

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

# Slovenščina v šoli



velika začetnica

SONET

SLOVENŠČINA

priloga

BASEN

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

členek

podpičje

priloga

BASEN

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

ZDRAVLJICA

BESEDA

velika začetnica  
materni jezik  
BALADA O TROBENTI IN OBLAKU

KRALJ NA BETAJNOVI

SLOVENŠČINA V ŠOLI

književnost

leto 2015

2

XVIII letnik

členek

priloga

BASEN

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

POVED

SOBODNI

<b>Za uvod</b>	
<b>01</b> Mirjam Podsedensek: Uvodnik	<b>Editorial</b>  Mirjam Podsedensek
<b>Razprave</b>	<b>Papers</b>
<b>02</b> Mateja Hočevar Gregorič: Toporišičev prispevek k poučevanju na naših šolah: pogled v preteklost in sedanjost	Mateja Hočevar Gregorič: Contribution of Toporišič to Teaching Slovenian in Our Schools: a Look at the Past and Present
<b>16</b> Zoran Božič: Prva svetovna vojna v srednješolskih berilih med dvema vojnama	Zoran Božič: World War I in Secondary School Readers in the Inter-War Period
<b>22</b> Tonja Jelen: Motivi kolektiva nasproti individualnosti. Književne osebe kot individuumi v kolektivu na primeru romana <i>Doberdob</i>	Tonja Jelen: Collective Motives Versus Individuality. Literary Figures as Individuals within a Collective in the Case of the Novel <i>Doberdob</i>
<b>32</b> Miha Mohor: Brstič odpira svoj pogled ... Izkušnje z vključevanjem metod ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja v književni pouk	Miha Mohor: A Small Bud Is Opening Its Eyes ... Experiences with Incorporating Methods of Creative and Re-Creative Writing into Literature Lessons
<b>Didaktični izzivi</b>	<b>Didactic challenges</b>
<b>40</b> Lidija Butina: Motiviranje za samostojno aktualizacijo in kritično branje	Lidija Butina: Motivating for Independent Modernization and Critical Observation of a Literary Text
<b>52</b> Božena Brenc: Primož Trubar in protestantizem pri pouku slovenščine v 9. razredu	Božena Brenc: Primož Trubar and Protestantism in Slovenian Language Lessons in 9 <sup>th</sup> Grade
<b>Predstavitve publikacije</b>	<b>Presentation of publication</b>
<b>64</b> Lidija Golc: Iz didaktike slovenščine za boljše razumevanje besedila	Lidija Golc: From Didactics of Slovenian for Better Understanding of the Text
<b>70</b> Povzetki	<b>Abstracts</b>



**Slovenščina v šoli 2**

XVIII. letnik leto 2015 ISSN 1318-864X

**Izdajatelj in založnik:** Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99 **Predstavniki:** dr. Vinko Logaj **Uredništvo:** mag. Mirjam 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.posedensek@zrss.si **Urednica založbe:** Simona Vozelj **Jezikovni pregled:** Aleksandra Repe s. p. **Prevod povzetkov:** Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinc s.p. **Oblikovanje:** Dartis d.o.o., Anže Škerjanec **Prelom in tisk:** Design Demšar d.o.o., Present d.o.o. **Naklada:** 500 izvodov **Naročila:** Nataša Bokan, ZRSS – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si **Letna naročnina (4 številke):** je 23,80 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente, upokojujece in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena enojne številke v prosti prodaji je 10,80 €. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015

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). Poštšina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.



Mirjam Podsedenshek, Zavod RS za šolstvo

## ZA UVOD

Je beseda most k človeku?

Kadar želi biti in to resnično je, ostaja nema pričevalka, zasidrana v preteklosti, zgodovinski spomin kot v rubriki *Razprave* ugotavljajo avtorji; Zoran Božič s sledmi 1. svetovne vojne v srednješolskih berilih ugotavlja, da tudi družbeni kontekst lahko vpliva na zasnovo in izbor besedil v srednješolskih berilih med obema vojnoma. Mlada raziskovalka Tonja Jelen pa v prispevku znova raziskuje vpliv in moč kolektiva in posameznika v njem ob romanu *Doberdob* Prežihovega Voranca.

Prispevek Mihe Mohorja Brstič odpira svoj pogled, potrjuje, da z besedo in ustvarjalnostjo učitelj nagovori in prepriča tudi mladega bralca, tistega, ki se prvič srečuje z literaturo, tako da mu ta ostaja in postane blizu.

Beseda ima tudi svojo težo in raziskovalno moč; v preglednem članku Matjeja Hočevar Gregorič predstavlja strokovno in raziskovalno delo prof. dr. Jožeta Toporišiča, v katerem pokaže profesorjevo skrb tudi pri pripravi in oblikovanju učbenikov na naših šolah in njegov prispevek za jezikovni pouk v šoli in zgodovini slovenskega šolstva.

*Didaktični odzivi* so lahko zanimivi tudi zato, ker v prispevku Lidija Butina Motiviranje za samostojno aktualizacijo in kritično branje pokaže, da je beseda dragocena za dijaka takrat, ko se odloči za samostojno, kritično branje tudi zahtevnejših književnih besedil, kot je npr. ustvarjanje Franza Kafke, njegova iskanja in pričevanja.

Članek Božene Brence o Primožu Trubarju dokazuje, da je lahko tudi klasično besedilo za mladega bralca bolj dostopno, saj z didaktičnimi koraki, postopno, ne le pojasnjuje pomen in težo besed, pač pa tudi osveži in osmisli njihovo razumevanje.

Lidija Golc v svoji analitični oceni monografije dr. Alenke Žbogar Iz didaktike slovenščine znova opozori na vlogo in pomen učiteljeve besede – v šoli in pri pouku.



Mateja Hočvar Gregorič, Osnovna šola Šempas

# TOPORIŠIČEV PRISPEVEK K POUČEVANJU SLOVENŠČINE V NAŠIH ŠOLAH: POGLED V PRETEKLOST IN SEDANJOST

»/N/ašim mladenčem /je treba/ dati v roke pismeni nauk, ki jim bo kazal svojo domačo besedo izrekovati in na pismo devati.« (Valentin Vodnik)<sup>1</sup>

Če bi med slovenskimi jezikoslovci iskali tiste, ki so s svojim delom resnično zaznamovali čas, v katerem so živeli, kritično pretresli jezikoslovno preteklost in pogumno začrtali njeno prihodnost, bi zagotovo mednje prišteli Jožeta Toporišiča. S svojim širokim znanjem, strukturalističnim pogledom na jezik, na njegove pojavne oblike, njegovo zgradbo in vlogo ter s kritičnim odnosom do dela svojih predhodnikov in sodobnikov je obvladoval slovensko jezikoslovje 2. polovice 20. stoletja. Pravzaprav ni bilo področja v jeziku, ki se ga ne bi lotil, in to vedno na enak način: s kritičnim, a poštenim pretresom narejenega in s poglobljenim raziskovanjem, ki je vedno prineslo nove poglede o jezikovni stvarnosti. Čeprav ga poznamo predvsem kot znanstvenika in univerzitetnega profesorja, je bilo njegovo udejstvovanje v resnici precej bolj široko. To je razvidno tudi iz njegove bibliografije, ki je izšla kar v treh delih in skupno zavzema 1171 enot (SR 1986: 451-490, SR 1996: 485-501 in SR 2007: 419-440).<sup>2</sup>

Velik del svojega življenja je posvetil tudi šolstvu. Ne samo da je vzgajal nove učitelje in profesorje za poučevanje slovenščine v osnovnih in na vseh stopnjah srednjih šol, temveč je aktivno sodeloval tudi pri nastajanju učbenikov in drugih gradiv, bdel nad učnimi načrti in kritično presojal jezik v šoli. Prav o tem področju njegovega delovanja bo tekla beseda v pričujočem članku. Namen našega prispevka je osvetliti pomen Toporišičevega jezikoslovnega dela za učenje in poučevanje jezika kot sistema v naših šolah. Na kratko se bomo sprehodili skozi učbenike, ki jih je napisal za uporabo v šolah, omenili tiste, ki jih je recenziral, pobrskali po nekaterih člankih, ki še na kak drug način osvetljujejo njegovo povezavo s poučevanjem slovenščine v naših šolah, na koncu pa spregovorili še o današnjem stanju, pri čemer se bomo omejili na učbenike za slovenščino v višjih razredih osnovne šole. Vsega, kar je Toporišič objavil in je v povezavi s poučevanjem slovenščine v šoli, in tistega, kar so o njem napisali drugi, je toliko, da je celoto skoraj nemogoče zajeti v pregleden članek. Zato se bomo omejili na po našem

<sup>1</sup> Navedeno misel je Vodnik zapisal v predgovoru svojega dela Pismenost ali gramatika za prve šole (1811), tj. prvi slovenski slovnici, v kateri je bil meta-jezik slovenščina. Povzeto po: Lah (1927: 29).

<sup>2</sup> SR = Slavistična revija.

mnenju najpomembnejše točke. Na koncu bomo skušali odgovoriti še na vprašanje, ali danes veljavni učni načrt in posledično avtorji sodobnih učbenikov še sledijo zakonitostim, pravilom in sistemu, ki so bili zastavljeni v Toporišičevi *Slovenski slovnici*.

## 1 Na začetku je bila beseda ...

1.1 Toporišič je v šolsko slovenščino prvič korenito posegel, ko je za razpis za gimnazijske učbenike v letih od 1965 do 1970 napisal štiri dele slovnice pod skupnim naslovom *Slovenski knjižni jezik 1–4*. Delo je takoj našlo svoj prostor v slovenskih srednjih šolah. Hkrati je bilo namenjeno tudi širšemu krogu ljudi, ki so želeli kaj (iz)vedeti o slovenskem jeziku, bilo je pravzaprav prav vse, kar naj bi slovnica bila – ali še več, saj je knjiga imela tudi poglavje o sporočanju in o zgodovini jezika. Prvi del, tj. *Slovenski knjižni jezik 1* (1965) je še istega leta potrdil Republiški sekretariat za šolstvo kot učbenik. Toporišič je knjigi napisal pronicljiv, retorično obarvan predgovor, v katerem je nagovoril potencialne uporabnike. Privlačno je predstavil vsebino, poudaril pa to, na kar je sicer opozarjal tudi vsa leta kasneje: teoretično védenje o jeziku je ničevo, če ni podkrepljeno s primeri; šele tedaj pravila postanejo »res tvoja koristna last« (Toporišič 1965: 7). Ne gre spregledati tudi poudarka o novostih v primerjavi s slovnici, ki so se uporabljale do tedaj. Avtor se sklicuje na moderno jezikoslovje, ki se loči od starejšega, zato je v knjigi veliko novih nazorov o jeziku in njegovih pojavih, čeprav ne gre za »preimenovanje stvari, /le/ nova metoda ti odstira tudi nove strani jezikovnih pojavov« (Prav tam: 7).

1.2 Čeprav se morda zdi, da je *Slovenski knjižni jezik 1–4* nastal iz neke potrebe po svežem, novem in didaktično naprednejšem učbeniku in da je bil zato brez večjih težav sprejet na trgu in v šolah, temu ni bilo tako. Nova »gimnazijska slovnica«, kot bi lahko žargonsko poimenovali *Slovenski knjižni jezik 1–4*, je namreč zrastle na temelju številnih predhodnih kritik in polemik, ki jih je Toporišič vztrajno naslavljal na avtorje takrat aktualne *Slovenske slovnice* (1956), avtorjev A. Bajca, R. Kolariča in M. Rupla. S kritičnim pretresom tradicionalne slovnice je pričel že skoraj desetletje pred izidom *Slovenskega knjižnega jezika 1*, pri čemer se je lotil prav vseh ravnin jezika: najprej izrazne, kjer je posebno pozornost posvetil glasovni podobi slovenskega knjižnega jezika in njenemu prikazu v *Slovenski slovnici* 1965, ter naglasoslovju, posebej še glagolskim naglasnim tipom; nadaljeval pa s pomensko stranjo, kjer je največ prostora namenil skladnji.<sup>3</sup> Tradicionalni slovnici je očital predvsem obračanje v preteklost oz. historiziranje, morala pa bi upoštevati »predvsem jezikovne danosti, ki obstajajo druge ob drugih, se dopolnjujejo in se dajo sinhronično tudi pojasniti« (Toporišič 1978a: 16) in v to smer bi morale »kreniti tudi sodobno slovnico raziskovanje, če hoče prodreti globlje v jezikovni ustroj« (Prav tam, 16). Čeprav je bil Toporišič vedno oster in neusmiljen kritik, je vsako pomanjkljivost, ki jo je odkril, in vsak pojav, ki ga je predstavil drugače kot tradicionalna slovnica, tudi znanstveno utemeljil. Ničesar ni kritiziral zaradi kritike same, temveč z na-

<sup>3</sup> Spisek Toporišičevih kritičnih člankov je predolg, da bi ga navajali na tem mestu. Mogoče bi med vsemi izpostavili splošno oceno tradicionalne slovnice, ki je izšla v zagrebški *Filologiji* leta 1962 (glej seznam literature in virov), in drugo, ki je natisnjena v Toporišičevi knjigi *Portreti, razgledi in presoje*. Toporišič je sicer kritike sestavil, imel pa je težave z njihovo objavo, in marsikatera je bila objavljena šele desetletja kasneje.

menom, da uporabniki »spoznajo novo objektivno podobo jezika« (Toporišič 1970: 62).

1.3 Danes, 50 let kasneje, gledamo na izdajo Toporišičevega *Slovenskega knjižnega jezika 1* (in nadaljnjih treh knjig) kot na nek svež veter, ki je pometel s slabostmi tradicionalne slovnice in prinesel drugačen koncept ter novo gledanje na jezik, ki so ga sprejeli tudi v šolah, in to s statusom učbenika, ki ga *Slovenska slovnica 1956* ni imela.

1.3.1 Da se je Toporišič z izidom in sprejetjem *Slovenskega knjižnega jezika* v šole postavil pred jezikoslovce takratne dobe, je skoraj jasno, z novostmi pa tudi proti njim. Upor je bil razumljiv; niso se vsi strinjali »z jezikoslovnimi novostmi novega jezikoslovca« (pk 1966: 555). Zapisana misel je prišla izpod peresa Franceta Pibernika, ki se je kar nekaj časa skrival pod psevdonom, čeprav je krepko udaril po Toporišičevi slovnici. Spraševal se je, ali je slovnica »eksperiment v knjigi in tudi v šoli«, očitil, da naj bi bili učitelji po njej prisiljeni poučevati »ne glede na to, ali se strinjajo z jezikoslovnimi novostmi«, knjiga pa naj bi bila tudi »inovatorska«, kar prav tako ni zvenelo preveč pozitivno (Prav tam). Na koncu se je anonimni pk pomudil še ob vprašanju, kdo je sploh pristojen za merila v jeziku.

1.3.2 Toporišič se je na kritiko odzval in začelo se je živahno razpravljanje obeh jezikoslovcev, pri čemer nihče od njiju ni varčeval z besedami. Zdi se pomembno, da poznamo tudi ta del Toporišičevega prizadevanja in ostajanja na začrtani poti, za katerega je porabil vsaj toliko truda kot za samo pisanje slovnice. Verjetno bi bilo preveč preprosto knjigo le napisati in čakati, da bo v času, ko so jezikoslovci tradicionalne slovnice še trdno držali vajeti opisnega jezikoslovja, prijazno sprejeta. Kako le, ko pa je marsikje rušila staro in klicala po novostih. Očitano mu je bilo, da v zgradbo jezika stvari vnaša, on pa je pojasnjeval, da jih v njej le »opaža in dokazuje« (Toporišič 1970: 60). Verjetno je s takimi izjavami zadel marsikatero šibko točko takratnih jezikoslovcev, zagotovo pa si njihove naklonjenosti ni pridobil z drznimi izjavami, da bi od avtorjev slovnice 1956 pričakoval, da bodo izdelali znanstveno slovnico slovenskega knjižnega jezika, »ki bi razkrivala njegovo pravo podobo, ne pa, kakor sedanja, predvsem pomanjkljivo podkovanost njenih avtorjev« (Toporišič 1966a: 1050).

1.3.3 V bran se je Toporišič postavil tudi novi metodični strani svoje slovnice. Opisna slovnica je bila v zatonu, Toporišič je uvajal strukturalistično gledanje na jezik, kar se je poznalo tudi pri zasnovi slovnice. Pibernik mu je očitil, da se profesorji, ki so bili šolani po starem, ne bodo mogli navaditi novega učbenika (Pibernik 1970: 61). Ko jo je pisal, je Toporišič zelo očitno imel pred sabo dijake, ki jih je treba veliko naučiti. Zato se mu ne zdi nič sporno, da »s priročnikom profesorja odvajamo narekovanja pravil in dijaka ne mučimo s pisanjem v zvezke, zato pa prvega silimo k intenzivnejši in kvalitetnejši razlagi in drugega k utrjevanju snovi z vajami« (Toporišič 1966b: 659). Pibernik je bil sicer drugega mnenja, ko je zapisal, da »avtor

nima pravega razgleda po našem šolskem delu« in da je knjiga »za srednješolskega porabnika vsaj discutables« (Pibernik 1970a: 63) ter »da bi se kdo ob teh pomislekih zganil in poskusil stvari bolje urediti« (Prav tam, 64). Kdo je imel bolj prav, je pokazala zgodovina ...

1.3.4 Kljub »časopisnemu dopisovanju« s Pibernikom pa je Toporišič, kot je priznal mnogo let kasneje, pogršel konkretno oceno svojega *Slovenskega knjižnega jezika 1–4*. Napovedane naj bi mu bile kritike v nastajanju, a do dejanskega nastanka očitno ni prišlo. Sam je iz tega sklepal, da so morebitni kritiki takratnega časa delali po načelu: grajati ne morem, hvaliti nočem ...<sup>4</sup>

1.3.5 Toporišič je zaznaval občutek splošnega upora *Slovenskemu knjižnemu jeziku 1–4*, predvsem profesorjev, ki se jim dejansko ni ljubilo, da bi se poglobili v strukturalizem in mu sledili. Večinoma so obupali, razen nekaj svetlih izjem, Toporišič pa je za to krivil tudi zavod za šolstvo, ki ni poskrbel za dodatno izobraževanje profesorjev. Kar nekaj let je minilo, da se je novi učbenik res »prijel«, k slednjemu je verjetno pripomogel avtor predvsem sam, saj je zasedel mesto profesorja na Filozofski fakulteti, s tem pa se je odprla možnost za vzgajanje novih profesorjev slovenistike, ki bodo na jezik gledali manj opisno, širše in brez nostalgije po starem konservatizmu.<sup>5</sup>

1.4 Med žolčnim podajanjem vsak svojih načel pa sta Toporišič in Pibernik odprla tudi zanimivo vprašanje, kdo sploh naj bi pisal šolske učbenike za slovenščino in kdaj – pred izdajo znanstvene (obče) slovnice ali po njej.

1.4.1 Pibernik je stal na stališču, da Toporišičev *Slovenski knjižni jezik 1–4* pač ni slovnica, in je to potrdil z mislijo: »Prvo in neizpodbitno dejstvo je, da dr. Jože Toporišič še ni izdal slovenske slovnice« (Pibernik 1970a: 63). Očital pa mu je vztrajno postavljanje »v vlogo velikega slovenskega reformatorja« (pk 1966: 770). Toporišič je pojasnil, da je po njegovem za merila v jeziku pristojna splošna knjižna raba. »Kadar je ta omahujoča ali nepravilna, ji zdravi razsodek jezikoslovcev predlaga lažjo, primernejšo pot.« In še: »Vsakdo izmed pišočih se ima pravico oglasiti in povedati svoj utemeljeni (ne le splošni) pro in contra ob jezikovnih priročnikih, ki skušajo uzavestiti merila splošne rabe« (Toporišič 1966b: 661).

1.4.2 Če se vsakdo izmed pišočih lahko oglasi v zvezi z napisanim, kdo pa naj potemtakem napiše slovnico? Toporišič je menil takole: »Dolžan pa je slovnico za širšo rabo napisati tisti, ki je za to delo v danem trenutku strokovno najbolj poklican. To pred tem dokazuje s pisanjem razprav in člankov o isti tematiki, pa tudi z recenzijami« (1970: 62). Avtor slovnice pa naj bi se tem postavil tudi »uradni jezikovni normativ«, kakor je bilo že v zgodovini, »javnost pa ga je sprejela včasih z večjimi, včasih z manjšimi zadržki« (Toporišič 1970: 60).

<sup>4</sup> Več o tem v Kališnikovem pogovoru s Toporišičem v *Naših razgledih* 1978. Povzeto po: Toporišič 1991: 459.

<sup>5</sup> O tem podrobneje v: *Učitelji iz prejšnjih dob. Družbenost slovenskega jezika*, 1991.

## 2 Poskrbeti za vse ravni izobraževanja

2.1 Ponatisi *Slovenskega knjižnega jezika 1–4* pričajo, da je knjiga v nekaj letih vendarle dodobra zaživela med takratnimi slovenskimi srednješolci.<sup>6</sup> Očitno so se je navadili tudi profesorji. Zdej je bila pred Toporišičem nova naloga v zvezi s šolstvom: pretres osnovnošolskih učbenikov za slovenščino. Tega se je lotil zelo konkretno in natančno, svoje ugotovitve in pripombe pa objavil v treh zaporednih prispevkih v *Jeziku in slovstvu* leta 1970/71.<sup>7</sup> V pretres je vzel učbenike, ki jih je napisala Marija Jalen, pregledal pa jih je po jezikovnih ravninah in napisal temeljite pripombe, pa tudi konkretne predloge in rešitve. V uvodu je poudaril, da so učbeniki slovenskega jezika za osnovno šolo izredno pomembni, »ker se z njimi postavljajo temelji, na katerih mora potem počivati vsa slovnična jezikovna izobrazba tistega našega človeka, ki mu je jezik predvsem sredstvo sporazumevanja in izražanja«, zato bi morali »odsevati najboljša spoznanja o slovenskem jeziku, saj je tudi v tem pogledu najboljše za mladino komaj dobro. V njih torej ne bi smelo biti že zdavnaj preseženih jezikoslovnih spoznanj /.../« (Toporišič 1970/71: 168). Opis v jeziku naj zajema le bistvene stvari, naj pa bo sistematsko urejen in – kot meni Toporišič – gospodaren, kar pomeni, da naj učenca ne obremenjuje s stvarmi, »ki niso drugega kot slovničarski izmislek (ali zgodovinska navlaka)« (Prav tam). Priznal pa je, da bi upoštevanje vseh njegovih pripomb bil za avtorico prevelik zalogaj, saj bi to zahtevalo korenito predelavo učbenika. Na splošno pa je bil z učbeniki M. Jalnove zadovoljen, kar je razvidno tudi iz različnih pripomb, izrečenih mimogrede, v katerem od drugih prispevkov ali intervjujev.<sup>8</sup>

2.2 Leta 1971 je Toporišič spisal program za študij slovenskega jezika in stilistike, veljaven na Oddelku za slovanske jezike in književnosti na Filozofski fakulteti v Ljubljani, naslednje leto pa se na Seminarju slovenskega knjižnega jezika v Celju<sup>9</sup> ponovno lotil srednješolskih programov. Očital jim je predvsem neurejenost, preveliko usmerjenost na slabosti dijaškega jezika in premalo pozornosti za pravilen in lep jezik (Toporišič 1971/72a: 76). O jezikovnem in stilističnem delu učnega načrta slovenščine na gimnaziji je pisal še leto pozneje, kjer je podal natančno poročilo, kaj je komisija, v kateri je bil tudi on, naredila, sporen pa je bil verjetno epilog k temu prispevku, kjer je počital, da je bil tako narejen učni načrt dan v roke »strokovno nekompetentnih strokovnjakov«, čeprav je bil sicer »rezultat resnega načrtnega dela precejšnjega števila ustreznih kvalificiranih ljudi z dolgoletno učno prakso« (Toporišič 1973/74: 173).<sup>10</sup>

2.3 Ob pregledovanju Toporišičevega dela za naše šole ne smemo povsem preskočiti nastanka *Slovenske slovnice*, ki je prvič izšla leta 1976, nato pa še 1984 in 1991 ter (precej predelana) leta 2000. V splošni rabi je takoj dobila žargonski naslov »znanstvena« slovnica, saj je po štirih knjigah *Slovenskega knjižnega jezika* bilo pričakovati, da bo Toporišič jezik tudi opisal, popisal in svoje poglede nanj strnil v taki obliki. Hkrati je postala normativ vsem piscem jezikoslovnih priročnikov (in učbenikov) in uporabnikom je-

<sup>6</sup> SKJ 1 je po podatkih iz Toporišičeve bibliografije doživel šest ponatisov, SKJ 2 pet, SKJ 3 štiri ponatise in SKJ 4 tri ponatise.

<sup>7</sup> Toporišič v svoji bibliografiji (1. del, objavljen v SR 1986; sestavljal jo je sam) navaja, da gre za nedokončano delo, v oklepaju dodaja »zaradi urednika JIS« (Toporišič 1966: 459).

<sup>8</sup> Ena od takih drobnih, a povednih pripomb, ko je govoril o spreminjanju naših učbenikov, in ki potrjuje zgoraj navedeno misel: »V glavnem nihajo le metodično, Jalnove gotovo v pozitivni smeri«. Objavljeno sicer v intervjuju v *Naših razgledih* 1975, povzeto po: Toporišič 1991: 448. Hvalil jo je tudi glede »discipline v izrazju« (Toporišič 1989: 199).

<sup>9</sup> Podrobneje o tem seminarju v: Celjski seminar o vprašanih sodobnega knjižnega jezika in njegovega poučevanja. JIS 17 1971/72, 120–121.

<sup>10</sup> Ob članku je opomba uredništva, da je članek natisnjen na izrecno željo avtorja, da pa s to objavo uredništvo noče netiti polemike polemike v zvezi z nastajanjem učnega načrta.



zika. Čutili smo jo kot nadgradnjo, kot »krono« Toporišičevega dotedanjega raziskovanja in prizadevanja v jeziku nasploh, kot neke vrste drugo (2.) slovnico. Zato je zanimivo, da jo je on pojmoval kot tematsko ožjo, kot je bil *Slovenski knjižni jezik*. »Slovenska slovnica je /.../ problemsko in tematsko razširjeni in teoretično poglobljeni ter pedagogizirani razbremenjeni del SKJ o slovenski jezikovni zgradbi« (Toporišič 1991: 458). Čeprav je Toporišič pogosto navajal misel o tem, da jezik sam nakazuje normo in predpis in da oboje jezikoslovec le opazuje in zapisuje in ničesar ne predpisuje, ter se nekako pridružil Kopitarjevi misli, da je slovničar samo registrator stanja, lahko vseeno *Slovensko slovnico* razumemo kot normativno in obvezujoče delo za vse, ki se ukvarjamo z jezikom.

2.4 1977. leta so slovenski sedmošolci lahko posegli po novem učbeniku za slovenščino, tj. *Naš jezik 7*, ki ga sicer ni napisal Toporišič, pač pa njegov učenec France Žagar. Ta učbenik je nadomestil nekdanjo Bunčevo jezikovno vadnico. Toporišičev strukturalistični pristop je Žagar spretno prilagodil osnovnošolskim zmožnostim. Čeprav Toporišiču tu ne moremo pripisati avtorstva, pa mu lahko prisodimo vsaj zasluge, da je preko Žagarja prenesel novo védenje in pojmovanje o jezikovnem ustroju tudi med osnovnošolce. Sledila sta še *Naš jezik 8* (1978) in *Naš jezik 6* (1980); vsi trije so bili deležni več ali manj dobrih kritik,<sup>11</sup> resnično slaba je bila le Bordonova, na katero pa se je Toporišič v Delu odzval dokaj potrpežljivo (1978b).<sup>12</sup>

2.5 Žagar je s svojimi slovnici za višje razrede osnovnih šol vztrajal tako rekoč do uvedbe devetletke. Za marsikaterega učitelja tedanje dobe so pomenile »zakon«, saj so nudile dovolj dobro oporo za razlago v razredu, vaje za učence, bile so pregledne, slovnica je bila jasno strukturirana in bile so v skladu s Toporišičevim konceptom pojmovanja jezika, ki je ob zaključku Žagarjeve osnovnošolske ere že bila jasno zapisana tudi v znanstveni slovnici. Žagar je nato leta 1985 izdal *Slovensko slovnico in jezikovno vadnico*, ki jo je marsikdo sprejel kot »skrajšano« Toporišičevo slovnico. V njej je kot sodelavec podpisan tudi Toporišič, enako v ponatisu leto kasneje.

2.6 V času, ko se je slovenskim srednjim šolam bližalo t. i. usmerjeno izobraževanje, se je Toporišič spet oglasil in potarnal, da je splošno znano, »da naša srednja šola stori premalo za to, da bi bili njeni absolventi zares pismeni« (Toporišič 1979: 394). Navedel je kar nekaj razlogov, ki naj bi pripeljali do tega stanja, med drugim splošen upad obvladanja jezika, zmanjšano število ur slovenščine in manj branja kvalitetnih besedil, predvsem pa premalo ur za jezik, saj je večina porabljena na literarno zgodovino. Zato si je želel, da v usmerjenem izobraževanju ne bi bilo več mogoče v urah, ki so namenjene slovenskemu jeziku, obravnavati slovenskega slovstva, ko se je delalo »zdaj, ko sta obe predmetni sestavini pod skupno streho slovenščine« (Prav tam). Predlagal je dva učitelja: enega za jezik, drugega za literarno zgodovino, ali pa vsaj ločitev predmeta na dva dela, tudi če ju potem uči isti učitelj. Morda ideja sploh ni bila slaba, a v šolah se ni realizirala.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> *Naš jezik 7* je ocenila Berta Golob, *Naš jezik 6* pa Marjan Cedilnik. Golobova ja zapisala, da so učitelji že dalj časa čakali na novo slovnico, saj so bile Bunčeve knjige premalo praktične in niso ustrezale zahtevam pouka. Poleg tega se je tudi v šolah pojavila potreba po sinhroni slovnici zborne in drugih zvrsti, zgodovinska in etimološka pa sta se morali umakniti. Pohvalila je predvsem Žagarjevo induktivno metodo, kjer teče razlaga na podlagi vprašanj in odgovorov, učenci pa so spodbujeni k samostojnemu delu, k dodatnemu razmišljanju in lastnim dognanjem (Golob 1977/78: 153-154). Cedilnik je pohvalil zanimiva izhodiščna besedila, funkcionalne likovne ponazoritve in postopno vodenje učnega procesa. Kot Golobovi je tudi njemu najdragocenejši del poglavje o sporočanju. Pohvalil je še strogo sistematičnost, dajanje prednosti sodobnim jezikovnim oblikam, imel pa je nekaj pripomb predvsem glede didaktike (Cedilnik 1979/80: 188-189).

<sup>12</sup> Z ostale razrede osnovne šole so učbenike za slovenščino (sicer malo kasneje) napisali različni avtorji. Mogoče bi omenili še *Slovenski jezik 4 in 5* (1986 oz. 1989), avtorice so bile V. Slabe, A. Kozinc in B. Golob. Učbenika sta zanimiva z didaktičnega stališča, saj sta t. i. delovna učbenika in neke vrste predhodnika samostojnih delovnih zvezkov.

<sup>13</sup> Misel o dveh učiteljih je bila živa še vsaj kakih pet let po uvedbi usmerjenega izobraževanja; sama se je spomnil iz časa svojega študija na Filozofski fakulteti. Njen namen je bil vsekakor dober, saj bi s tem zagotovo dvignili kakovost poučevanja, posledično pa raven znanja, vprašanje pa je, kako bi se obnesla v praksi.

### 3 Usmerjeno izobraževanje in učbeniki za slovenščino

3.1 Z usmerjenim izobraževanjem se je Toporišičev *Slovenski knjižni jezik 1–4* dokončno umaknil iz gimnazij, pisanje učbenikov za vse dijake prvih letnikov je bilo zaupano drugim.

3.2 Toporišič je sicer pripravljaval vsebine za prihajajoče usmerjeno izobraževanje, od katerega so si očitno mnogi obetali veliko dobrega. Dve vsebini (družbenost jezika in jezikovne ravnine) je predstavil v preglednem članku, na tak način naj bi bili vpeljani tudi v bodoče učbenike (Toporišič 1979/80: 123–130). Toda stvari so se izpeljale malo drugače. »Usmerjeno izobraževanje kot najpomembnejši in (najbolj sporen) reformni projekt / je/ zaznamoval srednje šolstvo med 1981 in 1987« (SŠM, spletna stran) in je zajel seveda tudi pouk slovenščine. Za dijake je učbenik *Slovenski jezik I* napisala skupina avtorjev (J. Dular, R. Kirn, B. Pogorelec, J. Zrimšek).<sup>14</sup> Sestavljen je bil iz učbenika, delovnega zvezka in knjižice *Sporočanje* (avtorici te sta Breda Pogorelec in Marija Kolar). Pred tem so bili sicer na voljo poskusni snopiči, ki pa so hitro pošli, pa tudi do vseh srednjih šol niso segli.<sup>15</sup>

3.3 Toporišičev prispevek v tem obdobju je nekako dvojen.

3.3.1 Napisal je kar nekaj kritik uporabljenih učbenikov, jih objavil ali z njimi nastopil na predavanjih, še posebej zavzeto, ker je bil v tistem času predsednik Slavističnega društva Slovenije. Naš namen ni pregledovati vseh teh ocen in mnenj, saj bi nam to vzelo veliko časa in prostora. Opozorili pa bi na očitek glede izrazja, ki ne sledi uveljavljenemu v tedanjem jezikoslovju. Toporišič je zapisal, da so se *pisci Slovenskega jezika I in II* odločili za načelo: Spremeni, kolikor največ moreš, da se boš zapisal v slovensko jezikoslovno izrazoslovje, bolje pa bi bilo upoštevati, da lahko stvari na novo poimenuje »oseba, ki se z določenimi vprašanji ukvarja znanstveno intenzivno in mora zato imeti stvari jasno tudi poimenovane (ne le pojmovane), če jih hoče prav razločevati« (Toporišič 1989: 199). Ne more pa tega početi »kar vsak pisec učbenika« (Prav tam). Kritiko je Toporišič zaključil s sklepom, da je tako početje slabo, posebej, ker se to počne z dijaki, ki so že v osnovni šoli pridobili dobro premišljeno izrazje, še slabše pa zato, ker so – po Toporišičevem mnenju – tudi recenzenti izbrani s strani Zavoda za šolstvo. Srednješolskemu jezikoslovju bo na ta način »prav kmalu odklenkalo« (Prav tam: 211).<sup>16</sup>

3.3.2 Toporišič pa je v tem obdobju odprl tudi pomembno vprašanje piscev učbenikov. Odločno se je postavil na stališče, da tega ne morejo početi učitelji praktiki – srednješolski profesorji. Ta trend se je namreč uveljavil prav z novimi učbeniki za usmerjeno izobraževanje, Toporišič pa je menil, da napisati učbenik ne zmorejo niti »nekateri visokošolski njihovi drugovi«, kaj

<sup>14</sup> Pri učbenikih za nadaljnje razrede se je skupina nekoliko spreminjala; za 2. letnik je sodelovala M. Kolar, ne pa več J. Zrimšek, za 3. letnik sta učbenik napisala J. Dular in T. Korošec.

<sup>15</sup> O tem piše B. Krakar Vogel (1982/83: 86).

<sup>16</sup> Kritike, prav tako precej negativne, so prihajale tudi od drugod. Prim. B. Krakar Vogel (1982/83: 86–88), ki očita nesistematičnost, premalo postopne razlage, prehitro operiranje z novimi pojmi, neizhajanje iz Žagarjeve slovnice, ki so jo dijaki kot učenci uporabljali v osnovni šoli ipd.

šele srednješolski profesorji. Ker se je predvidevalo, da imajo slednji veliko prakse in da si lažje predstavljajo, kako določeno snov podati v razredu, je Toporišič dodal, da prakse nimajo le srednješolski učitelji, ampak tudi visokošolski. Malo cinično je srednješolskim profesorjem svetoval, da najdejo drugačno družbeno potrditev, učbenike pa raje prepustijo »ustreznim našim telesom, ki dejansko odločajo o tem najsí bo v programskem ali izvedbenem smislu« (Toporišič 1991: 478). Ponovno pa je očital premajhno število ur jezika po šolah, ki botruje temu, da imamo malo res pismenih ljudi. To dejstvo Toporišič pripisuje naši politični nezrelosti, kratkemu izročilu vladanja samemu sebi in slabi zavesti o svoji lastni narodni politiki. Morali bi se ravnati po drugih narodih, ki imajo že v osnovni šoli več ur materinščine kot mi (Prav tam: 479-480).

3.3.3 Na posvetu o učbenikih v okviru razstave Dnevi slovenskega izobraževanja na Gospodarskem razstavišču v Ljubljani se je Toporišič ponovno zavzel za ločitev pouka jezika in književnosti, za učbenike pa je predlagal didaktično in oblikovno popestritev, če bi bilo to finančno mogoče (Krakar Vogel 1992/93: 304-305).

## 4 Še poslednjič za srednješolce

4.1 Po klavnem zatonu usmerjenega izobraževanja se je Toporišič ponovno lotil pisanja učbenika za srednjo šolo. *Slovenski jezik in sporočanje 1 in 2* (1994, 1996)<sup>17</sup> je bil neke vrste Toporišičev labodji spev. Kritike so bile silovite, pogosto so prehajale v povsem osebne vode, večkrat se je zdelo, da stoji za vsem neka povsem druga zamera, ki nima povezave z vsebino in izvedbo učbenika. Od oktobra 1994 je polemika tekla v časopisu *Delo*, kjer naj bi se jezikoslovcem pridružil tudi glas staršev.<sup>18</sup> Toporišič je pojasnil, da je učbenik na začetku naletel na prijazen sprejem, kasneje pa je postal »didaktičen, strokoven, morda celo političen problem« (Suša 1995: 29). Sam je bil sicer prepričan, da »srednja šola še ni imela tako prijaznega učbenika, tudi ne tako opremljenega« (Prav tam).

4.2 Tudi tokrat bi lahko Toporišič pripisal svojo znano misel, da »Slovenci nismo tako bogati z intelektualnimi potenciali, da bi mogli rezultate dolgotrajnih naporov lahkomišelnó metati vstran« (Toporišič 1973/74: 173), a se ne bi spremenilo kaj dosti. Očitali so mu, da je učbenik pretežak, da dijaki v njem malo razumejo in da v njem ni nič uporabnega. Lotevali so se tudi njegove strokovnosti, kljub temu da sta učbenik potrdila strokovni svet in komisija za učbenike ter mu priznala, da je strokovno povsem na evropski ravni. Morda je učbenik padel v neroden čas, ko so dijaki višjih letnikov še delali maturo po starem, dijaki prvih letnikov pa začenjali po novem z novim učbenikom? Kdo ve? Toporišičev čas v srednješolskem okolju je počasi mineval, a so za njim prihajali njegovi nasledniki, učenci, ki so bolj ali manj vestno upoštevali svojega učitelja. Gimnazijci (tudi dijaki ostalih štiriletnih šol) so v letu 1999 dobili učbenik *Na pragu besedila 1* (z delovnim zvezkom),

<sup>17</sup> Prvi del je bil ponatisnjen še leta 1995 in 1996.

<sup>18</sup> Toporišič o tem dvomi, pravi, da se je pod imenom Gabrijele Drevak verjetno skrival kdo od njegovih siceršnjih nasprotnikov (Suša 1995: 29).

ki so mu potem sledili še trije za naslednje letnike gimnazije. Med avtoricami je bila tudi Martina Križaj-Ortar, nekoč Toporišičeva učenka in dolga leta njegova tesna sodelavka.

## 5 Osnovnošolski »projekt«: devetletka - in sedanje stanje

5.1 S šolskim letom 2003/04 se je v osnovnih šolah pričel nov program devetletne osnovne šole. Šlo je sicer počasi, a vztrajno, zato smo potrebovali tudi nove učbenike za osnovno šolo. Ne da so bile Žagarjeve vadnice *Naš jezik* slabe, le prodolgo so že bile v uporabi, medtem pa se je naše jezikoslovje razvijalo in hitelo naprej, tudi v didaktičnem smislu. Več dela z besedilom in hranjenje »čiste slovnice« za višje razrede so bile skoraj pobožne želje osnovnošolskih učiteljev, ki so poučevali nove generacije, in prehod z osemletne na devetletno šolo je bila prava prilika za spremembo tudi na tem področju. Tudi ideje o pouku slovnice, izhajajoč iz daljšega neumetnostnega besedila, so se lahko udejanjile prav z devetletko.

5.2 Da bo treba prevetriti osnovnošolske učbenike za slovenščino, je že nekaj let pred tem opozorila Križaj-Ortarjeva.

5.2.1 Že prav na začetku prispevka jim je pooditala neuskklajenost s sodobnim jezikoslovjem, saj pojmujejo jezik le kot sistem znamenj in pravil, v resnici pa je jezik predvsem sredstvo sporazumevanja. Moderno jezikoslovje si za globalni cilj postavlja rabo jezika, torej »tvorjenje in razumevanje besedil, različnih glede na namen, vsebino, obliko/izraz in okoliščine, zato besedila obravnava najprej pragmatično, nato pomensko in na koncu jezikovnosistemsko (slovnico)« (Križaj-Ortar 1992/93: 306).

5.2.2 Pregled osnovnošolskih učbenikov – tudi Žagarjevega –, ki ga je opravila, kaže zavestno, deduktivno in analitično spoznavanje jezikovnega sistema po ravninah. Slovnica izhaja iz izhodiščnih besedil, ki pa so umetnostna. Učenci sicer ob koncu osnovne šole spoznajo veliko slovnice, premalo pa svoje znanje prenašajo v rabo, v tvorjenje in razumevanje besedil. Križaj-Ortarjeva je ob tem ugotovila, da je nesmiselno ločevanje jezikovnega pouka na jezikovno vzgojo in sporočanje, saj se »jezikovni sistem udejanja v besedilu in /.../ besedilo temelji na jezikovnem sistemu« ter da »slovnica ni namenjena sama sebi« (Križaj-Ortar 1992/93: 306–307).

5.2.3 Za nižje razrede osnovne šole je Križaj-Ortarjeva zato predlagala induktivno in sintetično pot, saj se po njenem učenci prehitro srečujejo z abstraktnimi slovnimi pojmi, za višje razrede pa deduktivno in analitično pot. Ker so vsi naši učbeniki stari že več kot deset let, je še dodala, res kličejo k prenovi in uskladitvi s sodobnim jezikoslovjem v tujini in doma. (Prav tam, 307).

5.3 Marja Bešter Turk je s tremi (odličnimi) osnovnošolskimi učiteljicami z mnogo izkušnjami, tj. Nano Cajhen, Nevenko Drusany in Dragico Kapko, leta 1998 napisala delovni zvezek *Gradim slovenski jezik 4* (Rokus), ki je bil prvi v nizu uspešnih in zelo uporabljenih »učbenikov« za slovenščino v osnovni šoli.

5.3.1 Že naslednje leto se jim je ob delovnem zvezku *Gradim slovenski jezik 5* pridružila pobudnica novega tipa »učbenikov« Martina Križaj-Ortar. Tim je nato zelo hitro in z izjemno ustvarjalno vnemo nadaljeval z izdajami za višje razrede osnovne šole, in sicer *Gradim slovenski jezik (rad te imam) 6* (2000), *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7 in 8* (2001), *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 9* (2002). Sledilo je veliko prenovljenih in dopoljenih izdaj, predvsem pa preoblikovanje v samostojni delovni zvezek, kar je bilo na slovenskem trgu, med učitelji in učenci, odlično sprejeto. Samostojni delovni zvezki so predstavljali pripomoček, s katerim je bilo užitek delati, nekaj, česar smo si učitelji želeli, nekaj, s čimer se je dalo motivirati tudi učence. Občudovanja vrednemu delu Založbe Rokus<sup>19</sup> so sledile še druge založbe, tako da smo kmalu imeli na voljo več različnih učbenikov za slovenščino za 6. razred in tretje triletje, med katerimi so učitelji lahko izbirali, in ker so založbe tako rekoč začele tekrovati, katera bo izdala kvalitetnejšega, smo v šole res dobili učbenike, s katerimi ni bilo težko pritegniti učencev. Vsi so bili usklajeni z učnim načrtom, torej primerni za uporabo v razredu, saj so učence vodili do usvojitve ciljev in doseganja predpisanih standardov znanja.

5.3.2 Vsi (samostojni) delovni zvezki so napisani na enak način, tak, kot ga je Križaj-Ortarjeva predvidela že v prispevku leta 1992/93. Slovnica ni izolirana, ni sama sebi namen, temveč izhaja iz neumetnostnega besedila. Lotimo se je šele, ko izhodiščno besedilo pragmatično in pomensko določimo oz. razčlenimo. Preprosteje povedano: besedilu določimo okoliščine in namen nastanka, sledijo vprašanja za razumevanje besedila (pomenska določitev), nato pa nadaljujemo z ustreznim slovničnim poglavjem. Vse se med sabo seveda prepleta in tvori celoto. Tako je dosežen tudi cilj, da sporočanje ni neka »znanost« ob robu, dodana tedaj, ko s slovnico že zaključimo.

5.3.3 Ker pa je prispevek zastavljen tako, da opazujemo Toporišičev prispevek in vpliv na poučevanje slovenščine, moramo nekaj reči tudi o tem, kako se tisto, kar je Toporišič postavil v *Slovenski slovnici*, udejanja v osnovnošolskih učbenikih za slovenščino. Ostali bomo pri Rokusovi *Slovenščina za vsakdan in vsak dan*, ker so bili ti učbeniki/delovni zvezki prvi na tržišču in tako hkrati tudi vzor(ec) vsem nadaljnjim. (Samostojni) delovni zvezki so narejeni po učnem načrtu, torej najdemo v njih natančno tista poglavja slovnice (in tiste besedilne vrste), ki jih načrt predvideva. Količina slovničnih pojmov je precej manjša kot v *Slovenski slovnici*, tudi način prikaza je prilagojen zmožnostim osnovnošolcev. O tem, kaj je primerno, da zvedo že učenci v osnovni šoli, in kaj je prihranjeno za srednjo šolo, odloča skupina

<sup>19</sup> Danes je to Založba Rokus Klett.

strokovnjakov, ki oblikuje učni načrt. O primernosti izbora na tem mestu ne bi razpravljali, učitelji pa opazimo, da nam z vsako prenovo vzamejo nekaj snovi, včasih tudi take, ki je po mnenju praktikov nujna. Glede na to, da je Toporišičeva znanstvena slovnica vendarle normativna, pričakujemo usklajenost Toporišičeve teorije s teorijo šolskih učbenikov. Ta tudi v večini obstaja, v nekaterih delih pa dobivamo učitelji oz. uporabniki občutek, da se učbeniki uporabljajo za prenosnik, preko katerega se v javnost prenašajo nove znanstvene resnice, ne da bi o njih imeli možnost predhodno prebrati razprave ali članke. Če se tu spomnimo na Toporišiča in na njegovo že navedeno misel o tem, da lahko vsakdo pove, kar mu ni všeč, in nato preko člankov in razprav napiše »novo slovnico«, potem smo upravičeno v dvomih, če je osnovnošolski učbeniki pravi prostor za spreminjanje starega in uveljavljanje jezikoslovnih novosti. Konkretno bi v omenjenem učbeniku omenili le priredja, ki niso skladna s Toporišičevimi, in čeprav so morda res bolj logična, so za učitelje – ki smo bili vsi po vrsti naučeni drugače – predstavljala šok, neodobravanje, presenečenje in celo jezo, kako je mogoče na ta način spreminjati znanstvena dognanja. Še huje se je godilo nepravim stavkom, ko so ob predelani izdaji samostojnega delovnega zvezka za 9. razred bili kar naenkrat združeni, kar pa je – za razliko od priredij – tudi strokovno sporno.<sup>20</sup>

5.3.4 Novo pojmovanje, v našem primeru npr. priredij, se je brez kakršnega koli opozorila preneslo tudi v naloge za nacionalno preverjanja znanja, posledično pa so temu brez protesta, tako rekoč slepo, sledili tudi avtorji učbenikov drugih založb. Teorija je pričela torej veljati, pa čeprav ni bila znanstveno niti utemeljena niti pojasnjena, kaj šele zapisana v znanstveni literaturi. Učitelji se ob tovrstnem počtetju dejansko čutimo, da smo pri vsem skupaj povsem nepomembni osebk, »množica«, ki je dolžna podajati snov, ne da bi bila ta uradno potrjena kot spremenjena. So se tako počutili tudi nekateri gimnazijski profesorji leta 1965? Pa vendarle obstaja bistvena razlika: vmes stoji znanstvena slovnica, ki nas verjetno mora obvezovati – dokler nekdo ne napiše nove ...

5.4 Ob vsaj štirih različnih (samostojnih) delovnih zvezkih za slovenščino, ki jih imamo danes na voljo učitelji 6. razreda in 3. triletja in ki v osnovnem konceptu sledijo modernemu (evropskemu) jezikoslovju, obstajajo poskusi vračanja k staremu.

5.4.1 Ponovni poskus ločevanja slovnice in besedilnih vrst in za povrh strogo opisno slovnico najdemo v učbeniku *Od glasov do knjižnih svetov 6-9* Petre Kodre, izdala pa ga je Založba Rokus Klett. Kodretova se je za pisanje verjetno odločila predvsem iz dveh razlogov: pri samostojnem delovnem zvezku je pobuda pri učencih, učitelj pa po njenem ob tem zgublja svojo avtoriteto. Ob tako napisanem učbeniku, kot je njen, je učiteljeva razlaga spet bistvena in avtoriteta večja. Drugi razlog pa se skriva v precejšnjem številu pristašev tradicionalne slovnice, ki – neverjetno, a resnično – menijo, da so prav samostojni delovni zvezki povzročili, da učenci znajo vedno

<sup>20</sup> Nepravi stavki (polstavek, dostavek in pristavek) imajo namreč različen izvor in zato prav nič skupnega. O tem sem imela pripombe kot recenzentka Rokusovega samostojnega delovnega zvezka, a moje mnenje ni bilo upoštevano.

manj, namesto da bi se znanje večalo. Kot je bil v najbolj žolčnih razpravah leta 1995 Toporišič preprosto kriv za to, da je v jeziku vse narobe, tako so zdaj samostojni delovni zvezki krivi, da učenci ne znajo ne pisati ne brati, kaj šele, da bi poznali slovnična, pravopisna in stilistična načela. Zagotovo pa bi se – po zapisanem zgoraj – Toporišič zgrozil ob misli, da sta v istem učbeniku združena jezik in književnost ...

5.4.2 Verjetno bomo tudi tokrat morali poiskati vzroke drugje in ne pri avtorjih, kaj šele v samostojnih delovnih zvezkih. Vprašati se bomo morali tudi, kaj predvsem želimo. Če hočemo, da bodo naši učenci znali pisati in da bodo razumeli napisano, potem si z učbeniki, ki se po načinu dela vračajo v prejšnje stoletje, ne bomo mogli pomagati. Če bomo želeli, da bo v ospredju slovnica, potem nam bodo prav prišle »dril« vaje, ki jih je tak učbenik po navadi poln. Tudi omenjeni učbenik P. Kodre je za utrjevanje slovničnih vaj več kot odličen. Toda – potem bomo spet tarnali, da učenci ne znajo pisati besedil. Zato se zdi, da se k preživelim konceptom, tudi zato ker nam to kažejo smernice modernega jezikoslovja, ne splača vračati.

5.2.3 Sprijazniti se bomo morali, da smo slovenščino kot predmet v šoli vsi po vrsti postavili na prenizko raven, da kljub ničkolikim spremembam učnega načrta vanj še vedno ni zajeto bistvo, temveč kup nepotrebnega, da v urah, ki so na voljo, učitelj komaj predela zahtevana poglavja, da se je znižala splošna kulturna raven Slovencev in da nam je za materinščino zelo malo mar. Vedeti moramo, da se naši otroci učijo tujih jezikov prej, preden sploh obvladajo vsaj za silo materinščino. Tudi s tem kažemo, koliko nam pomeni lastni jezik. Upadla je tudi bralna kultura, med učenci pa prevladalo prepričanje, da se slovenščine ni treba učiti, ker smo njeni naravni govorci. Eden od razlogov je verjetno tudi precej nizka motivacija za kakršno koli samostojno početje, torej tudi za reševanje nalog, pisanje različnih besedil itd. Prav ta splošna »razpuščenost« v šolstvu nas je oddaljila od držav, po katerih se tako radi zgledujemo, in ker naši učenci zelo redko kaj naredijo povsem sami in brez različnih prisil, v ustvarjalnem miru in tišini, ne moremo pričakovati, da bomo ob mednarodnih preizkusih dosegali dobre rezultate. Vsekakor pa za tako stanje niso krivi niti (samostojni) delovni zvezki niti njihovi avtorji.

## Sklep

Čeprav Toporišiča poznamo predvsem kot znanstvenika in univerzitetnega profesorja, je neprecenljiv tudi njegov prispevek pri poučevanju slovenščine v naših šolah. Prispevek nudi pregleden prikaz učbenikov, ki jih je napisal za šolsko rabo, tistih, ki jih je recenziral, hkrati pa nas vodi skozi nekaj člankov, ki osvetlujejo Toporišičev boj za uveljavljanje modernejšega, iz strukturalizma izhajajočega, jezikoslovja tudi v naše šole.

## POVZETEK

Toporišič je velik del svojega življenja posvetil tudi šolstvu. Ne samo da je vzgajal nove učitelje in profesorje za poučevanje slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, temveč je aktivno sodeloval tudi pri nastajanju učbenikov in drugih gradiv, bdel nad učnimi načrti in kritično presojal jezik v šoli. Po ne lahkih besednih bitkah z nasprotniki modernega strukturalizma so njegov *Slovenski knjižni jezik 1–4* slabi dve desetletji uporabljali gimnazijci, osnovnošolci pa so njegovo teorijo spoznavali preko učbenikov *Naš jezik 6–9*, ki jih je napisal njegov učenec F. Žagar. Neprecenljiv je tudi njegov prispevek v obliki recenzij, kritik in polemik. Čeprav so današnji učbeniki didaktično povsem drugačni, se v njih večinoma ohranja teorija, zapisana v Toporišičevi *Slovenski slovnici*.

## Viri in literatura

- Bajec, Anton; Kolarič, Rudolf; Rupel, Mirko, 1956: *Slovenska slovnica*. Ljubljana: DZS.
- Cedilnik, Marjan, 1979/80: Nova jezikovna vadnica za osnovno šolo. *JiS* 24. 188–189.
- Golob, Berta, 1977/78: Nekaj misli ob novi učni knjigi. France Žagar, *Naš jezik* 7. *JiS* 23. 153–154.
- Krakar Vogel, Boža, 1982/83: Slovenski jezik I. *JiS* 28. 86–88.
- – –, 1992/93: Živahen posvet o učbenikih za slovenščino. *JiS* 38. 304–305.
- Križaj-Ortar, Martina, 1992/93: Osnovnošolski učbeniki za pouk slovenskega jezika. *JiS* 38. 306–307.
- Lah, Ivan, 1927: *Vodniki in preroki*. Ljubljana: Vodnikova družba.
- Pibernik, France, 1970: Kaj je s slovensko slovnico? *Prostor in čas* 1–2. 76–78.
- Pibernik, France, 1970a: Quod licet lovi, non licet bovi. *Prostor in čas* 2. 62–64.
- pk, 1966: Vprašanje ob izidu Toporišiča. *Sodobnost* 14. 555.
- Sollner Perdih, Alenka (v sodelovanju z J. T.), 1996: Bibliografija akademika prof. dr. Jožeta Toporišiča (1996–2006). *Slavistična revija* 55/1–2. 419–440.
- Toporišič, Jože, 1962: Slovenska slovnica. Sestavili dr. A. Bajec, dr. M. Rupel, dr. R. Kolarič. *Filologija (Zagreb)* 3. 278–289.
- – –, 1965: *Slovenski knjižni jezik 1*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- – –, 1966: *Slovenski knjižni jezik 2*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- – –, 1966a: Quo vadis, pk? *Sodobnost* 14. 1047–1051.
- – –, 1966b: pk in vprašanje ob izidu Toporišiča. *Sodobnost* 14. 659–661.
- – –, 1967: *Slovenski knjižni jezik 3*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- – –, 1970: »Kritiku« Slovskega knjižnega jezika 1, 2, 3. *Prostor in čas*. 58–62.
- – –, 1970a: *Slovenski knjižni jezik 4*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- – –, 1970/71: »Spoznavajmo slovenski jezik« v jezikoslovni in metodični osvetlitvi. *JiS* 16. 168–178, 200–208, 244–249.
- – –, 1971/72: Celjski seminar o vprašanih sodobnega knjižnega jezika in njegovega poučevanja. *JiS* 17. 120–121.
- – –, 1971/72a: Učni načrti za srednje šole. *JiS* 17. 72–76.
- – –, 1973/74: O jezikovnem in stilističnem delu učnega načrta slovenščine na gimnaziji. *JiS* 19. 164–173.
- – –, 1976: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- – –, 1978: Pretres glasoslovja tradicionalne slovnice. *Glasovna in naglasna podoba slovskega knjižnega jezika*. Maribor: Založba Obzorja.



- - -, 1978a: Problemi slovenskega knjižnega jezika. *Glasovna in naglasna podoba slovenskega knjižnega jezika*. Maribor: Založba Obzorja.
- - -, 1978b: Beda našega jezika v šolski rabi. *Delo*, 18. 11., 22, in 9. 12., 34–35.
- - -, 1979: Pouk slovenščine v srednji šoli. *Naši razgledi*, 6. 7., 394.
- --, 1979/80: Dve lekciji za usmerjeno izobraževanje. *JiS* 25, 123–130.
- - -, 1986: Bibliografija Jožeta Toporišiča ob šestdesetletnici. *Slavistična revija* 34/4, 451–490.
- - -, 1987: *Portreti, razgledi, presoje*. Maribor: Založba Obzorja.
- - -, 1989: Stanovitnost izrazja [Ob učbenikih Slovenski jezik I in II]. *Slovenski jezik v znanosti* 2. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- - -, 1991: *Družbenost slovenskega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Suša, Maja, 1995: Je vsega kriv učbenik? *Primorske novice*, *Sedmi val*, 31. 3., 29.
- Žagar, France, 1985: *Slovenska slovnica in jezikovna vadnica*. Maribor: Založba Obzorja. [Sodelavec J. Toporišič.]
- Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja (SŠM). Dostopno: <http://www.ssolski-muzej.si/slo> [31. 1 2015].

Zoran Božič, SETŠ, ŠCNG Nova Gorica in Fakulteta za humanistiko Univerze v Novi Gorici

# PRVA SVETOVNA VOJNA V SREDNJEŠOLSKIH BERILIH MED DVEMA VOJNAMA

Prispevek obravnava odmeve na 1. svetovno vojno v slovenskih srednješolskih berilih v obdobju med dvema vojnama. V dvajsetih letih 20. stoletja se poleg drugih pojavljajo tudi zapisi o soški fronti, ki se povezujejo z izpovedjo bolečine zaradi izgube Primorske. Posebnost je berilo, izšlo v okvirih fašistične Italije, ko je moral sestavljavec izpovedovati narodno zavest in obsojati vojne grozote na prikrit način. V tridesetih letih se pojavljajo samo še sestavki s tematiko umika srbske vojske na Krf oz. solunske fronte, saj Kraljevina Jugoslavija ni mogla graditi državotvorne zavesti z zapisi o trpljenju ali junaštvu poražencev.

Konec 1. svetovne vojne, razpad Avstro-Ogrske in nastanek Kraljevine SHS, predvsem pa plebiscit na Koroškem in podpis Rapalske pogodbe leta 1920 so pomenili usodne spremembe za razvoj in tudi možnost nadaljnjega obstoja slovenskega naroda. Z novo državo se je bistveno izboljšal položaj slovenskega jezika, še zlasti v šolstvu: slovenščina je postala učni jezik tako na osnovnošolski kot na srednješolski ravni, leta 1919 pa smo dobili tudi svojo univerzo. Obenem smo izgubili južno Koroško in Primorsko, skupaj z mesti Celovec, Gorica in Trst, ki so bila za časa avstro-ogrske monarhije pomembna izobraževalna oz. kulturna središča. Primorsko, ki se je z izgradnjo bohinjske železnice začela še hitreje razvijati (v Gorici je bila leta 1913 ustanovljena prva slovenska državna gimnazija), je najprej prizadela soška fronta, za tem pa še obdobje fašizma, ko so bile ukinjene slovenske šole in je bila slovenščina izgnana iz javnosti, zato je velik del prebivalstva, še zlasti izobražencev, emigriral bodisi v novo južnoslovansko državo bodisi v oddaljene države čez lužo.

## Berila v času Kraljevine SHS

Te zgodovinske okoliščine so imele pomembne posledice tudi za slovenska srednješolska berila: po polstoletnem izhajanju v Celovcu so ponovno nastajala v slovenskem središču, Ljubljani. Najprej so izšla predvojna spremenjena oz. dopolnjena Brinarjeva berila za meščanske šole in Westrova berila za nižje srednje šole, tem pa so se v teku prvega desetletja pridružila še nova Grafenauerjeva berila za višje srednje šole. V berilih za nižjo stopnjo je najti kar nekaj odmevov na samo vojno, tudi na grozote soške fronte. Zelo prepričljivo je frontno »mesarsko klanje« upodobil pesnik Igo Gruden (*Naskok*, Brinar III, str. 142):

*Kot reke, ki se po povodnji razlijejo, kolone se divje čez polje razvijajo, razpenijo, vzpoljejo, ob žične zapreke že pljuskuje, bijejo, ljudje kot zblazneli kričijo in vpijejo, v zmešnjavi in zmedi morijo in koljejo počez in posredi ... Vmes*



*mine, šrapneli, granate, torpedi, strojnih pušk ropotanje, rohnenje, ječanje, vsa zmes kot potres zdvijanih teles grmi do nebes: Na nož, na nož!*

Mladi bralec je lahko razbral, da vojna ni samo kruta, nečloveška, ampak je pravzaprav norost. Še bolj sugestivno sliko fronte lahko najdemo v spominskem zapisu Alojzija Resa, ki spominja na najboljše ekspresionistične literarne vložke Ivana Cankarja (*Ob slovesu iz Gorice*, Wester II, str. 195):

*In videl sem goreče vasi in požgane gozdove. Videl sem z gorko človeško krvjo oškropljeno kraško skalovje in mlake krvi na ohribju ob Soči. Videl sem Smrt, kako se je raztegnila pošastno, da je zarila noge v kraške čeri Doberdobske planote in naslonila režečo lobanjo na Krnsko pogorje. Slišal sem njen krohot, da me je pretreslo do mozga.*

Povsem drugačen je zapis Rada Murnika, ki v slogu napete kriminalke opisuje tveganje na bojišču, ko slovenski vojak ob truplu italijanskega naleti na strupeno kačo, skrito pod obleko umrlega (*Kdaj me je bilo res strah*, Wester II, str. 159):

*Zdaj pa nazaj! Priplazim se zopet do onega kodrolasega Italijana. Kar se zganem – mrlič se premika! Vroče me izpreleti, zatrepetam po vsem životu. Kaj je to? Kaj je to? Sapa mi zastaja, duši me. Srce me zaboli, kakor bi ga zgrabila ledena pest. Počasi mi gomezi mraz po laseh, po hrbtu, po mozgu. Pogledam natančneje – premika se rokav one roke, ki drži bodalce!*

Dve besedili povezujeta soško fronto z izgubo Primorske. Ivan Lah se vsebinsko navezuje na Gregorčičevo preroško pesem *Soči* (*Mi*, Wester III, str. 22):

*In Soča je naša tekla krvava, branili bregove smo skalnate nje; mi vemo, kje narod pod grudami spava, kje tujci zdaj last si njegovo laste!*

Še bolj je zanimiva izpoved Franceta Bevka, enega od kasnejših voditeljev narodnoosvobodilnega odpora na Primorskem. Razkosanje slovenskega etničnega ozemlja in izgubo Koroške, Porabja in Primorske primerja s Kristusovim križanjem (*Spomladi 1919*, Brinar III, str. 112):

*V Korotanu so kronali našo glavo, v Prekmurju so nam pripeli roke, v Gorici prebili nam naše noge, s krvjo smo preplavili Sočo in Dravo, v Versaillesu prebodli so naše srce ...*

Anton Debeljak pa v svoji preprosti, a lirično spevni in doživljajsko močni pesmici sicer izraža bolečino in prizadetost zaradi ravnanja tujcev, a obenem upanje, da se bodo zgodovinske krivice nekoč popravile (*Slovenska zemlja*, Wester IV, str. 119):

*Zemlja slovenska, zemljica sveta, tujec po tebi sega z roko, meni je tožno, meni je težko, ko da mi pšica meri v oko. Zemljica rodna, zemljica plodna, majhna si, majhna, pa te dele. Kdaj že od grude kos so ti vzeli – vedno še rane sveže skele! Veli moj Joža, Krpan moj krepki, da mi je dana vajina pest: svet bi na dlani nesel v zavetje, cela bi stala naša posest.*

## Budalovo berilo iz leta 1928

To berilo z naslovom *Slovenski cvetnik* je nekaj posebnega, saj je bilo izdano v Gorici za časa fašizma, ko so bile že vse slovenske šole ukinjene. S kraljevim odlokom naj bi se namreč v višje srednje šole na območju Julijske krajine uvedel pouk slovenščine kot tujega jezika, verjetno pod pritiskom mednarodne skupnosti zaradi raznarodovalne politike, predvsem pa kot pesek v oči, saj ta pouk ni nikoli res zaživel. Zato je berilo izšlo v dveh izdajah, prvi samo slovenski, drugi pa z dvojezičnima naslovnicama in jezikovnim dodatkom za italijanske dijake. Avtor Andrej Budal je v berilo uspešno vključil slovenska klasična besedila in na prikrit način izpovedal pravico



vsakega naroda do svobode, obenem pa obsodil imperialistični pohlep po tujih ozemljih in uporabo vojne za rešitev mednarodnih sporov nasploh.

To je storil tako, da je najprej vključil nekaj besedil, s katerimi je poveličeval lepoto italijanske preteklosti in sodobnosti. Prav mu je prišel zapis zgodovinarja Simona Rutarja o bližnjem Ogleju (*Mogočna Akvileja*, str. 122):

---

*O sijajnosti in mogočnosti Akvileje slišimo od starih pisateljev samo en glas. Imenujejo jo »za Rimom največje, najmogočnejše, najbogatejše in najživahnejše mesto v Evropi, ki se posebno odlikuje po krasoti javnih in zasebnih poslopij«.*

Le malokdo ve, da je bil slovenski realisti Anton Aškerc tudi vnet popotnik. Budal je vključil njegovo pesniško doživetje Neapeljskega zaliva (*O bella Napoli – addio!*, str. 138):

---

*Potaplja v morje že se Kapri, Sorent za nami tam leži, hladeč med drevjem se zelenim ... domov naš parobrod hiti. Ej, utva bela, ladja nagla, kaj pač mudi se ti tako? Kje lepše je na svetu božjem za dušo mojo, za oko?*

Ob teh promocijskih besedilih pa najdemo tudi sestavke iz starorimske zgodovine, ki izpovedujejo pravico do svobode. Anton Funtek je to vključil v svoje doživetje krščanske zgodovine (*Žive plamenice*, str. 159):

---

*In niti klic, niti svit ne mine nikoli več: »Smrt robstvu!« to klic gromovit; »Za Krista!« to svit blesteč. Brezmejen je tvoj zločin, od njega trepeče svet ... Na veke je tvoj spomin preklet, preklet, preklet! Na zlatem prestolu sedi car Neron upadlih lic. Svobode, krščanstva gori po zemlji tisoč plamenic.*

Še bolj nazoren je dramatičen zapis Frana Saleškega Finžgarja, v katerem pripovednik zelo jasno obsodi imperialistični pohlep Rimljanov (*Forum Romanum*, str. 175):

---

*Tempelj ob templju, krog in krog vrste stebrov, krasne bazilike, sohe najumetnejšega dleta, po tleh marmor in mozaik, govorniški oder, komicij in »miliarium aureum«, bel steber z zlato krono na vrhu, od katerega vodijo ceste s Fora na vse strani sveta, po katerih korakajo čete Rimljanov podjarmljat mirne narode in po katerih zmagoslavno dovajajo v verige okovane kneze in kralje. Forum Romanum – srce vsega sveta, in ceste s trga – same žile dovodnice, dovodnice zlata, bogastva, plena in zaslužjenih narodov!*

Zelo jasna obsodba krutosti vojne pa je vključena v pripoved Franceta Bevka. Gre zgodbo o izvršitvi smrtne kazni nad šestimi mladimi vojaki, ki so se uprli nesmiselnemu povelju. Vsi vojaki se solidarizirajo z obsojenimi (*Kdo bo streljal?*, str. 236):

---

*Narednik je čakal par trenutkov, nato se je razhudil. »Ali ste mevže? Kdo bo streljal? No?« Zopet je bilo vse tiho. Pol obrazov je pobledelo. Eni so gledali naravnost, toda vsi v pozoru, z rokami ob bokih, kakor da čakajo kazni. Narednik jih je pozval še enkrat z neizbranimi besedami, nato je stopil k častniku. »Pokorno javim, nihče se noče priglasiti«.*

## Berila v času Kraljevine Jugoslavije

V 30. letih, ko je bila sprejeta oktroirana ustava in je prišlo do krepitve unitarizma, so izšla vsebinsko in didaktično zelo napredna Bajčeva berila za nižje srednje šole in Gasparijeva berila za meščanske šole. Žal se po 2. svetovni vojni niso več uporabljala, prva zaradi ideološke ozkosti nove oblasti, druga pa zaradi ukinitve meščanskih šol. V skupni državi južnoslovanskih narodov, kjer so skušali brisati razlike med nacionalnostmi in graditi enotnost na združevalnosti kraljevske oblasti, je začelo prihajati do razlike v vrednotenju vojnih dogodkov na severozahodu in na jugovzhodu države. Slovenci smo kljub zmagovitemu preboju avstro-ogrske vojske pri

Kobaridu končali vojno kot poraženci na reki Piavi, Srbi pa kljub begu pred avstro-ogrsko vojsko in rešitvi na Krk kot zmagovalci solunske fronte. Zato se ne pojavljajo več sestavki z opisovanjem soške fronte, pač pa zgolj sestavki, ki opisujejo trpljenje ali junaštvo srbskih vojakov.

Spominski zapis slovenskega pričevalca Josipa Jerasa živo predstavlja strahote, ki jim je bila podvržena srbska vojska po umiku preko albanskih gora in rešitvi na grški otok Krk (*Otok smrti*, Gaspari III, str. 8):

---

*Na obrežju so bila kar skladišča golih mrličev, ki so bili zloženi kot metrska drva drug vrh drugega. Skladovnica je bila visoka kot odrasel človek in dolga deset in več metrov. Sem so prinašali in zlagali mrliče ves dan. Naslednji dan je priplula posebna francoska pogrebna ladja in jih je odpeljala na skrajni južni del Krfa, kjer jih je spustila v valove.*

---

Sestavek neimenovanega avtorja opisuje kraljevo vlogo pri bodrenju vojakov v težkih vojnih razmerah (*Kralj Peter v albanskih gorah*, Bajec I, str. 92):

---

*Nato se je obrnil k ostalim vojakom in nadaljeval: »Nič ne obupujte, prijatelji! Dokler bomo imeli tako zvestih in vdanih vojakov, se domovini ni bati. Vse bo še dobro, kmalu se povrnemo ko zmagovalci v to ubogo, ljubljeno deželo, ki jo sedaj zapuščamo.«*

---

Celo omemba trpljenja primorskih Slovencev se uporabi za poveličevanje kralja, njegove dobrote in upanja, ki ga prinaša kraljevska oblast. Ob kraljevem obisku Ljubljane je spregovorila delegacija zatiranih Primorcev, kar je ohranjeno v pričevanju Pavla Plesničarja (*Poljub neodrešeni domovini*, Gaspari I, str. 28):

---

*»Pisali smo bratom v Trstu, na Goriškem in v Istri, da prideš, svetli knez, med nas, pa so nabrali to cvetje ne tej sedaj tožni naši zemlji, da vidiš našo ljubezen, našo nado! Srce najboljših Tvojih sinov in hčera Te pozdravlja iz njih: Pozdravljen car! Pozdravljajo Te oni, ki hočejo zmagati!«*

---

Po atentatu na kralja Aleksandra leta 1934 je več sestavkov, s katerimi se v berilih ohranja kult osebnosti in preko kralja, imenovanega Ujedinitelj, utrjuje mit jugoslovanske enotnosti. Zapis o poti krste s kraljevim truplom od Splita do Beograda spominja na dogajanje ob smrti jugoslovanskega predsednika Tita, le da se v osemdesetih letih 20. stoletja takšna besedila niso več pojavljala v šolskih berilih (*Na zadnji poti*, Bajec III, str. 6):

---

*Vso dolgo pot je spremljal pogrebni vlak nepretrgan, gost špalir našega ljudstva, ki je klečalo ob progi in s solzami žalovalo. Skromni Ličani, ki so imeli v našem kralju svojega velikega prijatelja, so poljubovali železniško progo in strmeli za vlakom, ki se je bolj in bolj oddaljeval. Kakor na božjo pot so prihajali iz najbolj oddaljenih vasi k progi, prinašali cvetje in prižigali svečke.*

---

Zelo poseben in tudi dandanašnji aktualen pa je prav tako anonimen sestavek, ki utemeljuje jugoslovansko enotnost na spravi med Srbi in Slovenci, dvema narodoma, ki sta se v 1. svetovni vojni borila na nasprotnih straneh. Spominski zapis govori o srbskem vojaku, ki so mu na povelje Slovencev v avstrijski vojski požgali domačijo. Ta Srb se kasneje bori na Koroškem in po plebiscitu vključi v vojsko Kraljevine SHS. Nekega dne v sovojaku prepozna Slovence, ki je prizadel njegovo družino. Namesto, da bi se mu maščeval, se zlomi in mu odpusti (*Brat*, Gaspari II, str. 7):

---

*»A zakaj ga nisi prebodel? ... Ali je vreden usmiljenja?« so vprašali. On pa je ihtel od bolesti in muk. Nazadnje se mu je iztrgalo iz prsi: »Saj mi je brat ...« Obmolknili so vsi. Niso našli besede, s katero bi bili povedali, kaj se godi z njimi. Čutili so samo, da se je zgodilo nekaj čudnega, nerazumljivega, nekaj velikega, čemur ne dobe izraza.*

---

Pregled pojavljanja tematike 1. svetovne vojne v srednješolskih berilih med dvema vojnoma lahko strnemo z ugotovitvijo, da je ta velika vojna odmevala drugače kot druga svetovna vojna, iz katere smo Slovenci izšli kot zmagovalci. V dvajsetih letih 20. stoletja se poleg zapisov o umiku srbske vojske na otok Krk in o solunski fronti v osrednjih berilih pojavljajo tudi zapisi o soški fronti, ki se navezujejo na prizadetost zaradi italijanske zasedbe Primorske. V zamejskem Budalovem berilu, ki je izšlo za časa fašizma, je sestavljavec izpovedoval narodno zavest in obsojal vojne grozote na prikrit način. Osrednja berila v tridesetih letih prinašajo samo še sestavke s tematiko trpljenja in junaštva srbske vojske, saj je Kraljevina Jugoslavija slovensko soško fronto razumevala kot manjvredno bojevanje končnih poražencev. Pač pa se v teh berilih gradi državotvorna zavest s poveličevanjem povezovalne vloge kralja Aleksandra, seveda predvsem po njegovi nasilni smrti leta 1934.

## Za konec – izhodišče za primerjavo s srbskimi in italijanskimi berili

Ta bolj priložnostna raziskava o odmevih na 1. svetovno vojno v slovenskih srednješolskih berilih med dvema vojnoma bi bila lahko ustrezno izhodišče za primerjavo s sočasnimi srbskimi in italijanskimi berili, še zlasti tistimi za nižjo stopnjo srednje šole. Za zdaj glede na prva poizvedovanja lahko postavimo zgolj hipotezo, da se je ta tematika v treh različnih okoljih vključevala na tri različne načine.

Domnevamo lahko, da je bila v srbskih berilih 1. svetovna vojna problematična tema, predvsem glede na dejstvo, da je bila ta vojna za Srbe tudi bratomorna vojna. Večina Srbov se je seveda borila na strani antante in so iz vojne izšli kot zmagovalci, vendar gre le za tiste južno od Save oz. Donave. Vojvodina pa je bila del avstro-ogrskega imperija in so se zato vojvodinski in seveda tudi madžarski Srbi borili na strani napadalcev. To domnevo potrjuje tudi primer znanega pisatelja Miloša Crnjanskega, ki je leta 1923 izdal roman o 1. svetovni vojni. Ker se je boril na napačni strani, srbska literarna kritika dela ni priznala za srbski roman.

Povsem drugače je bilo v italijanskih berilih, kjer so 1. svetovno vojno, imenovano še zlasti velika vojna, poveličevali kot zmagovalno vojno, čeprav je bila italijanska vojska v preboju pri Kobaridu potisnjena skoraj do Benetk in še danes izraz Caporetto v ljudskem jeziku pomeni velik poraz. Ne glede na to in ne glede na drugo dejstvo, da se je veliko število Italijanov dalmatinskega in istrskega in tržaškega porekla borilo na strani sil osi in je ravno tako šlo za bratomorno vojno, so bila italijanska berila nasičena s sestavki o veliki vojni, podobno kot so bila slovenska berila tega tipa po letu 1945 nasičena s sestavki o 2. svetovni vojni.

## ↙ POVZETEK

Analiza pojavljanja tematike 1. svetovne vojne v srednješolskih berilih med dvema vojnoma razodeva, da je ta velika vojna odmevala drugače kot 2. svetovna vojna, iz katere smo Slovenci izšli kot zmagovalci. V dvajsetih letih 20. stoletja se poleg zapisov o umiku srbske vojske na otok Krk in o solunski fronti v osrednjih berilih pojavljajo tudi zapisi o soški fronti, ki se navezujejo na prizadetost zaradi italijanske zasedbe Primorske. V zamejskem Budalovem berilu, ki je izšlo za časa fašizma, je sestavljavec izpovedoval narodno zavest in obsojal vojne grozote na prikrit način. Osrednja berila v tridesetih letih prinašajo samo še sestavke s tematiko trpljenja in junaštva srbske vojske, saj je Kraljevina Jugoslavija slovensko soško fronto razumevala kot manjvredno bojevanje končnih poražencev. Pač pa se v teh berilih gradi državotvorna zavest s povečevanjem povezovalne vloge kralja Aleksandra, seveda predvsem po njegovi nasilni smrti leta 1934.

## ↙ Viri in literatura

- Bajec, Anton (in drugi), 1931–35: *Slovenska čitanka za srednje šole I–IV*. Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.
- Božič, Zoran, 2010: *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Brinar, Josip, 1920–23: *Čitanka za meščanske šole I–IV*. Ljubljana: Kraljeva zaloga šolskih knjig in učil.
- Budal, Andrej, 1928: *Slovenski cvetnik za srednje šole*. Gorica: Tiskarsko podjetje L. Lukežič.
- Gaspari, Anton (in drugi), 1939–40: *Slovenska čitanka za meščanske šole I–IV*. Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.
- Grafenauer, Ivan (in drugi), 1921–30: *Slovenska čitanka za višje razrede srednjih šol I–IV*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
- Štepec, Marko (ur.), 2010: *Slovenci in prva svetovna vojna 1914–1918*. Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine Slovenije.
- Wester, Josip, 1921–22: *Slovenska čitanka za srednje šole I–IV*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.

Tonja Jelen, Loče

# MOTIVI KOLEKTIVA NASPROTI INDIVIDUALNOSTI

## KNJIŽEVNE OSEBE KOT INDIVIDUUMI V KOLEKTIVU NA PRIMERU ROMANA *DOBERDOB*

▽ V prispevku je osrednja pozornost namenjena individualizaciji likov v skupini, in sicer na podlagi vojnega romana *Doberdob*. Obravnavano delo Prežihovega Voranca je postavljeno v čas prve svetovne vojne in prikazuje vojno zaledje in soško fronto. V bistvu je obravnavano delo kolektivni roman, v katerem je prikazano dogajanje kazenskega bataljona, poimenovanega bataljon št. 100, ki ga v celoti sestavlja pisana paleta posameznikov, individuumov, ki se niso pustili pokoriti kakršni koli oblasti. Namen članka je predstaviti in ugotoviti, koliko so posamezniki zmožni biti individuumi v vojni.

### 1 Uvod

Pozornost je bila namenjena romanu Prežihovega Voranca *Doberdob*, natančneje njegovim književnim osebam, njihovim individuumom, ki sestavljajo vojaški kolektiv. Delo spada v »roman vojne generacije« (Zadravec 2011: 64), v katerem so književne osebe tako »individualizirane, hkrati pa odgovorne za dobre in zle odločitve in dejanja« (povzeto po Zadravec 2011: 64). Ravno po tem *Doberdob* odstopa od drugih leposlovnih del z vojno tematiko, saj v veliki meri ne govori o posplošenih, razčlovečenih, mehaničnih bitjih, kot npr. v delih Remarqu (*Na zahodu nič novega*), Barbussa (*Ogenj*) ali Rennu (*Vojna in Po vojni*). Tako Prežih označi književne osebe: »... individualizira in človeka ohrani kot surovo in dobrohotno bitje, ki je soodgovorno za svoje odločitve.« (Zadravec 1988: 277) Književne osebe nastopajo torej kot vojaki, največkrat imenovani soldati, ponekod z dodanimi vojaškimi nazivi, kot so kolovodja, lajtnant, infanterist ipd., vendar pa niso prikazani izrazito negativno ali pozitivno, temveč: »Prikazal je pogum in značajnost mnogih preprostih mladeničev in mož, spričo katerih je bil častniški zbor z redkimi izjemami videti toliko bolj moralno oporečen in klavrn.« (Slodnjak 1968: 425) Tako so vojaški vodje pogosteje karikirani in posledično tudi prikazani negativno (zlasti stotnik Seunig).

Roman je nastajal v več presledkih v letih 1926 do 1940. Sprva je Kuhar napisal krajše besedilo *Sektor št. 5*, ki ga je objavil v listu *Pod lipo*, kasneje pa ga je vključil v sam roman. Gre za tretje, obsežnejše avtorjevo delo. *Jamnica* in *Požganica* sta namenjena deželi Koroški, *Doberdob*, ki je prvič izšel leta 1940, pa izpostavlja probleme celotnega slovenskega naroda. V književnem delu se prepleta nekaj avtorjevih izkušenj – vsaj začetek romana, kasneje pa tudi nekaj iz samih zgodovinskih dejstev, vendar Slodnjak opozarja: »Kaj je resnica in kaj domišljija?« (Slodnjak 1968: 425)



Roman je tako nastajal skozi daljše časovno obdobje, prav tako sta zadnja dva dela dodana kasneje: »Kljub dolgoletnemu nastajanju definitivnega besedila ni opaziti razglasja med posameznimi deli. Mogli bi celo reči, da »kljub sporadičnim preveč vsakdanjim anekdotam in bolj ali manj plitvim premišljanjem trdno združujejo celotno dogajanje ideali narodne svobode, človeške časti in srčne dobrote« (Slodnjak 1968: 425). Z osredotočanjem vsebine v štiri velika poglavja ali dele – Črna vojska, *Doberdob*, *Lebring*, *Judenburg* – je Kuhar ustvaril pripovedni svet, ki mu je omogočil roman širšega kolektiva, se pravi slovenskega naroda.« (Slodnjak 1968: 425)

Gre za živ popis različnih narodnosti, poklicev in individualiziranih prepričanj. Tako književne osebe niso prikazane črno-belo, temveč so počlovečene. To je prikazano tudi pri osebah, ki predstavljajo Slovence – lahko so patrioti, vendar predstavljeni predvsem kot domoljubi, ali so privrženci predvsem Nemcev (Kopajnik iz Podjune). Slovanski narodi niso sovražniki, prikazani so pozitivno, za seboj imajo strašne zgodbe, ki so jih privedle v ta bataljon. Med njimi so delavci, predani ljudje, ki so jih ogoljufali, prevarali in so zato prišli v ta bataljon.

Tudi sam naslov nosi kolektivno ime s podnaslovom *vojni roman slovenskega naroda*. Tako se naslov in podnaslov nanašata na skupnost, ali na določeno geografsko pokrajino (v našem primeru med Alpami in Furlansko nižino), kjer je bilo večje bojišče, ali na kolektiv naroda, v tem primeru slovenskega, saj se tudi v romanu ukvarjajo z vprašanjem osamosvojitve manjših narodov, ki pa so se v resnici borili za Avstro-Ogrsko. Čeprav gre za prikaz socialnega dogajanja, povezanega z revolucionarnimi težnjami, je Prežihov Voranc vseeno izpostavil narodne ideje: »Preseneča nas tudi, da je krepkeje upodobil in naglasil narodno mišljenje kakor socialno-revolucionarne nagibe upornikov.« (Slodnjak 1968: 425) Ravno na to opozarja tudi Zadravec: »V njem dozorita narodnostna zavest slovenskih vojakov in njihov oboroženi upor avstrijski armadi, dozorita tudi ob spodbudah in dejavnosti za nacionalno svobodo v domovini, zaradi česar avtor upravičeno šteje *Doberdob* za ‚vojni roman slovenskega naroda‘.« (Zadravec 2011: 64) Pri tem je torej glavno vprašanje samega naroda.

Najprej je v Črni vojski, v zalednem delu, predstavljeno življenje avstro-ogrskih vojakov – vsak izmed njih pripoveduje o svojem življenju pred letom 1915. Vsaka književna oseba ima za sabo svojo zgodbo, ki jo je pripeljala v kazenski bataljon. Vsi pa so avstro-ogrski vojaki, ki bi se naj pokoravali že za to, ker so bili poslani v ta bataljon. Gre za manjše prestopnike, tatove, ki bolj ali manj motrijo ustaljeni družbeni sistem. Vendar ko padejo, jih vedno znova nadomestijo z drugimi odpadniki, ki odstopajo od samega povprečja. Ravno literarno delo jih je povzdignilo – gre za izostritev ideje, kako močno so taki ljudje potrebni družbi, še posebej pa narodu. Gre sicer za prikaz kolektiva, vendar ga sestavljajo posamezniki, individuumi, pri čemer je vsakemu dopuščeno lastno mnenje, prepričanje in odločanje tudi glede same vojne in z njo povezanimi obveznostmi.

## 2 Motiv kolektiva

Kolektiv se pojavlja skozi ves roman. Največji kolektiv sestavlja bataljon št. 100, v katerem se najde več narodov, ki vsak zase sestavlja nov kolektiv.

Vendar se tudi narodi med sabo povezujejo, so zavezniki. Kolektiv ponazarja tudi beseda baraka (»baraka je onemela«), ki nosi skupno breme vsakega posameznika.

Tudi vojska ima svoja imena in posamezne enote vojske – soldati, vojaška enota, roj, vojaški vod, banda, šarži, oddelek »črne vojske«, kar jih predstavlja kot kolektiv, ki se mora boriti in pokoravati, in seveda sam bataljon.

Bataljon št. 100 oz. bataljon »črne vojske« je pravi »nacionalni babilon jezikov« (Zadravec 2011: 65), ki ga sestavljajo vojaki iz vse Avstro-Ogrske. Predstavlja kazenski bataljon, v katerem so Nemci, največ pa je ravno Slovencev, Čehov, Rusinov, Poljakov, Ukrajincev, kaznovanih Avstrijcev, ki so poimenovani talerhofovci. Natančneje so v njem zločinci, morilci, duševni in telesni pohabljeni, zmaličenci, namenjeni za najnevarnejše izpostavljanje. Leta 1915 so zaradi prestopa k antanti poslani na soško fronto, kjer se sprva zelo izkažejo, zato prejmejo odlikovanja. Veliko jih pade, a jih pohvali sama vrhovna komanda. Vendar jih vojaška odlikovanja ne prepričajo v smisel vojne, ravno tako jim nič ne pomenijo, kar je razumljivo, saj je to v skladu z njihovimi uporniškimi in pacifističnimi idejami in prepričanji.

Naslednji kolektiv so Janezi, Krajnci oziroma Slovenci, ki so pripadniki slovenskega naroda. Tukaj kot kolektiv lahko označimo Slovence; Amun, Ljubljčan Grum, Pekol, Zega, Palir, Ručgaj, Štefanič, Poznik, Kobe, Možina ter nemčur Kopajnik. Imenujejo se torej za Janeze, kar tudi izpostavijo: »Ne bodo nas ne, Janezov ne!« Tako je za Slovence spet rabljeno ime Janez, ki je rabljeno tudi v drugih leposlovnih delih, ki govorijo o prvi svetovni vojni (Davorin Ravljen, Črna vojska).

Ravno tako imajo skupno ime Slovani, slovanski narodi. Talerhofovci je skupno ime za pobegle avstrijske vojake, ki so se prav tako uprli vojaškim pokoravanjem.

Uporniki proti pobijanju so imenovani sekta nazarencev, ki jih poseblja Almer.

Zlasti pa se kot popolni razkroj kolektiva, tudi solidarnost pokaže v drugem delu romana, ko se dogajanje preseli na soško fronto, natančneje v njen najhujši del, na samo bojišče. Prikazano je leto 1915. Gre za osrednji del, opis vojnega meteža in brutalnosti. Ne gre samo za spopad med vojskama, temveč tudi za spopad človeka z naravo. Gre za izostren prikaz vojne, v katerem nastopi kolektiv večkrat kot posameznik – bataljon: »Bataljon se je prebijal skozi temno noč proti ognjeni črti, ki je ležala pred njim na zapadu.« (Prežih 1980: 142)

Do izrazito negativnega prikaza kolektiva pride v tretjem delu, *Lebringu*, ki je vojno taborišče pri Gradcu; gre za dramatične prizore skupine in posameznikov, ki jih je fronta izredno izčrpala. Razčlovečenost, fizična, predvsem pa duševna pohaba taboriščnikov so jasno izražene. Kljub pohabam in lakoti so vojaki odbrani za nadaljnje bojevanje. Hkrati pa je opisan še drugačen boj za preživetje, lakota in nezmožnost njenega obvladanja. Tu bi se ustavili ob izjemno pronicljivih vprašanjih: »Vprašam vas, ali smo še ljudje ali pa smo živina?« in v nadaljevanju kot odgovor »Niti ljudje, še manj pa živina!« (Prežih 1980: 281) Ne gre le za vprašanja ubijanja, temveč sposobnosti preživetja in solidarnosti v kolektivu.

Še poseben učinek ima lista umrlih vojakov, ki sestavlja skupino padlih vojakov. Doberdob pa tudi pooseblja že kar fraza: *Doberdob, slovenskih fantov grob*.

Na koncu, v zadnjem delu, so Alojz Štefanič, Anton Hafner, Karel Možina, Bosanec Davtovič/Dautović obsojeni na smrt z javno ustrelitvijo; svoja življenja dajo za domovino. Glavni obtoženci so na koncu imenovani puntarski vodje, obsojenci in tovariši, ki še zmeraj držijo skupaj in tako tudi Bosanca Davtoviča štejejo za »svojega«. Upornišтво je prikazano pozitivno: »Teže je umreti sam kot v zavest skupnosti, so njegovi tovariši bili z njim nežni in obzirni in so mu skušali olajšati zadnjo uro.« (Prežih 1980: 479) Tukaj je izraz tovarištvo kot ime kolektiva nakazano kot izjemno človeško in plemenito.

Misel, ki jo izreče Možina, združuje tako idejo kolektiva, torej naroda, kot tudi posameznika: »Zaradi tega ubogega komisa in zaradi teh kopriv bi ne nikoli sedel tukaj in čakal na svojo smrt, vi pa tudi ne! Seveda nas je stradanje in trpljenje nekam gnalo, dalo nam je misliti, toda razen kruha smo hoteli tudi še nekaj drugega, nekaj, kar bi nam dalo kruha in še vse to, češar človeštvo potrebuje za življenje. Le tisti, ki so sami vedno siti, nas bodo sumili, da smo storili vse zaradi komisa ...« (Prežih 1980: 482)

### 3 Motivi posameznika, individuuma

Amun Mohor, pripovednikov alter ego (Zadravec 1998: 276), predstavlja književno osebo, ki nasprotuje vojni, zanj dezerterstvo ni izdaja ali pohaba lastne duše, temveč gre za junaško dejanje – upor in hkrati pacifizem, ki je protivojna ideja, torej upor proti temu, da ljudje kot vojaki nimajo veljave, so samo številke, da za njih veljajo samo pravila nadrejenih oziroma Avstro-Ogrske. Človeka torej ne more disciplinirati niti vojna, hkrati pa tudi nima te pravice. Gre za pravice tako posameznika kot skupnosti – v tem primeru Slovencev, ki naj bi bili le potrošno blago – torej če pade vojak, bodo vpoklicali drugega. Amun Mohor je sprva infartenist sedmega pešpolka, vojak, leta 1915 je dodeljen k bataljonu št. 100. Tako kot sam avtor je politično sumljiv, kar je tudi nakazano s P. V., ravno tako ima narodno zavednost njegove družine in omalovažujoče izjave ob atentatu na prestolonaslednika. Po odhodu bataljona na soško fronto in zaradi številnih padlih vse pogosteje razmišlja o prebegu, kajti boji za neke imperialistične ideje se mu ne zdijo smiselni. Na koncu drugega dela prebegne, čeprav sam. Skozi druga dva dela se skoraj ne pojavlja več, kar je v skladu z njegovim (proti)vojnim razmišljanjem: »Zato se vojni roman konča v trenutku, ko se glavni junak kot Slovenec s pobegom iz avstrijske enote upre tuje narodni armadi, tujemu državnemu vojnemu interesu, kot revolucionar in humanist pa evropskemu imperializmu. Kajti samo tako je moč razumeti miselni motiv, s katerim se Amunov roman konča: .Eden izmed milijonov, ki so to noč stali v jarkih, se je predramil, prisluhnil svojemu srcu, prisluhnil svojim možganom, nato pa preskočil ograjo, ker ni hotel biti več suženj ...'« (Zadravec 1998: 276)

Amunu je podobna književna oseba Adam, ki prikazuje motiv »nazarenca«; odklanja meso in orožje, zato je dodeljen kazenskemu bataljonu, skušajo ga preobrniti z metodo: na bajonet natikajo mačke, pri peti ubiti mački se zlomi. Narednik naredi to zanalašč, saj je v vojni dovoljeno vse. Vzame puš-

ko, ostane pacifist, še zmeraj upornik z neuporabljenimi strelnimi naboji v roki, zato ga dodelijo ga k Rdečemu križu.

Čeprav gre v romanu za prikaz absolutnega razčlovečenja, Ručigaj izrazito občuteno pripoveduje o umiranju domačega psa, ravno tako je tragično prikazana vojakova smrt. Do čustvenega izraza pride tudi Pekol, še posebno ko ga za veliko noč obišče mati in mu poleg svojih jedil prinese pisanko njegove Lenice. Ko Pekol pade, se Slovenci odločijo, da vrnejo pirh njegovi ljubi. Ravno tako sta posebej individualizirana Ljubljčan Grum in njegovo pismo materi, ki pooseblja veliko ljubezen tudi v času najhujšega trpljenja.

Lojze Štefanič predstavlja lik izredno pozitivnega slovenskega vojaka. Izpove se, kako se je zaljubil v mater dveh otrok, ki je imela moža ujetega na ruski fronti. Ljubezni se je odpovedal zaradi moralnih zadržkov. Velja za moralnega zmagovalca, saj ljubezni ne dojema zgolj kot telesni stik, kar tudi poudari, češ, da niso vojaki niso živine, ki bi se ravnale zgolj po nagonu.

Zega je književna oseba, ki kot Slovenec velja za izdajalca, saj se želi izdajati za Laha – tudi v Slovencih so potencialni izdajalci in omahljivci, ne samo pozitivni liki. Ravno tak pa je tudi nemčur Kopajnik, ki izpostavlja, da ravno zaradi svoje narodnosti ni dobil službe v Celovcu. Dervodel pa predstavlja avstrijskega patriota.

Izrazita književna oseba, ki predstavlja Slovenca, je obsojeni Možina, ki svoje življenje da za domovino. Možina je ob obsodbi ravno tako hladnokrven in le reče: »Nekateri bodo rekli, da smo bili osli, ker smo prehitro začeli z nečim, za kar še ni naš čas dozorel. Tako bodo mislili tisti, ki niso naših misli in čustev nikoli poznali. Toda ti naj nas v uho pišejo.« (Prežih 1980: 482)

Poznik je izredno načitan in razgledan, vendar že predstavlja mladega povzpetnika, saj bi se rad poročil z vdovo bogatega lesnega trgovca. Harmonikar (mehač) Leča je tudi v času vojne zmožen zaigrati in dajati ritem prepevanju slovenskih pesmi, s čemer poseben pomen pridobi tudi slovenski jezik. Ravno tako mu s pesmijo pritegnejo slovenski vojaki. Spet lahko ponazorimo, da je pesem – umetnost – tista, ki presega zlo in pokoravanje.

Presenetljivo je pozitivno predstavljen korporal Hafner, saj razume vojake in z njimi ni tako oster. Po narodnosti je Slovenec, česar niti ne skriva. Čeprav je med častniki, s sonarodnjaki vseeno organizira upor. Obsojen je na smrt, vendar ga vod spoštuje, zato ga le obstreljuje, po vsem tem ga ubije poveljujoči častnik.

Tujci so prav tako individualizirani, imajo imena. Odnosi med Slovani so dosti bolj ugodni kot z Nemci. Amun Barfussu celo reče: »Slovenec sem, ali kaj moremo za to! Tudi ti ne moreš za to, da si Nmec!  
« Hkrati pa je zanimivo preigravanje, ko Barfussova sestra zanosi z ruskim vojakom, zato jo zasovraži; pravi, da gre za nacionalno izdajstvo, češ da bo rodila slovenskega otroka.

Bosanec Josip Dovtovič, ki je na koncu obsojen, je še posebno ob koncu predstavljen kot edini, ki naj bi obžaloval svojo smrtno obsodbo, česar mu ne zamerijo, saj se zavedajo njegove mladosti. Še posebno cenijo, da je življenje dal za Slovence.

Avstro-ogrski častnik Hergott je vodja šole teoretične morale in politične vzgoje pri kazenskem bataljonu. Prikazuje izredno sovražnega in pokor-

nega človeka, ki sledi državnemu aparatu. Sovražen odnos ima do Čehov in Judov, v romanu poimenovanih Židov, čeprav naj bi bil tudi sam češko-židovskega rodu. Umre na soški fronti, uniči ga granata domačega topništva.

Čeh Kalivoda je delavec. Ob začetku vojne ga po krivem obtožijo revolucionarnega delovanja in sodelovanja z jugoslovansko zarotniško organizacijo. Med preiskavo njegovega stanovanja najdejo pri njem srbske časopise in paketke Rdečega križa, o katerih sam nič ne ve. Vsega je kriva njegova zaročenka Pavla, ki se je sestajala s srbskim študentom v njegovi sobi. Po krivem ga obsodijo, metaforično mu granata na soški fronti zmaliči obraz. Torej je brezpraven, brezizrazen v vsakem primeru. Še hujše ga doleti, ko zaradi zdravnika Davida ni oproščen vojske.

Ukrajinec Kašul je osumljen kraje hrane, sojetnik ga hoče posiliti. Stražarji se jima posmehujejo, po nekaj dneh pa Kašulu prekipi in blazneža zadavi, sam pa je nezavesten. Že ob omembi svojega imena od takrat dobiva božjastne napade, zato ga poveljniki ne kličejo več po imenu. Po vsem tem ga premestijo v kazenski bataljon. Z rojakom Matejčukom skušata pobegniti, vendar oba ujamejo in ustrelijo. Ustreljena sta kot dezerterja za svarilo drugim vojakom, še pred tem pa si morata izkopati grob. Matejčuk je na začetku prve svetovne z ženo odpeljan v ujetništvo, nato pobegneta. Obsojen je na smrt, saj ga obtožijo vohunstva. Zaradi upora noče jesti, zato ga z glavo butajo ob steno. Ostane brez zob, kar kaže na popolno okrutnost katere koli, predvsem državne oblasti. Konča v avstrijskem taborišču, v dodeljenem kazenskemu bataljonu.

Izpostavili bi tudi Čeha Janoda, ki je mobiliziran na rusko fronto, kjer ga zasuje granata, zaradi česar se zdravi dva meseca. Obsojen je dezerterstva, hkrati pa dvomijo o njegovi identiteti, zato je dodeljen v kazenski bataljon. Na soški fronti ga ranijo v mednožje, popolnoma se ukloni. Gre za primer duševnega in telesnega pohabljenca, kar je namen vojne oziroma discipliniranja. Postane ponižen, zredi se, glas ima višji – pohabljenec, zato ga odpustijo iz vojske. Obišče ga žena, ki se sama označi za revno češko kmetico, a opozori, da ima vseeno moč, da se skupaj z možem ne bosta več pokoravala. Oba predstavljata moralno zmago.

Književna oseba David predstavlja zdravnika v sanitetnem taborišču Lebring, ki je popolnoma pokoren vojaškemu sistemu in zahtevam. Ne ravna v skladu z zdravniškimi načeli. Njegova naloga je, da pregleduje simulante, ki bi želeli pobegniti oziroma se izogniti vojaški suknji; gre za neusmiljenega zdravnika, za vojaško sposobne potrjuje tudi pohabljenca.

Hkrati je Segal predstavljen kot slovanofob, usmiljenja nima niti do brutalnega umora majhnega otroka. Prav tako predstavlja sovražno stran kot izrazit podpornik vojne, saj se je za vključitev odločil prostovoljno. V bataljonu naj bi tako veljal tudi za izdajalca in vohuna ter posebej aparat države.

Kot tujci so še predstavljeni Cigan Maroš, ki je predstavljen zelo stereotipno, češ, da krade in je; tako ga namreč vidijo drugi, Poljak Žinko in drugi.

Moške književne osebe so hkrati, z očmi oblasti, predstavljene kot potrošniško blago v prid vojske, ki pa imajo prav pravico svojo erotično moč izražati z ženskami, ki jih po navadi niti ne poznajo. Avtor opozori na problema-

tiko, da je ženska le erotični vzgib, seksualni objekt, ki naj služi za potešitev predvsem v nočnih urah. Tak je zlasti Nemeč Segal, ki s seboj nosi pornografske fotografije.

Ženski liki so v romanu predstavljeni posamično, in sicer v vlogi mater (zlasti Pekoljeva in Grumova mati), ženske, ki ostanejo same, ter tudi kot izdajalke, ki kasneje postanejo medicinske sestre (Pavla pri Kalivodi).

## 4 Aktualizacija romana *Doberdob*

Doberdob je v osnovi protivojni roman, ki presega etična merila. Goji in osvetljuje miroljubne, uporniške ideje in opozarja na kakršno koli pokoravanje sistemu. Nihče nima pravice posegati v posameznika, da bi ga preobrazil v mehansko kolo, ki naj bi delalo le v prid kolektiva. Avtor je za tematiko izbral vojno, vendar lahko ideje postavimo v kakršne koli okoliščine, ki nam grozijo, da se vsak poenoti in izgubi lastno vrednost le v prid dobičku.

V času vsesplošne krize, ki posega v osnovno človeško dostojanstvo, lahko roman aktualiziramo v smer, da umetnost in znanost izgubljata vrednost, ne samo v smislu varčevanja, temveč do korenin, če naj se sploh vztraja v humanistiki, izobraževanju. Tako je Amun Mohor nosilec ideje, njegovi somišljeniki pa so tisti, ki potrjujejo, da umetnost preživi še v najhujših okoliščinah. Nasprotno sta pokoravanje in hlapčevanje nesmiselna in človeštvo obsojata na propad.

Roman ravno tako izpostavlja smiselnost obstanka majhnih narodov in jezikov. V času globalizacije na eni strani in pretiranih neonacističnih idej na drugi je *Doberdob* protiutež za obe strani. Tako kot je treba ohranjati manjše narode, je treba gojiti ljubezen do jezikov, ki jih govori in na znanstveni ravni obravnava vse manj ljudi. Ob tem je treba spoštovati vsak narod in jezik posebej in biti odprt za sprejemanje drugačnosti.

## 5 Vidiki obravnavanja romana *Doberdob* za Cankarjevo priznanje

V srednješkolskem izobraževanju je obravnava romana *Doberdob* še kako smiselna. Pomembno je, da dijaki lahko na podlagi obravnavanega romana spoznajo:

- zgodovinski oris prve svetovne vojne in zgodovinski položaj Slovencev v njej,
- hkrati pa literarni vidik, ki izpostavlja lastno samobitnost, četudi zanjo nikdar ne dobijo potrditve.

Dijaki naj bi ravno v času iskanja in samospraševanja, kdo in kaj so, z doslednim obravnavanjem tega romana lahko odgovorili, da je uporništvo, če le sledi dobrim idejam, še zmeraj veliko boljše kot pokoravanje idejam, s katerimi se ne strinjajo. Tako dijaki lahko ohranijo lastno identiteto na poti osamosvajanja, hkrati pa ostanejo zvesti sebi in temu, kar počnejo, in se ravno na tem izpopolnjujejo in gradijo svoje življenje.

Dijake lahko na podlagi obravnavanega romana usmerimo s pisanjem eseja, primernim zlasti za tretji in četrti letnik. Sam naslov eseja bi eventualno lahko bil *Jaz v vojni*, in sicer bi jih usmerili v pisanje z vprašanji:

- Kaj človeka/človeštvo pripelje v vojno?
- Aktualiziraj zgodbo *Doberdoba* v današnjem času.
- Kako gledaš na upornike, ki so se znašli v kazenskem bataljonu št. 100?
- Predstavi književno osebo Amuna Mohorja in ga postavi v današnjo situacijo propadanja gospodarstva in zmanjševanja sredstev, namenjenim kulturi. Kako bi ravnal?
- Sem se sam/sama zmožen/-žna pokoravati idejam vojne in predvsem verjeti vanje?
- Koliko lahko kot posameznik/posameznica zagotoviš, da si zmožen/-žna preseči nesmiselnosti vojne in zavrniti vključitev vanjo?
- Ali je umetnost tista, ki presega svet? Lahko na podlagi tega, da verjamemo vanjo, živimo bolje in srečnejše?

Namen eseja je dijake spodbuditi k razmišljanju ne samo o vojni, temveč tudi kako bi se jih dotaknila, koliko odgovornosti do nje so zmožni prenesti in kakšni so v takih okoliščinah lahko kot posamezniki.

## 6 Ugotovitve

V romanu gre sicer za opis kolektiva, vendar se vsak lik prek zgodbe, ki jo pripoveduje, individualizira, kot pravi Grdina, »gre za kompleksno zasnovano likov« (Grdina 2014: 503).

To bi lahko prevedli v idejo umetnosti, da so ravno največji odpadniki, odposlanci, dodeljeni v najnevarnejši kolektiv, ki ravno zaradi posebnosti posameznikov, izjemno močnih, upornih karakterjev, prinesejo uspeh, povezan z vojno in je ravno zato nesmiseln.

Književne osebe, ki predstavljajo Nemce, so še najmanj samosvoje, saj gre predvsem za pokornost državnemu aparatu. So neizprosne, tudi če bi po vsej etiki morale delovati v skladu s človeško moralo. Kolektivu pripadajo le v duhu vojaške pokorščine.

Druge književne osebe, zlasti Slovenci in pripadniki drugih slovanskih narodov, še vedno ostanejo sami svoji, pokoriti jih ne moreta niti vojska oziroma država. V bataljon so torej vključeni največji svobodomislci, obrobneži družbe, ki so moralno čisti, vendar so po merilih oblasti krivi, da so jih vključili v najbolj zahteven boj. Kot kolektiv znajo biti med seboj tudi tovariši. Vedno hujši pogoji pa jih zelo razčlovečijo, kar jih tudi odtuja.

Roman je namenjen narodnemu čustvovanju in mišljenju. (Zadravec 1998: 277) Zato so v narodnem in vojnem romanu *Doberdob*, ki govori o 100. bataljonu, skozi pripoved orisane književne osebe, ki ravno skozi prvoosebno pripoved ali s pripovedovanjem drugih, izrišejo svojo zgodbo in s tem individualnost ter svojo preteklost. Glavni nosilec njihove ideje je Amun Mohor, ki je osrednji literarni lik, nosilec pripovedi ter celotne ideje romana. Je pisatelj dvajsetletni vojni jaz (Zadravec 2011: 64). Amun se torej »dosledno identificira kot Slovenec in kot nasprotnik bojevanja za tujo državno oblast, torej proti državljski sužnosti. S pobegom se upre dvojni nesvobodi: pr-

vojni človekovi in narodnostni. Zvest človeku in narodu stori čisto etično dejanje.« (Zadravec 2011: 77)

Zaključek je svetel. Do izraza spet pride kolektiv: »optimističen zaključek: napoved ponovnega boja delovnih ljudi« (Kos 2002: 330). Hkrati gre za idejo osamosvojitve naroda oziroma manjših narodov: »Dvignili smo se zoper Avstrijo in zoper vojno, da se rešimo sužnosti in da bi se to, kar smo morali mi, kar je moral naš narod prenašati že toliko stoletij, nikdar in v nobeni obliki ne povrnilo. Mogoče nam bodo podtikali še kake druge namene, toda prepričan sem, da nas bo ljudstvo razumelo, kakor so nas razumeli soldati maršbataljona. Prepričan sem, da bo iz tega nastala po razsulu Avstrije svobodna Slovenija.« (Prežih 1980: 482–483)

Prežih torej ne posploši vojske kot skupine vojakov, ampak je vsak lik v njej pomemben, ima svojo zgodbo in svoj pogled ter prepričanje, ki si ga upa izraziti, uresničiti: »Prežih nima izrazitega lika, ki bi se bal za svoj jaz.« (Zadravec 2011: 78) Dezerterstvo je pozitivno, hlapčevstvo in pokoravanje je negativno. Književne osebe so samostojne, čeprav naj bi sledile vojaškemu redu, ki se mu uprejo.

Vseeno gre za nemoč posameznika v vojni, ko pride do popolnega razčlovečenja, politične moči, nemoči manjših narodov, pohabljenja ne samo teles, temveč predvsem duš, zloma posameznika, ki pa še zmeraj ostane zvest svojim načelom in narodu.

Čeprav so Prežihove književne osebe individualizirane in zmagujejo v skladu z lastnim, predvsem moralnim prepričanjem, v luči tujca oziroma oblasti ne zmagajo, saj ta še zmeraj določa, kaj je dovoljeno. V tem primeru smrt za Prežiha ne pomeni poraza, temveč zmago za narod, kar je več kot dokaz nadvlade oziroma politične moči. Pomembna sta posameznik in hkrati slovenski narod oziroma vsi manjši narodi, ki se imajo pravico odcepiti od večjih držav, v katerih vladata oster politični in vojaški aparat. Večkrat je izpostavljena raba jezika, pri čemer Prežih ostane na strani predvsem slovenskih jezikov oziroma pri rabi maternega jezika. Seveda ni nasprotnik znanja tujih jezikov, kljub temu pa se zavzema za ohranitev posameznika kot jezikovne identitete.

Uporništvo, dezerterstvo je potemtakem pozitivno in za posameznika ne pomeni sramote in posledične kazni. Hkrati je avtorja, »Prežiha [je] ustvarjalsko vznemirjalo izražanje usode ljudi v interakciji«. (Grdina 2014: 508) Tako vojaki tudi v najhujših okoliščinah ne izgubijo svojih identitet: »Prežih nima izrazitega lika, ki bi se bal za svoj jaz.« (Zadravec 2011: 78)

V romanu se tako prepletajo motivi kolektiva kot tudi individuuma. Če gre v obeh primerih za moralna načela in etična dejanja, se lastnega jaza torej ni treba bati v kakršnih koli okoliščinah. Sama oblast, ki pa je lahko kakršna koli, seveda lahko ohromi posameznika, da deluje v skladu s predpisanimi pravili. Vendar ravno ta roman nakazuje, da te pravice nima niti vojska, kaj šele smrtna obsodba.



## ↙ POVZETEK

Članek predstavlja pregled Prežihovega romana *Doberdob* s poudarkom na motiviki posameznika v kolektivu. Zanimiv je zlasti z vidika posameznikov, ki sestavljajo vojaško enoto, natančneje bataljon št. 100. Avtor književnih oseb ni tipiziral, temveč jih je izpostavil kot individuume s svojimi prepričanji in odločitvami, ki niso nujno zvezane s pričakovanji države ali dolžnostmi vojaka, ki naj služi državi (četudi tuji). Problematika se torej nanaša predvsem na to, da je tudi v vojnem kolektivu mogoče ostati posameznik s svojimi prepričanji in dejanji, ki so v največji meri proti oblastem. Pri tem se izriše ideja, da ravno to delo presega ne samo tega, da je vojna nesmiselna, temveč tudi to, da je vsako pokoravanje oblasti nesmiselno in proti volji posameznika.

## ↙ Viri in literatura

- Prežihov, Voranc, 1980: *Doberdob*. Maribor: Založba Obzorja in Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Prežihov, Voranc, 2014: *Doberdob*. Ljubljana: Beletrina.
- Kos, Janko, 2002: *Pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS.
- Lah, Klemen in Inkret, Andrej, 2002: *Slovenski literarni junaki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Slodnjak, Anton, 1968: *Slovensko slovstvo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zdravec, Franc, 1998: *Slovenska književnost II*. Ljubljana: DZS.
- Zdravec, Franc, 2011: *Slovenski narodnoobrambni in protivojni roman*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Miha Mohor, Kranj

# BRSTIČ ODPIRA SVOJ POGLED ... IZKUŠNJE Z VKLJUČEVANJEM METOD USTVARJALNEGA IN POUSTVARJALNEGA PISANJA V KNJIŽEVNI POUK

Članek predstavlja spominski zapis o prilagajanju vaj pisateljskih delavnic kreativnega pisanja potrebam osnovnošolskega književnega pouka. Avtor naniza nabor iger in vaj ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja, ki jih je preskusil v svoji pedagoški praksi, ter tri izmed njih podrobneje obravnava. Izkazale so se mu za nepogrešljive prvine pouka slovenščine, izbirnih predmetov literarni klub in šolsko novinarstvo ter dejavnostih literarnega krožka, šolskega glasila in bralne značke. Z njimi je poglobljal pouk sporočanja, utrjeval in dopolnjeval jezikovno znanje, predvsem pa otroke spodbujal k osebnemu in ustvarjalnemu branju.

Ko sem se kot mlad učitelj slovenščine leta 1969 znašel pred višješolci na osemletki, sprva nisem vedel, kje in kako naj »zagrabil«. Na slavistiki je med večino študentov in tudi med profesorji prevladovalo mnenje, da je šolska praksa nekaj, kar je globoko pod akademskimi znanstvenimi vprašanji. Zdelo se nam je, da celo profesor metodike pouka svoja predavanja jemlje bolj kot nujno zlo, da zapolni učno obveznost. V oporo sem si zato najprej vzel za zgled svoje nekdanje profesorje, kmalu pa tudi svoje izkušenejšše šolske kolege. Tako je moje šolsko ubadanje z umetnostnimi besedili sprva temeljilo na racionalnem pristopu: učencem sem orisal biografske in druge okoliščine nastanka umetnin, ob prebiranju beril, pa sem si prizadeval, da bi spoznavali temeljne prvine, iz katerih so sestavljena književna dela: razčlenjevali smo jezik in slog, sledili poteku zgodbe in iskali motive, okarakterizirali junake, iskali idejo, ločevali literarne zvrsti in vrste ter se učili literarnoteoretične pojme. Pri vsem tem ni ostajalo kaj dosti časa, da bi otroci lahko sami ubesedili pomen prebranega dela, in priložnosti, da bi svoja branja lahko vključili v kontekst različnih interpretacij sošolcev in učitelja. Te pomanjkljivosti sem se kmalu zavedel, a sem se tolažil, da jih s podajanjem znanja usposabljam, da bodo nekoč v odraslosti zmožni samostojno izbirati med knjigami ter brati in vrednotiti svoje branje. Na koncu koncev – saj je bila tudi naša generacija deležna takega poučevanja, pa nam ni kdo ve kako škodilo ...

Ker so mi knjige v otroštvu pomenile silno veliko, sem si po tihem le moral priznati, da tak pouk tudi meni ne bi preveč »dišal« in da bom z njim pri otrocih prav težko zbudil ljubezen do knjige. Zaskrbelo me je, da mnogim tako obravnavanje književnosti knjigo celo odtuja in da je ob napol pozabljenem šolskem znanju v odraslosti ne bodo znali brati. Dokončno sem se odločil storiti nov korak, ko so učenci ob praznični priložnosti nam

učiteljem pripravili kviz. Pred nas so postavili ogledalo in nas spravljali v zadrego z dolgo verigo vprašanj o pisateljskih letnicah. Napravil sem sklep, da bom od tlej posredovanje literarnovednih podatkov in ponujanje svojih interpretacij potisnil nekoliko v ozadje in več gradil na otroškem osebnem videnju pomena prebranega, pa čeprav bo to zaradi manjšega števila znanih podatkov, manjših življenjskih izkušenj in teoretičnega znanja nepopolno ali celo napačno, in pa na spodbujanju njihove ustvarjalnosti.

Med daljšim bivanjem v Angliji še v času študija sem si nakupil nekaj knjig o kreativnem pisanju. Ti priročniki so bili namenjeni mladim pisateljem in pesnikom, da bi lažje čim bolje izkoristili moč besede. Predstavljali so nekakšno šolo pisnega izražanja idej in čustev v novih besedilih ali iz književnih sestavin, ki že obstajajo. Z domiselnimi vajami so pisce vodili v domišljjsko ustvarjanje vsebinsko smiselnega, povezanega in zaokroženega umetnostnega besedila na enkrat in poetičen način. Učili so jih, da bistvo kreativnega pisanja ni v skupem posredovanju dejanskih dogodkov in informacij s pomočjo jezika, temveč je v besedilu, ki v bralcih vzbudi estetski užitek ter eidetske (domišljjsko-čutne) predstave. Kreativno pisanje je torej domišljjsko pisanje, pisanje kot umetnost, ustvarjanje književnih del v vseh žanrih.

Nekaj vaj iz teh priročnikov sem poskusno priredil za šolsko rabo in postopoma so se izkazale kot učinkovite priložnosti, kako učencem skozi postvarjalno igro odpirati oči za prezrto bogastvo umetnostnega besedila. Postavljeni v vlogo pisatelja so ob ciljno usmerjenih, a privlačnih vajah ugotovili, da je upovedovanje domišljjskih svetov, misli in čustev težka, a nadvse zanimiva naloga. Ob lastnem ustvarjalnem naporu pri iskanju ustreznih jezikovnih in oblikovnih rešitev so postajali bolj dojemljivi za številne vidike književnih umetnin. Metodo učenja z ustvarjanjem kot ponovnim branjem besedila sem odslej zlahka prepletal z metodami raziskovalnega učenja.

Šolsko delo z mladimi je tako tudi meni postalo bolj zanimivo in vznemirljivo. Presenečali so me s pisnimi izdelki, ki jim tudi najstrožji kritiki niso mogli kaj dosti očitati. Najboljše smo objavljali v šolskem glasilu in z njim kmalu vzbudili pozornost. Vrstile so se nagrade na vseh straneh, vzbudilo pa se je tudi nezaupanje. Ker za šolo prilagojene vaje kreativnega pisanja še niso bile splošno znane, se je oglasila skrb, da gre morda za škodljivo »prementoriranje« – pretiran učiteljev vpliv, njegovo »uporabo« učencev za uresničevanje lastnih neizživetih literarnih ambicij. Proti koncu 80. letih prejšnjega stoletja so ti pomisleki poniknili, saj so se takrat pri nas že na široko uveljavile delavnice ustvarjalnega pisanja, ki jih je iz Amerike za svojo rabo prinašala mlada pisateljska generacija. Šolniki so jih prepoznali kot obogatitev pedagoškega izročila in so jih podobno kakor jaz dve desetletji prej prevzemali in prirejali, da so besedne igrice in vaje v slogu postajale nepogrešljive prvine dela v razredih ter mentorskih prizadevanj v literarnih krožkih in uredništvih šolskih glasil. O tej temi se je vse več pisalo v strokovni literaturi in začeli so izhajati priročniki. V kurikulumu za novo devetletno osnovno šolo sta pisno poustvarjanje in ustvarjanje besedil tesno povezana z literarnoestetskim branjem in sta integralna dela učnih načrtov za slovenščino in izbirni predmet literarni klub. Kljub vsemu se je nekaj nerazumevanja, češ da so te novotarije uporabne zgolj za rekreacijs-

ko igračkanje ali za mašenje lukenj med urami nadomeščanja, še vleklo v novo stoletje. Danes pa že težko najdemo osnovnošolskega učitelja, ki med cilji branja književnih del ter otrokovim ustvarjalnim ali poustvarjalnim pisanjem ne bi prepoznal smiselne povezave in ki bi zmotno trdil, da hoče z ustvarjalnim pisanjem naša šola v pouk slovenščine vprogramirati cilj »oblikovanja umetnikov«.

Že proti koncu 70. let sem ugotovil, da nisem popolnoma osamljen v prepričanju, da je otrokovo sprejemanje književnosti globlje, če je soustvarjalno in če otrok iz svojih zanimanj in doživljanja ter po svojih zmožnostih sledi umetnikovemu ustvarjalnemu procesu. Pisatelj Lojze Kovačič me je opozoril na pomen fragmentarnega pisanja in na svoje izkušnje z otroškim poustvarjalnim preoblikovanjem starodavnih mitov v Pionirskem domu, pisatelj Marjan Tomšič mi je razkril metode, kako istrskim osnovnošolcem pomaga presnoviti ustno izročilo v novo fantazijsko resničnost, pesnik Franc Černigoj mi je demonstriral, kako s folklorističnega temelja vleče mentorske niti v raziskovalno, publicistično in literarno pisanje svojih učencev, pesnik Lance Henson pa me je naučil, kako pomagati otrokom, da se jim posreči naključne besede »začarati« v metaforo. Z leti se mi je v mapi dopolnjeval nabor vaj v slogu in igric ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja:

- igranje z besedami in njihovo zvočno sliko (izmišljanje novih besed, sestavljanje tropov, metafor, ugank, dopolnjevanje manjkajočih besed, iskanje novih rešitev ali najbolj primerne besede, iskanje rim in asonanc, sopomenk, protipomenk in enakozvočnic, vaje v verzificiranju, poskusi s stalnimi pesniškimi oblikami itd.);
- pesnjenje (od besede do metafore ali pesniške podobe, od pesniške slike do pesmi, od snovi ali motiva do pesmi, od pesniške oblike do pesmi);
- pisanje različnih fragmentov literarnih zvrsti in vrst;
- pisanje dialogov in dramatizacij;
- pisanje na osnovi ljudske ustvarjalnosti in mitov;
- posnemanje literarnih slogov, oblikovanje plagiat kot slogovne vaje;
- prevajanje umetnostnega besedila v neumetnostno (pismo, dnevniški zapis, vest, komentar, reportaža, intervju, oglas, vabilo);
- spreminjanje žanrov (preoblikovanje v pravljico, pustolovsko, znanstvenofantastično ali detektivsko zgodbo);
- parodiranje in travestiranje znanih literarnih del;
- preoblikovanje literarnega dela v strip in obratno;
- preoblikovanje literarnih del (iz poezije v prozo in obratno; dramatiziranje, spreminjanje ključnih prvin, dopisovanje, parafraziranje);
- pisanje nadaljevanj besedila, novih prigod znanih literarnih oseb;
- izmišljanje in dodajanje novih književnih oseb;
- zamenjavanje pripovedovalca (napisati besedilo v 1. ali 3. osebi);
- pisanje fabulativnih pisem in fiktivnih dnevnikov;
- kolektivno pisanje povesti na podlagi skupnih izhodišč (nanizanka – pisanje o doživljajih istih izmišljenih oseb; podajanka – postopno dograjevanje zgodbo, tako da jo naslednji nadaljujejo tam, kjer jo je predhodnik prenehal pisati);
- prevajanje tujih literarnih del v slovenščino.

Naj na primeru **dela s pesniškim besedilom** pokažem, kako sem glede na cilje v pouk organsko umeščal ustvarjalno pisanje, ne da bi postalo samo sebi namen ali zgolj sproščujoče darilo, ki naj razbremeni utrujajoči pouk. Učenci so ob prvem branju oblikovali osnutek lastnega besedilnega pomena, prve vtise. Svojo reakcijo na prebrano Kosovelovo pesem so si za beležili, ne da bi posebej pazili na jezik in slog svojega pisanja; lahko tudi v obliki miselnih vzorcev. Ti zapiski so postali osnova za pogovor s sošolci, v katerem se je vsak lahko soočil z besedilnimi pomeni, ki so jih oblikovali sošolci, in tako postal pozoren na prej prezrte vidike prebranega. Sam sem se občasno vključeval s svojimi interpretacijami, sicer pa sem predvsem deloval kot organizator, spodbujevalec in usmerjevalec pogovorov, ki so potekali v skupinah. Pri tem sem postavljal »izzivalna« vprašanja in pomagal otrokom formulirati stališča. (Npr.: *Ali pesem mora imeti neko »posebno« snov? Ali lahko pišemo o čemerkoli? Je pesem kljub odbijajoči snovi še vedno umetniško delo? Kaj pa sploh je pomen pesmi? V čem se »pomen« lirske pesmi razlikuje od »pomenov« pripovedne pesmi? Ali ob prebranem besedilu meniš, da morajo pesmi imeti jasno razpoznavne oblike? Čemu razporejenost besedila na verze? Kako kratka je lahko pesem? So tri besede lahko pesem? Kaj misliš s tem, ko praviš, da je pesem »dobra« ali »slaba«? Ali obstajajo merila, ki bi bila prikladna za ocenjevanje poezije vseh obdobj? Se ti zdi kritično razčlenjevanje pesmi smiselni in tehtno početje? ...)* Učenci so nato oblikovali prozne parafraze pesmi, jih med seboj primerjali in ob moji opori odpirali nova vprašanja. (Npr.: *Na kaj sklepaš, ko primerjaš dolžino izvirnika in parafraze? Zakaj si opisno »razširil« metaforo? Kaj ti to pove o pesnikovem jeziku? V koliko povedih si »nadomestil« prvo pesnikovo poved? Ali iz tega lahko potegneš kak zaključek o njegovem pesniškem jeziku? Kaj si izgubil, ko si razdril verzno zgradbo ter metrum in ritem pesmi? Kaj je še izgubilo v parafrazi? ...).* Spet drugič sem organiziral dvojice in takrat je delo potekalo takole: prvi učenec je svoj odziv na pesem oblikoval v fragmentarni zapis in ga predal drugemu, ki je zapisal svoj odziv nanj. Oba spisa sta nato prebrala pred razredom in sošolci so si zapisovali opombe, da je bil kasnejši pogovor bolj argumentiran. V tretji fazi so udeleženci pogovora glede na razširjeni horizont pričakovanj oblikovali vsak svoj novi besedilni pomen. To je bil njihov drugi odziv na prebrano pesem, obogaten z novimi premisleki, porojenimi v pogovoru. Sedaj so obširneje ter z večjo skrbjo za jezik in kompozicijo zapisali svoje misli v sestavek, nekakšen dnevnik branja, novo samointerpretacijo. Od tu je pot vodila v pisanje eseja ob pesniškem besedilu, lahko pa se je prevesila v imitacijo književnikovega ustvarjalnega postopka, tj. v ustvarjalno pisanje poezije. Posebno uspešna se je izkazala metoda prestopa od naključno izbranih besed k metafori in pesniški podobi ter naprej do pesmi. Učencem sem ponudil nabor kakega pol ducata besed (lahko bi jih izbrali tudi sami), ki naj jih v petih minutah s pomočjo domišljijjskih predstav in s kako dodano besedo povežejo v metafore in pesniške podobe. Na podlagi besed BRSTIČ, OKLEP, DEŽUJE, MAČKA, ADRIAN so nastale tudi takele pesmice:

### Brstič.

Odpira svoj pogled.  
 Mlada mačka.  
 Joj, pomlad!  
 Ko razbijajo se oklepi.  
 Ko dežuje zeleno veselje.  
 Ta srečni Adrianov svet! \*

### Adrian

Svinčniki so navadno v oklepu  
 Spiralasto zelenih  
 Vesoljnih potopov.  
 Trenutke pred njimi nikdar ne dežuje.  
 Torej ne bo tako kmalu.  
 Otroci prihajajo iz solatnih brstičev.  
 Ker naju mačke z gobčkom belim od mleka  
 Sprašujejo po prtičku.  
 Meni pa je sonce kar všeč. \*

### **brstič je moker**

dežuje  
 mačka je mokra  
 dežuje  
 adrian je pod oklepom  
 ne dežuje \*

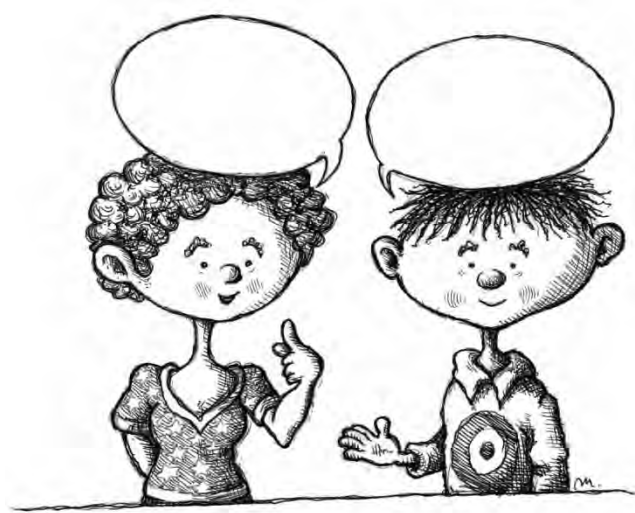
Adrian podpira si glavo,  
 v roki pa drži pero.  
 Pod peresom skracane besede:  
 Brstič, mačka, oklep, dež ...  
 O, groza, tu polno trapaste je zmede! \*

Ko so se te štirinajstletnice igrale z besedami, so postavljene v ustvarjalno situacijo posnemale pesnikove ustvarjalne postopke. Takrat niso bile več učenke, ki se »bojujejo« s tujim besedilom, temveč so se kot ustvarjalke približale avtorju branega dela. Odpirala so se jim vprašanja bogatih izraznih možnosti, ki jim jih ponuja jezik, in izbora slogovnih različic. Cilj zamenjave vlog, pri katerih so se bralke pesmi v eni uri prelevile v ustvarjalke, seveda ni bil urjenje bodočih umetnic, ampak v prvi vrsti poglobljanje njihove občutljivosti za književno besedilo in njegove konstitutivne elemente. Odtlej jim razložiti, kaj je to metafora, ni predstavljalo nobene težave več.

Poustvarjalno in ustvarjalno pisanje se mi je pokazalo kot uspešna metoda tudi pri delu s **proznimi umetnostnimi besedili**. V okvir spodbujanja sposobnosti kreiranja domišljjski predstav literarnih oseb na podlagi podatkov, ki jih posreduje književno delo, sem umestil vaje za razvijanje sposob-

\* Neznani avtor: gradivo je nastalo na delavnici ustvarjalnega pisanja za otroke v začetku 90. let.

nosti zaznavanja značaja književnih oseb in iz tega izhajajoče motiviranosti njihovih dejanj. Za začetek sem jim narisal stripsko sličico s »praznima« oblačkoma:



Otroke sem povabil v igro vlog: postavijo naj se v vlogo pisatelja, ki s pomočjo domišljije ustvarja osebe in jih vstavi v svoje pripovedi, da pred nami zaživijo skorajda bolj resnične od pravih ljudi. K tabli sem povabil učenko in jo prosil, naj v oblaček napiše besede, ki bi jih lahko izreklo narisano dekle, nato pa še sošolca, da izpolni drugi oblaček. Preostale sem nagovoril, naj vsak izmed njih v desetih minutah skicira pričevanje o pogovoru na sličici. Pisanja se lahko lotijo kot opazovalci, z zornega kota oseb na sliki ali fiktivnih oseb, ki bi bile lahko priče prizora. Oblika je poljubna: samogovor, pogovor, dnevniški zapis, odlomek iz pisma, šolske dokumentacije, trivialne povesti, filmskega scenarija ipd. Po prebiranju teh fragmentarnih zapisov smo se ob mojem usmerjanju pogovora lotili skupnega (do)oblikovanja književnih oseb. Najprej smo narisanim likom dali imena in jim priključili osebe, ki bi bile lahko povezane z njimi. Določili smo jim starost in poklic in jih do najmanjših potankosti označili po zunanjih lastnostih. Oblikovali smo jim značaje in predstavili njihovo duhovno življenje. Te skupne književne osebe smo umestili v širši kontekst (čas in prostor) in proti koncu učne ure so se postopoma začeli porajati zametki zgodbe. Sledil je dogovor za pisanje skupne »knjige«. Učencem sem namignil, da imajo posamezna poglavja lahko obliko fabulativnih pisem, fiktivnih dnevnikov, novinarskih člankov ipd. Na podlagi dotlej izoblikovanih enotnih izhodišč (književnih oseb, dogajalnega prostora in časa) so otroci doma pisali o dogodivščinah svojih junakov in o odnosih, ki so se pletli med njimi. Prihodnjo uro so med najuspešnejšimi pisci izbrali uredniški odbor, da je popisane liste smiselno povezal v **nanizanko**, ki ji je glavni urednik dopisal uvodno in zaključno poglavje. Likovno nadarjeni sošolci so vse skupaj še ilustrirali in shranili v mapo ali povezali v knjigo. Seveda bi podobna nanizanka lahko poustvarjalno nastala tudi ob snovi, motivih in osebah priljubljenega književnega dela kot njegovo nadaljevanje.

Nekoliko zahtevnejše je bilo skupinsko pisanje povesti, ki sem jo poimenoval **podajanka**. Zgodbo je skupina postopoma dograjevala, tako da jo je

vsak pisec nadaljeval tam, kjer jo je predhodnik prenehal pisati. Ta naloga je potekala mesec ali dva, preden je bilo delo zaključeno. Pri podajanki je bila prav tako kakor pri nadaljevalki najpomembnejša uvodna ura, ko so si pisci skupaj izmislili »junake«, jih čim bolj natančno opisali, okarakterizirali in umestili v konkreten prostor in čas. V pogovoru izoblikovano gradivo so skupaj povezali v prvo poglavje povesti. Vsak nadaljevalec je moral upoštevati zapisano izhodišče in snovati glavno in stransko zgodbo na tak način, da je z zaviranjem in spešitvami dogajanja naslednjemu omogočal razpletanje in novo zapletanje. Torej je oddal zvezek naslednjemu piscu, ko je bila pripoved najbolj »napeta«. Sam sem posredno vplival na kompozicijo z usmerjanjem v postopno razpletanje zgodbe le, kadar sem opazil, da se bodo pripetljaji junakov z enoličnim ponavljanjem preveč pikareskno odvijali skozi povest in bodo mladi pisci izgubili pripovedno nit.

Tudi pri **obravnavi obveznega šolskega branja** se priložnosti za vključevanje poustvarjalnega pisanja v književni pouk kar ponujajo. Navedel bom nekaj tovrstnih primerov, ki so se nabrali ob šolskem prebiranju šaljivih zgodbic o Butalcih. Ta knjiga Frana Milčinskega je vzorčni primer literarnega nonsensa, žanra, ki se igra z jezikovnimi možnostmi in s spreminjanjem pomenovskih odnosov. Njegovo bistvo se skriva v uravnoteženi napetosti med nakazanim in odvzetim pomenom, zato je nadvse primerna za besedne igre in vaje v slogu, ki mladim bralcem pomagajo prepoznati humorne prvine v besedilu in presojeti njihove učinke.

- Pisanje fiktivne butalske zgodovine. (Bralci ob imitiranju značilnega sloga Frana Milčinskega povezujejo znamenita butalska dela v knjigo z naslovom *Kratek očrt zgodovine butalskega ljudstva*. Za usmeritev jim ponudim naslov prvega poglavja: *Prvi Butalci in velika selitev*, ter začetni stavek: »Nekdaj ali pa še dosti prej je imenitni rod Butalcev živel v prejšnjih krajih, ki pa so bili sila od rok. V enem mesecu ne prideš tja, pa naj ti vola gresta kar po vseh štirih ...«
- Izmišljanje butalskih praznikov. (Vsak učenec si zamisli pet praznikov, ob katerih bodo Butalci obhajali spomin na slavne dneve svojega ljudstva in o katerih se bodo morali otroci učiti v šoli. Praznike si trudijo čim bolj izvirno poimenovati in okrog najpomembnejšega naplesti butalsko zgodbo, kako je do njega prišlo.)
- Pisanje nove zgodbe o Butalcih (Navodilo: *Napiši zgodbo o imenitnem butalskem gnoju, katerega slava na daleč diši. Morda si pa izmisliš celo novo književno osebo in jo pošlješ med Butalce? Pazi le, da tudi »tvoji« Butalci ostanejo skregani s pametjo. Saj veš, da pri njih zakonitosti našega sveta ne veljajo, saj vse teče čisto drugače in po svojih nesmiselnih pravilih. Zato pa so tako smešni.*)
- Butalci in Tepanjčani na časopisnih straneh. (Bralci sestavijo nekaj izvirnih naslovov za jutranjika *Butalske novice* ter *Tepanjski dnevnik* ter »prevajajo« butalske zgodbe v novinarske žanre: vest, komentar, uvodnik, reportažo ipd. Napišejo, kako bi o prihodu medveda v vas pisali Butalci in kako Tepanjčani.)
- Pomoč Butalcu pri pisanju neumetnostnega besedila. (*Kako naj lastnik kobiljih jajc napiše pritožbo in zahtevek za nadomestilo škode.*)



- Pisanje Butalčevega dnevnika. *(Zamisli si, da Jakope za tramom v svinjaku skriva svoj dnevnik. Le kaj vanj piše o svoji ljubezni do dekleta z rdečim sončnikom? Morda celo pesmi?)*
- Priprava scenarija za butalski kviz. *(Po vzoru dvogovora o breskvah v koški med Butalcem in Tepanjčanom pripravi vprašanja za kviz o Butalcih. Sestavljena naj bodo tako nerodno, da bodo že ponujala prave odgovore.)*
- Komičnost zaradi mašil. *(Zamisli si dvogovor dveh Butalcev, ki zadrege pri govorjenju skušata premostiti z nenehnim ponavljanjem mašil. Tako, kot je to počel boter Dideldač s svojim »sem pa tja«.)*

## Sklep

Na učiteljski poti skozi osnovno in srednjo šolo sem težil k temu, da bi bila pri ukvarjanju s knjigo recepcija učencev postavljena v ospredje. Pomagal sem jim razvijati različne bralne strategije ter pripravljal čim več metodično-didaktičnih poti, da so ubesedili svoje »pomene« prebranega književnega dela. V tem okviru sem izpopolnjevanju pisateljske »obrbi«, namenjene izkušnje delavnic kreativnega pisanja predelal v aktivne oblike jezikovnega pouka, predvsem pa v učinkovite metode književne vzgoje. Pri tem sem bil ves čas pozoren, da to početje ne bi postalo samemu sebi namen, temveč sem poustvarjalne in ustvarjalne naloge izbiral tako, da sem z njimi zapolnjeval prezrte prvine spoznavnih, estetskih in etičnih komponent literarnega dela, poglobljajl doživetje in povečeval recepcijske sposobnosti mladih bralcev.

Pesnik Jože Snoj je ob koncu 70. let prejšnjega stoletja v rubriki Literarne igrice, dopisni šoli ustvarjalnega pisanja mesečnika Pionir, zapisal: »Šli se bomo literarne igrice, da bi se z lastnimi drobnimi poskusi približali tisti veliki in odgovorni igri domišljije, življenjskih doživetij in prebranih pisateljskih spretnosti, ki ji pravimo književno ustvarjanje.« Lastna literarno-estetska (po)ustvarjalnost otroku pomaga oživljati domišljijo, prinaša mu estetske izkušnje in ga nagovarja k novim potovanjem v književne svetove.

**Lidija Butina**, Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica in Srednja zdravstvena šola Ljubljana

# MOTIVIRANJE ZA SAMOSTOJNO AKTUALIZACIJO IN KRITIČNO OPAZOVANJE KNJIŽEVNEGA BESEDILA<sup>1</sup>

↳ V prispevku je predstavljen primer priprave na govorni nastop pri slovenščini, izvedba govornega nastopa, ki vsebuje aktualizacijo klasičnega književnega besedila, in sicer romana Proces avtorja Franza Kafke, ki je ključna pri motiviranju dijakov za branje klasične književnosti ali celo za vseživljenjsko ukvarjanje s književnimi besedili.

## Uvod

Skozi celotno zgodovino šolstva so se učitelji spopadali z medgeneracijskimi razlikami, posledično se je vedno pojavljalo obojestransko nerazumevanje – učitelja in dijaka. Vedno pa se je čuteči pedagog poskušal vživeti v duha mladega človeka, da bi mu lahko svoje znanje predal na zanj čim bolj sprejemljiv in učinkovit način.

Sodoben čas je čas materialnega, čas hitrih »instant« informacij in rešitev. Človek je tako obkrožen s sugestijami, da mora poskrbeti za svojo zunanost, materijo in blišč, biti v središču pozornosti, slaven in posledično pomemben vsaj za trenutek, pa čeprav za ceno »prodaje« lastne intimnosti, ki je lahko še tako banalna. V poplavi resničnostnih »šovov« tudi kot gledalci posegamo v zasebnost sicer precej povprečnih zgodb, ki jim iz navade ali pa z dolgočasnosti iščemo napake, verjetno zato, da bi pozabili na lastne in se nam z njimi ne bi bilo treba spopadati. Tako sodobnemu človeku vedno bolj primanjkuje časa za »pogovor s samim seboj«.

Najstnik poleg vsega tega hrepeni po dinamičnem, hrupnem, družabnem in predvsem hitrem življenju, ki mu ga sodobni čas v duhu svobodne izbire vsekakor ponuja. Zato se, kot že tolikokrat, pojavljajo vprašanja za sodobnega pedagoga: Kako predati klasično znanje? Zakaj ga sploh predajati? V čem je smisel poučevanja nekaterih starih znanj?

Pri pouku slovenščine vprašanje lahko postavimo na dveh ravneh: na ravni jezika in književnosti. Pri jeziku se sprašujemo, ali vključiti tudi digitalno pismenost in koliko poudariti vizualno. Ker je razvoj jezika pomembno vplival na razvoj človeštva, na razvoj uma, razuma ali celo možganov, je vprašanje, ali je v zgodovini človeštva vrnitev k vizualnemu napredek ali nazadovanje. Z jezikom je seveda povezana tudi književnost, kjer se postavlja vprašanje, ali

<sup>1</sup> Besedilo je bilo predstavljeno na konferenci EDU-vision 2014.

mlademu bralcu ponuditi predvsem všečno, lahkotno, celo množično književnost in upati, da ga bomo v prvi vrsti navdušili za branje, ali pa vztrajati pri klasičnih besedilih in ga vzgajati v zahtevnejšega bralca, kar pomeni, da bo, ko bo dosegel določeno bralno kondicijo, s književnostjo razvijal tudi sposobnost objektivnega, kritičnega odnosa do okolja in sveta, vzporedno pa bo usvajal zahtevnejše jezikovne strukture in razvijal višjo raven komunikacije.

Vsekakor je v tem prelomnem obdobju za človeštvo učiteljeva vloga zelo pomembna in zelo zahtevna. Pri pouku književnosti mora vztrajati pri branju klasičnih, zahtevnejših besedil, saj bi branje izključno množične književnosti osiromašilo njegovo znanje ne samo na področju umetnostnih besedil, ampak tudi na področju psihologije, sociologije, zgodovine ... in poznavanja jezika in njegovih struktur. Zakaj je torej branje pomembno? Med drugim zato, ker: »Nekateri pravijo: Kadar berem, pridejo angeli na obisk. Kajti takrat smo zunaj časa in prostora, smo daleč stran od ponorelega sveta in tako blizu samim sebi, čisto blizu, da se duša razpre in srce začne biti v ritmu jezika, ki ga beremo. Kdor bere, je tudi pismen in izstopa iz slovenskega povprečja. Kdor bere, hitro sprejema vsakdanje informacije, lažje razume učno gradivo, bolje dela v službi. Ima boljše medosebne odnose: ker bolje pozna sebe in lažje prepozna druge. Kdor bere, živi notranje polno in tako bogato, da ima dovolj darov še za druge. In kjer jih ima, jih tudi da. Darove prebranega.« (Drago Jančar, 2011) in »Sam trdno verjamem, da je nam vsem potrebno krepiti zavest o potrebi knjige, naše, leposlovne in druge, tuje, ki naj bo dobra brv za potovanje po svetovih duha in za pretakanje idej v različnosti človeških nravi in podob sveta, krepiti bralno raven in se bolj in bolj vračati tudi v dobi drugačnih komunikacij v aktivni dvogovor s knjigo, ker je to tudi vračanje od zunanjih dekoracij in videzov in površnosti k sebi“ (Pavček, 1982).

Na začetku je vedno problem. Kot rečeno, najstnik hrepeni po dinamičnem, hrupnem, družabnem in predvsem hitrem življenju, branje pa poteka »v tišini, samoti in počasi« (Pezdirč Bartol, Jis 2002) in seveda vztrajno. Zato je osnovna učiteljeva naloga, da sebi, glede na lastno strokovno znanje in izkušnje, postavi jasne cilje ter da dijaka z raznovrstnimi načini oz. pristopi motivira za branje. Cilj je lahko definiran tudi s citatom dijaka 4. letnika gimnazije: »In to daje meni motivacijo za nadaljnje branje: samorefleksija, ki ti omogoča, da se spoznaš. Vidiš, kako se sam odzoveš na določene situacije. Razmišljaš moralno in etično« (Rudi, dijak 4. letnika Gimnazije Šentvid, šol. leto 2013/14, razredna anketa).

Cilj je seveda postavljen vedno višje od povprečja. Dejstvo je, da se v 1. letnik srednje šole vpišejo dijaki z različnim predznanjem in z različno bralno kondicijo. Zato je naša naloga poiskati pot, ki bo prav vsem omogočala doseganje določenih ciljev po stopnjah, ki so realno dosegljive. Pri dijakih, ki pridejo v 1. letnik nemotivirani za branje, mora biti cilj podoben izjavi enega izmed dijakov: »V prvem letniku sem klasično literaturo težko bral, branju sem se izogibal, v drugem letniku sem začel prebrano razumeti, v tretjem letniku sem bral z zanimanjem, v četrtem letniku sem vedel, zakaj berem« (Klemen, dijak 4. letnika Gimnazije Šentvid, šol. leto 2013/14, razredna anketa).

Kajti klasična, visoka književnost je in mora biti tudi osebna izkušnja, osebnost pa se gradi na vsestranskih izkušnjah, tudi književnih. Prepričana sem, da se bralec z branjem klasičnih besedil razvija v ustvarjalno, komunikativno, razumevajočo, sočutno, strpno, aktivno, vztrajno, kritično, razgledano, vsestransko osebnost, katere življenjsko vodilo je vitalizem. Literatura torej življenju posameznika posreduje posebno zadovoljstvo in občutek sreče ob zavedanju, da je življenje samo po sebi že vrednota. Kot rečeno, mora biti in je dobra književnost vedno izkušnja, s pomočjo katere se oblikuje, razvija, spreminja, dopolnjuje, torej »raste« osebnost.

Pri tako pomembnem delu, kot je motiviranje za branje klasičnih besedil, usmerjanje pri naboru bralne kondicije in privzganje ljubezni do književnosti, je prav, da ne pozabimo tudi na človekove pravice, kot jih je definirala doktorica Devjak in predstavljajo vrednotno usmeritev vzgoje in izobraževanja v javni šoli.

DEVJAK, TATJANA, 2008: **ČLOVEKOVE PRAVICE** KOT VREDNOTNA USMERITEV VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V JAVNI ŠOLI. VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA ČLOVEKOVE PRAVICE. ZBORNIK, LJUBLJANA.

»... edukacija mora biti **usmerjena k popolnemu razvoju človekove osebnosti**, posredovati mora temeljna znanja in spretnosti, da bo posameznik sposoben **ustvarjalnega** soočanja z družbenim in naravnim okoljem. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupinami. Danes so v šoli vedno bolj potrebna tista vzgojna dejanja, ki postavijo **učenca v središče dela, v aktivno vlogo**, da bo lahko vsak posameznik izražal lastne izvirne simbolične vrednosti, lastno **vedoželjnost** in bil sposoben razumeti realnost ter imel pravico do **izkušenj**.«

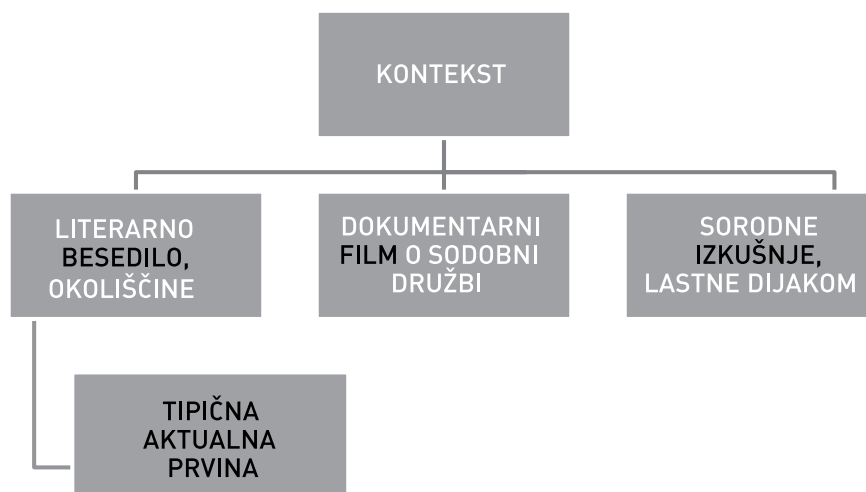
Pri sodobnih pristopih v vzgoji in izobraževanju so torej najpomembnejši štirje dejavniki: 1. razvoj človekove osebnosti, 2. ustvarjalnost, 3. učenčeva aktivnost in 4. izkušnje. Pouk književnosti vsekakor lahko ponudi vse te dejavnike, občasno tudi vse hkrati, celo ob enem samem umetnostnem besedilu. Primer združevanja teh pomembnih dejavnikov vzgoje in izobraževanja je lahko tudi načrtovanje in izvedba govornega nastopa pri pouku slovenščine.

## Načrtovanje govornega nastopa

Ciljev je pri načrtovanju govornega nastopa v srednji šoli, strokovni in gimnaziji, več. Najprej poiskati motivacijske vzvode, krepiti vztrajnost pri branju in raziskovanju daljšega besedila ter privzgojiti ali vsaj spodbuditi dijaka za vseživljenjsko ukvarjanje s književnostjo. Slednje je vsekakor najpomembnejši cilj, a ga je najtežje doseči, težko pri vseh dijakih. Zato je lahko učitelj zadovoljen, če ga doseže pri večini ali vsaj pri nekaterih, odvisno od generacije, razreda in posameznikov.

Razvoj dobrega govornega nastopa se začne v osnovni šoli. Govorni nastop v srednji šoli je in mora biti skrbno načrtovan. Kako načrtovati, pa je odvisno tako od učitelja kot od dijaka. Predstavila bom model/možnost načrtovanja in izvedbe govornega nastopa od 1. do 3. letnika predvsem v gimna-

zijskem programu. Predstavila bom optimalno dosežene cilje s primerom za dijaka zelo zahtevnega besedila s področja t. i. krizne literature (ki nas še posebej asociira na stiske sodobnega človeka, ki prav tako živi v času različnih »kriz«), na besedilu, ki je bil deležen več različnih interpretacij in vsebuje dovolj razvejano vsebino, da ga lahko glede na različne vsebinske podtone in plasti aktualiziramo v vsakem obdobju. Osnovni cilji, ki naj bi bili doseženi v 3. letniku pri dijaku/bralcu, ki ima že določeno bralno kondicijo, so vzporedno predstaviti a) okoliščine nastanka književnega besedila, b) aktualni dokumentarni film o sodobni družbi ter c) sorodne izkušnje, lastne dijakom, med temi tremi prviniami pa poiskati »rdečo nit«, tj. tipično aktualno prvino, iz katere bo lahko bralec poiskal in ubesedil sporočilo za sodobnega človeka in pokazal svoj kritični odnos tako do besedila kot do sodobne stvarnosti. Ta tipična aktualna prvina (t. i. »rdeča nit«) je ključni dejavnik, ki pripelje do spoznanja, da je klasična književnost odvisna od kraja in časa nastanka oz. spoznanja o tem, da klasična besedila še niso »povedala« vsega.



↳ Slika 1: Model priprave na govorni nastop in aktualizacijo

Cilji take priprave na govorni nastop so: aktivnost, samostojnost, vztrajnost pri raziskovanju, samoiniciativnost, kritičnost (ne kritizerstvo), ustvarjalnost, suverenost in sposobnost samozavestnega javnega nastopanja in dialoga na podlagi na novo pridobljenega znanja.

## Priprava na govorni nastop

Priprava traja tri šolska leta. V 1. letniku dijaki predstavijo književno delo v desetih minutah. Pripravijo se tako, da besedilo natančno preberejo, napišejo kolofon, povzetek, predstavijo osebe in zapišejo svoje mnenje o prebranem. Pri nastopu so pozorni predvsem na besedno in nebesedno sporočanje, stik s poslušalci, samozavesten nastop in pristnost. S tem ponovijo usvojeno znanje iz osnovne šole, preberejo pa najpogosteje mladinski roman, ki je vedno dobra spodbuda za nadaljnje branje. Menim, da je priprava govornega nastopa na podlagi Biblije ali orientalskih književnosti, ki so po časovnem zaporedju najprej na vrsti, prezahtevna, prezamudna in za začetek premalo motivacijska. Zato naj bo v 1. letniku glavni cilj spodbu-

janje veselja do branja in izguba treme pred javnim nastopom, kot rečeno, pri branju naj prevladujejo besedila množične književnosti, predvsem mladinski romani.

V 2. letniku pri pouku slovenščine obravnavamo prozna besedila iz obdobja realizma in naturalizma ter slovenskega obdobja med romantiko in realizmom. To so predvsem romani, novele in nekaj dramskih besedil, ki sodijo v sam vrh visoke književnosti. Branje je seveda zahtevnejše od branja množičnih besedil in zahteva že razgledanega bralca z določeno mero bralne kondicije vsaj pri množični književnosti. Glede na to, da učitelj dijakove bralne navade že pozna, saj ga uči že drugo leto, lahko besedila, namenjena za govorni nastop, razdeli med dijake glede na stopnjo zahtevnosti ali glede na dolžino, saj neizurjenim bralcem primanjkuje vztrajnosti in bi lahko ob daljši knjigi izgubili vsakršno motivacijo. Tudi priprave na govorni nastop v 2. letniku so zahtevnejše, saj se po usvojenih temah iz literarne teorije v 1. in na začetku 2. letnika dijaki lahko lotijo samostojne interpretacije s pomočjo virov. Seveda moramo učitelji poudarjati in predstaviti dobre vire za obravnavo književnosti. Tako govorni nastop ni le všečna obnova množičnega besedila. Postane že interpretacija, produkt zrelega in učinkovitega branja, ki pa mora biti privzgojeno že v 2. letniku.

V 3. letniku srednje šole, gimnazije ali srednje strokovne se poleg ustrezne interpretacije dijak loti še aktualizacije klasičnega besedila in kritične presoje, kar od njega zahteva ne samo bralno kondicijo, ampak tudi določeno mero zrelosti in razgledanosti.

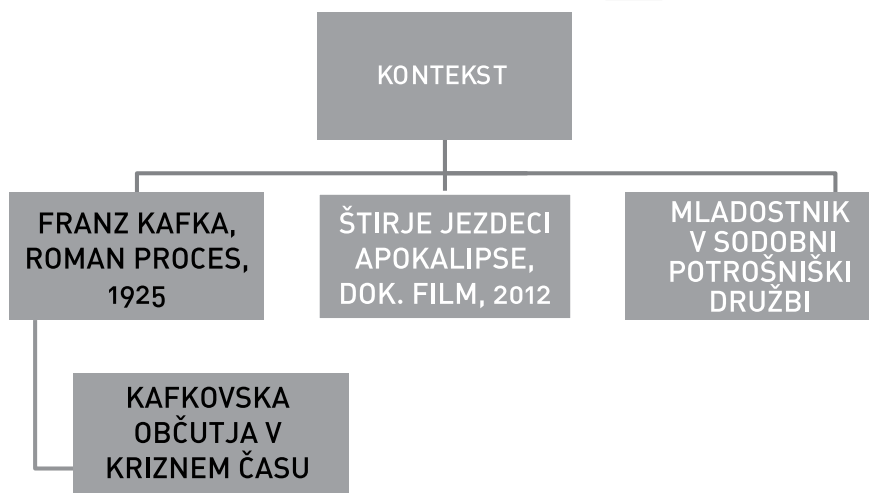


▼ Slika 2: Nadgradnja govornega nastopa od 1. do 3. letnika

## Izdelan govorni nastop v 3. letniku srednje šole

Osnovni cilji, ki so bili optimalno doseženi v 3. letniku pri dijaku/bralcu, ki ima že določeno bralno kondicijo, so bili doseženi tako, da sta dijaka vzporedno predstavila a) okoliščine nastanka književnega besedila – roman *Proces* avtorja Franza Kafke iz leta 1925, b) aktualni angleški dokumentarni film o sodobni družbi z naslovom *Štirje jezdec apokalipse* iz leta 2012 ter c) sorodne izkušnje, lastne mladostnikom, ki živijo v sodobni potrošniški družbi, med temi tremi prvinami pa sta dijaka poudarila »rdečo nit«, tipično aktualno prvino, tj. kafkavska občutja v kriznem času. Na podlagi omenjene primerjave sta dijaka skupaj s sošolci izpeljala misel, da je književnost odraz tako osebnih stisk kot družbe, v kateri nastaja, hkrati pa sta pokazala

kritičen odnos do romana in do dokumentarnega filma ter do sodobne potrošniške družbe.



↳ Slika 3: Model govornega nastopa v 3. letniku – Kafka, Proces

## Podrobnejša analiza dveh šolskih ur s Kafko

Dijaka sta pri raziskovanju besedila in njegovih interpretacij izhajala predvsem iz izraza *kafkovski*, ki se tudi v sodobni družbi pogosto uporablja v publicističnih besedilih. Osnovni pomen besede se skriva sintezi treh besed: skrivnosten, tesnoben, usoden; gre za slog opisovanja pisatelja Franza Kafke. Temelj svoje interpretacije sta poiskala v citatu iz romana *Proces*: »Nobenega dvoma ni, da je za vsem delovanjem tega sodišča, v mojem primeru torej za aretacijo in za današnjo preiskavo na delu velika organizacija. Organizacija, ki ne zaposluje samo podkupljivih stražnikov, bedastih nadzornikov in preiskovalnih sodnikov ... In kakšen je smisel te velike organizacije? Njen smisel je v tem, da prijemajo nedolžne ljudi in začenjajo proti njim nesmiseln in večinoma, kakor je tudi v mojem primeru, brezuspešen postopek ...« Skupaj s sošolci so ugotavljali, da beseda *kafkovsko* pomeni tudi: vsiljevanje občutka krivde, neuspešno iskanje resnice, pravice in svobode, življenje, zaznamovano z nedefinirano krivdo, ki povzroča tesnobo, da pa prestrašen posameznik, obremenjen s samospraševanjem o lastni krivdi, postane vodljiv oz. podvržen manipulaciji.

Po pregledu samega romana sta se dijaka lotila še vsebine dokumentarnega filma *Štirje jezdec apokalipse* iz leta 2012. Jedro svoje primerjave z romanom sta našla v besedah enega izmed sodobnih ekonomistov, ki v filmu nastopa: »Svet obvladujejo banke, nepremičninske agencije in zavarovalnice.«

Torej o prestrašenem, vodljivem, manipulacijam podvrženem posamezniku in njegovi družbi govori ne le vsa krizna literatura, ampak tudi sodobni dokumentarni filmi.

Primerjavo sta dijaka sklenila z dvema ugotovitvama:

- A) Kafka: Besedilo je kritika birokracije, ki obvladuje družbo in posameznikom vceplja občutja strahu in tesnobe, sramu in krivde. Na tak način birokracija ohranja družbeni red, prikriva nečednosti in vzdržuje krivice.  
**RAZLOGA: OBLAST IN DENAR.**

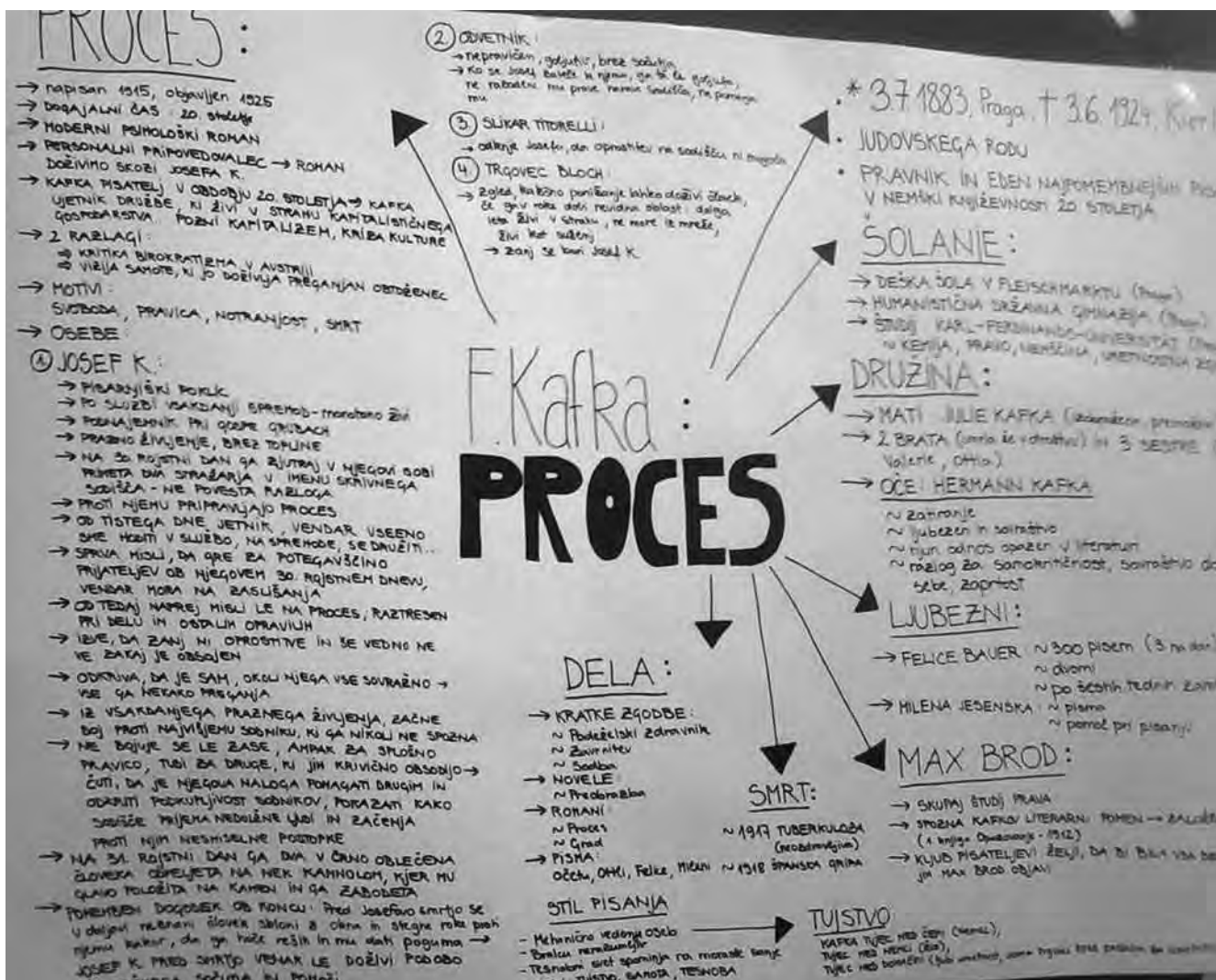
B) Dokumentarec je kritika potrošniške družbe, ki jo obvladujejo banke, zavarovalnice in nepremičninske agencije. Te ustvarjajo zadolžene posameznike in jih obvladujejo v strahu, tesnobi, sramu in krivdi. Spodbujajo potrošnjo, dokazovanje in tekmovalnost. **RAZLOGA: OBLAST IN DENAR.**

## Vodena samorefleksija

V razredu smo po govornem nastopu izvajali tudi vodeno samorefleksijo zato, da bi pri vseh dijakih spodbujali notranjo motivacijo za branje klasične literature. Postavili smo vprašanja:

1. Ste se kdaj počutili ujete v času (gospodarske krize), obdobju (kapitalizma) in prostoru (družini, družbi, Sloveniji, Evropi)? Opišite svoje kafkovske dvome oz. občutke.
2. Kakšna je vaša vizija prihodnosti?
3. Ste kdaj občutili kafkovsko krivdo, ker se ne nameravate ukvarjati s profitno dejavnostjo in vaša najpomembnejša vrednota ni denar?
4. Ste se pripravljene odpovedati svojim sanjam?

Dijaki so spregovorili o *kafkovskih* občutjih, ki jih sodobna družba vzbuja predvsem s sodobnimi mediji:







↳ Sliki 4 in 5: Plakata je izdelala  
dijakinja Ana Nakrst Vidic  
v 3. letniku Gimnazije Šentvid.

#### OBČUTIM KRIVDO, SRAM, SLABO VEST, TESNOBO, KER:

- so moje želje večje od mojih zmožnosti,
- ne uresničujem pričakovanj svojih staršev,
- ne želim biti poceni delovna sila,
- ne zmorem, se nikoli ne potrudim dovolj, ne znam biti na vseh področjih uspešen,
- nisem tekmovalen, nimam prave ideje,
- verjetno ne bom dobil zaposlitve v poklicu, za katerega se bom izobraževal/se želim izobraževati ...

Po vodeni samorefleksiji so dijaki pokazali tudi kritičen odnos do romana in do dokumentarnega filma. Kritični so bili predvsem do vseh teorij zarot,

do motiva brezizhodnosti, menili so, da upanje vedno umre zadnje, ter do takšnih ali drugačnih medijskih zlorab in manipulacij z izrazom *kafkovski*.

Skupaj so oblikovali sporočilo obravnave omenjene teme. Poudarili so »zdrav idealizem«. Namreč, ne glede na družbeno stvarnost sta smisel življenja in osebna sreča odvisna predvsem od aktivnega, razgledanega, ustvarjalnega, iščočega posameznika. »Ne pustimo si vzeti sanj.«

## Oblike in metode dela – sklep

### A) PRIPRAVA NA GOVORNI NASTOP:

- izbira teme (seznam besedil iz učnega načrta),
- uvodna individualna ura (od poenotenih navodil k individualnim) po prebranem besedilu in pregledu interpretacij,
- izbira vrste aktualizacije,
- individualna ura – pregled priprave na govorni nastop (skupna izbira poudarkov).

### B) IZVAJANJE GOVORNEGA NASTOPA:

- besedno in nebesedno sporočanje,
- vzpostavitev dialoga z učiteljem in sošolci (odzivnost),
- ustreznost poudarkov glede na učni načrt.

V 3. letniku mora učitelj, pod pogojem, da dijaki obvladajo osnovno literarno terminologijo, dijakom dovoliti določeno mero svobode in samostojnosti pri izbiri teme, izbiri vrste aktualizacije, postavljanju tez in s tem tudi oblikovanju novih povezav oziroma spoznanj. Usmerjanje dijaka, sugestije, ocene delno pripravljene materiala pa je odvisno od sposobnosti in predznanja ter vztrajnosti posameznega dijaka. Če je ta manj motiviran in manj samostojen, mora učitelj zanj pripraviti tudi individualne ure.

Prav pri obravnavi Kafkovega besedila se je izkazalo, da če želimo doseči, da se bodo dijaki lotili temeljitega, poglobljenega branja, moramo vpeljati individualne ure in se prilagajati glede na dijakovo dotedanje delo. Pri teh urah beremo odlomke z dijaki, jih komentiramo skupaj z dijaki, asociativno iščemo povezave iz književnosti, medijev in vsakdanjega življenja, »brskamo« po književnih besedilih. Začnemo s spontanimi pogovori, zapisovanjem idej, sledi iskanje opornih točk in nato raziskovanje ter primerjanje. Nekateri dijaki potrebujejo spodbudo in razlago že med branjem, takim običajno namenimo lažja besedila s preprostejšo zgodbo, bralcem z bralno kondicijo pa pri raziskovanju in predstavitvi dopuščamo več svobode.

Dijaki iz razredov, ki so bili bolj »pasivni«, vajeni frontalnega pouka, zadovoljni s sprejemanjem in potem posredovanjem naučenega znanja, s takšnim delom niso bili preveč zadovoljni, saj so menili, da jim poglobljeno branje vzame preveč časa. V takšnih razredih dijaki niso pokazali zanimanja za individualne ure, obravnave pa so po večini ostale na ravni obnov, predstavitev oseb, mnenju brez dodatne še kako pomembne aktualizacije.

Dijaki, pri katerih je razredni »projekt« govorni nastop uspel, so bili zelo samozavestni, razred zelo dinamičen, tipično zanje je bilo, da niso dobro sprejemali frontalnega poučevanja. Pri drugačnem, aktivnem načinu učenja so bili precej izvirni.

Menim, da je takšno šolsko delo dobra motivacija tudi za vseživljenjsko ukvarjanje z literaturo. Ker pa me, sploh populacija, ki bere malo ali pa sploh ne bere, vse prevečkrat vpraša, zakaj sploh brati, jim poskušam v pogovoru razloge pojasniti tudi s pomočjo priloženega delovnega lista.

## NEKAJ RAZLOGOV ZA BRANJE KLASIČNE KNJIŽEVNOSTI

(namenjeno debati pri pouku slovenščine v prvem in četrtem letniku)

Lidija Butina, prof. slovenščine

Z rednim in sprotnim branjem pridobivamo **bralno kondicijo**.

Branje klasične književnosti **širi besedni zaklad** bralca.

Natančni bralec usvaja vse bolj ali manj zapletene **stavčne strukture**.

Razvija **retorične sposobnosti**.

Uri se v prepoznavanju in tvorjenju daljših, **kompleksnih besedil**.

Razvija razumevanje in tvorjenje **večplastnih besedil**.

Zaznava vsebinske in jezikovne **podtone**, kot so humor, ironija, sarkazem, satira ... najprej na vzorčni ravni klasične književnosti.

Bralec se spontano uči **uživati** v lepoti besednega, književnega izražanja.

Branje vpliva na **domišljijo, čustva, čute**.

**Branje prisili naše možgane k aktivnosti.**

Razvija **empatijo oz. sočutje**.

Gradi **sistem pozitivnih vrednot**.

S podoživljanjem sorodnih izkušenj bralec lahko doživlja **katarzo**, z vsako katarzo pa je **duhovno močnejši** pri soočanju s stvarnostjo.

Branje leposlovja spodbuja pozitivno **hrepenenje in vztrajnost**.

**Branje književnosti spodbuja ustvarjalnost.**

Bralec se razvija v **natančnega opazovalca stvarnosti**.

Razvija sposobnost **predvidevanja** in s tem možnosti izogibanja negativnemu in približevanja pozitivnemu.

Nauči se klasična besedila **aktualizirati**, tj. na podlagi klasične književnosti razlagati sedanost, iskati vzroke, predvidevati posledice.

Branje leposlovja omogoča razvoj kritičnega in ne kritizerskega **odnosa** do posameznikov, značajev, ravnanja; družbe, sprememb, dogodkov ...

Omogoča prepoznavanje in učenje zgodovinskih, psiholoških, socioloških, filozofskih, umetnostnih ... zakonitosti s pomočjo književnosti.

Razvija **pozitivni odnos do svetovne literature** in primerjalno do slovenske književnosti kot enega od »stebrov« naroda.

**Dviguje osebno kulturno raven in raven komunikacije.**

Narodna književnost ohranja in spodbuja **narodno zavest** ter povezuje.

Književnost omogoča **podoživljati** življenja in **svetove**, ki jih sicer v enem življenjskem obdobju ne bi zmogli doživeti.

**Bralec se z branjem klasične književnosti razvija v ustvarjalno, komunikativno, razumevajočo, sočutno, strpno, aktivno, vztrajno, kritično, razgledano, vsestransko osebnost, katere življenjsko vodilo je VITALIZEM.**

**ZATO MORA BITI IN JE DOBRA KNJIŽEVNOST VEDNO IZKUŠNJA, S POMOČJO KATERE SE OBLIKUJE, RAZVIJA, SPREMINJA, DOPOLNJUJE, TOREJ »RASTE« OSEBNOST.**

**Književnost je duhovno bogastvo tako posameznika-bralca kot skupnosti.**

*»Knjige so lahko nevarne. Najboljše bi morale nositi nalepko Ta knjiga lahko usodno spremeni vaše življenje.« Helen Exley*

*»Sem del vsega, kar sem prebral.« John Kieran*

*»Branje je za duha to, kar je telovadba za telo.« Richard Steele*

*»Sam trdno verjamem, da je nam vsem potrebno krepiti zavest o potrebi knjige, naše, leposlovne in druge, tuje, ki naj bo dobra brv za potovanje po svetovih duha in za pretakanje idej v različnosti človeških nravi in podob sveta, krepiti bralno raven in se bolj in bolj vračati tudi v dobi drugačnih komunikacij v aktivni **dvogovor** s knjigo, ker je to tudi vračanje **od zunanjih** dekoracij in videzov in površnosti **k sebi**.«*

(Pavček, 1982)

## POVZETEK

V prispevku je predstavljen primer priprave na govorni nastop pri slovenščini, izvedba govornega nastopa, ki vsebuje aktualizacijo klasičnega književnega besedila, in sicer romana *Proces* avtorja Franza Kafke, ki je ključna pri motiviranju dijakov za branje klasične književnosti ali celo za vseživljenjsko ukvarjanje s književnimi besedili. Po večkratnih individualnih pripravah z učiteljem dijaka v dveh šolskih urah med govornim nastopom predstavita roman, avtorja in zgodovinske okoliščine nastanka besedila ter prebrano aktualizirata s pomočjo odlomkov iz sodobnega angleškega dokumentarnega filma *Štirje jezdec apokalipse* iz leta 2012. Rdeča nit obravnave so kafkovski občutki tesnobe, ujetosti, nemoči, krivde, odtujenosti, izločenosti, osamljenosti ter njihovo nasprotje – neuničljiva človekova notranja moč, ki je ključna za razvoj osebnosti in napredek v kriznih zgodovinskih obdobjih. S takšnim govornim nastopom dijaki ob pomoči učitelja-mentorja razvijajo večšino nastopanja, samostojnost, vztrajnost pri raziskovanju književnih besedil, kritičen odnos do književnega besedila, filma in stvarnosti, samostojno aktualizacijo in motiviranje sošolcev za branje književnosti in kritično opazovanje stvarnosti ter samoocenjevanje. Dijaki v 3. letniku samoiniciativno in samozavestno proučujejo književna besedila in suvereno nastopajo tudi že 45 minut.

## ↳ Viri

- Devjak, Tatjana, 2008: Človekove pravice kot vrednotna usmeritev vzgoje in izobraževanja v javni šoli. *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice*. Zbornik, Ljubljana.
- Horvat, Jože: Tone Pavček. *Sodobnost*, 1982. Str. 1129.
- Jančar, Drago: [librarianteddybear.blogspot.com/2011/03/drago-jancar-o-branju.html](http://librarianteddybear.blogspot.com/2011/03/drago-jancar-o-branju.html)
- Kafka, Franz, 1991: *Proces*. Prevedel Jože Udovič. Spremna beseda J. U. Ljubljana, Založništvo slovenske knjige. Zbirka Svetovni klasiki, 4.
- Pezdirc Bartol, Mateja, 2002: Novejši pogledi na branje pri nas in po svetu. *Jezik in slovstvo* 47/1–2.17–28.
- Špacapan, Adrijana, 2008: Medbesedilnost pri književnem pouku. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25*. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko. Filozofska fakulteta.
- UČNI NAČRT. Slovenščina. [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur). Mojca Poznanovič Jezeršek [et al.]: Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Za ljubitelje knjig. Prevedla Marija Brezigar. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1997.

Božena Brenc, Osnovna šola Gustava Šiliha Laporje

# PRIMOŽ TRUBAR IN PROTESTANTIZEM PRI POUKU SLOVENŠČINE V 9. RAZREDU

↳ V prispevku pišem o tem, kako naši učenci spoznavajo Primoža Trubarja, druge predstavnike protestantizma in reformacije ter čas, v katerem so delovali. Podrobno predstavim izvedbo zadnjega sklopa na to temo, Začetki slovenske književnosti, ki mu pri slovenščini v 9. razredu posvetimo tri šolske ure.

## Organizacijska priprava

Naša šola je po številu učencev in učiteljev med manjšimi, saj imamo le po en oddelek vsakega razreda. V generaciji, s katero sem pridobila opisano izkušnjo, je bilo v 9. razredu 19 učencev. Od 8. razreda naprej smo jih delili na dve heterogeni učni skupini, sama sem delala s prvo. Sestavljalo jo je 9 učencev, ki so bili tako različni, da so za učitelje pogosto predstavljali izziv, kako pouk uspešno individualizirati in diferencirati, hkrati pa so imeli tudi lastnosti, potrebne za uspešno sodelovalno učenje, to so na primer sposobnosti prevzemanja različnih vlog v različnih skupinah, sodelovanje pri doseganju istih ciljev, odgovornost za prevzemanje in opravljanje nalog ter skupna analiza dela. Nekaj učencev je bilo nadarjenih na različnih področjih, in sicer predvsem na intelektualnem, voditeljskem in učnem. V skupini ni bilo nobenega učenca z dodatno strokovno pomočjo ali individualnim programom.

Ker na OŠ Gustava Šiliha Laporje izvajamo fleksibilni predmetnik in že nekaj let načrtno razvijamo delo z bralnimi učnimi strategijami s poudarkom na daljših avtentičnih besedilih, nam ustreza urnik, v katerem je večina blok ur. Delo načrtujemo po sklopih.

Odločila sem se, da bodo tokrat učenci najprej v treh homogenih skupinah usmerjeno brali tri odlomke iz Aškerčeve pesnitve Primož Trubar ter napovedali temo/naslov sklopa. Nato bodo poslušali neumetnostno besedilo o Primožu Trubarju in tiho prebrali neumetnostno besedilo o reformaciji ter s pozornim poslušanjem in poljubnimi bralnimi učnimi strategijami iskali ključne besede. Te bodo zapisali na tablo in v zvezke, nato pa jih bodo uporabili kot osnovo za pisno in ustno predstavitev Primoža Trubarja ter njegovega časa na koncu sklopa.

Predstavitev so morali pripraviti vsi učenci, prav tako so vsi morali v zvezek prepisati miselni vzorec, ki je nastajal na tabli, in napisati povzetek. Na tak način so učenci delali velikokrat, edina posebnost je bilo pridobivanje informacij iz umetnostnega besedila.

## Predznanje učencev

V 8. razredu je pri zgodovini med obveznimi temami Spremenjena politična in verska podoba Evrope. Z učiteljico zgodovine izvedeva medpredmetno povezavo med zgodovino, slovenščino in knjižničnim informacijskim znanjem. Medpredmetne povezave so na naši šoli že nekaj let stalnica, vsako šolsko leto jih največ izvedemo v posebnem projektne tednu na določeno temo (bonton, poklici, Laporje, stari Rim), sicer pa jih načrtujemo, ko se avgusta pripravljamo na novo šolsko leto. Omenjeno povezavo sva tokrat izvedli že tretjič. V dveh urah učenci dosežejo naslednja cilja iz učnega načrta za zgodovino: navedejo imena in dela slovenskih protestantov ter opišejo pomen njihovega delovanja za razvoj slovenske kulture. V skupinah iščejo informacije v knjižnih virih in na svetovnem spletu ter pripravijo predstavitev. Pred tem se (cilji knjižnično informacijskega znanja) pogovorimo o vrednotenju spletnih strani in drugih informacijskih virov, pravilih kakovostne predstavitve ter navajanju virov. Kot slovenistka nato med posameznimi predstavitevami oz. po njih dodam še kako zanimivost, s katero opozorim, da se prav s protestantskimi pisci začne slovenska književnost v širšem pomenu.

V 9. razredu učenci pri slovenščini v sklopu Slovenski jezik skozi stoletja spoznajo vpliv Primoža Trubarja na nastanek slovenskega knjižnega jezika in nato v sklopu Začetki slovenske književnosti še njegov pomen za slovensko književnost. Pišem o izvedbi zadnjega sklopa.

Za priklic predznanja sem učencem postavila nekaj vprašanj o Primožu Trubarju in njegovem času, na katera so večinoma odgovorili pravilno, ter nekaj odprtih vprašanj o njihovem odnosu do slovenščine in književnosti slovenskih avtorjev.

## Začetki slovenske književnosti

### Cilji

Izmed ciljev s področij jezika in književnosti v 3. VIO sem za ta sklop izbrala naslednje: spoznavajo slovensko književnost in se usposablajo za razumevanje ter doživljanje besedne umetnosti; spodbujajo in negujejo pozitiven odnos do književnih del in njihovih ustvarjalcev; učijo se učenja; spoznavajo in ponavljajo bistvene značilnosti literarno-zgodovinskega obdobja; spoznajo Trubarjev pomen za razvoj slovenske književnosti in jezika ter pregledno druge protestantske pisce in pomen njihovega dela; spoznavajo začetke slovenskega knjižnega jezika; delajo z daljšimi avtentičnimi besedili; interpretativno berejo. Nekateri cilji so konkretni in sem lahko med ponavljanjem in utrjevanjem, preverjanjem in ocenjevanjem preverila, da so jih učenci dosegli; nekateri pa so dolgoročni ali celo vseživljenjski in bi jih lahko izbrala še večkrat, kot jih. Aškerčeva pesnitev se mi je na primer zdela prava za oblikovanje pozitivnega odnosa do književnih del, saj učenci včasih pokažejo negativen odnos do težjih in starejših besedil že ob prvem stiku z njimi. Tokrat so dokazali, da so take predsodke že presegli in jim daljša avtentična besedila niso tuja; delo z njimi smo učitelji vključili med smernice za delo, ki jih oblikujemo na podlagi analize NPZ v prejšnjem šolskem letu.

## Potek učnih ur

### Napoved teme

Učencem sem povedala, da bodo s tem, ko bodo vse tri homogene skupine, na katere sem jih razdelila, rešile prvo nalogo, sami napovedali temo učnega sklopa; torej se ji bom jaz med dajanjem navodil izogibala.

Nastavila sem miselni vzorec, s pomočjo katerega so določili temo/naslov sklopa. Naslov so sestavili iz imena osebe, o kateri so brali, in imena obdobja, v katerem je ta ustvarjala. Vsak podatek o osebi ali obdobju, ki so ga med natančnim branjem odkrili, so si torej označili ali izpisali, po branju pa so vse te ključne besede zapisali na tabelsko sliko. Kar so napisali na tablo, so prepisali v zvezke.

Dodala sem še pojasnilo, da bodo tokrat novo znanje pridobivali z branjem umetnostnega besedila, kar bo zanje izziv in gotovo tudi prijetna sprememba. Besedilo je zahtevno, toda če si bodo delo dobro organizirali (vsak od njih prebere določen del, razlago starih in drugih neznanih besed poiščejo v slovarju), bodo dosegli vsebinske cilje in ob tem dobili še vtis o umetnostnem besedilu, ki ga sicer ne obravnavamo. Nato sem jim razdelila odlomke iz Aškerčeve zgodovinske epske pesnitve Primož Trubar ter naloge.

### Obravnava nove snovi

V nadaljevanju prilagam delovne liste: odlomke iz pesnitve in naloge za homogene skupine učencev.

Skupine so svoje delo predstavile tako, da so učenci najprej interpretativno prebrali odlomek iz pesnitve, in sicer kjer je to mogoče, ker nastopa več književnih oseb, po vlogah, da so z besedilom, iz katerega so izhajali, seznanili tudi učence drugih dveh skupin. V tej učni skupini nihče ni imel težav z branjem, tako da je branje po vlogah prispevalo k dobri interpretaciji in nekoliko upočasnilo hitre bralce. Nato so na tabelsko sliko dodajali ključne besede. Hkrati so vsi oblikovali tudi zapise v zvezke, vendar ne nujno v taki obliki, kot je nastajala na tabli, nekateri učenci so se navadili ključne besede zapisovati kot alineje. Med pregledovanjem njihovih zapisov sem pozorna izključno na vsebino ter pravilnost; delajo jih namreč zato, da se urijo v uporabi bralnih učnih strategij in povzemanju vsebin ter jih kasneje uporabljajo pri ponavljanju in utrjevanju snovi.

Predvidela sem, da bodo učenci v miselni vzorec vpisali naslednje ključne besede: Trst, Raščica, Reka, Salzburg, Dunaj, Celje (prva skupina); neomažen značaj, pošten, zvest svojemu prepričanju, turški vdori, kmečki punti, Martin Luter (druga skupina); v Celju zelo dobro sprejet pridigar, Sveto pismo zna na pamet, »vidi« ljudem v dušo, njegovo poslanstvo je učiti in pokazati pravo pot ter delati proti nevednosti in neizobraženosti, ljubi resnico in razum (tretja skupina).

Učenci so v miselni vzorec vpisali večino ključnih besed in na osnovi teh ter predznanja ugotovili, da je tema učnega sklopa Primož Trubar in protestantizem.



Med manj znanimi/neznanimi besedami, za katere so iskali razlago, so me nekatere, na primer talar, svečenik, pravdati in puntati, presenetile. Menim, da jih učenci sicer poznajo, toda, ker so jih prebrali v avtentičnem umetnostnem besedilu, ki je od njih zahtevalo precej truda, so jih zaznali kot moteče za razumevanje. Za te besede so morali poiskati razlago v SSKJ, tako da ne vem, koliko pomoči in asociacij bi potrebovali, da bi prepoznali njihov pomen brez jezikovnega priročnika. Sicer so kot neznane zaznali predvsem zastarele in starinske besede, kar je pogosto tudi, ko berejo umetnostna besedila predstavnikov realizma na Slovenskem, čeprav te besede spominjajo na sosednje jezike ali so celo enake.. Slovanski jeziki narodov iz bivše Jugoslavije današnjim osnovnošolcem v Laporju niso blizu.

V nadaljevanju so učenci delali v dveh sodelovalnih skupinah. Miselni vzorec na tabli so dopolnjevali s podatki iz dveh neumetnostnih besedilih z naslovoma Primož Trubar in Reformacija, turški vdori in kmečki upori, ki ju prilagam. Prvo besedilo sem jim glasno prebrala, morali so torej pozorno poslušati, drugo pa so prebrali tiho. V obeh primerih so ključne besede zapisovali v zvezek in se nato v skupini pogovorili ter po potrebi kaj popravili ali dodali, preden so jih napisali še na tabelsko sliko.

## Zaključni del

V zaključnem delu so učenci predstavili svoje povzetke, jih (samo)vrednotili in dopolnjevali. Najprej sem jih vprašala, če želi kdo govorno nastopiti, ker meni, da je delo dobro opravil, ali pa (nasprotno) ni prepričan, da mu je uspelo, in želi povratno informacijo. Tokrat se ni javil nihče, zato sem štiri učence (po dva iz vsake skupine) povabila, da predstavijo svoje povzetke. Dva za predstavitev nista potrebovala drugega kot ključne besede na tabli, dva učenca pa sta si pomagala s povzetkom, ki sta ga zapisala v zvezek, eden je večinoma bral. Učenci so si med poslušanjem povzetkov ali takoj po njem izdelke v svojih zvezkih dopolnili ali popravili. Kot vedno sem tudi tokrat tri izzvala, naj povedo, ali so, ko so svoje povzetke primerjali z drugimi, kaj spremenili. Ena učenka je prečrtala nekaj podatkov, za katere je ugotovila, da jih drugi niso vključili in po vsej verjetnosti niso bistveni. Učenka je bila sicer zelo natančna in se je pravilno odločila, da je povzetek skrajšala.

Na vprašanje, kako ocenjujejo opisani način dela, so učenci večinoma odgovorili, da je bilo delo z avtentičnim umetnostnim besedilom težje kot z neumetnostnim, da so si veliko zapomnili že med delom z besedilom, torej poslušanjem in usmerjenim branjem ter iskanjem podatkov, in da je čas hitro minil.

Vodenje sklepnega dela sem prevzela jaz. Ker so bili trije učenci od devetih odsotni, sem nekaj njihovega dela razdelila med druge, nekaj ključnih besed, pomembnih za kakovostni povzetek, pa sem v miselni vzorec dodala sama; kljub temu je zmanjkalo časa za ogled nekaterih posnetkov, ki sem jih pripravila, ter reševanje kviza o Primožu Trubarju, ki naj bi ga vodil in usmerjal učenec z voditeljskimi sposobnostmi. To gradivo smo kasneje uporabili pri ponavljanju in utrjevanju.

 POVZETEK

V treh učnih urah so se učenci pri slovenščini učili o Primožu Trubarju in protestantizmu ter pomenu avtorja in dobe za slovensko književnost. Do znanja so prihajali samostojno, in sicer z usmerjenim branjem (najprej) umetnostnega in (nato še) neumetnostnega besedila, označevanjem in izpisovanjem ključnih besed, poslušanjem ter s pomočjo predznanja. Zaradi velike količine informacij je bilo potrebno sodelovalno učenje. Na koncu sklopa so nekateri že dosegli zastavljene cilje, drugi pa so jih dosegli delno, saj so bili vsi bogatejši za pomembno izkušnjo, ki sem jo navedla med cilji: učili so se učiti. Učenci, ki vsebinskih ciljev še niso usvojili, so jih kasneje s samostojnim učenjem ter ponavljanjem in utrjevanjem pri pouku, sem ugotovila z analizo preverjanja in ocenjevanja.

 Viri in literatura

- Aškerc, A., 1985: *Zbrano delo, tretja knjiga*. Ur. France Bernik. Ljubljana: DZS.
- Javoršek, J., 2008: Primož Trubar. Ljubljana: *Slovensko protestantsko društvo Primož Trubar*.
- Jesenovec, A. in Lenardič, L., 1998: *Književnost na maturi .99: priročnik*. Mengeš: ICO.
- Korošec, V., 2007: *Stezi do besedne umetnosti 1: delovni zvezek za pouk slovenskega jezika in književnosti v 1. letniku gimnazij in srednjih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kos, J., 2009: *Svet književnosti 1: učbenik*. Maribor: Obzorja.
- *Kurikul knjižnično informacijsko znanje* [2008]. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Dostopno: [http://www.zrss.si/pdf/080711123601\\_L-k-knjiznicno\\_informacijsko\\_znanje\\_os-sprejeto.pdf](http://www.zrss.si/pdf/080711123601_L-k-knjiznicno_informacijsko_znanje_os-sprejeto.pdf) [22. 4. 2014].
- Primož Trubar. Dostopno: [http://sl.wikipedia.org/wiki/Primo%C5%BE\\_Trubar](http://sl.wikipedia.org/wiki/Primo%C5%BE_Trubar) [21. 11. 2013].
- Primož Trubar in Trubarjeva domačija na Rašici. Dostopno: <http://www.mega-kviz.si/MegaKviz.aspx?archive=yes&pid=2> [21. 11. 2013].
- Rajhman, J., 1986: *Trubarjev svet*. Trst: Založništvo Tržaškega tiska.
- Učni načrt za slovenščino [2011]. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Dostopno: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf) [22. 4. 2014].
- Učni načrt za zgodovino [2011]. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Dostopno: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_zgodovina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf) [22. 4. 2014].

## Priloga 1: Odlomek iz pesnitve (prva skupina)

Na vrtu svojem pod košato lipo  
sedi na klopi stari škof Bonomo.

Molitvenik leži pred njim zaprt  
na mizici kamniti in preprosti.

/.../

Pomlad v pristanu tudi je tržaškem.

/.../

Že jemlje v roke knjigo – kar za hrbtom  
od katedrale, od palače sem  
zasliši šum korakov, in ta hip  
duhovnik mlad, širokopleč, krepak,  
oblečen v črn talar, stoji pred njim.

/.../

»Prihajam po slovó, častiti škof!

Pač teže nego Vam ta hip je meni.

Vi bili ste mi pravi dobri oče ...

Kar pomnim, bil sem siromak na svetu.

Še deček sem ostavil rojstno vas,

preljubo, tiho Raščico in svojce –

pa hajd na Reko v prve male šole!

Od tam sem prišel v nemški Solnograd.

Potem sem romal na cesarski Dunaj.

Študent slovenski bil sem Vam ubog

v latinskih šolah, da se Bog usmili!

/.../

»Bila je zame sreča, da tačas

na Dunaju ste škofovali Vi.

Kako še živo pomnim tisti dan!

To je bilo pred leti petimi.

/.../

In ko ste preselili se nato

še tisto leto dol v naš južni Trst,

s seboj ste vzeli bili me. Do danes

vzgojitelj bili moj ste in učitelj!

In letos pomazilili ste me

za svečenika, preskrbeli mi

pastirsko prvo službo v daljnem Celju.

Kako se naj zahvalim Vam dostojno?»

/.../

»In česar potrebuješ za začetek,

to znaš. Poznaš krščanski nauk ves

in v Svetem pismu si povsod doma.

V retoriki cerkveni si izurjen.

Jezikov si naučil se koristnih.

Slovenec si in govoriš po laško,

hrvaško, nemško ter latinsko znaš ...

/.../

Če svečenik si, bodi ljudstvu svečnik

in sveti mu z zgledi dobrimi!

Med tujce ne, med brate pojdeš svoje.

In ljudstvo svoje ljubiš, kakor vem.

/.../

pa naj črtijo te nevedneži,

pa naj preganjajo te farizeji

in zlobneži ti naj grozijo s smrtjo!

(Aškerc, A., 1985: Zbrano delo, tretja knjiga. Ur. France Ber-  
nik. Ljubljana: DZS.)

## Priloga 2: Naloge ob pesnitvi (prva skupina)

### 1. skupina

Pred sabo imate odlomek iz Aškerčeve zgodovinske epske pesnitve. Za manj znane besede poiščite razlago v SSKJ.

Tiho preberite odlomek. Ugotovili boste, da se osebi v odlomku poslavljata. Iz njunega pogovora izvemo marsikaj o osebi, ki odhaja. Od kod? Kam? **Kje** vse je ta oseba že bila? Kaj pove o sebi? Katere so njene **dobre lastnosti**? Pripravite se, da boste o tem pripovedovali sošolcem. Izpišite/označite si **ključne besede**, ki jih boste prispevali k skupni tabelski sliki.

Poskusite ugotoviti, kateri resnični osebnosti iz slovenske zgodovine je Aškerc posvetil pesnitev ob 400-letnici njenega rojstva.

Pripravite se na glasno branje odlomka (po **vlogah**).

## Priloga 3: Odlomek iz pesnitve (druga skupina)

Čas naš je resen. Star sem že, a čutim,  
da res poraja doba nam se nova.

/.../

V Italiji so vstali iz grobov  
pisatelji poganski in njih duh  
koraka zmagovito po Evropi.

/.../

Od vzhoda tam, od starega Bizanca  
razliva pa povodenj se osmanska  
podirajoča cerkve in kraljestva,  
razrušujoča in požigajoča  
krščanska mesta. Kdo ustavi nam  
naval razbojnikov, Turčinov divjih?  
Kdaj domovina bo imela mir  
pred silovitimi neverniki? ...  
In ljudstvo naše, prej tako pokorno  
oblastim svojim, punta se  
predrzo.

Pomiril ni se še slovenski kmet  
izza ustanka zadnjega. Na tihem  
še tli osvete iskra pod pepelom.

/.../

No, ljudstvo tlačiti se več ne dá  
o stari pravdi poje pesem svojo.

/.../

In kaj godi tam gori se na Nemškem?

Menih odpadli, smeli Martin Luter,  
poziva v boj rojake proti Rimu!

/.../

In cerkev naša starodavna rimska?  
Zaspane svoje mane si oči.  
Pripravljena ni bila na napad.  
Ves zbegan tabor je katoliški.

/.../

Tako odhajaš ti od mene /.../  
na ocean življenja mlad mornar.  
In, dragi brat, v nevihti dandanašnji  
mornarju treba pač, da cel je mož!  
In ti si mož, značaj si neomajen,  
poštene poti mlad si že privajen,  
ki mi nikoli je ne izgrešiš;  
vodnice zvezde ti ne izgubiš  
izpred oči in zvezda svetla tá,  
ki vodi vselej pravega moža,  
prepričanje je tvoje. Tó te vódi!  
Po ravni poti skoz življenje hôdi  
in zadovoljen bode Bog s teboj  
in blagoslavljal te bo narod tvoj ...«

(Aškerc, A., 1985: Zbrano delo, tretja knjiga. Ur. France Bernik. Ljubljana: DZS.)

## Priloga 4: Naloge ob pesnitvi (druga skupina)

### 2. skupina

Pred sabo imate odlomek iz Aškerčeve zgodovinske epske pesnitve. Za manj znane besede poiščite razlago v SSKJ.

Tiho preberite odlomek. Ugotovili boste, da besedilo, ki ga imate pred sabo, v celoti govori ena oseba. Gre za del dolgega pogovora, ki ga imata ta oseba (škof Bonomo) in oseba, ki odhaja. Za škofa Bonoma bi lahko rekli, da je mentor ali celo učitelj osebe, ki ji govori. Iz njegovega govora izvemo marsikaj o **času, v katerem živi**, in **osebi**, ki ji je ves ta govor namenjen. Razberite, za katere pomembne zgodovinske dogodke gre, in jih poskušajte na podlagi svojega predznanja časovno umestiti. Katero **lastnost** odhajajočega pohvali škof Bonomo v zadnjem delu odlomka? Pripravite tudi **ključne besede**, ki jih boste prispevali k skupni tabelski sliki.

Poskusite ugotoviti, kateri resnični osebnosti iz slovenske zgodovine je Aškerc posvetil pesnitev ob 400-letnici njenega rojstva.

Pripravite se na glasno branje odlomka (besedilo si **smiselno** razdelite).

## Priloga 5: Odlomek iz pesnitve (tretja skupina)

### *Sedmi sejmar*

A vi Celjeni menda ste srečnejši.  
Pred svetim Maksimilijanom davi  
vse trlo se meščanov je in kmetov,  
ki silili so v cerkev k opraviču.  
Pri vratih sem postal bil radoveden  
in pridige celo ujel sem kos.  
Govoril je slovensko mašnik mlad.  
Od kod je prišel k vam ta beli vran?

### *Krčmar*

Pri nas kaplan je šele leto dni  
in vse ga čisla, ljubi, obožava.  
Učen je in goreč. Beseda naša  
iz ust mu teče kakor laško olje.  
Poslušati ga nam je prava slast.  
Vse Sveto pismo menda zna na pamet.  
Tako govoril v Celju ni še nihče.  
Sam Bog ve, v čem je pravzaprav prečudna  
njegovih pridig moč. Če govori,  
ne slišim le besed iz ust njegovih,  
jaz tudi čutim, veste, v srcu čutim,  
kar ta duhovnik mladi govori.  
In zdi se mi, da gleda mi v dno duše  
in ve za grehe moje in slabosti.  
Pa ne da bi me zmerjal in obsojal  
na pekla dno gorečega ko drugi –

### *Pridigar*

Rad sem z vami, in če obistini  
se, kar je slišal naš gospod baron,  
težko zares bi ločil se od Celja ...  
Učiti ljudstvo – to poklic je moj.  
In kaj pač naj učim, če ne resnico  
in pa ljubezen! Ako prosi hleba  
slovenska srenja me, naj dam ji kamen?  
In če sam vidim z jasnimi očmi,  
al nisem dolžen, da pokažem drugim,  
kod vodi prava pot iz teme zmot?  
Gorjé jim pa, če slepce vodi slepec!  
Največje zlo med našim dobrim ljudstvom,  
studeneč kalni, iz katerega  
izvira toliko nesreč na svetu,  
nevednost je, neizobraženost!

/.../

Moj cilj je jasen. Le resnica čista  
nas more rešiti. In kar na njivi  
krščanske vere prave evangelijske  
primešalo se ljulike je zmot,  
to mora se popleti iz pšenice! ...  
Oči odpreti hočem jaz rojakom,  
da vidijo, da sije sonce božje!  
Jaz hočem, da spozna Slovenec tudi,  
pokaj ustvaril glavo mu je Bog ...

(Aškerc, A., 1985: Zbrano delo, tretja knjiga. Ur. France Bernik. Ljubljana: DZS.)

## Priloga 6: Naloge ob pesnitvi (tretja skupina)

### 3. skupina

Pred sabo imate odlomek iz Aškerčeve zgodovinske epske pesnitve. Za manj znane besede poiščite razlago v SSKJ.

Tiho preberite odlomek. Povzemite sporočilo.

Poskusite ugotoviti, kateri resnični osebnosti iz slovenske zgodovine je Aškerc posvetil pesnitev ob 400-letnici njenega rojstva.

Pripravite se na glasno branje odlomka (po **vlogah**).

## Priloga 7: Neumetnostno besedilo z naslovom Primož Trubar (učenci ga poslušajo)

**Primož Trubar** se je rodil na posestvu turjaških grofov na Raščici pri Velikih Laščah oz. v neposredni bližini okoli leta 1508. Kraja in datuma rojstva ni mogoče zagotovo določiti, ker krstnih matičnih knjig takrat še niso poznali. Rojen je bil med letoma 1507 in 1509, najbrž ne v mlinu, kjer je danes muzej, ampak 400 m stran v nekdanjem Šklopovem mlinu. Po očetu se je pisal Malnar (= mlinar), Trubar oz. izvorno Trobar se je pisala njegova mati, Trubar pa je ta priimek prevzel najpozneje leta 1526.

Primožev oče je bil pomemben človek v vasi, saj je bil mlinar v mlinu Turjaških, poleg tega pa še tesar in ključar cerkvice sv. Jerneja. Leta 1520 mu je turjaški grof omogočil, da se je šel njegov sin šolat za duhovnika. Pri dvanajstih letih je Primož odšel od doma. Eno leto se je šolal v Reki, nato pa dve leti v Salzburgu, kjer je pridobil temeljno znanje gramatike, dialektike, retorike in nemščine. Preživljal se je s cerkvenim petjem. Potem je odšel v Trst, kjer je postal vodja pevskega zbora in v tamkajšnji stolnici spoznal škofa Petra Bonoma. Postal je njegov osebni strežnik oziroma komornik. Na Bonomovem dvoru je spoznal grške in rimske avtorje, pa tudi sodobne cerkvene in filozofske pisce, kot sta bila Martin Luter in Erazem Roterdamski. Škof Bonomo je uporabljal slovenski, italijanski in nemški jezik, Trubar se je pri njem naučil tudi spretnosti, kot so govorništvo ter poznavanje umetnosti in glasbe.

Ko je bil Primož Trubar star devetnajst let, mu je tržaški škof Peter Bonomo, ki ga je izredno cenil, predal župnijo Loka pri Zidanem Mostu. Jeseni 1527 je Bonomo Trubarja, ki si je želel še naprej študirati, napotil na študij na Dunaj. Zaradi nenehne nevarnosti turških vpadov in napadov so na Dunaju zaprli šolo, ki jo je obiskoval Trubar, in ta se je jeseni 1529 vrnil v Trst k Bonomu. Leta 1530 ga je škof Bonomo posvetil za duhovnika in ga določil za vikarja v župniji sv. Martina v Laškem. Duhovno službo je opravljal v skladu s katoliškim obredom, vendar so zgodnje pridige že spominjale na pridige Erazma Roterdamskega (zelo izobražen teolog in humanist – Nizozemska, 1466/ Švica, 1536 – intelektualno zelo avtonomen kot laični teolog, precej svobodomiseln kritik tedanjih razmer, vendar ne tako radikalen kot Luter). Tamkajšnji farani se niso strinjali z njegovim naukom.

V Ljubljano se je vrnil leta 1536 in nastopil v službo škofijskega vikarja (uradni namestnik kakega cerkvenega predstojnika), kjer je pridigal slovensko in nemško. Zaradi njegovih nazorov se je zganil deželni glavar Kranjske Nikola Juršič in leta 1540 bi Trubar skoraj pristal v ječi, če ga somišljeniki ne bi posvarili in se je ponovno zatekel v Trst pod okrilje škofa Bonoma. Bonomo je kmalu dosegel pri ljubljanskem škofu Kacijanarju, da je Trubarja imenoval za kanonika. V novo službo kanonika (duhovnik, ki ga imenuje škof za svojega svetovalca) in stolnega pridigarja v Ljubljani je stopil leta 1542. Tu je dokončno oblikoval svoj jezik in postal izjemen govornik. Njegovi zavezniki so bili predvsem plemstvo in meščani.

Pod novim škofom Urbanom Tekstorjem, ki je bil vnet katolik in goreč nasprotnik »novovercev«, je Trubar bil premeščen v Šentjernej na Dolenjskem, kjer je dobil službo vikarja. Tam naj bi uredil gospodarstvo župnije. Trubar je bil pravočasno obveščen, da je to zato, da bi ga odstranili, in se je skrtil na varno. Po nekaj mesecih skrivanja ga je ljubljansko cerkveno sodišče izobčilo, mu zaplenilo hišo v Ljubljani, šentjernejsko župnijo in celjski beneficat, posvetno deželno sodišče pa ga je obsodilo na zapor. Zelo ga je prizadela izguba njegovih knjig. Trubar je moral l. 1548 skrivaj pobegniti v Nemčijo. Z begom je postal še deželni odpadnik.

Še istega leta se je odpravil v Nürnberg. Tam se je šele zavedel, kakšno kulturno siromaštvo vlada v od Turkov opustošenih slovenskih deželah. Kasneje je Turke omenjal v vsaki izdani knjigi kot največjo nesrečo in stalno nevarnost za zahodno civilizacijo. V Rothenburgu je dobil službo drugega pridigarja. Kmalu se je oženil z Barbaro, hčerjo Mateja Sitarja iz Kranja, prestopil k augsburški veroizpovedi (največja protestantska »organizacija«) in postal pravi protestant. Po Barbarini smrti se je še dvakrat poročil. Vključil se je v protestantizem kot eden najpomembnejših reformatorjev svoje dobe. Začel je pisati knjige v slovenskem jeziku, da bi njegovi Slovenci razumeli novo vero.

Leta 1550 je v Rothenburgu sestavil Katekizem in Abecednik. Katekizem vsebuje nekaj poglavij iz protestantskega nauka, sedem pesmi, dve molitvi in pridigo. Abecednik na 8 straneh pa je namenjen učenju branja. Oba sta bila napisana v slovenskem jeziku, a v gotski pisavi.

Na težave pa je naletel, ko je hotel knjigi natisniti. V Nürnbergu tiskarji zaradi strogih pravil niso hoteli natisniti verske knjige, še posebej ne take, ki je niso razumeli. Našel pa je tiskarja v Tübingenu. Knjiga je dejansko izšla v začetku leta 1551, čeprav je šla v tisk leto prej, in sicer brez avtorjevega pravega imena, namesto tega je v naslovu naveden »rodoljub ilirski«, pa tudi tiskar se je skrnil za izmišljenim imenom Jernej Škrjanec na Sedmograškem. Tako je postal začetnik slovenske književnosti.

Trubar je avtor 22 knjig v slovenščini in dveh v nemščini. Poleg tega je napisal 10 predgovorov za dela drugih avtorjev v nemščini.

Trubarjeva dela so prevodi verskih besedil. Vsak izmed teh prevodov je opremljen z uvodom, razlago ali posvetilom v slovenskem ali/in nemškem jeziku. Vsa njegova dela, razen prvih dveh, ki sta napisani v gotici, so napisana v latinici. Njegovo delo obsega celoten prevod nove zaveze, iz stare zaveze pa prevod Davidovih psalmov (1566). Poleg tega je objavljala katekizme v vezani in nevezani besedi in sestavil pravilnik protestantske cerkve - Cerkovna ordninga (1564). Ta temelji na zah-

tevi, da se mora bogoslužje na Kranjskem, Štajerskem in Koroškem (notranji Avstriji ali Karantaniji) opravljati v slovenskem jeziku. S tem delom je Trubar nehote posegel v odnose med deželnim plemstvom, ki ga je podpiralo, in avstrijskim nadvojvodo, ki se je čutil ogroženega, saj je ta zakonik posegal tudi v njegove deželne pravice.

Trubar je ob svojem pisanju imel pred očmi vse Slovence, ne glede na njihove takratne politične meje. Že v svoji prvi knjigi je pisal »vsem Slouencom«. Tudi kadar je uporabljal ožja deželna imena, kot so »kranjski« ali »Kranjec«, je vselej dodal tudi širši narodni izraz »Slouenec« ali »Slouen« in »slouenski«. Pogosto je naštel tudi vse slovenske pokrajine in »deželne narečne skupine«. To priča o visoki narodni zavesti v takratni dobi.

#### Viri

- Primož Trubar. Dostopno: [http://sl.wikipedia.org/wiki/Primo%C5%BE\\_Trubar](http://sl.wikipedia.org/wiki/Primo%C5%BE_Trubar) (21. 11. 2013).
- Primož Trubar in Trubarjeva domačija na Rašici. Dostopno: <http://www.megakviz.si/MegaKviz.aspx?archive=yes&pid=2> (21. 11. 2013).

## Priloga 8: Neumetnostno besedilo z naslovom Reformacija, turški vdori in kmečki upori (učenci ga tiho berejo)

**Reformácija** je bilo versko, kulturno in politično gibanje v 16. stoletju, katerega cilj je bil preurediti (odpraviti nepravilnosti in nemoralo) rimskokatoliško cerkev. Poimenovanje izhaja iz latinske besede »reformare«, ki pomeni preoblikovati, preurediti, obnoviti.

Njen začetnik je nemški duhovnik Martin Luter, ki je 31. oktobra 1517 na vrata cerkve v nemškem mestu Wittenberg pribil list s 95 tezami, s katerimi je obsojal tedanje ravnanje rimskokatoliške cerkve. Glavna spodbuda za to dejanje je bilo prodajanje odpustkov in cerkvenih služb, s katerim je Cerkev želela zaslužiti denar za gradnjo bazilike sv. Petra v Rimu. Luter je sprva zahteval le reformo katoliške cerkve, ker pa ga je ta zavrnila, se je oblikovala nova cerkvena organizacija, luteranska cerkev. Zahtevali so vrnitev k prvotnemu krščanstvu, idejam pa so se pridružili tako plemiči in meščani kot kmetje. Lutra je papež zaradi upora izobčil iz Cerkve, kasneje pa ga je izobčil tudi cesar. Zaradi reformacije je prišlo do razkola v Cerkvi; na severu Evrope so bili, grobo rečeno, protestanti, na jugu pa katoliki. Luter je med drugim zahteval naslednje: naj bo cerkev revna in preprosta; prav tako bogoslužje; čaščenje svetnikov in relikvij se mora končati; cerkev se ne sme postavljati nad državo; **vsak vernik naj sam bere Sveto pismo v svojem maternem jeziku**. Reformacija se je razširila po vsej Evropi. Po drugih deželah so svoje nauke, podobne Lutrovim, širili Jean Calvin in Huldreic Zwingli v Švicji, hugenoti v Franciji in drugi. V Angliji se je kralj Henrik VIII. odločil, da bo prekinil odnose s papežem in osnoval samostojno anglikansko cerkev, katere poglavar je angleški kralj.

**Protestantizem** je versko gibanje, ki priznava sveto pismo za edino avtoriteto in se je v času reformacije v srednji do pozni renesansi v Evropi odcepilo od rimskokatoliške cerkve.

Zahteva, naj vsak vernik bere Sveto pismo v maternem jeziku, je pomembno vplivala na razvoj književnosti v ljudskih jezikih, med drugim tudi na slovensko. V obdobju reformacije so napisali prve slovenske knjige. Leta 1550 je Primož Trubar izdal **Abecednik** in **Katekizem**. Ker pred njim ni še nihče pisal v slovenskem jeziku, je moral Trubar dobesedno narediti ustrezni črkopis. Prvi je uporabil izraz Slovinci. **Sebastijan Krelj**

je Trubarjev črkopis še izboljšal, prav tako ima zasluge za čistejši jezik, saj se je v primerjavi s Trubarjem bolj dosledno izogibal narečnim izrazom in germanizmom. Njegovo najbolj znano delo je ***Otročja biblija. Adam Bohorič*** je Trubarjev črkopis s Kreljevimi popravki zakonil, in sicer v svoji slovnici ***Zimske urice***. Zelo znan je tudi po tem, da je v predgovoru k slovnici govoril o združitvi vseh Slovencev. **Jurij Dalmatin** je s prevodom celotnega svetega pisma v slovenščino dosegel vrh slovenske protestantske književnosti. Protestantske knjige so izhajale do l. 1595.

Slovinci so v tem času bili slabše družbeno, politično in kulturno razviti. Živel so razdeljeni na pokrajine in pod tujo nadoblastjo (Habsburžani), tudi njim niso priznavašali Turki, kmetje so se dvakrat uprli. Gibanju so se tako pridružili vsi sloji, fevdalci so od njega pričakovali osvoboditev izpod nadoblasti, meščani večji gospodarski razvoj, kmetje pa boj za staro pravdo in zavražitev turških vdorov. V resnici nam je v tem obdobju zgodovine gibanje dalo marsikaj: prvi knjigi, s katerima je slovenščina postala knjižni jezik; cerkvene obrede v slovenščini; prevod Biblije; prvo tiskarno, stanovsko knjižnico, stanovske šole (mestne ali cerkvene šole za določen poklic).

**Turški vpadi** na slovensko ozemlje so potekali od 15. do 16. stoletja. Vojska osmanskega imperija je večkrat vdrla v habsburške dežele in jih oplenila. Današnja Slovenija je bila takrat razdeljena na dežele (Kranjska, Štajerska, Koroška, Goriška in mesto Trst). **Kmečki upori na Slovenskem** je skupno ime za serijo kmečkih uporov, ki so se odvijali na ozemlju današnje Slovenije v razdobju dobrih 250 let. V 15. in 16. stoletju je v slovenskih deželah od kmetijstva živelo približno 95 % prebivalstva. Zaradi turških upadov in vojn ter zaradi različnih bolezni in davkov se je njihov socialni položaj vse bolj slabšal. Kmetje so se v obdobju dobrih 250 let kar nekajkrat uprli svojim gospodom.

### Viri

- Kos, J., 2009: Svet književnosti 1: učbenik. Maribor: Obzorja.
- [http://sl.wikipedia.org/wiki/Primo%C5%BE\\_Trubar](http://sl.wikipedia.org/wiki/Primo%C5%BE_Trubar) [21. 11. 2013].
- <http://www.megakviz.si/MegaKviz.aspx?archive=yes&pid=2> [21. 11. 2013].



## Priloga 9: Naloge ob neumetnostnih besedilih

### Primož Trubar

Tvoja nova naloga je podobna prejšnji, le da tokrat izhodiščnega besedila, s pomočjo katerega boš dopolnil/-a svoje vedenje o Primožu Trubarju, ne boš bral/-a, ampak poslušal/-a.

Ob poslušanju prvega dela besedila dopiši še več krajev, v katerih je živel in delal Primož Trubar; opiši odnos med škofom Bonomom in Trubarjem ter si zapiši in zapomni kaj o težavah, ki jih je imel zaradi svoje naklonjenosti protestantskim idejam.

Ugotovi, katere težave je moral rešiti Trubar kot prvi slovenski pisec in kako jih je rešil.

### Reformacija, turški vdori, kmečki upori

Pred sabo imaš besedilo, s pomočjo katerega boš dopolnil/-a miselni vzorec v svojem zvezku in tako postopno prišel/prišla do celostne podobe časa, o katerem govorimo.

Zapisuj si samo ključne besede, ki ti bodo pomagale, da se spomniš vsebine. Ne pozabi, da veliko od tega že veš (zgodovina v 8. razredu, sklop Slovenski jezik skozi stoletja pri slovenščini na začetku šolskega leta) in se moraš samo spomniti, da si to že nekje slišal/-a.

### Zaključek dela

S pomočjo vsega, kar si si zapisal/-a in zapomnil/-a ter v sodelovanju s sošolci v zvezek zapiši strnjeno besedilo o Primožu Trubarju in njegovem času. Naslov: Primož Trubar in reformacija.

Pripravi se na predstavitev povzetka.

Lidija Golc, Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana

# IZ DIDAKTIKE SLOVENŠČINE: ZA BOLJŠE RAZUMEVANJE BESEDILA

▾ V zbirki Slavistična knjižnica Slavističnega društva Slovenije je kot 18. knjiga izšla monografija dr. Alenke Žbogar *Iz didaktike slovenščine*. Obravnava pouk slovenščine v postmodernej družbi, tako da natančno opredeljuje specifične ključne zmožnosti, specifično učno načelo in specifične učence. Posveti se tudi metodam pouka književnosti in metodam raziskovanja didaktike slovenščine. Monografija skuša nadoknaditi sive lise posodobljenega učnega načrta in kataloga za srednje strokovno izobraževanje, zato je pomemben vir raziskovalcem in učiteljem pouka slovenščine.

Avtorica označi značilnosti postmoderne družbe globalizacije in individualizacije: razpad tradicionalne kolektivne identitete, nastanek krhkega oziroma mehkega subjekta, nastanek subjekta literature izčrpanosti, ki je omejen v svoji akciji, nezanimivost zgodbe; ni več posameznikove svobode, značilne za modernizem, sodobni človek se bori za delo, uveljavljanje v družbi, se dokazuje v času izobraževanja. Avtorica se sprašuje, kako lahko v takem času pri slovenščini prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti ter individualne, nacionalne in globalne identitete.

Kulturno zmožnost pri pouku književnosti razvijamo zlasti z branjem, spraševanjem o učinkih prebranega, s stiki z aktualnimi književnimi pojavi oziroma z raziskovanjem književnih pojavov, s spremljanjem dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, s spoznavanjem književnega sistema in njegove vloge skozi čas. Avtorica ugotavlja, da je metoda, ki lahko pripomore k razvijanju kulturne zmožnosti, problemsko ustvarjalni pouk, ki izhaja iz književnega problema in zahteva raziskovanje. Predpogoj za prebujanje kulturne identitete je aktiviranje individualne, osebne vpletenosti, strpnosti do drugačnega in tujega. Šola lahko s takim stališčem izboljšuje odnose ter pripomore k zmanjšanju napetosti in konfliktov med učenci.

Pogoj za uspešno razvijanje sporazumevalne zmožnosti oziroma jezikovne pismenosti je čustveno, domišljijsko in intelektualno vznemirjen učenec, le tak se bo namreč znal odzivati in opredeljevati do izzivov okolja. K uspešni sporazumevalni zmožnosti je treba vključevati tudi digitalno pismenost, h kateri poleg medijske pismenosti (zmožnosti za interpretiranje medijskih vsebin in kritično razmišljanje o njih) in računalniške pismenosti (zmožnosti do dostopa informacij, njihove obdelave, urejanja, interpretiranja, vrednotenja) spadajo tudi družboslovna, kulturna, ekonomska, finančna pismenost. Zato je jasno, da je učinkovit pouk odvisen od učinkovitosti pri vseh predmetih in tudi od medpredmetnega povezovanja.

Avtorica poudarja, da **branje** ni le prenosniška ali spoznavno-sprejemna dejavnost, ampak je tudi dejavno pomenotvorna. Navaja rezultate raziskave PISA 2009 in opozarja na dve poglavitni književni sposobnosti – na sposob-



nost literarnega branja in sposobnost ustvarjalnega pisanja (Vogel, 2004), pri čemer uzavešča dejstvo, da je ubeseditev interpretacije dejavnost interpretovega oblikovanja metabesedil o prebranem besedilu. Proces branja obsega iskanje informacij, oblikovanje širšega in splošnega razumevanja o prebranem, razvijanje interpretacije, povezovanje prebranega z znanim, razmišljanje o obliki besedila, vrednotenje prebranega. Poleg literarnega branja avtorica poudarja pomen informativnega, študijskega, eskapističnega ali evazoričnega branja, pa tudi ustvarjalnega branja.

**Pisanje** metabesedil je pri pouku lahko vodeno ali ustvarjalno. Avtorica razčleni pisanje metabesedil pri splošni maturi (interpretativni in razlagalni esej) ter poklicni maturi (vodena in samostojna interpretacija) in poudarja pomen osnutka za pisanje. Navaja tudi kritike pisanja metabesedil ob splošni in poklicni maturi.

**Poslušanje** je bistvena sestavina sporazumevalne zmožnosti, v procesu sporazumevanja pa pomembna dejavnost, ki se je je treba naučiti kot govorjenja, branja ali pisanja. Opozarja na pomen monološkega, dialoškega, razlikujočega poslušanja, poslušanja z razumevanjem, pa tudi priložnostnega, razbremenjujočega poslušanja in samoposlušanja. Metodi, ki spodbujata poslušanje, sta pogovorna metoda in metoda ustne razlage. Razpoloženje v razredu naj učenca vabi k sodelovanju v pogovoru.

**Govorjenje** pri pouku spodbujamo z govornimi nastopi, avtorica predlaga podrobnejše razčlenjevanje govornega nastopa, glede na stil javnega govora: znanstveni (govor predavatelja, lektorja, pravnika), publicistični (propagandni), informativni (govor napovedovalca ali voditelja programa). Opozori na glasovno in vsebinsko raven govornega nastopa ter na razliko med šolsko in umetniško interpretacijo. Razloži metode, ki pri pouku slovenščine spodbujajo govorjenje: pogovor, diskusija, sodelovalno učenje.

Ob **zmožnostih medpredmetnega povezovanja** avtorica navaja medpodročno povezovanje (prepletanje ciljev različnih področij, npr. vseživljenjsko učenje, vzgoja za strpnost, komunikacijske veščine, zunajšolske dejavnosti), medpredmetno povezovanje kot povezovanje jezika (kot sredstva komunikacije), principov različnih predmetov in metodologije poučevanja za razlago ali raziskovanje osnovne teme, problema, vsebine, lahko pa kot povezovanje več šolskih predmetov v dejaven projekt.

Zanimiv je (Fogarty, 2002) opis desetih stopenj medpredmetnega povezovanja, ki bi ga moral poznati vsak pedagoški delavec, saj na začetku šolskega leta hočeš nočeš dobi to delovno nalogo, ki mu pravzaprav olajša delo v kolektivu in z dijaki različnih programov na šoli (glej tudi članek iste avtorice *Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti*, Obdobja 30, str. 571–576). Nadpredmetne povezave so navezave obravnavne snovi na aktualno osebno izkušnjo ali vrednotenje literarnih snovi, zato spodbujajo oblikovanje stališč, kar slavisti poznamo vsaj pri vrednotenjskem branju, govorjenju in pisanju.

Podpoglavje **Specifično učno načelo** razlaga razliko med transmisijem in interpretativnim učiteljem, ki jo je ves čas dobro imeti v zavesti pri pripravi, izvedbi in evalvaciji pouka. **Transmisijski učitelj** meni, da je znanje najvišja avtoriteta, prisega na znanost in verjame, da ima vsako področje

svoje vsebine in načine preverjanja znanja, ki ga preverjamo v skladu s temi standardi in na ravni, ki jo učenec lahko doseže. Njegova najpogostejša metoda je frontalna.

**Interpretativni učitelj** verjame, da je znanje sposobnost organizirati misli, interpretirati dejstva, učiteljeva temeljna naloga je spodbuditi dialog. Kriterij učiteljevega uspeha je v tem primeru stopnja učenčevega razumevanja in sposobnost vrednotenja obravnavane snovi.

Poleg transmisijskega in interpretativnega avtorica navaja še druge tipe učiteljev: **evalvator** ocenjuje in presoja vrednost, relevantnost in pravilnost učenčevega znanja, **vodič** skrbi, da gredo učenci po pravi poti do cilja kot izvir znanja, **organizator** organizira, načrtuje in pomaga pri izvedbi dejavnosti. Pouk z različnimi učnimi situacijami in udeleženci zahteva prevlado oziroma kombinacijo le-teh.

Avtorica poudarja, da je pomemben premik od tradicionalnega transmisijskega pouka k sodobnemu, dejavnemu pouku književnosti književnodidaktična teorija B. Krakar Vogel, posebej model šolske interpretacije, ki upošteva kognitivizem, pri čemer učenci konstruirajo znanje, ki je trajnejše, če izhaja iz predznanja. Avtorica navaja, da je učinkovita metoda srednješolskega pouka književnosti tudi problemsko-ustvarjalni pouk, kot dejavno raziskovanje virov, sestavljanje »zgodbe« in sprejemanje strnjenih informacij. Cilj takih pristopov je razvijanje literarne zmožnosti, h kateri spada jo besedno razumevanje, razumevanje s sklepanjem in povezovanjem ter kritično, ustvarjalno branje. Zato literarna zmožnost omogoča osmišljanje literarnega besedila, vživljanje v različne pripovedne perspektive, stališča in delovanje literarnih oseb. Razvijanje literarne zmožnosti je dobro imeti v zavesti vsak trenutek pouka in vsako učno uro.

Avtorica opiše faze učenja z razumevanjem in ob tem opozori na delitev vprašanj glede na miselne procese, ki jih sprožajo: vprašanja nižje in višje ravni. Vprašanja nižje ravni zahtevajo samo reproduktivno znanje, vprašanja višje ravni pa sprožijo višje miselne procese: analiziranje, primerjanje, sistematiziranje; najnižja raven je dobesedno razumevanje, sledita ji interpretacijsko in vrednotenjsko razumevanje. Vrste vprašanj je dobro konkretizirati z ustreznimi glagoli in preveriti v svojih pripravah, navodilih za domače delo in na vprašalnih listih. S tega stališča bi bilo dobro večkrat preverjati, dopolnjevati in aktualizirati vprašanja na vprašalnih listih za poklicno maturo.

Specifično učno načelo je tudi **učno načrtovanje**, ki izhaja iz recepcijske, sistemske in komunikacijske didaktike. Avtorica iz razlage primerov dobre prakse izpelje dejstvo, da »imajo previsoko zastavljeni cilji in prezahtevna besedila negativen učinek na bralno motivacijo in dolgoročno ne spodbujajo bralne kulture in literarne zmožnosti«. Učni načrt za srednje strokovne šole to upošteva s tematskimi sklopi in žanrskimi besedili. Leposlovno branje najstniku približamo tudi tako, da ga spreminjamo v prostovoljno branje, tj. branje za sprostitev, in ne v informativno, tj. branje za učenje. Pouk književnosti naj spodbuja domišljijo, mora biti čustveno motivacijski, dijakom naj ponudi zanimive teme in upošteva didaktične smernice dobrega učnega načrtovanja, ki so že vključene v učni načrt za gimnazije in katalog za srednje strokovne šole, predvsem vključevanje aktualnih in žanrskih besedil,



učinkovito izrabljanje načinov obravnave domačega branja, smiseln način obravnave in izbirnost. Menim, da vse srednje strokovne šole še ne vključujejo v pouk žanrskih besedil, kar je torej skregano z dobro prakso in tudi s priporočili stroke.

Podpoglavje Specifični učenci najprej definira in razloži, kdo so **specifični učenci**. To so učenci s posebnimi potrebami (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni in otroci z motnjami vedenja in osebnosti) in nadarjeni učenci. To poglavje je še posebej pomembno, ker imamo profesorji v oddelkih vedno več specifičnih dijakov; za delo z njimi se moramo dodatno izobraževati.

Učitelji slovenščine, ugotavlja avtorica, opažajo težave na področju branja, pisanja, pravopisa, (ne)sposobnosti interpretiranja literarnih besedil in/ali povezovanja informacij, kar ovira usvajanje branja, pisanja in učenja pravopisa. **Primanjkljaji** na posameznih področjih (pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost, čustveno dozorevanje) vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja informacij in tako ovirajo učenje. Projekt Zavoda RS za šolstvo Fleksibilni predmetnik predlaga raznolikost didaktičnih modelov, mdr. tudi problemsko-ustvarjalni pouk, za otroke s posebnimi potrebami pa prilagojeno metodo šolske interpretacije in medpredmetno povezovanje.

K **nadarjenim** otrokom metodološko lahko pristopamo na akademski učni način, za katerega sta značilna poglobljanje in pospeševanje učenja v okviru obveznega kurikula programa, predmeta ali področja, ali obogatitveno, za katerega sta značilna razširjanje in obogatitev kurikula. Pri slovenščini se ta dva načina uresničujeta z dodajanjem izbirnih vsebin in z izbirnimi predmeti za širjenje kurikula. Nadarjenost opazujemo na področju mišljenja in spoznavanja, na učno-storilnostnem, socialno-čustvenem področju in pri motivaciji.

Strokovni delavci v šolah pozorno obravnavajo specifične učence, natančnejše poznavanje njihovih posebnosti in delo z njimi v tej monografiji pa je pregledno in uporabno opisano s stališča pouka materinščine.

**Metode pouka književnosti** zadevajo (poučevanje) učenca (učenje), korelacija med njima pa je odvisna od mnogih dejavnikov. Avtorica opozarja na polivalenco učiteljeve usposobljenosti, saj upošteva dejavnike, kot so učna vsebina, sestava, tip učne ure, posamezne faze učnega procesa, delni cilji, razvojna stopnja učencev, sposobnosti učencev, tehnične okoliščine, število učencev v razredu, čas in seveda učiteljeva osebnost. Metode pouka književnosti deli na **ilustrativno-demonstracijske, verbalno-tekstualne** (te so pri pouku književnosti najpogostejše): metoda razlage (teoretično predavanje, pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje, razlaga z uporabo učnih sredstev, predavanja učencev, razlaga s pogovorom, timski pouk), metoda pogovora/dialoška metoda, metoda dela z besedilom, in **laboratorijsko-eksperimentalne**. Glede na pomen učenčeve dejavne izkušnje metode pouka književnosti navaja **izkušenske in neizkušenske**.

Avtorica ugotavlja, da je pri pouku pomemben **osebni pristop**. Bralce z nizkim bralnim interesom mora učitelj »ujeti« na čustveno-motivacijski ravni.

Pogoj za uspešno in motivirano delo je, zlasti v srednjih strokovnih šolah, ustrezna operativizacija šolske interpretacije, ki dovolj časa in poudarka namenja doživljanju prebranega umetnostnega besedila, saj sicer težko dosežemo enega od ciljev predmeta – razvijanje abstraktnega in kritičnega mišljenja. Učiteljeva naloga in ustvarjalnost zajemata tudi usposobljenost, da za svoje dijake izbere primerno metodo in primerna učna sredstva.

**Komunikacijski pouk**, navaja avtorica, se je pri nas populariziral v devetdesetih letih prejšnjega stoletja; književnost razume kot avtonomno, se pravi, da je ni mogoče podrežati drugim funkcijam. Pri načrtovanju poudarja upoštevane recepcijskega načela in načela kontinuitete šolske interpretacije. Novost komunikacijskega pouka je bila tudi dialoškost: ustvarjalni dialog, ki ga ustvarjata književno besedilo in bralec, dialog med bralci in učiteljem. Komunikacijski pouk opozarja, da bralec gradi lastni besedilni svet, rezultat takega branja je literarnoestetsko doživetje, kar je hkrati glavni cilj pouka književnosti. Komunikacijski pouk je bil nekaka opozicija integriranemu pouku, njegova osrednja dejavnost je branje z vsemi strategijami.

**Problemsko-ustvarjalni pouk** izhaja iz postavljanja problemov, to spodbudi učenčevo zanimanje in radovednost, ustvarja konfliktno situacijo, izziva dileme, spodbuja in zahteva opredeljevanje in postavljanje hipotez. Učitelj je organizator ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učenca; najpogostejše oblike dela so individualno delo in delo v dvojicah ali skupinah. Učitelj je lahko tudi moderator, uporablja frontalno obliko ali diskusijo. Tako so vsi dijaki dejavni, pouk pa je časovno ekonomičen. Pozitivni učinki problemsko-ustvarjalnega pouka so znanje, sposobnost reševanja problemov in sodelovalno učenje.

Prednosti problemskega pouka so spodbujanje kritičnega mišljenja, sposobnost reševanja problemov, krepitev komunikacijskih sposobnosti; pomanjkljivosti pa pretirano poudarjanje izkušenj ter zanemarjanje literarnovedne sistematike. V tem kratkem zapisu ne moremo razčlenjevati metod problemsko-ustvarjalnega pouka (razlaga, pogovor, diskusija, ustvarjalno pisanje, reševanje književnih problemov), lahko pa napotimo na njihovo natančnejše branje, saj z njimi zanesljivo spodbujamo vzgojo motiviranega bralca. Ob razlagi pogovora kot ene izmed metod problemsko-ustvarjalnega pouka avtorica opozarja na vrste pogovora in vrste vprašanj, ki jih zastavljamo pri pouku: del monografije, ki je vsekakor ne smemo le preleteti.

Avtorica razvršča **ocenjevanje** na opisno, številčno, delno ali celostno, ustno ali pisno, kot alternativne tradicionalnemu preverjanju pa navaja kompleksne simulacije, raziskovalne naloge in raziskovalne projekte, kviz, pantomimo, oglaševanje knjig. Učitelj lahko izbira med eksternim **preverjanjem**, vsebinsko analizo projektnih nalog, seminarskih nalog, projektnih izdelkov ali predstavitev, ciljno naravnanim skupinskim delom, mentorskim ocenjevanjem, dnevnikom raziskovalnega dela, samevalvacijo.

Avtorica ugotavlja, da **pedagoško raziskovanje** dvajsetega stoletja zaznamuje prehod od kvantitativne h kvalitativni metodologiji; metodologija slovenskega književnodidaktičnega raziskovanja stremi k povezovanju obeh paradigem.

Pomembno načelo pedagoškega raziskovanja je **načelo vrednotne nevtralnosti**, vendar znanstveno preučevanje vzgojno-izobraževalnih procesov



ne more biti zasnovano izključno empirično. Za **pedagoški eksperiment** je značilno raziskovanje vzročno-posledičnih odnosov med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in njenim učinkovanjem. Eksperiment mora imeti učno metodo ter eksperimentalno in kontrolno skupino. Iskanje vzročnih povezav med učno metodo in rezultati učnega procesa neodvisno od drugih dejavnikov ni plodno, ker je delež drugih dejavnikov v skupnem učinku odvisen od učne metode. Statistično relevanten vzorec raziskave naj šteje nad sto oseb, na štirih med seboj neodvisnih vzorcih. Rezultate pa raziskovalec vedno interpretira. Običajno in pogosto zbiramo podatke na področju književnodidaktičnega raziskovanja z **anketo**. Izvajamo jo lahko pisno ali ustno, anketni vprašalnik ni standardiziran. Pomembno je preizkušanje anketnega vprašalnika.

Anketna vprašanja so odprtega in zaprtega tipa. Jasnost vprašanj pomeni, da so nedvoumna, enosmiselna, zapisana v preprostem, ne visoko strokovnem jeziku. Biti morajo nesugestivna, smiselna, neimplicitna, smiselno personalizirana in logično oblikovana. Pomemben je razpored vprašanj: delikatnih ne postavljamo na začetek, prav tako ne težkih. Vprašalnike ocenjujemo glede na veljavnost, zanesljivost in objektivnost. **Koraki nastajanja anketnega vprašalnika** so opredelitev namena raziskave, določitev spremenljivk in načrt obdelave podatkov, oblikovanje preskusnega vprašalnika, preizkušanje vprašalnika, morebitne korekcije in oblikovanje dokončne oblike. Poenostavljanje tega procesa pri raziskavah ne vodi do relevantnih rezultatov. Na hitro narejene ankete, le da se zadosti formalnosti, na primer pri šolskem projektnem delu, ne morejo biti izhodišče korektno interpretiranih rezultatov.

Raziskave sodobne literarne vede o recepciji književnosti so dokazale, da bralno usposobljeni bralec lažje in hitreje razume prebrano, da prezahtevno besedilo zahteva več časa za obravnavo in da tako besedilo lahko sproži odpor do branja. Učne cilje po mnenju znanstvenice torej lahko dosegamo ob recepcijsko sprejemljivih vsebinah ali ob obravnavi zahtevnejših besedil, če imamo za obravnavo dovolj časa. Šele razumevanje besedila lahko sproži doživljanje in vrednotenje prebranega.

Monografija torej skuša nadoknaditi sive lise posodobljenega učnega načrta in kataloga za srednje strokovno izobraževanje, tako da podaja predloge za specifične učne strategije, metode dela in učne faze. Tako odgovarja na izzive družbe in poučevanja v njej, zato je pomemben vir raziskovalcem in učiteljem pouka slovenščine.

# GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Mateja Hočevar Gregorič

## Contribution of Toporišič to Teaching Slovenian in Our Schools: a Look at the Past and Present

Toporišič devoted a great deal of his life to the educational system. He not only educated new teachers and professors for teaching Slovenian in primary and secondary schools, but was actively involved in the making of textbooks and other materials; he supervised the curricula and critically evaluated the language at schools. After a not exactly light war of words with the opponents of modern structuralism, his book *Slovenski knjižni jezik 1-4* (Slovenian Literary Language 1-4) was used by general secondary school students for almost two decades; primary school pupils came to know his theory through the textbooks *Naš jezik 6-9* (Our Language 6-9), written by his student, F. Žagar. Likewise invaluable is his contribution in the form of reviews, critiques and polemics. Even though today's textbooks are didactically completely different, they have mostly preserved the theory written down in Toporišič's *Slovenska slovnica* (Slovenian Grammar).

Zoran Božič

## World War I in Secondary School Readers in the Inter-War Period

An analysis of the inclusion of the topic of World War I in secondary school readers in the inter-war period reveals that this great war had a different aftermath than World War II, from which Slovenians emerged as victors. In the 1920s the central readers contained texts on the retreat of the Serbian army to the island of Corfu, and on the Salonica Front; they also contain texts on the Isonzo Front, which refer to the detriment caused by the Italian occupation of Primorska. In the reader by Budal, which was published in Italy at the time of Fascism, the writer declared national consciousness and condemned the horrors of war in a veiled manner. The central readers of the 1930s contain merely essays on the topic of the suffering and heroism of the Serbian army, since the Kingdom of Yugoslavia viewed the Slo-



venian Isonzo Front as an inferior battle of those who were defeated in the end. On the other hand, these readers build state-forming consciousness by glorifying the unifying role of King Alexander I, mainly after his violent death in 1934.

## Tonja Jelen

### **Collective Motives Versus Individuality. Literary Figures as Individuals within a Collective in the Case of the Novel *Doberdob***

This paper presents an overview of the Prežihov Voranc's novel *Doberdob* with an emphasis on the motives of the individual within a collective. It is interesting in particular in terms of the individuals constituting a military unit, specifically battalion No. 100. The author did not design his literary persons as types, but singled them out as individuals with their own beliefs and decisions that are not necessarily tied to the expectations of the state or duties of a soldier expected to serve the country (although a foreign one). The problem therefore refers primarily to the fact that even within wartime collective it is possible to stay an individual with one's own beliefs and actions that are largely against the authorities. In doing so the contours of the idea emerge that exactly the discussed literary work goes beyond not only the conclusion that war is pointless, but also that each act of obedience to authority is absurd and against the will of the individual.

## Miha Mohor

### **A Small Bud Is Opening Its Eyes ...Experiences with Incorporating Methods of Creative and Re-Creative Writing into Literature Lessons**

The article is a memoir on the adapting of exercises in creative writing workshops to the needs of primary school literature lessons. The author enumerates a collection of games and exercises in creative and re-creative writing, which he has tried out during his pedagogical practice, and discusses three of them in greater detail. They have proved to be indispensable elements of Slovenian lessons, of the elective subjects Literary Club and School Journalism, and of the literary group, school newsletter and reading badge activities. He used them to intensify communication lessons, to refresh and supplement linguistic knowledge, and above all to encourage the children to read creatively.

## Lidija Butina

### **Motivating for Independent Modernization and Critical Observation of a Literary Text**

The paper presents the preparation for an oral performance during a Slovenian lesson, the execution of the oral performance, which contains a modernization of a classic literary text, namely the novel *The Trial* by Franz Kafka, which is essential to motivating students to read classic literature or even to spend their lives studying literary texts. After several individual pre-

parations with the teacher, the two students present the novel, author and historical circumstances of the creation of the text with an oral performance during two periods. They modernize what they have read using passages from a contemporary English documentary film, *Four Horsemen of the Apocalypse* from 2012. The common thread of the discussion is Kafkaesque feelings of anxiety, entrapment, helplessness, guilt, alienation, exclusion and their opposite – a person's indestructible inner strength, which is key to the development of personality and progress in the historical crisis eras. With such oral performances students develop, with help from their teacher/mentor, their performance skills, their independence, perseverance in researching literary texts, a critical attitude towards a literary text, film and reality, independent modernization, motivation of classmates to read literature and critically observe reality, and self-evaluation. Students in the third year study literary texts on their own initiative and self-confidently, and can speak with confidence for forty-five minutes.

## Božena Brenc

### **Primož Trubar and Protestantism in Slovenian Language Lessons in 9<sup>th</sup> Grade**

During a set of three periods of Slovenian language pupils learned about Primož Trubar and Protestantism, and about the importance of the author and era for Slovenian literature. They gained knowledge independently, namely with focused reading of (at first) artistic and (later on) non-artistic texts, by highlighting and writing out key words, by listening and with the help of their prior knowledge. Due to the large amount of information, cooperative learning was required. At the end of the set some of the pupils already achieved the set objectives, whereas others achieved them partially; yet all of them were enriched by an important experience, which had been mentioned as an objective: they were learning how to learn. An analysis of testing and marking has concluded that the pupils who had not assimilated the content objectives did so later on with independent learning, and with revising and refreshing the subject matter during lessons.

# NAVODILA AVTORJEM

- Prispevke za objavo v Slovenščini v šoli pošljite uredništvu revije na naslov: Zavod RS za šolstvo – OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva 2, 5000 Nova Gorica.
- Poslati jih je treba na CD-ju ali po e-pošti na naslov mirjam.podsedensek@zrss.si v enem od uveljavljenih urejevalnikov besedil (Word). Na listu naj bo 30 vrstic, tj. povprečno 300 besed oz. 1900 znakov.
- Besedilo na disketi naj bo levo poravnano in ne pretirano računalniško oblikovano (sprejemljiva sta le polkrepki in ležeči tisk ter podčrtavanje; tudi naj ne bo paginirano in besede naj ne bodo deljene. Avtorske napotke in želje sporočite uredniku/oblikovalcu bodisi z obliko izpisa bodisi z drugimi navodili.
- Dolžina prispevkov: za temeljne strokovno-teoretične članke do 16 strani po 30 vrstic (4800 besed), za poročila o poteku projektov, prispevke iz prakse (šolske interpretacije, intervjuji, opisi inovativnih modelov jezikovnega in književnega pouka idr.) do 8 strani (2400 besed), za poročila o metodičnih izkušnjah in recenzije novih učnih knjig do 4 strani (1200 besed).
- Slikovno in grafično gradivo priložite na posebnih listih (v originalih, ne fotokopirano), vsako sliko s svojo številko, v tipkopisu pa naj bo označeno, kam katera sodi. Podnapise k slikam vključite na ustrezno mesto kar v osnovno besedilo članka. Označiti je treba tudi tiste (krajše) dele besedila, ki naj bi bili posebej izpostavljeni in poudarjeni.
- Članek mora vsebovati poleg naslova, imena avtorja in ustanove, na kateri deluje, tudi sinopsis (30 do 50 besed), povzetek ter navedbo virov in literature.
- Ponazarjalni zgledi se v izpisih podčrtajo. Podnaslovi naj bodo izpisani polkrepko (zaželeno je, da so označeni tudi z vrstilnimi števnikli). Daljši navedki (nad 5 vrstic) naj bodo odstavčno ločeni (navednice tedaj niso potrebne). Izpuste označimo s tremi pikami v poševnem oklepaju. Opombe naj bodo pod črto, v njih ne citiramo literature. Le-to navajamo v oklepaju tekočega besedila, kot kaže zgled: (Zorman 2000: 54). Tak navedek razvežemo v seznamu literature:

#### za knjigo:

Zorman, Marina, 2000: *O sinonimiji*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

#### za zbornik:

Ivšek, Milena (ur.), 2001: *Materni jezik na pragu 21. stoletja. Mednarodni simpozij. Portorož, 2.–4. december 1999*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

#### za članek v zborniku:

Kranjc, Simona, 2003: Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

#### za članek v reviji:

Krakar Vogel, Boža, 2002: Branje – pogoj za uspešno pisanje. *Slovenščina v šoli* 7/2. 15–22.

#### za spletno stran z zanim avtorjem:

DIMEC, J. 2000. Avtomatsko opisovanje vsebine dokumentov na internetu. COBISS Obvestila 4. (17. 3. 2004). Dostopno: [http://home.izum.si/cobiss/cobiss\\_obvestila/2000\\_4/index.html](http://home.izum.si/cobiss/cobiss_obvestila/2000_4/index.html).

JAKOPIN, P. 1999. Zgornja meja entropije pri leposlovnih besedilih v slovenskem jeziku: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za elektrotehniko. Dostopno: <http://www.ff.uni-lj.si/hp/pj/disertacija/> [20. 2. 2002].

#### za anonimno spletno stran:

Veronika z Malega gradu. Dostopno: [http://www.kamniskaveronika.net/e\\_knjiga\\_fs.html](http://www.kamniskaveronika.net/e_knjiga_fs.html) [20. 2. 2002]

Geabios. Servis: Naslovi hitro in ... Dostopno: <http://www.geabios.com> [20. 2. 2002].

- Če je sestavni del članka tudi učenčev izdelek, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in ga priložite članku.
- Vsi prispevki, objavljeni v reviji, so recenzirani. Od avtorja se pričakuje, da pri dokončni obliki članka upošteva pripombe recenzenta/-ov in uredništva.
- Z oddajo prispevka uredništvu Slovenščine v šoli avtor prenese avtorske pravice na založnika Zavod RS za šolstvo. Pri morebitni kasnejši objavi svojega besedila v drugi reviji mora pri tem avtor vedno navesti prvotno objavo v Slovenščini v šoli in o tem prej pisno obvestiti uredništvo. Avtor prejme avtorski izvod revije.
- Avtor naj pošiljki uredništvu priloži izpolnjen obrazec Prijavnica prispevka za objavo v reviji, ki ga dobi pri odgovorni urednici (Mirjam.Podsedensek@zrss.si), pri urednici založbe (Simona.Vozelj@zrss.si) oz. na naslovu <http://www.zrss.si/zalozba/revije/slovenscina-v-soli>.

Uredništvo rokopisov ne vrača.

PROSIMO, DA UPOŠTEVATE TA NAVODILA, SICER PRISPEVKA NE BOMO MOGLI OBJAVITI.





Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



X4441 8-8111 ISSN



9 771318 864004