



2

2022

Letnik XXV

ISSN 1318-864X

Slovenščina v šoli

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana



roman
glagol
vejica
oklepaj
intonacija
stavek
svobodni verz
oseba
pisec
stavek
priredje
osebni zaimek
poved
predmet
pika
poudarek
metafora
osebek
pravljica
eselj
izvor
pesnik
samostalnik
prislovno določilo
črtica
poved
veznik
naklon
stavčni člen
priredilo
izjav



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

2

2022

Letnik XXV

ISSN 1318-864X

Slovenščina v šoli

predmet

osebni zaimek
poudarek
metafora
privedje
vejica
pravljica
prisolovno določilo

Vsebina

ZA UVOD

Mirjam Podsedenešek | **Boris Pahor, pisatelj**
(26. 8. 1913–30. 5. 2022) | **1**

RAZPRAVE

Mira Sušič | **Boris Pahor – nacionalno vprašanje**
v zbirki novel in črtic *Grmada v pristanu* | **2**

DIDAKTIČNI IZZIVI

Vanja Kavčnik Kolar | **Problemsko-ustvarjalni pristop**
pri razvijanju zmožnosti poustvarjalnega pisanja
v 6. razredu OŠ – predstavitev primera
iz prakse | **17**

Mojca Batič Škarabot | **Branje in projektno**
učenje | **27**

Mojca Kavčič | **Nove perspektive poučevanja**
v osnovni šoli | **36**

Eva Vrhovnik Gomboc | **Govor derviša Alija Rašida**
v delu Antona Aškercja *Čaša nesmrtnosti* | **41**

Mira Sušič | **Preverjanje znanja pri pouku**
književnosti učencev/dijakov s posebnimi
potrebami v osnovni in srednji šoli
v zamejstvu, v Italiji | **47**

Jan Černetič | **Interaktivna obravnava**
Levstikovega *Popotovanja Od Litije do Čateža* | **57**

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



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Slika na naslovnici: fotografija Ele Peroci, 14. marec 1983. Foto Janez Bogataj. Hrani Muzej novejšje zgodovine Slovenije.

Mirjam Podsedensek | odgovorna urednica

Boris Pahor,
pisatelj (26. 8. 1913–30. 5. 2022)



»S Camusom zavidam tistim, ki bodo, ko me ne bo več, ljubili cvetje in žene, s Kosovelom tistim, ki bodo lahko poslušali, kako bori vršijo.« (Pahor, 2009: 369)

Čeprav človek v življenju tudi izzveni in mine, se zdi, da je prav literatura tisti svet, v katerem ostane vedno živ.

Pred nami je lahko vselej, ko odpremo knjigo, kjer ostaja tak, kot ga je videl ustvarjalec – obenem pa sme biti tak – kot ga vidi vsak izmed nas. Morda je ravno možnost stika in notranje povezanosti z zgodbo tista, ki nam odpira vrata iz sedanosti v preteklost in obratno.

Živost književne osebe, njeno ravnanje, prostor, kamor je bivanjsko in miselno vpet, pogosto tudi ujet, je skorajda vedno nesluteno enaka, skorajda ista.

Izrazita bivanjska odprtost izobraženca, ki išče svoj osebni odgovor na vprašanje »Kdo sem in kam grem?«, iskanje identitete v pisanem vrvežu Trsta, ki ga zaznamujejo najprej razpad starega avstro-ogrškega sveta, rani prva svetovna vojna, prvi koraki italijanskega fašizma, s požigom Narodnega doma, kasnejši odhod v severno Afriko in na bojišče in tragična, težka izkušnja niza genocidnih taborišč, ki jih kakor po srečnem naključju preživi.

Zasidran v preteklosti osebnega, tudi intimnega doživetja, je Boris Pahor, pričevalec eksistencialne dvojnosti, rahločutni sooblikovalec mostu med dvema, ki lahko zgradita odnos – moški in ženska – predvsem pisatelj.

Želi biti, in tudi je, ves čas svojega dolgega in razgibanega življenja – slovenski pisec: kratke proze, s podobami slovenskega človeka in v romanih – Slovenca in evropskega svetovljana.

* * *

Tudi zato je v drugi številki revije, v *Razpravi*, tokrat objavljen prispevek prof. Mire Sušič, ki podrobneje analizira pisateljevo zbirko kratke proze *Grmada v pristanu* in se skladno s svojo naravo in življenjem med Slovenci v zamejstvu interpretativno povezuje s polpreteklim ter ga skuša povezati s sedanostjo.

Učna sedanost, ki jo z naslovi napovedujejo didaktični prispevki, ravno tako odpira potrebo po angažiranju učitelja in učenja pri branju in pisanju; tokrat poustvarjalnem (prispevka Mojce Batič Škarabot in Vanje Kavčnik Kolar).

Eva Vrhovnik Gomboc s člankom *Govor derviša Alija Rašida v pesmi Antona Aškercarja Čaša nesmrtnosti* aktualizira pomen govorne besede in njeno ontološko sporočilo, tako kot se Mojca Kavčič loteva Prešernove poezije, Krsta pri Savici – in Črtomirja v njej.

Prispevek mladega raziskovalca Jana Černetiča kaže, da je tudi Levstikovo *Popotovanje Od Litije do Čateža* za šolsko rabo sodobno, zanimivo in tako kot vsa slovenska književnost – vedno znova živo.

Slovenščina v šoli 2

XXV. letnik

leto 2022

ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: mag. Mirjam Podsedensek (odgovorna urednica),
dr. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana),
Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo),
mag. Mojca Honzak, Ljubljana,
dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani),
dr. Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko),
Bojana Modrijančič Reščič (Šolski center Nova Gorica),
Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo),
dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana),
dr. Miha Vrbinc (Deželni svet za Koroško)

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: Bumblebee, jezikovno svetovanje,
Polanca Luznik s. p.

Oblikovanje: Simon Kajtna

Prelom: Design Demšar d. o. o.

Tisk: Present d. o. o.

Naklada: 465 izvodov

Naročila: ZRSŠ – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana;
faks: 01/300 51 99; založba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 35,00 € za šole in druge ustanove, 26,25 € za individualne naročnike; 12,50 € za dijake, študente, upokojenke; za naročnike iz tujine 40,00 €; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €; v cenah je vključen DDV

Mira Sušič | Humanistični in družbeno-ekonomski licej Anton Martin Slomšek, Trst

Boris Pahor – nacionalno vprašanje v zbirki novel in črtic *Grmada v pristanu*

Boris Pahor - National Question in Collection of Short Stories *Grmada v pristanu*

Izvleček

Ključne besede:

motivi v kratki prozi,
nacionalno vprašanje, literarni
liki Slovencev in Italijanov,
jezik

V članku bom obravnavala nacionalno vprašanje v Pahorjevi zbirki novel in črtic *Grmada v pristanu*, ki je izšla leta 1972. Zbirka sodi v pisateljevo kratko prozo. Analizirala bom novele in črtice v zbirki, posebnosti Pahorjevega jezika in značaje ter obnašanje literarnih oseb obeh narodnosti, ki se pojavijo v novelah in črticah zbirke.

Abstract

Keywords:

motifs in short fiction,
national question, Slovenian
and Italian literary characters,
language

The current article examines the national question in Pahor's collection of short stories and sketches *Grmada v pristanu* (The Bonfire in the Quay), published in 1972 as part of the author's short fiction works. The short stories and sketches, Pahor's distinctive writing style, and the personality traits and demeanours of the literary characters of both nationalities in the collection are discussed in the following sections.

Uvod

Boris Pahor se je rodil v Trstu 26. avgusta 1913. Tržaški avtor je eden najbolj znanih slovenskih pisateljev z obrobja slovenskega etničnega ozemlja, med Jadranskim morjem in kraškimi gmajnami. Kot otrok je doživel požig Narodnega doma v Trstu. Ta dogodek se mu je globoko vtisnil v spomin in ga spremljal vse življenje, ker je postal simbol fašističnega preganjanja primorskih Slovencev. Bil je italijanski vojak v Libiji, leta 1944 je bil aretiran in deportiran v nacistično taborišče, ker se je pridružil odporu proti nacifašizmu. Po koncu vojne se je zdravil v Franciji in se nato vrnil v rodni Trst. Diplomiral je na univerzi v Padovi in dolga leta poučeval na slovenskih šolah v zamejstvu. Izdal je več romanov (Nomadi brez oaze, Nekropola, Zatemnitev, Spopad s pomladjo, V labirintu, Zibelka sveta), zbirke novel in črtic (Moj tržaški naslov, Kres v pristanu, Na sipini, Grmada v pristanu, Varno naročje in Dihanje morja), polemične spise (Odisej ob jamboru) in dnevnike (Ta ocean strašno odprto, Notranji odmevi). Pisateljeve knjige so doživele prevode v tuje jezike. Izšle so v francoščini, angleščini, nemščini, italijanščini, španščini, ruščini in srbsščini. Tržaški avtor je prejel mednarodna in državna priznanja in nagrade, med njimi Prešernovo nagrado, priznanje Občine Trst za zasluge, francoski red viteza Legije časti.

Problem obstoja in preživetja slovenskega človeka je izhodišče in seveda središče vsega pisateljevega literarnega dela, na katerega je vplivala raznarodovalna politika fašističnega režima.

Motivi v Pahorjevi kratki prozi

Tržaški zamejski pisatelj Boris Pahor zavzema pomembno mesto med pisatelji slovenske književnosti. Njegovo literarno delo se je uveljavilo tudi v tujini, najprej v Franciji, nato so ga spoznali tudi italijanski bralci. Pisatelj literarni opus obsega novele, črtice in romane. Glavni problem Pahorjevega literarnega ustvarjanja je nacionalno vprašanje, ki se kaže v antifašizmu, doživljanju grozot nacističnih taborišč in v ljubezni. Njegova dela so izrazito avtobiografska. Nacionalno vprašanje je torej osrednji motiv Pahorjevega pisateljevanja. *»Prva in verjetno začetna ideja izhaja iz narodnostnega vprašanja in se hkrati spreminja v splošnejši, politični upor proti političnemu totalitarizmu fašistične ideologije.«* (Paternu, Glušič Krisper, Kmecl: 314)

Ljubezen do svojega naroda in ljubezen do ljubljene ženske sta enakovredni, ker oblikujeta odnos do človeka kot takega.

Problem obstoja in preživetja slovenskega človeka je izhodišče in seveda središče vsega pisateljevega literarnega dela, na katerega je vplivala raznarodovalna politika fašističnega režima, ki jo je doživel kot otrok, mladostnik in odrasel. Presunljiva izkušnja nacističnega koncentracijskega taborišča je bila izhodišče pisateljevega razmišljanja o razčlovečenju ljudi. *»Pahor se je namreč osredotočil na vprašanje narodne eksistence Slovencev v Trstu in na doživljajske razsežnosti človeka, ki ga je usoda pahnila v koncentracijsko taborišče.«* (Pogačnik 1967: 154) Ljubezen je tista gonila sila, ki omogoči človeku prepoved po katastrofi, zato je poudarjena v celotnem Pahorjevem literarnem delu. *»Prav ljubezen je bila zanj temeljno oznanilo slehernega človeka; njen značaj in njena moč sta posledica človeškega in narodnega substrata v osebnosti.«* (Pogačnik 1967: 157) Ljubezen do svojega naroda in ljubezen do ljubljene ženske sta enakovredni, ker oblikujeta odnos do človeka kot takega. Doživetje koncentracijskega taborišča je tudi vplivalo na tematiko pisateljevega ustvarjanja, saj je postalo značilni prepoznavni element njegove proze. Pisatelj je postavil v ospredje grozote taborišč, ki jim je bil priča. V ospredju je bil pogled ujetnikov-žrtev na krvnike. *»Ob žrtvi ga rabelj nikakor ne zanima kot problem, meja med njima je dokončna, kot med črnim in belim, neprebojna.«* (Inkret 1980: 59). Boris Pahor na papir natančno prelije svoja doživetja in občutke, zato ni čudno, da kot bivši deportiranec in taboriščnik, ki je doživel pekel grozot taborišča, pri opisovanju zanemari krvnike, ki niso bili med življenjem in smrtjo, ampak so kruto odločali o njiju. Odnos do smrti ni samo odrejal razmerja med krvniki in žrtvami, ampak je tudi določil vrednote, med katerimi je ljubezen odražala življenje, prepoved človeka in odrešitve gorja – bila je upanje za boljši svet.

»Zaupajoča zveza med moškimi in žensko je znamenje ponovnega zaupanja v ljudi, najdenje življenjskega smisla in priznanje človečnosti.« (Paternu, Glušič Krisper, Kmecl 1967: 317)

Boris Pahor je bil predvsem pisec kratke proze oziroma novel in črtic. »Vsi Pahorjevi romani predstavljajo silen napor po razširjenju novelistične strukture, ki je – kar kaže – vendarle njegova adekvatna oblika pripovedi. Bolj ali manj porabljajo za snov tvarino, ki jo najdemo novelistično vsaj fragmentarno literarizirano že v času do leta 1952; vsem je skupna novelistična zasedba s po eno, kvečjemu dvema osebama, med katerima spričo poetiziranega realističnega pripovedovanja in spričo opisane zamejenosti idejnega sveta ne more priti do prerazsežnih zapletov in konstrukcij. Zato se pod grožnjo potrebne kvantitete v romaniziranih predelavah rada naruši pripovedna mera, z njo pa utrpi kompozicija in estetska funkcionalnost pripovedi.« (Paternu, Glušič Krisper, Kmecl 1967: 317) Boris Pahor je črpal navdih in motive iz novel in črtic, ko si je zamislil roman. Pisatelj je zgodbo razširil in snov prilagodil zahtevi romana. Krhka proza mu je bila iztočnica za romane, lahko jo razumemo kot predhodnico njegovih romanov.

Fašizem se je zakoreninil v zavest tržaškega pisatelja. »Mora je to, ki ugonablja zavesti ljudi, strah, ki sesa v mozeg in možgane otrok, ker zaradi slovenske besede gorijo hiše in gledališča, zaradi nje posiljujejo ljudi z ricinovim oljem. In streli odmevajo po ulicah. In zapori so dve desetletji polni. In spet je ogenj za slovensko knjigo, kakor za kup odvrženega pohištva, v katerem so se zaredile stenice. In za tistega, ki se je uprl, je bil svinec v hrbet.« (Pahor 2021: 260) Narodnost je čez noč postala stvar osebne izbire, ne pa pravica po črki zakona in postave. Narodna zavest je bila problem človeške zavestne izbire in odločitve. Knjiga in slovenska beseda sta postali simbol kulturne pripadnosti slovenskemu narodu. Kras je bil simbol domačnosti, mestni vrvež tržaškega pristanišča pa je bil sinonim tujega, v katerem se je prikradel občutek manjvrednosti. Slovenstvo se je zateklo k naravi, kraškimi gmajnam in borovim gozdičem, ki so bili domači slovenskemu človeku in ne tuji, kot je to postal Trst, ki ni bilo več svetovljansko mesto, ampak je postalo čez noč zgolj italijansko. Kras in morje, kotička slovenske obale med Miljami in Devinom, sta zaživela v slovstvu zamejskih pisateljev in pesnikov. Pridobila sta pomen nacionalne identitete – v nasprotju s Trstom. V literarnem delu Borisa Pahorja se odraža bodisi dvojnost med mestom, morjem in Krasom bodisi zahteva po nacionalni in kulturni izbiri posameznika, živečega na tem ozemlju.

Narodna zavest je bila problem človeške zavestne izbire in odločitve. Knjiga in slovenska beseda sta postali simbol kulturne pripadnosti slovenskemu narodu.

Motiv ljubezni v kratki prozi

Motiv ljubezni se pojavi v pisateljevi prozi. Ljubezen je za Pahorja sestavljena iz dveh bistvenih elementov, ki tvorijo človeka: ljubezen do rodne zemlje, naroda in jezika in ljubezen do osebe. Ta dva elementa se dopolnjujeta, se spajata drug v drugega. Če en element ni dovolj čvrst in odpove (narodna zavest pri Slovencih), pri Italijanih pa politični nazor, se zveza podre, ljubezen zamre in razdere, pri tem pa ni pomembna narodnost, je vse podrejeno demokratičnemu političnemu prepričanju posameznika. Narodnost se torej pokriva z ideologijo, narodno zavestjo in ljubeznijo do ljubljene osebe. Tržaški pisatelj obravnava motiv nacionalne identitete bodisi v kratki prozi bodisi v romanih.

Motiv narave v kratki prozi

Narava oziroma Kras sta pojma slovenstva. Kras predstavlja zatočišče in zavetnika slovenskega človeka, ker se ta zateka k njemu. Zanj je pojem poznanega in domačega. Kraške gmajne in borovi gozdiči so Italijanom tuji, ne glede na njihovo po-

litično prepričanje. Narava je za fašizem sovražna. Mesto Trst z vrvežem in ulicami predstavlja pojem tujega, sovražnega sveta do slovenstva nasploh. Trst je simbol italijanstva, ki ima predvsem negativen predznak zaničevanja in zatiranja slovenskega človeka. Fašizem se torej izenači z mestom.

Boris Pahor združi v celoto ljubezen ljubljene osebe z ljubeznijo svojega naroda. Ta elementa se v bistvu prekrivata in dopolnjujeta drug drugega. Ljubezen do ljubljene osebe je podrejena ljubezni do rodne zemlje in obratno. Ljubezen je za tržaškega pisatelja velika, skladna celota, sestavljena iz dveh elementov. Oba elementa se morata spajati, da je razmerje srečno, ker pride do razumevanja med partnerjema. Če en element odpove, se celotna ljubezen podre kot stolp iz kart. Literarni lik ostane sam s svojo ljubeznijo do zatiranega naroda, ker je doživel razočaranje v osebni ljubezni. Narodnostno vprašanje se istoveti z ljubeznijo do rodne zemlje in hkrati tudi ljubljene osebe.

»Ali ne bo nikoli gospodar svojih čustev? Zmeraj tako zaletav? Tako navdušen in potem tako poražen? Bojevit in potem potepuško ravnodušen? In zmeraj tako nihal in bo zdaj član upornih ljudi, zdaj osramočen samotar, ki s prahom na čevljih prosi miloščine? Prej ljubimec neučakano Jadranko in zaradi nje upornik, ki ga odpeljejo na jug, pa spet reševalec vlačuge? Ne, ampak ima tudi on pravico, da strne v eni sami ljubezni, ljubezen do svojih ljudi. Mora imeti to pravico. Mora imeti nekoga, da mu odda bogastvo, ki ga ni moč raztresati med ljudmi kakor zrnje.« (Pahor 2021: 49)

Zbirka novel *Grmada v pristanu*

Zbirka kratke proze *Kres v pristanu* je izšla leta 1959 pri založbi Mladinska knjiga. Novele in črtice so postavljene v čas prve svetovne vojne in v čas fašističnega vzpona, njegovega nasilja in prevzema oblasti ter raznarodovanja v predelih Primorske in Istre, ki so prišli pod kraljevino Italijo. Bralec iz Pahorjevih novel in črtic pozna hude razmere, v katerih so živeli primorski Slovenci in istrski Hrvati. Ob morju in mestu se v pisateljevi kratki prozi pojavi še Kras. Kras ima posebno vlogo v besedilih, ki obravnavajo fašistično dobo. Občutek varnosti, domačnosti in zavetja je povezan s kraško pokrajino, medtem ko mesto Trst vzbuja v slovenskem človeku odtujenost, strah in zaničevanje. Zbirko tvorijo besedila: *Žrelo kamnitega leva*, *Kres v pristanu*, *Metulj na obešalniku*, *Rože za gobavca*, *Orient ekspres*, *Nesluteno vprašanje*. Druga izdaja zbirke *Kresa v pristanu* je izšla leta 1972 pri Državni založbi Slovenije z naslovom *Grmada v pristanu*. Knjiga vsebuje z izjemo ene novele (*Žrelo kamnitega leva*) vse iz prve izdaje, obenem pa je opremljena s študijama Lava Čermelja in Jožeta Pogačnika.

Poleg novel in črtic bralec najde v knjigi še odlomke dveh avtorjevih romanov: *Parnik trobi nji* in *Nomadi brez oaze*. Tržaška založba Mladika je poskrbela za ponovno izdajo pisateljeve zbirke kratke proze, ki je izšla leta 2013. Bralec najde v njej spremno študijo izpod peresa Lava Čermelja in odlomke iz romanov *Parnik trobi nji* in *Nomadi brez oaze*.

Žrelo kamnitega leva

Besedilo *Žrelo kamnitega leva* je postavljeno v tržaško okolje in obravnava socialno tematiko. Zgodba se dogaja v času prve svetovne vojne, ko v mestu in okolici še ni prišlo do nacionalnih nasprotij. Družina italijanskih in slovenskih dečkov, iz raznih mestnih družin, na robu mesta krade premog, ki je natovorjen na vagonih vlaka. V ospredju sta torej socialna tiska in revščina, ki oklepa v primež bodisi Italijane bodisi

Slovence. Avtor prikaže ozračje vojne v zaledju fronte in bedo, ki jo vojna prinese s seboj. Boris Pahor mojstrsko opiše duševnost otrok, ki jim je odvzeto otroštvo. Drugega za drugim niza strnjene prizore, ki tvorijo rdečo nit zgodbe.

V ospredju je izključno socialna tematika: vojna, beda, vsakdanji boj za golo preživetje. Skupina otrok preživlja svojo mladost v skrajnem pomanjkanju. Vojna je stvar odraslih, a je tudi del otroških iger. V besedilu bralec spozna like tržaških mulcev iz roba mesta, med katerimi poleg Gina, Bruna, Alda, Sergija najbolj izrazno izstopa Lojzek, ki »cepeta« za klapo. Železniška proga je del proletarskega okoliša, kjer klapa mulcev preživlja dneve. Dečki so sinovi bednih delavcev, vojnih vdov. Med njimi ni razlik, ker beda združuje vse, Italijane in Slovence. Društvo »Kavelj« je namreč narodnostno mešana družina, med člani ni nacionalnih ovir, ker lakota ne pozna razlik in je za vse enaka, skratka se požvižga za nacionalne meje. Stražnik, ki je edina nevarnost za klapo mulcev, je predstavnik oblasti. Oblast se ne ozira na narodnost, ampak pogosto lovi reveže, ko ti prekršijo zakon, ker kradejo. Otroci kradejo premog zaradi potrebe. Roka oblasti ne dela razlike med Italijani in Slovenci, zato ne prizanese društvu Kavelj. Boris Pahor mojstrsko prikaže razmere v Trstu in oklici med prvo svetovno vojno, saj bralcu oriše vsakdan bednega dela mesta in revščino socialno zapostavljenih družin, ki živijo v tistem delu mesta, kjer ni razlike med narodoma, saj Italijane in Slovence pesti stiska pomankanja. Socialni položaj zapostavljenih in zavrženih združuje italijanske in slovenske dečke v skupnost.

Kres v pristanu

Zgodba se dogaja v Trstu, v času vzpona fašizma. Boris Pahor izbere za literarni lik proletarsko družino, ki jo bralec sreča tudi v Brodolomu. V ospredju so trije otroci: Branko, Evka in mala Olgica. Družina životari v kletnih prostorih. Bivši avstrijski uradnik živi z nečakinjo šiviljo nad kletnim prostorom, kjer stanuje družina v revščini. Osredja doživetja otrok sta požig Narodnega doma in pretepanje fašistov starega avstrijskega uradnika. Otroški svet se sreča s krutostjo odraslega sveta. Boris Pahor prikaže dogajanje z zornega kota otrok.

V besedilu gre za vzporedni zgodbi: zgodbo nečakinje Mici s starcem in zgodbo delavske družine z otroki. Avtor obeh zgodb ne razvija ločeno in samostojno, ampak ju prepleta in vgrajuje v kontekst, ki sestavlja vzdušje, v katerem so se znašli mladi ljudje in otroci po nastopu fašizma. V besedilu je poudarjena vloga nečakinje, ki jo avtor obširno obdela, kot bi to zahtevala logika pripovedi. Nečakinja je protiutež starčku, ki predstavlja iztekli čas bivše oblasti v mestu.

Nečakinja ni zanikala svoje pripadnosti slovenstvu pred fašisti. Otroci doživljajo požig Narodnega doma kot pošastni pravljčni svet, ki se je čez noč spremenil v kruto realnost. Odrasli in otroški svet sta zopet v središču pisateljeve pozornosti. Otroci hodijo k šivilji Mici poslušat pravljice, ki postanejo realnost takoj ob prihodu starega strica, ki surovo ravna s svojo nečakinjo. Stari nemškutar, sicer slovenskega porekla, je simbol nasilja. Pooseblja dobo prihajajoče fašistične diktature in avstrijske preteklosti, Mici je podoba slovenskih ljudi. Dekle pohlevno in potrpežljivo prenaša starčevo nasilje, ki jo zmerja z tržaškim ponižujočim in žaljivim vzdevkom »sciaiva«, ko se izreče za Slovenko ob ljudskem štetju. Dekle polije starca z vodo, a se mu takoj opraviči.

»'Obraz strogega kipa je bil uprt vanjo. Da sem Slovenka!' In tedaj je začel stari hitro hoditi tja in sem po sobi, razburjen kakor kapitan na ladji, ki se potaplja. 'Sciaiva!' je nenadoma rekel in je bilo, kakor da je pljunil v kot njene sobe. 'Tako kot vi!' je hladno rekla Mici. 'Was?' In v kamnito lice se je od nekod začel prilivati rdeč odsev. Z gubastega vratu navzgor. 'Was hast du gesagt?'« (Pahor 2021: 37)

Mici je portret tistih zamejskih Slovencev, ki so zavedni in ne zanikajo svojega slovenstva, a pazijo, da se ne bi komu zamerili. Njena slovenska zavest ima dvojno plat: narodno in željo po svobodi.

Mici je portret tistih zamejskih Slovencev, ki so zavedni in ne zanikajo svojega slovenstva, a pazijo, da se ne bi komu zamerili. Njena slovenska zavest ima dvojno plat: narodno in željo po svobodi. Mici so edino razvedrilo otroci, ki prihajajo k njej, ker jim pripoveduje pravljice. Branje pravljic je za šiviljo trenutek, ko pozabi na krutega strica. Ko se je dekleta izreklo za slovensko besedo in ni zanikalo svoje biti, se je za hip otreslo starčevega jarma.

Otroci se srečajo s krutostjo časa in odraslih. Branko, Evka in Olgica odraščajo v pomankanju in revščini »sredi strahu« pred prihodom starca, ko jim Mici bere in pripoveduje pravljice, in črnosrajčnikov. Kot v pravljicah se naenkrat pojavijo črni možje. »*Evka in Branko pa sta bila majhna in nista razumela, kaj so se menili ljudje. Vedela sta, da gori NARODNI DOM in da ni prav, da so ga hudobni fašisti zažgali.*« (Pahor 2021: 26) Nasilje odraslih je spremenilo otroški svet. Otroci so naenkrat postali odrasli. Nasilje je spremljalo njihov vsakdan. Niso se več sproščeno igrali, ker je na njihovo otroštvo padla senca odraslega sveta. Črni možje iz pravljice so bili kruta realnost. Nasilje, ki ga doživijo bodisi otroci bodisi Mici, okrepi nacionalno zavest in povzroči odpor do črnih mož.

Lavo Čermelj piše tako v uvodu Pahorjeve zbirke: »*Požig Narodnega doma je bil ognjeni krst nastajajočega fašizma. Za fašiste je bil ena najvažnejših epizod v zgodovini Italije po prvi svetovni vojni in dali so ji posebno ime Vespri triestini.*« (Pahor 2021: 15)

Metulj na obešalniku

V črtici Metulj na obešalniku bralec najde motiv slovenskega otroka v italijanski šoli. Zgodba je pomaknjena v čas, ko se je fašizem razbohotil in utrdil oblast. Avtor prikazuje razred slovenskih otrok, ki se med odmorom igrajo in si nagajajo. Ko po odmoru vstopi v razred učitelj, ki je zagrizen in prepričan fašist, zaloti učenko Julko spregovoriti nekaj besed v slovenščini. Izrečeni stavek deklice v slovenskem jeziku sproži v učitelju tako jezo, bes in srd, da se moški loti učenke, tako da jo, držeč za uho, vleče po razredu, dokler je ne obesi za spleteni kiti na obešalnik. Otroci v razredu ju spremljajo z očmi, učitelja očitajoče, sošolko pa z božajočim sočutjem in ji skušajo sočutnimi pogledi omiliti in olajšati bolečino.

Julka ni bila za učitelja Julka, ampak je postala Giulia. »*Učiteljeva roka je pogladila lase ob desnem sencu. Črni in trdo zlepljeni lasje, svetli kot katran. Pod nosom tenke, ošiljene brčice. V gumbnici znak s snopom in palic in sekiro med njimi. V očeh se mu je utrnilo 'Giulia' /.../ 'Giulia!' je spet jezno poklical a, s tem imenom, se zdi ne kliče nje, ampak deklico, ki so jo izročili v varstvo in jo je ona po nemarnem izgubila. 'Vieni qui', je rekel in njegove oči so se nabreknile. Julka se je premaknila, a tedaj so jo razburjeni prsti že držali za uhelj. 'Nočem slišati tega grdega jezika', je rekel in šel sem in tja pred klopmi in vlekel za uho. 'Nočem,' skoraj zasopel je bil njegov glas. 'Razumeli, da nočem?'« (Pahor 2021: 56)*

Besedilo je dvodelno. V prvi polovici avtor prikaže prešerno in sproščeno igranje otrok med odmorom. Drugi del pripovedi pa je prikaz krute kazni fašistično fanatičnega italijanskega učitelja, ki kot zaveden pristaš črne ideologije in hlapec oblasti preganja slovensko besedo iz otroških ust, spomina, možganov in srca. Podoba učitelja ni prikaz vzgojitelja, kot bi ga pričakovali v šoli, ampak je portret zatiralca, orodja oblasti, gobe, ki je morala izbrisati iz otroških možganov vsako slovensko sled. Kruta kazen, ki je doletela malo Julko, je zločin nad človekom, kratenje pravice, da se izraža v svojem jeziku.

Podoba učitelja ni prikaz vzgojitelja, kot bi ga pričakovali v šoli, ampak je portret zatiralca, orodja oblasti, gobe, ki je morala izbrisati iz otroških možganov vsako slovensko sled.

To krutost dojemajo otroci v razredu, ko s pogledi spremljajo ubogo sošolko. Oči v živo pokažejo stisko otrok, njihovo očitajočo obsodbo početja učitelja in sočutje do sošolke. »In razred je strmel vanj in v Julko. In oči so se premikale počasi, da ne bi s prehitrim gibom povzročile njene bolečine pod njegovimi močnimi prsti.« (Pahor 2021: 56). Otroške oči, polne radosti in veselja, so v hipu postale odrasle, saj so se srečale s krutostjo odraslega, njihovega učitelja. Razigranost in igrivost je spuhnela ob nasilju, ki ga je po krivici doživela sošolka. Nasilje učitelja je pri otrocih le še okrepilo narodno zavest.

Lavo Čermelj zapiše v uvodu zbirke: »Fašistična vlada ni samo vzela slovenskim otrokom sleherne možnosti, da se učijo svojega maternega jezika v šoli ali izven nje, temveč so na vse način skušali odtrgati otroke od njihove družine. Morali so v italijanske vrtce in italijanske šole, kjer učitelji niso znali jezika. Vpisali so jih v fašistične »balilske« in nato v fašistične mladinske organizacije. Iz slovenskih otrok so vzgajali janičarje za fašistične imperialistične namene.« (Pahor 2021: 15)

Brodolom

Zgodba je postavljena v urbano okolje mesta Trst. V noveli Brodolom nastopajo člani družine iz kletnega prostora. V noveli zasledimo bodisi socialno problematiko bodisi nacionalno idejo. Realistično prikazuje naporno vsakdanje življenje te družine. Oče Štefan je vstajal zgodaj, odhajal na živilski trg ob Kanalu in prevzemal ob tovarnjaku prispelo blago, žena pa je prodajala strankam na trgu ob vsakem vremenu tolminsko maslo. Tržaški trg slikovito zaživi pred nami, z vsem bučnim vrvežem in pestrostjo ter z vrsto značajev in usod, ki so živ portret mestne četrti. Novela prikaže usodne posledice nasilne ukinitve slovenske šole fašističnih oblasti z reformo Gentile leta 1923.

Boris Pahor je doživel ukinitvev pouka v materinščini, zato je lahko mojstrsko opisal stisko slovenskega otroka, ki se je znašel v šoli, kjer se je učil v tujem jeziku, ki ga ni obvladal kot sošolci italijanske narodnosti. Branko je želel postati ladijski kapitan. Deček je v slovenski šoli uspešno in dobro uspeval, ni imel nobenih težav. Učenje v tujem jeziku pa mu ni šlo tako od rok, čeprav mu je oče pomagal in se trudil, da ga nauči, kar je bilo treba znati pri pouku. Velike težave je imel pri spisju, ker imel bogatega italijanskega besedišča.

»Nadaljuj že enkrat!« je vznevoljen kriknil učitelj /.../ 'Veliki val je zagugal parnik, se vtil na krov in se pomešal z dimom, tedaj se je mogočni trup, kakor v grlu utopljenca e il priroscafo s' annegò.' Ves razred je prasn timer. Bučen krohot, kakor da je dim potujočega se parnika bruhal z zadnjo silo vodo iz dimnika. 'Il priroscafo s' annegò?' je posmehljivo vprašal učitelj, ko se je razred malo umiril. Učenci pa so bili spet glasni, živ žav je polnil šolsko sobo in Branko je bil ves rdeč. Nič ne misli, kateri glagol je pravilen. V ušesih mu je zvonil očetov glas: 'V slovarju poišči!'«¹ (Pahor 2021: 79)

Ko je bral pred razredom nalogo o brodolomu parnika, se mu je branje zatikalo. Sošolci so se glasno smejali in posmehovali zaradi njegovih jezikovnih in slovničnih napak. V noveli se bralec sreča bodisi s socialnim bodisi z nacionalnim elementom. Proletarec skuša izvleči družino iz podzemeljske luknje in pomanjkanja ali pa skuša pomagati sinu pri jeziku. Prvi motiv je le obrisano nakazan, drugi pa je podrobno izdelan in izpostavljen. Učenje,

¹ Glagol annegasi pomeni potopiti se, kar uporabljamo samo za človeka, za ladjo rabimo glagol affondare.

ki je bilo Branku v veselje in slast, se je spremenilo v pravo moro in muko, pokoro, ki mu uničuje sanje in želje. Šolska naloga o brodolomu je podoba življenjske resničnosti. Vztrajanje na začrtani poti postane vprašanje kljubovanja, ki ne vodi ne iz kletnega stanovanja in niti v zmago nad šolo.

Branko sanjari o kapitanu in o daljnih mornarskih pustolovščinah, ker si želi iz tiste zakotne bedne luknje, kjer se tišči njegova družina. Kapitan je torej simbol nacionalne in socialne osvoboditve. Lik Štefana, proletarca in skrbnega družinskega očeta, je slikovito izrazit, ker se na eni strani bori za vsakdanji kruh in zaslužek, na drugi strani pa ga muči in mu krati spanec skrb za sina v italijanski šoli. Sin ima namreč težave, ker slabo zna tuji jezik. Oče prav tako sanjari o kapitanu, ki je pravzaprav njegov sin. Branko se ne bo več boril »z italijanščino kot z mlino na veter.« (Pahor 2021: 63)

Rože za gobavca

Novela *Rože za gobavca* je pripoved o Lojzetu Bratožu, ki je kot zborovodja v ljudeh bodril narodno zavest in krepil uporno pokončnost slovenskega človeka proti fašističnemu nasilju, ki je prepovedal slovensko besedo.

Novela *Rože za gobavca* je pripoved o Lojzetu Bratožu, ki je kot zborovodja v ljudeh bodril narodno zavest in krepil uporno pokončnost slovenskega človeka proti fašističnemu nasilju, ki je prepovedal slovensko besedo. Fašisti so Bratuža zaradi tega aretirali, ga v zaporu zastrupili in prenesli v bolnico, kjer so mu prišli slovenski fantje ponoči na skrivaj zapeti podoknico v domači prepovedani besedi. Čeprav so fašisti zastražili mrtvašnico in grob, se je k pogrebu zbrala množica ljudi, ki je na gomilo metala rože čez zid. Pisatelj Boris Pahor občuteno poda ne samo Bratuževo usihajočo zavest, predsmrtne blodnje, vznemirjenost, ampak tudi slikovito opiše upornost primorskega človeka in sočutje celotne narave z umirajočim. Pripoved se navezuje na resnični dogodek in stvarnega človeka, ki je imel velike zasluge za ohranjanje slovenske pesmi med ljudmi.

Osrednji motiv novele je pesem. Zločin nad učiteljem, zborovodjo, je zločin nad slovenstvom, ki se je izpovedalo skozi petje. Ta zavest o krutem zločinu se izraža v prizoru petja podoknice fantov, ki umirajočemu pojejo narodno pesem. Odpor primorskih ljudi proti fašizmu se kaže v nemi množici, ki se je zbrala k pogrebu, kljub prepovedi fašističnih oblasti. Metanje cvetja čez zid pokopališča je bodisi simbol odpora bodisi simbol hvaležnosti zborovodji.

Vera v boljšo prihodnost pronica skozi vse besedilo in ga preveva od začetka do konca sestavka v podrobnih opisih trpljenja, nasilja in odpora. Lojze Bratuž je v očeh fašističnih oblasti zavest slovenskih množic, zato kot tak predstavlja nevarnost.

»'Bevi canglia!' je rekel mož v črni srajci. /.../ 'Bevi!' 'Capito?' je rekel tisti, ki je imel samokres. Miličnik, ki je stal ob oknu in imel roke v hlačnih žepih, pa je rekel: 'Namazalo ti bo grlo, da boš lepše pel!' A njemu se je studilo, kakor se lahko studi gosta, oljnata tekočina grlu, ki je izvirek človeške pesmi in človeških hrepenenj. V rumenem olju v kozarcu pa je strojno olje risalo vijoličaste, zapletene risbe. 'Ti muovi, si o no?' A on je stal nem in imel litrski kozarec v roki. Držal ga je z desnico pred svoje prsi, ki so bili široke kakor njegova poštenost /.../ In pije samogibno, kakor prisluškuje, kako so dekleta pela pesem o gozdiču, ki bo še zelen, a ne zdaj. Da zbrano /.../ pije, in gosta zmes zaliva grlo in mali prostor se megli in krči pred njegovimi očmi.« (Pahor 2021: 87)

Ljudje se namreč zbirajo in prepevajo pesmi kljub prepovedi. Slovenske pesmi, ki so jih prepevali ljudje, so bile nevarne fašističnem oblastem, zato so utišali zborovodjo, da ne bi več peli. Pesem je namreč duša vsakega naroda. V pesmi je bilo bistvo Bratuževe biti. Njegova ljubezen do rodne zemlje, maternega jezika in njegovega naroda se je kazala

skozi petje in je bila kažipot za primorske ljudi v boju za narodni obstanek. Kljub nadzoru fašističnih oblasti je vseeno zadonela slovenska pesem, Bratuževa pesem, pod oknom bolnice, kjer je zborovodja umiral.

Pesem je bila pesem rodne zemlje in njegovih ljudi, bila je zadnji pozdrav učitelju domačih fantov »/.../ in ujeta pokrajina je zadihala, se rešila bodal in samokresov in policijskih psov, čeprav je bila pesem otožna. Ni koračnica, ne bojni klic, ampak mehak sen. Izpoved trdnega človeškega srca. Zato je bila ta pesem njegova pesem, zato mu jo zanj pojejo.« (Pahor 2021: 85)

Motiv narave je značilen za Pahorjevo pisanje, ki je vedno simbol slovenstva, domačnosti, svobode. V noveli narava zadira ob notah slovenske pesmi. Narava je torej zaveznik in zaščitnik slovenskih ljudi. Fašistično nasilje z zločinom zborovodje je samo okrepilo narodno zavest pri ljudeh in odpor do črnih oblasti. Simbol tega odpora sta množica na pogrebu in metanje cvetja čez zid na Bratužev grob.

Orient ekspres

Orient ekspres je izjema v zbirki kratke proze, ker se dogaja v času fašistične invazije v Etiopijo. V ospredju dogajanja v zgodbi sta sestri Ema in Fani, ki sta iz skromne železničarske družine s tržaško-kraškega podeželja. Mimo njune hiše vozi vlak, Orient ekspres. Fani je bila živahno lahkomišelnost dekle, ki je privlačilo moške poglede. Dekle je prek zabav zabredlo v razuzdanost. Ema ni več prenašala takega sestričnega obnašanja. Domače gmajne in borovi gozdiki so jo stalno opominjali na neprimerno sestrično obnašanje. Narava, ki jo je obdajala, je postala očitajoča vest. Ema je odšla v mesto in se zaposlila pri stari Grkinji kot družabnica. Fani se je Emi zagnusila na Fanini poroki, ko so jo domači povabili.

Zgodba je Emina pripoved. Emo pa bralec sreča tudi v romanu Panik trobi nji. Sestri predstavljata nasprotujoča si svetova. Lik matere obeh sester je portret kraške ženice, ki v tišini prenaša muke svojega časa. Spomin na očeta, v Italijo izgnanega železničarja, ohrani v njej navezanost na rodno zemljo. Sestri Ema in Fani ponazarjata različen odnos do rodne zemlje in kraških gmajn. Fani se proda tujcu, ko zanosi in se poroči. Ema gre v mesto, da se otrese nelagodja in tesnobe ter slabe vesti. »Bog te bo kaznoval, 'je tiho šepnila mama. 'Non capisco', je rekla Fani.« (Pahor 2021: 97)

Fani se je zavedala svojih zapeljivih čarov. »Pri Fani je pomagalo njeno razvito telo, ki je razburjalo učitelja za telovadbo, vaškega tajnika, uradnike in železničarje. In ona je bila naivno ponosna, da je središče vseh želja in ko je popolnoma sprejela jezik družbe, v katero je zahajala, je bilo tudi iz občutja, da bo izgubila ugled, če bo, pa čeprav z materjo, spregovorila po slovensko.« (Pahor 2021: 96) Fani je zanimala slovenstvo, ker bi ji to skalilo ugled.

Rudi je bil vaščan, s katerim se je zapletla Fani. »Rudi je bil domač fant in za hip je upala, da se bo Fani spremenila, a on je bil tako njej podoben. Kar je bila Fani med vaškimi dekleti, je bil on med fanti, Dopolovaro pa njun skupen dom.« (Pahor 2021: 97)

Oba sta pohajkovala in se vlekla po vaških ulicah, zaničevala kraške gmajne in borove gozdice in se dobrikala lučem mesta ob zalivu. Oba sta tavalala med kmečkim in mestnim svetom in postala v očeh Eme simbola odpadništva, moralnega in narodnega. Mesto ob zalivu predstavlja tudi rešilno bilko za Emo, zgrabi jo, ko odide služiti k stari Grkinji. »Služiti se mora, res, a vendar bi vsakdo izbral službo pri neznanih ljudeh kakor življenje s sestro, ki si je želi mrtvo.« (Pahor 2021: 95)

Kras, gmajne in borovi gozdiči, narava nasploh, in mesto sta značilna elementa v prozi tržaškega pisatelja. Narava in mesto si nasprotujeta. Na eni strani je narava, ki je zaščitnica in simbol slovenstva, na drugi strani pa je mesto s svojim vrvežem, ki je simbol neznanega, tujega in strahu. Kras z borovimi gozdiči, gmajnami in burjo je simbol poznanega, domačega, torej varnega zavetišča in skrivališča, skratka duša in bistvo kraškega človeka, ki se zateče vanjo, da zavaruje sebe.

Narava je simbol slovenstva kot takega. Slovenstvo je čvrsta, prepričana in zavestna izbira tu živečih ljudi. Trst z ozkimi ulicami, hrupnim vrvežem mestne množice pa predstavlja odtujenost slovenskega človeka in pooseblja občutek manjvrednosti slovenskih ljudi, ki se znajdejo v mestu ob zalivu. Slovenski človek se boji mestnega vrveža, ki zamenja tišino kraškega okoliša. Slovenski živelj pozna pač gmajno do zadnjega kotička, ker mu je domača, mestnih ulic in njihovih vijug po gričih pa ne, ker se nerad spušča mednje.

Ema beži v Trst, njen beg pa je umik pred razuzdano sestro. Njen beg v mesto je oportunistična izbira pred težo odgovornosti in bojem. Na sestrično poroko sicer gre, a se izogne konfliktu z njo, saj zapusti svatbo. Ko izve za sestrično smrt, to reši tudi spor s Fani, ker ga je smrt rešila namesto nje. Fani je izbrala italijansko kulturo, zato je simbol zavrženega slovenstva in moralnega odpadništva. Vaška vlačuga je dosledna v svojem obnašanju do smrti. Vinjeni svatje se zaletijo z avtomobili v vlak Orient ekspres. Ema ponazarja boječo nacionalno zavest, ki beži pred odgovornostjo in se zateče v mesto ob zalivu. Samo mama ostane trdno na kraški grudi do smrti. Ljubezensko razmerje ne predstavlja odrešitve, če je cena zanjo zavrženo slovenstvo. Tako razmerje vodi samo v propad.

Trst z ozkimi ulicami,
hrupnim vrvežem
mestne množice
predstavlja odtujenost
slovenskega človeka
in pooseblja občutek
manjvrednosti
slovenskih ljudi, ki se
znajdejo v mestu ob
zalivu.

Nesluteno vprašanje

V Neslutenu vprašanju avtor obravnava motiv zavedanja svojih narodnostnih korenin. Tržaški osnovnošolec Emilijo, ki stanuje v ulici pri obali, postopoma odkrije svoje poreklo in se zave, da je pravzaprav Milko. Vprašanje o slovenstvu je sprožila Rozika, ko se je Emilijo s prijateljem Srečkom, študentom padovske univerze, povzpela na Osojnik nad Kanalsko in Ziljsko dolino, kjer je srečal pastirico. Med vožnjo z vlakom v Trst Emilijo zasumi, da je prijatelj namerno zrežiral njegovo srečanje z dekletom, zato je bil Srečko upravičeno užaljen zaradi očitkov Tržačana. Emilijo se je spomnil, da je bil na prijateljevi strani, ko sta bila pri Belopeških jezerih, kjer sta oba obsojala tamkajšnje deklice, ki se je privijalo in se dobrikalo priletnemu črnosrajčniku. Emilijo je skušal rešiti dilemo o narodnosti, v katero ga je pahnila pastirica Rozika, s prebiranjem knjig.

Ljudje se za nekaj odločijo pod vplivom vzgoje, zato se je Emilijo odločil pod vplivom italijanske šole, da je Italijan, čeprav so ga vsi, pri stricu ob Timavi in v Trstu, v zgodnjem otroštvu imeli za Milka in so se doma pogovarjali po slovensko. Ko je Emilijo vprašal mater, zakaj se nista starša z njim pogovarjala po slovensko, je ob njenem odgovoru spoznal, da strah pogosto maliči ljudi. Osnovni motiv besedila je torej raziskovanje mladega človeka in iskanje bistva.

Emilijo oziroma Milko je spremenil svoj odnos do narodnostne pripadnosti zaradi šolske vzgoje in plahosti staršev, ki niso vztrajali s slovensko besedo, ampak so se prilagodili okoliščinam. Emilijo je bil vzoren dijak, ki je marljivo zbiral znanje iz šolskih knjig, dokler ni šel s prijateljem Srečkom v hribe. Po izletu in srečanju z Reziko Emilijo začne dvomiti v italijanstvo. Srečanje z živahno plavolaso Reziko je povzročilo potres. Par dekletovih izrečenih besed je podrla Emilijevo skalno gotovost. »Beži, beži, ti si Milko.« (Pahor 2021: 110) Tudi njegov prijatelj ni bil za pastirico Felice, ampak je postal Srečko. Rezi je bila kriva za vse njegove dvome.

Narava in Rezi sta eno in isto, ker sta simbola slovenstva. Emilijo oziroma Milko je portret tistih Tržičanov slovenskega porekla, ki se naenkrat spomnijo, da bi bilo dobro zopet spregovoriti slovensko. Ti ljudje zavržejo svoje dvome in prepričanja o nepotrebnosti slovenskega jezika in njegovi manjvrednosti. Ugotovijo pač, da je neki njihov prednik ali sorodnik Slovenec. Biti Slovenec in imeti prednika ali sorodnika Slovenca ni taka velika sramota, ker ima lahko človek nekaj koristi od tega.

Antifašizem Emilija oziroma Milka se je ustavil na pragu vprašanja slovenstva. *»Ne fašist s črno majico, a vendar izmaličen človek, karikatura človeka. Ta spačenost je še fašizem v njem, njegova vzgoja v njem. Kajti on, Milko, je bil hud, da je Srečko z Jožico in Rezi domač v govorici, ki je prepovedana, je bil on, Milko, užaljen, ker te govorice ni znal, ker je bil tujec ob njih.«* (Pahor 2021: 126)

Emilijo se končno odloči, kdo pravzaprav je in komu pripada, kot se je odločil njegov prijatelj Srečko. Njegova preteklost iz zgodnjega otroštva pronica na dan in se mu riše v spomin, ko je pred leti večkrat preživel počitnice ob Timavi, kjer so ga vsi imeli za Milka. Milkina mama je svoje slovenstvo previdno skrila med zidove stanovanja. *»/.../ da to je tisto. To je njen strah. To je njena previdnost. Previdnost in strah, ki spreminja ljudi v mesečnike.«* (Pahor 2021: 151)

Strah, pravzaprav oportunistična previdnost nekaterih zamejcev, pogosto zaklene slovensko besedo med domače zidove in stene, na ulici se njihova zavednost raztopi kot sneg spomladi. Skrb za službo ali občutek manjvrednosti slovenskih ljudi vplivata na tako obnašanje. Slovenska beseda ostane med domačimi zidovi v strahu, da je ne bi zavohal kak sosed. Zanihanje slovenskih korenin v mestu ob zalivu tako ne pusti vidnih sumljivih sledi v okolišu. Emilijo je postal Milko, izbral je kot Srečko, ki ni želel biti Felice. *»Z mano govori /... /no, kakor z mlekarico recimo.«* (Pahor 2021: 152) Prijateljstvo in naključno srečanje z Reziko sta v Milku zbudila narodno zavest.

Strah, pravzaprav oportunistična previdnost nekaterih zamejcev, pogosto zaklene slovensko besedo med domače zidove in stene, na ulici se njihova zavednost raztopi kot sneg spomladi.

Jezik Pahorjevih literarnih likov v Grmadi v pristanu

Primorska govorica se zrcali v pisani besedi tržaškega pisatelja. To je portret primorske zemlje in ljudi, ki živijo med bregom in kraškimi gmajnami. Avtor spretno in mojstrsko poda svet nasprotij kraških gmajn in mesta ob zalivu Jadranskega morja. Mesto ob zalivu in kamniti Kras z borovimi gozdiči sta najbolj zahodni del slovenskega etničnega ozemlja, kjer je prišlo do stika med slovensko in italijansko kulturo. Slovenski živelj je okusil krutost fašistične diktature, ki je vplivala na Pahorjevo prikazovanje večinskega naroda v literarnih delih. V očeh pisatelja, ki je doživel nasilje režima in njegovo raznarodovalno politiko, je bila italijanščina simbol zatiranja slovenskega človeka.

Na jezik in govorico pripovednih literarnih likov vplivajo okolje (mesto, vas oziroma Kras), starost (otroci, odrasli), socialni položaj (mestna gospodična, kmečka ženica, študent, delavec oziroma proletarec), situacija (presenetljiv in nepredviden dogodek), preteklost (otročvo, mladost), duševno razpoloženje (jeza, bes, stiska, obup).

Bralec v pisateljevi kratki prozi naleti na italijanske besede ali povedi v slovenskem besedilu. V noveli Grmada v pristanu se starec, bivši avstrijski uradnik, nemškutar, izraža v nemščini. Tuje besede v slovenskem besedilu izražajo čustveno stanje in občutke literarnih likov v pripovedi, pričarajo vzdušje napetega pripovedovanja, presenečenja, strahu, nasilnosti, neugodja, jeze in besa, maščevanja, podcenjevanja ter veseljačenja. Pri Italijanih opisujejo jezo, bes, zaničevanje, neugodje, nasilnost, strah,

presenečenje, veseljačenje, napeto pripovedovanje, pri Slovencih pa odražajo jezo, podcenjevanje, maščevanje in presenečenje. Italijanski izrazi v slovenskem besedilu poudarjajo v sporočilu barvitost govornice posameznika, odtenek razpoloženja. Slovenski prevod bi omilil smisel in učinek stavka ali besede v kontekstu, opisane situacije ali dogodka ter misli junaka.

»'Diavolo', je zagodrnjala. Požvižgala je, škilila na cesto in spet godrnjala nad lasmi. 'Vieni amor, bianca stella,' je potem rekla /.../ 'Ecco la santa!' je rekla in pihnila sapo skozi nos.« (Pahor 2021: 96–97)²

Nemške besede v slovenskem besedilu imajo podoben učinek in vlogo kot italijanske, saj pričarajo poseben odtenek smisla povedi. V slovenskem prevodu ima odlomek drugačno pripovedno težo. »Zakaj jo zmerja, zakaj hodi kakor žandar po hodniku? Kaj ne moli vsak večer z njim? 'Vater unser, der du bist in dem Himmel.'«³ (Pahor 2021: 34)

Boris Pahor doda italijanskemu izrazu tudi slovenski prevod, ko želi doseči poseben učinek. Slovenski prevod je razlaga in dopolnilo, ki je vseeno še del sporočila govornice. »Samo enkrat, a? Samo enkrat? je hripavo vpil. 'Solo una volta, a?'«⁴ (Pahor 2021: 93)

Kod se izraža bodisi v slovenščini bodisi v italijanščini – od opisanih junakov v zgodbi bralec sreča italijanske izraze pri Slovencih, ki se sramujejo svojega porekla in ga zanikajo ter ga zaničujejo ali pa se moralno nezaželeno obnašajo. Tak primer je Fani iz novele *Orient ekspres*. Emilijo se izraža v knjižni italijanščini, ker je izsolan. Pri njem bralec naleti na knjižno italijanščino brez slovenskih vložkov v istem stavku. »Una volta sapevo /.../ Imparerò/.../ Mia mamma mi insegnerà /.../ La prossima volta parlerò bene /.../ Hvala. /.../ Ne, nisem. /.../ In to veš. « (Pahor 2021: 118) Slovenci spregovorijo v italijanščini, ko se zavestno otresejo slovenske sledi in zanikajo slovenstvo, ko podcenjujejo svojo narodnost. Tako ravna Fani, ki se izraža dvojezično, saj meša oba jezika in gre za mešanico italijanščine in slovenščine v isti povedi: »Caro mio, to so mišice, kar potipaj jih.« (Pahor 2021: 93)

Ko gre za italijanske like v pripovedi, se ti izražajo v italijanščini. Italijanski vložki se pojavijo v situacijah napetosti, nasilja, veseljačenja, doživetelega pripovedovanja, jeze in besa. Taka situacija je požig Narodnega doma v Grmadi v pristanu, bes in jeza učitelja zaradi prepovedane slovenske besede v razredu, ki jo je izustila učenka v Metulju na obešalniku, prizor fašističnega mučenja Bratuža z ricinovim oljem v Rožah za gobavca. »Bevi canaglia! /.../ Bevi! /.../ Capito? Ti muovi si o no?« »Devo parlare soltanto italiano /.../ Napišite tisočkrat!« (Pahor 2021: 52)

Literarni liki v kratki prozi *Grmada v pristanu*

Boris Pahor se je v svojih novelah in črticah osredotočil na slovenskega človeka, Italijane opisuje kot dopolnilo. V ospredju je predvsem razmišljanje in doživljanje slovenskih ljudi, razmišljanja opisanih Italijanov pa so redka in kratka. Avtor verjetno dobro pozna slovensko dušo, manj pa italijansko. Italijanski liki so večinoma negativni, njihova negativnost je pogojena z opisovanjem razmer v dobi fašističnega nasilja, npr. v črtici *Metulj na obešalniku* je učitelj fanatik fašistične ideologije. Črne srajce v noveli *Rože*

² Slovenski prevod: »'Hudič,' je zagodrnjala. Požvižgala je, škilila na cesto in spet godrnjala nad lasmi. 'Pridi ljubezen, bela zvezda,' je potem rekla /.../ 'Evo, svetnica!' je rekla in pihnila sapo skozi nos.«

³ Slovenski prevod: »Zakaj jo zmerja, zakaj hodi kakor žandar po hodniku? Kaj ne moli vsak večer za njim? "Oče naš, ki si v nebesih."«

⁴ Slovenski prevod: »Samo enkrat, a? Samo enkrat? je hripavo vpil. 'Samo enkrat, a?'«

za gobavca so portret fašističnih pretepačev, ki so imeli nalogo kruto obračunati z zborovodjo. Negativnost italijanskih likov se kaže predvsem v obnašanju italijanskih učiteljev, npr. v noveli Brodolom in v črtici Metulj na obešalniku.

Učiteljski kader je v času fašizma imel nalogo poitalijančiti slovenske otroke. Pojem učitelja ni bil pri slovenskih učencih simbol dobrega, ampak je postal simbol zla. Vzgojitelj je bil poslušno in slepo orodje režima, ki je moral v praksi izvesti fašistizacijo države in poitalijančevanje slovenskih otrok. Portret fašista v noveli Nesluteno vprašanje nam razkrije tudi socialno plat med črnosrajčniki. Možakar je oblekel črno srnjco predvsem zaradi revščine pri hiši v južni Italiji. *./.../, ki bil stradal na sicilskih fevdih, da mu niso dali črne srnjce in ga poslali stražiti mejo na Alpah, da bo lahko jedel trikrat na dan.* (Pahor 2021: 127)

Liki slovenskih žensk so pogosti. Ženske nihajo med prepričanim in trdnim slovenstvom, ki je večinoma vezano na kraški grunt, (npr. Fanina in Emina mati, pastirica Rozika), a je tudi prisotno v mestu (npr. šivilja Mici), in zanikanjem le-tega, (npr. vaška vlačuga Fani), ali pa se previdno plaho skriva med domačimi zidovi mestnega okolja. (npr. Emilijina mati). Moški literarni liki so bodisi narodnostno zavedni (npr. Štefan v Grmadi v pristanu in Brodolomu, Lojze Bratuž v Rožah za Gobavca), ali pa povsem negativni (npr. starec nemškutar v Grmadi v pristanu).

Pri moških likih naletimo na začetno negativnost, ki se potem spremeni v pozitivnost (npr. Emilijo oziroma Milko v Neslutenem vprašanju). Ta sprememba nravi lika je povezana z narodno zavestjo. Junak se dokoplje do slovenstva, čeprav ga je zanimal ali celo zaničeval, ker je sprejel italijansko kulturo. Pri Italijanih zasledimo prevladovanje moških odraslih likov, ki so negativni (npr. Brankovi sošolci v Brodolomu). Pozitivni so samo mulci iz društva Kavelj V žrelu kamnitega leva. S slovenskimi sovrstniki jih družijo usoda revščine. Pisatelj se je osredotočil na moški spol večinskega naroda, ki ga je prikazal v slabi luči predvsem zato, ker je želel opisati nasilje fašističnega režima, ki ga je tudi sam doživel kot otrok, mladostnik in odrasel. Pri avtorjevem opisu slovenskih otrok naletimo na pozitivne like (npr. Evika, Olgica, Branko v Grmadi v pristanu, Branko v Brodolomu, Julka v Metulju na obešalniku). Vsi doživijo verbalno nasilje in tudi fizični napad odraslih, ki so Italijani (učitelj, profesor).

Sklep

Boris Pahor postavi slovenskega človeka pred odgovornost narodne opredelitve, ko nariše niz portretov razpona slovenstva – od trdne pripadnosti narodu do zanikanja ali odkritja pozabljenih in zanikanih slovenskih korenin. Njegovi liki ponazarjajo tipičnega zamejca, ki se premika med trdno narodno zavestjo in zanikanjem slovenske biti. Fašistična diktatura se je globoko zakoreninila v njegovo dušo in ostala priklenjena v njegovi prozi. Avtor se dosledno ukvarja z nacionalnim vprašanjem. Motiv fašističnega nasilja je stalni spremljevalec njegovega literarnega ustvarjanja bodisi v kratki prozi bodisi v romanih. Fašizem in nacizem sta simbola zaničevanja človeka. V ospredju vsega pisateljevega literarnega dela je vprašanje narodne identitete, ki se kaže v svobodni rabi lastnega jezika. »Prav iz te notranje nuje je pognal avtorjev brezkompromisni upor zoper vse totalitarne sisteme – od fašizma in nacizma do komunizma – sistemi, ki so tako usodno zaznamovali dvajseto stoletje in tudi njega samega.« (Pirjavec 2020: 93) Pahorjeva proza je »proza etosa, ki zahteva osebne odločitve in usmerja k zgodovinskim nalogam.« (Pogačnik 2001: 379)

Učiteljski kader je v času fašizma imel nalogo poitalijančiti slovenske otroke. Pojem učitelja ni bil pri slovenskih učencih simbol dobrega, ampak je postal simbol zla.

V vseh Pahorjevih delih bralec ne spozna samo fašističnega nasilja in nacističnih grozot, ampak se seznanja tudi z odnosom tržaških someščanov italijanske narodnosti do tu živčih Slovencev, ki jim niso priznali osnovnih pravic, njihove pripadnosti mestu ob zalivu, Trstu. »Kot sam Boris Pahor poudarja v intervjuju, mu je pri pisanju šlo predvsem »za zvestobo usodi ponižanih in razžaljenih, kot sem našel v naslovu romana F. Dostojevskega /.../ Zato je moje delo v resnici poskus prikaza naše izpostavljenosti uničevanju« /.../, kamor sodi tudi prepoved uporabe materne jezika.« (Pirjevec 2020: 182)

Viri in literatura

- Brecelj, M. (2013). *Obmejna književnost in avantgardizem*, Trst: Mladika. 12.
- Inkret, A. (1980). *Novi spomini na branje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Horvat, J. (2012). *Navdih in besede. Pisatelji in pisateljice s Tržaškega*, I. knjiga. Trst: Mladika.
- Kmecl, M. (1976). *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba Borec.
- Kos, J. (2005). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Kos, J. (2002). *Pregled slovenske književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kos, J. (2005). *Pregled svetovne književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Mahnič, J. (1974). *Leposlovno delo Borisa Pahorja, Boris Pahor, Varno naročje*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pahor, B. (2013). *Grmada v pristanu*. Trst: Mladika.
- Pahor, B. (1960). *Na sipini*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Paternu, B., Glušič-Krisper, H., Kmecl, M., (1967). *Slovenska književnost 1945/65*, prva knjiga. Ljubljana: Slovenska matica.
- Pirjevec, M. (2020). *Tržaška branja*. Trst: Mladika.
- Pirjevec, M. (1997). *Sodobno slovensko pripovedništvo na Tržaškem. Tržaški zapisi*. Trst: Mladika. 9–25.
- Pirjevec, M. (1997). *Dvoje izvorov slovenske književnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Pogačnik, J. (1967). *Sodobno tržaško slovstvo*, Knjižnica Sivi kondor, Rusi most. Ljubljana: Mladinska knjiga – ZTT.
- Pogačnik, J. (1972). *Slovensko zamejstvo in zdomsko slovstvo*. Trst: Zaliv.
- Pogačnik, J. (1972). *Zgodovina slovenskega slovstva*, 8. Maribor: Založba Obzorja.
- Pogačnik, J. (1972). *Sodobna slovenska književnost v zamejstvu in zdomstvu*. XV/2: Novi Sad: Filozofska fakulteta.
- Pogačnik, J. (2001). *Zgodovina slovenskega slovstva, knjige 2–5*, Ljubljana: Cankarjeva založba, 1969–1970.
- Purič, V. (2020). *Sodobne tržaške pesnice*. Trst: Mladika.
- Sušič, M. (1986). *Boris Pahor: nacionalno vprašanje v njegovih novelah in črticah*. Diplomski naloga. UL Filozofska fakulteta.



DIDAKTIČNI IZZIVI

Vanja Kavčnik Kolar | **Problemsko-ustvarjalni pristop pri razvijanju zmožnosti poustvarjalnega pisanja v 6. razredu OŠ – predstavitev primera iz prakse**

Problem-Oriented Creative Approach to Developing Re-Creative Writing Skills in Grade 6 of Primary School – Case Study | **17**

Mojca Batič Škarabot | **Branje in projektno učenje**
Reading and Project-Based Learning | **27**

Mojca Kavčič | **Nove perspektive poučevanja v osnovni šoli**
New Perspectives on Teaching Slovenian Language in Primary School | **36**

Eva Vrhovnik Gomboc | **Govor derviša Alija Rašida v delu Antona Aškercja Čaša nesmrtnosti**
Dervish Ali Rashid's Speech in *Čaša nesmrtnosti* by Anton Aškerc | **41**

Mira Sušič | **Preverjanje znanja pri pouku književnosti učencev/dijakov s posebnimi potrebami v osnovni in srednji šoli v zamejstvu, v Italiji**
Testing Knowledge of Students with Disabilities in Literature Lessons in Primary and Secondary Schools in Slovenian Ethnic Area in Italy | **47**

Jan Černetič | **Interaktivna obravnava Levstikovega Popotovanja Od Litije do Čateža**
Interactive Reading of Levstik's *A Journey from Litija to Čatež* in Grammar School | **57**

Problemsko-ustvarjalni pristop pri razvijanju zmožnosti poustvarjalnega pisanja v 6. razredu OŠ – predstavitev primera iz prakse

Problem-Oriented Creative Approach to Developing Re-Creative Writing Skills in Grade 6 of Primary School – Case Study

Izvleček

Ključne besede:

problemsko-ustvarjalni pouk, formativno spremljanje, končno preverjanje znanja, pravljica, poustvarjalno pisanje, sodelovalno učenje

V prispevku predstavljam primer iz svoje poučevalne prakse, ki sem ga osnovala na modelu problemsko-ustvarjalnega pouka (po A. Žbogar) in se navezuje na razvijanje zmožnosti poustvarjalnega pisanja v 6. razredu. Oblikovala sem problemsko nalogo (pisanje nove pravljice s kombiniranjem obravnavanih pravljic pri pouku) ter učence in učenke spodbudila, da so jo reševali s sodelovalnim učenjem in individualno. Želela sem, da so vsi učenci in učenke dejavno vključeni v vse faze učnega procesa, zato sem omenjeni model dopolnila še s tremi elementi formativnega spremljanja: z nameni učenja, kriteriji uspešnosti in z vrstniškim vrednotenjem v obliki povratne informacije.

V prispevku bom podrobneje predstavila samo sklepno fazo iz svojega učnega sklopa – to so dejavnosti, ki so bile izpeljane pri pouku v procesu končnega preverjanja znanja. Zanimalo me je, kako dobro so učenci in učenke usvojili vsebine in literarnovedne pojme, ki smo jih z različnimi oblikami in metodami dela obravnavali ob branju različnih pravljic, ter v kolikšni meri se zavedajo, kaj že znajo in česa še ne. Prav tako me je zanimalo, kako kakovostno že znajo upovediti dogajanje v pravljici po svoji zamisli ter pri tem (posredno ali neposredno) vključiti motive za ravnanje novih književnih oseb.

Abstract

Keywords:
problem-oriented creative instruction, formative assessment, final knowledge assessment, fairy tale, re-creative writing, collaborative learning.

This paper presents a case study of the author's teaching practice using the problem-oriented creative model by A. Žbogar to increase re-creative writing skills in Grade 6. A problem-based task was developed, i.e., writing a new fairy tale by integrating various fairy tales discussed in class, and the students were encouraged to solve it by working collaboratively and individually. The model was enhanced with formative assessment elements, such as the intended learning outcomes, performance criteria, and peer evaluation in the form of feedback, to achieve the active participation of all the students during the process of learning.

This paper focuses solely on the end stage of the course content, namely, the activities conducted in class during the final assessment process. The teacher wanted to determine how well the students had mastered the content and literary concepts explored by adopting various forms and methods of work when reading the fairy tales and the level of their awareness about what they already knew and still needed to learn. The teacher also observed their ability to retell a fairy tale based on their ideas and to include (directly or indirectly) the underlying reasons for the behaviour of new literary characters.

1 Uvod

Pri predmetu slovenščina učenci in učenke tvorijo (govorijo, pišejo) ter sprejemajo (poslušajo, berejo), razčlenjujejo, povzemajo in obnavljajo, doživljajo, vrednotijo in interpretirajo neumetnostna in umetnostna besedila, ustrezna njihovi starosti, sporazumevalni, spoznavni in domišljijski zmožnosti, izkušnjam in zanimanju; tako dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost /.../ (Učni načrt, Slovenščina, program Osnovna šola, 2018: 63; v nadaljevanju UN 2018).

Sodobna spoznanja iz pedagogike, psihologije in didaktike poudarjajo, da se učenci in učenke največ naučijo z dejavnim vključevanjem v vse faze pouka. Nekdaj prevladujoč frontalni pouk se dopolnjuje z drugimi metodami, ki odgovornost za učenje v večji meri prepuščajo učencem in učenkam. V učnem načrtu so v tem kontekstu omenjene aktivne oblike učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje (UN 2018: 64).

Moj pristop pri izvedbi problemsko-ustvarjalnega pouka je temeljil na didaktičnih priporočilih iz učnega načrta za osnovno šolo (2018); poudarjeni elementi so bili naslednji:

- Učenci in učenke so ob srečevanju z umetnostnim besedilom razvijali vse sporazumevalne dejavnosti. Branje in poslušanje ter pisanje in govorjenje se /.../ prepletajo in so usmerjeni k istim ciljem (UN 2018: 71).
- Želela sem spodbuditi njihove sposobnosti reševanja književnih problemov, kritično mišljenje in okrepi komunikacijske veščine (UN 2018: 72).
- Učenci in učenke so delali timsko v manjših skupinah in v dvojicah; razvijali so tudi zmožnost pogovarjanja, ko so razpravljali o književnem problemu, usklajevali mnenja v skupini in oblikovali skupno mnenje, ga predstavili drugim in zagovarjali (UN 2018: 65).
- S (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (konkretno ob ljudski pravljici *Desetnica*) so učenci razvijali tudi

repcijsko zmožnost (UN 2018: 70); podrobnosti navajam v nadaljevanju prispevka.

- Pri tem so se navajali na to, da se je na tvorjenje besedila treba pripraviti /.../, obvladati temo /.../, poimenovalne možnosti in zakonitosti jezika /.../ ter zgradbene in jezikovne značilnosti dane besedilne vrste (UN 2018: 64).

2 Teoretična izhodišča o problemskem učenju

Problemsko učenje (tudi problemski pouk) postaja pomemben element sodobnih oblik učenja in poučevanja ter poteka vzporedno s tradicionalnimi pristopi. S posodobljenim učnim načrtom za slovenščino v osnovni šoli se počasi uveljavlja tudi pri slovenščini, v strokovni literaturi pa se je o problemskem pouku pisalo že od leta 1990 dalje (npr. Strmčnik 1992; Tomić 1997 v Žbogar 2007; Pataki 2013 v Medved Udovič 2015).

Problemsko učenje se v učnem načrtu za slovenščino omenja predvsem pri pouku jezika, pri pouku književnosti pa se omenja t. i. problemsko-ustvarjalni pristop/pouk, ki se priporoča predvsem pri obravnavi književnih besedil v drugem, še posebej pa v tretjem triletju (poleg komunikacijskega modela oz. šolske interpretacije umetnostnega besedila) (UN 2018: 72).

Problemsko-ustvarjalni pouk je pouk, pri katerem postavimo učenca pred književni problem in ga motiviramo za samostojno raziskovanje. Učenec sam naredi načrt dela in določi postopek reševanja problema, razvršča in primerja dobljene podatke ter si pri tem pomaga z različnimi viri. Gre za nekoliko zahtevnejši pristop k poučevanju in je zato primernejši za nadarjene učence v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter za učence v gimnazijskih programih, saj zahteva veliko samostojnosti, kritičnosti, individualnega raziskovanja in ustvarjalnosti. Izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušnjskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem (ang. learning by understanding) in za razumevanje (ang. learning for understanding) (Žbogar 2007: 55). Zupan Sosič (v Žbogar 2007: 58) poudarja tudi, da tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno problemsko učenje.

Žbogarjeva (2007, 61–62) navaja, da poznamo vsaj štiri vrste problemsko-ustvarjalnega pristopa pri obravnavi književnih besedil, in sicer:

1. raziskovanje odprtih problemov, kjer učenci po analizi prebranega literarnega dela postavijo hipotezo, določijo metodo, ki jih bo pripeljala do potrditve ali zavrnitve hipoteze, pri čemer bodo uporabili lastne izkušnje in znanje, pa tudi literarnoteoretično in -zgodovinsko znanje, nato zbirajo podatke o problemu, primerjajo izsledke in jih predstavijo v razredu;
2. modeliranje, kjer pridobljeno literarno znanje praktično, ustvarjalno uporabijo in ga tako tudi osmislijo;
3. samostojno oblikovanje književnega problema, ki ga učenec izlušči iz prebranega besedila/odlomka;
4. utemeljevanje trditev o prebranem besedilu/odlomku, ki mu lahko sledita analiza in interpretacija besedila.

Strmčnik (2010) omenja, da obstaja pri vključevanju problemskosti v pouk glede na težavnost veliko različnih možnosti: od najlažje, ko učitelj postopoma razkriva rešitvena načela in postopke, do najzahtevnejše, ko učenci vse potrebne korake (faze) izpeljejo sami.

Učitelj z vprašanji ustvarja polemično diskusijo, zato večinoma zastavlja vprašanja višjega nivoja oziroma problemska oz. odprta vprašanja, ki spodbujajo zlasti analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem (Žbogar 2007, 57). Pri odprtih vprašanjih se razširi prostor za učenje, ker tako izzove učenca, da ob oblikovanju smiselnega odgovora, in to ne samo zase, ampak tudi za druge učence v razredu, pretehta več možnosti. Oblikovanje odgovora je proces, med katerim učenci razjasnijo in izoblikujejo svoje mišljenje (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009, 109).

Problemski pouk je po težavnosti med najzahtevnejšimi pristopi, saj od učencev zahteva veliko miselnih naporov. Učitelj mora zato problemsko-ustvarjalni pouk skrbno načrtovati in pri tem upoštevati zmožnosti učencev, sicer ta nima pravega učinka. Nekatero raziskavo o učinkovitosti problemskega pouka ugotavljajo (Boaler 1998; Vernon in Blake 1993 v Valenčič Zuljan in Kalin 2020, 128), da učenci v primerjavi s tradicionalnim poukom ne dosegajo statistično pomembno boljših rezultatov pri učenju podatkov, pridobivajo pa na področju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov, konceptualnega razumevanja, odnosa do učenja, kar so vse pomembne kakovosti v družbi znanja.

Pomembno je, da je učitelj za načrtovanje intelektualno izzivalnega pouka primerno usposobljen (Marentič Požarnik 2000 v Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 129). Po Blažiču (2003) mora znati učitelj pravočasno in kakovostno presoditi trenutno situacijo in ji prilagoditi metodično ravnanje. Prav tako mora znati uporabljati različna didaktična sredstva v različnih okoliščinah in pogojih ter se (tudi z nekaj improvizacije) znajti v nepredvidljivih situacijah, ko je potrebno.

3 Predstavitev primera iz prakse, ki je osnovan na problemsko-ustvarjalnem pristopu pri književnosti v 6. razredu

3.1 Uvodna misel o končnem preverjanju znanja

Končno preverjanje znanja poteka po končani obravnavi učnega sklopa in služi kot povratna informacija učencem o doseganju posameznih učnih ciljev oz. standardov znanja ter jih usmerja k premoščanju vrzeli v znanju in k razčiščenju nejasnosti. Moje mnenje je, da je tudi končno preverjanje znanja učencev priložnost za izkazovanje znanja na ustvarjalni način. Pri izbiri načinov za preverjanje lahko učitelj upošteva različne vrste učenja, ki jih učenci izkusijo med obravnavo načrtovanih vsebin in jezikoslovnih pojmov znotraj učnega sklopa, ko sprejemajo (z branjem ali poslušanjem), doživljajo, se poustvarjalno izražajo (ustno in pisno) ter vrednotijo književna besedila.

Preverjanje znanja, izpeljano po metodi problemsko-ustvarjalnega pouka, predstavlja korak naprej pri formativnem vrednotenju usvojenega znanja učencev, saj daje vpogled v različne vidike njihovega znanja in ne samo v količino usvojenih vsebin in pojmov, saj se pokaže tudi, kako kakovostno učenci obvladajo zmožnosti in večine iz učnega načrta (govorimo torej o globini in širini usvojenega znanja).

Predstavljen primer iz prakse temelji na t. i. modeliranju; to je na eni od štirih podvrst problemsko-ustvarjalnega pouka po Žbogarjavi (2007), pri katerem učenci pridobljeno literarno znanje praktično, ustvarjalno uporabijo in ga tako tudi osmislijo. Moj primer se navezuje na izpeljavo končnega preverjanja znanja po obravnavanem učnem sklopu Pravljica.

3.2 Izpeljava problemsko-ustvarjalnega pristopa po fazah

V učnem sklopu Pravljica smo pri pouku obravnavali naslednje pravljice: slovenski ljudski pravljici Železni prstan in Desetnica, francosko ljudsko narobe pravljico z naslovom Pravljica o treh lovcih, Rudolfovo živalsko pravljico Kako je lisica nehala biti zvita, pravljico Laži Milčinskega in Andersenovo Cesarjeva nova oblačila. Pri obravnavi načrtovanih vsebin in jezikoslovnih pojmov sem smiselno prepletala frontalni pouk, delo v skupinah in individualno delo učencev, med metodami dela pa so bile v ospredju metoda pogovora, metoda usmerjenega tihega in glasnega

branja, metoda dela z besedilom, metoda razlage in metoda pisnih del.

Obravnava omenjenih književnih besedil (pravljic) je z učenci 6. razreda (šolsko leto 2018/19) potekala po komunikacijskem modelu. Sklepni del v tem učnem sklopu (končno preverjanje znanja) pa je potekal po metodi problemsko-ustvarjalnega pouka. Delo sem zastavila tako, da so učenci v skupinskem delu nadgradili ljudsko pravljico o Desetnici (po zapisu Jakoba Kelemine iz zbirke slovenskih ljudskih pripovedi z naslovom Babica pripoveduje, Založba Mladinska knjiga, 1996: 125—128) po svoji zamisli.

Metoda problemsko-ustvarjalnega pouka, ki ga predstavljam v nadaljevanju, izhaja iz modela po Žbogarjevi (2007, 58–59), v katerega sem smiselno vključila tudi elemente formativnega spremljanja, zato ga je bilo treba nekoliko preoblikovati. Med elementi formativnega spremljanja sem izpostavila predvsem naslednje: jasne namene učenja novih vsebin, kriterije uspešnosti in vrstniško vrednotenje in samovrednotenje z ustrezno povratno informacijo o usvojenem znanju učencev. Tako zasnovan didaktični pristop je bil učencem (in tudi meni) v podporo pri soustvarjanju kakovostnega pouka, ki spodbuja poglobljeno učenje z razumevanjem, vodi do trajnega in uporabnega znanja in krepi motivacijo za učenje.

Moj pristop problemsko-ustvarjalnega pouka je bil torej prilagojen za osnovno šolo (konkretno za 6. razred). Potekal je na sledeč način: V 1. fazi sem oblikovala optimalno učno okolje za svoje učence s poudarkom na upoštevanju njihovega predznanja in motivacije za učenje. V 2. fazi sem učence pritegnila k učenju z ustrezno zasnovano problemsko nalogo (književnim problemom) in jih ob njej vodila k razmislekom o namenih učenja. V 3. fazi sem vodila učence skozi proces oblikovanja ključnih kriterijev uspešnosti, s katerimi bodo izkazali svoje razumevanje problemske naloge (književnega problema). V 4. fazi sem učence spodbudila k načrtovanju reševanja problemske naloge po korakih. V 5. fazi so sledile dejavnosti, v katerih so učenci poročali o svojih rezultatih/rešitvah, ter jih ovrednotili tako, da so drug drugemu glede na kriterije uspešnosti zapisali vrstniško povratno informacijo. V 6. fazi so učenci razmišljali o svoji učni izkušnji (česa so se naučili, katere učne strategije so uspešno uporabili, katera znanja je treba še izboljšati ipd.).

V nadaljevanju bom vsako fazo predstavila še podrobneje in jo ponazorila z ilustrativnim gradivom iz lastnega arhiva. Zaradi lažje predstavitve omenjenega modela sem iz učnega načrta za slovenščino v OŠ (2018) izbrala le ključne cilje oz. standarde znanja.

3.2.1 Oblikovanje optimalnega učnega okolja za učence glede na predznanje in motivacijo za učenje

Optimalno učno okolje je oblikovano po načelih, ki vsakemu učencu omogoča učenje, ga motivira in omogoča različne oblike izkazovanja znanja. Po Monique Boekarts (2013: 83) se motivacija za učenje izboljša, ko se učenci počutijo kompetentne za učenje tega, kar se pričakuje od njih, ko čutijo dosledno usklajenost med dejanji in dosežki, ko predmet cenijo in jim je jasen namen, ko so čustva v zvezi z didaktičnimi dejavnostmi pozitivna in ko /.../ zaznavajo, da je okolje naklonjeno njihovemu učenju. V ta namen sem vsako učno uro, namenjeno končnemu preverjanju znanja, načrtovala tako, da sem vključila tudi nekatere elemente formativnega spremljanja (podrobnosti predstavljam v fazah, ki sledijo), saj lahko ti glede na moje izkušnje podpirajo vsakega učenca tako, da razume, kaj se uči in zakaj, ter da ostaja aktiven in motiviran za učenje.

Pri načrtovanju pouka sem se trudila, da so učenci pri vsaki učni uri v sklopu preverjanja znanja dobivali ustrezne ciljno usmerjene smernice za učenje (ki so bile v skladu z učnim načrtom) in spodbudne povratne informacije, ki so jih vodile k naslednjemu koraku. Tako so učenci ostajali pozitivno naravnani večino časa (to je bilo še posebej pomembno pri zahtevnejših fazah) in verjeli, da bodo zmogli problemsko nalogo opraviti uspešno ter hkrati konstruktivno sodelovati med seboj.

Pomembno je tudi, da učitelj svoje učence zelo dobro pozna in da ve, kaj vpliva na njihovo zavzetost za učenje. Glede na to sem oblikovala učne dejavnosti tudi za končno preverjanje znanja. Vedela sem, da učenci in učenke 6. razreda, ki sem jih poučevala, zelo radi delajo sami: nekateri v manjših skupinah po tri, nekateri v paru. To sem upoštevala tako, da sem jim dala priložnost, da se učijo v manjših skupinah oz. dvojicah, v katere so se lahko razvrstili sami). Vedela sem tudi, da je bila večina učencev zelo motivirana za branje pravljic in pogovore o prebranem. Verjetno je na to vplivalo tudi dejstvo, da so znanje o tej literarni vrsti sistematično pridobivali že od 1. VIO naprej, zato so osnovno predznanje in oblikovan pozitiven odnos do pravljic že imeli. Če jih je vsebina književnega besedila še posebej pritegnila, so po branju radi pisali tudi poustvarjalne sestavke in jih predstavljali v razredu. Mnogi učenci so se trudili, da bi bili pri ustvarjanju lastnih besedilnih svetov domiselni in hudo mušni. Upala sem, da bo tudi končno preverjanje znanja (tj. pisanje nove pravljice), ki sem ga načrtovala v učnem sklopu *Pravljica*, izvabilo iz njih čim več smiselnih ustvarjalnih idej.

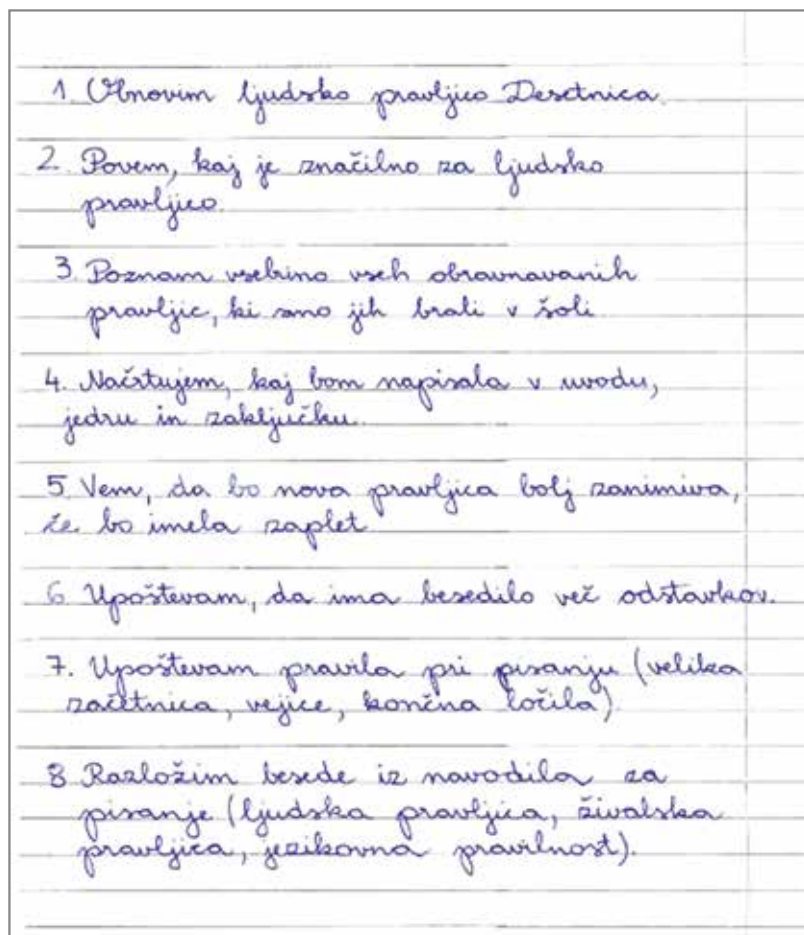
3.2.2 Oblikovanje namenov učenja

Pri oblikovanju namenov učenja gre za začetni del učnega procesa, ko se učenci seznanijo s problemsko nalogo in so-

časno osmišljajo svoje učenje. Ta faza je bila v mojem primeru povezana z navodilom za pisanje nove pravljice, ki je bilo osnovano na operativnih ciljih iz učnega načrta (Preglednica 1). Pri tem sem želela, da učenci smiselno poveže-

Preglednica 1: Operativni cilji (2. triletje), ki se navezujejo na problemsko nalogo za učence

Problemska naloga (navodilo za pisanje)	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 21–24, 29–30)
<p>Prebrano pravljico o Desetnici preoblikuj v pravljico s srečnim koncem.</p> <p>Vključi tudi književne osebe po zgledu živalske pravljice.</p> <p>Pomagaš si lahko tudi z ostalimi pravljicami, ki smo jih obravnavali pri pouku.</p> <p>Pazi na jezikovno ustreznost in pravilnost besedila.</p>	<p>Učenci in učenke razvijajo zmožnost razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil ter prvin umetnostnega besedila, tako da pišejo poustvarjalna besedila, ki vključujejo jezikovne in druge značilne prvine umetnostnih besedil. Pri tem upoštevajo značilnosti dane umetnostne zvrsti/ vrste; pišejo pravljice (formalni začetek in konec pravljice, preteklik, pravljicična števila, zapovedi, prerokbe, pravljicične osebe).</p> <p>Učenci in učenke razvijajo recepcijsko zmožnost s poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanjem) tako, da spreminjajo umetnostno besedilo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tvorijo nov domišljjski svet s podobnim dogajalnim prostorom in/ali časom, kot je v umetnostnem besedilu; • razumejo značaj in ravnanje književne osebe, ki doživlja take dogodivščine; • pišejo kombinacije dveh pravljic (vključujejo značilnosti npr. slovenske ljudske in živalske pravljice); • predstavljajo književne osebe (živali) iz enega umetnostnega besedila v drugega; • spreminjajo umetnostno besedilo (v tem primeru besedilo Desetnica) tako, da napišejo npr. nov zaključek. <p>Učenci in učenke samostojno tvorijo besedilo in razvijajo jezikovno, pravopisno in slogovno zmožnost in rabijo za pravljico značilne jezikovne prvine.</p>



jo vse usvojeno znanje, ki so ga pridobili pri obravnavi vseh književnih besedil iz učnega sklopa *Pravljica*, in ga poustvarjalno nadgradijo.

V razmisleke učencev sem se vključila tudi sama, in sicer tako, da sem jih z odprtimi vprašanji (npr. *Kaj vse je treba narediti, da boš rešil/-a problemsko nalogo? Pri čem boš moral/-a biti še posebej pozoren/pozorna? Na kakšen način boš sodeloval/-a v skupini?*) vodila po poti razjasnjevanja, kaj je pri tej nalogi bistveno. Učenci so postopoma spoznavali podrobnosti problemske naloge oz. navodil za pisanje: njegovo kompleksnost, posamezne elemente in povezanost med njimi ipd. Po tem so učenci najprej samostojno zapisali svoje odgovore na zastavljena vprašanja, nato pa so o njih razpravljali tudi v skupini in jih poenotili. O njihovih poenotenih zapisih smo govorili tudi frontalno in tako so nastali nameni učenja, ki so jih učenci zapisali tudi v zvezek (Slika 1).

Slika 1: Primer zapisa namenov učenja, ki so nastali pri frontalni obliki dela. Vir: Iz arhiva avtorice.

3.2.3 Oblikovanje kriterijev uspešnosti za samostojno delo

Kriteriji uspešnosti izhajajo iz standardov znanja v učnem načrtu. V tej fazi je pomembno, da jih učenci zelo dobro razumejo, saj vplivajo njihovo učenje. Učence sem zato najprej nagovorila, da v skupinah razmislijo, po čem bodo ločili dobro poustvarjalno besedilo od pomanjkljivega, ter to zapišejo (Preglednica 2).

Preglednica 2: Operativni cilji in dejavnosti za učence, ki so povezani z oblikovanjem kriterijev uspešnosti

Dejavnosti za učence	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 28–30)
Učenci delajo skupinsko. Pogovarjajo se o tem, kako napisati poustvarjalno besedilo, da bo v skladu s problemsko nalogo s poudarkom na vprašanju: <i>Po čem boste ločili dobro poustvarjalno besedilo od pomanjkljivega?</i> Učenci svoje odgovore tudi zapišejo.	Učenci oblikujejo merila za vrednotenje, ki jih bodo upoštevali med samostojnim pisanjem (tj. tvorjenjem (po)ustvarjalnih besedil oz. kombinacije dveh pravljic). Pri tem vključujejo značilnosti pravljice in književne prvine (npr. književne osebe, književnega prostora in časa, razumevanja dogajanja v književnem besedilu ipd.) ter zanjo značilne jezikovne in slogovne prvine (npr. (formalni) začetek in konec pravljice, preteklik, pravljicična števila, zapovedi, prerokbe, pravljicične osebe).

Nato je sledil frontalni učni pogovor, ki sem ga usmerjala tako, da sem pri zastavljanju vprašanj upoštevala standarde znanja iz učnega načrta, ki jih povzemam v nadaljevanju; minimalni standardi znanja so v poudarjenem tisku (povzeto po UN 2018: 52–57):

Učenec/učenka ima razvito zmožnost tvorjenja besedil ob umetnostnih besedilih – **tvori /.../ ustrezno, smiselno in razumljivo besedilo, skladno z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti. Prepozna in doživlja pravljico; to pokaže tako, da napiše pravljico** (v tem primeru kombinacijo dveh pravljic, in sicer pravljico z značilnostmi slovenske ljudske pravljice in živalske pravljice) **ter pri tem upošteva njene (vsebinske in jezikovne) značilnosti**. Učenec/učenka pokaže tudi literarnovedno znanje tako, da **pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze iz 1. in 2. VIO**.

Učenci so svoje zapise pri skupinskem delu najprej dopolnili, potem pa smo skupaj oblikovali enoten zapis, ki so ga učenci napisali v zvezek (Slika 2).

3.2.4 Reševanje književnega problema (samostojno pisanje poustvarjalnega besedila)

V nadaljevanju so učenci najprej skupaj naredili načrt za pisanje po korakih (z zapisom v linearni obliki ali v obliki miselnega vzorca, Slika 4), nato pa je vsak učenec je samostojno napisal svoje poustvarjalno besedilo (Slika 3); pri tem je izhajal iz skupnega načrta in sledil kriterijem uspešnosti.

Moja pravljica bo napisana v skladu z navodilom:

- ko bom obnovil pravljico Desetnica;
- ko bom napisal kombinacijo dveh pravljic (Desetnice in živalske pravljice);
- ko bom pri pisanju upošteval značilnosti ljudske pravljice (pravljicični začetek, pravljicična števila, pravljicični zaključek s srečnim koncem);
- ko bom uporabil preni govor;
- ko bo imela uvod, jedro in zaključek;
- ko bom pravilno napisal končna ločila;
- ko bom pravilno napisal vejico (pri naštevamju in pred ki, ko, ker, da, če);
- ko bom pravilno napisal veliko in malo začetnico;
- ko bom napisal pravilne stavke v pretekliku;
- ko bom upošteval načrt, ki smo ga naredili v skupini (miselni vzorec).

Slika 2: Kriteriji uspešnosti. Vir: Iz arhiva avtorice.

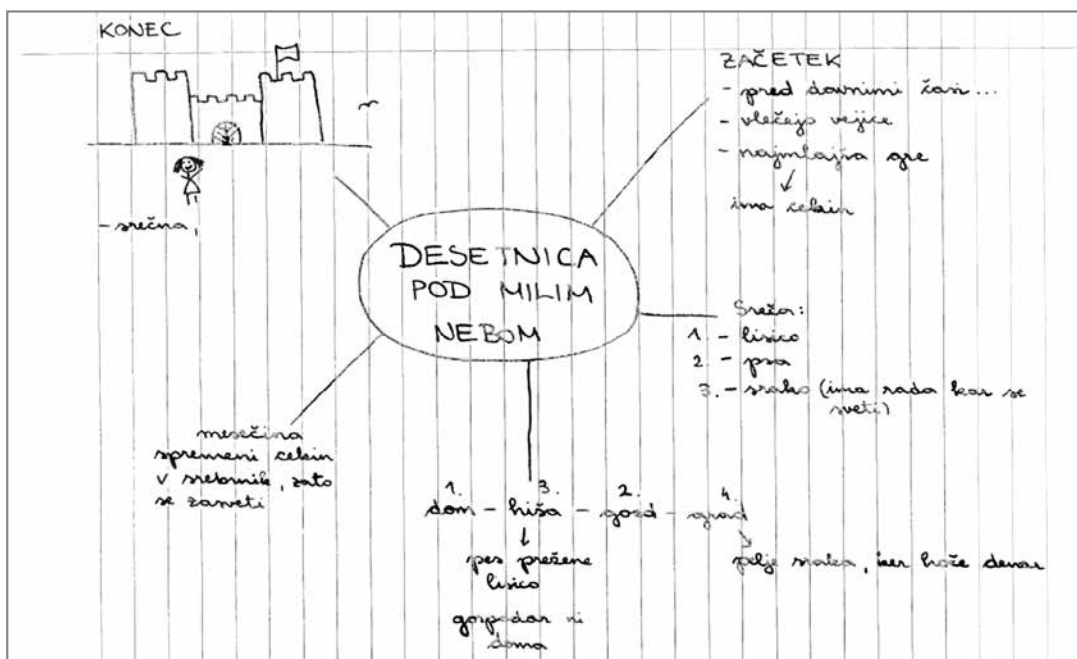
DESETNICA POD MILIM NEBOM

Pred davnimi časi sta živelata dva bajtarja s desetimi hčerkami. Bala sta se druva, ko bosta mogla v svet poslati desetnico. Tako je gospodar nalomil 10 različno dolgih vejic. Hčerka ki potegne najkrajšo, bo ravedno mogla od doma. Mati se je prebrizkala in razjokala. Ker je vidla njeno najmlajšo hči z najkrajšo vejico „Bog ji pomagaj,“ je potihoma rekla.

Deklica se je odpravila proti gozdu. S sabo je vzela le obleko in cekin, ki ga je prejela dan prejela na tleh. Blížal se je večer, zato je prenočila pod dreverom. Zjutraj ope naprej in se naglas sprašuje: „kam naj grem? Kje je še tisti grad?“ Naenkrat iz gozma pride lisica. „jaz vem, kje je grad. A te peljem tja?“

Priprta do velike kamnite hiše lisica reče: „Tu sva. Zdaj pa moje plačilo.“ „Ampak to ni grad! Rekla si,“ reče dekllica. Takrat priteče jesen pes in spodi lisica. Potem pride do dekllice in voha: „Nisi lisica, nisi moj gospodar, kdo si?“ „Grad iščem, a veš kje je?“ odgovori. „Nisem še slisal za njega,“ reče pes. Dekllica se razjoka in kmalu razpi. Ponoči ji cekin napal pade iz čepa. V mesečini se zasveti. To je oparila sraka, ki je letela mimo hiše. Skoraj je že ukradla cekin, ko dekllico poščeška njeno perje in se dekllica zbudi. „Nič nisem hotla!“ zakriči sraka. Dekllica se spomni: „A veš za kamnite ridove, ki skrivajo zaklad?“ „Vem, vem, kaj mi daš, če povem?“ Desetnica ji ponudi cekin, ki ga je luna sprememila v nebrnik. Sraka jo takoj pelje do gradu, kjer dekllica živi meino do konca svojih dni.

Slika 3: Zapis poustvarjalnega besedila Vir: Iz arhiva avtorice.



Slika 4: Primer načrta za pisanje v obliki miselnega vzorca Vir: Iz arhiva avtorice.

3.2.5 Predstavitev izdelkov v skupini z vrstniškim vrednotenjem

Ko so učenci zaključili s poustvarjalnim besedilom, so si v skupini izmenjali napisana besedila, jih natančno prebrali in ovrednotili tako, da so sošolcu/sošolki podali povratno informacijo o napisanem poustvarjalnem besedilu. Tako so učenci razvijali recepcijsko zmožnost ter zmožnost tvorjenja besedil o in ob umetnostnih besedilih in jezikovno zmožnost, kot je prikazano v Preglednici 3.

To delo jim je dobro steklo, saj so bili vsi pisni izdelki vezani na skupni načrt, ki so ga v skupini izdelali pred pisanjem, in na kriterije uspešnosti, ki so jih zapisali s svojimi besedami. Učenci so opazili, da so bile ubeseditve poustvarjalnih besedil zelo različne, tako po dolžini kot po jezikovni pravilnosti, in to so na spoštljiv način tudi zapisali. Nekatere povratne informacije so bile splošnejše, nekatere konkretnije (npr. da bi desetnica morala opraviti deset nalog, preden bi dobila možnjo cekinov).

Opazila sem tudi, da je bilo treba učencem pomagati, da bi bile njihove povratne informacije pri opisovanju dogajanja bolj natančne; v ta namen sem jim pripravila vprašanje, ki se je navezovalo na zaznavanje motivov za ravnanje novih književnih oseb.

3.2.6 Razmislek o usvojenem/izkazanem znanju

Ta faza je bila namenjena razmisleku o učni izkušnji učencev, da bi kasneje lažje dopolnili oz. izboljšali svoje izdelke. Učenci so pri tem ozaveščali svoja močna in šibkejša znanja, povezana s kritičnim mišljenjem in razumevanjem koncep-

Preglednica 3: Operativni cilji in dejavnosti za učence, ki so povezani z vrstniškim vrednotenjem pisnih izdelkov

Dejavnosti za učence	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 23–25, 30–31)
<p>Učenci berejo poustvarjalno besedilo sošolcev (vsak učenec dobi en besedilo sošolca/sošolke iz skupine). Nato presojuje napisano besedilo tako, da napišejo odgovor na naslednji vprašanji:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pri čem je bil/-a sošolec/-ka uspešen/ uspešna? Kaj bi mu/ji predlagal/-a, da izboljša? <p>Učenci izrazijo povratno informacijo izrazijo kratko in jedrnat. Pri tem uporabljajo tudi ustrezne jezikoslovne in literarnovedne izraze.</p>	<p>Učenci in učenke razvijajo/ustvajajo literarno znanje tako, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> opazujejo in prepoznavajo književne prvine in značilnosti pravljice ter zanjo značilne jezikovne in slogovne prvine; med tvorjenjem besedil (v tem primeru povratne informacije sošolcu/sošolki) upoštevajo merila za vrednotenje besedil (v tem primeru kriterije uspešnosti) in izrekajo svoje mnenje; ob razvijanju zmožnosti vrednotenja (v tem primeru sošolčevih/sošolkinih) besedil uporabljajo strokovne izraze, npr. književna oseba (glavna, stranska), dogajalni/književni prostor, dogajalni/književni čas, ponavljanje, posebitev/poosebljenje, odstavek, uvod, jedro, zaključek, glagol (sedanjik, preteklik, prihodnjik).

tov, ter vzpostavljali učinkovit odnos do učenja. Ozaveščali so tudi, v kolikšni meri obvladajo tudi veščine, ki so potrebne za uspešno sodelovalno učenje (npr. kako dobro znajo sodelovati pri skupinskem delu in komunicirati). Pri tem so jim v oporo kriteriji uspešnosti in odprti vprašanji, npr. *Kaj ceniš, ko delaš s sošolci/sošolkami v skupini? Katere načine dela boš uporabil/-a pri skupinskem delu tudi v prihodnje?*

Učenci so se o tem najprej pogovarjali v skupini, si glavne ugotovitve zabeležili v zvezek, če so želeli, in poročali o njih. Na tem mestu navajam samo tiste, ki so bile izpostavljene največkrat:

- Da jim je pomembno, da se v skupini vsi dobro počutijo.
- Da skupine niso prevelike.
- Da se zavedajo, da se je za dobro sodelovanje treba potruditi (npr. s pozornim poslušanjem, sprejemanjem drugačnega mnenja, z dogovarjanjem).
- Da se ob problemski nalogi lažje učijo skupaj, ko sproti utemeljujejo svoje mnenje/rešitve/ predloge.
- Da se pri pogovarjanju (npr. pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, pri vrednotenju poustvarjalnega besedila) potrudijo, da se držijo teme.
- Da se s končno odločitvijo (npr. s skupnim načrtom za pisanje v obliki miselnega vzorca) strinjajo vsi člani skupine.
- Da vsi učenci prispevajo ideje k reševanju problemske naloge in da vsi pridejo do besede (npr. pri načrtovanju vsebine poustvarjalnega besedila).
- Da imajo na voljo dovolj časa za razmislek o problemski nalogi in za oblikovanje rešitve (npr. pri pisanju poustvarjalnega besedila).
- Da se izražajo spoštljivo in razumljivo (npr. pri podajanju povratne informacije sošolcu).

V drugem delu te faze so učenci individualno presojali uporabnost vrstniške povratne informacije, ki so jo dobili od sošolcev (Preglednica 4), ter oblikovali sintezni zapis o tem, kaj je v besedilu dobro (Slika 5) in kaj je treba izboljšati (Slika 6).

Preglednica 4: Operativni cilji in dejavnosti za učence, ki so povezani s kritičnim vrednotenjem vrstniške povratne informacije

Dejavnosti za učence	Operativni cilji, 2. triletje (povzeto po UN 2018: 23, 29)
<p>Učenci delajo individualno. Kritično presodijo uporabnost vrstniške povratne informacije, ki so jo dobili od sošolcev. Izluščijo pomembne podatke in jih zapišejo tako, da odgovorijo na dve vprašanji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaj je (v mojem poustvarjalnem besedilu) dobro? • Kaj je treba izboljšati oz. dopolniti? 	<p>Učenci razvijajo recepcijsko zmožnost ter jezikovno in slogovno zmožnost tako, da (ob podani vrstniški povratni informaciji) presojajo o vsebinski ustreznosti, zgradbi in jezikovnih značilnostih (po)ustvarjalnega besedila (pravljice).</p> <p>Učenci in učenske presojajo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svojo jezikovno in slogovno zmožnost, vrednotijo to svojo zmožnost in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali.</p>

	VSEBINSKI DEL	JEZIKOVNI IN SLOGOVNI DEL
Kaj je dobro?	<ul style="list-style-type: none"> - Konec je srečen. - Vključila sem tri živali kot nove književne osebe (makca, lisica, pes). - Uvod je v redu. - Tudi naslov je v redu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dobro sem zapisala premi govor. - V pravljici ni ponavljanj. - Besedilo ima uvod, jedro in zaključek.

Slika 5: Primer sinteznega zapisa po pridobljeni vrstniški informaciji (kaj je dobro). Vir: arhiv avtorice.

	VSEBINSKI DEL	JEZIKOVNI IN SLOGOVNI DEL
Kaj je potrebno izboljšati dopolniti?	<ul style="list-style-type: none"> - Zaključek ni dovolj dolg in nima prave vsebine. Lahko bi dodala, kako desetnica pride do gradu, kaj se tam zgodi, ali spozna princea... - Več bi lahko povedala o lisici, da bi bila bolj zanimiva npr. kaj hoče za plačilo, kako ve, kje je grad, da je svita... 	<ul style="list-style-type: none"> - Vse glagole bi morala pisati v pretekliku (pride do deklice in voha, takrat piteje jezen pes...) - Pri zaključku manjka odstavek. - Nekaj besed je pogovornih, npr. hotla, najdla, vidla. - Nekatere besede so narobe napisane, npr. prijimi. - Večarh sem pozabila vejico (pred hai). - Lahko bi napisala več pomenško bogatih povedi (njeno najmlajšo ljubko hči, s sabo je vzela le svojo skromno in strgano obleko).

Slika 6: Primer sinteznega zapisa po pridobljeni vrstniški informaciji (kaj je treba izboljšati). Vir: arhiv avtorice.

Iz obeh sinteznih zapisov (Slika 5, Slika 6) sem lahko zelo dobro prepoznala, ali bo učenka znala samostojno narediti popravo svojega poustvarjalnega besedila ali bo potrebovala še dodatno pomoč. S pisanjem poprave bo pokazala, kako dobro dosega standarde znanja iz učnega načrta (minimalni standardi znanja so v poudarjenem tisku), npr. (povzeto po UN 2018: 52, 53, 56):

Učenec/učenka ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito /.../ zmožnost tvorjenja besedil ob umetnostnih besedilih /.../ (/.../(po)ustvarjalno pisanje/.../). **Prepozna in doživlja pravljico;** to pokaže tako, da napiše kombinacijo dveh pravljič ter **pri tem upošteva njene značilnosti** (4., 5., 6. r.). Učenec in učenka **/.../ tvori skladenjsko in pravopisno pravilna besedila** (5., 6. r.), členi besedilo na odstavke (4., 5., 6. r.), **piše čitljivo;** po pisanju **/.../ vrednoti svoje besedilo, ga po potrebi izboljša in utemelji svoje odločitve** (5., 6. r.).

4 Sklepi

Problemsko-ustvarjalni pristop k obravnavi književnih besedil uvrščamo med t. i. vrste odprtega pouka (Blažič 2003), zato je dobro, da je učitelj na izvedbo dobro pripravljen. Pomembno je, da učitelj svoje učence pozna tako dobro, da ve, kaj jih spodbuja k zavzetemu delu pri pouku, in kateri motivatorji jim pomagajo, da pri svojem delu vztrajajo, dokler svojega dela ne zaključijo. V učni proces sem zato vključila tudi elemente formativnega spremljanja (namene učenja, kriterije uspešnosti in vrstniško vrednotenje), saj lahko, če so ustrezno izpeljani, krepijo motivacijo za učenje, postopoma pa izboljšajo tudi zavedanje učencev o njihovem lastnem učenju in okrepijo učenje z razumevanjem.

Problemsko nalogo sem oblikovala z namenom, da bi učenke spodbudila k samostojnemu delu, pri katerem bi pokazali, če ustrezno razumejo obravnavane učne vsebine, jezikoslovne in literarnovedne pojme ter na kakšen način vse obravnavano povezujejo. Želela sem tudi, da se zavedajo, kaj se učijo in zakaj, tudi zato, da bi vedeli, kaj izboljšati (če bo potrebno) in kako. Pri tem so učenci dosegali standarde znanj iz učnega načrta ter razvijali večšine skupinskega dela in kritičnega mišljenja. Učenci so delali zavzeto, bili so motivirani in suvereni pri vrednotenju napisanih poustvarjalnih besedil. Pri izvedbi končnega preverjanja znanja se je pokazalo, da se večina učencev dobro zaveda, kaj mora izboljšati, in da potrebujejo še veliko vaje, da bodo lahko v celoti zadovoljni s svojim učnim dosežkom pri upovedovanju zgodbe na vsebinski (npr. ustrezen zaplet in razplet) in jezikovni ravni (npr. pravilen zapis težjih besed, raba vejice ipd.). Pomembno je, da so usvojili proces, ki jih zanesljivo vodi do cilja, in pri rednem ponavljanju omenjenih korakov (faz) tudi uspeh ne bo izostal.

Med problemskim učenjem sem učence usmerjala k samostojnemu delu brez dodatnih razlag. Učencem nisem želela poenostavljati dela po nepotrebnem, sem pa z njimi dejavno sodelovala tako, da sem pozorno poslušala njihovo razpravo in opazovala proces njihovega učenja, jih po potrebi vodila z odprtimi vprašanji ter jih usmerjala k sprejemanju in pojasnjevanju odločitev. Nekajkrat sem se morala tudi konkretno vključiti tudi v razpravo in jo moderirati tako, da sem jih usmerjevalnimi vprašanji vodila k elementom, ki bi jih učenci sicer prezrli. Učenci so povedali, da jim je bil takšen način dela zanimiv, saj so se lahko učili skupaj. Presenetilo me je, da pri opisnem vrednotenju poustvarjalnih besedil (tj. ločevanju ustrežnejših ubeseditvev od manj ustreznih) niso imeli večjih težav – predvidevam, da je k temu pripomogel predvsem skupni načrt (v tem primeru miselni vzorec), ki je predstavljal enotno izhodišče za pisanje.

Viri in literatura

- Blažič, M. (2003). Didaktika: visokošolski učbenik. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Božič, Z. (1993). Problemski pouk književnosti. Jezik in slovstvo 39/2–3. 79–89.
- Cencič, M. (1995). Izbrana poglavja iz didaktike. Problemski pouk. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, B. (2020). Didaktika književnosti pri pouku slovenščine. Ljubljana: Rokus Klett.
- Marentič Požarnik, B.; Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Ljubljana: DZS.
- Medved Udovič, V. (2015). Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti. Jezik in slovstvo, letnik 60/3–4, 75–85.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (ur.) (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. (2008). Poti in razpotja didaktike književnosti. Mengeš: Izolit.
- Strmčnik, F. (2010). Problemski pouk v teoriji in praksi. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za razvojno delo.
- Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli, 2018. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (20. 12. 2021).
- Valentič Zuljan, M., Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. Jezik in slovstvo 52/1. 55–66.

Mojca Batič Škarabot | Osnovna šola Frana Erjavca Nova Gorica

Branje in projektno učenje

Reading and Project-Based Learning

Izvleček

Ključne besede:
spodbujanje branja v tretjem
vzgojno-izobraževalnem
obdobju, vloga učitelja,
projektno učenje

Prispevek predstavlja poskus, kako v sklopu pouka slovenščine spodbujati učence v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju k dejavnemu branju umetnostnih in neumetnostnih besedil ter posledično vzdrževanju visokega bralnega interesa pri pouku in izven. V nadaljevanju je predstavljen primer spodbujanja branja znotraj projektnega učenja. Poskus se je izkazal za dobro prakso iskanja ustvarjalnih in praktičnih rešitev, zato je smiselno to metodo vsaj občasno vključevati v šolsko delo.

Abstract

Keywords:
promotion of reading in
third educational cycle, role
of teacher, project-based
learning.

This paper describes an attempt to encourage pupils in the second and third educational cycles to actively read fiction and non-fiction texts in the context of the Slovenian language instruction, to spark keen reading interest both inside and outside the classroom. The author proposes a method of promoting reading within project-based learning, which has proved to be effective at generating creative and practical solutions. Accordingly, it appears reasonable to incorporate it into school work, at least occasionally.

Uvod

Kot učiteljica slovenščine se pri svojem delu opiram na učni načrt za slovenščino, ki predvideva razvijanje recepcijske zmožnosti tako z običajnim kot interpretativnim branjem ter razvijanje zmožnosti dvosmernega sporazumevanja z branjem raznovrstnih neumetnostnih besedil že v drugem obdobju, v tretjem pa z branjem kompleksnih avtentičnih umetnostnih besedil. Učenci naj bi se po učnem načrtu urili v razvijanju različnih strategij branja; od selektivnega branja pri določenih neumetnostnih besedilih do natančnega in poglobljenega branja umetnostnih besedil, kjer pa naj bi v ospredje prišlo razvijanje tehnik, ki jih bodo potrebovali prav pri njihovi analizi. Pomen branja v povezavi z umetnostnimi besedili se v učnem načrtu poudari predvsem v delu, kjer se omenja razvijanje zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil z glasnim branjem, pri čemer učenec zvočno (so)oblikuje besedilno stvarnost, ko razločno in doživeto glasno bere pesemska besedila. Prav tako tudi ko razločno in interpretativno glasno bere prozna besedila ali ko glasno bere po vlogah dramska besedila, razčlenjena na več prizorov. Vse te oblike so potrebne, saj se učenec srečuje z različnimi gradivi in nalogami, ki od njega zahtevajo, da se hitro odloča, kako natančno bo prebral besedilo, po drugi strani pa je prav od njegove izbire strategije odvisno, kdaj bo posegel po določeni informaciji oz. kako natančno si jo bo zapomnil. Prav zato učni načrt spodbuja, da učenci sami poročajo o izbrani strategiji branja in vrednotijo njeno učinkovitost. Prav tako je pomembno, da vrednotijo svojo zmožnost kritičnega branja besedil in učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja.

Zato je moj cilj načrtovanje razvoja bralnih učnih strategij ob pozitivni spodbudi k branju, ki pa naj ne bi bila samo zunanja, ampak predvsem notranja, saj naj bi projektno delo pozitivno vplivalo na zavest in navade učencev glede bralnih navad.

Z branjem se učenci srečujejo v času pouka in izven. Gre za eno temeljnih kompetenc, za katere včasih odrasli mislimo, da jih učenci ob koncu drugega obdobja suvereno obvladajo, vendar ni vedno tako, saj lahko ugotovimo, da je določen odstotek učencev, ki ob branju doživlja občutke nelagodja, se glasnemu branju v razredu upira ali izogiba. Niti ni tako redko, da se taki bralci težko odločajo za bralno značko, v branju ne vidijo smisla, branje je za njih napor, pomena branja pa se še ne zavedajo. Učitelj slovenščine ima pred seboj zahtevno nalogo spodbujanja branja prav pri njih. To stopi toliko bolj v ospredje pri obravnavi umetnostnih besedil, ki so zaradi večpomenskosti včasih ravno njim dokaj nedostopna. Po učnem načrtu je ob takih besedilih najlažje razvijati recepcijsko zmožnost, to je zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil, vendar se pri šibkih bralcih dokaj hitro pokaže nelagodje, saj niso prepričani, da so besedilo

prav razumeli, ali v svoj pogled na prebrano ne verjamejo v celoti, kljub temu da ima bralec pri umetnostnem besedilu pravico do lastne interpretacije, vsaj do neke mere.

Ob bok samostojnega in suverenega branja posameznika se dokaj hitro postavi tudi samostojno učenje. Pri tem ne gre samo za širok pojem, ampak tudi za zapleten proces, ki traja vse življenje, in na katerega moramo učitelji učence pripraviti, saj so to zahteve sodobne družbe. Že nekaj časa je, kar se učitelji pri svojem delu v razredu srečujemo tudi s posredovanjem informacij o tem, kako utrjevati branje in kako se učiti, da bo učenje učinkovito in znanje trajno. Da je suhoparno neposredno pozivanje učencev k branju in učenju neučinkovito, se je pri pouku pokazalo zelo hitro. Prav zato mora biti učitelj zavezan k nenehnemu iskanju novih prijemov in metod, s katerimi bo dosegel, da bodo učenci več brali in se bolj dejavno učili. Poti je seveda več, ni pa nujno, da bo ista metoda vedno prinesla zaželene dobre ali vsaj zadovoljive rezultate. Učenci v digitalizirani dobi lahko kaj hitro zadovoljijo vse svoje čute, zato je vzgoja k potrpežljivemu izbranemu in kultiviranemu literarnemu okusu težka in dolgotrajna. Učiteljeva naloga je na tem mestu ključna, saj z osmišljanjem sprotne dela spodbuja motivacijo in vztrajnost pri učencih.

Korak naprej

Pri pouku slovenščine se srečujem z različnimi težavami v povezavi z branjem in učenjem na sploh. Rešujem jih tako, da se odločam, kaj bom z učenci delala in kako, da bi bili pri tem učinkovitejši in samostojnejši. Odpravljanje težav je zelo zapleteno, saj so poleg slabo usvojene tehnike branja prisotni še nelagodje, sram, občutki manjvrednosti in nepoznavanje učnih tehnik. Če želimo doseči trajno znanje, je učencem treba predstaviti različne tehnike učenja. Da bi jih resnično usvojili, pri tem pa spremenili mnenje glede praktičnosti in uporabnosti, je treba izbrano tehniko uriti pri obravnavi določene snovi. Tak način postopanja terja nekoliko več časa pri obravnavi snovi, saj je treba postopek določenih korakov usvojiti, vendar se obrestuje kasneje, ko postanejo učenci dovolj samostojni pri raziskovanju in razumevanju snovi. Učitelj na ta način prevzema vlogo koordinatorja in usmerjevalca in ostaja vse manj v ospredju. Učenci postanejo akterji svojega učenja in znanja. Viden pa postane tudi napredek pri samostojnem delu učenca, saj je kakovost znanja boljša. Ta proces poteka vzporedno z osebnostnim razvojem učenca in terja čas.

Da bi učenci pri samostojnem branju in delu lahko naredili korak naprej, je pogosto najprej treba narediti korak nazaj. Takrat se o branju in njegovem pomenu veliko pogovarjamo. Učenci šele čez čas ponotranijo določene navade in načine in do takrat je treba vztrajati. Ob branju vse od otroštva usvajajo tako besedišče kot rabo jezika ter domišljijo.

Projektno učenje

Pri iskanju takšnih in drugačnih metod učenja sem se med drugim osredotočila tudi na načela projektne dela, kot sem ga spoznala pred leti in v razredu večkrat preizkusila. Osnovni model kot ga ponuja program Poganjki projektov predvideva več korakov, ki si sledijo v točno določenem zaporedju, s čimer se zagotavlja zanesljiva izvedba. Učitelj v svoji učni praksi lahko osnovni model prilagaja skupini in vrsti dela, saj se odloča glede poglobljenosti obravnave. Projektno delo v celoti podpira raziskovanje lastnega branja in učenja, saj vodi posameznika, ki se znajde v drugačnem delovnem okolju oz. metodi, da najde rešitev za določen problem, tako da analizira obstoječe stanje, si izbere cilj ter načrtuje vmesne korake, ki ga bodo pripeljali do zelenega rezultata. Pri načrtovanju projektne dela z učenci se osredotočam na povezovanje samih načel te metode z branjem in učenjem, ki bi motiviralo učence in jim pokazalo pot do samostojnega učenja. Prvi korak je vsekakor natančna analiza postopkov in učinkov projektne delovanja. Naslednji korak je izbira ciljev in vsebin iz učnega načrta, ki morajo podpirati motivacijo za branje. Izbira metode in koraki morajo biti taki, da učenca opolnomočijo pri samostojnem učenju, da je pri usvajanju določenega znanja samostojen. Začetni učiteljev vložek je večji, saj predvideva temeljito pripravo in oblikovanje poteka dela ter predvidevanje zaključkov.

Potek dela

Pri predstavitvi projektne dela v razredu učencem najprej razložim, kaj bomo počeli in zakaj, nato pa jih razdelim v manjše skupine. Razdelim jim tudi material, ki ga bodo potrebovali, in postopoma dajem navodila za delo. Projektno delo zahteva od posamezne skupine, da na večje plakate zapiše vse faze nastajanja izdelka, tako se vidi napredek posamezne skupine in celotnega projekta, obenem pa je to tudi motivacija za delo. Na začetku je treba opredeliti ne samo temo in namen, ampak tudi pravila.

Naš namen je utrditi že znane pojme ob branju umetnostnih besedil ter poiskati zanimive rešitve, s katerimi bi spodbujali branje samo po sebi. Prav zato določim in učencem predstavim umetnostna besedila, ki si jih po skupinah poljubno izberejo in razčlenjujejo po navodilih. Pri tem urijo svoje učne spretnosti in veščine. Vsaka skupina dobi svoje umetnostno besedilo, npr. Potočnega Kramoha Prežihovega Voranca, Kozlovsko sodbo Josipa Jurčiča, Pet pepelk Žarka Petana, Kaj vse diši? Saše Vegri itd. Učenci izbrano besedilo preberejo skupaj in se o njem pogovorijo. S pomočjo učnega lista, ki ga rešijo, utrdijo že spoznane strokovne izraze in vsebine.

Pri tem si pomagajo z literaturo v fizični ali elektronski obliki. Seveda njihovo delo vseskozi spremljam in usmerjam. Po opravljeni nalogi se skupine pripravijo na poročanje. Pri tem spet lahko uporabljajo različne oblike, od klasičnega poročanja s plakatom do PowerPointa, izbira je odvisna od njihovega znanja in veščin, med projektним delom pa se te še dodatno urijo. Poročanje poteka tako, da vsaka skupina predstavi svoje ugotovitve po interpretativnem branju besedila.

Po tej fazi se začne nekoliko bolj ustvarjalno delo, ko učenci spoznavajo predvsem osnove projektne dela. Projektno učenje je za marsikoga nekaj novega in zanimivega, zato se lotevajo nalog z velikim pričakovanjem, delo v skupini pa jim je na splošno všeč. V skupini morajo učenci doseči določene zahteve oz. opraviti določene naloge, ki jih predstavljam postopoma. Znotraj skupine si morajo delo enakovredno razdeliti, da ne bi prihajalo do preobremenjenosti posameznikov in se držati sklenjenega dogovora. Prav tako mora vsaka skupina določiti svojega vodjo, ki poleg drugih nalog poroča o delu skupine. Vsak član skupine je samostojen in dejaven, saj se zaveže, da bo opravil svoj del naloge in s tem prispeval h končnemu rezultatu. Tudi težave, kot je slabo opravljeno delo ali nesoglasja, morajo rešiti med seboj, da lahko izpeljejo nalogo do konca. Projektne naloge izpeljem večinoma v sedmem razredu, zato ni večjih težav z dogovarjanjem. Ker trajajo take naloge dalj časa, je toliko bolj pomembno, da znajo člani skupine delovati konstruktivno in vzajemno, nenazadnje je ena od zahtev takega dela urjenje kompetenc dela v skupini, ne glede na lastne interese in želje. Potek dela je natančno voden in učenci vseskozi vejo, kje so, saj vse napotke jasno opredelim in zapišem. Učenci si oblikujejo načrt projektne naloge, ki ga vseskozi spremljajo in po potrebi spreminjajo.

Po opravljeni analizi besedila morajo učenci oblikovati osebno izkaznico projekta. To naredijo s pomočjo navodil, ki jih posredujem. Vsaka skupina ponudi svoj predlog tako za ime kot za logotip projekta. Končno odločitev izberemo z glasovanjem. V dokumentu določimo cilje in rezultate, ki jih želimo doseči. Učencem pa je prepuščena odločitev, katera pravila in omejitve bodo sprejeli, s čimer prispevajo k motivaciji in disciplini.

Vsaka skupina prejme in oblikuje svoj plakat, na katerega preriše miselni vzorec s posameznimi točkami, kot ga ponudim. Nanj napiše imena svojih članov in med njimi izbere vodjo. Člani skupine po razmisleku ponudijo čim več izvirnih zamisli, s katerimi bi spodbujali branje. Med vsemi zamislimi izberejo najizvirnejšo in seveda uresničljivo ter jo zapišejo v svoj miselni vzorec. Pri tem izpolnijo tudi ostale rubrike. Vodja skupine zapiše izbrano zamisel tudi na skupni večji plakat projekta, kjer so zbrane zamisli vseh skupin. Tako postane razvidno, kaj vse bodo posamezne skupine

razvijale. Zamisli so različne – od branja mlajšim učencem, do izvernih kazalk, kamišibaja, anket, seznamov priljubljenih knjig in filmov, PowerPointov na temo branja in še česa.

Naslednja pomembna faza projektnega dela je poimenovana Drevo aktivnosti. Učenci tudi za to fazo oblikujejo manjši plakat z miselnim vzorcem, kot ga predstavim, in vanj zapišejo vse potrebne dejavnosti, ki jih bodo pripeljale do končnega izdelka. Pomembno je, da so v miselnem vzorcu izdelki zapisani s samostalniki, dejavnosti z glagoli, dodan pa je podatek o nosilcu dejavnosti in predvideni čas izvajanja. Vodja skupine poskrbi, da vse dejavnosti zapiše tudi na skupni večji plakat projekta.

Faza, ki sledi, postavlja v ospredje čas, saj mora vsaka posamezna skupina po mojih navodilih na manjši plakat oblikovati časovnico, iz katere bo po dnevih razvidno, kaj mora kdo opraviti. Obenem pa je prav časovnica tista, ki skupini omogoča jasen vpogled v lasten napredek, saj je razvidno, kdaj naj bi kdo kaj počel. Vodje skupin morajo svoje časovnice zapisati na skupen plakat projekta.

V nadaljevanju vodje skupin oblikujejo semafor, s katerim preverjamo, ali projekt poteka po načrtih ali ne. Ta vsebuje tri barve: zeleno, ko je dejavnost opravljena v roku, oranžno, ko deloma zamuja, in rdečo, ko je zamuda res velika. Semafor oblikujejo vodje skupin na večji plakat, kamor zapišejo načrtovane izdelke svoje skupine, ob njih pa dnevno prilepijo ustrezno barvo glede na potek projekta. Naloga vodje je, da sledi napredku in skupaj s člani išče rešitve v primeru težav.

Zadnja faza projektnega dela je poimenovana Povejmo svojo zgodbo in nastopi, ko imajo skupine izdelane svoje izdelke. Takrat povabim učence k oblikovanju še zadnjega manjšega plakata, na katerega poleg določenih podatkov o skupini oblikujejo še miselni vzorec z vprašanji, na katere odgovorijo. S pomočjo tega plakata vsaka skupina predstavi svoje delo od začetka do koca, obenem pa poroča tudi o tem, s kakšnimi težavami so se srečevali njeni člani in kako so jih rešili, kaj so se iz takega načina dela naučili in kaj bi spremenili. Vedno se dotaknejo tudi medsebojnih odnosov, težav pri sporazumevanju in delovanju skupine, saj je vse to pogoj za uspešno opravljeno delo. Tako poročajo, da ni vedno lahko načrtovati in odpravljati težav, ki se sproti pojavijo. Projektno delo pozitivno vpliva na samostojno delo in znanje udeležencev, saj morajo biti dejavni in odgovorni, natančni in prilagodljivi.

Rezultati in sklepi

Delo v skupini je za učence drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja zanimivo. Če so projektna načina dela vajeni in ustrezno vodeni z natančno opredeljenimi zahtevami, cilji in časovnico, imajo

to delo radi. Namen uvajanja različnih metod dela je, da bi jih učenci spoznali in uporabljali tudi kasneje pri samostojnem učenju. Ta metoda je koristna pri seminarskih nalogah, projektnem delu, referatih, govornih nastopih, pri učenju za pisno ocenjevanje znanja in še kje. Projektno delo na začetku zahteva nekoliko več časa, saj je treba projektne faze natančno načrtovati, predvideti rezultate in morebitne težave. Pogosto se zgodi, da je treba tudi kakšno idejo drugače izvesti, kar pomeni dodatno načrtovanje, sprejemanje hitrih in učinkovitih odločitev, saj je vsak projekt časovno omejen. Po drugi strani pa so prednosti takega dela razvoj večšin in kompetenc učencev na področju skupinskega dela in sodelovanja, kar bodo potrebovali v prihodnosti. Sama izvedba je na začetku zamudnejša, saj se učenci z metodo šele spoznavajo, vendar je prednost v tem, da se znajo kasneje lažje organizirati pri samostojnem delu. Med vsemi tehnikami, ki jih spoznajo, bodo kasneje uporabljali le eno ali dve, lahko pa bodo s kombinacijo prišli do novih oblik. Učiteljeva naloga je, da predstavi metodo, učencem pa pusti izbiro. S pomočjo vodenih dejavnosti, pri čemer je rdeča nit prav branje v najširšem smislu, se interes za branje poveča, vendar pa mora biti ta tema vseskozi prisotna. Učitelj mora v skladu s cilji v UN natančno izbirati vsebine, prilagajati metode in oblike dela ter natančno izbirati cilje. To vzame v začetku veliko časa in težko je predvideti rezultat, saj sta delo učencev in njihov odziv v procesu neznanka. Vendar je prav učiteljeva prilagodljivost, ki je obenem posredni vzor učencem, tista učiteljeva kompetenca, ki nezavedno vodi tudi učečo se skupino. Učitelj si mora dovoliti, da se uči, da ne ve vsega v naprej in da v proces tudi sam vstopa odprto. Tak način dela spodbuja samostojno učenje, saj sili posameznika v dejavnost. Pri tem se poleg učnih spretnosti urijo tudi druge kompetence na medosebni ravni, saj je delo v skupini ena od oblik, ki jo bodo morali v prihodnosti uporabljati in obvladati. Učitelj lahko vseskozi preverja napredovanje projektnega dela in njegovih učinkov.

Viri in literatura

Učni načrt za pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (6. 2. 2022).

Nelsen, J. in Lott, L. (2000). *Pozitivna disciplina: reševanje sporov z najstniki*. (Zbirka Vzgoja za življenje). Tržič: Učila.

Poganjki projektov – učni pripomoček za osnovno šolo. Dostopno na: <https://www.pmi.org/pmi-educational-foundation>. (6. 2. 2022).

Marentič-Požarnik, B. (2012). Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti. *Šolsko svetovalno delo*, 16/3–4. Zavod republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOCADEBYEYN/?query=%27contributor%3dMarentic%48d-Po%25%bearnik%2c+Barica%27&pageSize=25>. (6. 2. 2022).



Priloga 1

ANALIZA PREBRANEGA BESEDILA

Naslov književnega besedila: _____

Avtor: _____

Zvrst: _____

Besedilo spada v to zvrst, saj _____

Vrsta: _____

Besedilo spada v to vrsto, saj _____

Strnjena obnova besedila: _____

Tema besedila: _____

Sporočilo književnega besedila: _____



OSEBNA IZKAZNICA

1. Vsaka skupina izbere in predstavi svoj predlog za ime in logotip projekta.
2. Končno odločitev izberemo z glasovanjem.
3. Določimo cilje, pričakovane rezultate, pravila ter omejitve.
4. Na plakat oblikujemo osebno izkaznico projekta.

OSEBNA IZKAZNICA

Ime projekta: _____

Logotip projekta: _____

Cilji in pričakovani rezultati: _____

Pravila in omejitve: _____

OBLIKUJMO IN UREDIMO IDEJE

1. Na plakat zapišite:

Razred: _____

Člani skupine: _____

Projektni vodja: _____





2. Na plakat prerišite miselni vzorec.
3. Vsak član skupine naj predlaga tri primere končnega izdelka.
4. Med vsemi predlogi izberite tistega, ki ga boste uresničili.
5. Miselni vzorec na plakatu izpolnite z izbranim predlogom.
6. Vodje skupin prepisite na skupni plakat projekta izbrano zamisel.

DREVO AKTIVNOSTI

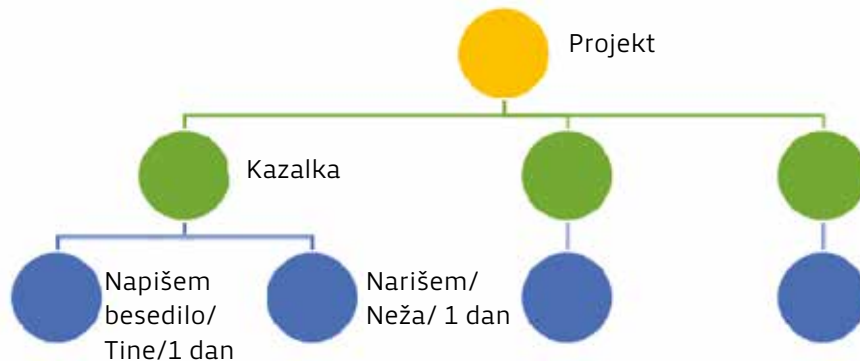
1. Na plakat zapišite:

Razred: _____

Člani skupine: _____

Projektni vodja: _____

DREVO DEJAVNOSTI



2. V drevo dejavnosti zapišite izdelke, ki jih boste oblikovali (samostalniki).
3. Za vsak izdelek dopišite dejavnosti (glagol) in potreben čas.
4. Člani skupine si naloge enakovredno razporedite.
5. Vodje skupin zapišite na skupen plakat projekta razporeditev vaših nalog.



ČASOVNICA

1. Na plakat zapišite:

Razred: _____

Člani skupine: _____

Projektni vodja: _____

ČASOVNICA

Pon 23. 1.	Tor 24. 1.	Sre 25. 1.	Čet 26. 1.	Pet 27. 1.	Sob 28. 1.	Ned 29. 1.	Pon 30. 1.	Tor 31. 1.	Sre 1. 2.
	Napišem besedilo kazalke/ Tine/ 1. dan								

2. Oblikujte časovnico po dnevih ter vanjo vpišite vse načrtovane izdelke in dejavnosti, imena oseb, ki so zadolžene za izvedbo, ter potreben čas.
3. Vodje skupin zapišite na skupen plakat projekta časovnice vaših skupin.

SEMAFOR

1. Vodje skupin izdelajte skupen plakat z naslovom Semafor. Na njem zapišite izdelek svoje skupine in po dnevih z barvami označujte napredek vaše skupine.

POVEJMO ZGODBO PROJEKTA

1. Člani skupine na manjše plakate narišite in izpolnite spodnji miselni vzorec o opravljenem delu. Z njegovo pomočjo predstavite svojo izkušnjo projektne dela.



Nove perspektive poučevanja slovenščine v osnovni šoli

New Perspectives on Teaching Slovenian Language in Primary School

Izvleček

Ključne besede:
retorična veščina,
prepričevalni govor, kritično
mišljenje, DeBonovi klobuki

V prispevku na primeru Črtomirjevega govora iz Prešernovega uvoda h Krstu pri Savici predstavljam, kako v pouk slovenščine vključevati in razvijati retorično veščino in kritično mišljenje. V učnem načrtu pojma nista dobesedno omenjena, lahko pa ju vključimo k različnim vsebinam in ciljem, pri čemer si v začetni fazi lahko pomagamo s primerom. Na kratko predstavljam tudi pripravo in zgradbo govora ter kritično mišljenje.

Abstract

Keywords:
rhetorical skills, persuasive
speech, critical thinking,
DeBono's hats

This paper demonstrates how to include and develop rhetorical skills and critical thinking in the Slovenian language instruction by taking Črtomir's speech from Prešeren's introduction to *Krst pri Savici* (The Baptism at the Savica) as an example. Even though the curriculum does not explicitly mention the two concepts, they apply to a variety of objectives and content, and this model can help at the outset. A brief overview of speech preparation and structure, as well as critical thinking, is also provided.

Učitelj mora biti učencem zgled primerne govora. Svoje učence že vsa leta poučevanja kontinuirano spodbujam k ustreznemu načinu govora in javnega nastopanja, odkar pa sem se na tem področju še dodatno izobraževala, lahko to podkrepim tudi bolj strokovno. Že prej sem se trudila tudi, da bi jih spodbujala k poglobljenemu mišljenju, sedaj sem se vsaj delno strokovno opremila tudi na področju kritičnega mišljenja in lahko učence z ustreznimi vprašanji in nalogami vodim k razvijanju le-tega.

Najti besedilo, ki ga obravnavamo pri pouku slovenščine v osnovni šoli in ki bi predstavljalo povezavo med retoriko in kritičnim mišljenjem, je bil kar izziv, a na srečo v osmem razredu v januarju in februarju obravnavamo Prešernovo poezijo, tako se je kar sam ponudil Črtomirjev govor iz Uvoda h Krstu pri Savici. Svojo predstavitev sem preizkusila tudi z učenci v razredu. Vsaka naslednja ponovitev bo seveda boljša, saj se na napakah učimo oziroma šele skozi prakso se pokaže, ali je bilo neko vprašanje oziroma naloga zastavljena razumljivo in primerno, nasvet pa uporaben.

1 Retorična veščina

Uspesen govorec mora poznati vsebino, o kateri govori, znanja/verovanja/čustvovanja poslušalcev in retorično veščino/tehniko, pri kateri je pomembna zgradba govora, način podajanja vsebine in način izvedbe govora. Navajam nekaj temeljnih pojmov in možnosti zgradbe govora.

Priprava in zgradba govora¹

1. Invencija (iskanje argumentov – kje, kdaj, kaj, komu, zakaj, kako, namen). Lahko želimo prepričati z dokaznimi postopki (logos) ali ganiti (patos).
2. Dispozicija (ureditev, zgradba govora). V uvodu pridobimo naklonjenost z vprašanjem, paradoksom, zgodbi. Nato sledi opis stanja ali pripoved, kaj se bo zgodila.

lo. Potem se omeni skupni cilj. Lahko dodamo odmik (kaj bo, če ne). Sledita dokazovanje (predstavitev točke spora, pozitivno – predstavitev dokazov, negativno – zavrnitev nasprotnikovih dokazov) in sklep/epilog (povzamemo stvarne argumente in sklepno čustveno ekshibicijo; lahko se sklicujemo na avtoritete/citiramo, lahko prikažemo neprijetnosti, če se stvar ne reši, ali prikažemo pozitivne spremembe, če se stvar reši).

3. Ubeseditev (elokucija). Pazimo na primernost, slovnično ustreznost, besedno čistost, jasnost, jedrnatost, natančnost, živost; ne govorimo public in negativne stavke spremenimo v pozitivne.
4. Tehnike pomnjenja.
5. Akcija/izvedba.

Pri načinu podajanja vsebine ločimo tri notranja sredstva prepričevanja – etos, patos in logos.

Etos predstavlja ugled govorca: ta naj izžareva praktično modrost (videz zdravega razuma, preudarnost, razsodnost, informiranost, nepristranskost), je moralni karakter (vtis odkritosti in resničnosti; poštenost, dosežki in dejanja pričajo), je naklonjen poslušalcem (se trudi za njihov blagor, išče rešitve, od katerih bodo imeli poslušalci korist).

Patos pomeni vplivanje na čustva poslušalcev. Prostorsko in časovno bližino zmanjšujemo z uporabo sedanjika, kratkih stavkov in priredij, konkretizacije dejstev in posploševanjem, čutno zaznamovanih besed, dvogovornosti, asociiranih opisov, vprašanj in vizualizacijo statistike.

Logos predstavlja logične dokaze/argumentacijo² podane vsebine. Argumenti morajo biti sprejemljivi, relevantni in zadostni³. Izogibajmo se eristici⁴, npr. sofizmom (namernim ukanam in napačni argumentaciji) in demagogiji (ki prepričuje samo v dobro), tehniki šale, avtoritete, izključitve, odvrnitve, vsiljevanja, presenečenja, negotovosti, sugeriranja, pretiravanja, deformacije, alternativnim vprašanjem.

Pri prepoznavanju ali tvorjenju argumentacije si lahko pomagamo z vezniki/frazami, kot so npr. taki pred argumenti:

1 Po antičnem pojmovanju, vir za 3. korak pa je Retorika: uvod v retorično veščino.

2 Kako učence učiti argumentacije, je predstavljeno v knjigi Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja Tanje Rupnik Vec na straneh 144–148.

3 Aristotel je razmišljal tudi o retorični veščini. Med drugim je »odkril« znanstveno sklepanje, t. i. silogizem. Znanstveno sklepanje imenujemo silogizem: imamo dve premisi/trditvi, iz katerih izpeljemo sklep, ki naj bi bil s tem »znanstveno« dokazan. Silogizem je postopek, ki spada na področje logike.

Pomemben termin je tudi entimem. Entimem je način sklepanja, ko nekaj manjka (kar je izpuščeno, je splošno znano). Entimem je retorični silogizem.

Sklepamo lahko na primer induktivno (od konkretnega k splošnemu), deduktivno (od splošnega k konkretnemu), analogno, vzročno, znakovno itd.

4 V filozofiji in retoriki se eristika (iz Eris; starogrške boginje kaosa, preprirov in neskladja) nanaša na argument, katerega cilj je uspešno oporekati argumentom drugega, namesto da bi iskali resnico. Po besedah TH Irwina je »značilno za eristiko, da razmišlja o nekaterih argumentih kot o načinu premaganja druge strani tako, da pokaže, da se mora nasprotnik strinjati z zanikanjem tistega, v kar je sprva verjel.«

zato, namreč, kakor kaže, kakor izhaja iz, iz razlogov; in taki pred sklepi: torej, potemtakem, zaradi vseh teh razlogov, iz tega sledi, iz tega lahko sklepamo, je jasno, kar dokazuje.

Govorčeva kinestetika in proksemika sta pri izvedbi zelo pomembni. Govorec mora imeti t. i. zanesljive gibe, pokončno držo (vazo), kretneje se dogajajo med boki in rameni (odprt most, dlan v dlan), uporablja odprt, miren stik z očmi, ima naj prijazno mimiko, naj bo zbran in miren. Govor naj bo primerno glasen in hiter, izgovarjava jasna, uporablja naj se primerna intonacija z menjavanjem višin in dinamičnostjo. Na register in barvo glasu težje vplivamo.

Poskus analize Prešernove pesmi po predstavljenih elementih.

France Prešeren: Uvod h Krstu pri Savici (odlomek)

*/.../ »Dalj Črtomir jim reve ne zakriva,
besede te tovaršem reče zbranim:*

'Ne meč, pregnala bo nas sreča kriva.

*Le malo vam jedila, bratje! hranim,
branili smo se dolgo brez podpore,
kdor hoče se podati, mu ne branim;*

*kdor hoče vas dočakat temne zore,
neproste dni živet nočém enake,
ne branim mu, al jutra čakati more.*

*S seboj povabim druge vas junake,
vas, katerih rama se ukloniti noče;
temna je noč, in stresa grom oblake;*

*sovražnik se podal bo v svoje kočice,
le majhen prostor je tje do gošave;
to noč nam jo doseči je mogoče.*

*Narveč sveta otrokam sliši Slave,
tje bomo najdlji pot, kjer nje sinovi
si prosti vóljo vero in postave.*

*Ak pa naklonijo o nam smrt bogovi,
manj strašna noč je v črne zemlje krili,
ko so pod svetlim soncam sužni dnovi!'« (...)*

Črtomir začne brez uvoda (in medias res), kar je sprejemljivo, saj poslušalci/njegovi vojaki komaj čakajo, kaj jim bo povedal in mu ni treba pritegniti njihove pozornosti. Glede na nadaljevanje pesmi se zdi Črtomir dober govorec, saj mu vsi vojaki sledijo v bitko z Valjhunom. Zadnji stavek govora naj ostane poslušalcem v spominu – to v danem primeru drži.

Ali Črtomir izkazuje etos? Menim, da ja. Bil je znan, zaupanja vreden bojevnik, vojaki so mu zaupali glede na preteklost.

Ali Črtomir ustvarja patos? Ustvarjanje časovne in prostorske bližine/povezanosti med poslušalci in vsebino mu uspeva. Uporablja sedanjik (*hranim, branim, povabim*), trditve brez nikalnic (*pregnala nas bo, jo doseči bo mogoče*), čutno zaznamovane besede (*sreča kriva, temne zore, črne zemlje*), dvogovornost (*vas – nagovarja jih*), asociirani opis (*»tje najdlji bomo pot, kjer nje sinovi si prosto voljo vero in postave«*), vizualizacijo statistike (zadnja dva verza).

Iskanje logosa v pesmi morda ne zveni smiselno glede na naravo besedilne zvrsti, je pa ta pesem bolj pripovedna kot lirski, v pripovednih zvrsteh pa navadno lahko razmišljamo o vzročno-posledičnih razmerjih. Prepoznamo lahko dva argumenta, s katerima Črtomir podkrepi svoje vabilo v boj z Valjhunom. Argumentacijo gradi v smeri od konkretnega dejstva, da je zmanjkalo hrane (*»le malo vam jedila, bratje, hranim«*) k splošnemu (*»manj strašna noč je v črne zemlje krili, ko so pod svetlim soncem sužni dnovi«*). Argumenta sta sprejemljiva, relevantna in zadostna, čeprav sta le dva. Med prvim in drugim argumentom pojasni dobro izdelan načrt za boj, kar dodatno prepriča poslušalce. Tudi zato mu (poleg zaupanja vanj oz. etosa) sledijo v boj vsi bojevniki.

Učencem sem v prilagojeni obliki povedala naslednje.

- Kako kinestetika in proksemika vplivata na dojetje govorca (vsak učenec vključno z mano se je postavil v fizično držo, ki naj bi jo Črtomir zavzel, da bi bil prepričljiv); preizkusili smo različno hitro, glasno branje verzov in ugotavljali razliko.
- Kako se je približal poslušalcem/svojim vojakom (patos)?
- Zakaj so ga ti poslušali in se mu tudi pridružili v zadnji bitki (etos)?
- Katere trditve Črtomir izreče in kako jih utemeljuje?

2 Kritično mišljenje

Kritično mišljenje je racionalno mišljenje, ki se opira na logiko in razum, »pri tem pa sledimo temeljnim načelom racionalnega mišljenja, ki je (po Uršič, 2010) jasno in natančno, sistematično, utemeljeno (podprto z razlogi), notranje koherentno (neprotislovno), objektivno in preverljivo (Kompore, Rupnik Vec, 2016, str. 16). Hkrati tako mišljenje vključuje tudi metakognicijo – razmišljanje o lastnem mišljenju. Lahko je pojmovano ožje »kot sposobnost analize in evalvacije argumentov ter uporabe logike« (Rupnik Vec, 2011, str. 12), lahko pa širše kot »celota socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti ter kognitivnih večšin posameznika« (prav tam str. 14), te večšine »pa so: odprtost, intelektualna vztrajnost, želja po učenju in znanju, samorefleksija in samospremijanje, simpatičnost in zaupa-

nje v razum« (prav tam str. 19). Kritično mišljenje prepoznajo tudi kot uporabo raznovrstnih miselnih procesov in miselnih strategij, kot najvišjo razvojno raven v mišljenju, kot družbenorefleksivno prakso ali samorefleksivno prakso. Rupnik Vecova (2011) predlaga presečni model temeljnih kognitivnih procesov in veščin kritičnega mišljenja, ki bi »lahko obsegal naslednje: spraševanje in odkrivanje, natančno in jasno rabo jezika, presojanje in vrednotenje, sklepanje in interpretiranje, argumentiranje, reševanje problemov in odločanje, metakognicijo in samoregulacijo. (prav tam 88).

Učitelji kritično mišljenje lahko razvijamo s postavljanjem kakovostnih vprašanj (več primerov v Rupnik Vec str. 137), »ki odpirajo prostor mišljenju« (Kompere, Rupnik Vec, 2016, str. 23), hkrati pa morajo tudi učence spodbujati k postavljanju dobrih vprašanj in utemeljenih odgovorov. Učenci »morajo imeti dovolj pogosto možnost, da kritično mišljenje sami prakticirajo« in s tem razvijajo mišljenje o mišljenju, samorefleksijo in samoevalvacijo. Menim, da je najbolje vse vplesti v pouk; načeloma tudi učni načrt ne predvideva ločene obravnave, lahko pa razrednik med urami oddelčne skupnosti namenja čas tudi tej tematiki. Pri vsem je seveda treba upoštevati starost oziroma razvojno stopnjo otrok.

Predstavljam primere nalog, ki smo jih naredili pri pouku in ki izhajajo iz primerov iz pregledane literature Rupnik Vecove in Kompere.

ODLOČANJE (analiza vrednot, posledice in nadaljevanje)

1. Če bi bil ti Črtomirjev vojak, ali bi se pridružil odločilni bitki?
Med čim se tu sploh odločaš/izbiraš, za kaj? Katere so verjetne posledice ene in katere druge možnosti? Zakaj se ti zdi ena od možnosti boljša?
2. Zakaj bi Črtomir tebe izbral kot svojega vojaka? Zakaj te ne bi? Navedi vse dejavnike, ki bi vplivali na obe odločitvi. (De Bonova tehnika UVD – upoštevaj vse dejavnike) Pobarvaj dejavnike, ki bi najbolj vplivali na Črtomirjevo odločitev. (De Bonova tehnika PPP – prve pomembne prioritete)
3. Vživi se v Črtomirja. Bi ti ravnal enako ali drugače?

ABSTRAHIRANJE/izluščiti bistvo

Poustvarjanje: Črtomirjev govor posodobi v (pisno) objavo za Instagram – povzemi sporočilo njegovega govora v kratki obliki.

EVALVACIJA – naloga, stična z elementi retorične veščine/logosa

Se ti zdi Črtomirjev govor jasen, natančen (Je problem natančno opredeljen, so razvidne podrobnosti?), pomemben, globok (Je problem kompleksen, upošteva različne dejavnike?) in širok (problem raziskujemo z različnih perspektiv)? Katere informacije bi še potreboval, da bi bili sklepi upravičeni? Ali se ti zdijo njegovi argumenti relevantni in sprejemljivi?

SKLEPANJE

Iz katerih besed/verzov lahko sklepaš, kakšen je Črtomirjev značaj? Bi bil lahko kot človek tebi vzornik, prijatelj? Kakšna čustva ti vzbuja – te bega, te plaši, odvrta ali izzove sočustvovanje?

SDL - stališče drugih ljudi

Kdo vse je vpleten v Črtomirjevo situacijo? Na kakšen način so vpleteni?

LTD – learning trough discussion

Kaj je vodilna ideja Črtomirjevega govora? Ima še druge, stranske teme?

De Bonova metoda razmišljujočih klobukov pravzaprav zajema tudi zgornje tehnike.

BELI KLOBUK predstavlja objektivno mišljenje (dejstva, številke, podatki) – Kako veliki sta Črtomirjeva in Valjhunova vojska? Kje se skrivajo? Koliko časa se skrivajo?

RDEČI KLOBUK predstavlja čustva, občutke, slutnje, intuicija – Kako se počuti Črtomir, ko se zaveda, da jim bo zmanjkalo hrane, jih čaka smrt? Kako se počuti, ko le on preživi?

RUMENI KLOBUK predstavlja pozitivno mišljenje (prednosti, koristi, prihranki) – Na kakšen način bi lahko premagali Valjhunovo vojsko kljub njihovi številčnosti in slabi opremljenosti Črtomirjeve vojske?

ČRNI KLOBUK predstavlja kritično mišljenje (previdnost, resnica, sodba, ustrežanje dejstvom) – Kakšna so dejstva, preden Črtomir spregovori? Je on navajal prava dejstva?

ZELENI KLOBUK predstavlja ustvarjalno mišljenje (raziskovanje, predlogi, sugestije, nove ideje) – Predstavljaš si, da si Črtomirjev vojak. Ker veš, da ni veliko možnosti za preživetje, ko zmanjka hrane in boste zapustili Ajdovski gradec, razmišljaš o drugih možnostih za preživetje. Katere ideje dobiš?

MODRI KLOBUK predstavlja metakognitivno mišljenje (razmišljanje o razmišljanju) – Je Črtomir razmišljal prav? Je še kakšna druga možnost? Podobno razmisli glede Valj-hunovih odločitev.

3 Učni načrt

Pregledala sem, kaj v učnem načrtu za tretjo triado spodbuja k razvijanju veščine retorike in kritičnega mišljenja. Dobesedno ni omenjen noben od predstavljenih tovrstnih pojmov, lahko pa ju uresničujemo skozi druge cilje tako pri jeziku kot književnosti. Pri sprejemanju besedil lahko z ustreznimi nalogami bolj razvijamo kritično mišljenje, pri tvorjenju (neumetnostnih) besedil pa bolj retorično veščino – govorni nastop. Učence spodbujamo k uporabi knjižnega jezika, bogatega besedišča, ustrezne izreke, k jasnosti, razumljivosti, logični povezanosti in temu, da svoje mnenje (o besedilu, temi, svojih veščinah in veščinah drugih) podkrepijo z dokazi.

Pri vrstah besedil bi lahko retorično veščino razvijali pri govornem nastopu predstavitve svojega doživljanja aktualnega dogodka in svojega mnenja o njem. Kot jezikovni izraz (Učni načrt, 38) spoznajo prepričevalni pogovor.

V didaktičnih priporočilih v učnem načrtu najdemo največ omemb elementov retorične veščine in kritičnega mišljenja: »Posebna pozornost naj bo namenjena delu v manjših skupinah ali dvojicah – učenci in učenke naj razvijajo zmožnosti in pridobivajo znanje ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje, ter tako dejavno in procesno razvijajo svojo zmožnost pogovarjanja (npr. razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, ga predstavijo drugim in ga zagovarjajo).« (UN, 2018, str. 64)

»Učenke in učenci ... kritično opazujejo svoje sporazumevanje in sporazumevanje drugih, ga vrednotijo in utemeljijo svoje mnenje; če je potrebno, predlagajo izboljšave in utemeljijo svoje predloge; v dejavno in problemsko razvijajo temeljne gradnike sporazumevalne zmožnosti, tj. jezikovno (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost, ter se zavedajo njihove vloge pri izboljšanju svojega sporazumevanja.« (UN, 2018, str. 65)

Sklep

Razvijanje retorične veščine in kritičnega mišljenja je v večji meri prepuščeno učiteljevi odločitvi, da se bo s tem ukvarjal. Sam mora razširiti znanje in veščine na tem področju. Je pa slovenščina kot predmet dovolj obsežna, da nam odpira neskončno možnosti, ko začnemo razmišljati o tem. Kritično mišljenje lahko razvijamo skoraj ob vsakem besedilu, retorično veščino pa lahko krepimo ob različnih besedilih, npr. ob govorih, dialogih, ki so del besedil. Učencem pa lahko dajemo tudi naloge, ki ne izhajajo iz obravnavanega besedila ali govora, ampak so tvorbeno narave: npr. lahko se postavijo v vlogo glavnega junaka, ki mora nagovoriti ostale književne like in jih prepričati, da sodelujejo z njim, zanj nekaj naredijo, naj ne sodelujejo s kom drugim. Ves čas nas retorična veščina spremlja ob pripravi govornih nastopov.

Viri in literatura

Barthes, R. (1990). *Retorika starih. Elementi semiologije*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih, N. (2006). *Dober dan, življenje: berilo za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Kompare, A., Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pirc, V., Žagar, I., Zidar Gale, T., Žmavc, J. (2006). *Retorika, uvod v govorniško veščino, učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu osnovne šole*.

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt za slovenščino (2018). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zapiski predavanj Vladimira Pirca, Nine Žavbi Milojević in Tanje Rupnik Vec pri razvojni nalogi Govorna vzgoja pedagoga in komunikacija s psihologijo (- nadgradnja).

Govor derviša Alija Rašida v delu Antona Aškercera Čaša nesmrtnosti

Dervish Ali Rashid's Speech in Čaša nesmrtnosti by Anton Aškerc

Ključne besede:
govorni nastop, retorične
veščine, sestavine močnih
dokazov

Izveček

V OŠ se pogosto srečujemo z govornimi nastopi. Učenci imajo pri tem določene težave. Najpogosteje se postavlja vprašanje, kako pristopiti k izdelavi podlage za govorni nastop, ki bo ustrezala določenim kakovostnim merilom. Na primeru pesemskega besedila so predstavljene in pojasnjene prvine, ki učence lahko vodijo pri pripravi za govorni nastop, da bo ustrezen in dovolj prepričljiv. Pomemben je prepričevalni govor, saj je takrat naš namen prepričati poslušalce in jih pridobiti tako z govorom kot tudi z govorico telesa.

Del besedila je razčlenjen in pojasnjen po korakih, ki bodo ob ozavestenju učencem v pomoč pri načrtovanju korakov govornega nastopa in hkrati vodilo, na kaj morajo biti pozorni.

Abstract

Keywords:
public speaking, rhetorical
skills, components of solid
evidence

Oral speech act performances are common in primary school. Students, however, may encounter difficulties, such as laying a suitable foundation for a performance that will meet specific quality criteria. Using the selected poetic text as an example, this article introduces and explains the elements that can help students deliver relevant and persuasive speeches. Persuasive speaking is essential as the speaker's primary goal is to convince and impress the audience through both speech and body language.

Part of the text is dissected and explained step by step, thus assisting students in planning speech steps and advising them on what they should focus on.

0 Uvod

Učni predmet slovenščina nam z obsegom, številom ur, raznolikostjo in širino omogoča razvijanja dodatnih znanj. Izbrala sem besedilo, ki ga obravnavamo v osmem razredu pri slovenščini v osnovni šoli, in sicer Aškerčevo Čašo nesmrtnosti. V delu sem opazovala retorične veščine in dokaze. Ob tem sem si postavila tudi vprašanje o uporabnosti novih spoznanj in usvojenega znanja za učence. Nova spoznanja jim bodo pomagala pri komunikaciji, v šoli pa bodo v pomoč pri govornih nastopih, ki jih spremljajo skozi celoten proces šolanja.

V obravnavanih berilih imamo različne oblike govorov. Izbrala sem govor, ki je vsebinsko in sporočilno močan. Del besedila sem analizirala z zornega kota govorne veščine – retorike. Najprej bom predstavila nekaj temeljnih pojmov s tega področja.¹

V sodobnih razmišljanjih o retoriki pogosto zasledimo trivialno trditev, da je retorika umetnost lepega govorjenja. To ne drži. V antiki so poudarjali, da je retorika veščina prepričevanja,² ki jo zanima verjetnost in ne nujno resnica (Zidar Gale 2011: 10) ... zanimivo je, da je nastala zaradi praktičnih oz. gospodarskih potreb (458 pr. n. št., Sirakuze).

Če želimo uspešno prepričevati, moramo pri tem oblikovati in predstaviti svoje mnenje tako, da je za poslušalce čim bolj sprejemljivo oz. verjetno. Veščina se imenuje retorika. Uči nas, katera govorna sredstva (Zidar Gale 2011: 24, 25) naj uporabljamo. Pri tem moramo biti pozorni na človeške

vrednote (temeljna prepričanja, ki usmerjajo ljudi pri njihovih odločitvah) in govorni položaj (vsebina, odnos poslušalcev, vrednote poslušalcev).

Po Aristotelu je retorika zmožnost odkrivanja sredstev prepričevanja (to so zunanji in notranji dokazi).³ Govornik mora poiskati v snovi dokaze, razporediti snov, besedilo slogovno okrasiti, si ga zapomniti in na koncu predstaviti.⁴

Aristotel je govornikom svetoval, naj vsebino predstavijo argumentirano, naj se potrudijo za pozornost poslušalcev in naj dosežejo zaupanje poslušalcev.

Ob tem je treba razložiti, kako in s čim naj govornik to doseže. Ključ za uspeh so tri notranja sredstva prepričevanja: etos, logos in patos.⁵

Po Aristotelovem mnenju govornik argumentov ne ustvarja na novo, kajti vsi že obstajajo in jih je treba le najti. To so mesta, skupna govorniku in poslušalcu; nekaj splošno znanega, razumljivega ali splošno sprejemljivega, kar poznata tako govorec kot poslušalec. Aristotel opisuje »topoi« kot prazna mesta, kjer je mogoče najti izoblikovane argumente za različne namene.

V antiki so poznali še mrežo sedmih vprašanj, ki nas prav tako napotijo k iskanju argumentov.⁶

S pomočjo navedenih pojmov bom analizirala del besedila Antona Aškerca Čaša nesmrtnosti in analizirala vplivanje govornika (**derviš**) na poslušalca (**Abduraman**).

Seveda se postavlja vprašanje o smiselnosti razgradnje besedila pesmi. Pesem je kljub vsemu metafora. V tem primeru

1 S pomočjo dodatnega izobraževanja Govorna vzgoja pedagoga in komunikacija s psihologijo – nadgradnja, sem spoznala tudi nove pristope, ki sem jih občasno uporabila pri slovenščini.

2 Aristotel.

3 Aristotel (384–322 pr. Kr.), ki velja za utemeljitelja retorike, pravi: »Retorika je umetnost, da v vsaki snovi poiščemo razpoložljiva sredstva prepričevanja«.

4 1. Iznajdba (najti snov) – inventio. Pri tem se opre na dokaze: notranji: logos, etos, patos; zunanji: pričevanja, dokumenti, prisega, zakoni ...

2. Razporeditev – dispositio,

3. ubeseditiv, okrasitev – elocutio,

4. zapomnitev – memoria,

5. akcija – actio.

5 Retorični argumenti spadajo v območje logosa, enega od treh tehničnih sredstev prepričevanja oziroma dokazovanja (dokazujemo s tem, ko poslušalce prepričamo, da je nekaj verjetno). Logos – uporaba razumskih argumentov, s katerimi govornik utemelji svoje trditve. Če za etos velja, da govorec prepričuje s svojim značajem, za patos, da prepričuje z vzbujanjem čustev poslušalcev, potem je za logos značilno dokazovanje s pomočjo retoričnega sklepanja, ki se v grobem deli na dve vrsti:

a) dokazovanje s pomočjo primerov (več vrst, najširša delitev: izmišljeni, zgodovinski) in

b) dokazovanje s pomočjo entimema (retorični ali nepopolni silogizem – izhaja iz tega, kar je verjetno in kjer v nizu sklepanja govornik lahko zamolči bodisi eno od njegovih premis oz. trditev ali sklep, pač tisto, za kar se mu zdi, da je nesporno, vsem in splošno znano in kar imajo (po njegovem mnenju) najverjetneje tudi poslušalci »v mislih«, npr. Andrej je nogometaš, torej redno trenira (izpuščeno: Vsi nogometaši redno trenirajo).

6 1) Kaj (se je zgodilo)?

2) Kdo (je to storil)?

3) Kje (je to storil)?

4) Kdaj (je to storil)?

5) Kako (je to storil)?

6) Zakaj (je to storil)?

7) S čigavo pomočjo (je to storil)?

pa imamo epske poudarke, sosledje dogodkov, vzročno-posledično povezanost, zato je logična refleksija primerna.

1 Obravnava besedila

Besedilo je odlomek iz berila za 8. razred osnovne šole: Dober dan, življenje, in sicer del, v katerem se derviš Ali Rašid pogovarja s kalifom Abduramanom.

Anton Aškerc: Čaša nesmrtnosti (Berilo 8:12 –129).

/.../

Stopi predenj stari Ali Rašid.

*»Najmodrejši si v Kordóvi, serec?
Čuj, povej mi in skrivnost razjasni:
Ni li leka zoper smrt na sveti?
Mora biti – večno čem živeti!«*

*Dvigne roko stari Ali Rašid,
derviš stari v halji siromaški,
siva brada mu do pasa pada –
dvigne desno pa kalifu reče:*

*»Leka iščeš, mladi Abduraman,
leka rad bi, ki nesmrtnost daje,
pil zdravilo, ki ti večnost daje?
Iskal leka takega pri vračih,
iskal že si ga pri čarodejih –
prevarili pa so vsi te kruto ...
Sam imaš jo, čašo čarodejno,
sam naredi pitje si nesmrtno!
Čaša tvoja je – življenje tvoje!
Sam napolni z večnosti jo lekom!
Čaša tvoja je življenje tvoje.
Vliva vanjo vsak dan dela dobra,
dela slavna za rojake svoje,
za rojake in za domovino!
Zlega čina pa ne ena kaplja
v čašo nikdar ti ne kani toto!
Prej ne nehaj vlivati v posodo,
dokler polna ti ne bo do roba,
dokler polna čisto ni do – groba!...
Truplo tvoje čas strohni v gomili,
ali čaša tvojih del ostane!
Narod tvoj bo pil iz čaše tvoje,
s pitjem njenim bode se napajal –
v delih svojih živel sam boš večno! ...«*

*Knjiga sveta je pred njim odprta,
a ne čita mi kalif Korána,
zre za starcem, ki čez prag odhaja,
zre za njim, sam sebi si šepče:
»Ta utegne biti čaša prava,
čaša tvoja, modri Ali Rašid!«*

2 Sestavine vsebine

Govornik je vsebino razporedil na uvod, pripoved, utemeljitev in zaključek.

2.1 Uvod

V uvodu mora govorec pritegniti poslušalčevo pozornost in naklonjenost.

V splošnem uvodu imamo na voljo več motivacijskih možnosti: lahko uporabimo uvodno vprašanje, uvodni paradoks, uvodno zgodbo ... V našem primeru govornik uporabi uvodno vprašanje, s katerim poudari pomen vsebine.

Z vprašanjem se je dotaknil tudi poslušalčevih čustev in izkušenj, saj skozi celotno pesem spremljamo poslušalčevo iskanje »leka« za večno življenje.

*Leka iščeš, mladi Abduraman,
leka rad bi, ki nesmrtnost daje,
pil zdravilo, ki ti večnost daje?*

Z retoričnim vprašanjem, namenjenim Abduramanu, derviš čustveno vpliva nanj.

2.2 Pripoved

Govornik derviš je pritegnil poslušalčevo pozornost. Sedaj nadaljuje z natančnim opisom tistega, kar se je zgodilo. Poslušalca ponovno opomni na pretekla dejstva. Ta del je kratek, jasen in verjeten. Poslušalca Abduramana opozori na pretekle dogodke. Govornik jasnost doseže z opisom dogodkov po časovnem zaporedju.

*Iskal leka takega pri vračih,
iskal že si ga pri čarodejih –
prevarili pa so vsi te kruto ...*

2.3 Utemeljitev

Govornik derviš je uporabil notranja sredstva prepričevanja. Ob utemeljevanju se je skliceval tudi na avtoriteto Abduramana. Pravilo utemeljevanja naj bi se začelo z močnimi dokazi, se nadaljevalo s šibkejšimi in zaključilo z zelo močnimi dokazi.

Derviš uporabi logos, razumske argumente, s katerimi utemelji svoje trditve.

*Sam imaš jo, čašo čarodejno,
sam naredi pitje si nesmrtno!
Čaša tvoja je – življenje tvoje!
Sam napolni z večnosti jo lekom!
Čaša tvoja je življenje tvoje.*

Z uporabo patosa pridobiva poslušalca Abduramana tako, da mu vzbuja čustvene odzive.

*Vlivaj vanjo vsak dan dela dobra,
dela slavna za rojake svoje,
za rojake in za domovino!*

Etos pa označuje osebnost in ugled govorca, s katerima si govorec prizadeva za zaupanje poslušalca. Derviš namiguje na veljavo in ugled Abduramana, hkrati pa tudi na svojo veljavo, saj ga poslušala in upošteva ugledna oseba. Gre za neprekinjen krog medsebojnega vplivanja.

*Zlega čina pa ne ena kaplja
v čašo nikdar ti ne kani toto!
Prej ne nehaj vlivati v posodo,
dokler polna ti ne bo do roba,
dokler polna čisto ni do – groba! ...*

2.4 Zaključek, epilog

V zaključku govornik povzame povedano in govor zaključi na takšen način, da ga poslušalec dobro sprejme. »Zaigra« tudi na poslušalčeva čustva.

*Truplo tvoje čas strohni v gomili,
ali čaša tvojih del ostane!*

Narod tvoj bo pil iz čaše tvoje, ...
(oriše pozitivne spremembe ob rešitvi problema)
*s pitjem njenim bode se napajal –
v delih svojih živel sam boš večno! ...*
(želja oz. poziv za prihodnost, prikaže pozitivno rešitev.)

3 Ubeseitev vsebine

Pri ubeseitvi je treba upoštevati načela dobrega sloga npr.: primernost, jasnost, jedrnatost, natančnost in živost. (Zidar Gale 2011: 103–106) Poglejmo, kako se to kaže v obravnavanem besedilu.

3.1 Primernost

Načelo primernosti je izpolnjeno, kadar govorec jezikovni slog prilagodi govornemu položaju in namenu sporočila. Govor mora upoštevati tudi veljavno pravorečno normo, ki pa je tukaj že zajeta, saj gre za zapisano besedilo. Derviš uporablja primerne, svečane besede, s katerimi oriše in razreši problem, ki tare Abduramana. S primerno prispodobno življenja, obogatnega z dobrimi deli za ljudstvo, ki se polni kot čaša, pojasni Abduramanu, kako postati nesmrten.

3.2 Jasnost

Načelo jasnosti dosežemo, ko je govor za poslušalca razumljiv in so iz vsebine izvzete vse stvari, ki bi lahko vplivale na preglednost govora. Derviš je imel izoblikovano natančno predstavo, kaj želi sporočiti Abduramanu in to stori brez odvečnih besed. S tem omogoči Abduramanu jasno razumevanje povedanega in Abduraman lahko izlušči bistvo.

3.3 Natančnost

Načelo natančnosti od govornika zahteva natančno uporabo besed.

3.4 Jedrnatost

Načelo jedrnatosti pravi, da se moramo v govoru izogibati ponavljanju že predstavljenih dejstev. Derviš se ponavlja le na mestih, kjer želi dodatno poudariti pomen povedanega (*Sam imaš jo, čašo čarodejno, sam naredi pitje si nesmrtno!*) in poudariti vlogo ter odgovornost Abduramana za svoja dejanja.

3.5 Živost

Načelo živosti je doseženo, kadar govorec uporablja slikovite opise oz. orise dogodkov. Na tak način govor postane nazoren in slikovit. Derviš uporablja prispodobne (*Čaša tvoja je – življenje tvoje! ... Vlivaj vanjo vsak dan dela dobra, ... Prej ne nehaj vlivati v posodo, dokler polna ti ne bo do roba, dokler polna čisto ni do – groba!...*).

4 Analiza besedila

Vprašamo se lahko, ali v govoru derviša Alija Rašida lahko zaznamo retorične elemente? Zagotovo. Besedilo vsebuje tudi retorične elemente.

Ali je govor prepričevalni? Da. Derviš Ali Rašid prepričuje in prepriča kalifa Abduramana, na kakšen način lahko postane nesmrten, kar nam potrди sam kalif v zadnjih treh verzih zadnje kitice:

*/.../
zre za njim, sam sebi si šepče:
»Ta utegne biti čaša prava,
čaša tvoja, modri Ali Rašid!«*

Hipoteza: Ali lahko zaznamo vpliv zunanje podobe Alija Rašida v povezavi z etosom in vplivom kulture? Za to bo treba povedati oz. razložiti pojem derviš in kulturno vlogo, ki mu jo pripisujejo. Pri tem posebej močno izstopa etos.

*Dvigne roko stari Ali Rašid,
derviš stari v halji siromaški,
siva brada mu do pasa pada –
dvigne desno pa kalifu reče: ...*

Celotna kitica izriše in označi osebnost derviša, ki s svojo pojavo in kretnjami vzbudi ugled in pridobi zaupanje kalifa Abduramana.⁷ Pri razumevanju besedila tudi ne smemo zanemariti vpliva oz. vloge kulturnega okolja, v katerega je dogajanje postavljeno.⁸

Derviševo poznavanje kalifa Abduramana in njegovih vrednot je vplivalo na obliko nagovora, saj gradi na kalifovih vrednotah. Vrednote so temeljna prepričanja, ki usmerjajo ljudi pri njihovih odločitvah. Zaradi vrednot si oseba prizadeva doseči zastavljene cilje. V našem primeru je cilj večno življenje; vrednote, ki omogočajo dosego cilja, so bile odločilne za kalifovo sprejetje derviševega mnenja. Derviš je upošteval kalifove vrednote in kaj si kalif želi in kaj išče oz. pričakuje (lek za nesmrtnost). Na tak način je izbral argumente ter jih ubesedil in predstavil kalifu.

5 Argumentacija

Argumentacija je ustrezna, kadar argumenti zadostijo sprejemljivosti, relevantnosti in zadostnosti. Obravnavani govor v besedilu vsebuje retorični silogizem: višja premisa (splošno veljavna in sprejemljiva trditev) nižja premisa konkretna trditev – to, kar dokazujemo in sklep – konkretna trditev. V besedilu se kot splošno veljavna trditev, ki jo izreče derviš, kaže v verzih */.../ Sam imaš jo, čašo čarodejno, sam naredi pitje si nesmrtno! Čaša tvoja je – življenje tvoje! /.../ Derviš prepričuje Abduramana s konkretno trditvijo /.../ Sam napolni z večnosti jo lekom! Čaša tvoja je življenje tvoje. /.../ Iz tega derviš izpelje sklep, kaj mora Abduraman storiti, da bo doživel večno življenje. /.../ Vlivaj vanjo vsak dan dela dobra, dela slavna za rojake svoje, za rojake in za domovino! Zlega čina pa ne ena kaplja v čašo nikdar ti ne kani toto! Prej ne nehaj vlivati v posodo, dokler polna ti ne bo do roba, dokler polna čisto ni do – groba!... Truplo tvoje čas strohni v gomili, ali čaša tvojih del ostane! /.../ Sklep, ki ga predstavi Abduramanu, pa je sledeči: /.../ Narod tvoj bo pil iz čaše tvoje, s pitjem njenim bode se napajal – v delih svojih živel sam boš večno! /.../*

Ali so argumenti sprejemljivi – mogoči, verjetni, resnični za Abduramana? Da. Glede na njegovo zaključno razmišljanje

je verjetno veljalo prepričanje, da se človeka spominjamo po njegovih dejanjih. Da je neka trditev sprejemljiva, pomeni, da se nam, glede na naše izkušnje, zdi mogoča in verjetna ter je za nas sprejemljiva.

/.../

zre za starcem, ki čez prag odhaja,

zre za njim, sam sebi si šepče:

»Ta utegne biti čaša prava,

čaša tvoja, modri Ali Rašid!«

Ali so argumenti umestni oz. relevantni – vsebinsko povezani s sklepom, ki ga utemeljujejo? Da. Relevantnost se presoja glede na sklep, ki ga mora utemeljiti. Pomeni, da mora biti argument v vsebinski in tematski povezavi s sklepom, ki naj bi ga utemeljil. Ali so argumenti zadostni – vsebujejo dovolj dokazov, da podprejo trditev – zadostno število primerov, trditev dokazov, ki določen sklep podpirajo (eden je premalo)? Ne. Zato lahko za ta primer rečemo, da je argumentacija sprejemljiva in relevantna, ni pa zadostna. Derviševa argumentacija zdrži za Abduramana. Zdrži za njegov posebni primer, za ostale vladarje pa najbrž ne. Kljub temu da so argumenti sprejemljivi in relevantni glede na sklep (vsebinsko povezani s sklepom), pa za sklep, ki ga želijo podpreti, za širšo rabo niso zadostni. Na podlagi tega primera ne moremo posploševati na ostale podobne vladarje, zato ta obravnavana argumentacija za širšo rabo ni prepričljiva.

6 Učni načrt

Obravnavano besedilo nam ponuja še veliko več iztočnic, kot če bi upoštevali le te, ki so predvidene in opisane v učnem načrtu. V klasičnem učnem načrtu za slovenščino v tretji triadi obravnavani pojmi niso vključeni, lahko pa jih vnesemo v pouk z drugimi cilji ob obravnavi besedil, ob poglobljeni razčlembi govorov ipd. Učenci lahko pridobljeno retorično znanje izkažejo tudi pri tvorjenju neumetnostnih besedil. Teme so lahko vsakdanje. Spodbujamo jih k uporabi knjižnega jezika, k uporabi načel dobrega sloga: primernosti, jasnosti, jedrnatosti, natančnosti in živosti. Ob vsem tem pa jih seveda opozarjamo, da svoje mnenje podkrepijo z ustreznimi dokazi. Pri vrstah besedil bi retorično večino lahko razvijali pri govornem nastopu npr.: predstavitev doživljanja, aktualnega dogodka in ubesedenje svojega mnenja o njem. Kot jezikovni izraz spoznajo prepričevalni pogovor.

⁷ Aristotel je menil, da govornik uspešno prepriča občinstvo s svojim značajem, če ima naslednje lastnosti: praktično modrost (videz zdravega razuma), vrlino (vtis odkritosti in resničnosti povedanega) in vtis dobrohotnosti (izraža naklonjenost poslušalcem) (Zidar Gale 2011: 55).

⁸ Derviš: SSKJ: *dërviš* -a m (ê) v muslimanskem okolju menih: fanatični, plešoči derviši; plesati divje kot derviš; Pleteršnik: *dërviš*, m. mohamedanski menih, der Derwisch.

Elementi retorične veščine so posredno omenjeni v didaktičnih priporočilih, kjer je navedeno takole: »Posebna pozornost naj bo namenjena delu v manjših skupinah ali dvojicah – učenci in učenke naj razvijajo zmožnosti in pridobivajo znanje ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje, ter tako dejavno in procesno razvijajo svojo zmožnost pogovarjanja (npr. razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, ga predstavijo drugim in ga zagovarjajo).« (UN 2018: 64) »Učenke in učenci ... kritično opazujejo svoje sporazumevanje in sporazumevanje drugih, ga vrednotijo in utemeljijo svoje mnenje; če je potrebno, predlagajo izboljšave in utemeljijo svoje predloge; v dejavno in problemsko razvijajo temeljne gradnike sporazumevalne zmožnosti, tj. jezikovno (poimenovalno, skladiščno, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost, ter se zavedajo njihove vloge pri izboljšanju svojega sporazumevanja.« (UN 2018: 65)

7 Sklep

Skozi razčlenitev besedila po korakih so prikazane prvine, ki učence lahko vodijo pri pripravi zapisa besedila za govorni nastop, da bo ta ustrezen in dovolj prepričljiv. Učence opozorimo na pomen prepričevalnega govora,

saj je namen govornega nastopa tudi prepričati poslušalce in jih pridobiti tako z govorom kot tudi z govorico telesa.

Razvijanje retorične veščine je prepuščeno odločitvi posameznika, ali se bo s tem ukvarjal. V podporo takemu izobraževanju je dejstvo, da je v šoli 21. stoletja potrebno nenehno raziskovanje različnih pristopov poučevanja, spremljanje in obiskovanje raznovrstnih izobraževanj, razvijanje kritičnega mišljenja ipd. Če novih spoznanj ne implementiramo kmalu po izobraževanjih v proces poučevanja, se veliko znanj kmalu izgubi.

Viri in literatura

Zidar Gale, T., Žagar, I., Žmavc, J., Pirc, V. (2011). *Retorika: uvod v govorniško veščino*, učb. za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Založba i2, 1. izd., 3. natis.

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja), 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mohor, M., Pirih Svetina, N., Medved Udovič, V., Honzak, M. (2017). Berilo 8. Dober dan, življenje, berilo za slovenščino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Kažipot Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR za 2030) ima pomemben cilj: **povečati prispevek vzgoje in izobraževanja h gradnji pravičnejšega in bolj trajnostnega sveta.**

Pričujoča publikacija opredeljuje

- nujne izzive, s katerimi se sooča naš planet,
- ter predstavi področja delovanja ter priporočila za nadaljnje korake pri odzivanju nanje s pomočjo vzgoje in izobraževanja.

Slovenski prevod publikacije sta založila UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO, izdal pa Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Publikacijo najdete v digitalni bralnici na spletni strani ZRSŠ.

Mira Sušič | Humanistični in družbenoekonomski licej Antona Martina Slomška, Trst

Preverjanje znanja pri pouku književnosti učencev/dijakov s posebnimi potrebami v OŠ in SŠ v zamejstvu v Italiji

Testing Knowledge of Students with Disabilities in Literature Lessons in Primary and Secondary Schools in Slovenian Ethnic Area in Italy

Izvleček

Ključne besede:
pedagogika, učni proces, književni pouk, komunikacijski pristop, tradicionalni pristop, preverjanje, ocenjevanje

V članku bomo obravnavali temo preverjanja in ocenjevanja pri predmetu slovenski jezik s književnostjo v razredu. Definirali bomo vlogo preverjanja v procesu pouka književnosti. Posredovali bomo konkreten primer preverjanja znanja dijakov s posebnimi potrebami. Konkreten primer je poskus znanja, ki je v rabi na humanističnem liceju Antona Martina Slomška v Trstu. Oblika poskusne naloge ustrežata kriterijem preizkusov znanja po italijanskem zakonu in učnem načrtu, zato je navedeni primer drugačen glede na ustaljeno prakso v matici.

Abstract

Keywords:
pedagogy, learning process, literature lessons, communicative approach, traditional approach, assessment, evaluation

The purpose of this article is to discuss assessment and evaluation in the context of the Slovenian language and literature instruction. The role of assessment in literature-based classes is defined. A knowledge test at the Anton Martin Slomšek Lyceum of Arts and Humanities in Trieste is used as a concrete example of assessing students with special needs. The test form meets the criteria of the knowledge tests as required by Italian law and curriculum, which is why the example provided differs from the standard practice in the central school.

Preverjanje je del učnega procesa na vseh stopnjah šolanja. Gre za dejavnost, s katero predmetni učitelj/profesor ugotovi uspešnost učnega procesa oz. dela v razredu, pridobi torej povratne informacije. »Preverjanje je v splošni didaktiki opredeljeno kot natančno sistematično zbiranje podatkov o tem, kako učenec dosega cilje.« (Krakar Vogel 2019: 154)

Lahko naredimo sklep, da je preverjanje povratna informacija o znanju učencev. Ugotavljamo rezultate učnega procesa v razredu. Preverjanje, ki se vrši v sklepnih fazah, po obravnavi večjih ali manjših izsledkov učne snovi, se navadno zaključuje z ocenjevanjem. Preverjanje je vrednotenje dosežkov učencev in dijakov v učnem procesu.

Pedagoška stroka razlikuje več vrst preverjanja – glede na fazo in mesto v učnem procesu.

1. Diagnostično začetno oz. začetno preverjanje: odkrivanje predznanja in ugotovitev morebitnih težav.
2. Formativno oz. sprotno preverjanje: pridobivanje povratnih informacij o trenutnih dosežkih učencev oz. dijakov med uresničevanjem ciljev učnega procesa.
3. Sumarično oz. končno preverjanje: ugotavljanje končnih rezultatov v zaključnem obdobju, (npr. šolsko leto, zaključek šolanja), gre za končno bilanco doseženih rezultatov uspeha, zato so ocene vpisane v spričevalo.

Diagnostično začetno preverjanje ugotavlja začetno stanje oz. kompetence učencev in dijakov o predmetu. Pod drobnogled postavi predznanje. Formativno preverjanje posreduje sprotne povratne informacije o dosežkih ali vrzelih učencev/dijakov med učnim procesom. Sumarično preverjanje ugotavlja končni izid učnega procesa. Cilj preverjanja je zbiranje povratnih informacij o poteku učnega procesa.

Za kakovostno preverjanje v razredu so nujno potrebni nekateri splošni pogoji. Pedagoška stroka poudarja izpolnjevanje nekaterih pogojev, ki omogočijo objektivnost postopka vrednotenja znanja.

1. Veljavnost: usklajenost vprašanj, nalog, preizkusov znanja, postopkov in kriterijev s poglobljenimi cilji in vsebinami predmeta, v skladu z učnim predmetnim načrtom (državnim, razrednim in individualnim).
2. Objektivnost: odvisnost ocene od predmeta ocenjevanja in zastavljenih ciljev, ne pa od subjektivnega presojanja ocenjevalca ocenjevanega.
3. Zanesljivost oz. stabilnost: ponovno ocenjevanje istega izdelka privede do enakega rezultata vrednotenja in ocenjevanja.
4. Ločljivost (diskriminatornost): občutljivo zaznavanje razlik v znanju, rezultati posameznega učenca se morajo dovolj razlikovati.

5. Ekonomičnost in praktičnost ocenjevalnih postopkov: smotrna dolžina naloge, uporaba časa in energije ter kakovostni rezultati.

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta običajni dejavnosti učnega procesa pri vseh predmetih na urniku. Pouk predmeta je uspešen, če predmetni učitelj/profesor uresniči poglobljene cilje predmeta, ki ga poučuje v razredu. Ti cilji so predvideni v državnem in razrednem načrtu dela na stopnji šole, kjer učitelj/profesor poučuje.

Pri pouku književnosti je ta občutljiva dejavnost dodatno zapletena zaradi narave predmeta. Književnost navadno bodisi pri učitelju/profesorju bodisi pri učencu/dijaku izzove osebne doživljajske in čustvene odzive, ki pri predmetu niso ocenjevalno merilo. Pri književnem pouku gre za preverjanje književnih predelanih vsebin in dejavnosti učencev pri pouku. Postavljanje jasnih meril je ključnega pomena za uspešen pouk in vrednotenje doseženih ciljev v učnem procesu.

Pri tradicionalnem pouku književnosti ugotavljamo sledeče:

- a) sposobnost dejavnega stika z literaturo,
- b) pridobivanje določene stopnje književne kulture in znanja,
- c) obvladanje osnov literarne teorije in zgodovine književnosti,
- č) doseganje ključnih zmožnosti interpretacije besedila na stopnji šolanja,
- d) sposobnost pisnega in ustnega izražanja in reprodukcije dejstev stroke,
- e) obvladanje strokovnih izrazov, prikladnih za stopnjo šole.

Pri tradicionalnem pouku književnosti sta bodisi obravnavanje učne snovi bodisi preverjanje usmerjena zgolj na kontekst, manj pa na tekst. Kontekst je reprodukcija definicij in podatkov o književnosti, ki jih je posredoval predmetni učitelj ali profesor v razredu pri pouku. Tekst je šolska interpretacija literarnih besedil. Delo na besedilu je sledilo posredovanju literarnozgodovinskih podatkov o literarnem obdobju in avtorju. Kontekst je bil glavna osnova za uporabo znanja pri interpretaciji besedila, ki je bilo le dopolnilo in pomagalo umeščanju posredovanih podatkov. Bralno usposabljanje je slonelo zgolj na reprodukciji dejstev in posplošitvi dognanj literarne vede.

Kaj je mogoče meriti oz. ocenjevati pri pouku književnosti, ko smo obdelali besedilo v razredu?

Učitelj/profesor ocenjuje znanje svojega razreda, ugotavlja, kaj je dosegel pri učencih oz. dijakih. Ni rečeno, da je uresničil vse cilje, ki si jih je zastavil, ko je pripravil učno uro. Lahko se zgodi, da le delno uresniči načrtovane cilje. Delo

v razredu prilagodi odzivu razreda, glede na obravnavano učno vsebino, ko ugotovi, da si je zastavil previsoke ali pre-nizke cilje. Ko pripravlja učno enoto, ne sme pozabiti na nivo znanja in predznanja razreda. Preverjanje znanja je osnovano na tem, kar so učenci oz. dijaki predelali v razredu in poglobili doma z domačimi nalogami, ki jih je učitelj popravil in komentiral v razredu. Učitelj vrednoti razumevanje besedila, uporabo književnega znanja, jezikovno pravilnost in osebni odziv učenca ali dijaka na besedilo. Učenci veliko povedo, morajo pa tudi imeti ustrezno možnost izraziti svoje občutke, čustva in mnenje, ko gre za preverjanje znanja. Učitelj si lahko pomaga, tako da izdelava kriterije ocenjevanja po zgledu učnega načrta, npr. za kriterije osebnega odziva učitelj lahko preveri:

1. Učenec ni pokazal odziva na besedilo.
2. Učenec je občasno pokazal lastni odziv na besedilo. Navedel je samo splošna stališča, ki niso osebno izvirna, ko je obravnaval osnovne prvine besedila.
3. Učenec je pokazal živo in izvirno vrednotenje besedila, ki ga je povezal z lastno izkušnjo.

Komunikacijski pristop književnega pouka prinaša bistvene spremembe. Vlogi učitelja in učenca sta se v procesu doje-manja in poučevanja bistveno spremenili. Ko učitelj oz. profesor preverja v razredu, ima v mislih spremenjeno vlogo učenca v procesu pouka književnosti. To pomeni, da upo-števa sodobne vidike pouka pri preverjanju in ocenjevanju predelane učne snovi.

»Sodobno preverjanje je usklajeno s temeljnimi sodobnimi cilji književnega pouka. Zato je predvsem usmerjeno v lite-rarno besedilo, nato v kontekst, predvsem v interpretacijo in procesno znanje na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, in šele na to v reprodukcijo oz. umeščanje danega besedi-la v literarni in kulturni kontekst. Vprašanja so natančna, problemska, merila ocenjevanja pa izdelana, prilagojena problemom in stopnji učencev.« (Krakar Vogel 2019: 157)

V komunikacijskem pristopu književnega pouka je proces obrnjen na glavo. Vse izhaja iz teksta, kontekst sledi inter-pretaciji besedila.

TRADICIONALNI PRISTOP VPRAŠANJ PRI POUKU PREDMETA KNJIŽEVNOSTI	KOMUNIKACIJSKI PRISTOP VPRAŠANJ PRI POUKU PREDMETA KNJIŽEVNOSTI
Kaj veš o Prešernovem mladostnem obdobju pisanja poezije? Kaj veš o Prešernovi baladi?	Označi lika povodnega moža in Urške v Prešernovi baladi Povodni mož. Označi vlogo narave v Prešernovi baladi.
Vprašanja preverjajo podatke.	Vprašanja vedno izhajajo iz šolske interpretacije besedila, iz njegovega branja.

Učitelj oz. profesor postavi vprašanja na drugačen način, če upošteva bistvo komunikacijskega pouka pri predmetu.

Preverjamo lahko delno ali pa celotno predelano učno eno-to. Predmetni učitelj/profesor se odloči za eno ali pa drugo varianto, ki sta vedno načrtovani praksi med učnim procesom pouka predmeta v razredu, zato lahko določi, kaj bo ocenil in vrednotil glede na lestvico, ki si jo je zamislil. V poskusni nalogi lahko vrednoti samo nekatere vidike de-javnosti v razredu, zato izbere samo to, kar bo ocenjeval v načrtovanem testu med točkami seznama.

- a) obnova besedila,
- b) iskanje v besedilu značilnih elementov žanra,
- c) razumevanje in interpretacija celote ali izsledka,
- č) prevod posameznih delov (poezija v prozo),
- d) obnova z različnim koncem zgodbe,
- e) iskanje figur, tropov metafor, rim itd.
- f) tema, ideja ali naslovnik,
- g) literarnozgodovinski kontekst v ozadju nastanka besedila,
- h) vrednotenje (moralne in estetske vrednote v besedilu),
- i) odziv na besedilo (mnenje, razmišljanje, čustva in ob-čutki).

Učitelj / profesor se lahko odloči, da bo vrednotil sposob-nost prepoznavanja tipičnih elementov ljudske pesmi v lite-rarni podlagi besedila.

Delno preverjanje zajema posamezne dejavnosti učencev, npr. obnovo vsebine besedila, izsledke učne snovi, raz-členbo posameznih elementov besedila, definicije neka-terih pojmov. Tako preverjanje navadno poteka sproti, ker zajema posamezne dejavnosti v razredu ali vsebine. Učitelj oz. profesor si zabeleži delno oceno in dobi povratno infor-macijo. Celotno preverjanje poteka ob zaključku vsebinskega tematskega sklopa, v katerem predmetni učitelj ali profes-or pričakuje od učencev in dijakov poznavanje in uporabo pojmov v razčlembi besedila. Gre za preverjanje določenih ciljev poučevanja vsebine predmeta. »Preveriti je treba tis-te sestavine procesa (dejavnosti in vsebine), ki kažejo, kako so uresničeni temeljni cilji določenega šolskega predmeta – tudi zato, ker ima to preverjanje hkrati močne povratne učinke na potek pouka – poučuje se tisto, kar se preverja.« (Krakar Vogel 2019: 159)

Preverjamo ustno ali pisno. Iz prakse poznamo v obeh na-vedenih primerih dva osnovna načina preverjanja: brez li-terarne podlage ali z literarno podlago. Preverjanje je del učnega procesa v šoli, zato ima enake cilje kot obravnavana učna snov v razredu.

Iz prakse poznamo dva načina ustnega preverjanja. Učitelj postavi dijaku oz. učencu različno težka in reprezentativ-

na vprašanja o vsebini predmeta, pri tem se sooči bodisi z omejitvijo razpoložljivega časa za spraševanje med učno uro bodisi z majhnim številom dijakov, ki jih lahko preveri v času, ki ga je namenil tej dejavnosti v razredu. Poudarek je v reprodukciji podatkov iz konteksta. Brez literarne podlage se preverjanje osredotoči večinoma na vsebino literarnega dela. Poraja se problem, kaj počne preostali del razreda, ko profesor ali predmetni učitelj sprašuje sošolca. Ostali sošolci naj bi bili zaposleni z drugo dejavnostjo, npr. tihim branjem, vajami iz delovnega zvezka. Učenci ne motijo bodisi učitelja/profesorja bodisi sošolca med spraševanjem. Izpraševanci navadno odgovorijo na zastavljena vprašanja z različnim tempom, ki si ga izberejo. Nekateri potrebujejo čas, da uredijo misli, drugi pa suvereno servirajo odgovor brez težav. Ustno preverjanje pred tablo je podobno nastopu igralca na odru pred publiko. V obeh primerih gre za javni nastop, v gledališču pred publiko, v razredu pred sošolci. Stiska in trema vplivata na izid. Vsak učenec naj ima čas, da se izkaže po svojih močeh, zato mu mora učitelj/profesor dati čas in ne sme biti neučakan in nestrpen.

Pri ustnem spraševanju z literarno podlago izpraševanec odgovarja na vprašanja v zvezi z besedilom, ki ga ima pred seboj. Tak način spraševanja spodbuja stik med učencem in besedilom. V očeh stroke je temeljni način preverjanja sodobne prakse. Vprašanja in odgovori so tesno povezani z danim literarnim delom. Da bo spraševanje uspešno v obeh primerih, naj učitelj/profesor pripravi vprašanja za učence in izbere odlomke. Lestvica točkovanja zna biti koristno pomagalo pri vrednotenju znanja in kompetenc na različnem nivoju.

Npr. zaznavanje okrasnih pridevnikov v ljudski pesmi Desetnica (nižji nivo, 1 točka); zaznavanje okrasnih pridevnikov v ljudski pesmi Desetnica in navajanje dodatnih primerov (višji nivo, 2 točki).

Komunikacijski pristop književnega pouka spodbuja neposredni stik učenca ali dijaka z besedilom. Tradicionalni pristop preverjanja je postavil v ospredje kontekst oz. podatke in strokovne pojme. Besedilo je bilo le pomagalo in pripomoček, zato je bilo pogosto preverjanje brez besedila. Danes razumemo pouk književnosti kot učenčevo odzivanje na besedilo oz. na literaturo. Konični cilj pouka književnosti je vzgoja bralca za vse življenje, ki bo segel po leposlovju, ko bo zapustil šolske klopi. Cilj pouka književnosti ni samo reprodukcijsko procesno znanje, ampak je tudi interpretacija besedila, povezovanje pojmov in umeščanje prebranega v kontekst ter odziv bralca na besedilo. Zaželeno je reševanje nalog ob besedilu. Smisel komunikacijskega pristopa je spodbujanje systemskega odziva bralca na literaturo oz. besedilo, ovrednotenje vseh bralnih razsežnosti in izraznih sposobnosti ob besedilu v prozi ali verzih.

Kontrolne naloge oz. poskusi znanja so na nižjem ali zahtevnejšem nivoju. »Naloge nižjega nivoja so tiste, ki zahtevajo spominsko reprodukcijo dejstev ali enostavno prepoznavanje, za katero zadostuje podatkovno znanje (npr. Podčrtajte rime in okrasne pridevnike.) Naloge višjega tipa pa preverjajo uporabo znanja na konkretnem primeru, razumevanje in analizo besedila, presojanje in argumentiranje.« (Krakar Vogel 2019: 163) Učitelj ali profesor si postavi kriterije in cilje preverjanja, da bi naloge izpolnjevale kakovostne zahteve. Učitelj/profesor jasno opredeli cilje preverjanja, preden sestavi kontrolno nalogo. Odloči se, na kateri ravni bo preverjal znanje razreda, zatem opredeli, kaj bo predmet preizkusa znanja, nato določi kriterije ocenjevanja. Ko dobi učenec kontrolno nalogo v roke, bi moral vedeti:

- a) kaj učitelj preverja v poskusu znanja,
- b) kaj zahteva od njega dana naloga,
- c) koliko časa lahko rešuje nalogo.

Kontrolna naloga mora biti strokovno neoporečna. Navodila morajo biti jasna, vprašanja pa razumljivo izražena in logično postavljena. Na voljo so različni tipi kontrolnih nalog.

- a) naloge kratkih odgovorov,
- b) naloge dopolnjevanja,
- c) naloge izbiranja,
- č) naloge povezovanja,
- d) naloge urejanja in popravljanja.

Vsaka naloga zahteva od učenca ali dijaka določeno sposobnost logičnega razmišljanja, seveda poleg znanja in obvladanja predelanih vsebin. V nalogah kratkih odgovorov učenec odgovori na vprašanje, tako da reproducira znanje z besedno zvezo ali s povedjo. V nalogah dopolnilnega tipa dopolnjuje deloma ponujeni odgovor. V nalogah povezovanja učenec povezuje različne kategorije. V nalogi izbiranja je na voljo več možnih odgovorov, med katerimi učenec zbere tistega, ki se mu zdi pravilen in odgovarja danemu vprašanju. Naloga urejanja pojmov zahteva od učenca, da jih zaporedno logično uredi. Nivo zahtevnosti nalog se stopnjuje glede na zahtevane kompetence, ki jih bi moral učenec in dijak imeti, da uspešno reši poskus znanja. Za preverjanje pri pouku književnosti velja načelo, da je treba ustrezno preveriti bodisi pisno bodisi ustno z upoštevanjem posebnosti v didaktični strukturi pouka književnosti. Pomembni sta izbiri šolskega časa, ki je temu namenjen. Vsi učenci ali dijaki morajo imeti enake pogoje, ko rešujejo nalogo. To velja zlasti za dijake s posebnimi potrebami, za katere mora učitelj oz. profesor posebno poskrbeti.

Italijanski šolski sistem je bil med prvimi v Evropi, ki je šel na pot vključevanja dijakov s posebnimi potrebami v navadne šole. Izraz *integracija* je zamenjal ustrežnejši izraz *in-*

kluzija oz. vključevanje. Za integracijo je bilo značilno, da se je dijak s posebnimi potrebami prilagajal šolskemu sistemu, v inkluzivni šoli pa je prilagajanje vzajemno, kar nas vodi v strpnejšo družbo, ki sprejema različnost. To pozitivno vpliva na celosten osebnostni in družbeni razvoj dijakov, ki zajema šolski, družbeni, socialni in duševni razvoj vsakega posameznika. Končni cilj tega procesa je vzgoja zrelih dijakov oz. odraslih. Smisel šolske *inkluzije* je, da se dijakom s posebnimi potrebami zagotovi pravico do izobraževanja na podlagi primerne načina poučevanja. Cilj inkluzivne didaktike je oblikovati formativni uspeh vsakega dijaka z individualizacijo pouka, ki sproti prilagaja vsebine glede na potrebe posameznika.

Dijaki s posebnimi potrebami so otroci ali najstniki z odločbo zdravstvene ustanove na osnovi zakona **104/92**. To so učenci ali dijaki z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirani, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, ki imajo pravico do podpornega profesorja ter vzgojitelja.

1992: Zakon 104/92

Zakon sistematično uredi in dopolni vso zakonodajo glede integracije oz. inkluzije dijakov s posebnimi potrebami v italijanski šolski sistem.

Italijanska republika

- jamči prizadetim osebam pravico do svobode in avtonomije,
- podpira integracijo oz. inkluzijo v šolski sistem od otroških jasli do univerze,
- odstranjuje vse ovire, ki preprečujejo celostni razvoj človekove osebnosti,
- zasleduje razvoj njihovega funkcionalnega znanja in sposobnost integracije oz. inkluzije.

Definicija prizadete osebe:

Prizadeta oseba je oseba, ki ima navadno prirojeno napako ali okvaro. Ta negativno vpliva na šolsko delo in učenje, na medsebojne odnose, na vključevanje v določeno skupnost, kar lahko privede do socialne zapostavljenosti.

Glavni cilj integracije oz. inkluzije je omogočiti dijaku s posebnimi potrebami, da razvija vse svoje potencialne sposobnosti na vseh področjih življenjske aktivnosti, kot so šolske dejavnosti in učenje, gibanje in mobilnost, ročne spretnosti, sporazumevanje, medsebojni odnosi, socialne veščine in interesne dejavnosti.

Italijanska ustava zagotavlja pravico do izobraževanja vsakega državljanu. Ta pravica spada v temeljne pravice državljanov. Če je le mogoče, mora potek izobraževanja na vseh stopnjah šolanja omiliti oz. odpraviti socialne ovire in

zmanjšati zdravstvene težave, ki lahko vplivajo na učni uspeh posameznika.

Za vsakega dijaka s posebnimi potrebami so predvideni naslednji dokumenti:

- Funkcionalna diagnoza (Dianiosi Funzionale),
- Dinamično funkcionalni profil (Profilo Dinamico Funzionale),
- Individualni vzgojno-izobraževalni načrt (Piano Educativo Individualizzato).

Vsi omenjeni dokumenti so v medsebojni povezavi in odvisnosti.

Na stopnji obveznega šolanja je preverjanje prilagojeno načrtovanemu in dejansko izpeljanemu delu.

V višji srednji šoli so predvidene prilagojene, a enakovredne oblike preverjanja. Dijak ima na razpolago več časa, da lahko do konca izpelje dano nalogo in lahko uporablja posebne pripomočke, ki mu omogočajo, da prebrodi fizične ovire, ki vplivajo na potek izvajanja dane naloge.

1995: M. Odl. 80/95

Odlok določuje pravila poteka zaključnih zrelostnih izpitov za dijake s posebnimi potrebami.

Osnovna šola: Predvidene so tudi diferencirane oblike preverjanja, ki upoštevajo dejansko predelano učno snov in dosežene cilje.

Nižja srednja šola: Preverjanje upošteva učno snov in dejavnosti, ki so bile dejansko izvedene, upoštevajoč učne cilje, ki so bili zastavljeni ob začetnem programiranju in so navedeni v Individualiziranem vzgojno-izobraževalnem načrtu.

Višja srednja šola: Pri preverjanju lahko telesno prizadeti dijaki uporabljajo posebna sredstva, a praviloma niso različno ocenjeni. Duševno prizadete oziroma učno motene dijake pa se ocenjuje glede na cilje, ki so navedeni v individualiziranem vzgojno-izobraževalnem načrtu. Če so ti cilji v svoji globalnosti enakovredni ministrskim, imajo preverjanja zakonsko veljavo. Če pa niso primerljivi z ministrskimi programi, ocenjevanje omogoči dijaku le nadaljnje šolanje v višjem razredu. Na spričevalu mora biti navedeno, da se ocenjevanje navezuje na individualizirani vzgojno-izobraževalni načrt, ne pa na ministrski program in njegove kriterije ocenjevanja. Družina se mora s tem strinjati. Če družina tega ne dovoli, dijak izgubi specifične pravice dijaka s posebnimi potrebami.

Državni zrelostni izpit:

Po zakonu so predvidene ekvivalentne naloge, ki imajo lahko različne vsebine. Zakon dopušča uporabo tehnoloških pripomočkov za dijake s posebnimi potrebami. Vsekakor mora maturant dokazati kulturno in poklicno pripravo, ki jo predvideva tista vrsta šole, da lahko prejme diplomu.

Diferencirano preverjanje, ki se navezuje na individualni vzgojno-izobraževalni načrt in ne na ministrske programe, omogoča dijaku, da se lahko udeleži zaključnega zrelostnega izpita. Dijak dobi potrdilo o prisotnosti, ki ga lahko uporablja za poklicno izobraževanje, vendar to potrdilo ni zakonsko enakovredno diplomu, ki jo šola izda po pozitivnem zaključku zrelostnega vsestranskega izpita.

Dijaki poklicnih zavodov, ki so bili deležni diferenciranega preverjanja in ocenjevanja, se lahko udeležijo zaključnih zrelostnih izpitov. Z udeležbo na izpiti se potrdijo njihove osebne veščine in spretnosti, kar predstavlja vzgojno-izobraževalni kredit za tečaje poklicnega izobraževanja.

1994 D.P.R. 24/02/94

Obvezna dokumentacija za dijake s posebnimi potrebami:

- Funkcionalna diagnoza: opis kognitivnih oziroma telesnih pomanjkljivosti dijaka ter prikaz njegovih funkcionalnih težav in potencialnih sposobnosti.
- Dinamično funkcionalni profil: analitičen opis dosežene razvojne stopnje dijaka, njegovih težav in potencialnih sposobnosti glede na kognitivno, čustveno-relacijsko, jezikovno, motorično, nevrološko področje in na področje avtonomije.
- Individualizirani vzgojno-izobraževalni načrt: natančen opis vseh šolskih in izvenšolskih posegov, ki jih je deležen dijak s posebnimi potrebami v določenem obdobju. Pri pripravi tega dokumenta sodeluje delovna skupina v celoti (podporni učitelj oziroma profesor, razredni učitelji oziroma profesorji, psiholog, socialni delavci, vzgojitelji, družina in vsi sodelavci, ki se neposredno ukvarjajo z dijakom).
- Individualizirani učni načrti za posamezne predmete: jasna navedba učnih ciljev, vsebin, metod in oblik dela, načine preverjanja in kriterije ocenjevanja, učbenikov in dodatnega učnega gradiva.

1998: D.P.R. 323/98:

Dokument je pravilnik poteka državnih zrelostnih izpitov na ravni višje srednje šole. Če je bil dijak deležen individualiziranega vzgojno-izobraževalnega načrta in ni dobil diplome, prejme potrdilo, kjer so navedeni: tip šolanja in trajanje, učni predmeti, vsebine za vsako področje, znanja

in sposobnosti dijaka, globalno ocenjevanje ter vzgojno-izobraževalni kredit.

2001: M. Odl. 90/2001:

Dijak s posebnimi potrebami, ki je bil deležen individualiziranega vzgojno-izobraževalnega načrta, se lahko udeleži zaključnih zrelostnih izpitov z diferenciranimi nalogami, a zavod mu lahko izda le potrdilo in ne diplome.

2017: M. Odl. 66/2017:

Odločba poudarja pomen inkluzije učencev/dijakov s posebnimi potrebami v šolsko mrežo vseh stopenj v državi. Vključevanje pozitivno vpliva na njihov duševni razvoj in pospeši medčloveško komunikacijo v razredni in šolski skupnosti ter v družbi nasploh. Namen inkluzije teh učencev oz. dijakov je njihovo izobraževanje med sovrstniki. Učni načrt je prikrojen specifičnim potrebam profilu učenca/dijaka s posebnimi potrebami. Končni cilj inkluzije je vzgoja dijaka za družbeno udejstvovanje.

2029: M. Od. 96/ 2019:

Vzgojno-didaktični poseg upošteva potencialne zmožnosti in sposobnosti učencev/dijakov s posebnimi potrebami. Razvija njihov potencial na različnih predmetih področjih ter ovrednoti njihov napredek ter trud. Cilj vzgojenega in izobraževalnega procesa je usposobiti učenca/dijaka s posebnimi potrebami za življenje po končanem šolanju.

V Italiji ni več šol s posebnim programom za tak profil učencev/dijakov, ker so ti integrirani vrtce, OŠ in SŠ. V šolstvu je predviden profesor podpornega pouka na vseh stopnjah izobraževanja, ki je v pomoč bodisi malčku, učencu ali dijaku s posebnimi potrebami bodisi razredu in predmetnim profesorjem. Profesor podpornega pouka je neke vrste specialni pedagog, če ga primerjamo s poukom v matici. Dijaki/ učenci s posebnimi potrebami dobijo odločbo 104/92 od pristojne zdravstvene ustanove. Zakon predvideva kriterije ocenjevanja in pravila poskusov znanja za učence/ dijake z odredbo 104/92. To pomeni, da imajo ti dijaki/učenci specifične cilje pri predmetih. Ti cilji upoštevajo njihove kompetence in zmožnost dojetja predmetnih vsebin. Na osnovi razrednega učnega načrta, ki upošteva državne smernice vsebin predmeta, delovna skupina in razredni svet sestavi prilagojen učni načrt vsebin za dijaka/učenca s posebnimi potrebami in določita specifične cilje, kriterije oz. merila preverjanja in ocenjevanja ter minimalno raven znanja prilagojenih vsebin učnih predmetov na predmetniku razreda, ki ga dijak/ učenec obiskuje. Načrtovanje dela poteka na različnih ravneh.

- državne smernice vsebine predmeta pouka književnosti,
- razredni učni načrt predmeta pouka književnosti,
- prilagojeni učni načrt pouka književnosti za dijaka/učenca z odločbo 104/92.

Predvidena je diferenciacija in predvsem individualizacija. Pri pouku književnosti se prilagajajo dejavnosti v vseh fazah učnega procesa – motivacija, obravnava, utrjevanje, preverjanje, ocenjevanje, domače naloge. Ugotovi se prikladne vsebine in določi berila, ki so primerna za učenca/dijaka s posebnimi potrebami. To pomeni, da se prilagodijo cilji, vsebine, didaktična sredstva, didaktične oblike, pristopi in čas. Diferenciacija in individualizacija sta osnovni književnega pouka in seveda hkrati preverjanja in ocenjevanja učenca/dijaka s posebnimi potrebami v šoli in razredu. Diferenciacija/ individualizacija se izvaja glede na:

- a) kognitivne zmožnosti učenca/dijaka s posebnimi potrebami,
- b) recepcijsko zmožnost,
- c) poznavanja jezikovnega besedišča in slovničnih pravil.

Učni načrt slovenščine ne predpisuje obveznih besedil, ki se jih obravnava v razredu, kar pomeni, da ima predmetni učitelj/profesor možnost svobodne presoje pri izbiri prikladnega besedila, zato lahko upošteva konkretnega učenca v razredu in poišče prikladno besedilo za dijaka/učenca s posebnimi potrebami. Če profesor v razredu obravnava Franceta Prešerna, ne gre mimo nekaterih njegovih pesmi. Profesor slovenščine se svobodno odloči, katere pesmi bo vključil v program književne vzgoje. Izbira besedil je odvisna od presoje profesorja. Učni načrt navaja smernice književnega pouka, profesor umesti izbrana besedila v okvir predvidenega učnega načrta predmeta. Pri romantiki obravnava Prešernovo poezijo. Če obravnava Prešernove romance in balade, se lahko odloči za Turjaško Rozamundo, Povodnega moža in Lepo Vido, izpusti pa prevod Leonore, nato pa obravnava samo Uvod Krsta pri Savici. Besedila niso strogo določena, literarna obdobja in literarne zvrsti ter osnove literarne teorije pa so predpisana poglavja v učnih načrtih. Smernice državnega učnega načrta dajo splošne napotke, določajo okvir pouka književnosti, zato za obdobje ljudskega slovstva svetujejo obravnavanje basni, pravljice, pripovedke, balade, romance in epa, ne prepisujejo pa obveznega seznama, pravljic, basni, pripovedk, balad, romanc in epov.

Učenec/dijak s posebnimi potrebami ne bo predelal vseh besedil, za katere se je odločil predmetni profesor, ampak se bo seznanil samo s tistimi, ki so vsebinsko prikladna zanj pri književnem pouku. Pri Prešernu bo obravnaval Povodnega moža in Lepo Vido, ne pa Sonetnega venca ali Krsta pri Savici. Povodni mož in Lepa Vida imata zaokroženi zgodbi. Dogodki si sledijo v zaporedju, dogajalni čas in kraj ter liki

so razumljivi iz besedila pesmi. Bistvo individualizacije vsebin razrednega učnega načrta je vključitev učenca/dijaka s posebnimi potrebami v potek književnega pouka v razredu.

Komunikacijski pristop je osredinjen na učenca, na njegovo doživljanje besedila, na njegov odziv, na prebrano vsebino in na osebne izkušnje, zato se prilagaja različnim učencem, njihovim interesom in izkušnjam. »Ključni cilj recepcijske didaktike je učence usposobiti za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom, kar lahko dosežemo izključno s povečanjem recepcijske zmožnosti.« (Kerndl 2016: 215)

Pri pouku književnosti učenec/dijak razvija recepcijsko zmožnost. Poučevanje književnosti mora biti ustrezno, ker mora upoštevati bralne zmožnosti, kompetence in nivo psihološkega razvoja posameznikov v razredu, še posebno, ko je dijak s posebnimi potrebami del skupnosti. Preverjanje je ugotavljanje napredka ali pomanjkljivosti v procesu dela z besedili in umeščanja v kontekst. Raven recepcijske zmožnosti je pri učencih različna. Nanjo vplivata starost in psihološki razvoj odraščajočega. Učenec v OŠ različno doživlja pravljico kot dijak v SŠ. Preverjanje mora biti načrtno in nivojsko naravnano glede na starost odraščajočih v razredu.

Preverjanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami se vrši izključno na osnovi izbranih vsebin in besedil, ki so za njih prikladni, upošteva se njihovo recepcijsko sposobnost in kognitivno zmožnost dojemanja. Naloge nižjega nivoja so prikladne za dijake/učence s posebnimi potrebami. Njihova spominska reprodukcija dejstev in podatkovno znanje ter logično sklepanje je omejeno zaradi kognitivnega razvoja, ki pogosto ne sovпада z biološko starostjo odraščajočega. Literarna podlaga je koristno pomagalo za spominsko reprodukcijo dejstev in podatkov.

PREIZKUS ZNANJA

Gluhi in naglušni dijaki/učenci težje predelajo posredovane informacije. Gluh spremlja razlago preko odgledovanja z ustnic sogovornika, dijak s slušnimi ostanki pa s pomočjo poslušanja preko individualnega slušnega aparata. Naglušni učenec/dijak sliši slabše in tudi drugače, zato je pomembno, da je profesor/učitelj med učno uro v vidnem polju gluhega/naglušnega, da ima ta možnost brati z njegovih ust. Odčitavanje z ust sogovornika zahteva napor in koncentracijo. Določena količina besed gre mimo gluhega/naglušnega, ker navadno govorimo v določenem tempu skandiranja besed, čeprav se trudimo, da upočasnimo ritem razločno izgovorjenih besed. Gluh/naglušni se utruji, zato lahko odgleda le del njemu poznanih besed, ki jih je izrekel sogovornik. Zaradi izgube sluha gluhi/naglušni ne more zapisovati snovi, zato mu omogočimo vsakodnevno fotokopiranje zapisane snovi v šoli. V veliko pomoč so tudi izročki miselnih vzor-

cev vsebin ali povzetki in tabelski zapis ključnih besed. Di-jaku/učencu je treba pomagati pri urejanju zapiskov, sproti pa je nujno preverjati njegovo razumevanje učne snovi. Pri sprejemanju nove učne snovi potrebuje čas za razumevanje in predvsem predelavo učnih vsebin, zato potrebuje ponovitev razlag in sprotno preverjanje razumevanja.

Učitelj/profesor naj vsebinsko ne preskakuje s teme na temo. Ko temo spremeni, naj na to opozori gluhega/naglušnega, s tem mu bo olajšano odgledovanje z ustnic. Gluhi/ naglušni imajo okrnjeno besedišče. Poznajo besede, ki označujejo pojme, ki so v vsakdanji rabi, npr. predmete, živali, poklice, prometna sredstva, dejanja, letne čase itd. Abstraktni pojmi, npr. demokracija, socializacija, jim delajo težave, ker jih gluhi oz. naglušni ne poveže s konkretnim predmetom ali dejanjem. Ko razlagamo gluhemu/naglušnem pomene besed, si pomagamo z vizualnim gradivom in uporabimo besedne zveze, ki so dijaku blizu.

Navodila naj bodo jasna in kratka. Kompleksne naloge so za te dijake/učence trd oreh in hud zalogaj, zato navodila in postopke razdelimo na krajše smiselne celote. Gluhemu ali naglušnemu lahko podaljšamo čas preverjanja znanja, ko načrtujemo individualni učni načrt. Zastavimo jasna in kratka vprašanja in preverimo njihovo razumevanje. Po potrebi lahko vprašanje ponovimo z drugimi besedami, ki so gluhemu/naglušnemu znane. V individualiziranem načrtu pri posameznih predmetih določimo področja, kjer ima gluhi/naglušni pravico do posebnih postopkov in prilagoditev, ali pa jih je povsem oproščen. Pri tujem jeziku slušni preizkus in govorno izražanje navadno odpadeta. Pri ustnem preverjanju znanja ne upoštevamo pravilnosti izreke gluhega/naglušnega, ker se osredotočimo samo na pravilno navajanje dejstev. Pri pisnem izražanju upoštevamo načelo postopnosti popravljanja jezikovnih in slovničnih napak in njihovega ocenjevanja. Preverjamo in predvsem ocenjujemo znanje, v okviru zastavljenih ciljev individualnega načrta, kjer smo določili minimalni standard znanja. Cilj vzgojno-izobraževalnega procesa je individualni napredek dijaka/učenca.

V razredu smo obravnavali ljudsko pravljico v poglavju o ljudskem slovstvu. Namen razlage je bil: spoznati značilnosti ljudske pravljice kot literarne zvrsti ljudskega izročila in žanra. Delali smo na primeru besedila in opozorili na začetek in konec pravljice, dogajalni čas in prostor, tipologijo pravljicnih likov, čudežnost predmetov in pravljicnih števil. Dijakinja se je naučila prepoznati elemente te literarne zvrsti v besedilu.

V besedilu smo z mastnimi označili črkami nekatere dele besedila. To smo naredili, ker ima dijakinja odločbo 104/92. Dijakinja je s posebnimi potrebami, zato so predvidene

olajšave v oblikovanju besedila. (npr. označevanje besed). Doma je iz Srbije. Bodisi slovenščina bodisi italijanščina sta zanjo tuja jezika. V družini se pogovarja v materinščini (v srbščini).

Dijakinja ima prilagojen učni načrt. To pomeni, da so vsebine, ki so predvidene v učnem načrtu razreda, prilagojene njenim zmožnostim. Poskusi znanja in šolske naloge so prilagojene njenim zmožnostim in upoštevajo predvidene vsebine njenega individualiziranega učnega načrta, ki je predviden zanjo po programu izobraževanja.

Besedilo ni poenostavljeno, čeprav je namenjeno dijakinji s posebnimi potrebami, ki je gluha. Dijakinja bi morala razumeti navodila naloge, v besedilu prepoznati glavne značilnosti ljudske pravljice in smiselno odgovoriti na dana vprašanja. V besedilu smo dodali razlago izraza v oklepaju za tiste besede, ki gluhemu delajo težave, ker so mu nekatere izrazi nerazumljivi. Besede pastorka, mačeha, proseni kruh, puhnti in nevoščljivi so težko razumljivi, zato imajo v oklepaju prikladno pojasnilo. Pri glagolu puhnti smo se odločili za pridevnik močen namesto sunkovit. Izraz sunkovit bi gotovo povzročil težave razumevanja pomena glagola. Vprašanja so postavljena v sedanjiku, da so jasna in ne zmedejo dijakinje.

V poskusu znanja smo se odločili za vprašanja in odgovore, ker smo preverjali kompetenco razumevanja besedila, odkrivanja bistvenih informacij v tekstu, oblikovanje povedi ter razumevanja danih navodil. Preizkus znanja je upošteval predelano vsebino, ki je bila primerna za dijakinjo s posebnimi potrebami, in je bila v skladu prilagojenim učnim načrtom predmeta.

Ljudsko slovstvo – pravljica

NAVODILA

PREBERI BESEDILO, POIŠČI V BESEDILU VSE INFORMACIJE O LJUDSKI PRAVLJICI, IZPOLNI RAZPREDELNICO IN SMISELNO ODGOVORI NA VPRAŠANJA.

Pastorka in mačeha

»Mačeha (očetova druga žena) je imela **pastorko** (hči iz prejšnjega zakona) in svojo **hčer** (otrok matere in očeta ženskega spola). Na božič je poslala pastorko jagode brat in na pot ji je dala **prosene-ga kruha** (vrsta kruha). Pastorka je žalostna šla po poti. Srečala je starega moža. **Bil je Jug** (topel veter).

- Kam greš? jo je vprašal Jug.
- Mati me je odpravila jagode brat, mu odgovori pastorka.

Nato spet vpraša Jug:

- **Kateri vetrovi (premiki zraka) so najboljši?**
- **Vsi so dobri, Jug je pa najboljši, odgovori deklica.**
- *Stopi za moj hrbet, ji pravi Jug.*
Stopila je za njegov hrbet, on je puhnil (močo zapihal) in kmalu so jagode (droben okrogel sad rdeče barve) dozorele. Nabrala jih je polno košarico, nesla domov ter dala mačehi. Mačeha pa ji je bila nevoščljiva in je poslala svojo hčer jagode brat. Hčeri pa je spekla potico (sladica) za na pot. Hčerka je srečala Burjo (močen hladen veter), ki jo je vprašala:
- **Poslušaj, ti, in povej, kateri vetrovi so najboljši?**
- **Vsi so zli (hudobni), Burja je pa najslabša, je zarobantila (jezno dejala) mačehina hči.**

Nato je Burja tako mrzlo zapuhala okoli nje, da je prišla domov vsa premražena.»

(Brenk in Gošnik Godec 1985: 28)

DOPOLNI RAZPREDELNICO.

MOTIV	PASTORKA
DOGAJALNI ČAS	ČAS BOŽIČA
DOGAJALNI POSTOR	GOZD
LITERARNI LIKI	PASTORKA, MAČEHA, POLSESTRA
PRAVLJIČNA BITJA	JUG, BURJA
ČUDEŽNI PREDMETI	JAGODE
PRAVLJIČNO ŠTEVILO	TRI

ODGOVORI NA VPRAŠANJA.

1. **KDO JE GLAVNI LITERARNI LIK V PRAVLJICI?**
PASTORKA JE GLAVNA OSEBA.
2. **KDO STA STRANSKA LITERARNA LIKA V PRAVLJICI?**
MAČEHA IN NJENA HČERKA STA STRANSKI OSEBI.
3. **KAJ JE MORALA PASTORKA PRINESTI MAČEHI SREDI ZIME?**
JAGODE.
4. **KATERA VETRA NASTOPATA V PRAVLJICI?**
JUG IN BURJA.
5. **ČESA NE DA MAČEHA PASTORKI, KO JO POŠLJE PO JAGODE?**

MAČEHA NE DA KRUGA PASTORKI. MAČEHA POŠLJE V GOZD PASTORKO POZIMI PO JAGDE.

6. **KAKO SE MAČEHA OBNAŠA DO SVOJE HČERKE?**
MAČEHA SPEČE POTICO.
7. **KATERI VETER SREČA PASTORKA?**
JUG.
8. **KATERI VETER SREČA MAČEHINA HČI?**
BURJO.
9. **KAJ VPRAŠA JUG PASTORKO?**
KATERI VETROVI SO NAJBOLJŠI?
10. **KAJ ODGOVORI PASTORKA JUGU?**
VSI SO DOBRI, JUG JE NAJBOLJŠI.
11. **KAJ DOBI ZA NAGRADO?**
JAGODE.
12. **KAJ VPRAŠA BURJA MAČEHINO HČERKO?**
POLUŠAJ, TI, IN POVEJ, KATERI VETROVI SO NAJBOLJŠI?
13. **KAJ JE ODGOVORILA MAČEHINA HČERKA BURJI?**
VSI SO ZLI (OP. HUDOBNI, SLABI, HUDI) BURJA PA JE NAJSLABŠA, JE ZAROMBANTILA (OP. JEZNO DEJALA) MAČEHINA HČI.
14. **KAJ JE DOBILA MAČEHINA HČERKA ZA KAZEN?**
NATO JE BURJA TAKO MRZLO ZAPIHALA OKOLI NJE, DA JE PRIŠLA DOMOV VSA PREMRAŽENA.

Dijakinja je naglušna s slušnim ostankom. Nosi slušni aparat. Piše kratke povedi. Na vprašanja, ki zahtevajo bolj zapleten odgovor, odgovori tako, da poišče v besedilu ustrezen odgovor in ga dobesedno prepíše. To je razvidno iz odgovorov na bolj zapletena vprašanja, kjer bi morala povedati s svojimi besedami, kaj so rekli literarni liki v pravljici. Dijakinja večkrat odgovori s samo eno besedo, čeprav bi morala izoblikovati poved. Kljub temu je dokazala, da je v glavnem razumela besedilo. V besedilu je poiskala pravilne informacije. Ustrezno je oblikovala odgovore na računalniku in izpolnila razpredelnico.

Določili smo sledeče kriterije preverjanja, ki so prikladni za dijakinjo s posebnimi potrebami:

1. Razumevanje danih navodil: izvedena navodila.
2. Smiselni odgovori na vprašanja: vsi dani odgovori v zvezi z vprašanji.
3. Tvorjenje slovnično in jezikovno pravilnih enostavnih povedi: odgovori z eno besedo, na nekatera vprašanja,

dobesedno prepisovanje povedi iz besedila pri zahtevnejših odgovorih.

4. Prepoznavanje elementov ljudske pravljice v besedilu: naštetni so vsi prepoznavni elementi ljudske pravljice.

Sklep

V Italiji se merila ocenjevanja, kriteriji in cilji preverjanja razlikujejo od običajne prakse na OŠ in SŠ v matični domovini. Preverjanje je integrativni del književnega pouka, zato ima enake cilje kot pouk predmeta v razredu. Sodobno preverjanje izhaja iz besedila oz. literarne podlage. Predvidena so oblikovana merila ocenjevanja. Namen preverjanja ni reprodukcija dejstev iz konteksta in teksta, ampak je spodbujane dialoga učenca/dijaka z besedilom. Preverjanje je lahko ustno ali pisno, vedno pa je načrtovano. Smisel preverjanja je ugotavljanje napredka ali pomanjkljivosti oz. vrzeli učencev/dijakov v učnem procesu pri predmetu. Preverjajo se dejavnosti učencev/dijakov na spoznavno-sprejemnih stopnjah, njihovo znanje ob tekstu in tudi kontekstu.

V Italiji je predvideno vključevanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami v vrtce, OŠ in SŠ. Vrednotenje tega profila učenca/dijakov je urejeno z zakonskimi predpisi. Poskusi znanja upoštevajo kognitivni razvoj ter recepcijsko zmožnost literarne podlage odraščajočega z odločbo 104/92, zato zahtevnostno vsebujejo specifične cilje, ki jih določa diferencirani in individualizirani učni načrt pouka književnosti za dijaka/učenca s posebnimi potrebami. Kriteriji in cilji ocenjevanja in preverjanja znanja v šolstvu v zamejstvu se korenito razlikujejo od vsakdanje prakse, ki je v veljavi v matici. Urejajo jih predpisi in zakoni italijanske države.

Viri in literatura

- Brenk, K., Gošnik Godec, A. (1985). *Slovenske ljudske pripovedi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Inštitut za razvojno in raziskovalno delo.
- Di Mauro R. (2020). *Sarò un insegnante di sostegno. Idee e suggerimenti per il concorso della scuola secondaria di primo e secondo grado.* Padova: Priemei Editore.
- Fogarolo, F., Onger G., (2020). *La nuova legge sull'integrazione. Come cambia con la modifica del DLG.66*. Trento: Erickson.
- Kerndl, M. (2016). *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: Založba BoMa.
- Kraker Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kraker Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti*. Ljubljana: Rokus-Klett.
- Kos, J. (2002). *Pregled slovenske književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Medved Udovič, V. (2006). Berila in kulturna identiteta mladih. *Otrok in knjiga*, 67, 49–58.
- Rosandič, D. (1991). *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Saksida, I. (1994). Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko. Maribor: Založba Obzorja.
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare i libri di testo*. Trento: Erickson.
- Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 172–18.
- Sušič, M. (2009). *Poročilo ob sklepu poskusnega leta. Natečajnega razreda AD02 in A082*. Trst: Humanistični in družbenoekonomski licej Anton Martin Slomšek.

Jan Černetič | Ljubljana

Interaktivna obravnava Levstikovega Popotovanja iz Litije do Čateža v gimnaziji

Interactive Reading of Levstik's *A Journey from Litija to Čatež*
in Grammar School

Ključne besede:

Fran Levstik, programski spisi,
metoda šolske interpretacije,
IKT, znotrajpredmetno
povezovanje

Izvleček

Članek predstavlja obravnavo Levstikovega *Popotovanja iz Litije do Čateža* pri gimnazijskem pouku književnosti. Poudarek je zlasti na uporabi spletne naloge s portala Learning Apps za sintetiziranje spoznanj o Levstikovih literarnih nazorih in asociativnem utrjevanju s pomočjo slikovnega gradiva po segmentiranem tistem branju odlomkov iz besedila. Prispevek reflektira uporabo IKT in možnosti znotrajpredmetnega povezovanja pri obravnavi *Popotovanja*, odpira pa tudi vprašanje smiselnosti branja Levstikovih programskih spisov pri gimnazijskem pouku književnosti in predlaga nekoliko drugačen induktivni pristop k obravnavi.

Abstract

Keywords:
Fran Levstik, manifesto,
method of school
interpretation, ICT, cross-
curricular integration

The article deals with an analysis of Levstik's *A Journey from Litija to Čatež* in a grammar school literature class. It focuses mainly on an online assignment from the Learning Apps portal to synthesize the knowledge about Levstik's views on literature, and on the associative consolidation with the help of pictorial material after the students have silently read segments of the text. The paper further reflects on the use of ICT and the opportunities for cross-curricular integration during the process of a literary analysis. At the same time, it challenges the rationale for reading Levstik's manifestos in grammar school literature classes and suggests inductive reasoning as an alternative.

Uvod

V šolskem letu 2021/22 sem na Gimnaziji Poljane pri mentorici prof. Alenki Arbiter opravljal študijsko pedagoško prakso iz književnosti. Pred obravnavo recepcijsko zahtevnega programskega spisa Frana Levstika – *Popotovanja* – sem razmišljal, kako ta njegov sicer pomemben manifest na mikro- in makroravni približati mladim dijakom. To sem storil po metodi šolske interpretacije, prek segmentiranega tihega branja s sprotno interpretacijo krajših delov besedila (prim. Krakar Vogel 2020: 127), ki sem jo nadgradil z uporabo IKT (portala Learning Apps) in znotrajpredmetnim povezovanjem. Cilje učne ure, potek obravnave in sklepní razmislek o smiselnosti branja »programskega Levstika« predstavljam v nadaljevanju.

Izobraževalni in funkcionalni cilji učne ure

- Za razumevanje literarnega ustvarjanja Frana Levstika dijaki spoznajo ključne podatke iz njegovega življenja (čas ustvarjanja, kritični odziv na *Pesmi*, uredniško in pisateljsko delo, zgledi).
- Dijaki na podlagi odlomkov iz *Popotovanja* pojasnijo Levstikove literarne nazore (npr. o snovi, literarnih vrstah) in ovrednotijo njegov pogled na takratno stanje slovenske književnosti.
- Dijaki kritično reflektirajo posamezne Levstikove zahteve oz. predloge glede literarnega ustvarjanja, navezujoč se na odlomke z učnega lista (gl. *Prilogo 2*), in ocenijo aktualnost njegovih napotkov.
- Dijaki tiho preberejo izbrane odlomke iz *Popotovanja* in razumevanje njihove vsebine izkažejo s pravilnimi rešitvami nalog.
- Dijaki razvijajo svojo digitalno zmožnost z reševanjem spletne naloge na portalu Learning Apps.
- Dijaki se senzibilizirajo tudi za branje težje literature, kot je Levstikov programski esej (npr. *Napake slovenskega pisanja*), ki se lahko navezuje tudi na pouk jezika.

Potek izvedene učne ure

Uvodna motivacija je bila doživljajsko-spoznavna. Dijake sem vprašal, ali poznajo slovenskega pisatelja z drsnice. Ker ga sprva niso prepoznali,

sem jim pomagal s podatkom, da gre za avtorja *Martina Krpana*, in poudaril, da delo ni le pripovedka, kakor so ga poznali doslej.¹ Razdelil sem jim učne liste in pričel s kratkim orisom Levstikovega življenja, pri čemer so bile na drsnici izpisane le ključne besede, npr. *Pesmi* (1854), kritika nemoralnosti, opustitev študija bogoslovja, domači učitelj, tajnik čitalnice v Trstu, urednik političnega časnika *Naprej* in šaljivega lista *Pavliha*, z gledovanje po razsvetljenstvu in romantiki (Kopitar). Navedel sem tudi njegova bolj poznana dela, tj. programska spisa, *Martina Krpana* in tragedijo *Tugomer*. Uporabljeni tip motivacije je za gimnazijce ustrezen, saj zahteva ravno prav kognitivnega napora, obenem pa dijake seznanja, da lahko literaturo, ki so jo spoznali doslej (v našem primeru *Martina Krpana*), opazujejo in razlagajo tudi z drugačnega vidika literarnega sistema. Na tem mestu je treba opozoriti še na to, da preveč podatkov o avtorju zmanjša interes dijakov za nadaljnjo obravnavo; poleg tega se velja potruditi, da vselej podamo tudi kako zanimivost iz avtorjevega življenja. Zelo smiselna pa je tudi naloga, naj dijaki iz posredovanih podatkov o avtorju napišejo njegov življenjepis, ki pomeni takó utrjevanje znanja iz pouka književnosti kot utrjevanje značilnosti besedilne vrste, ki smo jo obravnavali pri jezikovnem pouku.

Popotovanje sem nato konkretnije **umestil** v literarnozgodovinski kontekst z navedbo letnice in književnega obdobja, s kratko obnovo okvirne zgodbe pa sem odlomke, ki jih bodo dijaki brali, umestil v književno delo kot celoto. Napovedal sem, da bodo spoznali Levstikov programski spis, in dijake pozval, naj poskusijo ta literarnoteoretski pojem opredeliti. Napovedal sem besedilno razčlenbo v dvojicah in interaktivno utrditev spoznanega ob interaktivni spletni nalogi.

Na vrsti je bilo **tiho branje**. Tiho branje je v tem primeru ustrezno, saj temeljni cilj učne ure ni doživljajsko branje, niti spoznavanje novega besedišča, ki je povečini arhaično, tudi nemško, in vsebuje nekatera danes manj znana imena literarnega sveta, ampak je namen enoznačno razumevanje (metaliterarne) vsebine spisa. »Nenatančno zatikajoče branje glasovnih posebnosti opazno zgreši namen, da bi besedilo pritegnilo učence.« (Krakar Vogel 2020: 127) Prav tako so odlomki iz besedila nekoliko daljši in bi zato branje, katerega namen ni estetska literarna izkušnja ali doseganje bralnega ugodja po refleksiji prebranega v razredu (prim. Zupan Sosič 2014: 53) trajalo predolgo in zaradi svoje vsebine dijake pričelo dolgočasiti. Segmentirano tiho branje po odlomkih smo do-

¹ Pravzaprav gre za uresničitev zahtev iz *Popotovanja*. Slodnjak (1968: 173) označi *Martina Krpana* za »vrhunec folklorizirajočega pripovednega načina«, v katerem je »ljudske prvine popolnoma združil s svojo idejo ter jih s pomirljivim /.../ humorjem spremenil v zgodbo ali parabelo o večni nevhvaležnosti vladarjev do požrtvovalnega in velikodušnega ljudstva«.

polnili z reševanjem tipološko različnih nalog na učnem listu in metodo plenarnega pogovora o težjih mestih v polliterarnem² *Popotovanju*.

Sledila je z učnim listom vodena **razčlemba** na tri odlomke razdeljenega programskega eseja *Popotovanja*. Po vzoru antologijskega berila *Branja 2* (prim. 2013: 360) in učnega gradiva svoje mentorice prof. Arbiter sem ob robu učnega lista navedel pojasnila manj poznanih izrazov, npr. nemškega *ferlovtporung*, imen, npr. Kačnika in Kurnika, Kotzebueja, in naslovov, npr. *Svetina*, *Pavliho*, *Lažnivega Kljukca* (za zadnja sem priložil tudi sliki naslovnice). Po prebranem prvem odlomku je sledilo izražanje »doživetij« oziroma vtisov po branju. Zanimalo me je, kakšno se jim zdi besedilo, pri čemer sem obenem dobil prve informacije o tem, čemu moram pri obravnavi naslednjih dveh odlomkov nameniti več pozornosti: razumevanju vsebine, razlagi besedišča, literarnozgodovinskega konteksta ipd. Nato so dijaki odgovarjali na vprašani o značaju slovenske literature in zgledovanju po nemškem slovstvu. Branju drugega odlomka je sledilo dopolnjevanje povedi s podatki iz besedila; izpisale so se nekakšne Levstikove teze o tem, kaj so bili tedaj aktualni problemi slovenske literature in kako naj bi se literati lotevali pisanja. Plenarno smo razpravljali zlasti o tem, kaj pomeni pisati za *ljudstvo*, kako si izraz ljudstvo lahko razlagamo, pri čemer smo vzpostavili medpredmetno povezavo s poukom zgodovine (družbena sestava druge polovice 19. stoletja, delež pismenih). Do besede so prišli tudi dijaki, ki jih bolj zanima zgodovina. Tretji odlomek so dijaki brali v dvojicah, saj je bil zaradi tematiziranja lit. zvrsti in posameznih literarnoteoretskih in zgodovinskih pojmov, npr. *snovi*, *burke*, *rokovnjačev*, *desetih bratov*, *turških bojev*, interpretativno zahtevnejši. V preglednici so izluščili Levstikove napotke za pisanje po posameznih lit. zvrsteh: dramatik, prozi in poeziji. K vrednotenju odgovorov posameznega dijaka sem spodbudil ves razred, nato pa, kar smo ugotovili, tudi sistematično povzel. Dijaki so izrazili nekakšno razočaranje, da so pri pouku književnosti spoznali že toliko literature, vendar nobene od literarnih del, ki jih v odlomkih omenja Levstik, zato navezav nanje niso mogli razumeti celostno. Razčlemba smo zaključili z vrednotenjem, ali opredelitev, da gre pri *Popotovanju* za programski spis, drži. Svoje sodbe so dijaki utemeljevali s trditvami iz besedila. Do-

seženo je bilo, da se v besedilo ves čas vračajo in svoje vrednotenje racionalno argumentirajo.

Fazo **ponavljanja in utrjevanja** smo z dijaki izpeljali ob drsnicah. Po vsakem prebranem odlomku so si ogledali slike na drsnici, asociativno povezane s ključnimi besedami vsebine odlomka. Prvi odlomek govori o potrebi po pisanju šaljive, humorne literature, ki nam je znana iz ribniških smešnic, na katero sta dijake spomnila smejoč se emotikon in stara razglednica iz Ribnice (Slika 1). Na temeljne zahteve po pisanju »v domači besedi, v domačih mislih, na podlagi domačega življenja« pa je dijake spomnila slika ogledala, na katero sem pri pripravljanju drsnic zapisal *3 x domače*. Na enak način smo ponavljali tudi ob preostalih dveh odlomkih (Slika 2, Slika 3). Dijakom je asociativno ponavljanje s pomočjo slik ustrezalo in se izkazalo za učinkovitejše od klasičnega ponavljanja, nagovorilo pa je tudi tiste z bolj vizualnim učnim stilom. Slike so spodbudile njihovo domišljijo in postale glavni element ustvarjalne sinteze. Koristile jim bodo tudi pri ponavljanju obravnavane učne snovi doma. Ustvarjalno oblikovan pouk je temeljni korak na poti k razvoju bralne kulture (Žbogar 2013: 68), najsi gre za mlajše učence ali pa dijake.

Sklepno sintezno **preverjanje** obravnavanega smo izvedli s pomočjo naloge, ki sem jo sestavil na spletnem portalu Learning Apps. Gre za brezplačni portal, ki omogoča sestavljanje različnih interaktivnih nalog: povezovanja, urejanja, dopolnjevanja, poimenovanja, sestavljanja, kvizov, križank, vislic, nalog z video- in avdioposnetki, spomina, besednega rešeta itd., in je enostaven za uporabo. Vse na portalu sestavljene naloge postanejo skupna last uporabnikov z vseh delov sveta. Navodilo spletne naloge, do katere so dijaki v dvojicah s pametnimi telefoni dostopali preko na drsnici objavljene QR-kode, se je glasilo: »Predstavljaš si, da si Fran Levstik. S katerimi navedbami bi se strinjal, s katerimi pa ne? Povleci jih na ustrezno mesto in pravilne prepisi v zvezek.« Dijaki so se morali torej vživeti v Levstikov literarni nazor, presoditi, katere postavke se z njim ujemajo, ter sintezno digitalno tabelsko sliko, ki je nastala na njihovih mobilnikih in so jo lahko programsko preverili, prepisati v zvezek. (Slika 4) Prednosti uporabe tovrstne spletne naloge sta, da lahko dijaki svoje odgovore takoj preverijo, nalogo rešijo večkrat, tudi pri ponavljanju doma, slabosti pa, da

² Esej je polliterarna forma, ki obravnava teme številnih znanstvenih ved in njihovih disciplin. Predmet obravnave osvetljuje z različnih strani, pri čemer je izrazito subjektiven in nekoliko manj sistematičen kot razprava. (Leksikon Literatura 1981: 66) Levstikovo *Popotovanje* zaradi svojega središčnega dela označujemo za programski esej, kar pomeni, da v njem predstavlja svoja literarna stališča in se opredeljuje do aktualnega literarnega pisanja svojega časa.

vsi morda nimajo za reševanje spletnih nalog (oziroma optično branje QR-kode) sposobnega mobilnika ali dostopa do spleta, da lahko odgovore ugibajo, češ da bo že program presodil njihovo pravilnost. Vključevanje IKT v pouk književnosti pomeni do neke mere popestritev, po drugi strani pa Jožef Beg (2015: 213) ugotavlja, da je treba paziti, »da forma ne preglasi vsebine; dijaki s tehnologijo živijo in jo poznajo, manjkajo jim druge oblike komunikacije«. Kar pa je postalo v času epidemije še posebej opazno.

Obravnavo lahko zaključimo z navezavo na drugo Levstikovo programsko delo – *Napake slovenskega pisanja*. Zlasti učno uspešnejšim dijakom in tistim, ki so pri uri pokazali interes za sprejemanje podobnih besedil, lahko zastavimo **ново nalogo**, da oba programska spisa primerjajo. Učenje primerjanja besedil in njihovih besedilnih svetov je namreč ena temeljnih literarnih kompetenc, ki jih morajo dijaki izkazati v maturitetnem eseju.

Smisel obravnave Levstikovih programskih spisov pri gimnazijskem pouku književnosti

Dijaki bolj kakor Levstikov spis poznajo rekreativni pohod. Popotovanje iz Litije do Čateža je vsakoletni dogodek, organiziran drugo soboto novembra. O njem poročajo mediji, in Popotovanje iz Litije do Čateža, ki poteka po poti, po kateri je hodil Levstik, je znano javnosti. Poznavanje ozadja Levstikovega *Popotovanja* je del splošne izobrazbe. Vendar vrednost Levstikovega *Popotovanja* ni v potopisni okvirni zgodbi, prehodu pisatelja z Radivojem, ampak v središčnem, tj. programskem delu. Ta pa je dijakom bolj tuj. Dijaki se težko vživljajo v razmere, v katerih je bil Levstikov literarni program smiseln, in tudi ne poznajo navedenih literarnih del, po katerih pisatelj sodi slovensko literaturo, saj niso del današnjega t. i. šolskega kanona (prim. Mejak 2018: 126)³, zato Levstikovih ocen tudi ne morejo vrednotiti. To pomeni, da se do *Popotovanja* ne morejo argumentirano opredeliti. Teže razumejo tudi puristično preganjanje nemščine v *Napakah slovenskega pisanja*, saj dandanes živimo v plurikulturnem svetu, slovenščina je državno priznana in ni več »ogrožena«, enakovredna je drugim jezikom. Prav tako danes nimamo aktualnega literarnega programa, po katerem »bi bilo treba« pisati.

Tudi če bi dijakom dali nalogo, naj napišejo svoj literarni program po vzoru Levstikovega, bi jih verjetno postavili v precep, saj se sedanja literatura ne omejuje s programi, ampak je v ospredju svobodno literarno ustvarjanje. Glavna tema besedila je resda metaliterarna, a delo omogoča tudi znotrajpredmetno povezovanje s poukom jezika v smislu primerjave z npr. v družbi obstoječo kritiko literature, ki jo mladi berejo danes, s sodobnim jezikom, kot ga govorijo in pišejo. Obenem *Popotovanje* nima prave literarnoumetniške vrednosti – ne omogoča vživljanja v občutja literarnih likov, ni fiktivno, ne spodbuja domišljije, in ker gre za literarni program, naj tudi ne bi bilo večpomensko. Poleg tega lahko recepcijska zahtevnost eseja dijake frustrira, zato je potrebna ustrezna priprava dijakov na obravnavo, vnaprejšnja razjasnitev neznanih mest, kar pa lahko terja veliko časa, ki bi ga lahko porabili za branje druge (kanonske) literature. Zaradi jezikovne zahtevnosti ob *Popotovanju* prav tako ni učinkovito glasno interpretativno branje celote, ampak ga je bolje brati po tihem in tako, da sledimo vsem njegovim delom, kajti če izpustimo katerega od njih, kaj hitro »popačimo« celostno podobo Levstikovega literarnega nazora.

Predlog drugačne obravnave

Po vsem navedenem bi bil morda **boljši induktivni pristop** k obravnavi Levstikovih literarnih nazorov: Dijakom bi povedali, da je Levstik napisal literarni program, katerega zahteve je uresničil mdr. v *Martinu Krpanu*. Dijaki bi *Krpana* prebrali še z drugega – literarnozgodovinskega – vidika, torej ne kot otroško pripovedko o junaku s kobilo, in poskusili sami razbrati, kaj je za Levstika »odlična literatura«. Dijaki bi se učili kritičnega branja in vrednotenja estetskega lit. besedila, učitelj bi jim pri skupinskem delu pomagal in njihova spoznanja po zaključni diskusiji sintetiziral v pregleden zapis v zvezku – poljudni povzetek idej Levstikovega literarnega programa.

Sklep

Popotovanje iz Litije do Čateža je za gimnazijce recepcijsko zahtevno delo, neprimerno za doživeto glasno branje. Dijaki literarnih del, na katere se pisatelj sklicuje, iz šolskega kanona ne poznajo, zato njegovih sodb

³ Avtorica ugotavlja, da je Levstik sicer močno prisoten v šolskih berilih od začetka do konca 20. stoletja, vendar večinoma (19-krat) s svojim *Martinom Krpanom*.

ne morejo kvalitetno vrednotiti. Delo ni večpomensko, ne omogoča vživljanja, prav tako ni več aktualno, njegova tema pa je v plurikulturnem svetu svobodnega umetniškega ustvarjanja dijakom manj zanimiva. Potreben je motivacijski pristop: Sinteza učne ure je možna s kreativno nalogo vživljanja v Levstika, sestavljeno na portalu Learning Apps, ki jo dijaki rešijo na pametnih telefonih, ponavljanje pa je lahko asociativno-domišljijско, s pomočjo slik, ki bolj ali manj abstraktno ponazarjajo vsebino odlomkov. Smiselno je tudi povezovanje s poukom jezika, učinkovit pa bi bil tudi drugačen pristop – induktivno ugotavljanje Levstikovih nazorov (v skupinskem delu) ob njihovi praktični realizaciji v estetsko dovršeni pripovedki *Martinu Krpanu*. Tak pristop dijake seznanja, da je literaturo mogoče brati na različne načine.

Viri in literatura

Cuderman, Vinko idr., 2013: *Branja 2. Ljubljana: DZS.*

Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah: doktorska disertacija.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine.* Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Leksikon Literatura, 1981. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Mejak, Martina, 2018: Osnovnošolski literarni kanon ali kaj smo brali/beremo v šoli. Mitja Sardoč idr. (ur.): *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. 125–139.

Popotovanje iz Litije do Čateža. Dostopno na: https://sl.wikipedia.org/wiki/Popotovanje_iz_Litije_do_%C4%8Cate%C5%BEa (6. 2. 2022).

Slodnjak, Anton, 1968: *Slovensko slovstvo.* Ljubljana. Mladinska knjiga.

Zupan Sosič, Alojzija, 2014: *Literarno branje. Jezik in slovstvo* 59/4. 47–65.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine.* Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.



Priloga 1: Interaktivna obravnava Levstikovega *Popotovanja iz Litije do Čateža* v gimnaziji

Slikovni izrezki

Popotovanje iz Litije do Čateža – ponavljanje

- Prvi odlomek



Slika 1: Asociativno ponavljanje ob slikah (1. odlomek)



Popotovanje iz Litije do Čateža – ponavljanje

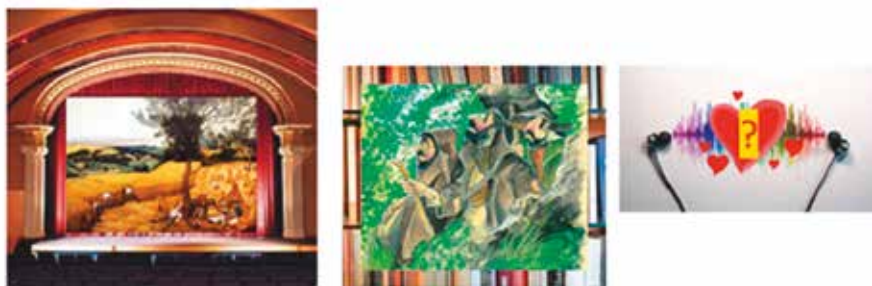
- Drugi odlomek



Slika 2: Asociativno ponavljanje ob slikah (2. odlomek)

Popotovanje iz Litije do Čateža – ponavljanje

- Tretji odlomek



Slika 3: Asociativno ponavljanje ob slikah (3. odlomek)

Snov romana: pobožno-narodna (Sreča v nesreči) ali vaška (Župnik Wakefieldski; rokovnjački, deseti bratje)	Domač jezik, domača misel, domače življenje	Stvarno prikazovanje resnice in človekove psihološkosti	
Zgled: Lažnivi Kljukec, Pavliha (nemški)	Natančni opisi zunanosti literarnih likov		
PRAV		NAROBE	
Gledališče: preproste igre, burke iz kmečkega življenja	Šale in dobrovoljnost v literaturi	Raje kot romane naj mladi pisatelji pišejo povesti	Gledališče: za meščanstvo, ljubezenska tematika
Snov povesti: turški vpadi, značaj osebe, ne njen opis	Lirika: odmik od ljubezni k ljudskim temam		



Slika 4: Rešena naloga sinteze na spletnem portalu Learning Apps. Dostopna je prek priložene QR-kode ali na povezavi: <https://learningapps.org/view22324284>.



Priloga 2: Učni list Fran Levstik (1831–1887)

O avtorju

Popotovanje iz Litije do Čateža 1858 (odlomki)

1. Preberi besedilo in odgovori na vprašanja.

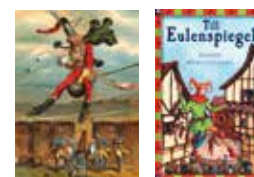
Izmed Kančnikovih pesmi še zdaj slovó tiste, kar je zabavljivih in godčevskih. Narod šale ne čisla samo v navadnem pogovoru, kakor nam kažejo mnoge ribniške smešnice, ki so ravno po Ribnici najbolj znane, ampak Slovincu je dobrovoljnost všeč tudi v knjigah. Prepričan sem, da prosti ljudje v Novicah radi beró, kar piše Kurnik in ravno le-ta pevec si je v rodu s Kančnikom. Kmetje imajo še celo veselje nad Lažnjivim Kljukcem (Münchhausen) in Nemškim Pavlihom v slovenski obleki (Eulenspiegel), daravno je oboje le prestavljeno pa še zelo po vrhu.

Kaže nam vse to, da bi jako ustregel, kdor bi znal resnico zavijati v prijetne šale. S takim pisanjem bi se ljudstvo najlaže budilo, najlaže bi se mu dajalo veselje do knjig. Seveda bi se moralo pisati v domači besedi, v domačih mislih, na podlagi domačega življenja, da bi Slovenec videl Slovence v knjigi, kakor vidi svoj obraz v ogledalu. Take-mu delu pa gotovo ni kos, kdor ne ve, kako ljudstvo misli in govori, kaj ga razveseljuje, kaj žali, kakove so mu kreposti, kakove napake. Hočeš li biti pisatelj, moraš najprvo jezik imeti, kolikor je mogoče, pod svojo oblastjo, moraš do dobrega poznati narod /.../.

a) Kakšno literaturo naj bi pisali slovenski pisatelji in kako?

b) Po kateri literaturi naj bi se zgledovali?

Andrej **Kančnik** in Vojtko **Kurnik** sta bila učitelja in zbiratelja ljudskega gradiva.



2. Preberi besedilo. Nato dopolni manjkajoče besede v navedenih povedih.

Marsikdo večkrat zavpije med nami: ‚Za ljudstvo, za ljudstvo!‘ Ali vprašam, koliko je pravzaprav pisanih knjig za slovensko ljudstvo? Le sami duhovni ugajajo dušnim potrebam v narodu in vsi naši tiskarji, ako so imeli kaj dobička, gotovo si niso z drugimi knjigami tako opomogli kakor s pobožnimi. Koliko natisov je čakala sama Dušna paša! Ne sme se oponašati, da Slovenec brati ne zna in noče in, kadar kaj v roko prime, nikoli ne vpraša po drugačnih knjigah kakor po samih pobožnih. – To ni tako! Res je, da starci po kmetih večidel še črk ne poznajo, ali starci mrjó in mi tudi ne pišemo zanje, ampak za mladi zarod, ki se mora učiti. Trudimo se zanamcem v korist, da bi oni dovršili, česar prednjimcem ni bilo moči. Akotudi mlajši ljud posvetne knjige še zdaj gleda po strani, to je samo zato, ker Slovenci menijo sploh, da so prazne vsake bukve, če niso duhovske; in kdo bi



si upal tako biti predrzen, da bi se prvi pripognil in kamen pobral zavoljo te misli? Opomniti pa tudi moram, kako so kmetje moje domovine v slast prebiralih Svetina. Komaj so dobili knjižico v vas, in brž se je vrstila od hiše do hiše; in še zdaj se časi menijo pozimske večere, kako se je godilo dvojčkoma Janezu in Pavlu. Sme se reči, da je bila ta knjiga skoraj do dobrega postala narodna; škoda je le, da se ni tiskala drugič, ker je bilo gotovo hitro zmanjkalo prvega natisa, kajti dandanes je ni več dobiti naprodaj; še med ljudmi se redko nahaja. Tudi Robinzonova povest je prostemu človeku jako pogodu, ali – jezik, jezik bralca straši. Kdor ni bil med ljudmi, ne verjame, koliko pisava pomaga bukvam, da se prikupijo ali odkupijo. Minulo jesen sem videl kmeta, ki je srdit vrgel knjigo pod klop, ker je zavoljo prekospatega nemčenja ni mogel umeti, akoravno je na čelu nosila lažnivo ime: za prosto ljudstvo. Na Dolenjskem sem naletel na domačina, ki je imel celo Robidovo Fiziko, skrbno me je izpraševal, česar ni mogel sam razumeti. Iz tega, kar se je opomnilo do zdaj, vidimo jasno, da ljudstvo bi že bralo, ko bi le imelo kaj, In kakor bi rastlo med nami število dobrih knjig, tako bi tudi rastlo med narodom veselje do njih.

- a) Največ tiskanih slovenskih knjig je _____.
- b) Slovenski _____ so slabo pismeni.
- c) Pisati je treba za _____, da se bodo lahko izobrazili.
- d) Kot dobra zgleda Levstik izpostavi _____ in _____ povest; pri slednji izpostavi problem preveč prvin iz _____ jezika.
- e) Ključna problema slov. literature sta malo število _____ knjig in manjkajoče _____ do branja.

3. Delo v dvojicah. Preberi odlomke in podčrtaj ključne besede. Kakšni naj bi bili slovenska dramatika, proza in poezija? Dopolni preglednico.

Res, da smo v veliki zadregi, kar se tiče snovi, katero naj bi izdelovali. Za igre nam ne manjka drugega nič kakor zgodovinske podlage, igrališča in jezika. Sam širokopleči kmet brez težave pripoveduje svoje proste misli v prosti besedi in slovenski dramatik bi le same kmečke značaje lahko obrazil po življenju in po naravi. Kaj ti bo gospôda, ki je vsa potujčena?

/.../ smeh nam bi uhajal, ko bi se gospodičem prilizovale s čisto slovenščino ljubomile, krasnozorne ali zornokrasne, nežnomlade lepote, katerih makordeča usteca še ne znajo izrekati črke ž. Bilo bi neverjetno, ako bi uradnik v pisarnici kmeta vprašal: ‚Kakšne so bile tiste vile?‘ namesto: ‚Kako so tiste vile ven videle?‘ ako bi klicarji po mestnih trgih ne vpili za bobnom: ‚Ferlovtpórung! /.../

Ko bi gledišče imeli, morda bi se naredile kake vesele igre iz kmečkega življenja; pa samih oračev in mlatičev bi se tudi naveličali kmalu. Kotzebue v svoje igre ni jemal kmetov, ampak prápornike, tajnike itd., in vendar so mu očitali Nemci: kaj se pa more velikega zgoditi le-tej siromačiji! Gotovo pa bi imel Slovenec dosti veselja do gledišča, ako bi vedel, kaj se govori, kaj se počenja. Igrali so pred tremi leti v Laščah učenci kratko burko v domačem jeziku in videl sem, kako so prosti ljudje na uho vlekli in kazali, da jim je všeč.

Svetin je pravzaprav drugo ime za prvo slovensko povest – *Sreča v nesreči* Janeza Ciglerja (1836).
Robinsonova povest pa je pustolovski roman Daniela Defoeja – *Robinson Crusoe*.

Erläuterung – oznanilo, novica

August von **Kotzebue** je bil v Levstikovem času zelo priljubljen nemški dramatik.



Skorajda ravno tako malo snovi imamo za roman, ali dejal bi, da tukaj nam stojita odprti vsaj dve poti. Prva je pobožno-narodna, po kateri je pisan Svetin, druga bi morda bila nekoliko zasuknjena po zgledu Župnika Wakefieldskega – ki je prestavljen že tudi v ilirsko narečje – na čisti podlagi slovenskega življa. Vzeti bi se moral kak veljaven domačin in k njemu bi se vrstile druge manj pomenljive osebe, kakršnih nam bi ne zmanjkalo tako hitro. Saj vemo vsi, da šaljivi Ribničan obide križem svet, da imajo Gorenjci dovolj pravljic od vojaških begunov, ki so se potikali po hribih in šumah. Vsa naša dežel pripoveduje še dandanes, kako so nekdanj lovili mlade moške in dajali jih po sili na vojsko. Celo rokovnjači in deseti bratje so narodna lastnina, akoravno zlasti prvih nihče ni vesel.

Dosti laže bi narejali povesti, ki jim velimo novele. Tu imamo dovolj gradiva, dovolj pravljic, zlasti iz turških bojev. /.../ Dela je dosti, a moža ni, da bi se ga lotil. /.../ Junak naj dela in misli, njegovo dejanje ga naj znači. Gotovo ni glavna reč, kako mu je nos urezan, kakovo ruto je del za vrat, koliko ima las v brkah, kolikokrat se oddahne in odrgne čevlje, preden prime za kljuko pri durih. Prvo je značaj in znanje človeškega srca in pa, kako se zgodba zaplete in zopet razdrása. Ogibali naj bi se tudi silo obširnega popisovanja krajev še tako lepih, ako ni potrebno in v pravo mesto postavljeno. Mislil bi, da je vsakemu umetniku človek prva reč, vse drugo ima le toliko veljave, kolikor je dobi po njem. Pesmi srbskega naroda nas bi naj učile, kako se popisuje.

Če tenko preudarimo, res ne moremo tajiti, da je naše slovstvo lepoznavskih reči silo majhno. Saj imamo še povsod le trdo ledino, sama lirika se je nekoliko povzdignila med nami. A lirika se večidel peča samo z enim občutkom človeškega srca: «z ljubeznijo», le redko se prime kake druge snovi. /.../ Čas je, da bi se iz ljudstva zajemalo bolj kakor do zdaj. Posebno mladi pisatelji, up naše književnosti, naj bi tega ne pozabili. Nestorji se ne dadé in tudi ne morejo več zasukniti iz navadnega pota. V narodu je snovi dovolj, zlasti za šaljivo pisanje, ali da se ne zgradi kaka zmes brez okusa, zopet opominjamo: učimo se jezika in ljudstva!

Župnik Wakefieldski je Goldsmithov vzgojni, družinski in vaški roman.

Nestor – starejši in že uveljavljen, izkušen človek, tukaj pisatelj

Dramatika	
Proza	
Poezija	

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



POUK NA PROSTEM

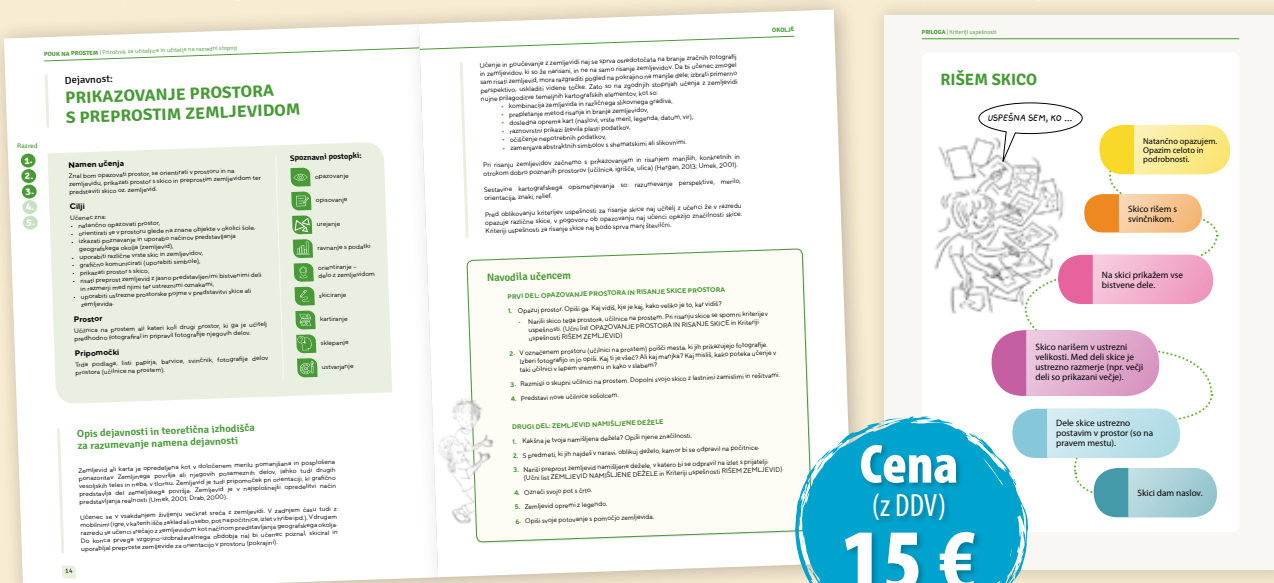
Priročnik za učiteljice in učitelje razrednega pouka

Številne raziskave govorijo o pozitivnih učinkih pouka na prostem na znanje, učenje in počutje učencev, pa tudi na šole kot skupnosti. Pouk na svežem zraku **izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koordinacijo, ravnotežje in ročne spretnosti ter omogoča socialni razvoj učencev.** Pri spodbudi za izvajanje in sami izpeljavi pouka na prostem, bo zagotovo v pomoč priročnik Pouk na prostem.

Priročnik je razdeljen v **šest zvezkov, združenih v mapi.** Gradivo vključuje dejavnosti na petih področjih: okolje, sporazumevanje, matematika, umetnost in igra na prostem. Dejavnosti so zasnovane tako, da spodbujajo vrstniško sodelovanje, gibanje in igro. Učenec razvija znanja in veščine z izkušnjami v neposrednem okolju: v dejavnosti je aktivno vključen, saj mu na prostem ponudimo miselne izzive, ki ga pripeljejo do povezovanja znanja, odkrivanja novega in raziskovanja novih vprašanj. Dejavnostim so priloženi učni listi, kartice z izzivi ter orodja za samovrednotenje.



NOVO



Cena (z DDV) 15 €



Naročanje:
P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana
T 01 300 51 00
F 01 300 51 99
E zalozba@zrss.si
S www.zrss.si

Več o priročniku na [spletni strani ZRSS](http://spletni.strani.zrss.si).

