



Milena Blažič

Zgodovinski oris prostega spisja na Slovenskem (1850–2000)

UNIVERZA V LJUBLJANI
Pedagoška fakulteta

Ljubljana, 2002

Milena Blažič

Zgodovinski oris prostega spisja na Slovenskem (1850–2000)

Recenzenta: dr. Boža Krakar Vogel, izr. prof. in dr. Igor Saksida, izr. prof

Za izdajatelja: dekan dr. Pavel Zgaga, izr. prof.

Za založniško komisijo: dr. Janez Krek, doc.

Lektorica: Vida Frelj, prof.

Oblikovanje in računalniški prelom: Igor Cerar, inž.

Izdala: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Tisk: Tiskarna Littera Picta d.o.o. Ljubljana

Naklada: 250 izvodov

©2002 avtorica

Knjiga je bila izdana s sofinanciranjem Ministrstva za šolstvo, znanost in šport.

Po Zakonu o davku na dodano vrednost (Uradni list RS št. 89/98, 7. točka, 25. člen) spada knjiga med proizvode, za katere se plačuje 8 % davek od prometa proizvodov.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.036:821.09

808.1:371.3

BALŽIČ Milena

Zgodovinski oris prostega spisja na Slovenskem : (1850–2000) / Milena Blažič. - 1. izd. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2002

ISBN 86-7735-057-8

119319040

VSE PRAVICE PRIDRŽANE. REPRODUCIRANJE IN RAZMNOŽEVANJE DELA PO ZAKONU
O AVTORSKIH PRAVICAH NI DOVOLJENO.

Kazalo

Uvod	5
Povzetek	6
Abstract	7
Zgodovinski oris – od spisja, prostega spisja, šolskih besedilnih vrst do ustvarjalnih besedil	9
Prvo obdobje in začetki spisja na Slovenskem – Majar in Praprotnik	10
Drugo obdobje ter »novi pouk spisja« – Bezjak, Lichtenwallner in čitanke	18
Tretje obdobje »Novo poučevanje spisja« – Šilih, Trdina, Silvester.	57
Četrto obdobje: šolsko ustvarjalno pisanje – Žagar, Krakar Vogel	77
Tipologija vaj in analiza naslovov prostih spisov od leta 1849–2000	84
Preglednice	99
Viri	105
Literatura	110
Dodatek 1	
Naslovi prostih spisov od 1849–2000 (kronološko)	117
Dodatek 2	
Naslovi prostih spisov od 1849–2000 (abecedno)	223

Moji družini.

Uvod

Motivi za obravnavo tematike v disertaciji *Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli*¹ so nastali na osnovi znanstvenih spoznanj na področju ustvarjalnega pisanja, vpogleda v zgodovinski razvoj in na podlagi dejstva, da je ustvarjalno pisanje prisotno po slovenskih osnovnih šolah. Disertacija obsega tri tematske sklope, ki so metodološko obravnavani na tri različne načine. V prvem delu je uporabljen sinhron pristop, na osnovi katerega je izvedena primerjalna analiza in kritičen pretres reprezentativnih virov s področja teorije pisanja. **V drugem delu je uporabljen diahron pristop: zgodovinski oris razvoja (prostega) spisja od začetkov (1850) do danes (2000), kjer so podane temeljne ugotovitve in stalnice v stopetdesetletni zgodovini prostega spisja s poudarkom na štirih prelomnih trenutkih.** V tretjem delu je uporabljen aplikativni avtorski pristop in oblikovan predlog modela šolskega ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli. Ta model je definiran, teoretično utemeljen v funkcionalnih in izobraževalnih ciljih, predstavljene so poimenovalne, upovedovalne in besedilotvorne metode za razvijanje sposobnosti ustvarjalnega pisanja pri književnem pouku, s čimer se nadgrajuje predlog učnega načrta za slovenščino v novi devetletki. Disertacija želi spodbuditi in utrditi vlogo ustvarjalnega pisanja in ga umestiti v pouk književnosti in v učni načrt. Disertacija odpira nekaj vprašanj zlasti pri avtorskem modelu, ki bodo predmet nadaljnjih raziskav.

V disertaciji je pisanje definirano kot pretvarjanje zamišljenega v pisno besedilo. Učenci pri tvorjenju šolskih besedil (poustvarjalno in ustvarjalno pisanje) postanejo učenci pisci. V disertaciji dajem enakovreden pomen pisnemu procesu in pisnemu izdelku (besedilu). Branje književnih besedil v skladu s komunikacijskim modelom poučevanja književnosti pojmem kot poustvarjalnosti komplementarno dejavnost. Menim, da pri učencih piscih ob primerni motivaciji in upoštevanju značilnosti pisnega procesa lahko uspešno razvijamo ustvarjalno šolsko pisanje.

Avtorica

¹ BLAŽIČ, Milena. *Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli: doktorska disertacija*. Ljubljana: [M. Blažič], 2000. 234 f.467 f., graf. prikazi, tabele. [COBISS-ID 4111433]

Povzetek

Drugi del disertacije *Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli* predstavlja zgodovinski pregled teorij šolskega prostega spisja od leta 1850 do danes s pomembnimi štirimi prelomnicami. (I) Najprej sta začetnika spisja Majar (1850) in nadaljevalec Praprotnik. (II) Drugo obdobje zaznamujeta Bezjak in Lichtenwallner (1908), ki se zavzemata za "novi in ne več stari pouk spisja". K temu obdobju prištevamo še jezikovne vadnice Bezjaka in Schreinerja; čitanke Bajca; Rupla, Sovreta in Kolariča. (III) Tretje obdobje predstavlja Šilih (1955), ki poskuša prevrednotiti poučevanje "z novim in ne več starim načinom poučevanja spisja". To obdobje nadaljujeta v petdesetih letih še Trdinova (1955–1964) in Silvester (1959 ali 60). Potem sledi čas, ko je bilo pisanje v šolah osredotočeno le na izdelek pisanja in na jezikovno pravilnost prostih spisov. (IV) V osemdesetih in devetdesetih letih se začnejo t. i. *kreativne delavnice*, spodbujene ne le z vplivom ameriških šol, ampak tudi z razvojem šolstva, didaktike maternega jezika in književnosti, večje demokratizacije pouka in novega pojmovanja otroka. To je privedlo do delitve na pisateljske in pesniške delavnice na eni in šolsko ustvarjalno pisanje na drugi strani. Ob koncu dvajsetega stoletja se začnejo uveljavljati sodobne teorije pisanja.

Dodatek monografiji so naslovi prostih spisov od 1849 do 2000, ki so motivno-tematsko in oblikovno-strukturno analizirani v drugem delu naloge ter tako kot tudi naloga sama – odpirajo možnosti za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede

besedilotvorje; nanizovalni model; pisne sposobnosti; pisne strategije; pisni proces; poimenovanje; pouk književnosti; poustvarjalno pisanje; pretvorbni model; prosti spisi; tvorjenje; upovedovanje; ustvarjalno mišljenje; ustvarjalno pisanje.

Abstract

The monography presents a historical overview of theories of written compositions in school commencing from the year 1850 to the present time, including four important turning points (I) originators of composition writing Majar (1850) and in continuation Praprotnik. (II) The second period marked by Bezjak and Lichtenwallner (1908) strive to promote, a new, no longer the old teaching of writing. Originating from this period are also textbooks by Bezjak and Schreiner, reading – books by Bajec, Rupe, Sovre and Kolarič. (III) The third period is represented by Šilih (1955), who tries to re-evaluate teaching, new, no longer the old manner of teaching composition writing. This period is carried into the 1950's by Trdina (1955–1964) and Silvester (1959– 1960) and is followed by a time in which writing in schools emphasizes on the text – product of writing and linguistic correctness of written compositions. (IV) The 1980's and 1990's mark the beginning of creative workshops simulated not only by the influence of American schools but also by the development of the educational system, mother – tongue didactics and literature, a greater democratization of teaching and a new conception of the child. This has led to a division between poetry prose workshops on one hand and creative writing in school on the other. The end of the twentieth century marks the emergence of contemporary theories of writing.

Additions to the monography are titles of written compositions dating from 1849 to 2000. These titles are thematically and structurally analyzed in the second part of the thesis and like the work itself indicate further research possibilities.

Key Words

text creation, knowledge telling model; writing abilities; writing process; naming; teaching literature; re-creative writing; knowledge transforming model; composition; creation; put into sentence; creative thinking; creative writing

Zgodovinski oris – od spisja, prostega spisja, šolskih besedilnih vrst do ustvarjalnih besedil

V stopetdesetletni zgodovini spisja so se vaje za razvijanje pisnih sposobnosti pojavljale pod različnimi imeni in v različnih oblikah. Kljub neenotni, včasih celo nejasni tipologiji besedilnih vrst sem poskušala naloge in vaje sistematizirati oz. načrtno urediti v enoten sistem po skupnih načelih ter jih smiselno razvrstiti v skupine in podskupine. Presenetljivo je, da so si tipi vaj v stoletju in pol trajajoči zgodovini didaktike spisja zelo podobni. Zato sem najprej pri vseh avtorjih iskala tipe vaj za razvijanje poimenovalnih, upovedovalnih in besedilotvornih sposobnosti. Nato me je pri avtorjih zanimalo tudi, po katerih besedilotvornih metodah so učenci tvorili besedila. Nazadnje sem omenila, če so avtorji spisovnikov, jezikovnih vadnic in čitank posvečali pozornost pisnemu procesu in fazam tvorjenja.

Opazila sem, da se je delež domišljjskih vaj v osemdesetih in devetdesetih letih dvajsetega stoletja izjemno povečal. V zadnjih dveh desetletjih ni več tako močne navezave na tematiko okolja (narave in družbe), kot je bilo praviloma prvih sto let. Motivno-tematsko je v zadnjih dveh desetletjih dvajsetega stoletja otrok oz. učenec postal subjekt, na njegov prosti čas, igro, doživljanje, pogled na svet ter igrače pa se ne gleda več s stališča odraslega. Gledišče odraslih je prevladovalo v prostih spisih, kar vidimo iz nekaj značilnih naslovov: *Mladost je norost*, *Ob koncu osmega razreda*, *Slovo od mladosti*, *Spomini na mladost*, *Slovo*, *Memento mori* ipd. Prav ta premik je temeljna značilnost razvoja spisja. Sam proces pisanja se vedno natančneje analizira in s tem se širijo faze pisanja ter se selijo poudarki – vsaki dobi oz. avtorju se zdi kakšna faza pomembnejša. Metode pisanja sčasoma zapuščajo realnost in se vedno bolj približujejo domišljiji. Sledijo vrste spisja, ki od čistega realnega opisa prehajajo v vedno bolj svobodne in med seboj prepletajoče se književne oblike. Vsak avtor prinaša v slovenski prostor novosti ali pa vsaj težnje naprednejšega dela učiteljev. Ta razvoj sem po omenjenih kriterijih opisala v drugem delu disertacije.

Obdobje od leta 1850 do leta 2000 sem razdelila na štiri obdobja v razvoju spisov, ker so se pokazali avtorji spisovnikov, vadnic, čitank ali didaktik kot prelomnice. Za začetek prvega obdobja sem uvrstila Majarja kot začetnika spisja, ker gre za prvi objavljeni vir na tematiko spisja. Vsi ostali avtorji, po katerih sem razdelila obdobja, so s svojimi novimi idejami zaznamovali prenehanje prejšnjega in začetek novega obdobja.

Prvo obdobje in začetki spisja na Slovenskem – Majar in Praprotnik

1850 – Matija Majar in prvi spisovnik – Spisovnik za Slovence

Na Slovenskem obstaja dolga, neprekinjena tradicija na področju spisja in prostega spisja, vendar ni dovolj poznana.² Po dosegljivih podatkih je bila prva tiskana knjiga s področja spisov *Spisovnik za Slovence* Matije Majarja iz l. 1850, ki je izšla v Celovcu. Prvi del knjige je posvečen pravopisu (*O pravopisanju – Kako mladino u pravopisanju podučevati, Pravopisna pravila, Načrkovavni sestavki slovenski*), drugi del govori o spisih oz. *O spisovanju*.

V prvem poglavju prvega dela knjige z naslovom *Vlastnosti sloga slavenskega Majar Slovincem* svetuje, naj bo njihov slovenski slog lahko razumljiv – ne zavit, ampak jednat, ne zapleten, vendar nabrušen in naj ne bo napihnjen. Učenec pisec³ naj, ko piše, misli po slovensko (ne po nemško), naj ne uporablja preveč samostalnikov, pri imenih naj uporablja prava, običajna imena in ne prenesenih pomenov, prav tako naj navaja povsod slovenske naslove, pozdravljanje, tikanje ali vikanje. Ravno tako naj navajajo slovanske primere iz bajeslovja (ne nemških, rimskih, grških, ne tujih vzorov) in naj piše v kratkih povedih – nikakor ne umetno zapletenih – in naj uporablja slovanske, narodu znane primere (izreke, pregovore, rekla). V kratkem poglavju *Kako podučevati mladino u spisovanju* Majar na poldrugi strani v kratkih navodilih predstavi glavne didaktične smernice.

Majar takole predstavi začetek spisja: »Kadar učenci in učenke že dosti dobro in berzo pišejo, se morajo začeti učiti tudi spisovati. Ta nauk je kratkočasen in verlo podučljiv za mladino, posebno ako učitelj ima k temu veselje, in zna lepo prikladno razlagati in poučevati« (str. 18). Že leta 1850 je Majar poudaril vlogo učitelja, ki naj bo tudi sam motiviran, pedagoško in didaktično usposobljen. »Da se mladina ložeje nauči spisovati mora učitelj:« (str. 18)

- motivirati učence – »učencem in učenkam k spisovanju veselje storiti, rekoč: Ako človek sam nekaj spisati zna, je krasno, verlo koristno, nekteremu prav potrebno ...« (str. 18);
- praktično ali izkušensko poučevati – »Podučevati več po primerih, kot po pravilih, povedati pravila ob priložnostih« (str. 18);
- upoštevati znana pedagoška načela in postopnost pouka – od »ložjega in napredovati k težjemu, tako rekoč po stopnjah« (str. 19);
- napovedati potek ure in cilje – pri vsaki vaji učitelj razloži potek in cilj vaje, se pogovarja, učitelj zastavlja vprašanja (podvprašanja) (str. 19);
- spodbujati učence – če učenci pozabijo, jih učitelj spomni, popravi nepravilnosti, tako da se učencem zdi, kot da so si vse sami izmislili – lahko si izmislijo svoje primere za vaje (ne le tistih v knjigi) – karkoli učenci napišejo doma ali v »učilišču, mora vse učitelj prej z njimi sestaviti, tako da že na pamet vedo, kar imajo napisati« (str. 19);
- učiti misliti, ne pa le reproducirati – »Mora učitelj zlasti marljivo paziti, da uči mladino misliti, ne pak samo po mehaniško slovo k slovu pritikovati in nekako stavke kerpati, on mora mladino učiti in vaditi ...« (str. 19).

V Majarjevi knjigi *Spisovnik za Slovence* je navedenih deset tipov vaj »Vadbe u spisovanju«, funkcionalni cilj vaj je razvijanje poimenovalne in upovedovalne sposobnosti, pri čemer poudarja bogatenje besednega zaklada.

VAJA	PRIMERI
<i>Kaka je? (oseba) Ali iz česar je? (stvar)</i>	<i>Nož je oster. Kovač je močen. Črnilo je černo.</i>
<i>K čemu je? (oseba ali stvar)</i>	<i>Cedilo: Skozi cedilo se mleko precedi. Korito: Iz korita živina pije. Okno: Okno je, da pride svetloba v hišo.</i>
<i>Kaj dela? (oseba ali stvar)</i>	<i>Senosek: Senosek seče. Vertmar: Vertmar vert obdeluje. Ura: Ura bije, kovlje.</i>
<i>Kako more biti? (oseba ali stvar)</i>	<i>Jabelko – miza – ptica – knjiga (povedati in zapisati VEC) Jabelko: zrelo, nezrelo, rudeče, rumenkasto, zeleno ali pisano, veliko, malo ... Knjiga: velika, mala, draga, vezana, nevezana, kratkočasna, smešna ...</i>
<i>K čemu more biti?</i>	<i>Voda – moka – slama – les – železo – gozdi – pes – ovca – konj Vodo: pijemo, ž njo kuhamo, se š njo umivamo, perilo peremo, ogenj gasimo ...</i>
<i>Kaj more vse delati? Ali kaj se more vse š njo zgoditi?</i>	<i>Bučelice – ptičice ... Bučelice: letajo, sladko sterd nabirajo, se rojijo ... Ptičice: se izvali, čuti, živi, raste, se giblje, je, pije, skaklja, kadar se postara cerkne ...</i>
<i>Iz katerih delov obstoji?</i>	<i>Deli drevesa so: koren, babka, panj, verh, veje, betve, listje, cvet, sadje ... Sadonosna drevesa: jablana, hruška, črešnja, višnja, sliva, ternolica, leskovec ... Poljedeljsko orodje: voz, koš, oralo, motika, vile, kosa, serp, lopata ...</i>

² Matija Majar (1850). *Spisovnik za Slovence*. Celovec.

³ V disertaciji pod pojmom učenec pisec mislim na učenca, ki piše in ima status pisca, za razliko od pisatelja, ki je oseba, ki se poklicno ukvarja s pisanjem (pesnik, pripovednik, dramatik).

Zapisati, u čem sta dve osobi ali stvari si podobni, u čem si različni?	Okno in ogledalo: obadva iz stekla, obdana z okvirjem, oboje se pri steklarjih na prodajo dobi ... Jajce in oreh: jajce je podolgovato, okroglo, oblo, oreh tudi, jajce ima luščino in notri nekaj za jesti ... Pes in mačka: oba slišita med hišno, domačo živino, kosmat život, pes laja, mačke se prilizujejo, zraven pa praska ...
Razložiti, kaj pomeni neka poslovica	Kdor neima v glavi, mora u petah imeti. Od malovrednega dolžnika tudi koza brez mleka. Dolgej boleznj konec motika.
Spisati kratke pripovedke – povedati in zapisati kratke pripovedke.	Ukradeni konj Orehovo jederce Svinski tat Nespametne ovce Moder sodnik

Iz navedenih primerov vidimo, da je funkcionalni cilj vaj v Majarjevem Spisovniku za Slovence usmerjen na razvijanje besednega zaklada, poimenovalnih sposobnosti in prek teh razvijanje upovedovalnih sposobnosti. Prvih sedem izmed desetih vaj ima za cilj razvijanje poimenovalnih sposobnosti: lastnosti osebe, sestavnih delov predmetov, naprave in njenega delovanja, nizanje asociacij (lastnosti) na izbrano besedo (predmetov), poimenovanje bitij ali predmetov ali prostorov ali pojmov in njihove vloge. Cilj osme vaje je opis oseb ali živali ali predmeta z ugotavljanjem podobnosti in razlik. Deveta vaja nadgrajuje prejšnjo in ima za cilj razlagati navedene pregovore s pojasnjevanjem njihovega pomena. Deseta vaja je najzahtevnejša, saj zasledimo upoštevanje didaktičnega načela postopnosti in vaje za razvijanje besedilovnih sposobnosti – tvorjenje obnov po spominu in zgledu kratkih poučnih književnih besedil. Učenci tvorijo obnovo, ki jo v prvi fazi ustno potem v drugi fazi pa pisno obnovijo. Obnova ima status vzporednega besedila, čeprav gre tudi za metodo posnemanja.

Drugi del Majarjevega Spisovnika je namenjen izpolnjevanju in sestavljanju uradnih listin, kar danes imenujemo funkcionalna pismenost (spisje za vsakdanjo rabo oziroma praktično spisje). Vse to je zajeto v poglavju *O spisovanju listov – poslovni spisi, praktični spisi (plačilni listi, ženitbena pisma, oporoka, prositba, domovnica ...)*, z naslovi: *Kako liste spisovati, Kako mora biti vnanja oblika listov* ter praktični del knjige: *Vadba v spisovanju listov*.

Majar je začetnik spisja v slovenščini in njegova knjiga je prvi objavljen spisovnik in kot tak zasluži posebno pozornost. Njegova vrednost je tudi v didaktičnih napotkih učitelju in različnih tipih vaj. Teoretično in praktično je omogočil Praprotniku nadaljevanje in nadgradnjo različnih tipov vaj.

1852, 1866, 1873, 1881, 1887 – Andrej Praprotnik in uveljavljanje slovenskega jezika

Andrej Praprotnik je med leti 1875 in 1887 izdal kar pet knjig, od Spisja za slovensko mladino do Spisja v ljudski šoli. Če primerjamo prvo in peto izdajo, lahko ugotovimo, da je vsako naslednjo avtor izboljšal, dodajal ter razširil »spisne vaje«. Njegove knjige nimajo teoretičnega uvoda, sestavljene so iz dveh delov: prvi del sestavljajo spisne vaje (prosti spisi), drugi del listi ali pisma (funkcionalna pismenost): nakaznice, odpovedni listi, oporoke, vabila itn. Praprotnik je za razliko od Majarja metodično drugače sestavil svoje vaje. Najprej je podal veliko vaj s številnimi primeri in rešitvami, na koncu pa dodal vaje oz. napotke za tvorjenje vaj, npr.: *Napiši, kaj dela mizar, kovač, tesar [...] ali: Katera iz med teh-le živali – žvergoli, razgreta, muka, kruli, bleketa, mekeče, laja, mijavka*. Praprotnik je od začetnega Majarjevega spisovnika razvijal vaje, ki so se počasi oddaljevale od osnovnih, npr.: naštevanja samostalnikov, glagolov in pridevnikov, zasledimo celo vaje za onomatopoejske glagole. Praprotnik upošteva tudi znana pedagoška načela Jana Amosa Komenskega, ki so očitno bila dostopna sredi XIX. stoletja: od znanega k neznanemu, od enostavnega k sestavljenemu, od konkretnega k abstraktnemu, od bližnjega k daljnemu in za posamezne opise navede tudi primere spisov oz. opisov.

V prvem delu četrte izdaje 1881 (ki jo nespremenjeno objavi 1887 kot peto izdajo) je več različnih vaj, npr.: od poimenovalnih in upovedovalnih vaj do vaj v besedilovtorju: poimenovanje, opisi, basni in povesti, vezani govor v nevezani besedi, razlaga pregovorov, pravopisne vaje in razlage.

(I) S prvim tipom vaj (*imenovanje*) učenci razvijajo poimenovalne sposobnosti in si bogatijo besedni zaklad s poimenovanjem bitij ali predmetov ali prostorov ali pojmov ... iz preprostih opisov ali definicij »imenujejo se osebe ali reči: kdo je v učilnici: učitelj, učenci, poslušalci ...« ipd. Učenci besedam iščejo podpomenke (*oblačila: srajca, hlače, životnik ...*, *orodja: kolovrat, motovilo, trlica ...*, *imenuj ptiče, ribe, črvje ...*), nadpomenke (*pav, kremenica, živo srebro ...*), protipomenke (*kaj je belo, kaj je črno*), navedejo čim več pomenov večpomenke in jih ponazorijo v povedi ali besedni zvezi (str. 45–46) »Napisujejo se, kako se kaka beseda različno govori: pero – Pišemo z jeklenim ali gosjim peresom. Ura ima pero. Ključevo pero odpira ključavnico. Nekateri stoli in blazine imajo peresa. Voz se ziblje na peresih. Deček ima peresa za klobukom. Ptica se pozna po perji. Bog že ve, komu perje lomí. Razloži te-le besede: petelin, maček, kos, drevo, mesec, kup, kositi, kopati, pihati, goniti, tišati. Učenci poimenujejo predmete ali živali iz preprostih opisov: *kaj ropota, kaj zvenči, kaj rožlja, kateri ptiči pojo, kateri se selijo, kateri plavajo*. Učenci razvijajo poimenovalne sposobnosti, in sicer poimenujejo lastnosti, dejanja ter delovanje oseb ali predmetov: *kakšen je deček: pobožen, krotak, priden, ubogljiv, poslušen ...*, *kaj dela učitelj: poučuje, pripoveduje, kaže, piše, števili, moli, hvali, poje, graja ...*, *kaj dela učenec: pazi, bere, piše, števili, risa, poje, moli, zapomnuje, molči ...*, *čemu je knjiga: za branje, za zabavo, učenje ...*, *kaj piše učenec: nalogo, list, pismo*. Učenec razloži (prehod od poimenovalnih do upovedovalnih vaj) pomen besede s preprosto definicijo, navede nadpomenko in osnovne razločevalne lastnosti: *kaj je škrjanec, kokoš, ovca, srebro, demant, vijolica*. Pri Praprotniku so opazne tudi vaje za razvijanje sposobnosti čutnega zaznavanja, opazovanja in izražanja: *kakšno je jutro, kaj ogreva sonce, kaj razsvetljuje luna, kako diši vijolca, kako lazi polž, kako poje slavec*. V teh vajah lahko zasledimo rahlo poetizacijo in odmik od pragmatičnih (uporabnih, koristnih) tem.

(II) Z drugim tipom vaj učenci razvijajo upovedovalno sposobnost, tako da tvorijo krajša zapisana besedila – opise – povezana s temami spoznavanja okolja. Prva vrsta je opis na osnovi odgovorov na vprašanja: *česa se veseliš, komu je pobožen otrok ljub, o čem otroci pripovedujejo, o čem molči ...* Med temi vprašanji zasledimo tudi vprašanja, ki so že delno ustvarjalna, čeprav so povezana s temami spoznavanja okolja (*Kam se zvečer sonce pomika? Kam se skrjuje? Kakšno je nebo? ...*). Pri Praprotniku zasledimo stopnjevanje zahtevnosti vaj – od poimenovalnih do upovedovalnih vaj, tako da učenci tvorijo drugo vrsto opisa po načrtu (*sobe, cerkve, ježa, sviloprejke, lipe ...*). Tvorijo tudi tretjo vrsto opisa – opis z ugotavljanjem podobnosti in razlik (*vas in mesto, rež in pšenica, Kranjska in Koroška ...*). Sledi četrta vrsta opisa, ki je zelo pogost v devetnajstem stoletju – opis postopka (*kako se sir ali kruh ali maslo dela ...*), peta vrsta – opis dogodka (*Povedi in napiši, kako so učenci cesarjev rojstni dan praznoval, Povedi in napiši, kako je huda ura ali nevihta razsajala, kako so učenci svojega učitelja k pogrebu spremili. ...*).

Praprotnikove vaje za razvijanje sposobnosti upovedovanja⁴ so naslednje: učenci navedejo pregovore, pojasnijo njihov pomen in napišejo razlago – »Razlagajo se pregovori (poslovice) in izreki«, »Razlagaj pregovor«: *Ako te jedro mika, zgrizi lupino!, Ni piškovega oreha vreden, Denar ima polzek rep. ...* Najpogostejše vaje so zagotovo vaje za razlago nastanka pojava ali stanja – »Razklada se kaj«: napiši, kaj koristijo in škodujejo vetrovi; napiši, kaj komu koristi, če zgodaj ustaja; napiši, zakaj moramo svojo domovino ljubiti; napiši in povej, zakaj je zadovoljnost polovica srečnega življenja.

(III) S tretjim tipom vaj učenci razvijajo besedilovne sposobnosti, npr. basni in povesti, pravljice z različnimi metodami tvorjenja besedil. Najpogostejša metoda je tvorjenje besedil po vprašanjih, npr. Lisica in krokar, tvorijo pripovedko o Dravi, Savi in Soči, sestavljajo basni in povesti. Druga metoda tvorjenja je tvorjenje po spominu – in pisanje obnove – »Preberi večkrat katero sledečih basni, povesti ali pravljic, povej jo in potem jo zapiši« (*Osel in koza, Modra miška, Medved in lisica, Milosrčna deklica ...*). Tretja metoda je tvorjenje besedil po zgledu in s posnemanjem – po prebranem ali napisanem zgledu tvorijo podobna, t. i. vzporedna besedila⁵; učenci posnemajo zunanjo oblikovanost in vsebino besedila: *Napiši pravljico o divjem možu!, Napiši kako pravljico o vilah!, Napiši kako pravljico o Rojenicah!* (str. 41). Naslednji primer tvorjenja je enak – po zgledu in s posnemanjem tvorijo podobno ali vzporedno besedilo, posnemajo zunanjo oblikovanost in vsebino besedila »spiši po vzgledu te povesti drugo«. Četrta metoda je najpogostejša, gre za tvorjenje vzporednih besedil po zgledu in z zamenjavo – oseb: *Napiši pravljico o povodnem ali vodenem*

⁴ Razlika med vajami za upovedovanje in besedilovtorje je naslednja, upovedovalne vaje so tiste vaje, ki so napisane kot povedi, ki kratko definirajo, komentirajo, obnovijo, ocenijo, opišejo, poročajo, razložijo pomen določene besede, besedne zveze in pregovora, in niso besedilo v pravem pomenu besede. Upovedovalne vaje temeljijo na neumetnostnih besedilnih vrstah (obvestila, opisi, pripovedi, razlage in utemeljevanja). Besedilo pojmujem kot vsebinsko smiselno, povezano in zaključeno celoto. Kot besedila pojmujem tiste šolske besedilne vrste, ki korelirajo z umetnostnimi besedili, npr. pravljica, basen, pesem ipd.

⁵ Vzporedna besedila so tista vrsta učenčevih besedil, ki nastanejo z metodo tvorjenja besedil ob zgledu (kjiževna besedila) in z zamenjavo (književnih oseb ali časa in prostora ali dogajanja ali pripovedovalca ali bistvenih prvih v književnem besedilu).

možu!, zgledu in z zamenjavo (oseb, bitij, ključnih besed) domišljjski življenjepis (str. 41): »Napiši, kaj šivanka sama o sebi pripoveduje!, Napiši, kaj bankovec sam o sebi pripoveduje!« Naslednji primer je primer mešane besedilotvorne vaje tvorjenja vzporednega besedila po zgledu, s posnemanjem in z zamenjavo oseb ali likov (str. 41) »izpreminjajo in posnemajo se basni, povesti ali pravljice«, npr. *Vinska trta in krompir (korun): »Povedi in zapiši ravno to basen tudi o demantu in premogu, o biseru in opeki, o zlatu in železu« (str. 42).* Nekajkrat je zaslediti vajo iz besedilotvorja po zgledu in z zamenjavo pripovedovalca: »zapiši to povest tako, kakor bi jo Minka ali Urša pripovedovala«, »izpremeni to povest tako, kakor bi jo kdo drugi o teh deklah pripovedoval«. Peta metoda besedilotvorja je tvorjenje po zgledu in s priredbo: »Vezani govor napiše se v nevezani besedi«, »napiši te-le pesmi v nevezanem govoru«, *Spominjaj se smrti (Memento mori) (Fr. Prešeren), Ubežni kralj (F. Levstik), Vršac (V. Vodnik).*

Prvič se je po do sedaj dosegljivih virih pojavilo zapisano (leta 1866!), da mora učenec »basen iz poezije zapisati po svoje«, leta 1873 se ta vaja ponovi in istega leta doda še dve zanimivi vaji: pri upovedovalnih vajah doda vajo »združuje in strinja se več stavkov«, a pri besedilotvornih vajah, poleg omenjene »prebrati basen v verzih in jo napisati po svoje«, doda »Preberi pesmico in jo napiši prosto.« V Spisju v ljudski šoli iz leta 1881 (četrti izdaja) opazimo pri poimenovalnih vajah že izdelano metodologijo poimenovalnih vaj – poimenovanje oseb ali predmetov ali lastnosti ali dejanj. Pri upovedovalnih vajah tvorijo povedi – učenci upovedujejo po metodah – po vprašanih, po načrtu, po spominu. V besedilotvornem – tretjem delu poglavja o spisih je jasno razvidno besedilotvorje, sicer poustvarjalnih ali vzporednih besedil, in sicer: tvorjenje na osnovi vprašanj, načrtov, spomina (obnova iz berila), preoblikovanje ali posebitve (šivanka ali bankovec pripoveduje o sebi), posnemanje (posnemanje basni, povesti, pravljic), spreminjanje ali zamenjave (književnih oseb) in priredbe (vezani govor se napiše v nevezani besedi).

Drugi del Praprotnikovih knjig je posvečen, kot smo že omenili, praktičnim spisom: vabila, nasveti, opravičila, odgovori – pisma, tretji del pa »opravilnim listom in spisom«: naročila, izgovornice, prošnje, zapisnik, pobotnica, hranilni list, oporoka ...).

Majar je začetnik slovenskega spisja, Praprotnik pa prizadeven nadaljevalec tradicije spisja, ki je izdal pet knjig s tega področja, jih tudi izboljšal in nadgradil s tremi osnovnimi tipi vaj (poimenovalne, upovedovalne in besedilotvorne), s številnimi besedilotvornimi metodami. Iz nje govih knjig je razvidno, da gre za izjemnega pedagoga, ki je temeljito in z upoštevanjem okoliščin v drugi polovici 19. stoletja tudi pogumno uveljavljal slovenščino z raznolikimi vajami.⁶

1901 – Navodila za poduk v spisju za ljudske šole (1896)

Knjigo je sestavil Stalni črnomejski odbor (2. natis), ki je tudi izdajatelj, spisi so iz konferenčnih nalog leta 1896. Očitno gre za obvezne naloge – spise, ki bi jim danes rekli šolske naloge. Knjiga na začetku prinaša učni načrt, v katerem je učna snov razdeljena za posamezne kategorije ljudskih šol. To daje knjigi še posebno vrednost. Slovenščina je obravnavana kot drugi obvezni učni jezik, vaje so razdeljene od prvega do četrtega razreda. Iz učnega načrta vidimo upoštevanje didaktičnega načela postopnosti: od poimenovalnih prek upovedovalnih do besedilotvornih vaj.

Najpogostejše so vaje za razvijanje poimenovalnih sposobnosti, s katerimi si učenci bogatijo besedni zaklad (besedno polje), učenci npr. iščejo podpomenke besedam: *dom: stariši, rodbina, družina, šola: šolsko orodje, šolska oprava, šolska soba, cerkev ...; domače živali ...; ribe ...; kovine.* Naloge in spisi oziroma »izdelki« učencev so podpisani z imeni in priimki učencev, kar je svojevrstna novost v poučevanju spisja. S podpisovanjem učenec, ki doslej ni bil naveden z imenom in priimkom, stopi iz anonimnosti, kar pomeni dvoje: prvi napredek je zavedanje avtorstva, in drugi, da otrok postaja osebek v učnem procesu. To je tudi začetek postopnega priznavanja otrok kot oseb, kot nosilcev pravic in dolžnosti, kot subjektov v šolskem kontekstu. Njihovo izpovedovanje doživljanja otroštva postaja posebna kategorija.

Prvi razred: Za učence prvega razreda je značilno začetno opismenjevanje in predvaje kot uvod k spisovnemu pouku. Predvsem so to vaje za prepisovanje besed in kratkih povedi na tablice. Funkcionalni cilj vaj je torej opismenjevanje, čitljivost in pravopisna pravilnost. Ne smemo pa prezreti dejstva, da se je tudi tehnologija pisanja spremenila in da so učenci najprej pisali s kamenčkom ali kredo na uokvirjene manjše plošče, tj. skrilaste tablice, šele pozneje so začeli pisati v zvezke.

Drugi razred: Kot v prvem razredu je najpomembnejša sposobnost razvijanja poimenovalnih sposobnosti in s tem razvijanje besednega zaklada (z upoštevanjem načela postopnosti): vaje za imenovanje oseb ali predmetov ali prostorov ali pojmov ali lastnosti ali dejanj ali ... *Imenujte in napišite osebe, katere so v domači hiši! Kdo je priden, kdo pobožen, kdo ubogljiv, kdo snažen?* Učenci iščejo protipomenke: *Kdo je mlad, kdo je star?* (nasprotja) *Kaj je sladko, grenko, kislo, slano, trpko, plitvo, globoko, mrzlo, toplo, mehko, trdo?* (vaje za senzibilizacijo čutov) *Kdo ropoče, kaj rožlja, kaj zvoní, kaj šumi?* Učenci iščejo poimenovanja za vršilce dejanja in onomatopoejske glagole: *Kaj bobna, kaj grmi, kaj buči, kaj cvrči, kaj šumi?*

Tretji razred: Učenci začnejo razvijati upovedovalne in besedilotvorne sposobnosti. Upovedovalne sposobnosti razvijajo tako, da tvorijo povedi. Pri poimenovalnih vajah (naštevanja) definirajo, odgovarjajo na vprašanja in naštevajo dele posameznih predmetov. Upovedovalno⁷ sposobnost razvijajo tako, da si bogatijo besedni zaklad in pisno razložijo pregovore, pojasnijo njihov pomen in napišejo, v katerih položajih ali primerih bi jih uporabili, npr.: *Roka roko umiva. Stara navada železna srajca* (primer »izde lka«). Razvijajo upovedovalno sposobnost tako, da določajo in razložijo prvotni in preneseni pomen dani stalni besedni zvezi ter jo ponazorijo v rabi »Razložite sledeče podobe«: *Kamen na srcu imeti. Trn v peti biti. Prazno slamo mlatiti. Sliši travo rasti. Hlače nositi.* »Povej na drug način«: *Rad molim. (Molitev mi je ljuba. Srečen sem, da utegnem moliti. Molitev mi je veselje. Prijatelj sem molitve. Molitev mi je pri srcu); Rad delam.*

Učenci tvorijo krajša zapisana besedila po naslednjih besedilotvornih metodah: razvijajo sposobnost tvorjenja besedil – basni in povesti – z vprašanji, tako da pišejo opis ob upoštevanju podobnosti in razlik: *Primerjajte psa in volka po sledečih vprašanih! Povejte, v čem se razlikuje pes od žabe po sledečih vprašanih;* po zgledu in z zamenjavo nekaterih besed: »Primerjajte po primerjavi«: *jablan in smreko hruško in bor!* Učenci tvorijo opis in primerjavo po zgledu in s posnemanjem (po podobnosti, razliki in po podobnosti in razliki obnem). *Primerjaj mizo s stolom po sličnosti! Primerjaj solnce in luno po sličnosti! Povejte, v čem se razlikuje poletje od zime!*

Četrti razred: Učenci tvorijo krajša pisna besedila – basni, povesti, popisi, primerjave, životospis – po besedilotvorni metodi tvorjenja, najprej po ključnih ali danih besedah⁸, ki predstavljajo miselni vzorec: *Napišite basen »Žabi« po 33. berilu, Po sledečem načrtu: Poletje – suša – žabici – vodnjak – nasvet mlajše – spomin starejše – sklep – rešitev – nauk. Napišite basen »Sraka in golob« po 36. berilu, Po sledečem načrtu: Obisk – opravljanje srake – odgovor golobčka – nauk.* Učenci tvorijo besedilo po spominu (na pamet) – obnova. Napišite s svojimi besedami po 140. berilu basen »Sraka in mlade!« (str. 41). Napišite prosto po 159. berilu basen »Jablan in smreka!« (str. 41). Napišite basen o lisici in krokarju po sledečih vprašanih. Napišite basen sraka in pavovo perje po vprašanih ... Napišite povest »mladi škorec« po sledečih vprašanih (str. 34). Napišite povest »Prazen strah« po vprašanih (str. 35). Tvorjenje po zgledu in pisanje vzporednega besedila: *Napišite po povesti »Bog je pravičen drugo povest! Zelo pogosta in razmeroma priljubljena je vaja poustvarjalnega besedilotvorja, in sicer tako, da učenci ob književnobesedilnem zgledu in z zamenjavo tvorijo svoje vzporedno besedilo. Nekaj primerov besedilotvorja po zgledu in z zamenjavo književnih oseb: Napišite basen o vrabcu in petelinu po basni »sraka in pavovo perje« – Namesto srake si mislite vrabca in namesto pavov in pavjega perja petelina in petelinovo perje. Drugi primer tvorjenja po zgledu in z zamenjavo književnih oseb je naslednji: Napišite basen o mački in psu po basni »Lisica in krokar! Namesto krokarja si mislite mačko na strehi, namesto lisice pa psa. Namesto sira si mislite klobaso. Namesto mladeniča si mislite deklico, kateri so morali roko odrezati, ker se je bila hudo z vrelo vodo poparila. S to roko je bila udarila svojo mater (str. 35⁹).* Poglavitne besedilotvorne metode so tri: tvorjenje po spominu (basni, pripovedke, opisi, primerjave, življenjepisi), po vprašanih (basni, pripovedke, opisi) in po zgledu z zamenjavo (basni, pripovedke). Omeniti velja zanimivost, ki jo lahko razumemo tudi kot počasno napovedovanje ustvarjalnosti, npr. vaja »različno izražanje misli« v vseh razredih. Tudi v knjigi imamo tri stopnje razvijanja sposobnosti učencev, na poimenovalni, upovedovalni in besedilotvorni ravni, in sicer po že znanih metodah, vendar lahko zasledimo, da lahko učenec »prosto« napiše basen in se pod svoje spise podpisuje.

V nadaljevanju knjige v razdelku Razdelitev učne tvarine iz 'spisja' so naslednji (poslovni) spisi: pismo, dopisnica, zalepka, poštna nakaznica, receptis, računi, konti, potrdilo, pogodba, uloge, spričevala (zlasti poslom), pooblastila, testament.

⁶ Andrej Praprotnik (preglednice za spisje so na koncu monografije).

⁷ Pomembno je omeniti, da je poleg razvijanja poimenovalnih, upovedovalnih in besedilotvornih sposobnosti in bogatenja besednega zaklada funkcionalni cilj vseh vaj bil tudi razvijanje pravorečne in pravopisne sposobnosti. Tega posebej ne omenjam, ker se mi zdi samoumevno, da sta cilja razvijanje pravočerja in pravopisa vsebovana cilja vseh obravnavanih virov.

⁸ Čeprav avtorji poimenujejo te vaje – »Napišite basen ... po sledečem načrtu«, menim, da gre bolj za metodo ključnih ali danih besed, ki so neke vrste tudi načrt, vendar, ker gre za posamezne besede, ne pa načrt v obliki navodil ali napotkov, napisanih v celih povedih.

⁹ Omenila bi, da sem ob analizi naslovov prostih spisov od leta 1850 do leta 2000 zasledila izredno veliko moraliziranja, predvsem verskega in nacionalnega, kar ponazarja tudi naslednji primer: *Napišite basen o mački in psu po basni »Lisica in krokar! Namesto krokarja si mislite mačko na strehi, namesto lisice pa psa. Namesto sira si mislite klobaso. Namesto mladeniča si mislite deklico, kateri so morali roko odrezati, ker se je bila hudo z vrelo vodo poparila. S to roko je bila udarila svojo mater.*

Značilnost knjige je njena didaktična oblikovanost. Najprej so navodila za delo, sledijo naloge in na koncu vsake enote primeri učenčevega besedila, »izdelki«. Poudarek knjige je na učnem načrtu in podpisanih besedilih učencev, ki so si podobna in pisana v skladu s pričakovanjem odraslih. Vrednost knjige je, poleg podpisanih besedil učencev, tudi naslednja: *Navodila za poduk v spisju* uveljavljajo besedilovorne metode tvorjenja po vprašanih, zgledu in z zamenjavo (ključnih) besed, pozneje tudi z zamenjavo oseb, s čimer je mogoče vnašati nove prvine in tvoriti vzporedna besedila.¹⁰

Drugo obdobje ter »novi pouk spisja« – Bezjak, Lichtenwallner in čitanke

1906 – Janko Bezjak in prva specialna slovenska didaktika

Janko Bezjak je napisal obsežno, poglobljeno knjigo in prvo slovensko didaktiko o spisju *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*, Ljubljana 1906.¹¹ Za zgodovino spisovne tematike je pomemben, zato ga bom podrobneje obravnavala. Zanimivo je, da Bezjak pri tvorjenju spisov prvo mesto pri pisanju pripisuje domišljiji »*O izobrazbi domišljije*«, kajti domišljija pomembno vpliva na spomin, abstraktno mišljenje in oživljanje suhoparnih dejstev:

»*Domišljija je, kakor vemo, sposobnost duše, iz starih predstav tvarjati nove, ki se ujemajo z istinitostjo. Njena važnost, ki jo često cenijo še premalo, je prevelika. Domišljija podpira spomin, ga često dopolnjuje in utrjuje pomnenje, zlasti abstraktnih pojmov, ki jih s konkretnimi slikami dela nazorne, domišljija podpira mišljenje – Goethe jo je imenoval »Vorschule des Denkens« – ker z nazornimi slikami pospešuje razumevanje in oživlja sicer suhoparno duševno dejavnost, domišljija močno vpliva na naše čustvovanje in hotenje. [...] Ali ni naša domišljija najimenitnejša buditeljica, kadar hočemo doseči kaj velikega, kaj posebnega? Domišljija je naposled lahko vir najčistejšega in najvišjega veselja, ker nas usposablja, uživati proizvode raznih umetnosti, ki se tudi porajajo iz nje« (str. 41–42).*

Zavzemanje za vzgojo domišljije pri pouku je davnega leta 1906 prijetno presenečenje, češ da jo je potrebno primerno gojiti, saj tudi jezikovni pouk pospešuje vlogo domišljije. Vpliv domišljije je viden tudi v besedilih beril (čitanke), kjer imajo posebno mesto pravljice. Pri pouku slovenskega učnega jezika ima torej prvo mesto domišljija in učiteljevo živo, razumno in navdušujoče pripovedovanje, čemur po Bezjakovem mnenju sledi pouk poezije. Pri pouku književnosti se je posvetil tudi učiteljevemu pripovedovanju, ki naj bo »*glasno, počasi, izrazito, lepo in prepričevalno! – dalje razlagaj dobro, in sicer v besednem in stvarnem oziru: čim bolj umejo, tem lažje deluje na njihovo domišljija, s katero si morajo čitane prizore, okoliščine, osebe, dogodke, dejavnosti predstavljati.*« Obenem pravi, da ni nevarnosti, da bi se domišljija v šoli razvila v preveliki meri, in, kolikor nam je znano, je prvi spregovoril o ustvarjalnem svetu učencev, češ da imajo nekateri to sposobnost prirojeno ali privzgojeno. »*V šoli ni lahko te nevarnosti, da bi se fantazija gojila v preveliki meri, vendar mora učitelj vedno paziti, da se učenci ne vdajajo neki nezdravi sanjivosti, da ne plavajo preveč v nekem ustvarjalnem svetu, zlasti ne tisti, ki že imajo večjo prirojeno mero fantazije ali ki se je pri njih doma gojila brezmejno*« (str. 41–42).

V nadaljevanju spregovori o namenu spisja in pravi, da je za didaktiko spisja oz. »*spisovno metodiko*« temeljnega pomena postavljanje ciljev pisanja – spisovnega smotra. Po dotedanji didaktiki je bil cilj pisanja učence pripeljati do »*pravilnega pismenega izraževanja*«, kar se Bezjaku zdi preveč splošno in hkrati nedoločeno. Zanj je cilj poučevanja spisja predvsem praktičen, torej ga moramo presojati s stališča uporabnosti, znanja in sposobnosti učencev.

Bezjak loči cilje na materialne, vzgojne in formalno-izobraževalne. Med prve cilje spisja in pisnih (spisovnih) vaj sodijo: samostojnost, jezikovna pravilnost in prostost zapisa. Nato razloži pojem samostojnosti, ki mu pravzaprav pomeni obnovo, samostojen izbor misli in pisno izražanje teh misli. Bezjak razloži tudi cilj spisja, t. i. jezikovno pravilnost in preprostost. Jezikovna pravilnost pomeni pravilnost oblike in vsebine ter prostost in primernost izražanja mišljenju navadnega, v ljudski šoli izobraženega človeka. Vzgojni in formalno-izobraževalni cilji spisja so torej v duševnem naporu, da učenec pravilno zapisuje misli. Za to je potrebna učenčeva zbranost in miselni red, saj je spisje plod vaje in sredstvo za vzgojo moralnih čustev. Poleg vzgoje moralnih čustev razvija spisje pri učencih pisnih sposobnosti logičnega mišljenja, »*spisje je šola logike*«. Vidimo torej, da Bezjak pri pisanju spisja upošteva divergentne (domišljijske) in konvergentne (logične) sposobnosti učencev.

V poglavju *O izboru in razvrstitvi tvarine za spisje* navaja tematiko (učivo za spisje) po različnih kriterijih: (str. 80–115). Prvič s stališča psihološke primernosti, znanja in zanimivosti – kjer tvorijo besedila, povezana s temami spoznavanja okolja (*doživetja otrok doma, v šoli, na poti, v družini, šoli, na igrišču, izprehajališčih, potovanjih ... opazovanje živali, rastlin, narave, ljudi ...*) in s stališča vzgojno-izobraževalnih ciljev – kjer prevladuje t. i. etiškoestetiška vsebina glede na cerkveno in posvetno zgodovino. »*Intelektualno vrednost imajo opisi, ki zajemajo snov iz realnega pouka, pa tudi drugi spisi, katerim morajo učenci dajati lastno obliko ali pa tudi lastno vsebino in obliko: tu morajo tvarjati, urejati in sestavljati stavke*« (str. 82). Drugič s stališča uporabnosti (pisanje spisov praktične vsebine: pisma, opravljeni sestavki), tretjič s stališča individualnosti (zavest, življenjski nazor in mišljenje, vrednote, potrebe, so pri raznih otrocih različne ... Zlasti pa se razločujejo dečki in deklice med seboj ... (str. 82–83). Četrtrič s stališča pisnih sposobnosti (str. 84). Otroški jezik še ni tako razvit kakor jezik odraslega človeka, ki je že mnogo videl in izkusil, mnogo čital in govoril in pisal, otroški besedni zaklad je še omejen, otroško izražanje preprosto in nerodno. Bezjak ugotovi, da je pri učencih pisnih sposobnost pisanja omejena z sposobnostmi izražanja.

Pri oblikovanju naslovov postavi nekaj kriterijev za izbiro naslovov ali tem. Prvi kriterij je določenost in zamejenost teme: »*Učitelj marveč glej, da učenec stopa bolj globoko nego široko, da intenzivno misli in dela!*« Ob tem navaja nekaj primerov preširokih ali presplošnih naslovov: *Toplota, Gozd, Kranjske gore in reke, Rudolf Habsburški, Cesar, Železo, Hrast*. Drugi kriteriji je konkretnost teme¹², zato navaja nekaj primerov splošne snovi: *Pes, Mačka, Ovca, Krava, Bol, Govedo, Lisica, Črešnja, Jablan, Vrt, Gozd, Polje, Vas, Mesto ...* Kot primere konkretnih tem pa naslednje naslove: *Naš Koder, Naša Dimka, Lipa pred šolo, Šolski vrt, Naš domači vrt, Očetov travnik, Sosedov gozd, Moje cvetlice, Moja čitanke, Moj najljubši prostorček, Glavni oltar naše cerkve, Kako smo obhajali vstajenje Kristusovo, Naš božični večer, Naš majniški izlet, Kako se razveseljujemo na paši, Kaj mi je prinesel sv. Miklavž, Kako smo se učili risati trobentice, Kaj smo se danes učili (v obliki pisma bolnemu tovarišu)* – snov iz življenja učencev. Z njihovega stališča in na osnovi njihovega znanja. Tretji kriterij je izbira naslovov v vprašalni obliki, takšni naslovi se mu zdijo zanimivi in spodbudni, npr. *Kako sem preživel svoje velike počitnice, Zakaj mi tako ugaja gozd, Kako si naredim klopotec, Zakaj imenujemo žolno gozdnega tesarja, Voda najkoristnejša tekočina, Jablan dobra gospodinja, Bezek jako koristno drevo, Blejsko jezero najlepše jezero na Slovenskem*.

O besedilnih vrstah, tj. spisovnih oblikah, predpisanih po učnih načrtih, Bezjak predlaga pisne oblike, primerne ljudski šoli. To so prvič: pripovedne snovi različnih vrst (povesti, basni, pravljice, pripovedke), drugič opisi (opisi reči, stvari, naravnih prikazni, dogodkov itd.), tretjič pisma in opravljeni sestavki (pobotnice, računi, izpričevala (svedočbe), naznanila, potrdila, prošnje, zadolžnice, preproste pogodbe in oporoke) ter četrtrič poštni obrazci (dopisnice, zalepke, poštna nakaznice, poštna spremnice brez povzjetja ali s povzjetjem in brzojavke, vozne liste, brzovozne liste). O razdelitvi spisovnih oblik na šolske stopnje (oziroma šolska leta) (str. 90–92 pravi, da na prvi stopnji (prvo in drugo šolsko leto) ni pravega spisja, so zgolj pisne predvaje, ki imajo značaj slovniških in pravopisnih vaj. Snovi za te vaje so iz nazornega nauka, iz čitanke, pa tudi že iz otroškega življenja, kar služi v drugem šolskem letu kot učna snov iz nazornega nauka oziroma pouka, pri katerem se učencem stvarno, jasno prikažejo obravnavane stvari. V tretjem šolskem letu se pišejo pripovedne oblike, vzete iz čitanke iz otroškega življenja! Proti koncu tretjega leta pa poskušajo že z majhnimi pismi ... Po Bezjakovem mnenju se pravo spisje začne šele na srednji stopnji, in sicer v četrtem šolskem letu, kjer se nadaljuje s pripovedno snovjo, ki se pogloblja in razširja. Pripoveduje zgodovinske dogodke, zlasti pa lastna doživetja, in tudi pisma.

Bezjak razmišlja tudi o starejših didaktikih – metodikih, ki so začeli pisanje – spisje z opisi, ker so nekateri učitelji v Bezjakovem času trdili, da je opis lažji od povesti. Bezjaku se zdi, da je učencem lažje pisati opise, zato pravi: »*Pri povesti učencu ni treba iskati nič drugega nego le stilizacijo misli: vsebino in sestavo dobijo iz povesti same, ki jo čita ali sliši pripovedovati. Več pa ko mora v začetku spisja dodajati iz lastnega, težje izvršuje spise, manj ko mu je napenjati duševne moči, lažje in rajši piše.*« Zdi se mu samo po sebi umevno, da so povesti lažje in da jih moramo staviti na začetek spisovnega pouka. Ob povestih se učenci uče kompozicije ... V petem šolskem letu prevladujejo spisi različnih vrst, pripovedna snov in pisma (str. 92). Na višji stopnji (6., 7., 8. šolsko leto) naj šolski učenci spisujejo vse razne vrste spisja ter naj se »*predvsem vadijo v sestavljanju pisem na gospodo in višje osebe, raznih opravljenih ali poslovnih sestavkov in poštnih obrazcev!*«¹³

¹⁰ Preglednica: Navodilo za poduk v spisju za ljudske šole 1896, obj. 1901 – Razdelitev učne tvarine iz spisja – je na koncu končnih opomb.

¹¹ Janko Bezjak (1906). *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana.

¹² Konkretizacija teme se pojavlja pri Bezjaku leta 1906, ta kriterij je ključni pri kognitivnem pojmovanju pisnega procesa Bereiterja in Scardamalie leta 1983.

¹³ Izbor in razvrstitev snovi za pravospisje in spisje po normalnih učnih načrtih na trirazrednicah (str. 92–94) je na koncu končnih opomb.

Bezjak piše tudi o načelih pouka pisanja, ki so teoretično usmerjeni na učenca, v praksi pa lahko na osnovi prebranih spisov le domnevam, da žal ne tako, kot bi pričakovali glede na teoretično raven. Povzemimo pomembnejša načela. Glavno načelo je: teme za spise vzeti iz doživljajev in dejavnosti učencev, saj le-tako spodbujamo njihovo radovednost in motivacijo za pisanje. Temu sledi načela pouka pisanja – naj učitelj pri spisju uporablja lastna doživlja in dogodke šolskih otrok! Nahajaljšča te spisovne snovi so tako: šola, dom, cerkev, vas, narava. Obračajmo njih pozornost na zanimive reči in stvari zunaj šole! Zlasti zbučajmo njihovo zanimanje za šolsko in domačo okolico, za njeno zgodovino, za njene prebivalce! Uporabljajmo radovednost¹⁴ učencev in njihovo hrepenenje po poučevanju! Zajemajmo torej spisovno snov iz šolskega pouka! Bezjak nadalje daje za zgled nazorni nauk, potem *realistiški* pouk (danes bi rekli spoznavanje narave in družbe) in branje (čitivo).

Posvetil se je tudi poučevanju pisanja pri t. i. kombiniranem pouku, ki je zdaj pri nas samo še v manjših vaseh, in pravi, da naj pri spisju – kadar mu je namreč odmerjena samo prva polovica ure *direktnega pouka* – učitelj prvi del posveti uvodni fazi oz. tematski pripravi, v drugi polovici naj jo učenci napišejo – izvršujejo ... Občasno lahko učitelj izbere za oba oddelka ali razreda isto nalogo. V tem primeru se pogovarja z vsemi učenci o temi, nato izvršijo učenci višjega oddelka nalogo sami – učitelj jim ne pomaga več – učenci nižjega oddelka pa »*spišejo nalogo pod njegovim direktnim vodstvom. Mlajši učenci naj zraven poslušajo, ker se pri tem nauče marsikaj, ali naj prepisejo nalogo v zvezke, ako jo je učitelj prej z njimi rešil samo ustno. Čestokrat se da isto snov v eni uri tudi uporabljati za dve različni nalogi: učenci spodnjega oddelka izvršijo nalogo kot povest, gornjega kot opis*« (– pišejo v spisovne vadnice). Pri tem se Bezjak sklicuje na prej omenjeno zbirko nalog za ljudsko šolo.

Ko ugotavlja glavne vzroke slabega napredka pri spisju, Bezjak pravi, da kakovost naloge ni odvisna od njene »*zunanje ali mehaniške pravilnosti, marveč od notranje samostojnosti*«, ki kaže na učenčevo individualnost. *Prvič*, »*vse napake v upodabljanju spisov in vse pomanjkljivosti pravega napredka izvirajo iz tega, ker učitelj predolgo vodi učence na svoji vrvi, ker jih ne navaja samostojnega delovanja, ker jim predolgo in preveč prežvekuje vse misli, ki jih naj zapisujejo. [...] v samolastni produkciji leži največja slast, kako za odraslega umetnika in pisatelja tako za šolarčka, ki šele obeta nekdanji umetnik ali pisatelj in če tudi ne, ki naj se vsaj o svoji možnosti razvija v plodonosen ud človeške družbe.*« *Drugič*, »*... učitelj prenatanko pripravlja učence na spise. Izvečine so še dandanes spisi do najvišje stopnje vaja v spominu. Nikjer in nikoli ne sme učenec prinašati svojih misli, ampak to naj venomer zapisuje, kar je slišal stokrat, kar je učitelj iz njega razvijal po neprestanih razvijajočih vprašanjih. [...] Kako naj pridejo tem potem do samostojnosti, ko pa ne vedo nič o kompoziciji spisov, ki se jih niso nikoli učili sestavljati?*« *Tretjič*, »*... doslej ali je zaviralo pravi napredek, ker so učenci morali obravnavati oddaljeno snov, ki jim je bila tuja po baziranju, mišljenju in čuvstvanju in zadnjič [...] preveč se gleda na korektnost in popolnost zunanje oblike, premalo na vsebino.*« Bezjak razmišlja tudi o izboljševanju pisanja spisja, zato našteje nekaj načel: učitelj naj ne bo prestrog zaradi zunanje oblike. *Četrtoč*, tematika spisja naj bo motivno-tematsko iz »*duševnega obzorja učencev*«. Nenazadnje se Bezjak zavzema tudi za druge besedilovorne metode, ne le za metodo tvorjenja besedil z vprašanji; učenci naj ne bodo navajeni le odgovarjati na zastavljena vprašanja! In še *petič* – Bezjak se zavzema za samostojnost učencev pri pisanju »*samostojnih sestavkov*« (str. 268).

Ko razmišlja o kompoziciji ali zgradbi spisa, se sklicuje na Schiesslovo načelo stilistične razvojne teorije, ki pravi, da mora biti vsako stilistiško predstavljanje ali upodabljanje uresničevanje končnega cilja, po svojem sestavu »*pa popoln razvitek misli o določenem predmetu in se zavedati konkretnega cilja*«. Bezjak nadaljuje, da so pri pisanju spisja – opisa do sedaj tvorili besedila le po metodi tvorjenja z zgledi in po načrtu (stalne razporedbe), zato svetuje drug način pisanja (izvrševanja). Učitelj (i)zbira z učenci misli o določenem spisovnem predmetu brez vsakega smotra in načrta; kar komu pride na misel, to pove. Temu bi danes preprosto rekli svobodno povezovanje ali uporaba metode »*brainstorming*«. Vidimo, da Bezjak upošteva pisanje kot proces, zato tudi loči fazo načrtovanja, v kateri uporabljajo metodo povezovanja, ki je hkrati sestavljanje načrta ali miselnega ogrodja za naslednjo fazo, torej za samo pisanje (izvrševanje) besedila – fazo pretvarjanja. Zamisli iz predpisne faze učenci sproti zabeležijo in iz njih sestavijo spis (str. 269). Bezjak je zagovornik pisnih faz, zato trdi, da če se učenec ni učil po metodično urejenih vajah, ne bo nikoli znal pravilno napisati niti najmanjšega spisa. V šolski praksi je bilo od priprave spisov odvisno, kako je šolska naloga uspela.

O pojasnjevanju naloge, pravi, da mora imeti naloga določen naslov – učenec ne sme ugibati, kaj in koliko naj napiše o zadani temi, ampak mu moramo »*odstraniti vse pomisleke, negotovosti ter nejasnosti, preden smemo stopati dalje: tema spisa naj bo učencem jasna in nedvomna, ravno tako tudi cilji spisja*«. Kako naj učenec uresniči pisne cilje? Po Bezjaku mora poznati in razlikovati, kot bi rekli danes, dejavnike sporočanja: najprej okoliščine in namen pisanja – namen in cilj pripovedi, opisa, pisma, razprave – ter nato uskladiti obseg in vsebino z naslovom. Bezjak navaja primer spisa oz. naloge: *Kako sem preživel svoje velike počitnice?* Ob tem primeru vidimo, da je pri didaktiki spisja upošteval dejavnike sporočanja oziroma pisanja. Učenec naj se vpraša o namenu pripovedovanja (čemu), o naslovniku (komu), o obsegu in vsebini (kaj povedati), o besedilni vrsti (kakšna oblika – opisovna povest, pismo) in o fazah tvorjenja: »*Pot, po kateri mu je hoditi*«.

Bezjak razmišlja tudi o fazah pisanja, ki jih poimenuje *O razporedbi ali dispoziciji in Kako je izvajati razporedbo*. Po uvodnem delu, v katerem je učitelj z učenci razgradil temo in motiviral učence za pisanje ter hkrati spodbudil priključitev informacij iz dolgoročnega spomina (*zbujsati misli*), sledi temeljno spoznanje, da je potrebno narediti načrt pisanja. Bezjak učence spodbuja, da hkrati upoštevajo značilnosti besedilne vrste in zaključenost besedil. »*Dispozicijo najbolje sestavimo, če pomislimo, da bodi spis razvitek, ki se primerno začne, neprestano napreduje ter naposled primerno završi.*« Faze pisanja so naslednje: »*Začni upodabljanje pisanja spisa s primernim uvodom, ki se ji javi kot začetni razvoj, nadaljnj ga korakoma, da ali pripoveduješ po časovni vrsti ali opisuješ po krajevni zaporednosti ali stopaš od manj važnega k važnejšemu ali narobe ali od nižjega k višjemu ali narobe ali da zapisuješ, kar najprej zanima čitatelje, kar potem in tako naprej: to je nadaljujoči razvoj, naposled skleni spis s pripravno končno mislijo, ki se javi kot končujoči razvoj!*« (str. 271).

Bezjak svetuje tvorjenje. Mišljeno je predvsem načrtovanje besedil po vprašanjih »*razvojnih vprašanjih*«, ob katerih učenec upošteva dejavnike pisanja: konkreten naslov (vsebinski spisa), predmet in cilj, posameznosti ter sploh posebnosti določenega primera. Pri realističnem pouku seveda lahko uporabljamo *gotove stilistiške obrazce* – pisne vzorce, s katerimi je že predpisana zaporednost misli. Cilj spisa in učinek, ki naj ga z njim dosežemo, je poučni namen: »*često izpreminjajo take že naprej prikrojene razporedbe, take šablonske načrte*«. Pri teh vzorcih ali zgledih se Bezjak sklicuje na naravoslovne metode (naravo in družbo). Razmišlja tudi o načrtu tridelnega spisa: začetni razvoj (začetna ali uvodna misel, »*uvod ... iz nje podaja daljni razvoj spisa in da z njo pisatelj zbuja bralčevo zanimanje*«), uvod je odvisen od konkretnega spisa. Nadaljujoč razvoj (»*zrno*«), razrešitev naloge, doseganje »*popolne pojasnitve naslovnega vprašanja, misli izvirajo druga iz druge, nastopi vzročna zveza ali vzročnost*« (str. 274). Končujoč razvoj spisa (sklep, končna misel, posledica ali nauk pri povestih, pismo s prošnjo, željo, opominom, razprava z učinkom ali posledico). »*Sklep bodi kratek kakor začetek ter podaj spisu naraven, potreben konec, da se pojavi v celem proizvodu neka popolnost!*«

V prvi fazi tvorjenja – načrtovanju – ki jo Bezjak poimenuje razvrščanje pisne snovi, naj bo učenec pozoren na tri stališča. Prvo je objektivno stališče, ki je potrebno pri naslednjih spisih: *pri povestih* – časovna zaporednost, *pri opisih* – krajevna zaporednost, enako velja tudi za zemljepisne in naravoslovne naloge, *pri primerjavah* – po enakosti in sorodnostih ter po razlikah in nasprotjih, in *pri razpravah* – razne logiške okolnosti. Subjektivno stališče – snov lahko urejamo »*po lastnem zanimanju, lastni volji, lastnem nagibu pri pisnih in drugih spisih*« ter tretje stališče – upoštevanje naslovnika – naslovnikovo stališče »*oziraje na čitatelja*«. Načrt lahko napišemo različno: z besedami in besednimi zvezami (besednimi skupki), s povedmi, s kratkimi glavnimi pripovednimi ali vprašalnimi povedmi (le namig), z vprašalnimi povedmi; zlasti vprašalna oblika pospešuje samostojno delovanje učencev. Pisanje načrta samo s posameznimi besedami se Bezjaku ne zdi primerno. Skratka, potrebno je tudi v načrtu oblikovati misli, ne le zaznamke.

Drugi fazi tvorjenja se Bezjak neposredno ne posveti. Domnevam, da tudi zato, ker se je osredotočil na fazo načrtovanja in pregledovanja. Posredno pa tudi razmišlja o osrednji fazi, vendar ne v eksplicitni obliki, ki jo imenuje oblikovanje misli.

V tretji fazi tvorjenja – tretji del kompozicije – učenec odgovarja na zastavljena vprašanja, se pisno čim natančneje izraža (upodablja), pazi na stilistične »*potrebščine in pojave*« ter pravilno izražene povedi. Poleg tega definira besedila po vsebinski smiselnosti (logiško združeni), povezanosti (lep razvoj spisa do konca) in zaključenosti (pravi sklep, ki zaokroža spis, govori o logiški zaporednosti in o stilizaciji). Bezjak poudarja, naj se izogibajo enoličnosti stavkovne skladnje (!); »*izražaj svoje misli jasno in določno!*«, torej ne pišimo predolgih stavkov ter ne »*tvarjajmo preveč sestavljenih podredij!*« Po njegovem mnenju je prva napaka slovenskega pisanja, da »*glagole devamo vedno le stavku na konec, kakor bi ne smeli drugje stati*«. Bezjak govori tudi *O besednem redu* in postavljanju t. i. naslonk – enklitik, s podnaslovi: Pleonazem in tautologija, Ne rabi neprimernih ali celo nedostojnih in nespodobnih izrazov!, skratka, »*Izogibaj se neokretnih izrazov ali skladov: tvoj slog bodi preprost in lahko umljiv!*«, »*Izogiblji se germanizmov!*« in »*Pazi na razliko med dovršniki in nedovršniki!*«

Bezjak govori o t. i. spisovnem čuvstvu¹⁵, kar bi danes imenovali občutek za spisje. Zanj pravi, da se ga učenec ne more naučiti iz pravil. Spisovno čustvo definira kot čustvo, ki si ga učenec pridobi za pravilnost (občutka za spise, pisanje). Razvijanje sposobnosti poslušanja je cilj, kar Bezjak imenuje »*vaja ušes [...]* pri upodabljanju naj

¹⁴ Bezjak uporablja tudi pojem radovednost, ki je pravzaprav ključni termin Guilfordovega pojmovanja divergentnega mišljenja in lastnosti učencev.

¹⁵ Janko Bezjak (1906). Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli. Ljubljana.

si učenci čitajo na glas [...] da prepuščajo ušesu razsodbo«. Stilistiški vzorci za oblikovanje občutka za spise oziroma t. i. spisovnega čuvstva so primerna metoda demonstracije. Besedilne vrste, ki so zgled za tvorjenje različnih spisov (pismena pripoved, opis, pisma), so tudi zgled za branje. Bežjak se zavzema za tvorjenje besedil ob zgledih in s posnemanjem, tako učenci »spoznavajo zgradbo besedila, logiško zaporednost in zavisnost misli, obseg spisa ter njegove dele«. Oblika mora ustrezati vsebini, zato naj učitelj potem, »ko so se že trudili nekateri učenci, proti koncu realistiške ure sam dotični predmet na vzorni način opiše«. Bežjak se zavzema tudi za branje dobrih spisov učencev kot zgledov. Zanimivo je, da ne podpira metode tvorjenja besedil z vprašanji (upodabljaajočo-razvijajočo metodo jezikovnega pouka), saj meni, da je potrebno učence navajati na prosto govorjenje in se zavzema za metodo tvorjenja besedil z zgledi (dati vzorce v poslušanje in za gledanje) ali kot zapiše »natančno in mnogokratno poslušanje in naziranje stilistiških vzorcev«. Tako se torej Bežjak zavzema za načelo, po katerem naj (zgledni) pisni vzorci postanejo del učenčevega dolgoročnega spomina.

Učenci naj bi začeli pisati prave spise šele v četrtem šolskem letu. Meni, da so takrat učenci že ponotranjili ali avtomatizirali fazo začetnega opismenjevanja. Vse do te stopnje so dejansko predvaje kot priprave za pravo spisje. Cilji predvaj so naslednji: doseči spretnost v izražanju, gotovost v rabi jezikovnih oblik, pravopisno znanje in vaje v pisnem izražanju. Bežjak loči predvaje na ustne in pisne, prve poimenuje tudi govorne vaje, ki so temelj pisnega izražanja. V prvem, drugem in tretjem šolskem letu je potrebno pri nazornem pouku veliko govoriti, ker je težko hkrati paziti na vsebino in obliko (kar velja zlasti za začetnike). Bežjak se v začetnem obdobju zavzema za dobredne obnove; »ponavljanje čitanega in pojasnjenega čtiva, v začetku doslovno ponavljanje«. V tretjem šolskem letu naj se učence uče »obliko čitanih beril izpreminjati«, logiško urejati vrsto misli, delati kratke obnove, kar pomeni ločiti bistvene in važne dele berila od nevažnih in nebitvenih), bogatiti besedni zaklad – besede, izrazi, rekla. »Učenci povzamejo vse nove besede in vsa nova rekla, katera jim je prineslo novo berilo! Nato naj jih zapišejo v vadnice ter z njimi tvorijo stavke! V spisovnih nalogah – to mora učitelj dosledno zahtevati – naj potem uporabljajo nove izraze in rekla ter domača rekla« (str. 290). Uporaba pridobljenega znanja se v polnosti izkaže šele v četrtem letniku.

Pri pisnih predvajah je potrebno učence »dovesti do sigurnosti v elementarnem pravopisu in v lepem pisanju«. Nato ponovi že nekajkrat izrečeno misel: »Naloga učitelja je učence navajati pisno upovedati (ustno izražene) misli. Prvotne poskuse teh predvaj učitelj naslanja na nazorni nauk! Začeti mu je s kratkimi, preprostimi stavki. Zraven tega naj tudi zapisujejo kratke stavke iz lastnega življenja in naj očrtavajo vsebino čitanih povestic z nekoliko kratkimi stavki!« Bežjak napiše nekaj primerov – metoda tvorjenja besedil po opisu na osnovi opazovanja, spomina – obnove, spomina o lastnih doživetjih, domišljije: Kaj počnem danes v šoli? Kdaj se spet pojedemo kopat? Kako bode v nedeljo v cerkvi? Kaj bomo jeli v nedeljo? Kaj bom videl (videla) na izprehodu? Zapis (2–3 stavke o svojih vsakodnevnikih opravkih – Zapišite, kaj delate vsako jutro ...). Pripoved o svojem življenju (naposled začno pripovedovati majhne dogodke iz lastnega življenja v obliki povestic, v drugem šolskem letu o lastnih dogodkih, v tretjem šolskem letu o zadnji nedelji, o šolski maši, o domačem dogodku) (str. 293).

»Namen predvaj je zbuditi zanimanje za spisje in uporabljati njih veselje do pripovedovanja lastnih dogodljajev. Nič naj nas ne straši, da še njih pravopis ni pravilen, da je njihovo izražanje okorno, da je to, kar proizvajajo, jako pomanjkljivo. Ne gre za dovršenost in popolnost oblike in tudi ne vsebine, ampak zato, da sploh nekaj zapisujejo in tako spoznavajo, da jim je mogoče svoje dožitke tudi zapisovati, jih pismeno ohranjati ali drugim sporočati (str. 295).«

Bežjak pravi, da so včasih metodiki priporočali »spisovne predvaje, ki so bile same reprodukcije, nove priporočene vaje pa so že produkcije lastnega mišljenja učencev in v tem leži njih velik pomen«. Bežjak se zavzema tudi za spodbujanje učencev pri pisanju. »Seveda mora učitelj te produkcije v začetku čez mero hvaliti, da učenci ne izgube poguma.« Kljub vsem didaktičnim ugotovitvam ne smemo pozabiti tudi na tehniko pisanja, »učenci zapisujejo na tablico, ki se z nje zopet in zopet zbrisuje, kar je bil napisal, ali pa piše na lističe, ki jih učitelj pobira ter doma pregleduje« (str. 295–296). Zanimive so Bežjakove ugotovitve, ko pravi, da je otroška pozornost vsa obrnjena na vsebino in ne na obliko, da torej niti ne pomni oblike. Bežjak je z opazovanjem prišel do pomembnih ugotovitev, npr. da učenci v začetni pisni fazi, tj. v fazi tvorjenja »poluglasno izgovarjajo svoje misli«¹⁶, temu bi rekli glasno pisanje; »v šolski sobi se sliši šomotanje. To nič ne škoduje, to je celo dobro, učitelj ga le vzdržuj v pravi meri, da ne postaja glasna«. Prvi del predpisnih vaj so vaje v prepisovanju znanega čtiva, drugi del »kratki in preprosti diktati stavkov iz čtiva in zadnja točka pismenih predvaj obsega zapisovanje memorovanih pesmic ali prozaiških beril«. Zavzema se za vsakodnevno pisanje in vzgajanje pisnih navad, zato pravi, da »noben dan ne premeni brez majhnega spisa in vsak predmet, ki je za tako postopanje primeren, se uporabljaj v to svrhu«!

Bežjak namreč govori o štirih stopnjah spisja. Prva stopnja spisja so t.i. predhodne vaje, oziroma za predvajami sledijo vaje in lastne produkcije v 3. in 4. šolskem letu, nato pa v 4. šolskem letu daljše povesti.

Med prvo fazo tvorjenja uvršča predvaje in načrt oziroma razgraditev teme po 'razporedbi', kar pomeni, da učenci najprej ponovijo znano povest oz. besedilo, lahko poiščejo drug »primeren napis in naredijo ponovno razporedbo«. Tvorijo besedilo na osnovi načrta v štirih dispozijskih točkah:

1. učiteljeva poved;
2. preobrazba zapisane povedi – nadomeščanje besed z istopomenskimi rekli oziroma izrazi: pisanje na tablo, vaje v *stilistiških izpremembah* napisanega odstavka;
3. pisanje spisa v ročne zvezke – tu ni merilo število spisov za njegovo spisovno znanje, ampak učenčeva samodelavnost in spretnost;
4. »... naj se učitelj takoj od prve ure bori proti mehanski nanizovanju povedi brez notranje zveze, proti napačnim druživam, proti enoličnosti in enoterosti!«¹⁷

O drugi spisovni stopnji – v drugi fazi tvorjenja – omenja naslednje možnosti:

Pri prvi učenci ponove znano spisovno snov ali znano povest ali odstavek »iz realistiškega pouka« ali pripovedujejo dogodek iz lastnega življenja, ki so ga doživeli v domačem ali šolskem krogu, ali opišejo kak znan predmet. *Razporedba*: glavni deli spisa se poiščejo ter napišejo kot posamezne točke v obliki kratkih vprašalnih povedi. Učenci povedo vsebino vsake točke v nekaj povedih, ki obsegajo bistvene misli ter pomembne stranske dogodke. Ti stavki se sproti pišejo na tablo: eden izmed učencev narekuje, drugi piše. Lahko napišejo variacijo vsakega stavka. Napišejo v svoje jezikovne vadnice spis, ki se je zbrisal s table, vsak tako, kakor si ga je zapomnil. Bežjak loči dve vrsti pouka – direktni in indirektni, prvi mu pomeni »tvorjenje« oziroma zapisovanje narekovanih vzornih povedi, drugi pa tvorjenje besedil po spominu. Učitelj pregleda spise doma in jih popravlja.

Druga možnost: učenci si sami izberejo snov za pripovedovanje: najbolje bo, da izberejo dogodek, ki so ga sami doživeli, ter ga pisno pripovedujejo na posameznih listih. »Da se jim delo olajša, naj jim učitelj naznani že nekoliko dni pred spisovno uro, o čem naj premišlujejo, oziroma kaj naj si izberejo, in naj se vadijo v ustnem pripovedovanju! Branje spisov na glas in kritikovanje«, kjer boljši učenci popravljajo spise (slabšim) in nasprotno, da slabši pri boljših spisih opazijo, v čem so boljši in kako je prav pisati. Potrebno je še pregledati spise doma. Sledi izbor najboljših nalog, branje na glas in prepisovanje vzornih nalog – cilj: mehanska pravilnost, zunanja oblika in pravilen sestav spisa. Učitelj narekuje vzorno nalogo po odstranjevanju napak v prave spisovnice. Sledi pregled narekovanih nalog in poprava. Prvi spis, ki so ga pisali, je: *samolastna produkcija učencev*, drugi spis (narek) je vzorec. Predvsem je pri tej možnosti pomembno popravljjanje.

Tretja spisovna stopnja se nanaša na 6. šolsko leto. Učitelj poda le splošna navodila in glavne točke, učenci naj (samostojno) pišejo in se izražajo, da »končno prav rešijo spis«. Ko je učitelj nalogo določil in pojasnil, iščejo pod učiteljevim vodstvom razporedbe. Nato upodabljaajo spis čisto sami. Spise spisujejo v konceptne zvezke, doma si jih čitajo na glas, kajti tako lažje opazijo napake. Nato izberejo in pregledajo ter presodijo nekatere koncepte (iskanje napak: vsebinske, slovnične, pravopisne, oblikovne in stilistične). Učenci berejo svoje elaborate – izdelke (str. 307), »sošolci ocenjujejo, hvalijo, grajajo, popravljajo kakor na prejšnji stopnji, učitelj vodi ter nadzoruje. Preprišajo tako popravljene naloge v snažni zvezek. Na tej in tudi naslednji stopnji si smejo čestokrat izbrati sami spisovno snov, katero naj potem skušajo čisto samostojno upodobiti« (str. 308).

Na četrti spisovni stopnji skupno iščejo (ter najdejo) razporedbo, toda spis »izvršijo čisto sami, takoj ga sproti pišejo v snažne zvezke. Učenci poskušajo upodabljaati spise, ki se o njih v šoli ni nič govorilo niti pripravljalo: sami si morajo sestavljati načrt, sami komponovati, sami stilizovati spise.« Snov zajemajo iz »praktičnega življenja«, kar obsega pisma, kratka poročila in druge opravilne sestavke. Bežjak priporoča pisanje načrta na posebne liste ali v jezikovne zvezke, a spise v »snažne« zvezke – zvezke za čistopis. Pri tem ponovi: prvič – pisanje v šoli, branje – vaditi uho, drugič – branje dobrih spisov sošolcev v razredu, in tretjič – napovedati temo vnaprej (lastni doživljaji, pisma ...).

V poglavjih *O spisovni korekturi* in *O popravljanju spisov* Bežjak piše, da obstajajo različna mnenja o popravljanju napak. Nekateri menijo, naj učitelj sam popravlja napake in napiše pravilno namesto napačnih besed, kajti učenec še ne more vedeti, kaj je napačno in tako tudi ne ve, kako bi popravil napako. Drugi menijo, naj učitelj le zaznamuje napake s črtami in znamenji. Napake deli na pisne, jezikovne in stilistične. Pravi, da je potrebno učencem razvijati občutek za stilistiko, kompozicijo in estetiko.

¹⁶ Janko Bežjak (1906). Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli. Ljubljana.

¹⁷ V Bežjakovi besedni zvezi spisovno čuvstvo, najdemo podobnost s Flower-Hayesovim monitorjem.

Zanimiva je njegova trditev, da so učiteljevi popravki brez didaktične vrednosti, kar utemeljuje s tem, da kljub popravkom učenci še naprej delajo iste napake. Ta trditev nasprotuje njegovemu načelu, ki zagovarja nujnost in neizogibnost poprave pisnih nalog. Poprava je didaktično nedvomno poučna, vendar le, kadar jo metodično pravilno uresničujemo in temi primerno poudarjamo njeno vzgojno vrednost. Bezjak primerja popravljanje spisov z zdravljenjem človeka, češ da je bolje preprečevati kot zdraviti. Zato je treba popravljanje spisov metodično pravilno izpeljati: »*Ne preobširnih nalog, rajši manjše, a te dobro. Ne površno izdelovanje nalog [...], naj si upodabljajo stavek za stavkom – naj premišljajo*«. ¹⁸ Preden začno pisati, je potreben pogovor z učenci, zlasti »o pisavi tistih besed in oblik, ki je njih pisava težja ali manj navadna«. Posebne vaje v pravopisu pospešujejo pravilnost pisave in »*zabranjujejo*« preveliko število pravopisnih napak. Tu priporoča t. i. pravopisne slovarčke po abecedi ... (primer Levčev Pravopis). Če učenci v šoli sami tvorijo spis, naj jim bo med *spisovanjem* dovoljeno vpraševati, kako naj pišejo to ali ono besedo, ki je še niso vajeni in ki jim ni dodobra znana. Prav tako naj se spodbuja tudi pri drugih panogah jezikovnega pouka prosto pripovedovanje in slovniške vaje, ker se tako krepi stilistiška pravilnost spisov. Bezjak govori o *različnih stopnjah* popravljanja spisov: prva poprava je na začetni stopnji, kjer je skupna šolska poprava, na srednji spisovni stopnji sta skupna šolska in domača poprava; na višji stopnji, kjer je le ena, in to posamezna domača poprava.

V poglavju *O skupni šolski korekturi* predlaga naslednje: na prvi spisovni stopnji – poprava – vzorci se zapišejo na šolsko tablo. Na drugi spisovni stopnji, enako kot na prvi. Na tretji stopnji se šele nadaljuje – učenci sodelujejo pri popravi; in na četrti stopnji – domača korektura. Posebno poglavje *O posamezni ali domači korekturi* je temu namenjeno. »*Učitelj vestno in natančno pregleduje spisovne naloge učencev ter jim tako bodi dober zgled. Strog glede vnane oblike (pozitivni redi, posebej ocene za obliko, ki znižajo skupno oceno)*«. Na četrti stopnji učitelj le označuje napravljene napake. Teh je po Bezjaku troje: pravopisne, slovniške in stilistiške. Če učitelj domneva, da učenec ne more sam popraviti te ali one napake, ker nima dovolj znanja ali razsodnosti, takrat popravi sam. »*Učitelj ne bodi prestrog pri korekturi ter si ne delaj sam težav; mnogo hvalimo, grajamo malo ... da preveč ne izbegavamo 'malih stilistov' in stopnjujmo polagoma svoje zahteve*«. Učitelj naj si v posebno beležko zapisuje splošne napake, značilne za ves razred: napačne logične zveze, napačno združevanje povedi, napačno rabo besed in rekel, napačen besedni red, pretirana enoličnost, ponavljanje istih besed. »*Učitelj naj premišljuje o vzrokih, iz katerih izvirajo napake [...] Ko vrne zvezke [...] naj govori o skupnih napakah [...] pred razdeljevanjem zvezkov. Učitelj naj ima jezikovne vaje, ki podpirajo spisovno pravilnost [...] za odpravljanje tipičnih napak*« (str. 317). Temu se da pomagati s pisanjem narekov z namenom odpraviti tipične napake. Poprava tipičnih napak in tistih, ki jih učenec ne zna sam popraviti, naj se dogaja v šoli. »*Ko se je poprava dognala, narekuje eden izmed učencev in vsi pišejo popravljene, oziroma pravilne besede v svoje jezikovne vadnice ali konceptne ali tudi v snažne zvezke in sicer za nalogo, ne na robu*« (str. 317). Posamezni učenci naj svoje napake popravijo doma v spisovnico: pravopisna napaka – naj zapišejo samo pravilno besedo, slovniška napaka – mora prepisati tisto skupino besed, ki je za razumevanje besednega zaklada potrebna, za stilistiške napake »*ne zadošča le odstranjanje krive izraze, kriva rekla ali krive podobe ter jih nadomeščati s pravimi. Tu se gre marveč za to, da v učencih piscih zbudimo pravo naziranje: stilistiške napake izvirajo namreč večinoma iz napačnega naziranja*« (str. 318). Navada nekaterih učiteljev, da tako črtajo, podčrtavajo ter popravljajo, da je »... več rdečila nego črnila – to je pedagoška pregreha«; učenec se je potrudil, zato previdno črtajte. Učitelj naj popravo učencev pregleda še enkrat. Glavno pri korekturi je (z)bistriti učenčev pogled za razločevanje pravega in napačnega ter za stilistiško pravilnost, nikakor pa ni cilj doseči čisto pravičen spis, kajti »... spisja se učenci ne nauče nikoli, če upodabljajo le malo spisov ter jih popravljajo dotlej, dokler niso dovršeni. Nauče pa se ga le tedaj, če mnogo poslušajo, vidijo, opazujejo, mnogo, mnogo pišejo in upodabljajo« (str. 320).

Sledi poglavje *O posameznih vrstah spisja*. Pripovedna snov je razporejena tako – pripovedni spisi: basni, pravljice, pripovedke in povestice iz lastnega, domačega in javnega, zlasti zgodovinskega življenja ter epske pesmi.

1. Na začetni stopnji v 3. in 4. šolskem letu naj učenci pripovedujejo basni, pravljice, pripovedke in povestice iz domačega, lastnega ter šolskega življenja, pozneje tudi zgodovino in javne dogodke, zunanja oblika se mu zdi pomembna.
2. Ponavljalne povesti – naj pisno ponavljajo, kar so čitali ali kar jim je pripovedoval učitelj.
3. Izpreminjalne povesti – Bezjak se zavzema za tvorjenje (poustvarjalnih) besedil na osnovi:
 - prvič – spomina (pripovedne in ponavljalne povesti, slednje so obnove). Bezjak nadaljuje in pravi, naj učenci tvorijo besedila;
 - drugič – s priredbo – spreminjanje snovi in naslovnika;
 - tretjič – s preoblikovanjem – krašanje in razširjanje;
 - četrtič – s spreminjanjem ali z zamenjavo:
 - a) pripovedovalca – kakor da bi vsak doživel sam,
 - b) naslovnika,
 - c) spreminjajo okoliščine kraja, časa, da si izmišljajo druge razmere itd. (izpreminjalne povesti):
 - »*Vzemimo povest o lakomnem psu, ki kos mesa nesoč, zagleda v vodi svojo podobo ter hlastne iz lakomnosti po tistem kosu, ki ga vidi v vodi, in tako izgubi še svojega! To učenec lahko pripoveduje o domačem psu ali kakor da je sam videl to prigodo, tudi pes sam lahko pripoveduje drugemu, kaj se mu je pripetilo. Tako nastane iz povesti basen*« (str. 321).
4. Nove povesti po pripovednih vzorcih – to metodo bi poimenovali tvorjenje po zgledu s posnemanjem besedilne zgradbe in tvorjenje vzporednega – poustvarjalnega besedila: »*Teme naj zajemajo snov iz lastnih dožitkov, iz domačih in šolskih dogodljajev*«.

O *metodiškem postopanju – didaktika spisja* – je naslednje poglavje. Vsaka povest ima namreč že po svojem *značaju* »*pojem razvitka v sebi, vsa dejstva so med sabo vzročno združena: vzrok in posledica tvarjata nepretrgano verigo vsake povesti, ki ju imenujemo tudi logiko dejstev*« (str. 321). »*Drugič pragmatična dispozicija – razčlemba, pretek dogodbe, trojni moment: najbližji učinek povoda, nadaljnje učinke in odločilni moment, ki je povod koncu ali izidu*«. Temu sledi pripovedna razporedba, ki vsebuje: »[1.] *Povod*, [2.] *Pretek prvi moment, daljni momenti, odločilni momenti in* [3.] *Izid (konec)*«. Te tri momente zapiše še takole: 1. Pojasnitev naloge; 2. Izvajanje dispozicije in 3. Izvršitev (str. 322). To poglavje močno prodre v samo strukturo spisa in s svojo železno »*klasično*« logiko določa dramaturgijo vsebine.

O *opisu in O bistvu in značilnostih opisa* piše, da ne moremo opisovati abstraktnih predmetov. Prehod na »*prave opise*« predstavljajo pripovedni opisi ali opisovalne povesti: opisi dogodkov, veselic, godov, slovesnosti, sploh kakega slavlja. Razlika med razpravami in opisi v 5. šolskem letu so t. i. opisovalne povesti (str. 326). Snov za opis naj bo konkretna: učenci naj opisujejo predmete, ki so jih videli, gledali in opazovali z lastnimi očmi. »*Nikoli naj ne opišejo kaj takega, o čimer so le morda le čitali, česar niso videli nikoli. Nikoli naj ne skušajo opisovati splošnih imen, občih pojmov, kakor: miza, lipa, procesija o Telovem, marveč: naša šolska miza, lipa na šolskem vrtu ali pred našo šolo, pred našo cerkvijo, naša procesija o Telovem*«. Tak opis bo živ in učencem na tej stopnji primeren. Prav tako naj ne rabimo šablonskih razporedb, »*da je potrebno s snovjo učencem bližje prihajati*«, da ga mora zanimati (str. 326). Temeljna naloga je pisati o konkretnem, zato moramo z opisom dotično stvar pojasniti ter postaviti pred našo dušo, da si jo lahko predstavljamo, o njej moramo povedati, kar je pomembnega in zanimivega. Bezjak meni, da je te pogoje mogoče izpolniti le, če pišemo o stvareh, ki jih dobro poznamo. Nadaljuje s poglavjema *O metodiškem postopanju – O metodah opisovanja*, kjer pravi, da je potrebno imeti t. i. miselni red, s čimer označuje načrt opisa, ki se začne od splošnega k posebnemu in gre še dalje k individualnemu. Posebno je treba paziti na »*menjavo izrazov in stavkovnih skladov ter na logičsko vez, da slog ne postaja enakomeren ter nelep in naloga ne kolobocira brez notranje vezi nakopičenih stavkov*«. S poglavjem *O primerjativah* zaključujemo pregled Bezjakove knjige. »*Primerjatev je mnogo težja od opisov*«, in sicer se naslanja na opis, »vendar,« svetuje Bezjak, »*naj najprej poiščemo enakosti potem različnosti*«. Pri pisanju pisem in poslovnih sestavkih ali dopisov nadaljuje, da je »*pismo za življenje tolikega pomena, da ga ne dosega noben drug spis*« (str. 332).

Na koncu moramo razrešiti še vprašanje, za kakšne spise sploh gre. Te vrste spisov, o katerih govori Bezjak, ne moremo uvrstiti med ustvarjalne spise, saj iz povedanega razberemo posege in popravo ne le trojnih napak (slovničnih, pravopisnih, stilističnih), ampak tudi posege v vsebino in zlasti v obliko, celo več: oboje je precej natančno določeno, zato bi take spise danes razvrstili med – poustvarjalne.

1908 – Matija Lichtenwallner in Prosto spisje v ljudski šoli

Matija Lichtenwallner je l. 1908 ob izidu knjige *Prosto spisje v ljudski šoli* imel za seboj že kar lepo tradicijo pisanja in zbiranja prostih spisov. Njegova knjiga je velik napredek v primerjavi s prejšnjim stoletjem, saj že v naslovu vsebuje novost. Do takrat so vse knjige obravnavale spise in spisje – njegova knjiga pa se loteva prostega spisja. Prejšnje knjige – spisovniki – so se ob obravnavi obrtnega, vezanega spisja le dotaknile prostega oz. nevezanega spisja. Lichtenwallnerjeva knjiga je zato velik premik in nedvomno posledica sprememb v šolstvu – »*osvoboditi naše šolstvo vseh duhomornih spon*«, tendenc dvajsetega stoletja – »*Umetniška vzgoja v šoli*« – ter novega razmišljanja o jezikovnem pouku. Knjiga je tudi oblikovana drugače, v celoti je posvečena *prostemu spisju* in ima obsežen teoretični uvod.

V tem Uvodu avtor govori o »*velikanskem prevratu*«: »*umiku starega novemu, osvoboditvi našega šolstva vseh duhomornih spon*« (str. 3), o umetniški vzgoji v šoli, jezikovnem pouku, ki da je odločilnega pomena. Po njegovem mnenju je »*spisje najvažnejša panoga jezikovnega pouka*«. Dotedanji spisovni pouk je bil neuspešen zaradi

¹⁸ Polglasno izgovarjanje misli je podobno Flower-Hayesovi *thinking aloud method*.

neprimernih metod, ki ne ustrezajo mišljenju učenca v ljudski šoli, za kar krivi učitelje. Lichtenwallner spregovori tudi o dotedanjih smereh pri spisovnem pouku in njihovih pomanjkljivostih. V poglavju o spisovnem slovstvu govori o obnovah beril ali povesti. Lichtenwallner se je zavzemal za načrtovanje pred pisanjem (pismenim upodabljanjem), kar pomeni, da naj bo v fazi načrtovanja podana vsebina in oblika. Pri 'starem' pouku tvorjenje spisov (razvijanje spisov) »v resnici (to) ni bilo učenčevo samomišljenje, ampak učiteljevo. Učitelj je izbral snov iz realij (pouka narave, zemljepisa in zgodovine), poiskal primerne misli, sestavil besedilo, izprašal ali izvabil iz otrok svoje misli oz. stavke, vadil, sestavljal, ponavljal, da so stavki postali 'duševna last učencev'. [...] Zapis začete ali značilne besede poedinih stavkov na šolsko tablo. Učenci so napisali te memorizirane, razvrščene stavke kot 'spis' v svoje zvezke« (str. 4).

Novi pouk je po Lichtenwallnerjevem mnenju nastal pod vplivom Maksa Schiessla in njegove knjige *Stilistična razvojna teorija in nova načela spisovnega pouka*. Učitelj naj motivira učence za pisanje – učenci z njegovimi navodili najprej sami načrtujejo besedilo, nato sledi »vprašajoče meditacije« (str. 5). Pri vprašajoči meditaciji je najpomembnejši cilj¹⁹, od česar je odvisna vsa pisna dejavnost. Po Lichtenwallnerju obstajajo tri razvojne metodične stopnje spisovnega pouka, skratka, razmišljal je o razvoju pisnih sposobnosti pri učencih piscih, in to prvi pri nas dotlej. Prva stopnja je stopnja čiste reprodukcije (3. šolsko leto), druga stopnja je navajanje h kompoziciji, pri čemer verjetno misli na besedilno zgradbo oziroma značilnosti zgradbe besedilne vrste in faze tvorjenja (4., 5. 6. in 7. šolsko leto), in tretja stopnja je pisanje prostih spisov (8. šolsko leto).

Na kratko bi povzela H. Schillerjevo knjigo *Spisje v materinščini*, ki jo Lichtenwallner tudi citira, v kateri je poučevanje pisanja še vedno po »starih načelih«, ki sicer vsebuje novost: na začetku pisanja je učitelj določal vsebino in obliko z boljšimi učenci. Tisto, kar je pri Schillerju pomembno, so vaje v besedilotvorju z metodo tvorjenja po zgledu in spreminjanja, tj. »preobrazba razvite vsebine«, učenci nadomeščajo posamezne besede s sopomenkami. Glavna besedilotvorna metoda je tvorjenje po zgledu in s posnemanjem, in to – z zvestim posnemanjem. Pri vajah, kjer so možne upovedovalne metode tvorjenja povedi po zgledu in s spreminjanjem: »izpreminjanje stavkovne skladnje (dva stavka v en stavek, iz enega stavka dva, glavni v odvisni, in nasprotno, spreminjanje besednega reda ...) vse se piše nad 'dotičnim' temeljnim stavkom«. Učenci so potem »vadili vse napisane izpremembe, da znajo vsi povedati eno ali več variacij«, nato so pobrisali tablo in potem »prosto« napisali v svoje zvezke. Seveda prevladuje reševanje pravopisnih vprašanj, kajti pisati 'prosto' v tem primeru pomeni tvorjenje besedil po zgledu s posnemanjem in po spominu.

Lichtenwallner navaja tudi knjigo E. Lüttgeja *Der stilistische Anschauungsunterricht, 1903, 1904*, ki izrecno poudarja jezikovno obliko. Vendar omenja tudi spisovni pouk na srednji stopnji in tvorjenje besedil »izključno iz čitanke« in po zgledu »dovršenih vzorcev«: književnih besedil in pesmi iz beril. V tej knjigi najdemo še pomembne vaje upovedovanja (1.) z nadomeščanjem »poedinih izrazov in rekel z drugimi«, sledijo (2.) vaje upovedovanja in spreminjanja stavkov in (3.) vaje upovedovanja z združevanjem povedi. Besedila tvorijo na osnovi zglede in po spominu, »čitanje in pripovedovanje z besedami« ter tvorjenje po zgledu in s spreminjanjem oz. »spremembami stavkov v povzetek«.

V poglavju *Prosto pot za prosto spisje* Lichtenwallner pravi, naj spisovni pouk temelji na produktivnem (ustvarjalnem) delu, ne pa na tvorjenju besedil po spominu (memoriranju), kar je bil doslej napačen pedagoški in didaktični pristop. »Spisovni pouk za učitelje in učence [...] je postal neusahljiv vir veselja do produktivnega dela« (str. 10), ker se prosto spisje začne že od tretjega šolskega leta. Prvo in drugo šolsko leto sta namenjeni »preventivnim« vajah, ki učence pripravljajo na prosto spisje v 3. šolskem letu. Lichtenwallner se zavzema za izkušensko pisanje, odprtost tematike, razvojno pojmovanje pisanja kot procesa »gojiti prosto spisje, izbira snovi pri prostem spisju (odprtost pouka), razvijanje spisja – potem šele obrodi sadove. ... Razvijati zaznavanje učencev (vse čute), bogatenje doživljanja učencev – tudi izven šole, pustiti prosto pot tudi domišljiji« (str. 10). Pouk, poln življenja, je po njegovem mnenju glavni pogoj dobrih uspehov pri pisanju prostih spisov. »Ves pouk bodi torej prepojen s pristnim pravim življenjem!« (str. 11). Pri učencih piscih je potrebno zbuditi veselje do lastnega ustvarjanja (samotvornosti), do lastnega proizvajanja. Obnove (str. 13): »... obnavljanje raznih pripovednih sestavkov v spisovnem pouku pač ni nič drugega nego to, kar je kopiranje v risarskem pouku«. Zanimivo je, da se Lichtenwallnerju teme iz realij ne zdijo primerne za pisanje prostih spisov, »so vaje v napisovanju, niso prosti spisi, so pismene reprodukcije. Prosti spisi so produktivni«. Zavzema se tudi za motivno-tematsko bližino snovi iz domačega ali šolskega življenja: doživeti dogodki, opazovanje, snov iz duševnega obzorja učencev, snov iz vsakdanjega življenja. Eden izmed glavnih ciljev (smotrov) je »gojitev ter razvijanje osebnosti«. Zanimivo je, da Lichtenwallner zahteva, naj učenci ne pišejo o tematiki, do katere nimajo osebnega odnosa, ker je to neustvarjalno delo: »ne pisati o snovi, do katere nimajo osebnega odnosa, je neproduktivno delo«.

O posebni prostosti pri izboru tem za pisanje besedil. Učenci naj si sami izbirajo spisovno snov tudi zunaj okvira (naslova). Lichtenwallnerju je »napačno«, če vsi učenci pišejo na isto temo. Njegove ideje so izredno napredne za začetek dvajsetega stoletja (1908). Med drugim zahteva še, naj učitelj napove temo nekaj dni prej, da se učenci pripravijo. Gre za miselno pripravo in priklic informacij na napovedano temo. Učenci lahko zapisujejo tudi ljudske pravljice, pripovedke in povesti, ki niso bile natisnjene. Npr.: tema »Od večeraj«. Vsak učenec se mora kolikor mogoče hitro spomniti dogodka, dožitka, vtiska od prejšnjega dne ter si ga mora bliskoma nazorno predstaviti. Nihče ne sme modrovati ali dolgo premišljevat, ampak vsakdo mora tak lahek, lep domišljaj ravno tako hitro prosto napisati. Pisati se ne sme »sirovo, podlo, nizkotno«. Zavzema se proti trivialnosti v prostih spisih, zato je smiselno brati trivialne in izvirne proste spise. Gre za motivacijo z branjem učenčevih besedil, zato je potrebno pedagoško izkoristiti branje – »zadnjih deset minut ure posvetiti branju«.

O spisovni temi določa jasen vidik in se zavzema za konkretizacijo teme, kjer se učencem ne sme dajati splošne teme, npr. *Pomlad*, ampak *Pomlad v našem sadosniku*, *Pomlad na našem travniku*, hkrati pa mora imeti učenec osebni odnos do teme. Nadaljuje, da je potrebno temo določiti in konkretizirati: »tesno omejena, majhno, zaokroženo omiselje, da sili učenca, zamisli se bolj na globoko, nego ustiti se na dolgo in široko«. Primer take splošne teme in iz nje izpeljane konkretne teme: *Pes* → *Naš domač pes*, *Vrt* → *Naš vrt*, ali: zunanja jezikovna oblika (kot indirektno vprašanje): *Kako smo večeraj zvečer lovili kresnice*, *Naš hudi pav* ter podobne teme.

V poglavju o *Metodičnem razpravljanju* prostih spisov teoretično ne omenja, vendar praktično upošteva fazo načrtovanja, ko pravi o motivaciji učencev, naj bo »v zabavnem, ne pa v strogem šolskem tonu«; jasno je, da se s tem zavzema za sproščeno ozračje in razpoloženje. Lichtenwallner se zavzema tudi za diferenciacijo in individualizacijo pri pouku, saj naj imajo učenci prostost pri izbiri spisovnih tem in spisovnih oblik: »Prva in najvažnejša zapoved spisovnega pouka se torej glasi: Ne pripravljaj nikoli spisovne oblike, ampak pusti, da otrok svojo snov upodablja po svoje! Nikdar ne vsiljuj otroku svoje oblike, ampak prizadevaj si vglobiti se v njegovo otroško obliko.« Učitelj se ne sme bati, da bi učencem ostala stalna lastnost (infantilnost) otroški način izražanja, zato ker je šolski pouk »napredujoč, zlasti prirodoznanstvo.« »Učitelj naj v učencu neguje njegovo individualnost in izvirnost ter subjektivno gledanje.« V poglavju o prostih spisih, ki so »najdražji doneski k otroški psihologiji«, razlaga razmerje med otroškimi spisi in otroško psihologijo. Spisi učencev so učitelju vir spoznanja otroka, družine in razmer. Omenimo še zanimivo Lichtenwallnerjevo opombo: »Vsak razred ima jako nadarjene, manj nadarjene in slabo nadarjene učence« (str. 25).

V poglavju o *Teoriji in didaktiki spisja* Lichtenwallner svetuje branje (dobrih in slabih) spisov za motivacijo učencem, med pisanjem ali v fazah tvorjenja naj bodo dovoljeni pogovori med učenci, prav tako lahko učenci pogledajo v zvezek zaradi »medsebojne vzpodbude, ne pa prepisovanja«, s čimer mislimo na osrednjo fazo tvorjenja – fazo pretvarjanja zasmisli v pisno besedilo. Učitelj naj napove temo vnaprej, hkrati pa lahko učenci pišejo tudi iz lastnega nagiba, »teknujemo« v pisanju spisov (doma) s prostovoljnimi prispevki – »prostovoljni doneski«. Lichtenwallner se zavzema, da bi proste spise pisali vsakih štirinajt dni (dvajset spisov na učenca na leto), kar je dvakrat več kot prej. »V katerih slučajih se more in tudi mora pri pismenem upodabljanju oblika sama ob sebi učiti« – načne temo o učenju oblike (forme). Prosti spisi naj se z vso resnobo in brezpogojno negujejo od prvega do zadnjega šolskega leta. Pisma ali listi »bi se morali učiti kot oblika«, skratka, to so formalne vaje (str. 26).

O korekturi prostih spisov navaja: »Preden se spisi prepišejo v snažne zvezke (čistopis), naj jih učenci pregledajo in popravijo.« S tem tudi dejansko Lichtenwallner praktično razdeli tvorjenje na tri faze. V tretji fazi učenci pregledajo in popravijo svoje spise. Pri pisanju je bila vsebina glavna stvar (pri pismih pa oblika, zato pismo ni spis). Lichtenwallner je pri svojem pojmovanju pisanja sodoben, njegovo poučevanje je usmerjeno na učenca, glavni cilj mu je samostojnost učencev: »učenec sam pogleda in popravi napake. Učenci si izmenjajo zvezke ali v skupini ter si popravljajo zvezke« (individualno ali skupinsko delo). Lichtenwallner se sprašuje, ali je potrebno v spisih ocenjevati (»razredovati«) samo vsebino ali tudi jezik. Sam sodi v skupino, ki trdi, da učenci izgubijo »pogum do lastnega proizvajanja zaradi zaznamovanja jezikovnih napak«, zato vrednoti samo vsebino in opusti zaznamovanje napak. Lichtenwallner se zavzema za konstruktivno vrednotenje: »hvaležno sprejemati« te spise, vloga učitelja je, da pedagoško ravna in se spodbudno izreče o spisju. »Pri slabo nadarjenih učencih naravnost iščemo ter hvalimo dobra mesta, da te reveže izpodbujamo, jačimo ter duševno dvigamo« (str. 30).

Ko vrednoti vsebino in jezik, mu je jasno, da prednost vsebine pred popravljanjem jezikovnih napak pomeni tudi dva načina popravljanja. Prvi: napake, ki jih učenec zna popraviti sam, naj učitelj le označi (nikakor naj jih ne popravi); drugi: učitelj naj popravi le napake, ki jih učenec ne bi (bo) znal popraviti. Zanimivo je tudi naslednje razmišljanje, da na učence negativno vpliva »osorna zavrnitev, graja in kritika«. Učenci želijo, da učitelj temeljito pregleda njihove spise kot tudi jezikovne napake.

¹⁹ Zanimivo je, da Bezjak leta 1906 razlikuje med nanizovalno metodo »proti mehanski nanižovanju stavkov« in zavzemanju za notranjo povezanost, raznolikost in raznovrstnost.

Lichtenwallner razlikuje: pravopisne (zaznamovati jih in popraviti), slovnične (zaznamovati jih in popraviti) in stilistične napake (zapisati si jih v posebno beležnico). Nato vpelje posebno beležnico za splošne, skupne in posamezne napake, s čimer nadaljuje Bezjakove nasvete. Za odpravljanje jezikovnih napak svetuje govorne vaje. Vrednotenje spisov mora po Lichtenwallnerju temeljiti na vsebini. Učitelj naj pri vrednotenju prostih spisov ravna pedagoško: najprej naj začne dobronamerno o vsebini, nato naj za zgled in motivacijo preberejo izvirni spis, ob tem pa naj poudari kakšno posebnost v spisu: reklo, izraz itd. »Učiteljev pedagoški takt dela čudeže« (str. 34). Nato priporoča predvsem kot motivacijo branje dobrih spisov po izboru učencev. Projekt, ki ga je Lichtenwallner izvajal s svojimi učenci, je trajal dve leti, in pravi, da so njegovi učenci veliko spisov pisali »iz lastnega nagiba«.

V drugem – praktičnem delu knjige – piše o temah za naslove šolskih spisov, ki so jih Lichtenwallnerjevi učenci pisali med letoma 1907–1908. V nemškem jeziku so izšle knjige s prostimi spisi ljudskošolskih učencev, medtem ko tega v slovenskem spisovnem slovstvu ni bilo. Drobena izjema se je zgodila 1904, ko je F. Ilešič objavil spis neke učenke. Lichtenwallner je želel izdati podobno knjigo v slovenščini, kajti tudi slovenski otroci so »zmožni napisati take spise«. Ta projekt je imel precej nasprotnikov, ki niso verjeli v sposobnosti slovenskih otrok. Vendar je izvedel projekt, ki je trajal dve leti – v četrtem in petem šolskem letu je osemdeset učencev pisalo v času od novembra 1907 do julija 1908 proste spise. Štirideset učencev prvega oddelka četrtega letnika je napisalo 360 spisov in štirideset učencev petega letnika 396 spisov v devetih mesecih, kar je dalo skupaj 756 raznovrstnih spisov. Po pregledu in premisleku je Lichtenwallner naredil izboljšave in v naslednjih letih predlagal nove teme za spise za četrto šolsko leto (od novembra do avgusta, 24 spisov) in za peto šolsko leto (od novembra do avgusta, 31 spisov). Lichtenwallner upošteva razvojni vidik in napredovanje učencev v »izurjenosti« in pravi, da so učenci proti koncu petega šolskega leta sposobni samostojno napisati povest, pravljico ali basen (str. 153).

Teme za pisanja spisov – spisovne teme – je delil po mesecih, od novembra do julija. Poglejmo si nekaj naslovov: *Drobne ptičice pozimi, Jesen v gozdu, Lastovke pri nas, Moja najljubša žival, Moje sanje, Moji zvončki, Prvi pomladanski dan, Zvončki na našem vrtu ipd.* Med nenavadnimi naslovi bi poudarila naslednje: *Gosenice na našem sadnem drevju, Kaj naši voli po zimi delajo, Kako nam je Bog zopet poslal dež, Kako rabijo v Zgornji Sveti Kunigundi presmečev les, Kako smo se igrali vojake, Kje in kako sem našel ježa, Kopati se je zdravo in prijetno!, Otrok v smrtni nevarnosti, Pri mrliču, Prvikrat na Bledu, Včeraj sem bila pri šivilji, Zrakoplov v Rušah.* Tudi z današnjega stališča so nekateri naslovi izvirni: *Drago solnčece! Ljubljeno solnčece! Moj pogovor s solnčecem, Če gledamo zvezdno nebo, Kako sva s sestro lovila kresnice, Lepo je zvezdno nebo, Moj pogovor s šmarnico na vrtu, Naša črešnja v beli obleki, Nekaj o ledenih »ročah« na oknih, Ogenj v tovarni vžigalic, Deklica in vile, Pri povodnem možu, O zakletem gradu, Deklica in usmiljena grofica, Cvetko in Mira pri vilah idr.* Pri naslovih Lichtenwallner navaja ponavadi tri primere spisov: najbolj nadarjenih učencev, srednje nadarjenih in slabo nadarjenih učencev.

Lichtenwallner se zavzema za pisanje spisov tako, da učitelj vodi pisanje od spominskih spisov do prostih kompozicij. Po njegovem mnenju so doživljajski spisi (spominski spisi) bolj primerni za četrto šolsko leto. Za peto šolsko leto so bolj primerne proste kompozicije: povest, pravljica, basen. Lichtenwallner se zavzema za diferenciacijo in individualizacijo pri pouku in upošteva ustvarjalne značilnosti učencev, predvsem tistih, ki so literarno nadarjeni. »Pustimo torej otrokom, ki radi komponirajo, ki imajo bujnejšo domišljijo, to veselje, in dajmo jim tu in tam priliko, potovati v ljubljeno deželo domišljije!«... »Učence tretjega in četrtega šolskega leta pripravljamo na proste kompozicije tako, da si zapisujejo svoje lastne, resnične doživljaje v obliki povestic, za zgled jim lahko preberemo nekaj tipičnih spisov te vrste« (str. 153). Lichtenwallner v ta namen priredi naslove prostih spisov: *Franček in ptička, Olgica in pomlad, Deček in lipa.* Iz navedenega sklepamo, da so učenci tvorili besedila po različnih metodah (tvorjenja), kar smo že omenili. Naštejmo jih še enkrat: 1. po zgledu, 2. po spominu in 3. izvirno tvorjenje »potovati v ljubljeno deželo domišljije«.

O prostem spisu na višji stopnji navaja Lichtenwallner splošne opazke: branje – »naj marljivo zbirajo zlata zrnca proze in poezije, da jih vpletajo v svoje sestavke na primernih mestih. [...] pozneje bodo samostojni tudi v tem oziru« (str. 159). Pri tem upošteva znana pedagoška načela: od konkretnega k abstraktnemu, od subjektivnega k objektivnemu in od nevezanega k vezanemu spisu, kar je pač naravno in zadnji »cilj spisovnega pouka v ljudski šoli«. Nižja stopnja je za opisno pisanje (1., 2. in 3. šolsko leto). Srednja stopnja je zato, da učenec piše o tem, kar hoče – prosto spisje (4. in 5.), in višja stopnja, da učenec piše, kar učitelj hoče (6., 7. in 8.). Za pisanje prostih spisov je potrebna več kot ena šolska ura. Če damo splošno temo, npr. *Naš šolski izlet iz Ruš v Maribor*, imajo učenci možnost izbrati ter si v okviru tega »omislijo« primerno temo.

Nekaj o izboru spisovnih tem za višjo stopnjo posebej navaja avtor nekaj pomembnih napotkov: za višjo stopnjo mora učitelj paziti, da teme niso trivialne, ampak »lokalno – zgodovinske: patriotične slavnosti, zgodovinski spomini (povodnji, požari, gradba nove ceste ...), tisto, kar registrirajo naši časopisi. Na višji stopnji učiti mladega človeka, da se navadi, svoje dožitke in svoja opazovanja ne le subjektivno upodablja, ampak se tudi izražati o njih popolnoma objektivno« (str. 164). To imenuje spisovna umetnost.

Nedvomno je zanimiva pripomba o razmerju med prostim spisjem in slovnico: »... slovnica nima z bistvom prostega spisja prav nobenega stika, kajti otrok more svoje misli izražati edino le po svojem lastnem jezikovnem čuti in po svojih lastnih jezikovnih zakonih« (str. 167). V tej misli je izražena najočitnejša razlika med prejšnjimi avtorji in Lichtenwallnerjem ter njegov drugačen, a hkrati obziren pristop do razmerja med vsebino in slovnico: »... spis je vsebinsko izvrsten, glede oblike nedostaten, kar je namen pouka pisanja. Cilj vsega ostalega jezikovnega pouka je negovanje jezikovnega čuta, torej naj učenec 'pili' obliko« (op.: slovnico, pravopis). V nadaljevanju pravi, naj za odpravljanje napak učitelj redno uvaja govorne vaje, kar priporoča že Bezjak v svojem *Ukoslovju* iz l. 1906: »... prvi in glavni cilj govornih vaj je – odstranitev napak: pravopisnih, slovničnih in stilističnih.« Vendar Lichtenwallner dodaja, da je potrebno učencem razvijati intenziven jezikovni čut, da se zavedajo pravih jezikovnih oblik – drugače je slovniški pouk »goli verbalizem« (str. 168). Tudi redno branje in razpravljanje o tipičnih spisih boljših učencev je nujno in potrebno, kajti »zavedati se nam je treba vedno le tega, da pri spisovnem pouku oblika ni cilj, ampak le sredstvo«. Za odpravljanje stilističnih napak je predlagal izvajanje stilističnih vaj ob pisanju prostih spisov, ki naj se uvajajo redno, posebej intenzivno na srednji stopnji. Menil je, da je tudi popravljanje spisa primerna motivacija, ko na tablo napišejo prosti spis slabšega učenca.

Recenzent Henrik Schreiner se strinja z njim in pravi, da je nižja stopnja (1.–3. šolsko leto) primerna za izvajanje predvaj za spisje. Srednja stopnja (4. do 5. šolsko leto) je ustrezna za pisanje prostega spisja na tematiko resničnih dogodkov in doživljajev ter za oblikovne vaje. Višja stopnja (6. do 8. šolsko leto) je primerna za pisanje prostega spisja, vendar na tematiko iz realij (prirodopis, zemljepis in zgodovina), aktualnih in resničnih doživljajev, pa tudi za pisanje oblikovnih vaj.

Prehod od spominskih spisov do prostih kompozicij je pomembna stopnja pri poučevanju pisanja. Zato je spominjanje temelj spominskih spisov, ki koreninijo v mislih, čustvih ali učencem bližjih temah. Snov je naravna, spomini osebni in razjasnjujejo bližnje razmerje do izbrane osebe. V 5. letu šolanja se že uvajajo proste kompozicije: povest, pravljica, basen in zelo pomembni »majhni pesniški poskusi«. »Med otroci [...] so bolj iznajdljivi tisti, ki tiči v njih več 'tvoriteljne sile' nego v ostalih njihovih tovariših. No, če je pa temu tako, zakaj bi se pri spisovnem pouku takim otrokom ne dajalo priliko, ustvarjati v gori označeni smeri nekaj popolnoma samostojnega, izvirnega? Pustimo torej otrokom, ki radi komponirajo, ki imajo bujnejšo domišljijo, to veselje in dajmo jim tu i tam priliko, potovati v ljubljeno deželo domišljije!« (str. 153). V 3. in 4. šolskem letu pripravljajo proste kompozicije (str. 153). Primerni naslovi se mu zdijo: *Lojzika in jagode, Tonček in potoček, Deček in lipa, Deklica in cvetoči mak ...* »Učencem je zdaj le treba, snov s pomočjo svoje domišljije samostojno iznajti, ne da bi jo doživeli, in prehod do prostih kompozicij je izvršen« (str. 155). Priporoča pisanje dveh do treh prostih kompozicij v 5. letu oz. letniku.

Pri prostem spisu na višji stopnji naj vpliva učitelj na način izražanja učencev. V spisih naj ne bo trivialnih izrazov in misli. Za zgled naj bodo mojstri maternega jezika in dobre knjige. Povzetek njegovih misli, da naj bodo spisovne teme iz življenja in da naj na srednji stopnji piše učenec, kar hoče, na višji stopnji pa, kar hoče učitelj, nas preseneti. Gre za protislovje, o katerem smo že nekaj napisali? Ali gre morda za napako? Lichtenwallner izrecno napiše cilje poučevanja pisanja: »... cilji spisovnega pouka v ljudski šoli: od konkretnega do abstraktnega, od subjektivnega do objektivnega, od nevezanega do vezanega.« O vezanem spisu smo že nekaj povedali. Očitno gre za velik napredek pri upoštevanju domišljije in »prostosti«, vendar še vedno ne v pomenu, ki velja danes. Še vedno obvelja strogost oblike, ki je končni cilj – vendar je faza domišljanja sproščena in v primerjavi z dosedanjim pristopom velik napredek. Za pisanje imajo na voljo več kot eno uro, kar velja zlasti na višji stopnji. Vsak učenec si znotraj skupne oziroma splošne teme izbere posamezno ali konkretizirano temo, čemur pravi »proste roke« (str. 163). Daje prednost lokalno-zgodovinski tematiki: patriotične slavnosti, zgodovinski spomini, suša, povodnji, zgradba ceste, mostu ipd., kar »registrirajo časopisi«.

Iz povedanega spoznamo, da Lichtenwallner poda nekaj novih utemeljenih opomb glede razmerja med prostim spisjem ter slovnico, kot npr.: »... slovnica nima z bistvom prostega spisja prav nobenega stika ...« (str. 167). »Spis glede vsebine izvrsten, glede oblike nedostaten, nerabljiv« (str. 167), je njegovo temeljno vodilo pri ocenjevanju. Naslednji zanimiv termin je *jezikovni čut* in njegovo 'piljenje', ki se nanaša predvsem na slovnične oblike. Namen govornih vaj je jasen: trajno odstraniti napake. Intenzivno negovanje jezikovnega čuta pripravi učenca, da se zaveda pravih jezikovnih oblik, kjer je pomemben smisel, drugače gre le za 'goli verbalizem' pouka. Izhodiščna trditev pa je – da »pri poučevanju pisanja oblika ni cilj, ampak le sredstvo«. Zato je potrebno vsebini posvetiti več časa, npr.: slabši spis napisati na tablo

»učenci v tistem trenutku čutijo in vsled tega tudi uvidijo potrebo stilističnih izprememb«. Tako Lichtenwallner uvede novo metodo tvorjenja besedil ob zgledih (slabih besedilih sošolcev) in s preoblikovanjem »v svrhu preobrazbe spisov učencev«. Tudi za današnji čas so številne Bezjakove, predvsem pa Lichtenwallnerjeve ideje napredne in pomembne, posebej če upoštevamo okoliščine in čas nastanka.

1909 – Ivan Magerl in Zbirka prostih pisnih nalog učencev

V Zbirki prostih pisnih nalog učencev krškega in litijskega okraja je Ivan Magerl zbral in uredil zanimivo zbirko z izvirnim dodatkom. Zbral je različne spisne naloge in pri tem upošteval: 1. uvajanje nove metode »racionalno postopanje v spisnem pouku«, in 2. pripravljanje učencev na srednji stopnji za pisanje (samostojnih) prostih nalog, (1.) branje otroških spisov kot motivacija drugim učencem – kar je prva posebnost te knjige. Gre namreč za spremembo naslovnika – naslovnik oz. bralci so sošolci. Predlaga, naj, ko učencu vrnemo spis, čim več sošolcev prebere njegov spis, da se razvije tekmovanje, »kdo bo originalneje izvršil svoj spis«. Knjiga je nastala na priporočilo učiteljsstvu, naj pošljejo odboru Pedagoškega društva spisne naloge; in res je 30 učiteljev poslalo okoli 500 pisnih nalog. Urednik je popravil le večje slovniške in pravopisne napake, slog otrok je ostal nespremenjen, beremo v uvodu.

Nekaj primerov naslovov prostih spisov: *Počitnice, Prvi sneg, Pomlad, Nevihta, Naš pes, Moja mačka, Moji zajčki ..., Moj domači kraj, Moj prvi šolski dan, Moja prva nesreča, Smrt moje sestrice*; nekaj zanimivih naslovov: *Potovanje k severnemu večnemu ledu, Kaj bi bil rad? Česa si najbolj želim?* Zanimivost Zbirke prostih pisnih nalog je dodatek, v katerem urednik uvaja še dve inovaciji: (2.) učenci lahko ilustrirajo svoje spisne naloge in (3.) učenci pišejo ob sliki, ki naj bo brez naslova. V tretji inovaciji najdemo metodo tvorjenja besedil po načrtu ali dispoziciji ter drugih spodbudah, v tem primeru – slikah. Magerl nadalje piše, kako učence veseli pisanje takšnih nalog. Tako so podani štiri primeri slik in po nekaj primerov pisnih nalog ob teh slikah.

Zanimiva in izvirna zbirka dopolnjuje Lichtenwallnerjeva načela in utemeljuje nove smeri pri poučevanju spisja, pri katerem imajo učenci več svobode. Zasedimo tudi medpredmetno povezovanje v smislu ilustracij spisov in pisanja ob ilustracijah. Vse to potrjuje nove smernice tudi v šolstvu in novo pojmovanje otroka v družbi.

1909 – Janko Polak in Druga zbirka prostih pisnih nalog

V knjigi *Druga zbirka prostih pisnih nalog učencev krškega in litijskega okraja (ponavljalna šola)* je J. Polak uredil to zbirko in napisal zelo kratek predgovor. V njem govori o ciljnih te zbirke: – zato, da spozna dušo dečkov in deklic te šole, – tovrstne zbirke niso pomožne šolske knjige niti narekovalna knjiga, ampak so »silhuetne študije«. Novost knjige so kriteriji, po katerih je Polak razdelil spise. Prvi kriterij je delitev na spise za dečke in spise za deklice, drugi kriterij je kraj dogajanja in tretji deli spise po vsebini, ki je lahko etična, realna ali praktična. Nekaj primerov prostih pisnih nalog za dečke in deklice:

PROSTE SPISNE NALOGE	Dečki	Deklice
etične vsebine (red, snaga, ljubezen do bližnjega) za dečke (30) in deklice (40)	Zakaj se učimo? Pitje in kajenje krajša nam življenje! Kako bi gospodaril, ako bi bil posestnik? Ko so prišli vojaki Moja bodočnost	Pridnost je največje bogastvo Naša kuhinja Ako bi bila gospodinja Kako pri nas peremo? Kaj spravlja pridna gospodinja v jeseni?
realne vsebine za dečke (21) in deklice (10)	O živinoreji Ko smo prodali junca Poročilo prijatelju o letini V pravilno narejenem svinjskem hlevu Kaj dobrega je storila cesarica Marija Terezija?	Kako hranijo naša mati maščobo? Kako se pridobi platno? Kako krmimo pri nas kure?
praktične vsebine za dečke (28) in deklice (17)	Prošnja za oprostitev orožne vaje Izpričevalo hl apcu Oporoka	Kaj znam skuhati? Moja prva peka Kakšna zelišča naj nabiramo za zimo?

Obe zbirki imata skromna teoretična uvoda, vendar je zanimiva njuna funkcionalno-vsebinska klasifikacija oz. razvrstitev, posebej pri Polaku, ko gre za razdeljevanje tematike po spolih in po vsebini (etična, realna in praktična). Obe knjigi pa sta zgodovinsko zelo pomembni, saj gre za najstarejši zbirki spisov učencev v slovenščini. Posamezne spise in pesmi učencev lahko najdemo tudi v rokopisni izdaji ali natisnjene v t. i. mladinskih revijah in dijaških listih (Sprotuletna vijolica idr.).

1903–1931 – HENRIK SCHREINER, JANKO BEZJAK IN SLOVENSKE JEZIKOVNE VADNICE

Drugi del disertacije razpravlja o zgodovini spisja na Slovenskem od leta 1850. V ta del sodijo spisovniki in berila ali čitanke. Zlasti slednje se povezujejo s spisjem posredno, vendar se večina nalog spisja nanaša na v njih objavljena besedila. Nenazadnje so to knjige, ki se tudi teoretično, didaktično in praktično ukvarjajo s spisjem. Zato so po tehtnem premisleku tudi te uvrščene v disertacijo, kajti pregled jezikovnih vadnic in različnih slovnih od leta 1850 v svojih poglavjih in odlomkih obravnava problematiko spisja. Prva taka knjiga je Schreiner-Bezjakova *Slovenska jezikovna vadnica* z zanimivimi vajami, ki upravičujejo uvrstitev v zgodovinski pregled. Pri vseh slovnih in jezikovnih vadnicah v poglavju o besedoslovju (pomeni besed, vrste besed, odnosi med besedami, frazeologija in domače ter prevzete besede) in besedotvorju (besedotvorne vrste: izpeljanka, sestavljenka, zloženka, sklop in mešana tvorba) zlahka najdemo vaje s prvimi ustvarjalnosti. Te vaje so nam tudi vodilo pri analizi.

Slovenska jezikovna vadnica (za tesno združeni poduk) v slovnici, pravopisju in spisju je izhajala od 1903 do 1931 v petih zvezkih, ki so doživeli več ponatisov, nekateri celo pet. Avtorja Schreiner in Bezjak v prvi knjigi definirata, kaj je to berilo in kaj spis ter nadaljujeta z vajami, ki so podobne Praprotnikovim. Prvi je tip vaje za razvijanje poimenovalne sposobnosti in bogatenje besednega zaklada.

– Najprej (1.) so navedeni naslednji primeri: – kaj osebe delajo, npr.: krojač, dekla, hlapec, prosjak, kovač, učitelj, učenec, deklica itd. Krojač šiva obleko [...]. – kaj stvari delajo, učenci iščejo nadpomenke besedam, npr.: pes, krava, golob, mačka, petelin, ovca, drevo, vijolica, trava, roža, voda, solnce itd. – kaj reči delajo, imena reči, npr.: ura, zvon, nož, streha, luč, voz.

– Temu slede (2.) vaje za pridevnike: – kakšne so osebe, stvari, reči, ena lastnost, dve ali več soglasnih lastnosti in dve nasprotni lastnosti, npr.: brat, učenec, hlapec, dete, deklica ...: bolan, marljiv, močen, veselo, pobožna itd., – krava, maček, konj, lipa, klasje, voda ...: bela, kradljiv, hiter, zelena, rumeno, čista ..., – tabla, pero, nož, zvezek, miza, suknja ...: črna, novo, oster, čist, okrogla, lepa ipd., – kratki opisi po lastnostih »Odgovori tem-le vprašanjem: Kakšen je učenec? (mlad, marljiv, pazljiv, pokoren) Kakšna je deklica? (velik, prijazen, poslušen, pobožen) Kakšna je črešnja? (rdeč, krogel, sladek)«

Drugi tip so vaje za razvijanje upovedovalnih sposobnosti, in sicer:

- Učenci odgovarjajo na učiteljeva (pisna) vprašanja o spoznavanju okolja: *Kakšna je hiša? (velika, majhna) Kakšna je goba? (suha, mokra).*
- Učenci tvorijo povedi na osnovi danih besed: *Napravi stavke iz teh-le besed: Otrok – starac (mlad, star) Noč – dan (temen, jasen) Leto – ura (dolga, kratek) Opiši hlev! Rabi te-le besede: Opiši tudi gos! Zapiši stavke o mački, o miši, o zajcu itn. (str. 7).*
- Tvorijo povedi na osnovi vprašanj, tako da s preprosto definicijo razlagajo pomen besede – navedejo nadpomenko in osnovne razločevalne lastnosti: *kaj so osebe, stvari in reči (kratki spisi): Moj brat je vojak. Tone je pastir. Roža je cvetica.* – Enako napravijo tudi s podpomenkami: *šolsko orodje: kreda, goba, knjiga, zvezek, kamenček, svinčnik, pero, tablica.* – Sledi upovedovanje: *Lopata je vrtno orodje. Lopata je poljsko orodje.* – *Lopata je vrtno in poljsko orodje.*
- Tvorijo povedi na osnovi posnemanja in danih besed: *Napravi slične stavke s temi-le besedami: Miza (hišna in kuhinjska oprava) Svetilka (domače in kuhinjsko orodje). Napiši pet imen (podpomenk) rokodelcev, pijač, jestvin, cvetic, ptičev, moških krstnih imen, ženskih krstnih imen, domačih živali! (str. 8). Pazi: Krstna imena se pišejo z veliko začetnico.*
- Vaje za glagole: – kaj osebe, stvari ali reči delajo oz. se z njimi dogaja.

V drugem delu knjige, ki se imenuje *vadnica*, so vaje dosledno oblikovane po tem načelu: od *poimenovalnih* prek *upovedovalnih* do *besedilovomih* vaj.

V tem sklopu je prvi tip vaj za razvijanje poimenovalnih sposobnosti, čemur bi danes rekli vaje za fluentnost besed, asociacij, idej in izražanj:

- učenci pisno naštevajo po deset samostalnikov, ki pomenijo osebe, stvari ali reči (podpomenke): – na polju – v hiši – trgi – gore – reke;
- vaje za besedotvorje: iz samostalnikov moškega spola napravi samostalnike ženskega spola, npr.: mesar – mesarica, vrtnar – vrtnarica, pisatelj – itd.;
- raba besed v stavkih, kar bi danes imenovali vaje za adaptivno fleksibilnost;
- učenci tvorijo – pomanjševalnice (1903), pomanjševalnice postanejo večpomenke): zvonec – zvonček, sin – sinek, hrast – hrastič, vrtec – vrtič, nožek – nožič itd. Namesto črtice napiši pomanjševalnico: Majhen ptič je –. Majhen tovariš je –. Majhen obraz je –. Majhna hiša je –. Majhna žival je –. Itd. Vajo je mogoče tudi obrniti: glavica, strešica, ročica, ipd. Namesto črtice napiši pomanjševalnico: Majhno krilo –. Majhno gnezdo je –. Itd. – kaj je: kolesce, peresce, srčece ipd.;
- nekaj podobnega so tudi ljubkovalnice: mamica, sestrice, angelček. Itd.

Drugi tip sestavlja vaje za razvijanje upovedovalnih sposobnosti:

- tvorjenje povedi na osnovi ključnih ali danih besed »Tvorijo stavke iz teh-le besed! Vijolica (cvetica);
- upovedovanje na osnovi vprašanj: »Popiši cerkev po teh-le vprašanjih!«;
- dodajanje primernih pridevnikov samostalnikom: Cvetice in njih barve (roža, vijolica, tulipan, lilija, šmarnica, narcis, lipovka (španski bezeg), rožmarin, klinček – bel, moder, rdeč, vijoličast, pisan, rumen);
- stopnjevanje pridevnikov – primerjaj osebe, stvari ali reči: Koza, ovca, krava (koristen). Voda, sneg, led (mrzel). Ljudmila, Tončika, Marica (pobožen);
- besedotvorje: zid – zidati, šum – šumeti, črn – črneti, bled – bledeti;
- tvorjenke (besedne družine – nes –): donesti, odnesti, iznesti, nanesti, prinesiti, prenesti, ponesti ...;
- primeri: kupiti, žagati, brati, voliti, kopati ... (s predponami: do, od, iz, na, ob, pri, pre, po, raz, z, za);
- odgovori na vprašanja: Moj domači kraj. Kako se imenuje ... Koliko hiš ... Kako se imenuje voda;
- stopnjevanje pridevnikov: hraber (konj, tiger, lev), ljubezniv (brat, sestra, sestrice), veličasten (mesec, solnce, zvezdnato nebo);
- podobnosti, v čem sta si podobna: vas in trg, trg in mesto, cerkev in šola, svinja in ovca ipd.

Učenci tvorijo besedila (življenjepis) po spominih: »Pripoveduj sam o sebi, kar ti je znano iz tvojega življenja Iz mojega življenja« (jezikovna vadnica – Spisje, str. 57). V delu knjige, ki je posvečen spisju, zasledimo inovativno vajo, tj. pisanje zgodbe z dvema različnima zaključkoma. Učencu je podan zgled s povzetkom, ki ga je potrebno tvoriti z metodami preoblikovanja in dopolnjevanja besedila:

<p><i>Od včeraj pogrešaš svoj žepni nožek. Mogoče bi bilo, da si ga pri njem pozabil. Prosiš ga, naj pogleda v vrtno utico. Če ga najde tam ali drugje, naj bode tako dober in ti ga kar pošlje, ker ga nujno potrebuješ. Naj ti ne zameri, da mu delaš nepriliko.</i></p>	
<p>Prvi odgovor:</p> <p><i>Prijatelj ti naznanja, da je vesel, ker je našel nožek. Ni mu bilo treba dolgo iskati. Bil je res v utici, a padel je bil pod mizo. Pošilja ti ga v priloženi škatlici.</i></p>	<p>Drugi odgovor:</p> <p><i>Prijatelju je zelo žal, da ti ne more dati ugodnega poročila. On in njegov brat sta preiskala utico in vse prostore, kjer ste se včeraj bavili, a nožka nista mogla najti. Morebiti se pa ipak še najde kje doma.</i></p>

V četrti jezikovni vadnici (str. 35) v poglavju o spisju avtorja naštejeta nekaj različnih metod tvorjenja besedil, ki se pojavijo prvič po do sedaj dostopnih virih. Prva novost je metoda dopolnjevanja. Učenci razvijajo sposobnosti tvorjenja besedil z dopolnjevanjem po zgledu.

- Avtorja sta navedla nekaj različnih začetnih povedi, učenci napišejo nadaljevanje.
- Druga vaja je tvorjenje besedil tudi z dopolnjevanjem, in sicer tako, da so učencem dane zaključne povedi in učenci tako tvorijo besedilo do danega zaključka.
- Tretja vaja je dopolnjevanje osrednjega dela besedila – učenci imajo za zgled okvirno pripoved – dopisujejo jedro besedila.

Posebna vaja dopolnjevanja je tvorjenje besedil z zamenjevanjem ali spreminjanjem – učenci vzporedno besedilo spremenijo tako, da zamenjajo pripovedovalca (s stališča dimnikarčka) in prilagodijo ali spremenijo kraj dogajanja oziroma književni prostor.

Poglejmo primer: učenec ima možnost tvorjenja z dopolnjevanjem besedila z izbiranjem med različnimi začetki in zaključki. Na razpolago so trije različni začetki besedila – dopolniti je treba jedro besedila in izbrati med dvema različnima koncema.

»Piši svoji sestrici, ki je v Mariboru v šoli, dogodbico o dimnikarčku, kakor da se je zgodila pred našo šolo!«		
Prvi začetek	Drugi začetek	Tretji začetek
začni tako-le: Včeraj popoldne po šoli se je pred našo hišo zgodilo nekaj, kar Te bode gotovo zanimalo. Zato Ti hočem ves prizor kratko opisati ...	ali: Včeraj po šoli sem videl, kako so moje součenke dobre. Čuj, kako je bilo!	ali: Včeraj po šoli bi se bila gotovo z nami veselila, ko bi bila pri nas. Naj ti povem, kaj se je zgodilo!« ...
Prvi konec	Drugi konec	
konec: Piši tudi Ti meni, ako se pri Vas pripeti kaj zanimivega. Pozdrav ...	Ali: Bog Te obvarij! Piši kmalu, kako se kaj imaš, svojemu zvestemu bratu I. I.	

V istem poglavju zasledimo tudi znano metodo tvorjenja po vprašanjih. Zanimiv je motivno-tematski vidik – pretekle kulture *Rimljani v naših pokrajinah*: 1. *Kdaj so navalili R. v naše kraje? Kako daleč je segala njih oblast?* 2. *Rimske pokrajine v naših krajih (Karnia, Norik, Panonija) in njih oskrbniki* 3. *Ustanavljanje novih mest* 4. *Prebivalci novih mest* 5. *Domačini* 6. *Česa so se domačini naučili od Rimljanov?*

V peti jezikovni vadnici je poglavje o besednih družinah (besedne rodovine – besedoslovje). Tvori stavke z naslednjimi izpeljankami glagola – *nesti*:- *nositi, donesti, donašati, iznesti, iznositi, nanositi* [...] Tvori stavke z naslednjimi izpeljankami besedne rodovine glagola – *tožiti*: *tožiti, toževati, iztožiti, zatožiti* [...] Porabi naslednje besede v stavkih (str. 55). *Pisati, pisan, pisanica, pisanka, pisar, pisarček, pisarski* [...] *Dati, davkar, davčen, zadavkati, dodati, izdati, razdati, zadati* ...

Sedmi del jezikovne vadnice je posvečen spisju oziroma besedilotvorju in je razdeljen na različne besedilne vrste. Prva besedilna vrsta so pripovedni spisi, ki jih učenci (1.) tvorijo po spominu – to so kratke obnove književnih besedil iz beril ali takratnih čitank. (2.) Učenci tvorijo besedila na osnovi zglada in s preoblikovanjem razširijo krajši spis. Pri pisanju prostih spisov je metoda tvorjenja še vedno po spominu, čeprav je poudarek na besedni zvezi – prosti spisi, kar je jasno razvidno iz naslovov: *Na božji poti, Mati (oče, brat, sestra), Pri mojem prijatelju, Lastovice so tu, Kaj se mi je snoči sanjal*. (3.) Naslednja besedila tvorijo učenci po zgledu in na temelju vprašanj; tip besedil je opis – *Vile (pravljica bitja): Kdo in kakšne so bile vile (obleka, lasje, pešje, ples), Ob čem so živele, Kako so se vedle proti ljudem, Njih zakladi in nedolžni otroci, Vile in kmetje, Vile in junaki, Zakaj so vile pobegnile z Gorjancev itd.* Nekaj značilnih naslovov spisov zgoraj omenjenih metod: *Moj dom, Naša cerkev, Domača vas, Naš zimski večer, Ko prideš iz šole, Dolgi večeri, Večerja, Pri topli peči, Kaj delaš ti, brat, sestra? Kaj oče, mati, hlapci, dekle? Ali kaj pripovedujejo? Čitate? (Kaj?) Sosedovi pridejo v vas, Kdaj greste spat? Izlet na Cerknško jezero*. Poleg omenjenih metod tvorjenja so pri drugih besedilnih vrstah (primerjavi, oznakah, razpravah) uporabljali metode tvorjenja besedil (4.) na osnovi posnemanja. Navedimo še tu nekaj značilnih naslovov:

- za primerjanje: najprej je naveden primer za živali (*gos in raco*), potem naloga: *Izvrši slično te le primerjatve: Petelin in puran, Volk in lisica, Severni jelen in domače govedo, Divja roža (šipek) in vrtnica, Zlato in železo, Šola in cerkev: odličen prostor, zunanost, ljudi, »Šola in cerkev sta sestrici dve, nobena brez druge hoditi ne sme.« (Slomšek) (str. 65, notranjost ...);*
- za označevanje: *Krjavelj – Kakšen je bil K. po telesu, Dokaži, da je bil zelo reven, dobra duša, a tudi ponosen in praznoveren, Zakaj so mu ljudje rekli, da je neumen ali vsaj prismojen (str. 66), Naš cesar Franc Jožef I.*

Ostale metode tvorjenja besedil so kombinirane po spominu, posnemanju, z zamenjavo ali spreminjanjem, vendar v skladu z učiteljevimi pričakovanji. Temu sledijo takile naslovi razpravic: *Kako iz vinarjev postajajo krone, Ali se izplača, štediti z bornimi vinarji, [...] Zakaj ljubimo svojo domovino, Vse mine, Morje, Žganje jih pogubi več nego kuga, glad in me, Vid je krasen dar nebeški.*

Na koncu knjig so prijateljski, vljudnostni in drugi zasebni listi kot so npr.: *Zahvali se svojemu prijatelju, nekdanjemu sošolcu, za knjige, ki ti jih je posodil in ki mu jih obenem vračaš! (Katera ti je najbolj ugajala? Zakaj? Tudi ti mu rad ustrežeš, če se poda prilika.), Zahvali se za pesmarico, ki ti jo je bil posodil prijatelj! Napiši tudi nadpise tem listom!, čestitaj prijatelju, ki je dobro prebil sprejemno izkušnjo za vstop v kako višjo (srednjo, obrtno) šolo, učiteljišče itn. Poslovni listi (ponudni, poizvedovalni, opominski, pritožni, brzojavni). Različni poslovni listi (naznanila, računi, vozni list, zaveznica, dolžna pisma in odpovedi).*

Čeprav že naslov Jezikovna vadnica pove, da je namen teh knjig urjenje in ne ustvarjanje, prinesejo te vadnice nekaj pomembnih inovacij v slovenski prostor, zato so korak dalje k ustvarjalnemu pisanju, predvsem imajo podrobno izdelane vaje za razvijanje poimenovalnih, upovedovalnih in besedilotvornih sposobnosti. Slednje vnašajo tudi novosti pri metodi tvorjenja besedil z dopolnjevanjem, ko učenci lahko tudi izbirajo med različnimi začetki ali zaključki besedila po zgledu.

1914, 1921, 1923, 1932, 1938 – JOSIP BRINAR IN SLOVENSKA SLOVNICA ZA OBČNE LJUDSKE ŠOLE

Cesarsko-kraljeva zaloga šolskih knjig na Dunaju je l. 1914 izdala *Slovensko slovnico za občne ljudske šole* (v treh stopnjah) Josipa Brinarja, ki vsebuje vaje iz slovnice, pravopisa in spisja za nižjo šolo. V večini do sedaj obravnavanih spisovnikih, čitankah in zbirkah so t. i. predvaje za spisje (str. 36–40), *ustne in pismene vaje v izražanju v zvezi z nazornim naukom in branjem*. Čeprav nikjer ni izrecno poudarjeno, razen pri Bezjaku, v teh vajah prepoznamo prvo didaktično fazo, tj. motivacijo učencev za uro književnosti ali prvo fazo tvorjenja – načrtovanje. Josip Brinar v vseh svojih slovnica, recimo tisti iz 1923, objavi t. i. *ponavljalne* vaje.

- To so vaje za razvijanje poimenovalnih sposobnosti učencev. *Vaja: Napišite po deset samostalnikov, ki pomenijo A) osebe B) živali C) reči ali stvari. In po pet samostalnikov, ki pomenijo A) lastnosti B) dejanja.*
- Pri naslednjih poimenovalnih vajah učenec besedam išče podpomenke. *Vaja: Napišite po deset lastnih imen, in sicer A) krstnih imen B) rodbinskih imen C) imen mest, trgov in vasi D) imen gor, vod in po pet imen dežel in narodov.*
- Učenci razvijajo poimenovalne sposobnosti tako, da napišejo čim več pomenov iste besede. *Vaja: Ugotovite v tehle stavkih razne pomene besede »oko« (oči): Oči več vidijo od očesa. Bolnik ima vdrte in medle oči. Nekateri imajo bistro oko kot srna, drugi pa debele oči kakor vol (rak). Kurja očesa. Rakova oka (imajo zdravilno moč). Mačje oči ...*

Učenci razvijajo upovedovalne sposobnosti tako, da napišejo čim več pomenov večpomenke in jih ponazorijo v povedi, uporabljajo metodo dela po zgledu in s posnemanjem. *Vaja: Tvorite na sličen način stavke, v katerih bodo imeli raznovrsten pomen samostalniki: roka, noga, srce, uho, glava!, vaja: Vpletite v stavke tele prisposobe (stalne besedne zveze): Človek: star kakor zemlja (greh), ošaben kakor petelin na gnoju, reven kakor jara miš, moker kot miš [...] Molči kakor riba – vpije kakor ptič v precepu, zna več ko hruške peči [...], npr.: Po stezi prikrevlja berač, star kakor zemlja (str. 122). Vaja: pojasnite na zgledih, kaj pomenijo tale rekla: Mačka k salu za varuha postaviti. V burjo govoriti. Kaj imaš za bregom.*

Besedilotvorne sposobnosti so najpogosteje razvijali po spominu, kar lahko razberemo iz naslednjih naslovov: *Ali je naša šolska soba velika ali majhna? Koliko oken ima? Kje stoji tabla? Pripovedujte, kaj delate v šoli! Šolska soba. Pripovedujte, kako gradijo hišo! Pripovedujte, kako napravi krojač obleko! Naše šolsko poslopje (Pripovedujte o vaši današnji poti v šolo!), Naša domača hiša (Pripovedujte, kako gradijo hišo).* Podobno velja tudi za naslednje naslove – *Pri raznih rokodelcih: Pri krojači. Kaj krojač dela: blago kupovati, meriti, rezati in prikrojiti, šivati, pomeriti, likati. Razne stvari: metrska mera, šivanka, nit, škarje, naprstnik, likalnik, sukno, platno, tkanina, svila, hlače, telovnik, suknja, površnik, plašč, uniforma ... (Pri črevljarju, Pri mizarju, V kovačnici, Kakšni so rokodelci?), Pripovedujte, kako se naredi miza! Primer širše teme, ki združuje več različnih naslovov oz. podnaslovov, ki imajo funkcijo dispozicij in gre za tvorjenje po načrtu ali dispozicijah: Na kmetih (Na dvorišču, Naš novi Sivec, Sosedov konj, Naša mačica, Mačka v pregovoru, Naš golobjak, S čim nam koristijo domače živali?), na domačem vrtu (Greda tulipanov, Kako smo jedli jabolko? Škorec, Gostje na našem vrtu), na polju in travniku (Kateri živali ste videli na zadnjem izprehodu, Kako sva z deklo krompir kopala, Pri koscih, Kaj ste se zadnjič igrali s pastirji?); V gozdu (Srna, Gozdni prebivalci). Temu sledi še navodilo – *Napiši kratke stavke!* Motivno-tematsko so se besedila navezovala zlasti na teme iz spoznavanja okolja (narave) in književnih besedil: *Povesti (Vztrajna mravlja, Žaba in vol, Popotnik in lipa).**

V poglavju z naslovom *Pismo* (str. 40) se tvorijo besedila na osnovi zgleada s posnemanjem in z zamenjavo (naslovnika). Npr.: *A) Prepišite to pismo! B) Napišite to pismo na pamet! C) Napišite slično pismo materi!*

Zanimivo je, da so učenci pri tvorjenju besedil po spominu (obnove iz beril ali čitank) tvorili z zamenjavo ali s spreminjanjem pripovedovalca: primer književnega besedila: *Lesena skleda* A) Kako bi starček pripovedoval to povest sam o sebi? B) Kako bi pripovedoval spokorjeni sin? C) Nadomestite v povesti označene besede z drugimi primernimi besedami, kakor: obnemogel, star (namesto: prileten). Naj navedemo še primer tvorjenja besedila po zgledu in z zamenjavo besed: *Zveličar in plevice. Pripovedujte to povest tako, da nadomestite nekatere izraze z besedami, ki stojijo v oklepajih! Naslednji tip tvorjenja je metoda priredbe ali predelave dogajalnega časa. Ne gre za spremembo dogajalnega časa in postavitev zgodbe v preteklost ali prihodnost, ampak za: Pripovedujte vse v preteklem času razen dobrednega govora! Primer: Ribica in pastirčka. Naslednji primer je tvorjenje besedil na osnovi zgleada in z zamenjavo ali s spreminjanjem. Primer je književno besedilo: *Pika na »I«* A) Janko pripoveduje o samem sebi. B) Mati pripoveduje. Variacija priredbe ali predelave sledi: C) Pripovedujte isto vsebino z drugimi besedami! V isto skupino vaj sodijo primeri pesemskega besedila, ki se ga predela v drugo književno zvrst – prozo, npr.: Mutec Osojski, metoda priredbe ali predelave na osnovi načrta: A) Pripovedujte vsebino pesmi po zgornjem načrtu! Na osnovi zgleada z zamenjavo ali s spreminjanjem: B) Kako bi opat pripovedoval to zgodbo? C) Kako bi pripovedoval kak samostanski brat? In upovedovalna vaja – iskanje primerne naslova, to je vaja preoblikovanja ali krajšanja besedila na temo, izraženo v naslovu: Č) Poiščite povesti drug primeren naslov! Še vedno je zelo priljubljena metoda tvorjenja besedil po vprašanjih. Pri vseh teh različnih metodah tvorjenja besedil opazimo rahljanje tradicionalnih oblik poučevanja in s tem večjo odprtost pouka, kar pomeni več možnosti za ustvarjalno izražanje učencev.*

Najbolj priljubljena besedilotvorna metoda je tvorjenje po zgledu in po spominu, preoblikovanje (krajšanje besedila) in posnemanje: *Pripovedujte ustmeno in pismeno po zgornjih zgledih razne pravljice, pripovedke in zanimive dogodke iz vašega domačega kraja.* Najpogostejše besedilne vrste so še vedno obnove, opisi, primerjave, prosti spisi. Beseda prosto se v tem kontekstu nanaša bolj na vsebino (prosti spisi o lastnih doživljajih in lastnih opazovanjih) kot na način izražanja in izbor besed. To vidimo v metodi tvorjenja po načrtu ali dispozicijah, ki se prekriva z metodo tvorjenja po vprašanjih: *jeseň: 1. Kako se mi v novem razredu dopade 2. Najlepši dan v minulih počitnicah 3. Kako smo se igrali na paši 4. V trgovini pri I. 5. Moja šolska pot 6. Poslovilne besede pticam selivkam; pozimi: Kako krmimo ptičke, Kako se drsamo, Na sankah, Pust v naši vasi; spomladi: Moj prvi šopek cvetic, Prvi zvonček, Pomlad na našem vrtu, Izprehod v gozd; poleti: Kako sem nabiral jagode, Šolski izlet v ..., Čebela pripoveduje o svojem potovanju, Moji načrti ob sklepu šolskega leta itd. Spet ugotavljamo motivno-tematsko navezanost na spoznavanje narave. Učenci tvorijo »prosta besedila« na osnovi načrta ali dispozicije:*

1. *Razčlenitev (uvod, jedro, konec). Zgled razčlenitve: Naše veselje pozimi. I. uvod: zima se nam zdi dolgočasna, ako jo primerjamo z drugimi letnimi časi. II. jedro: zima nam pa v kljub temu prinaša obilo veselja ... III. konec: tudi zima, dasi je na videz pusta, nam prinaša obilo veselja. I. vaja: napišite po berilih v Čitankah razčlenitve, po katerih so spisani dotični sestavki (str. 124–125).*

2. *Pripovedni spisi. 2. vaja: A) obnovite na kratko Valjavčevo povest »Lesena skleda« po tejle razčlenitvi (uvod, jedro, konec), B) obnovite to povest tako, da spreobrnjeni sin sam pripoveduje o dogodku! Učenci tudi razvijajo besedilotvorne sposobnosti tako, da tvorijo besedila (opise) po zgledu (Naša župna cerkev (zgled ...)). Vaja: opišite po zgornjem zgledu: A) svojo domačo cerkev, B) cerkev podružnico, opišite sosedovega psa Sultana, vašega petelina, vašo Dimko (kravo); (opišite vinski trs, mesto, trg ...).*

V poznejših izdajah je Josip Brinar ustvarjalnosti učencev namenil več prostora v poglavju o spisju s podnaslovom *Lastna opazovanja in lastni doživljaji* (str. 128–129). Učenci v teh primerih tvorijo »povsem proste spise« na osnovi načrta ali dispozicije (*Spišite naslednje povsem proste spise: 1. Najveselejši (najžalostnejši) dan minulih počitnic, Ptice se poslavljajo, Prvi sneg, Moja najljubša zabava pozimi, Lastovice so tu, Na kresni večer, Imena ulic v Celju (Ljubljani ...) in naši pisatelji, Na božji poti pri ... , Katera knjiga (povest) mi najbolj ugaja in zakaj, Moje želje ob koncu šolskega leta, Prve pomladanske cvetlice, Naša cvetoča češnja, Kako pomagam doma na polju (v hiši), Moj najljubši kotiček doma).*

V poglavju o pisanju pisem učenci pišejo pisma po metodi tvorjenja po zgledu in z dopolnjevanjem besedila – dopisovanje osrednjega dela z določenim uvodom in zaključkom (*Primer: Predragi starši! ... Vaša hvaležna hčerka*); tvorjenje po zgledu in spominu (*Napišite to pismo na pamet!*), tvorjenje po zgledu s posnemanjem (*Napišite slično voščilo stricu (botru, teti)!, Voščilo bratu, Odgovor na voščilo, Prošnja prijatelju, Odgovor na prošnjo, Vabilo prijatelju, Prošnja zdravniku, Dopisnica prijatelju, Razglednica*).

Tako kot je že postala tradicionalna navada v spisovnikih, ki so imeli na koncu knjige različna (neumetnostna) besedila, imajo tudi Brinarjeve knjige na koncu vzorce pisem – zasebna in poslovna (trgovska) pisma (str. 129–133), poslovni sestavki: ponudba, naročilo in račun, nakaznica, spremni in prejemni list in kot zadnjo vajo oporoko.

Značilnost slovnice in jezikovnih vadnic je naslednja: imajo kakovostne vaje za postopno razvijanje poimenovalnih, upovedovalnih in besedilotvornih lastnosti. Vendar izhajajo iz neumetnostnih besedil. Po tem se razlikujejo od čitank, ki jim za razvoj učenčevih pisnih sposobnosti služijo umetnostna ali književna besedila.

1931, 1932 – Anton Bajec, Mirko Rupel, Anton Sovre, Jakob Šolar

1935 – Rudolf Kolarič in slovenske čitanke

Slovensko čitanko in slovnico za prvi razred srednjih in sorodnih šol so sestavili Bajec, Rupel, Sovre in Šolar, pri tretji knjigi se jim je pridružil še Kolarič. Zanimivost knjige je njena didaktična oblikovanost književnih besedil: 1. avtor, 2. naslov, 3. besedilo, 4. besede, 5. misli in 6.: vaja 1, vaja 2 ali vaja 3. Od tipa besedila je odvisno, ali so pod književnim besedilom navedene neznane ali manj znane besede in misli (vprašanja o tekstu, analiza, obnova, primerjave). Književnim besedilom so dodane vaje, ki pa so odvisne od tega, ali je besedilo odprtega ali zaprtega tipa, ali če dovoli poustvarjalno in ustvarjalno reševanje problemov. Primer odprtega besedila je narodna pravljica *O beli kači* (str. 7). Čitanka v tem primeru vsebuje vaje za poustvarjalno in ustvarjalno pisanje – davno pred Giannijem Rodarijem, uveljaviteljem in popularizatorjem tehnike nadaljevanja pravljic ali zgodb, zasledimo v tej čitanki vaje, ki jih je izumil on. Po končani pravljici *O beli kači* sledi: 1. vaja: *Nadaljuj pripovedko: Bogastvo zaslepi družino; Drugi rod pozabi na skromnost, usmiljenje in delo, Kačo hočejo ubiti, kronica izgine: ujme, nesreče, obubožanje*; 2. vaja: *Da si ti dobil zlato kronico, kaj bi z njo?* Po analizi *Slovenske čitanke in slovnice* lahko ugotovljamo, da so v njej opazne vaje za poustvarjalno pisanje (nadaljevanje književnega besedila) in vaje za ustvarjalno pisanje (izvirno pisanje učencev ter vključevanje učenca kot bralca in kasneje kot pisca v besedilo).

V čitankah najdemo naslednje besedilotvorne metode:

- tvorjenje po zgledu in z zamenjavo (književnih oseb) ali s spreminjanjem (bistvene prvine) (str. 13): *J. Trdina: Škrat in drvar: vaja 1: Pretvori pravljico tako, da postaviš namesto drvarja lovca, ki se polakomi zlata, ko pa hoče v krčmi plačati zapitek, se mu usuje iz mošnje suho bukovo listje*;
- po zgledu in z zamenjavo ali s spreminjanjem: primer: *O. Župančič: Zlata ptička* (str. 115–116); vaja: *Pripoveduj zgodbo v izpremenjeni obliki tako, da bo namesto zlate ptičke vila, namesto v pesmi omenjenih želja pa tri druge želje!* Primer: *F. Milčinski: Laž in njen ženin*; vaja: *Pripoveduj zgodbo, toda z drugačnimi lažmi! Nariši kratkonogi zakonski par!* (str. 121).

Čitanka prinaša tudi novosti: prva in poglavitna novost so t. i. *vaja 1, vaja 2 (in vaja 3) – vaja 1* se ponavadi nanaša na poustvarjanje ob književnem besedilu – zgledu, *vaji 2 in 3* sta ustvarjalni ali izvirni vaji – asociativno oddaljeni od zgleда. Druga novost je vizualizacija – domišljjskočutno predstavljanje – risanje (*F. Milčinski: Laž in njen ženin – Nariši kratkonogi zakonski par!, Nariši škrate po gomijem opisu!*), ilustriranje besedil je vnašal že Magerl.

Motivno-tematsko se vaje nanašajo na doživljajski svet otrok, tvorjenje besedil je po zgledu iz čitank (primer: *D. Gorinšek: Zvončki, vaja: Popiši, kako je bilo, ko si nabiral prve zvončke!* (str. 58), primer: *I. Dolenc: Po zraku iz Zemuna v Zagreb* (str. 89–91) *Vaja: Popiši kako svojo zanimivo vožnjo z avtomobilom ali vlakom!*, Primer: *L. N. Tolstoj: Starejši brat* (str. 123–124), *vaja 1: Moji prepirčki in jezice, vaja 2: Kako se vedeš, kadar ti je česa žal, pa te je sram prositi odpuščanja?*). Kot zanimivost bi omenila, da se v naslovu prostih spisov pojavi redka beseda igrača (Primer: *F. Levstik: Cvilimožek* (str. 136), *vaja: Popiši katero svojih otroških igrač!*). Zanimivo je tudi tvorjenje besedil po zgledu, vendar je precej drugačno, ker je usmerjeno na spremembo stališča ali perspektive (primer: *M. Kyber: Veliki trenotek* (str. 125–126), *misli: Kako je v kletki zaprti ptici, ki je vajena prostosti? Kako je ptici v svobodi po dolgih letih sužnosti? Kakšen je človek, ki zapira ptico v kletko?*).

Leta 1881 se prvič pojavijo vaje za proste spise, vezane na domišljijo, in to so pripovedi posebljenega predmeta ali živali ali bitja ali rastline ipd. iz otrokovega doživljajskega sveta, vezane na teme iz spoznavanja narave (*A. Praprotnik: Bankovec pripoveduje o sebi, Šivanka pripoveduje o sebi*).

- Primer izvirne vaje – metoda tvorjenja v Čitanki je na osnovi zgleда (*F. Erjavec: Palček in orel – vaja: Palček ptičji družbi v gostilni »Pod leskovo vejo« o svojem zastojarskem poletu v letalu »Štrk III A«; nakana, polet, v sončnih višinah, razkrinkan, pred ptičjim sodom* (str. 20).
- Drugi primer izvirne domišljjske vaje je tudi tvorjen po zgledu (*O. Župančič: Indija Koromandija – vaja: Popiši deveto deželo, kakršno si sam predstavljaš! Hiše iz sladkega kruhka, plotovi iz klobas, pečeni golobje v zraku, pujski z noži in vilicami v hrbtu, potoki mleka in vina itd. Kako dolgo meniš, da bi bil ti zadovoljen v tej zemlji brezdelja?*). V tem primeru lahko povzamemo didaktično oblikovanost ure (domišljjskega) besedila, ki se tudi tvori po zgledu in na osnovi načrta ali dispozicij ali vprašanj, ki so hkrati motivacija in senzibilizacija za tovrstno pisanje. Na koncu vaje zasledimo tudi moraliziranje, in sicer kot vprašanje *Kako dolgo meniš, da bi bil ti zadovoljen v tej zemlji brezdelja?*
- Učenci tvorijo tudi besedila po zgledu in z zamenjavo ali s spremembo (pripovedovalca): (str. 20): *Palček pripoveduje* (str. 66–69): *R. Kipling: O sloniču mladiču. Vaja: Slonič opisuje svoje sedemdnevno potovanje do reke (pragozd, nevarni sovražniki kakor tiger in lev, mravlje, komarji, močvirje, lovci, zamorsko selišče, lakota itd.)*.
- Primer kombinirane besedilotvorne vaje je tvorjenje domišljjskega besedila po zgledu in z zamenjavo ali s spremembo (književne osebe oziroma pripovedovalca – posebljenega predmeta) (*F. S. Finžgar: Življenje in smrt knjige* (str. 127–136), *vaja: Šolska knjiga pripoveduje svoje zgodbe*).

Pri domišljjskih besedilih (pripovedi posebljenih bitij ali predmetov ali živali ali rastlin itn.) je vsebovan, vendar ni izražen cilj pisanja, asociativna oddaljenost učenčevega besedila od zgleда. Omenjeni naslovi sami po sebi motivacijsko (Indija Koromandija) in čustveno (pripovedi: palčka, slonič, knjiga) vplivajo na učence, kar avtorji spontano podkrepijo z vizualizacijo ali domišljjskočutnim predstavljanjem in risanjem književnih oseb ter časa in kraja dogajanja. Naslednji primer za tvorjenje domišljjskih besedil – tvorjenje po zgledu (*J. Swift: Med pedenj-možički*) je primer vsebovanega, a ne izraženega cilja pri pisanju asociativno oddaljenega besedila. Že sam naslov je tako konkretiziran, da prisili učence, da spremenijo način mišljenja in pripovedovalca – zorni kot *pripovedi pedenj-možička, ki piše domov* – torej v domišljjski svet, ki vzporedno obstaja z doživljajskim svetom učenca, torej gre za strukturo fantastične pripovedi, ki se dogaja na dveh ravneh oz. dimenzijah (str. 152–156): *vaja 1: Misli si, da pridejo pedenj-možički k nam in poročajo v pismu domov o naših živalih, rastlinah, gorah – o naši šoli, vasi, mestu itd. Napiši tako poročilo!*

Iz sestave čitanke je tudi jasno, da je za pisanje ali ustvarjanje učencev pomembno znanje, zato so v čitanki bolj razvijali besedilotvorne, manj pa upovedovalne sposobnosti. Med slednje sodi naslednja vaja za razvijanje upovedovalnih sposobnosti – učenci navajajo stalne besedne zveze in pregovore ter jih uporabljajo v povedi ter tako s pisno rabo pojasnijo njihov pomen (str. 71): *Živali v rečenicah Junaki so pogumni kakor levi, močni kakor medvedje, bojzljivec pa beži pred lastno senco kakor zajec, četudi je drugače počasen kot polž. Vaja: Nabiraj še drugačne primere in si jih zapisuj!*

Čitanka je kakovosten napredek v razvoju prostih spisov učencev. V tem primeru lahko govorimo o konkretnem razvijanju poustvarjalnih in ustvarjalnih sposobnosti učencev na osnovi zgleđov iz književnih besedil. Pisanje poustvarjalnih besedil na osnovi vaj v Čitankah, da je učenčevo besedilo vzporedno književnemu besedilu, uresničuje nenapisan temeljni cilj sodobne književne didaktike – komunikacijo z leposlovjem že med leti 1931–1935.

1939, 1940 – Anton Gaspari, Rudolf Pečjak, Albert Žerjav in Slovenska slovstva na čitanka

V *Slovenski slovstveni čitanki* (Naši vodniki) za 3. r. *meščanskih šol* (Ljubljana, 1939) je malo primerov vaj, kar je razumljivo glede na čas nastanka, vendar bi navedla primer tvorjenja besedil po zgledu: *F. Levstik: Kmečko znamenje* (str. 186) in z zamenjavo ali s spreminjanjem (književnih oseb): *Opiši zgornje znamenje tako, da boš postavil v znamenje druge svetnike, npr. sv. Petra, sv. Miklavža, sv. Jerneja*. V čitanki, ki je izšla 1940, je tudi zelo malo vaj, ki so napravljene po metodi tvorjenja besedil po zgledu (*L. Tolstoj: Košnja* (str. 35–37)) in po spominu (*Opiši kako skupno delo*). Naslednja vaja je zanimiva, saj gre za metodo tvorjenja po dramskem zgledu (*N. Gogolj: Revizor* (str. 74–82)) in po spominu, s tem da so motivno-tematsko bližje otrokovemu doživljajskemu svetu. Še ena novost je in po dosedanjih virih je to prva vaja iz dramske književne zvrsti: *Slaba vest (prizorček iz življenja v razredu)*. Že prej omenjene vaje, kot so prvoosebne pripovedi posebljenih predmetov ali živali ali rastlin ali izmišljenih bitij, postajajo stalnica, primer tvorjenja je po zgledu: *J. Mur Aleksandrov* (str. 111): *Pesem o ajdi je izhodišče vaje Ajdovo zmo pripoveduje*. To je primer kombiniranega tvorjenja: po zgledu in s preoblikovanjem z ravni dogajanja (doživljajske) na drugo raven (domišljjsko).

1947, 1949, 1950 – France Fink, Alfonz Kopriva, Albert Žerjal – čitanka in vadnice

V knjigah po drugi svetovni vojni vidimo padec pri razvijanju ustvarjalnih in besedilotvornih sposobnosti učencev. V prvem povojnem obdobju so bile čitanke, berila, slovnice in šolske knjige usmerjene na praktične spise. Kljub težkim povojnim razmeram zasledimo v *Slovenski slovstveni čitanki* in vadnicah nekaj vaj, ki še vedno tvorijo besedila po zgledu, s posnemanjem in na osnovi vprašanj (str. 109): *Na podoben vprašalni način opiši druge živali in rastline! A) Naša krava, naš teliček, mlade gosi, race, pur; B) Kaj vem o zvončku, vijolici, zlatici? C) Cvetoča češnja na vrtu (hruška, marelica); D) Lipa sredi naše vasi*. V *Slovenski jezikovni vadnici* so počasi uvajali novo tematsko področje, čeprav motivno-tematsko prevladuje jo teme iz spoznavanja narave. To so teme iz otrokovega doživljajskega sveta (*Pripoveduj dogodek, ki si ga doživel A) na poti v šolo B) pri prostovoljnem delu C) pri igri ali telovadbi Č) pri ličkanju koruze ali kje drugje* (str. 207)).

Poleg stalnice prvoosebne pripovedovanja personificiranega predmeta (*Bankovec pripoveduje, Šivanka pripoveduje, Ajdovo zmo pripoveduje* itn.) so postale zelo priljubljene vaje prvoosebne pripovedovanja učenca, ki se identificira s književno osebo iz obravnavanega književnega besedila – zgleđa (1. *Pripoveduj vso zgodbo tako,*

kakor da bi bil ti boječ Mirko, 2. Pripoveduj vso zgodbo v prvi osebi, in sicer v nekoliko razširjeni obliki! (str. 216)). Zasledimo tudi vajo dopolnjevanja: V drugem odstavku napiši gostilničarjev premi govor! In vaja za razvijanje upovedovalnih in hkrati izvornih sposobnosti: Določi primeren naslov za ta spis (str. 226).

Postopoma se tudi šolski pouk spreminja, vendar v prvem povojnem obdobju še zelo počasi. Novost je vsekakor pisanje skupnega – razrednega – spisa (npr.: *Dogodek na ledi*). Zanimivo je, da so spise učencev že prej objavljali, vendar gre spet za *novost* pri pisanju: učitelj motivira učence tako, da pri pisanju upoštevajo novo skupinsko učno obliko tvorjenja, pri kateri morajo upoštevati nove okoliščine sporočanja – učenec pisec besedila ni en sam, ampak je to cel razred, in naslovnik ni učitelj, ampak so bralci sošolci, vrstniki idr. (npr. revije Ciciban). Motivno-tematsko se besedilo osredotoča na stalno neumetnostno obliko sporočanja – poročilo. Tokrat gre za poročilo o *Prešernovi proslavi na naši šoli*, ki ga tvorijo na osnovi vprašanj. To so kljub vsemu zanimive novosti, in sicer je njihova vrednost v tem, da postopoma vnašajo nove prvine pri poučevanju književnosti oziroma spisja. Cel razred skupaj piše spis (str. 227): *Sestavite pod učiteljevim vodstvom skupen spis* (dopis za Ciciban) o *Prešernovi proslavi v vaši šoli po tehle vprašanjih!* (str. 231).

V knjigi zasledimo tudi vaje za razvijanje upovedovalnih sposobnosti, tako da učenci vstavljajo v dani zgled primernejše besede: *Vstavi v vsakem stavku namesto besed v oklepajih primernejši glagol! Zunaj (je) sneg. Včeraj (je bila) huda burja. Pred sosedovo hišo (je) sneženi mož, npr.: Zunaj NALETAVA sneg. V tej knjigi prvič zasledimo vaje za izboljšanje pisanja, torej vaje za razvijanje upovedovalnih sposobnosti: Povej drugače in lepše! (Imamo) dobre in slabe prevodnike toplote. Na šolskem vrtu (imamo) grede in gredice. V Sloveniji (imamo) tekoče in stojče vode, npr. POZNAMO (razlikujemo) dobre in slabe* (str. 228).

Če po analizi virov in spoznanjih primerjam medvojni in povojni pristop k razvijanju ustvarjalnih sposobnosti učencev, lahko rečem po analizi virov in spoznanjih, da so bile medvojne vaje vsebinsko izredno zanimive in na visoki ravni, poleg tega so bile tehtne ter so domišljeno vnašale prvine ustvarjalnosti, domišljije, vizualizacije in celo prvine znanstvene fantastike. Vaje po drugi svetovni vojni pa so bile vsebinsko sicer manj ustvarjalne, zato pa so bile glede metod bolj pestre in usmerjene k tvorjenju besedil z neumetnostnimi značilnostmi.

Primer vaje, ki tvori besedilo po zgledu in z dopolnjevanjem: *Vstavi manjkajoče podatke v vabilo ter razvrsti naslednje besedilo tako, kot to delamo na vabilih k proslavam in prireditvam! Pionirji osnovne šole v _____ prirede v spomin _____ obletnice _____.*

Naslednja metoda tvorjenja je za razvijanje sposobnosti upovedovanja ob zgledu in z zamenjavo ali s spreminjanjem določenih besed: *Prepiši ves spis tako, da boš preoblikoval vse stavke, ki se začinjajo s »ko«! Popravi naslednje stavke s »ko«! Ko smo se zbrali pred šolo, smo odšli v gozd nabirat bukov žir. Ko smo dospeli v gozd, smo poiskali stare bukve. Ko je Jakec splezal na mlajšo bukev, je začel stepati veje* (str. 232). *Kateri samostalnik se v tem spisu dostikrat ponavlja? (Pes) Kolikokrat? Ali še katera druga beseda? (lajati, ograja). Ali bi mogli včasih besedo »pes« zamenjati s kako drugo sorodno besedo? S katerimi besedami? (mrcina, kosmatinec, pasja dlaka, pesjan, hudoba ...). Ali smemo besedo »pes« popolnoma izločiti iz spisa? (Ne) Zakaj ne? Povej sorodno besedo za besedo »lajati« (tuliti, renčati, zavijati). Ali je lepo, če v stavku prevečkrat ponovimo isto besedo, kadar imamo sorodno? (str. 244). Nadomesti besede v oklepajih z lepšim in prikladnejšim izrazom! Na glavi (je imel) zmečkan klobuk. Pri poljskem delu (imamo) motike, lopate in železne grablje. Prepiši gornji spis tako, da boš včasih namesto istih ponavljajočih se besed uporabil zaimke ali prikladne sorodne besede! Naštev po imenu sorodne besede za: – hoditi (iti, korakati, stopati, hiteti, potovati, vrniti se, bližati se, oddaljevati se ...) – praviti ... – videti. Naštev sadje: jabolka, hruške in grozdje po vrstah! (str. 244–245). Ob vajah upovedovanja so sicer v manjši meri opazne tudi vaje za razvijanje poimenovalnih sposobnosti, učenec niza asociacije na izbrano besedo, poimenuje predmete (prostore, pojme, živali) s sopomenkami.*

Že prej sem omenila, da so vaje prvoosebne pripovedovanja posebljenih predmetov ali živali ali rastlin ali bitij postale stalnica. V omenjeni knjigi so takšne vaje postale ključne za tvorjenje besedil, ki so se učiteljem in učencem zdele najlažje, in po več kot petdesetih letih so še vedno prisotne v šolah. Ko jih danes analiziramo, opazimo, da je bila ta metoda tvorjenja – prvoosebna pripoved posebljenega predmeta ali živali ali rastlin ali bitij – prelomnica v razlikovanju med doživljajskim in domišljajskim svetom ter vmesni člen med pisanjem spisov in prostih spisov. Po eni plati so tovrstna domišljajska besedila zelo blizu učencem, ker gre za 'enostavno' istovetenje z glavno književno osebo, po drugi plati pa gre za cel sklop sprememb in prilagajanj. Prvo je prenos dogajalnega časa in prostora z doživljajske na domišljajsko raven, kjer veljajo drugačne zakonitosti, kajti dogajanje je odprto – lahko je enodimenzionalno ali dvodimenzionalno ali pa gre za spremembo pripovedovalca in perspektive. Čeprav je bil impliciten, vendar nenapisan, namen tovrstnih besedil – moraliziranje ali vsaj vzgojna vrednost – je bila teoretično in praktično vsaj dana možnost za pisanje ustvarjalnih besedil, asociativno oddaljene od književnega besedila – v vlogi zгледа. Drugo: avtorji beril, čitank, slovnice in tudi učitelji so razpoznali metodo tvorjenja domišljajskih naslovov in nato tudi sami spreminjali (ali kot to imenujejo: permutacije), skratka, zamenjavali so glavno književno osebo, ki je bila običajno prvoosebni ter hkrati posebljen pripovedovalec (str. 234–238).

Metoda tvorjenja je po zgledu (*krt* – opis živali) in ob vprašanjih (*Zakaj imenujemo ta spis opis živali? Zakaj ima opis štiri odstavke? Poišči glavne misli v obliki gesel!* (str. 235)). Nadaljevanje vaje na osnovi zгледа je pisanje besedila z naslovom: *Krt pripoveduje: 'Otroci, saj me poznate! Pravite mi krt. Živim in gospodarim pod zemljo ...' Razgovor: Kateri spis o krtu ti bolj ugaja? Ali more krt kot žival resnično pripovedovati? Pripoveduj in napiši tako, kakor da bi lastovica sama pripovedovala! Vstavi v tak spis tudi nekaj svojih misli in vtisov!* (str. 236); *Lastovka pripoveduje – Lastovka se je že zdavnaj prikupila človeku in njegovemu domu. Povsod jo imajo radi ...; Sestavi spis »Muha pripoveduje« po načrtu: A) včeraj sem begala po smetišču na dvorišču; B) priletela sem v kuhinjo in nagajala gospodinji* (str. 237).

Avtorji upoštevajo pisni proces, zato najdemo v navodilih spodbude za načrtovanje pod vodstvom učitelja. Čeprav je pouk tradicionalno usmerjen in osredotočen na učitelja, ugotovljamo postopno rahljanje tradicionalnih sestavin poučevanja. Zagotovo je prvoosebno pripovedovanje posebljenih predmetov ali bitij ali živali ali rastlin napredek v preusmerjanju pouka k sodobnejšim tokovom. *Sestavi načrt za pripovedovanje pod učiteljevim vodstvom!* (str. 238). *Cvetoča črešnja pripoveduje (o čebelah, ljudeh, vetru in dežju). Šolska knjiga pripoveduje (o marljivem ali lenem in zaniknem učencu). Pes pripoveduje o svojem življenju pri dobrem gospodarju, izgubljen petindinarski kovanec pripoveduje. Star škorenj pripoveduje, Kovaško kladivo pripoveduje o kovaču Jerneju, Traktor pripoveduje, Drevo (sliva) ob mladinski progi pripoveduje* (str. 238). Med vajami za besedilovtorje zasledimo upoštevanje okoliščin pisanja – *Enega izmed imenovanih spisov sestavite kot skupni razredni spis z učiteljevo pomočjo! Pisanje razrednih spisov postaja stvarnost (Napišite skupen razredni spis po vprašanjih! Kdaj slavimo praznik dela? Čigav je ta praznik? Spored? Naše priprave?* (str. 238–239).

Pisci spodbujajo senzibilizacijo učencev. Namen je sicer vzgojen, vendar je sam proces motivacije učencev, da se vživijo v oddaljeno situacijo, vreden omembe (vaja: *Poglobi se v mislih in s pomočjo primernih slik A) v rudarjevo delo globoko pod zemljo B) v delavca, ki topi železno rudo v Martinovi peči C) v izumitelja, ki sestavlja nov stroj!*).

Ob koncu poglavja avtorji napišejo nekaj navodil učencem za *pismeno izražavanje* (npr.: *Če hočeš opisati kak živ ali neživ predmet, si ga prej dobro oglej* (tvorjenje po zgledu ali spodbudah) *in ugotovi njegove lastnosti!*), iz katerih je razvidno, da, čeprav izrecno ne poudarjajo pisnega procesa in dejavnikov pisanja, že upoštevajo:

- naslovnika in navodila: *Če ne veš, o čem je treba pisati, prosi učitelja ali učiteljico za navodila in pojasnila! Če si v zadregi, kako je treba pravilno izgovarjati in pisati kako besedo, vprašaj učitelja za svet, ali pa poišči zaželeno besedo v knjigi Slovenski pravopis. Po en izvod te knjige mora imeti vsak razred! Učitelj vas bo naučil, kako je treba to koristno knjigo uporabljati;*
- dolgoročni spomin učenca, poznavanje tematike: *Naslov in vsebina spisa SE MORATA UJEMATI. Če opisuješ svoje spomine ali doživljaje, ne pripoveduj o vseh, temveč samo o tistih, ki so važnejši in zanimivejši!*
- poznavanje naslovnika in pisnih vzorcev: *vsak spis ima navadno tri dele: uvod, jedro in sklep. Uvod in sklep spisa bodita kratka. Vsak spis razdelimo navadno na dva ali več odstavkov in*
- faze tvorjenja (*Vadi se v šoli in doma v sestavljanju ter pisanju vezanih in prostih spisov.*) pred pisanjem: *Preden začneš pisati spis, dobro premisli, kaj NASLOV zahteva* (str. 245–246).

Pri učencih piscih spodbujajo razmišljanje o temi. *Predmete in dogodke opisuj po (1.) osnutku, ki si ga določiš pred pisanjem!, (2.) med pisanjem (Dogodek opisujemo po pomembnosti po vrstnem redu ali v časovnem zaporedju. Piši v lepi, razumljivi, pravilni in čisti slovenščini.) in (3.) po pisanju. (Pri pazljivem branju spisa skušaj sam ugotoviti smiselne in pravopisne napake ter uvažuj učiteljeva navodila).*

Iz prikazanega vidimo, da so avtorji začeli upoštevati faze tvorjenja. Najpomembnejša je faza načrtovanja in upoštevanje pisnih dejavnikov, ki jih sicer imenujejo sestavljanje (in pisanje) spisov, pisanje spisov pa v tem kontekstu pomeni upovedovanje. V izdaji iz leta 1949 učenci tvorijo besedila po zgledu in po spominu (*Ali znaš*

pripovedovati s svojimi besedami. Primer: Čebelica in golobček, Stane pripoveduje.)²⁰. V izdaji iz leta 1950²¹ najdemo vajo, ki se redko pojavi, predvsem zaradi narave književne zvrsti – dramatike, kjer gre za primer tvorjenja po zgledu (v: C. Golar: Na sprehodu s Cankarjem) in z zamenjevanjem ali spreminjanjem ter priredbo ali predelavo za dvogovor, ki naj bo uprizorjen (Uprizorite dvogovor (Cankar in deček) in ga nato z učiteljevo pomočjo napišite v zvezek.). Ostale vaje iz tega obdobja so, kot smo že omenili, vsebinsko skromne, a glede metod tvorjenja besedil zelo pestre. Kot je značilno za čitanke, se vse izdaje knjig končajo s poslovnimi spisi.

Tretje obdobje »novo poučevanje spisja« – Šilih, Trdina, Silvester

1955 – Gustav Šilih – Metodika slovenskega jezikovnega pouka in usmerjenost na besedilo

Po Šilihovem mnenju pravopis vodi učence k pismenemu prikazovanju govora. Našteje pet glavnih oblik: *prepis, zapis, zapis po nareku, zapis prvega osnutka in spis*. Šilih je prvi, ki je tudi definiral šolske besedilne vrste oziroma spise.

Prepis je dobesečna grafična obnova nekega tiskanega ali napisanega besedila. Zapis je pismeni prikaz nekega besedila po spominu. Zapis po nareku je prikaz govorenega in slišanega besedila. Zapis prvega osnutka je prvi samostojni pismeni prikaz notranjega in včasih tudi glasnega govorjenja. Spis je oblikovan pismeni prikaz. Najvažnejši, najpopolnejši in najtežji pa je med njimi spis (str. 91).

V poglavju o *Pomenu in izobraževalni vrednosti spisja* Šilih v sestavi slovenskega jezikovnega pouka spisju (spisovnem pouku) pripiše najvišje mesto, kajti to je učiteljeva najvišja učno-vzgojna naloga. Meni, da s spisjem ne presojamo samo učnih sposobnosti učenca, ampak tudi storilnost in izobrazbeno raven. Šilih pravi, da je izpitno spisje že od nekdanjega merila, ki soodloča, ali je neki učenec sposoben za prestop v višji razred ali v novo šolo. Spisju v osnovni šoli daje posebno mesto, ker pravi, da spisje uvaja učence v delo, ki se pozneje neprestano pogloblja, širi in izpopolnjuje. V nadaljevanju se posveti vlogi učitelja, ki mora biti »stilistično vzgojen, sposoben za jedrnat jezikovno oblikovanje, poučen o jezikovno-oblikovalni zmogljivosti učencev in izurjen v metodičnem posredovanju in urjenju gradiva«. Vloga učitelja je tudi priprava učencev predvsem pri ustnem izražanju, kajti pri vsakem učnem predmetu gre za razumevanje in oblikovanje jezika. Spisje ima največji pomen, ker pripravlja učence za praktično življenje, jih jezikovno izobražuje, razvija njihove duševne funkcije, *neti njihovo ustvarjalnost*, oblikuje njihov estetski čut in jih mora lno vzgaja.

Ker je Šilihova *Metodika slovenskega jezikovnega pouka* nastajala v petdesetih letih dvajsetega stoletja in ker je Šilih didaktik, je jasno, da uporablja strokovno terminologijo in se jasno izraža tudi o funkcionalnih ciljnih spisja. »Izmed duševnih funkcij razvija spisje zlasti zaznavanje, mišljenje in domišljijo.« Po Bezjaku in Lichtenwallnerju je Šilih prvi didaktik, ki izrecno omenja domišljijo kot oblikovalno silo pri pisanju spisja ter pravi, da so za dober spis potrebni »domisleki in neka, čeprav preprosta izvirnost, zato razvija spisje ustvarjalnost«. »Pisanje spisov navaja učence k miselni disciplini in k resnemu pojmovanju spisov kot prikazov, namenjenih skupnosti« (str. 92). Šilih implicitno pojmuje pisanje kot proces in upošteva (vendar ne izrecno) dejavnike pisanja: zaznavanje, mišljenje in domišljijo, saj je po njegovem za pisanje potrebna miselna disciplina. Naj navedem še zanimivost – Šilih omeni naslovnika, sicer z drugimi besedami, češ da so spisi »namenjeni skupnosti«. Pod skupnostjo misli, da je namen spisja tudi predstavitev ali branje sošolcem. Hkrati pa ponovi, da je že sto let spisje dragocen učiteljev vir spoznanja (str. 92).

V poglavju o vezanem in prostem spisju Šilih govori o dveh načinih spisovnega pouka (str. 92): *prvič* – učence učitelji »vodijo od prvotne vezanosti k postopno vedno večji sproščenosti«, *drugič* – »od prvotne sproščenosti k postopno vedno večji vezanosti«. V prvem delu definicije je Šilihova misel jasna, v drugem delu pa je možnih več razlag. Vendar je najverjetneje, da se »... od prvotne sproščenosti k postopno vedno večji vezanosti« nanaša na vedno večjo zahtevnost. Šilih govori o metodiki vezanega in prostega spisja. Izraza se mu ne zdita posebno dobro izbrana, kajti težko je reči, kateri spis je popolnoma vezan in kateri popolnoma prost. Strinja se z ugotovitvijo, da »tudi v najbolj prostem pisu veže pisca snov (tema) in neredko še oblika (npr. pismo) in v najbolj vezanem pisu (npr. obnovi) lahko učenec pisec močno sprost svojo domišljijo in spremeni tudi obliko«. Zato je primerneje »govoriti o starem in novem spisju«. Staro spisje je prevladovalo na šolah do začetka tega stoletja in je bilo močno vezano, dokler ni Matija Lichtenwallner s knjigo »Prosto spisje v ljudski šoli« pouka pisanja posodobil. V obravnavani knjigi Lichtenwallner govori o starem in novem pouku že leta 1908 ali 1909. Že Lichtenwallnerju je stari pouk utemeljen na vezanem spisju, novi pouk pa uvaja novosti. Toda ti dve oznaki sta za Šiliha nekaj drugega – od leta 1908 do leta 1955 je t. i. novi pouk postal *stari pouk*, ker so se okoliščine, čas, vrednote, kultura in šolstvo spremenili. Zato je Šilih čutil dolžnost, da Lichtenwallnerjeve metode spremeni v gibanje za t. i. novo spisje. V bolj ali manj prikriti obliki se je koncept tradicionalnega pojmovanja starega spisja ohranil do danes. Novo spisje, kot ga poimenuje Šilih, poudarja nevezanost, toda to je bilo pravzaprav ozko pojmovano v primerjavi z novim poukom Lichtenwallnerja, ki je usmerjen na proces, Šilih pa se zavzema za končni izdelek in je osredotočen na produkt. Prosto spisje je nastalo deloma iz odpora proti premočni *vezanosti* učencev, deloma pod vplivom otroške psihologije, umetnostne pedagogike in delovne šole. Šilih ugotavlja, da staro spisje postavlja učitelja v središče učne dejavnosti, vendar tudi novo spisje potrjuje vodilno mesto učitelja. Iz tega sklepamo, da tudi novo spisje ni verjelo v učenčevo ustvarjalnost, kakor tudi prejšnja pojmovanja niso. Učitelj je določil temo in jo razvijal po svojih zamislih, tako da je spis v resnici njegovo delo. Učenci so prevzemali njegove povedi, si jih zapomnili in jih zapisali. Zaradi tega so si vsi spisi v razredu podobni in neosebni.

Šilih navaja primer spisa z naslovom *Jesen*. V vsebinskem pogledu trdi, da staro spisje učencev ni motiviralo za to temo, s čimer seveda misli na vsebino. V oblikovnem pogledu je bila učiteljeva glavna skrb preprečiti napake, posebej seveda pravopisne. Dvom v ustvarjalnost spisov potrjujejo naslednja Šilihova izvajanja. Pravi, da se je dolgo ohranilo ocenjevanje števila pravopisnih napak kot pri starem spisju, toda ta značilnost, meni Šilih, ni posebno moteča, saj so »vsi spisi enaki in se torej lahko vse pravopisne napake obdelajo že vnaprej«. Očitno se je tega problema zavedal, kajti nadaljuje, da je bil poglobljen cilj starega spisja voditi učence od stroge vezanosti (prepisovanja vzornih sestavkov, dopolnjevanja nepopolnih stavkov, pisanja po vprašanih ali točkah itd.) k vedno večji prostosti. Poleg tega se pritožuje, da »predhodna spisovna dresura tako zamori ustvarjalnost, da učenci z večjo svobodo na višji stopnji ne znajo nič pametnega početi«. Koncept starega spisja je že pred pisanjem oviral učence in njihovo ustvarjalnost. Toda Šilih vso pozornost posveti tretji fazi tvorjenja – pregledovanju, kar spet kaže na napačno pojmovanje ustvarjalnosti. Čeprav postavlja v središče učne dejavnosti učenca, priznava njegovo ustvarjalnost na besedni ravni in jo spodbuja. Ta spodbuda pa je v praksi poudarjala pregledovanje in popravljanje.

Po Šilihu učenčevi spisi niso namenjeni učitelju ali kakemu namišljenemu bralcu, danes bi temu rekli naslovniku, ampak učencu piscu samemu ter njegovemu razrednemu kolektivu. Tudi ne nastajajo z dolgočasnim razvijanjem, ampak so otrokove samostojne storitve, ki izražajo njegovo individualnost in so življenjske ter notranje resnične. Vsebinsko prinašajo tudi vednosti, toda le, kolikor jih je učenec zares sprejel in doživljal. Pravopisnih napak je v teh spisih mnogo več, ker niso v podrobnostih vnaprej pripravljeni, jasno pa pokažejo, kje so učenci šibki in kje je potrebno še nadaljnje urjenje. Novo spisje tako vodi od prvotne prostosti k postopni vezanosti. Učenci se seznanjajo z različnimi vrstami spisov, ki postajajo tudi daljši in težji, in z njihovimi posebnimi zahtevami. Ustvarjalnost se ne duši, »podreja se novim in višjim vidikom. Spisovni pouk po načinu novega spisja je prijeten in zanimiv učencem in učitelju, zato so tudi njegovi uspehi mnogo boljši« (str. 93). Na teoretični ravni so Šilihove ugotovitve napredne, vendar so se na ravni uresničevanja učitelji bolj osredotočili na produkt, v katerem so iskali in popravljali pravopisne napake, kar je bilo tudi temeljno merilo ocenjevanja.

Vezanost in prostost sta v spisovnem pouku dve metodični načeli, od katerih ima vsako svojo upravičenost v določenih mejah. Po Šilihu je vsak spis prost, če izvira iz doživljanja pisca in če je plod samostojnega oblikovanja. Prav tako pa je tudi vezan, kolikor se mora učenec pisec ozirati na vsebinske in oblikovne posebnosti sestavka. Poučevanje spisja mora upoštevati jezikovni razvoj in doživljajski svet učencev. Oboje je odvisno od razvojne stopnje in z njo pogojene zmogljivosti ter od domačijskega okolja, v katerem učenci živijo in je na vsaki šoli nekoliko drugačen. Spisovni pouk mora sprostiti jezikovno ustvarjalnost otroka, a jo hkrati podpreti jezikovni pravilnosti. Zaradi tega temelji pisno (pismeno) izražanje na oblikovanju ustnega govora, toda učenci morajo spoznati in upoštevati posebne zahteve pisnega izražanja. Učitelj naj vodi učence od prvotne sproščenosti k postopni vezanosti. Metodično težišče spisovnega pouka v osnovni šoli torej ne sme biti preveč podrobno pripravljane spisov, da bi učence zavajal k posnemanju in k nesamostojnosti:

» ... ker pa učenci na elementarni stopnji sicer že znajo govoriti, ne obvladajo pa še spisovne tehnike, so potrebne posebne vaje, ki jih usposabljujejo za vedno boljše pismeno izražanje. Doživljajski spis kot najbolj prosta oblika spisja je dragocen, vendar ga ne sme učitelj izključno gojiti. Taka enostranost prezgodaj in premočno podpira razmišljanje o samem sebi ter vzgaja nervozne, gzdave in čustveno hladne ljudi, ki jim je lastni jaz najzanimivejši pojav na svetu. Razen tega je iz razlogov

²⁰ Fink, F., Kopriva, A., Žerjav, A. (1939, 1940). Slovenska slovstvena čitanka (Naši vodniki; 3. r.). Ljubljana.

²¹ France Fink, Alfonz Kopriva, Albert Žerjav (1947, 1949, 1950).

»*nravstvene vzgoje potrebno, da učenci obravnavajo snovi, ki niso neposredno povezane z doživljanjem in za katere sprva niso navdušeni. Le tako se naučijo premagovati ovire in pripovedovati po določenih vidikih. Spisi učencev ne smejo biti sami sebi namen, ampak naj izvirajo iz težnje mladih piscev, da jezikovno izrazijo, kar jim polni dušo in kar bi hoteli ohraniti ali sporočiti tudi drugim. [...] Spisovni pouk je treba skrbno planirati, deloma zaradi spreminjajoče se psihične in jezikovne zmogljivosti učencev, deloma zaradi postopnosti, ki vodi učence od lažjega k težjemu in od preprostega k sestavljenemu*« (str. 93).

V teoretičnem delu pomeni »*planiranje spisja*« (str. 94–96) smiselno načrtovanje pouka v uvajanju spisja v osnovno šolo. Meni, da je treba upoštevati dva dejavnika: (1.) pravilno usmeritev učencev in (2.) (realna) pričakovanja v skladu z njihovo razvojno stopnjo. Šilih poimenuje učenca tvorec ali mladi učenec pisec, ki piše za ljudi. Omenja »*ljudi, ki ga bodo brali (učitelj, součenci, starši)*«. Iz pojmovanja »ljudi, ki ga bodo brali«, sodimo, da Šilih upošteva tudi bralca ali naslovnika. Odmev na spise je močna spodbuda učencem, zato sklepamo, da Šilih implicitno začenja pojmovati pisanje kot dvosmerno sporazumevanje. Prav tako je Šilih prvi, ki omenja pisni razvoj učenca:

»*Učenec v prvih šolskih letih ne more stvarno poročati [...] poročil ali opisov in drugih prikazov stvarnosti še ne zmore [...] polagoma ga pripravljati [...] celostno doživljanje se diferencira šele v 4. šolskem letu [...] takrat šele težje naloge. Poglavje o psiholoških osnovah jezikovnega pouka dokazuje, da tudi besed še ne zna zavestno izbirati in da zaradi svojega nazornega, predmetno se izživljajočega mišljenja uporablja parataksa ('in', 'potem') [...] Hipotakso zasledimo šele ob koncu 8. r. Okoli 10. življenjskega leta prvi večji vzpon [...] večje bogastvo besedišča, večji mnogovrstnosti sintaktičnih oblik in pomnožitvi pridevnikov ob sočasnem pojemanju prislovov. [...] učenec na elementarni stopnji v svojem izražanju rad pretirava, se pozneje (v dobi kritičnega realizma med 9. in 12. življenjskim letom) ta težnja bolj in bolj izgublja*« (str. 94).

Šilih didaktično načrtuje poučevanje spisja in zato loči stopnje pisanja.

- Prva je t. i. predstopnja spisja s *stavčnotehničnimi vajami* v prvem razredu, ko učenci prepisujejo cele povedi. Glavni cilj je pravilni besedni red ter poznejše oblikovanje povedi oz. samostojno določanje besednega reda in samostojen zapis.
- Predstopnja spisja in *stavčnotehničnih vaj* so v drugem in tretjem razredu vaje s kratкими povedmi – smiselnimi in zaokroženimi. Šilih govori tudi o »protokolu opazovanih dejanj«, pojavov, dejavnosti, skupno opazovanje delnega dogodka in govorno izražanje. Glavni cilj predstopnje spisja in teh vaj je navaditi učence na miselni red (povezovanje povedi v smiselno zaokrožene jezikovne celote).
- Pravi prosti spisi se začnejo že v tretjem razredu s skupnim začetkom sestavka, potem s samostojnim nadaljevanjem.
- Prevladovanje prostega spisja je v četrtem razredu – primerne teme za proste spise so doživljaji, doživetja, opazovanja, lastne izkušnje učencev, dožemanje in razlaganje slik, domišljije in iz učnega gradiva »*učiva*« (str. 96), pisanje vezanega in poslovnega spisja (vprašalne pole, tiskovine, obrazci, opravičila, poslovna pisma, potrdila, vabila ...).

Nadaljuje z vrstami spisov in pravi, da je prvi (1.) doživljajski spis najbolj preprosta oblika spisja. Značilnost omenjene besedilne vrste je prilagajanje otrokovemu razvoju. Najpogostejše teme so doživljanje doma: *Mleko je skipelo, Kako pomagam materi, Moja najljubša igra ...* Doživljanje iz šolskega življenja: *Na poti v šolo, Med odmorom, Dobil sem dobro oceno*. Doživljaji v posameznih letnih časih: *Prvi sneg, Gradili smo sneženega moža, Na ledu ...* Doživljaji z rastlinami in živalmi: *Naša češnja, Kako smo nabirali maline, V hlevu ...* Doživljaji z ljudmi in njihovim delom: *Naš združni dom, V trgovini, Dobil sem novo obleko ...* Šilih se zavzema za delitev okvirne teme na delne teme. »... *učenec, naj si izbere tisto, ki mu ustreza, učitelj naj bi tudi pisal.*« Spisi se zbirajo v mapo in naj se opremijo z ilustracijami in razglednicami in tako bodo lep spomin in spodbuda.

Druga vrsta spisa je (2.) opazovalni spis, ki je podoben in temelji v doživljajskem svetu, ki učenca tematsko zanima, vendar ga je treba oblikovno prilagoditi razvojni stopnji učencev. Za pisanje tovrstnih spisov, ki so zahtevnejši od doživljajskih, je potrebno natančnejše opazovanje in večja objektivnost. Cilj te besedilne vrste je vzgoja k stvarnosti, *odvrčanje mladih piscev od frazarjenja*, iskanje najustreznejših izrazov. Učenci po Šilihovem mnenju radi pišejo opazovalni spis, ki ima tudi svoje podvrste: tolmačenje slik (opis, izmišljanje zgodbe, čustva, oživljanje slike z domišljijo, povezava z učivom).

Tretja vrsta je (3.) domišljijski spis, ob katerem pravi, da ni ostre meje med prvimi tremi vrstami (tolmačenje slik je hkrati dejavnost domišljije). V domišljijemskem spisu učenec pisec preoblikuje objektivno stvarnost. Poosebljanje neživih predmetov: *kapljica vode pripoveduje svoje prigode, klobuk svoje spomine. Počlovečenje (antropomorfizacija) rastline in živali: lastovka opisuje svoje potovanje v južne kraje, zajec govori o svojih stiskah ...* Izražajo svoje želje: kaj bom počel, ko bom velik. Po svoje obnavljajo pravljice, pripovedke in druge zgodbe. Cilj je razvoj domišljije in mišljenja, ki »*utegne pa škodovati, če je pretirano*«. Pri pisanju domišljijških spisov, v katerih se prepletajo resnični in izmišljeni dogodki, Šilih svetuje previdnost.

Četrta vrsta je na učno snov ali na (4.) učivo vezani spis (poustvarjalni spis). Ti spisi obravnavajo samodejno pridobljeno in prisvojeno učno snov iz beril, zgodovine, zemljepisa, prirodopisa ali prirodoslovja. Snov teh predmetov učenci pripovedujejo po svoje, ne da bi se vezali na prvotno dispozicijo ali na besedišče. »*'Vezan' spis – na učivo vezan spis ima vse značilnosti prostega spisa, če so učenci učno snov doživljali in če je razgibala njihovo mišljenje in čuvstvovanje*« (str. 98). Težave nastopijo takrat, ko se učenci oklepajo znanega vrstnega reda in naučenih povedi. Vrsta spisa, vezanega na učno snov, je dobra stilistična vaja in hkrati sredstvo preverjanja. Ravno tukaj je prelomnica, ko učitelji takšne spise uporabljajo z drugimi cilji, predvsem kot teste znanja in pravopisno preverjanje, tako da so se spisi oddaljili od svojega prvotnega cilja – samostojnega pisanja.

Peta vrsta spisa je (5.) poslovni spis, ki je vezana zvrst spisa, a je zelo potreben iz praktičnih in vzgojnih razlogov.

Šilih loči *vrste spisja* od osnovnih oblik spisja (stalne oblike sporočanja) in navaja (str. 98) štiri glavne oblike spisja, ki se sicer pojavljajo v različnih oblikah in vsaka ima svoje slogovne posebnosti.

Prva oblika je (1.) zgodba ali pripoved, ki je preprosta jezikovna umetniška oblika, sestavljena je iz jedra, ki predstavlja resničen (verjeten) ali izmišljen (neverjeten) dogodek. Z zgodbo misli Šilih na pripoved, zato včasih med oblikovne značilnosti pripovedi umešča tudi vsebinske značilnosti. Pravi namreč, da so zgodbe navadno realistične, domišljijske, pustolovske ali fantastične zgodbe, pravljice, pripovedke, basni ipd. Zgodba je glavna spisovna oblika v osnovni šoli, tudi na višji stopnji, učencem je prijetna v drugem in tretjem razredu, ker se v njej prepleta naivno pripovedovanje, resničnost in domišljija. Učenec lahko tudi manjši dogodek oziroma doživljaj spremeni v pripoved. Namen zgodbe je, da hoče zabavati, je osebno poudarjena, po obsegu večkrat razvlečena.

Poročilo (2.) je druga osnovna oblika, ki je sicer podobna pripovedi, le da prikazuje potek nekega dogajanja. Šilih jo definira, ko pravi, da poročilo ugotavlja opazovana dejstva, brez osebnega stališča, cilj pa je, da se učenci naučijo uporabljati to jedrnatost in natančno obliko. *Opis* se mu zdi neke vrste poročilo, jezik opisa je hladen, suhoparen, objektivni. *Obnova* je tudi poročilo, lahko je ustna ali pisna. Didaktična vrednost obnove: nekateri menijo, da hromi ustvarjalnost, *prosto obnovo in prosto preoblikovanje zgodbe* uvršča Šilih v območje *domišljijskega spisa*.

Tretja oblika spisja je (3.) oris, ki ga definira kot prikaz stvarnega stanja (podobno opisu). Oris ugotavlja opazovana dejstva, ki notranje prevzamejo pisca in odražajo njegov odnos, jezik orisa je drugačen, uporablja pesniška izrazna sredstva, ker želi pritegniti bralca.

Četrta oblika je (4.) »*razmotrivanje*«, to je oblika spisa, ki prikazuje misli. Pri razmišljanju gre za načelo oblikovanja od nezavestnega k zavestnemu (str. 100). Šilihu se zdi primerno urjenje sloga tako, da isto temo napišemo v različnih oblikah; danes bi temu rekli vaje v slogu, npr.: *Gozd pozimi* – zahteva oris, medtem ko tema: *Kako je potekla telovadna ura* – zahteva stvarno poročilo. Šilih se dotakne še ene zanimivosti, in to so teme, neprimerne za učence, ker učitelji ne upoštevajo razvojne stopnje učencev. Kot primer takšne teme je naslov *Na pokopališču*, ki ne ustreza doživljajskemu območju otrok, zato učenci o tej temi ne morejo pisati.

Šilih pravi, da so možne tudi t. i. (5.) *mešane oblike*. Pri zastavljanju tem naj bo učitelj pozoren, da postavi spodbudno temo, ki pa ni ne preširoka in ne preozka. Če je tema presplošna, je smotno, da učitelj razčleni nalogo, če pa preozka, naj jo smiselno razširiti.

Poučevanje spisja je s Šilihom dobilo nov poudarek, ki se ga tudi sam zaveda. Pravi, da »*novejša metodika spisovnega pouka prenaša težišče metodičnega dela od nekdanjega pripravljanja na popravljane in piljenje spisov, dodaja pa še mnogovrstne vaje, ki naj bi učence usposabljele za vedno boljše pismeno izražanje*« (str. 101). Iz povedanega je razvidno, da je Šilih načrtoval smiselni razvoj spisja in mu dal drugačen poudarek – končni izdelek. Sčasoma so učitelji vzeli *popravljane in piljenje spisov* dobesedno, in to je bilo skoraj petdeset let namen in cilj poučevanja pisanja. Kljub temu ne gre Šilihu odrekati njegovih zaslug, in sicer:

1. Najprej ustno urjenje do tretjega razreda osnovne šole, kjer Šilih ustno pripovedovanje in oblikovanje »govorjenih spisov« (str. 101) smatra za predhodnico pisnih sestavkov. Vendar učitelj ne sme začeti prezgodaj s pisnim izražanjem, da se učenci pravopisno ne zanemarjajo. Urjenje opazovanja, domišljije in mišljenja z vajami razvijajo tri dejavnosti: opazovanje, domišljijo in povezovanje izkušenj v vednosti. Primerne so *vaje v prostem asociiranju* – igre asociacij, razvijanje sposobnosti živahnega predstavljanja.

2. Posebne slogovne vaje – vaje za razvijanje poimenovalnih sposobnosti (vaje v zbiranju in urejanju besed) – bogatenje besednega zaklada, naštevanje (zbiranje) besed (samostalnikov, glagolov in pridevnikov) in razvrščanje (urejevanje) besed. Naslednje vaje razvijajo upovedovalne sposobnosti z dopolnjevanjem (ustavljajne vaje) – vstavljanje novih besed v besedilo, nadomeščanje besed z boljšimi, vrednost: odločanje po skrbnem razmišljanju. Vaje v upovedovanju – *spreminjanje slabega besednega reda, izpuščanje nepotrebnih besed, premagovanje razblinjenosti, nadomeščanje neustreznih odvisnikov z ustreznimi, doslednost časov, ne začenjati stavkov z istimi besedami*.
3. Vaje v vezanju *stavkov* (za mlajše učence, *preprosti kratki stavki in povezovanje, proste stavke v zložene stavke, vaje v krčenju in širjenju stavkov in sestavkov*). Torej gre za vaje za razvijanje upovedovalnih in besedilovornih sposobnosti z metodo dopolnjevanja.
4. Slogovni vzorci (v starem spisju so se precej rabili, danes se uporabljajo zelo redko, deloma le v višjih razredih). Predvsem so to primerni zgledi, ki spodbujajo učence s svojim slogom in vrednostjo. Vzorci (in vzori) so najboljši pisatelji. Ravno tako so zanimivi dobri spisi učencev, pri katerih je potrebna skupna obravnava in ugotavljanje. To so vaje za razvijanje besedilovornih sposobnosti z metodo posnemanja.
5. Branje dobre proze bogati pasivno besedišče, ustno in pisno razpravljanje o prebranih delih, pripovedovanje vsebine, izrekanje sodb in zastavljanje vprašanj.

Presojanje in popravljanje spisov – Šilih deli poprave na tri vrste: prva je učiteljeva poprava (z razpredelnico), druga je razredna in tretja lastna poprava, zato je napravil tudi shemo:

Tekoča številka	Ime učenca	Napake				
		glede na vsebino	glede na vrstni red	glede na slovnico	glede na pravopis	glede na slog

Pomembno je še naslednje – v poglavju o kolektivnem in zunajšolskem spisju govori Šilih o t. i. spisovnih mapah²², ki so razdeljene po različnih merilih. Vsak razred bi imel svojo mapo, v katero bi vsak učenec vložil izvod spisa na isto temo (zgodba o neki rastlini, poročilo o skupnem izletu ...), v mapo lahko vstavijo tudi ilustrirane spise iste vrste (zgodbe o živalih). Šilih je didaktik, zaradi tega načrtno uvaja raznolike učne oblike in predlaga t. i. razredno ali skupno pisanje daljše povesti ali igre (delitev na poglavja, ilustriranje, mapa). Njegove ideje so sodobne, npr.: učenci lahko tvorijo spise tudi v zunajšolskem času, lahko si dopisujejo z drugimi šolami, lahko objavijo razredni list (šolski list), stenski časopis, pišejo v mladinske liste, učenci nižjih razredov si lahko dopisujejo z drugo šolo.

Najzanimivejši je Šilihov *učni postopek pri spisovnem pouku*, kjer je potrebno upoštevati vrsto in obliko spisja. Temeljni je učni postopek pri doživljajskem spisju, kajti nanj se navezuje učni postopek pri opazovalnem in domišljijemskem spisju, pri spisju, vezanem na učno snov, poslovne spisju in obnovi.

Učni postopek pri doživljajskem spisju

Uvodni razgovor (priklic skupnega doživljaja), določanje okvirne teme in skupna razčlenitev (Naš gozd v jeseni, Nabira l sem gobe ...), izbor ožje teme, razmišljanje o temi in sestavljanje spisa na listič (1a)
 Skupno oblikovanje spisa, slovniske, pravopisne in slogovne pobude
 Zapis na lističe (1b) v šoli
 Učitelj pregleda, popravi, oceni sestavke, obravnava in poprava v šoli
 Prepis osnutka doma v delovnik (2) in prepis v šoli v spisovni zvezek (3)

Iz učnega postopka vidimo, da Šilih upošteva pisni proces v celoti, pisne dejavnike (tema, navodila, naslovnika sicer ne), dolgoročni spomin pisca (poznavanje teme in pisnih vzorcev, brez upoštevanja naslovnika) in faze tvorjenja (načrtovanje, pretvarjanje, pregledovanje). Jasno je, da je poudarek na izdelku in tretji fazi tvorjenja – pregledovanju (branje in urejanje), ki ga vodi učitelj. Poučevanje pisanja je osredotočeno na preprečevanje napak, kar spoznavamo po tem, da so učenci en sam spis pisali trikrat. Prvič so sestavili spis in zapisali osnutek na lističe, drugič so prepisali osnutek v delovnik in tretjič v spisovni zvezek.

²² Slovenska jezikovna vadnica (za 4. r. OŠ); spisje str. 190–247, vaja str. 207. France Fink, Alfonz Kopriva, Albert Žerjal (1949²). Slovenska jezikovna vadnica (za 2. r. OŠ), Ustno in pisno izražanje str. 55–102, str. 82.

Primer skicne priprave za obravnavanje spisa (str. 112)

<p>Metodična enota: spis o plohi Razred: četrti Učni cilj: tehnika doživljajskega spisa Vzgojni cilj: vglabljanje v skupen doživljaj Učna metoda: razvijanje in prikazovanje Učna pomagala: šolska tabla</p>
<p>Uvodni razgovor – navezuje se na slučajni skupni doživljaj Ustno izražanje učencev – vsak učenec pripoveduje po svoje Določanje teme: To je bila ploha Pripovedovanje doživljaja učencev v celoti Jezikovna opozorila (pregled in zapis na tablo)</p>
<p>Zapis spisa na liste (1): ista tema, različen doživljaj</p>
<p>Učitelj pregleda koncepte Nadomeščanje pravopisnih napak s pravilnimi oblikami pri slabših učencih piscih, pri boljših le označitev napak na robu Izpisovanje tipičnih napak (učitelj) Primerjava pregledanih sestavkov in izbor najboljših in najslabših</p>
<p>Razredna obravnava spisov v šoli Branje enega dobrega in enega slabega spisa (učenci ugotavljajo in utemeljujejo razlike) Na osnovi preglednice učitelj povzame poprave in oblikovanje spisa Poprava napak učencev, pomaga učitelj in razredni kolektiv Izvedba (slovniških, pravopisnih in drugih) vaj z učenci</p>
<p>Popravljeni sestavek vpišejo učenci doma v delovnik (2) in v šoli v spisovnico (3)</p>

Poučevanje spisja je očitno didaktično usmerjeno – pouk pisanja je usmerjen na produkt – končno besedilo, predvsem na popravljanje in »piljenje« napak, manj pozornosti pa posveča načrtovanju, ki ga uvede v skupinski dejavnosti. Čeprav teoretično govori o samostojnosti in ustvarjalnosti učencev, praktično iz učnih postopkov pri doživljajskem spisu in iz skicne priprave ugotavljam, da je pouk usmerjen na učitelja. Potek šolske ure je tudi bil osredotočen na preprečevanje pravopisnih napak, izpisovanje tipičnih napak, razredne obravnave v smislu popravljanja napak (slovničnih, pravopisnih in drugih) ter prepisu spisa brez napak. Spis oz. osnutek se je popravljal ali prepisoval tako dolgo, da je bil brez napak. Kljub teoretični naprednosti pri izvajanju opazimo, da je pozornost na izdelku in ne na ustvarjanju le-tega. Čeprav gre za razlikovanje med teoretičnimi načini in praktičnim uresničevanjem, moramo Šilihu pripisati velike zasluge pri poučevanju pisanja.²³

1957²⁴, 1961, 1963/64 – Silva Trdina in literarnoteoretična usmerjenost spisovnega pouka

Silva Trdina v člankih *Obravnava spisja v osnovni in srednji šoli, Ali še dajemo domače vaje?* in knjigi *Besedna umetnost II. del* obravnava spisje. Po njenem mnenju so za prvi razred primerne ustne priprave za spisje, med katere uvršča *vsako govorjenje, učenje na pamet, nabiranje izrazov, stalnih rekel in pregovorov, pisne vaje za spisje (pismene priprave): prepisovanje, diktat, pismeni opis, razčlemba in obnova*. Meni tudi, da je četrti razred primeren za pisanje pravega spisja. Trdinova izhaja iz literarnoteoretičnega izhodišča, zato sta za njeno pojmovanje spisja najbolj primerni vrsti spisja analiza (razčlemba) in obnova. Trdina spodbuja t. i. *obnove višje stopnje (nedolgočasne obnove)*, ki jih deli na dve vrsti: prvič: *izpreminjalne obnove (samostojno spisje): samostojno oblikovanje, izmišljanje vedno novih načinov obnavljanja, pripovedovanje zgodbe v skrbni obliki in drugič: z lastno domišljijo razširjene obnove, postavitev zgodbe v drug kraj, v drugo dobo, pripovedovanje v tretji osebi, prvi osebi, obnova kot pismo, dramatisirana igrice, nato uprizoritev*. Pri obnovah višje stopnje (izpreminjalnih in razširjenih) Trdinova svetuje, da se ocenjuje jezik in slog, vsebina in ideja. Iz povedanega sledi, da se zavzema za tvorjenje besedil ob zgledu (književna besedila), tvorjenje po spominu (obnove), vendar obnove višje vrste in novejšie metode tvorjenja besedil, npr. metoda tvorjenja ob zgledu in z zamenjavo ali s spreminjanjem, priredbo ali predelavo v drugo književno zvrst in vrsto. Ob tem pa navaja najvažnejše lastnosti dobrega jezikovnega sloga pri spisovnem pouku od 1. razreda dalje: slovnična pravilnost, besedna čistost, besedna točnost, besedna uglajenost, jasnost izraza, jednatost, naravnost, ustreznost.

Pouk slovenskega jezika – spisovni pouk se začne s pripravami – ustne in pisne priprave (neustvarjalna besedila in faza načrtovanja), nadaljuje z izpreminjalnimi obnovami (poustvarjalna besedila) in vodi k pravim prostim spisom (ustvarjalnim besedilom). Najpomembnejša prvina spisovnega pouka se ji zdi izbor naslovov prostih spisov. Pri oblikovanju naslovov naj bo snov znana in domača, pri čemer poudarja, da je bolj kot snov pomemben način pisanja. Ob tem omeni neprimerne naslove, pri katerih učenci bolj »izlivajo čustva«, kot pa pišejo. Trdinova povezuje pisanje in razmišljanje, ki ga spodbuja že sam naslov. Zato so lahko naslovi spisov neposrečeni naslovi, ki so v zvezi z domom in družino: *Moj rojstni kraj, Moj dom*. Naslovi tudi ne smejo biti težki naslovi – *aktivna karakteristika: Moja mamica (podnaslov: Spomini iz bolezni, Spomin iz prvih otroških let), Moj oče (podnaslov: Spomin iz okupacije, Tudi moj oče je član delovnega ljudstva)*. Posrečeni spisi (temelj = poročilo): *Poročilo o Prešernovi proslavi, o športni tekmi, o sprejemnem izpitu, o pionirskem nastopu, o filmski ali gledališki predstavi, na višji stopnji: o seminarskem delu, o stanju mladinske organizacije, o delovni akciji, o brigadi, o gledališki ali filmski sezoni ...* Učenci radi pišejo o spominih: *Moja najljubša igrača, Kako sem se učil plavanja, smučanja, Spomin na prvi razred, na osnovno šolo, na nižjo gimnazijo, Moja najljubša žival ...* Priljubljena snov je nedvomno šola: *označitev vzgojiteljev in tovarišev, prikaz učne ure, šolskega odmora, razrednega kolektiva, dneva izpita, privlačne izvenšolske zaposlitve: domače delo, čtivo, delovanje v organizaciji, v pevskem zboru, v športnem društvu*. Posebno pozornost Trdinova posveča besedilni vrsti – lastni življenjepis – učenci naj ga tvorijo po načrtu (točkah), pozneje sledi svobodnejša zgradba, v višjih razredih je bistvena razlika med poslovnim (CV) in literarnim življenjepisom, celotni življenjepis, spomini ali memoari (str. 207).

Silva Trdina omeni tudi »veselje do fantaziranja«, ki se ji zdi »koristen nagon«, zato je potrebno spodbujati fantaziranje pri spisju in mu pomagati do izraza, ne pa ga zatirati. Učenci se vesele naslova: *Star čevelj pripoveduje zgodbo svojega življenja, Učna knjiga govori o svoji preteklosti*. Spisi, ki merijo na prihodnost²⁵, so tudi zelo zaželeni: *Kaj hočem postati, Čez deset let, Iz potnega dnevnika v letu 1916* ipd., vse te literarne teme (ob avtorjih) ali naloge lahko poimenujemo ustvarjalne.

Prvine spisovnega pouka so: naslov, način izrekanja naslova, motivacija učencev (razpoloženje) – predpriprava profesorjev; naslova ne smemo napovedati (ker se dijaki živčno pripravljajo ob pomoči staršev in sorodnikov ..., na višji stopnji pomagajo tudi 'plačani pomagači') (str. 208). Poljubne teme se ji ne zdijo primerne, ker je samostojen izbor težak in med učenci ni veliko originalnih želja. Pisanje na isto temo se ji zdi pravičnejše in ga lažje ocenjuje. Navodila (nauk) so tvoren del spisovnega pouka tako na nižji kot na višji stopnji in morajo biti dana tik pred začetkom pisanja. Ob vsaki nalogi je nujno sistematično ter leto za letom opozarjati na primerno vsebino in lepo obliko, hkrati je potrebno *izluščiti* osnovno idejo. Trdinova opozarja, da se nekateri učenci ne domislijo takoj, zato jih spodbuja tako, da z nekaj besedami pove, o čem pisati v uvodu, jedru in zaključku. O zgradbi spisa pravi, da je potrebno v uvodu vzbuditi zanimanje, jedro je glavni in najdaljši del spisja, najvažnejše misli, opis osrednjega dogodka, zaključek naj bo kratek, učinkovit; končni poudarek spisa naj zaokroži posebno lepo izražena misel. Pri vrednotenju pravi, da je treba pohvaliti originalne zasnove – običajno gre za nadarjene učence – povprečnim in manj nadarjenim učencem pa posvetiti spodbudne besede, dovoliti spraševanje, ker to omogoča večje razumevanje. Učencem moramo na njihova vprašanja odgovarjati jasno in ljubeznivo. Slabo je, če profesor sedi za katedrom, dela svoje delo ... in se za razred, ko piše, ne zmeni – tako učitelj z dejanji omalovažuje spisno uro, zato se ni čuditi, da jo dijaki ravno tako.

Trdinova govori tudi o »neugodnem vplivu« učitelja, ki je stražniško strog, za njo je pisanje spisa »neke vrste ustvarjanje, [zato] ne poveljevati: 'Začnite! Ne ganite se mi več! Molčite!' Zbuditi zaupanje do dela pri učencih, npr. 'Zdaj me pa zelo zanima, kaj boste napisali. Najprej malo premislite in potem šele začnite in v razredu naj vlada popoln mir, da ne motite drug drugega. Torej – dobro srečo!'« (str. 209). Te besede potrjuje, da Trdinova spodbuja tudi razmišljanje pri pisanju in sproščeno vzdušje v razredu. »Profesor, s svojim negovorjenjem med pisanjem, naj zbudi pri učencih občutek važnega molka, ki je potreben ob najbolj svečanem opravilu.« Med nalogo

²³ France Fink, Alfonz Kopriva, Albert Žerjal (1950).

²⁴ Že v petdesetih letih je Šilih govoril o *spisovnih mapah*, ki jih danes pedagogi imenujejo *portfolio*.

²⁵ Šilih, Gustav (1995). Metodika slovenskega jezikovnega pouka. Ljubljana.

(pisanjem) naj vlada popolna tišina. Proti koncu naloge dijake mirno in ljubeznivo opozorimo: Zdaj je najbolje, da počasi zaključite! Preberite še enkrat nalogo in popravite še kaka ločila! Vidimo, da upošteva faze tvorjenja: faza načrtovanja je priprava, faza pretvarjanja je samo pisanje, faza preverjanja je poprava. Najpomembnejši del obravnave spisja je poprava. Nagrada za popravo (prvi dan po spisju) so »veseli in hvaležni dijaki«; druga nagrada je ugotovitev, da je uspeh poprave očit. Tako kot pri Šilih se tudi pri Trdinovi postopoma uveljavlja pisanje kot dvosmerno sporazumevanje, in sicer tako, da je velik poudarek na učiteljevi popravi, vendar gre za premik.

Pri ocenjevanju in popravljanju navaja tri merila: 1. vsebina (vsebina dober spis): vsebinska ustreznost spisa naslovu, zanimivost spisa, razumljivost, 2. oblika (oblikovno dober spis): brez slovniških napak, brez stilističnih pomanjkljivosti, zunanja zgradba (odstavki), čitljivo in lepo napisan in 3. ideja (odvisna od dijakove globine: naučiti dijake resneje dojemati življenje, iskati smoter in znati to posredovati drugim). Iz tretjega merila je razvidno, da pri poučevanju spisja upošteva tudi naslovnika.

Pomudi se tudi pri neprimernih opazkah učiteljev: *Ločila! Vejice! Pisava! Razvlečeno! Nelogično!*, kajti dijak se bo nanje najvljudneje odzval. Primerne opazke bi bile: »Vaša naloga mi je dokaz, da življenja ne jemljete površno. To vam narekuje lepi izraz. Samo vejic pa še ne znate postavljati. Potrudite se do prihodnje naloge to svojo napako popraviti.« V današnjem kontekstu bi rekli, da se Trdinova zavzema za opisno ocenjevanje učenčevih besedil, za spodbujanje ustvarjalnosti in obziren odnos do pravopisa. Učiteljev komentar bo dijak večkrat prebral, zato so primerne spodbudne opombe, dijak se bo potrudil in tudi napredoval bo. »Vesela sem vašega napredka. Vidite, da se da z voljo vse doseči. Zadnjič Vam je manjkalo 13 vejic, danes samo šest. Ne odnehajte, trudite se še dalje!« (str. 210). Še bolj zavirajoče znajo biti opombe, ki se nanašajo na idejne strani. Dijaki so pri tem še bolj občutljivi, vendar je potrebno tudi te omeniti: zgrešena moralna gledanja, napačen dijakov odnos do staršev, profesorjev, znanosti, umetnosti, športa, političnih razmer itd.

Podobno kot Šilih tudi Trdinova veliko pozornosti posveti uri poprave. Vendar pri tem meni, da je za kolektivne napake in negativen uspeh lahko kriv tudi neustrezno izbran ali slabo razložen naslov, neprimerno izbran dan, raztresenost dijakov. Najprej je treba učence spodbuditi, potem šele očitati in obravnavati napake. Vidimo, da upošteva objektivne in subjektivne dejavnike pri pisanju besedil, in da krivde za neuspeh nikakor ne pripisuje le učencem, ampak omenja neprimerno poučevanje pisanja. Pisne naloge opisno ocenjuje s tremi merili: vsebina, oblika in ideja. Vse pripombe je treba dobrohotno utemeljiti, in to s primeri, nikakor ne smemo ironizirati. Probleme je treba reševati z diskusijo. Kritika dijakovega lastnega dela je zanj najboljša motivacija, vendar naj ne bo ura moralnega pouka, ampak učenje za življenje ter pogovor o vsebinski in idejni strani naloge, a hkrati tudi razgovor o jeziku. Humornost je pri popravljanju spisov dobrodošla, nikakor naj ne bomo dolgočasni. Obravnava napak oz. poprava spisov naj omeni 3 do 5 najpogostejših napak. Dijaki naj si pišejo v zvezke »točke« (opozorila glede napak). Ne smemo pozabiti na branje spisov najboljših dijakov (str. 213): zaradi posnemanja dobrih spisov, smotrne debate, iskanja vrline v spisih in iskanja pomanjkljivosti. Zavzema se za izkušensko učenje in pravi, da je spis, ki je vzorno prebran in smotrno obravnavan, boljši kot ves teoretski pouk o spisju, kar lahko potrdi vsak učitelj. Zato predlaga skupno ali individualno obravnavo spisja.

Silva Trdina v knjigi Besedna umetnost II. – Literarna teorija – na koncu vsakega obravnavanega poglavja doda navodila in vaje za utrditev snovi. Zasledimo lahko razvijanje sposobnosti ustvarjalnega mišljenja na poimenovalni, upovedovalni in besedilotvorni ravni. V prvem poglavju o *Nauku o slogu ali stilistiki* Trdinova v navodilih sistematično našteje vaje za utrditev: (0.) uvodnih poglavij, (1.) slovniške pravilnosti, (2.) besedne čistosti, (3.) besedne natančnosti, (4.) besedne uglajenosti, (5.) jasnosti izražanja, (6.) jedrnatosti, (7.) lahkotnosti izražanja, (8.) naravnosti, (9.) ustreznosti, (10.) tropov, (11.) figur in (12.) za utrditev zaključnih poglavij. Razvoj besedne ustvarjalnosti najdemo predvsem v vajah za utrjevanje tropov in figur. V naslednjem poglavju o *Nauku o osnovah meroslovja ali metrike* so vaje, ki nimajo funkcionalnega cilja razvijanja ustvarjalnosti, ampak gre za pridobivanje književnega znanja. V tretjem, obširnem poglavju z naslovom *Nauk o vrstah in oblikah besedne umetnosti ali poetika* se loti sistematične obravnave književnoteoretičnih pojmov, o katerih zastavi naloge in vaje.

Vse do sedaj obravnavane knjige s področja spisja so ga obravnavale v spisovnikih, slovnica in berilih oziroma čitankah. Razvoj besedne ustvarjalnosti se je v doslej obravnavanih knjigah uresničeval skozi funkcionalne cilje, v obravnavani knjigi se pokaže, da se ustvarjalnost razvija tudi z uresničevanjem izobraževalnih ciljev. Trdinova z literarnoteoretičnega stališča obravnava leposlovje, liriko, epiko, dramatiko in retoriko, kar ima svoje dobre strani (preglednost, logičnost, teoretsko utemeljenost) in slabosti (predvidljivost, ukalupljanje ustvarjalnega procesa, oblikovna togost). Vendar moramo upoštevati cilj knjige, ki ji je ustvarjalnost le eden izmed ciljev; glavni cilj je izobraževalni – pridobivanje književnega (literarnoteoretičnega) znanja.

Prvič v dosegljivih virih lahko najdemo tudi besedne igre, ki imajo za cilj igro z besedami. Tako razvijamo učencem poleg logičnega mišljenja tudi poimenovalne sposobnosti:

- Poiščite, koliko samostalnikov je skritih v besedah: košarka, povratek, koleraba, garderoba, obrekovanje, itd.
- Poiščite sami kake šarade, logogriife, anagrame in palindrome!
- Skušajte k naslednjim besedam čim hitreje poiskati sopomenke ali protipomenke.
- Vaje za razvijanje sposobnosti upovedovanja: razložite naslednje aforizme, poizkusite sami napraviti kak aforizem, npr. o domu, o materinski ljubezni, o delu ...
- Izmislite si sami nekaj ugank, npr. o živalih (netopir, pikapolonica, rak, mačka, mravlja); povejte z drugimi besedami; poiščite sami kake izvirne primere (npr. Življenje je kakor ogenj, peče, a čisti.).

Poleg metod za razvijanje ustvarjalnega mišljenja Trdinova z vajami razvija funkcionalne cilje književnega pouka: pridobivanje in utrjevanje znanja (branje književnih besedil), primerjanje inačic ljudske pesmi in ugotavljanje podobnosti in razlik!

- (1) Uporablja znano besedilotvorno metodo – tvorjenje besedila po zgledu z dopolnjevanjem ali nadaljevanjem. *Izmislite si še sami kakšno kitico! Napišite pravljico po lastni fantaziji in upoštevajte pri delu stalne pravljicne značilnosti!*
- (2) Naslednja metoda tvorjenja s ključnimi ali danimi besedami oziroma povedmi – učenci tvorijo basen z moralo: *Osel gre samo enkrat na led, Vrana vrani ne izključe oči, Kadar mačke ni doma, miši plešejo*. Sestavite spise po sledečih pregovorih: *Dober je domek, če ga tudi ni več kot za en bobek, Prave prijatelje izkušamo le v nesreči, Kakor si boš postlal, tako boš spal, Ni vse zlato, kar se sveti*.
- (3) Najpogosteje uporablja metodo tvorjenja po zgledu in spominu (*Napišite po spominu kako znano ljudsko pesem in nato primerjajte zapise! Obnovite vse znane zgodbe o Kralju Matjažu!*). »Opišite spomin na kak ljudski običaj, npr.: *Kako smo jurjevali, Kako smo kresovali, Kako smo pustovali*. Pripovedujte o kakem ljudskem običaju iz vašega kraja, npr.: *Na svatbi, Na semnju, Na sedmini*. Pripovedka iz mojega domačega kraja (spis). *Posvetite eno uro pripovedovanju krajevnih pripovedk iz vaših domačih krajev! Pripovedujte znane basni! Napravite si 'pravljico uro'! Vsakdo izmed nastopajočih naj pripoveduje tisto pravljico, ki mu je najbolj všeč. Obnovite po spominu anekdoto iz življenja kakega učenjaka, slikarja, glasbenika, pisatelja, kake druge zgodovinske osebnosti. Napišite po spominu kake anekdote iz dijaškega življenja! Spomin s počitnic (idila) na planinah, Pri morju, Na kmetih.*« Ker Trdinova razvija ustvarjalno mišljenje z literarnoteoretičnega stališča, so pri njej vaje dramatizacije in uprizarjanja stalnica, čeprav so bile do takrat zelo redke.
- (4) Metoda tvorjenja po zgledu in s priredbo oziroma predelavo v drugo književno zvrst ali vrsto – dramatizirajte in uprizorite: a) *Ezopovo bajko Hermes in drvar! b) Milčinskega pravljico Gospod in hruška!* Dramatizirajte kak ljudski običaj iz vašega domačega kraja! Opišite vtise, ki ste jih imeli ob filmski predelavi kakega lit. dela! Redka metoda tvorjenja je priredba oziroma predelava besedila v drugo književno vrsto: »*Poskušajte obdelati katero izmed sledečih tem kot humoresko! Naš razredni kolektiv, Razpoloženje ob semestru, Pri treningu, Na taborjenju*. Poiščite v *Jurčičevi humoreski Kozlovska sodba v Višnji gori sredstva, ki avtor z njimi vzbuja humor! Določite eno uro za pripovedovanje humoresk. Poskušajte obdelati katero izmed sledečih tem kot črtico! Ob slovesu, Takrat sem občutila krivico, Takrat me je bilo sram.*«

Ne le da učenci tvorijo po različnih metodah, ampak tudi primerjajo besedilotvorne postopke pri različnih avtorjih v berilu: kako isto snov obravnavajo različni pesniki: izdelajte sledeče in podobne teme, npr.: Jenko in Gregorčič.

Razvijanje besedilotvorne sposobnosti: za utrditev dramatike je Trdinova predlagala v naslednje vaje:

Napišite spis: *Prvič na gledaliških deskah, V drami, V operi, Razvoj gledališča v mojem domačem kraju, Katero gledališko delo mi je doslej najbolj ugajalo in zakaj*. Označite osebe iz drame! Napišite nekaj dramskih prizorov: Na vlaku, V glavnem odmoru. Napišite spis s posebno mislijo na oznako tragičnega in komičnega! Poizkusite zaigrati nemo sceno!

1. Pridete domov. Na mizi zagledate pismo. Iz njega izveste: a) da je nekdo umrl, b) da je nekdo na smrt bolan, c) da gre nekemu zdravje na bolje, č) da vas bo nekdo obiskal.
2. Na prehodu ste. Nenadoma zaslišite: a) oddaljeno zvonjenje, b) žvižg sirene, c) hudo detonacijo. Poizkusite sami zaigrati dvogovor. Po vojni se srečata fant in dekle: a) fant je v bitki izgubil roko in o tem domov še ni poročal, b) dekle se je medtem poročilo z drugim. Poizkusite sami zaigrati posamezne prizore ali celo igro, ki ste jo v šoli obravnavali!

Prav tako obravnava tvorjenje besedil po zgledu in spominu z možnostjo preoblikovanja, priredbe ali predelave in zamenjave ali spreminjanja: Napravite po kaki noveli (npr. Levstik, Pigmalion) prosto, skraćeno, razširjeno in spremenjeno obnovo! Vaje za razvijanje predstavljanja: Koliko ilustracij bi bilo po vaši sodbi potrebnih, če bi hoteli natančno v podobah izraziti romantično (Bürger, Lenora), realistično (Aškerc, Mejnik) in moderno (Gestrin, Pesem o prepelici) balado? Napišite naslove k slikam! Če kdo zna, naj jih pa res nariše! Narišite dramski trikotnik o prebrani drami! Omeni tudi tvorjenje besedil po načrtu: Opis potopisa: *Slovo od doma. Na vlaku. Novi kraji – novi ljudje. Neznani običaji. Potniki na ladji. Zanimivo srečanje. Spet domov ...* Nato najdemo vaje za razvijanje divergentnega mišljenja – fluentnosti in fleksibilnosti: *Poizkusite govoriti najprej eno minuto, nato dve, tri ali več o sledečih in podobnih temah: Moje letošnje počitnice, Tovarišem ob začetku šolskega leta, Tovarišu razredniku ali tovarišici razredničarki ob koncu šolskega leta, K dnevu republike, K prazniku dela, Katera knjiga (film, glasbeno delo, likovna umetnina) mi je bila doslej najbolj všeč in zakaj, Katero razvedrilo mi je najljubše in zakaj, Najboljši govor, ki sem ga kdaj slišal(a), O zadnji kulturni prireditvi, O mladinskem zborovanju, O športni tekmi, Na Silvestrovo, Ob novem letu.*

Trdinova o spisju piše še v tretji enoti, in to v članku *Ali še dajemo domače vaje*²⁶ iz leta 1963/4. Takrat razmišlja, da so domače vaje »... najuspešnejše sredstvo za utrditev v šoli pridobljenega znanja, najučinkovitejša vzgoja k samostojnemu rednemu opravljanju in za učenje dijakov najlažji način učenja«. Učna ura naj se začne s pregledom domačih vaj in skupno korekturo. Pregledajo naj se še individualne rešitve in literarne teme. Včasih je potrebna ustna obnova. Kako dolge naj bodo domače vaje, je eno temeljnih vprašanj, ki prodre v srž strategije pridobivanja znanja. »Vrednosti napisanega dela ne merimo na metre, ampak jo tehtamo po vsebini.« »In kdaj je domača vaja pretežka? Kadar je dijak ne zna napisati sam!« (str. 140).

Pri prostih spisih so učencem potrebna natančna navodila (uvod, jedro, zaključek, glavna ideja, dispozicijske točke, prebrati celoten *vzglede*) (str. 141). Obnovo definira kot književno nalogo in zahteva, da domača vaja ne sme biti nesmiselna, kajti cilji domačih vaj temeljijo na načelu postopnosti – nikakor vse hkrati. Ti cilji so: utrjevanje pridobljene snovi (slovnično, literarnoteoretsko, literarnozgodovinsko in estetskokritično), navajanje na samostojno in redno delo, utrjevanje v jeziku, slogovna uglajenost, bogatenje besednega zaklada, razbistritev duha, urjenje v logičnem mišljenju, razširjanje znanja iz vseh strok, poglabljanje lastnih etičnih nazorov.

Kako slovniški pouk z vajami približamo vsakdanjemu življenju? S kakšnimi vajami najlaže navadimo dijake prostih spisov? Učitelji se težko lotevajo prostih spisov, saj jim je težko iskati naslove in dajati navodila. Običajno iščejo presplošne in pretežke teme, zato se učenec muči z vsebino – vsebina naj bo lahka in prijetna. Učenci imajo dovolj posla z zgradbo, slogom in jezikom, kajti cilj ni vzgoja pisateljev in znanstvenikov, cilj je »tudi podpopvprečno nadarjenega učenca naučiti lahkotnega in pravilnega izražanja, logičnega povezovanja in iskrenega izpovedovanja«. Glede teme – naj pišejo o stvareh, ki so jim pri srcu (str. 145). Avtobiografija je najbližja in je neizčrpen vir snovi za pisanje. Vzbuditi moramo dijakovo iskrenost, širiti njegov spomin, pokazati možnosti, kako naj se je loti – pokazati z metodo ali z zgledom (npr.: J. Trdina: Spomini).

Na koncu povzemimo: Trdinova se je zavzemala za manj togo pojmovanje spisja, pozornost je posvečala motivaciji učencev in tvorjenju besedil na osnovi zgledov. Po njenem mnenju se sposobnost pisanja lahko tudi razvija oz. učenci pisci se je lahko priučijo. Za zgled uporabimo književna besedila, pa tudi besedila sošolcev. Poudarja pomen učiteljevih navodil za pisanje. Navodila za domače vaje so pomembna, zato je potrebno napisati naslov domače vaje, podnaslov v oklepaju, datum (dijaki bodo to posnemali: naslov, podnaslov, datum), ilustracijo naloge, označevati domače naloge z zaporednimi števkami ter seveda pregledovati zvezke domačih vaj. Na koncu povzame svoje misli v sklep: kakor se edino z govorjenjem naučimo govoriti, z branjem brati, tako se seveda tudi s pisanjem naučimo pisati (str. 148) – torej se zavzema za izkušensko učenje.

1959/60 – Martin Silvester in literarnozgodovinska usmeritev

O spisju, vendar ne v osnovni šoli, ampak o spisju v srednji šoli razmišlja Martin Silvester. Čeprav njegovi članki ne obravnavajo osnovne šole, so v disertacijo uvrščeni zaradi teoretičnega in didaktičnega razmišljanja o spisju v šoli nasploh. Naslov njegovega članka v nadaljevanjih je *Slovenske naloge v srednji šoli*, kjer v poglavju z naslovom *Popravljanje in ocenjevanje* svetuje popravljanje vseh napak z rdečilom, naj velja le pravilno napisana oblika.²⁷

Potrebno bi bilo popravljati naslednje napake:

- jezikovne napake: besedne, stavčne, nepravilen spol, sklon, število, oseba, nepravilna raba časov, naklonov, načinov;
- sintaktične napake: *elipse, kontaminacije, anakoluti, eksegeze, perseveracije (napačne zveze)*;
- pravopisne napake: ločila, velike začetnice, naglasna znamenja, zlogovanje;
- stilne napake: posamezne besede, izrazi, fraze, stavki, tujke, popačenke, starinske besede, narečni izrazi, robate in prostaške besede ...;
- kompozicijske napake, vsebinske napake (vsebina ne ustreza naslovu, napačni podatki ...);
- idejne napake: zgrešena moralna gledanja, napačen odnos do staršev, šole, profesorjev, do dela, do znanosti in umetnosti, do političnih razmer, do družbe in življenja nasploh;
- zunanje oblikovne napake (pisava, rob, odstavki, razmik, datum, pike, nemarnosti) (str. 76).

Po popravi si izpišemo značilne napake, ki jih obravnavamo z razredom. Popravna znamenja so enaka kot pri korekturi tiska. Nekaj splošnih napotkov za ocenjevanje nalog: podana naj bo realna ocena, branje nalog pred ocenjevanjem (vživetje), naloge enega razreda 'nepretrgoma' popraviti – v enem zamahu in hkrati. Ocenjujemo: (1.) vsebino – ustreznost naslovu, zanimivost, razumljivost, ni preskopa in suhoparna, vsebinsko bogata, izvirna in v idejnem pogledu v redu, (2.) jezik in pravopis – slovnične in pravopisne napake, (3.) stil in kompozicijo – lepo, jasno, slikovito, jedrnato izražanje, spretno podane in logično povezane misli brez ponavljanj in preskokov, (4.) zunanjo obliko naloge – pisava: lepa, čitljiva, snažna, nikakor pa nemarna in površna.

Vsekakor je zanimivo, da omeni učiteljevo soodgovornost: »Učitelj z ocenjevanjem naloge ocenjuje tudi svoje delo« (str. 77). Poda naslednjo metodo ocenjevanja, ki je zelo podobna današnjemu opisnemu ocenjevanju: ocena po prvem vtisu naj bo zapisana s svinčnikom, če smo v dvomih, dajemo dve oceni (ali + –), sledi še enkratno branje, nato primerjava ocen in šele potem dokončna ocena: ocena z dodanimi opombami učitelja »*kratka utemeljitev ocene, z nekaj besedami*«. Motivacija naj bo: jedrnata, jasna in precizna – v višjih razredih obširnejša. Podrobna in popolna ocena (z opombami) naj vsebuje: splošen pogled na uspeh, opozorilo na pomanjkljivosti, pohvala dobrih odstavkov, spodbuda in nasvet – kako bolje pisati, poudariti, zakaj je ocena kljub odlikam slabša ali negativna, ocena v pripisani opombi je »*nekaka majhna recenzija*« (str. 78), zaključne besede naj bodo spodbudne in ljubeznive – nikakor ne smejo biti porazne, da ne jemljejo poguma. Silvester se zavzema za ocenjevanje jezikovnih in vsebinskih značilnosti spisov ter predlaga ocenjevalno tablico:

5	91–100 %
4	76–90 %
3	61–75 %
2	50–60 %
1	1–49 %

Pametno je upoštevati naslednja pravila: obravnava naloge z razredom, prvi dan po pisanju prinesiti poprave, kajti ure poprave so najdragocenejše – takrat so dijaki sprejemljivi ter dovetni za nauke in napotke, poznati moramo namen poprave, saj je ura poprave – ura utrjevanja slovničnega in pravopisnega znanja. Poprava naj poteka takole:

- priprava – splošno mnenje o uspehu naloge, poprava vsebinske in idejne plati, stila in kompozicije, jezika, pravopisa in zunanje oblike;
- splošne napake – skupna poprava;
- individualne napake – posamezna poprava, kjer se moramo izogibati poraznih pripomb;

²⁶ Šilih, Gustav (1995). Metodika slovenskega jezikovnega pouka. Ljubljana.

²⁷ Šilih, Gustav (1995). Metodika slovenskega jezikovnega pouka. Ljubljana.

- skupna poprava – vsebine nalog, stilna poprava, jezikovna in pravopisna poprava, popravljati napake ob analizi in razlagi, bistveno se piše na tablo (dijaki pišejo v zvezke);
- branje značilnih nalog (boljših in slabših) – spoznavanje, kako sestavljati nalogo, prijemi ..., ob branju dijaki kritično presojuje naloge. »Branje nalog kakega domišljavca in zanikrneža, da mu bo to v moralni poduk, drugi ga ne bodo hoteli posnemati« (str. 81). Branje naj se osredotoči na najbolj značilne odlomke in lepe stavke ter *izvirne* misli.

Sama organizacija ure naj bo naslednja: 1. kolektivna obravnava splošnih napak, 2. razdelitev zvezkov po abecednem redu (ne po višini ocen), 3. individualna pisna poprava, 4. poprava: na robu, v celoti ..., 5. domača poprava – poprava naloge, 6. vestno pregledati popravo, če »*dijak ni zadovoljen z oceno, naj vljudno in kulturno prosi profesorja za pojasnilo in utemeljitev ocene*«.

Tematika spisa oz. vsebinska stran šolskih nalog se nanaša na idejno, moralno in estetsko vzgojo. Pregledu tematike in izbiri, ki naj bo po Silvestrovem mnenju stvar profesorja, naj sledi formulacija naslova. Izbira naslova naj se nanaša na znano snov iz šole ali iz življenjskih izkušenj, temu sledi opis doživetij, črpanje iz opažanj, obnova ali uporaba obravnavane snovi – po možnosti aktualna in sodobna tema, zunašolske aktivnosti, zanimanja dijakov, izogibati se moramo zastarelosti in izumetničenosti, sodobna življenjska tematika, kar pomeni odsev socialistične stvarnosti. Tema naj bo avtentična – v soglasju z razvojem dijakov, naj ustreza duševnemu razvoju dijakov (sposobnost samoopazovanja, smisel za analizo, potreba po uveljavljanju in samostojnosti, izrazne možnosti, mlade izkušnje in posebna zanimanja, intelektualni nivo). Poznavanje psihologije zanj ni pomembno oz. nujno. Formuliranje naslovov naj zbudijo zanimanje dijakov, ki naj imajo možnost uporabiti znanje. Naslov naj bo jasn, brez dvomja, konkreten (o čem naj piše dijak), strog v formulaciji, kajti ob nejasnem naslovu dijaki zaidejo in ne odgovorijo nanj, na nekonkreten naslov dijaki presplošno pišejo, na preobširen naslov pišejo slabo, nepopolno, nedokončano ali preveč fragmentarno. Pri izboru teme moramo upoštevati skopo odmerjen čas – 45 minut. V tem času je potrebno razmisliti o temi, si napraviti načrt ter ga uresničiti. Slaba kompozicija je posledica slabo formuliranega ali preširoko postavljenega naslova. Zaključimo lahko, da Silvester upošteva faze tvorjenja, predvsem načrtovanje in konkretizacijo teme.

Trdinova je literarnoteoretično usmerjena, Silvester pa literarnozgodovinsko. Na kaj vse naj bi bil učitelj pozoren pri ocenjevanju literarnih nalog ali literarnih tem, katerih pomembnost vidi Silvester kot »*nekakšne kontrolne naloge*«, lahko razdelimo na tri dele: (1.) vsebina, (2.) stil in smiselnost, (3.) razgledanost. Učenec v literarnozgodovinskih nalogah izkaže (1.) obvladovanje snovi, občutenje in dojetje vrednosti, pomen dobe, pisatelja in dela, razumevanje razvoja književnosti, poznavanje literarnih smeri, razvoja pisatelja in njegovega ustvarjanja. (2.) Povezovanje posameznih dejstev in izvirnost prijema (samostojne rešitve zastavljenih vprašanj – tvorjenje besedil po zastavljenih vprašanjih) sodijo že v stil in smiselnost naloge. (3.) Samostojnost podajanja in (pregledi čez širšo snov) osebni odnos do snovi (ne le slepe obnove), poznavanje snovi, sodba dijaka o snovi, uporaba literarnih terminov in teoretskih postavk (izobraževalni cilj) pa govore o dijakovi razgledanosti in načitanosti.

Sprašuje se o primernosti uvajanja *literarnih tem*. Pisanje o delu in pisateljih načelno ni zapleteno, težje je s pregledi literarnih obdobj. Kako preveriti literarnoteoretsko znanje, je cilj literarnih tem. Tema ne sme biti preobširna, kajti ob preobširni temi dijaki *frazarijo*, nepopolno odgovarjajo in slabo povezujejo dele naloge. Zato je potrebna omejitev teme. Poda še razvrstitev literarnih tem, ki zahtevajo:

- označitev obdobja,
- označitev literarnega ustvarjalca,
- vsebinsko, idejno in oblikovno označitev literarnega dela,
- oznako književnih oseb (oseb) v literarnem delu,
- obravnavo kompozicije, umetniške tehnike, stila in jezika,
- pregled in analizo sodb ali kritik o učencu piscu in njegovem delu,
- primerjalne naloge,
- literarnoteoretske teme,
- razmišljanje ali razpravljanje o kakšnem pregovoru ali izreku ob kakšnem literarnem delu.

Napol proste teme so po Silvestru – kritično poročilo o delu v seminarju, literarnem krožku, gledališki predstavi, filmskemu delu, o obisku, rojstnem kraju pisatelja, približanje literarne teme sodobnosti, fantazijske naloge v zvezi z literarnimi ustvarjalci, proste naloge ali naloge splošnega tipa. Te niso v direktni povezavi z obravnavo literarnozgodovinske snovi, vendar kažejo odnos do narave in življenja, odnos do domovine in družbe, do različnih življenjskih vprašanj. Pomembnost teh nalog je zlasti zaradi idejnopolitične in moralne vzgoje, zato je potrebno paziti na premišljeno izbran naslov, primernost duševni stopnji razreda, splošno zanimivost in privlačnost. Tema naj ne bo preširoka, ne nejasna ali premalo konkretna. Potrebno je postaviti naslov po prosti izbiri (str. 107) ali zastaviti več naslovov. Silvester navaja neodločenost dijakov ob izbiri, čeprav imajo proste naloge prednost pred ozko določenimi temami. Tematika za proste (odprte ali splošne) naloge je neizčrpana. Silvester loči naslednje vsebinske skupine ali vrste:

- dom, šola (dijakovo življenje v družini, v šoli, zunaj šole, ekskurzije, izleti);
- domovina, нравna vprašanja, delo, družba, socialna vprašanja, gospodarstvo, politična problematika;
- narava, človekov odnos do narave, šport, razvedrilo;
- znanost, tehnika;
- umetnost nasploh;
- filozofske ali razmišljajoče.

Oblika in zgradba je del, v katerem Silvester predpiše oblike pri šolskih nalogah. Za višje razrede osnovne šole: opis, oris, označitev, dvogovor, tretji in četrti razred gimnazije: razmišljanje in razpravljanje. Osnovne oblike ali literarne prvine v srednji šoli: oris, označitev, razpravljanje (načrt za razpravo), esej. Upoštevanje razvojne stopnje obsega naslednje: upoštevati razvojno stopnjo dijaka, znana tematika, izbor naslovov za šolsko nalogo, primernost tematike duševnemu razvoju dijakov, poznavanje mladinske psihologije, ne pretežke ne prelahke šolske naloge (kar se veže na nepoznavanje mladinske psihologije). Opazi tudi, da dijaki v srednji šoli – od petnajstega do devetnajstega leta – neenakomerno dozorevajo, zato se je bolje osredotočiti na psihološke procese v tem obdobju odraščanja: opazovanje, domišljija, čustvena razgibanost, razmišljanje, telesni, miselni in čustveni razvoj. Izbira naslovov naj sledi čustveni razgibanosti, domišljiji, dijakovemu opazovanju sebe in drugih, vzgoji, zanimanju za zunašolsko življenje. Tako se pogloblja zanimanje za lastno življenje, življenje drugih ljudi in življenje sploh – za smisel in cilje v življenju, kar se najbolj kaže v tretjem in četrtem letniku.

Praktični literarnozgodovinski pristop Silvestra poda zanimivo razdelitev tem in novih naslovov. Uvaja nov čas, čas socializma in njegove vrednote – skratka, modernizira pouk. Vendar sta temelj ocenjevanja spisov in merila za ocene podrejena funkcionalnemu cilju – preverjanju znanja, čeprav rahlo upošteva ustvarjalnost, značilnosti učencev in »fantazijske naloge«.

Četrto obdobje: šolsko ustvarjalno pisanje – Žagar, Krakar-Vogel

1992 – France Žagar in Šolske besedilne vrste

V slovenskem prostoru se je s šolskimi besedilnimi vrstami v zadnjih desetletjih ukvarjal France Žagar zlasti v knjigi *Šolske besedilne vrste*²⁸. Spraševal se je o poimenovanju besedil ali skupin besedil s skupnimi lastnostmi, ki jih učenci tvorijo v šoli. Navaja nekaj različnih poimenovanj, poleg nemškega *Textsorten* tudi Toporišičeva poimenovanja: *vrste besedil, stalne oblike besedil, stalne oblike sporočanja in žanri*²⁹. Žagar meni, da je po več različnih izrazov, npr. vrst, vrsta, tip ali žanr, potrebnih zato, ker se teži k hierarhičnemu razlikovanju skupin besedil. Dodatno zmedo v slovensko izrazje vnaša različno razumevanje odnosov med besedama zvrst in vrsta: eni štejejo zvrst za širši pojem, vrsto pa za ožji, drugi pa ravno nasprotno (Kmecl, Kos). Žagar se je odločil za prvo pojmovanje. Določanje meril za razlikovanje med posameznimi vrstami je razjasnil po Toporišičevi *Slovenski slovnici* (1984), kjer so ta merila predstavljena zelo izčrpno: funkcijska zvrstnost (leposlovje, znanost, publicistika, praktično sporazumevanje), dolžina besedila, razčlenjenost (razdeljenost na poglavja, podpoglavja, skupine odstavkov in odstavke razlikovanje pomembnih in

²⁸ Trdina, Silva (1963/64). Ali še dajemo domače vaje?, Jezik in slovstvo. Str. 139–148.

²⁹ Torrance, E. P. Bistvo takšne vaje je – futurologija, zato se imenuje futurološka tematika.

manj pomembnih delov), izbor besed, zvezanost besedila, tem idr. V knjigi *Slovenska zvrstna besedila*³⁰ in *Slovenska slovnica* (1984) so besedilne vrste pojmovane preozko, zlasti za šolsko uporabo, zato Žagar meni, da so poleg funkcijskih zvrsti za klasifikacijo besedilnih vrst pomembni tudi sporočevalni postopki oziroma način, kako so teme obravnavane in iz katerega zornega kota oz. perspektive obdelane. Za zgled navaja Toporišičevo in Dularjevo poimenovanje, s katerima si delno pomaga, vendar na koncu sam sestavi preglednico šolskih besedilnih tipov.³¹

Pisanje v šoli že od leta 1850 poimenujejo *spisje*, zato postavi Žagar za glavno šolsko besedilno vrsto v osnovni šoli spis (sopomenka: prosti spis). Učenci osnovne šole spoznavajo in osvajajo več različnih vrst spisov, najpogosteje pa so pisali doživljajski in domišljjski spis, potem obnovo, opis, oris, oznako, poročilo, razlago, razpravo, referat, intervju, pismo idr. Vloga učitelja pri poučevanju spisja je, da daje okvirna navodila učencem v zvezi z oblikovanjem besedil, po pisanju pa sporoča, kako so pri tem uspeli in jim posreduje oceno. Tako se privajajo na pisanje različnih vrst spisov, ki se jih postopoma učijo razlikovati in združevati. Iz povedanega je jasno, da Žagar kognitivno pojmuje pisanje kot priučljivo dejavnost, hkrati loči faze tvorjenja na fazo pred pisanjem, ko učitelj poda okvirna navodila, fazo, ko učenci tvorijo, in fazo po pisanju, ko učitelj posreduje učencem oceno (str. 91).

Žagar govori o vzorcih besedilnih vrst za učence razredne stopnje osnovne šole in pravi, da so učenci prvega in drugega razreda postavljeni med igro in začetno opismenjevanje – učenje branja in pisanja. Žagar upošteva tudi razvojne značilnosti otrok – predvsem potrebo po igri – zato najprej našteje didaktične jezikovne igre, primerne za delo v prvem in drugem razredu, cilj pa je razvijanje poimenovalnih in upovedovalnih sposobnosti. To so igre z besedami in povedmi, premetanke in besede v besedah, besede z isto začetnico, risanje z besedami, otroška vprašanja, otroški odgovori, miselni vzorci in napisi na risbah ali v obliki risb (str. 99). Za učence tretjega in četrtega razreda predlaga spoznavanje in učenje pisanja – sestavljanja štirih glavnih besedilnih tipov:

3. in 4. razred	osebno podano	stvarno podano
dogodek	pripoved	poročilo
stvar	oris	opis

Poda definicijo besedila, ki jo povzame po W. Dresslerju: »Besedilo je jezikovna enota, narejena po pravilih določenega jezika in glede na namen, ki ga ima govorec in učenec pisec, ki to enoto sporoča naslovniku« (str. 99). Po načinu, kako je tema (predmet sporočanja) izbrana in na kakšen način obdelana, razlikujemo več vrst besedil. Že učenci tretjega in četrtega razreda osnovne šole teoretično spoznavajo in se učijo v praksi sestavljati besedila.

Za učence predmetne stopnje so primerne naslednje besedilne vrste: *doživljajski spisi, zgodbe ob slikah, zgodbe na podlagi spodbujevalnih besed, nadaljevanje začetih zgodb, domišljjski spisi, obnove in predelave, poročilo in opis poteka ter orisi in opisi*.

Žagar je tudi definiral šolske besedilne vrste, primerne za učence višjih razredov osnovne šole, in sicer:

- doživljajski spis (pripovedovanje zanimivega, še neznanega, nenavadnega doživljaja);
- domišljjski spis je podoben doživljajskemu, samo da v njem ne popisujemo tega, kar se je zares zgodilo, ampak to, kar si želimo, si zamišljamo, ustvarjamo s svojo predstavno močjo. V domišljiji se lahko spreminjamo v rastline ali živali, se povečujemo ali pomanjšujemo, delamo čudovite izume, potujemo z vesoljskimi plovili, podoživljamo preteklost ali snujemo prihodnost;
- obnova (besedilna vrsta, narejena po pripovedovanem, prebranem besedilu ali filmu, podrobna obnova, kratka vsebina ali skržitev (pisni povzetek), razširjenje in raznovrstne predelave, parodija, travestija in pastiš);
- poročilo – isti dogodek se lahko predstavi na različne načine: v obliki pripovedi (doživljajski spis) ali v obliki poročila. Pri pripovedi so v ospredju osebni vtisi, pri poročilu pa stvarna dejstva. Enkrat gre za razodevanje, izpovedovanje, zabavanje, drugič za prijavljanje, uradno ugotavljanje, obveščanje;
- pripoved (osebni vtisi, napeto, stopnjevano prikazovanje, izrazno bogat jezik);
- poročilo (dejstva, stvarno, neosebno prikazovanje), natančno izražanje;
- oris (čustveno in izrazno močan spis ali del obsežnejšega besedila. V njem so v ospredju vtisi, ki jih naredi kaka stvar, prostor ali pokrajina. Pri sestavljanju orisa morajo biti izbrane prave besede in dobro zadet ton celotnega spisa. Oris šteje za umetniško besedilo);
- opis (opis je stvaren prikaz predmeta, rastline, živali, osebe, slike, prostora, pokrajine ali opravila), opis predmeta, opis poteka;
- oznaka (oznaka je besedilo ali del besedila, v katerem je prikazano, kako se določen človek razlikuje od drugih ljudi);
- referat je besedilo o določeni strokovni temi, podano ustno. Ni namenjen bralec, ampak poslušalcu. Za pozornost poslušalca se je treba potegovati s tehtno vsebino, pregledno urejenostjo gradiva in ustreznim načinom podajanja, strokovni referat (strokovni posvet), šolski referat (govorna vaja);
- razprava je ustna izmenjava mnenj (diskusija) ali pisno besedilo, ki strokovno obravnava in rešuje kakšno še nerešeno vprašanje;
- pismo je pisno sporočilo, ki ga odpošiljatelj pošlje po pošti določenemu prejemniku (naslovniku);
- intervju je javnosti namenjen dvogovor med poročevalcem in znano osebnostjo, po vsebini: tematski (družbena tema) in osebni (človek, vreden pozornosti), intervju je priljubljena oblika sporočanja.

Žagar se je največ ukvarjal s šolskimi besedilnimi vrstami in je tudi pri oblikovanju naslovov predvsem upošteval *doživetja* (*Praznično kosilo, Prvi ples, Vožnja z letalom ...*) in *domišljijo* učencev, ki se kaže zlasti v posebitvah predmetov (*Črke v mojem zvezku so oživele, Stekleni možiček, Govoreča lisica ...*). Uvaja tudi predvaje za pisanje domišljjskih spisov, v katerih učence spodbuja, jih senzibilizira za pisanje in priključuje znanje na določeno tematiko, glede na metodo tvorjenja besedil, npr. opis slike, pogovor o danih besedah ipd. Žagar v knjigi *Šolske besedilne vrste* (str. 92) navaja tele vaje: poimenovalne vaje (igre z besedami: premetanke in besede v besedah, besede z enako začetnico). Zanimivo je, da uvaja vaje »risanje z besedami« ali slikopisne vaje, ki so primerne za učence v začetni fazi opismenjevanja, in upovedovalne vaje (otroška vprašanja – otroški odgovori).

Najpogostejše besedilne metode pri Žagarju so:

- dopolnjevanje – nadaljevanje začetih zgodb, zamenjava začetka ali konca zgodbe;
- ključne ali dane besede (klet – tema – strah) in druge spodbude, Žagar jih imenuje spodbujevalne besede, med druge spodbude sodi tvorjenje besedil – zgodbe ob slikah;
- po spominu – obnove, ki jih tvorijo po zgledu književnih besedil, in sicer podrobne, skrčene;
- z zamenjavo pripovedovalca;
- s preoblikovanjem – dodajanjem nove osebe;
- priredbe ali prede lave.

V poglavju o nasvetih za oblikovanje besedilnih vrst v višjih razredih osnovne šole Žagar upošteva pri pisanju učinek besedila na poslušalca – torej naslovnika, zato učencem tudi svetuje upoštevanje naslovnika. Torej upošteva tudi pisne dejavnike (temo, naslovnika in navodila). Žagarja uvrščam med tradicionalno in sodobno pojmovanje, saj lahko ugotovimo, da je vezni člen med obema pojmovanjema. Ohranil je tradicionalnost spisja glede značilnosti besedilnih vrst, glede vsebine pa se je precej približal sodobnemu pojmovanju in je tvorno prispeval k nastajanju bolj strpnega odnosa učiteljev do besedil učencev in k posodabljanju pojmovanja besedilnih vrst. Tudi pri opisnem ocenjevanju in vrednotenju spisja je združeval oba pristopa – tradicionalnega in sodobnega. Pri oblikovanju naslovov ustvarjalnih besedil v različnih knjigah in jezikovnih vadnicah je domiselno združeval perspektivo strokovnjaka in interese učenca.

Boža Krakar Vogel in ustvarjalno pisanje kot nadstandard pri pouku književnosti

V doktorski disertaciji z naslovom *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti v srednji šoli*³² je Boža Krakar Vogel preučila pet časovnih obdobij. (I.) prvo od 1955/56 do 1965 – obdobje intenzivnih začetnih prizadevanj. (II.) drugo 1966 do 1975/76 – obdobje poglobljanja novih vsebinskih spoznanj. (III.) tretje 1976/77 do 1980/81 – obdobje priprav in uvajanja usmerjenega izobraževanja. (IV.) četrto 1981/82 do 1985/86 – restavracija literarnovednega utemeljenega pouka književnosti in (V.) peto

³⁰ Trdina, Silva (1963/64). Ali še dajemo domače vaje?, Jezik in slovstvo, str. 139–148. Trdina, Silva (1963/64). Obravnava spisja v osnovni in srednji šoli (1952). Sodobna pedagogika.

³¹ Silvester, Martin (1959/60). Slovenske naloge v srednji šoli, Jezik in slovstvo, str. 75–82, 104–108, 15–21, 203–214.

³² Žagar, France (1992). Šolske besedilne vrste. Maribor: Založba Obzorja.

1986/87 do 1991/92 – širjenje sodobnih pogledov na pouk književnosti. V tem obdobju je analizirala gradivo in raziskala pouk književnosti v srednji šoli. Podrobneje je razčlenila poglede na glavne taksonomske kategorije in izhodišča za izbiro vsebin in metod, predvsem literarnozgodovinsko, literarnoteoretično znanje, književne sposobnosti, zlasti bralno in književno kulturo. O ustvarjalnem pisanju v teh petih obdobjih ni bilo veliko zapisov, zato jih je analizirala skupaj z bralnimi sposobnostmi v sklopu književnih sposobnosti.

Krakarjeva navaja temeljni cilj pouka književnosti – komunikacija z leposlovjem (branje in pisanje) oz. razvijanje književnih sposobnosti (dejavnosti, lastnosti za uspešno komunikacijo z leposlovjem) – branje in ustvarjalno pisanje, ki naj bo izkustveno. V nadaljevanju definira sposobnost ustvarjalnega (kreativnega) pisanja (str. 84): »*To sposobnost razumemo kot sposobnost za pisanje literarnih in polliterarnih besedil (lirskih, epskih, dramskih in esejev, potopisov, dnevnikov itn.)*«. ³³ Razvijanje sposobnosti ustvarjalnega pisanja je pri definiranju temeljnega smotra – komunikacije z leposlovjem – opredelila kot nadstandard, torej kot cilj, za »*katerega ne pričakujemo, da se bo uresničil splošno in obvezujoče kot motiviranje za branje leposlovja, pač pa v posebnih okoliščinah, s posebno motivacijo in kot nadgradnja standardnega pouka – pa vendar vključen tudi v ta pouk, ne pa popolnoma prezrt*«. ³⁴

Seznanjena je, da poučevanje ustvarjalnega pisanja v literarni zgodovini ni novost. Omenja pisanje verzifikacij v francoskih literarnih salonih in razširjenost tovrstnih tečajev na fakultetah v ZDA, Veliki Britaniji in drugod, bodisi v okviru rednega pouka bodisi pri seminarjih. Prav zunajšolske interesne oblike dela so se za pouk ustvarjalnega pisanja uveljavile v osemdesetih in na začetku devetdesetih let in spodbudile niz publikacij. ³⁵ Iz objavljenega gradiva Krakarjeva izlušči dva temeljna namena kreativnega pisanja: prvi je »*psihoterapevtsko odstranjevanje notranjih zavor v stanjih duševne napetosti in motenj*«, drugi pa je pisanje samo: vzbujanje samozavesti pri pisateljskem začetniku (»*Študenta moram pripraviti, da odrine od sebe strah pred starimi pravili pisanja, ki so mu preprečevale dejavnost*«) (Julia Bates) ³⁶ ter poučevanje pisateljskih tehnik za tvorjenje besedil. Omenila bi, da oba namena sovpadata s sodobnimi gibanji po svetu, ki prenašajo poudarek pisanja z napisanega besedila na proces, čeprav je bil pred tem nekaj časa usmerjen na pisca. Po svetu so se razširile različne inačice pisanja, usmerjenega na avtorja, njegove zavore, terapevtsko pisanje »iz sebe« – kar je angloameriški vpliv gibanja izpovednega pisanja (Julia Bates, Richard Jackson) s ciljem samoizražanja pisca, ob tem pa razvijajo različne metode kreativnega pisanja, npr. prosto pisanje, samodejno pisanje in metodo možganske nevihte. V tem smislu lahko razumemo kreativno pisanje tudi kot reakcijo na tradicionalno pojmovanje pisanja, ki je togo omejevalo pisce in zašlo v skrajnost, da je učenec pisec lahko kdorkoli, da za pisanje ni potrebno imeti niti znanja niti sposobnosti, ampak je pomembno »*izliti čustva na papir*«, saj »*srce narekuje, roka piše*«. Očitno je to odziv na pretirano poljubnost kreativnih delavnic po svetu in usmeritev na pisni proces, kot se ga da naučiti in razviti.

Omenja različne metode dela v pisateljskih delavnicah Lojzeta Kovačiča, Branka Gradišnika, Julie Bates, Richarda Jacksona in pravi, da ti postopki uresničujejo tudi pisateljske ali psihoterapevtske namene kreativnega pisanja. Že v disertaciji loči literarne delavnice od šolskega ustvarjalnega pisanja, ki nima namena šolati pisateljev. Šolsko ustvarjalno pisanje omogoča učencem tvorjenje umetnostnega ali polumetnostnega besedila kot izražanje pisnih izkušenj. Za cilj pa ima spoznavanje literarnih postopkov ter lažje prepoznavanje in vrednotenje, ne le v literaturi, ampak tudi v drugih umetniških delih. Ob metodah tvorjenja ustvarjalnih besedil se učenec bolj zaveda zahtevnosti oblikovanja umetnostnih besedil in jih zato bolj ceni, pogloblja torej pozitiven odnos do književnosti – književno kulturo in hkrati razširja tudi jezikovne sposobnosti. Za razvijanje ustvarjalnega pisanja obstajajo različni načini motivacije in razvijanje metod za tvorjenje besedil, ki so povezani z metodami za tvorjenje besedil. Te razvija jezikovna didaktika: (a.) analitično-sintetična metoda, pri kateri se nova besedila tvorijo na podlagi branja književnih besedil ali (b.) metoda tvorjenja po zgledu in z dopolnjevanjem besedil ter tvorjenje izvornih besedil. Krakarjeva se v disertaciji ukvarja s poukom književnosti in delno z ustvarjalnim pisanjem, zato analizira obdobje od leta 1955 do 1990 s ciljem, da ugotovi, v kolikšni meri je ustvarjalno pisanje kot cilj uvrščeno v teoretično osnovo pouka književnosti in kaj se jim zdi za tako pisanje potrebno.

V obdobju med 1955/56–1965, ki ga poimenuje *obdobje intenzivnih začetnih prizadevanj* (str. 120), navaja zamisli o razvijanju sposobnosti ustvarjalnega pisanja, ki jih je našla v člankih M. Silvestra, ko piše o »*fantazijskih nalogah v zvezi z literarnimi ustvarjalci in njihovim delom (Na obisku pri Trubarju ...)*« (str. 107) in S. Trdinove (1957), ki v Besedni umetnosti II. navaja izredno veliko vaj za razvijanje sposobnosti ustvarjalnega pisanja (1963 ali 64), kjer razlaga, kako lahko dijaki tvorijo različne vrste besedil, tako da pred tem kot zgled obravnavajo določeno vrsto besedil izpod peresa znanih avtorjev (npr. *Pišejo avtobiografijo po zgledu Trdinovih Spominov*). Namen takih nalog je utrjevanje šolske snovi, urjenje v jeziku in slogu, bistrenje duha itd. Sposobnosti književnega branja, povezanega z ustvarjalnim pisanjem, se avtorji v tem času zavedajo kot pomembnih taksonomskih kategorij didaktične strukture pouka književnosti in razmišljajo o številnih določenih teh sposobnosti, čeprav se ne poglobljajo v notranjo strukturo in zato ne dajejo učinkovite teoretične podlage za operativizacijo. Na kratko: zaradi pomanjkanja poznavanja teorije so tudi nasveti bolj praktično izkušenski. Kljub temu je učitelj iz teh člankov lahko spoznal, da v šoli o književnosti ni potrebno samo predavati, ampak z dijaki tudi čimveč brati in se o prebranem pogovarjati, izražati vtise ter dijake motivirati za poglobljeno razumevanje sporočila in oblike tudi s pisanjem različnih besedil (str. 120–121). V analizi pogledov na pouk književnosti med leti 1976/77–1980/ 81, 1980/ 81–1985/86 in 1985/86–1991/92 Krakarjeva ugotavlja, da so sposobnosti ustvarjalnega pisanja deležne še manjše pozornosti kot v prvem obdobju.

Ob koncu pravi, da je v sodobni književni didaktiki kot del pouka književnosti upoštevano tudi razvijanje sposobnosti za *ustvarjalno pisanje*, ki ga razumemo kot možnost za poglobljanje komunikacije z leposlovjem. V začetku devetdesetih let je učitelj v publikacijah našel teoretična načela in praktične zglede za konkretno delo. Krakarjeva posebej poudari prizadevanja M. Silvestra (1959 ali 60) in S. Trdinove (1963 ali 63), ki sta že v obdobju med 1955/56–1965 razmišljala o pisanju »*fantazijskih nalog*« (M. Silvester) ter o metodični možnosti pisanja fantazijskih besedil po vzorcu, nastalem ob analizi literarne predloge (S. Trdina), kar smo že omenili v prejšnjem odstavku. O ciljih ustvarjalnega pisanja (npr. uzaveščanje in preizkušanje pisateljskih postopkov za boljše sprejemanje literarnih del) in o metodah zanj (šolski interpretaciji, sintetično-analitični metodi pisanja besedil) na teoretični in praktični ravni so razmišljali v književni didaktiki (V. Cuderman, 1991, B. Krakar-Vogel, 1991) v samostojni obliki pisateljskih delavnic (npr. Šola kreativnega pisanja, 1990, L. Kovačič, 1991) in kreativnega pisanja M. Blažič, 1992.

Ne glede na takratno popularnost ustvarjalnega pisanja Krakarjeva meni, da je potrebno spodbujati in razvijati ustvarjalno pisanje tudi pri rednem pouku književnosti s primernimi metodami književne didaktike. Za vnašanje prvin ustvarjalnega pisanja v redni pouk je potrebno medpredmetno povezovanje z jezikoslovjem, psihologijo spoznavanja in ustvarjanja. Pri tem povezovanju, ugotavlja Krakarjeva, avtorji novejših tradicij književne didaktike niso posebno prizadevali. Morda je tudi tu odgovor, zakaj ustvarjalno pisanje ni prodrlo globlje v zavest kot eden izmed funkcionalnih ciljev pouka književnosti takrat. Ugotovila je, da tradicija književne didaktike daje kakovostna in uporabna načela za razvijanje literarnozgodovinskega znanja, manj pa za razvijanje književnih sposobnosti in še manj za spoznavanje literarne teorije. Na začetku devetdesetih let so se okoliščine v šolstvu spremenile, pripravljena je prenova osnovnošolskega sistema iz osemletne v devetletno šolo. Izšel je Predlog učnega načrta za slovenščino za devetletko. Slednji utemelji pri pouku književnosti temeljni cilj pouka književnosti – komunikacijo z leposlovjem, ki se uresničuje z razvijanjem književnih sposobnosti (branja in ustvarjalnega pisanja) in ob podpori funkcionalnega (z izkustveno metodo pridobljenega) književnega znanja. ³⁷

Tipologija vaj in analiza naslovov prostih spisov od leta 1849–2000

Pri poučevanju pisanja so učitelji že od začetkov upoštevali, najprej spontano, potem pa že zavestno – vodeni pisni proces – pisanje naj poteka po načrtu ali dispoziciji ali vprašanih ali točkah. Učenci so najprej napisali osnutek, ki so ga potem prepisali v zvezke doma ali v šoli. Učitelji so upoštevali predvsem fazo po pisanju besedila. Pregledovanje besedila se je osredotočalo na pravopisno popravljanje spisa, ki je postalo samo sebi namen. Tako je vsebina postala nepomembna, saj je bil glavni cilj popravljanje, še celo več – preprečevanje napak. Preveč so se ukvarjali s končnim besedilom in popravljanjem. Večkrat so učitelji pod spis učencem zapisali, da »*vsebina ne ustreza naslovu*«, kar je pravzaprav pomenilo, da vsebina ne ustreza pričakovanjem.

- (1.) Učenci so razpoznali učiteljeva pričakovanja, zato so pisali v skladu s temi pričakovanji in da leč od svojih sposobnosti. To je tudi eden izmed razlogov, zakaj je bilo pisanje spisa dolgo časa neprijetno.
- (2.) Naslednji razlog je pojmovanje prostih spisov kot testov znanja ali preverjanje pravopisa.
- (3.) Tretji razlog je nesorazmerno poudarjanje končnega izdelka, ki ne upošteva značilnosti pisnega procesa.

³³ Toporišič, Jože (1984). Slovenska slovnica. Str. 623. Toporišič je o fazah tvorjenja pisal v SSKJ (1–4), ki bi lahko sodile že v prejšnje obdobje.

³⁴ Toporišič, Jože (1984). Slovenska zvrstna besedila. Ljubljana.

³⁵ Avtorica navaja naslednje knjige: Aleph, 1990; Kovačič, 1991; Blažič, 1992.

³⁶ Bates, Julia (1987). Pisati – kako in čemu? Slava, 1987/88, št. 2., str. 216.

³⁷ V predlogu novega učnega načrta za slovenščino iz leta 1999 je razvijanje poustvarjalnih in ustvarjalnih sposobnosti za pisanje postal legitimen del nove devetletke, pa tudi izbirnega predmeta v tretjem triletju (Leposlovno pisanje). Tudi v učnih načrtih za srednjo šolo (gimnazije) je ustvarjalno pisanje funkcionalni cilj. Kot zanimivost bi omenila, da je v načrtih za angleščino in nemščino za devetletko, in v načrtih za angleščino, nemščino, italijanščino in francoščino v srednjih šolah v Sloveniji razvijanje ustvarjalnih sposobnosti tudi legitimen del in funkcionalni cilj omenjenih učnih načrtov.

(4.) Četrty razlog je neprimerna didaktična strukturiranost ure pisanja.

(5.) Peti razlog je motivno-tematska neprimernost naslovov za učence in neupoštevanje razvojnih interesov.

Čeprav avtorji od nastanka prvega spisovnika leta 1850 niso poznali pojma ustvarjalnosti in njegovih značilnosti, so postopoma, spontano in metodično utemeljeno načrtovali vaje. Vaje, ki so se najpogosteje pojavljale v stopetdesetletni tradiciji slovenskega spisa in so tudi v današnjem času podobno didaktično načrtovane, so uresničevale funkcionalne cilje in poleg sposobnosti logičnega mišljenja, pravorečnih in pravopisnih sposobnosti razvijale tudi naslednje:

Razvijanje sposobnosti	Funkcionalni cilji	Dejavnost učencev
poimenovanja	razvijanje poimenovalne sposobnosti bogatenje besednega zaklada razvijanje sposobnosti ustvarjalnega mišljenja (fluentnosti: besed, idej, asociacij in izražanja, besedotvorne izvirnosti)	učenec določi prvotni in preneseni pomen dani stalni besedni zvezi učenec določi stilno vrednost sopomenkam (nevtralno ali zaznamovano) učenec išče besedam protipomenke, sopomenke, nadpomenke in podpomenke učenec poimenuje bitja ali predmete ali prostore ali pojme učenec po analogiji tvori manjšalnice ali ljubkovalnice učenec niza asociacije na izbrano besedo učenec napiše čim več pomenov iste besede učenec iz preprostih definicij prepozna bitja ali predmete ali prostore ali pojme ... in jih poimenuje (tudi s sopomenkami) učenec ob danem korenu navaja besede iste besedne družine
upovedovanja	razvijanje upovedovalne sposobnosti razvijanje sposobnosti ustvarjalnega mišljenja (fleksibilnosti: spontane in adaptivne, elaboracije)	učenec določi prvotni in preneseni pomen dani stalni besedni zvezi ter ju ponazori v rabi učenec napiše čim več pomenov iste besede in jih ponazori v povedi učenec navede čim več pomenov večpomenke in jih ponazori v povedi učenec navede nekaj stalnih besednih zvez, uporabi jih v povedi učenec navede pregovore, pojasni njihov pomen in napiše, v katerih položajih bi jih uporabil učenec opiše bitja ali predmete učenec opiše konkretni dogodek učenec razloži pomen besede s preprosto definicijo (navede nadpomenko in osnovne razločevalne lastnosti)
besedilotorja	razvijanje besedilotvorne sposobnosti razvijanje poustvarjalnega pisanja (ob zgledih) razvijanje ustvarjalnega pisanja	učenec piše besedila (povezana s temami spoznavanja okolja) učenec piše naslednja besedila: definicija, komentar, obnova, ocena, opis, poročilo, pripoved, razlaga, razmišljanje, življenjepis učenec piše ustvarjalna in poustvarjalna besedila ob zgledih po spominu (obnove) po načrtu ali dispoziciji po ključnih ali danih besedah po vprašanjih z zamenjavo ali s spreminjanjem priredba ali predelava preoblikovanje posnemanje dopolnjevanje združevanje

Najpogostejše so vaje za poimenovanje predmetnosti, lastnosti, dogodkov in okoliščin; v središču vaj so naslednje besedne vrste: samostalniške in pridevniške besede ter glagoli. S temi vajami so bogatili besedišče in razvijali govorne in pisne sposobnosti in spoznavno vlogo. Vaje poimenovanja so najpogostejše v predpisni ali uvodni fazi – ne predstavljajo samostojne pisne dejavnosti (razen v prvih letih šolanja), temveč so sestavina pisne dejavnosti oz. uvodne faze ali vaje načrtovanja.

Cilji poimenovalnih vaj so:

- bogatenje besedišča,
- usvajanje besedoslovja (pomeni besed, vrste besed, odnosi med besedami, frazeologija ter domače in prevzete besede),
- uzaveščanje pomenskega razmerja med besedami (protipomenke, nadpomenke, podpomenke, sopomenke in večpomenke),
- opazovanje vloge in pomena besed v besedilu,
- spoznavanje besednih vrst,
- izbor jezikovnih sredstev (primerne besedišča),
- uzaveščanje poimenovanja glede na okoliščine sporočanja (izražanje z glagolom, izražanje predmetnosti, poimenovanje v sobesedilu),
- izražanje razmerja do predmetnosti (in naslovnika),
- prepoznavanje, primerjanje, razvrščanje in definiranje glavnih besednih vrst na ravni uporabe.

Funkcionalni cilj poimenovalnih vaj je, da učenci spoznajo, da z besedami poimenujemo predmete, ki jih uvrščamo v množice po skupnih bistvenih značilnostih (nadpomenke, podpomenke, večpomenke, sopomenke in protipomenke) in ločujemo bistvene lastnosti od nebistvenih. Učenci uzaveščajo merila razvrščanja, predmete primerjajo in jih razlikujejo po obliki, barvi, teži, razsežnosti, funkciji – razvrščanje po besedotvornem ali besedoslovnem merilu. Predmetnost zaznavajo z različnimi čutili in poimenujejo čutno-zaznavne lastnosti (vid, tip, sluh, okus, vonj). Določajo dvojne lastnosti in jih poimenujejo s pridevniki nasprotnega pomena (dolg – kratek, mlad – star, prijazen – neprijazen idr.). Primerjalne lastnosti stopnjujejo in uzaveščajo stopnjevanje pridevnikov ter njihovo slogovno vrednost. Razmišljajo o večpomenkah in njihovi vlogi v sobesedilu ter o lastnostih, ki omogočajo večnamenski pomen: *hrbet, krilo, pero, pisan, rokav, vile, zala ipd.*

Cilj upovedovalnih vaj je razvijanje sposobnosti upovedovanja ter ponazarjanje poimenovalnih vaj v povedih. Učenci uzaveščajo razmerja med predmeti in jih izražajo. Opisujejo procese in stanja, dogajanje, zaznavanje, spreminjanje, obstajanje ali razmerje do njih (npr. narava v letnih časih: *drevo spomladi ozeleni, cveti, jeseni rodi, raste, se suši* itn.). Opazujejo časovna in vzročno-posledična razmerja med dogodki in jih izražajo. Opisujejo zaporedje dogodkov doma, v šoli, zaporedje dogodkov pri preprostih (vsakdanjih) dejavnostih (npr. *pri umivanju zob*), vzročna in posledična razmerja. Sposobnost natančnega opazovanja ter ustreznega opisovanja opazovanega pojava je pomembna sestavina pisnih nalog in osnova za zahtevnejše oblike pisnega sporočanja. Vaje pisnega sporočanja v 19. stoletju (tudi danes) so temeljile predvsem na opisovanju (*Želod in buča, Krap, Naša mačica, Naša cerkev, Miklavžev večer ...*) in razlaganju (*Obiranje hmelja, Kako smo sejali oves, Kako smo se kepali ...*), bolj zahtevnih oblik pisnega sporočanja ni bilo veliko. Nekateri učitelji so se preveč togo oklepali učnega načrta, drugi so učni načrt nadgrajevali z lastnimi didaktičnimi inovacijami in se motivno-tematsko bolj osredotočali na učenca in njegov doživljajski in domišljijjski svet.

Cilj besedilotvornih vaj je razvijanje sposobnosti tvorjenja poustvarjalnih besedil na osnovi zgledov književnih besedil iz beril ali čitank z metodami za tvorjenje besedil (z dopolnjevanjem, na osnovi ključnih ali danih besed, po načrtu ali dispoziciji, s posnemanjem, s preoblikovanjem, s priredbo ali predelavo, po spominu, z vprašanji, z zamenjavo ali s spremembo in z združevanjem). Učenci berejo – basni, povesti in pripovedke v 19. st., čitanko v prvi polovici dvajsetega stoletja, danes književna besedila – pri tem opazujejo, načrtujejo, opazovano razčlenjujejo in upovedujejo po analitično-sintetični metodi. Opisovanje ne poteka samo v besedni obliki, spremlja ga lahko vizualno gradivo (slikopis, ilustracije, strip) in igra vlog (dramatizacija). Včasih učenci nimajo potrebne besedišča, zato v fazi načrtovanja tvorijo besedne povezave, besedne igre, s čimer jih napotimo tudi k iskanju – kako naj si pomagajo. V tej fazi zbirajo besede v skupine, pomagajo si s knjigami, slovarji, leksikoni. Učenci so opisovali in opisujejo predmete, živali, rastline, osebe, dejavnosti (igre z žogo ...), delovne postopke (priprava jedi, domišljijjskih receptov ..., zaporedje in trajanje

dejavnosti), orodja, poskuse itn. To je besedilna vrsta, ki so jo najpogosteje pisali, a je prisotna tudi danes. Učenci se urijo v obnavljanju vsebine, skrčene obnove ali povzetku in ustvarjalnem preoblikovanju vsebine in oblike besedila.

Analiza naslovov prostih spisov od leta 1849–2000

Po analizi naslovov, ki so se pojavljali v spisovnikih, slovnica, čitankah, časopisih, revijah in šolskih zvezkih od leta 1849 do 2000, sem ugotovila nekaj stalnic, ki se pojavljajo v naslovih, priloženih v dodatku.

- (1) Večina le-teh je bila zastavljena v obliki nominalnih naslovov, usmerjenih na opis in pisanih v t. i. *nominalnem stilu*, ki je temeljil na uporabi samostalniških (*Avtobus, Jesen, Moj maček, Osel in koza, Ura ...*) in pridevniških besed (*Uboga muca, Najlepši dan, Mala snežinka ...*).
- (2) Drugi tip so pripovedni naslovi – usmerjeni na zgodbo – *glagolski (verbalni) stil* – prozno besedilo (*Dogodek s počitnic, Najlepši počitniški dan, Potovanje v vesolje, Pripoved starega čevlja*), ki sporoča potek dogajanja.
- (3) Tretji tip naslovov so razlagalni – usmerjeni na razlago – pisanje s ciljem, da postane komu kaj jasno, razumljivo (*Kako zavijemo knjigo, Kako sušimo sadje doma, Kako smo delali sneženega moža, Kako smo se kepal ...*).
- (4) Četrty tip naslovov so vprašalni – usmerjeni na odgovor – pisno izražen naslov, s katerim se (učitelj) obrne na (učenca) z namenom, da bi kaj izvedel od njega (*Kdo me je učil prvih pesmic, Kaj mi je Mici povedala, Česa se najbolj spominjam, Kakšen sem bil kot otrok, Kateri šolski dan v tednu mi je najljubši, Kdaj postane ljubezen napačna, Kako sem porabila sto din, Zakaj imam rada jesen ...*).
- (5) Peti tip naslovov so naslovi v obliki pregovorov (*Kjer osel leži, tam dlako pusti; Kdor visoko leta, nizko pade; Rana ura – zlata ura ...*), s katerimi so v prisodobah izražene življenjske izkušnje.

Deset najpogostejših besed v naslovih prostih spisov

- Prva najpogostejša beseda, ki se pojavlja v naslovih, je zaimek moj; z njim je izražena svojina učenca (*Moje kolo*), gledano z njegovega stališča (*Moja pot v šolo*), splošna pripadnost (*Moj domači kraj*), razmerje med učencem in okolico (*Moja šola*), sorodstvo (*Moj oče, Moja mama*), družbeno razmerje do učenca (*Moj katehet*) in čustven odnos (*Moja muca in zajček*).
- Druga beseda je predlog y za izražanje mesta, prostora, usmerjenosti učenčevega dejanja (*Jesen v gozdu, V osmem, V novi učilnici, V Mariboru, V trgovini, V šoli, V razredu, Potovanje v vesolje, Izlet v naravo, V nedeljo*).
- Tretja beseda je veznik in za vezanje dveh sorodnih pojmov v pomensko enoto (*Jelen in jazbec, Lev in lisica, Lovec in volk, Mamica in cvetoča češnja, Mati in hči, Mlada koza in volk, Oče in sin, Otrok in zvonček, Pes in mačka ...*).
- Četrta beseda je prislov kako, ki izraža vprašanje o načinu, razlogu in okoliščinah, zaradi katerih nastopi dejanje. Naslov v obliki vprašanja ima namen dobiti odgovor na vprašanje, zato imajo tudi spisi bolj vlogo naštevanja in nizanja dejstev, manj pa spisa (*Kako je gospodinjal oče, Kako je pri nas doma, Kako nabiram zvončke, Kako pomagam materi, Kako se peče kruh, Kako smo pekli palačinke, Kako smo pokopali našega župana, Kako smo se igrali vojake, Kako smo se sankali, Kako vstajamo*).
- Peta najpogostejša beseda je predlog na za izražanje cilja, prehoda, prenosa v drug položaj, mesto, drugačno stanje (*Na izletu, Na morju, Na poti domov, Na poti v šolo, Na sedmini, Na Silvestrovo, Na smučanju, Na sveti večer, Na travniku, Češnja na vrtu je spregovorila*).
- Šesta beseda je predlog pri za izražanje kraja, odnosa do koga, stika s kom, za izražanje bivanja, obstajanja v določeni skupnosti, okolju, za izražanje udeležbe, dejavnosti pri čem (*Pri čebelarju, Pri koscih, Pri modelarskem krožku, Pri mojem prijatelju, Pri nas doma, Pri prijatelju, Pri prijateljici, Pri starem očetu, Pri stari mami, Pri zobozdravniku*).
- Sedma beseda je nedoločnik biti v vlogi pomožnega glagola v sedanjiku v tretji osebi ednine je, ki izraža učenčevo navzočnost v stvarnosti, lastnost ali stanje učenca (*Mati je bila bolna, Bilo me je strah, Knjiga je moja prijateljica, Tudi v meni je dobro in zlo, Muco je povozil avto, Tudi pri noni je lepo, Kdaj me je bilo strah, Kdo je omikan, Kakšen je sedaj naš vrt, Blaž je prišel v šolo v krilu*).
- Osma beseda je nedoločnik biti v vlogi pomožnega glagola v pretekliku v prvi osebi ednine sem; kaže navzočnost v stvarnosti, v prostoru in času, bivanje in dejanje učenca (*Pobiral sem krompir, Prestrašil sem se, Ko sem bila še majhna, Kako sem likala, Kako sem potoval, Kako sem premagal sošolca, Kako sem si zlomil nogo, Sem vrabec, Sem ekokokoš, Sem zajček*).
- Deveta beseda je samostalnik šola, ki se velikokrat pojavlja kot ustanova, v pogovornem smislu tudi kot pouk ali proces v tej ustanovi (*Moja pot v šolo, Na poti v šolo, Ko še nisem hodila v šolo, V pastirski šoli, Ko prideš iz šole, Naše šolsko poslopje, Šola in cerkev, Kaj počnem danes v šoli, Kaj smo se danes učili v šoli, Lipa na šolskem vrtu*).
- Deseta beseda je samostalnik dom, ki pomeni prostor, hišo, kjer učenec živi, od koder izhaja, družino, ki ji pripada, posestvo ali domovino (*Pri nas doma, Sveti večer pri nas doma, Sam doma, Ljubo doma, kdor ga ima, Doma na paši, Dom, Doma sem srečna, Naša domačija, Naš domači vrt, Kaj delam zimskega dne doma*).

Motivno-tematske in oblikovne značilnosti – stalnice v naslovih prostih spisov od leta 1850–2000

Poglavitna tema in motiv v spisih od leta 1850 do danes ni otrokov doživljajski svet in igra, kot je primer v sodobni slovenski in svetovni mladinski književnosti in kot bi pričakovali, ampak (1.) narava, naravni pojavi, živali in letni časi, predvsem živali v naravnem okolju in z naravno funkcijo (*S čim nam koristijo domače živali, Prve lastovke, Pri nas imamo koline, Pozimi, Naša krava Šeka, Naša goveja živina, Kako smo vpregli psa, Jesen, Jablana, Cvetoča češnja ...*). Naslednja tematika je (2.) otrokov ali učenčev doživljajski svet, otroštvo (*Spomini na otroštvo, Bolni otrok, Dober otrok, Bogoljubni otrok, Otrok v smrtni nevarnosti, Otrok se joče, Kakšen sem bil kot otrok, Upoštevajte otroke, V učilnici begunskih otrok, Otroško veselje*).

Prvo tiskano omembo »igračke« v slovenskem jeziku je zapisal že Trubar 1575. leta v Catehismu s dveima islagama »... zatiga volo so ty Papeshniki St. Niclausha, kanimu Bogu postavili, de ima te boge bogate storiti, Satu she sdai ty nemci na nega gud tim Otrokom na vezher pod nih skledice oli Baretice lizhkako Iegrazho polagaio, Inu te Otroke pregovore, tu je nim St. Niclaush dal.«³⁸ Druga pisna omemba je iz leta 1688 v slovarju Matije Kastelca »punzhiza, s katerimi se ty mladi otrozi ygrajo«.³⁹ Tretja zelo zgodnja omemba je iz leta 1712, ko je Hipolit Novomeški v slovarju omenil besedo »punzhiza ... skaterim se otrozi ygrajo. pupa«.⁴⁰ Iz navedenih zapisov vidimo, da so bile besede igrača, punčka zelo zgodaj omenjene v slovenščini, že prav na začetku naše pismenosti. Vendar so bile v devetnajstem stoletju besede igra, igrače redke v naslovih prostih spisov: *Moja najljubša igrača, Moje otroštvo, Moje igrače, Moje kolo, Moja psička, Otrok se igra, Kako se igra namizni tenis, Zlomljena igrača pripoveduje, Moja najljubša igrača, Igre na cesti*. Tudi v prvi polovici dvajsetega stoletja so igre in igrače skromno omenjali, bolj pogosto se pričneta pojavljati, ko se v drugi polovici dvajsetega stoletja spremeni pojmovanje otrok, odnos do otrok in s tem tudi do igre in igrač.

Tematika odraščanja, vrstništva, prijateljstva je prisotna v naslovih prostih spisov (*Smeh v šolskih klopeh, Spuščali smo milne mehurčke, Moja 'enajsta šola', Prijateljstvo, Moj prijatelj Piki, Moji prijatelji, Pri prijateljici, V nesreči spoznaš prijatelja, Moja najboljša prijateljica, Moj najboljši prijatelj*), dom, družina (*Moja družina, Moja mami, Moj oče, Moja babica, Moja sestra, Pri nas doma, Moja mamica, Ko je gospodinjal oče, Varoval sem bratca, Sestrina ljubezen*). Analiza naslovov prostih spisov nas vodi do ugotovitve, da družinskega življenja v drugi polovici devetnajstega stoletja praktično ni oz. se ne priznava – družine se kot skupnosti začne zavedati šele na začetku dvajsetega stoletja (*Peč – središče družabnega življenja – 1918–1920*). Šele nato pride na vrsto otrok in njegov prostor v družini in domu. Otrok ima doma najprej le kotiček (*Moj najljubši kotiček doma – 1914–1931*), do lastne sobe mine kar nekaj časa (*Moja soba – 1990*). Individualnost otrok temeljito spremeni skupne družinske dogodke. Na osnovi naslovov lahko rečem, da se je podoba otroka od pastirja do otroka s preveč igračami in svojo sobo razvijala postopoma skoraj sto let.

Presenetljivo je, da sodobnost (svet sodobne tehnike, značilnosti sodobnega časa, različne kulture) ni pogosta tematika, čeprav bi domnevali nasprotno. Pravzaprav je je zelo malo, čeprav sodi med pomembnejše učenčeve bralne in tudi pisne interese (*Opišite šolski toplomer, Če se pokvari televizor, Čistili smo okolje, Kaj vse zna narediti robot, Moj svinčnik je postal raketa, Vožnja z vlakom, Z letalom v Beograd, Zrakoplov v Rušah*), do posledic sodobnega razvoja (*Muco je povozil avto, Velika nesreča na železnici, Avtomobilska nesreča, Prometna nesreča, Nesreča na cesti, Letalska nesreča ...*).

Vzgojnost ali svarilnost v naslovih je ostala skoraj nespremenjena. Lahko rečem, da se stalna besedna zveza »nesreča nikoli ne počiva« in z njo povezana tematika kot stalnica pojavlja v vseh obdobjih od leta 1849 do 2000. Med t. i. vzgojne ali svarilne naslove sodita tudi naslova *Duh na podstrešju – 1871–1876 in Bavbav na vasi 1895–*

³⁸ Tomažič, Tanja (1999). Igrače, Zbirka Slovenskega etnografskega muzeja. Ljubljana, str. 12–13.

³⁹ Tomažič, Tanja (1999). Igrače, Zbirka Slovenskega etnografskega muzeja. Ljubljana, str. 12–13.

⁴⁰ Tomažič, Tanja (1999). Igrače, Zbirka Slovenskega etnografskega muzeja. Ljubljana, str. 12–13.

1905 prek naslednjih naslovov: *Nepokorna Jerica – 1852, Boljši je hranjeno jajce, kakor snedel vol – 1858–1870, Življenje je trpljenje – 186, do Strah ima velike oči – 1986–1893 in Nočni strah na podstrešju ali v kleti – 1998.*

Zanimivo je, da se tudi tematika zgodovinskega časa ne odraža pogosto (*Naš cesar Franc Jožef, Proslava cesarjevega jubileja na naši šoli, Tovariš Tito na Dolenjskem, Šoje proti fašistom, Strahopetni Nemci, Raje je umrl, kakor da bi izdajal, Prošnja za sprejem v občinsko zvezo, Pripravili smo torbice za vietnamske otroke, Dan priključitve, Dan naše armade ...*).

Domišljjski svet in nenavadna stvarnost kot pustolovščina – se pojavljata kot tematika že leta 1881 (*Šivanka pripoveduje, Bankovec pripoveduje*) in od tedaj sta stalno prisotni. Menim, da so učitelji odkrili vzorec tvorjenja naslovov, ki je učencem dopuščal, da pišejo »po svoje« (*Ajdovo zrno pripoveduje, Pripoved starega čevlja, Pripoved lestenca, Mravlja pripoveduje, Krt pripoveduje, Lastovica pripoveduje*). Bolj domiselni so naslednji naslovi, ki so presegli prvotni vzorec posebljene živali ali rastline ali predmeta in so že v naslovu združili doživljajski in domišljjski svet, kar je zahtevalo zgradbo sodobne pravljice, ki se prične v doživljajskem svetu, nadaljuje v jedru v domišljjskem svetu in zaključí v doživljajskem svetu (*Poroka mojega brata z gozdno vilo, Potovanje skozi čas, Pravljico mesto, Protisnežna juha, Stopil sem skozi čarobno zrcalo, Šli smo se detektive, V deželi palčkov, V deželi risank, V Indiji Koromandiji*).

Tematika dogodivščin in skrivnosti se tudi pojavlja, vendar ne tako izrazito, kot kažejo interesi mladega bralca (*Skrivnostni vrt, Skrivnost zelene jame, Moj skrivni kotic, Cvetoča češnja mi je zaupala skrivnost, Šli smo se detektive, Moj nepozabni trenutek, O lastnih dogodkih, Dogodek iz otroških let, Dogodek na ledu, Moja prva pustolovščina*). Tematika narobe sveta izvira že iz ljudske pesmi, vendar ni tako prisotna, kot bi domnevali, pojavlja se predvsem okrog prvega aprila in pusta (*Narobe dan, Narobe pravljica, Narobe svet, Narobe šola, Torba me je nesla v šolo, Učenci so učitelji, Učitelji kot moji učenci, Kaj vesoljček Bim pripoveduje o Zemljanih, Kako bi bilo, če bi bila mama ata in ata mama*).

Tematika domišljjskega sveta narave ali živali ali predmetov ali izmišljen svet je tista tematika, ki je od leta 1881 odprla pot za domišljjsko tematiko nasploh (*Ajdovo zrno pripoveduje, Bankovec pripoveduje, Lastovka pripoveduje, Požrešna radirka, Prometni znak pripoveduje, Snežinka pripoveduje, Stari mlin pripoveduje, Stonoga si kupuje čevlje, Šivanka pripoveduje, Žabji pogovor*), čeprav se je v stodvajsetletni zgodovini pojavila tudi kot nesmiselna. Učitelji namreč večkrat poenostavijo vajo in posebijo tudi absurdne predmete ali bitja ali živali ali naravne pojave. Primer neprimerne posebitve ali spremembe je naslov, npr. *Iz mene so naredili omaro* ipd. Priljubljena tematika pisanja besedil je na osnovi zgledov (književnih besedil). Ob začetkih slovenskega spisja od leta 1850 so bili ti zgledi krajši, npr. pregovori, basni (*Osel in koza, Pes in petelin, Mlada koza in volk ...*), povesti (*Lagati ne, Nepokorna Jerica, Medvedova koža ...*) s poučnim naukom iz tradicije in izročilnosti (*Brez dela ni jela, Dober je domek, če ga je za en bobek, Glad je najboljši kuhar, Jabolko ne pade daleč od drevesa, Kadar mačke ni doma, Ptico spoznaj po perju, Rana ura – zlata ura, Roka roko umiva, Sreča je opoteča, Življenje je trpljenje*). Leta 1866 se pri Praprotniku pojavi vaja tvorjenja po zgledu. Basen (v verzih) napiši »po svoje«, nato se leta 1872 pojavi vaja *Zapiši to pesmico s svojimi besedami brez stihov*⁴¹, 1873 zasledimo pri Praprotniku *Preberi basen (v verzih) in jo napiši po svoje*, ali *Preberi pesmico in jo napiši prosto*. Napisati nekaj po svoje je od leta 1866 ustvarilo tisto minimalno možnost, da so učenci lahko samostojno pisali in tvorili vzporedna ali poustvarjalna besedila ob zgledu književnega besedila. Tako so počasi nastajali pogoji za ustvarjalno pisanje učencev.

Strukturno-oblikovne značilnosti naslovov od leta 1849–2000

Večina naslovov neposredno ali posredno predstavlja individualno glavno književno osebo – otroka (učenca), čeprav nastopajo tudi druge književne osebe, predvsem iz narave (živali ali rastline): *Kako smo se igrali na paši, Medved in lisica, Mi med seboj, Molitev slepega dekleta, Po zvončke za mamo, Polh na obisku, Pomoč smjačku, V bolnici, V čebelarškem muzeju, V moji domači vasi*. Čeprav se v drugi polovici devetnajstega stoletja pogosto pojavlja t. i. kolektivni junak (*Vsi smo ubogi grešniki – 1858–70, Knjige, naši najzvestejši prijatelji – 1871–76, Zakaj imamo v nedeljo lepšo obleko? Zakaj smo siromaki? – 1889–98*, se vendar prostor individualnosti večja (*Moji uri se je zmešalo – 1993, Uh, kako me je bilo strah – 1993*), da so ob koncu dvajsetega stoletja naslovi v množini skoraj redkost (*Naš športni dan – 1995–98*), *Šli smo se detektive – 1993, Naše živali – 1995–97, Smejali smo se – 1995–99*). Stranske književne osebe – odrasli (mama, oče, učitelj, stric, teta, dedek, babica ...) so tiste, ki pogosto nastopajo, vendar nimajo dejavne vloge, ampak ostajajo na dogajalnem robu. Zanimivo je, da imajo živali ali rastline ali narava ali izmišljena bitja večji dostop do sveta otrok kot v svet odraslih, mogoče zato, ker je med otrokom in živaljo ali naravo bolj pristen stik kot med otrokom in odraslim; drugi razlog se kaže v odnosu odraslih do otrok, ki je izrazito pokroviteljski in moralizatorski.

Dogajalni prostor v naslovih je raznoliko vezan na vas, vaško okolje, pašo, pot do šole, šele pozneje se prenese delno v mesto, vendar ostaja nekje v idilični brezčasnosti: *Cvetoča češnja na naši njivi, Mejni prehod Škofije, Na pašniku, Na pokopališču, Na poti v šolo, Na taborjenju, Pri nas doma, Prvikrat na Bledu, V gozdu, Vaška lipa*. Ob analizi naslovov prostih spisov lahko rečem, da se je dogajalni prostor prenesel z zunanjega dogajalnega prostora (vas, šola, pašnik, travnik, gozd) na notranji ali subjektivni prostor – v otrokovo notranjost (*Jaz, Moje sanje, Moje želje, Bilo me je strah, Sam doma, Moja prva ljubezen*) in domišljjski prostor (*pravljico dežela, čudežna dežela, vesolje ...*).

Dogajalni čas, izražen v naslovih, je sicer povezan s ključnimi prazniki, vendar je tudi nedoločen oziroma brezčasen, lahko je katerikoli dan – *Na božični praznik, Na cvetno nedeljo, Prvi maj, Prvi dan v šoli, Prišla je pomlad, Spomini na šolo v naravi, Spomin s počitnic, Pustni torek, Dan Svetega rešnjega telesa* ali določen *Četrtega julija 1848*. Dogajalni prostor in čas sta oblikovana podobno kot v pravljicah – večinoma nedoločena, s tem pa univerzalna. Ta razlog je razumljiv in sprejemljiv za devetnajsto stoletje. Ob koncu dvajsetega stoletja in v času elektronskih medijev pa priporočamo vsaj približno določen čas in prostor predvsem na predmetni stopnji osnovne šole ali v tretjem triletju devetletke.

Ravni dogajanja – dogajanje najpogosteje poteka na eni ravni. Za domišljjsko raven so naslednji primeri: *Ajdovo zrno pripoveduje, Bankovec pripoveduje, Šivanka pripoveduje*. Naslovi na doživljajski in domišljjski ravni so: *Bil/a sem riba, Potoval sem v preteklost, Potovanje v prihodnost, Potovanje z oblakom, Pozabil sem čarobne besede, V pravljico deželi, Zbudil/a sem se kot kužek*.

Pripovedovalec – v naslovih prostih spisov je večinoma stališče odraslega, ki pa ni nevtralnno, ampak je zaznamovano z moraliziranjem (*Brez potrebe ne prašaj, Angelji – otročji prijatelji, Bodi bogoljuben in priden, Prva kazen, Kako smo grabili listje, Športni dan, vesel je dan, Pri zobozdravniku ...*). Pristen otrokov zorni kot je pravzaprav zelo redek: *Odraslih ne razumem, Otroška država, Upoštevajte otroke*. Čeprav na besedni ravni pričakujejo otrokov zorni kot, imajo učitelji določena pričakovanja na tematiko: *Jaz in metuljček, Moja najljubša žival, Moja najljubša igrača, Moja prva nesreča, Česa si najbolj želim, Vrtnar bom, Kaj bom, ko bom velik/a*. Otrokov zorni kot je pogosto le navidezen, saj na vnaprej določena neposredna ali posredna vprašanja v naslovih učitelji pričakujejo določene odgovore: *Bodi bogoljuben in priden, Kdor se ponižuje, bo povišan, Pomagala sem starki, Pomagajmo ostarelim, Pogovor z ovčko, Pri nas doma ...* Nekateri naslovi so delno nevtralni: *Moj očka, Moj prijatelj, Moja butarica, Moja mati, Moja najljubša igrača, Moja najljubša knjiga, Moja pot v šolo, Moja prva nesreča, Moje počitnice, Naša najljubša žival*. Nedvomno je zorni kot naslovov zorni kot odraslih (*Kedaj osivijo naši lasje (1890), Dva sorodnika preveč, Kri rešuje življenje, Memento mori, Shujševalna kura, Slovo od mladosti, Šoje proti fašistom, Uši, Vse mine, Vseh mrtvih dan, Zdravilo zoper plešo, Dobili smo pismo iz Moskve, Šoje proti fašistom, Če otrok ni tak, kot želijo starš, Mi in naši zmazki ...*).

V devetnajstem stoletju je v naslovih prostih spisov viden izraziti moralni nauk – verski moralizem (*Brez potrebe ne prašaj, Delaj in moli, Moja dolžnost, Naša cerkev, Ravnaj se po pametnih in omikanih ljudeh, Delaj in moli, Molitev mi je ljuba, Delo za cerkev, Fara ima vse farane pod svojim zvonom, Bogoljubni otrok*).

Vidni so stereotipi in ustaljeni ter ponavljajoči se obrazci glede spolov (*Jaz kuharica, Kako sem likala, Kako sem pletla jopico, Kako so moja mati pekli kruh, Ko bom imela otroke, Ko je gospodinjal oče, Moj bodoči, Oče se vrnejo, Pismo očetu, Prošnja za oprostitev vojaških vaj*). Veliko naslovov je presplošnih (*Jesen, Koline, Krt, Kruh, Pomlad, Poplava, Potres, Požar, Praznovanje, Zima*), učenec je zbežan in postavljen v položaj, ko se ne more, hkrati pa se mora odločiti in pisati. Stilna vrednost naslovov – zaznamovanost je prisotna v večini naslovov, ki niso nevtralnno upovedani, ampak prikrito ali neprikrito vplivajo na čustva, mišljenje in pisanje učencev (*Avtomobilna nesreča, Bil sem bolan, Bilo me je strah, Bolezen v naši hiši, Cigan je cigan, Materi sem izmaknil, Moja bolezen, Prisluškovala sem, Razočarala sem mater, Storila sem krivico, Zlagal sem se*).

Pojmovanje otroka in položaj otroka sta se spremenila, vendar je otrok še vedno pojmovan kot pomanjšan odrasel. Naslov naj bi zbujali nežna, prijetna čustva (*Moja muca, Moj najlepši dan, Ob mavrici ni dolčas, Sonce me je poljubilo ...*). Otroštvo in odraščanje sta prikazana idealizirano – boljše in lepše, kot obdobja brez problemov, idilično. V naslovih napoveduje opis mirnega, zadovoljnega življenja, povezanega z naravo, ki izraža mir in ubranost (*Slast v naravi 1871*). Vendar vemo, da je bilo

⁴¹ Praprotnik, Andrej (1866). Spisje za slovensko mladino. Ljubljana.

otročstvo in odraščanje med leti 1849–2000 vse prej kot idilično, čeprav spisi v devetnajstem stoletju poudarjajo predvsem idiliko kmečkega življenja (*Kako se na polju dela, Kako luščimo po večerih bučno seme, Kako se kruh peče, Mati in otroci pri večerji ...*), stvarnost pa je bila drugačna (*Prva kazen, Lačni otrok, Moj prvi greh, Ogled mučilnice, Tekmovanje v umivanju zob, Pri nas doma, Čistili smo okolje, Otrok kljubuje ...*). Veliko spisov ima le navidez »prosti« naslov, v resnici pa praktični namen (*Prošnja za sprejem v gospodinjstvo šolo, Prošnja do prijatelja, Prošnja za oprostitev orožnih vaj ...*). Družbeni in družinski odnosi se jasno vidijo v oblikovanju naslovov, ki kažejo odnos do odraslih, tudi onikanje staršev (*Životopis našega prisvitlega cesarja Franca Jožefa I., Moja mati so zboleli, Stric gredo na mlin, Oče so bolni ...*), do ljubkovalnih poimenovanj, ki so bili v devetnajstem stoletju le za izražanje čustev do narave ali živali ali rastlin (*drevesce* (1858), *prepeličica* (1871), *bučelica, golobček, zvezdice, mucka, zajček, račke ...*), manj pa za otročičke (1895), za očeta in mamo. Ko postaneta mati → mami in oče → oči, tudi družinski odnosi postanejo manj formalni in bolj sproščeni od onikanja (*Mati so bolni, Oče so bolni*) prek (*Moja mati, Moj oče*) sledi (*Moja mama, Moj oči, Moj atek*) do (*Moja mamica, Moj očka*). Otroci v devetnajstem stoletju so ali *bolni* ali *dobri* (1871), otrok v devetnajstem stoletju je učenec (*šola, cerkev*) – ali pomožna delovna sila (*na paši, pašniku*), ki *dela ali moli*. Otrok ob koncu dvajsetega stoletja pa *Princ za en dan* (1998–99) in *Sam/a doma* (1996–98).

Družbeno-ekonomski položaj se jasno izraža v naslovih (*Zakaj smo siromaki – 1888*) preko otroka, ki je pastir, vendar začne ob tem dobivati prosti čas in prislunne naravi (*Kaj pripoveduje potoček pastirju – 1909*). Sledijo prve omembe besed igra, igrače (*Kaj ste se zadnjič igrali s pastirji – 1903, Kako smo se igrali s pirhi, Kako smo se igrali v gozdu, Kako smo se igrali na paši, Kako smo se igrali na sosedovem vrtu – 1906, Kako se naše mačke igrajo, Naša mlada mačka pri igri, Kako smo se igrali vojake – 1908*), nato pa igrače v naslovih prostih spisov, vendar šele v začetku dvajsetega stoletja; kraj omembe igre je *pašnik*, otrok pa je *pastir*. Otrok dobi prvo igračo v naslovih prostih spisov šele po prvi svetovni vojni (*Opis moje najljubše igrače – 1914–1938, Opiši svojo najljubšo igračo – 1921, Kako sem se nekoč v pesku igral – 1929–1933, Moje otroške igrače, Popiši katero od svojih otroških igrač 1931*). Igrače in igra se ponovno pojavijo po drugi svetovni vojni, čeprav le kot igra živali; otrok takoj po vojni ni imel ne časa ne igrača za igro (*Dva psička v igri, Dve mački v igri – 1945, Pri igri – 1947*). V petdesetih letih pa se družbeno-ekonomski položaj toliko izboljša, da imajo otroci že igrače in lahko že izbirajo (*Moja najljubša igrača – 1952*). Kasneje igrače in igra dobijo status stalnice v naslovih prostih spisov. V šestdesetih letih igrače že opisujejo (*Moj medvedek*), igre s pašnika se prenesejo v mestno okolje (*Prvikrat v mestu – 1906*), tudi družine se preseljujejo z vasi v mesta (*Preselili smo se v mesto – 1963*), zato (*Igre na cesti – 1968*) v sedemdesetih letih igre izgubijo status in postanejo nezanimive (*Dolgočasne igre – 1972*) ter dobijo negativen prizvok (*Razbiti kozarec ni igrača – 1972*). Ob zaposlenosti staršev otroci dobijo poseben prostor za igranje, s tem igra postane statusni simbol (*Cesta in igrišče, Doživljaj z našega igrišča – 1980*), igrač je že preveč (*Moja najljubša igrača – 1980, Kaj se najrajši igram – 1983*). Otrok izgubi pravico do spontane igre, saj igra dobi status učenja skozi igro (*Spoznavanje prometa skozi igro – 1983*). Igre se razlikujejo (*Počitniške igre – 1983*), v devetdesetih letih pa nastane potrošništvo (*Igrače – 1990*), a otrok se želi igrati spontano (*Igrajmo se zimo – 1990*). Še vedno ima najljubšo igračo (*Moja najljubša igrača – 1990*); obzorje se razširi in otrok postane zvedav (*Olimpijske igre – 1992*) ter začne zdravo življenje (*Kako se igra namizni tenis ali košarka – 1992*). Igrače postajajo nezanimive, ker začnejo prvenstvo pridobivati mediji. V naslovih se vidi nostalgичna perspektiva odraslih za preteklimi časi in lastnim otroštvom (*Ko sem bil /a majhna, Življenje na vasi, Zakaj imam rad/a jesen, Polomljena igrača pripoveduje – 1992*).

Nostalgija kot stališče odraslih je vidna še v teh naslovih prostih spisov (*Zdravilo zoper plešo, Prišla je pomlad, Slovo od mladosti, Ali bi lahko obrnili kolo časa nazaj, Češnja na vrtu je spregovorila, Gremo skupaj v hribe, Selivke smo se vrnile, Prišla je jesen, Z vztrajnostjo veliko dosežeš, Kako je nastala ptičja družina, Moj domači kraj itn.*). Po sproščenosti (*Sproščena igra – 1992*) začnejo dobivati veljavo druge igre (*Igrajmo se z besedami – 1992*), pomembno postane število iger, vrsta iger in tekmovalnost (*Igra, ki jo igram najbolje – 1994*), igra dobi status miselne igre (*Igrajmo se z besedami – 1992, Učim se igrati šah – 1994*), igra postane organizirana dejavnost (*Kako so fantje pripravljali igrišče – 1998*).

Prvine humorja in duhovitosti so se sicer v manjši obliki pojavljale tudi v drugi polovici devetnajstega stoletja (*Smeh nad smeh – 1958–1870, Županov maček v škripcu – 1871–1876, Kako je cesar Ferdinand I. mojemu dedu cmoke pojedel, Bavnav na vasi – 1895–1905*). Sledi tematika narobe sveta (*Narobe šola, Narobe svet, Narobe dan – 1986–93*), prvoaprilske smešnice (*Prvoaprilska laž, Prvoaprilska šala – 1986–1993*), pust (*Pustovanje v mojem kraju – 1990–1995*) in opis najbolj smešnih dogodkov (*Moj najbolj smešen dogodek – 1955, Smeh v šolskih klopih – 1982–89 in Smeh skozi solze – 1972–76*). Otroci so od leta 1850 prvič pisali o sreči leta 1868 z naslovom *Sreča je opoteča*, sledi *Neustrašna sreča* (*Sreča – 1890, 1901; Sreča v nesreči – 1908; Svoboda je naša največja sreča – 1945*), do niza nesreč v šestdesetih, sedemdesetih in osemdesetih letih (*Avtomobilaska nesreča, Prometna nesreča, Letalska nesreča, Nesreča pri delu, Grenka sreča – 1970–80, Sreča v nesreči (1980–90), Nasmehnila se mi je sreča (1982–83)*), do spraševanja (*Kaj je to sreča – 1988–90; Nesreča – 1990, Moja sreča – 1990–99*) in samospraševanje ter iskanje osebne sreče (*Kaj je zame sreča? – 1995–96*).

Iz zbirke naslovov prostih spisov ugotavljamo, da je otrok zelo veliko delal v šoli in doma, da ni imel prostega časa, da so se v prvi polovici dvajsetega stoletja lahko »igrale« le mlade živali (muce, račke), da ni bilo časa za igro in igrače, saj se zelo pozno pojavijo v naslovih. Razvoj otroka in pojmovanje o njem je odvisno od časa, ko je bil prisoten v spisju. Za začetek je opisoval »*Moja pot v šolo*«, »*Na poti v šolo*«, »*Na pašniku*«, »*Kako se kosi*«, »*Kako se maslo dela*« itn. Čeprav današnji otrok živi v obdobju elektronike, medijev, računalnika, medmrežja, še vedno ne piše o stvareh, ki ga zanimajo; bralni interesi otrok niso zastopani v naslovih prostih spisov, ki jih ponavadi zastavljajo odrasli. Vrednote v spisih so bolj povezane z vrednotami odraslih, v tem primeru učiteljev, ki v naslovih izražajo svoje interese, če pa izražajo navidezne interese otrok (*Moja muca, Moja igrača, Moja družina ...*), je zorni kot pričakovan. Po okvirni oceni so teme prostih spisov, ki so izražene v naslovih, zapoznele za eno generacijo, kar nam potrjuje nostalgичno izraženi naslovi. Učenci v šoli še vedno pišejo o *zajčkih in poti v šoli, o zobozdravniku, športnem dnevu* in v presplošnih naslovih *Jesen, Potres, Bor in smreka ...*, čeprav doma sedijo ure in ure pred televizorjem, igrajo računalniške igrice, berejo časopise in živijo v realnem svetu, kjer so vojne, socialne stiske, prometne nesreče, odkrivanje veselja, smrt, bolezen, ločitve, aids, mamila ... Ta sestavni del vsakodnevnega življenja, postane tabu tematika, ko jo prenesemo v naslove prostih spisov.

Sodobni svet se v naslovih prostih spisov učencev ne odraža. Sodobnost zamuja tematiko spisja vsaj za dvajset do trideset let. Naslove namreč postavlja generacija učiteljev iz svojega zornega kota in svojega otroštva, ki ni v skladu s položajem sodobnih otrok. Zato se še danes zgodi, da učitelj postavi neprimeren naslov (*Bitumen na cesti, Blišč in beda ličenja, Cigan je cigan, Dva sorodnika preveč, Iz mene so naredili omaro, Janezov stric je po poklicu obešalnik, Kako smo v vinogradu lovili polha, ko smo obirali jabolka, Ko smo klali, Pri zobozdravniku, Šoje proti fašistom*). Vse to je daleč od bralnih in pisnih interesov učencev. Ugotavljamo, da obstaja neskladje med bralnim in pisnim interesom učencev in bralnim ter pisnim okusom učiteljev, kar se izraža tako, da je pisanje nepriljubljena dejavnost, a počasi se to pojmovanje spreminja. Iz kratke motivno-tematske in strukturno-oblikovne analize naslovov prostih spisov od leta 1849 do 2000 smo ugotovili nekaj stalnic, ki se pojavljajo v naslovih. Določilnice v naslovih so jasno pokazale razvoj pojmovanja otroka in otroštva od druge polovice devetnajstega stoletja, ko so bili otroci delavci doma in na kmetiji, prek prve polovice dvajsetega stoletja, ko je družba začela odkrivati pomen in vrednost otroštva in je otrok postal pomočnik pri delu doma, do konca dvajsetega stoletja, ko so otroci postali središče družinskega in družbenega življenja in je njihovo 'delo' postala šola in igrače elektronska zabava.

Preglednice

Preglednica 1
Andrej Praprotnik: Spisje

Spisje za slovensko mladino 1852	Spisje za slovensko mladino 1866	Spisje za slovensko mladino 1873	Spisje v ljudski šoli 1881 in 1887
<i>Prvi del–Spisne vaje</i> (opomba: spisne vaje imajo primere, ki so označeni s številko)	<i>Prvi del–Spisne vaje</i> (opomba: spisne vaje imajo primere in vaje)	<i>Prvi del–Spisne vaje</i>	<i>Prvi del–Spisne vaje</i> (kkratka didaktična navodila: Večkrat preberi, povej in zapiši, str. 32)
strani 19	strani 25	strani 36	strani 47
	I. Imenovanje Reči in osebe (3+25) Dejanja in lastnosti (3+20)	I. Imenovanje Osebe in reči (6+18) Lastnosti in dejanja (pridevniki in glagoli) (8+18)	I. Imenovanje Osebe in reči (6+17) Lastnosti in dejanja (2+21)
II. Kratki popisi (8) <ul style="list-style-type: none"> • Kakšna je kaka reč (5) • Iz česa je kaka reč (5) • Za kaj je kaka reč (5) • Kaj dela (5) • Kar se ve (7) • Podobnosti in razlike (3) • Kako se dela (8) • Kako se je zgodilo (3) 	II. Popisi <ul style="list-style-type: none"> • Kakošna je reč (5+23) • Iz česa je kaka reč (5+12) • Za kaj je (5+15) • Kaj dela (5+4) • Kar se ve (7+5) • Podobnosti in razlike (3+7) • Pomen izreka ali pregovora (5+12) • Enakop isnice (4+6) • Kako se dela (7+5) • Kako se je zgodilo (3+3) 	II. Popisi <ul style="list-style-type: none"> • Kakšna, iz česa (9+14+2) • Kaj dela (4+6) • Deli stvari (4+6) • Kaj je kdo (3+5+) • Čemu služi (7+6+) • Kaj, kdaj, kako, zakaj ali čemu se kaj godi ali dela (5+11+52) • Koga ali česa (19+4+) • Združuje in strinja se več stavkov (posamezni stavki, združeni stavki) • Kaj pomenja kak izrek ali pregovor • Kako se kaka beseda različno govori (4+11) • Kaj se ve (9+20) • Podobnosti in razlike (3+12) • Kako se dela (+9) • Kako se je zgodilo (3+49) 	II. Popisi <ul style="list-style-type: none"> • Kakšna, iz česa (8+22) • Kaj dela (6+7) • Deli in število (5+5+7) • Kaj je (3+5+)+ nadpomenke • Čemu je (5+7) • Kaj, kje, kdaj, kako, zakaj, čemu se dela (15+17+) • Odgovori na vprašanja (13+5+) • Odgovori na razna vprašanja (6+5+) • Opis po vprašanjih (1+11) • Opis po načrtu (1+20) • Kar se ve (19+50) • Podobnost in razlike (3+16) • Kako se dela (8+9) • Kako se je zgodilo (opis dogodka) (3+6)

Preglednica 1: Nadaljevanje

Spisje za slovensko mladino 1852	Spisje za slovensko mladino 1866	Spisje za slovensko mladino 1873	Spisje v ljudski šoli 1881 in 1887
<i>Prvi del–Spisne vaje</i> (opomba: spisne vaje imajo primere, ki so označeni s številko)	<i>Prvi del–Spisne vaje</i> (opomba: spisne vaje imajo primere in vaje)	<i>Prvi del–Spisne vaje</i>	<i>Prvi del–Spisne vaje</i> (kkratka didaktična navodila: Večkrat preberi, povej in zapiši, str. 32)
strani 19	strani 25	strani 36	strani 47
III. Basni (6) (Basen je zamišljena povest) <ul style="list-style-type: none"> • Osel in koza • Pes in petelin • Modra miška • Žaba in vol • Medved in lisica • Mlada koza in volk 	III. Basni in povesti (16+4) <ul style="list-style-type: none"> • Basen iz poezije zapisati 'po svoje' • Pesem zapisati (po 'oddelkih') 	III. Basni in povesti (22+5) <ul style="list-style-type: none"> • Prebrati basen (v verzih) in jo napisati po svoje • Preberi pesmico in jo napiši prosto 	III. Basni in povesti <ul style="list-style-type: none"> • Sestavljajo se basni in povesti po vprašanjih (1+1) • Sestavljajo se basni in povesti po načrtih (1+4) • Sestavljajo se basni, povesti in pravljice po berilu (21+9) (str. 41 posebitev je – šivanka, bankovec) • Izpreminjajo in posnemajo se basni, povesti ali pravljice (3+3) • Vezani govor se napiše v nevezani besedi (1+11) • Razlaga pregovorov (2+19) • Kako se različno govorijo besede (enakopisnice) (4+10) • Razklada se kaj (1+18)
Povesti (10) <ul style="list-style-type: none"> • Lagati ne! • Sraka • Nepokorna Jerica • Skrivna učenica • Miloserčna Ančika • Stara verv • Želod in buča • Vsim ni ustreči • Medvedova koža • Smert treh razbojnikov 			

Preglednica 2

Navodilo za poduk v s pisji za ljudske šole 1896, obj. 1901 –
Razdelitev učne tvarine iz spisja

Četverorazrednice, kjer se poučuje drugi deželni jezik obligatorno	Trirazredne ljudske šole s poldnevnim poukom	Trirazredne šole z deloma poldnevnim, deloma celodnevnim šolskim poukom	Dvorazredne ljudske šole s poludnevnim šolskim poukom	Jednorazredne ljudske šole s poludnevnim šolskim poukom
1. razred (prvi oddelek) 5 ali 2 uri tedensko, 105 letno	1. razred (prvi oddelek) 2 uri tedensko, 84 ur letno	1. razred (prvi oddelek) 5 ali 2 uri tedensko, 105 letno	1. razred (prvi oddelek) 5 ali 2 uri tedensko, 105 letno	1. razred (prvi oddelek) 4 ali 2 uri tedensko, 84 letno
Vaje – uvod v pouk • Nazorni nauk – pripravljalne vaje za spisje • Prepisovanje besed in kratkih stavkov na tablice	Vaje – uvod v pouk • Nazorni nauk – pripravljalne vaje za spisje • Prepisovanje besed in kratkih stavkov na tablice	Vaje – uvod v pouk • Nazorni nauk – pripravljalne vaje za spisje • Prepisovanje besed in kratkih stavkov na tablice	Vaje – uvod v pouk • Nazorni nauk – pripravljalne vaje za spisje • Prepisovanje besed in kratkih stavkov na tablice	Vaje – uvod v pouk • Nazorni nauk – pripravljalne vaje za spisje • Prepisovanje besed in kratkih stavkov na tablice
2. razred 1 ali 2 uri tedensko, 42 letno, vaje v prepisovanju	Razred 1 (drugi oddelek) 1 uro tedensko, 42 letno	Razred 1 (drugi oddelek) 2 uri tedensko, 84 ur letno	Razred 1 (drugi oddelek) 2 uri tedensko, 84 ur letno	Razred 1 (drugi oddelek) 4 ali 2 uri tedensko, 84 letno
Spisna tvarina – po vprašanjih: • Poimenovanje • Lastnosti • Dejanja • Kaj je • Iz česa je • Zakaj so • Deli in število • Odgovori na sklone • Pravilno prepisovanje	Spisna tvarina – po vprašanjih: • Poimenovanje • Lastnosti • Dejanja • Kaj je • Iz česa je • Zakaj so • Deli in število • Odgovori na sklone • Pravilno prepisovanje	Spisna tvarina – po vprašanjih: • Poimenovanje • Lastnosti • Dejanja • Kaj je • Iz česa je • Zakaj so • Deli in število • Odgovori na sklone • Pravilno prepisovanje	Spisna tvarina – po vprašanjih: • Poimenovanje • Lastnosti • Dejanja • Kaj je • Iz česa je • Zakaj so • Deli in število • Odgovori na sklone • Pravilno prepisovanje	Spisna tvarina – po vprašanjih: • Poimenovanje • Lastnosti • Dejanja • Kaj je • Iz česa je • Zakaj so • Deli in število • Odgovori na sklone • Pravilno prepisovanje
3. razred 1 ali 2 uri tedensko, 42 letno	2. razred (prvi oddelek) 1 ali 2 uri tedensko, 63 letno	2. razred (prvi oddelek) 1 ali 2 uri tedensko, 63 letno	2. razred (prvi oddelek) 1 ali 2 uri tedensko, 42 letno	Razred 1 (tretji oddelek) 4 ali 2 uri tedensko, 84 letno
Basni • Po vprašanjih • Po vzorcu in z zamenjavo besed	Basni • Po vprašanjih • Po vzorcu in z zamenjavo besed	Basni • Po vprašanjih • Po vzorcu in z zamenjavo besed	Basni • Po vprašanjih • Po vzorcu in z zamenjavo besed	Basni • Po vprašanjih • Po vzorcu in z zamenjavo besed

Preglednica 2: Nadaljevanje

Četvorozrednice kjer se poučuje drugi deželni jezik obligatorno	Trirazredne ljudske šole s poldnevnim poukom	Trirazredne šole z deloma poldnevnim, deloma celodnevnim šolskim poukom	Dvorazredne ljudske šole s poludnevnim šolskim poukom	Jednorazredne ljudske šole s poludnevnim šolskim poukom
Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih po zgledu in zamenjavo besed 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih po zgledu in zamenjavo besed 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih po zgledu in zamenjavo besed 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih po zgledu in zamenjavo besed 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih po zgledu in zamenjavo besed
Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Po zgledu 	2. razred. (drugi oddelek) – 2 uri tedensko, 84 letno	2. razred. (drugi oddelek) – 2 uri tedensko, 84 letno	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Po zgledu 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Po zgledu
Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Podobnosti Razlike Podobnosti in razlike Po zgledu in zamenjavo oseb Pismo (lahka pisma) 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Po zgledu Primerjave Po vprašanjih Podobnosti Razlike Podobnosti in razlike Po zgledu in zamenjavo oseb Pismo (lahka pisma) 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Po zgledu Primerjave Po vprašanjih Podobnosti Razlike Podobnosti in razlike Po zgledu in zamenjavo oseb Pismo (lahka pisma) 	Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Podobnosti Razlike Podobnosti in razlike Po zgledu in zamenjavo oseb Pismo (lahka pisma) 	Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po vprašanjih Podobnosti Razlike Podobnosti in razlike Po zgledu in zamenjavo oseb Pismo (lahka pisma)
4. razred 1 ura tedensko, 42 letno	3. razred (prvi oddelek) – 2 uri tedensko, 84 letno	3. razred (prvi oddelek) – 2 uri tedensko, 84 letno	2. razred (drugi oddelek) – 2 uri tedensko, 84 letno	Razred 1 (četrti oddelek) – 4 ali 2 uri tedensko, 84 letno
Basni <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Basni <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Basni <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Basni <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Basni <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet
Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Povesti <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet
Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Popisi <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet
Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet Razna pisma 	Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet Razna pisma 	Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet Razna pisma 	Primerjave <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet Razna pisma
Život opis <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	3. razred. 2 uri tedensko, 84 letno	Život opis <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Život opis <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Život opis <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet
Pregovori in izreki	Život opis <ul style="list-style-type: none"> Po načrtu Na pamet 	Pregovori in izreki	Pregovori in izreki	Pregovori in izreki

Preglednica 2: Nadaljevanje

Četverorazrednice, kjer se poučuje drugi deželni jezik obligatorno	Trirazredne ljudske šole s poldnevniim poukom	Trirazredne šole z deloma poldnevniim, deloma celodnevniim šolskim poukom	Dvorazredne ljudske šole s poludnevniim šolskim poukom	Jednorazredne ljudske šole s poludnevniim šolskim poukom
Podobe	Pregovori in izreki	Podobe	Podobe	Podobe
Različno izražanje misli	Podobe	Različno izražanje misli	Različno izražanje misli	Različno izražanje misli
	Različno izražanje misli	Različna pisma in poslovni dopisi (15x)	Različna pisma in poslovni dopisi (15x)	Različna pisma in poslovni dopisi (15x)
	Različna pisma in poslovni dopisi (15x)			

Preglednica 3

Izbor in razvrstitev snovi za pravopisje in spisje po normalnih učnih načrtih na trirazrednicah, v: Navodilo za poduk v spisji za ljudske šole 1896, obj. 1901.

	Na Kranjskem	Na Štajerskem	Na Primorskem
Prvi razred (1. in 2. šolsko leto) • Prvi oddelek • Drugi oddelek	<ul style="list-style-type: none"> • Prepis besed in prepis kratkih stavkov • Prepis celih stavkov, delov ali celih beril, pravopisne vaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepisovanje besed, stavkov, berila, berila na pamet; skupaj 1. in 2. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepis besed in kratkih stavkov
Drugi razred (3. in 4. šolsko leto) • Prvi oddelek • Drugi oddelek	<ul style="list-style-type: none"> • Pravopisne vaje • Vaja v mnogovrstnem izražanju 	<ul style="list-style-type: none"> • Prvi in drugi oddelek: pravopisne vaje, prepis stavkov, beril, po vprašanjih, zapis kratkih beril, priproste povesti in popisi 	<ul style="list-style-type: none"> • Pravopisne vaje, prepis iz berila, pisati stavke iz glave • Napisovati kratke sestavke iz berila in popise
Tretji razred • Prvi oddelek (5., 6., 7., 8. šolsko leto) • Drugi oddelek (6., 7., 8. šolsko leto)	<ul style="list-style-type: none"> • Pravopisne vaje, ponavljanje preprostih povedi • Povedi, popisi in primere (prej pa razgovor in priprava dispozicije) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prvi in drugi oddelek: pravopisne vaje, kratice, tuje besede; povesti, posnetki, popisi, primerjave; dispozicije; razgovor 	<ul style="list-style-type: none"> • 4. in 5. šol. leto: ločila, narekovanje, kratice, mnogovrstni izrazi; pripovedi, popisi in pisma (na podlagi razgovora in dispozicije) • Navadni opravljeni sestavki

Preglednica 4

F. Žagar: Šolske besedilne vrste

	Dvogovornost	Pripovedovanje	Opisovanje	Razlaganje	Obveščanje
praktično sporazumevanje	<ul style="list-style-type: none"> • debata • telefonski pogovor • vprašanja in odgovori • zasebni pogovor 	<ul style="list-style-type: none"> • pripovedovanje doživljajev in prigod • spomini • zapis v dnevnik 	<ul style="list-style-type: none"> • opis stvari • opis opravila • priporočilo prosilca 	<ul style="list-style-type: none"> • kuharski recept • načrt za delo • navodila za uporabo 	<ul style="list-style-type: none"> • brzojavka • jedilni list • objava • okrožnica • pismo • urnik • vabilo
publicistika	<ul style="list-style-type: none"> • anketa • intervju 	<ul style="list-style-type: none"> • reportaža 	<ul style="list-style-type: none"> • opis izgubljene stvari ali živali • tiralica • potopis 	<ul style="list-style-type: none"> • glosa • komentar • ocena (recenzija) 	<ul style="list-style-type: none"> • novica (vest) • oglas • poročilo • reklama • vremenska napoved
znanost	<ul style="list-style-type: none"> • diskusija • polemika 	<ul style="list-style-type: none"> • kronika • življenjepis 	<ul style="list-style-type: none"> • opis minerala, rastline, živali 	<ul style="list-style-type: none"> • članek • disertacija • esej • razprava • referat • študija 	<ul style="list-style-type: none"> • bibliografija • povzetek

Viri

1. Bajec-Rupel-Sovre-Šolar (1931). Slovenska čitanka in slovnica (za 1. r.). Ljubljana.
2. Bajec-Rupel-Sovre-Šolar (1932). Slovenska čitanka in slovnica (za 2. r.). Ljubljana.
3. Bajec-Rupel-Sovre-Šolar (1935). Slovenska čitanka in slovnica (za 3. r.). Ljubljana.
4. Benton, Michael (1992). *Secondary Worlds, Literature Teaching and the Visual Arts*. Open University Press.
5. Benton, Michael in Geoff Fox (1994). *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford University Press.
6. Bereiter, Carl in Scardamalia, Marlene (1984). Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. V: S. Rosenberg (ed.). *Advances in Applied Linguistics* (144–175).
7. Bereiter, Carl in Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Beseda v besedilu in slovarju (1997). 18. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje (ur. Novak, France). Ljubljana: ZRSŠŠ.
9. Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina idr. (1998). Poskusni učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazije (1. del). Ljubljana: Založba Rokus.
10. Bezjak, Janko (1906). Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli. Ljubljana.
11. Blažič, Milena (1995). Vrednotenje ustvarjalnih besedil. V: *Opisno ocenjevanje* (ur. Cveta Razdevšek Pučko). Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
12. Blažič, Milena (2000). Teoretična in didaktična izhodišča opisnega ocenjevanja. V: *Problemi ocenjevanja v devetletki*. (ur. Janez Krek in Majda Cenčič). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
13. Blažič, Milena (2000). Rajska ptica (Didaktika ustvarjalnih besedil). (Rokopis).
14. Blažič, Milena (2000). Skrivni bralni zakladi: Didaktični priložnik za učitelje k (Skrivnim) dnevnikom ustvarjalnega branja od 2 do 9 (od 1 do 8). Ljubljana: Založba Rokus.
15. Brinar, Josip (1914). Slovenska jezikovna vadnica za osnovne šole v treh stopnjah – višja stopnja. Ljubljana.
16. Brinar, Josip (1914). Slovenska slovnica za obče ljudske šole. Dunaj (1. izd.).
17. Brinar, Josip (1914). Slovenska slovnica za obče ljudske šole (v treh stopnjah) vaje iz slovnice, pravopisa in spisja za nižjo šolo. Dunaj: Cesarsko-kraljeva zaloga šolskih knjig.
18. Brinar, Josip (1921). Slovenska slovnica za osnovne šole (v treh stopnjah). Vaje iz slovnice, pravopisa in spisja za srednjo stopnjo. (Drugo predelano izdanje). Ljubljana: Kraljeva zaloga šolskih knjig in učil.
19. Brinar, Josip (1921, 1923). Slovenska slovnica za obče ljudske šole. Ljubljana.
20. Brinar, Josip (1921, 1923, 1932, 1938). Slovenska slovnica za obče ljudske šole (2, 3). Celje.
21. Brinar, Josip (1923). Slovenska slovnica za osnovne šole (v treh stopnjah). Tretje, bistveno neizpremenjeno izdanje. Ljubljana: Kraljeva zaloga šolskih knjig in učil.
22. Brinar, Josip (1923/24). Slovenska jezikovna vadnica za višje razrede osnovnih šol in za meščanske šole. Celje.
23. Brinar, Josip (1932). Slovenska slovnica za osnovne šole (v treh stopnjah). Vaje iz slovnice, pravopisa in spisja za srednjo stopnjo (4. in 5. šolsko leto) (četrto izdanje). Ljubljana: Kraljeva zaloga šolskih knjig in učil.
24. Brinar, Josip (1938). Slovenska vadnica za 4. R. Ljudskih šol. Ljubljana.
25. Brinar, Josip (1938). Slovenska vadnica za višje ljudske šole. Ljubljana.
26. Časopis s podobami za slovensko mladino, ur. Ivan Tomšič.
27. Fink, F., Kopriva, A., Žerjav, A. (1947, 1949, 1950, 1951, 1952). Slovenske jezikovne vadnice (1. r.). Ljubljana.
28. Fink, F., Kopriva, A., Žerjav, A. (1948, 1950, 1952). Slovenske jezikovne vadnice (3. r.). Ljubljana.
29. Fink, F., Kopriva, A., Žerjav, A. (1948, 1951, 1953, 1955). Slovenske jezikovne vadnice (4. r.). Ljubljana.
30. Fink, F., Kopriva, A., Žerjav, A. (1939, 1940). Slovenska slovstvena čitanka (Naši vodniki; za 3. r. meščanskih šol). Ljubljana.
31. Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormik, K. in Peck, W. (1990). *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*.
32. Flower, Linda S. in Hayes, John R. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. v: Lee W. Gregg and Erwing R. Steinberg. *Cognitive in Writing*. Hillsdale.
33. Flower, Linda S. in Hayes, John R. (1981). *A Cognitive Process Theory Of Writing*.
34. Fojkar, Slavko (1933). Slovenske šolske naloge. Škofja Loka.
35. Gaspari, Pečjak, Žerjav (1939). Slovenska slovstvena čitanka (Naši vodniki) za 3. R. Meščanskih šol. Ljubljana.
36. Guilford J. P. *Creative Talents* (1986). Their Nature: Uses and Development. Bearly Limited Buffalo: New York.
37. Guilford, J. Paul (1971). *The Nature of Human Intelligence*. London: McGraw-Hill. Ljubljana: MK.
38. Hayes, John R. in Flower, Linda S. (1980). Identifying The Organization Of Writing Processes, v: *Cognitive Processes in Writing* (Ur.: Lee W. Greg in Erwing R. Steinberg. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers Hillsdale, New Jersey).
39. Hayes, John R. in Flower, Linda S. (1983). *Uncovering Cognitive Processes, v: Writing: An Introduction to Protocol Analysis, v: Research on Writing Principles and Methods*. New York: Longman.
40. Izvestje 2. državne realne gimnazije. Ljubljana. Vir: Slovenski šolski muzej.
41. Izvestje Državne klasične gimnazije.
42. Kekec (1990). Literarna revija za učence osnovne šole. Nadaljevanje revije Kurirček od leta.
43. Kolarič, R., Rupel, M., Sovre, A. in Šolar, J. (1945). Slovenska čitanka in slovnica (1., 2., 3. in 4. r.). Ljubljana.
44. Kolarič, R., Rupel, M., Sovre, A. in Šolar, J. (1945). Slovenska čitanka in slovnica (za 1., 2., 3. in 4. r.). Ljubljana.
45. Krakar Vogel, Boža (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ.
46. Krakar Vogel, Boža (1992). Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih ciljev, metod in vsebin: doktorska disertacija. Ljubljana.
47. Krakar Vogel, Boža (1995). Teme iz književne didaktike. Ljubljana: ZRSŠŠ.
48. Križaj Ortar, idr. (2000). Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole, 1. del. Trzin: Založba Izolit.
49. Križaj, Martina (2000). Sporazumevanje v prvem triletju devetletke, Trzin: Založba Izolit.
50. Kroll, B. M. (1990). *Developmental Relationship Between Speaking and Writing*, v: Katharine Perrera. *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*, Basil Blackwell.
51. Kurirček, literarna revija za učence osnovnih šol (1960–1990). Ljubljana: Založba Borec.
52. Lichtenwallner, Matija (1908). Prosto spisje v ljudski šoli. Ljubljana.
53. Ljudska šola v Št. Vidu (1938). Vir: Slovenski šolski muzej.
54. Magerl, Ivan (ur.) (1909). Zbirka prostih spisnih nalog. Ljubljana.
55. Majar, Matija (1850). Spisovnik za Slovence. Celovec.
56. Mam, Josip (1864). Jezičnik ali pomenki o slovenskem pisanju. Ljubljana.
57. Mam, Josip (1865/70). Jezičnik ali pomenki o slovenskem pisanju. Ljubljana.
58. Mam, Josip (1873). Jezičnik XI–XIV, XXI, XXVI, XXVIII. Ljubljana.
59. Mavrica, mladinski verski mesečnik, (1971/72->). Ljubljana: Družina.
60. Mladi svet. poljudno znanstvena revija za izvenšolsko vzgojo (1951->). Ljubljana: DZS.
61. Navodilo za poduk v spisji (za ljudske šole) (1896). Čmomej.
62. Navodilo za poduk v spisji (za ljudske šole) (1901 (1896). Čmomej.
63. Novi rod – list za mladino (1921–1926). Trst: Zveza slovanskih učiteljskih društev.
64. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v 9. letni OŠ
<http://mss.edus.si/9-letka/koncept/nadarjeni.html/>
65. Pastirček, mladinska revija (1946->). Gorica, Gorizia: Zadruga Goriška Mohorjeva.
66. Perrera, Katharine (1990). *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*, Blackwell.
67. Petdeset zlatih zmc (1995). Ljubljana: MK.
68. Pionir, poljudnoznanstvena revija (1945/46–1990). Ljubljana: MK.
69. Pionirski list IL (1948–1985). Ljubljana: MK.
70. Pisani list IL (1990) (nadaljevanje publikacije Pionirski list). Ljubljana: MK.
71. Polak, Janko (ur.) (1909). Druga zbirka prostih spisnih nalog. Krško.
72. Popotnik edagoški in znanstveni list (1880–1930). (ur. Matija Senkovič).
73. Poskušne pisave v šol. letu (1904–05). Št. Jernej, v: Slovenski šolski muzej.
74. Poskušne pisave v šolskem letu (1904–05).
75. Praprotnik, Andrej (1866). Spisje za slovensko mladino². Ljubljana.
76. Praprotnik, Andrej (1873). Spisje za slovensko mladino³. Ljubljana.
77. Praprotnik, Andrej (1879). Slovenski spisovnik. (Svetovalec v vseh pisarskih opravkih). Celovec.
78. Praprotnik, Andrej (1881). Spisje v ljudski šoli⁴. Ljubljana.
79. Praprotnik, Andrej (1887). Spisje v ljudski šoli⁵. Ljubljana.
80. Praprotnik, Andrej (1952). Spisje za slovensko mladino¹. Ljubljana.
81. Revija Kmečki glas, slovenski gospodar (1943–1999), rubrika. Glasek – mi mladi.

82. Rodari, Gianni (1996). Srečanje z domišljijo. Ljubljana, MK.
83. Schreiner, H. in Bezjak, J. (1903, 1917, 1919, 1933). Slovenska jezikovna vadnica (v slovnici, pravopisju in spisju). I. Dunaj.
84. Schreiner, H. in Bezjak, J. (1903, 1919, 1920, 1928). Slovenska jezikovna vadnica (v slovnici, pravopisju in spisju II. Dunaj.
85. Schreiner, H. in Bezjak, J. (1907, 1918, 1920, 1924, 1928). Slovenska jezikovna vadnica (v slovnici, pravopisju in spisju IV. Dunaj.
86. Schreiner, H. in Bezjak, J. (1907, 1919, 1931). Slovenska jezikovna vadnica (v slovnici, pravopisju in spisju III. Dunaj.
87. Schreiner, H. in Bezjak, J. 1914, 1920). Slovenska jezikovna vadnica (v slovnici, pravopisju in spisju V.). Dunaj.
88. Slovenska jezikovna vadnica za osnovne šole v treh stopnjah — srednja stopnja (1914 (1921, 1923, 1932, 1938). Ljubljana, Dunaj.
89. Slovenska slovnica (z naukom, kako se pišejo pisma in opravljeni sestavki) (1876). Dunaj.
90. Spisovnice različnih učencev in učenk, v ir: Slovenski šolski muzej od leta (1850 do 2000).
91. Svete, Rudolf (1948). Spisje. Ljubljana.
92. Šilih, Gustav (1955). Metodika slovenskega jezikovnega pouka. Ljubljana.
93. Šola Brnica, Spisovnica (1894). Vir: Slovenski šolski muzej.
94. Torrance, E. P. (1962). Cultural Discontinuities and the Development of Originality in Thinking, Exeptional Children, 29.
95. Torrance, E. P. Cultural Discontinuities and The Development Of Originality in Thinking, Exeptional Children, 29, (1962).
96. Torrance, E. Paul (1945). Gifted Children in the Classroom.
97. Torrance, E. Paul (1981). Predicting the Creativity of Elementary School Children (1958–1980) – and the Teacher who »Made a difference«, Gifted Child Quarterly, 25, 2.
98. Torrance, E. Paul (1984). Mentor Relationships, Buffalo, New York.
99. Torrance, E. Paul (1984). The Search for Satory & Creativity, Buffalo, New York.
100. Torrance, E. Paul and Wu Tzui (1982). A Comparative Longitudinal Study of the Adult Creative Achievemnts of Elementary School Children Identified as High Intelligent and as Highly Creative, The Creative Child and Adult Quarterly. VI., No. 2, (1981. Torrance E. Paul. Sounds and Images: Procutions of Elementary School Pupils as Predictors of the Creative Achievements of Young Adults. The creative child and adult quarterly. VII. No 1.
101. Torrance, E. Paul, Safter H. Tammy (1989). The Long Range Predictive Validity Of The Just Suppose Test. The Journal of Creative Behaviour, 23, 4.
102. Trdina, Silva (1952). Obravnava spisja v osnovni in srednji šoli, Sodobna pedagogika.
103. Trdina, Silva (1955). Besedna umetnost II.Literarna teorija. Ljubljana (več izdaj).
104. Trdina, Silva (1964). A li še dajemo domače vaje? Jezik in slovstvo, IX, 4–5, st. 139–148.
105. Tribble, Christopher (1996). Writing. Oxford: OUP.
106. Tucker, Nicholas (1990). The Child and the Book, A Psychological and Literary Exploration. Cambridge University Press.
107. Učiteljski tovariš – list za šolo in dom (1872). Ljubljana.
108. Učiteljski tovariš – list za šolo in dom (1938–39). Ljubljana.
109. Učni načrt Slovenščina (1998). <http://www.mss.edus.si/>
110. Učni načrt Slovenščina (predlog), Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: ZRSŠS, maj (1998). <http://www.mss.edus.si/>
111. Učni načrt za izbirni predmet Slovenščina– lit erarni klub (1999). <http://edus.si/9-letka/>
112. Vertec (Vrtec) (1871–1945).
113. Zvonček, list s podobami za slovensko mladino (1990–1939). Ur. Engelbert Gangl. Ljubljana: Učiteljska tiskarna.
114. Žagar, Drago (1978). Različni i načini mišljenja v povezavi z uspehom in nekaterimi osebnostnimi lastnostmi učencev: disertacija. Ljubljana.
115. Žagar, Drago (1984). Različni načini mišljenja in učni uspeh učencev, Anthropos, I-II, str. 65–79.
116. Žagar, France (1976/77). Starejše šolske obravnave leposlovnih del, Jezik in slovstvo, str. 171–16.
117. Žagar, France (1991/92). Ustvarjalno pisanje in književne delavnice. Jezik in slovstvo, 34, 86–89.
118. Žagar, France (1992). Slovenski jezik in jezikovna vadnica za šesti razred OŠ. Ljubljana: MK.
119. Žagar, France (1992). Šolske besedilne vrste. Maribor: ZO.
120. Žagar, France (1994). Besedilne in besedne igre: Priročnik za delo v nižjih razredih osnovne šole. Ljubljana: MK.
121. Žagar, France (1995). Slovenski jezik: jezikovna vadnica za sedmi razred OŠ. Ljubljana: MK.
122. Žagar, France (1996). Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli. Maribor: ZO.
123. Žagar, France (1998). Slovenski jezik: jezikovna vadnica za sedmi razred OŠ. Ljubljana: MK.
124. Žagar, France (1998). Slovenski jezik: jezikovna vadnica za šesti razred. Ljubljana: MK.
125. Žerjav, Albert (1941). Sodobni spisovni pouk v osnovnih in nižjih srednjih šolah. Ljubljana.

Literatura

1. Alaska Department of Education & Early Development English /Language Arts Framework (1993). <http://www.educ.state.ak.us/frameworks/langarts/30contnt.html//>
2. Alexander, Patricia A.; Jetton Tamara L.; White Steven H.; Parsons James L.; Cotropia Kimla K.; Liu Hsaio-Chin in Ackerman, Cheryl M. (1994). Young Children's Creative Solutions To Realistic and Fanciful Story Problems. *The Journal of Creative Behaviour*, 28, 2.
3. Anderson S. Paul (196). Language Skills in Elementary Education. New York: MacMillan Company.
4. Anderson, Paul S. (1965), Language Skills in Elementary Education. New York, London.
5. Angelček (1885–1935). V Ljubljani. Društvo Pripravniki dom.
6. Applebee, Arthur (1978). The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen.
7. Appleyard, J. A. (1994). Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood. CUP.
8. Aries, Philippe (1991). Otrok in družinsko življenje v starem režimu. ŠKUC FF: Studia Humanitatis.
9. Baer, John (1996). The Effects of Task-Specific Divergent-Thinking Training. *The Journal of Creative Behaviour*, 30, 3.
10. Bajt, Drago (1993). Pišem, torej sem: Priročnik za pisanje. Maribor: Obzorja.
11. Baloch, Lynda, Montgomery, Diane; Bull, S. Kay in Salyer Keith B. (1992). Faculty Perceptions of College Creativity Courses. *The Journal of Creative Behaviour*, 26, 4.
12. Beaugrande, R. A. de, Dressler, W. U., Derganc, Aleksandra in Miklič, Tjaša (1992). Uvod v besediloslavlje. Ljubljana: Park.
13. Beckett, Sandra L. (1997). Reflections of Changes, Children's Literature Since 1945. London: Greenwood Press.
14. Belanger, Joe in Leggo, Carl (1998). Theory & Research in the Teaching of Written Composition. <http://www.lane.educ.ubc.ca/data/crsinfo/lane534.htm//>
15. Blanchard, Mellanie. Writing as Thinking. The Role of Cognitive Science in Teaching Invention (1995). <http://english.ttu.edu/courses/5361/papers/paper1blanchard224.html//>
16. Blatnik, Andrej (ur.) (1990). Šola kreativnega pisanja. Ljubljana: A leph.
17. Blažič, Milena (1995). Kreativno pisanje 1. Ljubljana: MK.
18. Blažič, Milena (1996). Kreativno pisanje 2. Ljubljana: MK.
19. Blažič, Milena (1997). Ustvarjalno pisanje 3. Ljubljana: MK.
20. Boden, Margaret A. (1994). Dimensions of Creativity. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
21. Bragato, Pahor, N. in Skrt-Leban, N. (1993). Na krilih domišljije. Ljubljana: ZRSŠŠ.
22. Bragato, Pahor, N. in Skrt-Leban, N. (1992). Delavnice ustvarjalnosti. Ljubljana: ZRSŠŠ.
23. Britton, J., Burgess, T., Martin N., McLeod, A. in Rosen H. (1975). The Development of Writing Abilities.
24. Britton, James (1970). The Development of Writing Abilities.
25. Britton, James (1975). Language and Learning.
26. Brown, H. Douglas (1994). Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents.
27. Browne, Ann (1993). Helping Children to Write. London.
28. Brumfit, C. J. in Carter, R. A. (1991). Literature and Language Teaching. Oxford University Press.
29. Byrne, Donn (1995). Teaching writing Skills. London. New York.
30. Cawelti, Scott, Rappaport, Allen in Wood Bill (1992). Modeling Artistic Creativity. An Empirical Study. *The Journal of Creative Behaviour*, 26, 2.
31. Cenčič, Majda (1993). Kako izboljšati vrednotenje in ocenjevanje pisnega sporočanja v osnovni šoli? Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
32. Cenčič, Majda (1994). Učitelj- raziskovalec. Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
33. Cenčič, Majda in Krek, Janez (ur.) (2000). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
34. Chambers, Aidan (1996). Tell Me, Children Reading and Talk. Thimble Press.
35. Ciciban. Revija za otroke. (1945->). Ljubljana: MK.
36. Collins, James (1998). Strategies for Struggling Writers. Chapter 3: Teaching Writing Strategies. <http://www.guilford.com/excerpts/collins2Ex.htm//>
37. Collins, L. James (1997). Strategies for Struggling Writers: Teaching Writing Strategies <http://www.guilford.com/excerpts/collins2EX.html//>
38. Commission on Student Learning (CSL) Essential Academic Learning Requirements (EALR)— Benchmarks — Writing (1997). <http://cis.lospi.wednet.edu/ComSL/WRITEBMK.html//>
39. Composing & Cognitive Processes (1999). <http://writeenvironment.com/Composin.html//>
40. Corbin, Richard (1966). The Teaching of Writing in Our Schools. New York, London.
41. Creative Writing 20 A Curriculum Guide for the Secondary Level. March (1998). <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/cw20//>
42. Czerniewska, Pam (1992). Learning About Writing. Cambridge USA.
43. Čop, Milivoj (1972). Pismene vježbe i sastavci. Zagreb.
44. Čudina — Obradović, Mira (1991). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
45. Dacey, S. John (1989). Peak Periods of Creative Growth Across the Lifespan. *The Journal of Creative Behaviour*, 23, 4.
46. Daniels-McGhee Susan in Davis A. Gary (1994). The Imagery-Creativity Connection. *The Journal of Creative Behaviour*, 28, 3.
47. Developmental Continuum in Writing (1998). <http://www.nwrel.org/eval/toolkid98/develop.html//>
48. Dolgan Milan (1979–80, 1980–81). Naslov in razčlenitev. Jezik in slovstvo.
49. Ebert, Edward S. II. (1994). The Cognitive Spiral: Creative Thinking and Cognitive Processing. *The Journal of Creative Behaviour*, 28, 4.
50. Educational Standards and Curriculum Frameworks for English/Language Arts (2000). <http://putwest.boces.org/StSu/ELA.html//>
51. English – Teaching Strategies (2000). <http://www.ec.tased.edu.au/las/english/teastrat.htm>.
52. English Language Arts (1997). Massachusetts Curriculum Framework. <http://www.doe.mass.edu//>
53. English Standards of Learning for Virginia Public School (1995). <http://www.pen.k12.va.us/VDOE/Instruction/wmstds/english.html//>
54. Encyclopedia Britannica, Writing: The Nature and Origin of Writing (1994–1999). <http://www.eb.com//>
55. Feldhusen John F. Creativity (1995). A Knowledge Base, Metacognitive Skills, and Personality Factors. *The Journal of Creative Behaviour*, 29, 4.
56. Ford, Donna Y. in Harris J. John III. (1992). The Elusive Definition of Creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 26, 3.
57. Fromm, Erich (1976). To Have or To Be? New York: Harper and Row.
58. Funtek, Anton (1891). Obrtno spisje. Celje.
59. Fumeaux, Clare. Process Writing (1998). V: Johnson, K. in Johnson (ur.) Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell.
60. [http://www.rdg.ac.uk\(a/caDepts/cl/CALS/process.html//](http://www.rdg.ac.uk(a/caDepts/cl/CALS/process.html//)
61. Gaspari, Pečjak, Žerjav (1940). Slovenska slovstvena čitanka (Naši vodniki) za 3. R. Meščanskih šol. Ljubljana.
62. Gocsik, Karen (1997). Teaching the writing process: Process Pedagogy. Trustees of Dartmouth College. <http://www.dartmouth.edu/~compose/faculty/pedagogies/process.html//>
63. Golob, Berta (1988). Igrarije, besedne čarovnije. Ljubljana: MK.
64. Golob, Berta (1988). Jezikovni vozli. Ljubljana: MK.
65. Golob, Berta (1992). Dežela slovničarija. Ljubljana: MK.
66. Golob, Berta (1998). Slovenski jezik 3: Delovni učbenik za 3. razred. Ljubljana, MK.
67. Gould, Eric, Di Yanni in Robert, Smith, William (1989). The Act of Writing. New York.
68. Graves, Donald (1983). Writing: Teachers and Children at a Work.
69. Graves, H. Donald (1985). All Children Can Write. University of New Hampshire. Learning Disabilities Focus.
70. Gregg Lee W. in Steinberg, Erwin R. (1980). Cognitive process in writing. LEA.
71. Gudelj-Velaga, Zdenka (1990). Nastava stvaralačke pismenosti. Zagreb: Školska knjiga.
72. Hall, Eric, Hall, Carol in Leech, Alison (1990). Scripted Fantasy in The Classroom. London.
73. Harris, J. B. N. (1981). Writing Development: Suggestions for a Policy 8–13.
74. Hedge, Tricia (1989). Writing. Oxford: OUP.
75. Higgins, F. Lexis, Qualls Honn Sarain Couger Daniel J. (1992). The Role of Emotions in Employee Creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 26, 2.
76. Hillocks, George Jr. (1998). Research on Written Conversation: New Direction for Teaching. National Council of Teachers of English. <http://www.ncte.org/teach/Hillock8524.html//>
77. Hirst, Barbara (1992). How Artist Overcome Creative Blocks. *The Journal of Creative Behaviour*, 26, 2.
78. Hladnik, Miran (1990). Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja. Ljubljana (več izdaj).
80. Hollindale, Peter (1997). Signs of Childness in Children's Books. Thimble Press.
81. Hostnik, M. (1896). Naši knjižni grehi. Dunaj. <http://bepl.lib.md.us/~dcurtis/LibraryWeb/Elementary/LAwriting-ht ml//>
82. Jamieson, Alan (1996). Creative writing. Oxford: OUP.

83. Jampole, Ellen S, Neil, F. Mathews in Konopak, Bonnie C. (1990). Academically Gifted Students' Use of Imagery for Creative Writing. *The Journal of Creative Behaviour*.
84. Johns, Gregg A., Morse Linda W. (1997). Divergent Thinking as a Function of Time and Prompting to »Be Creative« in Undergraduates. *The Journal of Creative Behaviour*, 31, 2.
85. Juvan, Marko (1990). Imaginarij Krsta v Slovenski literaturi. Medbesedilnost recepcije. Ljubljana.
86. Kalan, A. (1888). Jezičnik v slovenskem slovstvu. Ljubljana.
87. Karen, R. Harris, Schmidt, Tanya in Steve Graham (1999). University of Maryland Every Child Can Write: Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process. http://Idonline.org/Id_indepth/writing/graves_process.html//
88. Kordigel, Metka (1993). Mladinska literatura, otroci in učitelji, Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti, I. in II. Ljubljana: ZRSŠŠ.
89. Kordigel, Metka (1995/96). O nekaterih (že preizkušenih) literarnodidaktičnih konceptih ali česa se lahko naučimo iz tujih izkušenj pri poučevanju književnosti, *Jezik in slovstvo*, XLI, 5, str. 253–265).
90. Kosi, Anton (1894). Najnavadnejše jezikovne napake učencev. Maribor.
91. Kovačič, Lojze (1991). Književna delavnica. Ljubljana: ZKOS.
92. Kress, Gunter (1994). Learning to Write. London, New York.
93. Kroll, Barbara (1990). Second Language Writing. Research Insights For The Classroom. CUP.
94. Kunst-Gnamuš, Olga (1979). Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka. Ljubljana.
95. Kunst-Gnamuš, Olga (1983). Govorno dejanje – družbeno dejanje: Komunikacijski model jezikovne vzgoje. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
96. Labinowicz, Ed (1989). Izvirni Piaget. Mišljenje učenje – poučevanje. Ljubljana: DZS.
97. Language Arts (1997). <http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/standards/langarts/S1.html//>
98. Language arts (Grade 1–Grade 6) (1997). <http://a.b.mec.edu/elcurric/grade1/gr1lang.html//>
99. Language-The Ontario Curriculum, Grades 1–8, (1997). <http://www.fre/document/curricul/curr97lf.html//>.
100. Lawrence, Mary S. (1975). Writing as a Thinking Process, University of Michigan Press.
101. Leroux, Janice in McMillian, Edna (1993). Smart Teaching, Nurturing Talent in the Classroom and Beyond, Ontario.
102. Litterst, Judith in Eyo, K. (1993). Bassey A. Developing Classroom Imagination: Shaping and Energizing a Suitable Climate for Growth, Discovery, and Vision. *The Journal of Creative Behaviour*, 27, 4.
103. Meek, Margaret (1997). How Text Teach What Readers Learn. The Tumble Press.
104. Milarič, Vladimir (1969). Dječje jezičko stvaralaštvo. Novi Sad.
105. Motik, Dragica (1992). Ustvarjajmo in bogatimo se ob igri. Ljubljana: ZRSŠŠ.
106. Mueller, Lavonne in Reynolds, Jerry (1993). Creative Writing. Illinois.
107. Naš rod, (1929/ 30–1943/ 44. Ljubljana, Udruženje jugoslov. Učiteljska sekcija za Dravsko banovino v Ljubljani.
108. National Council of Teachers of English. Research on Written Composition. New Directions for Teaching (1981). (Ed. Donald Graves).
109. Nikolajeva, Maria (1996). Introduction to the Theory of Children's Literature, Tallinn.
110. Nikolajeva, Maria (ed.) (1995). Voices from far away, Stockholm Universitet.
111. Novak, Boris A. (1991). Oblike sveta. Ljubljana.
112. On Line Elementary School Level, Oral and Written Composition (1997).
113. Parker, Stephen (1993). The Craft of Writing. London: Paul Chapman Publishing.
114. Pary, Anne Sharon Hartle and Mark Batram (1989). Writing Skills. Penguin.
115. Pavlik, Lisa (1997). Structured Imagination in Story Creation. *The Journal of Creative Behaviour*, 31, 3.
116. Pavlin, Marta, J. Skaza (1997). Slovenska beseda – Jezikovna vadnica za 5. r. Ljubljana.
117. Pečjak, Vid (1987). Misliti, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
118. Peklaj, Cirila (1991). Kognitivni stil v povezavi z ustvarjalnostjo in uspešnostjo učencev: magistrsko delo. Ljubljana.
119. Piaget, J. (1971). Mental Imagery in The Child. A Study of Development of Imaginal Representation, London: Routledge and Kegan Paul.
120. Piaget, Jean and Inhelder, Barbel (1971). Mental Imagery in the Child. London.
121. Požarnik Marentič, Barica (1976). Dejavniki uspešnega učenja. Ljubljana.
122. Požarnik Marentič, Barica (1995). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, v: Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
123. Preložnik, Alojz (1973). Doživljaji od tedaj, ko so mi ata odpeljali. (1942–1944), fotokopija v Arhivu Muzeja novejšje zgodovine Celje, v: Stane Terčak. Ukradeni otroci, 2. Ljubljani: Založba Borec.
124. Presbury, Jack H.; Benson Jerry A.; Fitch Jon M. in Torrance Paul E. (1991). What Can Children's Creative Writing Tell Us About Their Cognitive Development. *The Journal of Creative Behaviour*, 25, 3.
125. Process Writing Overview (1999). <http://dlc.tri-c.cc.oh/wt/docs/process/process.htm//>
126. Producing Writers with Process Writing (1999). http://www.u.arizona.edu/bgibson/visual_proc_writ/history2.html//
127. Radoslav, Silvester (1901). Spisovnik ljubavnih in ženitvovanjskih pisem, (1901, 1904 (2. natis). Ljubljana. Katoliški tisk.
128. Reid, J. M. (1993). Teaching ESL Writing, New Jersey.
129. Richard, Jack C. John Platt, Heidi Platt (1996). Dictionary of Language Teaching & Applied linguistics. Longman.
130. Rosenblatt, L. (1988). Writing and reading: The transactional theory. Reader 20.
131. Rostan, M. Susan (1998). A Study of the Development of Young Artists: The Emergence of an Artistic and Creative Identity. *The Journal of Creative Behaviour*, 32, 4.
132. Runco, Mark A. (1991). The Evaluative, Valuative, and Divergent Thinking of Children, *The Journal of Creative Behaviour*, 25, 4.
133. Runco, Mark A., Nemiro Jill, Walberg Herbert J. (1998). Personal Explicit Theories of Creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 32, 1.
134. Saksida, Igor (1994). Mladinska književnost na razredni stopnji osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
135. Saksida, Igor (1998/99). Izhodišča in predlogi za zunanje preverjanje bralne sposobnosti, *Jezik in slovstvo*, XLIV.
136. Siegler, Robert S. (1991). Children's Thinking. New Jersey.
137. Silvester, Martin (1959/60). Slovenske naloge v srednji šoli, *Jezik in slovstvo*, 4, 5, 6, 75–82, 104–108, 15–21.
138. Slovar slovenskega knjiženega jezika (1994). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. DZS.
139. Šimenc, Stanko (1987). Pisno sporočanje za vsakdanjo rabo. Ljubljana: ZRSŠŠ
140. Šola ustvarjalnega pisanja (1980). (ur. A. Blatnik). Ljubljana: Aleph.
141. Teaching Writing as a Process (1997). <http://www.psu.edu/dept/english/comp/writprocess.html//>
142. Terčak, Stane (1973). Ukradeni otroci, 2. Zavod Borec v Ljubljani: Založba Borec.
143. The Ontario Curriculum – Exemplars, Grade 1–8 Writing, (1999). <http://www.edu.gov.on.ca>
144. The Oxford Companion to Children's Literature (1995). (Humphrey Carpenter and Mary Prichard), Oxford University Press.
145. Tomažinič, Tanja. Igrače. Zbirka slovenskega etnografskega muzeja. Ljubljana, (1999).
146. Tominšek, Josip (1910). Antibarbarus: Studije o napakah in pravilih slovenskega pisanja.
147. Toporišič, Jože (1994). Slovenski jezik 1, Sporočanje. Maribor: Založba Obzorja.
148. Učni načrt za izbimi predmet Informacijsko opismenjevanje (1999). <http://www.edus.mss.si//>
149. Učni načrt za nemščino, gimnazija, januar (1998). <http://www.edus.mss.si//>
150. Učni načrt za pouk angleščine v devetletki (2000). <http://www.mss.edus.si//>
151. Učni načrt za pouk angleščine v gimnaziji (2000). <http://www.mss.edus.si//>
152. Učni načrt za pouk francoščine v gimnaziji (2000). <http://www.mss.edus.si//>
153. Učni načrt za pouk italijanščine kot tujega in kot drugega jezika v gimnaziji (2000). <http://www.mss.edus.si//>
154. Učni načrt za pouk nemščine v devetletki (1999). <http://www.mss.edus.si//>
155. Učni načrt za pouk slovenščine v gimnaziji (2000). <http://www.mss.edus.si//>
156. Učni načrt za predmet Slovenščina v devetletki (1998). <http://www.mss.edus.si//>
157. Vigotski, Lav (1977). Mišljenje i govor. Beograd: No lit.
158. Webster, Alec, Beveridge, Michael in Reed, Malcolm (1996). Managing the Literary Curriculum. Routledge.
159. Weiberg, Robert W. (1993). Creativity. Beyond the Myth of Genius. New York.
160. White, Ron in Arndt, Valerie (1992). Process Writing, London, New York.
161. Wohl, M. (1985). Techniques for Writing: Composition (2).
162. Writing Process Resources, Appendix A. (2000).

http://www.usc.edu/dept/LAS/writing/instr/hopemage/writing_resources.html//

163. Yamada, Hiroyuki, Tam Yu Wen, Alice (1996). Prediction Study of Adult Creative Achievement: Torrance's Longitudinal Study of Creative Revisited. *The Journal of Creative Behaviour*, 30, 2.

