

Pošttnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slovenščina v šoli



velika začetnica
SLOVNICA
svobodni verz
podpičje
priloga
materni jezik
poved
samostalniška
členek
SLOVNICA
velika začetnica
materni jezik
DOHTAR KONEC IN NJEGOV KONJ
SLOVNICA
materni jezik
velika začetnica

leto: 2017

01

XX. letnik

členek



JARA GOSPODA

	Za uvod	Editorial
01	Mirjam Podsedensek	Mirjam Podsedensek
	Razprave	Papers
02	Ana Cukljati: Problematika obrazil pri tvorbi svojilnih pridevnikov iz samostalnikov 2. moške sklanjatve	Ana Cukljati, Issue of Suffixes in Forming Possessive Adjectives from Masculine Nouns of the 2nd Declension
	Didaktični izzivi	Didactic Challenges
08	Adrijana Špacapan: Vladimir Bartol: <i>Alamut</i> (1939)	Adrijana Špacapan, Vladimir Bartol: <i>Alamut</i> (1939)
24	Mojca Kavčič: Retorična analiza govorov predsednikov	Mojca Kavčič, Rhetorical Analysis of the Speeches of Presidents
31	Katjuša Ručigaj: Eduard Petiška, <i>Dedal in Ikar</i> – obravnava bajke v 7. razredu	Katjuša Ručigaj, Eduard Petiška: <i>Dedal in Ikar</i> [Daedalus and Icarus] – Discussion of a Myth in 7th Grade
39	Katjuša Ručigaj: Kako v učnem procesu uporabiti knjigo iz projekta <i>Rastem s knjigo</i>	Katjuša Ručigaj, How to Use a Book from the Project <i>Rastem s knjigo</i> [Growing with a Book] in the Learning Process
45	Janja Žnidarčič: Gradimo mostove med bregovi različnosti	Janja Žnidarčič, Gradimo mostove med bregovi različnosti [We Are Building Bridges between Banks of Diversity]
	Predstavitev publikacije	Presentation of Publication
54	Lara Godec Soršak, Marja Bešter Turk: Predstavitev znanstvene monografije <i>Bralna pismenost kot izziv in odgovornost</i>	Lara Godec Soršak, Marja Bešter Turk, Presentation of Publication Scientific Monographs <i>Bralna pismenost kot izziv in odgovornost</i> [Reading Literacy as a Challenge and Responsibility]
58	Mojca Honzak: »Nova moč, s polno paro dalje.« (Trkaj) – ocena knjige <i>Kla, kla, klasika</i>	Mojca Honzak, »Nova moč, s polno paro dalje« [New Strength, Full Steam Ahead] (Trkaj) – Review of the Book <i>Kla kla klasika</i>
64	Bojana Modrijančič Reščič: Razmislek ob monografiji Milene Kerndl <i>Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci</i>	Bojana Modrijančič Reščič, Reflections on the Monograph by Milena Kerndl <i>Modern (Literature) Lessons and Differences among Students</i>
70	Povzetki	Abstracts



Slovenščina v šoli 1

XX. letnik leto 2017 ISSN 1318-864X

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

Predstavniki: dr. Vinko Logaj. **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedensek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Špacapan (Šolski center Nova Gorica), dr. Miha Vrbinc (Deželni svet za Koroško), dr. Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko). **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si. **Urednica založbe:** Simona Vozelj. **Jezikovni pregled:** Katja Križnik Jeraj. **Prevod povzetkov:** Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p. **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom:** Design Demšar d.o.o. **Tisk:** Eurograf d.o.o. **Naklada:** 510 izvodov. **Naročila:** Nataša Bokan, ZRSŠ – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si. **Letna naročnina (3 številke):** 35,00 €; fizične osebe imajo 25 % popust; 40,00 € za naročnike iz tujine; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €; v cenah je vključen DDV. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij). Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Mirjam Podsedenešek, Zavod RS za šolstvo

Koraki v času so sledi spomina, dela, misli.

Kdo ve, kaj bi nam o svojem spominu na šolo in ustvarjanje lahko povedal pisatelj Janko Kersnik, ki nas tokrat pozdravlja z naslovnice revije in ki je vse življenje, do svoje smrti, prijateljaval z učiteljem, Franom Levcem, ki ga je navdušil za slovenščino ...

Ob obletnici Kersnikove smrti se zavemo pomembnosti pisanja v slovenskem jeziku. In ker je revija Slovenščina v šoli edinstvena, je prav, da ob njeni 20-letnici izdajanja poudarimo njen pomen v šolskem prostoru, saj v središče postavlja slovenščino kot učni jezik ter seveda didaktiko jezika in književnosti, kar je posebnost med drugimi strokovnimi revijami.

Naša misel in rdeča nit številke sta učiteljeva prizadevanje in trud, da bi našel didaktično pot do dijaka in učenca in mu približal temo in vsebino, ki jo je videl, o kateri je slišal ali bral. Z izbranimi didaktičnimi potmi lahko opazujemo in beremo različna besedila, v srednji in osnovni šoli.

Razprava mlade avtorice Ane Cukjati odpira razmislek o *Problematiki obrazil pri tvorbi svojilnih pridevnikov 2. moške sklanjatve* in njihovi rabi v sodobnem jeziku; tako kot Mojca Kavčič analizira govora predsednikov in njuno retorično odmevnost in kakovost.

Adrijana Špacapan tokrat v prispevku *Vladimir Bartol: Alamut* pokaže, kako lahko sicer zahtevno književno besedilo in njegov literarnozgodovinski kontekst približamo tudi mlademu bralcu in kako ga postopno lahko vodimo, da bo literarno besedilo res spoznal in se k njemu kot bralec tudi vračal.

Tudi branje osnovnošolskega otroka in učenca je lahko razgibano in pestro, še zlasti, če se učitelj potruzi, da klasična, znana, tudi učbeniška besedila sveži in pokaže na nov, privlačen način, kot je to storila Katjuša Ručigaj s prispevkom o *Dedalu in Ikarju Eduarda Petiške*, in *Kitom na plaži*, besedilom Vinka Möderndorferja.

Res je tudi, da se učimo in beremo venomer - tudi ko smo dalj časa bolni - tudi takrat sta, morda še prav posebej, dragoceni pisana beseda in ilustracija. Kako zelo, nam v prispevku *Deček in hiša* spregovori Manja Žugman; Janja Žnidarčič pa pregledno predstavi večletno projektno delo *Gradimo mostove med bregovi različnosti*, in pokaže poti do sočloveka, ki je drugačen.

Branja so pestra. Tako Lara Godec Soršak in Marja Bešter Turk predstavljata zbornik *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*, Mojca Honzak najnovejšo knjigo glasbenika Roka Terkaja Trkaja in Igorja Saksida in njun izbor, sodobno antologijo klasične slovenske poezije, Bojana Modrijančič Reščič pa piše o knjigi Milene Kerndl, ki se je je dotaknila, in sicer o *Sodobnem pouku književnosti in razlikah med učenci*.

Vabljeni k branju!



Ana Cukjati, Kojsko

PROBLEMATIKA OBRAZIL PRI TVORBI SVOJILNIH PRIDEVNIKOV IZ SAMOSTALNIKOV 2. MOŠKE SKLANJATVE

Uvod

V slovenščini samostalnike delimo med drugim glede na to, kako se sklanjajo oz. v katero sklanjatev spadajo. Za samostalnike moškega spola so v *Slovenski slovnici* (Toporišič 2000: 278–289) in *Slovenskem pravopisu* 2001 (Toporišič s sod. 2001: 88, § 757–761) – v nadaljevanju SP 2001 – navedene štiri sklanjatve, in sicer:

- 1. moška sklanjatev (*korak, koraka, koraku, korak, (o) koraku, (s) korakom*);
- 2. moška sklanjatev (*vojvoda, vojvode, vojvodi, vojvodo, (o) vojvodi, (z) vojvodol*);
- 3. moška sklanjatev (npr. imena črk in kratice, ki imajo v vseh šestih sklonih ničto končnico);
- 4. moška sklanjatev (samostalniki, ki se sklanjajo kot pridevniške besede, npr. *dežurni, dežurnega, dežurnemu, dežurnega, (o) dežurnem, (z) dežurnim*).

Vsi samostalniki 2. moške sklanjatve se lahko sklanjajo tudi po 1. moški sklanjatvi (Toporišič 2000: 288). K. Plesničar (2012) je preverila, pri katerih samostalnikih 2. moške sklanjatve prevladuje sklanjanje po tem sklanjatenem vzorcu in pri katerih prevladuje sklanjanje po 1. moški sklanjatvi. Analizirala je (Plesničar 2012) rabo oz. sklonske oblike samostalnikov 2. moške sklanjatve v korpusu in jih na podlagi tega razdelila v 3 skupine, ki jih je glede na prednostno sklanjanje (torej sklanjanje, ki prevladuje) samostalnikov opisala tako:

- v 1. skupino spadajo samostalniki 2. moške sklanjatve, pri katerih je prednostno sklanjanje po 2. moški sklanjatvi (*aga, čiča¹, efendija², harambaša³, hodža⁴, kadija⁵, knjigovodja, kolovodja, oproda, paša, pevovodja, računovodja, sluga, spahija⁶, starešina, vodja, vojskovodja, zborovodja* – sem spadajo sposojenke iz južnoslovenskih jezikov in zloženke s samostalnikom *vodja*), ali se sklanjajo samo po 2. moški sklanjatvi (*ara, činčila, čivava, panda* itd. – to so samostalniki, za katere govorce slovenščine menijo, da so ženskega spola);
- v 2. skupino spadajo samostalniki, pri katerih je prednostno sklanjanje po 1. moški sklanjatvi (*akija⁷, ata, deda, fantina, jaka⁸, kolega, kuža, lu-*

¹ Po SSKJ: *čiča* 'v južnoslovenskem okolju starejši znan moški; stric'.

² Po SSKJ: *efendija* 'spoštljiv nagovor, v jugoslovenskem muslimanskem okolju gospod'.

³ Po SSKJ: *harambaša* 'pri nekaterih južnoslovenskih narodih 1. nekdanj hajduški poglavar; 2. slabš. vodja cestnih roparjev, razbojnikov'.

⁴ Po SSKJ: *hodža* 'v muslimanskem okolju nižji duhovnik'.

⁵ Po SSKJ: *kadija* 'v jugoslovenskem muslimanskem okolju, nekdanj sodnik'.

⁶ Po SSKJ: *spahija* 'v fevdalni Turčiji zemljiški posestnik, dolžen udeležiti se vojne kot konjenik'.

⁷ Po SP 2001: *akija* 'reševalne sani'.

⁸ Po SSKJ: *jaka* 'eksp. neiznajdljiv, neroden človek'.

*kamatija*⁹, *oča*, *ogleda*¹⁰, *parija*¹¹, *poba*, *tata*, *ulema*¹² ipd. – to so predvsem samostalniki, ki se nanašajo na osebo biološkega moškega spola);

- v 3. skupino spadajo samostalniki ženskega spola (npr. *baraba*, *cmera*), s katerimi sicer lahko poimenujemo tudi osebe moškega spola (samostalnik ženskega spola je v vlogi povedkovnega določila in izgubi kategorialno lastnost spola).

K. Plesničar (2012) omenja tudi nekatera osebna imena (*Aljoša*, *Jaka*, *Miha*, *Žiga*) in priimke (*Janša*, *Peterka*, *Trdina*), ki spadajo med samostalnike 2. moške sklanjatve. Teh imen in priimkov ne uvršča v nobeno skupino, pač pa jih obravnava ločeno. Avtorica navaja, da je težko ugotoviti, zakaj se nekateri samostalniki prednostno sklanjajo po 1., drugi pa po 2. moški sklanjatvi.

V nadaljevanju me bo zanimala tvorba svojilnih pridevnikov iz samostalnikov 2. moške sklanjatve. Svojilne pridevnike iz samostalnikov moškega in srednjega spola (ne glede na sklanjatev) tvorimo tako, da jim dodamo obrazilo *-ov/-ev*, npr. *vojvodov*, *Aljošev*, *dekletov* (Toporišič 2000: 196). Opažam pa, da se v dejanski rabi iz samostalnikov 2. moške sklanjatve tvorijo svojilni pridevniki ne le z obrazilom *-ov/-ev*, pač pa tudi z obrazilom *-in*, npr. poleg *Janšev* se kot svojilni pridevnik iz priimka *Janša* rabi tudi (knjižno nepravilna) oblika *Janšin*. Tako rabo izpričuje npr. korpus Gigafida. Posredno je obstoj take oblike omenjen tudi v SP 2001 (Toporišič s sod. 2001), vendar je oblika izrecno opisana kot »nepravilna« (Toporišič s sod. 2001: 114, § 958).

Potek in rezultati raziskave

Zanimalo me je, katera oblika svojilnih pridevnikov iz samostalnikov 2. moške sklanjatve prevladuje, tj. ali uporabniki samostalnikom 2. moške sklanjatve večinoma dodajajo obrazilo *-ov/-ev* ali *-in* (Cukjati 2016). Raziskava je potekala v dveh delih. Najprej sem v besedilnem korpusu Gigafida¹³ preverila, kolikokrat se pri posameznih svojilnih pridevnikih iz omenjenih samostalnikov pojavi obrazilo *-ov/-ev* in kolikokrat se pojavi obrazilo *-in*. Primerjala sem torej dejansko rabo in normo. Od vseh pridevnikov (tvorjenih iz samostalnikov, ki jih K. Plesničar (2012) omenja) nisem raziskala tistih, za katere bi Gigafida lahko nudila nerelevantne rezultate (npr. če v iskalnik Gigafide vpišemo *arov*, tj. svojilni pridevnik, tvorjen iz samostalnika *ara*, dobimo tudi rezultate za *ar* kot mersko enoto, če v iskalnik vpišemo *tatov*, tj. svojilni pridevnik, tvorjen iz samostalnika *tata*, dobimo tudi rezultate za svojilne pridevnike iz samostalnika *tat* ...), za nekaj pridevnikov pa sploh nisem dobila nobenega rezultata. V raziskavi sem upoštevala le 1. in 2. skupino samostalnikov 2. moške sklanjatve (Plesničar 2012), saj K. Plesničar v 3. skupino uvršča samostalnike ženskega spola, ki pa za raziskavo niso relevantni. V drugem delu raziskave sem izvedla anketo. Na vprašalnik je odgovarjalo 50 ljudi, starih med 15 in 35 let. Tako sem preverila njihovo intuicijo o svojilnopridevniških obrazilih pridevnikov iz samostalnikov 2. moške sklanjatve. V anketo sem vključila vse pridevnike, ki sem jih raziskala v Gigafidi, razen tistih z zastarelim oz. govorcem nepoznanim pomenom (npr. *spahija*, *akija*, *jaka* itd.).

Rabo svojilnopridevniških obrazil sem raziskovala v luči delitve samostalnikov 2. moške sklanjatve na skupine, ki jih predlaga K. Plesničar v svojem

⁹ Po SSKJ: *lukamatija* 'šalj, vlak'.

¹⁰ Po SSKJ: *ogleda* 'zastar. nadzornik'.

¹¹ Po SSKJ: *parija* '1. v Indiji pripadnik najnižjega družbenega sloja, ki je zunaj sistema kast 2. knjiž., ekspr., pripadnik izkoriščane, brezpravne skupine, naroda'.

¹² Po SSKJ: *ulema* 'v muslimanskem okolju teolog in razlagalec prava'.

¹³ Besedilni korpus Gigafida: www.gigafida.net.

diplomskem delu (Plesničar 2012). V Gigafidi pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 1. skupine 2. moške sklanjatve večinoma prevladuje obrazilo *-ov/-ev*, in sicer v 63,2 % vseh primerov, v preostalih primerih prevladuje obrazilo *-in*, tj. činčilin, čivavin in *pandin*, vendar so ti trije pridevniki tvorjeni iz samostalnikov činčila, čivava in *panda*, ki jih imajo govorce pogosto za samostalnike ženskega spola,¹⁴ zato so rezultati bolj kot ne zanemarljivi. Pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 2. skupine 2. moške sklanjatve v gradivu iz Gigafide prav tako prevladuje obrazilo *-ov/-ev*, in sicer v 85,63 % vseh primerov. Raziskala sem tudi imena in priimke, ki so samostalniki 2. moške sklanjatve, oz. iz njih tvorjene svojilne pridevnike in ugotovila sem, da se obrazilo *-ov/-ev* pojavlja v 60,04 % vseh primerov.

Ker je v Gigafidi precej besedil lektoriranih (Erjavec s sod. 2012), sem naredila tudi raziskavo z vprašalnikom, da bi se čim bolj izognila morebitnim lektorskim popravkom svojilnopridevniških obrazil in dobila vpogled v čim bolj spontano rabo slovenščine. Pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 1. skupine 2. moške sklanjatve pri tako zbranem gradivu prevladuje obrazilo *-in*, in sicer v kar 75,63 % vseh primerov, in to je tisto, v čemer se vprašalniški rezultati razlikujejo od korpusnih. Pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 2. skupine 2. moške sklanjatve pa tako v vprašalniških kot tudi v korpusnih rezultatih prevladuje obrazilo *-ov/-ev*, v vprašalniških rezultatih je to v 77,84 % vseh primerov. Obrazilo *-ov/-ev* v vprašalniških rezultatih prevladuje tudi pri svojilnih pridevnikih iz imen in priimkov, ki so samostalniki 2. moške sklanjatve, in sicer v 60,38 % vseh primerov.

Korpusna raziskava je pokazala, da se izbira obrazila pri svojilnih pridevnikih, tvorjenih iz samostalnikov 2. moške sklanjatve, ne razlikuje pri samostalnikih različnih skupin, ki jih omenja K. Plesničar (2012) v svojem diplomskem delu. Rezultati vprašalnika pa so pokazali, da uporabniki iz samostalnikov, ki se po ugotovitvah K. Plesničar prednostno sklanjajo po 2. moški sklanjatvi, precej pogosteje tvorijo svojilne pridevnike z obrazilom *-in* kot iz samostalnikov, ki se prednostno sklanjajo po 1. moški sklanjatvi. Tak rezultat služi kot posredna potrditev ugotovitev K. Plesničar o nadaljnji delitvi samostalnikov 2. moške sklanjatve na skupine (Plesničar 2012). Hkrati lahko tak rezultat verjetno služi tudi kot posredna potrditev Žaucerjeve hipoteze, da nekateri govorce svojilnopridevniškega obrazila *-in* ne dodajajo svojilnim pridevnikom iz samostalnikom ženskega spola, temveč tudi svojilnim pridevnikom iz samostalnikov, ki se sklanjajo po 2. moški sklanjatvi (Žaucer 2014/15: 44).

Če ne upoštevam rezultatov iz besedil v Gigafidi, ki so v večji meri lektorirana (Erjavec s sod. 2012) in se osredotočim na rezultate vprašalnika, lahko sklenem, da pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 1. skupine 2. moške sklanjatve v dejanski rabi prevladuje obrazilo *-in*, pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 2. skupine 2. moške sklanjatve in svojilnih pridevnikih iz imen in priimkov, ki so samostalniki 2. moške sklanjatve, pa obrazilo *-ov/-ev*. Z raziskavo sem ugotovila tudi, da se svojilnopridevniško obrazilo *-in* večkrat dodaja samostalnikom z dvozložno osnovo kot samostalnikom z eno-, tri- ali štirizložno osnovo.

¹⁴ Svojilne pridevnike iz samostalnikov ženskega spola tvorimo z obrazilom *-in* (Toporišič 2000: 196).

Obravnava svojilnih pridevnikov v osnovni in srednji šoli

Ugotovitev o vse prej kot zanemarljivi pogostosti rabe obrazila *-in* pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 2. moške sklanjatve kaže na razmeroma velik razkorak med dejansko rabo in normo, ki opisuje obrazilo *-in* le kot obrazilo, ki se dodaja svojilnim pridevnikom iz samostalnikov ženskega spola, za svojilne pridevnike iz samostalnikov moškega (in srednjega) spola pa ne glede na sklanjatev predvideva izključno obrazilo *-ov/-ev* (Toporišič 2000: 196).

Ker se obrazilo *-in* pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 2. moške sklanjatve v dejanski rabi kar pogosto pojavlja, se zdi nujno, da to možnost svojim dijakom omenijo profesorji v srednjih šolah. Morda bi takšno rabo lahko omenjali tudi učitelji v osnovnih šolah, vendar menim, da bi na ta način učence, ki komaj spoznavajo slovensko slovnico, samo še bolj zmedli. Po drugi strani pa imajo dijaki že nekaj usvojenega znanja slovenskega jezika, zato bi jim profesorji lahko povedali, da se pri svojilnih pridevnikih iz samostalnikov 2. moške sklanjatve poleg obrazila *-ov/-ev*, ki je slovnično pravilno (Toporišič 2000: 196), v dejanski rabi pojavlja tudi obrazilo *-in*. Seveda bi profesorji morali poudariti, da je v okoliščinah, ki zahtevajo rabo knjižne slovenščine (npr. pisanje esejev ali domačih nalog, literarno ustvarjanje, uradna pisma, javno nastopanje ipd.), treba upoštevati slovensko knjižno jezikovno normo in iz samostalnikov 2. moške sklanjatve tvoriti svojilne pridevnike le z obrazilom *-ov/-ev*. Profesorji pa lahko omenijo, da se v neknjižnih zvrsteh uporabljajo tudi oblike z obrazilom *-in*.

Po posvetu z različnimi učitelji in profesorji na Goriškem sem ugotovila, da učenci v osnovnih šolah pri pouku slovenščine največkrat uporabljajo učbenik *Gradim slovenski jezik*, dijaki v gimnazijah in srednjih strokovnih šolah pa *Na pragu besedila*, zato sem preverila osnovnošolski učbenik *Gradim slovenski jezik 5* (Kapko s sod. 2007), ki obravnava pridevnik, in srednješolski učbenik *Na pragu besedila 2* (Križaj Ortar s sod. 2009), ki prav tako vključuje snov o pridevniku. Poleg tega sem pregledala tudi priručnik z vajami *Oblikoslovje* (Pavlin 2004), ki ga učitelji in profesorji pogosto uporabljajo.

Učbenik za slovenski jezik v 5. razredu devetletnih osnovnih šol *Gradim slovenski jezik 5* obravnava pridevnik in njegove vrste (lastnostni, vrstni, svojilni), obrazila pridevnikov (lastnostnih, vrstnih, svojilnih) pa niso izrecno omenjena (Kapko s sod. 2007: 111–115), razvidna so šele iz primerov naslednjega poglavja, ki govori o spolu in številu pridevnika (str. 117–119), vendar ti primeri svojilnega pridevnika ne vsebujejo, gre le za primere lastnostnega in vrstnega pridevnika (primerov pridevnikov z obrazili *-ov/-ev* in *-in*, tj. svojilnih pridevnikov, torej ni).

Na podoben način pridevnik obravnava učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol *Na pragu besedila 2*, ki obravnava obrazila za tvorbo svojilnih pridevnikov iz lastnih imen (Križaj Ortar s sod. 2009: 125). Omenjena so obrazila *-ov/-ev* in *-in*, ne piše pa, katero obrazilo se dodaja katerim samostalnikom. Učbenik obravnava tudi pridevnik na splošno, torej svojilni, lastnostni in vrstni pridevnik (str. 52–52). V tem

poglavju obrazila lahko razberemo iz primerov pridevnikov, npr. *Aljažev* (svojljni pridevnik), *skromen* (lastnostni pridevnik) in *planinski* (vrstni pridevnik). Če se osredotočimo le na svojljni pridevnik, je v učbeniku primer le za pridevnik, tvorjen iz samostalnika 1. moške sklanjatve, tj. *Aljaž*, ni pa nobenega primera za pridevnike iz samostalnikov 2. moške sklanjatve ali iz samostalnikov ženskega in srednjega spola. Potemtakem bi lahko dijaki sklepali, da se obrazilo *-ov/-ev* dodaja vsem svojljnim pridevnikom, torej ne glede na to, ali so tvorjeni iz samostalnikov moškega, ženskega ali srednjega spola. Ker v učbeniku torej ne piše, da se obrazilo *-ov/-ev* dodaja le svojljnim pridevnikom moškega in srednjega spola, mora to omeniti učitelj.

V priročniku z vajami *Oblikoslovje* je svojljni pridevnik bolje opisan (tudi lastnostni in vrstni), saj v njem izrecno piše, katera obrazila so značilna za svojljni pridevnik (Pavlin 2004: 86). Pomanjkljivo se zdi le to, da ni zapisano, katero obrazilo dodamo svojljnemu pridevniku iz samostalnika katere sklanjatve, je pa to razvidno iz primerov: »*očetov* klobuk, *tetin* dežnik, *stričev* avto.« (str. 86) V nobenem od pregledanih šolskih priročnikov ni omenjeno, da se včasih svojljni pridevniki iz samostalnikov 2. moške sklanjatve neknjižno tvorijo z obrazilom *-in*, čeprav bi se glede na *Slovensko slovnico* morali tvoriti z *-ov/-ev* (Toporišič 2000: 196).

V šolah bi bilo torej treba omeniti, da se v dejanski rabi vedno bolj izpostavlja tudi druga, včasih redka in zaznamovana različica, svojlno-pridevniško obrazilo *-in*, vsekakor pa morajo profesorji poudariti, da ta oblika slovnično ni pravilna, torej se v knjižnem jeziku ne sme uporabljati.

Sklep

S svojo raziskavo (Cukjati 2016) sem ugotovila, da pogostost rabe svojlno-pridevniškega obrazila *-in* pri samostalnikih 2. moške sklanjatve ni zanemarljiva, zato se mi zdi smiselno to pri jezikovnem pouku v srednji šoli tudi omeniti, vendar opozoriti, da ni slovnično pravilna. Ugotovila sem, da se svojlno-pridevniško obrazilo *-in* večinoma dodaja samostalnikom 1. skupine 2. moške sklanjatve, torej tistim, pri katerih je prednostno sklanjanje po 2. moški sklanjatvi (Plesničar 2012). To ni presenetljivo, saj se ti samostalniki sklanjajo podobno kot samostalniki 1. ženske sklanjatve. Iz slednjih tvorimo svojljne pridevnike z obrazilom *-in*, zato uporabniki po analogiji dodajajo isto obrazilo tudi samostalnikom moškega spola.

POVZETEK

V članku obravnavam dejansko rabo obrazil svojljnih pridevnikov, tvorjenih iz samostalnikov 2. moške sklanjatve; slovnično pravilno je obrazilo *-ov/-ev*, a se v dejanski rabi pojavlja tudi obrazilo *-in*. To je sicer redkejša raba v šoli in tudi v publicističnih besedilih, vsekakor pa ne zanemarljiva, zato bi bilo smiselno

to omeniti pri pouku, a hkrati poudariti, da ta raba ni slovnično pravilna. Pregledala sem dva učbenika in en priročnik, ki ju učitelji in profesorji najpogosteje uporabljajo, ker me je zanimalo, kako je v njih obravnavan svojilni pridevnik.

Ključne besede: 2. moška sklanjatve, svojilni pridevnik, oblikoslovje, obrazilo

↘ Viri in literatura

- Cukjati, Ana, 2016: *Svojilni pridevniki iz samostalnikov 2. moške sklanjatve*. Diplomsko delo, Univerza v Novi Gorici.
- Erjavec, Tomaž, s sod. (ur.), 2012: *Izdelava korpusa Gigafida in njegovega spletnega vmesnika. Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. Dostopno na: http://nl.ijs.si/isjt12/proceedings/isjt2012_03.pdf [20. 8. 2016].
- Kapko, Dragica, s. sod., 2007: *Gradim slovenski jezik 5: rad te imam. Učbenik za slovenščino v 5. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Križaj Ortar, Martina, s sod., 2009: *Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Toporišič, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba obzorja Maribor.
- Toporišič, Jože, s sod., 2001: *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Pavlin, Marta, 2004: *Oblikoslovje: Priročnik z vajami*. Ljubljana: Jutro.
- Plesničar, Karmen, 2012: *Oblikoslovno pregibanje in razvrščanje samostalnikov II. moške sklanjatve v slovenskem jezikoslovju*. Diplomsko delo, Univerza v Novi Gorici.
- Žaucer, Rok, 2014/2015: *Izročki pri predmetu 'Slovenski jezik II – Morfologija'*. Univerza v Novi Gorici.

Adrijana Špacapan, ŠC Nova Gorica

VLADIMIR BARTOL: ALAMUT (1939)

Uvod

Naloge v gradivu so različno zahtevne. Nekatere so namenjene poznavanju besedila (npr. prepoznavanje dogajalnega prostora in njegova realnost), druge pa služijo razčlembi romana in povezovanju posameznih prvin med seboj (npr. oznaka književnih oseb in razmerij med književnimi osebami). Vanj so vključeni kratki odlomki v dveh sklopih, in sicer za uvodno in končno preverjanje poznavanja zgodbe. Med seboj se razlikujejo po tem, da so prvi preprostejši in zgodbeno bolj razvidni, drugi sklop kratkih odlomkov pa je zahtevnejši in za umeščanje težje prepoznaven. Poseben del gradiva so naloge za natančno poznavanje izrazov iz azijskega kulturnega in religijskega prostora. Da bi bilo delo lažje, so priloženi nekateri slovarski sestavki, ki pojasnjujejo v romanu uporabljene izraze. Izbira temelji na prepričanju, da je razumevanje dogajanja in problematike v romanu temeljitejše, če je dijaka predstava o tem, kaj ti pojmi pomenijo in kako se med seboj pomenško razlikujejo, natančna.

Gradivo je urejeno tako, da je pod nekaterimi vprašanji ali nalogami postavljena črta, namenjena pisnemu odgovoru. V večini primerov je njena dolžina samo simbolična in ne nakazuje dejanske dolžine odgovora. Služi lahko zgolj zapisu ključne besede/besedne zveze, ki ga lahko razširimo v celovitejši odgovor na posebnem listu. Kjer so predvideni daljši odgovori (npr. oznaka, obnova ipd.), črte ni.

Nazadnje je ponujeno navodilo za esej. Od ustaljenega vzorca se razlikuje po tem, da je ohlapnejše in dopušča dijaku več svobode pri razmišljanju o problematiki, obenem pa zahtevnejše v tem smislu, da od dijaka zahteva več samostojnega oblikovanja smiselnih esejskih podtem in enot.

1 Prvi del gradiva so naloge, ki se nanašajo na poznavanje besedila in njegovo umeščenost v prostorsko ter zgodovinsko realnost. Sem sodijo tudi nekateri izrazi (pojmi) iz tega, geografsko specifičnega prostora ter so povezani s politično in versko organizacijo tamkajšnje družbe v preteklosti, s katero je povezano dogajanje v romanu Alamut.

Dogajalni prostor

Natančno poimenujte dogajalni prostor v romanu Alamut: Katere pokrajine so vključene vanj, katera mesta in katere dežele? Katere države/geografske enote zajema ta prostor danes? Pomagajte si s spodnjim nemim

zemljevidom in vanj vnesite glavna zemljepisna imena (krajev, poti, gora/gorovij), ki se jih spomnite iz romana.



Kaj je Alamut, po čemer ima roman naslov? Gre za zgodovinsko dejstvo ali umetniško fikcijo? Pojasnite.

V katero stoletje/leto je dogajanje romana umeščeno? Koliko časa/mesecev ali let traja? S katerim letnim časom se začne in s katerim konča?

Predstavite zgodovinske politične razmere tega obdobja/stoletja v tem prostoru oziroma v grobem ugotovite, kaj je o njih znanega v zgodovini. Pomagajte si z zgodovinskimi viri (lahko tudi s šolskim učbenikom ali spletnimi viri).

Na kratko predstavite politične razmere v romanu: Kdo vlada na območju, kjer stoji Alamut, in nad kom? Kdo so v dogajanju največji politični nasprotniki? Naštejte nekaj imen, ki najbolj vplivajo na politično dogajanje v romanu.

Dogajanje v romanu se opira na nekatera zgodovinska dejstva, dogodke, politične okoliščine, kar pomeni, da je snov zgodovinska. Razložite pomen nekaterih besed, ki se v romanu pogosto pojavljajo in se nanašajo na to snov. Pri tem si pomagajte s slovarji, enciklopedijami in drugimi priročniki (SSKJ, Veliki slovar tujk, Splošni religijski leksikon, splošni slovarji in leksikoni, Wikipedija ...).

kalif
sultan

vezir/veliki vezir
muezin
imam
reis
šah

Svoje opredelitve primerjajte z naslednjimi gesli iz SSKJ (<http://www.sskj2.si>):

vezír -ja m (î) zlasti v fevdalni Turčiji

1. *visok državni funkcionar*: sultanovo posvetovanje z vezirji / veliki vezir glavni sultanov svetovalec
2. *sultanov pokrajinski namestnik*: vezir v Bosni

muezín -a m (î) v muslimanskem okolju *kdor kliče, poziva k molitvi*: z minareta se je oglasil muezin; klici muezinov

imám tudi imán -a m (â) v muslimanskem okolju

1. *nekdanj naslov za vladarja*: vrsta imamov, ki so sledili Mohamedu / jemenski imam
2. *kdor vodi skupno molitev*: izbrati imama // duhovnik: smrt starega imama
3. *naslov pomembnega učenjaka*

réis -a m (ê) v muslimanskem okolju *poglavar, vodja*: postal je njihov reis / reis države, mesta

- zgod. reis efendi v stari Turčiji naslov za zunanjega ministra

šáh -a m (â)

3. zlasti v iranskem okolju, nekdanj *vladar*: sestati se s šahom; obisk šaha

súltan -a m (û) v nekaterih državah *vladar*: postati sultan; sultana je nasledil brat / nekdanj turški sultan; sultan Murat

- ekspr. ta človek je pravi sultan zelo ukazovalen, brezobziren

kalíf -a m (î) nekdanj

1. v arabskem okolju *vladar*: Mohamedovi nasledniki so se imenovali kalifi / bagdaski kalif
2. naslov za turškega sultana kot verskega poglavarja muslimanov

Zgornjim izrazom pripišite imena književnih oseb, ki jim pomensko ustrezajo (glede na vlogo v romanu). Izbirajte, denimo, med temi imeni: Nizam al Mulk, Malek šah ...

Spodnjih izrazov, ki se prav tako pojavljajo v romanu, ni najti med gesli v SSKJ. Poskusite sami razložiti njihov pomen na podlagi konteksta (dogajanja v romanu) ali za razlago poiščite druge vire:

refik
pehlevan
fedai, dai/veliki dai
Seldžuk

Ena med glavnimi temami romana Alamut je tudi verska (religiozna). Razložite pomen spodnjih izrazov, ki se nanašajo predvsem na vero, so zgodovinsko potrjeni in so povezani z zgodbo o Seidunovih ciljih:

izmailstvo/izmailec

sunizem/sunit

sufizem/sufi

asasin

Svoje razlage primerjajte z naslednjimi zapisi:

súfi -ja m (ú) v muslimanskem okolju *mistik*: zamaknjenost sufijev (Vir: <http://www.sskj2.si>)

Ismáíl (arab. *Ismā'íl*) Koranska različica bibl. IZMAELA. V islamu starejši sin IBRAHIMA. Božji odposlanec z globoko vero in strpnostjo; prednik arab. ljudstva in relig. dedič, enakopraven bratu ISHAKU. Po *Koranu* (47, 100–111) je v globoki veri pristal na to, da ga oče Ibrahim žrtvuje, na kar spominja žrtvovanje ovna na praznik KURBANSKI BAJRAM. Po islam. izročilu je z očetom zgradil svetišče KABO. Skupaj z materjo Hagar je pokopan v Meki.

Ismáíl ibn Džáfar (arab. *Ismā'íl ibn Ġāfar*) Ustanovitelj ISMAILITOV iz 8. stol., sin šestega imama Džafarja As Sadika in potomec ALIJA. Ismailiti ga štejejo za poslednjega IMAMA, sedmega po vrsti. On ni umrl in se bo nekoč pojavil kot MAHDI oz. MESIJA. Kaznoval botiste, ki preganjajo Alijeve privrženice, in pravično vladal.

ismailíti (po arab. *ismā'iliyya*) Šiitska sekta, ki priznava 7 prvih imamov (od tod tudi **septimiti** 'sedmerovci' ali SEBITI); tudi **ismailci**. Po njihovem verovanju imam ISMAIL (r. 760), sin šestega imama As Sadika, ni umrl, temveč izginil, se skrila in se bo na koncu časa pojavil kot MAHDI. I. razlagajo *Koran* alegorijsko in ezoterično, najmarljivejši verniki se vztrajno vzpenjajo po hierarhični lestvici. Od 18. stol. se njihov verski poglavar imenuje AGAKAN. Razširjeni so po Bližnjem vzhodu in vzdolž vzhodnoafr. obrežja.

Vir: Splošni religijski leksikon. Ljubljana: Modrijan, 2007.

sunízem (po arab. *sunna* 'izročilo') Večinska islam. veja ter verski nauk in praksa te veje. Sprejema vse 4 vire ISLAMA, tj. *KORAN*, *SUNO*, *IDŽMO* in *KIJAS*, 4 prve kalife, omajadske in abasidske kalife. *KALIF* je versko-politični vodja, ki je deden (v plemenu KUREJŠEV) ali izbran (takšna je bila zgod. praksa), zaščitnik pravovernega nauka in prakse, po čemer se razlikuje od IMAMA v ŠIIZMU. V središču s. je Božji zakon (*ŠERİAT*), v obliki ŠERİATSKEGA PRAVA pa so ga zasnovale 4 pravne šole: malikitska, ki jo je ustanovil Al Malik, šafiitska z Al Šafijem na čelu, hanbalitska z Ibn Hanbalom in hanefitska z Abu Hanifom na čelu. Ker je s. legalistična zvrst religije, se je upiral tudi teol. in fil. spekulaciji o Bogu, zlasti pa mističnim izkušnjam, vendar pa je vse troje v zmerni obliki vključil v svoj sistem ter sprejel celo SUFIZEM in njegove bratovščine. Ker ni bil naklonjen subjektivnim relig. izkušnjam, se je razvevil na pravne šole znotraj skupnega okvira in se izognil desetkanju na sekte, kar se je zgodilo v šiiizmu. SUNITI. ŠIITI.

Vir: Splošni religijski leksikon. Ljubljana: Modrijan, 2007.

súfi (arab. *ṣūf* 'volneno ogrinjalo') V islamu mistik, privrženec SUFIZMA. Naziv izvira iz navade prvih sufijev, ki so iz asketskih razlogov nosili groba volnena ogrinjala. Sprva je vsak s. iskal svojo individualno pot in se obdajal z učenci, od 12. stol. pa so se sufiji združevali v sufijske bratovščine (DERVIŠKI REDOVI).

sufízem (iz arab. *ṣūf* 'volneno ogrinjalo') Mistično-asketska smer v islamu, islam. mistika; tudi **tasavuf**. S. je nastal v Perziji v 8. stol., in sicer pod vplivom neoplatonističnega, jud. in kršč. mističnega nauka. Njegovi privrženci sufiji so uradnemu islam. legalizmu postavili nasproti notranjo mistično izkušnjo, pristen odnos med Bogom in človeško dušo, pri čemer so se sklicevali na nekatere vrstice iz *Korana*. Uradni islam se je s. sprva uprl, pozneje pa ga je po zaslugi teol. prizadevanj AL GAZALIJA vključil v SUNIZEM in ŠIZEM. K temu vključevanju so zlasti po 11. stol. veliko pripomogle sufijske bratovščine oz. DERVIŠKI REDOVI.

Mistična pot (arab. *ṭarīqa*, TARIKAT) daje prednost intuiciji in navdihnjenju (*mu'arifa*) pred racionalnim spoznanjem (ILM), ljubezni do Boga pa prednost pred izvrševanjem zapovedi. Ta pot predpostavlja odrekanje zunanjemu svetu in strastem, kar se doseže z askezo (ZUHD). Na poti k ekstazi si SUFI lahko pomagata s tehniko ponavljanja (ZIKR), pri čemer ponavlja kako besedo, bere poezijo, posluša glasbo ali pleše. Vendar je to po sufijem nauku zgolj človeški trud, razsvetljenje, temeljno stanje pa je Božji dar. Neizkušenega učenca na tej poti spremlja učitelj (arab. *šayḥ*, perz. *pīr*). Med 8. in 11. stol. je bil s. individualen, potem pa so nastale sufijske bratovščine oz. derviški redovi. Glavni predstavniki zlate dobe s. so mistiki Ibn Abi Rabia, Ibn Haladž in Al Gazali. Po Al Gazalijevi smrti se je s. razvejal v dve smeri: intelektualno in ljudsko. Intelektualna smer z IBN ARABIJEM, Al Faridom in RUMIJEM je stremela k metafizični oz. gnostični mistiki, ljudski s. pa se je po 11. stol. organiziral v sufijske bratovščine. V izpovedovanju mistične izkušnje so se v s. razvile posebne književne zvrsti v arab., perz. in tur. jeziku. Vinski in ljubezenski motivi so postali simbol mistične enosti.

asasíni (arab. *ḥaššāšīn* 'kadilci hašiša') Člani skrivne musl. bratovščine, izšle iz sekte ISMAILITOV. Bratovščino je 1090 v Perziji, na utrjenem gradu Alamutu, ustanovil šejk HASAN IBN SABA. Mongoli so 1256 njihovo organizacijo uničili in razdejali njihove utrdbe, vendar se je bratovščina obdržala v Siriji. Iz zasede so napadali križarje in ubijali musl. vladarje, ki jim niso bili všeč. Zbirali so se okrog šejka (»Starec z gore«), v napade pa so se podajali pod vplivom hašiša. Njihovo delovanje na gradu in Bližnjem vzhodu popisuje v romanu *Alamut* V. BARTOL.

Katera med zgornjimi razlagami ustreza Seidunovemu religioznemu in filozofskemu prepričanju? _____

Katero ime iz romana *Alamut* še opazite v priloženih geselskih sestavkih in s čim v zvezi? Obnovite tisto poglavje romana, ki je s tem imenom povezano.

2 Drugi del gradiva so kratki odlomki za uvodno preverjanje poznavanja zgodbe.³ Dijaki dobijo navodilo ob vsakem kratkem odlomku v taki ali tej podobni formulaciji:

Odlomek umestite v zgodbo celotnega romana, tako da predstavite okoliščine dogajanja (npr. o kom piše v odlomku ali kdo je v odlomku sporočevalc oziroma koga nagovarja in v katerih okoliščinah).

.....

Prvi sončni žarki, ki so posijali skozi okno, so jo vzdramili. Odprla je oči in se zagledala v podobe na stenskih preprogah, ki so bile vezene v živih barvah. Sprva je mislila, da je še vedno na potovanju. Na steni je videla lovca na konju, ki je s sulico preganjal antilopo. Pod njim sta se merila tiger in bivol in črnc je izza ščita molel ost svojega kopja v razjarjenega leva. Tam je gepard zalezoval gazelo. Tedaj se je spomnila prejšnjega dne in se zavedela, kje da je.

.....

Kakor bi trenil, so popadale sandale z nog. Učenci so se zakadili proti okopom in začeli plezati po navpičnem obzidju. Roke so segale v razpoke, v line, se oprijemale kamnitih obronkov.

.....

»Zdaj imamo šejtana!« je vzkliknil Sulejman. »Ničesar ne znamo in najbolje bo, da se sami javimo med prostake.«

»Da, vsi se bomo javili in potem naj storijo z nami, kar hočejo,« je pritrdil Obeida.

Jusuf je bil med vsemi najbolj malodušen. Venomer si je brisal potno čelo in na tihem upal, da bo od nekod vendarle posijal žarek upanja.

»Ali bo res tako hudo?« je plaho vprašal.

»Ti boš cepnil, kot si dolg in širok, « se mu je škodoželjno zarezal Sulejman.

.....

»Zato potrebujem vernike, ki bodo tako hrepeneli po smrti, da se ne bodo ustrašili pred ničemer. Naravnost zaljubljeni bodo morali biti v smrt. Hočem, da bodo letali za njo in jo iskali, rotili jo, naj se jih usmili, kot da bi bila trda in neradodarna devica.«

.....

Bili so prihodnje jutro že davno na nogah, ko se je nenadoma prikazala trojica odsotnih. Vse je planilo proti prihajajočim in jih obstopilo. Usula se je kopica vprašanj.

.....

»Onega, ki je v srednjem vrtu, zadavite,« je dejal skopljenec, »ko boste z njim na samem. Preiščite ga in prinesite mi vse, kar boste našli pri njem. Potem ga pokopljite z onima dvema zjutraj na koncu vrtov pod gorami. Dvojico iz ostalih dveh vrtov pa pošljite gor.«

.....

³ Podobne naloge so bile predstavljene na nekaj seminarjih za maturitetni sklop v organizaciji ZRSŠ, in sicer l. 2015 za maturitetni sklop 2016 (Tolstoj: Ana Karenina in Lainšček: Ločil bom peno od valov) ter l. 2013 za maturitetni sklop 2014 (Kosmač: Pomladni dan). Gradivo z omenjenimi odlomki je bilo ponujeno vsem slušateljem seminarja v prosto uporabo.

↘ **Adrijana Špacapan** VLADIMIR BARTOL: *ALAMUT* (1939)

V spodnji preglednici z različnima znakoma nakažite, katera poglavja so namenjena dogajanju v utrdbi in katera v vrtovih poleg nje. Če je poglavje namenjeno dogajanju na obeh mestih, v okvirček zapišite obe znamenji (npr. x za utrdbo in * za vrtove). Če je dogajalni prostor drug, ga zaznamujte drugače. Preostale zaporedne številke poglavij vpišite sami.

↘ Dogajalni prostor

Poglavje	1.	2.	3.												...	
Znamenja																

4 Naloge, ki sledijo prejšnji v tej enoti, so podrobnejše in so že povezane s posameznimi književnimi osebami, njihovimi individualnimi zgodbami in prepletanjem teh med seboj. Še vedno so namenjene poznavanju besedila, dejstev v njem in oseb, vendar natančneje. Cilj teh nalog je postopno približati se romanesknemu dogajanju tako, da ga bo pozneje možno opazovati tudi problemsko, to je na najzahtevnejši taksonomski ravni. Ta sklop nalog je urejen tako, da so najprej tiste, ki se nanašajo na moško/fantovsko življenje (pri točki a), nato tiste, ki se nanašajo na žensko/dekliško (pri točki b), nazadnje pa so vprašanja, ki oba »svetova« povezujejo med seboj (pri točki c).

a) Katera književna oseba je v središču pozornosti v prvem poglavju in kdo v zadnjem? Obnovite prizor, s katerim se roman začne, in prizor, s katerim se konča.

Kaj pomeni besedica *ibn* v nekaterih osebnih lastnih imenih?⁴ Navedite nekaj primerov iz romana.

Naštejte imena drugih učencev v skupini, kjer se je šolal in uril tudi Ibn Tahir. Izberite tiste, ki se najpogosteje pojavljajo.

Vsakega bodočega fedaija na kratko označite z njegovo najizrazitejšo lastnostjo oziroma posebnostjo, po kateri se loči od drugih, in podatke vnesite v preglednico.

(bodoči) fedai	lastnost(i)
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

⁴ Ibn = arabsko sin: pri imenih se postavlja pred očetovo ime, npr. Ibn Tahir (= Tahirjev sin). Beseda je nesklonljiva. (povzeto po: F. Verbinc: Slovar tujk. Ljubljana, CZ, 1976.)



Navedite nekaj razlogov za to, da so se mladeniči odločili priti na Alamut in se prijaviti v službo k Seiduni.

- b) Naštejte imena deklet iz alamutskih vrtov. Izberite tista, ki so imenovana najpogosteje oziroma imajo v zgodbi morda posebno mesto. Ob ime vpišite še kakšno posebnost, po kateri se dekleta odlikuje med drugimi.

Ime dekleta **Njena posebnost/lastnosti**

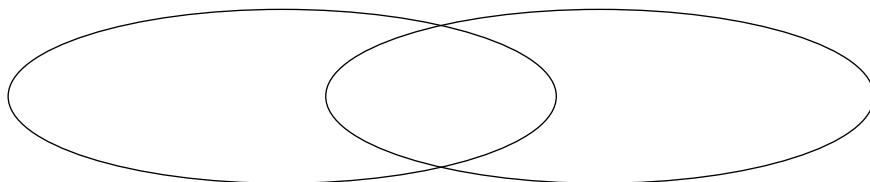
.....

Katere so bile okoliščine, ki so privedle dekleta do tega, da so prišla/bila pripeljana na Alamut? V grobem jih nekaj predstavite.

Kako so te okoliščine v romanu predstavljene? (Kako zanje bralci izvemo?)

V čem je opazna razlika med razlogi za prihod deklet na Alamut in prihod mladeničev tja? Kaj lahko na tej podlagi sklepate o družbi in okolju tedanjega časa?

V nekaj povedih predstavite, kakšna je bila na Alamutu vloga deklet in mladeničev: poiščite podobnost in razliko/razlike med tema vlogama. Svoje ugotovitve s ključnimi besedami predstavite tudi z Venovim diagramom.



↙ Venov diagram

Posebej obnovite življenjski zgodbi Mirjam in Apame pred prihodom na Alamut. Kako sta prišli na Alamut in kakšna je bila njuna vloga v alamutskih vrtovih?

Poiščite še druge dogodke/dogajanje, ki potrjujejo vašo predstavo o družbi, katere del je Alamut in življenje na njem (predvsem o razliki med »moškimi« in »ženskimi« svetom na Alamutu in v njegov okolici).



5 Ta sklop nalog je namenjen raziskovanju življenja na Alamutu, in sicer od opisa utrdbe same do ureditve življenja na njej. Poznavanje te organizacije je pomembno za to, da dojamemo smisel Seidunovega početja, njegove ideje in predvsem vpliv, ki ga je dosegel v okolju. Sklop je razdeljen na dva dela. Prvi se nanaša na utrdbo, drugi pa na vrtove za njo.

Na svetovnem spletu poiščite fotografije/slike Alamuta.

Utrdba

Predstavite/opišite, kako je urejeno življenje v utrdbi. Pri tem si pomagajte s temi vprašanji:

- Kdo to življenje ureja in določa?
- Kdo pri tem pomaga?
- Katere so ravni oblasti na Alamutu?
- Kako je urejen prostor (kaj ga sestavlja)?
- Kdo vse živi v prostorih utrdbe?
- Kako poteka tamkajšnji vsakdanjik?
- Kaj je končni cilj take ureditve?

Predstavite skupino (bodočih) fedaijev. Pri tem si pomagajte s temi vprašanji:

- a) Koliko so mladeniči stari?
- b) V čem se urijo? Zakaj prav v teh veščinah? (Čemu jim lahko služijo?)
- c) Kdo vse je za to odgovoren?
- d) Predstavite njihovo vzgojo.
- e) Kaj je končni cilj te vzgoje?

Vrtovi

Kaj izvemo o izvoru skrivnostnih vrtov za utrdbo Alamutom?

Kaj vrtove loči od utrdbe in kako je možno od tam priti na utrdbo?

Predstavite/opišite, kako je urejeno življenje v vrtovih za Alamutom. Pri tem si pomagajte s temi vprašanji:

- Kdo v vrtovih živi?
- Kdo vodi življenje tam in kdo pri tem sodeluje?
- Kakšen je prostor/kakšni so prostori? Zakaj prav taki?
- Kdo skrbi za urejenost teh prostorov?
- Kako poteka tamkajšnji vsakdanjik?
- Kaj je končni cilj ureditve vrtov?

Našteje področja, na katerih se urijo dekleta v vrtovih.

Kdo vse je za to odgovoren?

Poiščite razloge, zakaj prav ta področja. Pri tem si pomagajte s temi vprašanji:

- a) Kaj je glavni cilj vzgoje deklet v vrtovih?
- b) Kakšna je njihova glavna naloga?
- c) Kakšna so dekleta? Predstavite njihove značilnosti.



6 V nalogah, ki sledijo, so povezani doslej predelani podatki. Gre za oznako književnih oseb, za katero je nujna povezava med dogodki, v katere so osebe vpletene, načinom, kako so vanje vključene, njihovimi odzivi in sklepi, ki iz tega sledijo. Sklop je urejen po posameznih književnih osebah.

Ibn Tahir

Obnovite/povzemite življenjsko zgodbo Ibn Tahirja. Pri tem si pomagajte s temi vprašanji: Zakaj je prišel na Alamut? Kaj je tam delal? Čemu ga je namenil Seiduna? Kako je Ibn Tahir nalogo uresničil? Kaj je ob tem spoznal in kaj je po tem želel narediti? Kakšna je njegova končna odločitev? Kako se razplete njegov odnos s Seiduno?

Označite Ibn Tahirja: Po čem se razlikuje od drugih učencev oziroma fedajjev?

Zakaj ima na Alamutu v očeh vodij, tudi Hasana, posebno mesto?

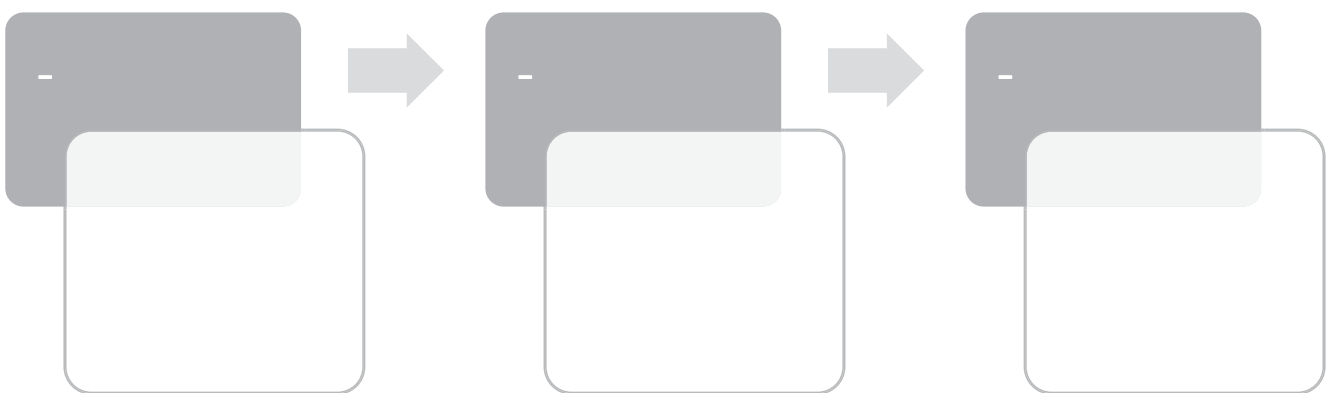
Kako se to kaže? (Premislite o tem, da je Seiduna namenil Ibn Tahirju v vrtovih Mirjam in zakaj je to storil.)

Obnovite tiste dogodke v romanu, v katerih se Ibn Tahir odziva bolj zrelo na nastali položaj kot drugi fedajji oziroma učenci.

V čem se kaže Tahirjeva osebna zrelost?

Kakšen je odnos drugih učencev do Ibn Tahirja?

Predstavite Ibn Tahirjev osebni razvoj. V koliko stopnjah bi ga predstavili? Kako bi stopnje poimenovali? Za pomoč je spodnja slika s tremi stopnjami, kamor lahko vpišete svoje poimenovanje za vsako med njimi in s ključno besedo poimenujete dogodek, ki je zanj prelomen. Odločite se lahko za več stopenj in diagram ustrezno dopolnite.



↘ Diagram s stopnjami

Katera je po vašem mnenju Ibn Tahirjeva najmočnejša izkušnja na Alamutu? Svoje mnenje utemeljite in o tem napišite kratek esej (300 besed).

Hasan Ibn Saba

Kako je Hasan Ibn Saba še poimenovan v romanu?

Kaj je njegov glavni cilj in kako si ga je izoblikoval? (Kaj se mu je zgodilo v preteklosti?) Posebej pojasnite njegov zvezo z Nizamom al Mulkom in Omarjem Hajamom.

Kakšno pot je izbral do svojega cilja in kaj mu je pri tem pomagalo (katere izkušnje, katero znanje)?

Na spodnji časovni premici predstavite glavne vojaške in politične dogodke, povezane z Alamutom in cilji njegovega vodje, Hasana Ibn Sabe.

Imenujte tri Ibn Sabove najtesnejše sodelavce. Kako se imenuje njihov status v hierarhiji? Kje je mesto njihovega delovanja?

Imena	status	Mesto/kraj
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Kdo vse še sodeluje pri uresničitvi Ibn Sabovih idej? Naštejte učitelje na Alamutu in poimenujte področje njihovega dela. Seznam poljubno dopolnite in razširite.



Učitelji na Alamutu in področja njihovega dela

Kakšen je Hasanov odnos do Apame in kakšen do Mirjam? Zakaj je po vašem mnenju tak? Pri tem si pomagajte z oznako obeh ženskih književnih oseb. Po čem se najbolj razlikujeta med seboj? Razlike med njima predstavite v spodnji sliki.



Razlike med Mirjam in Apama

Zakaj se Seiduna mnogo krat spomni svojega prijatelja Omarja Hajama? V katerih trenutkih se to največkrat zgodi? Kaj Seiduna o njem pove? Ali ga je še kdaj srečal po tem, ko sta se še mlada razšla?

V pomoč naj vam bodo ti literarnozgodovinski podatki:

Omar Hajam je bil perzijski pesnik, ki je živel med letoma 1045 in 1122. Velja za enega največjih svetovnih lirikov. Znan je po pesniški obliki rubai oziroma pesniški zbirki Rubajati.

Premislite o vsebini in pomenu spodnjih besedil.

11

Kruh v senci vej in vina vrč in ti
in knjiga pesmi – naj mi zadoni
v tej divji pušči tvoj pojoči glas,
pa se puščava v raj izpremeni.

49

Svet je šahovnica, dni in noči
so polja, kjer Usoda igra z ljudmi,
premika tja in sem jih in podré
in v škatlo zvrstoma jih odloži.

(iz zbirke Rubajati perzijskega pesnika Omarja Hajama; prevedel Alojz Gradnik)

Primerjajte Hasanov in Hajamov pogled na svet. Kateri je vam najbližji?

Kateri del pripovedi o Alamutu ustreza Hajamovi predstavi o življenju in kateri Seidunovi? Utemeljite.

Razložite celotno Hasanovo filozofijo, ki jo je uresničeval na Alamutu. Pri tem si pomagajte s temi vprašanji:

- a) Kako je razmišljal o ljudstvu/preprostih ljudeh?
- b) Kakšen je bil njegov odnos do vere? Kaj je videl v veri?
- c) Ali je verjel v boga?
- d) Kaj je za njegovo filozofijo po vašem mnenju najbolj značilno?
- e) Ali se je v čem zmotil in če, v čem?

7 Končno preverjanje

Kratki odlomki za končno preverjanje poznavanja zgodbe

Navodilo ob vsakem kratkem odlomku: Kdo je v odlomku sporočevalec, (koga nagovarja) in v katerih okoliščinah? Odlomek umestite v zgodbo celotnega romana.

»Gotovo si bila že kdaj na tihem radovedna, čemu mi bodo ti razkošni vrtovi s steklenimi paviljoni in kaj bom počel s tolikimi mladimi dekleti, ki sem jih velel izsolati na tako, hm, svojevrsten način. Toda spraševala me nisi nikoli in verjemi, da znam ceniti to tvojo obzirnost.«

Zadonelo je znamenje in Sulejka je pripravila napoj. Roka se ji je tresla, ko je spuščala kroglico v čašo. Mala Fatima si je zakrila oči, Džada je udušila vzdih. Jusuf je brez slutnje izpil vino. Kmalu je omahnil na blazine in trdno zaspal. Deklice so ga pogrnille. Nad njimi je zavel hlad, kot da je mrknilo sonce.

Kolikšna sprememba od onega večera, ko ga je bil poslal v vrtove! Shujšal je, lica so mu upadla in oči so mu bile globoko udrte. Vročičen, bolesten ogenj je sijal iz njih. Videl je: Njegov stroj je deloval s strašno zanesljivostjo.

Deklice so umolknile. Fatima je prebledela. Skrivaj je pripravila kroglico za napoj. Tudi Sulejman je prisluhnil. S težavo se je dvignil. Komaj da se je obdržal na nogah. »Kaj to pomeni?« je začudeno vprašal. Stopil je proti vratom, kot da hoče iz paviljona.

Ves pobit in raztolčen, zvezan v rokah in nogah je ležal priklenjen ob osrednjem stebru šotora. Obupne misli so glodale v njem. Zdelo se mu je, da sliši krohotajoče roganje alamutskega starca. Kako je mogel biti tako zaslepljen, da ni od vsega začetka spregledal prevare?

»O jaz nesrečni Ferhad! Že sem ločen
Od drage Širin! Kdo si, gospod mogočni,
Ki zdaj postavi mejo si med njo in mano?
Si li to Mahdi, Prerok, morda Alah?
Naj sekam v skale mar, nor od ljubezni,
Podoba njeno? Ali naj s sekiro,
Zblaznel od hrepenenja, razkoljem si srce?«

»Čuj, Abu Ali. Nocoj je še čas. Samo mi trije smo na stolpu.«
»Kaj meniš s tem?«
»Ali ti smem zaupati?«
»Vrana vrani ne izključe oči. Izključeta jih rajši orlu.«
»Ko se vrne, ga pričakava ob vhodu. Jaz ga lopnem od zadaj z ročajem meča po glavi, da bo tiho. Potem ga treščiva čez nadzidje v Šah rud.«

8 Zadnji sklop se nanaša na razčlemba idej oziroma problematike v romanu in izhaja iz naslova tematskega sklopa Človek v kolesju sistema.

Kako razumete besedno zvezo »kolesje sistema«? Preverite njen pomen v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Premislite o kvalifikatorju publ., ki je zapisana ob njej: Kaj ta pomeni in kako boste ta podatek razumeli pri uporabi besedne zveze?

O katerem sistemu/sistemih govorimo v zvezi z romanom Alamut? Kdo je tvorec tega sistema? V čem je sredstvo tega sistema in kaj njegov cilj?

Premislite o sultanovem vladanju, njegovi vojski in hierarhiji. Primerjajte ju s Seidunovo organizacijo življenja na Alamutu. V čem je bistvena razlika med njima?

V vsakem od obeh sistemov poiščite posameznika/posameznico ali posameznike/posameznice, ki najizraziteje odstopa/-jo od povprečja in pri katerem/kateri/katerih sistem ne uspe, kot bi bilo zaželeno.

Izbrane književne osebe: _____

Poimenujte (s kratko povedjo ali besedno zvezo) dogodek/dogajanje, kjer se to najbolj pokaže.

Obnovite dogodek/dogajanje iz romana in tako utemeljite upornost/dru-
gačnost izbrane književne osebe.

Povzemite življenjsko zgodbo te osebe/teh oseb tako, da s tem dokažete
zgornje stališče (upor/upornost).

Kaj je osebo/osebe do nasprotovanja privedlo?

Povzemite spoznanja o izbrani osebi/osebah.

*

V vsakem od obeh sistemov poiščite posameznika/posameznico ali po-
sameznike/posameznice, ki se mu najbolj podredi, in premislite, kaj se z
njim/njo/njimi zgodi.

Izbrane književne osebe: _____

Poimenujte (s kratko povedjo ali besedno zvezo) dogodek/dogajanje, kjer
se to najbolj pokaže.

Obnovite dogodek/dogajanje iz romana in tako utemeljite podredljivost iz-
brane književne osebe.

Povzemite življenjsko zgodbo te osebe/teh oseb tako, da s tem dokažete
zgornje stališče (podredljivost).

Kaj je osebo/osebe privedlo do tega, da se ukloni/jo sistemu?

Povzemite spoznanja o izbrani osebi/izbranih osebah.

*

Ali lahko izraz »kolesje sistema« uporabite tudi za sodobnost? Če menite,
da je to možno, premislite o tem, za katero plast človekovega družbenega
življenja to po vašem mnenju drži. Pomagajte si z definicijo besede sistem,
kakor je pojasnjena v Slovarju slovenskega knjižnega jezika.

9 Esej

V eseju predstavite svoje premišljevanje o razmerju med posameznikom in
družbo. Pri tem se oprite na ta vprašanja: Kako se v romanu Alamut kaže
posameznikovo dožemanje vere in kako to vpliva na dogajanje? Kakšno je
po vašem mnenju razmerje med vero in svobodo mišljenja nasploh v posa-
meznikovem življenju?

Zaključek

Navodila za nalogo esejskega tipa (šolski esej) veljajo za najvišjo takso-
nomsko stopnjo med učnimi ravnmi. Tu ponujena se nekoliko ločijo od
ustaljenih, doslej uporabljenih pri splošni maturi. Zgrajena so z manj po-
stavkami (dvema), te pa so zastavljene splošneje, zato odpirajo možnost za

samostojnejše oziroma širše dijakovo razmišljanje predvsem v tem smislu, da prek njih dijak ni voden po postopku pisanja, temveč da sam izbira način, obseg in mesto utemeljevanja ter vrednotenja. Izhajajo iz izbranega temeljnega problema (enega med mnogimi), ki pa se tesno navezuje na naslov maturitetnega sklopa za leto 2017.

Sklepna misel

Naloge, nastale na podlagi romana Alamut Vladimira Bartola (1939), so lahko primerna pomoč pri pripravi dijakov za maturo. Pri njihovi sestavi je upoštevanih več taksonomskih stopenj, različni tipi nalog po strukturi, ciljnih in obsežnosti, da je omogočena delovna raznolikost, vse pa temeljijo na tesnem branju, kakršno se pri delu s kanonskimi besedili iz književne zgodovine od dijakov tudi pričakuje.

↘ POVZETEK

V prispevku so ponujene vaje, s katerimi lahko dijake vodimo po Bartolovem romanu Alamut. Možno jih je uporabiti kot delovni list bodisi za domačo nalogo bodisi za delo pri pouku. Nastale so ob pripravi za delo z dijaki v četrtem letniku programa gimnazija za predpisani maturitetni tematski sklop 2017.

Ključne besede: Alamut, dogajalni (kulturni) prostor, religija, problematika književnega besedila, esej

↘ Viri

- Bartol, Vladimir, 1988: *Alamut*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- *Splošni religijski leksikon*, 2007. Ljubljana: Modrijan.
- Verbinc, France, 1976: *Slovar tujk*. Ljubljana: CZ.

Mojca Kavčič, Osnovna šola Koroška Bela Jesenice

RETORIČNA ANALIZA GOVOROV PREDSEDNIKOV

↳ V prispevku na kratko predstavljam retoriko in njeno zgodovino ter svojo analizo slavnostnih govorov slovenskega in ruskega predsednika na proslavi ob 100-letnici Ruske kapelice pod Vršičem 30. 7. 2016 z vidika retorične tehnike, torej dispozicije/ureditve, dolžine, elokucije/ubeseditve (jezikovne pravilnosti in sloga) in akcije/izvedbe.

1 Tema

Ideja o vsebini mojega prispevka za izobraževanje Govorna vzgoja pedagoga se je porodila slučajno. Spremljanje same slovesnosti preko televizijskega prenosa sicer ni bila moja želja, pa je tako nanoslo, da sem jo z enim ušesom poslušala. V tistih dneh sem ravno pregledovala knjižne vire, priporočene na izobraževanju, in na podlagi tega sem dobila idejo, da bi lahko preverila, kako ‚velika‘ govorca sta slovenski predsednik Borut Pahor in ruski predsednik Vladimir Putin. Politike sicer ne spremljam dovolj, da bi njune govore z retoričnega vidika poznala od prej, zato se mi je ideja zdela zanimiva in zame nova.

2 Uvod

2.1 Retorika in poučevanje

Retorika je večšina (morda veda, skupek ved), ki se razvija od Aristotela dalje in ki bi morala biti po vzoru ameriških bolj vključena tudi v slovenske šole. Ne samo kot izbirni predmet v osnovni šoli, ki ga izberejo le redki (Jih morda odvrne samo poimenovanje, ki ga ne razumejo?) ali kot delčki, ki jih vključujemo učitelji slovenščine med z drugimi snovmi prenatrpan pouk, ampak celostno. Žal ni. Namesto tega lahko vsak učitelj s sodobnim načinom poučevanja in vključevanja učencev ter izvedbo svojih govorov (tako spoznavnih kot socialnih) pripomore k učenčevemu napredku na tem področju, zato mora biti o tem ozaveščen in ustrezno usposobljen. Zavedati se mora, da na učenčevo slušno dožemanje ne vpliva samo vsebina, ki mora biti seveda strokovno ustrezna in hkrati posredovana na različnih in ustreznih zahtevnostnih stopnjah, ampak tudi hitrost govorenja, register, barva in intonacija glasu ter mimika (obraz), gestika (roke) in proksemika (gibanje v prostoru). Zavedati se moramo, da so besede sprožilci notranjih predstav in asociativnih povezav, da se raje izogibajmo negativnim stavkom, da uporabljajmo pomensko bogate glagole (in druge besede), da zastavljajmo divergentna vprašanja ipd. Delovati moramo tako, da učencu ne predstav-



ljamo le vira znanja, ampak spremljevalca na poti do znanja. Pri tem naj nas vodijo tudi načela komunikacije VAKOG, ki vključuje pet vrst čutov, torej vidni, slušni, gibalni, vonjalni in okuševalni kanal. Čeprav je učitelju bližje ene vrste spoznavni tip (npr. slušni), moramo v pouk vključevati naloge/navodila tudi za ostale tipe. Strokovnjaki ugotavljajo, da je čistih tipov malo in je največ mešanih (npr. vizualno-slušni). Za učence je dobro, da skozi svojo učno pot spoznajo več različnih učiteljev z različnimi načini, metodami in oblikami dela, hkrati pa se navadijo različnih zahtev.

2.2 Razvoj retorike

Različni so bili tudi pogledi na retoriko skozi zgodovino. Ta umetnost prepričevanja, ne lepega govorjenja, ki ne govori nujno resnice, ampak jo zanima verjetnost, se je razvila že v antiki, ko so 485 pr. n. št. v Sirakuzah uvedli demokracijo in so morali govorniki poroto prepričati o svojem premoženju. Kasnejši govorniki so se predstavljali na različnih političnih in vojaških zborih, sodiščih, pogrebih, porokah in drugih slovesnostih. Aristotel je postavil temelje retorične teorije (zvrsti govorov, naloge govorca, dele govora in odlike govora itd.), znani antični pisci so v svoja dela vključevali odlične govore (npr. Homer, Heziod), sčasoma so se pojavile tudi prve šole retorike in učitelji logografi, ki so morali nekaj časa biti prisotni v vsakem rimskem mestu. V srednjem veku je bila retorika ena izmed sedmih umetnosti, ki so jih poučevali, ves čas je bila tudi pomembna za izvajalce verskih obredov – poleg pridig so pisali tudi navodila za pridiganje. Kasneje se v šolah začne poudarjati le še slog, ne več retorika kot celota. V 20. stoletju se pojavi komparativna retorika, a se v 21. stoletju spet vrne k izvirom, obogatena z jezikoslovnimi, antropološkimi, filozofskimi, psihološkimi in drugimi vedami. Ves čas je retorika imela nasprotnike, recimo Platona, ki jo je imel za prilizljivo, ali Erazma Rotterdamskega, Karla Marxa in druge. Razvile so se tudi zvrsti, kot so sofizem, eristika, demagogija. Kot prvi slovenski govor Grabnar (1991) navaja Vodnikov govor iz leta 1775, kot zadnjega predavatelja retorike v tistem času pa omenja Janeza Nepomuka Novaka, ki so ga zaradi svobodomiselnih idej pregnali z ljubljanskega liceja. V času Napoleonovih provinc se je pojavilo zavedanje, da govorništvo ni le za duhovnike, pa je odšlo hkrati z Napoleonom. Prešernovo Zdravljico Grabnar vidi kot politični in slavnostni govor in v tem času (1848) se s čitalnicami in tabori pojavijo tudi zametki političnega govorništva na Slovenskem, ki doseže vrh s Cankarjevim govorom leta 1913. V 20. stoletju se začno pojavljati mediji, kot prvi radio 1928, kar začne javne govore približevati širšim množicam, (po)vojni govorniki – Kardelj, Kidrič, Kocbek itd. – pa so postanejo učinkoviti govorniki.

Povprečen Slovenec, ki se na retoriko ne spozna, bi izhodiščna govora predsednikov (v prilogi) preprosto ocenil glede na vizualno všečnost govorca ali ljubšo vsebino (morda tudi samo po presoji medijev). Kar precej ljudi se v zadnjem času uči retorike in njihovo javno nastopanje (izvedba) se izboljšuje, najbolj pa pri nekaterih šepa jezikovna in slogovna plat – pa ravno tega se v šoli učijo več kot izvedbe. Pri svojih učencih opažam, da redko pogledajo popravljene napake v svojih besedilih, ki so jih pisali za vajo ali oceno, zato jih na to opozarjam in občasno tudi zahtevam, da jih ponovno prepišejo tako, da vključijo popravke.

3 Analiza govorov¹

Izhodiščna govora sta bila primerno dolga, vsak okrog pet oziroma skupaj s prevodom približno deset minut. Tematika obeh govorov je bila ustrezna, oba sta poudarjala mir in povezovanje ter se zahvalila za skrb za kapelico. Putin je morda z zahvaljevanjem malce pretiraval, Pahor pa je v svoj govor vključil boj proti terorizmu, kar govora ni naredilo posebnega, ampak ga pridružuje mnogim drugim.

Govora sta slavnostna (po Aristotelu poznamo še sodne, svetovalne, hvalne in politične, po Grabnarju (1991) še predavanja itd.), kar vpliva na **sestavo/dispozicijo govora**. Za Pahorjev govor lahko rečem, da je zgledno sestavljen po retorični tehniki: 1. *uvod* (pridobi naklonjenost z nagovorom in pojasnilom, zakaj so zbrani), 2. *pogled v preteklost/zgodba/stanje* (dogodki 1. in tudi 2. svetovne vojne), 3. *skupni cilj – kaj želimo* (mir), 4. *rešitev in dokazovanje*: kakšno je stanje zdaj in kakšno bo, če se ne bomo držali tega (morda 3. svetovna vojna), 5. *zaključek* – ponovi idejo o miru in to nalaga vsem narodom. Sledi zaključni pozdrav in zahvala za pozornost. Naj opomnim, da je Pahor nekaj besed v primerjavi z zapisanim govorom z njegove spletne strani dodal (recimo ravno Hvala za pozornost, kar je odveč). Putinov govor ni tako jasno zgrajen. Z uvodom sicer takoj pritegne pozornost, omeni zgodbo/preteklost in zakaj so tu, potem pa se zahvaljuje, napoveduje dogodke, ki bodo spodbujali mir (odprtje spomenika in izobraževanje ter pogovarjanje) in proti koncu se spet zahvali. Predvidevam, da je to zato, ker je bil kot govorec drugi in se je želel tudi odzvati na predhodnikove besede ne glede na napisano.

Oglejmo si **ubeseditev/elokucijo** Pahorjevega govora. Ta vključuje precej *patosa* (*vplivanje na čustva poslušalca*), saj nagovarja prisotne (ne samo na začetku, neke na sredini nagovor ponovi) in uporablja glagole v prvi osebi množine (moramo, uspelo nam bo, pozdravljamo, hočemo ...), izpostavlja vrednoto (mir) in zakaj je ogrožena. Njegov *slog* je bogat, vključuje mnogo okrasnih pridevnikov (nedolžna, mračni, zeleno modre, strašljivi, ljubljene-ga ...), poosebitev (kapelica navdihuje, opozarja), obrnjen besedni red (Nam ni vseeno, Mi ne mislimo), (pre)kratke stavke/povedi, ki se v določeni meri tudi ponavljajo (smo se zbrali). Glagoli so večinoma v sedanjiku in aktivu, kar manjša retorično razdaljo govorca in poslušalca. Raba redkih tujk vmes zmoti (npr. dialog, eksistencializem – a slednjega ‚v živo‘ zamenja z domačo besedo). Slog prevoda Putinovega govora iz ruščine v slovenščino je bil precej slab, razloge za to lahko iščemo v spontanem, sprotnem tolmačenju. Še vedno pa je opazna raba *patosa*, kar se odraža v nagovarjanju poslušalcev in zahvaljevanju in rabi okrasnih pridevkov, deloma tudi prvi osebi množine, kar poslušalci dobro sprejmejo in sproti ploskajo, čeprav govorec tega ni pričakoval. Kar nekaj glagolov pa je tretjeosebni in v pasivu, kar večja razdaljo govorca od poslušalca. Ostala sredstva niso opazna – morda zaradi prevoda.

Oba govorca sta delovala zaupanja vredna, izkazovala sta razum, naklonjenost poslušalcem (za njihov blagor) in pozitiven moralni karakter (govorec ve, kaj je prav) – *etos* (*ugled, značaj govorca*) torej je prisoten, tudi zaradi njunih vlog (predsednik države).

¹ Govora sta v prilogi.



Same *argumentacije/logičnih dokazov* je zaradi slavnostne zvrsti in obilice patosa v obeh primerih malo. Oba uporabita tehniko dejstev in naštejeta preverljive številke padlih v vojnah ali tragedije v sedanjosti. Ne uporabljata sofizmov, demagogije ali eristike in ostalih manipulativnih tehnik (posploševanje, pretiravanje, osebni napad, izključitev ...). Pahor uporabi tudi sklepanje z entimemom, da lahko pride do tretje svetovne vojne.

Za analizo akcije/izvedbe je treba pogledati tudi posnetek slovesnosti. Zdi se mi, da je Putin tu boljši. Uporablja ustrezne odprte kretnje z rokami v višini trupa (sicer se vmes tudi nasloni na poličko z iztegnjenimi rokami), na ustreznem mestu se nasmehne, usmerja pogled v poslušalce in Pahorja, ko ga nagovarja. Videti je sproščen (morda je enkrat vidna trema, ko prime zvezek in ga dvigne), vmes si tudi brez težav popravi mikrofon, kar kaže na to, da je vaje nastopanja. Govori tekoče, brez nepotrebnih premorov in poudarkov, hkrati pa v krajših segmentih, da lahko tolmačka prevaja. Besedilo ima sicer zapisano, vendar ga ne bere; večinoma med prevodom pogleda, kaj mora povedati, del govora (o tem, kako se je pripeljal do kapelice) pa pove čisto na pamet – morda ga je dodal kar tam. Med prevodom, potem ko pogleda v zapiske, gleda po poslušalcih. Zahvali se z nasmeškom. Zanimivo se zdi, da Putin ni sam prinesel zvežčiča (ne listov), ampak mu ga je podal eden izmed njegovih mož. Govor je zapisan z zelo velikimi črkami, najbrž zato, da mu ni treba uporabiti očal. Putinova izvedba govora je torej res na visoki ravni. Pri Pahorju je deloma vidna trema. Poslušalce sicer pogleduje, vendar večji del govora bere. Izgovor slovenskega predsednika je v večini pravilen, pojavi se le manjše odstopanje (recimo *rěci* namesto *rěči* in *nƏs* namesto *nas*). Dela preveč premorov in v eni povedi preveč poudarkov. Glede na to, da se govor prevaja, naenkrat pove preveč. Roke ima stegnjene oprte ob stojalo, enkrat pa jih tudi sklene pred telesom. Med prevodom sprva gleda v list, ne naokrog, potem pogleda tudi po poslušalcih. Pahorjeva izvedba je bila torej malenkost slabša kot Putinova.

4 Sklep

Čeprav se včasih zdi, da so nekateri rojeni govorniki, moramo vedeti, da za tem stoji poznavanje in obvladovanje širokega področja retorike. Slovenski in ruski predsednik sta v tem dobro podučena in izurjena in se iz njunih nastopov lahko kaj naučimo, pa še njima gre lahko kaj narobe, kar pa opazi le na to pozorno oko.

POVZETEK

V prispevku sem analizirala slavnostna govora slovenskega in ruskega predsednika na proslavi ob 100-letnici Ruske kapelice pod Vršičem 30. 7. 2016 z vidika retorične tehnike, torej dispozicije/ureditve, dolžine, elokucije/ubeseditve (jezikovne pravilnosti in sloga) in akcije/izvedbe. Predpostavljala sem, da

sta oba šolana govorca z veliko prakse, a jima pri sestavi govorov verjetno (vsaj občasno) pomagajo strokovnjaki. Ugotavljam, da je bil Putin malenkost boljši pri izvedbi, Pahor pa pri ureditvi in ubeseditvi govora.

Ključne besede: retorika, analiza govora, učitelj kot retorik

↘ Viri in literatura

- Grabnar, Boris, 1991: *Retorika za vsakogar*. Ljubljana: DZS.
- Zidar Gale, Tatjana (ur.), 2002: *Učitelj – govornik in moderator: kako do kakovostnejšega poučevanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zidar Gale, Tatjana, Igor Ž. Žagar, Janja Žmavc, Vlado Pirc, 2006: *Retorika: uvod v govorniško veščino: učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.
- Zapiski izobraževanja Govorna vzgoja pedagoga.
- Slavnostni govor predsednika Republike Slovenije Boruta Pahorja na slovesnosti ob 100. obletnici tragičnih dogodkov pod Vrščicem, na katere spominja Ruska kapelica. Dostopno na: <http://www.predsednik.si/up-rs/uprs.nsf/objave/71C77B3FEAF007AAC12580020025D4E6?OpenDocument> (4. 8. 2016).
- TOPTV Slovenija. 30.07.2016 Vladimir Putin pod Vrščicem - Slovesnost ob Ruski kapelici [celotni posnetek]. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=SzolguNRN7k> (Pahor 44.00–55:55 in Putin 57:00–1:06) (4. 8. 2016).

Priloga 1: Govor Boruta Pahorja

Spoštovani gospod predsednik, Vladimir Vladimirovič Putin, visoki gostje, gospe in gospodje.

Tu smo se zbrali, ker nam ni vseeno.

Ni nam vseeno za nesrečne ruske vojne ujetnike, ki jih je pred 100 leti, daleč od ljubljene doma, nazadnje zadušil sneg – že prej pa je njihove duše in pljuča dušil strašljivi vonj po smodniku, trpljenju in smrti.

Ni nam vseeno za vse nedolžne žrtve Velike vojne. Samo na mračni Soški fronti se je z obeh bregov v zeleno modre valove Gregorčičeve Soče zlivala rdeča kri sto tisočih.

Ni nam vseeno za žrtve vseh vojn. Veliki vojni, prvi vojni je sledila druga. Še strašnejša. Z najbolj žalostno in obremenilno moralno dediščino doslej. In ker je prvi svetovni vojni sledila druga, se zdi logično razmišljanje, da verjetno sledi tudi tretja ali kaj takega.

Nam ni vseeno, ali bo vojna ali bo mir. Mi ne mislimo, da je vojna stvar zgodovinske logike. Mi verjamemo, da sta vojna ali mir vedno stvar politične odločitve. Mi zavračamo miselnost, da je vojna neizogibna.

Mi sprejemamo odgovornost za mirno reševanje sporov, vseh sporov. Mi hočemo mir. Trajen mir. Zato smo se zbrali. Ker nam ni vseeno.



- Svet se spreminja. Zdi se, da celo mir in vojna ne pomenita več istega, kar sta nekoč. Svet se sooča z novimi oblikami nasilja. Ni več mogoče povleči trde tradicionalne meje med vojno in mirom. Nove oblike sodobnega terorizma pomenijo novo varnostno grožnjo večjih razsežnosti, tudi v družbah in državah, ki jih imamo za mirne in varne.
- Vsakič znova, po vsaki tragediji v bratski Franciji ali Nemčiji ali Rusiji, na Bližnjem vzhodu ali kjerkoli po svetu odločno poudarimo, da to ne bo spremenilo našega svobodnega in odprtega načina življenja. Vendar je res, da noro nasilje vnaša med nas poleg ogorčenja tudi tesnobo.
- Problem sodobnega radikalnega terorizma je v njegovi brezobzirnosti, nesmiselnosti in brezcilnosti. To nasilje nima političnega programa, o katerem bi se lahko pogovarjali in pogajali po mirni poti. Vsaj tako se zaenkrat zdi. Ta iracionalnost je nekaj novega in to je od vsega najbolj zaskrbljujoče. Vendar se ne bomo vdali. Za nove, inovativne oblike skrajnega in surovega nasilja bomo našli nove načine za zagotovitev miru in varnosti.
- To je mogoče. A uspelo nam bo samo pod pogojem, če vse svobodoljubno in vse svobodomiselnost združimo v moč. Gre za tako resen izziv, da moramo za njegovo reševanje preskočiti tudi največje ovire in razlike med nami. Dialog, dialog in dialog. To ni in ne bo lahko. Premagati bomo morali medsebojno nezaupanje in še marsikaj. Toda cilj je eksistencialen in namen je plemenit. Moramo iskati in iskati in najti način za zagotovitev trajnega miru in varnosti.
- Za menoj stoji Ruska kapelica. Stoji sto let. Opozarja. Navdihuje. Kot bi hotela reči: mir je vedno mogoč, nikoli pa ni samoumeven. In ne sme ga poganjati samo strašen spomin na vojno, temveč čudovite sanje o srečni prihodnosti naših otrok. Vseh naših otrok, slovenskih, ruskih, vseh, brez razlik. Ne glede na narodnost, barvo kože ali versko prepričanje.
- Iskreno se zahvaljujem vsem, ki so in ste sto let skrbeli za kapelico. Na svoj, tudi zelo intimen način, prispevate k miru in prijateljstvu. Ne samo med slovenskim in ruskim narodom, temveč med narodi vsega sveta. Ruska kapelica pod Vršičem je neprecenljiv majhen prispevek k veliki ideji miru in prijateljstva.
- Od tod pozdravljamo cel svet. Naj živi v miru in prijateljstvu.

Priloga 2: Govor Vladimirja Putina (transkripcija prevoda)

Spoštovani gospod predsednik, gospe in gospodje, dragi prijatelji, najprej bi se rad zahvalil za to lepo vabilo. Veseli me, da sem spet v prijateljski Sloveniji, kjer vedno z iskreno gostoljubnostjo sprejemajo goste iz Slovenije. Posebno ganjenost tako jaz kot tudi moji rojaki občutimo tu, ko obiskujemo ta kraj, rusko kapelico svetega Vladimirja. Prav pred stotimi leti je bila zgrajena v čast in spomin na ruske vojake, ki so tragično izgubili svoja življenja v teh krajih med prvo svetovno vojno. Osupljivo je dejstvo, da so jo zgradili tudi ruski vojaki v spomin na svoje umrle sonarodnjake. Znano je, da je tu v teh letih od težkega dela, lakote in pomanjkanja umrlo skoraj 10.000 ruskih vojakov. Ko sem šel gor in videl to skromno kapelico, sem pomislil: ali je nekdo od tistih, ki je gradil to skromno kapelo, lahko mislil, da po stotih letih bomo zbrani tu, v takih količinah, da bi počastili spomin na žrtve prve svetovne vojne. Verjetno nihče. Ampak to se dogaja in to se dogaja tudi zaradi podpore različnih verstev, različnih cerkva, katoliške, pravoslavne, muslimanske. To se dogaja zahvaljujoč stanovalcem, prebivalcem Kranjske Gore, zahvaljujoč veliko generacij Slovencev. In bi rad iz celega srca v imenu Rusije in v svojem imenu zahvalil Sloveniji in vsem Slovencem za vse, kar ste naredili, da se ohranja spomin na žrtve vojn, na to, kar povezuje vse nas, in tudi Rusijo na vse, kar smo dali na oltar tako prve kot druge svetovne vojne. Še enkrat bi rad ponovil: hvala, Slovenija. In po zaslugi cesta, ki so jo zgradili naši vojaki, se imenuje Ruska cesta. Ta cesta, ta kapelica je postala simbol prijateljstva ruskega in slovenskega naroda, simbol naše skupne težnje za mir, za blaginjo in prosperiteto. Kasneje skupaj z gospodom predsednikom bova odprla tudi nov memorial, spomenik ruskim in sovjetskimi vojakom, ki so umrli na slovenskih tleh v dveh svetovnih vojnah. Ta nas bo spominjal tudi na samo požrtvovalnost vojakov Rusije, na odločilno vlogo Sovjetske zveze pri osvobajanju Evrope od nacizma, o nesmrtnem podvigu generacije zmagovalcev. Spomenik bo odseval naše skupno načelno stališče o nedopustnosti poskusov, da se zgodovina potvarja ali prepisuje, da se opravičujejo zločini, ki so povzročili smrt milijonov nedolžnih ljudi. Prav zato nadaljujemo tudi široko izobraževalno delo, da se seznanimo z zgodovino, predvsem mlade, da ne bi samo pomnili o tegobah in grozotah vojne, ampak da bi zavedali tudi nujnosti krepitve razumevanja, zaupanja, varnosti v Evropi in na celem svetu. Danes med pogovori z gospodom predsednikom sigurno bomo načrtovali tudi nove obojestransko koristne projekte v prid razvoju celotne palete naših dvostranskih odnosov. In na koncu bi rad izrazil iskreno zahvalo vodstvu Slovenije, članov Društva prijateljstva Slovenija–Rusija, drugim organizacijam, vsem Slovencem za skrben odnos do naše skupne zgodovine, do spomina na ruske državljane, usoda katerih je povezana s tragičnimi dogodki na slovenskih tleh. Rad bi se zahvalil za iskreno željo, da se gradijo trdne temelje evropske enotnosti, edino, na kateri se lahko zgradi prihodnost naše celine. Hvala.

Katjuša Ručigaj, Osnovna šola Riharda Jakopiča, Ljubljana

EDUARD PETIŠKA: *DEDAL* *IN IKAR* – OBRAVNAVA BAJKE V 7. RAZREDU

- ↳ Članek predstavlja možnost obravnave ene od starih grških bajk v širšem vsebinskem sklopu bajke, in sicer v obliki diferenciranega skupinskega dela. V takšno učno obravnavo lahko vpletemo številna znanja in veščine, ki jih učenci pridobivajo pri drugih predmetih, zato lahko predstavlja eno od možnosti za izpeljavo učne ure z medpredmetnim povezovanjem.

1 Uvod

V 7. razredu vsebinski sklop bajke obravnavamo od 5 do 7 šolskih ur. Beremo in poslušamo jih v okviru pouka, deloma pa jih učenci tudi samostojno prebirajo kot domače branje.

Obravnava Starih grških bajk Eduarda Petiške učitelju slovenščine nudi ogromno možnosti za medpredmetno povezovanje, hkrati pa učitelj ob tem lahko uresniči tudi marsikateri cilj iz učnega načrta.

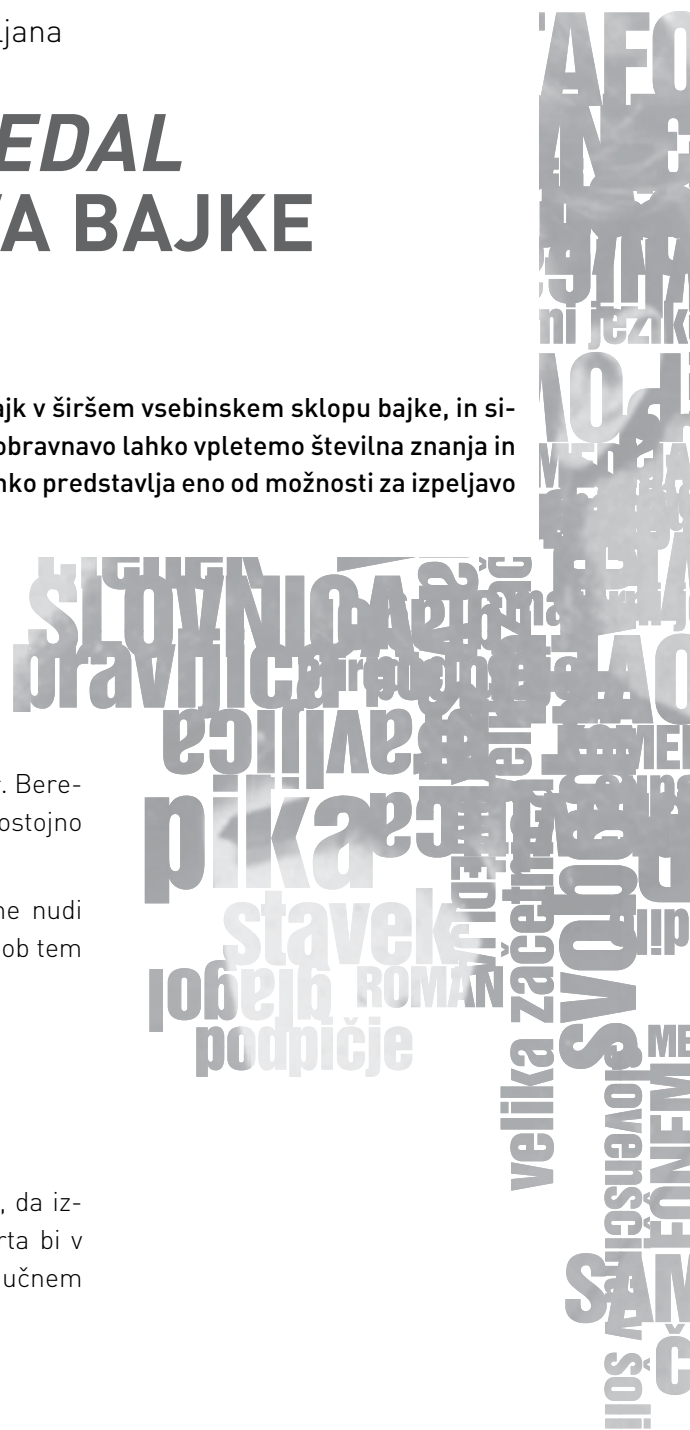
2 Doseganje ciljev, vsebin in standardov iz učnega načrta

Poleg splošnih ciljev ima učitelj ob obravnavi bajk veliko možnosti, da izbere, katere operativne cilje, vsebine in standarde iz učnega načrta bi v sklopu bajke rad uresničil. Najbolj primerni so naslednji (povzeto po učnem načrtu):

2.1 Operativni cilji

Učenci:

- samostojno berejo besedilo (razvijajo sposobnost tihega ali glasnega branja),
- razvijajo recepcijsko zmožnost, to je zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil,
- pogovarjajo se o besedilu in utemeljujejo svoje trditve,
- prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (namere, misli, čustva ...),
- iščejo psihološke motive in zaznavajo etične motive za ravnanje književnih oseb,





- oblikujejo čutnodomišljjske predstave književnega prostora; ugotavljajo, v kateri dogajalni čas je postavljeno dogajanje,
- obnavljajo, povzemajo dogajanje (strnjeno),
- izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) književnega besedila,
- poznajo temeljna določila književnih zvrsti oziroma vrst (bajka),
- spoznanja o književnih vrstah in zvrsteh primerjajo, utemeljujejo in sintetizirajo,
- ugotavljajo zgodovinsko, mitološko, domišljjsko ozadje bajke ter prepoznajo vlogo bajeslovnih bitij in junakov v besedilu,
- razvijajo recepcijsko zmožnost (doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih besedil), tako da se govorno (po)ustvarjalno in/ali »strokovno« (govorni nastopi) odzivajo na književna besedila oziroma pišejo (po)ustvarjalna besedila, ki vključujejo prvine umetnostnega jezika in/ali druge značilnosti književnih besedil,
- tvorijo nova pripovedna besedila na določeno temo s podobnimi, z različnimi motivi,
- zmožnost razumevanja književnih besedil dokazujejo tako, da tvorijo (po)ustvarjalna besedila (pisno/govorno); pri tem upoštevajo že znane značilnosti književne vrste,
- razvijajo zmožnost razumevanja in prepoznavanja pripovednih vrst, tako da pišejo izvirna besedila in pri tem upoštevajo značilnosti omenjene vrste; upoštevajo tudi značilnosti pripovedne zgradbe, sloga in sporočevalnega postopka,
- napišejo/zapišejo bajko.

2.2 Vsebine

Učenci pridobivajo literarnovedno znanje – poznajo in uporabljajo strokovna izraza bajka in sporočilnost književnega besedila ter ju znajo opisati. Bogatijo svoje znanje o tuji/svetovni književnosti.

2.3 Standardi znanja

- Učenci imajo skladno s cilji iz učnega načrta razvito zmožnost sprejemanja umetnostnih besedil in tvorjenja besedil o umetnostnih besedilih (»strokovno« in (po)ustvarjalno pisanje, govorjenje). Svoje trditve oz. ugotovitve o književnih besedilih skladno s cilji v učnem načrtu ponazorijo, utemeljijo in vrednotijo.
- Zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil pokažejo tako, da povedo, o čem govori prebrano književno besedilo, kdo so glavne književne osebe, kje in kdaj se je dogajalo, zakaj se je kaj zgodilo.
- Zmožnost razumevanja dogajanja in teme pokažejo tako, da odgovorijo na vprašanja o besedilu, obnovijo književno dogajanje, tematiko izražajo z ilustriranjem.
- Učenci skladno s cilji iz učnega načrta pridobijo literarnovedno znanje. Pokažejo ga tako, da poznajo, razumejo in uporabljajo temeljne literarnovedne izraze, določene z učnim načrtom.

3 Medpredmetne povezave

V času, ko so potrebe po medsebojnem sodelovanju na vseh področjih vse večje, je šolska obravnava Starih grških bajk dober primer, kako učenec pri predmetu slovenščina lahko pokaže veliko znanja (in spretnosti), ki ga (jih) je usvojil v okviru formalnega izobraževanja (pri slovenščini in pri ostalih predmetih), deloma pa uporabi tudi znanje in spretnosti, pridobljene v neformalnem izobraževanju (iz medijev, branja knjig, ogleda oddaj ali filmov, ki ga zanimajo, uporabe informacijske tehnologije ...). Ob tem ima učenec možnost, da pokaže svojo digitalno pismenost in splošno razgledanost, poleg tega pa lahko spozna, da obravnava umetnostnih besedil ni sama sebi namen, temveč je močno vpeta v vsakdanje življenje, čeprav se na prvi pogled morda ne zdi tako.

Pri učni obravnavi bajke, ki jo predstavljam v tem članku, je predvsem izpostavljeno povezovanje slovenščine z zgodovino, geografijo, likovno umetnostjo in uporabo informacijske tehnologije. Izpostavljam nekaj možnosti, ki sem jih povzela in priredila po učnem načrtu:

- Pouk vključuje predvsem družbeno-humanistične medpredmetne vsebine (kot so zgodovina, likovna umetnost, geografija) ter informacijsko tehnologijo (razvijanje digitalnih zmožnosti – iskanje podatkov na svetovnem spletu).
- Poudarjena je kulturna vzgoja, saj kot osrednji element vseživljenjskega učenja pomembno pripomore k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika ter sooblikuje človekovo kulturno zavest in izražanje. Učencem omogoča razumevanje pomena in spoznavanje kulture drugega naroda.
- Medpredmetno povezovanje zato lahko poteka na ravni vsebine (na primer tema grške mitologije v sklopu – povezava z zgodovino), na ravni procesnega znanja (na primer iskanje virov kot spretnost, ki je mogoča pri vseh predmetih) ter na konceptualni ravni (na primer poglobljanje razumevanja istih pojmov/tem pri različnih predmetih – slovenščina, zgodovina, geografija, likovna umetnost).

4 Učne oblike, učne metode in učni pripomočki

4.1 Učne oblike

Bajko Dedal in Ikar obravnavamo ob koncu sklopa bajke, ko učenci že poznajo značilnosti literarne vrste (bajke), hkrati pa so o antični Grčiji že ogromno slišali pri pouku zgodovine. Poleg tega so tudi pri pouku geografije že spoznavali evropske države, pri slovenščini pa so v okviru sklopa opis države z govornimi nastopi nekateri predstavili tudi Grčijo in Italijo, ki sta povezani z obravnavano bajko Dedal in Ikar.

Glede na njihovo predznanje je pri obravnavi bajke Dedal in Ikar lahko glavna učna oblika kar skupinsko delo, ki ga lahko diferenciramo (več o tem v poglavju 5), deloma pa tudi individualna in frontalna učna oblika.



4.2 Učne metode in učni pripomočki

Učne metode, ki jih ob takšni učni obravnavi lahko uporabimo, so:

- delo z besedilom (Eduard Petiška: *Dedal in Ikar*),
- razgovor o prebranem (v manjših delovnih skupinah in kot končna sinteza skupaj z učiteljem),
- pisni izdelki učencev (odgovori na zastavljena vprašanja o prebrani bajki ter lastno ustvarjalno pisanje – pisanje bajk),
- uporaba zemljevida Grčije in južne Italije (ter predstavitev ostalim učencem),
- uporaba osebnega računalnika s projektorjem (dostop do podatkov na svetovnem spletu),
- govorno poročanje o ugotovitvah posameznih skupin,
- likovno ustvarjanje (barvni svinčniki, beli listi za ilustracije, magnetki za sprotno razstavo ilustracij na tabli).

5 Potek učne obravnave – diferencirano skupinsko delo (2 šolski uri)

Obravnavo sem strnila v 2 šolski uri, lahko pa bi ji namenila tudi več ur. Iz Starih grških bajk bi za takšno obravnavo lahko izbrala tudi katero koli drugo bajko.

Učence sem že predhodno razdelila v 4 delovne skupine. Merilo za delitev so bila njihova zanimanja, želje in sposobnosti (učenci, ki so dobri v jezikovnem izražanju in povzemanju bistva; učenci, spretni v uporabi informacijske tehnologije in iskanju podatkov; učenci z razvitim ustvarjalnim mišljenjem; učenci, ki so dobri pisci (po)ustvarjalnih književnih besedil). V okviru skupine si učenci lahko razdelijo delo, da jim v dveh šolskih urah ne zmanjka časa.

5.1 Prva ura učne obravnave

Uvodna motivacija

Poznaš zgodbe ali pesmi, v katerih književne osebe letijo? Kako, s pomočjo česa letijo? Zakaj so si ljudje že od nekdaj želeli leteti?

Pogovoru sledi napoved branja besedila – bajka *Dedal in Ikar*.

Branje, literarnoestetsko doživetje, diferencirano skupinsko delo

Vsaki skupini izročim list z (večinoma) različnimi vprašanji in navodili za delo (glej Navodila za delo – skupina 1/skupina 2/skupina 3/skupina 4). V skupini glasno ali tiho preberejo bajko *Dedal in Ikar* ter se lotijo skupinskega dela – pisno odgovarjajo na vprašanja z listov.

.....
NAVODILA ZA DELO – SKUPINA 1
.....

1. V skupini glasno ali tiho preberite bajko *Dedal in Ikar* (odvisno od tega, koliko knjig Eduarda Petiške Stare grške bajke imate na voljo).
2. Po branju sledi delo – kratek pogovor o prebranem in pisni odgovori na list:
 - a) Strnjeno obnovite zgodbo, da bo razumljiva tudi tistim, ki je niso prebrali.
 - b) Zapišite, kaj iz zgodbe vam ni bilo novo – za katero osebo/stvar/dogodek/kraj ... ste slišali že pred branjem zgodbe ter kje ste to slišali.
 - c) Na bel list A4 narišite barvno ilustracijo, ki bo predstavljala prizor, dogodek ali osebo iz bajke. Če ilustracije ne dokončate pri pouku, jo obvezno dokončajte doma. Naslednjič jo prinesite k pouku.
3. Pripravite se na poročanje pred sošolci (preberite strnjeno obnovo zgodbe, pripovedujte o vsem, za kar ste slišali že pred branjem, in sošolcem predstavite svojo ilustracijo). (5–7 minut)

.....
NAVODILA ZA DELO – SKUPINA 2
.....

1. V skupini glasno ali tiho preberite bajko *Dedal in Ikar* (odvisno od tega, koliko knjig Eduarda Petiške Stare grške bajke imate na voljo).
2. Po branju sledi delo – kratek pogovor o prebranem in pisni odgovori na list:
 - a) Na kratko predstavite nekaj književnih oseb: *Dedal, Talos, Ikar, kralj Minos, boginja Atena* (kdo so, kako ravnajo v določeni situaciji, katere so njihove notranje lastnosti (značaj, obnašanje ...)).
 - b) Določite književni čas in književni prostor (kdaj in kje se zgodba dogaja).
 - c) Na zemljevidu poiščite vse kraje in otoke, ki so bili omenjeni v bajki. Vrišite jih na zemljevid in narišite zemljevid poti.
 - č) Na bel list A4 narišite barvno ilustracijo, ki bo predstavljala prizor, dogodek ali osebo iz bajke. Če ilustracije ne dokončate pri pouku, jo obvezno dokončajte doma. Naslednjič jo prinesite k pouku.
3. Pripravite se na poročanje pred sošolci (predstavite književne osebe in njihove značilnosti, povejte, kje in kdaj se zgodba dogaja, opišite zemljevid poti in sošolcem predstavite svojo ilustracijo). (5–7 minut)

.....
NAVODILA ZA DELO – SKUPINA 3
.....

1. V skupini glasno ali tiho preberite bajko *Dedal in Ikar* (odvisno od tega, koliko knjig Eduarda Petiške Stare grške bajke imate na voljo).
2. Po branju sledi delo – kratek pogovor o prebranem in pisni odgovori na list:
 - a) Poiščite značilnosti bajke in jih utemeljite s primeri iz besedila:
 - domišljajska pripoved
 - razlaga pojavov – kateri dve stvari razlaga ta bajka
 - čas je le nakazan, kraj je točno določen

- v njej nastopajo bogovi, polbogovi, nadnaravne sile, junaki
- junak izkazuje izjemno moč/pogum ali razrešuje zahtevne probleme

b) Kaj v bajki bi lahko bilo poučno?(Sporočilo zgodbe.)

c) Izdelajte kviz ali družabno igro, povezano z bajko Dedal in Ikar.

č) Na bel list A4 narišite barvno ilustracijo, ki bo predstavljala prizor, dogodek ali osebo iz bajke. Če ilustracije ne dokončate pri pouku, jo obvezno dokončajte doma. Naslednjič jo prinesite k pouku.

3. Pripravite se na poročanje pred sošolci (predstavite značilnosti bajke z utemeljitvami iz besedila, povejte, kaj v bajki bi lahko bilo poučno, predstavite kviz ali družabno igro in sošolcem predstavite svojo ilustracijo). (5–7 minut)

NAVODILA ZA DELO – SKUPINA 4

1. V skupini glasno ali tiho preberite bajko Dedal in Ikar (odvisno od tega, koliko knjig Eduarda Petiške Stare grške bajke imate na voljo).
2. Po branju sledi delo – kratek pogovor o prebranem in pisni odgovori na list:
 - a) Napišite svojo bajko, povezano z bajko Dedal in Ikar (lahko je tudi posodobljena) – lahko je bajka o nastanku letala/helikopterja/balona, bajka o nastanku/poimenovanju kakega otoka/kraja (npr. razlaga poimenovanja Ljubljane/Slovenije/Ljubljance ...), bajka, ki razlaga videz/obnašanje kake ptice (sinička/kos/papiga/kukavica/sraka ...).
 - b) Na bel list A4 narišite barvno ilustracijo, ki bo predstavljala prizor, dogodek ali osebo iz bajke. Če ilustracije ne dokončate pri pouku, jo obvezno dokončajte doma. Naslednjič jo prinesite k pouku.
3. Pripravite se na poročanje pred sošolci (preberite svojo bajko in sošolcem predstavite svojo ilustracijo). (5–7 minut)

5.2 Druga ura učne obravnave

Uvodna motivacija

Učence opozorim, da bomo v tej šolski uri zaključili delo z bajko Dedal in Ikar. Ponovno naj se razdelijo v 4 skupine (enako kot v prejšnji uri).

Delo z besedilom, skupinsko delo, poročanje

Učenci po navodilih z listov od prejšnjega dne zaključijo z delom in se pripravijo na poročanje pred sošolci.

Skupine poročajo o svojem delu in ugotovitvah (posamezna skupina poroča približno 5–7 minut):

Skupina 1

- a) Učenci preberejo strnjeno obnovo zgodbe, ki mora biti razumljiva tudi tistim, ki je niso prebrali.
- b) Povedo, kaj iz zgodbe jim ni bilo novo – za katero osebo/stvar/dogodek/kraj ... so slišali že pred branjem zgodbe ter kje so to slišali.

- c) Predstavijo svojo ilustracijo prizora, dogodka ali osebe iz bajke. Sošolci ugibajo, kaj predstavlja.

Skupina 2

- a) Učenci na kratko predstavijo nekaj književnih oseb: Dedal, Talos, Ikar, kralj Minos, boginja Atena (kdo so, kako ravnajo v določeni situaciji, katere so njihove notranje lastnosti (značaj, obnašanje ...)).
- b) Določijo književni čas in književni prostor (kdaj in kje se zgodba dogaja).
- c) Na zemljevidu poiščejo in označijo vse kraje in otoke, ki so bili omenjeni v bajki. Prikažejo nam zemljevid poti (lahko na listu/na kopiji zemljevida/kot projekcija z uporabo IT).
- č) Predstavijo svojo ilustracijo prizora, dogodka ali osebe iz bajke. Sošolci ugibajo, kaj predstavlja.

Skupina 3

- a) Učenci predstavijo značilnosti bajke in jih utemeljijo s primeri iz besedila Dedal in Ikar (domišljajska pripoved; kateri dve stvari razlaga ta bajka; čas in kraj dogajanja; bogovi/polbogovi/nadnaravne sile/junaki ...).
- b) Odgovorijo na vprašanje, kaj v bajki bi lahko bilo poučno; izpostavijo sporočilo zgodbe.
- c) Predstavijo kviz ali družabno igro, povezano z bajko Dedal in Ikar.
- č) Predstavijo svojo ilustracijo prizora, dogodka ali osebe iz bajke. Sošolci ugibajo, kaj predstavlja.

Skupina 4

- a) Učenci preberejo bajko, ki so jo napisali sami (lahko je posodobljena; lahko je bajka o nastanku letala/helikopterja/balona; lahko je bajka o nastanku/poimenovanju kakega otoka/kraja (npr. razlaga poimenovanja Ljubljane/Slovenije/Ljubljaniče ...); lahko je bajka, ki razlaga videz/obnašanje kake ptice (sinička/kos/papiga/kukavica/sraka ...)).
- b) Predstavijo svojo ilustracijo prizora, dogodka ali osebe iz bajke. Sošolci ugibajo, kaj predstavlja.

Sinteza

Sledi kratka sinteza prebrane bajke pod vodstvom učitelja.

- Katere značilnosti bajk ima tudi bajka Dedal in Ikar?
- Kaj bajka razlaga? (Razlaga poimenovanje otoka Ikarija in obnašanje ptice pribe.)
- Kaj je sporočilo zgodbe?

Če imamo dovolj časa, na svetovnem spletu ob koncu ure lahko:

- poiščemo zemljevid in si ogledamo pot med Atenami, Kreto, Ikarijo ter Sicilijo (če tega ni storila že skupina 2);
- poiščemo slikovno gradivo o Minotavru, njegovem blodnjaku, Knososu na Kreti, otoku Ikarija ipd. (učenci, ki so v teh krajih že bili, lahko pripovedujejo o svojih vtisih);



- si ogledamo krajši odlomek iz filmske upodobitve obravnavane bajke (izbiramo med različnimi objavami na spletu).

Vse ilustracije učencev obesimo na steno v učilnici, da nastane oddelčna razstava v povezavi z učnim sklopom bajke.

Daljša sinteza (grških) bajk lahko sledi ob koncu sklopa o bajki v povezavi s knjigo za domače branje (Eduard Petiška: *Stare grške bajke*).

Dodatna naloga – neobvezno

Če učitelj ugotovi, da učence mitologija zanima, jim lahko ponudi dodatno, neobvezno nalogo – napišejo naj bajko, ki razlaga poimenovanje imena Ljubljana, Ljublanica, Slovenija ... (ali pa naj to navežejo na poimenovanje lokalnih zemljepisnih (in drugih) poimenovanj).

6 Sklep

Obravnava bajke Dedal in Ikar učitelju in učencem nudi ogromno medpredmetnega sodelovanja, povezovanja in ustvarjalnosti. Poleg tega diferencirano delo (razdelitev učencev v 4 skupine glede na njihove sposobnosti, zanimanja in želje) lahko vsakemu izmed učencev omogoči, da v skupini aktivno sodeluje in po svojih močeh prispeva k skupnemu končnemu izdelku. Ustvarjalni izdelki, ki ob tem nastanejo (razlagalne bajke o nastanku imen krajev ...), pa lahko popestrijo marsikateri šolski/občinski časopis ali prireditev na šolski/krajevni/občinski ravni.

POVZETEK

V prispevku podajam eno od možnosti učne obravnave bajke v 7. razredu, in sicer kot diferencirano skupinsko delo (v dveh šolskih urah). Ta učitelju in učencem nudi ogromno možnosti za medpredmetno sodelovanje. Članku so priložena navodila za delo v 4 diferenciranih skupinah, hkrati pa so omenjene tudi možnosti za nadaljnje ustvarjalno delo in povezovanje.

Ključne besede: bajka, Dedal in Ikar, diferencirano skupinsko delo, medpredmetno povezovanje

Viri in literatura

- Honzak, Mojca, 2001: *Dober dan, književnost. Priročnik za učence osnovnih šol*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga. 19.
- Petiška, Eduard, 2003: *Stare grške bajke*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga. 116–121.
- *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf [29. 11. 2016].

Katjuša Ručigaj, Osnovna šola Riharda Jakopiča, Ljubljana

KAKO V UČNEM PROCESU UPORABITI KNJIGO IZ PROJEKTA *RASTEM S KNJIGO*

↳ V članku želim predstaviti možne dejavnosti v povezavi s knjigo, ki jo vsak slovenski sedmošolec dobi kot knjižno darilo v okviru nacionalnega projekta spodbujanja bralne kulture, *Rastem s knjigo*. Prednost vidim predvsem v tem, da učenci knjigo dobijo v trajno last. To učitelju in učencem omogoča, da jo lahko obravnavajo v daljšem časovnem obdobju, saj učenci niso omejeni z rokom knjižnične izposoje.

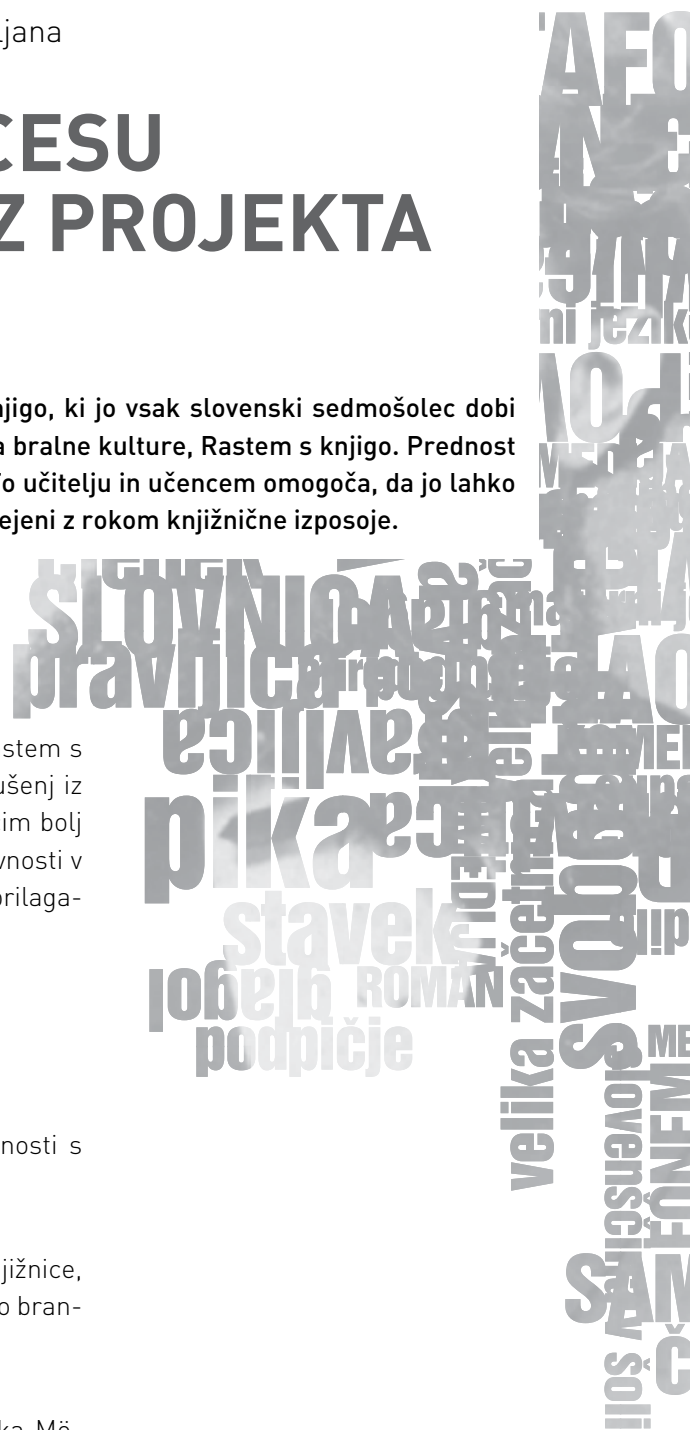
1 Uvod

V letošnjem šolskem letu so učenci 7. razreda v okviru projekta *Rastem s knjigo* v dar dobili knjigo Vinka Möderndorferja *Kit na plaži*. Iz izkušenj iz preteklih šolskih let se za obisk splošne knjižnice vedno odločim čim bolj v začetku šolskega leta, že septembra, saj mi to omogoča, da dejavnosti v zvezi s knjigo lahko natančno načrtujem, hkrati pa jih lahko sproti prilagam tudi aktualnostim.

2 Načrtovanje dejavnosti ob projektu *Rastem s knjigo*

Pred obiskom splošne knjižnice sem izdelala okvirni načrt dejavnosti s knjigo:

- a) Obisk splošne knjižnice (konec septembra)
Dejavnosti s koordinatorjem knjižnice: predstavitev splošne knjižnice, knjižnično informacijsko opismenjevanje, motivacija za leposlovno branje, knjižno darilo ...
- b) (Delni) kulturni dan (istega dne kot obisk splošne knjižnice)
Dejavnosti (z učiteljicami slovenščine): predstavitev avtorja Vinka Möderndorferja, ogled videovsebin s spletne strani JAKRS, skupno glasno branje knjige, voden pogovor o knjigi in prebranem, navodila za nove smernice (dolgo branje na taboru, samostojno branje doma – domače branje) ...
- c) Dolgo branje na taboru (začetek oktobra)
Dejavnosti v debatnih skupinah: skupno glasno (ali tiho) branje po sobah ali v skupnem prostoru za druženje, pogovor o prebranem (o zgodbi, o Downovem sindromu ...) v debatnih skupinah pod vodstvom učiteljice slovenščine in v skladu z navodili, ki jih vsaka skupina dobi (več o navodilih v podpoglavju 5.1).



č) Nadaljnje delo s knjigo (prosta izbira, odločitev posamezne učiteljice slovenščine):

- knjiga za domače branje (oktober) (več o tem v poglavju 6)
- medpredmetno sodelovanje z učitelji naravoslovja (predstavitev Downovega sindroma in ogled posnetka *Ples je ljubezen – Eva Pirnat*)
- možnost za govorni nastop v povezavi s knjigo
- ogled dokumentarnega filma *Sofia 13*
- debatni krožek
- prispevki za šolski časopis, šolsko spletno stran ...
- možnost raziskovalne naloge (naravoslovje – Downov sindrom)

3 Začetne dejavnosti: obisk splošne knjižnice, seznanjanje z avtorjem in s knjigo, spodbujanje k branju

Prve spodbude za branje učenci dobijo že ob obisku splošne knjižnice, ko jim koordinator projekta predstavi avtorja, njegov opus ter na kratko predstavi tudi knjigo, ki jo učenci dobijo v dar.

Dobro je, če po vrnitvi iz splošne knjižnice še isti dan lahko nadaljujemo z ostalimi začetnimi dejavnostmi. To lahko storimo v okviru (delnega) kulturnega dne ali pa v okviru pouka slovenščine. Z učenci si ogledamo kratek predstavitveni film o romanu *Kit na plaži* pisatelja Vinka Möderndorferja (predstavitveni film nam je vsako šolsko leto na voljo na spletni strani Javne agencije za knjigo RS). Po ogledu sledi krajši pogovor, v katerem učenci lahko izražajo svoja pričakovanja o knjigi.

Po ogledu videoposnetka in razgovoru si skupaj ogledamo splošne dele knjige, ki je pred nami: spoznamo pomen kolofona, uvodnih misli, posvetila, zapisov na platnicah, spremne besede.

Sledi uvodno branje. Skupno glasno prebiranje knjige naj bi povečalo zanimanje učencev za zgodbo. Lahko preberemo le nekaj strani, lahko pa tudi poglavje ali dve. Nato se dogovorimo, da učenci branje nadaljujejo doma (določimo poglavje ali poglavja, ki jih morajo samostojno prebrati do naslednjč, da si bomo lažje izmenjevali bralne izkušnje) – ob tem določimo tudi datum naslednjega skupnega prebiranja knjige. Dogovorimo se še za datum domačega branja ter učence seznanimo z okvirnimi navodili za domače branje (kdor ima možnost, takšno branje lahko izvaja tudi kot dolgo branje na taboru).

4 Medpredmetne povezave

Knjiga *Kit na plaži* učitelju slovenščine nudi možnost medpredmetnega sodelovanja z učitelji naravoslovja, ki sedmošolcem lahko strokovno, a na poljuden način razložijo, kaj je Downov sindrom.

Učence zato že ob prvem stiku s knjigo opozorim, da se bodo ob branju srečali z izrazom Downov sindrom. Pogovorimo se o tem, kaj o tej kromosomski motnji že vedo oziroma ali kdo od njih pozna osebo s takšno motnjo. Napovem, da jih bodo učiteljice naravoslovja v eni od prihodnjih ur

bolj natančno seznanile z Downovim sindromom, njegovimi značilnostmi in življenjem teh ljudi.

Po mojem vnaprejšnjem dogovoru z učiteljicama naravoslovja so učenci pri pouku naravoslovja izvedeli, kako pride do takšne genske napake. Seznanili sta jih s splošnimi lastnostmi te motnje, z načinom življenja in dosežki teh ljudi. Pokazali sta jim tudi nekaj fotografij ljudi z Downovim sindromom in predvajali kratek posnetek o dekletu, ki kljub sindromu uspešno in polno živi (ogled posnetka *Ples je ljubezen* – Eva Pirnat).

5 Dejavnosti v debatnih skupinah

Dejavnosti v debatnih skupinah lahko izvajamo kot dolgo branje na taboru, lahko pa tudi v okviru debatnih ali bralnih krožkov na šoli. S tem nekaterim učencem morda olajšamo vzpostavitev interakcije med bralcem in književnim besedilom, saj si bralci tako lažje izmenjujejo bralne izkušnje.

Ker so se sedmošolci v letošnjem šolskem letu množično udeležili naravoslovnega tabora in ker sem jih kot spremljevalka spremljala tudi sama, smo takšne dejavnosti lahko izvajali kar na taboru. Učence smo pred odhodom na tabor le opozorili, naj s seboj vzamejo knjigo *Kit na plaži*, natančnejša navodila pa so dobili šele na samem taboru. Zaradi ogromno ostalih dejavnosti, ki jih imajo učenci na taboru, sem dejavnosti v zvezi s knjigo *Kit na plaži* omejila le na branje, pogovor o knjigi ter na igranje iger (izpustili pa smo spretnost pisanja). V pomoč pri pripravi iger mi je bila knjiga Montserrat Sarto (Sarto 2015).

Vsaka debatna skupina je na listu papirja dobila naslednja navodila za delo.

5.1 Navodila za učence v debatni skupini

NAVODILA – PROJEKT RASTEM S KNJIGO

Na taboru boste med ostalimi dejavnostmi izvajali tudi »dolgo branje«. To pomeni, da boste 3 dni ob večerih ali glede na urnik dejavnosti skupaj (po sobah ali v skupnem prostoru za druženje) glasno prebiralali knjigo Vinka Möderndorferja *Kit na plaži*.

Po branju sledita pogovor o prebranem (glej Pogovor/razmišljanje o knjigi) ter igranje iger (glej Igrajmo se).

Natančnejša obravnava knjige bo sledila v šoli (kot domače branje).

Pogovor/razmišljanje o knjigi

1. Predstavi Niko (videz, značaj; prosti čas, želje ...). Ti je Nika všeč ali ne? Zakaj?
2. Predstavi enega od Nikinih sošolcev/sošolk (videz, značaj, obnašanje ...). Kaj je njegova/njena glavna značilnost?
3. Predstavi Nikino družino (kdo jo sestavlja; kje in kako živijo, s čim se ukvarjajo ...).
4. Nika in šola; vzdevki učiteljev. Imajo tudi tvoji učitelji vzdevke? Katere in zakaj?

5. Nikin brat (predstavi ga). Si že kdaj spoznal koga z Downovim sindromom? Sošolcem na kratko predstavi to srečanje.
6. Zakaj Nika sošolcem ni povedala za svojega brata? Bi ti ravnal enako? Zakaj?
7. Kako so se odzvali Nikini sošolci, ko so prvič spoznali njenega brata? Kako bi ravnal ti? Zakaj?
8. Kako ti sprejemaš drugačnost? Kdo so ljudje, ki se tebi zdijo »drugačni«? Kaj imajo oz. česa ti ljudje nimajo, da jih imaš za drugačne?
9. Povej svoje vtise o knjigi. Katere misli so se ti porodile ob branju knjige?

Igrajmo se

1. Ugani, kdo je to

S postavljanjem pravih vprašanj moraš odkriti književno osebo, ki jo ima sošolec/sošolka v mislih. Sošolec/Sošolka ti lahko odgovarja le z DA ali NE.

Primer: *Je ta oseba moški? –Da. –Je še otrok? –Ne. –Je Nikin oče? –Ne. –Igra klavir? –Da. ...*

2. Beseda je oseba

Sošolec/Sošolka pove besedo, ti pa poveš, s katero književno osebo je ta beseda povezana. Pazi, da besede ne bodo prelahke.

Primer: *SMS (Barbka), metuljček (Igor), salon (mama) ...*

3. Potrди ali izloči besedo

Sošolec/Sošolka pove besedo, ki je ali pa ni povezana z vsebino knjige. Besedo potrdiš, če je povezana s knjigo, ali pa jo izločiš, če s knjigo ni povezana. Igra se nadaljuje v smeri urinega kazalca, tako da vsak član pride na vrsto.

Primer: *KIT (da) – DELFIN (ne) – ŠPANSČINA (da) – TUJINA (da) – OBISK (da) – BRIGITA (ne) ...*

Želim vam prijetno branje in igranje.

6 Domače branje

Učence sem opozorila, naj do datuma, ki smo ga določili za pisno preverjanje domačega branja, knjigo *Kit na plaži* le v celoti preberejo. Ob branju naj si delajo zapiske/izpiske ali pišejo svoj dnevnik branja, kar jim bo v pomoč pri preverjanju. Ob pisnem preverjanju znanja imajo s seboj lahko knjigo *Kit na plaži* ter vse svoje zapiske/dnevnik branja. Preverjanje se lahko izvaja eno ali dve šolski uri. Vsak učenec ob pisnem preverjanju znanja dobi naslednja navodila za delo.

6.1 Navodila za učence

DOMAČE BRANJE – Vinko Möderndorfer: Kit na plaži

Pisno odgovori na vprašanja o knjigi, ki si jo prebral. Vprašanja si lahko poljubno izbiraš. Obvezno je le vprašanje številka 20 (mnenje o knjigi). Odgovarjaj natančno (raje manj odgovorov, ki so izčrpnih, kot več kratkih), svoje trditve utemeljij tudi s primeri iz knjige.

1. Določi književni čas (kdaj se zgodba dogaja) in književni prostor (kje se dogaja).
2. Kdo je pripovedovalec zgodbe? V kateri glagolski osebi pripoveduje? Izpiši primer iz knjige.
3. Književne osebe loči na glavne in stranske. Katera od oseb ti je najbolj všeč/blizu? Zakaj?
4. Kje ima knjiga vrh? Predstavi ta dogodek.
5. Izberi si dogodek, ki se ti zdi zelo pomemben. Zakaj se ti zdi pomemben? Na kratko ga predstavi.
6. Razloži naslov knjige. Zapiši 5 ključnih besed/besednih zvez, povezanih s knjigo.
7. Kdo je Nika? Opiši njen videz in predstavi njen značaj, obnašanje ... S čim vse se ukvarja? Ti je Nika všeč ali ne? Zakaj? V čem si ji/ji nisi podoben?
8. Nika in sošolci. Za vsakega od njih zapiši nekaj zunanjih (videz) in nekaj notranjih lastnosti (značaj, obnašanje, pogled na življenje ...). Kaj so njihove skrivnosti/težave? Kateri od njih ti je najbolj in kateri najmanj všeč? Zakaj? Kateremu od njih si najbolj podoben in v čem?
9. Kaj meniš o Barbkinem poskusu samomora? Kaj jo je pripeljalo do tega? Kako se njena zgodba na koncu razplete? Kaj bi ji na obisku v bolnišnici rekel ti?
10. Nika in šola. Predstavi Nikine učitelje in k vsakemu pripiši njegovo najznačilnejšo lastnost. Katere vzdevke jim Nika daje in zakaj? Kako se Nika odzove, ko izve, da ima tudi sama vzdevke?
11. Nikina družina. Kdo jo sestavlja? Kje in kako živijo? S čim se ukvarjajo? V kakšnih odnosih so?
12. Odnos Nika : njena mama.
13. Odnos Nika : njen oče.
14. Nikin brat. Predstavi ga. Kakšen odnos ima Nika do njega in kakšnega ima on do nje? Kaj veš o Downovem sindromu?
15. Zakaj Nika sošolcem ni povedala za svojega brata? Kako bi na njenem mestu ravnal ti? Zakaj?
16. Kako so se odzvali Nikini sošolci, ko so prvič spoznali njenega brata? Kako bi ravnal ti? Zakaj? Kakšen je tvoj odnos do drugačnosti – drugačnih ljudi? Kdo so ljudje, ki se tebi zdijo drugačni (kaj imajo/česa nimajo, da jih imaš za drugačne)?
17. Nika in ljubezen. Utemelji tudi s primeri iz knjige.
18. Opazuj jezik in slog v knjigi. Kaj o njiju lahko poveš? V pomoč: knjižni/neknjižni jezik (sleng ...), način pisanja, dolge/kratke povedi, veliko dvogovora/razmišljanja; pesniška sredstva (primere, okrasni pridevki, ponavljanja, pretiravanja, poosebitve ...). Da ti bo lažje, si izberi krajši odlomek (npr. na strani 13, 69, 70 ...) in analiziraj jezik in slog, tako da svoje trditve utemeljiš s primeri iz besedila. Te je morda katera od povedi med branjem spravila v smeh/žalost/jezo ...? Katera in zakaj?
19. Odnosi v Nikini družini se na koncu spremenijo. Kaj spoznajo Nika, oče, mama? Iz besedila izpiši katero od misli, ki ti je še posebej ostala v spominu.

20. Zapiši svoje mnenje o knjigi (najmanj 6 povedi). Svoje trditve utemeljij.

7 Sklep

Knjige iz projekta Rastem s knjigo morajo biti skrbno izbrane in takšne, da učencem nudijo dovolj možnosti za razmišljanje, za debate s sovrstniki ter za pogovor s starši in z učitelji. Učence, ki ne berejo radi, za branje lahko motivira že to, da jim po knjigo ni treba v knjižnico, saj imajo svoj izvod. Poleg tega jim sprotno glasno branje pri pouku in/ali dejavnosti branja v debatnih skupinah skrajšajo čas samostojnega tihega domačega branja. Vse to jih hkrati lahko motivira za sprotno prebiranje knjige, saj se v razgovoru o prebranem pred sošolci težko pretvarjajo, da so poglavja prebrali. Ena od bralnomotivacijskih strategij pa je lahko tudi uporaba iger, ki jih ogromno lahko najdemo v knjigi avtorice Montserrat Sarto.

POVZETEK

Knjiga iz projekta Rastem s knjigo učitelju nudi ogromno možnosti za načrtovanje in izvedbo različnih dejavnosti ob branju: dolgo branje, debatne skupine, domače branje, govorni nastop, strokovno pisanje o knjigi (ocena/mnenje), medpredmetno sodelovanje, pisanje raziskovalnih nalog, pisanje prispevkov za šolski časopis ali šolsko spletno stran itd. Prednost knjižnih daril iz projekta JAKRS pa je, da ima vsak učenec svojo knjigo, ki jo za omenjene dejavnosti lahko uporablja celotno šolsko leto.

Ključne besede: projekt Rastem s knjigo, kulturni dan, dolgo branje, domače branje, debatni krožek

Viri in literatura

- Grosman, Meta, 2006: *Razsežnost branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Möderndorfer, Vinko, 2016: *Kit na plaži*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mojzer, Tina, 2016: *Moj bralni dnevnik*. Vinko Möderndorfer: Kit na plaži. *Didaktično gradivo MKZ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sarto, Montserrat, 2015: *Strategije motiviranja za branje*. Medvode: Založba Malinc.
- Tomšič Grgurič, Alenka, 2015: Rastem s knjigo za domače branje. *Slovenščina v šoli 18/3–4*. 42–48.
- *OŠ: kratek film po romanu Kit na plaži pisatelja Vinka Möderndorferja*. JAKRS. Dostopno na: <http://www.jakrs.si/bralna-kultura/rastem-s-knjigo/videovsebine> (21. 9. 2016).
- *Ples je ljubezen – Eva Pirnat*. TEDxYouth@Kranj. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=xXD6BBClBkl> (28. 12. 2016).
- *Sofia 13*. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=iyZbAeXv7jI> (28. 12. 2016).

Janja Žnidarčič, Osnovna šola Kozara Nova Gorica

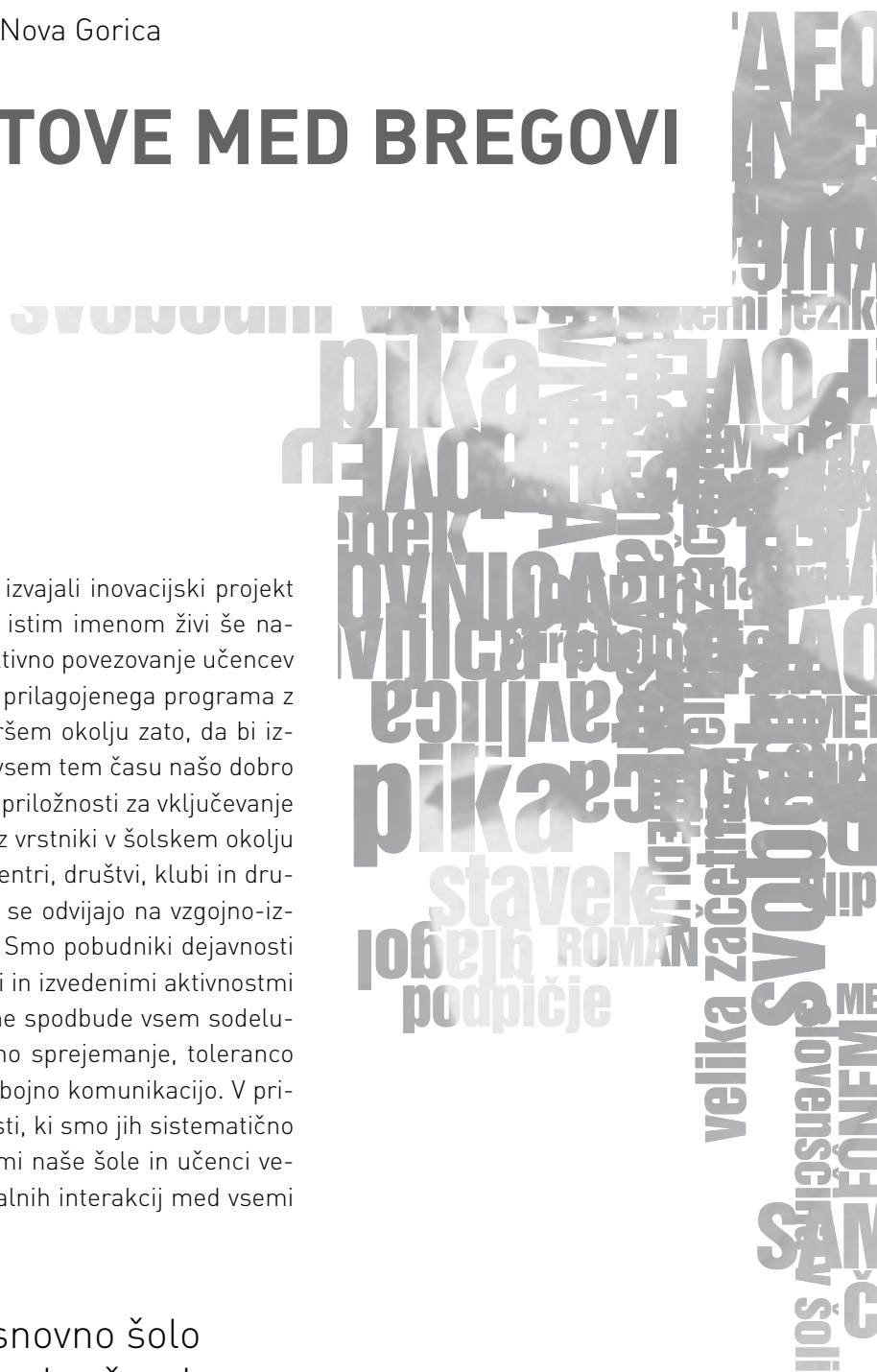
GRADIMO MOSTOVE MED BREGOVI RAZLIČNOSTI

Uvod

Na OŠ Kozara Nova Gorica smo tri šolska leta izvajali inovacijski projekt Gradimo mostove med bregovi različnosti, ki z istim imenom živi še naprej kot šolski projekt. Osnovni cilj projekta je aktivno povezovanje učencev posebnega programa vzgoje in izobraževanja in prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom z vrstniki v širšem okolju zato, da bi izboljšali socialno integracijo vseh sodelujočih. V vsem tem času našo dobro prakso postopoma širimo in iščemo vedno nove priložnosti za vključevanje in povezovanje učencev s posebnimi potrebami z vrstniki v šolskem okolju in izven njega (z večinskimi osnovnimi šolami, centri, društvi, klubi in drugimi ustanovami v lokalnem okolju). Dejavnosti se odvijajo na vzgojno-izobraževalni vertikali - od vrtca do srednje šole. Smo pobudniki dejavnosti in hkrati odprti za pobude okolja. Z načrtovanimi in izvedenimi aktivnostmi v projektu ustvarjamo pogoje in nudimo pozitivne spodbude vsem sodelujočim učencem, zato da bi izboljšali medsebojno sprejemanje, toleranco do drugačnosti, empatijo, sodelovanje in medsebojno komunikacijo. V prispevku so izpostavljene predvsem tiste dejavnosti, ki smo jih sistematično izvajali s skupino učencev s posebnimi potrebami naše šole in učenci večinske šole in so prinesle največ pozitivnih socialnih interakcij med vsemi sodelujočimi.

Kdo so učenci, ki obiskujejo osnovno šolo Kozara Nova Gorica, v katere izobraževalne programe so vključeni, kdo z njimi dela?

Osnovna šola Kozara Nova Gorica je devetletna osnovna šola in opravlja veljavni izobraževalni program za obvezne osnovne šole, ki je prilagojen za otroke s posebnimi potrebami. Učenci so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom (učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in kombiniranimi motnjami) ali v posebni program (učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju). Pouk poteka v manjših skupinah (razredih), tako je možna večja diferenciacija in individualizacija pouka, poučujejo posebej usposobljeni učitelji - defektologi oz. specialni





in rehabilitacijski pedagogi, učence obravnavajo še drugi strokovnjaki (psiholog, logoped, fizioterapevt ...), kar omogoča kompleksno in kontinuirano obravnavo otrok s posebnimi potrebami. Učni programi so po obsegu in zahtevnosti skromnejši, prilagojeni sposobnostim, raznolikim potrebam in drugačnemu tempu teh učencev.

Značilnost obeh navedenih programov je, da imata relativno odprt prostor za uvajanje šolskih dejavnosti, ki jih terjajo posebne potrebe posameznih učencev. Tako je proces dela - od pouka do drugih dejavnosti - na šoli čim bolj individualiziran. Učenčev uspeh pa se meri skladno z njegovimi intelektualnimi in drugimi sposobnostmi (Rovšek, 2006).

V splošnem delu prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom je opisana populacija učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Ti imajo v primerjavi z vrstniki kvalitativno drugačno kognitivno strukturo, ki se kaže v počasni sposobnosti generalizacije in konceptualizacije, omejenih spominskih sposobnostih, težavah v diskriminaciji, sekvencioniranju, omejenem splošnem znanju, bolj konkretnem kot abstraktnem mišljenju. Zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti je omejena tudi njihova sposobnost reševanja problemov. Pri komunikaciji imajo ti učenci težave v artikulaciji in tudi receptivne ter ekspresivne težave. Njihov socialni razvoj poteka tako kot pri vrstnikih, samo prehod iz ene faze v drugo je počasnejši in včasih bolj zapleten, ker imajo slabše razvite socialne spretnosti, manj so kritični do drugih učencev in se nagibajo k nezrelemu presojanju socialnih situacij. Dokazano je, da je proces dozorevanja teh učencev upočasnen, poln vzponov in padcev, zato pri tem potrebujejo pomoč in vodenje, zlasti pa učenje socialnih veščin, ki jim bodo po končanem šolanju omogočile lažjo vključitev v širše socialno okolje.

(http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_z_NIS.pdf)

V splošnem delu posebnega programa vzgoje in izobraževanja so predstavljene značilnosti učencev z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Ti potrebujejo vse življenje različne stopnje pomoči; motnja v duševnem razvoju je vseživljenjski problem in traja od rojstva do smrti. Zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju niso nikoli popolnoma samostojni. S posebnimi vzgojno-izobraževalnimi procesi pa njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti lahko razvijamo do optimalnih meja. Učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju zaradi posebnosti potrebujejo veliko spodbud za svoj osebni razvoj. Posebnost te motnje se v procesu učenja kaže predvsem v: zmanjšanih intelektualnih sposobnostih, znižani motivacijski sferi, pomanjkanju elementov samoaktivnosti, manjši potrebi po samopotrjevanju, slabši intencionalni usmerjenosti.

(http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf)

V Razvojnem načrtu osnovne šole Kozara Nova Gorica je med drugim zapisano, da sta naše poslanstvo vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Strokovno usposobljeni sodelavci s specialnimi oblikami, meto-

dami, pristopi in individualiziranimi obravnavami spodbujamo celovit razvoj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami tako, da jih pripravimo za aktivno vključitev v širše družbeno okolje. Celostno obravnavo učencev izvajamo tako, da zavod povezujemo z okoljem, aktivno sodelujemo pri vključevanju otrok in mladostnikov izven šolskega okolja, predstavljamo zavod navzven, osveščamo okolje s problematiko oz. potrebami oseb s posebnimi potrebami.

Navedene smernice razvojnega načrta šole so lastne tudi našemu projektu. Čeprav je smer jasna, ni nujno lahka, kajti naši učenci pri vključevanju v okolje pogosto naletijo na težave in nerazumevanje, predvsem zaradi slabšega poznavanja populacije oseb s posebnimi potrebami ter s tem povezanimi stigmami. Treba se je torej odpirati navzven, narediti korak v družbo, predstaviti svoje zmožnosti in prednosti. Da pa bi naši učenci to zmoogli, jih moramo čim bolj opremiti, jim omogočiti pridobivanje novih izkušenj, znanj, veščin - predvsem pri oblikovanju socialnih odnosov, da bi z večjim zaupanjem in suverenostjo vstopali v skupnost. Želimo pa tudi, da pridobivajo pozitivne izkušnje tudi vsi tisti, ki prihajajo v stik z našimi učenci.

Pomen socialne integracije

Čeprav se naši učenci šolajo v specializirani ustanovi, ločeno od svojih vrstnikov, je za njihov optimalni psihosocialni razvoj pomembna tudi socialna integracija.

Socialna integracija je most med integracijo in inkluzijo, se pravi most, ki vodi do optimalnega vključevanja vseh otrok in drugih udeležencev vzgojno-izobraževalnega sistema v vsakodnevno življenje in delo. Da je otrok socialno integriran, pa ne pomeni, da se popolnoma vključi v skupnost, pač pa to, da mu je kljub njegovim motnjam omogočimo razvoj v skupnosti. Otroci s posebnimi potrebami se morajo naučiti v socialni skupini živeti s svojo motnjo, saj ta zaradi njihove socialne vključenosti ne bo izginila. Prav tako pa je naloga socialne skupine, da sprejme otroke s posebnimi potrebami skupaj z motnjo, ki tega otroka bremeni.

Ustvarjanje razmer, primernih za socialno vključenost otrok s posebnimi potrebami, zajema zagotavljanje pravic otrokom s posebnimi potrebami do boljših možnosti za njihov razvoj in učenje s sovrstniki v rednem šolskem sistemu. Te razmere so del integracijskih procesov, katerih cilj je zmanjševanje diskriminacije in socialne izključenosti, nastale zaradi motnje. Pri pripravah na uspešno uresničevanje socialnointegracijske vloge so še posebej pomembne naloge sodelovanja in povezovanja vzgojiteljev, učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Učenci se v interakciji s sovrstniki naučijo izražati svoja mnenja in oblikovati lasten odnos do sveta in družbe, v kateri živijo. Pomembna naloga šole je priprava učencev za medsebojne interakcije, sožitje in razumevanje med učenci ter sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovrednih članov skupnosti (Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006).



Kako se povezujejo in sodelujejo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami naše šole z vrstniki v širšem okolju?

Člani projektnega tima iščemo stike izven šole, s katerimi si želimo sodelovati (vrtci, šole, društva, centri ...) oz. se odzivamo na pobude iz okolja, kadar si drugi želijo sodelovanja z našimi učenci.

V šolskih letih 2013/14 in 2014/15 smo organizirali, koordinirali in izvedli številne, raznolike aktivnosti:

- srečanja, da bi predstavili našo šolo (obisk učencev 1. razredov sosednje večinske šole, obisk bivših sošolcev naših učencev, mednarodno integracijsko srečanje ljudi s posebnimi potrebami in mladostniki iz Celovca ...),
- skupni dnevi dejavnosti z večinsko osnovno šolo (tehniški, naravoslovni in športni dnevi),
- pravljичne ure s predšolskimi otroki in učenci 1. triade sosednje, večinske šole (branju je sledil pogovor o drugačnosti, skupno delo po manjših skupinah),
- nastopi za vrstnike večinske šole (po zaigrani igrici je sledilo druženje, intervju z mladimi igralci naše šole),
- nastopi na različnih kulturnih dogodkih in tekmovanjih skupaj z vrstniki,
- skupaj z vrtci v projektu Zeleni nahrbtnik (vzajemna predstavitev z nastopom, druženje, igra, sodelovanje na zaključni prireditvi ...),
- čezmejno sodelovanje oseb s posebnimi potrebami in njihovih mentorjev z vzgojno-izobraževalnimi ustanovami v Italiji.

Povezali smo se s centri, društvi, klubi in drugimi ustanovami v lokalnem okolju, ki v svoje dejavnosti vključujejo tudi otroke s posebnimi potrebami. Izvedene so bile dejavnosti, ki so potekale kontinuirano, vse šolsko leto:

- dejavnosti s terapevtskimi psi Društva Tačke Pomagačke (dodatna aktivnost po končani delavnici, kjer so psi imeli motivacijsko in povezovalno vlogo),
- izvenšolske interesne dejavnosti (ples, atletika, plavanje, taborniki), ki se izvajajo na drugih šolah, v društvih, klubih ... (spodbujamo starše, da otroke s posebnimi potrebami vključijo v zanje primerne aktivnosti izven šole),
- skupno igranje nogometa učencev posebnega programa in dijakov dijaškega doma (druženje, zaradi veselja do nogometa, se je začelo spontano na igrišču),
- dejavnosti dnevnega centra Žarek Nova Gorica in Mladinskega centra Nova Gorica (aktivno preživljanje prostega časa z vrstniki večinskih OŠ, druženje, učna pomoč ...),
- prostovoljstvo (skupina učencev naše šole in učencev sosednje večinske OŠ je enkrat tedensko obiskovala varovance v domu starejših občanov).

V šolskem letu 2015/16 smo ohraniti že obstoječe in utečene oblike sodelovanja, pri katerih je med učenci prihajalo do pozitivnih interakcij, dodali pa smo še nekatere nove oblike kontinuiranih dejavnosti:

- skupno izvajanje interesne dejavnosti Gibalna urica s psom (sodelovali so učenci posebnega programa, prvošolčki sosednje večinske šole in terapevtski pes),

- interesna dejavnost »vrtičkarstvo« (naši vrtičkarji so se občasno povezovali z mladimi vrtnarji dveh sosednjih večinskih šol).

Tudi v letošnjem šolskem letu nadaljujemo z nekaterimi prej navedenimi dejavnostmi (interesne dejavnosti, dnevi dejavnosti skupaj z ostalimi osnovnimi šolami), ki smo jih vključili v redni letni delovni načrt šole. Izvajamo jih tako, da upoštevamo vsa do sedaj pridobljena spoznanja dobre prakse medsebojnega sodelovanja.

Kako otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim vrstnikom iz večinskih šol preko skupnih aktivnosti omogočiti pridobivanje pozitivnih izkušenj v medsebojnih odnosih?

Dosedanje izkušnje sodelovanja naše šole z večinsko populacijo (s šolami, vrtci, drugimi ustanovami) so nas pripeljale do naslednjih ugotovitev.

- Naši učenci z večjo samozavestjo in suverenostjo vstopajo v stike z vrstniki, če se imajo priložnost pokazati na svojih močnih področjih (šport, likovno ustvarjanje, ples, petje, druga interesna področja ...), kjer so lahko enakovredni svojim vrstnikom. Vse to upoštevamo, kadar izbiramo vsebine delavnic.
- Največ pozitivnih interakcij opažamo med učenci, ki se srečujejo večkrat, najbolje kontinuirano, vse šolsko leto (npr. skupno izvajanje interesne dejavnosti).
- Večjo pozitivno naravnost sodelujočih učencev opažamo pri dejavnostih, ki imajo predpripravo (npr. pogovor oz. delavnice z učenci večinske šole, kjer spoznavajo posebne potrebe naših učencev).
- Srečanja so uspešnejša, če učitelji oz. mentorji kažejo pozitivno naravnost do učencev s posebnimi potrebami in so pripravljeni vložiti čas in trud za doseganje pričakovanih ciljev.

Dejavnosti, ki pripomorejo k zmanjševanju stigmatizacije otrok s posebnimi potrebami

Psihosocialni položaj oseb s posebnimi potrebami je v veliki meri določen s stališči okolja, v katerem živijo. Stereotipna stališča izražajo vnaprejšnja pričakovanja in vrednostne ocene o osebah s primanjkljaji, ne upoštevajo pa empiričnih informacij. Stališča ravnateljev, učiteljev in staršev se nehote odražajo v odnosih in komunikaciji vrstnikov do učencev s posebnimi potrebami (Schmid, 2001).

Iz literature in tudi iz naših izkušenj vemo, da zaradi slabšega poznavanja lahko prihaja do stigmatizacije otrok s posebnimi potrebami. Člani projektnega tima smo si zato v preteklem šolskem letu zadali nalogo, da skupino petošolcev ene od sodelujočih osnovnih šol temeljito pripravimo na srečanje z učenci s posebnimi potrebami, še preden se bodo skupaj družili na delavnici. S tem smo želeli doseči bolj pozitivno naravnost učencev večinske šole do učencev s posebnimi potrebami.

Anketa pred obiskom OŠ Kozara Nova Gorica

V prvem delu spletnega vprašalnika smo ugotavljali, v kolikšni meri učenci večinske šole poznajo našo šolo, naše učence in težave, ki jih ti imajo. Učenci so odgovarjali na vprašanja izbirnega tipa (eden oz. več možnih odgovorov). Iz odgovorov smo izvedeli, da se večina učencev še ni nikoli srečala z otrokom, ki bi obiskoval našo šolo. Ko smo jih spraševali, ali vedo, zakaj obiskujejo šolo s prilagojenim programom, je veliko otrok menilo, da imajo naši učenci nekakšno napako oz. da se težko učijo.

V drugem delu ankete pa so učenci izražali strinjanje, nestrinjanje oz. nedoločeno stališče do navedenih trditev. V oklepaju je v % izražen najpogostejši odgovor.

- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, so učenci kot mi, samo potrebujejo posebno pomoč pri učenju in drugačen pouk. (94,9 % se strinja)
- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, so manj sposobni. (41 % se ne strinja)
- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, so čudni. (61,5 % se ne strinja)
- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, imajo posebne potrebe in potrebujejo prilagoditve. (79,5 %)
- Od učencev, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, se lahko nalezem kakšne bolezni. (69,2 % se ne strinja)
- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, se učijo, napredujejo po svojih sposobnostih. (74,4 %)
- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, ko končajo osnovno šolo, nadaljujejo šolanje na poklicni šoli. (56,4 % nedoločeno stališče)
- Učenci, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica, so neumni. (82,1 % se ne strinja)

Če povzamemo rezultate, lahko rečemo, da so odgovori izražali večinoma pozitivno stališče do učencev s posebnimi potrebami. Večina učencev se je strinjala s trditvijo, da našo šolo obiskujejo učenci, ki so taki kot oni, potrebujejo samo posebno pomoč, drugačen pouk in prilagoditve.

V zaključnem delu ankete smo učence povprašali, kako se počutijo v družbi otrok, ki obiskujejo OŠ Kozara Nova Gorica. Izbrali so lahko več odgovorov. 43,6 % učencev je odgovorilo, da se jim učenci s posebnimi potrebami smilijo, 71,8 % otrok pa jim želi pomagati. In končno so nas zanimala še njihova pričakovanja v zvezi z druženjem z učenci OŠ Kozara Nova Gorica. Njihova pričakovanja so bila ravno tako pozitivna. Večina je pričakovala, da se bodo imeli na delavnici z našimi učenci lepo.

Predavanje in delavnice za učence večinske OŠ nas njihovi matični šoli

Specialna pedagoginja naše šole je učencem in učiteljem večinske šole predstavila zgodovino naše šole, izobraževalne programe, v katere so vključeni učenci s posebnimi potrebami, in zaposlene na šoli. Predstavila jim je vse skupine učencev s posebnimi potrebami in njihove težave (otroci z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirani otroci, otroci z govorno jezikovnimi motnjami ...). Predavanju je sledila delavnica, na kateri so se

učenci poskušali živeti v posebne potrebe posamezne skupine učencev (pisali so z zaprtimi očmi, risali z nedominantno roko, brali besedilo, napisano v cirilici, pa še besedilo, kjer so bile črke v besedi premetane tako, da sta na pravem mestu samo prva in zadnja črka ...). Učenci so po predavanju in delavnicah imeli možnost vprašati in razjasniti marsikatero dilemo o učencih s posebnimi potrebami, ki se šolajo na OŠ Kozara Nova Gorica, in morda se je tako razblinila kakšna stigma oz. odvečna skrb ali strah zaradi nepoznavanja te skupine otrok.

Skupno druženje na delavnici » Spoznajte našo šolo«

Delavnica se je odvijala na OŠ Kozara Nova Gorica za učence od 4. do 7. razreda naše šole in petošolce ene od večinskih osnovnih šol. Srečanje je potekalo v raziskovalnem duhu. Učenci so v mešanih skupinah, preko različnih dinamičnih nalog (križanka, interaktivna igra, orientacija s pomočjo načrta šole, gibalni poligon) in odkrivanjem gesel spoznavali našo šolo in tudi njeno zgodovino. Živahno druženje se je zaključilo s pogostitvijo, za katero so poskrbeli učitelji in učenci iz posebnega programa.

Naši učenci so se ob podpori učiteljev izkazali kot odlični gostitelji. Pri reševanju nalog po skupinah so bili zelo suvereni, saj so bile izbrane naloge takšne, da so lahko pokazali svoje sposobnosti in skupaj z gostujočimi učenci so sodelovali kot enakovredni partnerji, pa tudi dobro so se znašli v znanem šolskem okolju in se izkazali kot vodniki pri orientaciji po naši šoli.

Anketa po obisku OŠ Kozara Nova Gorica

Učenci večinske osnovne šole so spletni vprašalnik izpolnjevali tudi po druženju na naši šoli. Zanimalo nas je njihovo počutje med obiskom OŠ Kozara Nova Gorica. Označili so lahko eno ali več trditev, ki so najbolje označevale njihovo počutje med srečanjem. Kar 78,9 % učencev je odgovorilo, da so se na druženju zabavali. 26,5 % učencev je želelo našim učencem pomagati in prav tolikšen delež učencev je odgovoril, da so se jim naši učenci smilili. Prav nihče ni izbral odgovorov, ki so izražali negativno stališče do učencev s posebnimi potrebami (bilo me je strah, ni mi bilo prijetno, z učenci OŠ Kozara se nisem želel družiti). Zanimalo nas je, ali so se njihova pričakovanja v zvezi z druženjem uresničila. 65,5 % učencev je na vprašanja odgovorilo pritrdilno. Največ učencev je pričakovalo, da se bo imelo lepo in takšnega mnenja so bili tudi po srečanju. Nazadnje smo učence vprašali, ali bi si še želeli takšnih srečanj. Pritrdilno je odgovorilo 65,8 %, 28,9 % je bilo neodločenih in samo 5,3 % si podobnih srečanj ni želelo. Ko smo jih vprašali, kaj bi radi počeli skupaj z našimi učenci, jih je največ odgovorilo, da bi se skupaj igrali in zabavali. Iz odgovorov smo lahko razbrali večinsko pozitivno naravnost do naših učencev.

Učitelji smo opazili, da so skupne dejavnosti potekale v sproščenem vzdušju, prevladovala je otroška radovednost po spoznavanju novega. Nekoliko več zadržanosti smo opazili pri posameznih učencih s posebnimi potrebami, čeprav smo izbrali takšne dejavnosti, kjer so se lahko izkazali in so bili enakovreden partner (športne aktivnosti, orientacija po naši šoli). Eden od



razlogov je gotovo specifika posameznikovih motenj (npr. za otroke z avtizmom je bilo takšno srečanje kljub dobri pripravi stresno - veliko neznanih ljudi, nova situacija).

Predstavljen primer dobre prakse poudarja predvsem pomen dobre predpriprave na skupno srečanje (predavanje, delavnice za učence večinske šole za boljše poznavanje oseb s posebnimi potrebami, anketni vprašalniki ...). Seveda tovrstna priprava in organizacija vseh dejavnosti pred in po srečanju zahtevata ogromno dobre volje, angažiranosti, usklajevanja med vsemi udeleženci, veliko časa, zagotovljeni morajo biti tako prostorski kot tudi kadrovske pogoji. V letošnjem šolskem letu smo se zato odločili, da druženja z vsemi spremljajočimi dejavnostmi (spletna anketa pred in po srečanju, predavanje, skupna delavnica učencev s posebnimi potrebami in učenci večinske šole) izvedemo samo trikrat v šolskem letu (s temi večinskimi šolami), saj smo ocenili, da bi v nasprotnem primeru prišlo do preobremenjenosti strokovnih delavcev in učencev. Seveda smo tudi pozorni, da se vključuje v aktivnosti čim več naših učencev, vendar ne vsi učenci na vseh dejavnostih.

Ves čas izvajana raznovrstnih dejavnosti smo opazovali odzive učencev pri skupnih aktivnostih in zbirali podatke (z anketnimi vprašalniki, anekdotskimi zapisi in intervjuji s sodelujočimi učenci in učitelji). Dejavnosti, ki so potekale v okviru projekta, so bile predstavljene na spletni strani šole (potek, odzivi učencev), rezultati spletnega vprašalnika pa so bili prikazani v spletni učilnici našega projekta. Sproti je tudi nastajala mapa vseh aktivnosti (priprava in opis posameznih delavnic, anekdotski zapisi učencev, fotografije, vprašalniki, samoevalvacije, polletna in letna poročila projekta). Z našim projektnim delom smo redno seznanjali učiteljski zbor na pedagoških konferencah.

Dosežki in spoznanja, do katerih nas je pripeljal naš projekt

- S sistematičnim, kontinuiranim, strukturiranim delom in dobro pripravo na skupna srečanja učinkoviteje premagujemo morebitne predsodke do učencev s posebnimi potrebami.
- Medsebojno sodelovanje pozitivno vpliva na spreminjanje predstav oz. stereotipov o osebah s posebnimi potrebami (zmanjšana stigmatizacija vrstnikov in drugih sodelujočih iz okolju).
- Skupne dejavnosti ugodno vplivajo na socializacijski razvoj otrok, saj tako otroci s posebnimi potrebami kot tudi tisti brez njih pridobivajo nove socialne izkušnje.
- Za dobro sodelovanje so ključni pripravljenost, pozitivna naravnost in dejavna udeležba vseh udeležencev.
- S projektom dosegamo večjo prepoznavnost naše šole in učencev v okolju.
- Z številnimi ustanovami v okolju smo zgradili mostove sodelovanja, ki jih bomo tudi v prihodnosti vzdrževali.

POVZETEK

Prispevek osvetljuje delo v projektu Gradimo mostove med bregovi različnosti. Z načrtovanimi dejavnostmi spodbujamo aktivno povezovanje učencev s posebnimi potrebami, ki se šolajo na OŠ Kozara Nova Gorica z vrstniki v širšem okolju zato, da bi izboljšali medsebojno sprejemanje, toleranco do drugačnosti, empatijo, sodelovanje in medsebojno komunikacijo.

Ključne besede: otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, vrstniki v večinskih šolah in vrtcih, socialna integracija

Viri in literatura

- Grubešič, S., 2014: *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf (5. 11. 2016).
- Komljanc, N., 2010: *Koncept odprtega učenja v odprtem učnem okolju*. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/191213112813_natalija_komljanc_koncept_odprtega_ucenja_v_odprtem_ucnem_okolju.pdf (15. 2. 2015).
- Lebarič, N., Kopal Grum, D., Kolenc, J., 2006: *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- *Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/pp_z_nis.pdf (3. 11. 2016).
- Rovšek, M., 2006: *Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. V: Založnik, B. (ured.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- *Razvojni načrt Osnovne šole Kozara Nova Gorica za obdobje 2013/2014 – 2018/2019*. Nova Gorica: interno gradivo.
- Schmidt, M., 2001: *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Šmid, M., 2008: *Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja*. V: Rovšek, M. (ured.), *Otroci s posebnimi potrebami: izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Dostopno na: <https://zakonodaja.com/zakon/zofvi/2-clen-cilji-vzgoje-in-izobrazevanja> (8. 8. 2016).

Lara Godec Soršak, Marja Bešter Turk, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

PREDSTAVITEV ZNANSTVENE MONOGRAFIJE *BRALNA PISMENOST KOT IZZIV IN ODGOVORNOST*

▼ V znanstveni monografiji *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*, katere urednika sta bila Tatjana Devjak in Igor Saksida, je petnajst znanstvenih člankov, ki so bili predstavljeni na mednarodnem posvetu Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij januarja 2016.¹ Tema posveta je bila bralna pismenost kot odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Simona Tancig se je v prispevku z naslovom *Od Prousta do Twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi* spraševala, kaj pomeni uporaba sodobnih digitalnih naprav za bralno pismenost. Pomembno je, da so učenci računalniško opismenjeni in da uporabljajo računalniško tehnologijo, vendar je treba to smiselno uskladiti s klasičnim opismenjevanjem.

Tomaž Kranjc in Nada Razpet v članku *Jezik v znanosti in poučevanju – ena ključnih kompetenc v družbi, temelječi na znanju* obravnavata problem uvajanja novih strokovnih izrazov pri poučevanju naravoslovja in tehnike ter vlogo primerne terminologije pri razlagi zahtevnejših vsebin. Ugotavljata, da je za uspešno poučevanje zelo pomembna izbira primerne jezika in da učenci bolje razumejo nove pojme, če učitelj učno vsebino najprej poda v »vsakdanjem jeziku«, šele nato se učenci naučijo ustreznih terminov. Poudarjata pomen uporabe istega izraza za isti pojem pri različnih predmetih ter navajanja učencev na to, da se izražajo jasno in nedvoumno.

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj, Veronika Tašner in Gregor Sočan so v prispevku *Govor otrok: Vpliv nekaterih sociokulturnih dejavnikov družinskega okolja* predstavili rezultate raziskave, v kateri so ugotovili, da socialni, ekonomski in kulturni dejavniki družinskega okolja vplivajo na govor otrok, starih od 1 do 6 let. Poudarjajo pomen dejavnosti staršev za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti otrok ter za spodbujanje otrokove simbolne igre.

Sanjo Berčnik, Tomaža Petka in Tatjano Devjak je v prispevku z naslovom *Pogledi učiteljev na vlogo staršev pri spodbujanju bralne pismenosti otrok* zanimalo mnenje slovenskih učiteljev o vlogi staršev pri razvijanju bralne pismenosti njihovih otrok in o sodelovanju s starši kot

¹ Devjak, T., in Saksida, I. (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 119–142. Dostopno na: https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf. Ob predstavljeni znanstveni monografiji je izšel še zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov: Devjak, T., in Saksida, I. (ur.) (2016). *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2016: Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2016_znanstvena-in-strokovna-monografija.pdf.

enem izmed načinov za izboljšanje poučevanja bralne pismenosti. Ugotovili so, da učitelji v večji meri kot pred 15 leti, ko je bila prvič opravljena podobna raziskava, vidijo razloge za manjšo uspešnost pri doseganju ciljev pismenosti v družini, in sicer omenjajo predvsem pomanjkanje delovnih navad otrok ter nespodbudno domače in kulturno okolje. Učitelji tudi menijo, da na izboljšanje poučevanja pismenosti ne vpliva sodelovanje s starši.

Tudi Darija Skubic, Jera Gregorc in Tatjana Devjak so v prispevku *Razlike v mnenjih osnovnošolskih učiteljev o nekaterih pogledih na bralno pismenost* predstavile rezultate vprašalnika, ki je bil prvotno uporabljen leta 2000 v projektu Vseživljenjsko učenje pismenosti, in sicer jih je zanimalo mnenje osnovnošolskih učiteljev o bralni pismenosti. Učitelji menijo, da bi se kakovost poučevanja in učenja izboljšala, če bi šole bolj poudarjale pismenost, obenem bi po njihovem mnenju učenci zaradi tega vzljubili svoj jezik, se znali bolje izražati in bi bili samozavestnejši. Po mnenju učiteljev sta razloga za slabšo pismenost prevelika količinska obremenjenost z učnimi načrti in preveliko število učencev v razredu. Po mnenju avtoric sta ključna vidika za dvig kakovosti poučevanja pismenosti selektivni izbor učiteljev in kakovostno vseživljenjsko izobraževanje učiteljev.

Mojca Juriševič je v prispevku *Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe* poudarila pomen kakovostne povratne informacije učitelja. Bralna samopodoba se intenzivno razvija v obdobju začetnega opismenjevanja in na njen razvoj pomembno vplivajo povratne informacije, ki jih učitelji dajejo učencem. Če so te kakovostne, pripomorejo k ustrezni bralni pismenosti, dobro razviti samopodobi učenca ter k boljšim učnim oz. bralnim zmožnostim učenca.

Marja Bešter Turk in Lara Godec Soršak v prispevku *Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti* ob pregledu nalog, povezanih z bralno pismenostjo, v raziskavi PISA in analizi odgovorov dijakov na odzadnji vprašalnik o branju za šolo iščeta razloge za slabše dosežke slovenskih dijakov v omenjeni raziskavi. Glede na ugotovitve predlagata, da bi slovenski učitelji vseh predmetov razmislili o konkretnem pouku svojega predmeta, saj je razvijanje bralne pismenosti odgovornost vseh učiteljev. Vsak učitelj naj bi pri sebi odgovoril na v članku zastavljena vprašanja o tem, kaj bi lahko spremenil pri pouku svojega predmeta. Kakovostnejši pouk bi vplival na znanje učencev in tudi na njihove dosežke v mednarodnih raziskavah.

Igor Saksida je v prispevku z naslovom *Skupaj razvijajmo bralno pismenost: Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava* predstavil svoje sodelovanje z osnovno šolo, da bi skupaj poiskali možnosti in oblike dela za dvig ravni bralne pismenosti v vseh VIO in pri vseh predmetih. Avtor ugotavlja naslednje: učitelji razumejo bralno pismenost kot temeljno zmožnost za vsakodnevno sporazumevanje in napredovanje, torej jo je treba razvijati in preverjati pri vseh predmetih; vsak učitelj je mentor branja, torej izbira in sestavlja bralne naloge; več pozornosti je treba nameniti različnim vrstam bralne motivacije, ker je zavzetost za branje povezana z bralnim uspehom; učitelji bi lahko za diferencirano razvijanje bralne zmožnosti pri pouku naredili več (bralno gradivo naj bo različno zahtevno in prilagojeno različnim zmožnostim otrok ter raznovrstno, prav tako naj bodo bralne naloge različno zahtevne in raznovrstne); nujno je sodelovanje

s starši. Učitelji, ki so sodelovali v akcijski raziskavi, so v svojih zapisih med izvajanjem dejavnosti poudarili tudi pomen medsebojnega sodelovanja, npr. hospitiranje, izmenjava primerov dobre prakse, zbiranje in izmenjava gradiva. Avtor je prepričan, da sta posvečanje pozornosti (tudi) zahtevnejšim besedilom in zahtevnejšim nalogam ter sodelovanje med učitelji temeljna pogoja za izboljšanje ravni bralne pismenosti pri učencih. Učiteljem naj bo izziv tudi delo z učenci, ki imajo razvitejšo bralno zmožnost. Sicer pa je treba omeniti še temeljno izhodišče raziskave, namreč razvijanje bralne pismenosti ni le stvar učitelja posameznega predmeta ali šole, ampak širše družbe.

Bralna pismenost pri matematiki je tema dveh prispevkov. Amalija Žakelj je v prispevku *Jezikovna dimenzija matematike in pouk matematike* pisala o tem, da je pomembno, da učitelji pri poučevanju matematike upoštevajo razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. Učenci se učijo matematike z govorjenjem, poslušanjem, branjem in pisanjem ter pri tem razvijajo bralno in matematično pismenost. Tatjana Hodnik Čadež, Klavdija Turk Suka in Maja Škrbec so v prispevku *Bralna pismenost pri pouku matematike v 5. razredu osnovne šole* z raziskavo ugotovile, da se pri pouku matematike kaže slaba raven bralne pismenosti učencev. Petošolci slabo uporabljajo geometrijsko besedišče, največ težav imajo z ubesedovanjem matematičnega simbolnega zapisa, uspešnejši pa so bili pri pretvarjanju izjav v simbolne zapise in razumevanju matematičnega besedila.

V prispevku z naslovom *Piktogrami zavarovanih območij narave in njihovo dojetje med učenci* so predstavljeni rezultati raziskave, v kateri sta Saša Mezek in Gregor Torkar ugotovila, da učenci ne razumejo (dobro) vseh piktogramov, ki se pojavljajo na zavarovanih območjih narave, in da piktogrami, ki spodbujajo k dovoljenim dejavnostim (t. i. pozitivni piktogrami), vplivajo pri učencih na njihovo pozitivno doživljanje zavarovanega območja. Avtorja poudarjata tudi pomen piktogramov pri poučevanju.

Petra Shrestha in Jurij Selan sta v prispevku *Razumevanje podobnosti zgradbe besednega in likovnega jezika pri osnovnošolcih* pisala o medpredmetnem povezovanju likovne umetnosti in slovenščine. To navadno poteka s povezovanjem likovnih in književnih del, avtorja pa sta s svojo raziskavo ugotovila, da učenci uspešno primerjajo likovni jezik z zgradbo besednega jezika, in to jim pomaga pri razumevanju likovne teorije.

Tjaša Kanalec in Martina Ozbič sta v prispevku *Ugotavljanje razvitosti predpismenjevalnih veščin s pomočjo Vprašalnika za oblikovanje profila otroka pred vstopom v šolo* dokazali, da lahko vzgojitelji in učitelji z omenjenim vprašalnikom pravočasno prepoznajo otroke, ki v predšolskem obdobju kažejo določena odstopanja v razvitosti predpismenjevalnih veščin.

Učenci iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine imajo pogosteje kot njihovi vrstniki težave pri bralnem razumevanju. Milena Košak Babuder je v prispevku *Vpliv treninga bralnega razumevanja na razvoj metakognitivnih strategij pri učencih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine* na podlagi raziskave ugotovila, da lahko omenjeni učenci s programom bralnega razumevanja izboljšajo metakognitivne strategije in povečajo nadzor nad svojim branjem.

Milena Košak Babuder, Mira Metljak in Karmen Pižorn so v prispevku *Usposobljenost učiteljev angleščine kot tujega jezika za poučevanje učencev in dijakov z disleksijo* predstavile del raziskave, ki je bila izvedena v okviru mednarodnega projekta Erasmus+ DysTEFL2 – Disleksija za učitelje angleščine kot tujega jezika. Ugotovile so, da so anketirani učitelji pri svojem delu v razredu že imeli učenca z disleksijo. Za uspešno poučevanje in usvajanje tujega jezika je pomembno, da učitelj pozna težave in značilnosti učencev z disleksijo ter učinkovite metode poučevanja, ki bodo učencem s tovrstnimi težavami koristile. Anketiranci se še niso udeležili izobraževanj in usposabljanj za uspešno poučevanje tujega jezika učencev z disleksijo, si pa tega želijo, in sicer v obliki izobraževanja z udeležbo, za katero bi prejeli tudi potrdilo.

Avtorji poudarjajo, da na bralno pismenost vplivajo že dejavnosti v predšolskem obdobju, da jo je treba v šoli razvijati pri vseh predmetih in da je torej to naloga učiteljev vseh predmetnih področij. Učitelji naj pri sebi razmislijo, kaj bi lahko spremenili pri pouku, med seboj sodelujejo in se vseživljenjsko izobražujejo. Učence je treba izzivati z raznovrstnimi in zahtevnejšimi besedili ter z raznovrstnimi in zahtevnejšimi nalogami; ti bodo pri učencih spodbujali ustvarjalno mišljenje in kompleksnejši bralni odziv. Ni pa pomembno le medpredmetno povezovanje in zavedanje, da je jezik skupni imenovalac in temelj vseh predmetov, ampak tudi zavedanje, da je razvijanje bralne pismenosti stvar širše družbe. Branje prispevkov v predstavljeni monografiji bo prineslo mnogo uporabnih spoznanj ne le učiteljem slovenščine, ampak tudi učiteljem vseh predmetnih področij in drugim pedagoškim delavcem.

Mojca Honzak, Osnovna šola Riharda Jakopiča, Ljubljana

»NOVA MOČ, S POLNO PARO DALJE« (TRKAJ) – OCENA KNJIGE *KLA KLA KLASIKA*

» V svojem članku ocenjujem knjigo *Kla kla klasika* avtorjev Igorja Saksida in Roka Terkaja - Trkaja. Knjiga (z dodano zgoščenko), v kateri klasična poezija s pomočjo rapa išče pot do src (in možganov) mladih bralcev, predstavlja izziv tako zanje kot njihove mentorje in ostale odrasle bralce.

Pred menoj je po tiskarni dišeča, nenavadna, nevsakdanja, neobičajna knjiga, ki vzbuja pozornost tako z naslovom kot s samima avtorjema. Knjiga, ki ob branju tako zaposli možgane bralca, da se z njo ukvarja tudi takrat, ko je ne bere. Knjiga, katere del lahko s pomočjo zgoščene tudi poslušáš in slišano, ti nato še nekaj časa odzvanja v ušesih. Ali pa bralec ob njeni spremljavi lahko celo zarepa in se spremeni v začasnega, poskusnega raperja.

Knjiga *Kla kla klasika* sodi v zbirko *Domače branje* – knjiga pred nosom, ki jo izdaja založba *Mladinska knjiga*. Zbirka, ki je nastala pred nekaj leti, naj bi bila eden od odgovorov na večno tarnanje nad (ne)branjem mladih; branje dandanes pač ni več samoumevno. Odrasli jim sicer lahko vedno znova poudarjamo, da ob knjigi razvijajo tako jezikovne kot bralne spretnosti in da bodo imeli tako manj težav z razumevanjem učne snovi, z učenjem samim in s pisanjem. A malodane brez uspeha. Negodovanje ali žuganje s pedagoškim kazalcem samo po sebi seveda ne spreminja stanja, zato vsaka od izdanih knjig te zbirke prinaša nov kamenček v mozaik, ki poskuša povezati bralce in knjige v medsebojni pogovor in z medsebojnim pogovorom. A ta knjiga, ki je izšla v dneh pred letošnjim slovenskim kulturnim praznikom, ni navaden kamenček, je zagotovo eden od biserov zbirke.

Kakšna naj bi bila knjiga z izstopajočim naslovom, katere avtorja sta eden aktivnejših slovenskih literarnih zgodovinarjev in urednikov različnih knjig in zbirk, priljubljen univerzitetni profesor Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Univerze na Primorskem, poznavalec slovenske mladinske literature ter eden vodilnih slovenskih didaktikov književnosti, ob njem pa – znani slovenski raper? Če pri prvem lahko najdemo povezavo med naslovom knjige in njegovim delom, nam ni jasno, kaj bi bilo skupnega Roku Terkaju, raperju Trkaju, in klasiki. Kombinacija, ki vzbuja – če že ne visokih pričakovanj – vsaj veliko začetnega zanimanja in vprašanj. Kako je avtorjema uspelo staro damo, klasično poezijo (seveda poezijo, saj naj bi bili Slovenci narod pesnikov) predstaviti v novi preobleki?



Najprej je treba ugotoviti, kaj naj bi taka knjiga sploh vsebovala. SSKJ nam ponuja prvi možni odgovor: klasika so »dela, ki imajo (umetniške) značilnosti, izhajajoče iz določenega naroda, jezika, v največji meri«. Katere pesmi naj bi torej bile klasične pesmi? Zagotovo je razlika, kaj pomeni beseda klasika nam, odraslim bralcem, in kaj si pod tem izrazom predstavljajo mladi bralci, neobremenjeni z našim vedenjem in znanjem. Kako in s čim sta avtorja poskušala pritegniti k branju? Na način, kot smo književnost v šoli spoznavali mi? Zagotovo ne. Mladim na primer ni pomembno, da je Prešernova balada Povodni mož prva slovenska umetna balada; bolj jih zanimajo sodobne Urške ali to, zakaj se povodni mož ne pojavi v kavbojkah in supergah ... Vemo tudi, da naši najstniki poezije ne berejo ravno radi. A po prebranem si upam trditi, da sta avtorja knjige našla eno od možnih poti do mladega bralca. Mogoče bosta sicer ob tem malce popraskala literarno srce katerega od starejših bralcev. Verjetno je ravno zaradi te možnosti dr. Saksida v nagovoru mentorjem branja zapisal: »Ta knjiga je nastala iz spoštovanja do starejšega in sodobnega pesnjenja, od Prešerna, Trkaja in drugih avtorjev. Če kdo v njej zaradi predelav in nenavadnih povezav vidi nespoštovanje do tradicije, mu ne morem pomagati. Njeno rušenje ni namen knjige – in pika. Edino pravo nespoštovanje do knjig je, kadar ležijo, zaprašene in pozabljene, na knjižni polici. Če bodo ritmi rapa spodbudili mlade bralce, da bodo prebirali klasiko, potem nespoštovanja izročila ne bo.«

Videti je, da želita avtorja z izborom pesmi, Trkajevimi umetniškimi raparskimi interpretacijami in avtorskimi Trkajevimi pesmimi ter vsem ostalim zbranim gradivom, nalogami in vprašanji spodbuditi, »podrezati« mladega bralca, ga navdušiti za branje, da tudi v klasični pesmi, velikokrat že res na pol pozabljeni, zaprašeni, nemoderni, na prvi pogled zastareli, poišče nekaj zase. Ob vsem zbranim in zapisanem se dr. Igor Saksida zaveda, da odrasli prepogosto otrokom vsiljujemo svoje mnenje oziroma se obnašamo, kot da je le naše branje pravilno branje; s tem pa jim odvzamemo veselje lastnega razmišljanja in lastnega stika s knjigo. Mar ni tudi to eden od vzrokov, da mladi berejo vse manj? Zato avtor mladim dovoli, da kot bralci mislijo po svoje; nas, odrasle bralce, pa uči, naj mladim v pogovoru prisluhnemo in jim damo vedeti, da je tudi njihovo mnenje pomembno. A ne na način, da bi bilo branje zanje le zabava, igra, ustvarjanje; ampak tako, da od njih zahteva tudi kaj miselnega napora. Mentorjem branja celo odločno in natančno pojasni, kaj je po njegovem mnenju naša vloga pri vodenju bralnega dogodka.

Kaj vse je v knjigi uspešno povezano v celoto! Knjiga namreč ponuja mnogo več kot samo izbor klasičnih pesmi, kot bi lahko sklepali po naslovu. Za to zbirko so že značilni uvodni zapis, ki je namenjen mladim bralcem, ter zaključne besede, ki nagovarjajo odrasle bralce, mentorje branja. Oboje se pojavlja tudi v tej knjigi. Po uvodnih besedah knjige ne začnemo klasično delo, ampak uvodna Trkajeva pesem *Kla kla klasika*. Nato so tako lirske kot epske pesmi razdeljene v tri poglavja:

DIHI Z MANO (po Trkaju), ki vsebuje ljubezenske pesmi:

V srcu se ljubezen melje, ljudska
 Ljubezni slana, ljudska
 Simon Gregorčič: Moč ljubezni
 Simon Jenko: Nasprotni prošnji
 Fran Levstik: Dve otvi
 France Prešeren: Pesem od lepe Vide
 France Prešeren: Dekletom
 Oton Župančič: Pojdem na prejo
 Dragotin Kette: Na trgu
 Trkaj: Lepa Vida
 Vogl in Trkaj: Marko skače
 Trkaj: Dekletom
 Trkaj: Nasprotni prošnji

(8 klasičnih besedil, 1 Trkajeva interpretacija ter 4 Trkajeve pesmi)

S KRVJO PUKAPLAN (po Klemnu Klemnu), ki vsebuje temačne pesmi:

Oj ta vojaški boben, ljudska
 Mrtvec pride po ljubico, ljudska
 Graščakov vrtnar, ljudska
 Anton Aškerc: Mejnik
 Anton Aškerc: Ponočna potnica
 Simon Jenko: Knezov zet
 Josip Murn: Pa ne pojdem prek poljan
 Fran Levstik: Ubežni kralj

(7 slovenskih klasičnih pesmi ter 1 Trkajeva interpretacija klasične pesmi)

POJEM TON SVOBODE (po Trkaju), ki vsebuje pesmi o pesnjenju in ustvarjanju:

Kresna, ljudska
 Simon Gregorčič: Eno devo le bom ljubil
 Simon Gregorčič: Na bregu
 Simon Jenko: Obrazi, VIII
 Josip Murn: Pomladanska romanca
 France Prešeren: Orglar
 Valentin Vodnik: Dramilo
 Oton Župančič: Glosa
 Dragotin Kette: Adrija, VII
 France Prešeren: Glosa
 Oton Župančič: Žebljarska (glasbena izvedba)
 Trkaj: Ptiček na veji
 Trkaj: Glosa
 Trkaj: Dramilo

(8 slovenskih klasičnih pesmi, 3 Trkajeve interpretacije klasičnih pesmi ter 3 Trkajeve pesmi).



Izbor klasične poezije, ki naj bi vzbudil zanimanje mladih bralcev, vsebuje 23 pesmi: (navedeno po časovnem zaporedju) 6 ljudskih, eno Vodnikovo, tri Prešernove, eno Levstikovo, tri Gregorčičeve, tri Jenkove, dve Murnovi, dve Župančičevi ter dve Aškerčevi. Trkaj nam predstavi svoje zanimivo videnje (slišanje) Prešernove Glose, Levstikovega Ubežnega kralja, Kettejevih Na trgu ter Adrija VIII ter Župančičeve Žebljarske. Tudi njegovih osem avtorskih pesmi (uvodna, štiri v prvem poglavju, od katerih je ene soavtor tudi Vogl, ter tri v zadnjem delu) pozitivno preseneča. Polne so sporočilnosti in medbesedilnosti – če jo le želimo najti. Če torej knjiga odstira lepoto klasičnih pesmi mladim bralcem, lahko med branjem/poslušanjem vsi, tako mladi kot manj mladi bralci, ugotovljamo, da tudi rap ni kar tako.

Ob tem se v knjigi pojavi, kot v celotni zbirki, nekaj izdelkov mladih ter izredno zanimiva posebnost, ki jo je v delo lahko vpletel le res dober poznavalec slovenske poezije – v didaktičnem materialu I. Saksida bralce mimogrede opozarja na mnoge sodobne slovenske avtorje: preberemo lahko verze (navedeni po vrsti) Toneta Pavčka, Ivana Minattija, Miklavža Komelja, Borisa A. Novaka, Daneta Zajca, Ervina Fritza, Gregorja Strniše, Brine Štampe Žmavc, Kajetana Koviča, Marka Pavčka, Svetlane Makarovič, Srečka Kosovela, Saše Vegri, Nika Grafenauerja. Odlomki njihovih del so tematsko/motivno/sporočilno navezani (ali povezani) z izbranimi pesmimi. Kot da to ni dovolj, knjiga bralcem mimogrede ponudi tudi verze drugih raparjev; to so (po vrsti) Vogl, Amo, Eyeceeeou, Klemen Klemen, N'toko, Zlatko, Nipke, 6 pack Čukur, Samo Boris, Murat&Jose. V knjigi je moč najti celo posamezne verze Pankrtov, Rok'n'Banda, V. Kreslina, F. Milčinskega, A. Skaleta, A. Šifrerja, Big Foot Mame, skupine Bajaga i Instruktori ...

Vse to in še več je skritega v didaktičnem materialu, ki sledi osnovnim pesmim v knjigi. Vprašanja, razmišljanja, pogovor – vsi spodbujajo osebni stik bralca s poezijo, hkrati pa s posameznimi opozorili in dodatnimi razlagami širijo bralčevo literarnovedno znanje in tako poglobljajo bralčevo literarno recepcijo. Razloženi so naslednji pojmi: ljudska pesem, simbol, impresionizem, metafora, prepesnitev, refren, vojaška pesem, balada, okrasni pridevki, inverzija, glosa, zvočne prvine. Glede na cilje učnega načrta za pouk slovenščine v osnovni šoli bi mogoče natančen slovenist želel dodati še nekaj drugih pojmov, toda osnova knjige so vendarle pesmi in stik posameznika s pesmimi. Zato se mi zdi prav, da ni kaj dodajano na silo; da se ne bi zgodilo, kot pove v knjigi zapisani citat D. Pirjevca: ... »*da se zapiramo v krog golega znanja, medtem ko se nam tisto, kar je zares dragoceno in kar daje temu znanju šele pravi smisel – tj. poezija –, nekako izmakne.*«

I. Saksida je v svojem nagovoru odraslim bralcem zapisal, da je želel doseči, da bi pogovor potekal na različnih ravneh: med samimi pesmimi, med bralci in pesmijo, med bralci in družbeno stvarnostjo. V knjigi najdemo vse. V zavedanju, da so bralne izkušnje mladih bralcev različne, a da mora napredovati prav vsak bralec, zastavlja raznovrstna vprašanja, namenjena tako slabšim kot boljšim bralcem, s pomočjo katerih lahko mentor branja individualizira in diferencira delo. Pravzaprav to mora početi. Različna težavnost in taksonomske stopnje vprašanj ne ponujajo recepta obravnave in izbora nalog ter vprašanj, ampak mladim odstirajo tančice tako klasične kot Trkajevih pesmi; na prvi pogled ne brez truda, saj nekatere naloge

zahtevajo tudi zahtevnejše bralne procese, npr. razmišljanje, vrednotenje, utemeljevanje – a le taka pot lahko pripelje do željenega cilja – boljše bralne pismenosti. Naloge upoštevajo cilje učnega načrta za pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli, vanje so spretno vključena aktualna spoznanja mednarodne raziskave o bralni pismenosti PISA ter naših nacionalnih preverjanj. Tudi kaj zahtevanega srednješolskega znanja lahko najdemo vmes. Poglobljena analiza pesmi je skozi pogovor vodena strokovno, didaktično, praktično in sodobno; vključuje celo e-projekt. V knjigi se čuti ne samo spoštovanje do bralcev, ampak tudi zaupanje, da so prebrano sposobni razumeti, utemeljevati, razpravljati o tem ... Da je torej tudi njihovo obzorje pričakovanj pomembno in dovolj bogato, da se (z)morejo miselno spoprijemati tako s pesmimi kot zastavljenimi nalogami. Zato ne dvomim, da se bo začetno razmišljanje I. Saksida, kdo bo koga »premagal«, knjiga bralca, da jo bo zaradi nerazumevanja poraženo odložil, ali bralec knjigo, ko bo predvsem zase razvozlaval njen včasih nerazumljiv, celo provokativen jezik, končalo tako, da bosta zmagovalca dva – notranje obogateni bralec in prebrana knjiga.

Kljub vsemu navedenemu gradiva v knjigi še ni konec – Igor Saksida tudi s citati mnogih literarnih zgodovinarjev in drugih znanih piscev potrjuje in dopolnjuje svoje misli in besede ali z zanimivostjo popestri zapisano. Tako lahko preberemo misli M. Terseglava, B. Merharja, F. Bernika (dvakrat), D. Zajca, B. A. Novaka, B. Tomaževića, F. Koblarja, A. Slodnjaka (dvakrat), M. Stanonik (trikrat), I. Cankarja, A. Thalmayra, J. Glazerja, N. Grafenauerja, J. Koruze, M. Jezernika, D. Pirjevca in D. Pennaca ter posredno A. Žigona.

Knjigi je dodana zgoščanka z zvočnimi posnetki Trkajevih pesmi (8), njegovimi interpretacijami klasičnih pesmi (5) ter celo sedmimi glasbenimi spremljavami, kjer se kot raparji lahko poskusijo/predstavijo vsi, ki bi si tega želeli; vse knjigi dodaja posebno dodano vrednost. Za rapanje nisem strokovnjak; lahko pa rečem, da so mi Trkajeve izvedbe in besedila všeč. Poslušáš enkrat, poslušáš dvakrat, se vedno znova čudiš in ugotavljaš, da ti rap postaja če že ne blizu, pa vsaj bližji. Vsako novo poslušanje prinaša večje spoštovanje do avtorja besedil in spremljajoče glasbe. Posamezni verzi nas hočešnočeš spremljajo v glavi tudi po poslušanju, prijetno si presenečen, ko nenadoma pri glosi moto postane refren ...

Sklep

Naj strnem: gre za knjigo, ki ponuja mnogo različnih branj za različno zahtevne bralce. Kar je, vsaj po mojem mnenju, ena od glavnih značilnosti dobrih knjig. Po njej bomo lahko zadovoljno segali tako mladi kot odrasli bralci. Avtorja sta v svoje delo vložila ogromno truda in čutiti je, da sta pri delu uživala. Igor Saksida pred nas razgrne široko paletu svojega vedenja, ki ga podaja sveže, »neprofesorsko«, zagnano, pripravljen na pogovor, dogovor in sprejemanje različnih mnenj, a vztrajen pri tem, da naj vsi mladi pri branju napredujejo. Trkaj, po drugi strani, s svojimi besedili in rapanjem najprej trka na srca mladih in šele nato odraslih bralcev – prva bo po moje lažje odprl, saj so manj trda; pri odraslih pa bo šlo za odpiranje srca in duha. Ob tem se mi poraja končno vprašanje: bo tudi Trkaj nekoč del slovenske



klasike? Kajti vsi ustvarjalci, tako klasični kot sodobni, so lahko enako kakovostni.

Tisti, ki bo knjigo pazljivo in dobronamerno prebral, bo lahko »čivka(l) kot ptiček na veji«, da želi knjiga dramiti mlade in manj mlade bralce, naj odpihnejo prah s klasičnih del in jih na novo odkrivajo. Nova knjiga, novi pristopi. Zato ne bi bilo prav, da bi obležala na knjižni polici. Da jo bodo sprejeli mladi bralci, ne dvomim, le do njih mora najti pot; da jo bodo odrasli in da jo bodo kot sodobni mentorji branja znali ponuditi mladim, bo, upam, poskrbela založba. Tako nas bo, če parafraziram V. Kreslina, knjiga laže skrila (in sprejela) v svoj objem.

Prva se mu je prepustila uredniška ekipa založbe in je s svojo nadgradnjo, svežo slikovno in likovno opremo knjigi dodala piko na i. Celota sedaj odprtih rok vabi v svoj objem tudi vse nas, bralce.

POVZETEK

Ocena *Kla kla klasika* ni običajno napisana ocena, saj gre za nenavadno knjigo, splet klasike in rapa, pa še marsičesa drugega. Poleg osnovnih podatkov o knjigi je natančno predstavljena njena vsebina, ki združuje res veliko materiala – tako klasične slovenske pesmi različnih obdobjev kot Trkajeve pesmi današnjih dni, verze raperjev, tudi del(čk)le raznih popevk, pa kratke strokovne izseke pomembnih literarnih zgodovinarjev in drugih strokovnjakov, navezave na dela sodobn(ejš)ih slovenskih pesnikov, razlago najbolj pomembnih literarnovednih pojmov, različne strokovne in didaktične komentarje, razmišljanja, pojasnila, opozorila, napotke in naloge ter primere poustvarjanja otrok.

Knjiga po branju (in poslušanju zgoščenke) vzbuja veliko upanje, da bo našla pot med mlade (lahko tudi s spodbudo za njihovo lastno rapanje), zagotovo pa bo pomenila izziv tudi starejšim bralcem.

Ključne besede: klasična poezija, rap, mladi sodobni bralec, domače branje, bralna pismenost, mentorji branja, pogovor o prebranem

Viri in literatura

- Saksida, I. in R. Terkaj – Trkaj, 2017: *Kla kla klasika*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Zbirka Domače branje Knjiga pred nosom.
- Terkaj, R. Trkaj, 2017: *Kla kla klasika*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Zgoščenka. Idejna zasnova dr. Igor Saksida. Priloga knjige *Kla kla klasika*.
- -- 2014: *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1. knjiga. Ljubljana: Cankarjeva založba.

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

RAZMISLEK OB MONOGRAFIJI MILENE KERNDL *SODOBEN POUK* (*KNJIŽEVNOSTI*) IN RAZLIKE MED UČENCI

▼ Prispevek govori o razmisleku ob branju strokovne monografije Milene Kerndl *Sodoben pouk (književnosti)* in razlike med učenci. Pri tem izhajam tudi iz svojih dolgoletnih pedagoških izkušenj pri delu s srednješolci v strokovni šoli, kjer poučujem slovenščino.

Uvod

Strokovna monografija Milene Kerndl *Sodoben pouk (književnosti)* in razlike med učenci je razdeljena na dva dela. Prvi del prinaša razlike med učenci, kar vpliva na pouk književnosti pri branju. Ob tem so izpostavljeni bralni razvoj, motivacija in interes za branje, odnos do branja in pričakovanja posameznika ob tem. Pri poučevanju književnosti so, po mnenju avtorice, potrebne prilagoditve, komunikacija ter didaktične metode. Izpostavljeni so učenci oz. bralci v zadnjem triletju osnovne šole ter njihova vloga v književnosti, razvoj njihove recepcijske zmožnosti, možnosti diferenciacije oz. individualizacije pri obravnavi umetnostnih besedil, formativno spremljanje učencev pri pouku književnosti ter uporaba podpornega gradiva ob tem, strategija za preverjanje pričakovanj, obrazec priprave na pouk ter specifične ključne kompetence učiteljev književnosti in razvijanje le-teh. Drugi del prinaša rezultate empirične raziskave, in sicer kako se diferenciacija oz. individualizacija ter formativno spremljanje v zadnjem triletju osnovnih šol odražata v praksi pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah. Vse to pa s seboj prinaša tudi opredelitev ter razvoj nove kompetence učiteljev slovenščine.

Monografija ter razmislek ob njej

Monografija avtorice Milene Kerndl *Sodoben pouk (književnosti)* in razlike med učenci prinaša za vsakega učitelja slovenščine dragocen prispevek k pouku književnosti v osnovni ter srednji šoli. Sama sem se s tem delom spopadla kot srednješolska profesorica književnosti, ki skuša dijake srednje strokovne šole pripeljati do dejstva, da jih bodo po končanem izobraževanju spremljale knjige, zborna zapisovanje ter nadgrajevanje vsega, kar so osvojili kot srednješolci. Iz strokovnega

dela sem skušala izluščiti tista poglavja, ki so vplivala name ter na moj pouk književnosti. Dodala sem tudi svoje pedagoške izkušnje ob delu s srednješolci strokovne šole. Prvo poglavje monografije Šola za 21. stoletje nas opominja, da moramo nadgrajevati klasičen pouk. Res bi moralo držati, da je osnovnošolsko izobraževanje uspešno, »če da temelje za nadaljnje učenje skozi vse življenje«. (Kerndl 2016: 17)¹ Vsi otroci naj bi imeli enake možnosti za učenje. In sporazumevanje v maternem jeziku vsakomur omogoča izražanje svojih misli, čustev, mnenj tako v pisni kot v ustni obliki. Tako učenci s pomočjo učitelja razvijajo kulturno kompetenco, saj se z branjem učijo slovenske kulture. Velikokrat pa ob tem v srednjih strokovnih šolah naletimo na velike težave. Dijaki povedo, da se jim v šolo ne da hoditi, da so se tja vpisali zaradi mame, sami pa bi ostali doma, spali ter živeli lagodno življenje. Tudi pri pouku slovenščine ne moremo govoriti o pouku materinščine, ker mnogo dijakov prihaja iz neslovenskega okolja, v družini govorijo neslovensko, zato se pri pouku slovenščine pojavljajo številne težave kot npr. pri pouku besedoslovja in besedotvorja, češ »naučim se lahko tvorjenke, ne morem pa se naučiti starih slovenskih besed (pisker) ter frazemov«. Nekateri dijaki neslovenskega okolja se z veseljem naučijo drugega jezika in se ob tem zelo potrudijo, marsikomu pa ni mar: »Ne razumim. Ne bom se učil slovenščine. Je pretežko.« Avtorica navaja, da učenje ni le spoznavni proces, pač pa se ob tem prepletajo spoznavni, čustveni in socialni vidiki. »V procesu mora tudi učenec (poleg učitelja) prevzeti odgovornost za svoje učenje, vedenje in udeležbo.« (Kerndl 2016: 32)² Ob tem lahko samo upamo, da bi res bilo tako, a nekateri dijaki strokovne šole velikokrat prepričajo svoje starše, da je za vse kriv učitelj, da se jim maščuje, jih ima na piki ... predvsem pa se pouku izmikajo, češ bom že vse nadoknadil. A da ne zmorejo vsega, to ugotovijo prepozno.

Tradicionalen in sodoben pouk književnosti

Izpostavila bi avtoričin pogled na tradicionalen in sodoben pouk književnosti. Res je, da je moral biti nekoč otrok seznanjen z mnogimi besedili in učiteljevo edino razlago, v sodobnem oz. komunikacijskem pouku pa »je v ospredju dialog, ki poteka med učencem/bralcem in književnim besedilom ter med samimi učenci in učiteljem o književnem besedilu«. (Kerndl 2016: 32)³ Res je izhodišče prebrano besedilo, učitelj pa naj bi učenca vodil ob neznanem, želel bi si njegovih izzivov v obliki vprašanj in mu tako pomagal do razumevanja in doživljanja. A kot dolgoletna profesorica slovenščine na srednji strokovni šoli se vedno znova spopadam s slabo voljo ob branju, ki je kakor mlinski kamen. Res je, da poučujem skoraj same fante, ki z redkimi izjemami ne ljubijo branja in literarnih del ne preberejo, le »če jih moramo, sicer bo mama kričala in profesorica pisala cveke«. Raje uporabljajo medmrežje, kratke vsebine obveznega domačega branja ali priredbe branja nekaterih pridnih sošolcev. Sodoben pouk književnosti v srednji strokovni šoli je nočna mora tako za profesorje kot dijake. Profesorji zelo težko uspemo, da se vsaj nekateri dijaki naučijo poglavja iz svetovne in slovenske književnosti ter preberejo obvezna dela, ker so za večino težka, nerazumljiva, nepotrebna: »Pri svojem poklicu bom rabil le strokovni del, ne pa brezveznega branja. Kaj mi bo pomagal Homer, Dante, Cankar ...« Res je, kot pra-

¹ Kerndl, Milena, 2016: Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa, str. 17

² Kerndl, Milena, 2016: Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa, str. 32.

³ Kerndl, Milena, 2016: Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa, str. 32.

vi avtorica, da mora učitelj v fazi načrtovanja pouka književnosti preveriti predznanje učencev ter kako bo to ugotovil in preveril. Sama dijake vedno vprašam, kaj o določeni učni snovi, literarnih delih, literarno-teoretičnih pojmih ... vedo iz osnovne šole. Njihovi odgovori so zelo skopi: »*Le malo. Vse smo pozabili, saj je bilo preveč snovi. Učiteljica me ni marala, moja slovenščina je bila vedno ena. In mi je brezveze.*« Če vrtam dalje, ugotovim, da se osvojeno znanje razlikuje med osnovnimi šolami. In ker je pri mnogih slovenščina bič božji, smo v srednji šoli ponovno na začetku. Zavem se, da bi morala znanje nadgrajevati, a v prvem letniku srednje strokovne šole začenjam od začetka. Vem, da moram biti svetovalka, vzgojiteljica, strokovnjakinja in pedagoginja, saj organiziram učno-vzgojni proces, poučujem ter moram učencu omogočiti, da bo osvojil vzgojno-izobraževalne vsebine ter razvil svoje sposobnosti. V vzgojno-izobraževalnem procesu je v ospredju učenec/dijak, torej »*aktiven soustvarjalec učne vsebine s svojim razumevanjem problema, ki se pogloblja v interakciji z učiteljem in med učenci samimi*«. (Kerndl 2016: 37).⁴ Torej mora biti za svoje znanje odgovoren učenec, učitelj pa bo ob tem ustvaril tudi spodbudno učno okolje. Pomemben dejavnik pri tem je didaktični pristop, kot navaja avtorica v svoji monografiji. Učitelj ni več le prenašalec znanja, ampak tudi mentor, spodbujevalec, moderator, organizator, ustvarjalec učnih okoliščin; v njih pa morata biti tako učenec kot učitelj aktivna udeleženca. Slednji pa se mora po mnenju avtorice tudi strokovno spopolnjevati, na njegova prepričanja vplivajo tudi sodelavci, ravnatelj, starši. Torej mora gojiti kakovostne medosebne odnose, didaktično komunikacijo z učenci, ki bodo postajali aktivni in tako tudi samostojni.

Razlike med učenci/dijaki

Med učenci in dijaki so velike razlike: psihološke, socialne, fiziološke. Pri sodobnem pouku pa je v osnovnih in srednjih šolah veliko učencev s posebnimi potrebami. Mnogi tako potrebujejo dodatno pomoč strokovno usposobljenih ljudi, profesor pa se v razredu, v katerem je tudi 30 mladostnikov in več, ubada z večnim problemom, kako pouk organizirati, da bodo vsi zadovoljni: otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni in povprečni. V svoji šolski praksi sem poučevala dijake, ki niso znali slovenščine, so se je v učnem procesu naučili ali se je niso hoteli kot Neslovenci, so bili naglušni, delno slepi, dislektiki, epileptiki, astmatiki, avtisti, s hudimi zavorami pri preverjanju znanja, jecljanju. V razredih je bilo tudi več dijakov z odločbami, a učni proces je motilo le poseganje staršev v učiteljevo delo. Otroci so s spodbujanjem učitelja začeli aktivno sodelovati pri pouku in nekako kar tekmovati s sošolci. Za svoj trud so bili kakorkoli pohvaljeni. Vendar so določeni dijaki tudi taki, ki nikakor ne zmorejo osvojiti minimalnih standardov. Učitelj bi mu rad pomagal in z njim vztrajal, vendar se morajo vključiti tudi ostali strokovni sodelavci. Ostali dijaki so ob tem najprej še sodelovali pri pouku, saj so dvigovali roke, da bi odgovorili na zastavljeno vprašanje, nato so obupali in v razredu ustvarili nemir. Tak otrok bo moral ostati dalj v učnem procesu, potreboval bo dodatno strokovno pomoč, kljub učiteljevemu prizadevanju, spodbudam, da bi ga vključil v normalen proces. Nekoč so taki otroci poiskali pomoč v šolah s prilagojenim programom, danes so

⁴ Kerndl, Milena, 2016: Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa, str. 37.

vključeni v redne osnovne šole. Menim, da bi zelo radi dosegli vrstnika, a ga ne morejo. Zanje veljajo posebne prilagoditve, kar ostali dijaki sprejmejo ali ne, vsaj po mojih izkušnjah kot profesorice slovenščine v srednjem strokovnem izobraževanju. Redni pouk je tudi nekoliko upočasnen, saj je to odvisno tudi od tega, koliko otrok z odločbami je v posameznem razredu. Posebnost v srednjih strokovnih šolah so nadarjeni otroci, saj velikokrat to svojo »hibo« zamolčijo pred sošolci, da ne bi bili izpostavljeni. Vsaj fantje, ki so raje povprečni in ne želijo biti pohvaljeni in izpostavljeni. Zdi se mi, da nekako poniknejo v šolskem učnem sistemu. Kot profesorica slovenščine take dijake vedno dodatno spodbujam z literarnimi natečaji, z udeležbo v bralnem klubu, s samostojnim ustvarjanjem. Na začetku so taki fantje negotovi, saj se jim zdi, da se jim bodo sošolci le posmehovali, a kmalu spoznajo, da požanjejo pohvalo v očeh drugih. V preteklosti mi je dijak računalniške smeri zaupal, da lahko drugim ponosno pove, da piše pesmi, tako kot nekdo drug pove, da se udejstvuje v športu: »Za vsakogar nekaj.«

Branje

»Že ob vstopu v srednjo šolo so med učenci velike razlike, in sicer v: (1) jezikovnem razvoju, (2) bralnem razvoju, (3) motivaciji za branje, (4) interesu za branje, (5) stališču/odnosu do branja, (6) literarnoperceptijskem razvoju in (7) obzorju/horizontu pričakovanj.« (Kerndl 2016: 73)⁵ Avtorica se zaveda, da se morajo učenčeve bralne zmožnosti razvijati postopoma, omenja pa tudi avtorja Duffyja in Roehlerja, ki sta v t. i. 5. stopnji moči oz. v obdobju srednje šole spoznala, da so bralci sposobni brati »vsakovrstno gradivo, ga kritično presojeti in ovrednotiti«. (Kerndl 2016: 77)⁶ Žal šolska praksa kaže, da tudi v 4. letniku srednje strokovne šole določeni bralci ne zmorejo prebrati vsakovrstnega gradiva ter ga kritično presojeti in ovrednotiti. Že nekaj let morajo nekateri »boljši« fantje zaključnega letnika prebrati maturitetni izbor za maturo in ga z govornimi nastopi predstaviti v razredu. To je sposobna le peščica, ostali še vedno berejo netekoče, narečno, netočno, kar se pozna tudi pri interpretaciji. Drži, da je motivacija tista, ki jih vodi do končnega cilja, kar se lahko vidi pri obveznem domačem ali prostočasnem branju. Danes veliko srednješolcev pove, da sploh ne berejo: »Bral nisem že v osnovni šoli in tudi v srednji ne bom.« A učitelji moramo slediti frazemu žejnega pripeljati čez vodo. Seveda je ob tem treba poznati psihološke, socialne in fiziološke razlike med učenci/dijaki, kar od vsakega pedagoga zahteva veliko truda. Sicer pa dijaki velikokrat povedo, katere teme ne marajo in hkrati vprašajo, koliko strani ima literarno delo. Veliko število strani pomeni, da že na začetku obupajo, ker mora biti za fante vse jasno, napisano kratko in jedrnato, predvsem realno: »Da avtor ne bluzi.« Res je, kot trdi avtorica, da mora imeti otrok literarnoestetsko spodbudno okolje; tako mu branje ne bo predstavljalo nikakršnega problema. Če bo otrok videl starše s knjigo v roki, z njimi hodil v knjižnico, se o literaturi z njimi tudi pogovarjal, bo tudi sam lažje posegel po knjigi. Žal nekateri srednješolci na strokovni šoli nimajo te sreče, saj jim ni nihče bral pravljic, bralna značka jim je bila prava muka, kot srednješolcem pa je knjiga trn v peti, če o njej samo slišijo. Zato matere velikokrat preberejo obvezno domače branje namesto otroka, on pa le obnovi dogajanje, pri pouku pa pomeša vsa dejstva. Zgodilo se je

⁵ Kerndl, Milena, 2016: Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa, str. 73.

⁶ Kerndl, Milena, 2016: Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa, str. 77.

že, da so celo napisale interpretacijo. Fant se je celo zavedel medvedje usluge, a važno je bilo, da je bila mama zadovoljna. Tak dijak bo potreboval veliko učiteljeve spodbude, da bo po knjigi posegel sam, jo znal pravilno brati in ovrednotiti osvojeno. Le tako bo lahko zadostil tudi zahtevam učnega načrta, sodeloval pa bo pri kakovostnem pouku in se hkrati zavedel, da hodi po samostojni poti.

Uporaba IKT

V monografiji avtorice bi kot pripomoček sodobnega pouka izpostavila tudi poglavje Poučevanje književnosti z uporabo IKT, ki jo učenci in dijaki uporabljajo v šoli in doma. Poseben problem srednješolcev, ki se izobražujejo na računalniški smeri, je, da so si to moderno tehnologijo kar prisvojili. Svojo trditev, da se vse dobi na netu, uporabljajo pri komunikaciji z literaturo. A to gre velikokrat tako daleč, da ne samo berejo s spleta, pač pa prepisujejo tuje misli, predstave in ugotovitve o besedilih. Njihova sporazumevalna zmožnost tako stagnira, razvije pa se, ko učitelj izzove takega dijaka z vedenjem o njegovi t. i. prevari. Tako se mora mladostnik sam poglobiti v branje; le tako bo lahko besedilo doživljal, razumel ter ga primerno ovrednotil. Njegovo besedno izražanje ne bo več le pripisovanje že napisanega, pač pa bo temeljilo na prebranem in razumljenem. Jasno je, da bo učitelj to dosegel najprej z literarnim delom, ki je dijaku blizu (npr. mladinskem), nato pa bo posegel po klasičnem branju. A dijak bo ob tem znal tudi primerjati obe prebrani besedili (tema, motivi, sporočilo, povezovanje oseb, razlaga naslova na realen ali pa simbolen način) ter bo tako o njiju tudi razmišljal in poustvarjalno pisal. Tako se bo pokazal kot ustvarjalen in samostojen, saj bo svoje usvojeno znanje znal razširiti in nadgraditi. Lahko trdim, da takega mladostnika formativno spremlja tudi srednješolski učitelj, čeprav na drugačen način kot osnovnošolski. Mladostniki radi dobijo pozitivne povratne informacije, ki jih spodbujajo k razvijanju diskusije. Ob tem širijo svoje književno znanje, bogatijo zborni jezik, predvsem pa znajo povezovati književno, šolsko in splošno okolje. Znajo torej razmišljati, kar jih v srednjih šolah privede do uspešnega pisanja vodene/samostojne interpretacije, kar zagotavlja tudi končni uspeh ob zaključku šolanja pri poklicni maturi. Nekaterim se tako delo posreči individualno, drugim v skupinah, nekateri to bolje obvladajo, drugi manj. Vsak učitelj si želi jezikovno šolanega bralca, vendar se zaveda, da na to uresničitev vplivajo mnogi dejavniki: otrokova pripravljenost za delo, njegovo ugodno družinsko okolje, sposobnosti, interes, motivacija, senzomotorična koordinacija ...

Sklep

Pri pouku 21. stoletja je za uspešno izobraževanje nujna povezanost učenca /dijaka z učiteljem, saj slednji ne posreduje le svojega znanja, pač pa otroka dodatno motivira, spodbuja in ga tako bogati ter pripravlja na uspešno življenje. Tudi mladostnik mora upoštevati učiteljeve zahteve, zavedati se mora, da bo le tako lahko poglobljal svoje znanje. Žal je prav pri pouku slovenščine velikokrat tako, da jo mladi sovražijo, si tako pridobivajo sla-

be ocene, ob tem pa izpostavijo svojo slabo voljo ter nezadovoljne starše. Ne berejo oz. jim to predstavlja veliko muko. Proces branja je postopen in dolgotrajen, saj bo le tako končni cilj tudi kakovosten. Učitelj bi moral po mnenju dijakov biti Vsemogočni, po mnenju staršev pa je kriv za vse slabo, kar se dogaja v šoli in doma. A poslanstvo vsakega učitelja je poučevanje, posredovanje in razlaga ter ovrednotenje snovi, spodbujanje mladega človeka, naj razmišlja in tako bogati sebe in svoje okolje.

↙ POVZETEK

V svojem prispevku sem skušala s pomočjo strokovne monografije *Sodoben pouk (književnosti)*, avtorice Milene Kerndl, ne samo izpostaviti določena poglavja, pač pa podati tudi svoja opažanja kot srednješolska profesorica z večletno pedagoško prakso, saj mi je kot profesorici slovenščine branje v srednji strokovni šoli svojevrsten izziv. Avtorica se je temeljito poglobila v problem, kar je podkrepila tudi s končnim poglavjem *Empirični del*. Sama sem ob tem izpostavila probleme, ki jih opažam kot srednješolska profesorica slovenščine. Zavedam se, da je poučevanje književnosti za mladostnike bič božji, ker je po njihovem mnenju dolgočasno in nepotrebno. A kot navaja avtorica, se morata učitelj in mladostnik srečati in skupaj vzpostaviti ravnotežje, rezultat tega pa bo uspešna pot branja in pisanja.

↙ Viri in literatura

- *Katalog znanja, Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje*, 2010.
- Kerndl, Milena, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Ana Cukjati

Issue of Suffixes in Forming Possessive Adjectives from Masculine Nouns of the 2nd Declension

This article discusses the actual use of suffixes of possessive adjectives formed from masculine nouns of the 2nd declension; the grammatically correct suffix is *-ov/-ev*, but in reality the suffix *-in* is also used. This use is rarer in schools and in journalistic texts, but by no means negligible; it would therefore be sensible to mention that in class, and simultaneously emphasise that such use is grammatically incorrect. Two textbooks and one handbook that are most often used by teachers and professors were reviewed to determine how they discuss the possessive adjective.

Keywords: 2nd declension of masculine nouns, possessive adjective, morphology, suffix

Adrijana Špacapan

Vladimir Bartol: *Alamut* (1939)

This paper offers exercises with which we can guide secondary school students through Bartol's novel *Alamut*. They can be used as worksheets for homework or for work during lessons. They were created while preparing for work with secondary school students in the fourth year of the general secondary school programme for the prescribed thematic set in the 2017 matura examination.

Keywords: *Alamut*, setting/cultural space, religion, issue of the literary text, essay

Mojca Kavčič

Rhetorical Analysis of the Speeches of Presidents

This paper analyses the solemn speeches of the Slovenian and Russian presidents at the celebration of the 100th anniversary of the Russian Chapel below the Vršič pass on 30 July 2016 from the aspect of rhetorical technique, i.e. disposition/arrangement, length, elocution/verbalisation (linguistic correctness and style) and action/execution. It was presumed that both of them were trained speakers with extensive experience, but that they most likely (at least occasionally) receive help from experts when

writing their speeches. It has been established that Putin's execution was slightly better, whereas Pahor did a better job arranging and verbalising his speech.

Keywords: rhetoric, speech analysis, teacher as rhetorician

Katjuša Ručigaj

Eduard Petiška: *Dedal in Ikar* [Daedalus and Icarus] – Discussion of a Myth in 7th Grade

This paper presents a potential method for discussing a myth in the 7th grade, namely as differentiated group work (during two periods). It provides the teacher and students with plenty of opportunities for cross-curricular collaboration. The article includes instructions for working in 4 differentiated groups and mentions the possibilities for further creative work and integration.

Keywords: myth, Daedalus and Icarus, differentiated group work, cross-curricular integration

Katjuša Ručigaj

How to Use a Book from the Project *Rastem s knjigo* [Growing with a Book] in the Learning Process

A book from the project *Rastem s knjigo* [Growing with a Book] provides vast opportunities for planning and implementing various activities while reading: reading aloud, debate groups, required reading, oral presentation, expert writing about a book (review/opinion), cross-curricular collaboration, writing research papers, writing articles for the school newspaper or school website, etc. An advantage of book gifts under the JAKRS (Slovenian Book Agency) project is that each student has his/her own book which he/she can use throughout the school year for the above-mentioned activities.

Keywords: project *Rastem s knjigo* [Growing with a Book], culture day, reading aloud, required reading, debate club

Janja Žnidarčič

Gradimo mostove med bregovi različnosti [We Are Building Bridges between Banks of Diversity]

This paper sheds light on the work performed under the project Gradimo mostove med bregovi različnosti [We Are Building Bridges between Banks of Diversity]. Through planned activities we are promoting the active integration of students with special needs, who are attending the primary school Kozara Nova Gorica, with their peers in the broader environment in order to improve their mutual acceptance, tolerance towards diversity, empathy, cooperation and intercommunication.

Keywords: children and adolescents with special needs, peers in mainstream schools and kindergartens, social integration

Mojca Honzak

**»Nova moč, s polno paro dalje [New Strength, Full Steam Ahead]« (Trkaj)
– Review of the Book *Kla kla klasika***

The review of *Kla kla klasika* [Cla Cla Classics] is no ordinary review, because it concerns an unusual book, an amalgam of the classics and rap, and of many other things. In addition to the basic information about the book, it thoroughly presents its contents, which truly combine a great amount of material – classic Slovenian poems from various periods and poems written by the rapper Trkaj in present times; verses written by rappers; fragments of various popular songs; short technical excerpts from important literary historians and other experts; references to works of (more) contemporary Slovenian poets; an explanation of the most important concepts of literary science; various expert and didactic comments, thoughts, explanations, warnings, instructions and tasks; and examples of children's re-creative work.

After reading the book (and listening to the CD), it inspires great hope that it will reach young people (perhaps as encouragement for them to come up with their own raps), and will undoubtedly pose a challenge to older readers.

Keywords: classic poetry, rap, young contemporary reader, required reading, reading literacy, reading mentors, discussion of what has been read

Bojana Modrijančič Reščič

Reflections on the Monograph by Milena Kerndl *Modern (Literature) Lessons and Differences among Students*

Aided by the technical monograph *Modern (Literature) Lessons and Differences among Students* written by Milena Kerndl, my paper tries to highlight certain chapters and above all offer my observations as a secondary school professor with several years of teaching practice, since being a Slovenian language professor at a secondary technical school means that reading poses a unique challenge. The author of the monograph has delved into the problem in-depth and substantiated her claims with the final chapter entitled Empirical Section. I have additionally pointed out certain problems that I have noticed as a secondary school Slovenian language professor. I am aware that adolescents consider the teaching of literature to be a scourge, for they believe that it is boring and unnecessary. However, as stated by the author, the teacher and the adolescent must come together and establish a balance, which will result in a successful reading and writing path.

POLETNO BRANJE



-15%

KAKO SPODBUJATI RAZVOJ MIŠLJENJA

Kaj je kritično mišljenje? Zakaj ga razvijati? Kako ga spodbujati v šoli? Kako razvijati veščine argumentiranja?

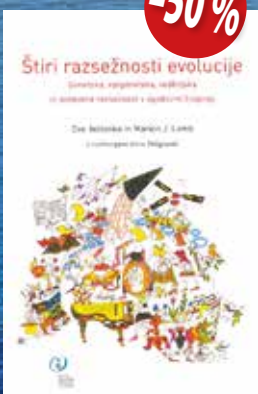
Kako načrtno, sistematično in hkrati z izgrajevanjem vsebinskih znanj spodbujati razvoj mišljenja v različnih starostnih obdobjih učencev?

Konkretni primeri, tabelarični in grafični prikazi, primerjave in vodenje po korakih, ki so prikazani v priročniku, bodo učiteljem olajšali delo v razredu.



STROKA

~~31,90 €~~
27,11 €



-50%

ŠTIRI RAZSEŽNOSTI EVOLUCIJE

Dednost ni odvisna samo od genov. Nekatere dedne razlike niso posledica naključnih mutacij.

Nekatere pridobljene informacije so podedovane.

Evolucijske spremembe so lahko tudi »načrtne«, ne samo posledica naravnega izbora.

So zgornje trditve krivoverske ali pa jih potrjujejo sodobna odkritja? Sebični geni?

Genska astrologija? Spomini genske dejavnosti? Knjiga ponuja izredno zanimiv pogled v dognanja o genetiki. Za vse, ki želijo razširiti svoje znanje o našem bivanju na Zemlji.



ZNANOST

~~16,50 €~~
8,25 €



-50%

ŽIVLJENJE V SKRAJNOSTIH: UMETNOST PREŽIVETJA

Kaj se zgodi, če se znajdete zaklenjeni v hladilnici, ujeti pod ledom ali izgubljeni v puščavi brez vode?

Kljub nevarnostim (ali pa prav zaradi njih) so se ljudje od nekdaj navduševali nad življenjem v skrajnih razmerah. Adrenalinski športi, tvegani podvigi, redni letalski poleti na velikih višinah, kjer življenje ni možno, preizkušanje meja zmogljivosti človeškega telesa.

Avtor opisuje fiziološke odzive telesa na skrajne razmere in odkriva meje človeškega preživetja. Poljudno napisana knjiga, prepletena z resničnimi dogodki in nazornimi fotografijami.



AVANTURA

~~33,50 €~~
16,75 €



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

T 01 300 51 00

F 01 300 51 99

E zalozba@zrss.si

S www.zrss.si



akcija



facebook ZRSS



twitter ZRSS

