

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slovenščina v šoli



velika začetnica

KRESNA NOČ

SLOVENŠČINA V ŠOLI

FONEM

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

priloga

SLOVNICA

ZDRAVLJICA

velika začetnica

materni jezik

BALADA O TROBENTI IN OBLAKU

pika

BESEDA

KRALJ NA BETAJNOVI

Slovenščina v šoli

književnost v šoli

leto 2014

2

XVII letnik

členek

priloga

priloga

priloga

priloga

METAFORA

SAMOSTALNIK

SAMOSTALNIK

priloga

KOMEDIJA

KOMEDIJA

	Za uvod		Introduction
01	Mirjam Podsedenešek: Uvodnik		Mirjam Podsedenešek
	Razprave		Proceedings
02	Maja Šebjanič: Učiteljeva usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora		Maja Šebjanič: Teacher's qualification for competent use of pedagogic speech
22	Tomaž Petek: Ocenjevalna lestvica za učiteljev govorni nastop – na kaj mora biti pedagoški delavec pozoren pri svojem govornem nastopanju		Tomaž Petek: Grading scale for teacher's oral presentation – what must a pedagogical worker pay attention to in oral appearances
36	Mateja Košir: Ozaveščenost učiteljev razrednega pouka o govornem nastopanju		Mateja Košir: Primary school teachers' awareness about speaking appearances
	Didaktični iz(od)zivi		Didactical challenges/ responses
44	Katarina Kejžar: Učenje govorne kulture pri pouku slovenščine		Katarina Kejžar: Learning speaking culture in Slovenian classes
	Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2014		2014 Ivan Cankar Knowledge of Slovenian Contest
56	Julija Menoni: Otroško ali otročje?		Julija Menoni: Child's or childish?
58	Aleks Birsa Jogan: Otroško ali otročje?		Aleks Birsa Jogan: Child's or childish?
60	Svit Ferjančič Benetik: Čakam te ... ker moraš priti		Svit Ferjančič Benetik: I am waiting for you ... because you must come
62	Špela Pugelj: Čakam te ... ker moraš priti		Špela Pugelj: I am waiting for you ... because you must come
64	Lejla Ličina: Življenje je to, kar iz njega naredimo		Lejla Ličina: Life is what we make out of it
66	Katarina Belcer: Tisoč svetlic, plankton bralcev		Katarina Belcer: A thousand of gloss-fish, plankton of readers
67	Kaja Novosel: Tisoče svetlic, plankton bralcev		Kaja Novosel: Thousands of gloss-fish, plankton of readers
69	Andreas Sarjaš: Tisoče svetlic, plankton bralcev		Andreas Sarjaš: Thousands of gloss-fish, plankton of readers
72	Povzetki		Abstracts



Slovenščina v šoli 2

XVII. letnik leto 2014 ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99. **Predstavniki:** dr. Vinko Logaj, **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedenešek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Špacapan (Šolski center Nova Gorica), dr. Miha Verbinc (Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence, Celovec), Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko). **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si. **Urednica založbe:** Simona Vozelj. **Jezikovni pregled:** Katja Križnik Jeraj. **Prevod povzetkov:** mag. Mirko Zorman. **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom in tisk:** Design Demšar d.o.o., Present d.o.o. **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, upokojene in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena enojne številke v prosti prodaji je 10,80 €. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega 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 RS za šolstvo

ZA UVOD ...

Besede so kot vezi do spoznanj. Skoraj vse, zlasti govorjene, nas povezujejo z drugimi: s sočlovekom, bralcem, učiteljem, učečim, omogočajo povezovanje in stik.

V izobraževanju, zlasti v šoli in pri pouku, kjer se prepletata govorjena beseda učnega pogovora, negovanje učnega jezika in učnega predmeta in sta v svojevrstno notranje povezana učenec in učitelj. Tu ima – po Kosmačevo – vsaka beseda pomen – pomen pa je slog.

Tudi zato je zelo pomembno, koliko se že med študijem učitelj lahko posveti opazovanju in spremljanju lastne govorjene besede in njene kakovosti, na kar sistematično opozarja Tomaž Petek v svojem prispevku Ocenjevalna lestvica za učiteljev govorni nastop, Maja Šebjanič spregovori o tem, kolikšno kompetentnost za rabo pedagoškega govora učitelj lahko razvije, ko osvetljuje Učiteljevo usposobljenost za rabo pedagoškega govora.

Avtorica Mateja Košir se v prispevku ukvarja z analizo mnenj učiteljev o govornem nastopanju, rabo govorjene besede pri pouku, v razredu – v praksi; Katarina Kejžar pa v članku Uporaba kultiviranega govora pri pouku slovenščine prikazuje, kako je mogoče neposredno vplivati na razvoj učenčeve govorjene besede, če je učitelj resnično strokovnjak in mu je jezik blizu.

Posebej dragocene so v tej številki misli mladih, saj vsi, vsak na svoj način, kot udeleženci Tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, iščejo tisto pravo besedo, s katero so našli pot v del literarnega sveta in jo z bralci delijo - lepo in trpko, izgovorjeno in zastrto.

Prijetno branje želim!

Mirjam Podsedenshek



Maja Šebjanič, Puconci

UČITELJEVA USPOSOBLJENOST ZA KOMPETENTNO RABO PEDAGOŠKEGA GOVORA

V prispevku je opredeljena učiteljeva kompetentna raba (slovenščine kot) učnega jezika oz. pedagoškega govora v njegovi spoznavni in odnosni razsežnosti, položaj razvijanja slovenščine kot učnega govora v pripravništvu učiteljev in pričakovani cilji strokovnega izpita glede pedagoškega govora. S pomočjo primerjalne analize pedagoških študijskih programov ljubljanske in mariborske slovenistike je prikazana tudi predvidena zmožnost pedagoškega govora pri učiteljih slovenščine po zaključenem univerzitetnem izobraževanju.

1 Pedagoška komunikacija

Komunikacija¹ je pojem, s katerim se ukvarjajo različne stroke oz. vede, vsaka s svojega zornega kota. Slovenistična stroka raziskuje komunikacijo predvsem znotraj pragmatike in teorije govornih dejanj, pa tudi znotraj didaktike književnosti in didaktike jezika. Pionirka raziskovanja jezika oz. govora v razredu je O. Kunst Gnamuš, ki je vedo, ki »raziskuje oblike govorne dejavnosti pri pouku, njihovo spoznavno zgradbo in družbene predpostavke ter na tej podlagi sklepa o vzgojno-izobraževalnih učinkih, ki jih ima sporazumevanje na mišljenje, hotenje, čustvovanje in ravnanje udeležencev sporazumevanja« (Kunst Gnamuš 1992: 7), imenovala komunikacijska didaktika.

1.1 Komunikacija v razredu

Ko je govor o razredu in o komunikaciji v razredu, imamo v mislih pouk. Ta poteka v obliki simbolične, jezikovne in nejezikovne dejavnosti. Govorno dejavnost pri pouku, njeno spoznavno zgradbo in družbene predpostavke raziskuje že prej omenjena komunikacijska didaktika, o kateri je kot prva pri nas pisala O. Kunst Gnamuš (1992).

Komunikacija v razredu je pomemben dejavnik ne le učenčevega jezikovnega oz. govornega, spoznavnega razvoja, ampak tudi socialnega in osebnostnega. Temeljiti mora na vednosti, poznavanju pravil, zakonov in načel, ki omogočajo tvorjenje zaželenih komunikacijskih vednosti. »Taka vednost je še posebej potrebna učitelju, saj svoje delo v veliki meri opravlja z govorjenjem, z rabo nejezikovnih in jezikovnih simbolov« (Kunst Gnamuš 1989: 258).

¹ Za komunikacijo se uporabljajo različne sopomenke kot sporazumevanje, sporočanje ipd. V članku bo za vse te sopomenke uporabljen termin komunikacija.

Komunikacija v razredu oz. pedagoška komunikacija, ki je pomemben dejavnik učenčevega govornega oz. jezikovnega razvoja in s tem tudi njegove osebne, socialne in spoznavne rasti (Kozinc 2001), poteka v učnem jeziku, v Republiki Sloveniji v šolah s slovenskim učnim jezikom je to slovenščina (Vogel 2008). Raba slovenščine kot učnega jezika v pedagoškem procesu pa učencem omogoča razvoj sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, ki zajema zmožnost sprejemanja in razumevanja ter tvorjenja ustreznih, razumljivih in pravih besedil. Izhodiščnega pomena pri tem je pogovor v razredu, in sicer pogovor tako med učiteljem in učencem kot tudi med učenci samimi (Gomivnik Thuma 2009).

Kakovostna komunikacija v razredu in dobro voden pogovor v razredu oz. učiteljevo obvladanje pedagoške komunikacije pa poleg razvoja učenčeve sporazumevalne zmožnosti omogočata učiteljevo splošno uspešno delo v razredu in razvijanje kakovostnega znanja z razumevanjem pri učencih (Kozinc 2001; Marentič Požarnik 2010). Učiteljevo obvladanje komunikacije v razredu oz. jezikovne rabe na sploh pa ni samoumevna danost, ampak spretnost, ki se jo dá ozavestiti, naučiti in izboljševati (Žagar in Domajnko 2005). Ravno zaradi tega je obdobje pripravnštva dobra priložnost za izpopolnjevanje pripravnika oz. učitelja začetnika v komunikaciji z učenci, in sicer pod vodstvom (primerno usposobljenega) mentorja (Marentič Požarnik 2010).

1.1.1 Učni jezik

Učni jezik je jezik, v katerem poteka pedagoška komunikacija. »To pomeni, da z njo po eni strani vodimo pouk ter vzpostavljamo odnose v razredu in zunaj njega, po drugi strani pa v njej poteka spoznavni proces [...]« (Vogel 2009: 15). V šolah Republike Slovenije je učni jezik slovenščina (na območju slovenske Istre tudi italijanščina, na dvojezičnem območju v Prekmurju pa madžarščina), ki je za večino učiteljev in učencev tudi materni/prvi jezik.

V učnem jeziku učenci pridobivajo in izkazujejo znanje, sprašujejo, izražajo mnenja in jih utemeljujejo, zagovarjajo in izražajo odnos do učnega dogajanja, razpoloženje in čustva ob tem ipd. (Gomivnik Thuma 2009), skratka razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenščini. Ta sovпада oz. se prekriva z razvijanjem ene ključnih kompetenc v izobraževanju, tj. sporazumevanje v maternem jeziku, ki v šolski praksi poteka pri slovenščini kot učnem predmetu in slovenščini kot učnem jeziku (Ivšek 2007). »Cilji učnega jezika se udejanjajo v pedagoškem govoru, in sicer v obeh njegovih sestavinah – spoznavnem in odnosnem govoru« (prav tam: 125), učni jezik kot pedagoški govor pa se oblikuje v učnem procesu oz. pri pouku.

1.2 Pedagoški govor

O. Kunst Gnamuš (1989: 258–259) je svojo pozornost usmerila predvsem v učiteljevo rabo jezika oz. učiteljev govor v razredu. Ta mora temeljiti na pretvorbi strokovnih vsebin v pedagoško komunikacijsko razmerje, ki je sestavljeno iz dveh temeljnih funkcij, in sicer medosebne (oz. socialne) in spoznavne (oz. kognitivne). Iz teh funkcij izhajata razmerji, ki sestavljata

govorno dejanje. To sta medosebno (oz. družbeno) in spoznavno (oz. vsebinsko). Učiteljev govor v razredu je torej dvodelen in sestoji iz odnosnega in spoznavnega govora.² O dvodelnosti komuniciranja govori tudi M. Ule (2005: 266), ki ga deli na sporočevalno in odnosno funkcijo.

1.2.1 Odnosni govor

Kakovost medosebnih odnosov vpliva na kakovost učenja, zato je temeljni namen odnosnega govora usklajevati tok zavesti, doseči menjavo idej ter soglasje glede njihove resničnosti, pravilnosti ali sprejemljivosti ter povzročiti želeno dejavnost učencev (Kunst Gnamuš 1992). Prek odnosnega govora se spoznavni proces povezuje s potezami družbenih odnosov in prek podatkov o sebi, ki jih učenec pridobiva v odnosnem govoru, oblikuje svojo samopodobo (prav tam). Skratka, z odnosnim govorom učitelj navezuje stik z učenci, oblikuje in ohranja medsebojno razmerje z njimi, tj. jih nagovarja, k čemu spodbuja, poziva, postavlja »nespoznavna« vprašanja ... (Vogel 2008: 118), torej jih z odnosnim govorom (predvsem) vzgaja (Vogel 2009: 15).

1.2.2 Spoznavni govor

Z rabo odnosnega govora torej učitelj ustvarja razmere za njegovo drugo pomembno nalogo, in sicer vodenje in usmerjanje učenčevega spoznavnega procesa (Vogel 2009: 15). Spoznavno razmerje je ujeto med dve temeljni ravnini, in sicer metajezik³ stroke in ponazorjevalne zglede oz. primere (Kunst Gnamuš 1992: 45). Spoznavni govor je torej govor stroke oz. znanosti. Z njim učitelj usmerja oz. vodi spoznavni proces, tj. predstavlja znanje svoje stroke oz. predmeta (razlaga, ponazarja, opisuje, postavlja spoznavna oz. »učna« vprašanja ipd.), učenci pa z njim usvajajo nova spoznanja (Vogel 2008: 118) in v njem razmišljajo (razumejo, dojemajo, primerjajo nove informacije z že znanimi, jih uvrščajo v kategorije, presojujejo in utemeljujejo), skratka si gradijo novo znanje (Vogel 2009: 15). M. Ule (2005: 266) govori o podobnem vidiku komuniciranja, ki ga poimenuje sporočevalna funkcija komuniciranja. Ta zajema semantično vsebino sporočila in se torej nanaša na to, kaj sporočamo.

1.3 Pedagoški diskurz

Za razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev je, kot je bilo prikazano, zelo pomembna pedagoška komunikacija, zlasti učiteljevo uspešno obvladovanje pedagoškega govora. V pedagoškem procesu oz. pouku omogoča doseganje tega temeljnega cilja ustrezen pogovor v razredu, ki vključuje tako učiteljevo kot tudi govorno dejavnost učencev. Pogovor v razredu mora biti pristen in razmišljujoč, torej takšen, ki omogoča izmenjavo in razvijanje misli ter sklepanje in globlje razumevanje (Gomivnik Thuma 2009). Pouk mora biti torej dinamičen proces skupnega oblikovanja znanja (Žagar in Domajnko 2005).

Z analizo dialoga oz. pogovora v razredu se je ukvarjala O. Kunst Gnamuš (1989), ki je ugotovila, da v razredu veliko več govori učitelj kot učenci (delež učiteljevega govora v analiziranih diskurzih je bil veliko večji od deleža

² Za podrobnejšo opredelitev pedagoškega govora v njegovi spoznavni in odnosni razsežnosti glej Kunst Gnamuš 1989 ali Kunst Gnamuš 1992 in Vogel 2008 ali Vogel 2009.

³ Metajezik je jezik, v katerem učitelj upoveduje svoja spoznanja.

govora učencev) in da govorijo le nekateri učenci. Podobno je ugotovila tudi I. Kolar (2009), in sicer velik delež pogovora v razredu zavzema učiteljev govor, učenci pa večinoma le reagirajo na njegove pobude, sami pa jih dajejo izredno redko. »Učenci v razredu predvsem gledajo in poslušajo, občasno odgovarjajo in izvršujejo navodila, le redkokdaj kaj samostojno delajo, kaj vprašajo ali se obrnejo na sošolca ali na razred s svojo idejo« (prav tam: 101).

2 Učiteljeva kompetentna raba (slovenščine kot) učnega jezika

Odnos učencev do pouka slovenščine je v veliki meri (tudi po končanem šolanju) odvisen od učitelja, zato je pomembno, da je učitelj za svoje delo dobro usposobljen. Učitelj mora biti spodbujevalec dejavnega učenja in moderator kakovostnega pouka. »Eden od najpomembnejših pogojev za učiteljevo uspešnost je poleg samozavesti in veselja do dela gotovo tudi ustrezna profesionalna usposobljenost« (Krakar Vogel 2004: 28). Za poučevanje slovenščine mora imeti učitelj razvite tri razsežnosti kompetence za poučevanje: strokovno, splošnopedagoško in specialnodidaktično (prav tam: 29–37).

Strokovna usposobljenost se nanaša na poznavanje stroke, torej vsebine predmeta (jezika in književnosti), ki zajema tako teoretično kot praktično razsežnost.

Splošnopedagoško usposobljenost predstavlja učiteljevo splošno vedenje o naravi in okoliščinah njegovega dela, tj. poznavanje pouka, pedagoškega ravnanja in priprave pouka. Imeti mora znanje o pedagoški interakciji, in sicer o pouku, dejavnih pouka (učencu in učenju ter o kurikulumu), oblikah in metodah poučevanja. Učitelj mora razviti kompetence za učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacijo, preverjanje in ocenjevanje znanja ter širše profesionalne kompetence (npr. reševanje konfliktov, spodbujanje strategij učenja, sodelovanje z učitelji, starši, širšim okoljem). V to sestavino učiteljeve usposobljenosti bi lahko uvrstili tudi njegovo rabo odnosa govora, poleg tega pa še poznavanje (slovenščine kot) učnega jezika.

Specialnodidaktična usposobljenost pa zajema teoretično poznavanje ciljev, vsebin, metod in dejavnikov pouka slovenščine (vloge učenca in učitelja) ter praktično uporabo le-teh v konkretnih okoliščinah. Ta sestavina učiteljeve usposobljenosti vključuje tudi učiteljevo rabo spoznavnega govora.

Začetno izobraževanje učiteljev na visokošolski stopnji oz. fakulteti bodočih učiteljev ne pripravlja za delo z določeno populacijo, torej ne upošteva različnih pedagoških in didaktičnih pristopov za poučevanje v različnih vrstah šol, zaradi česar učitelji začetniki oz. pripravniki ne poznajo posebnosti populacije in niso opremljeni z ustreznim znanjem o načrtovanju in izvajanju pedagoškega procesa (pouka) glede na cilje za določeno populacijo. Pri premostitvi teh težav ima »izjemno pomembno vlogo pripravištvu, ki sicer formalno tudi ne usposablja ločeno za posamezne ciljne skupine, kljub temu pa omogoča ustrezno prilagoditev – konverzijo – posameznika na določenem področju in identifikacijo s skupino učiteljev na posamezni stopnji« (Muršak idr. 2011: 29).

To bi lahko povezali tudi z učiteljevim pedagoškim govorom, saj je eden od temeljnih ciljev pripravnštva razvoj pripravnikove komunikacijske sposobnosti in njegovo usposabljanje v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoške komunikacije (usvojeno slednje področje mora pripravnik izkazati tudi na strokovnem izpitu, ki mu da uradno kvalifikacijo oz. licenco za samostojno opravljanje poklica). Pripravnik naj bi razvijal predvsem lastni odnosni govor in tovrstni govor udeležencev pedagoškega procesa (tj. učencev). Ta proces poteka pod vodstvom mentorja, ki je soodgovoren za pripravnikov jezik v pedagoški komunikaciji. Pomagal naj bi mu pri razvijanju njegovega spoznavnega govora, predvsem pri rabi terminologije učnega predmeta in postavljanju natančnih trditev, definicij, ki ustrezajo naslovniku oz. učencu določene stopnje izobraževanja, njegovim jezikovnim in spoznavnim zmožnostim, ter so hkrati jezikovno primerne. Prav tako naj bi pripravniku oz. učitelju začetniku pomagal dograjevati odnosni govor in ozaveščal njegovo pomembnost ter mu svetoval in nudil pomoč pri oblikovanju njegovega odnosa do jezika v pedagoški komunikaciji (Gomivnik Thuma 2001: 393–395).

2.1 Komunikacijske kompetence učitelja

Komunikacijske spretnosti oz. kompetence učitelja so za uspešno in kakovostno opravljanje osnovne vloge, tj. učitelj kot posredovalec znanja, zelo pomembne (Marentič Požarnik 2008). Jezik kot komunikacijsko sredstvo ima tri vloge, in sicer pošilja, prenaša in sprejema pomene. Zaradi tega so za kompetentno komuniciranje potrebne naslednje dimenzije jezika in komuniciranja oz. kompetence (Ule 2005: 137–139), in sicer semantična, sintaktična in pragmatična. V jezikoslovju⁴ se s tega vidika govori o sporazumevalni zmožnosti⁵ in njenih sestavinah, ki jo je v slovensko strokovno literaturo v 80. letih 20. stoletja s t. i. komunikacijskim modelom jezikovne vzgoje vpeljala O. Kunst Gnamuš (Bešter Turk 2011). S sporazumevalno zmožnostjo se je nekaj let pozneje začela ukvarjati še M. Bešter in danes je v pedagoški praksi najpogosteje uporabljena opredelitev M. Bešter Turk in M. Križaj Ortar.

M. Bešter Turk in M. Križaj Ortar (Bešter Turk 2011: 121) sporazumevalno zmožnost razumeta kot zmožnost za sporazumevanje oz. zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst. Gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvogovornem in enogovornem sporazumevanju. V razredu ti vlogi izmenjaje opravljata učitelj in učenec oz. naj bi se v teh vlogah izmenjevala, da bi se dosegli temeljni cilji pouka. Za sporazumevalno zmožnost tako pravita, da je kompleksna zmožnost, ki je sestavljena iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca, iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca, iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca, iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca ter iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca (prav tam).

⁴ Z vpeljavo pojma zmožnost v jezikoslovje in njegovim uveljavljanjem ter prenosom v pedagoško prakso se podrobneje ne bomo ukvarjali. Za strnjen pregled vseh opredelitev glej Bešter Turk 2011, 114–117.

⁵ Eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. razvijanje, vrednotenje in doživljanje neumetnostnih in umetnostnih besedil ter tvorjenje besedil raznih vrst (Učni načrt OŠ 2011 in Učni načrt GIM 2008).

Poleg njune opredelitve se je v pedagoški praksi uveljavila še opredelitev po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (kratica SEJO; v nadaljevanju SEJO 2011), po katerem je sporazumevalna zmožnost imenovana sporazumevalna jezikovna zmožnost, ki jo sestavljajo tri delne zmožnosti: jezikovna (vključuje leksikalno, slovnično, semantično, fonološko, pravopisno in pravorečno zmožnost), sociolingvistična (nanaša se na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika) in pragmatična (zadeva funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov oz. sestoji iz diskurzivne in funkcijske zmožnosti ter zmožnosti načrtovanja) (Bešter Turk 2011: 120).

M. Ule (2005: 140–141) pravi, da mora imeti učitelj poleg vseh omenjenih kompetenc za kompetentno jezikovno komuniciranje razvito tudi spretnost sprejemanja besednih sporočil/besedil, tj. poslušanja (in branja). V jezikoslovju in slovenistični strokovni literaturi zmožnost sprejemanja sporočil oz. besedil ni posebna zmožnost, ampak so vse omenjene delne zmožnosti sestavni del sporazumevalne zmožnosti oz. zmožnosti za sporazumevanje⁶ in kot take potrebne tako pri tvorjenju kot pri sprejemanju besedila (Bešter Turk 2011: 121).

2.2 Učiteljeva usposobljenost za rabo učnega jezika

V šolah Republike Slovenije s slovenskim učnim jezikom ima slovenščina, kot je bilo prikazano, tri glavne vloge: je prvi/materni jezik ali drugi jezik/ jezik okolja, (osrednji jezikovni) učni predmet in učni jezik. Slednja vloga se nanaša na pedagoško komunikacijo ne le pri pouku slovenščine, ampak na pouk vseh učnih predmetov. Pedagoška komunikacija je pomemben dejavnik učenčevega govornega oz. jezikovnega in osebnostnega, socialnega in spoznavnega razvoja, zaradi tega je zelo pomembno, da je komunikacija v razredu kakovostna. Zanj je odgovoren v prvi vrsti učitelj, ki vodi in usmerja učni proces učencev, zato mora biti učitelj ustrezno usposobljen za rabo učnega jezika.

Učiteljeva usposobljenost za rabo učnega jezika se nanaša na učiteljevo uspešno obvladovanje pedagoškega govora v vseh njegovih razsežnostih, torej tako njegovega spoznavnega kot odnosnega vidika. Pedagoški govor učitelj (predvsem teoretično, manj praktično) spozna v času svojega univerzitetnega študija, vendar je pomembno, da svoje znanje izpopolnjuje in se v njem uri. Dober začetek in izhodišče za usposabljanje za kompetentno rabo učnega jezika je obdobje pripravištva, ko naj bi pod vodstvom mentorja učitelj začetnik razvijal svoj spoznavni govor, ki je ustrezen učencem določene stopnje izobraževanja, in oblikoval oz. dograjeval svoj odnosni govor.

Raba slovenščine kot učnega jezika v pedagoškem procesu učencem prav tako omogoča razvoj sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, ki jo sestavljajo jezikovna, sociolingvistična in pragmatična zmožnost. Gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvogovornem in enogovornem sporazumevanju, pri čemer je običajno pobudnik sporazumevalnega procesa učitelj, ki sporazumevanje tudi vodi in usmerja. Učitelj mora zaradi tega znati vzpostaviti ugodno razredno klimo in učence spodbuditi k dejavnosti oz. pogovoru, kar pa je del kompleksne komunikacijske spretnosti.

⁶ Sporazumevanje je izmenjevanje sporočil/besedil med ljudmi in vključuje tako sporočanje/tvorjenje (tj. dejavnost sporočevalca) kot razumevanje/prevarjanje (tj. dejavnost naslovnika) sporočila/besedila (Križaj Ortar in Bešter 1994: 7).

3 Razvijanje slovenščine kot učnega govora v pripravništvu učiteljev

V času pripravništva in pred strokovnim izpitom⁷ so pripravniku za ozaveščanje o vlogi slovenščine oz. učnega jezika omogočene tri možnosti, in sicer skrb za ustrezno uresničevanje pedagoškega govora ob nastopih (gre za pridobivanje izkušenj pri razvijanju komunikacijskih sposobnosti), pogovori oz. strokovne konzultacije z mentorjem (vključujejo tudi svetovanje ustrezne strokovne literature s tega področja) ter udeležba na izobraževanju in usposabljanju iz slovenskega knjižnega jezika izven šole (na posebej organiziranih seminarjih).

3.1 Slovenščina na strokovnem izpitu

Na strokovnem izpitu se preverja kandidatovo znanje iz slovenskega knjižnega jezika, pridobljeno s samoizobraževanjem in izobraževanjem ter usposabljanjem zunaj šole, in njegovo izkustveno znanje, pridobljeno v času pripravništva in priprav na strokovni izpit pod vodstvom mentorja.⁸

Kandidatovo znanje iz slovenskega jezika v času pripravništva se ugotavlja na podlagi kandidatovih priprav na nastope, ki se ocenjujejo, prav tako pa tudi njegovo praktično obvladanje knjižnega jezika, ki ga izpraševalec ugotavlja pri samem ustnem izpitu. Preverja in ocenjuje se predvsem kandidatovo obvladovanje pedagoškega oz. strokovnega govora (spoznavnega in odnosnega) in njegova usposobljenost za tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravih besedil. »Preverjanje in ocenjevanje kandidatove usposobljenosti v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoškega sporazumevanja se smiselno povezuje s kandidatovim predmetnim oz. strokovnim področjem, za katero se usposablja, in z ravnjo,⁹ na kateri opravlja strokovni izpit« (Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit 2004: 3; v nadaljevanju Katalog 2004).

Učitelj mora opravljati strokovni izpit iz slovenskega jezika na 1. ravni, zato bo v nadaljevanju prostor namenjen vsebinam, ciljem in standardom za to raven. Za 1. raven se predvideva uporaba slovenistične strokovne terminologije in poznavanje definicij, zajeti in izpostavljeni pa so še »pomembni vidiki pedagoške komunikacije, kot so: vljudnost in spoštljivost, spodbude za govorno dejanje, pogovorne menjave (dvosmerno sporazumevanje), ločevanje trditev od vrednostnih sodb, utemeljevanje trditev, zastavljanje odprtih vprašanj (omogočajo skladenjsko razvite odzive učencev), ustrezna raba terminologije ter implicitno in eksplicitno izrekanje namena« (Gomivnik Thuma 2009: 41). Poudarki so torej na ravni ustreznosti pedagoškega sporazumevanja v konkretnih okoliščinah in pravilnosti ter načelih zastavljanja oz. tvorjenja ustreznih vprašanj v pedagoškem procesu.

Katalog predvideva, da naj bi se kandidat (tj. pripravnik oz. učitelj začetnik) pri sporazumevanju z učenci zavedal, da je sporazumevanje družbeno oz. medosebno dejanje, ki je usmerjeno k drugemu (naslovniku), in da je uspeh sporazumevanja odvisen od govorčevega oz. piščevega upoštevanja naslovnika in sporazumevalnih načel ter od motiviranosti naslovnika za sodelovanje. Kandidat naj bi se prav tako zavedal, da je pedagoški govor dvodelen,

⁷ Več o organizaciji pripravništva in strokovnem izpitu glej Šebjanič 2014 (v tisku).

⁸ V nadaljevanju bodo v skladu z namenom in temo članka predstavljene predvsem vsebine, vezane na pedagoško komunikacijo oz. pedagoški govor in rabo učnega jezika.

⁹ Standardi v Katalogu so pripravljene na treh ravneh: 1. raven opravljajo vzgojitelj, učitelj na razredni stopnji, učitelj na predmetni stopnji, učitelj splošnoizobraževalnih in učitelj strokovnoteoretičnih predmetov v poklicnih in srednjih strokovnih šolah ter gimnazijah, svetovalni delavci in knjižničar ter organizator izobraževanja odraslih; 2. raven je namenjena pomočniku vzgojitelja, učitelju praktičnega pouka in veščin, korepetitorju, inštruktorju in laborantu; 3. raven pa opravljajo organizator obveznih izbirnih vsebin, organizator praktičnega pouka, organizator zdravstveno-higienskega režima in organizator prehrane (Katalog 2004: 4).

tj. sestavljen iz spoznavnega in odnosnega govora, in vedel, da učencem v razredu ne posreduje le svojih vednosti o nečem, temveč tudi svoje hotenje do njih, svoje vrednotenje oz. doživljanje stvarnosti ipd. (Katalog 2004: 9).

Kandidat naj bi praktično obvladal načela dvosmernega sporazumevanja, npr. znal začeti pogovor, voditi pogovor, spodbujati učence k odzivanju, pa tudi k vodenju pogovora (tj. k prevzemanju vloge govorca). Govorno sporazumevanje naj bi sprejemal kot del pedagoškega sporazumevanja, poleg tega pa naj bi skrbel za svoj glas in obvladal natančno izreko (Katalog 2004: 11–13).

3.2 Pozornost, namenjena slovenščini

Pedagoški govor in učiteljeva raba učnega jezika v času pripravništva sta znotraj vsebine programa pripravništva omenjena le enkrat, in sicer je predvideno usposabljanje pripravnika v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoške komunikacije. Zajet je še znotraj priprave na strokovni izpit, nikjer pa ni natančno navedeno, niti koliko pozornosti je potrebno pedagoškemu govoru in učnemu jeziku v času pripravništva nameniti niti na kakšen način (pripravnikom je zagotovljena možnost udeležbe na izobraževanju in izpopolnjevanju iz slovenskega knjižnega jezika na seminarju, ki zajema priprave na strokovni izpit, vendar je uresničevanje in izraba te možnosti prepuščena ravnatelju). Iz tega lahko sklepamo, da je skrb za pedagoški govor in slovenščino kot učni jezik bolj ali manj prepuščena učitelju pripravniku in njegovemu mentorju ter njunemu čutu oz. odnosu do jezika.

3.2.1 Vloga mentorja pri razvoju pripravnikove kompetentne rabe pedagoškega govora

Mentor je oseba, ki pripravnika spodbuja, mu daje naloge, ga postavlja pred nove izzive in mu organizira možnost za pridobivanje izkušenj. Po drugi strani pa mu tudi pomaga, olajša delo in učenje ter ga varuje pred napakami in drugimi posledicami neizkušenosti (Valenčič Zuljan idr. 2007: 11). Mentor je tisti, ki s svojo vlogo, tj. kompleksno in odgovorno delo (Rebolj 2006: 166), najbolj neposredno vpliva na razvoj učitelja začetnika oz. pripravnika (Javornik Krečič 2008: 41). Za svoje delo oz. uspešno opravljanje svoje pomembne vloge potrebuje ustrezno znanje in usposobljenost za svoje delo (poučevanje) ter ustrezne sposobnosti oz. kompetence za opravljanje vloge mentorja (Muršak idr. 2011: 49; Rebolj 2006: 166).

Mentor mora imeti izkušnje in znanje, biti mora potrpežljiv in fleksibilen, imeti mora posluš za delo s pripravniki. Bil naj bi učinkovit vodja, ki zna izzivati in spodbujati motivacijo pri svojem pripravniku. Svojega varovanca mora spodbujati, se z njim pogovarjati, ga usmerjati, sistematično opazovati in analizirati njegovo delo ter konstruktivno posredovati povratno informacijo o svojih opažanjih ipd. (Muršak idr. 2011: 51; Rebolj 2006: 165; Valenčič Zuljan idr. 2007: 11–12). Iz teh nalog, ki jih ima mentor, izhaja naslednjih šest funkcij mentorja: model, informator, svetovalec, ocenjevalec, organizator in povezovalc (Muršak idr. 2011: 52; Rebolj 2006: 167). P. Javrh (2007) je s svojo kvalitativno raziskavo ugotovila, da so imeli učitelji novinci dobrega mentorja, ki jih je uvajal v poklic in spretnosti, ki jih med formalnim

šolanjem niso mogli pridobiti. Ta jim je bil tudi vzornik, ki so ga opazovali in si na podlagi njegovega načina dela ustvarili kriterije kakovosti svojega pedagoškega delovanja.

Tudi z vidika učnega jezika in rabe pedagoškega govora ima mentor pomembno nalogo in vlogo. S svojim zgledom in pogovorom o jezikovnih zadregah mora namreč motivirati pripravnika (če ta nima dovolj razvitega odnosa) za razmišljanje o učnem jeziku in pedagoškem govoru ter ga spodbuditi h konkretnim dejavnostim. Mentor naj bi prav tako pripravniku pomagal dograjevati odnosni govor in ga ozaveščal o njegovi pomembnosti. Pomagal naj bi mu tudi pri razvijanju spoznavnega govora, in sicer pri rabi terminologije učnega predmeta in postavljanju natančnih trditev in definicij, ki ustrezajo naslovniku, njegovim jezikovnim in spoznavnim zmožnostim ter so hkrati jezikovno primerne (Gomivnik Thuma 2001).

3.3 Jezikovno znanje in raba učnega jezika učiteljev pripravnikov

Že konec 80. let prejšnjega stoletja so se pojavile težnje po posebnem jezikovnem izobraževanju bodočih učiteljev predmetnega pouka, saj so analize in raziskave jezikovnega znanja mladih učiteljev kazale zaskrbljujoče podatke. Izobraževanje učiteljev številnih področij (tudi) po bolonjski prenovi študijskih programov ne predvideva nobenega posebnega jezikovnega izobraževanja bodočih učiteljev predmetnega pouka, čeprav so se argumentirane težnje po njem pojavljale že kar pred precej leti.

Raziskave (prim. Majdič 1988: 237–244) so opozorile na problematiko učnega jezika v vzgojno-izobraževalnem procesu, in sicer na šibko in zelo pomanjkljivo jezikovno kultiviranost mladih učiteljev. Izpostavile so, da ima slaba jezikovna ozaveščenost učiteljev negativne posledice tako pri jezikovni vzgoji kot tudi pri vzgojnih prizadevanjih šole nasploh. Posebej izrazite primanjkljaje so ugotovili na področju pravopisa, pravorečja in zvrstnosti, znotraj slednjega nezadostno poznavanje razlik med socialnimi zvrstmi jezika in okoliščinami rabe le-teh. Nekaj krivde za stanje in zmedo na tem področju so pripisovali navodilom takratnega zavoda za šolstvo učiteljem glede rabe materinščine v osnovni šoli, glavni vzrok pa so videli v umanjkanju izobraževanja bodočih učiteljev o slovenščini kot učnem jeziku.

Omenjena raziskava in še nekatere druge analize ter problemi sporazumevanja v razredu (v Kozinc 2001: 373–387) so spodbudili projekt *Prenova pouka slovenščine*, znotraj katerega se je posebna skupina ukvarjala s podprojektom *Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji* (Kozinc 1995). Skupina je med drugim želela prispevati k ozaveščanju o maternem jeziku kot dejavniku identifikacije in vplivati na izboljšanje komunikacije v razredu. Analizirali so tudi izobraževalne programe za učitelje in sklepali, da so se pomanjkljivosti v pedagoški komunikaciji pojavile, ker se na večini fakultet bodočih učiteljev ni poučevalo o slovenščini. Med splošnoizobraževalnimi ali pedagoškimi predmeti ni bilo predmeta, ki bi vključeval bodisi vsebine o knjižnem jeziku bodisi o komunikaciji v razredu. Raziskovalci so kot argument kritike izpostavili pomen obvladovanja pedagoške komunikacije za učiteljevo uspešno delo v razredu in otrokov oz. mladostnikov osebni in



socialni razvoj ter njegovo znanje in uspeh. Poleg tega so izpostavili še, da so vsebine, usvojene v srednješolskem izobraževanju, precej drugačne, kot bi bile vsebine na fakulteti, saj bi bile le-te namenjene uspešnemu delovanju učitelja v razredu na različnih stopnjah šol. Kot primer dobre prakse navajajo nekatere fakultete, ki tovrstne vsebine ponujajo v okviru različnih predmetov, in tudi evropske študijske programe, ki vključujejo omenjene vsebine v posebne študijske predmete (Kozinc 2001).

V nadaljevanju analize A. Kozinc (2001: 381) povzema ocene izpraševalcev, da se je jezikovna uzaveščenost in delno tudi kultiviranost učiteljev začetnikov po osamosvojitvi Slovenije in spremembah v študijskih programih za izobraževanje učiteljev ter razmahu seminarjev (zlasti za pripravnike) in spremembah v Pravilniku o strokovnem izpitu precej popravila. Težave mladih učiteljev so opazili v znanju pravopisa in pravorečja. Čeprav pa se površnosti slednje zavedajo in poznajo teorijo o rabi različnih zvrsti jezika, je v praksi ne obvladajo oz. jim povzroča težave.

Podobna je tudi ugotovitev s seminarja, ki zajema priprave na strokovni izpit, V. Gomivnik Thuma (2001: 388–396). Ugotavlja namreč, da se raven jezikovne kompetence pri mlajših udeležencih v primerjavi s starejšimi dviga in da je okvirno poznavanje jezikovnih pravil večinoma na ustrezni ravni, težave pa se pojavijo, ko je treba pravila uporabiti samostojno. V nadaljevanju poudarja pomembno vlogo mentorja pri pripravnikovem strokovnem usposabljanju in pripravah na strokovni izpit, in sicer tako v okviru predmeta, ki ga poučujeta, kot tudi na ravni jezika v pedagoškem sporazumevanju.

Kot je razvidno iz prikaza analiz in raziskav o jezikovnem znanju in rabi pedagoškega govora učiteljev pripravnikov, se je stanje na tem področju spremenilo in popravilo na bolje. Ali je stanje zadovoljivo, iz teh prikazov težko sklepamo, je pa mogoče iz težav, ki jih omenjajo (uporaba teorije v praksi), slutiti, da bi se dalo in bilo potrebno na tem področju še precej napredovati. Tudi vzrokov za izboljšanje jezikovnega znanja in rabe pedagoškega govora pri učiteljih začetnikih iz prikazanih analiz in raziskav ne moremo natančno razbrati. Iz nakazanih sprememb, ki so se zgodile v izobraževanju bodočih učiteljev in uvajanju učiteljev pripravnikov v pedagoško delo (torej pripravištvu), je mogoče slutiti glavni vzrok za spremembe. Ta bi lahko tičal ravno v spremembah izobraževanja bodočih učiteljev, zato bosta v nadaljevanju analizirana študijska programa, in sicer za izobraževanje učiteljev slovenščine. Analizirana bosta z vidika predvidenih kompetenc (zmožnosti), ki naj bi jih diplomanti v času izobraževanja pridobili na področju pedagoškega govora in komunikacije v razredu. Ob vsem tem se je treba zavedati, da je možen vzrok za izboljšanje stanja na področju jezikovnega znanja in rabe pedagoškega govora čisto drugje, in sicer v družbenih spremembah in politiki izobraževanja, predvsem spremembah v pogledu na materni in učni jezik.

4 Predvidena zmožnost pedagoškega govora pri učiteljih slovenščine

Koncept pripravništva predvideva, da naj bi v obdobju pripravništva pripravnik razvijal svoj spoznavni govor, ustrezen učencu določene stopnje izobra-

ževanja, in razvijal ter dograjeval lastni odnosni govor, skratka naj bi razvijal in dograjeval svoj pedagoški govor. To pomeni, da bi moral imeti učitelj začetnik iz časa univerzitetnega izobraževanja usvojeno temeljno znanje o pedagoškem govoru.

O predvideni zmožnosti pedagoškega govora pri učiteljih (predvsem začetnikih) slovenščine lahko sklepamo na podlagi specialnodidaktičnih in splošnopedagoških predmetov pedagoškega študijskega programa slovenistike, ki po bolonjski reformi poteka v okviru magistrskega študija 2. stopnje. Univerzitetno izobraževanje učiteljev slovenščine v Republiki Sloveniji poteka na treh univerzah, in sicer na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, na oddelku Slovanski jeziki in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in na Oddelku za slovenistiko Fakultete za humanistične študije Univerze v Kopru.

V nadaljevanju bosta analizirana pedagoška študijska programa ljubljanske in mariborske filozofske fakultete, in sicer v obeh primerih enopredmetna, saj dvopredmetna pedagoška študijska programa zajemata iste specialnopedagoške in splošnopedagoške predmete kot enopredmetna. Analiza v nadaljevanju bo dvodelna, in sicer bodo v prvem delu predstavljene vsebine, kjer je učiteljev pedagoški govor posebej omenjen ali ki so neposredno povezane s komunikacijo; v drugem delu pa bodo nekoliko bolj pregledno predstavljeni drugi predmeti.¹⁰

4.1 Analiza splošnopedagoških in specialnodidaktičnih predmetov

4.1.1 Predvidene komunikacijske kompetence

V opisu posameznega študijskega programa so najprej navedene predvidene kompetence, ki se pridobijo s programom.¹¹ Na kratko bodo povzete predmetnospecifične oz. specialnodidaktične kompetence, vezane na pedagoško komunikacijo in pedagoški govor.

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani pedagoški magistrski študijski program slovenistike 2. stopnje predvideva, da diplomanti s končanim študijem pridobijo naslednje specialnodidaktične kompetence:

- sposobnost ustreznega in razumljivega preoblikovanja in posredovanja jezikoslovnih in literarnovednih spoznanj učencu;
- sposobnost uporabljanja ustrezne strategije spremljanja učenčeve spoznavne zmožnosti;
- sposobnost spodbujanja učencev za sporazumevanje v slovenščini ter za vseživljenjsko razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Na mariborski filozofski fakulteti pedagoški magistrski študij 2. stopnje predvideva naslednje predmetnospecifične kompetence, ki se pridobijo s programom:

- komunikacijske kompetence, ustrezne sporočanjem položajem in ustreznim oblikam besedil;
- sposobnost za pridobivanje in nadgrajevanje jezikovne zmožnosti pri učencih/dijakih;

¹⁰ Podrobnosti o študijskih programih so dostopne na URL: <http://www.ff.uni-lj.si/1/Oddelki-in-studij/Oddelki/Oddelek-za-slovenistiko/Druga-stopnja.aspx> in <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/slovanski-jeziki-in-knjizevnosti/studijski-programi.dot> (uporabljeno 2014-03-22).

¹¹ Predstavitvi pedagoških magistrskih študijskih programov 2. stopnje se nekoliko razlikujeta v natančnosti opisa oz. v njegovi razdelanosti. Študijski program ljubljanske filozofske fakultete predstavlja posebej splošne kompetence, ki se pridobijo s programom, ki so razdeljene na splošne kompetence in splošne učiteljske kompetence; posebej pa predstavlja predmetnospecifične kompetence, ki so razdeljene na slovenistične in specialnodidaktične (znotraj slednjih bodo povzete tiste, ki so skladne s cilji seminarske naloge). Študijski program mariborske filozofske fakultete kompetence prav tako razdeli v dve skupini, in sicer splošne kompetence, ki se pridobijo s programom, in predmetnospecifične kompetence. Ti skupini nista posebej razdelani, tako da se kompetence, relevantne za prikaz v seminarski nalogi, nahajajo znotraj slednje skupine.

- sposobnost uzaveščanja slovenščine kot maternega, državnega, uradnega jezika in jezika okolja.

4.1.2 Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti

Podrobna analiza splošnopedagoških in specialnodidaktičnih študijskih predmetov bo pokazala, katere vsebine o učiteljevem pedagoškem govoru oz. o pedagoški komunikaciji so predvidene in zajete v študijskem programu in naj bi jih torej učitelji začetniki, ki bodo začeli opravljati pripravništvo, že imeli usvojene.

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani se tovrstne vsebine nahajajo znotraj predmetov in njihovih vsebin, prikazanih v tabeli 1.

Na mariborski filozofski fakulteti so splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti, ki zajemajo vsebine pedagoškega govora oz. pedagoške komunikacije, prikazani v tabeli 2.

↙ **Tabela 1:** Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Predmet	Vsebine
Psihologija za učitelje	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Komunikacija in vodenje razreda</i>
Didaktika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vloga komunikacije v pouku</i>
Opazovalna praksa pri didaktiki	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Značilnosti in pogoji za kakovostno uveljavljanje komunikacije na vsebinski ravni</i> • <i>Didaktični pomen kakovostne komunikacije na medosebni ravni</i>
Didaktika književnosti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sestavine učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti</i>
Opazovalna praksa pri didaktiki slovenskega jezika in didaktiki književnosti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Težave v komunikaciji med učiteljem in učenci zaradi nezadostne strokovne in/ali specialnodidaktične usposobljenosti učitelja</i>
Didaktika slovenskega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slovenščina kot jezik pedagoške komunikacije – odnosni in spoznavni govor</i> • <i>Razvijanje kognitivne, pragmatične in metakognitivne zmožnosti</i> • <i>Razvijanje jezikovne (poimenovalne, upovedovalne, pravorečne/ pravopisne) in metajezikovne zmožnosti</i> • <i>Sodelovanje v pogovoru</i>
Pedagoška praksa pri didaktiki slovenskega jezika	Praktično opazovanje teoretično usvojenih vsebin in aktivno sodelovanje v učnem procesu – praktični nastopi
Pedagoška praksa pri didaktiki književnosti	
Izbirni raziskovalni seminar iz didaktike slovenskega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Didaktika prvega/maternega jezika kot uporabna veda</i> • <i>Interdisciplinarnost didaktike slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika: prispevek psiholingvistike, sociolingvistike, teorije sporazumevanja</i> • <i>Integracija spoznanj psihologije, splošne didaktike in pedagogike</i>
Izbirni raziskovalni seminar iz didaktike književnosti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Književnodidaktična interakcija (učitelj – učenec – književnost – kurikularne okoliščine) kot osrednji predmet in usmeritev raziskovanja</i>
Poučevanje slovenščine kot tujega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Komunikacijski pristop pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika</i>

▼ **Tabela 2:** Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti na Filozofski fakulteti v Mariboru

Predmet	Vsebine
Didaktika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pouk: odnosi in komunikacija</i>
Didaktika slovenskega jezika 1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Komunikacijsko naravnani jezikovni pouk: iz rabe za rabo</i> • <i>Dejavniki pouka jezika: učiteljeva usposobljenost za pouk jezika</i>
Didaktika slovenskega jezika 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sporazumevalna zmožnost in razvijanje le-te</i> • <i>Razvijanje pragmatične, jezikovne, bralne, pravorečne, pravopisne ... zmožnosti</i>
Didaktika slovenskega jezika 3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kompetence učiteljev slovenskega jezika in razvijanje lastne profesionalnosti</i>
Didaktika slovenske književnosti 1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pridobivanje recepcijske zmožnosti</i> • <i>Dejavniki pouka književnosti: učiteljeva usposobljenost za pouk književnosti (literarnostrokovna, književnodidaktična in splošna pedagoška)</i>
Didaktika slovenske književnosti 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivacija in učenje književnosti</i> • <i>Motivacija za doživetje literarnega besedila</i> • <i>Branje, bralec, književnost</i>
Didaktika slovenske književnosti 3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kompetence učiteljev književnosti in razvijanje lastne profesionalnosti</i>
Disciplina in vodenje razreda	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Izhodišča in dejavniki učinkovitega vodenja razreda za vzpostavljanje in vzdrževanje discipline v razredu in spodbujanje odgovornega vedenja učencev</i>
Interdisciplinarna opazovalna praksa	Vsebine se smiselno navezujejo na vsebine skupnih pedagoško psiholoških predmetov v pedagoškem modulu: Pedagogika, Didaktika, Psihologija razvoja in učenja ter Delo z otroki s posebnimi potrebami
Pedagogika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Učiteljeve kompetence</i> • <i>Vzgojno-izobraževalna komunikacija</i>
Pedagoški praktikum Slovenska književnost 1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Razvoj spretnosti različnih vrst komunikacije – pisna, verbalna ...</i> Praktično opazovanje teoretično usvojenih vsebin in aktivno sodelovanje v učnem procesu – praktični nastopi
Pedagoški praktikum Slovenska književnost 2	
Pedagoški praktikum Slovenski jezik 1	
Pedagoški praktikum Slovenski jezik 2	

Splošnopedagoški in specialnodidaktični predmeti študijskih programov obeh fakultet so zelo podobni, prav tako tudi njihova poimenovanja. Prikazani predmeti obeh fakultet bodisi neposredno bodisi posredno zajemajo vsebine, vezane na učiteljevo usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora. V največji meri so pri študijskem programu ljubljanske

filozofske fakultete vsebine o učnem jeziku, pedagoškem govoru (v obeh njegovih razsežnostih – spoznavni in odnosni) in pedagoški komunikaciji ter sporazumevalni zmožnosti zajete znotraj didaktike slovenskega jezika. To dejstvo ne preseneča in je bilo pričakovano, saj se didaktika slovenskega jezika med drugim ukvarja predvsem s temi vsebinami. Na mariborski filozofski fakulteti pa je teh vsebin nekoliko manj oz. iz opisa predmetov ni razvidno, v kolikšni meri je tem vsebinam posvečena pozornost.

Didaktika slovenskega jezika na Filozofski fakulteti v Ljubljani zajema vse omenjene vsebine učiteljeve usposobljenosti za kompetentno rabo pedagoškega govora, in sicer:

- slovenščina kot jezik pedagoške komunikacije – odnosni in spoznavni govor;
- razvijanje kognitivne, pragmatične in metakognitivne zmožnosti;
- razvijanje jezikovne (poimenovalne, upovedovalne, pravorečne/pravopisne) in metajezikovne zmožnosti;
- sodelovanje v pogovoru.

Podobne vsebine zajema tudi didaktika slovenskega jezika na Filozofski fakulteti v Mariboru, kjer se predmet sicer izvaja kot trije predmeti oz. nadaljevanja. Didaktika slovenskega jezika 1 in didaktika slovenskega jezika 2 tako zajemata naslednje vsebine:

- dejavniki pouka jezika – učiteljeva usposobljenost za pouk jezika;
- sporazumevalna zmožnost in razvijanje le-te;
- razvijanje pragmatične, jezikovne, bralne, pravorečne, pravopisne ... zmožnosti.

Ostale navedene vsebine splošnopedagoških in specialnodidaktičnih predmetov se nanašajo predvsem na učiteljeve kompetence oz. njegovo usposobljenost za poučevanje slovenščine (tako jezikovnega kot tudi književnega dela predmeta) in profesionalni razvoj učitelja ter komunikacijo pri pouku oz. v razredu. Skupna predmetom obeh fakultet je tudi aplikacija teoretičnih vsebin v praksi in študentovo aktivno sodelovanje v učnem procesu ter sodelovanje z učitelji praktiki.

4.2 Pregled drugih predmetov

V drugem delu bodo pregledno predstavljeni še drugi predmeti pedagoških magistrskih študijskih programov 2. stopnje, ki zajemajo vsebine, vezane na pedagoški govor oz. na pedagoško komunikacijo.

Na ljubljanski filozofski fakulteti se tovrstne vsebine nahajajo znotraj predmetov, prikazanih v tabeli 3.

Na Filozofski fakulteti v Mariboru so vsebine, vezane na pedagoški govor oz. pedagoško komunikacijo, znotraj predmetov, prikazanih v tabeli 4.

Nabor drugih predmetov študijskih programov obeh fakultet, ki bodisi zajemajo bodisi se dotikajo vsebin, vezanih na učiteljevo usposobljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora, je širok in obsežen. Poimenovanja predmetov niso tako identična kot pri splošnopedagoških in specialnodidaktičnih predmetih, kar pa se niti ne zdi tako nenavadno, so pa vsebine v nekaterih segmentih podobne, v nekaterih pa se precej razlikujejo. Tako

▽ **Tabela 3:** Drugi predmeti na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Predmet	Vsebine
Govorjeni diskurz	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Predstavitev metod različnih družboslovnih in humanističnih ved (npr. komunikologija, pedagogika itd.), katerih skupna točka je preučevanje diskurza</i>
Književnost za šolsko rabo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sodobne oblike pouka književnosti: komunikacijski in problemsko-ustvarjalni pouk</i>
Poglavja iz pragmatike	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Makropragmatična vprašanja (npr. medkulturna komunikacija, diskurz in ideologija)</i> • <i>Komunikacijska dinamika</i>
Poglavja s področja slovenščine kot drugega/tujega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pojmi s področja uporabnega jezikoslovja, sociolingvistike in psiholingvistike</i> • <i>Koncepti jezikovnega znanja in razvoja sporazumevalne zmožnosti</i> • <i>Opazovanje, merjenje in opisovanje sporazumevalne zmožnosti</i> • <i>Govorci slovenščine kot tujega jezika in vmesni jeziki</i> • <i>Interkulturalnost, multikulturalnost in pouk slovenščine kot tujega jezika</i>
Uporabna psiholingvistika	<p>Področja oz. vsebine psiholingvističnega raziskovanja in aplikacija na pedagoško prakso</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Usvajanje in poučevanje jezika, interakcija med otrokom in odraslim</i> • <i>Dejavniki, ki vplivajo na razvoj jezikovne zmožnosti</i> • <i>Dejavniki, ki vplivajo na učenje jezika</i> • <i>Vloga učitelja v razvoju govora</i> • <i>Jezikovna zmožnost, ki jo sestavljata slovnična in pragmatična zmožnost</i> • <i>Psiholingvistična teorija sprejemanja in razumevanja besedila: obe receptivni sporazumevalni zmožnosti (branje in poslušanje)</i> • <i>Opis postopkov procesa razumevanja izrekov in besedila: analiza po ravninah, od zaznave, ki je predstopnja v procesu razumevanja jezika, do prepoznavanja, razčlenjevanja ali skladenjske interpretacije, semantične in pragmatične interpretacije</i> • <i>Mentalni leksikon: produktivni in receptivni</i> • <i>Psiholingvistični model procesa tvorjenja izreka in širše besedila: obe produktivni dejavnosti (govorjenje in pisanje)</i> • <i>Napake pri tvorjenju izrekov oz. besedil, ki so odvisne od konteksta (pedagoške komunikacije)</i>
Ustvarjalno branje in pisanje	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Značilnosti literarnega branja</i> • <i>Vrste bralcev glede na bralni razvoj in bralne zmožnosti</i> • <i>Govorna interpretacija literarnih besedil kot ustvarjalna dejavnost, faze priprave nanjo in njene oblike: interpretativno branje, recitacija, medijsko (odrsko, filmsko) posredovanje literarnih besedil</i> • <i>Kreativno/ustvarjalno in poustvarjalno pisanje ter pisanje drugotnih besedil (esej, kritika, recenzija ...)</i> • <i>Faze pisnega procesa in priprave na pisanje</i>
Znanstvena in strokovna terminologija	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Razločevanje strokovne od znanstvene terminologije predvsem na podlagi pojmovne zahtevnosti denotata – posledično na podlagi delne različnosti tvornih prvin govornega dejanja</i>

▼ **Tabela 4:** Drugi predmeti na Filozofski fakulteti v Mariboru

Predmet	Vsebine
Družbeno jezikoslovje	<ul style="list-style-type: none"> • Slovenski jezik v sočasnem sporazumevalnem prostoru
Elektronska komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> • Umestitev elektronske komunikacije med komunikacijske vrste • Elektronsko komuniciranje in odstopanje od jezikovne norme in jezikovnih pravil • Oblikovanje sporočila v elektronskem komuniciranju s posebnim načinom prepletanja jezikovnega in nejezikovnega
Evropske smernice za jezikovno izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> • Temeljni pojmi: prvi jezik, drugi jezik, tuji jezik; domači/tuji govorec; vmesni jezik; enojezičnost, dvojezičnost, večjezičnost • Jezikovno zavedanje in toleranca, modeli jezikovne zmožnosti, pomen medkulturne komunikacije • Jezikovna in družbena raznolikost v večkulturni družbi • Pomen družbene kohezije/integracije, večinski in manjšinski jeziki • Slovenščina kot manj razširjeni jezik: zavedanje pomena polne funkcionalnosti jezika • Smernice v evropski jezikovni politiki na področju jezikov: evropske institucije • Orodja za opis ravni jezikovnega znanja: jezikovna mapa (portfolio), sporazumevalni prag, skupni evropski referenčni okvir za jezike • Uresničevanje evropskih smernic v Sloveniji • Pristopi k jezikovnemu izobraževanju: zgodnje učenje jezikov, »evropski razredi«, razvoj jezikov za posebne (poklicne, akademske) potrebe – praksa v Sloveniji
Izbrana poglavja iz slovenskega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • Pregled osnovnih ciljev sodobnega jezikovnega pouka v osnovni in srednji šoli z vidika leksikoloških vprašanj • Problematična mesta jezikovne rabe
Jezik otrok in mladine	<ul style="list-style-type: none"> • Elementi psiholingvistike • Teorije usvajanja jezika • Osnovni dejavniki, ki vplivajo na usvajanje jezika • Usvajanje, učenje in poučevanje jezika • Jezikovna zmožnost • Mejniki v razvoju jezikovne zmožnosti • Merljivost jezikovne zmožnosti • Ločevanje med zmožnostjo – performanco – testno performanco
Narečja pri pouku slovenskega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • Narečje kot jezik komunikacije otrok • Vloga narečij pri pouku slovenskega jezika pri slovenskih manjšinah v zamejstvu
Pravopisna in pravorečna normativnost v sodobnih besedilih slovenskega jezika	<ul style="list-style-type: none"> • Pravopisna in pravorečna normativnost v prepletu z učnim načrtom in učnimi gradivi pri pouku slovenskega jezika
Pristop k besedilu	<ul style="list-style-type: none"> • Pristopi k analiziranju besedil: teorija govornih dejanj, pragmatično jezikoslovje, konverzacijska analiza, sociolingvistika interakcije, (kritična) analiza diskurza, etnografija sporočanja • Komunikacijski stik

Predmet**Vsebine**

Pristop k besedilu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Besedilo vs. diskurz vs. jezik</i> • <i>Besedila na področju šolstva: besedila, ki jih tvori učitelj/ravnatelj/izobraževalna institucija v okviru svojega dela</i>
Slovensko pravopisje in pravorečje v luči šolskih besedil	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Besedilne vrste v učnih načrtih za slovenski jezik osnovnih in srednjih šol s poudarkom na oblikovanju in tvorbi ter na hkratnem upoštevanju pravopisne in pravorečne norme</i> • <i>Problematična mesta pravopisne in pravorečne rabe v konkretnih primerih različnih vrst besedil</i>
Slovenščina kot učni jezik in jezik komunikacije v razredu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Opredelitev jezika s strukturnega, funkcionalističnega, sociološkega in ontološkega vidika</i> • <i>Proces komuniciranja (sporazumevanje): uvezenje (enkodiranje) in interpretiranje (dekodiranje) sporočila oz. besedila glede na vsakokratno tvorno sestavo sporočenega: govorjeno besedilo</i> • <i>Sporazumevanje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah kot posebno, edinstveno zaradi načina izražanja zahtev, vloge tretje replike v sekvenci itd.</i> • <i>Vloga učitelja kot (so)ustvarjalca spodbudnega okolja za učenje jezika</i> • <i>Sporočanjska zmožnost: teorije o razvoju govora, jezik in govor, govorni razvoj otrok in mladostnikov</i>
Spoznavanje jezika in komunikacije v razredu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Opredelitev komunikacije (sporazumevanja), sestavine komunikacijskega sistema, oblike komunikacije (verbalna in neverbalna)</i> • <i>Komunikacija (sporazumevanje): sporočanje in sprejemanje (dejavniki sporočanja, sprejemanje besedil kot dejanje prejemnika), tvorna sestava besedil (govorjeno besedilo)</i> • <i>Slovenščina kot učni jezik, učni jezik na dvojezičnih šolah v Sloveniji: slovenščina kot drugi jezik v šolah z italijanskim in madžarskim učnim jezikom, model dvojezičnega vzgojno-izobraževalnega dela</i> • <i>Govorna razvitost: teorije o razvoju govora, jezik in govor, govorni razvoj otrok in mladostnikov</i>
Strokovni jezik pri pouku	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pregled osnovnih ciljev pouka različnih predmetnih področij v povezavi z jezikovnim razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev oz. dijakov (jezikovna in pragmatična zmožnost)</i> • <i>Pregled, sprejemanje in razčlenjevanje neumetnostnih besedil, tvorjenje in interpretiranje glede na namen, okoliščine in vsebino</i> • <i>Problematična mesta jezikovne rabe</i>
Šolski esej	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nujnost učiteljeve praktične usposobljenosti: ustvarjanje pogojev za esejističen odnos do problema itd.</i>

npr. ljubljanska filozofska fakulteta posebej zajema vsebine s področja poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika in psiholingvistike z aplikacijo na pedagoško prakso v posebnem predmetu; mariborska filozofska fakulteta pa zajema v posebnih predmetih vsebine s področja jezika otrok in mladine ter evropskih smernic za jezikovno izobraževanje.

Na mariborski filozofski fakulteti zajemajo vsebine s področja slovenščine kot učnega jezika in jezika razredne komunikacije ter spoznavanja jezika

in komunikacije v posebnih predmetih in ne znotraj didaktike jezika kot na ljubljanski filozofski fakulteti, ki jo na mariborski fakulteti poučujejo v treh delih oz. predmetih. V Mariboru se pri didaktikah jezika, kot se zdi iz pregleda vsebin predmetov, vsebine podvajajo in tako ostajajo precej splošne, specifične vsebine kot slovenščina kot učni jezik ipd. pa se nahajajo znotraj posebnih predmetov.

Nekaj poudarkov

Analiza magistrskih pedagoških študijskih programov slovenistike 2. stopnje na Filozofski fakulteti v Ljubljani in Mariboru je pokazala, da imajo učitelji začetniki ob začetku opravljanja pripravništva (predvsem teoretično) usvojena znanja o komunikaciji v razredu oz. pedagoški komunikaciji, pedagoškem govoru (tako odnosnem kot spoznavnem), učnem jeziku in sporazumevalni zmožnosti. Te vsebine spoznavajo predvsem v okviru specialno-didaktičnih predmetov, zlasti didaktike slovenskega jezika, nekoliko pa se vsebine povezujejo in nadgrajujejo tudi v okviru drugih študijskih predmetov. Rezultati analize kažejo, da naj bi učitelji začetniki vstopili v pedagoški poklic (kar poteka v okviru pripravništva) z ustrezno teoretično podlago, ki bi jo lahko pod vodstvom (ustrezno usposobljenega) mentorja nadgrajevali in oblikovali ustrezno učencem določene stopnje izobraževanja. Usvojene vsebine, obravnavane v seminarski nalogi, se preverjajo in ocenjujejo tudi na strokovnem izpitu, ki predstavlja zaključeno celoto uvajanja v pedagoški poklic in kvalifikacijo za samostojno opravljanje dela. Na strokovnem izpitu se preverja in ocenjuje predvsem kandidatovo obvladovanje pedagoškega oz. strokovnega govora (spoznavnega in odnosnega) in njegova usposobljenost za tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravih besedil.

↘ POVZETEK

Pedagoška komunikacija kot pomemben dejavnik razvoja učenčeve sporazumevalne zmožnosti, ki jo sestavljajo jezikovna, sociolingvistična in pragmatična zmožnost, poteka v šolah Republike Slovenije s slovenskim učnim jezikom v slovenščini. Izhodiščnega pomena pri doseganju tega temeljnega cilja pouka slovenščine je pogovor v razredu, zato mora biti učitelj zanj ustrezno usposobljen. Obvladanje pedagoške komunikacije je spretnost, ki se jo dá ozavestiti, naučiti in izboljševati. Učitelj se z vsebinami o pedagoški komunikaciji, pedagoškem govoru, učnem jeziku in sporazumevalni zmožnosti seznanja že v času svojega univerzitetnega izobraževanja. Dobra priložnost za (praktično) izpopolnjevanje učitelja začetnika v komunikaciji z učenci je obdobje pripravništva, ki poteka pod vodstvom mentorja. Ta naj bi pripravniku pomagal pri razvijanju njegovega spoznavnega in odnosnega govora. Učiteljeva usposob-

ljenost za kompetentno rabo pedagoškega govora zajema namreč ravno te sestavine: jezik pedagoške komunikacije oz. učni jezik ter spoznavni in odnosni govor. Te vsebine učitelj (predvsem teoretično) spozna že v času svojega univerzitetnega izobraževanja, (praktično) utrjuje in nadgrajuje pa jih predvsem z vstopom in uvajanjem v poklic, tj. s pripravništvom.

↘ Viri in literatura

- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
- Drugostopenjski pedagoški magistrski študijski program Slovenistika. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta [2013] [online]. [uporabljeno 2013-12-23]. Dostopno na URL: http://www.ff.uni-lj.si/Portals/0/Dokumenti/Studij/Druga%20stopnja/PredstavitveniZborniki/PedagoskiEnopredmetni/Slovenistika-ENOP_PED.pdf.
- Gomivnik Thuma, Vida, 2001: Slovenski jezik v pedagoškem sporazumevanju. Pripravniki in mentorji – razvoj jezikovne zmožnosti v procesu izobraževanja in usposabljanja. Ivšek, Milena (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Zbornik mednarodnega simpozija *Materni jezik na pragu 21. stoletja*, Portorož, 2.–4. december 1999. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 388–396.
- Gomivnik Thuma, Vida, 2009: Učni jezik in strokovni izpit. Vzgoja in izobraževanje 40/2. 41–44.
- Ivšek, Milena, 2007: Učni jezik v procesu izobraževanja. Žakelj, Amalija idr. (ur.): *Kurikul kot proces in razvoj*. Zbornik prispevkov s posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. 122–131.
- Javrh, Petra, 2007: Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58/5. 68–87.
- Javornik Krečič, Marija, 2008: Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2 založba.
- Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit [2004] [online]. [uporabljeno 2013-12-23]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/pdf/strokovni_izpit_katalog_slovenski_jezik.pdf.
- Kolar, Ines, 2009: Odnosni govor in njegova vloga pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko in Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kozinc, Alenka, 1995: Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 89–98.
- Kozinc, Alenka, 2001: Slovensčina v pedagoškem sporazumevanju. Ivšek, Milena (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Zbornik mednarodnega simpozija *Materni jezik na pragu 21. stoletja*, Portorož, 2.–4. decembra 1999. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 373–387.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1994: Besedilo kot izhodišče in cilj. Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different, d. o. o. 7–22.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1989: Jezikovna komunikacija v razredu. *Sodobna pedagogika* 40/5–6. 257–269.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Majdič, Viktor, 1988: Jezikovno znanje učiteljev pripravnikov. Žagar, France (ur.): *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška akademija. 237–244.
- Marentič Požarnik, Barica, 2008: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, Barica, 2010: Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja. Ivšek, Milena (ur.): Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 246–268.
- Muršak, Janko idr., 2011: Poklicni razvoj učiteljev. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rebolj, Barbara, 2006: Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. Peklaj, Cirila (ur.): Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 165–172.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011) [online]. [uporabljeno 2014-03-17]. Dostopno na URL: <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.
- Šebjanič, Maja, 2014 (v tisku). Pripravnštvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji. Jezik in slovstvo 59/1. 83–95.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011) [online]. [uporabljeno: 2014-02-03]. Dostopno na URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.
- Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija (2008) [online]. [uporabljeno 2014-02-03]. Dostopno na URL: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf.
- Učni načrti predmetov. Enopredmetni pedagoški študijski program 2. stopnje Slovenski jezik in književnost (2013) [online]. [uporabljeno 2013-12-23]. Dostopno na URL: <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/slovanski-jeziki-in-knjizevnosti/studijski-programi.dot>.
- Ule, Mirjana, 2005: Psihologija komuniciranja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede (Knjižna zbirka Psihologija vsakdanjega življenja).
- Valenčič Zuljan, Milena, idr., 2007: Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vogel, Jerca, 2008: Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. Ivšek, Milena (ur.): Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 117–128.
- Vogel, Jerca, 2009: Slovenščina v šoli – le poseben učni predmet ali sestavni del vsakega predmeta? Vzgoja in izobraževanje 40/2. 15–21.
- Vogel, Jerca, 2011: Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost? Nolimal, Fani (ur.): Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik prispevkov konference, Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 111–120.
- Žagar, Igor, in Domajnko, Barbara, 2005: Retorični model pedagoškega diskurza. Šolsko polje 16/1–2. 49–70.

Tomaž Petek, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

OČENJEVALNA LESTVICA ZA UČITELJEV GOVORNI NASTOP – NA KAJ MORA BITI PEDAGOŠKI DELAVEC POZOREN PRI SVOJEM GOVORNEM NASTOPANJU

V prispevku je predstavljen model ocenjevanja učiteljevega govornega nastopanja¹ in povzetek izsledkov uresničevanja teh meril pri (prihodnjih) učiteljih². Pedagoški delavec mora namreč za uspešno in učinkovito sporazumevanje v razredu poznati merila za govorno nastopanje, ocenjevalna lestvica pa je lahko pripomoček za pripravo na govorno nastopanje in njegovo vrednotenje. Obvladanje govora ter ustrezna uporaba in nebesednih sporazumevalnih sredstev, ki so neposredno razvidna iz oblikovane 5-stopenjske številčno-opisne lestvice, predstavljata govorno kulturo v t. i. ožjem smislu. Za vsakega učitelja je namreč govorna kultura nujen pogoj, da sploh lahko vzpostavi pedagoško sporazumevanje z učenci.

1 Uvod

Učiteljeva sposobnost učinkovitega sporazumevanja predstavlja eno izmed temeljnih kompetenc, v okviru katere ima pomembno vlogo tudi učiteljevo govorno nastopanje (Petek 2012a, prim. s Petek 2012b; 2012c; 2014). Načrtovanje in razvijanje te dejavnosti pri učiteljih je pomembno za uspešno uresničevanje ciljev sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa, tj. poučevanja v razredu, s tem pa tudi priložnost za učiteljev profesionalni razvoj (prir. po Petek 2012a). Prvotni namen prispevka je predstavitev 5-stopenjske številčno-opisne ocenjevalne lestvice za vrednotenje učiteljevega govornega nastopanja, ki vpliva tudi na učiteljevo govorno kulturo. V predstavljeni ocenjevalni lestvici so nakazana merila, na katera mora biti učitelj pozoren pri govornem nastopanju³. Pri njihovem oblikovanju smo izhajali iz dejstva, da je za vzgojno-izobraževalni proces smiselno tako pojmovanje meril, ki omogoča razmeroma preprosto uporabo v pedagoški praksi; temeljna poimenovanja osnovnih meril smo povzeli po sodobnih didaktičnih gradivih in jih smiselno razdelili na štiri glavna področja oz. skupine, tj.: zgradba govornega nastopa; celostni način govorne predstavitve; besedni jezik; nebesedni jezik. V drugem delu razprave pa povzemamo bistvene (strnjene) ugotovitve o ocenjevanju govornih nastopov (prihodnjih) učiteljev skladno s predstavljeno lestvico. Ovrednotili smo govorne nastope prihodnjih učiteljev razrednega pouka, in sicer v 2. in 3. letniku, ter izsledke primerjali med seboj.

¹ Govorno nastopanje razumemo kot tvorjenje enogovornih govornjenih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti. Učitelj govorno nastopa npr. v okviru t. i. spoznavnega pedagoškega govora pri pouku (gl. tudi Petek 2013b) pa tudi na roditeljskih sestankih, šolskih proslavah in drugih prireditvah, seminarjih, na konferencah itn.

² Izrazi, zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za moške in ženske.

³ Ta merila lahko učitelj v nekoliko prilagojeni obliki uporabi tudi pri govornih nastopih učencev, in to ne samo pri slovenščini, ampak tudi pri vseh drugih predmetih.

2 Učiteljeva govorna kultura

Govorna kultura v *širšem smislu* je del splošne kulture in mora imeti svoje mesto v vsakdanjem življenju vsakega posameznika. Vključuje tudi jezikovno kulturo⁴, ker jezik govoru predstavlja sistemsko osnovo. Učitelj pa ima pri tem še posebno vlogo, ker svoje znanje prenaša na učence največ v obliki besednega sporazumevanja, pri čemer ne sme pozabiti na nebesedno sporazumevanje. Učiteljev govor pred razredom je posebna oblika javnega govora. Govorna kultura v *ožjem smislu* pa pomeni obvladanje ter ustrezno uporabo besednih in nebesednih (slušnih in vidnih) sporazumevalnih sredstev. Za vsakega učitelja je govorna kultura v širšem in ožjem pomenu nujen pogoj, da sploh lahko vzpostavi pedagoško sporazumevanje z učenci (Podbevšek 1994/1995; 1997).

Govorno kulturo določajo jezikovna (sistemska) pravila ali načela jezikovne rabe (sporazumevalna načela⁵). To ni le stvar tvorjenja govornih/ustnih besedil, ampak jo izkazujemo tudi kot poslušalci/bralci. Med učiteljem in razredom poteka proces sporazumevanja, pri čemer je učitelj včasih sporočevalec, učenci pa prejemniki oziroma naslovniki, drugič pa se vlogi zamenjata. Poklic učitelja zahteva posebno govorno izpopolnjevanje, katerega cilj je t. i. kultivirani govor⁶. Ko učitelj posreduje snov učnega predmeta, učencem nikoli ne sporoča samo jezikovnih vsebin, ampak hkrati s slušniki in z vidnimi sredstvi tudi druga sporočila. Učiteljev govor kot zvočno uresničevanje jezika izraža njegove misli in občutja. Določene govorne značilnosti se pogosto povezujejo z njegovimi značajskimi lastnostmi. Z govorom se učitelj zavestno ali podzavestno identificira. Čim višja je stopnja zavesti o govoru, tem višja je raven govorne kulture (prav tam). Govorna kultura je del splošne kulturne ravni določenega učitelja in okolja, v katerem poučuje, in je po našem mnenju tesno povezana s celotnim obnašanjem in z mišljenjem posameznika.

V nadaljevanju prispevka se osredinjamo na govorno kulturo učiteljev v t. i. ožjem smislu in predstavljamo 5-stopenjsko številčno-opisno ocenjevalno lestvico, ki je lahko hkrati tudi pripomoček za pripravo na učiteljevo govorno nastopanje⁷. Za kakovosten in učinkovit učiteljev govorni nastop je po našem mnenju smiselno uresničevanje teh meril na ravni 4 ali 5 točk.

⁴ Zveza jezikovna kultura za povprečnega uporabnika jezika pomeni raven jezikovnega pojava, in sicer zapisanega ali govornega. Toporišič (1992: 75) pri geslu jezikovna kultura navaja dva pomena: jezikovna in stilna raven kakega besedila v smislu dobrega, ustreznega, dognanega; veda o primernosti uporabljenih jezikovnih (na primer socialnih zvrsti, besedja, skladnje) in sporočanj (na primer upoštevaje prenosnika, značilnosti stalnih oblik sporočanja) sredstev v kakem besedilu določene funkcijske zvrsti in izbrane stalne oblike sporočanja.

⁵ Več o sporazumevalnih načelih v povezavi z govornim nastopanjem v Petek (2013a).

⁶ Govor se kultivira, ko razvijemo zavest o svojem govoru (metagovor), ko vzpostavimo dialog z lastnim govorom (Podbevšek 1994/1995). H kultiviranemu govoru spada tudi občutek za menjavanje govornih okoliščin oziroma govornih položajev. Za več o tem gl. Petek (2013a).

⁷ Vsa omenjena merila so zelo podrobno teoretično opredeljena in predstavljena v Petek (2014), gl. tudi Petek 2011 in Petek 2012b.

3 Predstavitev 5-stopenjske številčno-opisne ocenjevalne lestvice

A) ZGRADBA GOVORNEGA NASTOPA

Smiselnost, razumljivost in zaokroženost besedila

5

Učitelj oblikuje povsem smiselno (prepoznavnost teme in namena besedila, jasnost rdeče niti), razumljivo (tudi uresničevanje koherence in kohezije) in zaokroženo (sestava oz. zgradba besedila) besedilo.

4

Učitelj večinoma oblikuje smiselno (prepoznavnost teme in namena besedila, jasnost rdeče niti), razumljivo (tudi uresničevanje koherence in kohezije) in zaokroženo (sestava oz. zgradba besedila) besedilo.

3

Učitelj oblikuje smiselno (prepoznavnost teme in namena besedila, jasnost rdeče niti), a delno razumljivo (tudi uresničevanje koherence in kohezije) in ne povsem zaokroženo (sestava oz. zgradba besedila) besedilo.

2

Učitelj oblikuje na trenutke nerazumljivo besedilo, ki ni vedno smiselno, in nezaokroženo besedilo.

1

Učitelj oblikuje nesmiselno, nerazumljivo in nezaokroženo besedilo.

Ustreznost besedilne vrste

5

Učitelj upošteva temeljne zgradbene, vsebinske in jezikovne značilnosti izbrane besedilne vrste. Besedilo smiselno členi na manjše enote in ga nadgradi z zahtevnejšimi sestavinami.

4

Učitelj večinoma upošteva temeljne zgradbene, vsebinske in jezikovne značilnosti besedilne vrste. Besedilo večinoma smiselno členi na manjše enote.

3

Učitelj upošteva nekatere zgradbene, vsebinske in jezikovne značilnosti besedilne vrste. Besedila ne členi pogosto na smiselne enote.

2

Učitelj redko upošteva temeljne zgradbene, vsebinske in jezikovne značilnosti besedilne vrste. Besedilo redko členi na smiselne enote.

1

Učitelj ne upošteva temeljnih zgradbenih, vsebinskih in jezikovnih značilnosti besedilne vrste. Besedila ne členi na smiselne enote.

Ustreznost teme in izbire vsebine

5

Učitelj na podlagi teme vedno določi podteme in jih podkrepi z bistvenimi podatki. Vsebino besedila vedno predstavi jedrnato in natančno ter jo ustrezno, logično in jasno ter prepričljivo razvije. Mnenja ter odnos do teme in vsebine vedno utemeljuje s prepričljivimi in z izvirnimi argumenti.

4

Učitelj na podlagi teme, ki jo ima, pogosto določi podteme in jih podkrepi z bistvenimi podatki. Vsebino besedila pogosto predstavi jedrnato in natančno ter jo pogosto ustrezno, logično in jasno ter prepričljivo razvije. Mnenja ter odnos do teme in vsebine pogosto utemeljuje s prepričljivimi in z izvirnimi argumenti.

3

Učitelj na podlagi teme, ki jo ima, včasih določi podteme in jih podkrepi z bistvenimi podatki. Vsebino besedila včasih predstavi jedrnato in natančno ter jo včasih ustrezno, logično in jasno ter prepričljivo razvije. Mnenja ter

odnos do teme in vsebine včasih utemeljuje s prepričljivimi in z izvirnimi argumenti.

2

Učitelj na podlagi teme, ki jo ima, redko določi podteme in jih podkrepi z bistvenimi podatki. Vsebino besedila redko predstavi jedrnato in natančno ter jo redko ustrezno, logično in jasno ter prepričljivo razvije. Mnenja ter odnos do teme in vsebine redko utemeljuje s prepričljivimi in z izvirnimi argumenti.

1

Učitelj na podlagi teme, ki jo ima, nikoli ne določi podteme in jih ne podkrepi z bistvenimi podatki. Vsebine besedila nikoli ne predstavi jedrnato in natančno ter je nikoli ne razvije ustrezno, logično, jasno in prepričljivo. Mnenj ter odnosa do teme in vsebine nikoli ne utemeljuje s prepričljivimi in z izvirnimi argumenti.

Ustreznost načinov razvijanja teme

5

Učitelj pri govornem nastopu glede na besedilno vrsto vedno izbira ustrezne načine razvijanja teme in vedno upošteva njihove temeljne značilnosti.

4

Učitelj pri govornem nastopu glede na besedilno vrsto pogosto izbira ustrezne načine razvijanja teme in pogosto upošteva njihove temeljne značilnosti.

3

Učitelj pri govornem nastopu glede na izbrano besedilno vrsto izbira delno ustrezne načine razvijanja teme in ne upošteva večine njihovih tipičnih značilnosti. Prisotne so tudi značilnosti drugih načinov razvijanja teme.

2

Učitelj pri govornem nastopu glede na besedilno vrsto redko izbira ustrezne načine razvijanja teme in redko upošteva njihove temeljne značilnosti.

1

Učitelj pri govornem nastopu glede na izbrano besedilno vrsto združuje značilnosti več načinov razvijanja teme oz. prepleta vse načine razvijanja teme.

B) CELOSTNI NAČIN GOVORNE PREDSTAVITVE

Tekoče, naravno, prosto govorjenje

5

Učitelj govori tekoče, naravno in popolnoma prosto. Pri govorjenju se mu nikoli ne zatika.

4

Učitelj večinoma govori tekoče, naravno in prosto. Pri govorjenju se mu ne zatika.

3

Učitelj govori razmeroma tekoče, naravno, a ne povsem prosto. Pomaga si z zapisano predlogo celotnega besedila.

2

Učitelju se pri govoru občasnó zatíka, na trenutke je nenaraven, delno govori prosto, delno bere zapisano predlogo.

1

Učitelju se zatíka, slišati je nenaraven, bere zapisano predlogo.

Razločno govorjenje

5

Učitelj govori zelo razločno. Zelo jasno izgovarja glasove in glasovne dele.

4

Učitelj govori razločno. Jasno izgovarja glasove in glasovne dele.

3

Učitelj govori po večini razločno, na trenutke pa kakšen glas ni dobro slišen oz. ga učitelj pri govoru izpusti.

2

Učitelj na trenutke govori manj razločno.

1

Učitelj govori nerazločno.

C) BESEDNI JEZIK

Ustrezna socialna zvrst jezika – knjižni zborni jezik

5

Učitelj govori knjižni zborni jezik.

4

Učitelj govori knjižni zborni jezik z delnim vnašanjem prvin knjižnega pogovornega jezika (včasih uporabi kratki nedoločnik namesto dolgega itn.).

3

Učitelj pri govorjenju prehaja od knjižnega zbornega jezika h knjižnemu pogovornemu jeziku in nazaj. Ves čas se prepletata knjižni zborni in knjižni pogovorni jezik.

2

Učitelj govori knjižni pogovorni jezik.

1

Učitelj govori neknjižni jezik.

Pomensko ustrezna izbira besed

5

Izbira besed je pomensko vedno natančna in glede na govorni položaj vedno popolnoma ustrezna. Takšna je tudi raba slogovno zaznamovanih in nezaznamovanih besed.

4

Izbira besed je pomensko pogosto natančna in glede na govorni položaj pogosto ustrezna. Slogovno nezaznamovane in zaznamovane besede so pogosto rabljene ustrezno.

3

Izbira besed je pomensko manj natančna in glede na govorni položaj manj ustrezna. Slogovno nezaznamovane in zaznamovane besedo so rabljene manj ustrezno.

2

Izbira besed je pomensko nenatančna in glede na govorni položaj manj ustrezna. Slogovno nezaznamovane in zaznamovane besedo so rabljene neustrezno.

1

Izbira besed je pomensko nenatančna in glede na govorni položaj neustrezna. Slogovno nezaznamovane in zaznamovane besedo so rabljene povsem neustrezno.

Slovnična pravilnost

5

Učitelj vedno uporablja besede v pravilnih oblikah in vedno pravilno tvori besedne zveze, stavke, povedi, besedila (zveze povedi); glede na vrsto besedila vedno uporablja ustrezen besedni red in ustrezne stavčne vzorce.

4

Učitelj pogosto uporablja besede v pravilnih oblikah in pogosto pravilno tvori besedne zveze, stavke, povedi, besedila (zveze povedi); glede na vrsto besedila pogosto uporablja ustrezen besedni red in ustrezne stavčne vzorce.

3

Učitelj besed v pravilnih oblikah ne uporablja vedno v pravilnih oblikah in ne tvori vedno povsem pravilnih besednih zvez, stavkov, povedi, besedil (zvez povedi); glede na vrsto besedila ne uporablja vedno ustreznega besednega reda in ustreznih stavčnih vzorcev.

2

Učitelj redko uporablja besede v pravilnih oblikah in redko pravilno tvori besedne zveze, stavke, povedi, besedila (zveze povedi); glede na vrsto besedila redko uporablja ustrezen besedni red in ustrezne stavčne vzorce.

1

Učitelj nikoli ne uporablja besed v pravilnih oblikah in nikoli pravilno ne tvori besednih zvez, stavkov, povedi, besedil (zvez povedi); glede na vrsto besedila nikoli ne uporablja ustreznega besednega reda in ustreznih stavčnih vzorcev.

Pravorečni izgovor

Knjižni izgovor glasov

5

Učitelj v svojem govoru vedno pravilno uresničuje samoglasniško kolikost (loči kratke samoglasnike, tj. nenaglašene in kratke naglašene, od dolgih, tj. dolgih naglašeni) in kakovost (pravilno uporablja ozke in široke o-je in e-je, loči e-je od polglasnikov in pravilno uresničuje rabo polglasnika). Vedno pravilno izgovarja tudi ozki e pred r (npr. kateri), prav tako vedno

pravilno izgovarja npr. tudi dvoustnični u namesto (nepravilnega) l-ja pred samoglasniki in na koncu besede, izgovarjava predloga v je vedno pravilna v različnih položajih, tudi izgovarjava nezložnih predlogov.

4

Učitelj v svojem govoru pogosto pravilno uresničuje samoglasniško količnost (loči kratke samoglasnike, tj. nenaglašene in kratke naglašene, od dolgih, tj. dolgih naglašanih) in kakovost (pravilno uporablja ozke in široke o-je in e-je, loči e-je od polglasnikov in pravilno uresničuje rabo polglasnika). Pogosto pravilno izgovarja tudi ozki e pred r (npr. kateri), prav tako pogosto pravilno izgovarja npr. tudi dvoustnični u namesto (nepravilnega) l-ja pred samoglasniki in na koncu besede, pravilna izgovarjava predloga v je pogosta v različnih položajih, tudi izgovarjava nezložnih predlogov.

3

Učitelj ima v svojem govoru včasih nekaj težav s pravilnim uresničevanjem samoglasniške količnosti (včasih ne loči kratkih samoglasnikov, tj. nenaglašanih in kratkih naglašanih, od dolgih, tj. dolgih naglašanih) in kakovosti (včasih ne uporablja pravilno ozkih in širokih o-jev in e-jev, včasih ne loči e-jev od polglasnikov in nepravilno uresničuje rabo polglasnika). Včasih ima težave s pravilno izgovarjavo ozkih e-jev pred r-jem (npr. kateri), prav tako ima včasih težave s pravilno izgovarjavo npr. tudi dvoustničnega u namesto (nepravilnega) l-ja pred samoglasniki in na koncu besede, izgovarjava predloga v je včasih nepravilna v različnih položajih, tudi izgovarjava nezložnih predlogov.

2

Učitelj ima v svojem govoru težave s pravilnim uresničevanjem samoglasniške količnosti (pogosto ne loči kratkih samoglasnikov, tj. nenaglašanih in kratkih naglašanih, od dolgih, tj. dolgih naglašanih) in kakovosti (pogosto ne uporablja pravilno ozkih in širokih o-jev in e-jev, velikokrat ne loči e-jev od polglasnikov in nepravilno uresničuje rabo polglasnika). Velikokrat ima težave s pravilno izgovarjavo ozkih e-jev pred r-jem (npr. kateri), prav tako ima velikokrat težave s pravilno izgovarjavo npr. tudi dvoustničnega u namesto (nepravilnega) l-ja pred samoglasniki in na koncu besede, izgovarjava predloga v je velikokrat nepravilna v različnih položajih, tudi izgovarjava nezložnih predlogov.

1

Učitelj v svojem govoru nepravilno uresničuje samoglasniško količnost (ne loči kratkih samoglasnikov, tj. nenaglašanih in kratkih naglašanih, od dolgih, tj. dolgih naglašanih) in kakovost (nepravilno uporablja ozke in široke o-je in e-je, ne loči e-jev od polglasnikov in nepravilno uresničuje rabo polglasnika). Nepravilno izgovarja tudi ozki e pred r (npr. kateri). Izgovarjava predloga v je nepravilna v različnih položajih, tudi izgovarjava nezložnih predlogov.

Knjižni (jakostni) naglas

5

Učitelj vedno pravilno naglašuje besede, naslonke vedno izgovarja skupaj z naglašanimi besedami pred njimi ali za njimi.

4

Učitelj večinoma pravilno naglašuje besede, naslonke pogosto izgovarja skupaj z naglašanimi besedami pred njimi ali za njimi, redko se pojavi nepravilen prenos naglasa z neprvega na prvi zlog (npr. otrok) ali drugo nepravilno naglaševanje.

3

Učitelj pogosto pravilno naglašuje besede, naslonke včasih izgovarja skupaj z naglašanimi besedami pred njimi ali za njimi; včasih se pojavlja nepravilen prenos naglasa z neprvega na prvi zlog (npr. otrok) ali druga napaka pri naglaševanju.

2

Učitelj ni dovolj pozoren na pravilno naglaševanje besed, naslonk ne izgovarja skupaj z naglašanimi besedami pred njimi ali za njimi; velikokrat se pojavlja nepravilen prenos naglasa z neprvega na prvi zlog (npr. otrok), prisotno je pokrajinsko oz. narečno naglaševanje.

1

Učitelj ni pozoren na pravilno naglaševanje besed, naslonk ne izgovarja skupaj z naglašanimi besedami pred njimi ali za njimi; vedno se pojavlja nepravilen prenos naglasa z neprvega na prvi zlog (npr. otrok), pogosto je prisotno pokrajinsko oz. narečno naglaševanje.

Č) NEBESEDNI JEZIK

– Slušni nebesedni spremljevalci govorjenja

Intonacija

5

Učitelj poved in njene posamezne dele (stavke) vedno govorno oblikuje tako, da imajo značilen tonski potek oz. intonacijo. Glede na sobesedilo oz. pomen vedno ustrezno izbira padajočo, rastočo ali vzklično končno intonacijo.

4

Učitelj poved in njene posamezne dele (stavke) pogosto govorno oblikuje tako, da imajo značilen tonski potek oz. intonacijo. Glede na sobesedilo oz. pomen pogosto ustrezno izbira padajočo, rastočo ali vzklično končno intonacijo.

3

Učitelj poved in njene posamezne dele (stavke) včasih govorno oblikuje tako, da imajo značilen tonski potek oz. intonacijo. Glede na sobesedilo oz. pomen včasih izbira ustrezne padajoče, rastoče ali vzklične končne intonacije.

2

Učitelj poved in njene posamezne dele (stavke) redko govorno oblikuje tako, da imajo značilen tonski potek oz. intonacijo. Glede na sobesedilo oz. pomen redko izbira ustrezne padajoče, rastoče ali vzklične končne intonacije.

1

Učitelj povedi in njenih posameznih delov (stavkov) nikoli govorno ne oblikuje tako, da bi imeli značilen tonski potek oz. intonacijo. Glede na sobesedilo oz. pomen nikoli ne izbere ustrezne padajoče, rastoče ali vzklične končne intonacije.

Poudarek in jakostna izrazitev ter glasnost

5

Učitelj vedno poudarjeno izgovori tisto besedo v stavku/povedi, ki se mu zdi najpomembnejša. Pri tem vedno upošteva načelo členitve po aktualnosti. Vedno so prisotni posebni načini ‚hotenega‘ poudarjanja.

4

Učitelj pogosto poudarjeno izgovori tisto besedo v stavku/povedi, ki se mu zdi najpomembnejša. Pri tem pogosto upošteva načelo členitve po aktualnosti. Pogosto so prisotni posebni načini ‚hotenega‘ poudarjanja.

3

Učitelj včasih poudarjeno izgovori tisto besedo v stavku/povedi, ki se mu zdi najpomembnejša. Pri tem včasih upošteva načelo členitve po aktualnosti. Včasih so prisotni posebni načini ‚hotenega‘ poudarjanja.

2

Učitelj redko poudarjeno izgovori tisto besedo v stavku/povedi, ki se mu zdi najpomembnejša. Pri tem redko upošteva načelo členitve po aktualnosti. Redko so prisotni posebni načini ‚hotenega‘ poudarjanja.

1

Učitelj nikoli ne izgovori poudarjene tiste besede v stavku/povedi, ki se mu zdi najpomembnejša. Pri tem nikoli ne upošteva načela členitve po aktualnosti. Posebni načini ‚hotenega‘ poudarjanja niso nikoli prisotni.

Hitrost

5

Učitelj govori ne prepočasi in ne prehitro. Sporočilo vedno naredi nazornejše s spreminjanjem hitrosti glede na količino in pomembnost informacij, ki jih posreduje. Ob za poslušalce novih podatkih svoj govor vedno upočasnji, sporočilo pa po potrebi vedno tudi ponovi. Njegov govorni ritem je vedno ustrezno razgiban.

4

Učitelj govori ne prepočasi in ne prehitro. Sporočilo pogosto naredi nazornejše s spreminjanjem hitrosti glede na količino in pomembnost informacij, ki jih posreduje. Ob za poslušalce novih podatkih svoj govor pogosto upočasnji, sporočilo pa po potrebi pogosto tudi ponovi. Njegov govorni ritem je pogosto ustrezno razgiban.

3

Učitelj govori nekoliko prepočasi ali nekoliko prehitro. Sporočilo včasih naredi nazornejše s spreminjanjem hitrosti glede na količino in pomembnost informacij, ki jih posreduje. Ob za poslušalce novih podatkih svoj govor včasih upočasnji, sporočilo pa po potrebi včasih tudi ponovi. Njegov govorni ritem je včasih ustrezno razgiban.

2

Učitelj govori prehitro ali prepočasi. Sporočilo redko naredi nazornejše s spreminjanjem hitrosti glede na količino in pomembnost informacij, ki jih posreduje. Ob za poslušalce novih podatkih svoj govor redko upočasnji, sporočilo pa po potrebi redko ponovi. Njegov govorni ritem je redko ustrezno razgiban.

1

Učitelj govori prehitro ali prepočasi. Sporočila nikoli ne naredi nazornejšega s spreminjanjem hitrosti glede na količino in pomembnost informacij, ki jih posreduje. Ob za poslušalce novih podatkih svojega govora nikoli ne upočasni, sporočila pa nikoli ne ponovi. Njegov govorni ritem ni nikoli ustrezno razgiban.

Premori

5

Učitelj vedno s premori členi besedilo na smiselne pomenske enote. Dela različno dolge premore, najdaljše med odstavki, malo krajše pa med povedmi. Vedno premor naredi še zlasti pred tistim delom povedi, na katerega želi poslušalce posebej opozoriti.

4

Učitelj pogosto s premori členi besedilo na smiselne pomenske enote. Dela različno dolge premore, najdaljše med odstavki, malo krajše pa med povedmi. Pogosto premor naredi še zlasti pred tistim delom povedi, na katerega želi poslušalce posebej opozoriti.

3

Učitelj včasih s premori členi besedilo na smiselne pomenske enote. Dela različno dolge premore, najdaljše med odstavki, malo krajše pa med povedmi. Včasih premor naredi zlasti pred tistim delom povedi, na katerega želi poslušalce posebej opozoriti.

2

Učitelj redko s premori členi besedilo na smiselne pomenske enote. Dela različno dolge premore, najdaljše med odstavki, malo krajše pa med povedmi. Redko premor naredi pred tistim delom povedi, na katerega želi poslušalce posebej opozoriti.

1

Učitelj nikoli s premori ne členi besedila na smiselne pomenske enote. Premora ne naredi niti pred tistim delom povedi, na katerega bi moral poslušalce posebej opozoriti.

Register

5

Učitelj vedno govori v srednjem registru svojega osebnega tonskega območja (npr. basa, baritona, alta, soprana itn.), zato je vedno slišati naraven. Register tudi vedno prilagaja okoliščinam in vsebini sporočila.

4

Učitelj pogosto govori v srednjem registru svojega osebnega tonskega območja (npr. basa, baritona, alta, soprana itn.), zato je pogosto slišati naraven. Register tudi pogosto prilagaja okoliščinam in vsebini sporočila.

3

Učitelj včasih govori v srednjem registru svojega osebnega tonskega območja (npr. basa, baritona, alta, soprana itn.), zato je samo včasih slišati naraven. Register tudi samo včasih prilagaja okoliščinam in vsebini sporočila.

2

Učitelj redko govori v srednjem registru svojega osebnega tonskega območja (npr. basa, baritona, alta, soprana itn.), zato je redko slišati naraven. Register tudi redko prilagaja okoliščinam in vsebini sporočila.

1

Učitelj nikoli ne govori v srednjem registru svojega osebnega tonskega območja (npr. basa, baritona, alta, soprana itn.), ni slišati naraven. Registra tudi nikoli ne prilagaja okoliščinam in vsebini sporočila.

Barva

5

Učitelj svoje razpoloženje ali čustveno razmerje do naslovnika oz. teme, o kateri govori, vedno izraža tako, da preoblikuje odzvočni prostor v ustih, zato nekateri glasovi zvenijo drugače. Njegovo barvanje je vedno takšno, da ne vzbuja posebne pozornosti. S hoteno barvo glasu učitelj vedno spretno spreminja glasovne barve glede na sporočilo.

4

Učitelj svoje razpoloženje ali čustveno razmerje do naslovnika oz. teme, o kateri govori, pogosto izraža tako, da preoblikuje odzvočni prostor v ustih, zato nekateri glasovi zvenijo drugače. Njegovo barvanje je pogosto takšno, da ne vzbuja posebne pozornosti. S hoteno barvo glasu učitelj pogosto spretno spreminja glasovne barve glede na sporočilo.

3

Učitelj svoje razpoloženje ali čustveno razmerje do naslovnika oz. teme, o kateri govori, samo včasih izraža tako, da preoblikuje odzvočni prostor v ustih, zato nekateri glasovi včasih zvenijo drugače. Njegovo barvanje je takšno, da ne vzbuja posebne pozornosti. S hoteno barvo glasu pa učitelj včasih spretno spreminja glasovne barve glede na sporočilo.

2

Učitelj svoje razpoloženje ali čustveno razmerje do naslovnika oz. teme, o kateri govori, redko izraža tako, da preoblikuje odzvočni prostor v ustih, zato glasovi redko zvenijo drugače. S hoteno barvo glasu učitelj redko spreminja glasovne barve glede na sporočilo.

1

Učitelj svojega razpoloženja ali čustvenega razmerja do naslovnika oz. teme, o kateri govori, nikoli ne izraža tako, da bi preoblikoval odzvočni prostor v ustih, zato nekateri glasovi nikoli ne zvenijo drugače. S hoteno barvo glasu učitelj nikoli ne spreminja glasovne barve glede na sporočilo.

– Vidni nebesedni spremljevalci govorjenja

Mimika obraza in očesni stik

5

Učitelj z mimiko obraza in očesnim stikom vedno krepi stavčni poudarek, stopnjuje čustven odnos do pripovedovanega, dramatizira manj zanimivo snov, dopolni eliptično sporočilo. S prijazno obrazno mimiko vedno vzbuja

odobravanje in ustvarja pozitivno povezanost. Ves čas z vsemi poslušalci vzdržuje aktiven očesni stik.

4

Učitelj z mimiko obraza in očesnim stikom pogosto krepi stavčni poudarek, stopnjuje čustven odnos do pripovedovanega, dramatizira manj zanimivo snov, dopolni eliptično sporočilo. S prijazno obrazno mimiko pogosto vzbuja odobravanje in ustvarja pozitivno povezanost. Pogosto z vsemi poslušalci vzdržuje aktiven očesni stik.

3

Učitelj z mimiko obraza in očesnim stikom včasih krepi stavčni poudarek, stopnjuje čustven odnos do pripovedovanega, dramatizira manj zanimivo snov, dopolni eliptično sporočilo. S prijazno obrazno mimiko včasih vzbuja odobravanje in ustvarja pozitivno povezanost. Samo včasih z vsemi poslušalci vzdržuje aktiven očesni stik.

2

Učitelj z mimiko obraza in očesnim stikom redko krepi stavčni poudarek, stopnjuje čustven odnos do pripovedovanega, dramatizira manj zanimivo snov, dopolni eliptično sporočilo. Z obrazno mimiko redko vzbuja odobravanje in ustvarja pozitivno povezanost. Redko z vsemi poslušalci vzdržuje aktiven očesni stik.

1

Učitelj z mimiko obraza in očesnim stikom ne krepi stavčnega poudarka in ne stopnjuje čustvenega odnosa do pripovedovanega. Prijetne obrazne mimike mu ne uspe vzpostaviti, zato nima pristnega odnosa s poslušalci. Ima velike težave z vzdrževanjem očesnega stika.

Kretnje rok, gibanje po prostoru/razredu⁸

5

Učitelj s kretnjami rok vedno podkrepi povedano, s premikanjem po prostoru pa vedno razgiba govorni nastop.

4

Učitelj s kretnjami rok pogosto podkrepi povedano, s premikanjem po prostoru pa pogosto razgiba govorni nastop.

3

Učitelj s kretnjami rok včasih podkrepi povedano, s premikanjem po prostoru pa samo včasih razgiba govorni nastop.

2

Učitelj s kretnjami rok redko podkrepi povedano, s premikanjem po prostoru pa redko razgiba govorni nastop.

1

Učitelj s kretnjami rok nikoli ne podkrepi povedanega, in ker se po prostoru nikoli ne premika, s tem ne razgiba govornega nastopa.

⁸ Kretnje rok in gibanje po prostoru niso vedno ustrezni in v vseh govornih položajih oz. ob vseh vrstah besedil tudi niso pričakovani.

4 Ocenjevanje govornih nastopov (prihodnjih) učiteljev na podlagi predstavljene 5-stopenjske številčno-opisne lestvice⁹

Opravili smo raziskavo, v kateri smo neposredno, tj. z ocenjevanjem vnaprej pripravljenih govornih nastopov, preverjali zmožnosti govornega nastopanja prihodnjih učiteljev – študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, in sicer v 2. in 3. letniku. Obdelava podatkov je bila kvantitativna, in sicer na ravni deskriptivne statistike. Za merski instrument smo skladno s predstavljeno 5-stopenjsko številčno-opisno ocenjevalno lestvico oblikovali ocenjevalni obrazec, na podlagi katerega smo vrednotili govorne nastope prihodnjih učiteljev. Govorni nastop pa smo ocenili pri 104 študentih od 109 vpisanih v 2. letniku, tj. 95 % vseh (v študijskem letu 2010/11), in pri 107 študentih od 118 vpisanih v 3. letniku, tj. 91 % vseh (v študijskem letu 2011/12). Ocenili smo vse študente, ki so bili v študijskih letih 2010/11 in 2011/12 prisotni na obveznih vajah iz slovenskega jezika.

4.1 Povzetek izsledkov

Gledano celostno, so bile vse povprečne ocene uresničevanja teh meril pri študentih v 3. letniku boljše od povprečnih ocen študentov v 2. letniku, kar pomeni, da je model, preverjen v praksi, pokazal absolutni napredek ter s tem boljše in učinkovitejše govorne nastope. Študentje (prihodnji učitelji) na začetku 2. letnika, ko smo jih začeli ocenjevati, še niso poznali omenjenih postopkov/načinov razvijanja zmožnosti govornega nastopanja, do konca tretjega letnika, ko smo ocenjevanje ponovili, pa smo jih po predstavljenem modelu na govorni nastop intenzivno pripravljali. V 3. letniku je bilo uresničevanje meril v primerjavi z 2. letnikom boljše za 0,43–1,17 točke/ocene pri posameznem merilu. Najvidnejše izboljšave (od 0,53 do 1,17 točke/ocene) so bile kot napredek ob upoštevanju tega modela zaznane pri naslednjih merilih: 1) slovnična pravilnost; 2) pravorečni izgovor; 3) pomensko ustrezna izbira besed; 4) izbira ustrezne socialne zvrsti jezika (zborni knjižni jezik); 5) razločno govorjenje; 6) tekoče, naravno, prosto govorjenje; 7) smiselnost, razumljivost in zaokroženost besedila. Študentje (prihodnji učitelji) so imeli v izračunanem povprečju sicer največ težav s tekočim, z naravnim in s prostim govorjenjem, najbolje uresničevani merili pa sta bili ustreznost teme in izbire vsebine ter ustreznost besedilne vrste.

5 Sklepni del

V prispevku predstavljena 5-stopenjska številčno-opisna ocenjevalna lestvica, podkrepljena s strnjenimi izsledki o vrednotenju govornih nastopov (prihodnjih) učiteljev, predstavlja pripomoček za pripravo na govorno nastopanje in njegovo vrednotenje. Ob pomoči te ocenjevalne lestvice se lahko učitelj učinkovito pripravi na govorno nastopanje v razredu in zunaj razreda, tj. v dejavnostih, povezanih s šolo, in širše (javne predstavitve, konference, seminarji itn.). Vsak učitelj, ne samo učitelj slovenščine, se mora zavedati pomembnosti in meril dobrega govornega nastopanja; vsi učitelji

⁹ Celostni (podrobni) izsledki raziskave za vsako ovrednoteno merilo posebej so predstavljeni v članku *Criteria for public speech planning: characteristics of language learning* (gl. Petek 2012b). V tem prispevku pa predstavljamo (samo) strnjene povzetke teh ugotovitev, ker je njegov glavni namen predstavitev 5-stopenjske številčno-opisne ocenjevalne lestvice kot pripomoček za pripravo in vrednotenje učiteljevega govornega nastopanja.

so s svojim govorjenjem namreč tudi zgled učencem in vsem drugim. Glede na sestavo meril ocenjujemo, da bi moral vsak pedagoški delavec predstavljena merila na predstavljeni ocenjevalni lestvici obvladati na ravni 4 ali 5 točk.

↘ POVZETEK

Prvotni namen prispevka je predstavitev 5-stopenjske številčno-opisne ocenjevalne lestvice za vrednotenje učiteljevega govornega nastopanja, ki vpliva tudi na učiteljevo govorno kulturo. V okviru predstavljene ocenjevalne lestvice so nakazana merila, na katera mora biti učitelj pozoren pri govornem nastopanju, tj. zgradba govornega nastopa, celostni način govorne predstavitve, besedni jezik, nebesedni jezik. V drugem delu razprave so povzete bistvene (strnjene) ugotovitve o ocenjevanju govornih nastopov (prihodnjih) učiteljev. Obvladanje govora ter ustrezna uporaba besednih in nebesednih (sporazumevalnih) sredstev, ki so neposredno razvidna iz predstavljene ocenjevalne lestvice, predstavljata govorno kulturo v t. i. ožjem smislu. Za vsakega učitelja je namreč govorna kultura, kot smo ugotovili, nujen pogoj, da sploh lahko vzpostavi pedagoško sporazumevanje z učenci.

Literatura

- Petek, Tomaž, 2011: Učinkovito učiteljevo javno govorno nastopanje kot temelj za uresničevanje sodobnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. V Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij = Modern approaches to teaching coming generation*, 59–74.
- Petek, Tomaž, 2012a: Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja. *Jezik in slovstvo* 57, 3/4, 115–129.
- Petek, Tomaž, 2012b: Criteria for public speech planning: characteristics of language learning. *Linguistica* 52, 381–392.
- Petek, Tomaž, 2012c: Vloga javnega govornega nastopanja pri poklicu učitelja/vzgojitelja. V: Orel, Mojca (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij = Modern approaches to teaching coming generation*, 683–693.
- Petek, Tomaž, 2013a: Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem. *Revija za elementarno izobraževanje* 6, 4/2013, 21–36.
- Petek, Tomaž, 2013b: Vloga in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Pedagoška obzorja* 28 (1), 32–44.
- Petek, Tomaž, 2014: Didaktični model razvijanja zmožnosti javnega govornega nastopanja. *Jezikoslovni zapiski* 20, v tisku.
- Podbevšek, Katja, 1994/1995: Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. *Jezik in slovstvo* 3/4, 103–110.
- Podbevšek, Katja, 1997: Učiteljeva govorna kultura. *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugi/tuji jezik*, 25–33.
- Toporišič, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Mateja Košir, Osnovna šola Trzin

OZAVEŠČENOST UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA O GOVORNEM NASTOPANJU

Od učiteljev se pričakuje, da so dobri govorniki, da znajo podajati vsebino, pritegniti pozornost in vzbuditi zanimanje poslušalcev. Če želi učitelj kakovostno opravljati svoje delo, mora svojo zmožnost govornega nastopanja nenehno razvijati. V prispevku so predstavljeni izsledki raziskave o tem, katero znanje imajo učitelji razrednega pouka o govornem nastopanju.¹

1 Uvod

Govorniška vloga učitelju ni tuja, saj se vsakodnevno sooča z govornim nastopanjem. Vsaka učna ura vsebuje elemente retoričnega nastopa, ki se prepletajo z didaktičnimi prvini. Učitelj ne govori le pred svojimi učenci, ampak tudi v drugih okoliščinah – pred starši, sodelavci, širšo javnostjo. Zmožnost govornega nastopanja je eden ključnih elementov, ki vpliva na uspešnost učiteljevega dela in zato je treba temu posvetiti pozornost že med študijem. Ocenjevanje svoje zmožnosti govornega nastopanja lahko posameznika pomembno zaznamuje. Ne samo da učitelj veliko nastopa v govorniški vlogi, ampak je tudi učenčev govorni vzor in govorno nastopanje tudi poučuje. Poznavanje smernic, ki pripomorejo k učinkovitemu govornemu nastopanju, je za učitelja nujno, saj tako lahko kakovostno opravlja svoje delo in prenaša znanje na učence.

2 Učitelj kot govornik

Učitelj mora neprestano razvijati svojo govorno kulturo. Za razvijanje te veščine so potrebni učenje, vaja ter kritično opazovanje svojega in tujega govorenja (Podbevšek 1997: 26). Žagar in B. Domajnko (2006: 11–12) menita, da gre tudi pri pedagoškem govoru v smislu poučevanja za govorništvo, ker mora učitelj vsebino, ki jo podaja učencem, argumentirati in jih prepričati o njeni smiselnosti. S tem učencem ne podaja le golih dejstev, ampak celostno znanje in širši pogled na določeno vsebino. Avtorja poudarjata, da vključevanje vljudnostnih izrazov v govor učitelja in način ubesedovanja vprašan in izjav pomembno vplivata na kakovost pouka in znanje učencev. Izpostavljata tudi, da je znanje učencev rezultat komunikacije med učiteljem in učenci. »Znanje ni izolirana kognitivna vsebina, ki jo učenec »ima« ali »nima«, ki jo učitelj bolj ali manj uspešno »posreduje« učencem, temveč (trenutni) rezultat interaktivnega procesa ubesedovanja, v katerem so bolj

¹ Članek je nastal na podlagi diplomskega dela z enakim naslovom pod mentorstvom dr. Marje Bešter Turk in somentorstvom Tomaža Petka.

ali manj uspešno uporabljene retorične in argumentativne spretnosti« (Žagar, Domajnko 2006: 41).

3 Priprava in izvedba govornega nastopa

Učitelj mora tvoriti jezikovno pravilna, razumljiva, ustrezna in učinkovita enogovorna govornjena besedila. Poznavanje načinov tvorjenja teh besedil, upoštevanje načel sporočanja ter poznavanje meril za pripravo in vrednotenje govornih nastopov so temelji za kakovosten in sodoben vzgojno-izobraževalni proces (Petek 2011: 73).

Na govorni nastop se lažje pripravimo, če vemo, na kaj moramo biti pozorni. Priprava govora poteka po fazah. Avtorji faze priprave na govor opredeljujejo različno, a določene smernice so skupne vsem. Tudi posamezni govorniki se bodo na govorno nastopanje pripravljali različno – manj izkušeni gotovo potrebujejo več priprave kot izkušenejši. Faze tudi niso strogo ločene med seboj, ampak prehajajo iz ene v drugo. Jasna ločitev faz je sprva v pomoč manj izkušenim govorcem, ker se tako zavestno osredinjajo na pomembne elemente govora. M. Križaj Ortar idr. (2010: 42) opredeljujejo sedem faz priprave na govorni nastop: iznajdba (invencija), urejanje gradiva (dispozicija), ubesediljevanje (elokucija), popraviljanje prve različice besedila, prepisovanje popravljenega besedila² in navajanje podatkov o virih,³ pomnjenje besedila in pripraviljanje ponazoril za govorno nastopanje ter izvajanje govornega nastopa.

Med pripravo besedila moramo biti pozorni tudi na dejavnike sporočanja, ki vplivajo na učinkovitost in uspešnost nastopa. J. Vogel idr. (2007: 91–99) navajajo naslednje dejavnike sporočanja: ustreznost besedila, prilagojenost prenosniku, jezikovna pravilnost in primernost, natančnost, jedrnatost, jasnost, preglednost in nazornost, živost. Besedilo bo ustrezno, če bomo pri pripravi upoštevali naslovnika, čas in kraj sporočanja ter priložnost, ob kateri bo besedilo podano. Upoštevati moramo tudi prednosti in slabosti slušnega ali vidnega prenosnika. Slišano besedilo v primerjavi z zapisanim ni trajno. Paziti moramo na jezikovno pravilnost in primernost, v nastopih, ki so namenjeni javnosti, uporabljamo knjižni zborni jezik. Jedrnatost besedila dosežemo tako, da v besedilo vključimo le tiste podatke, ki so za naslovnika pomembni. Besedilo bo jasno, pregledno in nazorno, če bodo podatki razvrščeni v pravilno zaporedje. Poslušalčevo pozornost bo pritegnilo besedilo, ki bo živo. Živost dosežemo z aktualno izbiro teme in ustrezno izbranimi jezikovnimi sredstvi (prav tam).

Podatke, ki jih želimo posredovati, moramo razvrstiti v ustrezno zaporedje. T. Zidar Gale idr. (2006: 93–98) so razdelili govor v pet delov: uvod, pripoved, odmik ali digresija, utemeljitev, zaključek. V uvodu se govornik približa poslušalcem in pridobi njihovo naklonjenost. V drugem delu (pripoved) govornik poda pomembna dejstva, okoliščine, vzroke, pri tem pa upošteva časovno zaporedje. Fazo odmika ali digresije lahko izpustimo. V tej fazi lahko govornik poslušalce razvedri, pove kakšno anekdoto in jih tako pripravi na fazo utemeljevanja. V utemeljitvi se predstavijo argumenti, govornik uporablja zunanja in notranja sredstva prepričevanja, lahko se tudi sklicuje na avtoriteto. Utemeljevanje začne z močnimi dokazi, nadaljuje s šibkejšimi

² Ob uporabi računalnika to fazo izpustimo.

³ Navajanje podatkov o virih lahko poteka že hkrati z ubesediljevanjem.

in konča z zelo močnimi dokazi. V epilogu govornik povzame povedano in oblikuje smiseln zaključek (prav tam).

Poslušalci govornika zaznavajo tudi vidno, ne samo slušno. Sporočanje vključuje tudi nebesedne spremljevalce govorjenja. Govor in telesno sporočanje se lahko dopolnjujeta, lahko pa si tudi nasprotujeta. Oba vidika sporočanja morata biti usklajena, sicer povzročimo pri poslušalcih zmedo (Zidar 1996: 155). Nebesedno sporočanje deluje na več ravneh. Na vsebinski ravni potrjuje, spreminja in dopolnjuje podano vsebino, na osebni ravni sporoča o posameznikovem čustvenem stanju, na odnosni ravni izraža naša stališča do vsebine in vrednot ter opredeljuje odnose. Nebesedna sporočila na vplivni ravni pospešujejo ali zavirajo sporočanje (Brajša 1993: 32).

4 Skrb za zdrav glas

Učitelji veliko govorijo, zato morajo poleg vseh naštetih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost govornega nastopanja, posvetiti pozornost tudi skrbi za glas. Izguba glasu ali motnje glasu pomenijo nezmožnost opravljanja dela ali hud napor, ki dolgoročno škoduje zdravju. Poleg tega, da sta nepravilen govor in hripav glas škodljiva za govornika, je to neprijetno tudi za poslušalce. Raziskava glasovnih motenj med učitelji v Sloveniji, ki je bila izvedena v letu 2002/03 je pokazala, da ima glasovne motnje najmanj 66 % učiteljev. Občasno hripavih učiteljev je bilo 51 %, pogosto hripavih pa 15 % (Soklič, Hočevnar Boltežar 2004: 494).

Glasovne motnje je bolje preprečevati kot zdraviti, za preventivo pa sta potrebna znanje in ozaveščenost o vokalni higieni. Strokovnjaki priporočajo, da bi se že pred študijem za poklic, ki zahteva veliko govorjenja, posameznik prepričal o zdravju svojega vokalnega aparata. Učitelj mora poznati svoje glasovne zmogljivosti in temu prilagoditi glasovne obremenitve. Hripavost najpogosteje nastane zaradi pretirane obremenitve glasilk. Napor za glasilke je tudi nepravilno petje, šepetanje, odkašljevanje, glasno govorjenje, glasno smejanje, oponašanje živali, oponašanje glasov. Ne samo da učitelj med poukom veliko in glasno govori, ampak tudi pogosto poje, oponaša glasove, živali. Vse to dodatno utruja glasilke. Učitelji, ki imajo težave s hripavostjo, morajo svojim glasilkam zavestno omogočiti počitek (Hočevnar Boltežar 2000: 6).

Ekonomičnost rabe glasu je močno povezana z dihanjem. Dihhalno ravnovesje je porušeno, kadar čutimo napetost v vratu in prsnem košu. Kakršna koli napetost je znak, da moramo govor in dih razčleniti drugače. Stres in strah, ki sta pogosto prisotna, kadar smo javno izpostavljeni, dodatno vplivata na mišično napetost telesa. Obvladovati telo in dih se lahko naučimo s pomočjo različnih vaj. Govorjenja se učimo s poslušanjem, s tem pa tudi prevzamemo napačne govorne navade in vzorce iz svojega okolja (Coblentzer, Muhar 2003: 19–29).

5 Raziskava

Zmožnost uspešnega govornega nastopanja je večšina, ki se jo da naučiti in izboljševati. Vendar ni dovolj, da imamo informacije, kako uspešno govorno

nastopati, ampak moramo to tudi udejanjiti. Znanje je treba ozavestiti, da ga lahko uporabimo tudi v praksi, hkrati pa nam izkušnje iz prakse prinesejo določena spoznanja, ki obogatijo učiteljev profesionalni razvoj.

V raziskavi smo želeli ugotoviti, v katerih okoliščinah učitelji razrednega pouka – poleg poučevanja v razredu – največkrat govorno nastopajo, katero znanje imajo učitelji razrednega pouka s področja govornega nastopanja in kako sami ocenjujejo svoje znanje. Želeli smo tudi ugotoviti, ali se znanje učiteljev razrednega pouka razlikuje glede na število let poučevanja in glede na dozdajšnje dodatno izobraževanje s področja govornega nastopanja. Učitelje smo tudi vprašali, kaj po njihovem mnenju najbolj vpliva na uspešnost izvedbe govornih nastopov.

5.1 Raziskovala metodologija

V raziskavi, ki je potekala v maju 2013, je sodelovalo 100 profesorov in en profesor razrednega pouka, vzorec je neslučajnostni in priložnostni. Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega vprašalnika. Ta je vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa; več je bilo vprašanj odprtega tipa.

5.2 Izsledki

Znanje učiteljev razrednega pouka o govornem nastopanju smo v vprašalniku preverjali z več vprašanji. Osredinili smo se na naslednja področja: priprava na govorni nastop, poznavanje načel uspešnega govornega nastopanja, zvrstna uporaba jezika pri govornem nastopanju, poznavanje načela jasnosti in nazornosti, poznavanje pomena očesnega stika, vzdrževanje živosti nastopa, poznavanje in uporaba pravilnega dihanja, uravnavanje treme, poznavanje škodljivih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost glasu, in pomen povratne informacije.

98 % učiteljev meni, da se je treba na govorni nastop pripraviti. Več kot polovica učiteljev (54,2 %) vključi v pripravo zapis opornih točk, tretjina izmed vseh učiteljev zapiše tudi celotno predlogo besedila. 30,2 % učiteljev se pripravlja tudi z branjem literature in zbiranjem podatkov o temi. Približno enak odstotek učiteljev v pripravo vključi glasno izreko besedila, 15,6 % pa se jih pripravlja tudi tako, da besedilo, ki so ga zapisali, tudi večkrat preberejo. 11,5 % učiteljev pripravlja e-prosojnice in gradiva. Poleg odgovorov, ki so bili najpogostejši, so učitelji zapisali še: miselna priprava na govorjenje, izbor oblačil, priprava na okoliščine sporočanja, vaja pred ogledalom ali pred drugo osebo ... Učitelji nastopajo v različnih okoliščinah. Izsledki so pokazali, da učitelji poleg poučevanja v razredu v povprečju najpogosteje nastopajo na roditeljskih sestankih, pogosto pred drugimi učitelji, občasno na šolskih prireditvah in redko na konferencah in simpozijih. Drugačne okoliščine nastopanja zahtevajo drugačno pripravo, zato je dobro, da imajo učitelji čim več znanja o tem, kako se dobro pripraviti na zahtevnejše govorne nastope.

Preverjali smo poznavanje nekaterih načel govornega nastopanja med učitelji razrednega pouka. Izsledki kažejo, da tretjina učiteljev načela zelo dobro pozna, tretjina dobro, tretjina pa ima pomanjkljivo znanje na tem področju.

Kadar govorno nastopamo, govorimo v zbornem jeziku. To uresničuje 50,5 % anketiranih učiteljev razrednega pouka. 21,8 % anketiranih je odgovorilo, da uporabljajo knjižni zborni ali knjižni pogovorni jezik, odvisno od okoliščin, v katerih izvajajo nastop. 20,8 % učiteljev pri govornem nastopanju uporablja knjižni pogovorni jezik, malo manj kot 7 % pa je bilo odgovorov, ki jih nismo mogli uvrstiti v nobeno izmed omenjenih kategorij. Nekaj učiteljev je tudi napisalo, da se trudijo govoriti v zbornem jeziku, a da jim to ne uspe vedno. Knjižni zborni jezik je jezik, ki se ga moramo naučiti in tudi vaditi, da ga usvojimo in avtomatizirano uporabljamo. Dobrodošlo je, da je učitelj že med študijem čim večkrat postavljen v okoliščine, v katerih mora govoriti knjižni zborni jezik, in dobi po nastopu kakovostno ter pozitivno naravnano povratno informacijo.

Preverjali smo tudi poznavanje načela jasnosti in nazornosti govornega nastopa. Odgovori so bili zelo različni in razpršeni. Večinoma so učitelji v odgovoru naštevati več načinov, kako uresničujemo to načelo. Največ učiteljev (44,3 %) je zapisalo, da jasnost in nazornost dosežemo z različnim govorjenjem. Tretjina jih meni, da to načelo uresničujemo z uporabo ponazoril. 26,7 % jih je napisalo, da na to vpliva predhodna priprava. Ti niso natančneje opredelili, na kaj je treba paziti pri pripravi, da bo nastop jasen in nazoren. Učitelji so omenjali še podkrepitev govora z nebesednim sporočanjem, ustrezno hitrost govora, glasno govorjenje, jedrnatost in poudarjanje najpomembnejših podatkov. Le 18 % učiteljev je zapisalo, da jasnost in nazornost dosežemo z ustrezno zgradbo govornega nastopa. Učitelji so imeli težave z opredeljevanjem tega načela, vendar to ne pomeni nujno, da tega načela v praksi ne uresničujejo.

Pomen očesnega stika pri govornem nastopanju in načine, kako vzdržujemo pozornost poslušalcev, so učitelji v odgovorih zelo dobro opredelili. Iz odgovorov je razvidno, da se učitelji zavedajo pomena očesnega stika in da imajo veliko izkušenj s tem, kako pritegniti in ohraniti pozornost poslušalcev.

Učitelje smo vprašali tudi o poznavanju in uresničevanju pravilnega dihanja med govorjenjem. 36 % učiteljev pozna pravila pravilnega dihanja in to tudi uresničujejo, 38 % pozna pravila, a niso večči pravilnega dihanja, 26 % ne pozna pravil pravilnega dihanja in jih tudi ne uresničujejo. Dihanje je pomemben dejavnik govora; ima vsaj dve vlogi. Pravilno dihanje nudi podporo vokalnemu aparatu in tudi pomaga pri sproščanju, odpravljanju napetosti, treme. Glas, ki je podprt s pravilnim dihom, zveni polno in prepričljivo. Čeprav učitelj nima težav z dihanjem med govorjenjem, je dobro, da pozna pravilno dihanje, ker lahko to znanje prenese na učence. C. Barry (1997: 23) pravi, da če se pri dihanju osredinjamo le na zgornji del telesa, zvok našega glasu odseva le del nas in ne vsebuje fizične in čustvene resonance. Posledično smo manj prepričljivi.

Učinkovito obvladovanje treme je tudi eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost govornega nastopanja. 60,4 % učiteljev pozna vsej en način, kako obvladovati tremo, 39,4 % pa tega znanja nima. Učitelji tremo najpogosteje obvladujejo z dihalnimi tehnikami, s tehnikami umirjanja in sproščanja, z dobro predhodno pripravo, s sproščanjem telesa z gibanjem (otresanje z rokami, sproščanje mišic, sprostilne vaje) in z vizualizacijo

nastopa. Menimo, da je tudi obvladovanje treme zelo pomembno. Učitelj govori v različnih okoliščinah in lahko se zgodi, da ima pred nastopom v novih okoliščinah tremo. Znanje, kako se spopasti s tremo, bo v takih okoliščinah prišlo prav. Prav tako lahko to znanje posredujejo tudi učencem.

Glasovne motnje učitelju otežujejo opravljanje poklica. Polovica anketiranih učiteljev (50,5 %) se pri svojem delu srečuje s hripavostjo in/ali z izgubo glasu. Zanimalo nas je, ali so učitelji ozaveščeni o tem, kaj škodljivo vpliva na kakovost glasu. 66 % učiteljev je kot najbolj škodljiv dejavnik izpostavilo preglasno govorjenje. Omenjali so predvsem kričanje ali glasno govorjenje, kadar želijo preglasiti učence. 33,6 % učiteljev je napisalo, da kakovosti glasu škoduje nepravilna tehnika govorjenja. Najpogosteje so to učitelji ubesedili kot »govorjenje na grlo«, neuporaba prepone, nepravilno dihanje ... 28,6 % učiteljev je zapisalo, da glasu škoduje, kadar ga preobremenimo. To pomeni, da govorimo predolgo ali govorimo s hripavim glasom. 26,5 % učiteljev se zaveda, da tudi z izbiro pijač vplivamo na kakovost glasu. Najprimernejša za glasilke je voda, treba je skrbeti za zadostno hidracijo telesa in tega se zaveda 21,4 % učiteljev. Med najpogostejšimi naštetimi dejavniki, ki škodljivo vplivajo na kakovost glasu, je tudi kajenje. Poleg naštetih dejavnikov so anketirani omenili še: utrujenost, tremo, stres, šepetanje, neustrezne mikroklimatske pogoje. Učitelji so našeli veliko pomembnih dejavnikov, ki imajo vpliv na kakovost glasu, in mislim, da so dobro ozaveščeni o škodljivih dejavnikih, ki vplivajo na glas.

Povratna informacija o izvedenem govornem nastopu je pomemben element v razvijanju svoje govorne zmožnosti. 36,6 % učiteljev vedno vpraša za povratno informacijo o nastopu, občasno jih to stori 54,5 %. 8,9 % jih nikoli ne vpraša za povratno informacijo. Dve tretjini (72,2 %) učiteljev hoče slišati povratno informacijo, ker želijo naslednji nastop izvesti bolje, odpraviti napake in moteče elemente. Skoraj 8 % učiteljev je odgovorilo, da s povratno informacijo izvejo, kako je govorni nastop zaznalo poslušalstvo, ker se zavedajo, da govorec nastop doživlja drugače kot poslušalec. Štirje učitelji so poudarili pomen povratne informacije kot potrditev ali pohvalo. Pomembno je, da je povratna informacija naravnana pozitivno, da izvemo, kaj moramo še izboljšati, in nas za to tudi motivira.

Znanje učiteljev razrednega pouka o govornem nastopanju se razlikuje glede na posamezno področje. Učitelje smo tudi vprašali, kako sami ocenjujejo svoje znanje o govornem nastopanju. Največ učiteljev, 57,4 %, ocenjuje svoje znanje govornega nastopanja kot dobro. 32,7 % je svoje znanje ocenilo kot zelo dobro, skoraj 6 % kot slabo in 4 % kot odlično. Samovrednotenje znanja je pri govornem nastopanju zelo pomembno, ker vpliva na govorčevost samozavest in tudi na željo po izobraževanju s tega področja.

Raziskava je pokazala, da število let poučevanja ne vpliva na znanje o govornem nastopanju, vpliva pa udeležba na dodatnem izobraževanju o govornem nastopanju. Učitelji, ki so se tovrstnega izobraževanja že udeležili, so izkazali boljše znanje. Ni pomembno le, da ima učitelj govorniške izkušnje, ampak tudi, da ozavešči, kaj je pri govornem nastopanju pomembno, in to tudi skuša prenesti v prakso.

Kaj po mnenju učiteljev najbolj vpliva na uspešnost izvedbe govornih nastopov? 73 % odstotkov jih meni, da na uspešnost nastopa najbolj vpliva

temeljita vsebinska priprava na govorni nastop. 29,9 % vseh anketiranih je zapisalo, da je pomembna tudi govorceva osebnost. To so učitelji poimenovali kot simpatičnost, karizmo, odločnost, samozavest, pristnost ... Tretji dejavnik, ki po mnenju učiteljev najbolj vpliva na uspešnost govornega nastopa, je sproščeno sporazumevanje. Učiteljem se zdi pomembno, da so poslušalci in govornik sproščeni in da medsebojna komunikacija poteka obojestransko. Na uspešnost nastopa vplivajo tudi vsebina nastopa in zanimivost teme ter upoštevanje in vključevanje poslušalcev. Nekateri so navedli še nekaj drugih dejavnikov: ustrezno nebesedno sporazumevanje, zunanji videz, izkušnje. Le dva učitelja sta napisala, da na uspešnost nastopa pomembno vpliva poznavanje pravil uspešnega nastopanja.

Na uspešnost govornega nastopa vpliva skupek dejavnikov. Na večino lahko vpliva sam govorec z ozaveščenostjo o načelih ... Pomembno je, da nam nastop, ki nam ni najbolj uspel, ne vlije strahu, ampak poiščemo vzrok in razlago za morebitno neuspešnost in to poskušamo vnaprej odpraviti ali popraviti.

6 Sklep

Pomembno je, da učitelj pri profesionalnem razvoju ne pozabi na razvijanje zmožnosti govornega nastopanja. Pridobivanje znanja s tega področja, kritična samorefleksija, možnost nastopanja in strokovna povratna informacija so pomembni dejavniki, ki pozitivno vplivajo na razvoj te zmožnosti in tudi celostne osebnosti. Udeležba na seminarju ali izobraževanju s tovrstno tematiko je za učitelje vsekakor dobrodošla. Pomembno je, da imajo učitelji in študentje čim več priložnosti za govorno nastopanje z možnostjo kakovostne povratne informacije. Dobrodošel je tudi vsak konkreten napotek, kako posamezno stvar izboljšati ali popraviti. Govorec ne more nastopati sproščeno, če je neprestano obremenjen s stvarmi, na katere mora paziti. Načela uspešnega govornega nastopanja je treba usvojiti in ponotranjiti, ozavestiti pa jih moramo pri pripravi na nastop.

POVZETEK

Učitelji veliko govorno nastopajo, zato morajo zmožnost učinkovitega govornega nastopanja zavestno razvijati. Pričakuje se, da je učitelj dober govorec, da zna podati vsebino, pritegniti pozornost in vzbuditi zanimanje. Znanje o govornem nastopanju pripomore k izboljšanju in nadgradnji te veščine. V uvodnem delu prispevka smo opredelili učitelja kot govornika in predstavili ključne dejavnike, ki vplivajo na uspešen govorni nastop. V drugem delu smo predstavili izsledke raziskave o tem, katero znanje imajo učitelji razrednega pouka s področja govornega nastopanja. Njihovo znanje se razlikuje glede na posamezno področje. Največ učiteljev ocenjuje svoje znanje o go-

vornem nastopanju kot dobro. Število let poučevanja ne vpliva na njihovo znanje. Učitelji, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja s področja retorike ali govornega nastopanja, imajo več znanja kot učitelji, ki se izobraževanja niso udeležili. Po mnenju učiteljev na uspešno izvedbo govornega nastopa najbolj vpliva temeljita priprava na govorno nastopanje.

Literatura

- Berry, Cicely, 1998: Igralec in glas. Ljubljana: Pravljичno gledališče, d. o. o.
- Brajša, Pavao, 1993: Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta nova.
- Coblenzer, Horst, Muhar, Franz, 2003: Dih in glas. Navodila za dober govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hočevnar Boltežar, Irena, 2000: Da glasilke ne bi zagodle ...: preprečimo hripavost. Šolski razgledi, 51 (2), 6.
- Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, 2010: Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehničnih šol. Ljubljana: Založba Rokus.
- Petek, Tomaž, 2011: Učinkovito učiteljevo javno govorno nastopanje kot temelj za uresničevanje sodobnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Orel, Mojca (ur.): Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Polhov Gradec: Eduvision. 59–74.
- Podbevšek, Katarina, 1997: Učiteljeva govorna kultura. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugi/tuji jezik. 25–33.
- Soklič, Tanja, Hočevnar Boltežar, Irena, 2004: Glasovne motnje med pedagoškimi delavci v Sloveniji: prevalenca in nekateri dejavniki tveganja. Zdravniški vestnik, 73 (6), 493–497.
- Vogel, Jerica, Kastelic, Silva, Ozimek, Jana, 2007: Slovenščina 1. Z besedo do besede. Učenik za slovenščino – jezik v 1. Letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga založba, d. d.
- Zidar Gale, Tatjana, Žagar, Igor Ž., Žmavc, Janja, Pirc, Vlado, 2006: Retorika. Uvod v govorniško veščino. Ljubljana: Družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje, d. o. o.
- Zidar, Tatjana, 1996: Retorika. Moč besed in argumentov. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Žagar, Igor Ž., Domajnko, Barbara, 2006: Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije. Domžale: Izolit.

Katarina Kežar, Osnovna šola Josipa Vandota Kranjska Gora

UČENJE GOVORNE KULTURE PRI POUKU SLOVENŠČINE

» Če želimo izboljšati govorno kulturo v družbi, moramo v šoli učiti govorne dejavnosti. Učitelj mora najprej opraviti analizo lastnega govora, nato pa sistematično učiti različne govorne dejavnosti v okviru pouka. Sama že nekaj let učim svoje učence govoriti. Vsebine takega učenja vnašam v posamezne dele učne ure. Pozornost učitelja in učencev je usmerjena (tudi) na glas, artikulacijo, ustrezno rabo govoril, poznavanje in smiselno rabo prozodičnih sredstev, ustvarjalnost in iskrenost v govoru. Učence učim različnih stopenj poslušanja (po Škariću), pri njih razvijam občutljivost za zvočno plat jezika. Učenje govora je proces, ki ni merljiv z običajnimi testi. Pozitivni rezultati učenja so se najbolj pokazali ob naslednjih dejavnostih učencev: izvirno interpretativno branje, (tudi pri tehnično slabših bralcih), samozavestnejši nastop pred skupino, sposobnost ustreznega argumentiranja, trajnejša zapomnitev jezikovnih vsebin, boljša kakovost poslušanja, izjemna občutljivost za zvočno plat besed, poznavanje in uporaba prozodičnih sredstev, celostno dojetje umetnostnih besedil. V metodi dela, ki je osredotočena tudi na učenje govora, uporabljam veliko igr, preko katere učencem omogočam opuščati stereotipe in določene vzorce, ki jih omejujejo v ustvarjalnosti. Z učenjem govora sledim cilju: izobraževati in vzgajati kultiviranega posameznika, ki bo znal kritično, samozavestno in iskreno ubesediti svoje misli.

»Govori glasneje!«

»Ne hiti!«

»Beri bolj doživeto.«

»Saj znam, samo ne vem, kako naj to povem.«

»Kaj je dežnik?« »To je, če pada dež.«

Če so vam navedeni stavki učiteljev in učencev znani, bo morda naslednji prispevek prispeval k ozaveščanju, kako pomembno je v šoli učiti govorne dejavnosti in katere so možne metode dela, s katerimi izboljšujemo sposobnost samoizražanja, poslušanja, literarnega branja, interpretativnega govora. Iz izkušenj vem, da ta proces učenja poteka počasneje, da spremembe niso vidne po nekaj urah, da merljivost z ocenami od ena do pet ni smiselna, kljub temu pa s sistematičnim, načrtovanim, vztrajnim in domiselnim učenjem pridemo do rezultatov, ki so zelo individualno pogojeni a učinkoviti. Z ustreznim govorom in natančnim poslušanjem je posameznik bolj kultiviran, bolj kritičen, samozavestnejši, njegovo znanje je celovitejše, estetska pismenost se izboljša. Če strnem – izboljša se kakovost življenja, začnimo torej učiti v tej smeri dovolj zgodaj.

Govor večinoma dojemamo kot nekaj domačega, samoumevnega. Doživljamo ga kot orodje za doseganje določenih ciljev, omogoča nam posredovanje lastnih stanj in misli, z njim vstopamo v odnos z drugim človekom. Govorjenje je torej ustvarjanje skupne izkušnje med ljudmi, ustvarjanje skupnega razumevanja, je izmenjava sporočil med nami. Govor je povezovalna nit,

ki omogoča vzpostavljanje dialoškiosti med generacijami, med različnimi znanostmi, različnimi strokovnjaki. Današnji čas hitrih sprememb in silovitega tehnološkega razvoja potrebuje posameznika, ki bo različne pojave v družbi razumel, kritično presojal in ocenjeval **celostno**. Za to pa (poleg znanja) potrebuje širši nabor spretnosti in veščin, potrebuje (tudi) spoznanja in védenja o govoru, saj prav z govorjenjem lahko izrazi svojo misel, s katero pokaže razumevanje, dojetje in občutenje sveta okoli sebe.

Moje raziskovanje ob pisanju podiplomskega dela o govoru je pokazalo, da govorni kulturi v našem prostoru posvečamo (pre)malo pozornosti – govor je pogosto nekultiviran, izrabljen za manipuliranje z ljudmi, osiromašen je živosti in vse preveč je besed s premalo pomena, ki niso dovolj preproste. (Kobal 2008: 236) Ob dejstvu, da sta govor in um tesno prepletena, in da tisto, kar razum ustvari, z govorom predstavimo drugim, je osiromašen, neustrezen govor pogosto vir nepotrebnih nerazumljenosti, zadreg, zadržkov v komunikaciji. (Učitelji še kako poznamo besede svojih učencev: »Saj sem tako mislil ... Kako naj to povem ...«)

Kako torej stanje na področju govorne kulture izboljšati?

1. S sistematičnim učenjem **govora** v vzgojno-izobraževalnem procesu.
2. S sistematičnim učenjem **poslušanja** v vzgojno-izobraževalnem procesu.
3. Z vključevanjem vsebin o govoru v izobraževanje bodočih učiteljev.
4. Z iskrenim verovanjem, da kultiviran govor posameznika dviguje kvaliteto vsakdanjega življenja.

Treba je začeti z mladimi, v vrtcih, v osnovnih šolah, nadaljevati pa po celotni vertikali izobraževanja, torej tudi v srednješolskih in višješolskih programih.

Sama sem s tovrstnim učenjem v osnovni šoli začela pred petimi leti. Ker kot razredna učiteljica in profesorica slovenščine nisem imela dovolj strokovnega znanja niti o govoru niti o metodah učenja govora in poslušanja, sem si morala najprej pridobiti dodatna znanja. Magistrski študij na AGRFT mi je odprl številne poti raziskovanja pri pouku, pri delu z mojimi učenci pri urah slovenščine. Razvila sem metodo dela, v katero je vpleteno (tudi) učenje govorne kulture in jo uspešno uporabljam pri pouku od 6. do 9. razreda. Nedavno sem z velikim zadovoljstvom prebrala članek dr. Bože Krakar Vogel (v tej reviji), ki govori o t.i. sistemski teoriji poučevanja književnosti, in ugotovila, da pri svojem modelu dela upoštevam večino omenjenih elementov te teorije, kar me ob ugotovitvah iz prakse dodatno prepričuje, da je moj (v nadaljevanju opisan) način dela ustrezen, modern, v skladu z osmimi ključnimi kompetencami evropskega referenčnega okvirja, ki so pomembni za osebno izpolnitev, dejavno državljanstvo in socialno vključenost. Moj najvišji cilj, ki mu sledim pri učenju slovenščine, je "opremiti" odhajajočega petnajstletnika s kritičnim razmišljanjem, ustvarjalnim mišljenjem, drznim odstopanjem (v mejah dopustnega), samozavestjo, občutljivostjo za lepo, kultiviranim govorom in iskrenostjo. Te cilje lahko uresničujem pri pouku slovenščine (in drugih predmetih) v osnovni šoli, saj predstavljajo osnovo, temelj za nadgrajevanje znanja in oblikovanje osebnosti. Iz učiteljskih vrst pogosto prihajajo pripombe o razdrobljenosti učnih ciljev, o zadregah z NPZ, o šolskem sistemu, o nenaklonjenosti staršev in družbe do učiteljev

itd. Bodimo iskreni – strokovno podkovan učitelj, ki je samozavesten, učljiv, drzen, ki opravlja samorefleksijo, spremlja novosti v stroki, bere strokovno literaturo in predvsem opravlja svoje delo iskreno, predano in s srcem, ima dovolj suverenosti za delo z učenci in ga zgoraj omenjena dejstva ne blokirajo pri njegovem delu.

Govor učencev

V zadnjem desetletju sem pri delu z učenci opažala, da se njihov besedni zaklad krči, da je čedalje več besed, za katere ne vedo pomena, da posamezne foneme izgovarjajo zabrisano, zelo tiho, površno, nerazločno, da v njihovem govoru ni izrazitejših intonacij, da je členitev govora s premori ne-logična, da je govorjenje neartikulirano, da so interpretativna branja umetnostnih besedil klišejska. Nadaljnje raziskovanje, opravljeno z anketiranjem mojih učencev, je pokazalo, da imajo pred govornim nastopom tremo, da lažje odgovarjajo na učiteljeva vprašanja v pisni obliki, da pa imajo sicer zelo radi neformalne oblike pogovora (tudi z učiteljem). Na vprašanje: *Kaj cenijo pri govoru sošolca*, jih je večina odgovorila, da najbolj cenijo **poslušanje**, pri govoru učitelja pa se je izkazalo, da najbolj cenijo razumljivost ter duhovitost/zabavnost govora. Ker h govoru spadata tudi mimika in gestika, sem svoje učence natančno opazovala tudi pri neverbalni govorici. Opazila sem pomanjkanje očesnega stika, številne zadrege ob postavitvi pred sošolci, strah pred odprtostjo prostora (pomikanje k tabli, zidu), premagovanje sramu, nelagodnosti z različnimi neustreznimi gibi, sram pred lastnim telesom, neizrazito mimiko. Ni bilo težko opaziti, da pogosto poslušajo a ne slišijo, da jim je med poukom težko poslušati drug drugega. V družbi tolikokrat omenjena slaba bralna pismenost, je bila opazna tudi pri mojih učencih, zadrega ob *kako* povedati, pa je bila pogosto večja od zadrega, *kaj* povedati.

Za izboljšanje tega stanja, ki ni (bil) v prid samozavestnemu, omikanemu, kritičnemu, ustvarjalnemu mlademu bitju, sem začela s postopnimi spremembami v učenju. **Začela sem učiti govor.**

Učiteljev govor

Začela sem pri sebi, z analizo lastnega govora:

- pravilno dihanje,
- ustrezna glasnost, tempo, intonacija,
- umeščanje premorov,
- ustrezna artikulacija,
- poudarjanje posameznih sestavin govornega besedila,
- očesni stik,
- drža telesa,
- premikanje v prostoru,
- interpretativno branje umetnostnih besedil.

Taka analiza razkrije marsikatero nevšečnost, ki lahko učitelju povzroča težave; od zdravstvenih (poškodbe glasilk), do zmanjševanja avtoritete (le-to si ustvarjamo z govorom), nerazumljenosti (posledično neznanje) pri

učencih, preusmerjanje pozornosti (če so učenci bolj pozorni na glas kot na vsebino) itd. Pri analizi svojega govora si učitelj lahko pomaga s snemanjem na diktafon, s hospitacijami stanovskega kolega, s povratnimi informacijami, ki jih pridobi od učencev (Govorim preglasno? Ste razumeli navodilo?), z ozaveščanjem pomembnosti zgoraj naštetega (samoopazovanje).

Morda se zdi nekaterim trditev, da je učitelj zgled svojim učencem, zastarela, preživeta. Sama sem prepričana v nasprotno. Menim, da tudi učitelji sami podcenjujejo svojo (celostno) vlogo. Del te vloge je tudi učiteljev govorni nastop, ki so mu učenci "izpostavljeni" več ur dnevno. Ob tem je zanimivo, da se v družbi (tudi v učiteljskih krogih) ne ločuje med pojmom govor in jezik. Če vprašam kolege, kakšen je njihov govor v razredu, mi odgovarjajo o tem, katere so morebitne nepravilnosti, ki se jim prikradejo v knjižni pogovorni jezik – govorijo torej o pravorečni normi. Morda je prav ta neosveščenost kriva za prepričanje mnogih učiteljev, da so za govor v šoli odgovorni slovenisti. Velika strokovnjakinja za govor, ki ima poleg strokovno-teoretičnega znanja tudi obilo izkustvenih, praktičnih izkušenj pri delu z mladimi, dr. Katarina Podbevšek, poudarja, da gre v govoru za preplet **glasu** in **izrečenega besedila**, (Podbevšek 2007: 65) in da je meja med jezikom in govorom zarisana že v začetku 20. stoletja (Podbevšek 2007: 61). Govor je vezan na glas in gib. V pedagoškem procesu govorjenje poteka v odnosu učitelj – učenec in učenec – učenec. Taki obliki govora rečemo pogovor. Menim, da ga je v šoli še vedno (pre)malo, višji kot je nivo izobraževanja, manj je pogovora. Zato pa je še vedno zelo prisotna oblika monološkega govora, v šoli znanega pod pojmom razlaga. Učitelj pa se mora zavedati še ene pomembne oblike govora – to je notranji govor. Ta ima funkcijo prisvajanja in individualiziranja znanja. Pomeni, da je sredstvo mišljenja in metamišljenja ter sredstvo za oblikovanje znanja. (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 16)

Glas

Glas je nekaj zelo intimnega, osebnega, posameznike lahko prepoznavamo (zgolj) po njihovem glasu. To je zapletena zmes tistega, kar slišimo, kako to slišimo in kako se odločimo to uporabiti glede na svojo osebnost in izkušnje. (Berry 2004: 7) Učenje kultiviranega govora se začne pri glasu. Ker gre za zelo osebno področje, je treba začeti previdno, saj sicer posameznik lahko dojema to kot vdor v njegovo intimo, zasebnost (tako glas tudi dojemamo). Začetek je osredotočen na zavedanje in spoznavanje lastnosti glasu. Izvajamo vaje, osredotočimo se na pravilno dihanje, na svoje telo:

- gibanje med branjem (poskoki, počepi),
- igrica Osel, kdo te jaha,
- opazovanje govoril ob izgovoru posameznih glasov,
- oponašanje glasov (brenčanje komarja, kapljice dežja, škripanje podstrešja ...),
- oponašanje dihanja psa,
- pogovor v paru – začetek blizu, nadaljevanje z oddaljevanjem (stopnjevanje glasnosti),
- branje kot »rap«, operni pevec, duhovnik, odmev ...

S takimi in podobnimi vajami »odpremo« glas učencev, saj želimo, da bi bil glas sproščen in gibčen. Ker je glas nosilec pomena izrečenih besed, je njegova ustreznost temelj dobre in jasne komunikacije, ki se v šolskem prostoru odvija največkrat v postavljanju vprašanj in odgovarjanju nanje, izvaja pa se v odnosu učitelj – učenec. Z ustrezno rabo glasu dosežemo, da so misli, čustva in občutki jasno in iskreno izraženi in učence učimo prepoznavati morebitne manipulacije v govoru, ki so v današnji, potrošniško naravnani družbi, pogoste.

Učitelji se moramo še posebno prizadevati za naravnost in iskrenost glasovnega dela svojega govorjenja. Pri svojem delu se moramo nenehno spraševati, **kaj** želimo povedati, in kaj vsebuje besedilni del govora. Nema lokrat se dogaja, da prav učiteljeva želja po jasnosti in razumljenosti, ki jo skuša doseči pri učencih, povzroča govorjenje z glasom, ki ne daje zelene ga učinka. Najpogostejše napake učiteljev v govoru:

- monotonost,
 - patetičnost,
 - impulzivnost,
 - hladnost, brezosebnost.
- Učitelj mora ozaveščati rabo prozodičnih sredstev (jakost, intonacijo, register, premore, tempo) in dejstvo, da sta beseda in glas ter zvok in pomen besede v tesni povezavi. Povedano drugače, pri učencih je treba **ostri posluš za zvočno plat jezika**. Naj konkretiziram s primeri dela z učenci, ko se posvečamo zvenu, podobi, zapisu posamezne besede:
 - **stroj** ... trdo zvoneča beseda, glasova *trv* kombinaciji še s tretjim soglasnikom s naredijo besedo krepko – tak je tudi stroj v svoji pojavnosti,
 - **kosilnica** ... iščemo glasove, ki sekajo, režejo, kot to počne kosilnica,
 - **polž** ... poslušamo glas ob izgovarjavi, kako je razvlečeno upočasnjen glas ob izreki glasov *ol*,
 - **preproga** ... preplet in ponavljanje kombinacije z glasom *p,g in samoglasnikoma*, s prepletom nastaja tudi preproga.

Podobno smo pozorni na zvočnost besed tudi pri strokovnih izrazih. Če izhajamo iz zvočne (in vizualne) podobe besede, je zapomnitev bistveno lažja, trajnejša, saj učenci pojme ponotranjijo s pomočjo asociacij, ki jih dobijo ob raziskovanju besed na tak način.

Dobro je, da se kot učitelji izogibamo pretiranemu vpletanju čustev v naš govor. Še zlasti je to pomembno pri branju umetnostnih besedil, pa tudi pri razlagi, saj včasih želimo z govorom navduševati in na ta način »vsiljujemo« našim poslušalcem (učencem) svoje videnje, hkrati pa ne dopuščamo, da si učenci ustvarjajo »lastno sliko« slišaneega.

Z natančnim in usmerjenim poslušanjem sem ugotovila, da je glas učencev v neformalnih govornih situacijah (športni dnevi, odmori, interesne dejavnosti itd.) bistveno drugačen kot pri pouku – govorijo glasneje, z ustrežnejšim tempom, tudi artikulacija je jasnejša. Formalni položaj, kakršen je pouk, pa v glas učencev vnaša nekatera moteča odstopanja, ki sem jih omenila že

na začetku. Glasu je torej treba posvečati dovolj pozornosti, tako učenčevemu kot tudi učiteljevemu, saj velja [...] *da nam glas kot prasimbol s svojimi mnogostranskimi dimenzijami in možnostmi ter združen z mimiko in gesto tako jasno govori, da ga sploh ne slišimo. Če bomo nanj pozorni, bomo bolje govorili, o ljudeh pa bomo izvedeli več bistvenega.* (Škarić 2005: 150)

Poslušanje

Poslušanje je pomemben del govornega akta. Razvija se ob govorjenju in branju in ni samodejna človekova sposobnost. Poslušanja se je treba **učiti**. V naših šolah učenci veliko poslušajo, vendar gre za obliko poslušanja, ki se odraža v neaktivni obliki komunikacije med učiteljem in učenci. Omo-goča učenčevo pasivnost, nekritičnost, tišino med poukom. Skriva se pod pojmom – učiteljeva razlaga. Ivo Škarić je avtor teze, (ki bi jo moral poznati vsak učitelj), da je treba poslušati z razumevanjem, učiti pa se je treba s poslušanjem. Učence smo torej dolžni učiti, kako se ustrezno posluša.

Najprej je treba vzpodbujati **slikovne predstave**. Pri pouku to počnemo z različnimi vodenimi vizualizacijami, z igrami asociacij, z vživljanjem v drugega, z opisovanjem učenčevih predstav o obravnavani temi. To prvo fazo učenja Škarić imenuje imaginativno poslušanje. Temu sledi t. i. logično poslušanje, kjer učence učimo ločevati bistveno od nebistvenega, iskanja logičnih povezav med obstoječim in novim znanjem, jih vodimo in jim pomagamo, da razberejo in sledijo rdeči niti govorca, da so sposobni slišano razdeliti na posamezne, smiselno zaključene dele, da so sposobni izluščiti ključne besede in obnoviti govorčeve besede. Nadgradnja tovrstnima oblikama poslušanja je anticipacijsko poslušanje. Učence učimo, da poslušajo "vnaprej", da predvidijo, kaj bo učitelj povedal v nadaljevanju, kako se bo misel nadaljevala, kakšen bo zaključek. Zato se med govorjenjem ustavljam, preverjamo učenčevo zbranost in aktivnost poslušanja. Občutek, ko učenec dobi povratno informacijo, da je pravilno predvidel, kaj v našem govoru sledi, je izjemno pomemben. To je podatek, ki učencu pove, da si s poslušanjem pridobiva novo znanje. Je odlična dodatna motivacija za nadaljnje poslušanje.

Učenje govora in poslušanja poteka vzporedno – ustrezen, učinkovit, kultiviran govor omogoča aktivno, kritično, usmerjeno poslušanje. Če bomo to učili v šolah, bomo posledično dobili družbo, v kateri bo kulturni dialog samoumeven.

Prozodična sredstva

Za pedagoško delo je pomembno tudi poznavanje prozodičnih sredstev. Če želimo, da je glasovni sloj govora usklajen z vsebino povedanega, je treba ozaveščati praktično rabo prozodičnih sredstev tudi pri učencih. Ta nam obogatijo, popestrijo, osmišljajo zvočni del govora. Skozi učni proces učence postopoma seznanjamo s strokovnim poimenovanjem izraznih govornih sredstev in njihovo rabo ob konkretni, praktični izkušnji. Ta govorna sredstva so:

- glasnost (jakost),

- artikulacija,
- hitrost (tempo),
- premori,
- intonacija,
- register.

Različne glasnosti govora srečujemo v vsakdanjem življenju v različnih čustvenih stanjih govorca in v različnih govornih situacijah. Učence učimo, da se zavestno odločajo za rabo določene glasnosti v svojem govoru. V šoli je to pomembno za samozavestni nastop pred sošolci, učiteljem, ob ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja, predstavitvi naloge pred skupino itd. Pri učenju ustrezne glasnosti najboljši učinek dosežemo brez rabe besed: »Govori glasneje!« Sama raje uporabljam nekatere druge načine, ki učenca na nezavedni ravni vodijo do glasnejšega govora: "rapanje" za branje, pogovor, kjer sta govorca na začetku drug pred drugim, potem pa se postopoma oddaljujeta drug od drugega, govorjenje s hrptom proti poslušalcem, pogovor iz "kota v kot" in podobne oblike, kjer je situacija tista, ki sili govorca v glasnejše govorjenje, če želi biti razumljen.

Artikulacija je izrekanje glasov, ki je povezana s fiziološkim razvojem govornil in psihološkim lastnostim posameznika. Pri učenju govora v šoli težim k čisti izreki glasov, k razločnosti govorjenja in slišnosti govorca. Najpogostejša težava učencev je nezadostno premikanje mišic okoli ust, ki povzroča pomanjkljivo odpiranje ust in posledično neustrezno artikulacijo. Pogosto je neizrazito premikanje ustnic in neintenzivna raba obustnih mišic moč opaziti pri učencih, ki so nesamozavestni, nesproščeni, introvertirani, neodločni itd. Do izboljšanja stanja jih vodim skozi igro: govorjenje s svinčnikom v ustih (ozaveščanje nujnosti razločnega govora), govorjenje brez glasu (nujno široko odpiranje ust), pretiravanje s pačenjem (zavedanje mišic), opazovanje položaja govornil pri izreki posameznih glasov itd.

Vsak govorec ima svoj tempo govorjenja, ki se ga v prostem govoru ne zaveda. V šoli pa je opazen (pre)hiter tempo pri branju, javnem nastopanju, govorjenju na pamet, pri govoru v mikrofona. Na počasnejši tempo opozarjam učence zlasti ob branju umetnostnih besedil.

Tudi premori so sestavni del govora. Z njimi si človek ustvarja svoj govorni ritem, ne da bi se tega zavedal. Z natančnim poslušanjem govora svojih učencev sem ugotovila, da pri branju premori ne sledijo več naravnemu govoru, ampak nekim nenapisanim pravilom. Opažam, da se učenci premorov preprosto bojijo. Na nek način je to razumljivo – tišina, molk, premor so besede, ki v šolskem prostoru nosijo negativen prizvok. Pomenijo neznanje, so znanilke (učiteljeve) stiske s časom. Tako na nezavedni ravni učimo, da je v našem okolju tišina nezaželeno. Dober učitelj pa ve, da se izvirne misli med poukom rojevajo iz tišine, iz drobnega "zastanka", ki učencem omogoča zbranost, razmislek, zagon. Prav iskrena vera in prepričanje v tisto, kar govorimo, je pot tudi za "dovoliti si vzeti čas s premorom."

Z intonacijo povezujemo smiselne enote v celoto in jih hkrati tudi razmejujemo. Pri interpretativnem branju ali govorjenju učenci uporabljajo formo, kalup. (tudi učitelji) Berejo monotono, brez čustvene obarvanosti in podarkov. V raziskovanju vzrokov za takšno stanje se je treba vrniti v čas, ko

učence učimo branja in smo osredotočeni na bralno tehniko, prozodijo pa zanemarimo, ker se nam zdi prezahtevna. Prehitro zaključimo s procesom učenja branja, premalo imajo učenci možnost brati znana besedila, kjer bi bili lahko pozorni na predstavljanje in občutenje. V šoli je treba obuditi zavedanje, da je branje akt, da ne beremo zgolj zaradi branja samega. Tudi to dejstvo bo pripomoglo k boljši bralni pismenosti, o kateri veliko govorimo. Sama uvajam v pouk slovenščine veliko glasnega branja znanih besedil, učenci berejo stoje, pred skupino. Uporabljam razne oblike branja, v katerih se imajo učenci možnost transformirati v različne like: berejo kot župniki (na istem tonu), šepetaje kot opravljivke, kot razglaševalci sporočil v starih časih (sredi trga) ... S tem obujam naravnost v branju.

Učenje govora pri pouku slovenščine

V knjigi T. Parksa *Pri miru sedeti me uči* je avtor citiral Aristotela, ki pravi, da se ni pomembno učiti, marveč doživeti čustvo in biti v določenem stanju. Ko se pripravljam na pouk, upoštevam to dejstvo in poskušam pripraviti uro kot dogodek, v katerem bodo učenci imeli možnost doživljanja, čustvovanja, ponotranjenja vsebin. Govorne dejavnosti so za tak način dela ključnega pomena, zato vedno načrtujem, kako bo govor vpet v uro pouka, in v katerem delu ure bom pozornejša na:

- razločno izreko,
- ustrezno rabo govoril,
- logične poudarke,
- ustrezno glasnost,
- ustvarjalnost v govoru,
- rabo prozodičnih sredstev,
- normativno pravorečje,
- aktivno poslušanje.

Ves čas pa učence učim, da se je treba zavedati pomena razvoja lastnega govora, da moramo odpravljati pomanjkljivosti v svojem govoru, da sta vsebinski in glasovni del govora enako pomembna, da moramo biti pozorni, občutljivi na zvočnost besed, jezika.

Govoriti učim ob učenju vsebin iz učnega načrta, za posamezne vsebine pa si vzamem dovolj časa. Vedno prepletam književne in jezikovne vsebine. Tako so basni zelo primerne, da se učimo snovi o medmetih, o premem in odvisnem govoru, ob dramskih besedilih podrobneje analiziramo like in tako poglobljamo znanje o pridevnikih, bajke so odlične za sprotno ozaveščanje znanja o lastnih imenih in veliki začetnici itd. Na praktičen in življenjski način vpeljujem v učne ure književnosti jezikovne vsebine. Učenci zato teh vsebin ne doživljajo kot "zoprne slovnice", ampak spoznavajo logičnost, sistematičnost, uporabnost jezikovnih struktur.

Učenci morajo z ustreznim govorom dokazovati razumevanje, doživljanje in ponotranjenje vsebin, iskati smisel v besedah, biti naravni v branju in govoru, znati slišati in ustrezno ubesediti "dobro" pri sošolcih, kritično opozoriti na "slabše" pri sošolcih. Ob govornih dejavnostih se morajo počutiti varne, sprejete, samozavestne. Spodbujam jih, da si upajo biti drzni, drugačni, da želijo poskušati, da iščejo, da so samosvoji (v mejah dopustnega). Pri urah smo pozorni tudi na neverbalno govorico, učimo se z gledanjem drug

drugega, pozorni smo na očesni stik, hojo, držo telesa. Zato učenci veliko hodijo pred tablo, da se (na)učijo govoriti pred poslušalci, da se (na)učijo biti izpostavljeni.

Učna ura, v kateri učim (tudi) govorne dejavnosti, je strukturirana po običajnih didaktičnih načelih, v posamezne dele ure pa vključujem učenje za različna specifična znanja. Pomeni, da se natančno osredotočim na določeno učenje, npr. na artikuliran govor, na logično poslušanje, na natančno ubeseditev pojmov, na držo telesa ...

Struktura ure:

- **uvodna motivacija**; navadno povezana z življenjskimi govornimi situacijami, zvočno podobo besede, natančnim poslušanjem, gibom, vizualizacijo, igro ...
- **napoved dela**; naslov ure, vizualna in zvočna podoba naslova, razmišljanja o vsebini, ugibanja ...
- **glavni del ure**; učiteljevo interpretativno branje umetnostnega besedila, učenčevo tiho branje neumetnostnega besedila, delo ob besedilu ...
- **povezovanje z jezikovnimi vsebinami**; raziskovanje jezikovnih elementov, usvajanje novih znanj o jeziku, praktična uporaba ...
- **poustvarjalno delo**; samostojno/skupinsko/v parih, pisni izdelki, gibalne figure, spreminjanje obstoječega, ocene, komentarji.

Potek ure: (na primeru obravnave basni Volk in jagnje v 7. razredu)

- V uvodnem delu napovem basen z namenoma napačno izgovorjenima besedama *volk in jagnje* – [vólk, jagne] Učenci me ne popravijo, vzpodbujam jih s ponavljanjem in pretiravanjem v izreki. (Je vzrok v pomanjkljivem poslušanju, nekritičnem poslušanju, prepričanju, da ima učitelj vedno prav?)

Sledi ugotavljanje zvočne podobe obeh besed, razliki v izreki in zapisu, pomembnost natančne izreke.

Igri glasov dodam gib. Učenci se spremenijo v figure volkov oz. jagenjčkov. Nato se povežejo v pare, zavzamejo položaj jagenjčka in volka. Spodbujam jih v preseganje vzorcev žrtev – napadalec (jagnje je lahko skrito, volk je lahko poškodovan ...).

Učence pozovem k razmisleku, v kateri vrsti umetnosti (film, knjiga, skladba) imata lika volk ali jagnje osrednjo vlogo. (Rdeča kapica, Volk in sedem kozličkov, Peter in volk, Sam z volkovi ...).

- V glavnem delu interpretativno preberem basen Krilova Volk in jagnje (berilo Sreča se mi v pesmi smeje 2002: 136). Na branje se vedno temeljito pripravim, saj težim k približku umetniškega branja. Vedno berem stoje, učence pripravim na udobno in zbrano poslušanje, da besedilo doživijo kot umetniški dogodek. Prvo branje umetnostnega besedila je vedno učiteljevo, šele znano besedilo glasno berejo učenci, ki to želijo, večina jih bere v naslednjih dnevih, da se doma lahko na branje temeljito pripravijo z označevanjem v besedilu (berila so prav zato last učencev, to so naša delovna gradiva, delovnih zvezkov nimamo).

Sledi delo z besedilom, ki mu dodam razmislek o glasovnih podobah volkovega in jagenjčkovega govora. Učenci utemeljujejo izbiro prozodičnih sredstev:

- VOLK: temna barva glasu, nizek register, glasen govor, hiter tempo, zadirčnost, ustrahovanje z govorom ...
- JAGNJE: svetla barva glasu, počasen tempo, tih govor, tresoč, piskajoč ...

V dvojicah prikazujejo figuri živali, ki jima dodajo glas (sprva le en stavek). Pri govorjenju upoštevajo zgornje ugotovitve o glasu. Spodbujam kreativnost, drznost, opazovanje, komentarje.

Dialoško prikazan dvogovor v transformaciji likov iz basni omogoča učencem življenje v trenutke doživljanja občutka nemoči, strahu oziroma agresije in napadalnosti ter odziv nasprotnika skozi govor. Učijo se prepoznavati agresiven in nesamozavesten, boječ govor.

Posamezne stavke volka in jagenjčka zapišemo v obliki premega govora. Sledi spreminjanje premega govora v odvisni govor. Jezikovna vsebina premi/odvisni govor tako zaživi v praktični rabi.

Ko se učenci pripravljajo na interpretativno branje basni, si označijo besede, ki so težje za izgovorjavo, premore, povezave med verzi, poudarjene dele itd. Najprej interpretirajo tisti, ki to želijo. Postavijo se pred skupino ostalih učencev, ki poslušajo. Po interpretaciji so na vrsti najprej pohvale, ki so zelo konkretizirane (bral je ustrezno glasno, dobro je prikazal jezo volka ...), sledijo tudi morebitne kritike, kaj bi se dalo izboljšati. Včasih bere učenec sam, včasih več učencev, včasih po vlogah.

V zaključnem delu je čas za poustvarjalno delo; spreminjanje basni v strip, spreminjanje zaključka basni, nastopata drugi dve živali itd. Nekaj izdelkov posamezni učenci vedno glasno berejo pred skupino, ostale ob poslušanju učim pohvale in kritike z argumentiranjem.

Časovno se taka ura lahko izvede v treh, štirih šolskih urah, včasih tudi več, odvisno od kreativnosti učencev. Tako učenje lahko poimenujemo »globoko učenje«. Ta termin je uporabil ugledni strokovnjak David Istance na nedavnem znanstvenem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju v Portorožu, ko je v plenarnem predavanju o učenju za 21. stoletje poudarjal pomembnost čustev, sodelovalno učenje in preprostost razumevanja.

Če navedem še nekaj možnih načinov učenja, ki jih sama vključujem v ure slovenščine, in se vedno znova izkažejo za zanimive, učinkovite:

- učenci ob učiteljevem branju *Martina Krpana* »oblikujejo fotografije« do-ločenega prizora iz dela,
- ob obravnavi *Soči* opazuje vsak svojo kapljico (polzenje po obrazu, po tkanini), opravijo vizualizacijo kraja ob vodi, razgovor, kaj je tam *krasno*,
- uvod v pesem *Z vlakom* je ustvarjanje skupnega ritma v razredu (s ploskanjem, tleski, glasom ...),
- bobnar v *Kronanje v Zagrebu* govori na različne načine (kot prijazen razglaševalec, kot ciničen, kot star, kot mladenič, neprepričljivo ...),
- ob obravnavi *moderne* imajo učenci priložnost vonjati kavo, opazovati kavo v skodelici in zapisovati vtise,
- po prebrani zgodbi *Ananas* sem v vlogi paznika in začnem uro tako, da učence pokličem pred tablo in jih začnem zasliševati, kdo je kradel (nadaljujem »igro«, ki jo ima večina učencev za resnično),
- *snov ponavljamo* v krogu, kjer si »podajamo« ključne besede,

- včasih je moje navodilo – pišite nekaj minut o čemerkoli, karkoli, le pisalo ne sme niti za trenutek prenehati s pisanjem (nastanejo zanimive stvari za nadaljnje delo),
- o določenem pojmu vsak pove smiselno trditev (dlje časa igra traja, bolj ustvarjalne so trditve),
- za učenje koherentnosti v govoru pripovedujemo zgodbe tako, da vsak poved en stavek, eno besedo, včasih določimo naslov, žanr,
- družabna igra Aktiviti.

Podobnih iger in pristopov k učenju je še veliko, naštela sem nekaj najpreprostejših za opis. Vključevanje igre v pouk je zelo pomembno, saj imajo učenci prav ob igri možnost izstopiti iz vsakdanjega življenja, s tem se osvobajajo predsodkov, stereotipov, določenih vzorcev. Skupinska dinamika, ki se ustvarja ob igrah, učencem omogoča ozaveščanje, da je različnost izražanja in mišljenja konstruktivna in ne razdiralna.

Pri takem učenju ne učimo (izključno) za teste in ocene, ampak je to učenje občutljivejše za razlike med učenci, dopušča različne ritme učenja, upošteva sociološko področje učenja, predvsem pa je znanje, pridobljeno na tak način, trajnejše, saj se dotakne tudi »duha«.

Sklepna misel

Govorjenje je medčloveški odnos, iz in preko katerega se učimo. To pomeni, da je znanje odvisno tudi od stopnje njegove kultiviranosti. Zato se mi zdi učenje govora nujno na vseh stopnjah izobraževanja, saj nas lahko pomaga pripeljati k dialoško usmerjeni družbi, kjer bo posameznik ustrezno slišan, ker se bo jasno in nedvoumno izražal.

Rezultati učenja govora niso merljivi in opazni takoj, uspeh se pokaže v daljšem časovnem obdobju. Najpomembnejši dosežki, ki jih opažam pri delu s svojimi učenci, so naslednji:

- novo znanje usvajajo na zelo spontan način,
- izboljšala se je kvaliteta poslušanja,
- učenci znajo argumentirati svoje pohvale in kritike,
- izboljšala se je jakost govora,
- drznejši so v interpretativnem govoru,
- poznajo zvočna govorna sredstva,
- iz besedil hitreje razberejo bistvene značilnosti,
- znanje jezikovnih vsebin je temeljitejše,
- tudi nekateri tehnično slabši bralci so odlični v svojih interpretacijah,
- slovenščino dojemajo kot zanimiv predmet.

Z večjim osredotočanjem na pridobivanje funkcionalnih znanj, med katere spada tudi sposobnost ustrezne uporabe različnih oblik govora, lahko učitelji pripomoremo k dvigovanju kakovosti življenja, saj si težko predstavljamo samoiniciativnega posameznika, ki svoje podjetnosti ne bi znal oplemenititi s kultiviranim govorom. Če smo pozorni in natančni poslušalci, lahko večkrat ugotovljamo, da so besede pogosto neustrezno izrečene, zlorabljene. Zato začnimo v šoli učiti, vzpodbujati in biti zgled s preprostostjo in iskrenostjo v govoru, saj bomo z učenjem govora učence učili, da bodo znali nekaj več, kot le izgovarjati napisano (Škarić 2005: 28).

↘ POVZETEK

V prispevku pišem o pomembnosti učenja govora v osnovni šoli, zakaj in na kakšen način ga učim sama. Opišem praktične izkušnje, ki so posledica strokovnega izpopolnjevanja o govoru med podiplomskim študijem na Katedri za govor na AGRFT. Navajam nujne spremembe v učiteljevem pristopu do učenja govora, nekaj metod dela v razredu. V grobem opišem tudi konkretno obravnavo učne snovi v 7. razredu, s poudarjenimi vsebinami učenja govora. Opozorim na nujnost učiteljeve samorefleksije o lastnem govoru, v zadnjem delu pa predstavim, v čem moji učenci najbolj napredujejo ob opisanem načinu dela.

Viri in literatura

- Berilo za 7. razred OŠ, 2002: Sreča se mi v pesmi smeje. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Zapiski z znanstvenega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 2014: Znanje in spretnosti za 21. stoletje – izzivi vodenja, učenja in poučevanja. Portorož (Pridobljeni 1. aprila 2014).
- Berry, Cicely, 1998: Igralec in glas. Ljubljana: Šola retorike.
- Kobal, Damjan, 2008: Jeziki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 2013: Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi. Slovenščina v šoli 16/2. 2-11.
- Marentič Požarnik, Barica in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: Moč učnega pogovora. Ljubljana: DZS.
- Podbevšek, Katarina, 2006: Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Škarić, Ivo, 2005: V iskanju izgubljenega govora. Ljubljana: Artelj.

Julija Menoni, 8. razred, Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj

Mentorica: Vera Zagoričnik Novak

OTROŠKO ALI OTROČJE?

Otroštvo. Najlepši čas našega življenja. Brezskrben čas, ko sta pomembni le igra in zabava.

Tako lep čas, ki pa je vseeno bistven za nadaljevanje našega življenja. Hkrati je otroštvo najbolj ranljivo obdobje, saj se vsak večji udarec ali rana (metaforično) pozna v odrasli dobi.

Zato se otroštva ponavadi spominjamo v dobri, svetli luči, a vseeno z grenkim priokusom.

V zbirki Saše Vegri Naročje kamenčkov je veliko pesmi namenjenih otrokom. Ali to pomeni, da so otročje? Najverjetneje bi mnogo ljudi odgovorilo pritrdilno. V bistvu pa sploh ni tako. Seveda, nekatere pesmi so morda otročje, ampak če jih preberejo odrasli, se bodo skozi njih morda spomnili topline otroštva in te brezskrbnosti. Mogoče se bodo opomnili, da se v življenju moraš malo prepustiti užitkom in se preprosto zabavati.

A kaj, ko je to tako težko.

A kot sem že napisala, večina pesmi ni otročjih. Če že morajo biti razvrščene med otroške ali otročje, so otroške. To v večini velja za pesmi iz prvih razdelkov zbirke Naročje kamenčkov, ki je izšla leta 2009. V razdelkih Zdravilne laži, Zakaj, kako in kaj ter Cica, ptica, so seveda otroške pesmi, saj je zbirka namenjena otrokom. Sporočilo pesmi pa velja za otroke in odrasle, samo razumeti ga morajo. Menim, da je to največji problem te teme. Odrasli mislijo, da take pesmi niso za njih in jih ne berejo, če pa jih že, se jih ne potrudijo razumeti. V zadnjih dveh razdelkih Bajke nočnih senc in Moje naročje pa so pesmi vse bolj odrasle in tudi namenjene starejšemu občinstvu. Verjetno pa tudi teh pesmi v taki zbirki ne bi prebrali, saj bi mislili, da je zbirka v celoti namenjena otrokom in da oni v njej nimajo kaj iskati.

Menim, da se Vegrijeva ni ozirala na to. Takšno razmišljanje je razvidno iz njenega citata, saj v njem ne govori o odraslih in poeziji, ampak o otrocih in poeziji. V tem citatu je navedla, zakaj je tako rada pisala za otroke. »Otrok mi vedno vzbuja radovednost in komunikacijo z njim doživljam kot prijeten sporazum z nekaterimi svojimi opažanji sveta.« Menim, da je rada raziskovala, kaj otroke zanima in pritegne, vseeno pa je pisala »pesmi, ki otrokom širijo opazovalno in doživljajsko optiko v smeri nenadnih zornih kotov.« Tako je pesem zanimiva samo za prebrati in širi zorne kote z razmišljanjem, debatiranjem o njej in razumevanjem sporočila. Verjetno je želela, da bi otroci prav to delali z njo. Njen namen ni bil samo pisanje zabavnih rim brez pomena. Ne, hotela je prikazovati nenavadne stvari, ki so otrokom verjetno zanimive.

Najbrž je tudi zato izšla njena pesniška zbirka To niso pesmi za otroke ali kako se dela otroke. Take teme otroke začnejo zelo hitro zanimati in zato jih je tudi veliko poseglo po tej knjigi. Seveda pa v njej ni bilo kakšnih nepriemernih stvari, ampak samo pesmi, ob katerih so se lahko na skrivaj hihitali. Menim, da otroci potrebujejo tudi take zbirke in pesmi.

Zbirka Nika Grafenauerja pa je že na videz bolj odrasla. Pri Naročju kamenčkov je platnica pisana in živahna z zelo zanimivimi risbami Damijana Stepančiča, ki je tudi veliko pripomogel k zbirki. Skrivnosti pa so že od zunaj bolj temačne in tak je tudi naslov. Potem v spremni besedi avtor razloži, zakaj je izbral tak naslov, a majhen otrok take zbirke verjetno niti odprl ne bi. Zato je, po mojem mnenju, ta zbirka namenjena mladostnikom in odraslim.

Glede na to bi tudi na vprašanje: »Ali je zbirka (pesmi v zbirki) otroška ali otročja?« odgovorila z: »Nič od tega.« Kako pa bi sploh določila, ali je zbirka otroška? Jaz ne bi poslušala, kaj pravijo drugi ljudje, ampak bi zbirko prebrala in se na podlagi tega odločila. Če bi bila zbirka pesmi z otročjo tematiko, bi verjetno rekla, da je ta zbirka bolj otroška, razen če bi bile pesmi težko razumljive in bi v sebi nosile globlji pomen. Potem bi zbirko uvrstila v mladostniško ali odraslo. Če pa bi bile pesmi z resno tematiko in težko razumljive, bi bile, po mojem mnenju, neprimerne za otroke. Ko pa ne bi bile tako težko razumljive in bi jih otroci z nekaj truda in po nekaj branjih razumeli, bi jim jo vsekakor predlagala, saj bi želela, da berejo tudi o resnih temah. Torej povzetek: vseeno je, kakšno tematiko ima zbirka, le da je za otroke razumljiva in da se lahko z njo povežejo.

Kot mi je všeč citat Vegrijeve, mi je domiselni tudi citat Grafenauerja. Menim, da nekako bolj strokovno opiše tisto, kar sem jaz napisala v prejšnjem odstavku. Všeč mi je tudi, da otroškosti ne predstavi kot nekaj zaničljivega, pač pa ravno obratno. Tako je tudi prav in res. Vsem ljudem pa tudi kdaj paše, da smo malo otročji in prebudimo otroka v sebi. Menim, da v zadnjem odstavku namigne na to, da se ni tako lahko vživeti v otroka in tega vplesti v poezijo.

Nobena pesniška zbirka torej ni otročja. Naročje kamenčkov je na začetku malo otroško, a se kasneje to umiri in začne pripovedovati o resnejši temah, predvsem ljubezni, tesnobi ... Zato so tudi pesmi zelo težko razumljive in potrebuješ nekaj časa in več branj, da pesem začneš dojemati in prepoznaš njeno sporočilo. Tu se po mojem mnenju konča otroški svet, tukaj pesmi presegajo meje otroškosti. V Skrivnostih pa mislim, da meje presežeta že platnica in naslov, še sploh pa spremna beseda. Pesmi pa so tudi čisto odrasle. Ta zbirka po mojem mnenju ni ne otroška ne otročja.

Meni osebno je bolj pri srcu zbirka Saše Vegri. Presenetilo me je njeno vživljanje v otroški svet in kako realistično je predstavila odnose med otroki in odraslimi. Pri zadnjih pesmih pa mi je všeč, zelo, zelo všeč, kako je v njih izlila svoja najgloblja čustva, nam tako odkritosrčno predstavila svoje življenje in svoj svet. In seveda, da se ni poveličevala ali pisala pesmi, kot da ji gre v življenju vse prav, da je presrečna, ampak je z nami delila tudi najhujše trenutke. Menim, da se je velikokrat izražala skozi lirski subjekt in tako skozi zbirko predstavila samo sebe. Zelo dobro se mi tudi zdi, da so nekatere pesmi brez kitic in imajo proste verze. Všeč mi je, da je bila pri pisanju tako svobodna. V zbirki Skrivnosti nisem prepoznala takšnih čustev. Nisem se zmogla tako povezati s pesmimi, zato mi je druga zbirka bolj všeč. Res pa je, da imata oba avtorja poseben slog, ki je izjemen in inovativen.

Moj odnos do poezije, preden sem prebrala ti zbirki, ni bil ravno dober. Rajši sem imela prozo, ker se sploh nisem znala povezati s pesmimi in jih dobro razumeti. A zdaj se je ta odnos izboljšal. Zelo rada berem poezijo in rada se najdem v pesmi. Včasih me pomiri, včasih mi pomaga pri življenjskih problemih. Postala mi je tako ljuba, da sem tudi sama začela pisati poezijo in nad tem sem navdušena. Poezija je postala moja strast in lahko se zahvalim pesnikoma, da sta me pripeljala do tega spoznanja. Tega si nikoli ne bi mislila. Tako sem tudi prišla do spoznanja, da je poezijo zelo smiselno brati. Z njo sem odkrila tudi nekaj življenjskih skrivnosti. Menim, da je poezija lahko v pomoč, je zavetje. Vseeno pa morajo biti to pesmi dobrih pesnikov. Zelo mi je žal, da je Saša Vegri že preminula, saj bi še naprej brala njeno poezijo. Zdi se mi tudi pravilna odločitev, da je za Naročje kamenčkov dobila nagrado za najboljšo slovensko izvirno mladinsko delo in Levstikovo nagrado za zbirko Mama pravi, da v očkovi glavi. Vseeno pa nam je še ostal izvrsten pesnik Niko Grafenauer, ki ima tudi Prešernovo nagrado za opus, ki je po mojem mnenju popolnoma zaslužena.

Tekmovanje se torej zaključuje, a moja pot po cesti poezije ne. Za konec bi se izrazila s citatom: »Naenkrat nam ni več jasno, ali je sporočilo knjige namenjeno nam ali otrokom in če se prebrano dogaja v nas ali v knjigi.« Taka so moja občutenja ob teh pesmih in zbirkah.

Vesela sem, da sem se seznanila s poezijo. Mislim, da sva zdaj prijateljici.

Aleks Birsa Jogan, 9. razred, Osnovna šola Antona Šibelja Stjenka Komen

Mentorica: Irena Rustja

OTROŠKO ALI OTROČJE?

Kaj je otroško in kaj otročje - vprašanje, kjer jasne meje ni in si lahko odgovor ustvari vsak sam. Prepričan sem, da niti dva odgovora ne bosta enaka. Nekomu se zdi, da je otročje vse, kar je za otroke, torej vse, kar je otroško, nekdo drug pa postavi nek mejnik – otroško je to, kar je za otroke, otročje pa tisto, kar za nekoga, zaradi njegove starosti ni več primerno, pa naj bo to knjiga, pesmi, obnašanje ali zgolj dejanje.

Prav tako sta si lahko mejo, torej subjektivno mnenje o tem, kaj je otroško in kaj otročje, postavila pesnika. Sam ne bi rekel, da sta pisala otročje, saj je bil njun namen predstaviti ciljni publiki, v tem primeru otrokom, svet, dogodke, jim torej odpreti oči, jim nekaj razložiti.

In ravno slednje je naredila Saša Vegri, pesnica, rojena l. 1934 v Beogradu. Otrokom razlaga in jih uči tudi o stvareh, ki jih drugi ne učijo – razloži jim tabu teme in jih prikaže na način, ki se otroku zdi zanimiv, privlačen, tako mu je bližje tudi tema in spozna, da to sploh ni tak tabu. Ne predstavlja pa le takih tem, temveč tudi vsakdanje, le na način, ki je otroku blizu in ga lažje razume, kajti ravno to je ključ do uspeha in le to je pravi način.

Pesnica pravi, da otroški pogled na svet vzburi njeno radovednost in v pesmih se te radovednosti dotakne, se vanjo poglubi in to zapiše na papir. Njene pesmi, kot že omenjeno, niso kar neke pesmi brez smisla, ampak so pesmi, ki otroku nekaj povedo in to je dobro, da otrok nekaj dobi od tega, ne pa, da samo bere. Sam menim, da je pesnici, vsaj v zbirki Naročje kamenčkov, to dobro uspelo, saj se res dotakne mnogo različnih tem in področij – ljubezen, razočaranje, osamljenost so le nekatere izmed njih.

Zelo podobno je pri Niku Grafenauerju, slovenskem pesniku, ki je napisal že mnogo pesniških zbirk, mnogo med njimi tudi za otroke. Tudi zanj ne moremo reči, da piše otročje, temveč ravno obratno, vsaj v zbirki Skrivnosti. Tu piše pesmi, ki govorijo o nekih abstraktnih temah, temah, ki jih ne moremo videti v fizični obliki, zato bi rekel, ne le da piše otroško, temveč bi šel še stopnico višje, rekel bi, da piše za nekoliko starejše, bolj zrele otroke, morda celo za mladino, saj se, kot že rečeno, v njegovih pesmih skrivajo težje teme. Je pa res, da te teme, ki bi jih mogoče lahko pripisali bolj odrasli književnosti in poeziji, spretno zapiše na lahkotnejši, pa recimo temu otroški način.

Pesnik tudi sam pravi, da to počne, ampak ne zato, ker bi to želel, temveč, ker ga k temu povleče njegov duh, njegova otroškost, ki pa mu je ne manjka. Ta njegova otroškost pa ni to, kar bi jemali kot manjvredno, saj omogoča, da vidimo svet skozi otroške oči, kar pa je bistveno drugače kot skozi oči odraslih.

Lahko bi pa tudi rekli, to velja za obe zbirki, da nekako presegajo meje otroškega sveta, da je v njiju nekaj več, nekaj, kar mogoče otrokom ni tako oz. takoj jasno, torej za njih nerazumljivo oziroma je njihovo razumevanje tega nekoliko drugačno, a zato še ne napačno.

Če najprej omenim zbirko Naročje kamenčkov, bi rekel, da nekatere pesmi res presegajo otrokovo razumevanje, ker tega enostavno še ni doživel in občutil, torej si tega niti ne predstavlja, in ne ve, kako je to videti. Tule ciljам predvsem na pesmi o ljubezni in materinstvu ter ostalih rečeh iz sveta odraslih. Otrok ljubezni, vsaj tiste prave in pristne, še ni občutil, še manj materinstva. Iz tega lahko sklepamo, da to presega otrokov razum in zmožnost, da bi si vse to sploh predstavljal, zato najbrž teh pesmi niti ne prebere z zanimanjem, rekoč: »Kaj sploh je to, tega ne razumem.«

Zelo podobno je spet pri Grafenauerju, ki obravnava nekatere otroku nerazumljive teme, kot je ljubezen in vse njene sladkosti – poljubi, užitki pri tem, pesmi o skrivnostih, času in večnosti, torej smrti, ki se pojavi v marsikateri izmed njegovih pesmi – mogoče je vzrok ta, da je že zelo zgodaj izgubil oba starša. To je za otroke nepredstavljiva tema, kajti tega si enostavno ne morejo predstavljati – kaj se potem zgodi s človekom? To vprašanje se poraja še nekaterim ljudem, ali je potem še kaj – ali je to konec? Če se to sprašujejo odrasli, kako naj potem to razumejo otroci? Zelo težko, torej ta poezija presega meje otroških zmožnosti, tega, do kam seže otrokov razum, ki ga v poznejših letih seveda nadgradi.

In prav to nerazumevanje določenih pesmi bralca sili v razmišljanje in razglabljanje o poeziji, torej o tem, kaj hoče pesnik povedati in kaj lahko potegnemo in izvemo novega iz te pesmi.

In to je čar poezije, razmišljanje in razpravljanje o dani temi, kajti eno pesem lahko razumemo na veliko različnih načinov, iz nje pa vedno potegnemo različne, a zato še vedno pravilne ugotovitve, ki pa si jih spet vsakdo razlaga po svoje, na svoj način in ravno to tudi mene pritegne k branju poezije. Kar pa se izbire poezije tiče, sem dokaj kritičen in strog, saj imam rad poezijo, ki bralcu nekaj pove, četudi se moraš do tega prikopati sam in to na način, da razmišljaš in ugotavljaš in na koncu prideš do zaključka, in menim, da je to najlepši del branja poezije, da nekaj izveš, nadgradiš svoje znanje, svoje razmišljanje razsvetliš in osvetliš z različnih zornih kotov ter se tako dopolnjuješ in izpopolnjuješ za nove izzive poezije.

Ker sta obe prebrani pesniški zbirki zelo kakovostni in vsebinsko bogati, se zelo težko odločim, katera je boljša oziroma, katera mi je bolj všeč. Ampak če se že moram opredeliti in se odločiti, bom rekel takole: Bolj mi je bila všeč zbirka Nika Grafenauerja, saj predstavlja različne »skrivnosti« in išče razlago za njih – išče razloge, zakaj in kako na koncu pridemo do nekakšne ugotovitve, da bolj ko iščeš in raziskuješ skrivnost, bolj je skrivnostna in odpira se ti vedno več vprašanj in ko najdeš odgovor na to vprašanje, se spet pojavi tisti večni zakaj.

Všeč mi je tudi bogat pesniški jezik Grafenauerja in njegovo razmišljanje, ki je, v nekaterih točkah, sorodno mojemu. Sorodnost in nesorodnost razmišljanja je pri poeziji tisto, zaradi česar jo je vredno brati, saj tako spoznaš vedno nove in nove poglede na svet in razmišljanje drugih, spoznaš mnenja in jih vrednotiš, torej kritično razmišljaš. Zato menim, da je poezijo vredno brati, saj so ravno različna mnenja v današnjem svetu zelo pomembna in s poezijo slednja dobro spoznamo.

O otroškosti in otročjosti smo se torej spraševali in ugotovili, da pesnika pišeta otroško, ampak prav nič otročje in tako menita tudi sama, saj jima otroška poezija nudi prav poseben pogled na svet otrok in njihovo videnje sveta. Taka videnja so bistvo in srce poezije, vsak si razlaga poezijo po svoje, vsak si drugače predstavlja napisano. In kot je o tem zapisal Igor Saksida v spremni besedi k zbirki Naročje kamenčkov: »Bralec, vse to je zate.«

Svit Ferjančič Benetik, Gimnazija Nova Gorica

Mentorica: Ana Ogrič

ČAKAM TE ... KER MORAŠ PRITI

Čakam te, ker moraš priti. Čakam te ob reki življenja, ki neugnano teče. Čakam te sredi barja v sencah dreves in zvena trav. Čakam tako dolgo, da reka upočasni in ustvari vrtince podob, ki se iz globin povzpnejo po pečini na pesnikovo sklalo, da bodo zapisane v materijo. Čakam tako dolgo, da se odblesku vodnih kapelj ne mudi odteči z lista, da se topoli spokojno umaknejo. Kako dolgo še?

Večno?

Ne, saj se to že dogaja. Stari še znajo praviti, pripoveduje pesnik Dušan Šarotar, kako so poznali različne sveto-ve v pokrajini, ki so ustavili misel, ustvarili trans za neviden prehod podob nad sence oblakov. In sonce še čaka oktobrski list drugega literarnega ustvarjalca, Ivana Minattija, da odpade z veje in bo pripadal samo vetru, zraku, neskončnosti. Za te podobe pa ni dovolj le pisateljeva roka z izostrenim občutkom. Podoba se ustvari kot slika, spomin, ki v nas sproži situacijo, ki se, kot pri lesorezu, izloči iz vodoravne črte sveta, v tem pa se vizualno pre- maže z občutkom za veter in tišino.

Pesnik, pisatelj in scenarist Dušan Šarotar poudarja predvsem veter, ki s svojim odmevom prebije geografske prepreke, ob tem pa težnost ohrani z najbolj subtilnimi elementi pokrajin. Po duhu in izvoru sicer Sobočan, a glo- bok ljubitelj morja, je, nekdanji študent filozofije in sociologije, zdaj pa že dolga leta svobodni literarni ustvarjalec, v pestro paletu del, prav zmožnosti spomina in občutku okolja pripisal vizijo pravega človeka, ki ni ne hipersen- zibilen ne ravnodušen. V drugi pesmi druge knjige zbirke Krajina v molu je prikazano prav to.

V, na prvi pogled, mrtvi pokrajini, ki je s prislovom tukaj dvakrat determinirana kot idealen primer puščice časa, je vseeno tisti »le«, ko se komu zareče, da vidi več. Enokitična pesem s prostimi verzi deluje do zunanjega okolja dokaj zaprto, zdi se, kot da subjekt izvaja govorno vajo opisa naravnega čudesa, ne da bi dopuščal vprašanje ali začudenje. Le včasih reka obrača svoj tok, takrat je to nekaj nevidnega, neizrečenega, spomin na legendo o le- gendi v pogledu, fragment resnične scene, a pesnik ga pozna, ve, da mora priti. In vrtinci niso nič drugega kot val resnic in neizrečenih besed, torej vse tisto, kar lahko popotnik opazi samo brez vodnika. Zato pa se mora usesti in nemo čakati.

Ključ do poezije sta tišina in samota, ko pa odklenemo tisto, kar se je shranilo na morskem ali rečnem dnu, dobi- mo še brezčasje. Zanj pa vemo, da moramo o njem molčati, saj bi pretreslo okolico in karakteriziralo metafore v pesmi. Vrtinci ne bi bili le vodni, temveč tudi življenjski in tok reke bi bile vsakdanje dejavnosti, ki nas zaznamuje- jo. Horizont bi - poleg rumeno-oranžnih odtenkov dobil barvo konca, zatona, barvo zimskega vetra v pesmi Stari so znali praviti. Kam pa bi šlo lesketanje svetlobe? V teku subjektivnih misli se zdi, da nanj nima velikega vpliva. A to le zato, ker ne slišimo glasne interpretacije dela. V njej bi se glas zamajal in glagol morati bi se zamenjal s prišel sem.

Kaj je prišlo, ko besed nismo ujeli?

Tu nam lahko pomaga pesnik in prevajalec Ivan Minatti. Nesojeni zdravnik, rojen v Slovenskih Konjicah, ki najglob- lja čustva izraža prav skozi naravne elemente, ki jih tudi opisuje v svojih treh pesniških zbirkah – S poti, Pa bo pomlad prišla in Nekoga moraš imeti rad ter drugih enotah, brezčasje zamenjuje za nekaj drugega. V priročni- ku za poglobljeno branje – pesmi Tišina, si, poleg tišine in obvezne samote, želi bolečine. Prav tisto, ki jo izraža

Šarotarjeva reka. V tem je bolj melanholično razpoložen. Čeprav opus sestavlja tudi iz ljubezenskih, nostalgičnih in partizanskih pesmi, se zdi, da vseh njegovih pesniških izdaj ne bi bilo, če ne bi poznal skrivnosti, ki jih izdaja reka, pa tudi ne, če bi ostal brez materinske dlani neba pod jesen – tišine.

Trokitična pesem Tišine bi rad je čustvena izpoved prvobitne želje osebne rasti v hierarhiji potreb. Zakaj tišina? Mar ni skoznjo pesnik le še bolj otožen in melodramično tone v lastnih verzih kot neuslišana prošnja po vodi? Toda samo skozi takšno pripoved odklenemo vrata stebrov narave, kakor za Minattija pravijo, na njegovem fevdu ali barju. Prav tja so se, na poti od Prekmurja do Jadrana, skrile tiste misli in resnice, ki ločijo Šarotarjev in Minattijev otok poezije in ju tako idealno dopolnjujejo.

Zreli molk utrujenih bilk in omagujoča srca molčečih dreves ter spokojno lesketanje voda so misli miline in občutek za veter ter odprti arhivi človeštva od prvih pomnjenj čudežev ciklam in srebrnega dežja ptic.

Bilke, drevesa in voda so utrujeni, molčeči in lesketajoči se. Kot snov v pesmi Stolp, ki se giblje v času, a ne ve za začetek in konec in kot brezkraino oko Petra Velikega, ki je v sedanost ujelo avro prihodnosti – gotovo avro, saj to narekuje tišina. Metafora usihanja korenin, ki hkrati pomeni utrditev v primarnem vesolju duše – zemlji in odmiranje ter odhod duše v nebo, nazorno kaže na povezavo Šarotarjevih in Minattijevih subjektov, ki sta razpeta med nebom in zemljo, med resnico otoka nemega morja in govorečo resnico otoka hudournikov. Nebo prigovarja vejam in praprotim, saj spijo, a kot pravi subjekt v drugih pesmih zbirke, kot je Pod zaprtimi vekami, so mravlje in trave prav on sam, potisnjen pod težo sveta in zdaj ne more spati, ker čaka, da pride ...

Druga kitica ponovi misel naslovnega in prvega verza, kot da se junak opogumlja, zbuja, ne želi se odvrniti od skrivnosti, ki jo pesem hrani. Rad bi, da začuti tišino v svojem bistvu. Tokrat je pričakal, kar mora priti. Pričakal je odsev sveta.

Naloga poezije ni, da piše o neskončnosti in izjemnosti sveta, ampak da najde njen temelj. Dušan Šarotar in Ivan Minatti to počneta skupaj z naravo, časom, samoto, tišino in brezčasjem/bolečino.

Kot taka ubirata podobne poti do svojega bistva. Šarotar se tu opre tudi na sodoben družbeni razvoj in trpko hladno išče kontraste med osebami in njihovimi dosežki ter tako napoveduje njihove zgodbe.

Prevladujoča tema je bivanjska, v vsem svojem bistvu pa ne pozabi na situacijo med sedanostjo in prihodnostjo, med ponavljanjem zgodovine in našo reakcijo nanjo. Piše vedno isto knjigo in vse točke svojega besednega zemljevida simbolno dopolni s predmeti, vidnimi vsem. Minatti se usmerja tudi v ljubezen in iskanje tistega, kar kasneje žrtvujemo na oltarju prave poti življenja. Ustvarja nekakšne letopise, ki jim doda tudi partizanske motive, ki jih črpa iz svoje vsakdanje poveljniške dejavnosti.

Piše tudi o minevanju sebe, kar je stopnjevanje Šarotarjevega Občutka za veter.

Ko imamo pred samo dva pesnika različnih krajev in duševnih pokrajin ter videnj, ki pa ju povezujejo širši družbeni prostor, daleč potujoče misli in dolgoletna, podobna življenjska spoznanja, se težko odločimo, v katerega od obeh svetov bi raje vstopili. Morda v Šarotarjeve krajine, ki demantirajo prepričanje o popolni melanholiji panonske duše in nam omogočajo slediti cilju – kot vinar sledi vinu v peti knjigi zbirke Krajina v molu, ko so molovske strune le glasbeni prepis durove lestvice življenja.

S tem pa tudi olajšano doživljanje vsakdana.

Ali bi raje stopil v korak z mislimi Ivana Minattija, saj sem tudi sam mlad in vihrav, obenem pa tudi sam nujno potrebujem samoto in tišino, rad pa bi videl slabosti sveta skozi zaprte veke ubranega zvoka topolov na barju?

Tu pa ne ustavi slutnja, da pesmi in sporočil avtorjev nisem razumel. Kaj bo jablana z jabolkom?

Ugrizni v jabolko, pa boš vedel! Enako je s pesmimi. Ni toliko pomembno, katera pesem v danem trenutku vzvalovi mojo notranjo pokrajino, kot to, da je smer valov prava in da znam prisluhniti vetru na pečini ter se usesti pod topole in prisluhniti naravi in njenim skrivnostim.

Špela Pugelj, Šolski center Postojna

Mentorica: Katja Koren Valenčič

ČAKAM TE ... KER MORAŠ PRITI

Ob prvem pogledu na naslovno misel se nam porodi preprosto vprašanje. Koga čaka? Morda pa, kaj čaka? Odgovor na to vprašanje nam podata lirski subjekta v obeh pesmih. Ta odgovor nam ni položen na dlan, temveč ga moramo skozi metafore poiskati sami. V Minattijevi pesmi lirski subjekt govori iz prve osebe, to naredi pesem bralcu bližjo in bolj osebno. Pesnik si želi tišine, velike tišine neba pod jesen. Želi si občutiti umirjanje narave v jesenskem času, ko se pripravlja na čas počitka, zimo.

V pesmi je metaforično predstavljeno ugašanje življenja. Temu času pravimo ljudje jesen življenja, ko ostarimo in začne na vrata trkati smrt, ki je vedno bližje. Lirski subjekt je umirjen, želi si tišine in spokojnosti. Oboje najde v naravi, tja se zateka, ker ve, da nam narava nudi spokojnost, če ji le znamo prisluhniti. Lirski subjekt bo tam umirjen počakal na svoj konec, smrt. Smrt pa je odgovor na vprašanje ob uvodni misli, na kaj čaka. Vsako bitje dočaka svoj konec, ker ta vedno pride. Pesnik si le želi, da bi ga dočakal spokojen in miren.

Občutek za veter je druga pesem, ki nosi enako sporočilo, vendar nam ga lirski subjekt tokrat predstavi v tretji osebi. Nasprotno od Minattijeve pesmi, govor iz tretje osebe pesem odtuji od bralca, jo naredi za kanček bolj nedosegljivo.

Tudi tukaj lirski subjekt ovija sporočilo v metafore, povezane z naravo. Kot pravi: »Tukaj se nič ne vrača,« kar storimo v življenju, nas zaznamuje. Vrniti se ne moremo, tudi če se trudimo plavati proti toku življenja. Naš trud bo ustvaril vrtinec, vendar brez učinka. Kljub vsemu nas bo potegnilo proti hladnemu, temnemu dnu, saj smo za smrt vsi enaki. V jeseni življenja začutimo, da se bliža naš konec, da smrt kleplje koso. Ob tem zavedanju poizkusimo uživati, dokler imamo čas, če le zmoremo, vsaj poskusimo doseči neizživete sanje. Želje, ki smo jih dolgo skrivali v sebi, pridejo na plano.

Tako v Minattijevi kot v Šarotarjevi pesmi skozi metafore narave začutimo pridih minljivosti. Lirski subjekt v pesmi Tišine bi rad je zadovoljen s svojim življenjem, zdi se, kot da čuti, da je pripravljen soočiti se s smrtjo kot staro prijateljico. Gotov je, da se je v svojem življenju prav odločil, konca se ne boji, celo čaka ga. Želi pa si, da bi ga dočakal miren, obdan z naravo v jeseni, ko se vse pripravlja na počitek. Skupaj z drevesi, čebelami, praprotni, bi se pripravil na zimsko spanje, iz katerega se ne bo prebudil.

Lirski subjekt v tej pesmi deluje zadovoljen, čuti, da je izkoristil čas, ki mu je bil dan. V večini pesmi iz Minattijeve zbirke Nekoga moraš imeti rad, pa je čutiti ravno obratno. Lirski subjekt se čuti neizživetelega, kot da mu vsa svoboda pesniškega ustvarjanja ne more pomagati pri izražanju svoje notranjosti. Svoboda pesniškega ustvarjanja se skozi zbirko kaže pri opuščanju ločil, uporabi svobodnega verza in kitičnih oblik. Kljub temu se pesnik še vedno čuti neizživet.

V Šarotarjevi pesmi Občutek za veter zaznamo kontrast v primerjavi z Minattijevo pesmijo. Lirski subjekt se sicer zaveda, da je njegov konec blizu, vendar se ozira nazaj. Ni prepričan o svojih preteklih odločitvah, dejanjih. Tok življenja je v pesmi ponazorjen s tokom reke. Reka pa ne more teči proti svojemu toku, prav tako kot ljudje ne moremo nazaj, da bi popravili napake, ki smo jih storili v življenju. Lirski subjekt bi se rad vrnil po zamujene priložnosti, poizkuša plavati proti toku življenja in ustvarja vrtince. Vendar zaman, upanje, da bi popravil napake, ki je

metaforično predstavljeno z lesketanjem svetlobe, je nedosegljivo kot sence oblakov. To upanje so vrtinci potegnili nazaj, na temno, hladno dno.

Čas se izteka, subjekt pa poskuša izraziti skrite želje, ki jih je dolga leta nosil v sebi. Poizkuša jih uresničiti zdaj, ko se zaveda, da so mu dnevi šteti. Vendar čas beži, konec se bliža. V obeh pesmih se izraža naslovna misel, vendar je v Minattijevi pesmi lirski subjekt zadovoljen, svoj konec želi pričakati miren, obdan z naravo. Nasprotno pa lirski subjekt v Šarotarjevi pesmi želi plavati proti toku in ujeti zamujene priložnosti. Tako kot v Minattijevi je tudi v Šarotarjevi pesmi lirski subjekt sprijaznjen s tem, da ga čaka konec, ki je vedno bližje. V obeh pesmih zaznamo čakanje konca, ki mora priti. Kljub različnosti danih pesmi, imata skupno sporočilo. Konec mora priti. Takrat smo vsi enaki.

Oba pesnika imata rada svobodo ustvarjanja, to kažeta z opuščanjem ločil in svobodnimi oblikami pesmi v zbirkah. Težko se pravzaprav odločim, katera od pesniških zbirk mi je bližje, saj je Minattijeva bolj jasna, razumljiva, iz pesmi lažje razberemo sporočilo. Vendar sem imela ob branju zbirke občutek, kot da spremljam pesnikovo življenje, saj pesmi postajajo vedno bolj otožne, zbirka pa se zaključí s pesmima Epitaf, nagrobni napis, ter s pesmijo Tod. Večina pesmi deluje depresivno, v njih je občutiti slutnjo smrti.

Nasprotno pa je Šarotarjeva zbirka težja za razumevanje, od bralca zahteva več truda in pozornosti, da iz pesmi izlušči sporočilo. Zbirka daje pridih melanholičnosti ravnic, v katerih je pesnik odraščal. V nekaj pesmih zaznamo tudi čudenje nad človeškim napredkom in razvitostjo.

Na koncu bi, ob primerjavi obeh zbirk, kot bližnjo iskala Šarotarjevo Krajino v molu, saj me je pritegnila tako zunanja podoba (razčlenjenost v pet knjig, svobodna oblika pesmi) kot tudi skrivnostnost, ki obdaja pesmi. Pritegne me tudi dejstvo, da smo za trud, ki ga vložimo, da razberemo sporočilo, nagrajeni. Kljub temu sta obe zbirki vrhunski, zanimivi za bralca in gotovo vredni prebiranja.

Lejla Ličina, Srednja šola tehniških strok Šiška, Ljubljana

Mentorica: Marjana Šoš

ŽIVLJENJE JE TO, KAR IZ NJEGA NAREDIMO

Čas je v človekovem življenju nekaj najbolj pomembnega – čas je naše življenje. Izkoristiti ga moramo z dobrimi, pozitivnimi trenutki, ki nas osrečujejo in nam rišejo nasmeh na obraz.

Avtor nas s pesmijo želi opozoriti na to, da je življenje dragoceno – dragocen je naš čas in prav tako vse ure, ko smo jezni, žalostni in nesrečni. Seveda v življenju ni mogoče živeti brez občasnih padcev in razočaranj, a nikoli ne smemo obupati in se vdati v usodo. Ko pridejo težki trenutki, včasih ne vidimo izhoda, se jezimo in obupujemo, ampak to ni prav. Težko se je prepričati, da bi razmišljali drugače, saj je že v človekovi naravi, da čuti (jezo, obup ...), ampak ko nam to uspe, živimo lažje.

Ne obremenjujmo se z nepomembnimi težavami, četudi se zdijo nerešljive. Težave se pač pojavijo in bodo ostale, če se jezimo ali če smo naravnani pozitivno. Za nas, za vsakega človeka posebej je pomembno, da najde svoj mir, da dneve, ki so mu namenjeni, preživi v miru in z veseljem. Vse, kar sem do sedaj napisala, je pomembno zame in očitno tudi za avtorja, saj je vse razvidno iz pesmi. Avtor je dojemal življenje kot nekaj enkratnega, neponovljivega. Zavedal se je, da nam je dana ena priložnost, da živimo, ustvarjamo in je to tudi cenil.

V zbirki Ljubezen naj gre vedno v cvet je ogromno pesmi, ki opominjajo na pozitivne strani življenja, že samo zaradi tega, ker jih je napisal Frane Milčinski Ježek, ki je bil pozitiven človek. V večini pesmi iz te zbirke lahko najdemo pozitivne stvari v življenju, tudi v tistih, ki na prvi pogled niso take, saj skozi njih vidimo, da naše življenje morda ni tako slabo, kakor morda tarnamo vsak dan in da le nismo tako zelo ubogi kot se nam velikokrat zazdi.

Res je, da so to le pesmi, ampak vseeno lahko v njih najdemo nekaj, kar morda polepša pogled na naše življenje, saj se zagotovo nekje po svetu dogaja to, kar smo prebrali v pesmi.

Žal smo ljudje pač takšni, da lažje odpravimo in preživimo svoje težave, če vemo, da ima nekdo še večje težave od nas. Izpostavila bi lahko npr. kakšno pozitivno pesem z ljubezensko tematiko.

Ob branju takšnih pesmi je naše počutje odvisno od našega ljubezenskega stanja. Če smo zaljubljeni nesrečno, bomo, večinoma, ob takih pesmih postali malce žalostni. Če pa smo zaljubljeni srečno, se ob takem branju pojavita veselje in razigranost, da smo deležni sreče.

Ni pa vedno odvisno le od tega. Če se uspemo prepričati v to, da je življenje nekaj lepega, lahko tudi nesrečno zaljubljeni drugače doživljamo takšno pesem, in sicer tako da upamo in komaj čakamo, da se bodo te lepe stvari zgodile tudi nam – ostanemo pozitivni in ne obupujemo.

Ljudje smo si zelo različni. Vsi vemo, da se vsakemu zdijo najhujše njegove težave in da jih vsi drugače doživljamo. Težave v življenju (v pesmi opisane kot »temni dnevi«) so vedno bile in vedno bodo, bodisi majhne ali velike in z njimi se moramo soočiti in se jim postaviti po robu s pozitivnim razmišljanjem. To je lahko reči, napisati še lažje, uresničiti pa malo težje. A vseeno se splača potruditi, ostati miren in se zadržati ob napadih jeze in obupa, saj bomo s tem naredili veliko zase in tudi za ljudi okoli nas, saj bodo tudi oni v naši družbi bolj veseli. S tem vsekakor ne mislim, da je težave treba pozabiti in se o njih z nikomer pogovarjati, saj se je ravno pogovarjati treba, da težave rešimo!

Govorim o tem, da je treba spremeniti odnos, ki ga imamo, do vseh stvari, ki se nam dogajajo in nam niso po godu – jih dojemamo kot temne dni. Poiskati moramo nekaj, kar nas drži pokonci, tudi če ne najdemo nič drugega kot življenje samo, saj je že to dovolj velik dar in v bistvu vse, kar imamo.

Nič ni samoumevno in lahko smo veseli za vsak nov dan, v katerega se zbudimo, in za vsako noč, ko lahko mirno spimo. To je morda preprosto storiti, ampak – kot sem že prej zapisala, je težko uresničljivo, saj je zelo malo takšnih ljudi, ki bi bili sposobni vsaj malo olajšati življenje sami sebi, saj si ga s preobremenjevanjem samo uničujejo, pa se tega sploh ne zavedajo.

Avtor pesmi, kot tudi zbirke, iz katere je vzeta pesem, je Frane Milčinski Ježek. Rodil se je 14. decembra 1914 v Ljubljani, kot tretji otrok. Njegov oče je bil sodnik in uspešen pisatelj, Frane pa je šel po njegovih stopinjah. Najprej je neuspešno študiral pravo in slavistiko, nato pa se je bolj resno posvetil medijem in pisanju. Njegov psevdonim Ježek izhaja iz zabavne igre »Ježek in Jožek«, v kateri je igral na začetku svoje kariere. Bil je režiser, scenarist, pisatelj in v vsem je bil zelo uspešen.

Pisal je za otroke, mladino in tudi za odrasle. Leta 1941 so ga aretirali, saj je izjavil, da vojne ne bodo zmagali ne Italijani in ne Nemci. Po odsluženi enoletni kazni je bil zaposlen na radiu. Njegovo delo Zvezdica zaspanka je bila prva radijska igra za otroke, za katero je dobil tudi nagrado.

Leta 1975 je dobil Prešernovo nagrado za življenjsko delo. Njegov sin, režiser/scenarist Matija Milčinski, je posnel tudi dokumentarec, ki govori o Ježkovem tragikomičnem življenju.

RTV vsako leto podeljuje Ježkovo nagrado, Ježku v spomin.

Frane Milčinski je bil vedno nasmejan človek, ki je na življenje poskušal gledati kar se da pozitivno.

Njegov odnos do življenja se izraža tudi v njegovih pesmih in ostalih delih. Ljubil je to, kar je delal, zato je bil vedno srečen človek. Premalo ljudi resnično ljubi, kar počno v življenju in tudi iz tega v veliki meri nastajajo razočaranja in žalost, zato je dobro premisliti, kaj nas v življenju zares veseli in se v to tudi podati. Svet je poln žalosti in obupa, zato potrebujemo več pozitivne energije in zagona za življenje.

Katarina Belcer, Šolski center Rogaška Slatina

Mentorica: Milena Ogrizek

TISOČE SVETLIC, PLANKTON BRALCEV

Biti zamejec. Pripadati trem javnostim. Kako je? Si enakovreden zastopnik vseh ali morda nobeni ne pripadaš popolnoma in »zares«? Te prevevajo neskončni občutki ambivalence, se znajdeš na tej ali na oni strani? Si eno, drugo, oboje ali nič?

Zamejska književnost se nenehno podaja v bitko z lastno oznako. Človeštvu, bolešno odvisnemu od natančnih definicij in eksplicitnih oznak, se trudi razbiti omejeno uokvirjenost, ki ga ustavi ob temeljih in ne spusti naprej. Zamejska literatura ni v prvi vrsti zamejska, ampak je »literatura«. Je mozaično stkan preplet fabule skupine - avtohtonega prebivalca, z zgodbo posameznika.

In prav na to je (pre)pogosto spregledano! Branje zamejskih del ne izključuje poistovetenja z lirskim subjektom ali proznimi antagonisti, saj so predvsem ljudje, vrženi v zapleten štiridimenzionalni produkt nedoumljivih sil, ki mu pravimo svet. Angel pozabe (ki mi je bil izkušensko nekoliko bliže od Kravosove zbirke) ni zgolj zgodba koroških Slovencev, njihovih mukotrpnih bojev z vztrajno grozečo asimilacijo in s skaženo podobo avstrijske javnosti, ki jih ima za bandite, špiclje in izdajalce. Je tudi zgodba, ki se prične z deklico, konča z odraslo žensko, vmes pa se skriva bistvo.

Morda sem se v Angelu našla zato, ker sem v njem odkrila cel šop vzporednih povezav s praktično vsakim odraščajočim bitjem, hkrati pa mi je njen melanholično otožni podton bliže od Kravosovega hudomušnega, z aforizmi napolnjenega sloga.

Maja je dekle, ki svojo pripoved začne skoraj v otroškem stilu, počasi pa sublimira v izkušeno osebnost z mnogo bolj reflektivnimi opisi. Znašla se je v navzkrižnem ognju zarisovanja mej, s strani velikih, elitnih evropskih velesil in brisanja mej svojega mladostniškega pogleda na svet. Vsi začnemo v ozkem prostorskem krogu s črno-belo in rasno razmejeno podobo, nato pa ostre linije vsakodnevno razlivamo in dobimo sliko, ki nam jo kaže naša zavest in še najbolj spominja na katero izmed Monetovih impresionističnih stvaritev. Svet ni spojina definicij ali strogo zarisanih razdelkov. Je množica, na tisoče svetlic, ki nam plavajo pred očmi.

Kravos in Haderlapova sta s svojima izpovedma planktonu bralcev odprla okno svežega pogleda. Nista jih motrila s sklopi tendenčno izraženih, lastnih vizij. Pomaknila sta se v ozadje (seveda kar se tiče politične, zamejsko obarvane problematike, saj sta poskrbela, da sta v vseh drugih odtenkih širokega spektra tematik še kako na površju!). Nista polemizirala, nista podtikala svojih teženj. Osvobodila sta se miselnih spon, narekujočih, da zamejci pišejo zgolj in samo »zamejsko« kot nosilci in vidni predstavniki svoje kulture, s tem pa, upam, anahronistično tendenčno zamejsko literaturo pripeljala h koncu.

Vedno ko si postavimo okvirje, postanemo omejeni. Avtorja nočeta zatirati lastne svobode. Če hočeta, sta, če nočeta, ju ni, nalašč in zdaj pa v svojih delih enostavno sta. Svobodna. Nedefinirana. Maja in Marko. »Normalna.«

Takšna je skušala biti tudi babica Maje Haderlap. V Ravensbrucku je bila ožigosana s petmestno številko (obstaja kje še kak bolj izrazit način razčlovečenja?) zaradi svoje narodnosti in narodne zavesti. Samo zato, ker je bila Slovenka, so jo nacisti vtaknili v taborišče in bili popolnoma odmisli dejstvo, da je tudi ona sama v svojem jedru človek z enakimi ali podobnimi problemi, kot jih imajo oni. Človek, ki ljubi, človek, ki se boji, človek s samo-

ohranitvenim nagonom po preživetju. Mati in kasneje babica (ki se je nenehno in nekako tipično vtikala v vzgojne metode svoje snah). Zmeraj ovita v mistično ogrinjalo svojih vraževernih misli in pogovorov z naravo, po katerih se je razlikovala od drugih.

Taboriščniki so bili mnogo več, kot so njihovi nacistični mučitelji, ki so jih imeli za anomalijo v svoji, nad ostalimi vzvišeni domovini, bili pripravljene uvideti in priznati. Zatrli so njihovo normalnost, po kateri so ženske, ki so z babico delile kruto usodo, tako vehementno hlepele.

Tudi ko je bila končno osvobojena spon Ravensbrucka, ji je bila normalnost tako daleč in odtujena. A želja je ostala. Želja po vsem, kar je bilo normalno in dovoljeno drugim: ljubezen (do sina, vnukinje, moža, rejenke Mici), svoboda ustvarjanja lastne esence (ki je zamejcem v knjigi in realnosti neredko odtrgana, ker jih omejuje ozkogledost okolice, ki nanje stalno in na moč dekadentno lepi oznake), svoboda življenja na način, ki si ga izbere vsak sam. Motivi, ki pereče posegajo v vsako stran knjige in polzijo med besedami.

Seveda sta Marka Kravosa (v Italiji leta 1943 rojeni literat, ki je bil vseskozi tesno povezan s slovensko kulturo, ki je študiral slavistiko in bil predsednik slovenskega centra PEN) in Majo Haderlap (v Železni Kapli leta 1961 rojena študentka teatrologije, ki je za Angela pozabe dobila slovito nagrado Ingeborg Bachmann) njuni determinanti zaznamovali. A nista zgolj in samo zamejca in tega ne smemo spregledati.

Sta harmonični osebnosti in akordi njune literature (opus obeh je precej bogat – Kravos je pred svojo antologijo *V kamen*, v vodo že izdal 13 pesniških zbirk, npr.: *Sol na jezik*, *Med repom in glavo*, *Ljubezenske*; Haderlapova pa *Žalik pesmi*, *Bajalice* in *trojezično – Pesmi Poems - Gedichte*) kažejo čudovito melodično sinergijo, saj je v njej moč razbrati parafrazirano večglasje. Tudi *V kamen*, v vodo in *Angel pozabe* sta dokaz, da so njuna dela univerzalna in kot taka zmeraj in v vsakem bralcu odražajo nekaj novega. V obeh je moč opaziti značilne (niti ne subtilne) avtobiografske prvine, saj sta knjigi na nek način pričevalki prostora in časa, v katerem bivata, po drugi strani pa nosita širok sporočilni razpon, ki bazira na temeljih univerzalnosti, najgloblje človeške biti in skozi leta prosperira ter se dvigne na višjo raven. Njune besede (ohranjene – ne ravno v kamnu, ampak na papirju) harmonijo njunih osebnosti dokazujejo pravzaprav same po sebi. »S površino telesa se ljubim, s konico peresa se izpisujem,« je sozvočje svoje biti v dveh kratkih verzih strnil Kravos. In Haderlapova s svojimi dognanji, do katerih se je dokopala že v zgodnjih letih: »Z roba gozda sem se lahko razgledala na jugoslovansko stran, ki je bila, na mojo osuplost, enaka avstrijski,« da vedeti, da je v svetu našla tisto skladnost, ki jo ostali (zaenkrat še neharmonični) še vedno iščejo (iščemo?). Ko enkrat odkriješ harmonijo v svetu, pa jo najdeš tudi v sebi.

Ker mi ... Mi smo svet. Ločen z mejami, a v jedru, na veliko osuplost, enak.

Kaja Novosel, Gimnazija Jesenice

Mentorica: Nada Legat

TISOČE SVETLIC, PLANKTON BRALCEV

Slovenska literatura. Nekaj, kar Slovence združuje, povezuje, kar krepi narod, kar nam pomaga, da se zavedamo, da slovenski narod ni le nekaj čez dvajset tisoč kvadratnih metrov površine, temveč tudi zavedni ljudje onstran naše Koroške.

Zavedni ljudje, žalostni zamejci, ustvarjalci besedil, ki kot iskrica zažarijo sredi slovenske literature ter nam odprejo nova obzorja, pomagajo razviti nove ideje, milo nas prisilijo, da se zamislimo nad sabo. In o tem, koliko o slovenskih zamejcih sploh vemo.

Menim, da gre tako v primeru Kravosa kot Haderlapove za izvirna, samozavestna in zavedna posameznika s fascinantnimi literarnimi deli. V srce sta mi segla tako Kravosova radoživost in lahkotna ironija, ki sta rahlo pregrinjalo čez pomembna vprašanja slovenskega zamejstva v Italiji in tamkajšnjega razpada vrednot, kot pa tudi Haderlapova z navdušujočim poetičnim slogom in neobsojajočim pripovedovanjem o povojni koroški zamejski skupnosti. Ne želim govoriti preveč v superlativih, vendar težko zadržujem globoko ganjenost in navdušenje nad prebranimi deloma, saj sta mi dali ogromno možnosti za razmišljanje in pa občutkov. Najboljše pri tem pa je, da deli bralca ne vodita kot osla v neka prepričanja, ampak gre za graciozno milino sporočanja, pa naj bo v stilu šaljivosti ali pa nepolemiziranosti. Zagotovo se je zamejskemu Slovencu težko distancirati od situacije, v kateri živi, in ustvariti delo, katerega naloga bo vzbuditi na tisoče svetlic, plankton bralcev.

Po pravici povedano smo od zamejske skupnosti navajeni ali pa vsaj pričakujemo vse kaj drugega, na primer odkrit odpor, negativna čustva, »na nož«, po domače. Glavna naloga pesniške zbirke *V kamen*, v vodo ter romana *Angel pozabe* pa je, po mojem mnenju, odprava tendenčnega posredovanja informacij, najsi bodo še tako boleče, in to, da bralec na koncu sam pri sebi ugotovi, da se mu je nenačrtno in popolnoma nepričakovano delo vtisnilo v srce in ga vzpodbudilo do razmisleka in sodbe o problematiki naših zamejcev.

Mislím, da je s tema literarnima biseroma iz planktona bralcev ustvarjen nov, svež zrak zamejske literature, ki je končal z doslej dokaj izrazito tendenčnostjo.

Če se nekoliko skoncentriram predvsem na *Angela pozabe*, natančneje na *Majino babico*, ki je ključna oseba v romanu, saj se zgodba navsezadnje začne in konča z njo, se mi zdi, da gre v njenem primeru za življenjsko pot, ki ne toliko kot stremi k želji po normalnosti, želi v svetu pustiti nek pečat in sporočilo. Babica je preživela grozote druge svetovne vojne v koncentracijskem taborišču, ki jo je kot osebo za vedno spremenilo, kar opazi tudi njena vnukinja, ko primerja babičine fotografije iz časa pred in po vojni. Pri tem opazuje predvsem babičine oči, ki po letu 1945 postanejo mrtve.

Sama babica je vendarle fascinantna osebnost, ki se po padcu pobere in zaživi naprej svoje življenje, ob njenem močnem karakterju niti ne opazimo velikih travm, kot na primer pri njenem očetu.

Njeno poslanstvo je skrb za potomce tako fizično (s kuhanjem, na primer) kot tudi s finančno podporo, vendarle pa ne želi, da bi strašne stvari, ki jih je preživela, utonile v pozabo, temveč svoji vnukinji, ko je dovolj stara, razlaga in opisuje dogodke iz svoje preteklosti, ker meni, da se to spodobi.

Kot je jasno že s prvih strani romana, Maja svojo babico iskreno ljubi in je precej navezana nanjo, babica je namreč njena »palica, na katero se opira.«

Glavni razlog za nastanek romana Angel pozabe je tudi pisateljičin občutek odgovornosti, da mora zgodbo svoje družine in njihovih sozamejcev posredovati svetu; ta občutek pa ji je vcepil nihče drug kot babica. Danes lahko k temu pripomnemo zgolj »hvala bogu«, saj je nastal roman, napisan s srcem in toplino ter na podlagi osebnih izkušenj in čustvovanj, zaradi česar postane tudi vedno bolj prepričljiv.

Tako v primeru Haderlapove kot Kravosa pa menim, da gre za navdihujoči, harmonični osebnosti, ki usklajujeta tako slovensko plat kot tudi plat vsak svoje matične domovine. Kravosa občudujem, ker je v svojem značilnem in zelo izvirnem slogu uspel v svet poslati zbirko, ki na resničen, a vendar šaljiv način opisuje in zaokrožuje njegovo mnenje o problematiki zamejstva in eksistencializma.

V kamen, v vodo je zbirka pesmi z različno tematiko, ki pa nam kljub temu izoblikuje mnenje o Kravosu kot pokončnem, samosvojem karakterju, ki ima lastne vrednote in ideje in je s svojega stališča razočaran nad nekim nivojem vrednot družbe okoli njega in ravno tako v Sloveniji, za katero ima občutek, da vedno bolj postaja tujina. Kot se lepo izrazi v eni od svojih pesmi:« z ene in druge strani je vedno več tujine.»

Za razliko od njegove zbirke v Angelu pozabe opazujemo razvoj deklice »visokoletečih misli in zlomljenih udov« v kritično intelektualko, ki se odloči razgaliti sebe in svojo družino in se dvigne daleč nad mišljenje avstrijskih in (na žalost) tudi slovenskih posameznih mnenj, da je slovenski Korošec neprijeten, nekoristen privesek, ki je politično moteč. Iz razmišljanj odrasle Maje Haderlap tako v knjigi kot v njenih intervjujih lahko ugotovimo, da gre za harmonično, trdno osebnost, ki sprejema dejstvo o svoji dvojezičnosti ter ga odločno izpostavi kot prednost in ne sramoto. Menim, da je pisateljica (in seveda primarno dramaturginja) lahko svetel vzor koroškega in navsezadnje tudi slovenskega prebivalstva in zopet se lahko le zahvalimo višjim silam, da jo je obiskal angel spoznanja in ji pomagal ustvariti ganljiv roman, ob katerem sem prepričana, da je vsakemu bralcu vztrepetalno srce, če že ni potočil solze ob njem.

Sicer mi je tudi izkušensko veliko bližje Haderlapova, saj sem kot Jeseničanka blizu koroški pokrajini, medtem ko z zamejsko Italijo nimam tako rekoč nobene povezave. Poleg tega pa sem leto svojega življenja preživela na koroškem podeželju blizu Celovca, kjer mi je bilo dano opazovati odnose med slovenskimi zamejci in Avstrijci. Kot je Haderlapova tudi sama omenila, je dejstvo, da tudi vedno več

Avstrijcev obiskuje dvojezične šole, kljub temu da doma ne govorijo slovensko, kar je zagotovo dejstvo, ki je vredno pohvale. Na žalost pa sem med bivanjem tam opažala tudi, da še vedno nemalokrat pride do konfliktov in nestrpnosti med Slovenci in Avstrijci, predvsem s strani slednjih.

Prepričana pa sem, da se bodo konflikti reducirali vedno bolj, dokler jih sploh ne bo več, saj zanimanje za slovenščino raste, zagotovo pa bo k zmanjšanju nestrpnosti močno pripomogel tudi Angel pozabe.

Zagotovo nam do popolne harmonije med Slovenci znotraj in onkraj meja manjka še ogromno, a vendarle se stvari počasi obračajo na bolje. Moč umetnosti je tista, ki podira navidezne meje v ljudeh in jih poveže ter okrepi. Včasih se ne zavedamo, da država ni enako ozemlje, ampak so država ljudje. Zamejski avtorji nam to predano in ognjevito sporočajo, s čimer so že povzročili premike v naših srcih in razmišljanju. Zamejski umetniki ustvarjajo dela, ki imajo nalogo in pomen. Zamejski literati v Slovencih onstran in tostran meja vzbudijo na tisoče svetlic, plankton bralcev. Zamejski pisci, pesniki in dramatikci ustvarjajo in sooblikujejo našo SLOVENSKO LITERATURO.

Andreas Sarjaš, Dvojezična srednja šola Lendava

Mentor: Štefan Kardoš

TISOČE SVETLIC, PLANKTON BRALCEV

Tisoče svetlic, plankton bralcev. Zamejski avtorji se na ogromno načinov lotevajo zamejske problematike. Načini pisanja so različni iz več razlogov. Prvi razlog je manjšina, v kateri živijo.

Ali so na avstrijskem Koroškem ali na Primorskem.

Do razlik prihaja tudi zaradi politične ideologije avtorjev. Tako eni primorski zamejski avtorji pišejo o odprtem Trstu, drugi o zaprtem. Predvsem Primorci ohranjajo tradicijo, Korošci pa pišejo modernistično. Razlik je ogromno. Skupno jim je pa eno. Želijo »tisoč svetlic, plankton bralcev.«

Želijo, da njihovo delo vzpodbudi drugačno mišljenje o zamejstvu. Z natančnim popisovanjem dogodkov in s predstavitvijo toka lastne zavesti, s t. i. verizmom, je Maja Haderlap dosegla, da je njeno zgodbo spoznalo ogromno ljudi.

Tako se je rešila bremena, ki ga je dolgo nosila v sebi. Ta » plankton bralcev« pa je spoznal, da je lahko srečen, kako živi.

Marko Kravos se je osvajanja bralcev lotil na drugačen način. S krajšimi, hudomušnimi pesnitvami je preprosto zanimiv za bralce. Kako ne bi bil, ko pa obravnava zelo resno tematiko na tako zanimiv način.

Kot sem omenil, so načini širjenja zgodb zamejcev zelo različni, skupno pa jim je to, da se želijo avtorji znebiti okov, ki jim preprečujejo napredovanje, in zaživeti svobodno. Svobodno na ideološki ravni.

Želijo doseči, da bodo lahko v državi, v kateri živijo, razmišljali in delovali svobodno.

In prav takrat, ko bomo bralci, ki smo del večinskega naroda, razumeli, da nočejo nobenega pomilovanja, bodo ti okovi padli. In takrat bo konec zamejske literature.

Z zamejsko literaturo, točneje z romanom Angel pozabe, smo dobili enega najboljših literarnih likov.

Gre za do potankosti opisan feministični lik.

Avtorica romana, Maja Haderlap, je svoje otroštvo namreč preživljala z babico. In ravno ta babica je osrednji lik v romanu. Zgodba pripovedovalke babice govori o njenem preživetju taborišča. Med 2. svetovno vojno so nacisti želeli iztrebiti koroške Slovence. Mnogo so jih ubili, nekatere pa odpeljali v taborišče. Tudi babica Maje Haderlap je bila odpeljana v taborišče v Ravensbruck. Tamkajšnji dogodki so ji za vedno ostali v spominu. Eden izmed teh dogodkov, ki so jo najbolj prizadeli, je bila smrt njene rejenke Mici. Tega ni nikoli prebolela. Se je pa v taborišču naučila živeti z bolečino.

In prav ta odpornost na bolečino, volja do življenja in vera v Boga so ji pomagali, da je prestala taborišče in odšla iz njega močnejša kot kdajkoli prej.

Njeno življenje po taborišču je bilo nato nedvomno drugačno. Vsi bi mislili, da je nenehno podoživljala travme. Bilo pa je ravno obratno. Občudujem njeno nadaljnje poslanstvo. Sam gotovo ne bi bil sposoben tega, kar je storila ona. Po mojem bi bil bolj podoben njenemu sinu, avtoričinemu očetu, ki je mnogokrat omagal pod težo travm. Mnogokrat si je celo poskusil vzeti življenje.

A babica ni bila taka. Želela je zaživeti normalno življenje. Želela je prenesti svojo zgodbo na mlajše rodove, jo vklepati v kamen. To je počela tako, da je ljudi poučevala skozi vsakdanjik o vrednotah, ki so pomembne. Vera v Boga in vitalizem sta samo eni izmed mnogih vrednot, ki ju je želela vcepiti vnukinji. Hkrati se je s takim početjem vsaj delno

očistila in si olajšala življenje. In najbolj je vplivala prav na avtorico romana, ki je nato njeno zgodbo ponesla v svet. S tem je tudi sama doživela katarzo.

Lahko rečemo, da je življenje avtoričine babice tesno povezano z željo po normalnosti, saj si je po »lagerju« ves čas prizadevala za to. In prav babici se moramo zahvaliti, da smo dobili tako močno in presunljivo knjigo.

Obravnavana avtorja sta nedvomno harmonični osebnosti. Želita ohraniti tradicijo in zakoreniniti zamejsko tematiko, hkrati pa leteti in svobodno sanjati. Sta tudi izrazita antinihilista in humanista. Povezuje ju izrazit senzualizem. Razlika med njima je je, da Kravos svoja čustva pogosto predstavi z ironijo, Maja Haderlap pa s tokom zavesti ponazori dogajanje v njeni duši. Ne prepuščata se ideji, da je vse nič in da nič ni pomembno. Verjameta v svoje ideale in v neko harmonijo. To harmonijo pa si želita doseči ravno z deloma V kamen, v vodo in Angel pozabe.

Kravos bo zaživel v harmoniji, ko bo lahko svobodno razmišljal, na kar nam lepo pokaže z verzi: » ... šele, ko se utrne veriga ... bo varno letenje, ne pa novo vrtenje.«

Šele takrat, ko bomo zamejce spoznali kot nam enakovreden del, bo nastopila harmonija v zamejstvu.

Maja Haderlap pa je svojo harmonijo dosegla z Angelom pozabe. Rešila se je zgodb svoje babice in si tako priborila možnost, da se posveti sami sebi.

In prav želja, da spozna njeno zgodbo čim več ljudi, je vplivala tudi na izbor jezika pisanja. Možnost, da Slovenija ne prizna njenega romana za svojega, je ni ovirala pri izbiri nemščine. Tako je dosegla veliko širši krog bralcev in ponesla babico v svet.

Zagotovo sta avtorja harmonični osebnosti. Deli V kamen, v vodo in Angel pozabe pa to ne le potrujeta, ampak sta sredstvi, s katerim želita doseči harmonijo.

Izkušnjsko mi je bližje Kravos, saj se tudi sam srečujem z dvojezičnostjo. Bližje pa mi je tudi zato, ker se sam prav tako borim, s pomočjo orodja, imenovanega ironija. Ne upam se razgaliti kot Maja Haderlap, zato raje ironično in dvoumno poskušam doseči svoje cilje in vrednote. Nimam namena ustvariti tisoč svetlic in osvojiti plankton bralcev. Želim si samo svobodo razmišljanja in govora v jeziku, ki mi je bližje. Tudi sam se borim, da bi zaživel v harmoniji. Avtorja del, ki sem ju prebral, sta harmonijo, po mojem mnenju, dosegla.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Maja Šebjanič

Teacher's qualification for competent use of pedagogic speech

In the schools of the Republic of Slovenia with Slovenian as the language of instruction pedagogic communication as an important factor of student's communication competence comprising linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences, takes place in Slovenian. Of crucial importance for the attainment of this basic goal of teaching Slovenian is classroom debate, so teachers must be adequately trained for it. Mastery of pedagogical communication is a skill one can become aware of, learn and improve. The teacher becomes acquainted with the content of pedagogical communication, teaching speech, language of instruction and communication capabilities already during university education. The period of preparatory service, when the beginning teacher works under the guidance of a mentor is good opportunity for (practical) training of the beginning teacher in communication with students. This should help the trainee to develop their cognitive and relational speech. Teacher's capacity to competently use pedagogic speech includes namely precisely the following components: the language of educational communication, i.e. the language of teaching and learning, and cognitive and relational speech. Teachers learn these contents (mostly theoretically) at the time of their university education and consolidate them (practically) and build on them especially with the entry into and introduction to the profession, i.e. with preparatory service.

Tomaž Petek

Grading scale for teacher's oral presentation – what must a pedagogical worker pay attention to in oral appearances

The primary purpose of this paper is to present a five-point numeric-descriptive rating scales for the evaluation of teacher's oral presentation, which also affects teacher's speaking culture. In the framework of the presented grading scales the criteria are indicated the teacher must pay attention to when speaking, i.e. the composition of the appearance, a holistic approach to oral presentation, verbal language, non-verbal language. The second part of the paper summarises the essential (condensed) findings on the evaluation of spoken performances of (future) teachers. The mastery of speech and appropriate use of verbal and non-verbal (communicative) resources, which are directly made visible in the presented rating scale, represent the speaking culture in its narrow sense. For every teacher speaking culture is namely, as we have found, a necessary condition to be able to establish pedagogical communication with students at all.

Mateja Košir

Primary school teachers' awareness about speaking appearances

Teachers are expected to be good speakers, able to expound the content, to attract attention and to arouse interest of listeners. A teacher wishing to do her or his job well must permanently develop her or his competence of oral appearance. In the article the findings of a survey on what knowledge teachers have about speaking appearances are presented.

Katarina Kejžar

Learning speaking culture in Slovenian classes

In this article the author discusses the importance of learning speaking in basic school, why and in what ways she teaches it herself. She describes the practical experience as result of professional training during postgraduate studies at the Chair of Speaking at AGRFT – the Academy of Theatre, Film, Radio, and Television of the University in Ljubljana. She states some changes that would be urgent in teachers' approach to learning speaking and proposes some methods of work in the classroom. She also gives a rough sketch of concrete discussion of a topic in grade 7 with emphasis on learning speaking. She calls attention to the urgent need of teacher's self-reflection on speech and in conclusion presents in what her students progress mostly with the described method of work.

Meddruštveni odbor PSD

RAZPIS

Primorski slovenistični dnevi 2014

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,
obveščamo Vas, da bodo letošnji 24. Primorski slovenistični dnevi, tradicionalno strokovno srečanje primorskih slovenistov in slovenistk, potekali **7. 11. 2014 v Kongresni dvorani Cerje** v občini Miren-Kostanjevica.

Tema letošnjega srečanja:

Tematika 1. svetovne vojne v slovenski književnosti

Vse, ki Vas predlagana tema zanima ali se z njo že ukvarjate, vabimo, da svoj prispevek prijavite in ga s kratkim izvlečkom (do 250 besed) pošljete **do 10. 9. 2014** na elektronska naslova: ernesta.furlan@scng.si ali ssmailagic@siol.net oz. na naslova: Senija Smajlagič, Sončna pot 6, 6310 Izola ali Slavistično društvo Nova Gorica, Šolska 25, 5250 Solkan.

24. Primorske slovenistične dneve bo organiziralo Slavistično društvo Nova Gorica v sodelovanju s SD Trst-Gorica-Videm in SD Koper.

Prijazno vabljeni k sodelovanju ter lepo pozdravljeni.

Ernesta Dejak Furlan,
predsednica SD Nova Gorica

Senija Smajlagič,
za Meddruštveni odbor PSD

Sonja Žežlina,
podpredsednica SD Nova Gorica

