

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

Univerza v Ljubljani
Akademija za gledališče, radio, film in televizijo



GOVOR V PEDAGOŠKI PRAKSI

Uredili Katarina Podbevšek, Nina Žavbi

LJUBLJANA 2019

GOVOR V PEDAGOŠKI PRAKSI

Urednici: Katarina Podbevšek, Nina Žavbi

Recenzenta: Nataša Pirih Svetina, Damjan Huber

Lektura: Mateja Dermelj

Prevod in lektura angleških povzetkov: Paul Steed

Prevod hrvaških prispevkov: Aleksandra Rekar

Prelom: Aleš Cimprič

Fotografija na naslovnici: Stock photo © Slphotography

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdala: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Tomaž Gubenšek, dekan Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani

Tisk: Formatisk d. o. o.

Ljubljana, 2019

Prva izdaja

Naklada: 300 izvodov

Cena: 19,90 EUR

Znanstvena monografija je rezultat raziskovalnega programa Gledališke in medumetnišne raziskave (P6-0376), ki ga sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789610602804

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=303013120

ISBN 978-961-06-0281-1

E-knjiga

COBISS.SI-ID=303010560

ISBN 978-961-06-0280-4 (pdf)

Vsebina

Predgovor: Govorno izražanje kot učna vsebina	7
<i>Katarina Podbevšek</i>	

Prvi koraki v svet govornega izražanja

Vpliv disfunkcije senzorne integracije na razvoj multisenzorike govora	13
<i>Matea Hotujac Dreven</i>	
Skrb za govor v vrtcu	25
<i>Maja Višček</i>	
Komunikacijski potenciali lutke kot spodbuda za učenje govora	39
<i>Helena Korošec</i>	

Skrb za učencev (in učiteljev) govor v osnovni šoli

Razvijanje govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole	49
<i>Jasna Jožef</i>	
Možnosti za razvijanje govorjenja učencev v 1. in 2. triletju osnovne šole	57
<i>Alenka Rot Vrhovc</i>	
Učim – torej govorim	65
<i>Katarina Kejžar</i>	
Nekoč k retorju in gledališkemu igralcu – kam pa danes? (Poskus kritičnega pogleda na kurikularne umestitve govornega nastopa v okviru osnovnošolskega izobraževanja)	75
<i>Janja Žmavc</i>	
Poučevanje govora v učnih načrtih za osnovno šolo, srednje šole in gimnazije	85
<i>Simona Pulko</i>	

Govorne vsebine v srednješolskem izobraževanju

Govorna interpretacija literarnega besedila v gimnaziji	95
<i>Jožica Jožef Beg</i>	

Kultura govornjene besede	103
<i>Darinka Marc, Katarina Torkar-Papež</i>	
Poučevanje govora v programu umetniške gimnazije (smer Gledališče in film)	113
<i>Nataša Konc Lorenzutti</i>	

Poučevanje govora na fakultetah

Kultura govora v študijskem programu Slovenski jezik in književnost (UM FF)	123
<i>Melita Zemljak Jontes</i>	
Kultura govora za študente Medijskih komunikacij (UM FER)	131
<i>Alenka Valh Lopert</i>	
Kako izboljšati govorno nastopanje učiteljev	141
<i>Tomaž Petek</i>	
Odrta vprašanja kodifikacije in smiselno univerzitetno poučevanje slovenskega govornjenega jezika	151
<i>Luka Horjak, Hotimir Tivadar</i>	
Govorno izobraževanje študentov novinarstva	159
<i>Tina Lengar Verovnik</i>	
Poučevanje fonetike na Seminarju slovenskega jezika, literature in kulture	167
<i>Martin Vrtačnik</i>	

Poučevanje ustvarjalne rabe govora na umetniških akademijah

Kako poučevati govor (izzivi sodobnega odrskega govora z vidika pravorečne norme)	181
<i>Nina Žavbi</i>	
Razvijanje izraznosti glasu pri študentih Dramske igre	189
<i>Katarina Podbevšek</i>	
Vloga anatomije in fiziologije pri poučevanju govora	199
<i>Alida Bevk</i>	

Pouk odrskega govora	207
<i>Selena Andrić</i>	

Če me ne razumeš, me ni	215
<i>Nataša Barbara Gračner</i>	

Govorno izobraževanje radijskih govorcev

Zvočni medij kot učenec in učitelj	225
<i>Aleš Jan</i>	

Izobraževanje radijskih govorcev v Radiu Slovenija	229
<i>Mateja Juričan, Maja Šumej</i>	

Nešolske oblike govornega izobraževanja

Delo gledališkega lektorja in njegova potencialna didaktična vloga na primeru drame <i>Rožnati trikotnik</i> Martina Shermana	239
<i>Klasja Zala Kovačič</i>	

Pogled nazaj za naprej: Jezikovno razsodišče o TV-jeziku v osemdesetih letih	249
<i>Lucia Gaja Scuteri</i>	

Glas v govoru (in petju) in govor brez glasu

Protokol spremljanja kakovosti glasu pri elitnih glasovnih profesionalcih z uporabo verbotonalnega sistema	265
<i>Vesna Kirinić Papeš, Dijana Hodalič, Zlatko Papeš</i>	

Mimika v slovenskem znakovnem jeziku: slovarska, skladijska in prozodična	277
<i>Matic Pavlič</i>	

Povzetki	287
Abstracts	299
O avtorjih	311
Imensko kazalo	321

Predgovor: Govorno izražanje kot učna vsebina

Okvirna zamisel za vsebino knjige *Govor v pedagoški praksi* se je začela rojevati med pogovori udeležencev simpozijev o govoru, ki jih že nekaj let organiziramo na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo (2000, 2006, 2013, 2019). Na Akademiji sicer raziskujemo in poučujemo predvsem umetniški govor, vendar izhodišče govornoizobraževalnega procesa predstavljajo individualne govorne sposobnosti, ki jih imajo bodoči javni govorniki ob sprejemu na Akademijo. Poleg pisane palete sociolektov, ki jih študenti govorijo, ima vsak tudi samosvoj način govornega izražanja, ki si ga je izoblikoval pod vplivom številnih dejavnikov, med katerimi je tudi preduniverzitetno izobraževanje. Samoumevno je, da imajo posamezniki lahko boljše ali slabše psihofizične danosti, ki vplivajo na kvaliteto njihovega govora, da so bolj ali manj občutljivi za govorno izražanje in bolj ali manj govorno ustvarjalni, vendar je splošni vtis o govorni izraznosti študentov ob vsakem novem študijskem letu podoben: od mladih, ki si tako rekoč za poklic izberejo govorjenje (zlasti igralci), bi pričakovali bolj zavzet odnos do govornega izražanja. Če malo priredimo misli Kozme Ahačiča, bi lahko rekli, da mladim primanjkuje erosa do govora, »torej sposobnosti, da imamo jezik brezrazumsko radi in da v njem uživamo« (kolumna Društvo sovražnikov slovenščine, Delo, 24. 7. 2019). Čeprav poznajo nekatere, v šoli naučene pravorečne zakonitosti, jih niso ponotranjili, prav tako pa imajo večinoma premalo smisla za akustične in pomenske nianse sporočil, za razčlenjevanje besedila s premori, ustrezno poudarjanje, govorni ritmi in druga izrazna sredstva, ki naredijo govor logičen, dinamičen in slušno zanimiv. Takšna opažanja porajajo dvome o ustreznosti in zadostni skrbi za kulturo učenčevega govora v osnovni in srednji šoli, pa tudi o načinu preverjanja ustnega izražanja na maturi.

Nezavzet (pri nekaterih morda celo malomaren) odnos do govorne uporabe jezika deloma lahko pripišemo vplivu sodobnega časa, v katerem se je človekov način dojemanja jezika (pisnega in govorjenega) prilagodil novim tehnologijam. Internetni jezik in jezik sms-jev sta vzpostavila nov jezikovni kod – nekakšno mešanico pisnega in govorjenega jezika, ki s krajšavami, emotikoni, simboli, izpuščanjem ločil, mešanjem angleščine in slovenščine (sloglish), neupoštevanjem slovnice in odstopi od knjižnega jezika omogoča čim hitrejšo ustvarjanje sporočil. »Novorek« je sicer spodbudil družbeno jezikovno ustvarjalnost, a pričakovana sporočilna hitrost, ki zahteva predvsem kratkost, prinaša tudi nenatančnost, površinskost, šablonskost, vse te lastnosti pa se iz digitalnega sporočanja prenašajo v vsakdanje govorno vedenje.

Velik vpliv na družbeno govorno prakso imajo tudi govorni mediji, ki večinoma, razen izjem, pri medijskih govornikih spodbujajo spontanost (t. i. naravnost) govornega izraza, ta pa je nemalokrat fasada, ki zakriva neznanje in govorno nekultiviranost. Ne

gre samo za rabo neknjižno obarvanega govora, ki je v sodobnem razumevanju medijev in njihove vloge postal le ena od jezikovnih izbir, temveč za nezadostno poznavanje in udejanjanje temeljnih retoričnih zakonitosti javnega nastopanja, kamor med drugim spada tudi besedilna fonetika.

Govor in pisava sta dve obliki udejanjanja besednega jezika. Nekoč so v osnovni šoli učili in ocenjevali pisavo (lepomis), pomembno ni bilo samo, kaj si napisal (vsebina), ampak tudi kako (oblika) – črke so morale biti lepo oblikovane, v ravni vrstici, s primernimi razmiki med besedami itd. Lepomisje so (po podatkih Slovenskega šolskega muzeja) kot samostojen šolski predmet ukinili leta 1959, za obliko napisanega besedila pa naj bi skrbeli pri pouku slovenščine. Danes se v šolah lepomisje pojavlja pod imenom kaligrafija kot del likovne vzgoje, kot izbirni predmet ali kot občasne delavnice. Ne glede na to, koliko pozornosti posvečajo učitelji grafični oblikovanosti z roko napisanih besedil, pa je dejstvo, da je v današnjem času lepomisje postalo redkost. Ker v vsakdanji pisni komunikaciji prevladuje uporaba računalnika in pametnih telefonov (torej tipkanje), se je začela sposobnost fine motorike, ki je potrebna za pisanje z roko, zmanjševati, slabša je tudi sposobnost koncentracije, ki jo zahteva ročna pisava. Znanstveno je namreč potrjeno, da pisanje z roko ugodno vpliva na delovanje možganov. Le redki posamezniki (morda tudi učitelji) in skupine se tega zavedajo in načrtno gojijo pisanje z roko (v Sloveniji imamo npr. društvo Radi pišemo z roko).

Tako kot v pisavi se tudi v govornem izražanju spojita vsebina in oblika. Če je z roko napisan list neberljiv zaradi »nelepe« pisave, je oblika tista, ki preprečuje razumevanje vsebine napisanega. Tudi v govoru lahko oblika – zvočna podoba sporočila – bistveno vpliva na vsebino: če govorec npr. govori nerazločno, pretiho in prehitro, ga ne razumemo. Kljub sporočilni pomembnosti zvočne oblikovanosti sporočil pa večina ljudi govorno prakso izvaja bolj ali manj avtomatično, brez razmisleka o lastni govorni aktivnosti, o načinih rabe glasu, pravorečju, poudarkih, intonacijah, razporejanju in vlogi premorov, hitrosti in ritmu govora itd. Le poklicni govorniki (npr. politiki, novinarji, učitelji, igralci, duhovniki) poskušajo nadzorovati svoje govorno delovanje, ga izboljševati, prilagajati različnim družbenim in prostorskim položajem ter drugim okoliščinam. Na splošno pa je suvereno obvladovanje knjižnega govora prej izjema kot pravilo.

Osnovna in srednja šola pri pouku materinščine razvijata pri učencih štiri komunikacijske dejavnosti (t. i. komunikacijski model), med katerimi je poleg pisanja, branja in poslušanja tudi govorjenje. Ponekod izvajajo tudi izbirni predmet retorika, prav tako na nekaterih fakultetah in akademijah poteka pouk govora (FF, FDV, PeF, AG, AGRFT), že nekaj let pa Univerza v Ljubljani organizira tudi tečaje retorike oz. javnega nastopanja za visokošolske učitelje v okviru projektov za izboljšanje kakovosti visokega šolstva. Posamezniki, ki jih najpogosteje poklicne okoliščine prisilijo v govorno nastopanje, se lahko govorno izražujejo v različnih zasebnih šolah retorike. Kljub prisotnosti govornoizobraževalnih (šolskih in izvenšolskih) ponudb pa se zdi, da je zavesti o potrebnosti

govornega šolanja in zavedanja o nujnosti nenehne skrbi za boljšo govorno kulturo na splošno še vedno premalo.

V monografiji *Govor v pedagoški praksi* je 33 avtorjev, od katerih je 6 tujcev, v 28 razpravah (nekateri prispevki imajo več avtorjev) osvetlilo omenjeno problematiko z različnih zornih kotov. Svoje raziskave so sodelujoči v skrajšani obliki predstavili na mednarodnem znanstvenem simpoziju *Poučevanje govora* 12. in 13. aprila 2019 na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo. Avtorji, tudi sami na različne načine vpeti v izobraževalni sistem, so s poglobljenimi razmisleki zarisali razvojno pot človekovega govora od prenatalnega in predšolskega obdobja (vrtec), izobraževanja v osnovni in srednji šoli ter umetniški gimnaziji, na fakultetah in umetniških akademijah do specialnih izobraževanj v govornih medijih. Podrobneje so raziskali, kako in v kakšnem obsegu so govorne vsebine zajete v osnovnošolskih, srednješolskih in gimnazijskih učnih načrtih ter v fakultetnih študijskih programih, predstavili so primere poučevanja govornega izražanja iz svoje prakse, tudi kritično ovrednotili pouk govora v šoli (govorni nastopi učencev, učiteljev govor), predstavili vrednotenje TV-govora skozi oči Jezikovnega rabsodišča v 80. letih prejšnjega stoletja in sodobno izobraževanje radijskih govorcev, razmišljali o veliki vplivanski moči medijskega govora, prikazali možnosti nadgrajevanja igralčevega govornega znanja v gledališkem lektoriranju in problematiko poučevanja govora (fonetike) tujcev. Del razprav predstavlja inovativne primere dobre pedagoške prakse, npr. spodbujanje predšolskih otrok v vrtcu h govorni aktivnosti s slikanico, motiviranje otrok za ustvarjalno govorno izražanje z lutko, upoštevanje antičnih retoričnih načel pri pripravi govornih nastopov, sodobno poučevanje retorike in govornega interpretiranja literarnih besedil v splošni gimnaziji.

Nekateri prispevki obravnavajo ožje, čeprav temeljne govorne teme, npr. opis metode, ki s sproščanjem mišic vpliva na ustrezno dihanje in glas, predstavitev vaj za razvijanje glasovne izraznosti, prikaz ocenjevanja kakovosti glasu z računalniško podporo, predstavitev posebnosti poučevanja pravorečja na umetniški akademiji in igralkina samoanaliza govorne priprave na vlogo. Monografijo zaključuje razprava, ki se govornega jezika dotika le robno; avtor namreč predstavi slovenski znakovni jezik in vlogo mimike v njem.

Namen simpozija in monografije (oboje je nastalo v okviru raziskovalnega programa *Gledališke in medumetniške raziskave*, ki ga izvajamo na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo) je okrečiti zavedanje o pomembnosti poučevanja govornega izražanja po celotni vzgojno-izobraževalni vertikali in spodbuditi sestavljalce učnih načrtov in študijskih programov k ustrežnejši umestitvi govornega sporočanja v učne vsebine. Obenem želimo ohrabriti učitelje, ki v pouk po lastni presoji vključujejo govorne vsebine (ne samo kurikularno predpisane) in tudi z lastnim zgledom in inovativnimi pristopi vzgajajo učence v duhu dobre govorne komunikacije, jih navajajo kritično presojati javni govor in jim privzgjajajo občutek, da je govor pomemben gradnik njihove

osebnosti ter s tem pomagajo oblikovati njihovo identifikacijsko jedro. Na simpoziju je bila izrečena marsikatera kritična misel na račun nezadostnega in neustrezno organiziranega govornega izobraževanja v našem šolstvu (npr. zapostavljanje pravorečja oz. govorjenega knjižnega jezika, prepuščanje skrbi za govor samo enemu šolskemu predmetu – slovenščini). Tudi večina razprav v monografiji bolj ali manj neposredno pritrjuje misli o količinsko in kakovostno nezadovoljivi prisotnosti govornih vsebin v šolskem sistemu (npr. neupoštevanje načela postopnosti učenja govora, premalo pravorečja in besedilne fonetike) in potrjuje ugotovitve o potrebnosti kakovostne govorne izobrazbe na vseh vzgojno-izobraževalnih stopnjah.

Monografija je namenjena strokovnim bralcem – izvajalcem in načrtovalcem govornega izobraževanja – in širši javnosti, ki se zaveda, da govor ni samo sredstvo za sporazumevanje, ampak pomemben del človekove racionalne in iracionalne biti, ki posamezniku določa njegovo zasebno in družbeno vlogo. Zlasti slednja se vzpostavi tudi glede na posameznikovo govorno samozavest v javnih govornih položajih. V tem smislu je sistematično in kakovostno poučevanje govora v šolah nujnost, ki lahko bistveno pripomore k izboljšanju govorne kulture nasploh.

Katarina Podbevšek

Prvi koraki v svet govornega izražanja

Vpliv disfunkcije senzorne integracije na razvoj multisenzorike govora

Matea Hotujac Dreven

Uvod

»Govor je v svojem bistvu komunikacija, in sicer posredovanje raznovrstnih informacij: od senzoričnih, fonetičnih in jezikovnostrukturnih do logično-semantičnih in afektivnih informacij.« (Borković 2004: 9)

V sodobnem javnem prostoru je bolj kot kadar koli navzoča zavest o povečanem številu otrok z govornimi, slušnimi, glasovnimi in jezikovnimi težavami. To zavedanje je rezultat napredka v razvoju nevro- in nevropsiholingvističnih znanosti, ki nam omogočajo čedalje podrobnejši vpogled v nevrološki razvoj človeka, s tem pa tudi vse podrobnejši vpogled v razvoj govora. Toda kaj je vzrok za tako povečano število omenjenih okvar na področju komunikacije? Ko govorimo o razvoju govora, lahko rečemo, da se pravzaprav začne veliko pred otrokovim rojstvom. Mati je v obdobju pred spočetjem, po spočetju, med nosečnostjo, pri porodu in med poporodnim okrevanjem izpostavljena celi vrsti dejavnikov tveganja, ki lahko daljnosežno vplivajo na pravilen razvoj otrokovega sluha in govora.

Med dejavnike tveganja spadajo obstoječe materine bolezni, telesne in družbene značilnosti, starost, težave pri prejšnjih nosečnostih (npr. spontani splav) in težave, do katerih pride med nosečnostjo ali porodom. Dejavniki tveganja so najpogosteje združeni (Pinjatela, Joković-Oreb 2010 v Olujic 2016: 1, 2). /.../ Dejavniki velikega tveganja pri materi so: hipertenzija, diabetes, bolezni srca, pljuč in ledvic, anomalije genitalnega trakta, zapleti pri predhodnih nosečnostih (mrtvorojenček, nedonošenček, prenošena nosečnost, Rh-nezdružljivost, nenormalen položaj fetusa, večplodna nosečnost in novorojenčkova smrt). (Olujic 2016: 1, 2)

Taka zdravstvena slika matere v prenatalnem, perinatalnem in postnatalnem obdobju otrokovega razvoja lahko pri otroku pripelje do nevrorizičnosti; ta izhaja iz omenjenih dejavnikov tveganja, ki utegnejo pripeljati do okvare otrokovih možganov. Z omejevanjem potencialnih dejavnikov tveganja pri materi je vsekakor mogoče na splošno vplivati na pojav nevrorizičnosti pri otroku. Četudi pri otroku ugotovijo nevrorizičnost, je mogoče z zgodnjim multidisciplinarnim ukrepanjem vplivati na kar se da ugoden rezultat, ki se lahko giblje od popolnega okrevanja ter spontanega razvoja sluha in govora do različnih stopenj odstopanj v nevrološkem razvoju oziroma do vzpostavitve uspešnih komunikacijskih strategij – odvisno od stopnje nevroloških okvar.

Nevrološke osnove za multisenzorično percepcijo in tvorbo govora

Danes vemo, da fetus uporablja čute in da je veliko sposobnejši, kot je veljalo včasih. Možgani fetusa se razvijajo v fazah, vsak človek pa ima največ živčnih celic prav pred rojstvom, okrog dvajsetega tedna nosečnosti. Potrjeno je tudi, da v možganih ni le osnove za racionalno inteligenco (IQ), temveč tudi za čustveno (EQ) in duhovno (SQ) inteligenco. Zgodnji vplivi v maternici, pa tudi v materini okolici torej lahko vplivajo na to, koliko možganskih celic se bo ohranilo in kako se bodo omrežile. (Olujić 2016: 2, 3)

Nevrološke osnove za multisenzorično percepcijo in tvorbo govora lahko načeloma razdelimo na dve pomembni razvojni stopnji, prenatalno in postnatalno obdobje, ki traja do otrokovega prvega leta starosti. V nadaljevanju članka bomo podali kratek pregled razvoja živčnega sistema ter organov, ki sodelujejo pri razvoju multisenzorične percepcije in tvorbi govora.

Prenatalno obdobje¹

Prvo trimesečje

V petem tednu nosečnosti se oblikuje nevralna cev in se začne razvoj osrednjega živčnega sistema embria ali *nevrulacija*.

Na zadnjem delu embria se oblikuje struktura v obliki žleba, ki se po nekaj dneh zapre. Iz te strukture se bo oblikovala nevralna cev, iz nje pa se bodo pozneje razvili hrbtenica, hrbtni mozeg in možgani. V šestem tednu nosečnosti se razvijajo možgani in se razdelijo na pet končnih delov. Na prednjem delu glave se začneta oblikovati parni jamici, ki bosta prostor za oči, ob strani pa vdolbini, ki bosta osnova za ušesa. Sedmi teden nosečnosti poleg razvoja velikih organov zaznamuje oblikovanje spodnje čeljusti, ustne votline, glasilk in notranjega ušesa, v očeh pa nastane leča. Začne se tudi zapiranje nevralne cevi, ki je osnova za hrbtenico in možgane. Embrio se začne v osmem tednu nosečnosti premikati, saj se razvijajo prva živčna vlakna. V tem obdobju se že zelo dobro razvija tudi obraz; oblikujejo se usta, nosnici in jezik. V ustni votlini pod dlesnimi nastaja osnova za zobe. V devetem tednu nosečnosti je embrio zaradi oblikovanja hrustanca in kosti ter podaljševanja okončin sposoben izvajati vedno izrazitejše gibe. Počasi se definirajo gibi komolcev in sklepov, tako da embrio prvič ustvari informacije o *propriocepciji*. V devetem tednu se na obrazu oblikujejo zgornja ustnica, konica nosu, jezik in glasilki, pa tudi ušesa, trdo nebo in zobje. Možgani se razvijajo z veliko hitrostjo, zabeležiti je

¹ Ta skrajšani pregled otrokovega prenatalnega razvoja povzemamo po <https://net.hr/magazin/roditeljstvo/trudnoca-po-tjednima-detaljno-smo-istrazili-kako-se-dijete-razvija-svakog-dana-i-koje-vas-promjene-ocekuju/#>.

mogoče tudi prvo možgansko aktivnost. V desetem tednu ima – zdaj že fetus – skorajda povsem razvit mišično-skeletni sistem, tako da je v nenehnem gibanju. V enajstem tednu nosečnosti celotno telo fetusa začne čutiti dotik; začne se razvijati taktilno čutilo, ki bo po rojstvu za novorojenčka prva ovira ob srečanju z novim svetom. V ustni votlini pride do velikih razvojnih skokov; fetus prvič začuti okus. V zgornji in spodnji čeljusti so skoraj popolnoma razvite osnove za vseh dvajset zob. V tem tednu fetus začne vaditi požiranje in z iztegovanjem jezika obvladovati gibe jezika. Oblikujeta se brada in nos. Možgani se še naprej intenzivno razvijajo, tako da je fetus v dvanajstem tednu nosečnosti že sposoben prvič občutiti bolečino. Zanimivo je, da lahko že v tem tednu razvoja tiho joka, saj so se mu oblikovale glasilke. V trinajstem tednu se začnejo oblikovati rebra, zabeležiti je mogoče tudi vse pogostejše in vse bolj zapletene gibe fetusa.

Drugo in tretje trimesečje

Petnajsti teden fetalnega razvoja zaznamujejo pomembni razvojni premiki v organih za tvorbo govora. Skoraj v celoti se razvije zunanji del ušesa, saj so uhlji našli svoj položaj na glavi. V srednjem ušesu se razvijejo vse tri slušne koščice. V ustni votlini sta se skoraj do konca oblikovali mehko in trdo nebo, ločita se nosna in ustna votlina. Na jeziku se vse bolj razvijajo brbončice, tako da lahko fetus razlikuje med različnimi okusi. V šestnajstem tednu nosečnosti je mogoče z ultrazvočnim pregledom zlahka opazovati urjenje gibov pljuč oziroma prve dihalne gibe. Fetus vdihuje in izdihuje majhne količine amniotske tekočine in s tem vadi gibe, nujne za poznejše dihanje. Razvija se obrazno mišičje, tako da lahko fetus vse bolj upravlja artikulatorja: usta in jezik. Fetus čedalje več »pleše« in raziskuje prostor okrog sebe. Udarja z ročicami in nožicami ter se obrača. Zdaj počasi začne vaditi slušno zaznavanje. V materinem trebuhu ne vlada tišina; otrok je izpostavljen ambientalnemu hrupu, ki ga sestavljajo utripi materinega srca, delovanje njene prebave, pretakanje krvi in njen govor. Ta ambientalni hrup lahko doseže celo 90 dB. Vse bolj se razvijajo tudi pljuča; v njih nastajajo alveole. Ker se počasi aktivirata glasilki, lahko fetus tu in tam zajoka, ker pa so njegova pljuča napolnjena z vodo, pri tem ne proizvajajo zvokov. Dvajseti teden prenatalnega obdobja je izredno pomemben za razvoj senzoričnih središč v možganih. V tem obdobju se namreč začnejo razvijati regije, ki so tesno povezane s percepcijo dotika, s sluhom, vidom, vonjem in okusom. Fetus se vse bolj uri v zaznavanju zvoka. Sliši in prepozna materin glas, na zunanje zvoke se odziva s trzljaji celotnega telesa. Če ga mati izpostavlja melodijam, jih že sliši in ga lahko pomirijo, tako kot ga bo tudi po porodu pomirjal materin glas. Če bi po dvanajsetem tednu razvoja prišlo do predčasnega poroda, bi otrok lahko zaznaval zvoke iz okolice. Brbončice v ustni votlini so dovolj razvite, da lahko razlikujejo med sladkim in kislim, kar je pomembno v primeru prezgodnjega poroda in začetka dojenja. Zaradi dobro razvitega notranjega ušesa, ki postaja organ za ravnotežje, fetus začne intenzivno

čutno zaznavati lastno telo (*propriocepcija*) v kombinaciji s prvo zaznavo prostora (*spaciocepcija*) v maternici. Uspešno se premika levo, desno, navzgor in navzdol. Sočasno začne stimulirati ustno votlino oziroma aktivirati ustne mišice. Tako vadi gibe jezika pa tudi mehkega neba. V štiriindvajsetem tednu pride do intenzivnega razvoja pljuč, otrok pa nenehno vadi dihalne gibe. Brbončice razlikujejo med kislim in grenkim. Štiriindvajseti teden razvoja zaznamuje tudi intenzivna rast možganov. Dokončno se oblikuje hrbtenica. Lahko bi rekli, da se otrok s povsem razvitimi ročicami loti prvega samostojnega proprioceptivnega raziskovanja svojega telesa. Dotika se obraza in delov telesa, igra se s popkovino. Fetus ima tako dobro razvit sluh, da si zapomni materin in očetov glas.

V obdobju od štiriindvajsetega do osemindvajsetega tedna se otrokovi možgani že tako razvijajo, da se lahko v celoti odziva na dotik, nenehno sesa palec ter tako krepi ustne in čeljustne mišice. Pljuča se popolnoma razvijajo in se pripravljajo na prevzem samostojne dihalne funkcije. Na koncu prenatalnega obdobja, ki praviloma traja približno štirideset tednov, je otrok popolnoma razvit in pripravljen na življenje v zunanjem svetu. Toda porod vedno lahko prinese tudi določena tveganja in zaplete.

Dejavniki velikega tveganja med nosečnostjo in porodom so: izpostavljenost teratogenom (virusi, gripa, zdravila, cigarete in alkohol), preeklampsija, polihidramniji ali oligohidramniji, amnionitis, ruptura maternice, prenošenost (dlje kot 42 tednov), predležea posteljica, prezgodnje luščenje posteljice, nenormalni ali prečni položaj fetusa, večplodna nosečnost, fetalna bradikardija (dlje od 30 minut), medenična vstava, popolna ekstrakcija, izpad popkovnice, fetalna teža, manjša od 2500 gramov, fetalna acidoza in mekonijska plodovnica. (Olujić 2016: 1, 2)

Vsa omenjena stanja lahko pripeljejo do nevrorizičnosti in do nastanka minimalne možganske motnje. Ko govorimo o otrocih z disfunkcijo senzorne integracije, je minimalna možganska motnja eden od možnih vzrokov, ki lahko pripeljejo do tega stanja. Termin minimalna možganska motnja pomeni, da ne gre za pravo okvaro možganskih struktur, ampak za težavo v delovanju nevrološkega sistema, ki jo je mogoče s sistematičnim terapevtskim delom v celoti ali deloma odpraviti.

Če pri zgodnjem pediatričnem spremljanju novorojenčka ali takoj po porodu postavijo diagnozo *nevrorizičnost*, je izredno pomembno, da starše čim prej seznanimo s strategijami za prepoznavanje otrokovih senzoričnih potreb, otroka pa kar se da zgodaj vključimo v multidisciplinarni terapevtski postopek.

Postnatalno obdobje do prvega leta življenja

Po rojstvu se otrok srečuje s popolnoma novimi življenjskimi razmerami. Da lahko obvladuje izzive vsake nove situacije, uporablja tri primarna čutila: taktilno, proprioceptivno

in vestibularno čutilo, ki mu pomagajo, da lahko začne raziskovati, razumevati svet okrog sebe in komunicirati z njim. Naša notranja potreba po nenehni komunikaciji skozi izkušnje in povratne govorne informacije, ki nam jih zagotavljajo propriocepcija, spaciocepcija, nebesedna in besedna komunikacija, je v bistvu stalen proces zaznavanja struktur.

Zato lahko rečemo, da je prav senzorna integracija način, kako naši možgani – pri obdelavi senzoričnih podatkov namreč sodeluje več kot 80 odstotkov človeškega živčnega sistema – iz cele vrste perifernih dražljajev z dobro strukturirano obdelavo informacij oziroma s prepoznavanjem struktur upravljajo našo sposobnost, da sploh doživljamo sebe in svet okrog sebe ter nadziramo svoje vedenje, učenje in seveda – komunikacijsko intenco.

Ko govorimo o senzornem podatku, imamo v mislih informacijo (dražljaj), ki vstopi v taktilni (dotik), vestibularni (gibanje in ravnotežje), proprioceptivni (mišice in sklepi), avditivni (sluh), vizualni (vid) in oralno-gustativni (okus in vonj) sistem (Mamić, Fulgosi-Masnjak 2010 v Olujić 2016: 6). /.../ Če naj bi občutek dobil pomen, morajo biti impulzi, ki so izšli iz čutilnega organa, integrirani in obdelani v možganih. Senzorna integracija se začne v maternici, ko možgani fetusa začutijo gibe materinega telesa. Da lahko otrok obvlada plazenje in stanje, mora priti do velike senzorne integracije, to pa se dogaja v prvem letu življenja. Temelj za sposobnost senzorne integracije so človeški geni. Čeprav se s to sposobnostjo rodi vsak otrok, jo mora razviti; to doseže z vstopanjem v odnose s številnimi stvarmi okrog sebe ter s prilagajanjem svojega telesa in možganov številnim izzivom v otroštvu (Ayres 2009 v Olujić 2016: 6). /.../ Senzorna organizacija je najpomembnejša vrsta senzorne obdelave. O čutih lahko razmišljamo kot o »hrani za možgane«, saj zagotavljajo energijo in znanje, ki sta potrebna za upravljanje telesa in uma. Toda brez dobro organiziranega prenosa senzorne obdelave občutki ne morejo biti »prebavljeni« in ne morejo hraniti možganov. (prav tam) /.../ Največji razvoj integracije čutil poteka v času adaptivnega odziva. Adaptivni odziv je namenski, k cilju usmerjen odgovor na čutni doživljaj. Otrok zagleda ropotuljico in poseže po njej. Poseganje je adaptivni odziv. Preprosto brezciljno mahanje z rokami ni. /.../ Kompleksnejši adaptivni odziv nastopi, ko otrok zazna, da je ropotuljica predač, in se začne plaziti, da bi jo dosegel. Pri adaptivnem odzivu obvladujemo težavo in se učimo nečesa novega. Oblikovanje adaptivnega odziva obenem pomaga možganom, da se razvijajo in organizirajo. (prav tam)

Če bi to izkušnjo otroka, ki med igro z materjo raziskuje lastnosti ropotuljice, pobježe opazovali iz perspektive multisenzoričnega adaptivnega odziva za zaznavanje zvoka in materinega govora v interakciji z otrokom, bi začeli pri somatosenzoričnem čutilu.

Somatosenzorično čutilo sestavljata taktilno in proprioceptivno čutilo. Ti čutili, skupaj z vestibularnim čutilom, ki je predhodnik slušnega in pozneje še vidnega čutila,

sestavljata primarno somatosenzorično pot in pravzaprav ustvarjata bazo spacioceptivnega sklopa oziroma osnove spacioceptije.

To je filogenetsko in ontogenetsko zaporedje fiziološkega razvoja čutil ter oblikovanja multisenzorične percepcije, nujne za razvoj poslušanja in govorjenja. Somatosenzorična pot od receptorjev v telesu do hrbtnega mozga je enaka za taktilni in proprioceptivni občutek. Ko prideta do hrbtnega mozga, se pot razdeli. (Borković 2004: 124, 125)

Od te točke naprej gre taktilni del naravnost v talamus, proprioceptivni pa v male možgane, kjer se poveže z vestibularnimi in slušnimi impulzi. Zatem se taktilni občutek prek metatalamusa integrira z vidnimi in slušnimi dražljaji. Ko se mati igra z otrokom in ropotuljico, tudi sama spodbuja svoje taktilno čutilo ter v govoru ustvarja afekt, ki prispeva, da pride do združene pozornosti – njene in otrokove. S tem spodbuja občutek ugodja in čustvene regulacije, zato začne otrok povezovati afektivne značilnosti materinega glasu in govora s kontekstom, v katerem sta oba.

Ko te strukture (procesorji) prepoznajo njihovo obliko, gredo od tod predvsem sporočila o glasu in glasovih, o njihovi glasnosti pa ne več tako precizno. To je subkortikalna, fonetična raven poslušanja, strukturiranja posameznih glasov, zlogov in besed (kot tudi mehanizmov določanja smeri izvora zvoka, selektivnega poslušanja in časa integracije). (Borković 2004: 18, 19)

Potemtakem otrok v tej fazi, ko proces psiholingvistične strukture percepcije še ni ustaljen, govorno-akustične signale sprejema s senzorično optimalo, ki se pravzaprav oblikuje v prvo optimalno slušno polje. Te senzorične informacije podreja izkušnjam in organizaciji možganov, ki se s procesom učenja in z adaptacijo učenja podrejajo funkciji jezika. V tem procesu je eden od načinov organizacije tudi redundanca, zato lahko sklenemo, da je govor, kot navaja Borković v svoji knjigi *Neuro-psiho-lingvistična osnova slušanja mišljenja i govora (temelji verbotonalne teorije)*, organizirana, ekonomična dejavnost, da je torej redundanten.

Če naj povzamemo celoten proces, lahko sklenemo, kot je poudaril tudi Winner (v Borković 2004: 9), da na poti od periferije do avditivnega korteksa obstajajo tri ravni zaznavanja govora oziroma jezika:

1. na sami periferiji, na bazilarni membrani in v čutnih celicah;
2. v subkortikalnih središčih, kjer se podatki še naprej prečiščujejo in reducirajo z lateralno inhibicijo;
3. v središčih možganske skorje, kjer se oblikujejo zavestne vsebine. (prav tam)

Vpliv disfunkcije senzorne integracije na razvoj multisenzorike govora²

Pri otrocih s težavami v senzorni integraciji je porušeno prav to dinamično ravnovesje. Osnovna poteza disfunkcije senzorne integracije je nedosledno odzivanje na senzorne informacije. Termin *disfunkcija senzorne integracije* je v petdesetih in šestdesetih letih minulega stoletja oblikovala delovna terapevtka in psihologinja Anna Jean Ayres.

To nedosledno odzivanje na senzorne informacije načeloma delimo na tri oblike: to so hipersenzitivnost na senzorne informacije, hiposenzitivnost na senzorne informacije in mešana oblika občutljivosti na senzorne informacije. Tako se hipersenzitiven otrok nenehno izogiba senzornim dražljajem, hiposenzitivni pa nenehno išče zadostne količine dražljajev, ki so mu v pomoč pri nevrološkem reguliranju. Pri mešani obliki je otrok na nekatere dražljaje preobčutljiv, na druge pa nezadostno občutljiv, kar nenehno bega njegov nevrološki sistem. Ker se otrok ne more regulirati in izražati besedno, bo začel komunicirati z vedenjem, najpogosteje z neželjeno obliko vedenja.

Do zdaj smo prikazali, kakšna je videti multisenzorična percepcija govora, katere rezultat v komunikaciji je pravilna uporaba govora in jezika. V nadaljevanju besedila bomo zgoščeno podali, kaj se dogaja, ko nastopi motnja v dinamičnem ravnovesju sprejemanja dražljajev v taktilnem, proprioceptivnem in vestibularnem čutilu, in kako to neravnovesje povzroči težave v govoru in jeziku.

Taktilno čutilo

Taktilno čutilo je človekovo najstarejše in največje čutilo. Razvija se že v maternici. Taktilni receptorji niso samo v koži, ampak jih je najti tudi v ustni in nosni votlini, ušesnih kanalih, grlu in prebavilih. Razlikujemo med petimi vrstami dotika: blag dotik, globok pritisk, vibracija, temperatura in občutek bolečine. Teh pet vrst dotikov delimo v dve kategoriji taktilnih dražljajev, diskriminativne in zaščitne.

Taktilni dražljaji, ki se prenašajo po diskriminativni poti, otroku omogočajo občutiti razlike med površinami, tako da v svoji temni sobi ve, katera igrača je njegov dlakavi medvedek, katera pa gladka gumijasta račka. Če je vse v redu, diskriminativni dotik otroku omogoča, da z dna šolske torbe namesto flomastra potegne zelene svinčnik. Lokalizacija dotika pomeni otrokovo sposobnost, da določi, kje se ga je nekdo dotaknil, čeprav ima zaprte oči. Posledica težav pri taktilni diskriminaciji ali lokalizaciji je slabo prepoznavanje ali raziskovanje predmetov, saj otrok ne more dobiti ustrezne informacije o predmetu, ki ga uporablja /.../. Taktični dražljaji, ki potujejo po zaščitni živčni poti, potujejo dokaj hitro. /.../ Pomagajo nam, da se izogibamo dotikanju stvari, ki povzročajo bolečino, zato vsakič, ko se dotaknemo vroče peči, refleksno umaknemo roko. Splošno

2 Kratak pregled vpliva disfunkcije senzorne integracije na razvoj multisenzorike govora povzemamo po knjigi Petre Schuster *Insel für Kinder: Integrative Sensorische Logopädie für sprachentwicklungsverzögerte Kinder* (2006).

usklajeno delovanje diskriminativnega in zaščitnega dotika otrokom omogoča, da se v interakciji s predmeti in ljudmi počutijo prijetneje, obenem pa jim daje občutek samozavesti. (Biel, Peske 2007: 45)

Otrok, ki ima težave z lokalizacijo, razume, da se ga je nekdo dotaknil, vendar ne more natančno določiti, kje na telesu čuti dotik. Prav zato bo v interakciji z okoljem izredno previden, v novih okoliščinah pa ne bo nemudoma spontano vstopil v interakcijo s predmeti in osebami, ampak bo to storil šele takrat, ko bo postopno spoznal novo okolje in ljudi. Ko govorimo o disfunkciji senzorne integracije taktilnega čutila, se lahko osredotočimo na težave pri sprejemanju taktilnih dražljajev na območju ustne votline in dlani.

Ustna votlina

Hipersenzitivnost ustne votline

Pri hipersenzitivnosti ustne votline pri otroku v zgodnjem otroštvu pride do zmanjšane raziskovanja z usti in jezikom. Otrok se močneje odziva na taktilno-oralne dražljaje. Zaradi tega se pojavijo motnje v regulaciji motoričnih obrazcev v smislu mišičnega tonusa ter količine gibov, potrebnih za sesanje, žvečenje in požiranje. Zato je pomembno, da otroke s tovrstnimi težavami čim prej napotimo k ortodontu, ki bo spremljal razvoj ustne votline. Poleg težav pri žvečenju in požiranju je posledica take motnje izogibanje nekaterim oblikam artikulacije, kar neposredno pripelje do motenj fonemskega poslušanja oziroma glasovne sinteze in analize.

Hiposenzitivnost ustne votline

Otrok s hiposenzitivnostjo ustne votline nenehno išče načine za spodbujanje nezadostno občutljive ustne votline, kar pripelje do spremenjene prostorsko-kvantitativne percepcije taktilno-oralnih dražljajev. Posledično pride do zmanjšane mišičnega tonusa ter motoričnega nadzora nad spodnjo čeljustjo in jezikom, to pa privede do motenj v regulaciji motoričnih obrazcev v smislu mišičnega tonusa ter količine gibov, potrebnih za sesanje, žvečenje in požiranje. Otrok nima razvitega občutka za orientacijo znotraj ustne votline, zaradi česar nima zadostnega nadzora, potrebnega za pravilno izvajanje artikulacijskih gibov – ti so preobilni in neprecizni. Taka senzorična slika pripelje do težav pri fonemskem poslušanju oziroma glasovni sintezi in analizi ter povzroči sintaktično-gramatične težave.

Dlani

Hipersenzitivnost dlani

Pri hipersenzitivnosti dlani je zmanjšana potreba po raziskovanju okolice z dotikom, zaradi česar se otrok zelo redko vključuje v interakcije in se jim načeloma izogiba, kar povzroči, da ne dobi zadostne količine informacij o okolici, ki ga obdaja. Zaradi izogibanja dotikom se tonus dlani, ki je potreben za ravnanje s predmeti, razvije nepravilno. Otrok ima težave s konceptualizacijo, njegov aktivni in pasivni besednjak sta skromna. Taka senzorična slika pripelje do oteženega razumevanja govora ter do semantično-leksičnih in sintaktično-gramatičnih težav.

Hiposenzitivnost dlani

Otrok s hiposenzitivnostjo dlani nenehno stimulira roke, saj njegovi receptorji za dotik niso dovolj vzdraženi. Zaradi tega pride do slabše koordinacije ter slabšega motoričnega nadzora in nadzora nad tonusom delovanja obeh rok. Nastopijo tudi težave s taktilno diskriminacijo in izolacijo prstov, kar neposredno vpliva na delovanje fine motorike in na izvajanje kretenj. Na govornem in jezikovnem področju nastopijo težave zaradi nejasne predstave o svetu ter težave z oblikovanjem kategorij, razumevanjem sekvenc in hierarhičnim organiziranjem informacij. Senzorična slika hiposenzitivnosti dlani pripelje do težav s fonemskim poslušanjem oziroma z glasovno sintezo in analizo, pa tudi do semantično-leksičnih in sintaktično-gramatičnih težav.

Proprioceptivno čutilo

Proprioceptivno čutilo je notranje čutilo, ki nam pove, kje so deli našega telesa, ne da bi jih morali pogledati. Ta notranja zavest o telesu se prenaša iz receptorjev v sklepih, mišicah, vezeh in vezivnem tkivu. Receptorji sprejemajo informacije o tem, kako se mišice krčijo in raztezajo, pa tudi o tem, ali je telo še v mirovanju. (Biel, Peske 2007: 48)

Težave zaradi senzorne disfunkcije proprioceptivnega čutila, ki se navezujejo na razvoj govora, lahko razdelimo na težave pri percepciji slike telesa, pri regulaciji telesne napetosti, pri motoričnem načrtovanju in moči ter na težave zaradi zapoznelega procesa nevrološkega dozorevanja.

Percepcija telesne podobe

Pri spremenjeni percepciji podobe telesa ima otrok težave z integracijo primarnih motoričnih odzivov na taktilne in vestibularne dražljaje. Prihaja do težav z zaznavanjem ter

razumevanjem položajev telesnih delov v razmerju enega do drugega kot tudi celotnega telesa v prostoru. Zato otrok v govoru manj in napačno uporablja predloge ter slabše razume odnose in velikosti. Pojavijo se težave pri motoričnem načrtovanju grobe motorike in artikulatorjih, kar povzroči slabše razumljivo artikulacijo. Spremenjena percepcija podobnosti telesa pripelje do težav v razvoju fonemskega sluha in do sintaktično-gramatičnih težav.

Regulacija telesne napetosti, motoričnega načrtovanja in moči

Nastopijo težave z jasnostjo sprejemanja senzoričnih dražljajev, razvojne težave pri regulaciji mišičja celotnega telesa, ki je že na začetku slabša v smislu količine in moči gibov, kažejo pa se tudi pri grobi in fini motoriki ter naposled pri motoriki artikulatorjev, zlasti jezika. Otroci s tovrstnimi težavami nadvse težko obvladujejo zapletenejše oblike gibanja, znane oblike gibanja pa izvajajo z izrednim naporom. V govoru nastopijo težave v razvoju fonemskega sluha in sintaktično-gramatične težave.

Zamujanje procesa nevrološkega dozorevanja

Zamujanje procesa nevrološkega dozorevanja pripelje do zamujanja v razvoju *lateralizacije* ter do zamujanja v procesih sodelovanja leve in desne možganske hemisfere. Otrok težko dosega razvojne motorične mejnike grobe motorike in se težko uči novih oblik gibanja. Zaradi tega govor ni tekoč, nastopijo tudi težave pri koordinaciji fiziološkega dihanja in foniranja na ravni nadzora nad grlom.

Moteno je obvladovanje ritma in občutka za takt. Otroci z zapoznelim procesom nevrološkega dozorevanja imajo pogosto težave z glasom in s tekočim govorom, zaradi česar lahko nastopijo težave v razvoju fonemskega sluha in razumevanja sintaktično-gramatičnih odnosov.

Vestibularno čutilo

Vestibularno čutilo lajša gibanje v prostoru ter omogoča gibanje, nasprotno težnosti, kar vzbuja občutek fizične in čustvene varnosti. Pomaga nam tudi pri razumevanju nasprotnih si vidnih informacij, saj s fiksiranjem oči stabilizira vidno polje, medtem ko se glava in vrat premikata. Nadzira mišični tonus celotnega telesa, s čimer mu omogoči gibanje kljub nenehnemu delovanju težnosti. Hipersenzitivno ali hiposenzitivno stanje vestibularnega čutila pripelje do zmanjšane napetosti mišičja trupa, na območju okončin ter ramen in vratu pa je mišična napetost povečana. Ta moteni odnos napetosti se zrcali tudi na orofacialnem območju, posledica česar so omejeni gibi artikulatorjev.

Hipersenzitivno vestibularno čutilo

Otroci s hipersenzitivnim vestibularnim čutilom se izogibajo vestibularnim dražljajem; njihov nevrološki odziv nanje je premočan. Imajo težave s težnostno negotovostjo in z netoleranco na gibanje. Prednost namenjajo sedenju in se izogibajo sleherni dejavnosti, ki obsega rotacijo telesa. Pogosto prihaja do neželenih sprememb v telesnem tonusu. Tudi mišični tonus ramenskega obroča in vratu je pomembno povečan. Zaradi izogibanja gibanju pride do premočnega nevrološkega odziva na vestibularno-okularne dražljaje s fiksiranjem pogleda in binokularnim vidom. Na avditivni ravni prihaja do težav pri senzoričnem procesiranju v prvem optimalnem slušnem polju. Moteni sta razlikovanje med zvoki po glasnosti in avditivno zaznavanje lastnega glasu. Otroci s tako senzorično sliko vestibularnega čutila imajo težave z obvladovanjem branja in pisanja, z razvojem fonemskega sluha, pa tudi z obvladovanjem ter razumevanjem fonološko-semantično leksičnih prvin govora in jezika.

Hiposenzitivno vestibularno čutilo

Glavna značilnost hiposenzitivnega vestibularnega čutila je pravzaprav visok prag za vestibularno stimulacijo. Taki otroci niso dovolj občutljivi na gibanje in zato, da bi se regulirali, nenehno iščejo veliko dražljajev. Pri taki senzorični sliki se pojavijo tudi težave pri avditivnem središčnem procesiranju avditivne lokalizacije, pri razlikovanju med zvoki in razlikovanju zvokov od govora.

Za take otroke je značilno, da so nemirni, pri njih je prisotna šibka pozornost oziroma *distraktibilnost*, težje se zberejo in se zadržijo pri eni dejavnosti. Nenehno so v gibanju, utegnejo imeti tudi težave pri gibanju, nasprotnem sili težnosti, in pri spreminjanju telesnega položaja, pa tudi pri začnjanju in ustavljanju gibanja ter pri impulzivnem premikanju. Imajo znižan prag občutljivosti na vestibularno-okularne dražljaje, zaradi česar imajo težave s fiksiranjem pogleda in z binokularnim vidom. Hiposenzitivnost vestibularnega čutila povzroči učne težave: pri obvladovanju branja in pisanja, razvoju fonemskega sluha ter obvladovanju in razumevanju fonološko-semantično-leksičnih prvin govora in jezika.

Sklep

Dinamično ravnovesje senzorne integracije taktilnega, propioceptivnega in vestibularnega čutila je osnova za razvoj multisenzorične percepcije slušnih vtisov govora. Če je zaradi disfunkcije senzorne integracije, ki se kaže kot hipersenzorična, hiposenzorična ali mešana oblika disfunkcije, omenjeno dinamično ravnovesje porušeno, to neposredno pripelje do težav v razvoju fonemskega poslušanja ter sinteze in analize glasov, do leksično-semantičnih

težav, težav pri usvajanju in razumevanju fonološko-semantično-leksičnih prvin govora in jezika ter težav pri učenju in obvladovanju branja in pisanja.

Viri in literatura

- AYRES, Anna Jean, 2009: *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- BIEL, Lindsey, PESKE, Nancy, 2007: *Senzorna integracija iz dana u dan: obiteljski priručnik za pomoć djeci s teškoćama senzorne integracije*. Lekenik: Ostvarenje, d. o. o.
- BORKOVIĆ, Ljubomir, 2004: *Neuro-psiho-lingvistička osnova slušanja, mišljenja i govora (temelji verbotonalne teorije)*. Zagreb: Hrvatska verbotonalna udruga.
- MAMIĆ, Dragana, FULGOSI-MASNJAK, Rea, 2010: Poticanje senzorne integracije kod učenika s autizmom slušnim integracijskim treningom – Mozart efekt. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 46/1. 57–68.
- OLUJIĆ, Franciska, 2016: *Senzorno integrativno poticanje djeteta s neurorizikom*. Diplomsko delo. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- PINJATELA, Renata, JOKOVIĆ-OREB, Ines, 2010: Rana intervencija kod djece visokorizične za odstupanja u motoričkom razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 46/1. 80–102.
- REVIJA *Roditeljstvo*. <https://net.hr/magazin/roditeljstvo/trudnoca-po-tjednima-detajjno-smo-istrazili-kako-se-dijete-razvija-svakog-dana-i-koje-vas-promjene-ocekuju/#> (Dostop: 11. 11. 2017).
- SCHUSTER, Petra, 2006: *Insel für Kinder. Integrative Sensomotorische Logopädie für sprachentwicklungsvverzögte Kinder*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Skrb za govor v vrtcu

Maja Višček

Govor v predšolskem obdobju

Govor otroka se še posebej v predšolskem obdobju razvija zelo intenzivno. Med otroki pa lahko opazimo velike individualne razlike v razvojni ravni govora. Dejavniki, ki vplivajo na otrokov govorni razvoj, so prirojene značilnosti in okolje, v katerem otrok živi (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006: 30, 63; Marjanovič Umek, Zupančič 2003: 22–23).

Kurikularni cilji, ki spodbujajo govorno-jezikovni razvoj, so v *Kurikulumu za vrtce* (1999) močneje zastopani na dveh področjih, in sicer sta to jezik in delno umetnost, ko govorimo o interpretativnem govoru.

Interpretativni govor v *Kurikulumu za vrtce* (1999)

V predšolskem obdobju pozornost bolj posvečamo celostnemu govorno-jezikovnemu razvoju, kar je mogoče zaznati v opredelitvi ciljev v *Kurikulumu za vrtce* (1999). Nekateri globalni cilji s področja jezika (19), kot so

- jezik kot objekt igre,
- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika,
- doživljanje in spoznavanje temeljnih literarnih del za otroke,
- spodbujanje ustvarjalnosti,
- razvijanje neverbalnih komunikacijskih spretnosti,
- spodbujanje jezikovne zmožnosti (artikulacija, besednjak, besedila, komunikacija itn.),

postavljajo tudi temelje za spodbujanje razvoja interpretativnega govora, ki med konkretnimi cilji kurikularnega področja jezika nimajo vidnega mesta (prav tam: 20), in sicer:

- otrok se ustvarjalno izraža v jeziku,
- otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem.

Na kurikularnem področju umetnosti so tako globalni kot konkretni cilji še nekoliko širši in zajemajo vse umetniške zvrsti (likovne, oblikovalne, glasbene, plesne, dramske in AV-dejavnosti). Globalna cilja na področju umetnosti, ki posredno spodbujata tudi razvoj interpretativnega govora, sta (prav tam: 23):

- razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti,
- razvijanje izražanja in komuniciranje z umetnostjo.

Med konkretnimi cilji s področja umetnosti izpostavljam tiste, ki spodbujajo ustvarjalno izražanje (prav tam: 24):

- uporaba in razvijanje spretnosti; spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi, telesom, glasom, materiali, predmeti, instrumenti, tehnikami in tehnologijami) in njihovimi izraznimi lastnostmi,
- razvijanje sposobnosti umetniškega izražanja čutnega, čustvenega, miselnega, estetskega in vrednostnega doživljanja,
- razvijanje umetniške predstavljalnosti in domišljije z zamišljanjem in ustvarjanjem,
- doživljanje in spoznavanje umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti,
- negovanje in razvijanje individualnih ustvarjalnih potencialov v fazah doživljanja, zamišljanja, izražanja, komuniciranja in uveljavljanja na področju umetniških dejavnosti,
- negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja,
- negovanje in spodbujanje bogatega ter razgibanega odzivanja na notranji in zunanji svet.

V okviru teh ciljev lahko govorimo tudi o spodbujanju razvoja interpretativnega govora. Cilji različnih prvin govora (intonacija, naglas, višina, hitrost ...) sicer ne opredeljujejo konkretno, pa vendar vzgojitelja/-ico usmerjajo in spodbujajo k načrtovanju dejavnosti, ki otrokom omogočajo tudi spoznavanje in raziskovanje umetniških sredstev, kot sta glas in telo, ki sta pomembna pri pripovedovanju zgodb, in eksperimentiranje z njimi.

Večina konkretnih ciljev je torej navedenih zelo splošno, kar strokovnim delavcem v vrtcu dopušča precej svobode pri njihovi implementaciji.

Spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja v vrtcu

Vloga vzgojitelja/-ice je otrokom omogočiti govorno-jezikovni razvoj z načrtovanjem raznolikih in bogatih dejavnosti, ki jih spodbujajo k doseganju zastavljenih ciljev in preseganju njihovih trenutnih zmožnosti. Pomembno je, da jim s pomočjo igrive in interaktivne izkušnje ponudimo priložnost in podporo pri razvijanju jezikovnih zmožnosti.

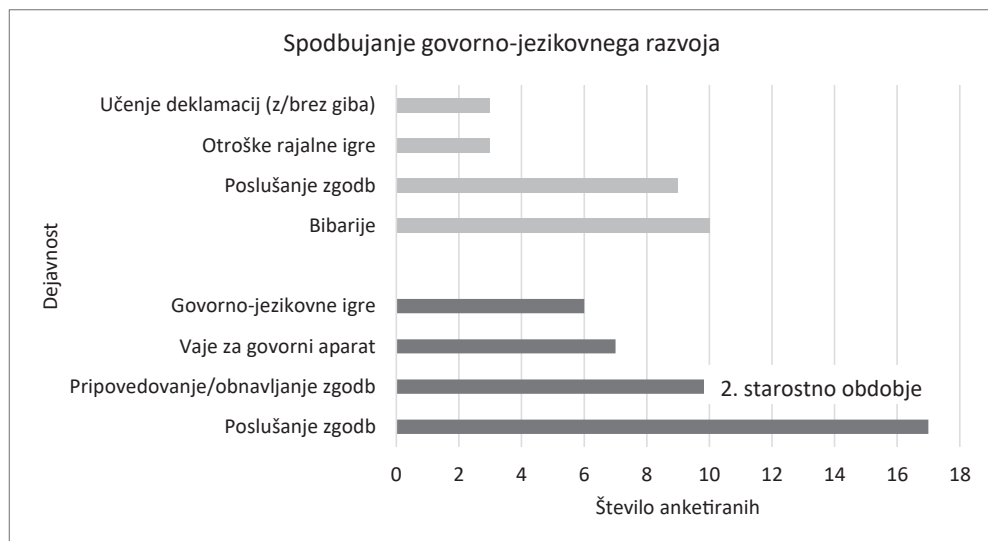
Na podlagi ankete, v kateri je sodelovalo trideset strokovnih delavk, zaposlenih na delovnem mestu vzgojiteljice, sem skušala ugotoviti, kako in v kakšnem obsegu spodbujajo govorno-jezikovni razvoj v vrtcu.

V prvem starostnem obdobju bolj načrtujejo dejavnosti, kot so bibarije (gibalne igre z dotikom ob izrekanju ritmičnih besedil, izštevanj ipd.), poslušanje starosti primernih zgodb ob slikanicah ali aplikatih, otroške rajalne igre in učenje deklamacij z gibom/brez giba (graf 1). V drugem starostnem obdobju pa največkrat načrtujejo dejavnosti, kot so poslušanje zgodb, pripovedovanje oz. obnavljanje zgodb (fotografija 1), vaje za govorni aparat in razne govorno-jezikovne igre (graf 1).



Fotografija 1: Obnavljanje zgodb: »Pripovedovalček«.
Avtorica fotografije: Maja Višček.

Navedene dejavnosti večinoma potekajo dnevno, še posebej poslušanje zgodb. Kar 43,3 % anketiranih vzgojiteljic to dejavnost načrtuje in izvaja vsak dan. Zelo pogosta, v drugem starostnem obdobju velikokrat tudi del dnevne rutine, je t. i. dejavnost *Predstavil vam bom ... oz. Opisovanje dogodka/pripovedovanje o dogodku*, ki jo vsak dan izvaja 50 % anketiranih vzgojiteljic.



Graf 1: Najpogostejše govorno-jezikovne dejavnosti glede na starostno obdobje otrok.

Pripovedovanje zgodb

Otrok začne že zelo zgodaj opisovati izkušnje iz svojega vsakdana oziroma pripovedovati o njih, opisuje dogodke, predmete ali osebe. Pri pripovedovanju zgodbe Karmiloff in Karmiloff-Smith kot glavni cilj izpostavita povezovanje dogodkov, misli in občutkov v ustrezno časovno in vzročno povezano celoto (v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006: 31). Otrokove zgodbe postopno pridobivajo konvencionalno obliko (z opredeljenim problemom, ciljem in rešitvijo). Raziskave kažejo, da zmore otrok takšne zgodbe pripovedovati nekje med tretjim in četrtem letom starosti (prav tam). Domišljajske zgodbe se od pripovedovanja o dogodkih razlikujejo po dekontekstualizaciji in rabi domišljije (Engel 2000 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006: 31). Dekontekstualizacija otroku omogoča, da oblikuje svoje predstave, sklepe in dogajanje v zgodbi logično povezuje tako, da ga razume tudi poslušalec (Kranjc, Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj 2003: 52).

Pripovedovanje zgodb je vidik otrokove govorne kompetentnosti, ki je tesno povezan z njegovim spoznavnim in socialno-spoznavnim razvojem, še posebej z razvojem teorije uma (Baldock, 2006; Paul, Hernandez, Taylor, Johnson 1996 v Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 19).

Baldock namreč meni, da je razvoj pripovedovanja zgodb pri otrocih povezan z razvojem sposobnosti razumevanja in oblikovanja časovno strukturiranega zaporedja dogodkov, s sposobnostjo razumevanja minevanja in zaznavanja časa, sposobnostjo

razumevanja vzročnih povezav med zaporedjem dogodkov v zgodbi, sposobnostjo razumevanja, da je zgodba povedana z določene glediščne točke ter da imajo lahko različne osebe različne poglede na dogodke, ter s sposobnostjo upoštevanja pravil, ki so značilna za pripovedovanje zgodbe v neki kulturi (Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 21).

Koherentnost in kohezivnost zgodbe

Ne glede na to, ali otrok zgodbo pripoveduje prosto, na osnovi slik ali slikanice, sta po Karmiloff in Karmiloff-Smith za zgodbo ključna dva kriterija, ki jo določata, in sicer koherentnost in kohezivnost (2001 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006: 31). Značilnost zgodbe je torej koherentnost, kar pomeni logično zgradbo z razumljivo predstavljenimi dogodki, mislimi, občutji, časovno-vzročnimi povezavami, in kohezivnost oz. slovnična povezanost besedila (Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001 v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006: 30). Koherentnost zgodbe se torej nanaša na način, kako je vsebina opisana in kako so deli zgodbe povezani. Zgodba je smiselna celota in ne le skupina nepovezanih stavkov (Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001 v Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 19). Poleg koherentnosti pa je pomembna še kohezivnost oziroma strukturna povezanost zgodbe.

Kohezivnost torej zagotavlja logično razmerje med posameznimi deli zgodbe in se nanaša na uporabo specifičnih jezikovnih sredstev, ki povezujejo posamezne stavke oziroma dele zgodbe med seboj, na primer zaimkov (on, ona, oni, ta, tisti), časovnih in vzročnih veznikov (in, potem ko, medtem ko, ker) (Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj idr. 2012 v Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 20).

Analiza pripovedovanja zgodb na podlagi slikanice brez besedila *Val*

Raziskovanje pripovedovanja zgodb je temeljilo na slikanici brez besedila. Za slikanico brez besedila z naslovom *Val* avtorice Suzy Lee¹ (slika 1) sem se odločila, ker so ilustracije preproste in niso prenatrpane z detajli. Nisem želela, da bi otroci le naštevati stvari, ki jih vidijo na ilustracijah (dekodiranje ilustracij), ampak jim resnično dati priložnost za ustvarjalnost pri izbiri besed. Namen dejavnosti je bil namreč spremljati, kako bogata sta besednjak otrok in posredno njihova domišljija, ter sam način pripovedovanja oz. t. i. interpretativni govor.

1 Suzy Lee je mednarodno priznana korejska ilustratorica. Njen slog je skrajno minimalističen. V slikanici *Val* je s črno-modro kombinacijo oglja in akvarela pričarala poletni dan, ki ga deklica doživlja na obali. Slikanica je prejela več nagrad, med drugim zlato medaljo newyorškega Društva ilustratorjev (Society of Illustrators).

Otrokovo pripovedovanje zgodbe sem posnela s kamero. Na podlagi video posnetka in zapisa zgodbe sem analizirala različne elemente pripovedovanja. Spremljala sem koherentnost zgodbe, število besed v zgodbi, povprečno dolžino povedi v zgodbi, rabo nekaterih stavčnih struktur (priredij, podredij in premega govora), rabo veznikov in zamikov, besednjak, razumljivost govora in interpretativne elemente govora. Pri analizi zgodbe in otrokovega pripovedovanja sem uporabljala kvalitativne (različne ocenjevalne lestvice) in kvantitativne metode.

Pri raziskavi je sodelovalo 13 otrok (9 deklic in 4 dečki), in sicer 7 starih 4–5 let in 6 starih 5–6 let. Otroci so bili izbrani naključno iz štirih različnih oddelkov. Otroci, ki so sodelovali, so me poznali in mi zaupali. Sama pa z njihovimi sposobnostmi nisem bila seznanjena. Glavno vodilo pri izbiri vzorca je bilo, da se otroci pri tem dobro počutijo. Kljub temu je bilo nekaterim nekoliko nelagodno, saj smo dejavnost izvajali individualno v drugem prostoru, kar se sicer v vrtcu redko zgodi.



Slika 1: Suzy Lee: *Val* (naslovnica).

Otroci so si imeli sprva priložnost slikanico ogledati, ne da bi vedeli, kaj bo temu sledilo. Nato sem jih nagovorila, naj se postavijo v mojo vlogo in si skušajo izmisliti zgodbo. Nekateri, predvsem tisti, stari med pet in šest let, so bili sprva v zadregi. Nekaj otrok, ki sem jih povabila k sodelovanju, je to zavrnilo (3 otroci), večina pa je izziv z veseljem sprejela (13 otrok).

Analiza zgodbe

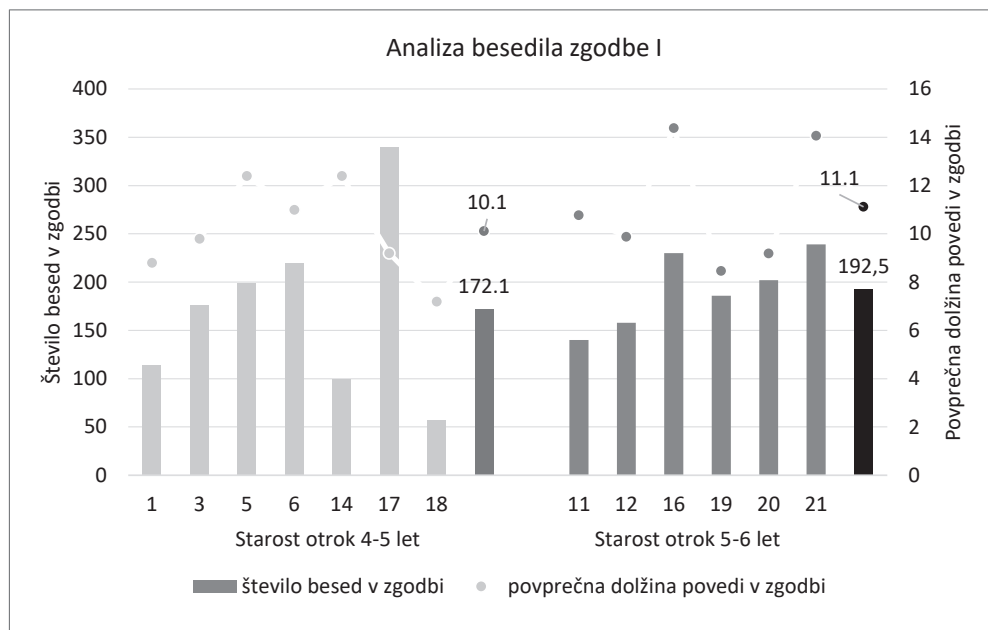
Pri analizi besedila zgodbe, ki so jo pripovedovali otroci, sem uporabila naslednja merila, ki jih navajajo tudi Marjanovič Umek idr. (Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 41): število besed, povprečna dolžina povedi, metabesednjak in koherentnost. Poleg tega sem spremljala še uporabo priredij, podredij in premega govora, zanimala pa me je tudi pestrost besednjaka (raba pridevnikov in raznolikost besednjaka).

Pri analizi koherentnosti zgodbe sem uporabila merila slovenskih avtoric (Marjanovič Umek idr. 2017 v Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 41–42). Uporabljena so bila v raziskavi, ki je preučevala učinke družinskih dejavnikov na otrokovo pripovedovanje zgodb:

1. raven: Otrok poimenuje elemente na ilustracijah (neposredno dekodiranje ilustracij).
2. raven: Otrok pripoveduje zgodbo v kupih, ki so bolj ali manj neorganizirana zbirka opisov posameznih elementov in dejanj (zgodba nima prave strukture).
3. raven: Otrok opiše dva ali nekaj zaporednih dogodkov, ki kažejo na otrokovo temeljno razumevanje časa v zgodbi.
4. raven: Otrok poveže nekaj dogodkov med seboj, vendar zgodba še vedno ni prepoznana kot celota, saj ne temelji na koherentni strukturi.
5. raven: Otrok oblikuje neusmerjene verige, v katerih so dogodki med seboj povezani, vendar je povezanost med začetkom in koncem zgodbe šibka in nejasna. Čeprav se zgodba verjetno konča z besedo »konec«, je konec nenaden in arbitrarno določen.
6. raven: Otrok oblikuje usmerjene verige, ki vključujejo rdečo nit in glavnega junaka zgodbe. Zgodba vsebuje vodilno temo, okoli katere otrok oblikuje zgodbo od uvoda, do zapleta in zaključka, ki je jasno povezan z začetkom zgodbe.

Pripovedovanje zgodbe pri otrocih, ki so sodelovali pri dejavnosti, je bilo v povprečju ocenjeno s tretjo ravno od šestih glede na predhodno navedeno lestvico. Nekoliko bolj koherentne zgodbe so pripovedovali otroci, stari 5–6 let. Pri pripovedovanju zgodb nekaterih otrok, starih 4–5 let, je bilo pogosto prisotno tudi zgolj neposredno dekodiranje ilustracij in opisovanje zgodb v kupih.

Analiza besedila zgodbe razkriva, da so razlike znotraj starostnega okvira 4–5 let (sodelujočih 7 otrok) večje kot pri otrocih, starih 5–6 let (sodelujočih 6 otrok) (graf 2). V povprečni dolžini povedi (10,1 besede) se zgodbe otrok, starih 4–5 let, ne razlikujejo bistveno od zgodb otrok, starih 5–6 let (11,1 besede). Nekoliko večja je razlika v dolžini zgodb, in sicer je bila zgodba po številu besed nekoliko krajša pri otrocih, starih 4–5 let, in je tako v povprečju štela 172,1 besede.

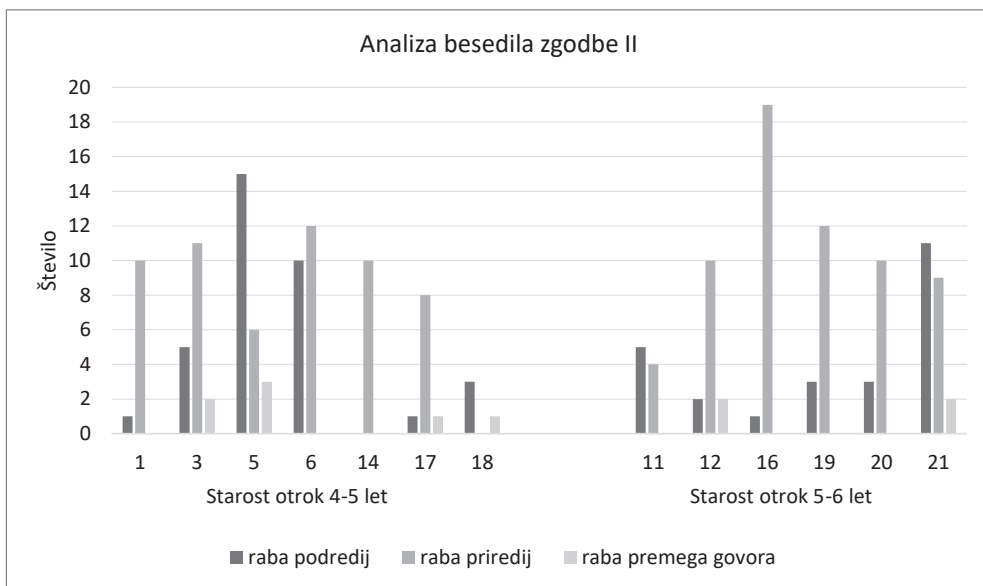


Graf 2: Analiza besedila zgodbe I.

Preučevanje stavčnih struktur (priredja, podredja, premi govor) v zgodbah kaže na občutno večjo rabo priredij (in, pa), saj so otroci pogosto nizali dogodke. Podredne stavke so uporabili redkeje, največkrat zato, da bi izrazili vzročno-posledično razmerje (ker, zato) (graf 3). Raba veznikov je močno prispevala k vzdrževanju kohezivnosti zgodbe. Logična razmerja med posameznimi deli zgodbe so izražali tudi z uporabo zaimkov (ona, oni, ta).

Analiza besednjaka kaže, da je v večini zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, pogosto ponavljanje. V povprečju so v zgodbi uporabili približno 30 % različnih besed glede na število besed, uporabljenih v celotni zgodbi. Zelo redko pa so uporabljeni pridevnike. Največ otrok je izbralo pridevnike, ki opisujejo količino (velik, večji, ogromen ipd.), nekateri pa pridevnike, ki opisujejo čustveno stanje književnih likov (vesel, žalosten ipd.) in ki so bili poleg nekaterih glagolov (ustrahiti, prestrašiti se, hoteti ipd.) hkrati del metabesednjaka.

Otroci namreč začenjajo razumevati koncept napačnih prepričanj in usvojijo koncept metaprezentacije nekje med tretjim in četrtem letom starosti, ko pride do ključne spremembe v razvoju uma (Perner 1991; Wellman 1992 v Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 34). Otrok je torej takrat sposoben razumeti, da imajo drugi ljudje različne poglede na stvari in dogodke ter hkrati drugačne kot on sam (Baldock 2006 v Marjanovič Umek, Fekonja 2019: 34).



Graf 3: Analiza besedila zgodbe II.

Interpretativni govor pri predšolskih otrocih

Interpretativni govor se nanaša na govorjenje umetnostnih del. Gre za govor, pri katerem govorec izraža odnos do govorenega. Besedna zveza govorna interpretacija je pomensko bližja t. i. umetniškemu poustvarjanju (Podbevšek 2007: 17). Poustvarjati po SSKJ pomeni »ponovno umetniško obdelati« ali »umetniško obdelati sploh« ali »umetniško podati, reproducirati«. Pri pripovedovanju zgodb bi tako lahko govorili predvsem o t. i. umetniškem podajanju besedila. Tako zgodba kot sama govorna interpretacija pri pripovedovanju zgodb ob slikanici brez besedila namreč nastajata sočasno.

Pri analizi interpretativnega govora oz. pripovedovanja zgodb sem spremljala naslednje elemente:

- Otrok vzpostavlja očesni stik s poslušalcem.
- Otrok zgodbo podkrepi z gibom.
- Otrokov govor je razumljiv.
- Otrok primerno spreminja intonacijo govora.
- Otrok smiselno uporablja premore.
- Otroku se pri pripovedovanju zatika.
- Otrok ponavlja začetke besed.
- Otrok smiselno spreminja barvo glasu.
- Otrok smiselno spreminja višino glasu.

Pri spremljanju navedenih kriterijev sem uporabila 5-stopenjsko lestvico (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – delno, 4 – pogosto, 5– zelo pogosto). Pri ocenjevanju sem bila pozorna na to, kako so določeni elementi prispevali k celostni sliki pripovedovanja zgodbe, in sicer ali so zgodbo nadgradili oz. jo obogatili.

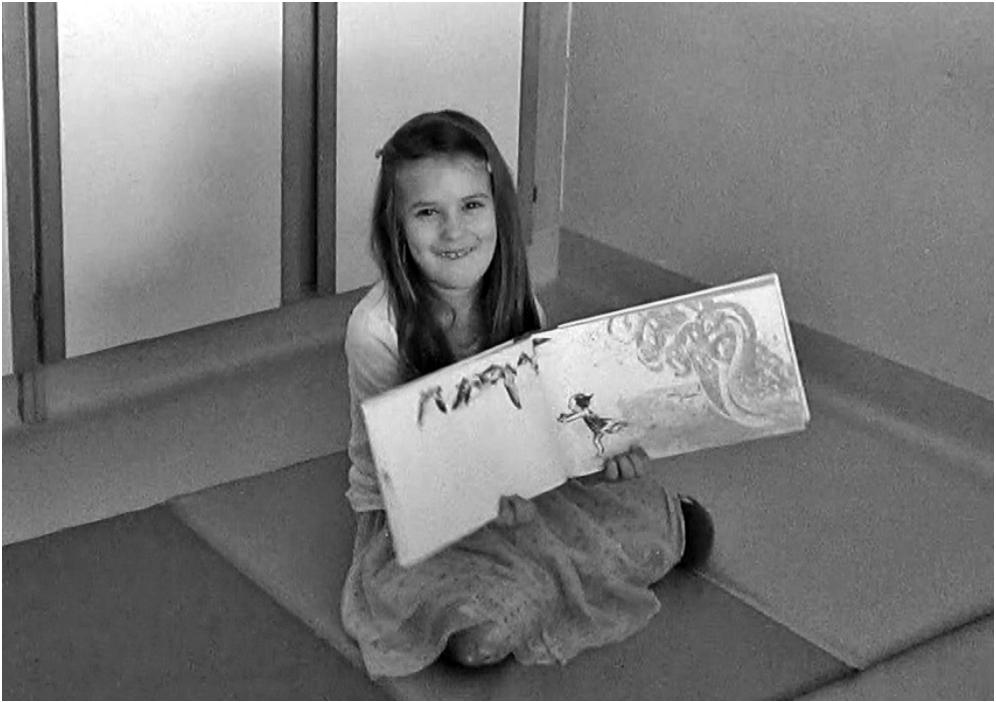
Otroci so zgodbe pripovedovali na blazini (fotografija 2), kar jim je načeloma omogočalo nemoteno gibanje. Le redki otroci, stari 4–5 let, so pripovedovanje zgodbe podkrepili z gibom, starejši otroci (5–6 let) pa so to naredili zgolj izjemoma. Verjetno je temu botroval večji samonadzor.



Fotografija 2: Pripovedovanje zgodbe ob slikanici brez besedila *Val*.
Avtorica fotografije: Maja Višček.

Opaziti je bilo, da so bili otroci pri pripovedovanju večinoma nekoliko zadržani. Večina otrok je zelo redko vzpostavljala očesni stik s poslušalcem. Le nekateri so se za to odločili pogosto. Ena deklica pa je pri pripovedovanju zgodbe poslušalcu prikazovala ilustracije, kot so tega deležni otroci med poslušanjem pravljic v oddelkih (fotografija 3).

Pripovedovanje otrok je bilo v povprečju dobro razumljivo, pojavljale pa so se pomembne razlike med otroki starimi 4–5 let in otroki starimi 5–6 let (graf 4). Večjo nerazumljivost je bilo opaziti pri otrocih, starih 4–5 let (povprečna ocena



Fotografija 3: Pripovedovanje zgodbe ob slikanici brez besedila *Val*.
Avtorica fotografije: Maja Višček.

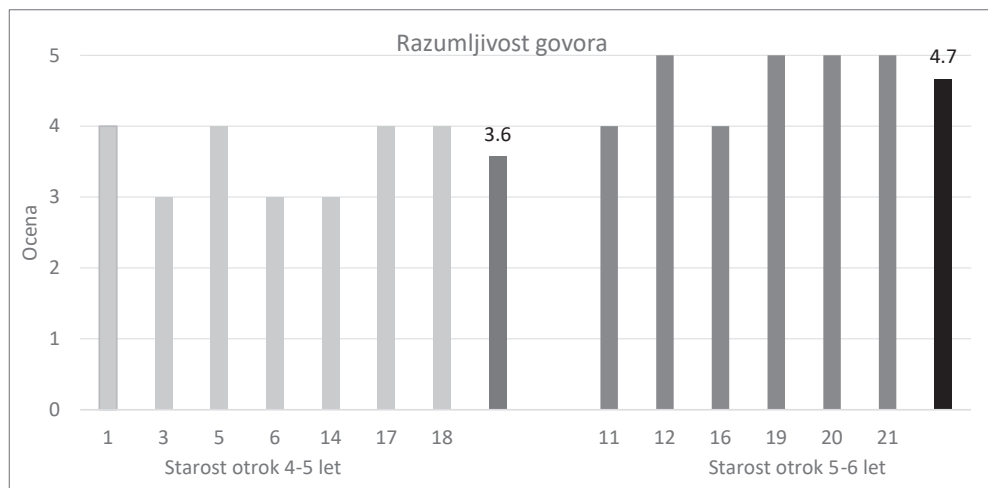
razumljivosti 3,6 od 5), predvsem je bila nepravilna ali nerazločna artikulacija določenih besed. Pri starejših otrocih (5–6 let) pa je bil govor razmeroma dobro razumljiv (v povprečju 4,7).

Pri analizi interpretativnega govora sem se osredotočila na intonacijo, premore, barvo in višino glasu. Najmanj pozornosti so otroci posvečali spreminjanju barve in višine glasu, verjetno zaradi zelo omejene rabe premega govora – zato so se le redko postavili v vlogo književnega lika.

Premore so med pripovedovanjem večinoma uporabljali smiselno in ne prepogosto, razen kadar so obračali strani in urejali misli za nadaljevanje zgodbe in so bili premori zato nekoliko daljši.

Intonacija je bila pri večini otrok ustrezna, saj je bilo iz načina pripovedovanja moč razbrati, ali gre za pripovedno, vzklično/želelno ali vprašalno intonacijo. Večinoma so v pripovedovanje vključevali pripovedno in vzklično intonacijo. To so uporabljali predvsem tisti, ki so književnim likom dali glas.

Govorna interpretacija literarnega besedila je ustvarjalen proces, ki med drugim kaže interpretovo boljše ali slabše razumevanje besedila, pa tudi večjo ali manjšo



Graf 4: Razumljivost govora.

spособnost estetskega doživljanja ter večjo ali manjšo sposobnost za ustvarjalno rabo govornih sredstev. (Podbevšek 2007: 18)

Pri pripovedovanju zgodb lahko v povezavi z govorno interpretacijo govorimo o:

- otrokovem boljšem ali slabšem razumevanju in zaznavanju vzročno-posledične povezanosti ilustracij,
- večji ali manjši sposobnosti estetskega doživljanja in
- večji ali manjši sposobnosti za ustvarjalno rabo govornih sredstev.

Pripovedovanje zgodb ob slikanici brez besedila od otroka zahteva sočasno ustvarjalnost tako pri zamišljanju in pripovedovanju zgodbe ob ilustracijah kot sočasno govorno interpretacijo lastne zgodbe. Tako pri zamišljanju zgodbe kot pri sami govorni interpretaciji se kaže bogastvo izkušenj, ki so jih ob knjigah ali zgodbah deležni otroci doma in v vrtcu. Otroci, ki so deležni več bogatih govornih interpretacij, so pri tem izzivu pokazali večjo sposobnost za estetsko doživljanje in ustvarjalno rabo govornih sredstev.

Sklep

Menim, da je na področju govora v predšolskem obdobju še veliko prostora in priložnosti za spodbujanje govornega razvoja in večšin »javnega« nastopanja. Otrokom z načrtovanimi dejavnostmi sicer omogočamo, da razvijajo oboje, pa vendar se zdi, da pri različnih oblikah t. i. govornega nastopa več pozornosti posvečamo prvinam jezika (besednjak

in skladnja) in nekoliko manj govornim izraznim sredstvom (intonacija, premori, tempo, barva in višina glasu). Temu posvečamo pozornost večinoma pri pripravi dramatizacij in deklamacij. Ko pa otrok obnavlja ali pripoveduje zgodbo, recitira pesmico, je v središču pozornosti jezik. Ob tem se mi že porajajo zamisli in izzivi za delo s predšolskim otroki v prihodnje. Zavedam pa se, da smo vzgojitelji/-ice na tem področju pogosto strokovno slabše opremljeni/-e.

Viri in literatura

- KRANJC, Simona, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA PEKLAJ, Urška, 2003: Pripovedovanje zgodb kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Jezik in slovnost* 48/5. 51–63. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-RU22M-CZ2/d9947e6f-a841-4aa9-ab88-608a23d2a565/PDF> (Dostop: 24. 2. 2019).
- Kurikulum za vrtce*, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod RS za šolstvo.
- LEE, Suzy, 2011: *Val*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, 2010: Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika* 61/1. 28–64. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6KBFPU1Q/a3695186-dd34-401e-804b-7a21b-671d37e/PDF> (Dostop: 24. 2. 2019).
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, KRANJC, Simona, FEKONJA, Urška, 2019: *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, KRANJC, Simona, FEKONJA, Urška, 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, ZUPANČIČ, Maja, 2003: Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. Marina Blatnik Mohar (ur.): *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 22–32.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2007: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Komunikacijski potenciali lutke kot spodbuda za učenje govora

Helena Korošec

Uvod

Izhajamo iz dejstva, da je lutka odličen medij za komunikacijo med vzgojiteljem/učiteljem in otrokom ter med otroki samimi (Forsberg Ahlcrona 2013; Debouny 2002; Majaron 2014; Korošec 2004, 2012; Ivon 2010). Kot posrednik v komunikaciji lutka izboljšuje medosebne odnose in sprošča vzdušje v skupini. Kot močno simbolno sredstvo otroku ponuja možnost za izražanje čustev, sproščanje konfliktov in v simbolnih situacijah »kakor da« sporočanje o lastnem videnju resničnega sveta. Ob ustvarjalni igri z lutko so otroci sproščeni in svobodno raziskujejo jezik, se učijo novih besed, ustvarjajo nove besedne zveze in z nebesednimi prvini govora dajejo svojim zgodbam in dialogom nove razsežnosti. Še posebej so nebesedne prvine lutke močna spodbuda otrokom s težavami v govornem razvoju. Antropologi, kulturologi, umetniki in tudi psihoanalitiki opozarjajo na sorodnost današnje lutke z nekdanjimi magičnimi obredi in rituali. Animirani predmeti in kipci so v pradavnini v življenje priklicali nadbitja, prednike, domišljajska bitja ipd., človek pa jim je brezpogojno verjel. Danes ima lutka še vedno v sebi posebno energijo, ki ne pritegne le otrok, temveč tudi odrasle. Prav tu bi lahko bil razlog, da so lutke tako privlačne in prebujajo močna čustva.

Baldwin (2008) med cilji za področje ustvarjalne drame omenja tudi to, naj se otroci naučijo uporabljati gledališke tehnike, vključno z igranjem vlog iz besedila, in naj skozi dramo oblikujejo ideje, jih delijo med seboj in stvaritev nato ovrednotijo. Za zgodnje obdobje (angl. *foundation stage*) posebej izpostavlja uporabo jezika za poustvarjanje vlog in izkušenj. Tako za starost 5–6 let navaja še naslednja cilja (prav tam): razlaga znanih tem in likov z improvizacijo in z igro vlog ter igranje znanih in domišljajskih zgodb z uporabo glasov za značaje posameznih junakov ter pogovor o predstavi – otroci povedo, kaj jim je bilo všeč in kaj jih je pritegnilo.

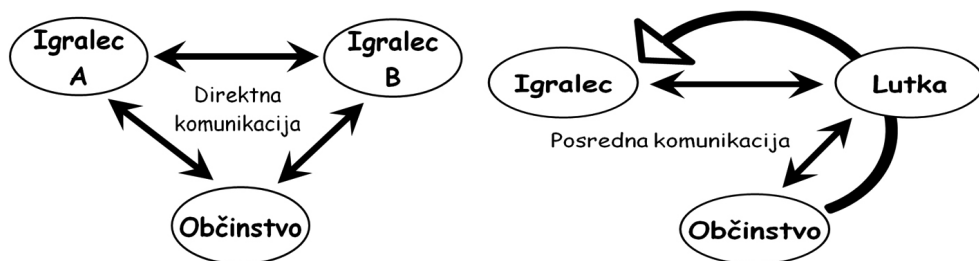
Komunikacija z lutko

Gledališka pedagogika otroku omogoča, da se izrazi z različnimi nebesednimi izraznimi sredstvi – mimiko, gibi, likovnimi simbolnimi sredstvi, odenki glasu, zvokom ipd., hkrati pa celosten pristop v gledališki igri omogoča dvosmerno komunikacijo primarnega tipa, ki je v šolskem delu, včasih tudi v vrtcu, sicer večinoma enosmerna in

sekundarnega tipa. Obliko komunikacije, pri kateri sprašuje tisti, ki ne ve, odgovarja pa tisti, ki ve, imenujemo *komunikacija primarnega tipa*. Predstavlja najpomembnejši način komuniciranja, ki zadovoljuje otrokovo radovednost. Na predšolski stopnji je primarna komunikacija prevladujoča, v šolskem učenju pa žal prevladuje tak način komuniciranja, pri katerem sprašuje tisti, ki ve, odgovarja pa tisti, ki se je nečesa že naučil ali tega še ne ve (*sekundarna komunikacija*). Prevladujoča oblika sekundarne komunikacije je klasična razgovorna metoda, pri kateri učitelj učenca s pomočjo vprašanj vodi do spoznanj. Take komunikacije bi moralo biti čim manj, spodbujati bi morali komunikacijo z aktivnim sodelovanjem obeh (vseh) partnerjev ob svobodni izbiri informacij in komunikacijo, ki učitelja in učence spodbuja k medsebojnemu spoštovanju, sprejemanju in dajanju ter raziskovanju (Brajša 1993).

Ustvarjalna drama z lutko je pristop, ki otroke postavi v vlogo aktivnih (so)ustvarjalcev, saj vstopajo v medsebojne odnose, ob ustvarjanju prizorov pa tudi v odnos z zgodbo, ki je del njihovega čustvovanja in doživljanja. Ob tako vodeni dejavnosti otrok aktivno vstopi v lutkovno zgodbo, sam postane del te zgodbe, lahko jo spreminja ali nanjo vpliva in tako izraža čustva ter svoj odnos do sveta. Takšna zgodba gotovo pritegne otrokovo pozornost in poveča njegovo motivacijo za sodelovanje pri dejavnostih.

V čem je komunikacija z lutko tako drugačna od komunikacije v dramskem gledališču? Ko govorimo o gledališču z igralcem, ugotovimo, da gre za direktno, čeprav brezosebno komunikacijo med igralcem in občinstvom. V lutkovnem gledališču pa igralec z občinstvom komunicira preko posrednika – lutke. Igralec se mora odreči svojemu jazu in vso svojo energijo usmeriti v lutko. V gledališki igri igralec potrjuje svoj ego, v igri z lutko pa je lutka v prvem planu (slika 1).



Shema prenosa energije pri gledališki igri in pri igri z lutko.

Če ta način komunikacije prenesemo v šolo ali vrtec, vidimo, da neposredna komunikacija v gledališki igri z izpostavljanjem jaza ustreza samozavestnim otrokom in tistim, ki se radi izpostavijo in si želijo poudariti svoj ego. Plašen otrok pa si bo upal

komunicirati z lutko, ker mu ta pomeni »ščit« oz. alter ego, s pomočjo katerega lahko sporoča. Majaron (2002) poudarja, da je otrokova komunikacija skozi lutko igriva, prijetnejša od neposredne komunikacije, ohranja otrokovo dostojanstvo in utrjuje njegovo pozitivno samopodobo. Vse to močno vpliva na otrokovo pozornost in vztrajnost, hkrati pa se sprostijo zavore pri besednem in nebesednem sporazumevanju. Tako učitelji in vzgojitelji poročajo, da pri delu z lutko opažajo, da se zadržani otroci ali otroci, ki običajno ostajajo v ozadju in so v skupini prezrti, ob igri z lutko vključijo v interakcijo in celo prevzamejo vodilne vloge in like v zgodbah in improvizacijah. Plahemu otroku je lutka zaščitnica pred neposrednim izpostavljanjem, zato se pogosteje in spontano vključi v dogajanje. Vzgojiteljice/učiteljice opažajo, da se otroci v tovrstni komunikaciji spreminijo. V odnosu do otrok z učnimi ali govornimi težavami in v odnosu do tistih, ki so v komunikaciji zadržani, se vzgojiteljice/učiteljice pogosto počutijo nemočne. Kako najti pravi pristop in pravi način, da se bo tak otrok sprostil, odprl in vzpostavil komunikacijo z vzgojiteljem in drugimi otroki, je pogosto vprašanje. Iz poročil vzgojiteljic/učiteljic (Korošec 2012: 40) razberemo, da so prav otroci s težavami, ki so sicer ob robu komunikacije, pri igri z lutko najbolj dejavni: »Sicer zelo zadržan otrok se je z lutko sprostil in brez strahu nastopal pred skupino.« In: »*Presenečena sem bila predvsem nad otroki*, ki so mirni, sramežljivi in redkobesedni. Pri igranju z lutkami so pokazali svoj pravi jaz. Ker so bili skriti za njimi, pri izražanju niso imeli posebnih težav.«

Lutka je medij, ki je vzgojitelju v pomoč pri posredovanju vsebin in vzpostavljanju odnosa z otroki. V predhodni raziskavi (Korošec 2004: 52) in v poročilih vzgojiteljic, ki so bile vključene vanjo, smo ugotovili, da so vzgojiteljice ob uporabi lutke postavljene v »drugi plan«, kar pa ne pomeni, da se njihova avtoriteta in zaupanje otrok zmanjšata: »Z lutko lahko otroke nagovorim pred katero koli dejavnostjo in s tem pritegnem pozornost velike večine otrok, kar je drugače (še posebno v popoldanskem času) težje.«

Najpogosteje je vzgojiteljicam še lažje, kadar otroke nagovori lutka, saj se ti popolnoma osredotočijo nanjo. Posebno vlogo ima pri takšni komunikaciji lutka – ljubljenska skupine, ki postane ena izmed njenih članic in tesna prijateljica otrok. Otroci lutki zaupajo in z njo vzpostavljajo neposreden odnos, ob tem pa se izboljša tudi odnos z vzgojiteljico/učiteljico.

Simbolni jezik oživiljenega predmeta

Likovna, gibalna in zvočna stilizacija so tri popolnoma enakovredne ravni lutkovne stilizacije, ki vsaka po svoje in v medsebojnem skladju določajo prepoznavnost in prepričljivost vsakega lika. Majaron (2010) piše, da je zaradi treh elementov stilizacije lutkovnega gledališča (vizualno, zvočno in gibalno) razumevanje sporočila predstave na nebesedni ravni lažje. Prav zato poudarja (prav tam), da igro s simboli razume tudi otrok, ki zgodaj usvoji princip

simboličnega sporočanja in okolici tako pokaže svoja spoznanja in razumevanje svojega položaja v svetu. Simbolna komunikacija se začne s preprostimi elementarnimi prstnimi igrami, nadaljuje pa s kompleksnejšimi zgodbami in postopoma tudi z uprizoritvami.

Zunanja podoba lutke je eden od elementov, s katerim lutka komunicira z občinstvom brez dodatnih besed. Torej lutkovno gledališče omogoča predvsem vizualno doživljanje zgodbe. Likovna stilizacija nam z izbiro materiala, barve, oblike, razmerij in tehnologije daje prva sporočila o značaju junaka, ki se pojavi na odru. Izbor vseh naštetih elementov bo odvisen od vsebine oz. od osnovne ideje zgodbe, ki jo želimo uprizoriti.

Poleg likovne stilizacije sta enako pomembna še gib in zvočnost. Lutka z gibanjem nakazuje svoj značaj in odnose. Gibi so v primerjavi s človekovimi – igralčevimi izrazi tejši, potencirani, hkrati pa po številu omejeni, saj lutka, ki jo nenehno »cukamo« in animiramo ob vsaki besedi, ne more pokazati pravih odzivov v pravem trenutku. Animator se zaveda vseh vidikov nebesedne komunikacije: od telesne drže in gibov različnih delov telesa do načina hoje. Z občutljivo animacijo in vero v odrsko bitje nas bo prepričal, da je lutka pred nami živa.

Na prepričljivost lutkovne animacije pomembno vpliva tudi zvok, ki v določenem trenutku lahko popolnoma zamenja besede, saj lutka z gibanjem in v povezavi z določenim zvokom »prikaže« bistvo situacije ter nam omogoča »prikazati« celo (ali predvsem) tisto, česar z besedilom ni mogoče povedati. Prav ta neodvisnost od besed je še posebno dragocena, zlasti v časih, ko zahtevamo največ besedne komunikacije.

Lutka je tako tudi brez besed odlična sogovornica. Tako so prav nebesedne prvine sporazumevanja ter likovna in gibalna stilizacija lutke pot k samozavestnejšemu govornemu izražanju ter bogatenju besednega zaklada. Višina in barva glasu, zlogi, izrečeni z več niansami, trenutek tišine in glasba mnogokrat povedo več kot množica besed. Včasih že samo besedilo ponuja vrsto »zvočnih« besed, ki so spodbuda za ritmično in melodično odrsko glasbeno izpeljavo, zlasti če se večkrat ponavljajo. Iz njih je mogoče ustvariti zanimivo glasbeno izpopolnitev. S preoblikovanjem zvočno zanimivih in tudi vsebinsko pomenljivih besed na posamezne zloge in glasove lahko ob ponavljanju v različnih odtenkih dinamike, ritma in višine ter z odmevanjem in s preoblikovanjem glasu spletemo muzikalno in vsebinsko učinkovita zvočna tkiva.

Ustvarjalno učenje in razvoj govora ob lutki v pedagoškem procesu

Otrokovo vedenje v lutkovno-gledališki igri je najbolj podobno vedenju v njegovi simbolni igri. Zato s pomočjo funkcij, ki se aktivirajo v simbolni igri, lahko pojasnimo tudi prepletanje funkcij v igri z lutko. Med drugimi funkcijami na tem mestu izpostavljam krožni odnos med govornim in kognitivnim razvojem (Duran 2001). Otrok je, ko strukturira določeno situacijo, kar najbolj miselno angažiran, hkrati pa »ustvarja« nove

stavčne konstrukcije (sprašuje, pripoveduje, opisuje ipd.), ki jih potrebuje. Tako ves čas nastaja krožna povezava med mišljenjem in govorom.

Naylor in sodelavci (2007), ki so v lutkovnem projektu raziskovali vlogo lutke kot spodbudo za vključitev otrok v pogovore in razmišljanje pri urah naravoslovja, v rezultatih raziskave poročajo, da lutke ustvarijo možnosti za interaktivno pripovedovanje. To zagotovi dober kontekst za učenje, govor otrok in druge dejavnosti, ki temu sledijo. Otroci z veseljem stopijo v interakcijo z lutko in so v pogovoru z njo sproščeni. To je še posebej očitno pri zadržanih otrocih, ki so se pri urah naravoslovja zaradi lutke pogosteje vključevali v diskusije.

Forsberg Ahlcrona (2013) je v akcijski raziskavi v vrtcu poudarila, da lutka s svojimi odnosnimi, lingvističnimi in v akcijo usmerjenimi zmožnostmi otroke poveže, navdihuje in motivira za sodelovanje ter ustvarjanje različnih oblik interakcij in kontekstov, ki so pomembni za njihov razvoj.

Na tem mestu posebej opozarjamo na jezikovne potenciale lutke, ki se pojavijo v komunikaciji z njo. Otroci preko lutke sporočajo svoje kulturne in socialne izkušnje, s pomočjo jezika pa izražajo koncepte znanja in učenja ter razvijajo semiotične in retorične vloge jezika. V dialogu med lutko in otroki pride do nepričakovanih situacij in zasukov. Otroci lahko usmerjajo proces na način, ki sicer v običajnih učnih kontekstih ni pogost. V takšnih okoliščinah nastane prostor, v katerem se otroci izražajo z glasom, in ustvarjanje priložnosti, v katerih jezik in komunikacijo uporabljajo na nenavaden in nepričakovan način.

Brèdikytè (2000) je razvila metodo *dialoška dramska igra z lutko* – DDIL, s katero so vzgojiteljice otrokom nove zgodbe predstavljale z neformalnimi prizori z lutkami. Pokazalo se je, da takšen način dela spodbuja besedne komunikacijske sisteme in krepi imaginativne in kognitivne procese. Namen dialoške dramske igre z lutkami je vključiti otroka v dialog, ki ga začne vzgojitelj. Ko otrok gleda odraslega, se opogumi, da še sam postopoma vstopi v igro ali kako drugače sodeluje v njej. V začetnih fazah mora vzgojitelj otroku pomagati, vendar mora paziti, da mu ne vzame poguma. Otroci, ki še nimajo razvitih govornih spretnosti, ne morejo vsega izraziti z besedami, dramska igra z lutkami pa znatno *razširi njihov zaklad izraznih sredstev* (mimika, telesni gibi, lutke, različni zvoiki) in jim tako pomaga izraziti misli z nebesednimi sredstvi. Dramske dejavnosti z lutkami spodbujajo otrokovo mišljenje, domišljijo in besedno izražanje, saj otroci živahno in z lahkoto spregovorijo o igri in svojih občutkih med predstavo; zelo radi dajejo pripombe o igri drugih otrok in si želijo imeti videoposnetke pravljič, v katerih so igrali. Avtorica poudari (prav tam: 28), da otroci prostovoljno ustvarjajo pripovedna besedila predvsem zato, ker »ne le poslušajo pravljice in zgodbe, temveč jih vidijo tudi uprizorjene, v njih sami igrajo in so besedno aktivni«. Poslušanje in govorjenje sta sestavna dela enega in istega procesa. Enako nedeljiva so tudi aktivna dejanja (igranje z lutkami po metodi dramske igre z lutkami – DDIL), njihova verbalizacija in kognicija.

Pri vrednotenju projektnih nalog z lutko, ki so jih študentje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani izvedli v vrtcu in šoli, smo ugotovili, da igra z lutko spodbudi sodelovanje otrok pri razpravljanju in pogovorih o likih, odnosih in značajih junakov, pri razvijanju zgodbe, ki so jo videli, in pri njenem nadgrajevanju z lastnimi zamislimi (Korošec, osebni arhiv PEF). Tako je npr. učiteljica izpostavila:

Otroke je lutka – ljubljenska skupine poslušala pri pripovedovanju obnov prebranih zgodb. Spodbujala jih je, da govorijo glasneje in razločneje. Otroku je pokazala, da je enakovreden udeleženec v dejavnosti, in mu pomagala pri sproščenosti. /.../ /K/o so bili otroci izpostavljeni pri pripovedovanju zgodb ali opisovanju preteklih dogodkov, jih je lutka tako spodbudila h govoru, kot da se z njo pogovarjajo sami. (prav tam)

Vzgojiteljica otrok predšolske skupine v starosti 5–6 let je pri uvajanju ustvarjalnih lutkovnih dejavnosti, ki so se začele s krajšo predstavo, ki jo je pripravila s preprostimi lutkami, nadaljevale pa z ustvarjanjem otrok, opazila naslednje:

Naučili so se samozavestno nastopati in se izpostaviti. Opazilo se je, da otroci niso imeli veliko stika z gledališčem in je bilo to za nekatere prva tovrstna izkušnja. Pri igri z lutkami sem pomagala jaz, vendar so se sami hitro znašli. Otroci so se prosto igrali z lutko in imeli možnost preizkušanja lutk. Pripravili smo si lutke in se dogovorili, kdaj je kdo na vrsti. Niso govorili naučeno, so pa dobro vedeli, kaj pove določena lutka. Na začetku so potrebovali nekaj moje pomoči, da so bili dovolj glasni. Govorili so, kar so si zapomnili iz že zaigrane predstave. Besedilo ni bilo pomembno, otroci so improvizirali. Otrok s posebnimi potrebami se je ravno tako vživel v igro in skušal po svojih močeh sodelovati. /.../ Tako so prišli vsi otroci na vrsto in preizkusili so se biti igralec in gledalec. Opazila sem, da se otroci, ki so bolj zadržani, bolj odprejo pri senčnih lutkah. Bili so dobri govorci v predstavi s senčnimi lutkami in prikazali so svoja čustva. Govorili so že bolj glasno kot pri že zaigranih igrah. Poznali so besedilo in se brez težav vživel v igro. Igrali so se in med tem zaigrali predstavo. Z glasovi so pokazali žalost, srečo in začudenost. (prav tam)

Takšni in podobni primeri pri spremljanju lutkovnih dejavnosti v praksi nam dokazujejo, da je lutka pomemben in učinkovit medij pri vzpostavljanju odnosov v skupini, oblikovanju sodelovalnega učenja ter bogatenju znanja in doseganju ciljev na različnih ravneh in kurikularnih področjih. Sistematična uporaba metode igre z lutko spodbuja ustvarjalno izražanje otrok in dramsko dejavnost, spodbuja besedno izražanje in izmišljanje zgodb.

Zaključek

Sistematična uporaba lutke na različnih področjih vzgojno-izobraževalnega dela omogoča ustvarjalno izražanje otrok, jih spodbuja k samostojni, spontani gledališki igri, kar vpliva na razvoj besedne ustvarjalnosti, čustveni in socialni razvoj. Ne gre zanemariti niti dejstva, da se otroci poleg tega, da pri igri z lutko bogatijo svoj besedni zaklad, učijo razumeti simbolno vrednost semiotičnih znakov in spoznavajo jezik nebesedne komunikacije. Igranje zgodb z lutkami oz. vključevanje lutke kot sredstva za poučevanje na različnih kurikularnih področjih je spodbuda pri vsakdanjem delu z otroki v vrtcu in šoli. Tak pristop omogoča usklajevanje individualnih in sodelovalnih dejavnosti in ustvarja pogoje, v katerih vsak otrok lahko izraža svojo individualnost. Situacije, ki jih vzgojitelj ustvarja z lutko, odpirajo prostor za sodelovanje otrok in različne, nepričakovane načine pri uporabi jezika in komunikaciji.

Viri in literatura

- BALDWIN, Patrice, 2008: *The Primary Drama Handbook*. Los Angeles, London: Sage.
- BRAJŠA, Pavao, 1993: *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.
- BRĚDIKYTĚ, Milda, 2000: *Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a Method of Fostering Children's Verbal Creativity*. Abstract of Doctoral Dissertation. Vilnius: Pedagogical University.
- DEBOUNY, Edmond, 2002: Puppets as a Teaching Tool. Edvard Majaron, Livija Kroflin (ur.): *The Puppet – What a Miracle!*. Zagreb: Croatia Centre of UNIMA in UNIMA Slovenija.
- DURAN, Mirjana, 2001: *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- FORSBERG AHLCRONA, Mirella, 2013: Children's Play with Puppets as Expressions of a Creative Mind. Biserka Petrović-Sočo, Adrijana Višnjic Jevtić (ur.): *Play and Playing in Early Childhood*. Conference Proceedings Book: International Scientific and Professional Conference, OMEP 2013. Zagreb: OMEP Croatia and Alfa.
- IVON, Hicela, 2010: *Dijete, odgojitelj i lutka*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- KOROŠEC, Helena, 2004: *Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- KOROŠEC, Helena, 2012: Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure. Livija Kroflin (ur.): *The power of the puppet*. Zagreb: The UNIMA puppets EDT commission.
- MAJARON, Edi, 2002: Lutka, naša vsakodnevna pomočnica. Helena Korošec, Edi Majaron (ur.): *Lutka iz vrtca v solo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- MAJARON, Edi, 2010: Children's Theater. What? For Whom? Why? How?. Henryk Jurkowski, Radovan Lazić (ur.): *Theatre for children – Artistic phenomenon*. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.

- MAJARON, Edi, 2014: *Vera u lutku*. Subotica, Novi Sad: Otvoreni univerzitet, Međunarodni festival pozorišta za decu, Pozorišni muzej Vojvodine.
- NAYLOR, Stuart, 2007: *The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and Talk in Science*. Freemantle, Australia: Australasian Science Education Research Association Conference.

Skrb za učenčev (in učiteljev) govor v osnovni šoli

Razvijanje govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Jasna Jožef

Uvod

Govor je človeški mehanizem, ki ga uporabljamo za sporočanje misli, občutkov, čustev, z njegovo pomočjo pridemo do želenih informacij, predstavimo lastno presojanje, vzdržujemo socialne stike in izražamo predstave o svetu (Horvat, Magajna 1987). Že v obdobju dojenčka (8–9 mesecev) začneja človek razumevati nekatere besede in se z gestami odzivati nanje (Marjanovič Umek idr. 2012). Razvoj govora sta raziskovala ameriški psiholog Skinner in ameriški jezikoslovec Chomsky (Marentič Požarnik 2010). Skinner (1938) je kot behaviorist razvoj govora razlagal na podlagi instrumentalnega in operativnega pogojevanja, kognitivist Chomsky (1965) pa je trdil, da je razvoj govora postopno pridobivanje jezikovnih pravil. Skinner je razvil teorijo, da otrok poskuša ponoviti glasove iz okolice. Čeprav mu uspe izgovoriti le glasovno skupino, se starši na to odzovejo pozitivno in ga spodbudijo k ponavljanju besed, izboljšanju izgovarjave in ustvarjalnosti pri sestavljanju besed (Skinner 1938). Chomsky (1989) nasprotno zagovarja teorijo, da razvoj govora ni toliko odvisen od vplivov okolja kot predvsem od prirojenih dispozicij, ki jih zunanje pobude le sprožijo. Po njegovi teoriji se vsak otrok rodi s prirojenim jezikovnim znanjem, tj. »univerzalno slovnico«, ki mu omogoča učenje jezikov (Chomsky 1989). Kunst Gnamuš (1979) je z raziskavami potrdila vpliv socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovega govora in izpostavila povezanost razvoja jezikovnih in umskih sposobnosti.

Razvijanje govora pri pouku v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

V osnovno šolo vstopajo otroci z različnimi osebnostnimi značilnostmi in zmožnostmi (Zupančič, Kavčič 2008). Med njimi so tudi otroci s posebnimi potrebami. Ovire pri razvoju govora so gluhost in naglušnost, slabše učne sposobnosti, motnje v govoru, prirojene govorne napake, poškodbe možganov in jezikovne motnje (Diepeveen idr. 2017). V osnovni šoli so jezikovne motnje pri učencih pogoste (Tomblin idr. 1997a). Učitelj mora biti sposoben s pomočjo drugih strokovnjakov (npr. logopedov) zmanjševati primanjkljaje na govorno-jezikovnem področju (Tommerdahl 2009). Pri jezikovnem pouku so dejavnosti usmerjene v razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Pri tem je pomembno slušno pomnjenje, saj omogoča povezovanje glasov v enote, ki imajo določen pomen.

Dekodiranje pomenov lahko povzroči učencem težave, ki se odražajo v slabšem pomnjenju informacij. Učitelji lahko težave omilijo z različnimi slušnimi in jezikovnimi vajami ter z uporabo vidnih strategij, kot so besedilo s povečanimi črkami, kartončki z nalogami in drugi didaktični pripomočki. Predvsem je pomembno, da prav vsi učenci utrjujejo svoje znanje (Dehaney 2000). Pouk mora biti v osnovni šoli diferenciran glede na lastnosti učencev, njihove interese, nagibe, pozornost, zaznavanje vidnega in besednega gradiva, kakovost njihovega znanja in nazadnje glede na njihov razvoj (Yakovleva 2015).

V učnem načrtu so pri predmetu slovenščina opredeljeni cilji, med katere sodi tudi razvijanje sporazumevalne zmožnosti na podlagi pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja (Poznanovič Jezeršek idr. 2018). Sporazumevalna zmožnost je ena izmed najpomembnejših sposobnosti, ki jih razvijamo pri učencih (Strakšiené 2011). Predvsem je sporazumevanje v prvem, maternem jeziku pogoj za razvoj drugih ključnih zmožnosti, ki jih navaja *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2016) (sporazumevanje v tujih jezikih, matematična zmožnost ter temeljne zmožnosti v naravoslovju in tehnologiji, digitalna zmožnost, učenje učenja, socialne in državljanske zmožnosti, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturno zavedanje in izražanje). Ta je v učnem načrtu za slovenščino opredeljena kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil različnih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil različnih vrst« (Bešter Turk 2011: 121). Učenci se pri pouku učijo novih besed, pravil o jeziku ter skladnje in tako napredujejo v pragmatični zmožnosti (Rice 1982). Na njihov govor in oblikovanje lastnega besedilnega sveta ima velik vpliv učiteljev govor, podprt z očesnim stikom, gibi in mimiko (Kranjc 1999).

Pogovor je pri pouku najpogosteje uporabljena metoda. Ima spoznavno in socialno vlogo, ki sta med seboj neločljivo povezani (Tanner 2017). Gre za dialoško metodo, ki poteka v obliki pogovora med učiteljem in učenci ali med učenci samimi. Pri tem imajo učenci neposredno dejavno vlogo in so poleg učitelja tudi sami pobudniki za začetek komunikacije (Blažič idr. 2003). Za metodo pogovora je pomembna učiteljeva temeljita priprava, saj to zagotavlja strokovnost in kakovostno poučevanje (Van Canh, Renandya 2017). Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009) poudarjata, »da je treba – če želimo doseči napredek – ‘znano znova narediti neznano’, pogledati na vsakdanjost ‘s svežimi očmi’« (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 15). Pri tem mora učitelj dopustiti, da učenci izražajo osebne izkušnje in domneve, poleg tega mora biti odprt za njihova vprašanja. S tem jih motivira k sodelovanju, vpliva na raven njihovega razmišljanja in pripomore k dobrim, zaupnim ter sodelovalnim odnosom v razredu. Temelj in posledica dobro vodenih pogovorov so demokratični in odprti odnosi (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009).

Najpomembnejši strukturni elementi pouka so učitelj, učenec in učna snov, ki jih povezujemo v t. i. didaktični trikotnik (Blažič idr. 2003). Uresničujemo ga kot komunikacijski in izkustveni proces. Pri komunikacijskem procesu so v ospredju družbene

potrebe, zato učence prek ciljev, vsebine in jezika vključujemo v širše družbeno okolje, pri izkustvenem procesu pa so v ospredju njihove psihosocialne potrebe in usvajanje njihovega lastnega znanja. Pri pouku se oba procesa povezujeta (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009).

Pogled na razvijanje govora v pedagoški praksi

V prvem triletju, še posebej v prvem razredu, je velik poudarek namenjen dejavnostim za razvijanje govora, saj učenci prek njih prehajajo v svet črk in besed (Grginič 2005). Učitelj jih pri pouku motivira z različnimi zunanjimi in notranjimi dražljaji, vplivi in pobudami (Musek 1990).

Da bi preverili, kako učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ocenjujejo motiviranost za govorno izražanje pri učencih in svojo vlogo pri razvijanju njihovega govora, smo pripravili anketni vprašalnik z vprašanji zaprtega in odprtega tipa ter izvedli manjšo raziskavo, v kateri je sodelovalo 79 učiteljev, od tega jih 35 (44,3 %) poučuje v prvem, 19 (24,1 %) v drugem in 25 (31,6 %) v tretjem razredu.

V kvantitativnem delu vprašalnika smo jim ponudili trditve v obliki številčne ocenjevalne lestvice Likertovega tipa, ki so se nanašale na njihova opažanja o motiviranosti učencev za govorno izražanje in na izbiro socialne zvrsti jezika pri pouku. Preizkus vprašalnika je pokazal dobro zanesljivost; Cronbachov alfa koeficient je namreč $\alpha = 0,81$.

Iz preglednice 1 je razvidno, kako učitelji ocenjujejo motiviranost za govorno izražanje pri učencih.

Preglednica 1: Aritmetične sredine in standardni odkloni za učitelje v sklopu Ocena motiviranosti učencev za govorno izražanje.

TRDITVE	N	M	SD
1. Učenci v oddelku radi pripovedujejo o svojih izkušnjah.	79	4,15	0,89
2. Učenci v oddelku radi govorno nastopajo.	79	3,81	0,66
3. Učenci v oddelku radi opravljajo dejavnost igre.	79	4,13	0,59
4. Učenci v oddelku radi pripovedujejo pravljice.	79	4,01	0,57

Po mnenju učiteljev učenci najraje pripovedujejo o svojih izkušnjah in igrajo igre vlog. Nekoliko nižje, vendar kljub temu visoko ocenjujejo veselje učencev do govornega nastopanja, kar je verjetno posledica manjše svobode pri izražanju. Pri govornem nastopu mora namreč učenec slediti smernicam in kriterijem, to pa ga omejuje. Med razredi ni statistično pomembnih razlik v motiviranosti učencev za govorno izražanje ($t = 1,64$, $df = 79$, $p = 0,11$).

Ker nas je zanimalo, kako učitelji najpogosteje motivirajo učence za govorjenje, smo prvi sklop vprašalnika dopolnili z vprašanjem odprtega tipa. Sedem učiteljev (7,6 %) jih motivira s pomočjo lutke, osemnajst (22,8 %) s pravljico, petindvajset (48,1 %) s prigo-varjanjem, sedemnajst učiteljev (21,5 %) pa uporabi načine, kot so konkretni material in problemske naloge. Med slednjimi dva učitelja menita, da njuni učenci ne potrebujejo dodatne motivacije za govorjenje, saj so dovolj vedoželjni in komunikativni.

V oddelkih so heterogene skupine učencev in vsi morajo na koncu doseči zastavljene cilje, torej tudi na področju govora. Učenci so pri učenju uspešnejši, če je pouk dinamičen. Na podlagi odgovorov anketiranih učiteljev sklepamo, da učencem omogočajo dovolj priložnosti za izražanje in da jih ti radi izkoristijo. Še posebej učinkovita metoda je razvijanje govora s pomočjo lutke, ki ima motivacijski učinek. Učenci se ob lutki pri vseh predmetih sprostijo in tudi tisti, ki na govornem področju niso močni, sodelujejo pri izražanju svojih izkušenj, govornem nastopanju, igri vlog in pripovedovanju pravljic.

Med ovire pri razvijanju govornega izražanja spada obvladovanje knjižne zvrsti jezika. Učenci prihajajo iz različnih okolij in celo jezikovnih skupnosti, razlikujejo se po stopnji socializacije. Med njimi so takšni, ki morda prvič prihajajo v stik s slovenskim knjižnim jezikom, torej jim učiteljev govor predstavlja še poseben zgled. V drugem sklopu vprašalnika smo preverili, kako učitelji ocenjujejo rabo različnih socialnih zvrsti jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri učencih in koliko je zanje pomembno, da jih spodbujajo k uporabi knjižne zvrsti (preglednica 2).

Preglednica 2: Aritmetične sredine in standardni odkloni za učitelje v sklopu Pomembnost socialnih zvrsti jezika in vloga učitelja pri tem.

TRDITVE	N	M	SD
1. Učenci se pri pouku izražajo v knjižnem jeziku.	79	3,20	0,69
2. Učence popravljam, ko se pri pouku sporazumevajo v pogovornem ali narečnem jeziku.	79	3,68	0,87
3. Pri pouku se izražam le v knjižnem jeziku.	79	4,03	0,70

Učencem, ki se šele po vstopu v šolo soočijo s slovenskim knjižnim jezikom, je ta tuj ali nenaraven. Učiteljem se zdi pomembno, da jih popravljajo, kadar se izražajo v pogovornem jeziku ali narečju ($M = 3,68$). Sami so jim pri tem zgled: večina učiteljev ($M = 4,03$) se pri pouku izraža le v knjižnem jeziku in tako učenci nezavedno usvajajo pravila te zvrsti in se začenjajo zavedati, v katerih okoliščinah je to najprimernejša izbira. To se kaže tudi pri oceni trditve, da se učenci pri pouku izražajo v knjižnem jeziku, kar je lahko posledica dejstva, da je bila večina otrok v predšolskem obdobju vključena v vrtec, kjer so vsak dan poslušali pravljice, pesmi in ne nazadnje kultivirani govor vzgojiteljic.

V pedagoški praksi opazamo še, da izginja narečni oz. pokrajinski pogovorni govor, kar bi lahko bilo posledica višje izobrazbene strukture staršev, ki tudi sami skrbijo za razvoj knjižnega govora pri svojih otrocih. Po drugi strani pa se povečuje število otrok s slabšim znanjem slovenščine nasploh (otroci priseljencev, Romi), kar terja še dodatno diferenciacijo pri razvijanju govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Načini razvijanja govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

V tretjem delu vprašalnika smo preverili, kako učitelji razvijajo govor pri učencih med rednim, dopolnilnim in dodatnim poukom.

Od v anketi sodelujočih učiteljev jih 58 (73,4 %) izvaja dodatni in dopolnilni pouk. Zanimalo nas je, ali tudi pri dodatnem in dopolnilnem pouku pri učencih sistematično razvijajo govor. Pritrdilno je odgovorilo 43 (74,1 %) anketirancev, ki izvajajo dodatni pouk, in 53 (91,4 %) učiteljev, ki izvajajo dopolnilni pouk. Učitelji, ki tega ne počnejo, so kot razlog navedli, da učenci na govornem področju nimajo težav, zato se bolj posvečajo drugim vsebinam, predvsem matematičnim. Podobno so to, da ne izvajajo posebnih dejavnosti za razvijanje govora, utemeljili učitelji dodatnega pouka, ki so poleg tega menili, da morajo dodatni pouk nameniti pripravam na tekmovanja, zato si prizadevajo doseči cilje predvsem na področju matematike.

Učitelji, ki razvijajo govor pri učencih tudi v sklopu dopolnilnega in dodatnega pouka, so v odgovorih navajali dejavnosti, kot so besedne in didaktične igre, opis (osebe, slik, predmetov), pripovedovanje, igra vlog, intervju, pogovor (mnenja, izkušnje), dramatizacija, govorno nastopanje, izmišljanje pravljic, problemske naloge. Omenjene dejavnosti se pojavljajo najpogosteje in učitelji se zanje odločajo tako pri dopolnilnem kot pri dodatnem pouku ter s tem v pouk uvajajo ustvarjalno učenje kot najvišjo obliko učenja (Gagné 1985).

V osnovni šoli so v oddelkih heterogene skupine otrok, ki imajo pri usvajanju ciljev različne potrebe, zato mora biti učitelj občutljiv za njihov individualni razvoj in se ravnati po didaktičnem načelu učne diferenciacije in individualizacije (Blažič idr. 2003). V vprašalniku nas je zanimalo, ali učitelji to načelo upoštevajo tudi pri dejavnostih, namenjenih razvijanju govora. 53 (67,1 %) učiteljev je odgovorilo pritrdilno, 26 (32,9 %) pa, da pouka ne diferencirajo, kadar je cilj dejavnosti razvijanje govora pri učencih. Učitelji, ki so odgovorili pritrdilno, so kot načine diferenciacije navajali prilagoditev obsega teme in dolžine dejavnosti, skupinsko delo, individualno pomoč učitelja, medsebojno pomoč učencev, uporabo različnih tipov nalog, uporabo konkretnega materiala, naloge različnih težavnostnih stopenj, dodatna navodila govorno šibkejšim.

Pri odgovorih so se učitelji osredotočili predvsem na učno šibke učence, iz česar lahko razberemo, da ne izvajajo diferenciacije za učno zmožnejše, čeprav cilji iz učnih

načrtov narekujejo, da je treba kar največji napredek omogočiti vsem učencem. Učitelji, ki pouka ne diferencirajo, so to utemeljili s trditvami, da nočejo izpostavljeni različnih zmožnosti učencev; poleg tega se jim zdi prav, da vsem ponudijo enake možnosti. Navedli so še, da je diferenciacija spontana in da v načrtovane dejavnosti ne verjamejo ter da priprava diferenciranega pouka predolgo traja. Temu lahko pogojno celo pritrdimo, vendar pa učinki dejavnosti potrjujejo, da je delo, ki ga vložimo v pripravo, upravičeno. Ob igrah vlog, pri katerih se vživljajo v drugo osebo in situacijo, učenci ne krepijo le govornega izražanja, ampak pridobivajo tudi druge sporazumevalne veščine. Zanje so zanimive še didaktične igre, kakršne so na primer kartice, pri katerih morajo nadaljevati zgodbo, igra *ugani, kdo ali kaj*, pri kateri drug drugemu zastavljajo vprašanja, odgovor pa je lahko le da ali ne. Dobro je, da tudi pri slovenščini izkoristimo veselje učencev do petja, saj tako razvijajo govor in artikulacijo. Pri tem si pomagamo z igralno kocko – na njej so sličice, na katerih so označene pesmi, ki jih morajo učenci zapeti.

Zaključek

V raziskavi smo želeli preveriti opažanja učiteljev o govornih zmožnostih učencev ter njihov odnos do dejavnosti za razvijanje teh zmožnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ugotovili smo, da učitelji visoko ocenjujejo motiviranost učencev za govorno izražanje, torej menijo, da pri pouku uporabljajo ustrezne metode, oblike dela in didaktične pripomočke ter da učencem predajajo pozitivne vzorce govornega sporazumevanja.

Učitelji menijo, da je uporaba knjižnega jezika pri pouku pomembna, in k temu spodbujajo tudi učence. Prav tako visoko ocenjujejo svojo vlogo pri upoštevanju socialnih zvrsti jezika in se sami večinoma izražajo v knjižnem jeziku ter učence opozarjajo na popravke, kadar govorijo v pogovornem jeziku ali narečju.

Učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri učencih govor razvijajo na dinamičen način, s pomočjo iger, konkretnega materiala, različnih oblik in metod dela in s spodbujanjem ustvarjalnosti. Pri tem delo v večini oddelkov diferencirajo in so občutljivi za individualne razlike pri učencih.

Viri in literatura

- BEŠTER, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovnica* 56/3–4. 111–130.
- BLAŽIČ, Marjan, IVANUŠ GRMEK, Milena, KRAMAR, Martin, STRMČNIK, France, 2003: *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

- CHOMSKY, Noam, 1989: *Znanje jezika: o naravi, izviru in rabi jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- DEHANEY, Ruth, 2000: Literacy Hour and the Literal Thinker: the Inclusion of Children with Semantic-pragmatic Language Difficulties on the Literacy Hour. *Support for Learning* 15/1. 36–40.
- DIEPEVEEN, Babette, VAN DOMMELEN, Paula, OUDESLUYS-MURPHY, Anne Marie, VERKERK, Paul H., 2017: Specific Language Impairment Is Associated with Maternal and Family Factors. *Child: Care, Health and Development* 43/3. 401–405.
- GAGNÉ, Robert Mills, 1985: *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HORVAT, Ludvik, MAGAJNA, Lidija, 1987: *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- KRANJC, Simona, 1999: *Razvoj otrokovega govora*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1979: *Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, 2010: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, PLUT PREGELJ, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA PEKLAJ, Urška, SOČAN, Gregor, KOMIDAR, Luka, 2012: Zgodnje sporazumevalne zmožnosti dojenčkov in malčkov. *Psihološka obzorja* 21/2. 5–17.
- MUSEK, Janek, 1990: Vrednote in potrebe. *Anthropos* 22/1–2. 52–64.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca, CESTNIK, Mojca, ČUDEN, Milena, GOMIVNIK THUMA, Vida, HONZAK, Mojca, KRIŽAJ ORTAR, Martina, ROSC LESKOVEC, Darinka, ŽVEGLIČ, Marija, AHAIČIČ, Kozma, 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (Dostop: 25. 3. 2019).
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (Dostop 25. 3. 2019).
- SKINNER, Burrhus Frederic, 1938: *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- STRAKŠIENĖ, Giedrė, 2011: Characteristics of the Development of Junior Pupils' Communicative Competence at Primary School. *Bridges/Tiltai* 54/1. 123–138.
- TANNER, Marie, 2017: Taking Interaction in Literacy Events Seriously: a Conversation Analysis Approach to Evolving Literacy Practices in the Classroom. *Language and Education: An International Journal* 31/5. 400–417.

- TOMBLIN, J. Bruce, RECORDS, Nancy L., BUCKWALTER, Paula, ZHANG, Xuyang, SMITH, Elaine, O'BRIEN, Marlea, 1997a: Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40. 1245–1260.
- TOMMERDAHL, Jodi, 2009: What Teachers of Students with SEBD Need to Know about Speech and Language Difficulties. *Educational and Behavioural Difficulties* 14/1. 19–31.
- VAN CANH, Le, RENANDYA, Willy A., 2017: Teachers' English Proficiency and Classroom Language Use: A Conversation Analysis Study. *RELC Journal* 48/1. 67–81.
- YAKOVLEVA, Svitlana, 2015: Individual Approach and Differentiation as Means for Learning Optimization at Primary Classes of Special Needs Schools. *Bridges/Tiltai* 72/3. 129–139.
- ZUPANČIČ, Maja, KAVČIČ, Tina, 2008: Osebnostne poteze kot napovedniki socialnega prilagajanja otrok ob vstopu v šolo. *Psihološka obzorja* 17/1. 21–39.

Možnosti za razvijanje govornega učencev v 1. in 2. triletju osnovne šole

Alenka Rot Vrbovec

Govornje – ena od štirih sporazumevalnih dejavnosti

Sporazumevalna zmožnost v katerem koli jeziku zajema štiri sporazumevalne dejavnosti, in sicer poslušanje, govornje, branje in pisanje. Največ odstotkov našega vsakdanjega sporazumevanja porabimo za poslušanje, tj. 40 odstotkov, 35 odstotkov za govor, približno 16 za branje in samo 9 odstotkov za pisanje (Miller 2003). Kljub temu od učitelja pričakujemo, da bo pri jezikovnem pouku poskrbel za enakovredno zastopanost vseh štirih dejavnosti (Program 2011, 2018).

Govornje je opredeljeno kot naravna zmožnost (Magajna 2000; Škarić 2005), saj se učenje govornega jezika začne brez formalnega učenja. Je zmožnost, po kateri se človek loči od živali. Človekovo sporazumevanje je že od nekdaj odvisno predvsem od govornja in poslušanja (Plut Pregelj 2012). Z govorom izražamo sebe in svoje misli, čustva, vprašanja, dvome, z njim vplivamo na okolico in ustvarjamo medosebne odnose (Gabrijelčič 1993; Plut Pregelj 2012). Omogoča nam hitrejši stik z drugimi ljudmi, sodelovanje z njimi in razumevanje drugih.

Učenci naj bi pri pouku med drugim pridobili kompetence za govorno sporazumevanje. V šoli učenci razvijajo govornje tako, da sodelujejo v vodenih pogovorih in igratih vlog ter govorno nastopajo (Program 2011, 2018). Pogovarjanje je sporazumevanje, pri katerem si najmanj dve osebi izmenjavata vloge sporočevalca in prejemnika. Dialoško besedilo je sestavljeno iz replik, pobudnih in odzivnih (Križaj Ortar 2000). Pogovarjanje je uspešno, če se osebi želita pogovarjati. Ker med pogovarjanjem besedilo nastaja sproti, moramo biti pozorni predvsem na to, kako bi drugega motivirali za pogovor in kako bi njegovo motiviranost vzdrževali (prav tam), zato je treba poznati in upoštevati načela dialoškega sporazumevanja. To pomeni, da je treba sogovorca gledati v oči, posameznik ne sme govoriti predolgo, dati mora možnost tudi sogovorniku, sogovorca ne sme prekinjati, do njega mora biti spoštljiv in vljuden, odzivati se mora smiselno, različne osebe ustrezno ogovarjati in se pogovarjati primerno glasno.

Govor v razredu

Olga Kunst Gnamuš je leta 1992 opozorila, da se pri enosmernem govoru v razredu oz. pri preveč pasivnem poslušanju učencev govor ne razvija, zato se je treba temu

izogibati. Starejše raziskave (Flanders 1967 v Marentič Požarnik 2000, Kunst Gnamuš 1992, Pirih Svetina 1997) kažejo, da je delež učiteljevega govora med poukom večji od deleža govora vseh učencev v razredu. Tudi v zdajšnji praksi je premalo usmerjenosti v učni komunikacijski proces. Slovenski učenci od 1. do 5. razreda so še vedno prepogosto pasivni poslušalci (Marentič Požarnik 2000) in ne, kot poudarja Sharan (2010), aktivni sodelujoči udeleženci učnega procesa. Več možnosti za govorjenje imajo učenci pri sodelovalnih učnih oblikah dela, še posebej pri delu v dvojicah, vendar je zaradi prevladujoče izbire frontalnega načina poučevanja med jezikovnim poukom še vedno največ sporazumevanja na ravni učitelj – učenec in zelo malo na ravni učenec – učenec. Prevladuje učiteljev govor, učenci pa imajo skromne možnosti za govorjenje in izražanje mnenj (Rot Vrhovec 2015).

Želimo si, da bi bili vsi učenci v razredu pogosteje aktivni udeleženci učnih pogovorov. Učiteljeve govorne spodbude se povezujejo z govorno kompetentnostjo učencev. Ni vseeno, kakšne govorne spodbude so deležni učenci, pomembna je tudi njihova raven. Da bodo učenci pri govorjenju napredovali, jih mora učitelj poslušati, zaznati morebitne napake in jih popraviti. Med govorjenjem ni priporočljivo segati učencu v besedo, ker je to zanj moteče, lahko ga zmede, okrni njegovo sproščenost in ustvarjalnost, tako da pozabi, kaj je hotel povedati. Ustrezneje je, če mu učitelj dovoli, da zaključi misel, nato pa ga spodbudi, da pove popravljeno različico izrečenega (Rot Vrhovec 2016). Po mnenju Gollī, Grginič in Kozinc (1996) je učiteljev poseg v besedo smiseln, če se učencu govor zatika. Takrat mu je treba pomagati z usmerjevalnimi vprašanji.

Wrench, Peck Richmond in Gorham (2009) menijo, da je učitelj pri poučevanju preveč osredinjen samo na izobraževalne cilje, zanemarija pa učinkovito in čustveno sporazumevanje, ki je za izpolnjevanje potreb učencev prav tako pomembno. Raziskava, ki so jo izvedli omenjeni avtorji, je pokazala, da je za učiteljevo učinkovito in čustveno sporazumevanje potrebnih šest elementov: prijaznost, jasnost, pozornost, živahnost/dinamičnost, ki se kaže v besednem in nebesednem sporazumevanju, veselje/navdušenost, sproščenost in dramatičnost. Prijazen učitelj učenca podpira, spodbuja in se z njim pogovarja. Jasno učiteljevo sporazumevanje se kaže v natančnem, urejenem in neposrednem podajanju vsebine. Sproščen in pozoren učitelj se pri sporazumevanju nadzira, je miren in strpen ter pazljiv in aktiven poslušalec, ki vsrkava vse, kar mu učenec pove (Rot Vrhovec 2016). Za odziv pri sporazumevanju morajo imeti učenci dovolj časa, »da izrazijo svoje ideje, učenci in učitelji pa čas, da jih poslušajo« (Plut Pregelj 2012: 152). Večjo pozornost učencev pri pogovoru dosega vesel in navdušen učitelj ter tisti, z dramatičnim sporazumevalnim slogom (npr. ki uporablja šale) (Wrench, Richmond, Gorham 2009).

Za govorjenje učenci potrebujejo občutek varnosti in sproščeno vzdušje ter zupanja vredno in strpno okolje v razredu. Tretješolka priseljenka je, potem ko so jo vprašali, ali v šoli rada govori, odgovorila: »N, ne tok. Tkole, tkole, kr jaz ne vem, jaz

ne maram preveč govoriti in niti ne vem, ampak drugače čisto rada govorim. Ampak doma pa govorim zelo veliko.« To kaže, da deklica rada govori v jeziku, ki ga obvlada, zaradi slabšega znanja učnega jezika pa se govorjenju v njem odreka. Gre za jasno sporočilo, da brez ustrezne podpore in občutka varnosti svoje navade ne bo spremenila (Rot Vrhovec 2016). Sproščene vzdušja med sporazumevanjem v razredu gotovo ne more doseči učitelj, ki je do učencev, če ne odgovorijo dovolj hitro, nestrpen (Plut Pregelj 2012). Za slednje je tišina nekaj negativnega, zato učencem ne dajo dovolj časa za pripravo odgovora, prav tako ne samim sebi, »da bi ugotovil/i/ pravi vzrok učenčeve tišine« (prav tam: 74). Učitelj se mora zavedati, da imajo učenci različen odzivni čas, še posebej, če je zahtevnost vprašanj višja. Posledica nesproščene vzdušja je slabša motiviranost učencev za sodelovanje v pogovoru ali celo njihovo odklanjanje govorjenja. Občutki varnosti, ugodja in priložnosti so nujni za več samopobudnega sodelovanja v pogovoru. Pozitivne izkušnje, ki jih otrok doživlja med govorjenjem, povečujejo in krepijo njegovo motivacijo, ta pa je osnovni dejavnik, ki pospešuje proces učenja. Učenci potrebujejo več spodbud in možnosti za govorjenje med poukom, še posebej pa je treba izpostaviti učence, katerih učni jezik ni njihov J1 oz. njihova materinščina, in med njimi tiste, ki učnega jezika v domačem okolju ne slišijo, razen če so izpostavljeni medijem, npr. televiziji,¹ ki ima danes v prostem času otrok še vedno pomembno vlogo. Televizija sicer omogoča stik z jezikom, ne pa tudi aktivne rabe, poleg tega pa je zaradi (pre)velike odsotnosti knjižnega jezika (npr. na komercialnih televizijah) slab zgled za usvajanje le-tega.

Učiteljev govorni zgled

Dober učiteljev govorni zgled je pomemben za razvoj zmožnosti govorjenja vseh učencev v razredu, zato se mora učitelj zavedati svojega poslanstva in vpliva na razvoj (Golli, Grginič, Kozinc 1996). Učenčevo razumevanje slišane sporočila je odvisno od njegove narave, vsebine, jezika, metodičnega oblikovanja, števila podatkov v njem, pa tudi od hitrosti, saj hitrejša govorjenja od učencev zahteva večji napor (Plut Pregelj 2012). Od učitelja kot govornega zglada se zato pričakuje, da pazi na pravilen izgovor, intonacijo, hitrost, poudarek, glasnost, premore, barvo glasu, da govori tekoče in naravno, razločno, da k učencem ni obrnjen s hrbtom oz. da pred njimi ne stoji tako,

1 Leta 1998 je bila opravljena raziskava, v katero je bilo vključenih 9752 slovenskih osnovnošolcev. Rezultati so pokazali, da večina omenjenih otrok preživlja prosti čas ob gledanju televizije (Vogrincič 2006). Novejše tuje raziskave (internetni vir 2015 in 2019) kažejo, da se pri osnovnošolcih čas gledanja televizije na dan počasi zmanjšuje. Gotovo zanje vse večjo vlogo v njihovem prostem času dobiva računalnik oz. video igrice in medmrežje. Tedenska pogostost rabe tega se s starostjo osnovnošolskih otrok veča. Manjša raziskava je pokazala, da približno 33 % prvošolcev računalnika še ne uporabljata in da učenci prvega triletja najpogosteje računalnik uporabljajo za igranje iger (Kukovec 2011).

da ga gledajo v t. i. bočnem položaju ali preveč navzgor, da ne govori, medtem ko piše na tablo, da se med govorjenjem ne spreha po učilnici, tako da se morajo učenci obračati za njim. Z učenci mora nenehno vzpostavljati očesni stik in imeti pozitivno mimiko, med govorom pa naj uporablja geste. Prav tako pričakujemo, da učitelj med govorjenjem uporablja knjižno zvrst jezika, izbira pomensko ustrezne besede in govori slovnično pravilno (Petek 2019).

Možnosti za govorjenje v šoli in težave, ki se pojavljajo med vodenim pogovorom

Kakovost učenčevega znanja je tesno povezana s kakovostjo pogovora v razredu (Bešter Turk 2014). V raziskavi, ki smo jo izvedli, nas je zanimalo, kaj se dogaja v praksi, koliko možnosti za govorjenje dobijo učenci med vodenim pogovorom, zakaj nekateri izmed njih v njem ne sodelujejo ter kako ga lahko učitelji in bodoči učitelji izboljšajo.

Raziskava je potekala v dveh delih. V prvem smo analizirali 16 zvočno posnetih ur jezikovnega pouka, v drugem pa smo spremljali 59 ur jezikovnega pouka.

1. del raziskave: Analiza posnetih ur jezikovnega pouka

Vzorec snemalnih ur je bil priložnostni. Leta 2018 smo tonsko posneli 16 ur jezikovnega pouka na različnih OŠ v Sloveniji, mestnih in podeželskih. Ure so izvajale učiteljice razrednega pouka, katerih delovna doba je bila od 5 do 25 let in ki so poučevale v enem izmed prvih petih razredov OŠ. Po transkripciji tonskih posnetkov je sledila obdelava podatkov. Želeli smo ugotoviti, katere učne oblike učitelji najpogosteje uporabljajo ter kolikšen je odstotek replik učiteljic in učencev v učnih urah jezikovnega pouka.

Raziskava je potrdila trditev Marentič Požarnik (2000) in ugotovitve Rot Vrhovec (2015), da sta v naših šolah najpogostejši frontalna in individualna učna oblika, dela v dvojicah in sodelovalne skupinske učne oblike, ki med drugim dajeta več možnosti za govorjenje učencev, pa na posnetih učnih urah ni bilo.

Iz preglednice 1 je razvidno, da je bilo število replik učencev in učiteljic uravnoteženo, vendar so bile replike učiteljic daljše, učenci pa so najpogosteje povedali manj kot štiri besede. V razredih s povprečno 22 učenci je prevladoval tradicionalni učni pogovor (učiteljičino vprašanje – učenčev odgovor – učiteljičina povratna informacija). Učiteljice so postavljale vprašanja nižje ravni (stopnja poznavanja in razumevanja podatkov), 12 odstotkov jih je od učencev zahtevalo odgovarjanje v celih povedih. 67 odstotkov učiteljic je redno ali pogosto ponavljalo odgovore učencev. Deset učiteljic (62 odstotkov) je več kot polovici učencev iz razreda dalo možnost za govorjenje.

Med analizo posnetih učnih ur smo v posameznih razredih pri učiteljicah opazili še naslednje nepravilnosti med izvedbo vodenega pogovora:

Preglednica 1: Analiza replik učiteljev in učencev v posnetih učnih urah.

Ura jezikovnega pouka	Odstotek replik učiteljice	Odstotek replik učencev
1	44	56
2	44	56
3	51	49
4	49	51
5	48	53
6	50	50
7	51	49
8	62	38
9	49	51
10	52	48
11	51	49
12	50	49
13	47	53
14	48	52
15	51	49
16	47	53
	50	50

- nestrpnost (kadar je učenec hotel kaj povedati, ga učiteljica ni počakala oz. mu ni dala dovolj časa, da bi povedal, kar si je želel);
- rabo manjšalnic (najpogosteje se je to zgodilo v prvem razredu);
- rabo mašil (a, am, okej, pač, v bistvu) in neknjižno govorjenje (npr. ne rabiš pospraviti, v primeru da, kakšen namesto kateri, ločeno izgovarjanje predloga in besede, ki mu je sledila, neustrezna raba 2., 5. in 6. sklona, mogla namesto morala);
- slabo artikulacijo (učiteljica ne govori dovolj razločno);
- govorno-jezikovno motnjo;
- neprimerne odzive na govorjenje učencev;
- nepozorno poslušanje;
- odsotnost povratne informacije.

2. del raziskave: Spremljanje učnih ur jezikovnega pouka

Na dveh ljubljanskih osnovnih šolah smo spremljali 59 ur jezikovnega pouka. Poučevali so študentje 3. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, v okviru predmeta Didaktika slovenščine (jezikovni del). Med vsako uro je ena od hospitantk narisala shemo razreda in sproti označila tistega učenca, ki je dobil možnost govoriti, ne glede na to, ali se je javil sam ali ga je poklicala študentka, ki je uro vodila.

V 23 učnih urah so dobili priložnost za govorjenje vsi učenci. Dvanajst študentov je med uro izvedlo delo v dvojicah/skupinah, vendar zaradi slabih navodil in nadzora dela v tretjini teh ur niso govorili vsi učenci. Izkazalo se je, da načrtovana učna oblika dela ni zagotovilo, da bo vsak učenec kaj povedal. V 24 učnih urah, kljub vedenju, da vodimo evidenco o možnosti govorjenja učencev, niso govorili približno trije učenci. Najpogostejša težava pri slabi izvedbi vodenega pogovora je bila nepremišljena organizacija prostora oz. postavitve miz (tj. v obliki črke U ali po skupinah), kar je vplivalo na slabšo pozornost določenih učencev in posledično na njihovo motiviranost za sodelovanje.

Več priložnosti za govorjenje so dobili zgovorni in impulzivni učenci. Med uro jezikovnega pouka so bili najpogosteje spregledani:

- tisti, ki so sedeli zraven ali blizu (zelo) glasnega sošolca/-ke;
- tihi učenci, ki se sami niso izpostavili;
- tisti, ki so študentu/-ki kazali hrbet;
- tisti, ki so sedeli tik pred njim/njo.

Smernice za učitelje

Raziskava je pokazala, da so na področju govorjenja v praksi potrebne spremembe, da je treba učitelje spodbuditi k (bolj) premišljenemu načrtovanju vodenih pogovorov. Učiteljem in bodočim učiteljem priporočamo, naj:

- bodo s svojim govorjenjem zgled učencem;
- ne ponavljajo odgovorov za učenci, temveč spodbujajo glasnejše govorjenje;
- poslušajo učenčev govor in se odzovejo na morebitne napake, pri tem pa poskrbijo, da ne bodo prekinili miselnega toka učencev;
- postavljajo vprašanja višje miselne ravni, ki spodbujajo razmišljanje, utemeljevanje, primerjanje, analiziranje, povzemanje, pojasnjevanje, vrednotenje (spodbujajo daljši govor);
- ne zahtevajo odgovaranja v »celih povedih«;²

2 Odgovarjanje v »celih povedih« oz. v skladenjsko popolnih povedih ni življenjsko in ne omogoča pristnega pridobivanja znanja z razumevanjem. Po navadi to zahtevajo učitelji pri vprašanjih nižje miselne ravni, ki zahtevajo le priklic podatkov.

- najprej povedo vprašanje, dajo učencem čas za razmislek, nato pa pokličejo nekoga, da glasno pove odgovor;
- ustrezno pripravijo učilnico (npr. razporedijo mize), da bodo imeli vsi učenci enake možnosti za sodelovanje;
- vodijo učni pogovor z ustreznega mesta v učilnici in med pogovorom vzpostavljajo očesni stik z vsemi učenci (vsi učenci morajo videti učiteljev obraz);
- poskrbijo za varno okolje ter z individualiziranim pristopom, različnimi učnimi oblikami in metodami dela zagotovijo vsem učencem (enake) možnosti za govorjenje.

Za zaključek

Samoevalvacija in želja učiteljev, da bi izboljšali šolsko prakso, omogočata pozitivne spremembe na področju govorjenja, a ne samo tam, posredno vplivata na celotno sporazumevalno zmožnost učencev. Misli bomo sklenili z vprašanji, namenjenimi učiteljem, ki pri pouku vsakodnevno vodijo pogovore, in ozaveščanju bodočih učiteljev, ki jim je poučevanje še neznanka: Koliko možnosti dajem učencem za govorjenje? Kako vodim pogovor? Sem, medtem ko poslušam učence, potrpežljiv? Kako se odzivam na govor učencev? Kakšno je med pogovorom vzdušje v razredu? Kaj lahko naredim za to, da bi se govor učencev izboljšal in da bi se vsi učenci med poukom pogosteje vključevali v pogovor? Odgovori na vprašanja naj bodo vodilo pri načrtovanju in izvedbi novih učnih pogovorov.

Viri in literatura

- BEŠTER TURK, Marja, 2014: Odgovori v celem stavku. *Jezik in slovstvo* 59/2–3. 223–231.
- GABRIJELČIČ, Marija, 1993: *Bogatimo besedni zaklad – z miselnimi vzorci*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- GOLLI, Danica, GRGINIČ, Marija, KOZINC, Alenka, 1996: *Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo*. Priročnik za učitelje. Trzin: Izolit.
- KRIŽAJ, Martina, BEŠTER TURK, Marja, 2018: *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?* Ljubljana: Rokus Klett.
- KRIŽAJ ORTAR, Martina, 2000: Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v prvem triletju osnovne šole (še posebej v 1. razredu). Martina Križaj Ortar, Lidija Magajna, Sonja Pečjak, Tereza Žerdin (ur.): *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole, 1. del*. Trzin: Izolit. 11–56.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- MAGAJNA, Lidija, 2000: Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v prvem triletju osnovne šole (še posebej v 1. razredu). Martina Križaj Ortar, Lidija Magajna, Sonja Pečjak, Tereza Žerdin (ur.): *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole, 1. del*. Trzin: Izolit. 57–66.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, PLUT PREGELJ, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MILLER, Lindsay, 2003: Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL Magazine* 6/ 2, 16–18.
- PLUT PREGELJ, Leopoldina, 2012: *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- ROT VRHOVEC, Alenka, 2015: Forms of Cooperative Learning in Language Teaching in Slovenian Language Classes at the Primary School Level = Sodelovalne učne oblike pri jezikovnem delu pouka slovenščine v osnovni šoli. *CEPS Journal* 5/3. 129–156.
- ROT VRHOVEC, Alenka, 2016: *Sporazumevalna zmožnost v slovenskem jeziku pri otrocih, katerih prvi jezik ni slovenski*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. *Program Osnovna šola. Slovenščina (posodobljena izdaja). Učni načrt*, 2011: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Dostop: 22. 3. 2019).
- Program Osnovna šola. Slovenščina (posodobljena izdaja). Učni načrt*, 2018: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (Dostop: 22. 3. 2019).
- SHARAN, Yael, 2010: Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. *European Journal of Education* 45/2, 300–313.
- ŠKARIČ, Ivo, 2005: *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Pravljično gledališče (Zbirka Šola retorike, 3).
- WRENCH, Jason S., RICHMOND, Virginia Peck, GORHAM, Joan, 2009: *Communication, Affect & Learning in the Classroom*. <https://archive.org/stream/CommunicationAffectAndLearningInTheClassroom/CommunicationAffectAndLearning#page/n25/mode/2up> (Dostop: 16. 2. 2019).

Učim – torej govorim

Katarina Kejžar

Uvod

Živimo v času izumiranja številnih poklicev, zato je teza znanstvenikov, da bo poklic učitelja eden zadnjih, ki bo končal na smetišču zgodovine, zelo pomenljiva. Pomeni, da je temu poklicu treba (še vedno) posvečati veliko pozornosti, zlasti v izobraževalnih programih za bodoče učitelje. Kot mentorica mladim učiteljem in študentom, ki opravljajo (le) 14-dnevno prakso, da bodo nekoč postali učitelji, opažam, da so pomanjkljivo opremljeni z znanjem o ustreznem govoru in govornimi veščinami, da o lastnem govoru ne razmišljajo, da ustrezen govor enačijo s pravorečno normo. Prav zaradi teh primanjkljajev že ob prvem stiku z učenci izgubljajo kredibilnost, avtoriteto, spoštovanje.

Učiteljevo glavno orodje za učenje je še vedno govor. Z njim vstopa v stik z mladimi, prek njega omogoča, da se informacije spreminjajo v znanje, z govorom učence navdušuje, umirja, spodbuja, kultivira ... Čuječi učitelji zaznavajo, da učenci danes vedno bolj hrepenijo po tem, da bi se učitelji z njimi pogovarjali. Čačinovič Vogrinčič za učitelja uporablja zelo lep izraz – »soustvarjalec opolnomočenja učencev« (2008: 79). Tako poimenovanje jasno nakazuje, v katero smer se morajo razvijati učiteljeve kompetence. Dober učitelj že dolgo ne sme biti več le posredovalec znanja s frontalnimi razlagami, ampak usmerjevalec pri odpiranju izvornih idej, mentor, ki spodbuja sodelovanje, zagovornik odprtosti do različnosti, iskalec možnosti za uresničitev učencev v procesu dela.

Delo z otroki v zadnjih letih kaže, da družba doživlja krizo vzgoje. Zato mora učitelj razmišljati o vzpostavitvi etičnega prostora, v katerem bodo nastali pogoji za oblikovanje mladega človeka v kultiviranega posameznika. Poklic učitelja je tako postal zahtevnejši, kot je bil kdaj koli prej. V nadaljevanju prispevka bom predstavila, česa se mora učitelj pri svojem govornem nastopu najbolj zavedati in kako z ustreznimi govornimi dejavnostmi lažje uresničuje nekatere naloge v razredu. Ne smemo pozabiti, da učitelji učijo (tudi) z zgledom.

Učiteljev govor

Pogosto vprašanje, ki ga zastavljam učiteljem, se glasi: »Kaj lahko poveste o svojem govoru?« Zanimivo je, da se v odgovorih večinoma osredotočajo na pravorečno normo in rabo različnih socialnih zvrsti jezika. Ob besedi govor običajno ne pomislijo na svoj glas, na zvočna sredstva, ki jih uporabljajo pri govoru, na svojo nebesedno komunikacijo.

Ozaveščenost o lastnem govoru je zelo šibka. V šolskem sistemu, preplavljenem z učni- mi gradivi (delovni zvezki) in modno sodobno tehnologijo, se dogaja, da učitelji čedalje manj govorijo. Tako postajajo, poleg hitenja in različnih zaslonov, tudi sami uničevalci govora, za katerega vemo, da se pri mladih drastično poslabšuje. Na zapostavljenost govora opozarja tudi Tivadar, ko pravi, da bo treba povečati vlogo govora v osnovno- in srednješolskem izobraževanju ter izboljšati splošno govor(je)no kulturo učiteljev (2018: 22). Učna ura je čas, ko učitelj vzpostavlja pristen dialog, s katerim prihaja v stik z učenci. To poteka prek (po)govora, ki je hkrati namenjen razumevanju in soustvarjanju pomena (Čačinovič Vogrinčič 2008: 51). Neustrezen učiteljev govor lahko povzroča blokade v učenčevem dojetanju in razumevanju snovi. Zato mora učitelj skrbeti, da ga učenci poslušajo, slišijo, razumejo in mu odgovarjajo, pri čemer se vlogi menjavata, prepletata – tudi učitelj je aktiven poslušalec, ki povzema povedano in odgovarja učencem. Pri tako načrtovanem učenju je nujno, da učitelj skrbi za svoj govor, da posveča pozornost glasu, razločni izreki, skrbno domišljenim zvočnim sredstvom, mimiki in gestiki. Ozavestiti je treba, da je učitelj odgovoren za to, da skrbi za svoj govor, da to ni zgolj domena učiteljev slovenščine, kot še vedno pogosto menijo učitelji drugih predmetnih področij.

Učiteljev glas

Če bi se učitelji zavedali, da je prav njihov glas tisti dejavnik, s katerim se najbolj povežejo z učenci, bi mu gotovo namenjali več pozornosti. Glas je intimen del osebnosti, hkrati pa učiteljevo najpomembnejše komunikacijsko orodje. Nemški raziskovalni inštitut je ugotovil, da sta za prvi vtis na poslušalce v 80 odstotkih odgovorna glas in govorica telesa (Rojko 2006: 185). In kakšen naj bo učiteljev glas, če je seveda pri njem prisotna želja po vzpostavitvi soustvarjalnih, iskrenih odnosov z učenci? Predvsem slišen, pristen, sproščen, govor pa razločen. Tega pa ni vedno lahko doseči, glas je treba negovati, zanj skrbeti. Učitelji nimajo dovolj znanja, ki bi si ga morali nujno pridobiti med študijem. Neža Rojko zelo lepo zapiše misel, ki bi morala biti učiteljem temeljno vodilo: »V govornem dejanju smo istočasno inštrument in igralec nanj, zato je naša naloga najprej, da odkrijemo, kaj ta naš inštrument zmore, potem pa se posvetimo tistim vidikom, ki jih moramo razviti ali popraviti.« (prav tam) Za razvijanje glasu so potrebni vaje, samoopazovanje, snemanje, hospitacije kolegov, dodatna izobraževanja ... Kadar je učiteljev glas zaradi česar koli neustrezen, večinoma (pre)forsiran, učence odvrča od poslušanja, osredotočajo se na zven besed namesto na vsebino izrečenega. Učiteljev glas ima pomembno vlogo tudi pri vzgoji, saj je nosilec vednosti in vzvod za vključevanje v družbo (Dolar 2003: 169). Ker je glas »zmes tega, kaj slišimo, kako to slišimo in kako se podzavestno odločimo to uporabiti« (Berry 2004: 14), je še posebej pomembno, da se učitelj nenehno sprašuje o jasnosti izrečenega. Če glas ni izraz učiteljeve telesne pojave, njegovih misli in čustvene komponente,

učencev ne bo dosegel tako, kot si učitelj želi. Zaradi želje po tem, da bi bil njegov glas odprt in poln, ter ob zavedanju, kaj vse glas omogoča, kako pomemben je za dober odnos z učenci, pa se bo učitelj začel ukvarjati s posameznimi elementi, ki pripomorejo k ustreznosti njegovega glasu; to so dihanje, telesna drža, raba prozodičnih sredstev.

Dihanje

Dihanje je osnova govora. Tako kot se pravilnega dihanja učijo igralci, bi se ga morali tudi učitelji. Ker se ga ne, je njihovo dihanje pogosto preplitvo, slišimo lahko, kako so konci stavkov izgovorjeni iztisnjeno, s primanjkljajem izdišnega zraka. Dihanje s trebušnimi mišicami in prepono omogoča miren govor, brez nepotrebne prekinitve zaradi potrebe po vdihu. Če dihanje pomikamo navzgor, v prsi, pri govoru veliko bolj napenjamo glasilke. To se učiteljem lahko dogaja takrat, ko se zaradi časovne stiske pri obravnavi snovi znajdejo v stresu ali ko svoj glas izrabljajo za to, da v razredu vzpostavijo disciplino. Tudi hripavost, pogosta neprijetna spremljevalka učiteljevega glasu, je lahko posledica neustrezne dihalne tehnike. Učitelji morajo zato nujno nadzorovati svoj dihalni položaj. Le ob dobrem izkoriščanju zraka pri dihanju nastane ustrezen zven glasu, ki ni piskajoč, šibak, hreščeč, zastrt, zamolkel. Dihala niso samo aktivator glasu, ampak pomagajo oblikovati govor, ki se odvija v izdihu (Podbevšek 2007: 70). Učitelji bi si morali vzeti veliko časa za raziskovanje lastnega dihanja in pozornost posvetiti različnim dihalnim vajam. Z ozaveščanjem o pomembnosti dihanja je moč zmanjšati napor ob dolgotrajnem govorjenju. Z dobrim izkoristkom zraka lahko učitelji govorijo brez napora in z več energije – postanejo prisotni v tem, kar govorijo (Berry 2004: 23).

Telesna drža

Pogoj za pravilno dihanje je ustrezna telesna drža. Najprej je treba poskrbeti, da je telo vzravnano, malenkost nagnjeno naprej. Najpomembnejši je položaj medenice, ki pogojuje držo hrbtenice od pasu navzgor (Rojko 2006: 186). Zanemarjanje hrbtenice pomeni izgubljanje nadzora nad glasom. Učitelji pri delu v glavnem stojijo, zato se morajo osredotočiti na »prizemljenost« – dober stik s tlemi. Ta omogoča sprostitvev ramenskega dela, ki je pogosto napet, nesproščen. Ramena morajo biti spuščena navzdol, dobro je, da v ramenih in vratu občutijo udobje in sproščenost.

Poleg telesne drže so za učitelje pomembna še druga nebesedna izrazna sredstva: mimika, gestika, očesni stik, obleka, premikanje po učilnici. Dobro je, da učitelj nadzoruje čustva in jih ne kaže z mimiko, seveda pa jih pokaže, kadar oceni, da je treba. V zvezi z očesnim stikom velja omeniti, da ga je treba vzpostaviti z vsemi učenci, ne le s

tistimi, ki se dejavno odzivajo na dogajanje med poukom. Tako lahko učitelji ugotavljajo, ali so učenci zbrani in ali so zmožni slediti učenju, poleg tega učiteljev pogled v učencih ustvarja občutek pomembnosti, soustvarjanja, sprejemanja. Učiteljev izraz na obrazu in očesni stik povesta, ali se učitelj veseli svojih učencev in dela v razredu. Sedenje učiteljev za katedrom je po moji presoji skrajno neprimerna oblika vodenja učnega procesa v osnovni šoli, kjer učitelj tudi vzgaja, in to z zgledom. Sedeč položaj za svojo mizo postavlja med učitelja in učence dodatno oviro. Prav tako je neprimerno nenehno premikanje po učilnici, saj učencem onemogoča zbrano poslušanje in soustvarjanje pouka. Najbolje je zavzeti položaj s primerno prostorsko razdaljo in postavitvijo miz v podkev, kar učiteljem omogoča dober stik z učenci in lažje vodenje pedagoškega procesa. Učiteljeve geste naj ne bodo preveč izrazite, to pomeni, naj jih ne uporablja preveč. Gibi rok naj zgolj podpirajo izrečene misli. Najpogostejše napake so pretirano mahanje z rokami, odsekani zapestni gibi rok, postavitvev rok v boke, v žepe, prekrizane roke. Pomembno je, da se učitelji zavedajo, da nebesedni znaki njihov govor in celostni nastop v razredu bodisi podpirajo in dopolnjujejo ali pa so v nasprotju z vsebino. Zato jih ne smejo podcenjevati, saj z njimi »spregovorijo«, še preden odprejo usta. In ker se učitelj vsakokrat, ko stopi v učilnico, predstavi s svojim videzom, telesom, mora nekaj pozornosti nameniti tudi obleki. Obleka ima estetsko vlogo, poleg tega pa učencem govori o učiteljevi pripadnosti določenim skupinam, njegovih interesih, načinu razumevanja sveta (Mauer 2007: 38). Učenci so za učiteljevo nebesedno telesno govorico zelo občutljivi in zavedanje o tem, da je delovno vzdušje v razredu močno odvisno tudi od položaja njegovega telesa in njegovega izraza na obrazu, lahko učitelju prihrani nemalo zadreg in neprijetnosti pri delu.

Raba prozodičnih sredstev

Učencem ni prijetno poslušati monoton, neizrazit govor učiteljev. Brez ustrezne rabe prozodičnih sredstev je učiteljev govorni nastop neprepričljiv, učenci ga ne poslušajo, v razredu zaradi tega pogosto nastane nemir, nered. Med vsemi izraznimi sredstvi so za učitelja ključnega pomena hitrost govora, glasnost in premori. Seveda velja omeniti še barvo glasu, register, intonacijo in ritem, a kot pravi Podbevšek: »Govorna izrazna sredstva se nikoli ne pojavljajo izolirano, vedno jih je istočasno skupaj več, so povezana, eno vpliva na drugo.« (2017: 45)

Za učence sta moteča oba: (pre)glasen in (pre)tih učiteljev govor. Najbolje je, da učitelji glasnost govora v razredu nenehno spreminjajo, prilagajajo različnim okoliščinam. Glasen govor ne more biti sredstvo za obvladovanje razreda in (edini) način, da te učenci poslušajo, prav tako pa tih govor ne sme postati sredstvo za discipliniranje učencev, da bodo pozorneje poslušali. Jakost govora morajo učitelji spretno izrabljati za poudarjanje pomembnejših delov učne snovi, za izražanje čustvene vpletenosti, za

uravnavanje pozitivne napetosti med učenci. Z menjavanjem glasnosti se spreminjata tudi hitrost in višina glasu. Nad hitrostjo učiteljevega govora se učenci pogosto pritožujejo, saj je povezana z nenehnim hitenjem pri obravnavi učne snovi v (pre)natrpanih učnih načrtih. Učitelji tako v časovni stiski pogosto hitijo tudi v govoru. Razumljivost in razumljenost pri učencih sta v takih primerih ovirani. Hitrost govora je deloma povezana tudi s človekovimi značajskimi lastnostmi, toda učitelji morajo upoštevati okoliščine v razredu in nove, pomembnejše informacije posredovati ob zavestnem upoštevanju počasnejšega govornega tempa. Z ustreznim počasnejšim tempom se poveča tudi nadzor nad izgovarjanjem – govorjenje postane artikulirano in zato dober zgled učencem.

Premori v govoru ne pomenijo samo hipne tišine ob ločilu na koncu sporočila, ampak je tišina sestavina govornega akta, ki ob izmenjavi z zvokom nosi določeno sporočilo. Za učitelje je pomembno, da to dejstvo upoštevajo takrat, ko poslušajo učence. Takrat morajo zaznati pomen tišine, ki nastane v govoru. Morda je izraz učenčeve stiske, zadržanosti, lahko gre za neznanje, morda je pri oblikovanju misli v smiselne stavčne enote nastala blokada, učenec morda premišljuje. Raziskave kažejo, da so učitelji do tovrstne tišine nestrpni in jih moti (Plut Pregelj 2012: 74). Škarić take premore imenuje »pre-mori procesiranja oz. premori oklevanja« (v Podbevšek 2006: 106). Učitelji bi se morali (bolj) zavedati, da so to legitimni poskusi govornika, kako uskladiti govorno dejavnost s kognitivnimi procesi in čustvenim stanjem. In ker učence v osnovnem izobraževanju te večine šele učimo, bi morali biti učitelji strpni poslušalci ter spretni spodbujevalci in usmerjevalci dejavnosti, ki učencem omogočajo tudi premore oklevanja v govorni sedanjosti. Poleg premorov v govoru učencev se mi zdijo zelo pomembni premori procesiranja, s katerimi naj bi učitelji pri učencih preverjali, ali jih razumejo, jim sledijo in ali so dovolj zbrani. Učitelji morajo svoj govor prekinjati z vprašanji: »Lahko sledite? Razumete? Ja?« Tako se je mogoče marsikdaj izogniti slabi volji učencev, ki pogosto tarnajo, da »gre prehitro«, in učiteljev, ki se pritožujejo nad pasivnostjo in neodzivnostjo učencev.

Moč učiteljevega govora

Za učitelje je zanimiv razmislek v Dolarjevi knjigi *O glasu*, kjer avtor pravi, »da subjekt ni odgovoren le za lasten govor, temveč tudi za presežek, ki ga je dobil nazaj v odgovor kot drugost svojega govora« (Dolar 2003: 211). Morda bi veljalo o tem razmisliti vsakokrat, ko učitelj stopi pred novo generacijo učencev, zlasti pa bi morali o tem razmišljati mladi učitelji, ki stopijo v razred prvič v svoji poklicni karieri. Takrat se med učenci in učiteljem namreč vzpostavi vez, ki omogoča uspešno sodelovalno klimo in medsebojno spoštovanje. Če tega ni, učitelj ne more pričakovati, da bodo učenci uspešni in zadovoljni, prav tako pa tudi sam pri delu ne bo zadovoljen. Podcenjevanje moči učiteljevega govora je vir številnih nevšečnosti v našem šolskem sistemu, npr. obiskovanje dodatnih

razlag (inštrukcij) že v osnovni šoli, številna ponavljanja testov zaradi prevelikega števila nezadostnih ocen, pridobivanje ustnih ocen s pisnimi izdelki, težave učiteljev z disciplino v razredu, slabša komunikacija s starši. Učitelj ne more biti vsak, tako kot ne more biti vsak igralec, če izpostavim samo poklica, pri katerih so ustrezne govorne sposobnosti pomembne za poklicno uspešnost. Le da so pri igralcih na to pozorni že na začetku, saj gredo skozi sito temeljitih sprejemnih izpitov, pri učiteljih pa žal ni nobene selekcije, ki bi pri kandidatih preverila določene veščine, ki so za delo učitelja v osnovni šoli potrebne. Začetek kaotičnega stanja v učilnici ali v širšem šolskem sistemu se začne z zmanjševanjem učiteljeve avtoritete. Mladih učiteljev se ne ozavešča o tem, da je avtoriteta temelj za uspešno delo in da si jo učitelj pomaga pridobiti z načrtovanim in dobro izpeljanim govornim nastopom. Prav tako je moje spraševanje učiteljev na strokovnih izpitih pokazalo, da bodočih učiteljev ne seznanjajo dovolj s pomenom iskrenega govora, ki je temelj za vzpostavitev pristnih odnosov v trikotniku učitelj – učenec – starši, ki omogočajo soustvarjalno delo in zadovoljstvo vseh treh akterjev.

Učiteljeva avtoriteta

Avtoriteta učitelju pri delu v razredu omogoča spoštovanje, red, varnost, sprejemanje. To pa so osnovni pogoji za učinkovit ustvarjalni proces. Moč učitelja nosi negativno konotacijo in jo povezujemo z ustrahovanjem, nedostopnostjo, bojznijo. Če predpostavljamo, da ima učitelj izgrajeno ustrezno osebnost in kompetence za vzpostavljanje avtoritete (Pušnik 2012: 43), je pomembno samo še védenje, kako z vstopom v razred avtoriteto pokazati, doseči, vzpostaviti. Avtoriteta je poseben odnos, ki ga lahko pojasnimo kot pomoč (Kroflič 1997: 16). In vloga učitelja je pomagati učencem v procesu pridobivanja znanja, veščin, oblikovanja osebnosti. Mladi učitelji se morajo zavedati, da prvega vtisa ni mogoče popraviti, zato je prvi vstop v razred, pred učence, zelo pomemben, seveda pa tudi vsakokratni prihod na začetku ure. Zato se mora učitelj zavedati, da si avtoriteto ustvarja tudi s hojo, telesno držo, glasom in drugo nebesedno komunikacijo. Če je njegov govorni nastop v prvih minutah neustrezen, bo zelo težko vzpostavil dobre razmere za delo, za kar vsekakor potrebuje avtoriteto. Učenci ga ne bodo poslušali, prežali bodo na njegove morebitne napake, nerodnosti, medsebojno zaupanje bo načeto.

Zato naj bo (zlasti prvi) prihod v razred skrbno načrtovan. Hoja naj bo vzravnana, sproščena, pozdrav jasen in izrečen iskreno, nujna je »odprta« postavitvev – pred učence, ne za učiteljevo mizo. Pomemben je očesni stik, ki potuje od leve proti desni in zaobjame celotno učilnico. V glasu naj bo čutiti energijo, sproščenost, veselje. Artikulacija mora biti jasna. Mimika mora podpirati izrečeno, pozornost je treba nameniti tudi položaju rok. Na videz zelo preprosto in samoumevno, v praksi pa (pre)pogosto neprimerno (učitelj stoji mlahavo, z rokami v žepih, nezainteresirano, ne postavi se pred učence, ust

ne odpira dovolj itd.). Govorni nastop in avtoriteta hodita z roko v roki, pa učitelji tega (pogosto) ne vedo.

Iskrenost v govoru

Iskrenost v govoru je samo na videz nekaj preprostega in samoumevnega. Besede se pogosto zlorablja. Zato je pomembno, da je učiteljev govor preprost, saj tako lahko učencem opiše in sporoči vse tisto, kar jim je neznano. Pomembno je, da se učitelj zaveda, da so govorne situacije svojevrstne, enkratne izkušnje, v katerih glasovni sloj izrečenega igra pomembno vlogo. Z njim namreč z učenci delimo čustva, občutke, razpoloženje. Zaradi tega nam učenci bolj verjamejo, lažje jih pridobimo za delo, pripravljeni so nam slediti. Če je učitelj pripravljen uporabljati številne izrazne možnosti, ki jih ponuja govor, bo imel z učenci vedno pristen in iskren odnos. Iskrenost v govoru je zagotovilo, da bodo ure potekale v sproščenem delovnem vzdušju, saj morajo učenci čutiti, da so pomemben in upoštevan člen pouka. Tega pa ne moremo trditi za tiste učitelje, ki ne skrbijo za govor in dopuščajo, da je njihov govor monoton, patetičen, hladen, brez osebne note in prizadevanja za »lepoto«. Iskren govor nam veliko pove o stanju človekovega duha in vrednote, kot so natančnost, odgovornost, doslednost, zavzetost, se kažejo ravno v takem govoru (Kejžar 2011: 23). Če vemo, da učitelji učijo z zgledom, je torej skrb za iskrenost v govoru nujna.

Učiteljevo govorno interpretiranje umetnostnih besedil

Učitelji in vzgojitelji morajo otrokom ponuditi različne govorne vzorce ob pestrih okoliščinah in seveda z lastnim vzornim, počasnim, preprostim govorom (Žnidarič 1993: 47). Zelo pomemben govorni vzorec, zlasti za pedagoške delavce v vrtcu, na razredni stopnji osnovne šole in za učitelje jezikov, je branje ali pripovedovanje umetnostnih besedil. Ta govorna izkušnja omogoča vzpostavitev pristnega odnosa s poslušalci, saj gre pri tem za doživljanje, čustvovanje, čuječnost, poistovetenje s književnimi liki. Katarina Podbevšek ugotavlja, da je literatura »s svojim počasnim, posrednim učinkovanjem antipod sodobnemu hitremu, površinskemu in razpršenemu sprejemanju informacij, njeni učinki pa so lahko dolgoročni.« (2017: 19) Zato moramo vsi, ki mladim posredujemo besedno umetnost, govorni nastop skrbno načrtovati in se nanj pripraviti. Branje umetnostnega besedila mladim poslušalcem je odgovorna naloga, saj gre za interpretativno branje, ki pri poslušalcih spodbuja estetsko doživljanje slišane. Seveda ob tem ne gre zanemarjati glasu, ki nagovarja nas same, razdajanja svojega ognja, svoje energije (Pavček 2006: 50). Učitelji z interpretacijo med mlade poslušalce širimo besede, ki niso naša last, pa

vendar jih moramo na neki način vzeti za svoje. Zato je pomemben naš predhodni stik z besedilom, predhodno branje, tiho in glasno. Poleg vsebine je pomemben tudi razmislek o glasovnem sloju besedila, izbiri prozodičnih sredstev, treba je označiti težja pravorečna mesta.¹ V stiku z vzgojiteljicami in profesoriciami razrednega pouka (na strokovnih izpitih) sem ugotovila, da se odgovornosti pri interpretaciji ne zavedajo, na branje se ne pripravljajo, o tem nimajo ustreznega znanja. Napake, ki jih pedagogi delajo pri interpretativnem branju, so značilne in vplivajo tudi na ustvarjanje stereotipov pri najmlajših poslušalcih. Najpogostejše so naslednje:

- težnja po navduševanju,
- igra v govoru (zlasti v premem govoru zgodb),
- vnaprejšnje nakazovanje vsebine,
- pretirana čustvena vpletenost,
- vsiljevanje lastnega dojemanja,
- nečista izreka,
- podcenjevanje interpretacije (zlasti znanih del),
- lastni stereotipi (zajček – nežen glas, medved – nizek glas).

Že ozaveščanje navedenih napak pripomore k ustrežnejši interpretaciji, še bolj pa je, da učitelji svoj govor včasih posnamejo in s pomočjo posnetka ugotavljajo morebitne pomanjkljivosti. Ohranjati naraven govor ni preprosto; učiteljem lahko pomagajo različne asociativne predstave in situacije, da se lažje vživijo v besedilo in ne zaidejo v patetiko, osladnost, nerazumljivost, hkrati pa to ne sme pomeniti ravnodušnosti, hladnosti, vne-marnosti v govorjenju. Splošno vodilo pedagogom v zvezi z interpretativnim govorom je: izogibati se je treba nastopanju in se osredotočiti na smisel, ki je že v besedah samih in ga vsak poslušalec lahko razume in predeluje na sebi lasten, izviren način. Ne vsiljujmo mladim svoje izkušnje.

Zaključek

Učitelji od svojih poslušalcev pričakujejo, da jih bodo razumeli, da bodo mladi sledili njihovi besedam, da jih bo njihov nastop pritegnil in bodo ob njem ostali pozorni, da jim bo uspelo večino navdušiti za delo, želijo si ohranjati dober stik s poslušalci. Prav tako si želijo dobro delovno klimo in ustrezno pozitivno vzdušje za učenje. Le peščica med njimi pa jih ve, da je večina naštetega odvisna od njihovega govora. Brez ustrezne artikulacije in rabe izraznih sredstev namreč ni razumevanja, ki ga pričakujejo, brez iskrenosti v govoru ni dobrih odnosov in zaupanja, brez ustrezne telesne drže ni delovne discipline,

1 Temeljita priprava je opisana v magistrskem delu avtorice prispevka (2011).

brez ustreznega dihanja je utrujenost na obeh straneh večja. Ustrezno učiteljevo govorjenje je »ključ medčloveških stikov« (Coblenzer, Muhar 2003: 7). Če smo že družba, ki ji je zanje iskreno mar, je treba bodoče pedagoge učiti o govoru. Sistematično in praktično. Iskreno in življenjsko. Znanstveno in izkušensko. Odgovorno, v prid kultivirani družbi.

Viri in literatura

- BERRY, Cicely, 1998: *Igralec in glas*. Ljubljana: Pravljlično gledališče (Zbirka Šola retorike).
- COBLENZER, Horst, MUHAR, Franz, 2003: *Dih in glas*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, Gabi, 2008: *Soustvarjanje v soli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- DOLAR, Mladen, 2003: *O glasu*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo (Zbirka Analecta).
- KEJŽAR, Katarina, 2011: *Učenje govorne kulture pri pouku slovenščine*. Magistrsko delo. Ljubljana: Akademija za gledališče radio, film in televizijo.
- KROFLIČ, Robi, 1997: *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Sophia.
- MAUER, Petra, 2007: *Neverbalna komunikacija kot (ne)kakovostna prvina v pedagoškem procesu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- PAVČEK, Saša, 2006: Izgovorjena beseda. Katarina Podbevšek in Tomaž Gubenšek (ur.): *Kolovij o umetniškem govoru*. Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo. 44–53.
- PLUT PREGELJ, Leopoldina, 2012: *Poslušanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Ljubljana: Aristej.
- PUŠNIK, Mojca, 2012: *Samoevalvacija na področju vzgojnega delovanja šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- ROJKO, Neža, 2006: Glas in govor. Ljuba Jenče (ur.): *Sedi k meni, povem ti eno pravljico*. Maribor: Mariborska knjižnica. 185–191.
- TIVADAR, Hotimir, 2018: Položaj slovenskega govora skozi prizmo stavčne fonetike. *Jezik in slovnost* 63/2–3. 7–22.

Nekoč k retorju in gledališkemu igralcu – kam pa danes? (Poskus kritičnega pogleda na kurikularne umestitve govornega nastopa v okviru osnovnošolskega izobraževanja)

Janja Žmarvc

Uvod

/.../ kajti ne zadošča, da imaš na voljo stvari, o katerih je treba govoriti, ampak jih je treba tudi povedati tako, kot je treba, in to zelo pripomore k temu, da govor pusti določen vtis. (Aristotel, *Retorika*, 1403b15–18, prevod Matej Hriberšek)

V retorični teoriji velja govorniški nastop za sklepno dejanje v procesu uspešnega prepričevanja. Vse od helenizma naprej, ko se je grška retorika oblikovala v bolj ali manj koherentno mrežo konceptov in pojmov, zlasti pa njene rimske adaptacije (npr. domnevno Kornificijeva *Retorika za Herenija* in Ciceronove retorične razprave), je znotraj retorične tehnike sistem petih operacij oblikovanja govora predstavljal eno od njenih temeljnih konceptualizacij.¹ Gre za t. i. govorčeva opravila (lat. *Officia oratoris*), ki so predstavljala model tako za preučevanje in razumevanje retoričnega sistema kakor tudi za poučevanje in praktično obvladovanje načel javnega govora v različnih družbenih situacijah.² Osnovno število in zaporedje postopkov, ki naj bi jih govorec izvedel, sta se že v antiki spreminjala, pri čemer jih zlasti iz Ciceronovih (*De inv.* 1.7) in Kvintilijanovih opredelitev (*Inst.* 3.3.1–3) v glavnem poznamo kot: 1. odkrivanje (lat. *inventio* – odkrivanje ustreznih argumentov za temo, o kateri bomo govorili, s pomočjo različnih miselnih in besednih orodij); 2. razvrščanje (lat. *dispositio* – izbor in smiselna razvrstitev najdenih argumentov oz. tega, o čemer bomo govorili); 3. ubeseditve (lat. *elocutio* – prebeseditve oz. slogovna predelava na podlagi ubeseditvenih načel in strategij); 4. pomnjenje (lat. *memoria* – pomnjenje govora s pomočjo tehnik pomnjenja); 5. nastop (lat. *actio*/

1 Aristotel velja za prvega, ki je sistematično opredelil »vire sredstev prepričevanja« (kasneje strgr. *heuresis*/lat. *inventio*), »jezikovni izraz« (stgr. *lexis*/lat. *elocutio*) in »razporeditev delov govora« (stgr. *taxis*/lat. *dispositio*) kot njegove tri temeljne elemente (*Rb.* 1403b 6–8).

2 Tukaj mislimo na še drugi zelo znani antični retorični koncept, in sicer na zvrsti govorništva, ki izhajajo iz treh temeljnih antičnih družbenih praks (tj. sodnih postopkov, političnega odločanja in praznovanja) in v svoji najbolj znani različici obsegajo sodno, svetovalno in slavnostno govorništvo. Retorični sistem praviloma določa več temeljnih izhodišč, znotraj katerih so konceptualizirani različni vidiki retorike kot veščine javnega prepričevanja in so posledek pojmovanj retorike vplivnih antičnih retorjev (zlasti Aristotela, Cicerona in Kvintilijana). Za lažjo predstavo o kompleksnosti antične retorične mreže priporočamo kratek pregled razvoja retorike in zlasti dodane shematične prikaze v knjigi R. Barthesa *Retorika Starih. Elementi semiologije* (1990: 114–129).

pronuntiatio – izvedba načrtovanega govora na podlagi upoštevanja ustrezne rabe glasu in kretenj).³ Če prve tri postopke lahko razumemo kot poudarjeno miselne, sta zadnja dva osredinjena na praktično izvedbo tistega, kar je govorec predhodno miselno dognal (izbral in zapisal). Zato v smislu naravnega zaporedja govorcevih opravil logično predstavljata sklepni del njegovih dejavnosti, kot utemeljuje Kvintilijan (*Inst.* 3.3), ko skuša razrešiti že antično dilemo o prioriteti in vrstnem redu posameznih *officia*.⁴ A zaradi vpliva ustne literarne tradicije na oblikovanje specifičnih lastnosti »antičnega poslušalca« ter zlasti vloge javnega govora v sodnih in političnih institucijah kot orodja za uveljavljanje oz. ohranjanje moči, kakor ne nazadnje tudi zaradi izpostavljenosti govora v drugih družbeno-kulturnih praksah v antiki (npr. gledališče, filozofske debate, zasebna in javna slavja), je jasno, da gre kljub zaporedni razvrstitvi bolj za mehanično delitev za potrebe retorične pedagogike. To pomeni, da koncept govorcevih opravil sam na sebi ne odraža toge zaporednosti od »teorije k praksi«, temveč ga moramo, namesto v linearnem, razumeti v krožnem smislu prepletajočih se dejavnosti v retoričnem procesu, iz česar denimo izhaja, da je antični govorec izvedbo vedno že *mislil* (slišal, videl?) tudi v fazah, ko se je odločal, kaj in kako bo govoril (Sonkowsky 1959).

V prispevku bomo poskušali na kratko orisati že v antiki zaznano kompleksnost te – kronološko gledano – brez dvoma zadnje govorceve naloge, da bi pokazali, kako pomembno je, da tudi v sodobni vzgoji in izobraževanju pojmovanja retoričnega nastopa ne omejimo zgolj na končno praktično izvedbo (npr. tematskega govornega nastopa pri pouku), temveč ga v izhodišču razumemo kot integralni del razvijanja sporazumevalne zmožnosti, ki preči tako »mislne« postopke argumentiranja, strukturiranja, ubesedovanja kot tudi tako temeljni veščini, kot sta branje in pisanje. Z razmislekom o vlogi nastopa v okviru jezikovnih dejavnosti pri učnih predmetih (s poudarkom na pouku slovenščine) pa želimo odpreti tudi vprašanja, kdaj, na kakšen način in v kakšnem obsegu osvetljevati izvedbene vidike znotraj kurikularno predpisanih vsebin.

Kratek oris antičnega pojmovanja retoričnega nastopa

Da ne bi zašli v predolg prikaz vloge ustne tradicije (in vse od Homerja naprej navajali starogrških in latinskih literarnih spomenikov ter njihove družbene vloge), uvodoma

3 Navajamo le osnovno različico z latinskimi izrazi brez vsakršne problemske obravnave (npr. kdaj naj bi posamezni elementi postali del modela *officia*, različne pomenske vloge termina *officia* v retoriki, vprašanje njihovih hierarhičnosti in zaporedja znotraj modela). Osnovni pregled historičnega razvoja različnih konceptualizacij je mogoče najti tudi v Porter (1997), Murphy, Katula, Hoppmann (2014).

4 Kot je znano iz zgodovine retorike, so prva tri opravila v teoretski obravnavi doživela bistveno več pozornosti kot zadnji dve. Sodobne teorije poudarjajo neločljivost koncepta *officia* in njegove vpetosti v družbenopolitično življenje grško-rimske antike, če želimo razumeti vlogo klasične retorike (Welch 1990).

izhajamo iz temeljne značilnosti grško-rimske antike, da je bila v vseh njenih obdobjih govorjena beseda po pomembnosti in prepričevalni moči pred pisanim besedilom, saj je grško-rimska družba s svojimi institucijami tudi po uveljavitvi pisane besede »v temelju ostala zavezana pojmu ustnega izražanja na javnem prostoru« (Whitmarsh 2004: 16). Večina pisanih besedil je bila oblikovana z namenom, da bi bila govorjena v javnih okolišjih, in tudi govori, ki so *post festum* izšli v urejeni pisni obliki (npr. Ciceronovi govori), kažejo na to, da sta bili branje in pisanje v antiki podporna tehnologija govoru in sta omogočali njegovo izhodiščno zasnovu, preoblikovanje in trajno ohranitev ter zlasti moralno in praktično urjenje bodočih javnih govorcev (Kvint. *Inst.* 12.10.49–56). Kljub temu da so urjenje v nastopu običajno prevzemali gledališki igralci in ne govorniški učitelji (retorji), ki jim je bila zaupana že v antiki favorizirana konstrukcija govora (tj. prva tri *officia*), so tudi slednji prepoznavali nastop oz. izvedbo govora (tj. obvladovanje glasu, gibanje telesa in kretnje) kot enega ključnih elementov v govorništvu.⁵ Zato moramo kot neprotislovne razumeti izjave Cicerona in Kvintilijana, ki ob zelo strukturiranem prikazu retoričnih konceptov in dokazovanju, kako pomembni so natančna določitev problema, izbor primernih argumentov in njihova strukturiranost (ter ob protiprimerih tovrstnega neuspešnega, napačnega početja), hkrati brez težav zapišeta, da je nastop »gospodar govorništva« (Cic. *De or.* 3.56.213) in da ima »povprečen govor, predstavljen z učinkovitim nastopom, več učinka kakor izvrsten govor brez takega nastopa« (Kvint. *Inst.* 11.3.5, prevod M. Babič). Tudi Aristotel, ki v *Retoriki* nastop obravnava zelo skopo in ga označi celo kot prostaško stvar, ki se ji je treba posvetiti zato, ker se ji ni mogoče izogniti (*Rb.* 1404a1–4), nastop hkrati opredeli kot element, ki v retoriki najmočneje učinkuje (prav tam: 1403b22).⁶ Aristotel je nastop povezoval zlasti z glasom in deloma gestami ter ga okvirno opredelil kot ustrezno rabo glasu (njegove jakosti, višine in ritma) glede na sleherno čustvo (prav tam: 1403b26–27). S tem je pokazal na kompleksnost prepričevanja, ki ni zgolj rezultat »pisne« priprave govora. V okviru patotičnih strategij (tj. prepričevanja s pomočjo vzbujanja čustev) uspešnost vzbujanja sočutja eksplicitno poveže z elementi govorne nastopa – kretnjami, glasom, obleko in celovito izvedbo (prav tam: 1386a33–35), na drugi strani pa elemente nastopa naveže tudi na ubesedovanje oz. jezikovni izraz, pri čemer opozori na

5 Starogrški izraz za govorniški nastop je *hypocrisis* in prihaja od glagola *hypokrinesthai* ('odgovoriti', 'odgovoriti na odru', 'igrati'). Neposredno povezavo med igralstvom in retoričnim nastopom vzpostavi že Aristotel, ki nakaže podobnosti v razvoju njunega preučevanja in sestavinah (*Rb.* 1403b22–34) ter učinku na poslušalce (*Rb.* 1404a14). V zvezi z urjenjem antičnih govorcev pri igralcih je znamenit primer Demostenovega urjenja pri komiškem igralcu Satiru, ki ga opisuje Plutarh (*Dem.* 7.1), prav tako so pogoste »tehnične« primerjave med govornicem in igralskim nastopom (Kvint. *Inst.* 6.1.26; 11.3.4; 11.3.111), opredelivte razlik med igralcem in govornicem (Cic. *De or.* 3.56.214–15) ali opisi znamenitih govorcev, ki vključujejo opise igralskih značilnosti njihovega nastopanja (npr. Ciceronov opis Hortenzija v *Brutu* 302–303).

6 Aristotel tudi pojasni, da je razlog za to temeljna naravnost retorike k prepričevanju poslušalcev, ki so pogosto pokvarjeni in se bolj kot na dokaze odzivajo na všečne govore (prim. *Rb.* 1403b30–1404a9).

neprepričljivost v primeru razhajanja govornih in izraznih sredstev (prav tam:1408b7).⁷ Kasnejši antični retorični teoretiki (ohranili so se zapisi rimskih piscev) nastop običajno opredeljujejo v dveh smereh, in sicer kot dejavnost glasu in telesa oziroma kvaliteto glasu (*vox*), geste (*gestus*) in mimiko (*vultus*).⁸ To opredelitev srečamo tako v *Retoriki za Herenija* (3.19–27), ki velja za najstarejšo ohranjeno tovrstno razpravo, v Ciceronovih razpravah *Orator* (54–60) in *De oratore* (zlasti 3.213–227) ter Kvintilijanovi *Institutio oratoria* (zlasti 11.3), kjer pisci zanjo uporabljajo izraz *pronuntiatio*, kadar je v ospredju glasovni vidik, ali *actio* za telesno dejavnost (Kvint. *Inst.* 11.3.1). Njihove natančne razdelave vidikov glasu, kretenj, mimike, drže telesa ter njihove retorične učinkovitosti in družbene sprejemljivosti, zlasti pa natančna napotila govorcju, kako naj jih ustrezno uporabi bodisi v okviru urjenja bodisi v samem nastopu, kažejo, da je šlo pri nastopu za pomemben element znotraj retorične tehnike.⁹ Ta se je tesno povezoval z drugimi koncepti, npr. z razumevanjem psihologije občinstva, retoričnim *pathosom* in *ethosom*, s strukturacijo govora in z govorniškimi slogom, ter ga moramo razumeti tudi kot »simbolno sredstvo, ki je sestavni del vseh vidikov javnega govora in ne le dodatni kanon« (Fredal 2001: 252) in ki skupaj z ostalimi *officia* ustvarja sinergičen, vzajemen odnos, ki se v vidikih konstrukcije in izvedbe govora kaže kot njihovo sočasno in rekurzivno aktiviranje (Welch 1990: 96).

7 Povezavo med primernostjo ubesedovanja in nastopom je posebej obravnaval tudi Aristotelov učenec Teofrast, ki naj bi prvi sistematično opredelil nastop kot sestavni del retorike in o tem celo napisal samostojno razpravo. Da nastop kot retorična kategorija vstopi tudi v helenistični retorični sistem, potrjujejo konceptualizacije nastopa, kot jih prikazuje *Retorika za Herenija* (*Auct. Her.* 3.11.19). Pomen nastopa v smislu relevantne retorične kategorije v antiki utrjujejo tudi parodije na temo težavnosti priprave (npr. v Aristofanovi komediji *Vitezi* 347–349) ali ponavljajoče se navedbe anekdotičnih primerov iz Demostenovega življenja, ki jih v retorične razprave pogosto vključujejo kasnejši pisci (npr. Cic. *De or.* 1.260 – opis premagovanja težav z govorom; 3.213 – opis znamenite Demostenove razporeditve nastopa na prva tri najpomembnejša mesta retorike).

8 Gre seveda le za enega od vidikov antičnega pojmovanja telesa in telesnosti, za t. i. retorični pogled (prim. Fögen 2009: 15–43). Osredinjen je na učinkovito rabo telesa v javnem prepričevanju in se je ohranil prav zaradi pomena retorike kot družbene in kulturne prakse v grško-rimski antiki (ter zaradi njunega vpliva posledično tudi v kasnejšem t. i. evropskem kulturno-civilizacijskem prostoru).

9 Dodajmo še, da je zlasti iz omenjenih rimskih virov očitna tudi tendenca po skrbi za vizualno (in družbeno) izpostavljenost govorca v trenutku nastopa (npr. po možati drži, ki izvira iz vojske ali rokoborbe – Cic. *De or.* 3.220; po gestah, ki izražajo plemenitost in dostojanstvenost – Cic. *Or.* 86, *Auct. Her.* 3.26; po ohranitvi ugleda in avtoritete – Kvint. *Inst.* 11.3.184). Javno nastopanje od govorca terjaja »retorično vedenje«, ki mu omogoča vzdrževanje/ustvarjanje podobe o možatem, aristokratskem članu družbe in je zlasti v primerjavi z igralčevim (ki se z igranjem ukvarja poklicno in na odru pogosto demonstrira govor, geste in mimiko, ki niso v skladu z idejo o dostojanstvenem Rimljanu) neprimerno bolj zadržano ter se izogiba vsakršni feminilnosti (prim. Hall 2007: 229–231; Gunderson 2000: 111–148; Fögen 2009: 34–37).

Retorična pedagogika: nastop¹⁰

V antiki so torej govorce na nastop v glavnem pripravljali igralci. A kljub temu je nastopanje kot dejavnost in metoda predstavljalo pomemben del retoričnega urjenja, kajti eden od postulatov antičnega retoričnega izobraževanja je bilo posnemanje zglede (tudi učiteljevih interpretacij in prikazov). Zlasti na drugi stopnji izobraževanja, ko so se intenzivno ukvarjali z retoričnimi predvajami (*progymnasmata*), so učenci pogosto glasno brali in posnemali primere, ki so jih predstavljali učitelji, kasneje pa so tudi redno samostojno nastopali v okviru urjenja v deklamacijah (*declamationes* – javnih govorniških nastopih na izmišljeno temo, ki so bili posebej priljubljeni v Rimu).

Ker na tem mestu ne moremo podrobno prikazati vseh omenjenih antičnih razdelav, se bomo na kratko ustavili ob Kvintilijanovem opisu, ki predstavlja tudi neke vrste pedagoško-didaktični uvod v problemski del našega prispevka. Omenili smo že, da Kvintilijan nastop podrobno obravnava v 11. knjigi svoje *Institutio oratoria*. Gre za priročnik za učitelje govorništva, ki pa hkrati zelo natančno povzema in analizira vsa za retoriko in njeno pedagogiko referenčna dela do svojega časa. Toda Kvintilijan izrecno opozori na pomen vključevanja prvin nastopa med začetnim izobraževanjem bodočih govorcev in učenje zakonitosti nastopanja zaupa učiteljem gledališke igre, ki naj poskrbijo za njihovo pravilno izgovarjavo, obvladovanje glasu, kretenj in telesa (Kvint. *Inst.* 1.11.4–12). Zanimiv je odlomek, v katerem prvine nastopa, ki podpirajo tudi vsebinski del govora, opredeli kot primarno učno vsebino: »Komik mora učiti tudi, *kako se pripoveduje, kako pri svetovanju pride do izraza osebna veljava, kako se razburjenje stopnjuje v jezo in kakšen naj bo ton, kadar koga pomilujemo.*« (prav tam: 1.11.12, prevod M. Babič, poudarila avtorica) Glede na pedagoško načelo postopnosti pa Kvintilijan poudari, da gre za vsebine, ki so primerne za zgodnja leta, »dokler učenec ne zmore zahtevnejših stvari« (prav tam: 1.11.14, prevod M. Babič). Povedano drugače, v začetnem urjenju oz. spoznavanju učencev z retoriko, je primarni cilj usmerjen k nastopu – to je k ozaveščanju in urjenju v spretni rabi nebesednih elementov, ki prispevajo k učinkovitosti predstavljene vsebine.

V sistemu slovenske vzgoje in izobraževanja je retorični pouk kot samostojna učna vsebina omejen na obvezni izbirni predmet retorika v 9. razredu osnovne šole ter nekaj prav tako izbirnih predmetov na visokošolski ravni.¹¹ Retorika, ki jo približno na 60 šo-

10 V prispevku ne bomo obravnavali sodobnih konceptualizacij retoričnega nastopa, ker to ni njegov namen. V zadnjih dvajsetih letih ta tematika ponovno prihaja v ospredje, zlasti tudi v kontekstu razumevanja izvedbe kot produkcije besedil v najrazličnejših oblikah, ki jih omogoča sodobna tehnologija (prim. Welch 1990; Reynolds 2009), in je aktualna zlasti v severnoameriškem okolju, kjer vstopa v razpravo o vlogi izvedbe/nastopa v kontekstu poučevanja kompozicije.

11 Sem ne štejejo različnih oblik t. i. izbirnih vsebin, povezanih z retoriko in nastopanjem v srednješolskih programih, ki nimajo uradno potrjenih učnih načrtov.

lah poučujejo vse od leta 1999, učencem omogoča sistematično spoznavanje z retorično tehniko (tj. z govornimi opravili) in v tem pogledu tudi z nastopom.¹² Zlasti v projektu njegove posodobitve, ki ga na Pedagoškem inštitutu izvajamo od leta 2018, posebno pozornost namenjamo tudi prvinam nastopa, to je sistematičnemu spoznavanju in ustrezni rabi temeljnih slušnih in vidnih prvin govora ter diha v kontekstu javnega prepričevanja in ozaveščanju o njih.¹³

Toda (govorni) nastop je pomemben del zlasti osnovnošolskega pouka slovenščine (na katerega se v prispevku omejujemo), saj predstavlja enega od operativnih učnih ciljev (tj. razvijanje govornega nastopanja v 1. VIO¹⁴ oz. enosmernega sporazumevanja v 2. in 3. VIO) in standardov znanja (tj. razvite zmožnosti govornega nastopanja/enosmernega sporazumevanja). Ko beremo ubeseditve omenjenih operativnih učnih ciljev, zasledimo, da učenci na vseh stopnjah govorno nastopajo, spoznajo prvine nastopa, se pogovarjajo o njih, jih uresničujejo in vrednotijo (z minimalnimi odstopanji na ravni predvidene zahtevnosti). Z vidika retorike tak pristop ni problematičen, a če natančneje pogledamo navedena mesta, lahko opazimo, da tematika govornega nastopa ni obravnavana kot vsebina, ki bi jo učenci spoznavali sistematično in postopoma, da bi torej vsako naslednje VIO bistveno nagradilo prejšnje (kar je denimo eden od ključnih antičnih pristopov v retorični pedagogiki), temveč da so takoj soočeni s kategorijo nastopa v celoti. Že v 1. razredu denimo spoznajo govorni nastop, njegove značilnosti in sestavne dele, ki jih morajo uporabiti pri lastni izvedbi in opazovanju, in ta cilj ostaja nespremenjen do 9. razreda. Zdi se, da v tem okviru umanjka procesnost, katere cilj bi bila vzgoja govorca, ki se oblikuje ob posnemanju zgleda in njegovi nadgradnji, predvsem pa predpostavlja postopnost pri spoznavanju in usvajanju elementov nastopanja ter njihovem urjenju. Če bi namreč to veljalo, bi spoznavanje nastopanja v 1. VIO moralo temeljiti na ozaveščanju in razvijanju njegovega nebesednega dela (tj. govornega nastopa, ki v ospredje postavlja diha, govor, telo), v 2. VIO bi poudarek v nastopu nosilo pisanje (tj. nadgradnja z urjenjem v sestavljanju govora), v 3. VIO pa celovita izvedba, ki bi vključevala obe predhodni stopnji (performativno in kompozicijsko komponento) in bi se v osredinjenosti na učinke govornega nastopa in njihove kritične analize ozirala k razvijanju kompleksnejših strategij prepričevanja. Prav takšno zaporedje, ki je bilo osnova antične retorične pedagogike in ga lahko prepoznamo v Kvintilijanovem prikazu, omogoča ustvarjanje trdne podlage

12 Njihovo število vsaj zadnja štiri leta ostaja bolj ali manj nespremenjeno, zaradi različnih razlogov se spreminja le seznam šol, ki predmeti zvajajo, čeprav so med njimi tudi takšne, ki imajo skoraj neprekinjeno tradicijo poučevanja (npr. OŠ Polzela, kjer retoriko že od leta 2001 uspešno poučuje prof. Mojca Cestnik).

13 Za oblikovanje primernih tovrstnih učnih vsebin in razvijanje načinov njihovega poučevanja se uspešno povezujemo tudi s strokovnjakinjama z omenjenih področij (dr. Nino Žavbi in mag. Alido Bevč), s čimer skušamo v slovenskem prostoru tudi na teoretični ravni zadovoljivo vzpostaviti pojmovanje retorike kot primarno procesa petih soodvisnih postopkov.

14 VIO – vzgojno-izobraževalno obdobje.

ter nadgradnjo v kompleksno strukturo nastopa (kot sklepnega dejanja znotraj retoričnega procesa), ne da bi ogrozili njegove temelje – ki so vedno fizični, telesni. Dokazuje to ponuja antika sama z več kot tisočletno tradicijo produkcije javnih govorcev, deloma pa tudi sodobni (zlasti ameriški) izobraževalni modeli, ki na vseh ravneh intenzivno vključujejo retorične vsebine (prim. Skinner-Linnenberg 2010).

Pouk slovenščine seveda ni pouk retorike, njegove konceptualne podlage niso zasnovane na teoretskem polju retorike in argumentacije in tudi v ubeseditvah operativnih ciljev najdemo opise, ki nakazujejo postopnost in (če ga želimo videti) morda tudi fokus: npr. da v 1. VIO struktura ni del ciljev, v 2. in 3. VIO pa to postane, ko se pri opazovanju in vrednotenju nastopa kot cilj pojavi »zgradbena ustreznost besedila« (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 21), da v 2. VIO učenci »povzamejo temeljna načela uspešnega govornega nastopanja« (prav tam) in da se v 3. VIO poleg »načel« pojavijo še »strategije učinkovitega govornega nastopanja« (prav tam: 34). A iz tega nikakor ni mogoče sklepati, da govorimo o strukturiranem in sistematičnem pristopu k poučevanju govornega nastopa, kajti iz same odsotnosti govorne strukture v 1. VIO ne moremo sklepati, kaj je temeljni cilj, ki naj si ga učitelj v zvezi z govornim nastopom prizadeva doseči, ali celo da je v tem obdobju poudarek morda na dihu, govoru. Prav tako iz primerjave ciljev v vseh treh obdobjih ni razvidno, kako so ti nadgrajeni (npr. nadgradnja strukturiranja iz 2. v 3. VIO, temeljna načela uspešnega nastopanja in strategije v 2. in 3. VIO, ali se na kateri koli ravni govornega nastopa učenci seznanijo z ustreznimi argumentativnimi postopki, kaj se dogaja z razvijanjem nebesednih vidikov v celotni vertikalni ipd.). Hkrati pouk slovenščine v vsebine in cilje tudi pri književnem pouku v veliki meri vključuje nastop(anje) (prav tam: 31, 45), kar pomeni, da gre za vsebino, ki je pri uresničevanju ciljev izjemno močno prisotna. Zato bi bilo o njej koristno ali celo nujno premisliti s stališča retorike in argumentacije, zlasti njune pedagogike, kot smo jo nakazali z antičnim primerom. To pomeni, da bi bilo treba jasneje opredeliti temeljni cilj govornega nastopanja, ki naj bo osredinjen na proces vzgoje govornega, in določiti ključne poudarke, ki so v posameznih etapah tega procesa temeljni za njegov optimalni razvoj. Kajti če o nastopu razmišljamo tudi kot o vzgojnem elementu, se moramo zavedati, da je vsak nastop izkušnja, ki se globoko vtisne v spomin in je temelj za vse naslednje nastope.

Zaključek

Dejstvo je, da, razen pri predmetu retorika, prvin nastopanja v slovenski osnovni šoli eksplicitno ne poučujejo. Dejstvo je tudi, da učitelji za to niso posebej usposobljeni in da jim znotraj predvidenih vsebin za to verjetno ne ostaja veliko prostora. Toda ali vse to pomeni, da moramo tematiko govornega nastopa prepustiti naključju in celo tvegati, da učenci v vzgojno-izobraževalni vertikalni, kjer pogosto nastopajo – kot dejavnost učencev

govorni nastop ni omejen le na pouk slovenščine, temveč ga najdemo tako rekoč pri vseh predmetih, pri katerih predstavljajo svoje samostojno delo –, načela nastopanja usvajajo na neustrezen način in morda celo razvijejo negativne izkušnje, ki jih bodo spremljale v nadaljnjem življenju, kadar koli bodo morali javno spregovoriti? Prispevek nikakor ne želi dajati naukov, kako bi morali učitelji poučevati, ker marsikaj od navedenega zagotovo že počnejo. Pokazati smo skušali, da je sodelujoče v pedagoškem procesu pomembno ozavestiti o kompleksnosti nastopa kot učne vsebine in na sistemski ravni premisliti o njej – kar pa ni vedno lahko, če se ne zavedamo, kako pomemben del pedagoškega procesa je bila in je še vedno retorika in da gre pri teh nalogah v resnici za retorične komponente.

Viri in literatura

- ARISTOTEL, 2011: *Retorika*. Prevod, spremna beseda, komentar in slovar Matej Hriberšek. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič, d. o. o.
- BARTHES, Roland, 1990: *Retorika Starih. Elementi semiologije*. Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete (Studia humanitatis).
- CICERO, 1939: *Brutus. Orator*. Translated by G. L. Hendrickson, H. M. Hubbell. Loeb Classical Library 342. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CICERO, 1942: *On the Orator: Volume I-II*. Translated by E. W. Sutton, H. Rackham. Loeb Classical Library 348. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CICERO, 1949: *On Invention. The Best Kind of Orator. Topics*. Translated by H. M. Hubbell. Loeb Classical Library 386. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CICERO, 1954: *Rhetorica ad Herennium*. Translated by Harry Caplan. Loeb Classical Library 403. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FÖGEN, Thorsten, 2009: Sermocorporis: Ancient Reflections on gestus, vultus and vox. Thorsten Fögenin Mireille M. Lee (ur.): *Bodies and Boundaries in Graeco-Roman Antiquity*. Berlin: De Gruyter. 15–43.
- FREDAL, James, 2001: The Language of Delivery and the Presentation of Character: Rhetorical Action in Demosthenes' Against Meidias. *Rhetoric Review* 20/3–4. 251–267. <https://doi.org/10.1080/07350198.2001.9683385> (Dostop: 31. 3. 2019).
- GUNDERSON, Erik, 2000: *Staging Masculinity: The Rhetoric of Performance in the Roman World*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- HALL, Jon, 2007: Oratorical Delivery and the Emotions: Theory and Practice. William Dominik in Jon Hall (ur.): *A Companion to Roman Rhetoric*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 218–234.
- KVINTILIJAN, 2015: *Šola govorništva*. Prevedel Matjaž Babič. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič, d. o. o.
- MURPHY, James J., KATULA, Richard A., HOPPMANN, Michael J., 2014: *A Synoptic History of Classical Rhetoric*. Fourth Edition. New York: Routledge.

- PLUTARCH, 1919: *Lives, Volume VII: Demosthenes and Cicero. Alexander and Caesar*. Translated by Bernadotte Perrin. Loeb Classical Library 99. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PORTER, Stanley E. (ur.), 1997: *Handbook of Classical Rhetoric in the Hellenistic Period (330 B.C.–A.D. 400)*. Leiden, The Netherlands: BRILL.
- POZNANNOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2018: *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (Dostop: 31. 3. 2019).
- QUINTILIAN, 2002: *The Orator's Education, Volume I–V*. Edited and translated by Donald A. Russell. Loeb Classical Library 494. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- REYNOLDS, John Frederick, 2009: *Rhetorical Memory and Delivery. Classical Concepts for Contemporary Composition and Communication*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- SKINNER–LINNENBERG, Virginia, 2010: *Dramatizing Writing. Reincorporating Delivery in the Classroom*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- SONKOWSKY, Robert P., 1959: An Aspect of Delivery in Ancient Rhetorical Theory. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* 90. 256–274.
- WELCH, Kathleen E., 1990: *The Contemporary Reception of Classical Rhetoric: Appropriations of Ancient Discourse*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- WHITMARSH, Tim, 2013: *Starogrška literatura*. Ljubljana: Modrijan.

Poučevanje govora v učnih načrtih za osnovno šolo, srednje šole in gimnazije

Simona Pulko

Razvoj govora in sporazumevalna zmožnost

Govorni razvoj otroka v predšolski dobi pomembno vpliva na njegov celostni govorni razvoj tudi v šolskem obdobju in se kaže v samem usvajanju ter razvijanju sporazumevalne zmožnosti otroka (Zemljak Jontes 2017: 45). V slovenskem šolskem prostoru je uveljavljen t. i. komunikacijski pristop k usvajanju jezika z besedilom kot izhodiščem in s sporazumevalno dejavnostjo kot osnovno, ključno metodo dela, katere namen je vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika (prav tam). O pomenu sporazumevalne zmožnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu je bilo napisanih več razprav, monografij (npr. Kunst Gnamuš 1991, 1992; Lipnik 1994; Zadavec Pešec 1994; Krakar Vogel 2004; Pulko 2007; Križaj Ortar 2010; Bešter Turk 2011; Valh Lopert 2013; Zemljak Jontes 2017 idr.).

Bešter Turk (2011: 127) ima razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku za enega izmed temeljnih ciljev predmeta slovenščina na vseh stopnjah (obveznega) izobraževanja. Avtorica poudarja, da je slovenščina učni jezik in ne zgolj učni predmet, zato je treba sporazumevalno zmožnost razvijati pri vseh predmetih, ne zgolj pri slovenščini, ob tem pa se zastavlja vprašanje, ali se načrtovalci drugih predmetov, učitelji teh predmetov in avtorji učnih gradiv sploh zavedajo vloge, ki jo imajo oz. ki bi jo morali uresničevati pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku je namreč pomembno na vseh ravneh izobraževanja in ne glede na predmetno področje (Zemljak Jontes 2017: 46). Pri predmetu slovenščina je tvorjenje govornih besedil tako moč predvideti v skoraj vseh sklopih učnega načrta (v nadaljevanju UN), v prispevku pa bomo obravnavali tiste, ki jih učni načrti in katalog znanja (v nadaljevanju KZ) eksplicitno izpostavljajo.

Govor v Učnem načrtu za slovenščino (2011)

UN za osnovno šolo (v nadaljevanju OŠ) že v poglavju *Opredelitev predmeta*, v katerem slovenščino opredeli kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin (ključni splošnoizobraževalni predmet v OŠ), izpostavi razvijanje in skrb za razvoj govora kot enega temeljnih ciljev: »Učenci se pri njem usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku.« (Poznavnič Jezeršek idr. 2011: 4)

Namen jezikovnega pouka je med drugim razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, pri čemer je poudarjeno praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, med katere sodi tudi govorjenje (prav tam).

V UN je med splošnimi cilji zapisano, da učenci ob pisnih dejavnostih razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in govorno nastopanje; tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo različna vprašanja s tvorjenjem različnih besedil pri jezikovnem in književnem pouku, s čimer razvijajo svojo socialno, kulturno in estetsko zmožnost.

V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) učenci v sklopu *Razvijanje zmožnosti pogovarjanja* sodelujejo v igri vlog, kjer so predlagane različne vrste pogovora (neuradni in uradni osebni pogovor ter neuradni in uradni telefonski pogovor) (Poznanovič Jezeršek idr. 2011: 12). Ob različnih dejavnostih pri razčlembi pogovora učenci vrednotijo razumljivost in zanimivost pogovora, vljudnost obeh sogovorcev, utemeljujejo svoje mnenje, z učiteljevo pomočjo povzemajo temeljna načela vljudnega pogovarjanja, izražajo svoja občutja med igranjem vlog, vrednotijo svojo zmožnost pogovarjanja in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali (prav tam: 8). Podobne cilje najdemo v 2. in 3. VIO, pri čemer se zmanjšuje delež učiteljeve pomoči, predlagane vrste pogovora pa so enake (prav tam: 30). Vrste pogovorov, ki jih ponuja sklop *Vsebine* v 3. VIO, so: neuradni in uradni osebni/telefonski raziskovalni pogovor, neuradni in uradni osebni/telefonski prepričevalni pogovor, neuradni in uradni osebni/telefonski pogajalni pogovor (prav tam: 54).

Poglavje *Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja* predvideva govorno nastopanje učencev z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto, pri čemer je upoštevano načelo postopnosti, saj to najprej poteka vodeno, nato pa ob ponazorilih čim bolj samostojno (ob zgledovanju po podobnem besedilu, ki so ga učenci že poslušali). Pri tem učenci vrednotijo zanimivost, živost in razumljivost besedila, predlagajo popravke/izboljšave in utemeljujejo svoje mnenje, vrednotijo rabo nebesednih spremljevalcev govorjenja, z učiteljevo pomočjo povzemajo temeljna načela uspešnega govornega nastopanja, izražajo svoja občutja med govornim nastopom, vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali (prav tam: 9). Vrste besedil za govorno nastopanje v 1. VIO so: pripoved o tem, kar so otroci doživeli/videli/slišali, predstavitev načrtov za dani dan/konec tedna/počitnice, obnova knjige/risanke/filma, opis sebe ali druge osebe, delovnika, predmeta/igrača, živali, prostora, zgradbe, poti v šolo/katere druge poti (prav tam: 13).

Razvijanje pravorečne zmožnosti je v UN zasnovano po naslednjem konceptu: v 1. VIO učenci posnemajo knjižno izreko, v 2. spoznajo slovenske knjižne samoglasnike ter vadijo in utrjujejo njihovo izreko v besedah, vadijo in utrjujejo knjižni izgovor posameznih besed in povedi. V 3. VIO učenci vadijo knjižni izgovor besed, povedi in besedil, glasno izgovarjajo besede in opisujejo njihovo izreko (npr. določijo mesto naglasa,

naglašeni samoglasnik in njegovo trajanje, položajne variante zvočnika v, glasovno vrednost črke l in premene nezvočnikov), zanimivo pa je, da pri tem ne uporabljajo strokovnih izrazov in naglasnih znamenj. V 1., 2. in 3. VIO učenci med govornim nastopanjem in med pogovarjanjem z učiteljem govorijo čim bolj knjižno, prepoznajo pravorečne napake v svoji in govoricah drugih ter jih odpravijo (prav tam: 11, 28, 50, 51).

V sklopu *Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih NUB (neumetnostnih besedil)* učenci v 2. VIO »argumentirano vrednotijo svoj govorni nastop ter poznavanje besedilne vrste in vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja /.../ in načrtujejo, kako bi jo izboljšali« (prav tam: 25, 26). V 3. VIO učenci uresničujejo faze sporočanja ter tvorijo (tudi govorno)

čim bolj ustrezna, razumljiva in jezikovno pravilna enogovorna besedila določene vrste /.../, argumentirano vrednotijo zanimivost, živost, ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost svojega govornega nastopa /.../ ter odpravljajo napake ali pomanjkljivosti, vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja /.../ ter načrtujejo, kako bi jo izboljšali. (prav tam: 48)

Poseben poudarek je razvoju govora v UN namenjen pri *Književnosti*, v poglavjih *Glasno interpretativno branje književnih besedil* in *Govorni nastopi*, kjer so predstavljeni načini, kako naj učenci berejo v vseh treh VIO oz. na kaj naj bodo pri izvedbi govornega nastopa pozorni (npr. predstavijo svojo bralno izkušnjo ali deklamirajo, recitirajo pesem) (20, 21, 41, 65). V 2. in 3. VIO UN pri *Govornih nastopih* predvideva, da učenci v vsakem razredu pripravijo en govorni nastop, pri čemer izbirajo med ponujenimi možnostmi in se odločijo za povezavo z domačim branjem, lahko pa se odločijo za temo, ki je ni na seznamu. Pri tem utemeljijo, zakaj so izbrali določeno temo za govorni nastop, prosto in čim bolj naravno govorijo, pozorni so na jezikovno pravilnost in ustreznost (knjižni jezik) in pri tem upoštevajo zvočne in vidne prvine govora (prav tam: 42, 66). V 3. VIO učenci upoštevajo znanja, usvojena pri jezikovnem pouku, prepričljivost dosegajo s premišljeno pripravo govornega nastopa na ravni razvijanja teme, pri govorjenju upoštevajo zvočne in vidne prvine govora za izvedbo »književnostrokovnih« govornih nastopov (obravnavajo književnega dela) in (po)ustvarjalnih govornih nastopov (prav tam: 67).

V poglavju *Standardi znanja* so ciljem primerno določeni standardi znanja, ki naj bi jih učenec dosegel. Učenec v skladu s cilji iz učnega načrta razvije zmožnost govornega nastopanja, ki jo izkazuje s samostojnim govornim nastopanjem z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto, ter tvori smiselna, razumljiva, sovisna in zaokrožena besedila, govori razločno, naravno in čim bolj knjižno, po govornem nastopu pa svoj nastop oziroma nastope sošolcev ovrednoti (prav tam: 74). Pravorečno zmožnost pokaže tako, da med govornim nastopanjem in med pogovarjanjem z učiteljem govori čim bolj knjižno, v svoji in izreki drugih prepozna neknjižne glasovne ali naglasne prvine ter jih zamenja s knjižnimi (prav tam: 76). V 2. VIO učenec pravorečno zmožnost pokaže tako, da ob

standardih, ki so predvideni že v 1. VIO, našteje slovenske knjižne samoglasnike in jih v besedah pravilno izgovori (prav tam: 82), v 3. VIO pa sta pri pravorečni zmožnosti standardom iz 1. in 2. VIO dodana še naslednja: učenec obvlada knjižni izgovor besed in povedi, ga opiše ter prepozna pravorečne napake v besedilih in jih odpravi (prav tam: 90).

Govor v Učnem načrtu za slovenščino (2018)

Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli iz leta 2018 bo v šolski praksi začel veljati 1. 9. 2019, tj. z novim šolskim letom, zato ga je smiselno vključiti v analizo. V 1. VIO si učenci v sklopu *Razvijanje zmožnosti pogovarjanja* ogledajo posnetek oz. sodelujejo v igri vlog: gre za pogovor določene vrste. Koncept obravnave je primerljiv s tistim v UN iz leta 2011, natančneje je zgolj opredeljeno, katere dejavnosti potekajo pred ogledom posnetka in katere po njem (Poznanovič Jezeršek idr. 2018: 9). Besedila, ob katerih učenci v 1. VIO udeležujejo cilje, so naslednje vrste pogovorov: osebni in telefonski (samo zvočni ali tudi vidni) pogovor med prijateljema, sorodnikoma ter med stranko in uradno osebo (npr. učitelj, zdravnik, prodajalec).

Sklop *Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja* predvideva, da učenci v 1. VIO govorno nastopajo z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto. Tudi tukaj je koncept obravnave primerljiv s tistim v UN iz leta 2011, izpostaviti velja le nekaj dopolnitev. Tako se učitelj in učenci pred govornim nastopom pogovarjajo o tem, kdaj in čemu govorno nastopamo, ugotavljajo, po čem se govorni nastop loči od pogovora, kako se na govorni nastop ustrezno pripravimo in na kaj smo med njim pozorni (prav tam: 10). Vrste besedil, ki jih UN predvideva za govorno nastopanje v 1. VIO, so primerljive s tistimi v UN iz leta 2011.

Razvijanje pravorečne zmožnosti je v UN zasnovano po naslednjem konceptu: v 1. VIO so učenci med poslušanjem posnetih ali glasno branih besedil v knjižnem jeziku pozorni na knjižno izreko besed in povedi ter si jo skušajo zapomniti, nato jo posnemajo, vadijo in utrjujejo; povedo, po čem se njihova neknjižna izreka loči od knjižne; vadijo knjižno izreko zanje kritičnih besed in si jo skušajo zapomniti; med govornim nastopanjem skušajo govoriti čim bolj knjižno in razločno; prepoznajo neknjižno izreko pri sebi in drugih ter besede izgovorijo knjižno (prav tam: 10, 11). V 2. VIO razvijanje pravorečne zmožnosti sledi konceptu za 1. VIO, ob tem pa učenci v besedah prepoznajo še knjižne samoglasnike in utrjujejo njihovo izreko v besedah in povedih; pri tem UN ob morebitnih nejasnostih priporoča rabo ustreznih jezikovnih priročnikov v knjižni in elektronski obliki (prav tam: 22). V 3. VIO UN ciljem iz 1. in 2. VIO dodaja še urjenje in utrjevanje knjižne izreke ob besedilih; tako učenci glasno izgovarjajo (tudi berejo) besede in opisujejo njihovo izreko, npr. mesto naglasa in naglašeni samoglasnik, položajne variante zvočnika v, glasovno vrednost črk e, o, v in l, vendar pri tem ne uporabljajo

naglasnih znamenj in strokovnih izrazov za zvočniške variante (kot v UN iz leta 2011). Učenci primerjajo slovenske glasovne in besedne prozodične prvine s tujimi ter predstavijo svoje ugotovitve (prav tam: 35, 36).

V 2. in 3. VIO učenci v sklopu *Razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja* tvorijo besedilo določene vrste – govorno nastopajo oz. pišejo; pri tem lahko najdemo veliko vzporednic s konceptom obravnave v UN iz leta 2011. V UN iz leta 2018 velja izpostaviti naslednje: poudarek je zlasti na strategijah pred govornim nastopom (npr. učenci in učitelj se pogovarjajo o strategijah in načelih učinkovitega govornega nastopanja, o tem, kako se pripravimo na govorni nastop (prav tam: 21); pri dejavnostih po govornem nastopu pa ni prišlo do sprememb (prav tam: 34).

Pri ciljih 1., 2. in 3. VIO pri *Književnosti* v poglavjih, ki se posvečajo govoru, tj. *Glasno interpretativno branje književnih besedil* in *Govorni nastopi*, ni prišlo do sprememb (prav tam: 18, 31, 45).

Govor v Učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah (2008)

V *Opredelitvi predmeta* je zapisano, da je UN nadgradnja UN iz OŠ, zato se dijaki pri njem med drugim usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 5). Med temeljnimi cilji in kompetencami je med drugim navedeno, da dijaki tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila (prav tam: 6).

V sklopu *Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih besedil* dijaki pred tvorjenjem sodelujejo v vodenem pogovoru o strategijah tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, načelih uspešnega tvorjenja, vrstah enogovornih neumetnostnih besedil in značilnostih tiste vrste enogovornega neumetnostnega besedila, ki ga bodo tvorili.

/N/ato se pripravijo /.../ na govorni nastop. Po tvorjenju vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, živost, učinkovitost, ustreznost in jezikovno pravilnost svojega /.../ govornega nastopa in /.../ govornih nastopov sošolcev ter utemeljujejo svoje mnenje, poslušajo mnenja sošolcev o svojem govornem nastopu in izrekajo svoje (ne)strinjanje z njimi, poročajo o svoji strategiji govornega nastopanja in jo primerjajo s strategijami sošolcev ter izdelajo načrt za izboljšanje svojih zmožnosti. (prav tam: 12)

Dijaki razvijajo pravorečno zmožnost tako, da poslušajo knjižno izreko in jo skušajo uzavestiti, v 1. letniku sistematično spoznavajo, vadijo in utrjujejo knjižni izgovor posameznih besed in povedi, prepoznavao pravorečne napake v svojih in besedilih drugih ter jih odpravljajo, med govornim nastopanjem skušajo govoriti čim bolj knjižno (prav tam: 13).

V sklopu *Razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil* dijaki po branju interpretirajo besedila, tako da izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje književnih besedil, sodelujejo v pogovoru, med drugim tvorijo govorno enogovorno besedilo, npr. pripravijo govorni nastop o branju besedil iz vsebinskih sklopov, recitirajo ali uprizarjajo obvezna in izbirna besedila (prav tam: 16).

Dijaki splošno sporazumevalno zmožnost razvijajo ob branju književnih besedil, ob dialoškem odzivanju nanje in ob tvorjenju enogovornih besedil o njih oziroma o književnosti, npr. zmožnost izražanja svojega mnenja, zmožnost sprejemanja drugotnih neumetnostnih besedil, zmožnost tvorjenja učinkovitih, ustreznih, razumljivih in jezikovno pravilnih drugotnih neumetnostnih besedil (prav tam: 16).

V poglavju *Pričakovani dosežki/rezultati* so ciljem primerno upoštevani tudi dosežki oz. rezultati. Dijak pravorečno zmožnost dokaže, tako da med govornim nastopom govori knjižno; izgovori dano besedo/poved neknjižno in knjižno, primerja oba izgovora in opiše knjižni izgovor; našteje knjižne glasnike in jih primerja z neknjižnimi (prav tam: 36). Razvito zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil dokaže z zmožnostjo (uradnega) pogovarjanja, razvito (splošno) sporazumevalno zmožnost pa z dejavnim sprejemanjem drugotnih neumetnostnih besedil, pri čemer izreka in utemeljuje svoje mnenje, tvori učinkovita, ustreznna, razumljiva in jezikovno pravilna drugotna neumetnostna besedila (prav tam: 38).

Govor v Katalogu znanja (KZ) za predmet slovenščina

Slovenščina je temeljni splošnoizobraževalni predmet tudi v srednjem strokovnem izobraževanju (SSI). Dijaki se pri njem med drugim usposablajo za učinkovito govorno sporazumevanje v slovenščini (Katalog 2011: 2), razvijajo sporazumevalno zmožnost kot zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst (prav tam).

Med *Usmerjevalnimi/splošnimi cilji predmeta* velja pri razvijanju govora izpostaviti zlasti, da dijaki razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem knjižnem jeziku, da obvladajo slovenski knjižni jezik in ga zavestno uporabljajo ter da znajo presoditi, ali je v danih sporazumevalnih okoliščinah ustrezna raba knjižnega ali neknjižnega jezika. Dijaki razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja) in branja raznih besedil ter zmožnost ustnega in pisnega sporočanja (prav tam: 3).

V KZ je pri *Primerih sklopov za obravnavo* eden od dveh predlaganih sklopov za jezikovni pouk *Intervju*. Dijaki ob posnetem intervjuju presojujejo nebesedni jezik in izreko sogovorcev, ob tem spoznavajo značilnosti zvočnega prenosnika in jih uzavestijo, razvijajo svojo pravorečno zmožnost, ki jo uresničujejo ob predlaganih dejavnostih, npr. presojujejo izreko sogovorcev v posnetem intervjuju, predstavijo osnovno razdelitev

knjižnih glasnikov na samoglasnike in soglasnike, v besedah določijo obe nadglasovni prvini (tj. naglas in trajanje naglašene samoglasnika), razmišljajo o svojih pravorečnih napakah in jih ponazorijo s primeri; rešujejo dodane pravorečne vaje (prav tam: 17). Ciljem primerno so določeni tudi standardi znanja, in sicer je med minimalnimi navedeno, da dijak upošteva načela uspešnega pogovarjanja in knjižne izreke (prav tam: 18). Po predlaganem sklopu je moč uresničevati cilje za razvijanje sporazumevalne in pravorečne zmožnosti ter razvijanje govora tudi pri drugih vrstah besedil.

Da bi bilo učenje osmišljeno in bi bili dijaki zanj motivirani, avtorji KZ predlagajo, da so vsa besedila povezana s poklicem, za katerega se izobražujejo.

Tudi na področju *Književnosti* KZ predlaga, da dijaki besedila oz. odlomke govorno interpretirajo. Priporočljivi obliki pogovora sta okrogla miza in kviz. Tako dijaki v pogovoru izberejo tematsko ustrezno besedilo za individualno branje oz. govorni nastop, ki mu sledi. V govornem nastopu predstavijo problematiko književnega besedila, po nastopu o njej razpravljajo z učiteljem in s sošolci, ocenjujejo pa tudi sam govorni nastop. Skupina dijakov ob koncu obravnavanega sklopa pripravi in izvede tematski recital (prav tam: 40). Pri predlogih za ocenjevanje KZ govorni nastop tudi sicer predlaga kot enega od načinov ocenjevanja ob vseh tematskih in literarnozgodovinskih sklopih.

Sklep

Analiza učnih načrtov in kataloga znanja je pokazala, da so govor in razvijanje govora ter sporazumevalne zmožnosti kot temeljni cilj/-i prisoten/-i v vseh analiziranih dokumentih, je pa razvijanje (zlasti) pravorečne zmožnosti morebiti premalo eksplicitno poudarjeno. V UN za gimnazije in KZ bi morebiti veljalo razmisliti o bolj dosledni kontinuiteti razvijanja te zmožnosti, saj je premalo poudarjena, zato sta skrb zanj in doslednost pri njenem razvijanju prepuščeni predvsem presoji učitelja, ob tem pa je treba upoštevati dejstvo, da to ni zgolj ena temeljnih nalog učiteljev slovenščine, pač pa učiteljev vseh predmetnih področij.

Viri in literatura

- BEŠTER TURK, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovnost* 56/3. 122–127.
- Katalog znanja za slovenščino* (SSI): <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm> (Dostop: 20. 3. 2019).
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1991: *Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.

- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- LIPNIK, Jože, 1994: *Mali čvek. Zbirka besedil h knjigi Metodika govorne vzgoje*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (Dostop: 20. 3. 2019).
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Dostop: 10. 3. 2019).
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. (Posodobljena izdaja). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (Dostop: 10. 3. 2019).
- PULKO, Simona, 2007: *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Dravska tiskarna.
- VALH LOPERT, Alenka, 2013: *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*. Maribor: Litera.
- ZEMLJAK JONTES, Melita, 2017: Čebļjavčki, brbljavčki, čvekavčki in Mali čvek Jožeta Lipnika. Marko Jesenšek (ur.): *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo. Ob 80-letnici Jožeta Lipnika*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 42–53.

Govorne vsebine v srednješkolskem izobraževanju

Govorna interpretacija literarnega besedila v gimnaziji

Jožica Jožef Beg

Uvod

Temeljna oblika dela pri pouku književnosti v gimnaziji je šolska interpretacija, ki jo Krakar Vogel opredeljuje kot »skupno branje in obravnavo leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev, pri čemer postajajo učenci sposobni čedalje bolj samostojnega prodora v literarno besedilo« (2004: 57). Faze šolske interpretacije so naslednje: uvodna motivacija, napoved besedila in njegova umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenjevanje besedila, sinteza in vrednotenje ter nove naloge (prav tam: 79).

V prispevku se bomo omejili na šolsko govorno interpretacijo besedila, to je na interpretativno branje učitelja in dijakov kot eno od faz šolske interpretacije besedila ter na interpretativno govorjenje besedila na pamet oziroma recitacijo kot eno od možnosti za novo nalogo po obravnavi literarnega besedila.

Govorna interpretacija literarnega besedila v učnem načrtu in gradivih za pouk književnosti v gimnaziji

V slovenskih šolah se je v preteklosti uveljavila delitev govorjenih besedil glede na stopnjo pomnjenja zapisanih besedil. Toporišič (1997: 177–178) v učbeniku *Slovenski jezik in sporočanje 1* deli govorno uresničevanje zapisanega besedila na branje, recitiranje in deklamiranje. Deklamiranje opredeljuje kot vezano obliko govorjenja, pri kateri se govoreči spominja »ne le določene stvarnosti, temveč tudi njene enkratne ubeseditve, tj. povedi in besed, s katerimi je bila ta stvarnost zajeta«, pri recitiranju pa besedila ne zna popolnoma na pamet. Kot ugotavlja Tivadar, »Toporišič t. i. slušne obnovitve pojmuje kot enotno govorno dejanje ne glede na stilno vrednost besedila« (2011: 490–491), torej ni jasno, ali pri tem misli na interpretacijo umetnostnega ali neumetnostnega besedila. Razliko upošteva hrvaški fonetik Škarić (2003: 21), ki v svoji razdelitvi sodobnih govornih vrst recitiranje oz. deklamiranje uvršča med posebne govorne vrste in ga opredeljuje kot interpretativno govorjenje pesniških, proznih in govorniških besedil pred javnostjo. Posebnost interpretacije umetniškega besedila upošteva tudi Podbevšek (2006: 31) in šolsko govorno interpretacijo literarnega besedila definira kot vrsto govorne interpretacije, ki poteka pri pouku književnosti, ko učitelj ali dijak z interpretativnim branjem in govorjenjem na pamet zavestno kaže

svoje razumevanje besedila in svoj čustveni odnos do njega, s čimer želi v poslušalcu vzbuditi estetsko doživetje.

Interpretativno branje kot ena izmed začetnih faz šolske interpretacije besedila ima tudi motivacijsko vlogo, saj spodbuja nadaljnje delo z literarnim besedilom, predvsem pa dijakom, ki naj bi do konca gimnazijskega izobraževanja razvili bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca in v skladu s cilji v učnem načrtu ob tihem samostojnem branju to dokazovali tudi z glasnim branjem, predstavlja zgled za govorno nastopanje (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 37). Po poglobljeni analizi besedila naj bi dijaki tvorili govornjena enogovorna besedila, med katera uvrščamo tudi recitacije in uprizoritve obveznih in izbirnih besedil (prav tam: 16, 38).

Glasno branje se preverja na ustnem maturitetnem izpitu iz slovenščine, pri katerem lahko dijaki za branje predloženega besedila pridobijo do tri točke. Kriteriji so opredeljeni v predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo iz slovenščine, kjer je navedeno, da vse tri točke dobi kandidat, ki bere smiselno, razločno in tekoče; upošteva pravorečno normo –členitev s premori, poudarek, intonacijo, hitrost govorenja, register in barvo (besedilo skuša tudi estetsko interpretirati) (Ambrož idr. 2017: 14).

V učbenikih za književnost so naloge za sistematično poučevanje interpretativnega branja redke. Dijaki se v prvem letniku pri jezikovnem pouku seznanijo s prozodičnimi prvina mi besedila, v učbenikih za književnost pa se večina nalog nanaša na analizo in pisno poustvarjanje besedil. Nekoliko izstopa berilo *Branja* za tretji letnik, kjer je sistematičnemu poučevanju govora na primer še najbližja naloga, naj dijak glasno interpretativno prebere uvodni del črtice *Skodelica karve*. Nalogi so dodana natančna navodila, kako naj pri tihem branju pozornost usmeri v jezikovno organizacijo besedila (ločila, naglas, vrivke, stavčne poudarke, spreminjanje tempa ter besedni red in skladijsko zgradbo), in natančnejša opozorila, kako naj posamezne prvine upošteva pri glasnem branju (Ambrož idr. 2010: 55). Tudi sicer je v *Branjih 3* več nalog za glasno interpretativno branje in uprizarjanje odlomkov kot v berilih za ostale letnike. Pouk književnosti je usmerjen v umeščanje besedil v literarnozgodovinski kontekst in njihovo vsebinsko, jezikovno in oblikovno analizo; med ustvarjalnimi nalogami prevladujejo navodila za pisno poustvarjanje. Ker praksa kaže, da je učiteljem temeljni pripomoček za pouk književnosti berilo, lahko sklepamo, da je odločitev o tem, koliko in kaj bodo dijaki interpretativno brali ali znali pripovedovati na pamet, odvisna od posameznega učitelja.

Glasno interpretativno branje je posebna vrsta branja, s katerim se dijaki srečujejo predvsem pri pouku književnosti, bolj nadarjeni in zavzeti pa tudi pri interesnih dejavnostih v šoli, kot so recitatorski ali dramski krožek ali knjižni klub, ali zunaj nje. Interpretativno branje je zaradi strukture modela šolske interpretacije umetnostnega besedila v srednji šoli še prisotno, za govorno interpretacijo na pamet pa to ne velja, saj je na rob odrinjena verjetno tudi zato, ker sama priprava dijakov nanjo in nato njihov nastop zahtevata veliko časa, ocena, ki jo dijaki tako pridobijo, pa po mnenju učiteljev po navadi

ni enakovredna drugim ocenam. Če upoštevamo, da govorna interpretacija umetniškega besedila ni le mehanično govorjenje besedila na pamet, se v zvezi s tem pojavljajo upravičeni pomisleki. Če hoče govorec besedilo prepričljivo interpretirati, ga mora razumeti, upoštevati mora vsebinske poudarke, ustrezno izkoristiti prozodične prvine besedila in glasov, vse to pa dopolniti z nebesedno komunikacijo. Kriterije za ocenjevanje mora učitelj dijakom natančno predstaviti na začetku prvega letnika, saj so jim v pomoč tako pri pripravah na lastno govorno interpretacijo besedila kot pri ocenjevanju in komentiranju govorne interpretacije drugih dijakov.

Priprava dijakov na interpretativno branje literarnega besedila

Tudi v srednji šoli naj zlasti prvič vsaj poezijo prebere učitelj sam, saj dijakom predstavlja prvi zgled za interpretativno branje. Če je na voljo posnetek besedila, ga lahko uporabi, žal pa je takšnih, ki bi bili prilagojeni sodobni tehnologiji, v slovenščini dosti premalo. Gramofonske plošče, na katerih so bile posnete interpretacije šolskih besedil v izvedbi priznanih slovenskih umetnikov, so že davno stvar zgodovine, za nove posnetke pa se očitno ni našlo dovolj denarja. Dostopne so sicer zvočnice za posamezne avtorje, zelo uporabni so posnetki na spletni strani Franceta Prešerna, vendar pa mora večino besedil prvič interpretativno prebrati kar učitelj (ali dijak, ki se na to vnaprej pripravi), ki vedno prebere tudi starejša besedila, npr. odlomke iz del Primoža Trubarja ali Janeza Svetokriškega.

Da bi učitelj ta cilj dosegel, se mora na interpretacijo pripraviti po enakih korakih, kot bodo veljali za dijake, ko se bodo pripravljali na lastno govorno interpretacijo: upočasnjeno tiho branje, priprava govornega zapisa in poskusno glasno branje. Z upočasnjenim tihim branjem učitelj opravi »miselno« interpretacijo: analizira vsebinske, oblikovne in jezikovne značilnosti besedila. Temu sledi grafično označevanje izbranih govornih sredstev: učitelj označi naglase, ki mu niso domači; podčrta težje glasovne sklope, premene, polglasnike; označi intonacijo, premore, poudarke, spremembe v hitrosti, registru in barvi glasu. Zadnja faza priprave je poskusno branje, s katerim preveri ustreznost grafičnega zapisa in ga po potrebi popravi (Podbevšek 2007: 257–258).

Dijaki naj bi imeli čim več priložnosti za interpretativno branje, občasno pa tudi za interpretativno govorjenje na pamet. Slednje mora biti osmišljeno in dobro pripravljeno. Prvi del priprave se prekriva s koraki šolske interpretacije besedila. Dijaki začnejo neposredno pripravo na učenje besedila z govornim načrtom, ki vključuje zapis intonacije, premorov, poudarkov ipd. Priprava jim omogoči, da med procesom učenja na pamet poglobljajo razumevanje besedila in estetski užitek, besedilo postane njihova »last« in ga lahko celo vzljubijo, čeprav na začetku morda nanje ni naredilo posebnega vtisa. Zlasti dijaki brez izkušenj v nastopanju se morajo tudi psihično pripraviti na to, da bodo

govorili na pamet. Učiteljeva naloga pa je zagotoviti pogoje, da bodo dijaki pred sošolci lahko nastopili, kolikor je mogoče sproščeno in varni pred posmehom zaradi morebitnega spodrsjljaja ali celo večjega neuspeha.

Dijaki naj bi pri pouku interpretativno brali tudi dramska besedila. Če želimo doseči poseben učinek branja po vlogah, se z njimi dogovorimo, da se bodo na interpretativno branje pripravili doma. Uprizarjanje velja za eno izmed bolj ustvarjalnih in dinamičnih dejavnosti pri pouku književnosti in z njo lahko dijakom avtentično približamo obravnavani odlomek ali celotno delo. Raziskava Jožef Beg (2015: 140) o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti je pokazala, da je dijakom ta dejavnost sicer nekoliko ljubša kot recitiranje, vendar sta bili na petstopenjski Likertovi lestvici¹ obe že v prvem letniku med najnižje ocenjenimi (recitiranje: $N = 468$, $M = 2,62$, $SD = 1,25$; uprizarjanje: $N = 468$, $M = 3,09$, $SD = 1,23$). Ko smo odnos do njiju preverjali dve leti kasneje, se niso pokazale statistično pomembne razlike.

Raziskava o poučevanju govorne interpretacije besedila v gimnazijah

Ker je odnos dijakov do posameznih dejavnosti pogosto odvisen od učiteljevih spodbud, smo želeli z raziskavo na manjšem vzorcu gimnazijcev pridobiti podatke o poučevanju govorne interpretacije besedila v gimnazijah. Na vzorcu 202 dijakov (od tega 109 dijakinj) splošne in strokovne gimnazije smo preverili, kakšno mesto ima govorna interpretacija literarnega besedila v gimnaziji. Z anketnim vprašalnikom (Cronbachov alfa koeficient zanesljivosti vprašalnika: $\alpha = 0,92$) smo preverili opažanja dijakov o tem, koliko pozornosti posvečajo govorni interpretaciji učitelji in kako vrednotijo interpretacijo dijakov, kako pomembna se zdi govorna interpretacija besedila na pamet njim samim, kako se pripravljajo nanjo in kako se med nastopom v razredu počutijo.

Samo 19 dijakom (9 %) se zdi glasno branje (interpretativno branje, govornjenje na pamet) nepomembno za razumevanje literarnega besedila, 111 jih (55 %) meni, da je glasno branje pomembno, 67 (33 %) pa, da je manj pomembno.

36 (18 %) dijakov raje bere tiho, saj lahko kaj dvakrat preberejo, lahko berejo s svojo hitrostjo, lažje se osredotočijo na delo. Nekateri navajajo tudi, da se sošolcem branje zatika, berejo pretiho ali nerazločno, to pa otežuje razumevanje besedila. 79 (39 %) dijakom je ljubše, če glasno berejo dijaki, saj tako vsak dobi priložnost, da se vživi v vlogo in se poskusi z njo povezati; bolj si tudi zapomnijo besedilo in mu lažje sledijo, lahko vadijo branje, učitelj pa jih popravlja, ob glasnem branju slišijo poudarke in se vživijo v besedilo. 81 dijakom (40 %) pa je bolj všeč, če bere učitelj. To utemeljujejo s trditvami, kot so:

1 Na petstopenjski Likertovi lestvici je 1 zelo nepomembno, 2 nepomembno, 3 niti nepomembno niti pomembno, 4 pomembno, 5 zelo pomembno.

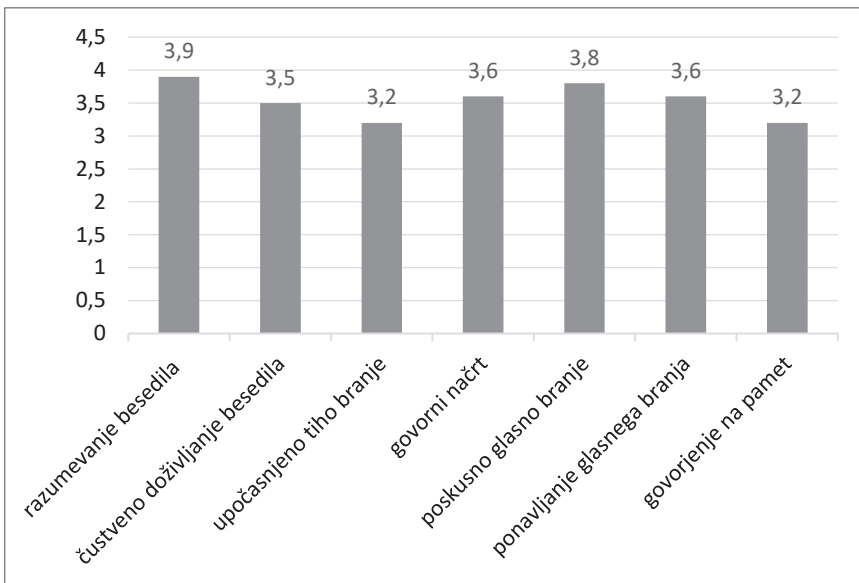
- učitelj prebere besedilo najbolj nazorno (če berem potihom, mi misli lahko nehote odplavajo drugam, branje dijakov zna biti monotono, kar ima podoben učinek, kot če bere vsak sam);
- tako mi je besedilo najbolj jasno in ga lahko najboljše razumem; učitelj zna besedilo prebrati lepo in pravilno, najboljše pa je (še posebej, kadar je besedilo zahtevno), da se pri vsakem odstavku ustavimo in posebej razložimo to, česar ne razumemo;
- veliko stvari, ki jih ob tistem branju ne bi dojel, tu slišiš (so brž pridrvili se črni oblaki itd.: sičniki in šumniki so ob glasnem branju slišati kot nevihta);
- če beremo dijaki, je možnost, da berem tudi jaz, tega pa ne maram.

Dijake smo vprašali, ali so se zadnji dve leti pri pouku književnosti katero od obravnavanih besedil naučili na pamet. Pritrdilno jih je odgovorilo 81 (40 %), vendar jih je samo 62 (30,7 %) navedlo naslove pesmi, ki so se jih učili na pamet. Med njimi je bil en dijak četrtega letnika, 9 dijakov tretjega, 19 dijakov drugega in 33 dijakov prvega letnika. V nadaljevanju so navajali pesmi Franceta Prešerna *Povodni mož* (26), *Zdravljica* (27), *Slovo od mladosti* (8), *O Vrba* (2), *Pevcu* (2), Gregorčičevo *Soči* (8), Vodnikovo *Dramilo*, Kettejevo *Na trgu*, Murnovo *Nebo, nebo* in odlomek iz Cankarjevega *Kurenta* ter Sofoklejeve *Antigone*.

Naslovi besedil in podatek o letnikih kaže na to, da je učenje poezije na pamet v osnovni šoli še dovolj prisotno, v srednji pa močno upade. Lahko tudi domnevamo, da se odgovori na vprašanja o oceni iz govorne interpretacije nanašajo bolj na osnovnošolske kot na srednješolske izkušnje. Večina dijakov (142 ali 70 %) je menila, da je bila ocena iz govorne interpretacije na pamet enakovredna drugim, neenakovredna drugim ocenam se je zdela 35 dijakom (17 %), 6 dijakov (3 %) pa je menilo, da je bila več vredna od drugih ocen. 32 dijakov (16 %) z načinom ocenjevanja ni bilo zadovoljnih, kar so utemeljevali tako:

- ker imajo nekateri ljudje težave z govornim nastopanjem, se mi ne zdi pravično, da morajo biti iz tega ocenjeni;
- ker je kakšno besedilo težko interpretirati in če se ga kdo dobro nauči in pravilno pove, je potem nepravilno, da za svoj trud dobi oceno, ki ni enakovredna drugim ocenam pri tem predmetu;
- ker smo imeli vsi podobne oz. odlične ocene;
- ker je piflarija, namesto da bi besedilo razumeli;
- saj za učenje besedil na pamet ni potrebno posebno znanje;
- ker je govorjenje enako pomembno kot pisanje in kot teorija, ki se jo moramo naučiti na pamet.

Ker nas je zanimalo, kako se dijaki pripravljajo na interpretativno govorjenje na pamet, smo v vprašalniku navedli korake,² ki so jih glede na pomembnost ocenili z ocenami od 1 do 5. Analiza odgovorov (graf 1) je pokazala, da je dijakom najpomembnejše razumevanje besedila, manj pa se ukvarjajo z upočasnjenim tihim branjem (takšno branje bistveno prispeva k boljšemu razumevanju besedila). Med programom splošne in strokovne gimnazije ni statistično pomembnih razlik, prav tako jih ni med letniki. To, da čustveno doživijo besedilo, ki naj bi ga govorno interpretirali, se zdi pomembnejše dijakinjam kot dijakom, ($t = 0,385$, $df = 198$, $p = 0,002$). Zanje je pomembnejše tudi to, da besedilo najprej interpretativno prebere učitelj ($t = 2,542$, $df = 198$, $p = 0,012$).



Graf 1: Povprečne ocene korakov pri pripravi na interpretativno govorjenje na pamet (N = 202).

69 (34 %) dijakov se počuti sproščeno, kar utemeljujejo z navedbami, da so dobro pripravljeni, da se v razredu dobro počutijo, da so navajeni nastopati itd. Kar 100 (49,5 %) dijakov ima pri nastopu tremo, 18 (19 %) pa jih čuti celo odpor, sram, nelagodje. Zlasti uspešnejši dijaki se verjetno bojijo, da ne bodo nastopili tako, kot od njih pričakujejo. Med razlogi za tremo navajajo:

2 Korake priprave smo povzeli po Podbevšek (2017: 69).

- strah me je, kaj si bodo po nastopu drugi mislili o meni; prav tako me je strah, da bom pozabil besedilo, zmrznil itd.;
- tremo imam predvsem na začetku govornega nastopa, ker nisem tako navajen nastopati;
- grozno mi je, izredno sem živčen, ne maram nastopanja in izpostavljenosti;
- pred vsakim nastopom imam tremo, se potim in sem nervozen, premalo poudarka je na tem področju;
- med nastopom pred sošolci se ne počutim dobro, čeprav sem vajen nastopati tudi pred neznanim občinstvom in sem že vodil prireditve.

O izkušnjah z nastopanjem na prireditvah zunaj razreda je poročalo 123 dijakov (61 %). Nastopali so na šolskih prireditvah, ob različnih priložnostih pa tudi v domačem kraju. Med njimi je 50 dijakom (41 %) pri pripravi pomagal učitelj slovenščine, 35 (28,5 %) mentor interesne dejavnosti oz. osebe, ki so organizirale prireditve v kraju, preostalim pa pomagajo starši, sošolci ali pa so pri pripravah samostojni. Večina dijakov je navedla, da so nastopali na šolski prireditvi, pred širšo javnostjo pa npr. na koncertu glasbene šole, na občinskih proslavah ipd., najpogosteje kot glasbeniki, manj pa kot recitatorji, člani dramske skupine in voditelji programa.

Od anketiranih dijakov jih 62 (31 %) ni še nikoli nastopalo na nobeni javni prireditvi. Od teh jih je samo šest potrdilo, da si nastopanja želijo, drugi pa te želje nimajo ali pa si je niso upali izraziti. Podatek se ujema z ugotovitvijo iz raziskave o ključnih zmožnostih, in sicer da se dijaki večinoma ne vključujejo v kulturne dejavnosti v domačem kraju (Jožef Beg 2015: 166).

Sklep

Govorna interpretacija besedila, naj bo to interpretativno branje ali govorjenje na pamet, ima močno motivacijsko, čustveno in doživljajsko vlogo. Žal so dijaki v odgovorih na vprašanje, koliko pozornosti njihovi učitelji posvečajo interpretativnemu branju, poročali tudi o tem, da ta dejavnost ni pomembna; da se z njo ne ukvarjajo, saj bi zmanjkalo časa za druge stvari; da berejo vedno isti dijaki ipd. To kaže, da šolski govorni interpretaciji v gimnaziji posvečamo manj pozornosti kot drugim dejavnostim, verjetno tudi zaradi dejstva, da je za uspeh na maturi pomembnejše pisno izražanje. Pri tem učitelji ne upoštevajo, da je najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji razviti kultiviranega bralca in da med značilnosti takšnega bralca sodi tudi zmožnost šolske govorne interpretacije umetniškega besedila.

Viri in literatura

- AMBROŽ, Darinka idr., 2010: *Branja 1, 2, 3, 4*: berilo in učbenik za 1., 2., 3., 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Prenovljene izdaje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- AMBROŽ, Darinka idr., 2017: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo. Slovenščina*. <https://www.ric.si/mma/M-SLO-2019/2017083009155671/> (Dostop: 17. 3. 2019).
- JOŽEF BEG, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnaziji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina – splošna, klasična gimnazija*. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (Dostop: 17. 3. 2019).
- PODBEVŠEK, Katarina, 2007: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica, 11).
- PODBEVŠEK, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej.
- ŠKARIĆ, Ivo, 2003: *Temelji suvremenoga govorništvva*. Zagreb: Školska knjiga.
- TIVADAR, Hotimir, 2011: Vzpostavitev razmerij med govorom in branjem, recitacijo in igranjem. Simona Kranjc (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Obdobja 30. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–495.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1997: *Slovenski jezik in sporočanje*. Ljubljana: Založba Obzorja.

Kultura govornje besede

Darinka Marc, Katarina Torkar Papež

Uvod

Namen pouka govornje in zapisane besede ali retorike za današnje rabo je dijake navaditi na ustrezno in učinkovito rabo jezika. Da bi bili pri tem uspešni, je smiselno o besednem in nebesednem jeziku razmišljati tudi problemsko. Zato zgolj pragmatičen odnos do jezika postavimo pod vprašaj in z najrazličnejšimi izkustvenimi postopki utrjujemo misel, da jezik ni zgolj sredstvo sporazumevanja, ampak je mnogo več. Izhodiščno vprašanje, kaj pravzaprav pomeni sporazumevanje z besedami, odstre spoznanje, da zmore človek dražljaje iz okolja prevajati v pomene, jih poimenovati in jih glasovno uzvočiti. Z ustreznimi vajami dijakom predočimo, da se z besedno govorico do vsega, o čemer razmišljamo, vzpostavljamo kot simbolna bitja, neposredni stik s stvarnostjo pa zmoremo vsaj delno ohranjati z nebesedno, naravno govorico, kamor sodijo pri govornjenju poleg mimike, kretenj, drža telesa ipd. predvsem tudi glasnost, hitrost, premori, intonacija, register in barva glasu. Dijaki ugotavljajo, da se pri govornjenju razkrivamo z individualnim slogom, v katerem se izražamo s celotno osebnostjo, hkrati pa kot bitja kulture, ker svoja simbolična znamenja posredujemo drugim po izročilu in ustvarjamo nova za prihodnost.

V nadaljevanju se posvečamo kritičnemu mišljenju, ki ga razvijamo s pomočjo temeljnih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, govornjenja, branja in pisanja. Kritično mišljenje opredeljujemo kot celovito, kompleksno in zahtevno miselno dejavnost, tesno vpeto v osebno lestvico vrednot. Ko sodelujemo v komunikaciji, se namreč najprej razkrivamo z etično vlogo, ki se kaže v obliki in poteku sporočanja. Spremljevalni del etosa je logos. Izhodiščni pogoj za uspešno argumentiranje in utemeljevanje pa sta znanje o vsebini in obvladovanje jezika. Če primerno dodajamo še patos, smo na dobri poti, da je naše prepričevanje vsaj slišano, če že ne sprejeto. Omenjena prepričevalna sredstva so kanon antične retorike, ki je po svojem bistvu blizu tudi sodobnemu kritičnemu mislecu.

Razmišljanje o jeziku in kritično mišljenje pripomoreta k vzpostavljanju dijakove občutljivosti in odprtosti, njegove miselne prožnosti in jezikovne artikuliranosti.

Zasnova pouka

Pred petnajstimi leti smo na Gimnaziji Poljane zasnovali načrt za pouk retorike v sklopu treh izbirnih ur v tretjih letnikih splošne gimnazije in dveh v klasični gimnaziji. Interno

gradivo je nosilo naslov *Kultura govorjene in zapisane besede*, s čimer smo poudarili glavni namen: v besedi je moč, vendar ne v kričavi in nasilni, pač pa v domišljeni in odgovorni.

Retoriko je namreč razumeti kot veččino, ki se ukvarja predvsem z odkrivanjem in uporabo vseh sredstev, ki so v dani situaciji na voljo za prepričevanje.¹ Četudi je po Aristotelovem prepričanju o dobrem govorniku, ki zmore prepričati o vsaki stvari, sme pa le o dobri, retorika kot manipulacija postavljena pod vprašaj, je mnogokrat mišljena kot prav taka. Zato izraz uporabljamo v aristotelovskem pomenu besede in je služil tudi za podnaslov pozneje nastalega priročnika.²

Izhajamo iz predpostavke, da sodobna retorična teorija predstavlja združitev klasične retorike, katere glavni namen je prepričevanje z govorjeno besedo, ter retorike pisanja, katere cilj je učinkovita komunikacija. Pri tem upoštevamo dejstvo, da razvoj novih medijev radikalno spreminja oblike medosebne komunikacije, v kateri je človek izpostavljen nenehnemu dežju informacij. Med njimi izbira po svoji meri, ob čemer mnogokrat komaj še zmore ločiti zrnje od plev. Obenem pa mora tudi sam znati prepričati. Znašel se bo le, če bo njegov jezik orodje, s katerim bo ravnal samozavestno in skoraj samodejno.

Program pouka

Pouk retorike je zasnovan po štirih sporazumevalnih dejavnostih, njihovo obravnavo pa spremljata argumentirano prepričevanje in kritično presojanje. Po teoretičnih opisih posamezne dejavnosti sledi ponazorilo ali razlaga, nato utrjevanje z vajami in govornimi nastopi. Učna snov je razdeljena na pet sklopov, ki se zaključijo s pripravljenimi retoričnimi govori dijakov.

Vsebina prvega sklopa se ukvarja s pomenom retorike nekoč in danes, s poslušanjem kot izhodiščem za sporazumevanje in aktivnim poslušanjem kot možnostjo za kritično presojo besed. Ob analizi posnetkov različnih govorcev dijaki pozornost usmerjajo na nebesedne spremljevalce govora. Sledijo vaje za ustvarjalno tvorjenje besedila ter prvi govorni nastop: samopredstavitve.

Drugi sklop predstavi retoriko v ožjem smislu. Gre za poglavje logičnega utemeljevanja in argumentacije, pri čemer si pomagamo s Toulminovim modelom³ in vajami za

1 Aristotel v *Retoriki* zahteva neločljivo zvezo med retoriko in etiko, zato je povezava retorike z manipulacijo vprašanje, ki v sodobnosti provokativno vznemirja. Avtorici Sonja in Karen Foss, uveljavljeni profesorici komunikologije, opominjata na nujno rekonceptualizacijo tovrstne retorike. Namesto ideologije prevlade in moči, s katero je prežeta vsa zahodna civilizacija, naj bi retorične veččine v komunikaciji vzpostavljale odnos, ki samozavest gradi na spoštovanju, vzajemnosti in enakosti vseh sodelujočih.

2 Marc, Torkar Papež: *Kultura govorjene in zapisane besede ali Retorika za današnjo rabo* (2006).

3 Sklepanje je posebna oblika človekovega razumskega procesa, v katerem vzpostavljamo zvezo med nespornim dejstvom ter sklepom, ki ga hočemo dokazati. Od novejših teorij argumentacije smo izbrali Toulminov model, ki pomeni nadgradnjo Aristotelovega silogizma. Sestavlja ga šest korakov: nesporno dejstvo (*evidence*), sklep ali trditev (*claim*), utemeljitev (*warrant*), zadržek (*reservation*), podpora utemeljitvi (*backing*) in približek (*qualifier*).

razvijanje mnenja do tehtne utemeljitve (Rupnik Vec, Kompare 2006: 239). Ob govornjenih in zapisanih besedilih učenci kritično presojuje argumentacijo in prepletanje treh prepričevalnih sredstev.⁴ Sledi drugi govorni nastop: pripravljena izjava.

Tretji tematski sklop predstavi različne pogovorne besedilne vrste (prepričevalni oz. pogajalni pogovor, debata in okrogla miza). Dijaki po analizi ustreznih virov tvorijo pisne osnutke za pripravo na sodelovanje v raznovrstnih pogovorih. Ogledajo si posnetke debate *pro et contra* in kritično vrednotijo prispevke udeležencev. Spoznavajo značilnosti debatne tehnike in se sami preizkusijo v debatiranju po Popperjevem formatu debate.⁵ Ob dialoških besedilnih vrstah, v katerih je odločujoča predvsem argumentacija, se učijo kritičnega presojanja virov in utrdijo izvajanje Toulminovega modela. Tretji govorni nastop je sodelovanje v debati ali na okrogli mizi.

Četrti sklop se ukvarja z načini razvijanja teme, z vajami v slogu in vajami za boljšo izreko. Dijaki preizkušajo svoje izrazne zmožnosti z iskanjem ustreznega jezikovnega koda in primernih nebesednih spremljevalcev govora. Utrdijo prepričanje, da zares dobrega retoričnega nastopa ni brez temeljite priprave. Pri snovanju četrtega govornega nastopa – pripovedovanja zgodbe – spoznavajo pomen metaforične barvitosti in sugestivne pripovedi s pomočjo glasovnega slikanja in slušnih prvin jezika nasploh.

Peti sklop ponovi in utrdi zgradbene značilnosti s petdelnim kanonom⁶ na primeru oblikovanja slavnostnega govora. Dijaki spoznavajo temeljne zakonitosti zgradbe govora in znajo ločiti med afektiranostjo in poetičnostjo. Pri tvorjenju lastnih besedil ob patosu upoštevajo načelo primernosti kot eno temeljnih načel dobrega jezikovnega sloga.

Pouk retorike se zaključí z analizo posnetkov dijakovih nastopov. Utemeljevanje z razlaganjem, povzemanje bistva, sklepanje in vrednotenje dijaki pokažejo v samostojnem esejskem besedilu, ki naj bi bilo jezikovno neoporečno in slogovno ustrezno.

Razvijanje večšine artikuliranega govora je povezano tudi s temeljnimi cilji pouka slovenščine. Podkrepi poglavja o stalnih besedilnih vrstah, slovnični pravilnosti ter pravopisno in pravorečno natančnost. Ujema se tudi z didaktičnimi deli učbenika za književnost, *Branja*, osredotočenimi na že omenjene sporazumevalne dejavnosti.

4 Retorika poleg razumskega dela, *logosa* (argumentacija – logično utemeljevanje), pozna še dve prepričevalni sredstvi, o katerih je razmišljal Aristotel. To sta *etos* (ki se odraža v značaju govornca in se kaže v njegovih besedah in nebesednem delu) in *patos* (izraža se s čustvenim samorazkrivanjem govornca in/ali vzbujanjem čustev pri naslovnih).

5 Karl Popper velja za pomembnega filozofa znanosti 20. stoletja. Znanstveno metodo utemelji na načelu ovrgljivosti, kar je v nasprotju s predhodnim načelom dokazljivosti. Zato je po njem tudi debata *pro et contra* najprimernejša aktivna metoda poučevanja in učenja, saj omogoča polemčno izgrajevanje in poglobljanje znanja (kritično konstruiranje, zagovarjanje, analiziranje in presojanje argumentov), hkrati pa številna druga procesna znanja, na primer komunikacijske večšine, informacijsko pismenost in delo z viri, sodelovanje.

6 Petdelni kanon klasične retorike predstavlja korake, po katerih poteka tvorjenje besedila: iznajdba, razvrstitev, sestavljanje, pomnjenje in izrekanje. Prvi trije so navadno pisna dejavnost, zadnja dva sta namenjena govornjenju.

Izrekanje – govorjenje

Izrekanje je po klasičnem retoričnem kanonu zadnja faza tvorjenja besedila, ki se uresniči skozi govorjeno besedo. To je torej dejavnost, pri kateri sta govorec in poslušalec navadno v neposrednem stiku. Sporočanje poteka v besednem jeziku, ki ga spremljajo nebesedne prvine. Za govorjenje pogosto uporabljamo sopomenko govor, ki lahko pomeni komunikacijo, lahko besedilo, ki ga govorno podajamo v javnosti, ali pa oblikovanje glasov v zlogih, besedah in stavkih. Posvetili se bomo predvsem slednjemu, govoru, saj je kultura govorjene besede odraz govornikove spoštljivosti do občinstva in je bistvenega pomena za učinkovit govorni nastop. Od izobraženega, kultiviranega človeka namreč pričakujemo, da bo enako pozornost kot vsebini posvečal jezikovni pravilnosti svojih sporočil. Da bo torej pri pisanju upošteval pravopis in zakonitosti knjižnega jezika, pri retoričnem govorjenju pa pravorečje in zakonitosti knjižnega jezika. Če je jezik instrument, ki ga govorec in pisec suvereno obvladata, postane sporazumevanje ustvarjalni proces.

Dijake poskušamo prepričati, da je tudi jezik njihovo zrcalo. In da je govor njegova naravna legitimacija, s katero se izrazijo prirojene lastnosti govoril, način življenja, družbene zakonitosti (vzorci, vzori, posnemanja), psihične, nazorske, etične in estetske naravnosti ipd. Govor lahko kultiviramo in vzgajamo z vajami za zdravo, pravilno, primerno, močno, izrazito in prijetno artikulacijo. Pravilna in čista izreka je predpogoj za dobro retorično dikcijo.

Človeški govor, glas in zvok

Poučevanje govora poteka stopenjsko. Najprej spregovorimo o razlikah med človeškim glasom, govorom in zvokom. Poudarimo pomen človeških organov, ki sodelujejo pri tvorbi glasov, t. i. govoril. S pomočjo anatomskega vpogleda v delovanje glasilk razložimo razliko med zvonečimi in nezvonečimi glasovi in zakonitosti povezovanja teh glasov v večje govorne enote (sklope, zloge, besede, stavke, povedi). Omejimo se na glasove standardnega jezika. Govorne enote izgovarjamo na določeni višini z določeno intonacijo, barvo, jakostjo (močjo), z določeno hitrostjo in s premori. Dijaki spoznajo, kako kompleksne so izrazne možnosti človeškega glasu, kako veliko je različic in zato tudi različnih pomenov. Zavedajo se, da je govorjenje vedno enkratno in neponovljivo, zato ga zapisani znaki jezika lahko samo približno povzamejo.

Izreka glasov in naglaševanje

Po teoretičnih opredelitvah dijaki poslušajo sami sebe in svoje sošolce ter ugotavljajo, kako oseben je način izgovora, četudi je delno podedovan. Kako nekateri ljudje glasove vlečejo, drugi z njimi pohitevajo, nekateri močno premikajo ustnice, drugi skoraj ne, nekateri nosljajo, oponašajo druge govorce ipd. (Podbevšek 2007: 64).

Ob jeziku okolja, v katero smo rojeni, se v sistemu izobraževanja pričakuje privzemanje knjižnega jezika. Z njim spoznavamo in sprejemamo normo, ki je dogovorjena za skupni jezik javnega sporočanja. Izgovarjava, ki je zanj veljavna, je določena s pravorečjem.

Dijaki z vajami utrdijo vednost, da je artikulacija jasna tedaj, kadar se govorec potrudi pravilno izgovarjati ne le besede in zloge, temveč tudi posamezne glasove. Mišice, ki sodelujejo pri govoru, morajo biti primerno napete.

Ob tem opozorimo, da je marsikatero izrekovalno nepravilnost (nečista izreka sičnikov in šumnikov, pogrkovanje, nepravilno izgovorjeni glas l, jecljanje (če ne gre za globlje vzroke) idr.) mogoče popraviti, če ima človek zaradi okvar govoril težave s tvorbo in izreko glasov. Marsikdo se svoje govorne hibe niti ne zaveda ali jo sprejema kot posebnost, celo kot osebnostno privlačnost, v resnici pa je ovira. Zanimarjena in nepravilna izreka je motnja, pogosta tudi med dijaki. Zaradi nje se oddaljujemo od razumljivosti, zato pogostokrat tudi od uspešne komunikacije.

Pravilno naglaševanje utrjujemo z vajami, s katerimi ugotavljamo, katere besede so naglašene, katere naslonske. Naglas je slovnična značilnost besede. Z njim dosežemo jakostno in tonsko izraznost samoglasnikov, kar vpliva na besedni pomen (Toporišič 2004: 533). Ker so naglašeni samoglasniki izgovorjeni z večjo močjo kot nenaglašeni, so navadno tudi tonsko višji, kar zanje ni pomenskorazločevalna lastnost. Ker izhajamo iz osrednjeslovenskega območja, govorimo tonemsko, čeprav se dijaki tega večinoma ne zavedajo. Zato se naučimo slišati, kako zvenijo akutirani in cirkumfektirani glasovi. Tonsko naglašene samoglasnike izgovarjamo v sicer enakem glasovnem okolju enkrat višje (padajoče), enkrat nižje (rastoče) in opazujemo njihovo pomenskorazločevalnost (npr. v besedi *vile*: izgovorjeno rastoče – orodje, izgovorjeno padajoče – bajeslovna bitja).

Zvočne prvine govora

Nekatere teh prvin so dijaki spoznali pri jezikovnem pouku. Vendar jih je treba večkrat osmisliti, jih vaditi in uporabljati v predpostavljenih govornih položajih. Zajema jih tudi ocenjevalnik posameznega govornega nastopa.⁷

Glasovna čistost, barvitost, prožnost in govorni register

Pozorni smo na čist glas brez motenj hripavosti, pokašljevanja idr.

Z vajami za ustvarjanje zvočnih kulis se uglašujemo na temo sporočila in poskušamo razgibati njegovo vsebino. Urimo prožnost glasu oz. spretnost spreminjanja višine tonskega položaja, tako da manj pomembne enote sporočila izrekamo glasovno padajoče, osrednje misli, izražene z izbranimi besedami, pa z glasovnim stopnjevanjem. Register prilagajamo govornemu položaju in vsebini. Nizki register je primeren za izrekanje »vrinjenih misli«. Previsoko izbran register pa lahko omejuje svobodo v rabi jasnih intonacijskih potekov in glas zato postane neprijeten, kar negativno vpliva na poslušalca. Za posebno čustveno barvanje besedila lahko uporabljamo zelo visok ali zelo nizek register. Dijakom je jasno, da sta v takih primerih oba zaznamovana.

Glasovna jakost in moč

Glasovno moč je treba znati uskladiti s prostorom, v katerem poteka govor, četudi naravno govorimo tiho. Le ustrezna jakost omogoča poslušalcu razumeti, kar mu govorimo, in tako prepreči motnje v govorno-slušnem prenosniku.

⁷ Primer ocenjevalnika za govorno realizacijo (18 točk). Ocenjujemo še jezik (13 točk) ter vsebino in zgradbo (19 točk). Skupaj 50 točk.

Glasnost govorjenja	ustrezna 3	nekoliko preglasno/ nekoliko pretiho 2	precej neustrezna 1
Jasnost govorjenja (artikulacija, mašila)	jasno 5	nekaj mašil 4	moteča mašila/nerazločen govor/ odstopanja od artikuliranosti 3 ali 2 ali 1
Ritem govorjenja	razgiban 5 ali 4	še kar razgiban 3 ali 2	zelo monoton 1
Stik s poslušalci	živi stik 5	vzpostavljen 4	vzpostavljen z odmiki/nakazan/ odsoten 3 ali 2 ali 1

Intonacija, premori in hitrost

Dijaki z bralnimi vajami pozorno sledijo intonaciji, s katero izražajo pomen in čustveno obarvanost izrečenega. Ločijo: povedno-padajočo/kadenčno intonacijo (*Strinjam se.*); vprašalno: padajočo/kadenčno (*Kdo je vstopil?* ↓ = dopolnjevalno vprašanje); vprašalno: rastočo/antikadenčno (*Ali se strinjaš?* ↑ = odločevalno vprašanje); vzklično intonacijo – padajočo ali rastočo (*Si nor! Da bi se strinjala – nikakor!*).

Pri glasnem branju so pozorni tudi na nekončne polkadence (npr. padajoča v protivni zvezi: *Vsi bodo dosegli svoj cilj, // ↓ le jaz ga ne bom dosegel*, rastoča v vezalni zvezi: *Kar je bilo v tebi lepega, ↓ // dobrega, // ↑ plemenitega, // ↑ vse ti je ona*).

Premori v stavkih dijakom pomagajo slediti logiki sporočila (npr. *Ne, / odidi. Ne odidi.*), ozaveščajo čustveno (*Met na koš in // nič.*) ter poudarno vlogo – premor pred besedo ali za njo poudarja njeno sporočilno težo oz. pomembnost (Marc, Torkar Papež 2006: 37).

Dijaki se učijo slišati trajanje in zvenenje stavkov, besed in zlogov. Zlogi so najbolj ritmične enote govora, ker se najbolj redno ponavljajo. Besede se v stavkih razporejajo kot miselni poudarki, stavki pa kot intonacijski loki.

Dinamiko govora ustvarja njegova narava. Vzrok za ritmične spremembe je lahko čustvena vznemirjenost, poetičnost govora in še marsikaj, namen pa je v razmisleku, kaj je govorec s tem sporočal.

Urimo primerno hitrost ali tempo govora, ki zagotavlja natančnejšo in lepšo izgovarjavo, zbrano misel in jasnost sporočila. Kar je v govoru bolj pomembno, izgovorimo počasneje, kar je manj pomembno, pa hitreje. Zahtevnejše vsebine narekujejo počasnejši tempo, vsakdanja sporočila hitrejšega. Tudi višji in močnejši glasovi zahtevajo počasnejše govornjenje, nižji in šibkejši pa hitrejša (Marc, Torkar Papež 2006: 37).

Govorni nastop: interpretativno branje, pripovedovanje zgodbe, slavnostni govor

Govorni nastop dijaka je odsev pouka in dijakovega prizadevanja. Svoj napredek lahko opazuje procesno od nastopa do nastopa. Kompleksnost in specifičnost posameznega retoričnega govornjenja predpostavlja resno pripravo. Učenčev ustvarjalno glasovno zmožnost najbolj pokažejo interpretativno branje, pripovedovanje zgodbe in slavnostni govor.

Interpretativno branje je ocenjeno tudi pri ustni maturi iz slovenščine, zato mora biti dijakom jasno, da gre za glasno logično branje, napolnjeno z bralčevim čustvenim doživetjem besedila, kar se izrazi z zvočnimi prvinami govora, z intonacijo, tempom, registrom idr. Zvenelo naj bi kot izražanje bralčevih lastnih misli, s čimer bralec izraža svoj odnos do besedila.

Za interpretativno branje se je treba vnaprej seznaniti z besedilom in obvladati tehniko branja. Bralec zares dobro interpretativno bere šele takrat, kadar logičnemu branju dodaja živost, ki jo zahteva vsebina (ironijo, resnost, šaljivost idr.).

Dijaki izberejo kratko umetnostno besedilo ali odlomek in se pripravijo na interpretativno branje. Označijo poudarke, menjave ritma, intonacijske lege idr. Med branjem se kritično poslušajo, spremljajo branje z ustrezno mimiko in gestiko ter preverjajo odziv poslušalstva. Ne pustijo se zmesti, sledijo svoji pripravi, čeprav mora nekaj prostora ostati za improvizacijo, ki jo terja trenutno vzdušje. Upoštevajo priporočilo, da se vzdržijo pretirane izumetničenosti, saj mora branje zveneti kot izrekanje naravnih misli.

Pripovedovanje zgodb je bilo sestavni del življenja v davni preteklosti in je tudi v sedanjosti. Gre za najbolj naravno dejavnost, ki poskuša spodbuditi zbrano poslušanje. Dijaki skušajo izbrano zgodbo povedati tako, da iščejo svoje lastne načine za jezikovno in slogovno upodobitev pripovedi. Premislijo, kako bo vsebina neke zgodbe zvenela v določenem jezikovnem kodu in katera uzvočenost bo izbrani jezik najboljše spremljala (najrazličnejša zvočila, instrumenti ter druga nebesedna pomagala).

Slavnostni govor predpostavlja določeno zgradbo, saj ob pripravi nanj dijaki sledijo antičnemu kanonu: ustvarjanje pozornosti, nagovor, seznanjanje z vsebino, prepričljiva in primerna vsebina, povzetek, poziv in učinkovit zaključek. Upoštevati morajo načela dobrega jezikovnega sloga in figurativnost (jasnost, pravilnost, primerno jezikovno ornamentiranje), prosto, razločno, razumljivo govorjenje, pravo mero za ritmičnost in melodičnost ter primerno rabo nebesednih spremljevalcev.

Sklep

Človek prepričuje z besedo, ker z njo artikulira misli. Beseda ga vsakodnevno vključuje v krog sporazumevanja, v katerem mora samozavestno igrati vlogo sporočevalca in vlogo naslovnika. Zato je retorika za današnjo rabo nedvomno nujna večšina. Pouk le-te želi motiviranim učencem približati dejavnosti, ki jih predvideva komunikacijski krog. Z vajami naj bi dijaki stopili na pot, ki vodi do suverenega in samozavestnega obvladovanja jezika v različnih funkcijskih zvrsteh, govorjenih in zapisanih. Pričakovani dosežek pa je prepričanje, da govorec brez dobrega znanja, zavzetosti in poštenosti ne bi smel biti govornik, saj je odločitev za javno besedo njegova etična in moralna zaveza.

Viri in literatura

- AMBROŽ, Darinka idr., 2000: *Branja 1–4*. Berilo in učbenik za gimnazije ter štiriletne strokovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- CASSON, Herbert Newton 1995: *Umetnost govora*. Ljubljana: Pravljično gledališče (Zbirka Šola retorike, 2).
- CICERON, Mark Tulij, 2002: *O govorniku; trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu*. Ljubljana: Družina (Zbirka Sidro, 21).
- DE BONO, Edvard, 2006: *Lateralno razmišljanje*. Ljubljana: New Moment.
- DE BONO, Edvard, 1992: *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.
- FAGANEL, Jože, 1984: *Pravorečje, iz cikla oddaj o glasoslovju za RAI*. Radio Trst.
- FAGANEL, Jože, 1986: Sinteza besedila in glasu, prispevek k oblikovanju nazora o govoru. *Maske* 2. 19–24.
- KOMPARE, Alenka, RUPNIK VEC, Tanja, 2006: *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MARC, Darinka, TORKAR PAPEŽ, Katarina, 2006: *Kultura govornje in zapisane besede ali Retorika za današnjo rabo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MOLCHO, Samy, 1996: *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- PEASE, Allan, 1986: *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2007: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica, 11).
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Sloveščina – splošna, klasična gimnazija*. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (Dostop: 10. 10. 2019).
- SENEGACNIK, Brane (ur.), 2001: *Lisija, Izokrat, Demostenes, Ciceron, Evmenij: Antologija antičnega govornišva* (poglavje Izokrat, Govor proti sofistom). Ljubljana: Študentska založba (Claritas).
- ŠKARIČ, Ivo, 1996: *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Pravljično gledališče (Zbirka Šola retorike, 4).
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Besedilna fonetika. Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja. 533–554.
- VASILJEVIČ GIPPIUS, Sergej, 1980: *Gimnastika čutil*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 83).
- ZUPANČIČ, Nataša, 1995: *Dih in govor: mala šola diha in glasu*. Ljubljana: Pravljično gledališče (Zbirka Šola retorike, 3).
- ZUPANČIČ, Zdravko, 1994: *Mali vedež retorike: večina javnega govornjenja in nastopanja*. Ljubljana: Pravljično gledališče (Zbirka Šola retorike, 1).

Poučevanje govora v programu umetniške gimnazije (smer Gledališče in film)

Nataša Konc Lorenzutti

Začetki

Moj prispevek ne bo znanstvena, temveč izkustvena razprava. Z govorom se namreč ves čas, od dne, ko sem začela študij Dramske igre in umetniške besede, ukvarjam kot ustvarjalka. Zato je tudi moj pedagoški pristop, o katerem bom govorila, podoben poučevanju muziciranja, ki ne more biti strogo ločeno od glasbene teorije in tehnike, ampak se obilno preliva čez njun rob.

Ob tem pa nikakor ne morem mimo dogodka iz časa mojih začetkov. Bila sem v prvem letniku študija igre, ko me je Milena Mileva Blažič, ki je takrat na Akademiji vodila krožek kreativnega pisanja, povabila k povezovanju literarnega večera naših študentov v prostorih Društva slovenskih pisateljev. Imela sem hudo tremo in spominjam se, da so mi tik pred nastopom predstavili gospo Ano Mlakar, eno naših prvih radijskih napovedovalk, ki je vzgojila rodove naslednikov, hkrati pa je bila višja strokovna sodelavka za odrski govor na Akademiji, seveda mnogo let pred mojim vstopom vanjo. Njena prisotnost je mojo tremo še povečala. Po nastopu je gospa Mlakar stopila k meni in rekla: »Gospodična, moram vam povedati, da je vaš govor ... kako bi rekla ... kakor suha figa.« Bila sem pretresena. Gospa je verjetno ugotovila, da si s takšno pripombo ne morem prav nič pomagati. Potrebovala bi nekoliko bolj otipljiva navodila, kako naj se iz stanja »suhe fige« izkopljem. Zato me je povabila, naj se kdaj oglasim pri njej. Torej se ji je le zdelo vredno ukvarjati se z mano. Vendar sem potrebovala nekaj let, da sem si jo sploh upala poklicati. Ko sem kot absolventka igrala Salomo v postavitvi Uroša Trefalta v Eksperimentalnem gledališču Glej,¹ sem se le opogumila in se napovedala na obisk. Brali sva Salomine monologe. Zdelo se mi je, da sem čisto vse narobe povedala, in mislila sem, da bo moj govor za vedno ostal mrtev. Ogromno moči sem vložila v to, da bi našla način, kako besedi vdahniti življenje, ji dati sok, svežino, barve. Zelo veliko sem delala in dobro vem, da marsikdaj nisem vedela, ali sem sploh na pravi poti. Še deset let po diplomi, ko sem prišla na magistrski študij Umetniške besede in me je prvič poslušala lektorica Tatjana Stanič, sem se bala, da bo rekla kaj takega, kar bi me spet ohromilo.

1 Oscar Wilde: *Saloma*, premiera 19. 12. 1992.

Nastajanje Dramsko-gledališke smeri umetniške gimnazije

Ni torej enostavno ustvariti prepričljive, sveže govorne interpretacije. Zato vztrajam pri poučevanju govora, kljub temu da je v novem programu umetniške gimnazije, ki letos teče že drugo leto, predmet, posvečen zgolj govoru, dokončno izgubljen. Vključen je v predmet Igra in govor, ki obsega manj ur kot prej dva ločena strokovna predmeta skupaj, zato bom v naslednjih letih potrebovala precej iznajdljivosti, da bom znala znotraj enega predmeta seznaniti dijake z vsemi elementi gledališča in pri tem najti dovolj prostora za govor. Opažam namreč, da se z govorom in njegovim pomenom ukvarja vse manj ljudi. Že na javni televiziji nastopajo govorniki, ki govorijo slabo – kot da je pomembno samo, da se za silo razumemo. Vemo pa, da so vsi javni govorniki krojači govorne podobe našega jezika. In če govorijo slabo, svojemu občinstvu kvarijo govorni posluš. Tako kot »zafušane« pesmi v risankah že najmlajšim kvarijo glasbeni posluš. Kot da je vse dobro, samo da se nekaj govori in prepeva, samo da se ne izgubljam v tišini.

Stari program umetniške gimnazije smo zasnovali leta 1999. Bila sem avtorica učnega načrta za predmet Umetnost govora, ki ga je recenzirala Katedra za govor na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani pod vodstvom Katarine Podbevšek. Izvajali smo ga od septembra 2001, z junijem 2020 pa ga bo zaključila zadnja generacija dijakov. Gledališki predmeti v ožjem pomenu besede so bili razdeljeni takole: prvi letnik je imel eno uro Umetnosti govora in dve uri Gledaliških delavnic na teden, drugi letnik enako. V tretjem letniku se je predmet Umetnost govora razširil na tri ure tedensko, Gledališke delavnice pa na štiri. Do vključno tretjega letnika sta bila oba predmeta obvezna. V četrtem so tri ure Umetnosti govora ostale obvezne, Gledališka delavnica pa obvezno izbirna, kar pomeni, da so se zanjo odločili tisti dijaki, ki so si želeli zaključiti šolanje z maturitetno uprizoritvijo.

Na začetku izvajanja programa je govor v prvem in drugem letniku poučevala strokovnjakinja za radijski govor Ajda Kalan (ki je bila učenka prej omenjene Ane Mlakar), v tretjem in četrtem pa igralka Alida Bevk. Konec leta 2006 sem prišla na delovno mesto Alide Bevk, ki se je nato zaposlila na Akademiji, še eno leto kasneje pa sem poučevanje govora prevzela tudi od Ajde Kalan. Predmet smo ves čas povezovali z Gledališko delavnico, ki sta jo v prvih letih izvajanja programa vodila igravec Janez Starina in režiser Marjan Bevk, danes pa poleg mene še dramaturginja Samanta Kobal. Skupaj smo ustvarili pravo gledališko vzdušje, redne vaje v okviru pouka in po potrebi tudi po njem ter povezanost dijakov in mentorjev v gledališkem načinu razmišljanja.

Poučevanje govora

V prvem letniku seveda začnemo s prvimi govornimi koraki. Največ časa gotovo porabimo za to, da popravimo tisto, kar so se otroci narobe naučili v osnovni šoli. Začela bom

kar s svežim primerom izpod domače strehe. Moja hči, ki hodi v četrti razred, se je učila pesem Neže Maurer z naslovom *Strah*. Ko jo je prvič povedala, besedila nisem imela pred seboj in sem slišala tole: Nekaj je hušknilo, nekaj je bušknilo, nekaj je švisnilo, k tlom se je stisnilo, resje drhte. Zmedla sem se. »Kako to misliš: resje drhte. Mogoče piše, da resje drhti?« Postala je nemirna. »Tako je rekla učiteljica.« Pogledala sem torej pesem in videla, da piše: »k tlom se je stisnilo resje drhte.« Torej prislov »drhte« in ne glagol »drhti«. Otrok tega seveda ni razumel, ker je menda učiteljica, ko jim je pesem brala, na koncu verza »k tlom se je stisnilo« naredila pavzo, kot da je tam vejica, zato je misel izgubila pomen in postala nerazumljiva. Kar nekaj solza sva morali obrisati, preden sem hčerki dopovedala, kako je treba to povedati in kaj pomeni. Zelo težko ji je bilo sprejeti navodilo, naj se četrti verz nadaljuje v petega, saj je vajena šolskega skandiranja (čeprav ni hodila v vrtec, kjer zabetonirajo temelje za takšen način pripovedovanja), sekanja pesmi na verze, zaključevanja vsakega verza, razen zadnjega v kitici, z rastočo intonacijo, poleg tega pa se je navadila še, da ji pesmi, ki jo pripoveduje, ni treba razumeti, glavno je, da se jo naučiš na pamet in nekaj zelo izrazito poudarjaš, pa je učiteljica zadovoljna. In kar je najhuje od vsega – ko je bila vprašana, je povedala tako kot učiteljica, torej narobe, saj se je bala, da ji bo rekla, naj se mama ne vtika v njeno delo. Za napačno interpretacijo je dobila odlično oceno.

Otroci, ki prihajajo z osnovnih šol, torej ne vedo, da tako pri prozi kot pri poeziji govorimo misli in ne zgolj zaporedja besed.

Poleg te slabe govorne navade imajo dijaki, ki pridejo v prvi letnik, zelo skromen besedni zaklad in slabo bralno kondicijo, saj jih večina bere premalo ali pa sploh ne (odgovorne za to so družine in ne šola). Slika se iz leta v leto slabša, kar pripisujem pretirani uporabi in predvsem množični zlorabi digitalnih medijev.

V Južni Koreji, zelo moderni industrijski državi, ki ima v svetovnem merilu vodilno informacijsko tehniko, so zdravniki pred petimi leti pri mlajših odraslih vedno pogosteje beležili motnje spomina, motnje pozornosti in motnje koncentracije kakor tudi čustveno poplitvenje in splošno otopelost. To bolezensko sliko so poimenovali digitalna demenca. (Spitzer 2016: 7, 8)

Vsako leto na prvih urah v prvem letniku preverim, kaj so se v osnovni šoli naučili na pamet. V tretjem triletju sta to zagotovo Prešernov *Povodni mož* (ali redkeje *Turjaška Rozamunda*) in Gregorčičeva *Sočī*. Potem najdem nekoga, ki je pripravljen povedati misel: »nobene očem bilo bolj zaželene / ob času nje cvetja dekleta ne žene«. Vedno naletim na enak način pripovedovanja, popolnoma nelogično razsekan. S štirimi otroki sem že prebrodila osnovno šolo, s petim še ne, zato vem, kakšno navodilo za učenje in pripovedovanje dobijo: »z izrazitimi poudarki in z občutkom«. Kje naj otrok poudarke in občutke dobi, pa je prepuščeno njemu samemu. Zavedam se, da učitelji ne morejo učiti nečesa, česar jih ni nihče naučil, zato so otroci prepuščeni nadarjenosti ali nenadarjenosti,

posluhu ali gluhoti, lastni težnji po izobraževanju ali duhovni lenobi svojih učiteljev. Dodatna škoda nastane pri dramskih krožkih. Nikakor se ne morem znebiti občutka, da vlada splošno mnenje: za vodenje dramskega krožka ni potrebno posebno znanje, dovolj sta ljubezen in veselje. Likovne krožke vodijo likovni pedagogi, pevske zборе glasbeni, dramske pa vsakdo, ki misli, da to zna. Gledališča torej sploh ne obravnavajo kot stroko. Otroci, ki začnejo obiskovati dramski krožek, so pogosto polni spakljivih vzorcev, govornih manir in privajenih izgovornih napak, poleg tega pa so še pretirano samozavestni, saj mislijo, da so uspehi, ki so jih dosegli pred občinstvom staršev in starih staršev, prava slika njihovih gledaliških spretnosti.

Na nekaterih osnovnih šolah imajo tako imenovane debatne klube. Učenci se urijo v iskanju argumentov za stališča, ki so jim vnaprej določena, namesto da bi se učili oblikovati in zagovarjati svoja lastna. V debatiranju potem tekmujejo. Pred tekmovanjem ekipa izvleče listek z navodili, kakšna stališča naj zastopa, kar je povsem v nasprotju s temeljnimi načeli klasične retorike – naj govorec govori tisto, kar v resnici misli, ne pa tega, kar mu naročijo, naj misli (*Nemo orator nisi vir bonus*). Tako je debatni aktivizem vprašljiv tudi z etičnega vidika, predvsem pa ne vzgaja h kakovosti povedanega, ampak zgolj h količini. Učence dobesedno spodbuja k »nakladanju«, iz česar utegne iziti mnenje, da z agresivno natresenimi argumenti lahko prepričaš, tudi če sam v to, kar govoriš, sploh ne verjameš.

Pri prvih poskusih glasnega branja v prvem letniku naletimo tudi na zelo trdovratne pravorečne napake, ki jih je težko izkoreniniti. Najbolj moteč je npr. izgovor predloga v. Ne samo da so se ga otroci, ko so se učili brati, narobe naučili, ampak napačno rabo slišijo na vsakem koraku, celo na javni televiziji.

V prvem letniku se torej ukvarjamo s prekopavanjem zbite prsti in ruvanjem plevela. Ko to za silo uredimo, začnemo uriti pomnjenje, učimo se kratkih, preprostih leposlovnih odlomkov ali pesmi na pamet. Seveda vse te sestavke najprej večkrat pravilno preberemo, šele potem se jih dijaki naučijo. Pomnjenja leposlovnih odlomkov je nato vedno več. Smisel takšnega učenja moram dijakom vedno znova prepričljivo pojasnjevati. Leta 2009 je bil v *Sobotni prilogi* objavljen intervju s francosko pisateljico in profesorico književnosti Cécile Ladjali, ki je na vprašanje, zakaj obžaluje, da se otroci v šoli ne učijo več na pamet, odgovorila:

Ker si v pamet za vse večne čase zapišete besede, ki vam jih nihče nikoli več ne bo mogel vzeti. Niti vlade, niti tajna policija, niti surovi običaji in cenzura ... Kar znamo na pamet, je samo naše. To je ena največjih možnosti svobode, upora. Primo Levi je v koncentracijskem taborišču recitiral Dantejev *Pekel*. Največje ruske pesmi dvajsetega stoletja so preživele, ker so jih znali na pamet. V koncentracijskih taboriščih so bili modri rabini, ki so jih imenovali žive knjige. Ti so znali na pamet toliko, da je bilo mogoče »listati po njih«. Hodili so k njim in jih spraševali, kaj pomeni kako besedilo, spraševali so jih po navedkih ... Jezik je hiša, v kateri stanujemo. Besede so naše meso. Brez

njih smo goli in brez krvi. Učiti se na pamet pomeni edinstveno sodelovati s tekstom. Tisto, kar ste se naučili na pamet, se spremeni v vas in vi se spremenite s tem za vse življenje. Če se nehamo učiti na pamet – otrok se uči na pamet začuda hitro –, če zanemarimo spomin, če ne ohranjamo atletskega urjenja spominskih mišic, propadamo. Naše šolstvo je danes načrtovana amnezija. /.../ Za učence je recitacija nasprotje razmišljanja, je pozaba nase na račun tujega glasu, razlastninjenje tisto malo posebnosti, na katero so ponosni pri štirinajstih. Misel, da so zgolj priča, jim je odvratna. A res je ravno nasprotno. Na pamet naučeno jim ogromno pomaga pri pisanju kasneje. Spomin na naučena besedila skoraj magično pride na dan v trenutku, ko morajo oblikovati neoporečno sintakso. (Zgonik 2009: 26, 27)

»Biblijska misel, da je bila v začetku Beseda, po kateri je nastalo vse, kar je nastalega, jezikoslovcev ne preseneča, saj govorjenemu jeziku pripisuje božansko ustvarjalnost,« pravi Jože Faganel v enem izmed nagovorov poslušalcem slovenske postaje tržaškega radia (2019). Beseda, ki v *Svetem pismu* in drugih starih literarnih zvrsteh pomeni nekaj absolutnega, izvirnega in nedotakljivega, je v sodobni literaturi živa, domača, bližnja snov, s katero smo v nenehnem dialogu. Nikakor pa je ne smemo maličiti. »Profesor mora naučiti učenca biti svoboden. To svobodo si pridobi tako, da vadi pravila,« pravi Ladjali (Zgonik 2009: 26).

Ker je torej zame beseda v svoji najčistejši razsežnosti gradnik besedne stvaritve, sem zelo pozorna, da možnosti, ki jih ponuja, dijakom predstavim z lastnim navdušenjem nad njeno lepoto in močjo. Kljub temu da mi šolski sistem ne zagotavlja ustreznih razmer za delo, saj moram zapisovati svoje pristope v obrazce in razpredelnice ter pred redovalno konferenco vpisati ocene, čeprav proces še teče, se nočem predati malodušju. Tudi Ladjali pravi: »Zagrenjenost, slabovoljnost, ravnodušnost povprečnega profesorja je eden največjih zločinov naše družbe. Učenec si zasluži marsikaj, le ravnodušnosti ne.« (prav tam: 27)

Da bi ne postala ravnodušna, se izogibam poučevanja na šolski način. Jasno je, da sledim pedagoškim načelom in skušam pri svojih dijakih doseči kar največji napredek, kar pa ne pomeni, da ne sledim tudi ustvarjalnim zamislim, ki jih oblikujem skupaj z njimi.

Zelo veliko mi pomeni zapis naše nekdanje dijakinje Eve Stražar, ki je zdaj že diplomantka igre. Takole mi je, med drugim, v imenu razreda, napisala ob maturi:

Vseh dvaintrideset gledališčnikov nas zagotovo ne bo igralcev, novinarjev ali, bog ne daj, politikov, brez drobca zadržka pa si upam trditi, da nihče od ljudi, ki ste jih poučevali, ne bo imel težav pri zagovoru diplomske naloge, razgovoru za službo ali poročnem govoru. Še več, lahko vam obljubimo, da bomo celo na svoje bodoče, ponorele otroke vpili s prepono, artikulirano ter s pravimi naglasi in logičnimi poudarki. (Stražar 2014)

Pedagoška nemoč

Učitelji smo v mnogočem vzgojno nemočni. Mislim, da so nekoč prihajali na gimnazije taki dijaki, ki so veliko brali in so bili pripravljeni brati še več. Bili so radovedni, radi so raziskovali, iskali, se spraševali bistvene stvari o sebi in drugih. Danes pa prihajajo skoraj vsi, tudi taki, ki po *Martinu Krpanu* niso prebrali ničesar več. Ti se potem samo porogljivo smehljajo, ko jim govoriš o pomenu branja in razgledanosti, ker menijo, da smo učitelji, ki to poudarjamo, povsem zaostali, saj ne vemo, v kakšnem izobilju informacij oni zdaj živijo, mi pa smo tavalni v temi, ker sploh nismo vedeli, kaj se dogaja po svetu, zato smo morali posegati po starih zgodbah iz romanov.

V prvem letniku dobijo dijaki nalogo, naj preberejo dve leposlovni deli po lastnem izboru, v razmiku treh mesecev, kar je podlaga za vajo v prostem pripovedovanju pred razredom. Žal izbirajo precej trivialna dela; le redki posamezniki posežejo po zahtevnejšem leposlovju, kar je značilno tudi za marsikaterega odraslega bralca. Besedni zaklad dijakov je skromen, zelo pogosto ne najdejo besed, njihov govor je poln mašil, ki jih jemljejo iz slenga.

V prvih dveh letnikih tudi pri učenju na pamet in govorni interpretaciji izbiram odlomke iz leposlovja za otroke in mladino, šele kasneje posežem po leposlovju za odrasle (pogosto izbire povežem z deli, ki jih obravnavajo pri slovenščini). Pred kratkim sem z eno od dijakinj brala pesem Saše Pavček iz zbirke *Obleci me v poljub*. Pesem ima naslov *Beatrice* in jo je dijakinja sama izbrala. Vendar mi je priznala, da ne ve, zakaj jo je izbrala, saj je ne razume. Niti sanjalo se ji namreč ni, zakaj sploh *Beatrice*.

Kljub možatosti sem te klicala *Beatrice*,
ker bil si moja čista izmišljija,
mil kot muza muz,
nedosegljiv kot ona v popolnosti besed.

Rojenica mojih sanj si bil, navdiha.
Zdaj radodaren, zdaj tako neznosno skop,
da za novčič te lepote sem klošarila uboga,
klečala na koruznih zrnih upov,
da bi mi vrgel senco miloščine.

(Pavček 2010: 68)

V teh nekaj verzih ni razumela izrazov muza muz, rojenica, klošariti, miloščina. Bilo je, kot da se učiva tujega jezika. Če se moram ukvarjati z abecedo, je težko nadgrajevati jezik, se prebiti do razumevanja pesmi in njenega utelešenja v pripovedovanju, vendar to postaja naša nova naloga.

Seveda pa so med dijaki tudi taki, s katerimi je mogoče delati tako, da na koncu nekega procesa presežejo sebe, in v tem je res najlepše pedagoško zadoščenje.

V četrtem letniku sem predmeta Umetnost govora in Dramsko-gledališka delavnica doslej vselej združila. Vsako leto tako pripravimo maturitetno uprizoritev, ki je običajno povezana z besedili iz maturitetnega sklopa pri slovenščini. Lani sem tako dramatizirala roman *Ubežni delci* Anne Michaels, letos pa sem zaradi sestave skupine, s katero ne bi mogla uprizoriti dramatizacije maturitetnega romana, priredila dramo Evalda Flisarja *Antigona zdaj* in prizore prepletla s poezijo Barbare Korun.

Naše poslanstvo

Ob koncu razmišljanja o govoru bi rada spomnila še na patra Stanislava Škrabca, »očeta slovenske fonetike«. Na Goriškem smo lani, ob stoletnici njegove smrti, v skoraj vseh izobraževalnih in kulturnih ustanovah izvajali dejavnosti v okviru Škrabčevega leta. Pater Škrabec je zapisal:

Mi bi ta jezik morali ljubiti kot dragoceni dar, ki nam ga je Bog dal, varovati ga skrbno vsake poškodbe in učiti se ga z vso pridnostjo in natančnostjo. Brez učenja ni znanja, brez znanja ne blagostanja, ne uspeha, ne napredka. Najboljše orgle ne bodo lepo pele tistemu, ki se ni zadosti orglati učil. Najpopolnejši, najplemenitejši jezik ne bo rešil svojega naroda, ako ga ta ne ceni, ako se zanj malo meni. Prej ali potlej se bo takemu narodu jezik potujčil, pohabil in potrl, dokler ne bo naposled popolnoma zamrl in izgubil, in s svojim jezikom bo tak nemaren narod sam izgubil s tega sveta – podlaga tujčevi peti! Glejmo, da ne bomo mi tak narod! (Korošak 2001: 31)

Viri in literatura

- FAGANEL, Jože, 2019: Prispevek za RAI, še neobjavljen, iz osebne korespondence.
- KOROŠAK, Jožef, p. Bruno, 2001: *P. Stanislav Škrabec, frančiškan: v obeh sodobnikov*. Ljubljana: Brat Francišek (Po njihovih stopinjah, 1).
- PAVČEK, Saša, 2010: *Obleci me v poljub*. Ljubljana: Miš.
- SPITZER, Manfred, 2016: *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva družba.
- STRAŽAR, Eva, 2014: Osebno pismo. Nova Gorica.
- ZGONIK, Alenka, 2009: Znati pisati in govoriti pomeni manj jokati (intervju s Cécile Ladjali). *Delo. Sobotna priloga* 51/73. 26, 27.

Poučevanje govora na fakultetah

Kultura govora v študijskem programu Slovenski jezik in književnost (UM FF¹)

Melita Zemljak Jontes

Jezikovna kultura

Jezik je nepogrešljiv segment človekovega vsakdana, ne glede na oblike in vrste, ki jih uporabljamo (Zemljak Jontes 2014: 9). Pri tem je nujno skrbeti za jezikovno kulturo, ki je, po Kalin Golob (1996: 15), sestavina teorije knjižnega jezika in se je izoblikovala kot nasprotje samovoljnemu posegom v jezik, ki niso upoštevali jezikovne resničnosti in zakonitosti, danih v jeziku. V ožjem pomenu besede predstavlja (prav tam: 13) dobro oz. slabo rabo jezika ter (ne)upoštevanje slovničnih, pravopisnih, pravorečnih in sporočanjških pravil, v širšem pomenu besedne zveze pa jo pojmuje kot poseben del teorije knjižnega jezika, ki jo je v dvajsetih in tridesetih letih 20. stoletja teoretično razvil Praški lingvistični krožek. K sodobnim nalogam jezikovne kulture po Kalin Golob sodi obravnava knjižnega jezika (in drugih socialnih zvrsti, če neknjižni elementi prodirajo v knjižni jezik in s tem morebiti spreminjajo jezikovno kodifikacijo), usmerjene so v popularizacijo jezikovne kulture (Kalin Golob 1996: 40–43), tudi v medijih (npr. Valh Lopert 2005). Poudariti pa je vendarle treba, da se termin jezikovna kultura, ki zajema tako kulturo pisanja kot kulturo govora, ne more nanašati zgolj na knjižni jezik, temveč je pomembno prisoten tudi v neknjižnih zvrsteh jezika, še posebej v govorjenih besedilih, v katerih je govor osnovna oblika komunikacije.

Govorni razvoj in sporazumevalna zmožnost

Govor je človekova dejavnost, ki je pomembna predvsem zaradi sporočevalne oz. komunikacijske vloge jezika. Deluje na izrazni ravni s pomočjo slušnega prenosnika, zato je izrednega pomena, da se otrok od rojstva uri v komunikaciji in da mu okolica pri tem zagotavlja govorno podporo in zgled. V razvoju posameznika opravlja govor individualno vlogo, pri komunikaciji z okolico pa družbeno (Zemljak Jontes 2017: 42–43). Razvoj govora delimo na predjezikovno obdobje z zgodnjim zaznavanjem in razumevanjem govora, tvorbo prvih glasov, gest in nebesednih odzivov, in na jezikovno obdobje, ko pride do tvorbe prvih besed, izražanja pomena in tvorbe različno dolgih in različno strukturiranih stavkov, ki preraščajo v besedila (prav tam: 43). Govorni razvoj otroka v predšolski

1 UM FF – Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

dobi pomembno vpliva na njegov celostni govorni razvoj tudi v šolskem obdobju in se kaže v samem usvajanju ter razvijanju sporazumevalne zmožnosti posameznika. Gre za t. i. komunikacijski pristop k usvajanju jezika (Skela 2005 v Vogel 2015: 177; Skela 2010) z besedilom kot izhodiščem in s sporazumevalno dejavnostjo kot osnovno, ključno metodo dela, katere temeljni cilj je vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika. O pomenu sporazumevalne zmožnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu so didaktiki slovenskega jezika in/ali književnosti pisali že v osemdesetih letih 20. stoletja in še posebej kasneje (Kunst Gnamuš 1984, 1991, 1992; Lipnik 1994a, 1994b; Lipnik in Matić 1993; Krakar Vogel 2004; Zadravec Pešec 1994; Pulko 2007). Temelj t. i. komunikacijske didaktike predstavlja dialoška oz. interakcijska teorija pomena (Kunst Gnamuš 1992: 8), iz česar izhaja predstavitev drugačnega pogleda na pouk slovenščine (Križaj Ortar, Bešter, Kržišnik 1994). Načine razvijanja sporazumevalne zmožnosti v šolskem sistemu in njene pomene izpostavi in natančno predstavi tudi Pulko (2007: 36–37). Bešter Turk (2011: 127) omenja razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku kot enega izmed temeljnih ciljev pri predmetu slovenščine na vseh stopnjah obveznega izobraževanja (Zemljak Jontes 2017: 43–45).

Šola kot ustanova za usvajanje jezika

V slovenskem formalnem vzgojno-izobraževalnem sistemu poteka ciljno usmerjeno izobraževanje o jeziku s pridobivanjem komunikacijskih kompetenc sistematično od vrta, še posebej pa od vstopa v osnovno šolo, kar je zapisano (in s tem uzakonjeno) v kurikulumih. Poleg v sistemu značilne horizontalne povezanosti znotraj posamezne stopnje šolskega sistema je nujna, čeprav morda premalo prisotna, vertikalna povezanost med posameznimi stopnjami šolskega sistema. Vprašanje jezika je posebej izpostavljeno na predmetnem področju slovenščine, na drugih predmetnih področjih pa je še vedno opazen velik manko. Nujno je, da je zavedanje o pomenu jezikovnokulturnih (torej tudi govornih) kompetenc v šolski praksi vseskozi prisotno kot ključno za vzpostavitev in dvig jezikovne kulture posameznika ter določene šolske skupnosti, ne glede na predmetno področje (Zemljak Jontes 2014: 41).

Kultura govora v študijskih programih Slovenski jezik in književnost

Prispevek prinaša vpogled v vsebine kulture govora in nekatere pristope k njeni obravnavi (cilj teh pristopov je čim uspešnejše usvajanje sporazumevalne zmožnosti v študijskem procesu), in sicer na primerih prvostopenjskega eno- in dvopredmetnega študijskega programa Slovenski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Mariboru,

s pregledom splošnih kompetenc pa tudi drugostopenjskega eno- in dvopredmetnega pedagoškega ter drugostopenjskega dvopredmetnega nepedagoškega študijskega programa Slovenski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in tretjestopenjskega študijskega programa Slovenistične študije.² V analizo splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc, ki zajemajo kulturo govora, smo vključili študijske programe, veljavne za študente, v prvi letnik vpisane v študijskem letu 2018/2019, in za študente, ki bodo v 1. letnik študijskih programov vpisani v študijskem letu 2019/2020, za tretjestopenjski študij pa študijski program, ki je veljaven za študente, v študijskem letu 2018/2019 vpisane v 1. letnik. Analiza učnih enot zaradi obsežnosti raziskave predstavlja ugotovitve o vključenosti kulture govora zgolj v učnih enotah, ki obravnavajo jezikoslovne vsebine eno- in dvopredmetnega prvostopenjskega študijskega programa Slovenski jezik in književnost.

Kultura govora in splošne ter predmetnospecifične kompetence

Eno- in dvopredmetni prvostopenjski študijski program Slovenski jezik in književnost kot učne izide oz. kompetence diplomantov navajata splošne in specifične kompetence, ki se nanašajo na celotno usvajanje govorne kompetence, tako teoretično kot praktično, pri čemer študenti razvijajo sposobnosti za argumentirano, strpno in jezikovno kultivirano izražanje lastnih strokovnih stališč v govorjenih in pisanih besedilih. Predmetnospecifične kompetence izhajajo iz celotnega programa, ki na podlagi obveznih vsebin ponuja temeljno ogrodje slovenističnih znanj, z izbirnimi vsebinami pa omogoča pridobivanje specialnih znanj in širjenje nabora specifičnih kompetenc. Predmetnospecifične kompetence vključujejo tudi usvajanje govorne kompetence, omogočajo celotno obravnavo in so eksplicitno izražene kot poglobljeno poznavanje ter obvladovanje sodobne jezikovne norme v govorjenih in pisanih besedilih, funkcionalno obvladovanje pomenske in oblikovne ravni jezikovnega sistema ter sposobnost aktivnega odzivanja na aktualne jezikovne in kulturnopolitične izzive sodobnega časa, natančneje pa jih opredeljujejo posamezne učne enote.

Vsi trije drugostopenjski študijski programi Slovenski jezik in književnost nadgrajujejo splošne in predmetnospecifične kompetence prvostopenjskega študija, tudi govorne, tako da so študenti sposobni posredovati znanje o oblikovanju govorjenih in pisanih besedil ter intenzivno ugotavljati možne povezave med vidiki predmetnega znanja in njihovo uporabo v vzgojno-izobraževalne namene, diplomanti nepedagoškega študijskega programa pa v nepedagoških poklicih.

2 Študijski programi Slovenski jezik in književnost: <http://www.ff.um.si/oddelki/slovanski-jeziki-in-knjizevnosti/studijski-programi.dot> (Dostop: 20. 3. 2019).

Tretjestopenjski študijski program Slovenistične študije študentom omogoča poglobljeno spoznavanje prepletenosti govornje rabe jezika z družbenim, mentalnim in fizičnim svetom, v katerem poteka raba jezika, in posledično razumevanje razmerja med diskurzom ter drugimi družbenimi elementi in konkretno premišljeno rabo; omogoča premišljeno delo z govornimi besedili, saj študenti usvojijo zapletene postopke zbiranja in transkribiranja govornega gradiva za raziskovalno delo ter teoretične temeljne in zahtevnejše značilnosti zapisa govornih besedil, ki temeljijo na slušnih in instrumentalnih zakonitostih.

Kultura govora v učnih enotah eno- in dvopredmetnega študijskega programa prve stopnje Slovenski jezik in književnost

Govornokulturne kompetence se kot temeljne vsebine, s cilji in predvidenimi študijskimi rezultati, najpogosteje pojavljajo v učnih enotah jezikoslovnih vsebin prvostopenjskega študija, kar je glede na cilje prvostopenjskih študijskih programov sploh, torej usvojiti temeljno strokovno védenje, pričakovano. Eksplicitno je usvajanje govorne kompetence, s teoretičnim in/ali praktičnim delom, zapisano v osmih učnih enotah obveznih in/ali izbirnih vsebin (predstavitev po učnih enotah zajema zgolj vsebine, nanašajoče se na govor), implicitno pa je prisotno v večini učnih enot, vsaj z različnimi oblikami dela, npr. s predstavitvijo seminarske vaje/naloge, skupinskim delom ipd.

Temeljna učna enota za usvajanje pravorečne knjižne norme je vsekakor Fonetika in fonologija (E)/Slovenski knjižni jezik 1 (D), obvezna, 1. letnik.³ Vsebinsko zajema naslednje sklope: pravorečje in pravopisje – teoretski okvir; osnove fonetike in fonologije (razmerje glas – črka: zapisovanje glasov in glasovna vrednost pisnih znamenj); glasoslovje slovenskega jezika (samoglasniški in soglasniški sestav slovenskega jezika); pravorečna norma in pravila; osnove stavčne fonetike; praktične vaje iz pravorečja; slovenski jezik, jezikovna zvrstnost; norma slovenskega knjižnega jezika na glasoslovni ravni; osnove ortoepije, ki so povezane tudi z ortografijo; posebne izgovorne težave pri slovenskih knjižnih samoglasnikih in soglasnikih; posebne glasovne zveze; pisna jezikovna norma (v povezavi z govorom); reševanje praktičnih primerov med rabo in normo. Študenti naj bi pridobili poglobljeno znanje in razumevanje pravopisne in pravorečne normativnosti; izoblikovali naj bi si predstavo o razmerju glas – pisno znamenje; pridobili naj bi funkcionalno znanje stavčne fonetike in pisnih korelatov (ločila, členjenost idr.); znanje naj bi znali uporabiti v stvarnih sporazumevalnih položajih. Usvajanje vsebin poteka s predstavitvijo vsebine, ob spodbujanju študentov k problemskemu pristopu

3 E označuje enopredmetni, D pa dvopredmetni študijski program; navedeno je, ali je učna enota po predmetniku obvezna ali izbirna in v katerem letniku študija se izvaja.

in praktičnemu reševanju načrtovanih specifičnih vsebin, z uporabo metod slušne in artikulacijske fonetike, s spodbujanjem študentov k aktivnemu soustvarjanju in vključevanju v poglobljene vsebine ter h kritični presoji, z uporabo metode referata, diskusije. Med dobrodošlimi vajami in kot drugačen način ocenjevanja izstopa bralna vaja.

Učna enota, ki že v samem imenu poudarja kulturo govora, je Kultura govornega in pisnega izražanja (E)/Kultura pisnega in ustnega izražanja (D), izbirna, 1. letnik. Vsebinsko izpostavlja temeljne naloge jezikovne kulture, razloge za kultiviranje jezikovnega izražanja, merila vrednotenja v jeziku, merila splošne uveljavljenosti jezikovnega sredstva, jezikovno dinamiko in odnos do inovacij v jeziku, vrste in vzroke jezikovnih sprememb ter njihovo uveljavljanje v zbornem jeziku. Povzema in povezovalno nadgrajuje znanja, pridobljena pri Fonetiki in fonologiji (E)/Slovenskem knjižnem jeziku 1 (D), in poudarja praktično rabo jezika (jezikovna in komunikacijska kompetenca govornega, menjavanje govornega koda, sporazumevanje: komunikacija, besedno in nebesedno komuniciranje) – z analizo izbranih besedilnih vrst, ob katerih študenti spoznavajo problematiko govornega in/ali pisnega oblikovanja. Med temeljnimi cilji in kompetencami učne enote so seznanitev s slovenskim jezikom kot kulturnim dejavnikom, z odnosom do jezika, z jezikovno dinamiko in normami, ki jezik določajo in ga oblikujejo, študenti pridobijo poglobljeno teoretično in praktično znanje o kulturi govornega in pisnega izražanja ter se učijo oblikovati kritičen odnos do usvojenega, naučijo se pisno oblikovati in govorno predstaviti izbrane besedilne vrste, usvojeno znanje o oblikovanju govornega in pisnega besedila pa jim omogoča nadaljnje strokovno delo (pisanje seminarskih vaj/nalog, zaključnega dela, samostojne govorne predstavitve ali govorne predstavitve zapisanih del), kar predstavlja sestavni del prenosljivih/ključnih spretnosti študenta. Usvajanje vsebin poteka s klasičnim frontalnim, skupinskim in individualnim delom ter z delom v spletni učilnici, za govorno izražanje pa so še posebej značilne metode referata, razlage, prikazovanja in študije primera. Seminarsko vajo študenti pripravijo pisno in jo obvezno predstavijo še ustno.

Navajam nekaj primerov dejavnosti, s katerimi skušamo dvigniti kulturo govornega izražanja in smo jih s študenti izvajali v več zaporednih letih. Študenti so jih sprejeli z zanimanjem, nekatere (npr. nenapovedan govorni nastop) sprva s strahom in zadržano, kasneje pa s hvaležnostjo, saj so jim omogočile vpogled v lastne nedoslednosti ali neustrezno rabo govornega knjižnega jezika in možnost za popravke. Primeri dejavnosti: študenti ob časovno omejenem opazovanju fotografije iščejo ključne besede in jih zapišejo, o izbranem se pogovorimo in ugotavljamo podobnosti in razlike, izpostavimo pomen besedne in nebesedne komunikacije; teoretični vpogled v segmente besednega in nebesednega komuniciranja in za tem kratka, nenapovedana priprava do največ 3-minutnega govornega besedila ter njegova predstavitev, kolegi študenti jo individualno ocenijo ob vnaprej pripravljenem ocenjevalnem obrazcu (vključujoč elemente besedne in nebesedne komunikacije), temu pa sledijo njihovi argumentirani govornjeni komentarji

nastopajočemu; poslušanje oz. ogledi radijskih, televizijskih idr. oddaj, čemur sledijo argumentirani govorjeni komentarji o govornem izražanju; t. i. 5-minutke: študenti morajo za domačo nalogo opazovati pisno in/ali govorno izražanje v komunikacijskih situacijah, v katerih je treba zaradi javnega in uradnega položaja upoštevati zakonitosti knjižne norme, pa jih tvorci besedil ne, poiskati morajo ustrezne rešitve, tudi strokovne, ter vljudne možnosti za posredovanje ustreznih rešitev tvorcem besedil.

Cilj učne enote Jezikovna politika in jezikovno načrtovanje (E in D), obvezna, 1. letnik, je med drugim oblikovanje samostojnih govorcev z razvito jezikovno zmožnostjo v slovenščini in drugih jezikih. Med predvidenimi študijskimi rezultati velja izpostaviti skupinsko delo študentov pri poglobljanju védenja o pravih tvorbe besedil, posebej pri jezikovni rabi v medijih (pisnih, govornih), kar vpliva na splošno govorno kulturo javnega sporazumevanja; študent (tudi govorno) poroča o uspešnih govornih uprizoritvah umetnostih besedil v slovenskem jeziku in kritično (tudi govorno) analizira gledališke uprizoritve.

S komunikacijsko kompetenco se študenti posebej natančno srečajo pri učnih enotah Pragmatično jezikoslovje (E)/Slovenski knjižni jezik 3 (D), obvezna, 2. letnik, in Sporočanje (E), obvezna, 2. letnik. Pragmatično jezikoslovje (E)/Slovenski knjižni jezik 3 (D) izpostavlja opredelitev jezikovne pragmatike, komunikacijska načela, jezikovno sporazumevalno zmožnost, teorijo govornih dejanj, razrede govornih dejanj po različnih avtorjih, večfunkcijskost govornih, komunikacijskih dejanj. Cilji učne enote so med drugimi namreč, da študent prepozna sporočanjejski položaj in ga ustrezno ovrednoti ter glede na okoliščine oceni ustreznost, učinkovitost besedila in prepozna, ali udeleženec upošteva komunikacijska načela ali ne; študent spreminja sporočanjejske okoliščine in temu ustrezno (pre)oblikuje besedilo/diskurz, ugotavlja razlike med besedili/diskurzi besedila, potek diskurza pa vrednoti tudi glede na medkulturne razlike med udeleženci komunikacijskega stika in glede na ustreznost v vsakem posameznem komunikacijskem stiku. Gre za pridobivanje in nadgrajevanje jezikovne zmožnosti (slovnične pravilnosti in pragmatične ustreznosti), tudi v govorjenih besedilih. Učna enota Sporočanje (E), obvezna, 2. letnik, omogoča študentu poglobljeno znanje o izbiranju, umeščanju in povezovanju jezikovih prvin v sklopu sporazumevanja z jezikom, tako da spozna načine razvijanja teme in sporočanjejske sloge ter je zmožen besedila samostojno tvoriti in jih razumeti.

Kulturo govora posebej poudarjajo še nekatere druge učne enote, ki se osredinjajo na vsebine različnih jezikovnih ravnin in jezikoslovnih disciplin. Učna enota Skladnja (E)/Slovenski knjižni jezik 4 (D), obvezna, 3. letnik, tako izpostavlja skladnjo govorjenih besedil (E) in preneseni ali poročani govor (D), študenti spoznajo skladenjsko strukturo slovenskega jezika in uzavestijo prvine upovedovanja ter možnosti skladenjskih modifikacij, tudi govorjenega jezika. Teoretično znanje znajo tako uporabiti pri praktični skladenjski analizi pisanih in govorjenih besedil ter razumejo pomen stilistike skladenjskih

struktur za upovedovanje v različnih okoliščinah. Učna enota Korpusno jezikoslovje (E), obvezna, 3. letnik (D), izbirna, 3. letnik, študente usmerja v spoznavanje temeljnih izhodišč korpusnega jezikoslovja, ki na jezik gleda kot na družbeni pojav, manifestirajoč se izključno v elektronskih besedilih, in smiselno strokovno uporabo korpusov, med drugimi govornih; za slovenščino je to *Korpus govornjene slovenščine (GOS)*, kjer so ob bok izhodiščno govornjenim besedilom z javno dostopnimi zvočnimi posnetki postavljena zapisana in po dogovorjenih načelih transkribirana besedila. Učna enota Jezikovna interpretacija narečnih besedil (E), obvezna, 3. letnik, izhaja iz govornjenih, tj. narečnih besedil slovenskih narečij in jih jezikoslovno sopostavlja knjižnim (govornjenim) besedilom (s poudarkom na analizi govornjenih narečnih besedil, predvsem s področja popularne kulture (glasbe, filma, gledališča, medijev); analiza besedil obsega obravnavo naglasa, samoglasniških in soglasniških sestavov, oblikospreminjevalnih in oblikotvornih vzorcev, skladenjskih značilnosti, besedja in besedilotvorja govornjenega besedila. Poglobljeno seminarsko delo omogoča uporabo in smiselno povezovanje narečjeslovnega teoretičnega znanja s praktičnim, razvijanje sposobnosti samostojnega analitičnega pristopa h (govornjenim narečnim) besedilom (ki jih študenti zapisujejo po dialektoloških zakonitostih) in pripravo na raziskovalno delo.

Sklep

Analiza zastopanosti kulture govora v študijskih programih Slovenski jezik in književnost UM FF kaže, da je ta v njih prisotna tako v splošnih kot v predmetnospecifičnih kompetencah prvo-, drugo- in tretjestopenjskega študija, pri čemer je tovrstnih vsebin največ na prvi stopnji, na kateri so tudi najbolj celostno obravnavane. To je razumljivo, saj so to vsebine, ki jih je treba na prvi stopnji študija temeljito usvojiti, na drugi se jih naučiti učinkovito uporabljati v (ne)pedagoške namene, na tretji pa jih uporabljati za poglobljeno raziskovanje jezika. Usvajanje govorne kompetence in utrjevanje njenega obvladovanja najpogosteje poteka kot skupinsko delo, ustna predstavitev seminarskih vaj/nalog, diskusija, tudi bralne vaje. Eksplicitno načrtovanje dviga kulture govorne zastopanosti je zastavljeno le v osmih jezikoslovnih učnih enotah, je pa vsaj kot oblika dela tudi sicer prisotno v večini učnih enot študijskega programa.

Začrtana vertikalna povezanost oz. nadgrajevanje kompetenc, tudi govornih, v celotnem šolskem sistemu sama po sebi izpostavlja prizadevanje za to, da bi preučili, koliko je kultura govora prisotna v drugih, tudi neslovenističnih študijskih programih, koliko na univerzitetni stopnji nadgrajuje usvojene kompetence iz srednje šole ter pomaga dokončno oblikovati govorno kompetentnega strokovnjaka.

Viri in literatura

- BEŠTER TURK, Marja 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 122–127.
- Govorjeni korpus slovenščine (GOS)*: <http://www.korpus-gos.net/> (Dostop: 20. 3. 2019).
- KALIN GOLOB, Monika, 1996: *Jezikovni kotički in jezikovna kultura*. Ljubljana: Jutro.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja Ljubljana.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1991: *Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- KRIŽAJ ORTAR, Martina, BEŠTER, Marja, KRŽIŠNIK, Erika, 1994: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different.
- LIPNIK, Jože, 1994a: *Mali čvek. Zbirka besedil h knjigi Metodika govorne vzgoje*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- LIPNIK, Jože, 1994b: Govorne igre in jezikovna ustvarjalnost otrok. *Pedagoška obzorja* 9/1. 24–35.
- LIPNIK, Jože, MATIČ, Radomir, 1993: *Metodika govorne vzgoje. Priručnik za delo vzgojiteljic in staršev*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- PULKO, Simona, 2007: *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Dravska tiskarna.
- Študijski programi Slovenski jezik in književnost*: <http://www.ff.um.si/oddelki/slovanski-jeziki-in-knjizevnosti/studijski-programi.dot> (Dostop: 20. 3. 2019).
- SKELA, Janez, 2005: The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: Naturally Rational or Rationally Natural?. *Vestnik Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije* 39/1–2. 93–112.
- SKELA, Janez, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci?. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 136–164.
- VALH LOPERT, Alenka, 2005: *Kultura govora na Radiu Maribor*. Maribor: Slavistično društvo (Zora, 36).
- VOGEL, Jerca, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 173–183.
- ZADRAVEC PEŠEC, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje. Temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.
- ZEMLJAK JONTES, Melita, 2014: *Jezikovna kultura v teoriji in (šolski) praksi*. Maribor: Študentska založba Litera.
- ZEMLJAK JONTES, Melita, 2017: Čebļavčki, brbljavčki, čvekavčki in Mali čvek Jožeta Lipnika. Marko Jesenšek (ur.): *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo: ob 80-letnici Jožeta Lipnika = When Slovene Language Didactics Meets Poetry: Jože Lipnik's 80th Anniversary*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 119). 42–53.

Kultura govora za študente Medijskih komunikacij (UM FERI¹)

Alenka Valh Lopert

Uvod

Osrednji namen prispevka je prikazati, s kakšnimi jezikovnimi težavami se srečujejo študenti 2. letnika 2. bolonjske stopnje študijske smeri Medijske komunikacije pri predmetu Radio in radijski programi (RRP) pri branju neznanega besedila. Na osnovi analiz želimo opozoriti na pomanjkljivosti pri govorni kulturi študentov in potrditi, da je v visokem šolstvu treba uvesti predmet, pri katerem bodo študenti na vseh smereh študija obnovili, nadgradili znanje pisne in govorjene slovenščine, tako pa bi ostali/postali suvereni tvorci (strokovnih) besedil.²

O slovenščini v visokem šolstvu

Vpetost visokošolskega sistema v mednarodne okvire, internacionalizacija, vse pogostejša prisotnost angleščine v pedagoškem procesu pri študentih vodi tudi do mnenja,³ da jim znanje slovenščine pri karieri ne bo prav dosti koristilo. Zato je v osnutku *Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023* (ReNPJP19–23) tako pomembno dejstvo:

da slovenske univerze in Republika Slovenija želijo ohraniti in nadalje razvijati slovenščino kot učni jezik visokošolskega izobraževanja in jezik znanosti, hkrati pa si želijo zagotoviti nemoteno mednarodno razsežnost svojega delovanja in mednarodno konkurenčnost.

Predlagan je tudi ukrep, da se:

na podlagi temeljite raziskave in analiz strokovno-znanstvenega pisanja na visokošolski ravni, tujih zgledov ter specifičnosti programov /.../ izdela in univerzam ponudi učni načrt za priporočljivi uvodni predmet v 1. letniku prvostopenjskih programov, ki bo vključeval omenjene jezikovne vsebine. (prav tam: 40–44)⁴

1 UM FERI – Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

2 Kot potreben pa se kaže tudi predmet, pri katerem bi usvajali slovensko izrazje stroke, ki jo študirajo.

3 Na osnovi pogovora pri predavanjih.

4 O tem tudi Valh Lopert v *Ali je slovenski jezik res jezik »limitiranih resursov«?* na posvetu Javna raba slovenščine v Državnem svetu RS (2016); Zemljak Jontes in Valh Lopert (2016): *Pismenost v teoriji in praksi – temeljni cilj slovenskega institucionalnega izobraževalnega sistema.*

Anglistka in sociolingvistka Šabec (2016) glede rabe angleščine kot jezika globalizacije in njenega vpliva na slovenščino opozarja, da:

je angleščina nedvomno nujna za odprtost v svet in za sodelovanje z drugimi, vendar moramo kljub temu dati slovenščini prednost kot uradnemu učnemu jeziku in tako poskrbeti za njen razvoj v vseh socialnih in funkcijskih zvrsteh (vključno s strokovno terminologijo). To je pomembno ne le z jezikovnega, ampak tudi z identitetnega in kulturnega vidika obstoja naše nacionalne skupnosti. (prav tam: 80)

Lengar Verovnik, Logar Berginc, Kalin Golob v raziskavi *Slovenščina kot strokovni jezik na slovenskih univerzah* (2013) predlagajo uvedbo slovenščine kot predmeta na vse fakultete in podajajo *Teme in vsebine uvodnega predmeta slovenščina kot strokovni jezik* (29), ki zajemajo tudi obravnavo govorjenih besedil:

upoštevanje časa, spremna gradiva (npr. izročki), uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (ppt-predstavitve, video- in zvočni posnetki ter drugo), kultura govora (zborna izreka), osnovni pojmi stavčne fonetike, večšine javnega nastopanja, upoštevanje poslušalcev, vodenje razprave in diskusije. (prav tam: 50)

Nekatere teh smernic so že vključene v delo pri predstavljenem predmetu. Osrednjo pozornost pa v pričujoči analizi namenjamo kulturi govora (zborni izreki).

Usvajanje kulture govora pri študentih neslovenistih

Jezikovne vsebine študijskih predmetov za študente nesloveniste so potekale kot dejavnosti, s pomočjo katerih bi utrdili ter izboljšali jezikovno kulturo in kulturo govora pri študentih, ki jim govorno izražanje predstavlja orodje pri njihovem delu. Gre za študente prevajanja in tolmačenja ter študente medijskih komunikacij.

V prvo analizo (Valh Lopert 2010) je bilo vključenih petnajst študentov (takrat) 4. letnika Oddelka za prevodoslovje Filozofske fakultete UM pri (začetnih) vajah iz simultane tolmačenja iz angleščine v slovenščino. Zanje je obvladanje ustrezne izreke nad vse pomembno, saj je poleg jezikovne kompetence v obeh jezikih treba upoštevati še poseben dejavnik, in sicer omejeno zmožnost pomnjenja v skopo odmerjenem času. Med tolmačenjem samim ne morejo razmišljati o mestu naglasa, kakovosti samoglasnika itd., zato so vaje zelo pomembne.

Pri izgovarjavi (1) samoglasnikov je analiza zajela pregled najpogostejših odstopanj od knjižne izreke (SP 2001), in sicer v naslednjih kategorijah: (a) kakovost in kolikost samoglasnikov e: [é] za knjižni [ê]: *idéja, njéga*; [é] za [è]: *pogléd*; [ê] za [é]:

celovečercsev, nekatère, razmèrje, usmèrjen; [ê] za [ə]: *tésno, težkem*; [ó] za [ô]: *celóten, dóbro, móje, ustanóve*; [ó] za [ò]: *odnós*; [ô] za [ó]: *razlógov*; (b) samoglasniški upad (moderna vokalna redukcija) v vzglasju: *so _mel*; sredi besede: *bi lahko b_li*; *smo se odloč_li*; v izglasju: večinoma pri nedoločniku: *pripeljat_*, *dobro sprejet_*; *nikol_*; (c) pri mestu naglasa je pogost umik na prvi zlog: *ískali* za *iskáli*, *láhko za lahkó*; če pa gre za dvojnico, je izbrana tista z naglasom na prvem naglašnem zlogu: *povábili* za *povábili/povabíli*.

(2) Pregled izgovora soglasnikov je zajel najpogostejša odstopanja, in sicer: (a) izgovor predloga *v* kot zobnoustničnega /v/: *v filmu*, *v filmih*, *v Brunšvajgu*, *v tem obstaja*, *v spodnji Saški*; (b) izgovor fonema /v/ kot /f/: *fklijučuje*, *fspodbudi*, *fsako leto*, *fsi udeležijo*, *predfšem*; (c) pojav »elkanja« /l/ za [ɥ]: *ustvarjalci*, *obiskovalcev*, *izdelovalca*, *tekmovalce*, *gledalcem*.

Druga analiza (Valh Lopert 2017a) je zajela zvočne posnetke štirinajstih študentov pri predmetu RRP; posneli so trinajst 27-minutnih oddaj. Osrednjo pozornost smo namenili analizi glasoslovnih značilnosti spontanega govora, zlasti smo izpostavili neknjižne jezikovne elemente mestne govorice Maribora, ki močno vplivajo na radijski govor v tem okolju.⁵ Podrobno smo obravnavali naslednje glasoslovne elemente: a) analiza samoglasnikov: kakovost in kolikost samoglasnika e: [é] za knjižni [ê]: *réce, méne*; [é] za [è]: *nasvét, pogléd*; [ê] za [é]: *hmélja, žènskem*; [ê] pred r za [é]: *prevèrjen, večèr*; o: [ó] za [ò]: *nastóp, odklóp*; [ó] za [ô]: *zbódem, vóda*; [ô] za [ó]: *dóber*; samoglasniški upad: na začetku: [i]: *_máš*, [u]: *_bógi*; v sredini: [a]: *mór_m, mór_š*; [e]: *ponedéljek za pon_déljek*; [i]: upad pri izgovoru deležnika *-l*; nenaglašeni samoglasniki se ne izgovarjajo: *povéd_li*; na koncu: [i]: *túd_*, v sredini *vid_li*; [i] pri nedoločniku: *mórem trdít_...*; [o]: *tàk_ kák_...*; izgovarjava polglasnika [ə]: [e] za [ə]: *dóber*; [ê] za [ə]: *téžka*; [ə] za [é]/[è]/[e]: *vəš (veš)*; b) analiza soglasnikov: opustitev soglasnika: *z_áj*; opustitev j v soglasniški skupini lj: *ból_*; posploševanje nenaglašene končaja v moškem deležniku na *-l* za [ɥ] kot: [o]: *réko* ← *rékeu...*; »elkanje« /l/ za [ɥ]: *oboževalce*; izgovarjava fonema /v/ za [ɥ/w/ɥ] (bilabialna; dvoglasna: zvočna, brez glasu): na začetku; v sredini; na koncu besede; kot predlog: zobnoustnični [v] za [ɥ]: *vsè*; [f]: *fčásih*; predlog v: [ɥ/w/ɥ] s polglasnikom: *və njém*; c) mesto naglasa: umik na prvi zlog: *láhko za lahkó*. Opozorili smo tudi na značilne oblikoslovne (sklanjanje ...), skladijske (nepopolne skladijske vzorce, prekinitve, ponovitve in popravke ...) in leksikalne (neknjižne, narečne besede ...) elemente, ki so odstopali od norme, oz. na primere nedosledne rabe, vendar jih nismo podrobneje analizirali.

5 Več v primerjalnih analizah govora nacionalne radijske postaje Radio Maribor in komercialne Radio City (Valh Lopert 2013).

Jezikovne vsebine v študijskem programu Medijske komunikacije

Na FERi se v okviru študijskega programa Medijske komunikacije študenti z jezikovnimi vsebinami srečajo pri naslednjih predmetih:⁶

- Na dodiplomskem študiju poslušajo tri obvezne predmete:
 - 1. letnik: smer Medijske komunikacije – predmet Kritično mišljenje in izražanje⁷ (30 ur PR, 15 ur SE, 1 ur SV in 14 ur LV).⁸ V delu predmeta »izražanje« (15 ur PR in 6 ur SE) se študenti srečajo z zvrstnostjo slovenskega jezika, jezikovno kulturo, prevzetim besedjem, rabo kratic, pravopisnimi in izgovornimi težavami, kulturo govora ... Cilj predmeta je ozavestiti študente o pomenu materinščine za študente medijskih komunikacij.
 - 2. letnik: smer Medijska produkcija/Vizualna komunikacija – predmet Priprava medijskih vsebin (30 ur PR, 15 ur SE, 15 ur SV).⁹ Pri govornih vajah se študenti srečajo z logičnim branjem za radio (in televizijo) ter snemajo lastne informativne oddaje. Cilj je, da začnejo zaznavati svoj glas in prepoznavati morebitne govorne pomanjkljivosti.
 - 3. letnik: smer Medijska produkcija – predmet Nastopanje v medijih (30 ur PR, 20 ur SE, 2 uri SV, 23 ur V).¹⁰ Pri vajah z mentorjem za govor¹¹ študenti predelajo področja glasoslovja (glasovi, naglaševanje), javnega nastopanja v elektronskih medijih (zvočne oblike in razvrščanje, posebnosti stilistike) in retorike.¹²
- Na podiplomskem študiju en izbirni predmet:
 - 2. letnik: Radio in radijski programi (39 ur PR, 15 ur SE, 15 ur LV, 6 ur SV).¹³ Od tega so jezikovne vsebine zajete v 30 urah (15 ur PR in 15 ur SE) in v praktičnih vajah, na katerih študenti pred snemanjem radijskih oddaj opravljajo bralne vaje z asistentom. Pri tem je ključno, da berejo besedila, ki so jih pripravili sami.

6 Izr. prof. dr. Žilič Fišer in asist. mag. Čakšu se zahvaljujem za posredovane podatke. Učni načrti so dostopni kot spletni viri, navedeni pri literaturi.

7 Nosilki doc. dr. Gartner in izr. prof. dr. Valh Lopert.

8 Legenda: PR – predavanja, SE – seminarji, SV – seminarske vaje, V – vaje (računalniške vaje), LV – laboratorijske vaje.

9 Nosilka izr. prof. dr. Žilič Fišer.

10 Nosilka izr. prof. dr. Žilič Fišer.

11 Mag. Tomažič (Radio Maribor).

12 Teh vaj študenti smeri Medijske komunikacije nimajo.

13 Izvajalki red. prof. dr. Welzer Družovec (nosilka) in izr. prof. dr. Valh Lopert.

Predmet Radio in radijski programi

V izvedbo izbirnega predmeta RRP (struktura ur je predstavljena zgoraj) v 2. letniku 2. bolonjske stopnje so vključeni trije izvajalci glede na vsebine – ožje medijske vsebine, širše medijske in jezikovne vsebine, vaje.¹⁴ Skupnih 15 ur PR in 15 ur SE poleg splošnih medijskih vsebin (zgodovina radia; radio: nacionalni, lokalni, komercialni; govornjeni mediji in žanri) vključuje tudi širše jezikovne vsebine, in sicer družbeni vidik jezika: jezik in govor, jezik in identiteta; jezik in zakonodaja; zvrstnost slovenskega jezika; vrste in vloge govornjenih besedil; kultura govora; stilistika radijskega govora. Študenti se srečajo s problematiko komunikacijske kompetence (jezikovne in pragmatične); z jezikovnimi priročniki, kot je *Slovenska zborna izreka* (Antončič, Šeruga Prek 2003); s konkretnimi jezikovno-slogovnimi problemi, s katerimi se soočajo novinarji in drugi pisci besedil za objavo; s podobo jezika v govornjenih medijih z jezikovno-slogovnega vidika; z razmerjem med normo slovenskega jezika in njeno realizacijo v govornjenih besedilih v medijih.¹⁵ V okviru danih možnosti se srečajo še z govornimi izraznimi sredstvi (Podbevšek 2017: 45–63), to so premori, intonacija, govorna hitrost (tempo), ritem, glasnost (jakost), register (višina glasu), barva glasu, govorna modulacija, način izgovora glasov. Slednjemu posvečamo največ časa.

Gradivo za analizo

Predmet je v zimskem semestru študijskega leta 2018/2019 obiskovalo šestnajst študentov. Pravorečni problemi pri govornih predstavitvah so bili večinoma enaki kot pri prejšnjih generacijah. Vsak od študentov je pri seminarskih urah dobil kratke novice, objavljene prejšnjega dne (četrtek, 29. 11. 2018) na spletni strani Slovenske tiskovne agencije (STA).¹⁶ Zajeta so bila vsa področja glede na rubrike: Slovenija, Svet, Gospodarstvo, Šport, Kultura, Zanimivosti: *NPU z ovadbo v primeru prenosa blagovnih znamk, neuradno Tušmobil; Evropski parlament podprl predlog sprememb schengenskih pravil; V treh družbah Sija po podatkih Skei opozorilno stavkalo več kot 80 odstotkov zaposlenih; Smuk v Beaver Creeku že v petek; V Plečnikovi hiši ameriškega glasbeniku Kanyeju Westu podarili knjigi; Melania Trump zavrnila kritike rdečih božičnih dreves ...*¹⁷

14 Medijske vsebine predava prof. dr. Welzer Družovec, jezikovne izr. prof. dr. Valh Lopert, vaje izvaja asist. mag. Čakš.

15 Kot vzorec jim služijo analize v Valh Lopert (2013): *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*.

16 Bili smo pozorni tudi na pravopisne napake v zapisih STA, kar pa bi že zahtevalo posebno obravnavo.

17 Zaradi prostorske omejitve naštevamo samo nekaj naslovov novic.

Glazoslovna analiza glasnega branja novic

Izhajali smo iz dosedanjih analiz govora študentov, predstavili posamezna odstopanja in nanje z zapisi na tablo sproti opozarjali pri branju. Pri delu nas je vodilo tudi dejstvo, da v šolskem sistemu, kot poudarja Podbevšek, ni dovolj glasnega branja: »Študenti dramske igre na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo na začetku svojega študija pogosto izpostavljajo nezadostno posvečanje glasnemu branju v osnovni in srednji šoli.« (2017: 24)

Študenti so morali novice STA glasno prebrati, ne da bi si jih prej podrobno ogledali. Predpostavljali smo, da besedilo dobijo v branje v zadnjem hipu, zato nimajo časa, da bi si ga onaglasili itd. Pri večini so se pojavile pričakovane izgovorne napake.¹⁸

Primeri iz analize:

- Samoglasniki – kakovost in kolikost: samoglasnik e: [é] za knjižni [ê]: pétem, podežélja, prédlog, sklénil, trenérsko; [é] za [è]: lé, razcvét; [ê] za [é]: lêstvici, rêvnejši; [ê] pred r za [é]: desetêrici, katêrim, primêrne, primêru, včêraj; [e] za [ə]: deček, danes, hiter, oder, petek, september, Šarec; samoglasnik o: [ó] za [ò]: odlók; [ó] za [ô]: bóje, dogóvor, glasóvi, kakóvostne, móči, naskóka, nóvo, odpóved, prenós, prevózu, prvótnem, razvója, rókah, samóte, visóki; [ô] za [ó]: sporóčil. Samoglasniškega upada pri branju nismo zasledili.
- Soglasniki – zobnoustnični izgovor fonema /v/ namesto bilabialne oz. dvo-glasne zveneče/nezvенеče [u/w/m] variante na začetku/sredini besede: vlada, vprašanja, vsebine; vzhodne Evrope/stayka, zavzela, evropske, restavriranje; vsebine; zobnoustnični izgovor predloga v: v Bratislavi, v Plečnikov, v primerjavi, v stalnih, v ligi, v javnem; izgovor predloga s/z s podaljševanjem s polglasnikom: sè sindikati, sè prvopodpisanim sè sedanjim, zè zamudo, zè golom. Opustitve izgovora soglasnikov nismo zasledili, prav tako ne »elkanja«.
- Mesto naglasa (večinoma umik na prvi zlog): láganja za lagánja, nádzor za nadzòr, Novogoričanke za Novogoričánke, pocénili za poceníli, prédlogu za predlógu, schengénskih za schéngenskih, snéga za snegà, spórazumov za sporazúmov, úniforma za unifórma, vélike za velíke (pomenska razlika zaradi rabe določne oblike), zákona za zakóna, zapóslениh za zaposlénih (tudi zapòsleni); tudi odpravílo za odprávilо, zbudíl za zbúdil.
- Težave pri izgovoru¹⁹ a) tujih osebnih in zemljepisnih lastnih imen: Cohenovo, Jacquesa Preverta, Jerryja Falwella, Kanye West, Kanyeju Westu, v

18 Opozorili smo na smernice za kulturo radijskega govora: jasna artikulacija, besedni naglas v knjižnem jeziku (pomenska razlikovalnost), stavčna fonetika – intonacija, ritem govora, hitrost govorjenja, glasnost; členitev besedila – s premori in členitev po aktualnosti (Sinkovič 2010).

19 Zelo dobrodošel je bil pripomoček *Govorni pomočnik*: <http://www.drustvo-napovedovalcev.si/govorni-pomocnik-za-lepso-izgovarjavo/>, vendar v času pisanja prispevka ni več dostopen.

Lynchburgu, Macarolova, Ramush Haradinaj, Tanikawe, Val Thorensu, Vytenisem Andriukaitisom; tudi prevzetih besed: premier, premierja (*SP 2001*: premier -ja [premjêr in premjé -êja]; SSKJ² [premjé -êja tudi premjêr]); b) izgovoru akronimov:²⁰ EU, DZ, NPU, SDS, ZDA, SIJ, SKEI, ZN – dvo- in večzložne črkovalno brane (govorjene) kratice se naglašujejo samo na koncu: SP [espé], RK [erká], RTV [ertevé]; c) izgovoru števil:²¹ predstavniki 15 (pétnajstih/petnájstih) članic, 19 (devétnajstih/devetnájstih) poslancev.

Ugotovitve

Prispevek podaja osnovne izgovorne napake, ki se pojavljajo pri branju (kasneje tudi pri prostem govoru) besedil, in sicer brez vnaprejšnje priprave. Pri predmetu RRP je število ur, namenjenih kulturi govora, glede na obsežnost snovi precej omejeno. Sami študenti tudi povedo, da so jih posebej na izgovor (pri predstavitev, spraševanju, delu v razredu ...) v srednji šoli opozarjali zelo redki profesorji (in le redko). Predstavljene jezikovne analize govora študentov pri predmetu RRP – posnete študentske radijske oddaje (2015/16) in glasno branje novic kot priprava na snemanje (2018/2019) – kažejo na istovrstne (osnovne) izgovorne napake: pri kakovosti in količini samoglasnikov [e] in [o], pri soglasnikih – zobnoustnični izgovor fonema /v/ za variante [v/w/m], izgovor predloga s/z s polglasnikom; mesto naglasa – večinoma umik na prvi zlog, težave pri izgovoru tujih osebnih in zemljepisnih lastnih imen, izgovoru akronimov.

Sklep

Pri govoru medijskih osebnosti zaznavamo različna odstopanja od knjižnega jezika – nastajajo lahko nezavedno, zaradi neznanja, ali namerno, zaradi doseganja posebnega učinka. Pri spontanem govoru je moč dopustiti določena odstopanja od knjižnega jezika, če so funkcionalno utemeljena. Nekritično sprejemanje odstopanj pa ne sme pomeniti manjše kakovosti govorenih besedil. Ta naj bi bila vendarle čim popolnejša uresničitev knjižne norme, vzor drugim govorcem, a sprejemljiva, to pomeni povezana s sočasnostjo, sodobnostjo norme, zapisane v kodifikacijskih priročnikih (Tivadar 2004). Pri branju teh odstopanj ne smemo spregledati, napake – »izgovorne pomanjkljivosti« (Podbevšek 2017: 60) – pa predstavljajo odstopanje od pravorečne norme in govorečo pomanjkljivost.

20 Opozorili smo na sporočilno vrednost in večpomenskost akronimov, posebej v naslovih.

21 Opozorili smo na izgovor glavnih števnikov od 12 do 19, po *SP 2001* (petnájst) in po *SSKJ²* (znova uvedena dvojnica pétnajst in petnájst).

Tako se potrjuje, kar sta Zemljak Jontes in Valh Lopert zapisali že leta 2016:

[n]ujno potrebna je uvedba ustreznega števila ur predmeta slovenski jezik na vse smeri študija, saj bi le tako lahko jezikovno suveren pisec/govorec pridobil ustrezne kompetence in se posledično tudi uspešno sporazumeval. Pismen in strokovno usposobljen posameznik mora biti temeljni cilj slovenskega institucionalnega izobraževalnega sistema. (103)

Prav to kot predlagani ukrep najdemo tudi v ReNPJP (19–23). Nadvse umesten je Tivadarjev predlog, ki opozarja na »potrebo po izdaji sodobnega (akademijskega) pravo-rečja, oblikovanega na osnovi kodifikacijske tradicije, sodobnih raziskav in opisa govora iz sodobnih javnih besedil« (2018: 158).

Usvojeno znanje naj bi študente spodbudilo k večjemu zavedanju o pomenu govornice (in pisne) materinščine, saj je jezik njihovo orodje, brez obvladovanja katerega se ne bodo mogli razviti v usposobljene medijske osebnosti in se uveljaviti v izbranem poklicu.

Viri in literatura

- Učna enota: *Kritično mišljenje. In izražanje*. <https://aips.um.si/PredmetiBP5/UcnaEnotaInfo.asp?UEID=9384&Jezik=&Leto=2018> (Dostop: 24. 3. 2019).
- Učna enota: *Nastopanje v medijih*. <https://aips.um.si/PredmetiBP5/UcnaEnotaInfo.asp?UEID=9412&Jezik=&Leto=2018> (Dostop: 24. 3. 2019).
- Učna enota: *Priprava medijskih vsebin*. <https://aips.um.si/PredmetiBP5/UcnaEnotaInfo.asp?UEID=9397&Jezik=&Leto=2018> (Dostop: 24. 3. 2019).
- Učna enota: *Radio in radijski programi*. <https://aips.um.si/PredmetiBP5/UcnaEnotaInfo.asp?UEID=14606&Jezik=&Leto=2018> (Dostop: 24. 3. 2019).
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Služba za slovenski jezik: *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023*. http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/resolucija_o_nacionalnem_programu_za_jezikovno_politiko_20192023/ (Dostop: 24. 3. 2019).
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Služba za slovenski jezik: *Predstavitev področja*. http://www.mk.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_slovenski_jezik/ (Dostop: 24. 3. 2019).
- PODBEVŠEK, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej.
- SINKOVIČ, Natalija, 2010: *Smernice za kulturo radijskega govora (na primeru Radia Slovenija)*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta Univerze Maribor. <http://dkum.uni-mb.si/Dokument.php?id=13969> (Dostop: 24. 3. 2019).
- Slovenska tiskovna agencija, 2018: *Slovenija, Svet, Gospodarstvo, Šport, Kultura, Zanimivosti* (29. 11.). <https://www.sta.si/slovenija> (Dostop: 24. 3. 2019).

- ŠABEC, Nada, 2016: O angleščini, njeni vlogi v svetu in v slovenskem visokošolskem izobraževalnem sistemu. *Dialogi* 7–8. 65–80.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, ANTONČIČ, Emica, 2003: *Slovenska zborna izreka*. Maribor: Aristej.
- TIVADAR, Hotimir, 2004: Podoba in funkcija govorjenega knjižnega jezika glede na neknjižne zvrsti. Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete (Obdobja, 22). 437–452. <http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/22-Tivadar.pdf> (Dostop: 24. 3. 2019).
- TIVADAR, Hotimir, 2018: Slovensko pravorečje kot samostojna kodifikacijska knjiga? *Slavia Centralis* 2/11. 158–171. <http://www.ff.um.si/dotAsset/73530.pdf> (Dostop: 24. 3. 2019).
- VALH LOPERT, Alenka, 2010: Pomen zavedanja socialne zvrstnosti slovenskega jezika za študente tolmačenja in prevajanja. Irena Novak Popov (ur.): *Vloge središča: konvergenca regij in kultur*. Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 21. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 81–90.
- VALH LOPERT, Alenka, 2013: *Med knjižnim in neknjižnim na radijskih valovih v Mariboru*. Maribor: Litera.
- VALH LOPERT, Alenka, 2017: Ali je slovenski jezik res jezik »limitiranih resursov«?. Damijana Zelnik (ur.): *Javna raba slovenščine: stanje, zakonodajne rešitve in strategija: prispevki s posveta*, 8. december 2016. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije. 26–41.
- VALH LOPERT, Alenka, 2017a: Linguistic Analysis of Sound Recordings as a Method of Solidifying Mother Tongue Proficiency. Igor Fric (ur.): *Jazyk – literatura – komunikace*, 2, 4–14. <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017> (Dostop: 24. 3. 2019).
- VEROVNIK LENGAR, Tina, LOGAR BERGINC, Nataša, KALIN GOLOB, Monika, 2013: *Slovenščina kot strokovni jezik na slovenskih univerzah: pregled stanja ter razčlenitev pomena, načina in možnosti njene večje vključitve*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Slovenscina_kot_strokovni_jezik_na_slovenskih_univerzah_01.pdf (Dostop: 24. 3. 2019).
- ZEMLJAK JONTES, Melita, VALH LOPERT, Alenka, 2016: Pismenost v teoriji in praksi – temeljni cilj slovenskega institucionalnega izobraževalnega sistema. *Annales: analiza istrske in mediteranske študije, Series historia et sociologia* 26/1. 95–106. <http://zdjp.si/annales-series-historia-et-sociologia-26-2016-1/> (Dostop: 24. 3. 2019).

Kako izboljšati govorno nastopanje učiteljev

Tomaž Petek

Uvod

Učitelj 21. stoletja se mora znati v pedagoškem procesu učinkovito sporazumevati; to predstavlja eno izmed temeljnih kompetenc, v okviru katere ima pomembno vlogo tudi govorno nastopanje v razredu. Usvojeno kompetenco »sporazumevanje v maternem jeziku«, ki jo kot eno izmed ključnih za vseživljenjsko učenje omenja *Evropski referenčni okvir* (2007), razumemo kot osnovo, na kateri je treba graditi sposobnost učinkovitega govornega nastopanja učiteljev¹ (Petek 2018, 2019). V prispevku omenjamo merila za vrednotenje govornega nastopanja učiteljev kot izziv za poučevanje prihodnjih generacij, jedrni del pa ponuja (nekatero) načine, kako lahko učitelj ob dobro razviti lastni jezikovni in metajezikovni zmožnosti izboljša svoje govorno nastopanje, upoštevajoč govorno-izvedbena merila, ter tako prispeva k opolnomočenju na tem področju in h kakovosti poučevanja na splošno.

Merila za govorno nastopanje

O govornem nastopanju na splošno je v literaturi veliko napisanega.² S tem se ukvarjata celotna retorika in del jezikoslovja. Številni avtorji³ večinoma obravnavajo (določena) posamezna merila, značilna za pripravo in vrednotenje govornega nastopanja, Petek (2014) pa je oblikoval celosten didaktični model za razvijanje zmožnosti govornega nastopanja. Ker je za vzgojno-izobraževalni proces smiselno tako pojmovanje meril, ki omogoča razmeroma preprosto uporabo v pedagoški praksi, je osnova te razprave njegov avtorski model, ki omogoča tudi poznejše kritično spremljanje napredka ter ozaveščenosti glede lastne zmožnosti na tem področju. Gre za zakonitosti, ki predvidevajo uresničevanje štirih najpomembnejših področij priprave, izvedbe in vrednotenja govornega nastopa: a) zgradba govornega nastopa (smiselnost, razumljivost in zaokroženost besedila, sestava govora/besedila, ustreznost besedilne vrste, ustreznost teme in izbire vsebine ter

1 Govorno nastopanje je mišljeno kot tvorjenje enogovornih govorjenih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti (Petek 2012a, b, 2013, 2014, 2018, 2019).

2 Leta 2019 je izšla tudi znanstvena monografija *Govorno nastopanje v pedagoškem procesu* (Petek 2019).

3 Npr. Škarić (1991, 2003, 2005), de Beaugrande, Dressler (1992), Kunst Gnamuš (1992), Tomić (1992), Toporišič (1992, 2000), Hudej (2001), Knapp, Hall (2002), Ule (2005), Podbevšek (2006), Žagar, Domajnko (2006), Komar (2008), Tivadar (2009, 2011) idr.

ustreznost konteksta); b) celostni način govorne predstavitve (tekoče, naravno, prosto in razločno govorjenje); c) besedni jezik (izbira ustrezne jezikovne zvrsti, pomensko ustrezna izbira besed, slovnična pravilnost, pravorečni izgovor); č) nebesedni jezik (slušni nebesedni spremljevalci govorjenja, vidni nebesedni spremljevalci govorjenja).

Petek (2012a, 2014, 2018, 2019) navaja, da je strokovna usposobljenost učitelja za govorno nastopanje eden izmed pogojev za njegovo osebno, poklicno in akademsko uspešnost ter da se je učinkovitega in ustreznega govornega nastopanja treba naučiti. Prav zato v nadaljevanju predstavljamo predloge, kako izboljšati govorno nastopanje učiteljev.⁴

Predlogi, kako izboljšati govorno nastopanje učiteljev

Na podlagi izsledkov obširne raziskave⁵ smo izbrali merila, ki se nam zdijo ključna za tvorjenje ustreznih, razumljivih, pravih in predvsem učinkovitih enogovornih govorjenih besedil, ter oblikovali (nekateri) predloge, s pomočjo katerih lahko učitelji izboljšajo govorno nastopanje v pedagoškem procesu.

Merilo 1 – Smiselnost, razumljivost in zaokroženost besedila

Ko učitelji oblikujejo govorjeno besedilo kot pripravo na učno uro, jim predlagamo, naj si v obliki t. i. miselnih shem⁶ ali po alinejah zapišejo ključne oz. bistvene podatke, nato pa ugotovijo, ali je iz zapisanega razvidna tema besedila in ali se da ugotoviti, s katerim namenom/čemu so besedilo tvorili; ali so posamezni deli med seboj ustrezno povezani; ali so zajeli vse pomembne sestavine; ali ima besedilo primeren začetek in konec.

Merilo 2 – Sestava govora/besedila

Učitelji naj bodo posebej pozorni, da govorjeno besedilo razdelijo na uvod, jedro in zaključek. V uvodu naj napovejo »dogodek«, o katerem bodo govorili, ter omenijo, komu, kdaj in kje se je to zgodilo; v jedru naj podrobneje predstavijo, kaj vse se je zgodilo; ta del

4 Predlogi so bili oblikovani na podlagi obširne raziskave, ki jo je izvedel avtor tega prispevka; v vzorec je vključil 207 študentov razrednega pouka, ki so se izobraževali za učiteljski poklic (Petek 2012a, 2012b). Na podlagi 5-stopenjske lestvice, ki je objavljena tudi v Petek (2014b), je ocenil govorne nastope vseh v raziskavo vključenih študentov. Glede na izsledke te analize smo oblikovali predloge za izboljšanje govornega nastopanja učiteljev, ki jih predstavljamo v tem prispevku.

5 Gl. podčrtno opombo št. 3.

6 Paxman (2011) govori o miselnih vzorcih (ang. *mindmapping*), ki predstavljajo pomoč pri pripravi na govorni nastop. To je t. i. grafična tehnika, s pomočjo katere si lahko posameznik organizira misli in druge informacije. Uporabimo lahko: besede, številke, slike, različne barve, logična razmerja in prostorsko zavedanje.

je najdaljši; v zaključku pa naj povzamejo bistvo in/ali izrazijo svoje mnenje oz. napovejo nadaljevanje. Ni dobro, da govorni nastop začnejo kar *in medias res* in da ga končajo brez smiselnega sklepnega dela, ker se lahko zgodi, da povedano ne bo smiselno in razumljivo. Vsebine t. i. tridelne sestave učitelji prilagodijo temi.

Merilo 3 – Ustreznost besedilne vrste

Od učiteljev se pričakuje, da obvladajo značilnosti različnih besedilnih vrst. V pomoč so jim lahko t. i. priročniki za učitelje, v katerih je opredeljena (meta)vsebina, ki jo posredujejo učencem. Večinoma so dosegljivi na spletnih straneh posameznih založb. Za potrebe govornega nastopanja je teoretično znanje o besedilnih vrstah (za poučevanje) zelo pomembno.

Merilo 4 – Ustreznost teme in izbire vsebine ter konteksta

Učitelji morajo za učinkovit govorni nastop dobro poznati temo, tj. tisto, o čemer je v besedilu govor, in vsebino, tj. tisto, kar o temi povedo. Upoštevati je treba tudi odvisnost od fizičnega, družbenega, kognitivnega in jezikovnega konteksta. Zavedati se je treba krajevnih in časovnih omejitev, npr.: kako je govor prilagojen različnim učnim prostorom; kako govor dopolnjujejo različni učni pripomočki in viri, dostopni v razredu; kako je sestavljena obravnava učne teme glede na čas, ki je na voljo. Pozorni morajo biti na to, kakšen odnos med sodelujočimi skuša oblikovati njihov govor. Z vidika kognitivnega konteksta je pomembno, kako obravnavo učne snovi prilagoditi predznanju učencev; kako govor učitelja upošteva potrebe, želje, motiviranost učencev za obravnavanje načrtovane učne snovi. Jezikoslovni kontekst v ožjem smislu pa npr. soodloča o tem, kakšna je jezikovna kompetenca poslušalcev; ali obvladujejo vse štiri sporazumevalne dejavnosti (govorjenje, pisanje, poslušanje, branje) oz. do katere stopnje.

Merilo 5 – Tekoče, naravno, prosto govorjenje

Od učiteljev se pričakuje, da vsebino govornega nastopa poznajo širše, kot je obseg predstavljene tematike v sklopu poučevanja. Preučiti morajo tudi ozadje teme in povezovalne lastnosti, ugotoviti medpredmetne povezave, preučiti različne vidike in snov obravnavati na različne načine. Tako bodo lahko govorili tekoče in prosto. Zelo pomembno se nam zdi, da se govorjenega besedila ne naučijo na pamet po zapisani predlogi, ampak da tematiko dobro poznajo in da govorjeno besedilo sproti – v skladu z miselnim tokom in glede na odziv poslušalcev – oblikujejo v smiselne, razumljive in zaokrožene enote. Tudi če se jim pri govorjenju kdaj zatakne, lahko ob dobrem poznavanju širše vsebine to nadomestijo z drugimi besedami/podatki, ki jih prvotno niso mislili vključiti v poučevanje, medtem pa se spomnijo osnovne rdeče niti ter lahko nato nemoteno in tekoče

nadaljujejo. Pri izkušenem učitelju učenci tako zadrege sploh ne bodo opazili. S tem se krepí tudi tekoč in naraven govor (npr. brez uporabe mašil, vezani izgovor nezložnih predlogov). Če so učitelji na govorni nastop dobro pripravljene, ne bo prisotne veliko treme, slišati pa bodo sproščeni in suvereni. Predlagamo še, da pri govornem nastopanju pred seboj – kot predloge – nimajo celotnega zapisanega besedila, ampak – zaradi boljšega občutka – samo oporne točke, ki jih lahko uporabijo tudi v sklopu predstavitve v programu Microsoft PowerPoint. Na različne govorne situacije se morajo spontano odzivati.

Merilo 6 – Razločno govorjenje

Predlagamo, da so učitelji zaradi boljšega uresničevanja tega merila (poleg tega, da morajo jasno izgovarjati glasove in glasovne dele) pozorni na gibanje po razredu. S tem mislimo na to, da ni priporočljivo, da učitelj učencem obrača hrbet ali pred njimi stoji tako, da ga gledajo v t. i. bočnem položaju. Čeprav poznamo več tipov učiteljev, ni primerno, da učenci učitelja poslušajo nekje od zadaj ali da se morajo obračati za njim. Učitelj si prav tako ne sme zakrivati ust z rokami; neprimerno je še, da predolgo piše na tablo in zraven govori; takrat ga namreč učenci ne vidijo v obraz in razločnost govorjenja se samodejno zmanjša; neprimerno je tudi, če učitelj z učenci ne vzpostavlja aktivnega očesnega stika.

Merilo 7 – Ustrezna zvrst jezika

Smiselno se zdi poudariti, da v Sloveniji nimamo načrtnega pouka zborne izreke.⁷ Pri nas jo zato obvladajo le redki – poleg radijskih (in televizijskih) šolanih govorcev in igralcev še učitelji (ne vsi) in teologi. Učitelji bi se morali večkrat – tudi v običajnih, vsakdanjih okoliščinah (npr. poročila na televiziji, radiu, intervjuji), lahko povsem spontano – postaviti v vlogo aktivnih poslušalcev, zelo priporočljivo je tudi kritično samopazovanje; večkrat bi se morali postaviti v vlogo ocenjevalcev in govornjena besedila poslušati na več ravneh – prvič bi se npr. osredinili na njihovo zgradbo, drugič na celostni način govorne predstavitve, tretjič na besedni, četrtič na nebesedni jezik (kjer je to mogoče). Ko bi usvojili vse ravni opazovanja, bi lahko opazovali in ocenjevali celostno; natančno bi se lahko osredinili tudi npr. na širine in ožine pri naglašanih e-jih in o-jih, polglasnike, napake pri naglaševanju, besede z več naglasi, naglasne tipe, pridevniško stopnjevanje, izgovor črke l, variante fonema v, na izgovor predloga v itn. Ko bi pridobili možnost poslušanja in posledično kritičnega ocenjevanja na vseh omenjenih ravneh, bi

7 Razen na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo ter na Radiu Slovenija (Šeruga Prek, Antončič 2004). Šele v zadnjem obdobju pa zbornemu knjižnemu jeziku več pozornosti namenjajo npr. na Filozofski fakulteti, Fakulteti za družbene vede in na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Ob teh ugotovitvah pa kljub vsemu ne smemo pozabiti na vsebine, ki jih učni načrti predpisujejo za osnovno in srednje šole.

lahko strokovno ocenjevali celotno podobo govornega nastopa in bili tako pozorni tudi na svoje napake.

Merilo 8 – Pomensko ustrezna izbira besed

Predlagamo bolj načrtno posvečanje vsebini, kot je ukvarjanje s terminologijo, z izbiro besed, z deležem subjektivnosti/objektivnosti pri govorjenju. Kot usposobljeni govorniki morajo učitelji v pripravi na govorni nastop presoditi o primerni uporabi besed – ni vsaka beseda primerna za vsakega učenca oz. za vse okoliščine sporočanja. Zelo pomembno pri tem je, da imajo ozaveščene različne možnosti poimenovanj in da v danih okoliščinah izberejo pravo. Paziti morajo na natančnost izražanja, da ohranjajo strokovnost. Odločiti se morajo tudi, ali bodo uporabljali natančnejša poimenovanja namesto splošnejših, kako bodo izmed podobnih izbrali primerno poimenovanje itn.

Merilo 9 – Slovnična pravilnost

Uresničevanje slovnične pravilnosti med drugim povezujemo s pripravljenostjo na govorni nastop in prozodičnimi lastnostmi govora. Če se učitelj na nastop učinkovito pripravi, bo tako predvidel tudi stavčne strukture, o katerih bo že v pripravi na nastop presojal, ali so ustrezne ali ne. Pomaga si lahko tudi z različnimi spletnimi priročniki.⁸ S tem se zmanjša možnost slovničnih napak. Intonacija, poudarki in jakostna izrazitev ter glasnost, hitrost, premori, register in barva pa posredno prav tako vplivajo na slovnično pravilnost. Če učitelj npr. govori zelo hitro, je večja verjetnost, da bo naredil slovnično napako; enako velja, če je preveč pozoren na intonacijo in poudarke ali premore; po navadi velja, da se učinkovitost neke dejavnosti zmanjša, če preveč pozornosti posvečamo drugi dejavnosti.⁹

Merilo 10 – Pravorečje

Predlagamo načrtno vaje iz pravorečja, npr.: podčrtavati naglašene samoglasnike v besedah in glasno branje teh primerov; razvrščati dane besede glede na izgovor naglašanih

8 Npr. Pregibanje besed (<http://besana.amebis.si/pregibanje>), Slogovni priročnik (<http://slogovni.slovenscina.eu>), Slovenski oblikoslovni leksikon (<http://www.slovenscina.eu/sloleks>), Spletni slovar slovenskega jezika (<http://www.slovenscina.eu/spletni-slovar?dictId=79&entryId=22156&ckey=F>), Razvezani jezik (<http://www.razvezanijezik.org>), Slovarček medmetov (<http://bos.zrc-sazu.si/medmeti.html>), s korpusi Gigafida (<http://www.gigafida.net>), Gos (<http://www.korpus-gos.net>), Kres (<http://www.korpus-kres.net/>), Nova beseda (http://bos.zrc-sazu.si/s_beseda3.html), Šolar (http://www.korpus-solar.net/run.cgi/first_form?corpname=fidaplus-solar), s Pedagoškim slovničnim portalom (<http://slovnica.slovenscina.eu>), tudi s spletnima stranema Jezikovno svetovanje (<http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/svetovalnica#v>) in ŠUSS (<http://www2.arnes.si/~lmarus/suss/index.html>). (Spletne strani teh priročnikov so zaradi izogibanja podvajanja navedene samo tukaj in ne tudi v seznamu uporabljene literature.)

9 Za več o tem gl. podčrtno opombo 4 in navedene reference.

samoglasnikov (ozki e, široki e, ozki o, široki o, polglasnik) in jih glasno brati, na glas brati tudi primere s predlogom v; ugotavljati naglašeni samoglasnik v deležnikih na -l itn. Predlagamo kratke govorne nastope za vajo. Tako bo učitelj ugotovil, kakšen je njegov vzorec napak, in si prizadeval, da bi ga čim prej odpravil. Ker bo napake tako zaznal, je velika verjetnost, da jih ob pozitivni motiviranosti ne bo več vključeval v svoje govorne nastope. Z vsemi naštetimi vajami se bo nabor besed pri učitelju večal, s tem pa tudi njegova pravorečna zmožnost.¹⁰ Priporočamo uporabo spletnega *Slovenskega pravopisa*. Iskanje je preprosto in dostopno vsem, ki imajo možnost uporabe medmrežja. Enako velja za spletno različico *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*.

Merilo 11 – Jakostno naglaševanje¹¹

Ker je v slovenščini naglasno mesto prosto, priporočamo, da učitelji dosledno uporabljajo jezikovne priročnike. Ozaveščeni morajo biti glede tega, da je pravilno naglaševanje zelo pomembno. Naglas namreč zloge povezuje v besedo. Če ne bi bilo naglasa, med poslušanjem ne bi mogli razčleniti govorne verige na posamezne besede ali pa bi to trajalo zelo dolgo in bi se učenci v govornem toku izgubili. Naglas lahko razločuje tudi pomen. Če se spremeni mesto naglasa ali njegova vrsta, se včasih spremeni pomen besede.

Merilo 12 – Slušni nebesedni spremljevalci govorjenja

Za boljše uresničevanje tega sklopa meril (intonacija, poudarki, hitrost, premori, register, barva glasu) je nujna dobra priprava na govorni nastop. Tisti učitelj, ki bo bolje pripravljen na govorni nastop, bo v svojem govoru lažje vnaprej predvidel potek primerne intonacije, ker bo že vnaprej vedel, kako si bodo v njem sledile stavčne strukture. Intonacija učencu pove, ali ga učitelj kaj sprašuje, mu zapoveduje ali mu preprosto podaja informacije; ali namerava misel končati ali nadaljevati ... Učitelj se mora zavedati še, da poudarjanja ne sme biti preveč, saj v tem primeru učenec težko sledi govorjenemu besedilu. Poudarek v izreku nosi informacijo o tem, kateri del sporočila je z učiteljevega stališča vsebinsko in čustveno najpomembnejši. Če učitelj poudari napačno besedo, se lahko spremeni tudi sporočilo povedi oz. pomen celotnega sporočila. Učitelji se morajo svojega govornega ritma, ki naj bo ustrežno razgiban, ne pa zaletav ali pretirano razvlečen. Spremljati morajo učence in njihov odziv ter hitrost govora nujno prilagoditi okoliščinam. Tudi členjenost besedila s premori je zelo pomembna, saj je besedilo zaradi nje razumljivo. Če učitelj pozna sestavo svojega govorjenega besedila, bo lahko vnaprej

10 Bešter Turk (2011: 122) navaja, da pravorečna zmožnost pomeni obvladanje prvin in pravil zborne izreke, tj. zmožnost sporočevalca, da govori knjižno, in zmožnost prejemnika, da sprejema besedila v knjižnem jeziku. Oba naj bi obvladala knjižne glasnike (foneme) ter prozodične prvine besede, povedi in besedila.

11 Knjižno je poleg jakostnega naglaševanja sicer tudi tonemsko, a ga zaradi narave prispevka ne omenjamo posebej.

natančno presodil, kdaj je premor primeren in kako dolg mora biti. Uresničevanje premorov je koristno za učitelja in učence. Prvi se lahko ob premoru zbere, premisli, kaj je že povedal in kaj bo še moral, drugi pa zaradi premorov lažje sledijo govornemu besedilu. Učitelji naj govorijo v svojem tonskem območju, v katerem se tudi izražajo najlažje, ker lahko v njem brez posebnega truda govorijo najdlje. Z barvo lahko učitelji pri govorjenju izrazijo različna stanja oz. doživljanja; zaradi uporabe tega merila je besedilo lahko bolj poslušljivo, nazorno in kakovostno. Morajo pa se zavedati, da je normalno barvanje navadno takšno, da ne vzbuja posebne pozornosti.

Merilo 13 – Vidni nebesedni spremljevalci govorjenja

Najpomembnejše se nam zdi, da se učitelji tega sklopa meril (mimika, očesni stik, kretnje rok, gibanje po prostoru) zavedajo, da ga uzavestijo ter ga delno spontano in delno načrtno uporabljajo kot sestavni del govornega besedila. V praksi se morajo zavedati, da mimika (obrvi, čelo, veke, mišice na spodnjem delu obraza) pove marsikaj o njih. Pri tem mislimo predvsem na obrazne mišice, ki morajo imeti ustrezno vlogo in spremljati besedno sporočilo; z njim morajo biti usklajene. Učitelj s pozitivno mimiko vzpostavi pozitiven odnos do učenca in hkrati dodatno podkrepi povedano. Če je na vsebino dobro pripravljen in če obvlada tudi širše področje, ki se nanjo nanaša, ter ima še t. i. metaznanje, je lahko pozoren tudi na to merilo, ki je za dober govorni nastop nujno. Priporočamo še, da učitelji vzpostavljajo aktiven očesni stik z vsemi učenci. Tudi če pri učitelju med govorjenjem v mislih potekajo vzporedni miselni procesi (razmišljanje o že povedanem ali tem, kar mora še povedati, o odzivu poslušalcev, tremi idr.), očesni stik (pogled) ne sme uhajati v tla, strop, skozi okno ali vrata niti k izbrani točki v prostoru, kar se v praksi velikokrat dogaja. To morajo učitelji uresničevati na zavestni ravni. Zavedati se morajo, da kretnje rok dodatno podkrepijo povedano in razgibajo govorni nastop, morajo pa biti usklajene z govornim delom, prisotno naj bo tudi naštevanje s prsti. Te kretnje rok naj bi uzavestil vsak učitelj. Zelo pomembno je gibanje po prostoru/razredu, pa tudi to, da kretnje niso vsiljene in da učenci gibanju ne namenjajo pretirane pozornosti. Uresničevanje tega merila mora biti čim bolj naravno in spontano.

Namesto zaključka

»Poklic učitelja zahteva posebno govorno izpopolnjevanje, katerega cilj je t. i. kultivirani govor.« (Podbevšek 2006: 28) To pomeni, da se mora učitelj ob vsebini (z dobro usvojeno jezikovno in metajezikovno zmožnostjo) načrtno in zavestno ukvarjati z rabo jezika, stremeti k zvočno in vidno čim popolnejši obliki ustrezno upovedenega miselnega sporočila (tj. upoštevati mora t. i. govornoizvedbena merila), hkrati pa se mora zavedati

različnosti govornih položajev in posledično uporabe različnih jezikovnih zvrsti. Ker se od sodobnega učitelja v 21. stoletju pričakuje, da obvlada govorno nastopanje, da lahko tvori ustrezna, razumljiva, pravilna in predvsem učinkovita govornjena besedila, je bil temeljni namen prispevka podati (nekateri) predloge, kako lahko izboljša svoje govorno nastopanje v razredu. Ključno se nam zdi, da se zaveda pomena ustrezne usposobljenosti za govorno nastopanje in izkušenj, ki so za to potrebne, da je kritičen do svojega govornega nastopanja, da se vseživljenjsko govorno izobražuje in da se zaveda, da vsem – učencem in ostalim – med drugim predstavlja govorni zgled.

Viri in literatura

- BEŠTER TURK, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovnstvo* 56/3–4. 111–130.
- DE BEAUGRANDE, Robert Alain, DRESSLER, Wolfgang, 1992: *Uvod v besedilosllovje*. Ljubljana: Park.
- HUDEJ, Sonja, 2001: Argumentacijski procesi in prepričevalna sredstva v besedilu. *Slavistična revija* 49/3. 205–222.
- KLJUČNE KOMPETENCE ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE. EVROPSKI REFERENČNI OKVIR, 2007. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- KNAPP, Mark, HALL, Judith, 2002: *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Toronto: Thomson Learning.
- KOMAR, Smilja, 2008: *Communicative Functions of Intonation: English–Slovene Contrastive Analysis*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- PAXMAN, Christina, 2011: Map Your Way to Speech Success! Employing Mind Mapping as a Speech Preparation Technique. *Communication Teacher* 25/1. 7–11.
- PETEK, Tomaž, 2012a: Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja. *Jezik in slovnstvo* 57/3–4. 115–129.
- PETEK, Tomaž, 2012b: Criteria for Public Speech Planning: Characteristics of Language Learning. *Linguistica* 52/2012. 381–392.
- PETEK, Tomaž, 2013: Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem. *Revija za elementarno izobraževanje* 6/4. 21–36.
- PETEK, Tomaž, 2014a: Didaktični model razvijanja zmožnosti javnega govornega nastopanja. *Jezikoslovni zapiski* 20/2. 143–161.
- PETEK, Tomaž, 2014b: Ocenjevalna lestvica za učiteljev govorni nastop – na kaj mora biti pedagoški delavec pozoren pri svojem govornem nastopanju. *Slovenščina v šoli* 17/2. 22–35.
- PETEK, Tomaž, 2018: Govorno nastopanje visokošolskih učiteljev. *Pedagoška obzorja* 33/2. 131–143.

- PETEK, Tomaž, 2019: *Govorno nastopanje v pedagoškem procesu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- PETEK, Tomaž, LAZZARICH, Marinko, 2019: The Attitudes of Slovenian and Croatian Students of Primary Education Towards Spoken Performance in the Pedagogical Process. *X Linguae* 12/1. 3–20.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, ANTONČIČ, Emica, 2004: *Slovenska zborna izreka. Priročnik z vajami za javne govorce*. Maribor: Založba Aristej.
- ŠKARIĆ, Ivo, 1991: Fonetika hrvatskoga književnog jezika. Stjepan Babić idr. (ur.): *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika: nacrti za gramatiku*. Zagreb: HAZU Globus. 61–377.
- ŠKARIĆ, Ivo, 1991: *Fonetika hrvatskoga književnog jezika. Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: HAZU Globus.
- ŠKARIĆ, Ivo, 2003: *Temelji suvremenoga govornišтва*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŠKARIĆ, Ivo, 2005: *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Pravljичno gledališče.
- TIVADAR, Hotimir, 2009: Pomen glasoslovja in pravorečja pri učenju slovenščine (s poudarkom na porabskem primeru). Irena Novak Popov (ur.): *Slovenski mikrokozmosi – medetični in medkulturni odnosi*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 41–51.
- TIVADAR, Hotimir, 2011: Vzpostavitev razmerij med govorom in branjem, recitacijo in igranjem. Simona Kranjc (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Obdobja 30. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–495.
- TOMIĆ, Ana, 1992: Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika* 43/7–8. 378–395.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- ULE, Mirjana, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- ŽAGAR, Igor Ž., DOMAJNKO, Barbara, 2006: *Argumentiranost kot model uspešne komunikacije*. Domžale: Izolit.

Odprta vprašanja kodifikacije in smiselno univerzitetno poučevanje slovenskega govornega jezika

Luka Horjak, Hotimir Tivadar

Uvod

Pravorečje ob pravopisu predstavlja eno temeljnih veščin, ki jo jezikovni uporabnik v procesu šolanja v knjižnem/standardnem jeziku nadzorovano usvaja. Jezikovnemu uporabniku omogoča uspešnejšo komunikacijo v javnem ter uradnem govornem položaju, hkrati pa usvojena pravorečna kompetenca predstavlja jezikovne uporabnike enega jezika navzven ter jih povezuje, kar je za slovenski jezik, ki je prostorsko razdeljen na različne narečne govore, še toliko pomembnejše.

Usvajanje pravorečne zmožnosti je eden izmed ciljev jezikovnega pouka v osnovnem in srednješolskem izobraževanju. Prenovljeni učni načrt za osnovno šolo pri predmetu slovenščina kot materni jezik (v nadaljevanju UN OS 2018) prinaša natančnejšo opredelitev pravorečne zmožnosti v primerjavi s prejšnjim iz leta 2011 (UN OS 2011). V ospredju ni več vrednotenje napak, temveč prepoznavanje razlik med knjižnimi in neknjižnimi jezikovnimi prvinami; novo je tudi primerjanje glasovnih in prozodičnih prvin maternega in tujega jezika (UN OS 2018: 11–13, 22, 35–36). V gimnazijskem učnem načrtu za slovenščino (v nadaljevanju UN GIM 2008) je pravorečju namenjeno malo prostora, saj je obravnavano le v 1. letniku (UN GIM 2008: 13), hkrati pa morajo dijaki svoja in tuja besedila pravorečno vrednotiti in utemeljiti svoje mnenje s strokovnimi argumenti, prepoznavati in odpravljati svoje in tuje pravorečne napake ter popravke strokovno utemeljiti (UN GIM 2008: 37). Odslikavo učnih načrtov v učbenikih je analiziral že Tivadar (2015: 166) in ugotovil, da je v učbenikih za osnovno šolo govoru v povprečju posvečeno manj kot 4 odstotke, v gimnazijskih učbenikih pa samo do 5,9 odstotka strani posameznega učbenika (Tivadar 2015: 168).

Pri analizi in vrednotenju pravorečnega izobraževanja na univerzitetni ravni moramo upoštevati izhodiščno znanje učencev in dijakov, ki so ga pridobili v procesu šolanja.

Pravorečni izzivi

Pri poučevanju glasoslovja slovenskega knjižnega jezika sta temeljni deli, na katerih slonijo učbeniške predelave in priročniki, kot je npr. *Slovenska zborna izreka* (Šeruga Prek, Antončič 2004), *Slovenska slovnica* Jožeta Toporišiča in *Slovenski pravopis 2001*, in posredno *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (v nadaljevanju SSKJ). Sodobne

fonetično-fonološke raziskave slovenskega govornega knjižnega jezika marsikatero dejstvo iz omenjenih del postavljajo pod vprašaj, saj so govornji knjižni jezik, ki ga je opisal in normiral Toporišič, raziskovali v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja,¹ govorna podoba jezika pa se je od tedaj spremenila, predvsem pa so se spremenile družbene okoliščine in tehnologija za raziskovanje govora (izpopolnjena in lažje dostopna tako snemalna kot analitična orodja za raziskovanje govornega jezika, tj. zvoka). Toporišič (1957: 70) pravi, da knjižni govor »nikoli ne sme preveč zastati za živo govornico, ako le noče postati papirnat, starinski, izumetničen«. Na tem mestu bomo na kratko predstavili nekaj razhajanj med kodificirano pravorečno normo in uresničevanjem te norme, kakor so to potrdile sodobne fonetično-fonološke raziskave.²

Naglas

V govornem slovenskem knjižnem jeziku je močna tendenca leksikalizacije naglasa na osnovi, zato se mešani in premični naglasni tip izgubljata (Toporišič 1965). Glede naglasnega mesta³ je bilo najbolj pereče vprašanje mesta naglasa pri števnikih od dvanajst do devetnajst, saj je *Slovenski pravopis 2001* kodificiral le naglas na *-nájst*. Poklač (2003) je na gradivu za *Slovenski lingvistični atlas* ugotovila, da 33 odstotkov slovenskega govornega področja (osrednja narečja in Ljubljana) naglašuje števnike pred priponskim obrazilom *-nájst*, dve tretjini pa na priponskem obrazilu,⁴ kakor je kodificirano v *Slovenskem*

1 Prva znanstvena Toporišičeva objava o slovenskem glasoslovju sega v leto 1957, tj. *Sistemske premene soglasnikov v knjižnem govoru*. Največ razprav o glasoslovju je napisal po študijskem letu 1962/63, ko se je na Fonetičnem inštitutu Univerze v Hamburgu kot Humboldtov študent izpopolnjeval iz eksperimentalne fonetike; objavljene so v različnih znanstvenih revijah, potem pa so bile zbrane v delu *Glasovna in naglasna podoba slovenskega jezika* (1978). Po tem letu v njegovi bibliografiji novih glasoslovnih objav ne najdemo več veliko – te so pretežno dialektološke (moščanski govor), analize glasoslovja pri Škrabcu ali pa gre za diplomska in magistrska dela njegovih študentov. V razpravi *Eksperimentalnofonetične raziskave slovenskega knjižnojezikovnega glasovja in tonemskosti* Toporišič (2003: 119–140) svoje raziskave in spoznanja – ki se končajo z objavami leta 1978 – postavi v središče, je pa kritično ovrednotil novejša spoznanja in delo jezikoslovcev, ki so v 20. stoletju eksperimentalnofonetično raziskovali slovenski jezik (Lehiste, Srebot Rejec, Petek, Šuštaršič in Komar, Mihelič in Lozej, Gros, Tivadar).

2 Sodobne fonetično-fonološke raziskave knjižnega oz. standardnega govora sicer metodološko niso enotne, saj gre za različne raziskovalce in tudi različna obdobja raziskovanja, toda njihovih razlik na tem mestu ne bomo obravnavali. Bistvene razlike so pri izbiri govorcev (šolani govorniki ali izobraženci iz osrednje Slovenije), gradivu (naključno izbrano ali načrtno pripravljeno za raziskavo) in (de)kontekstualiziranosti raziskovanih enot (izolirano izgovarjanje besed ali izgovor besed v kontekstu) itd. Raziskave tudi terminološko različno poimenujejo raziskovano varianto jezika (govornji knjižni jezik, standardna slovenščina, zborni jezik ipd.).

3 »V slovenščini naglasno mesto ni vezano na določen položaj. Zaradi po narečjih različno daleč izpeljanih naglasnih pomikov, še bolj pa zaradi različno daleč izpeljanih posploševanj naglasa v posameznih oblikoslovnih kategorijah pripadniki različnih narečij precej različno naglašujejo. Do nedavno so slovnice pogosto skušale naglaševanje preveč arhaizirati. V zadnjem času pa je opaziti močno približevanje govornemu jeziku, in sicer spet jeziku središča, to je kultiviranemu ljubljanskemu izgovoru.« (Rigler 1968: 193)

4 V članku je sicer omenjeno, da ena tretjina naglašuje »števnike na prvem zlogu, dve tretjini pa na drugem«, vendar je iz naslova članka, primerov in konteksta razvidno, da drugi zlog v bistvu pomeni naglas na obrazilu, saj niso ana-

pravopisu 2001. S tovrstnimi raziskavami bi bilo treba ugotavljati živost naglasnih oblik pri posameznih besedah in prevladujočo rabo v priročnikih vsaj kvalifikatorsko ovrednotiti, če že ne tudi kodificirati (Tivadar 2018).

Slovenski knjižni izgovor pozna dva načina naglaševanja besed: jakostno (dinamično) in tonemsko. Toporišič (2000: 63) daje prednost tonemskemu naglaševanju pred jakostnim, v *Slovenskem pravopisu 2001* (§ 622) pa sta oba načina obravnavana enakovredno. Težava pa je ta, da se je tonemskosti skoraj nemogoče naučiti, če je nismo usvojili v otroštvu, zato je od vseh govorcev nemogoče zahtevati, da tonematiko slišijo ter uporabljajo (Tivadar, Šuštaršič 2001: 118). Če bi hoteli tonematiko dosledno poučevati, bi potrebovali kakovostna učna gradiva z zvočnimi posnetki, odločiti pa bi se tudi morali, katera tonematika je (še) knjižna (Rigler 1968: 197).

Samoglasniki

Samoglasniki so v slovenskem jeziku jedro zloga, nosilci naglasa, 8-točkovni samoglasniški sistem je bil jasno izpričan tudi v medijskem nebranem govoru (Tivadar 2010). Glede na druge slovanske jezike in tudi mnoga slovenska narečja je pomembno predvsem fonemsko razlikovanje med ozkimi in širokimi /e/ in /ɛ/ oz. /o/ in /ɔ/, ki jih zapisujemo le z eno črko.

Kolikost slovenskih naglašanih samoglasnikov

Sodobne fonetično-fonološke raziskave ne potrjujejo kolikostne razlike med naglašeni-mi samoglasniki. O počasnem, a vztrajnem odpravljanju kolikostnih nasprotij sta pisala Toporišič (1967: 229) in Rigler (1968: 193–194), kolikost samoglasnikov pa je prvi meril Bezljaj (1939). V zadnjih desetletjih so se s to problematiko v kronološkem vrstnem redu ukvarjali Srebot-Rejec (1988), Petek idr. (1996) in Tivadar (2004a, 2004b). Srebot-Rejec (1988: 246) je ugotovila, da »dolžina v knjižni slovenščini z ljubljansko osnovo ni fonološko relevantna /.../. Dolgi samoglasnik ni samostojna spremenljivka, ampak je posledica naglasa.« Podobno so potrdili tudi Petek idr. (1996: 136). Tivadar je problematiko raziskal s pomočjo perceptivnih testov govorcev iz vse Slovenije (Tivadar 2004a) in s pomočjo meritev trajanja samoglasnikov šolanih govorcev (Tivadar 2004b). Z meritvami je ugotovil, da »v slovenskem knjižnem jeziku zanesljivo ločimo samoglasnike predvsem na osnovi fonemskih značilnosti in naglašenosti, na osnovi trajanja pa ne oz. bistveno manj, če je

lizirani večzložni števniki (več kot dvozložni), ampak le dvozložni, *dvanajst* in *petnajst*. To je na začetku članka tudi razloženo (Poklač 2003: 93).

razlika med kratkimi in dolgimi manj kot 1 : 2« (Tivadar 2004b: 46). Torej na podlagi razlike v trajanju med enakimi fonemi ne moremo govoriti o fonološkem razlikovanju (Tivadar 2008: 241). S perceptivnimi testi je to potrdil (Tivadar 2004a: 32). Te raziskave utemeljeno dvomijo o ustreznosti kolikostnega samoglasniškega modela, ki je predstavljen v *Slovenski slovnici* in v *Slovenskem pravopisu 2001*, nespremenjen pa ostaja tudi v nastajajočem informativno-normativnem *Slovarju slovenskega knjižnega jezika (eSSKJ)*, kljub temu da so bile vse našete raziskave objavljene, preden je bil koncept slovarja pripravljen.

Kakovost nenaglašanih e in o

Po Toporišičevi (2000: 71) teoriji velja, da so nenaglašani /e/ in /o/ široki. Jurgec (2006:182–183) na podlagi akustičnih meritev ugotavlja, da sta prednaglasna nenaglašena /e/ in /o/ glede na formantne vrednosti bližje srednje visokima [e] in [o], ponaglasna pa srednje nizkima [ɛ] in [ɔ], zato predlaga naslednji opis: »/S/lovenski prednaglasni [e] in [o] so višji od ponaglasnih [ɛ] in [ɔ] v akustičnem, manjše odprtostne stopnje v artikulacijskem in 'ožji' v perceptivnem smislu.« Tivadar (2008: 70–71) z akustično analizo ugotavlja, da je nenaglašani /o/ po formantih bližje ozkemu [o], razlika je le v tem, da nenaglašani /o/ ni izgovorjen z zaokroženimi ustnicami, zato ima višji F₂. Glede nenaglašenege e pa ugotavlja, da je po F₁ bližji ozkemu [e].

Soglasniki

Med slovenskimi soglasniki ima največ izgovornih variant fonem /v/, po Toporišiču (2000: 76–78) naslednje [v], [ʋ], [w] in [ʌ]. Srebot-Rejec (1981: 240–214) na podlagi zgradbe zloga in fonetične raziskave ugotavlja, da v standardni slovenščini varianti [w] in [ʌ] ne obstajata, v resnici se na njunem mestu izgovori (ne)zlogotvorni skrajšani [u], Tivadar (1999: 359) pritrjuje Srebot-Rejec ter dodaja, da se pred likvidoma /l/ in /r/ pogosto izgovarja zobnoustnični [v], ki pa ni kodificiran kot pravilna varianta; ugotavlja, da sta fonetično nesporna le zobnoustnični [v] in dvoglasniški [ʋ].

Posebno pozornost si zasluži tudi izgovor fonema /l/ kot dvoustničnega [ʋ], saj se, kot ugotavlja Dobrovoljc (2018: 911), branje po črki <l> krepi, a bolj omejeno kot v 19. stoletju, kar poznamo kot elkanje. Sprememba izgovora je generacijsko pogojena, saj mladi izgovor besed, kot so *tožilca*, *tožilka* ipd., z [l] označujejo kot bolj knjižen, uraden.⁵

⁵ »Vsekakor izgovor po črki ni več stigmatiziran in označen kot izrazilo kake od družbenih skupin ali sloja, temveč bolj odraz generacijske, deloma tudi regionalne pripadnosti govorca oziroma govorke.« (Dobrovoljc 2018: 911)

Izpostaviti je treba asimilacije, ki so posledica posebnih glasovnih nizov, ki v slovenski fonologiji niso posebej izpostavljeni, npr. asimilacija po mestu izgovora: asimilacija /n/v/m/ pred ustničniki n → m{b, p, v, f}: *Istanbul* ['istambul], *input* ['imput], *invalid* [imva'lit], *informacija* [infɔr'matsija]. Eno izmed odprtih vprašanj je tudi, kako se izgovori končni /j/, ki sledi samoglasniku /i/, kot npr. v besedi *fotografij*: ali izgovarjamo samo [i] ali pa mu sledi še neki palatalni element, tj. [i]. Izgovor pa lahko opišemo le na podlagi fonetičnih meritev.

Univerzitetno poučevanje pravorečja

Najbolj znano izobraževanje iz slovenskega pravorečja poteka na nacionalni RTV Slovenija, in sicer na radijski šoli govora in v Izobraževalnem središču RTV Slovenija, kjer se šolajo bodoči voditelji, novinarji in spikerji programov RTV Slovenija. Na univerzitetni ravni poučevanje slovenskega govornega jezika poteka v okviru različnih študijskih programov.⁶ Največ tovrstnih vsebin ponuja ljubljanska AGRFT, in sicer v okviru študijskih programov Dramska igra, Gledališka režija, Film in televizija, Dramaturgija in scenske umetnosti, izvajajo celo poseben drugostopenjski program Oblike govora.⁷ Na ljubljanski Pedagoški fakulteti se študentje srečajo s predmeti, povezanimi z govorom, pri študiju Logopedije in surdopedagogike.⁸ En predmet, namenjen poučevanju slovenskega govornega jezika, je vključen v študijski program Novinarstvo na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. V okviru študija Razrednega pouka in Predšolske vzgoje na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in na Univerzi na Primorskem posebnih predmetov o govoru ni, te vsebine so deloma zajete pri predmetu Slovenski jezik.

Poseben nabor predmetov o pravorečju, govoru, fonetiki in fonologiji je obravnavan znotraj študija jezikov, največ pri študiju Slovenistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani,⁹ manj pa na fakultetah Univerze v Mariboru, Univerze na Primorskem in Univerze v

6 Navedbe za posamezne študijske programe so povzete po veljavnih študijskih programih, objavljenih na spletnih straneh posameznih fakultet.

7 Drugostopenjski študijski program Oblike govora obsega naslednje predmete: Osnove govornega jezika, Govorne tehnike, Poudarek in intonacija v slovenskih besedilih, Priprava na govorno interpretacijo literarnega besedila, Govor radia in televizije, Vloga dialektalnega v slovenskem (javnem) govoru, Asistenca pri izbranem govornem dogodku, Glasovno oblikovanje besedil, Telo in dih kot temelj govorne komunikacije, Raziskovanje in oblikovanje avtentičnega glasu, Komunikacijski modeli (NLP).

8 Program Logopedije in surdopedagogike vsebuje naslednje predmete: Fonetika in fonologija, Razvoj komunikacije, govora in jezika, Zaznava govora, Analiza in transkripcija govora, Računalniška analiza govora in transkripcije ter številne predmete s področja govornih motenj.

9 Predmeti, povezani s fonetiko, fonologijo, govorom in pravorečjem, pri študiju Slovenistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani: Fonetika in fonologija slovenskega knjižnega jezika, Pravorečna in pravopisna norma slovenskega knjižnega jezika, Besedilna fonetika slovenskega knjižnega jezika, Govorna tehnika, Javno govorno nastopanje, Jezik v gledališču in filmu.

Novi Gorici (pri tem pregledu obravnava glasoslovja z diahronega vidika ni zajeta, saj tukaj obravnavamo pouk sodobnega govorenega knjižnega jezika).

Izzivi pri fonetičnih vajah

Pri predavanjih, seminarju in vajah iz Fonetike in fonologije slovenskega knjižnega jezika študentke in študente Slovenistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani najprej seznanimo s Toporišičevim opisom slovenskega glasoslovja, osnovno učno gradivo je njegova *Slovenska slovnica*, dopolnjujeta pa jo *Slovenski pravopis 2001* in druga izdaja *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* (SSKJ²).

Največ težav imajo študenti na začetku z uzaveščanjem razlik med (iz)govorom in zapisom, saj je njihovo poznavanje glasoslovja s prejšnjih stopenj šolanja pomanjkljivo, na kar smo opozorili že uvodoma. S pomočjo mednarodne fonetične transkripcije zapisujemo izgovor in tako vzpostavljamo razliko med pisnim in govorenim kodom. Mednarodna fonetična transkripcija namreč dovolj odstopa od slovenske pisne podobe in tako študenta dodatno spodbudi k razmisleku o glasovni vrednosti posamezne črke, npr. vrednost črke <e> pri glagolu *sem*, tj. [sɛm]. Sčasoma vsi študenti prepoznajo posamezne slovenske foneme in alofone in jih ustrezno umestijo v govorno verigo; težavneje pa je pri prvinah, ki po teoriji obstajajo, aktualne fonetične raziskave pa jih niso potrdile, to je npr. kolikost naglašanih samoglasnikov v slovenščini.

Študenti se sicer na pamet naučijo besedne pare, kot so *fánt – fántovski, brát – bráta*, toda če hočemo tudi artikulacijsko ponazoriti t. i. kratki naglašeni /a/, kaj hitro izgovorimo polglasnik [ə] oz. polglasniku približan glas. Oslabljeni samoglasniki so po frekvencah prvega in drugega formanta zelo blizu polglasniku (Horjak 2018: 116–121). Še bolj pa se zaplete pri primerih, kot so *zíd, púst*, kjer študentom na sinhroni ravni ni mogoče razložiti kolikostne razlike v primerjavi s *ptič* in *miš*; razliko v kolikosti je mogoče pojasniti le teoretično, diahrono, perceptivno pa študenti razlike med *dolgimi* in *kratкими* naglašeni samoglasniki ne slišijo. Za pomoč pri učenju pravil si zapomnijo napotek, da se kratki naglašeni samoglasniki v posameznih narečjih (predvsem osrednjeslovenskih oz. severnoslovenskih) lahko reducirajo v polglasnik, dolgi naglašeni samoglasniki pa ne – toda tudi ta napotek ni povsem zanesljiv. Glede na to, da študente poučujemo slovenski knjižni jezik v njegovi sodobni podobi, bi morali resno razmisliti o ustreznosti obstoječega samoglasniškega modela, saj ta nima več podlage v realnem govoru. Tematike se izogibajo tudi srednješolski učbeniki, ki navedejo le dejstvo, da ima slovenščina dolge in kratke samoglasnike. Kako naj dijak to kolikostno fonološko razliko prepozna, pa je prepuščeno učitelju, ki se te tematike, kakor povedo študenti na vajah, običajno ne loti. Cilj, ki ga želimo doseči s fonetičnimi vajami na univerzi, je ta, da študenti prepoznajo in uresničujejo posamezne foneme in njihove alofone, da ločijo samoglasnike po

kakovosti, da ustrezno artikulirajo posamezne glasove (npr. da se fonem /l/ ne izgovarja kot velarizirani [ɫ], ko je glede na slovensko zborni izreko izgovor predolg in jezik preveč približan mehkeemu nebu, koren jezika pa zadnjim zobem). Po petnajstih urah vaj so študenti, ki so študij začeli z zelo različnim predznanjem, sposobni osnovno znanje slovenske fonetike in fonologije posredovati naprej, drugih obveznih predmetov s področja glasoslovja do konca študija namreč nimajo.

Sklep

Poučevanje pravorečja je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem procesu zastavljeno, kar vidimo ob prebiranju veljavnih učnih načrtov ter učbeniških gradiv. Primanjkljaj glasoslovnih znanj skušamo odpraviti konkretno pri študiju Slovenistike na FF UL, vendar v določenem obsegu ur lahko obravnavamo le najpomembnejše tematike in opozorimo na razhajanja med zastarelim glasoslovnim opisom in realnostjo, s katero se soočamo vsak dan. Naša prihodnja naloga je, da jezikovni opis glasoslovja slovenskega knjižnega jezika aktualiziramo ter študentom ponudimo ustrezno učno gradivo, ki bo temeljilo na realni podobi govornega knjižnega jezika in bo podprto z zvočnimi posnetki.

Viri in literatura

- BEZLAJ, France, 1939: *Oris slovenskega knjižnega izgovora*. Ljubljana: Znanstveno društvo.
- DOBROVOLJC, Helena, 2018: O rafinirani izreki kot sredstvu družbenega razslojevanja v Bleiweisovih Novicah in Slovenskem narodu. *Teorija in praksa* 55/4. 906–927.
- HORJAK, Luka, 2018: *Slovenski polglasnik: Sinbrona in diabrone primerjava*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- JURGEC, Peter, 2006: O nenaglašanih /E/ in /O/ v standardni slovenščini. *Slavistična revija* 54/2. 173–185.
- PETEK, Bojan, ŠUŠTARŠIČ, Rastislav, KOMAR, Smiljana, 1996: An Acoustic Analysis of Contemporary Vowels of the Standard Slovenian Language. *Proceedings ICSLP 96: Fourth International Conference on Spoken Language Processing, October 3–6, 1996, Philadelphia, PA, USA*, Newark, DE. 133–136.
- POKLAČ, Saša, 2003: O naglaševanju števnikov dvanajst in petnajst v slovenskih narečjih (po gradivu za SLA). *Jezikoslovni zapiski* 9/2. 93–110.
- RIGLER, Jakob, 1968: Problematika naglaševanja v slovenskem knjižnem jeziku. *Jezik in slovstvo* 13/6. 192–199.
- SREBOT-REJEC, Tatjana, 1981: On the Allophones of /v/ in Standard Slovene. *Scando-slavica* 27. 233–241.

- SREBOT-REJEC, Tatjana, 1988: *Word Accent and Vowel Duration in Standard Slovene: Acoustic and Linguistic Investigation*. München: Otto Sagner.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, ANTONČIČ, Emica, 2004: *Slovenska zborna izreka*. Priročnik z vajami za javne govorce. 2. izdaja. Maribor: Aristej.
- TIVADAR, Hotimir, 1999: Fonem /v/ v slovenskem govornem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 47/3. 341–361.
- TIVADAR, Hotimir, 2004a: Priprava, izvedba in pomen perceptivnih testov za fonetično-fonološke raziskave (na primeru analize fonoloških parov). *Jezik in slovnstvo* 49/2. 17–36.
- TIVADAR, Hotimir, 2004b: Fonetično-fonološke lastnosti samoglasnikov v sodobnem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 52/1. 31–47.
- TIVADAR, Hotimir, 2008: *Kakovost in trajanje samoglasnikov v govornem knjižnem jeziku*. Doktorska disertacija. Ljubljana, Praga: Filozofska fakulteta.
- TIVADAR, Hotimir, 2010: Normativni vidik slovenščine v 3. tisočletju – knjižna slovenščina med realnostjo in idealnostjo. *Slavistična revija* 58/1. 105–116.
- TIVADAR, Hotimir, 2015: Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in slovnstvo* 60/3–4. 161–172, 252.
- TIVADAR, Hotimir, 2018: Slovensko pravorečje kot samostojna kodifikacijska knjiga? *Slavia Centralis* 11/2. 158–171.
- TIVADAR, Hotimir, ŠUŠTARŠIČ, Rastislav, 2001: Otvorena pitanja standardnoga slovenskoga izgovora. *Govor* 18/2. 113–122.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1957: Sistemske premene soglasnikov v knjižnem jeziku. *Jezik in slovnstvo* 3/2. 70–76.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1965: Naglasni tipi slovenskega knjižnega jezika. *Jezik in slovnstvo* 10/2–3. 56–79.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1967: Predvidljivost slovenske knjižne samoglasniške kolikosti in kakovosti. *Jezik in slovnstvo* 12/8. 229–236.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1978: *Glasovna in naglasna podoba slovenskega jezika*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2003: Eksperimentalnofonetične raziskave slovenskega knjižnojezikovnega glasovja in tonemskosti. *Slavistična revija* 51. Posebna številka. 119–140.
- UN GIM 2008 = POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Splošna, klasična in strokovna gimnazija. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- UN OS 2011 = POZNANOVIČ, Mojca idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- UN OS 2018 = POZNANOVIČ, Mojca idr., 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Posodobljena izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Govorno izobraževanje študentov novinarstva¹

Tina Lengar Verovnik

Uvod

Prvi jezikoslovni predmet so v študij novinarstva na današnji Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani uvedli v študijskem letu 1969/70. Jezikovna kritika, pri kateri so »časnikarsko slovenščino« presojali z merili zlasti umetnostne zvrsti, se je v šestdesetih letih 20. stoletja počasi začela umikati zavedanju, da ima poročevalska podzvrst posebne jezikovne in slogovne značilnosti, ki so posledica okoliščin, v katerih besedila nastajajo (Kalin Golob 1999; Korošec 1998). Hkrati pa se je vedno glasneje opozarjalo, da je treba pisce javnih, torej tudi novinarskih besedil ustrezno jezikovno izobraziti – tudi z uvajanjem in razvijanjem specializiranih predmetov na univerzitetni stopnji šolanja. Na posvetu *Slovenščina v javnosti* leta 1979 (Pogorelec 1983) je bila ta problematika ena osrednjih:

Slovenščina je v povojnem obdobju tudi pri množičnih občilih doživela nesluten razmah, toda kakovost sporočil v njej je bila (in je še) zaradi pogosto pomanjkljive jezikovne izobrazbe in vzgoje novinarjev ter slabe ali nikakršne jezikovne politike v uredništvih in družbi sploh zelo neizenačena, preveč odvisna od zavesti, znanja in dobre volje posameznikov. (Pogorelec 1983: 56)

Ob presojanju napak, ki so jih v besedilih zagrešili novinarji, pa je delovna skupina za jezik v medijih še ugotovila, da na (tedanji) FSPN »še zdaleč ni posvečenega zadosti časa pouku slovenščine« (Pogorelec 1983: 33).

Ko je leta 1977 predmet Slovenski jezik in stilistika od predhodnikov (Brede Pogorelec in Jožeta Toporišiča) prevzel prvi stalno zaposleni jezikoslovec na Katedri za novinarstvo Tomo Korošec, čas torej še zdaleč ni bil zrel za to, da bi se bodoči novinarji seznanjali le s slogovnimi zakonitostmi in značilnostmi (slovenskih) novinarskih besedil. Pravzaprav je enako še danes, zato študij novinarstva poleg specializiranih jezikovnostilističnih predmetov (v študijskem letu 2018/19 so to Obča stilistika, Stilistika poročevalstva in Stilistični praktikum) vključuje tudi bolj temeljne jezikovne predmete (v študijskem letu 2018/19 sta to Jezikovna kultura in Skladnja slovenskega knjižnega jezika).

¹ Članek je predelava, dopolnitev in aktualizacija dela avtoričinega daljšega prispevka z naslovom *Kultura pisnega in govornega izražanja za novinarje* (izšel je v zborniku *50 let študija novinarstva na Slovenskem*, ur. K. Erjavec in M. Poler Kovačič, 2014, Založba FDV).

Da so tovrstne vsebine v novinarskem kurikulumu nujne, potrjujejo tudi mednarodne študije in dokumenti. *Modeli predmetnikov študijskih programov novinarstva* (Unesco 2007), ki vsebujejo vsebinsko natančno opredeljene predloge predmetnikov za različne vrste visokošolskega novinarskega študija, kot eno temeljnih novinarskih kompetenc navajajo obvladovanje zakonitosti pisnega sporočanja. Za novinarje v govornih medijih pa je posebej omenjena še sposobnost jasnega, tekočega in jezikovno ustreznega govora, ki pritegne ciljno občinstvo (Unesco 2007: 32). Raziskava, predstavljena v Laban in Poler Kovačič (2008), je pokazala, da je visoka jezikovna zmožnost novinarjev odlika, ki jo pričakujemo in visoko vrednotimo tudi v slovenskem novinarstvu. Anketirani uredniki slovenskih medijev so namreč med ponujenimi sedemnajstimi vrstami kompetenc in znanj najvišje oz. kot najpomembnejšo ovrednotili ravno novinarjevo sposobnost pisnega in govornega izražanja.

V devetdesetih letih 20. stoletja se je v Sloveniji zaradi spremenjenih družbenih razmer, pa tudi novih tehnoloških možnosti pojavila okrepljena produkcija besedil, ki je zajela veliko segmentov družbene komunikacije. V tem obdobju je nastalo veliko novih, zlasti komercialnih radijskih in televizijskih postaj, zaradi česar se je nekajkratno povečal obseg javnega medijskega govornega prostora, ki se je tudi žanrsko hitro diverzificiral (Stabej 2010: 82–85). Če je bilo govor prej še mogoče obravnavati v okviru zvrstnosti pri jezikovnem predmetu, namenjenem primarno pisnemu izražanju, pa se je v tem času vedno bolj kazala potreba po samostojnem predmetu, pri katerem bi študente novinarstva opremili z osnovnimi jezikovnimi znanji, potrebnimi za tvorjenje govornih novinarskih žanrov. Monika Kalin Golob in Tomo Korošec sta si za umestitev govornokulturnih vsebin v študij novinarstva prizadevala več let; po uspešni akreditaciji je bil predmet Kultura govornega izražanja prvič del programa v študijskem letu 2004/05.

Govorno kultiviranje: pridobivanje splošnih govornih kompetenc, spoznavanje žanrskih posebnosti

Slovenska posebnost je precejšnje nepoznavanje značilnosti govornih oblik jezika, zlasti zakonitosti zbornega govora, tudi po zaključenem srednješolskem izobraževanju. Raziskava, izvedena med 626 študenti 1. letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (Bešter Turk 2013), je pokazala, da je 83,87 % anketirancev sicer naklonjenih ustnemu sporočanju v zbornem jeziku v okoliščinah, ki to zahtevajo, vendar pa jih – glede na samooceno – le slaba četrtina s tem nima težav. Če torej hočemo študente usposobiti v smislu navedenih kompetenc iz Unescovega dokumenta, jih moramo opremiti tako s splošnimi pravorečnimi in stavčnofonetičnimi znanji kot z jezikovnimi in slogovnimi specifikami, kot jih seznaniti z jezikovnimi in slogovnimi posebnostmi govornih novinarskih žanrov, ki jih bodo lahko nadgrajevali pri predmetih, pri katerih se celoviteje seznanjajo z radijsko, televizijsko in multimedijsko produkcijo.

Slovenski medijski govor živi v izjemni žanrski in slogovni raznolikosti, ki jo določajo preveč kompleksne diskurzivne okoliščine, da bi ga bilo mogoče spraviti na skupni imenovalec. Podobno kot Jana Zemljarič Miklavčič (2008: 93) za spontani govor ugotavlja, da bi se, če bi ga vrednotili s stališča knjižnega jezika, »govorci precej slabo razumeli med seboj, kar pa ne drži«, tudi za govor v medijih velja, da ne prodremo do njegovega bistva, če ga merimo zgolj z vatli knjižnega jezika in pravorečja. Zagotovo pa je za novinarja dobro poznavanje zborne knjižne zvrsti izjemno pomembno, saj ta predstavlja bodisi normo (v branih informativnih žanrih) ali vsaj težišče (v dialoških in drugih prosto govorjenih novinarskih žanrih), h kateremu govor novinarja gravitira. Tudi odločevalci na slovenskih radijskih programih različnih tipov zatrjujejo, da pri branju dnevnoinformativnih oddaj zahtevajo dosledno rabo knjižnega jezika (Lengar Verovnik 2013). Zaradi predhodnega celovitega zapisa besedila omogoča brani govor kar najboljšo pripravo (med drugim lahko bralci vnaprej razrešijo morebitne pravorečne dileme) in zato tudi najbolj natančno (»pravilno«, premišljeno) govorno uresničitev. Koliko bralci to dosejajo, pa je odvisno od njihove predhodne jezikovne izobraženosti oziroma od možnosti, da se ob delu izobrazijo v mediju (ne pa denimo od jezikovne politike medija, ki je le predpogoj za to). Zborni izreki in odpravljanju narečnih individualnih posebnosti zato pri predmetu Kultura govornega izražanja namenjamo precejšen del ur na predavanjih in pri praktičnem delu – med drugim presojamo izreko v informativni oddaji, ki jo študenti kot izpitni izdelek pripravijo pri Radijskem praktikumu; ob koncu predmeta študenti opravijo še krajši preizkus branja neznanega informativnega besedila.

Izhodišče za pedagoško delo predstavlja priročnik *Slovenska zborna izreka* (Šeruga Prek, Antončič 2007), katerega dognanja nadgrajujemo z novejšimi spoznanji in viri. Sodobnih pravorečnih raziskav za slovenščino je sicer malo; delni (glede kvalitete in kvantitete samoglasnikov v knjižni slovenščini) sta denimo v Jurgec (2011) in Tivadar (2011); marsikaj koristnega je v prispevkih, ki so nastali kot odziv na rešitve v slovarju *SP 2001* (npr. Tivadar in Jurgec 2003; Kocjan Barle 2002; Šeruga Prek 2002). Osnovna vira pravorečnih podatkov sta *Slovenski pravopis 2001* in delno *SSKJ*, tudi rastoči slovar *ePravopis*. Za mesta v normi, kjer zaznavamo razvojne težnje, iščemo gradivne podatke v korpusu govorne slovenščine *GOS* in z aktivnim poslušanjem kultiviranih medijskih govorcev, za novejša lastnoimenske primere na portalu *Govorni pomočnik* (Izobraževalno središče RTV Slovenija; stran trenutno ne deluje) in na spletnih mestih, kje so na voljo posnetki izgovorov (npr. *Forvo*, *HowToPronounce* – slušne podatke nato prilagodimo slovenskemu izgovoru v skladu s pravili za podomačevanje in preglednicami za tuje jezike v pravopisnih pravilih); za druge posamezne primere še v virih, kot so leksikoni krajevnih imen, dvo- in večjezični slovarji, terminološki slovarji, ter drugod.

Ob seznanjanju s priročniki in viri ter njihovimi omejitvami študente učimo, da se odgovornost za jezikovno podobo besedil ne konča pri pravopisni in slovnični ustreznosti ter usklajenosti s trenutno kodifikacijo, temveč morajo razumeti tudi svoj položaj v procesih

načrtovanja statusa, korpusa in znanja slovenskega jezika ter v skladu s tem odgovorno ravnati. Vedenje o tem, kako in zakaj v družbi jezikovno delujemo, pridobijo že pri drugih predmetih; pri Kulturi govornega izražanja jih poskušamo senzibilizirati za odgovorno odločanje pri pravorečnih dilemah, ki jih priročniki ne razrešujejo oziroma jih razrešujejo drugače, kot kaže sodobna kultivirana raba. Kot ugotavlja Lengar Verovnik (2015: 95), se danes namreč kažejo številne vrzeli, »ki izhajajo iz pomanjkanja celovite teoretične obravnave slovenskega pravorečja, ki bi temeljila na sodobnem in relevantnem gradivu«.

Pri značilnostih stavčne oziroma besedilne fonetike kritično izhajamo iz Toporišičeve obravnave v *Slovenski slovnici*, nadgrajujemo pa jo z ugotovitvami avtorjev, ki se ukvarjajo (tudi) z novinarskim oziroma medijskim govorom, npr. Komar (2008), Kaluža (1982). Že pri branih novinarskih (dnevnoinformativnih) besedilih se ravno na stavčnofonetični ravni pokažejo prve žanrske posebnosti. S študenti opazujemo tako objektivizirani prenos zapisanega besedila v govor (po Škarić (2005) imenovan *spikersko* branje) kot govorno poustvarjanje (po Šeruga Prek (1990) imenovano *govorno* branje) in skrajno *personificirano* branje, pri katerem se stavčna intonacija, poudarjanje in členjenje s premori uporabljajo za oblikovanje osebnega govornega sloga, ustvarjanje vtisa dinamičnosti, pa tudi kot sredstvo dramatizacije; najočitnejša razlika pa je stiliziranje z glasovnim barvanjem (Lengar Verovnik 2013). Teoretične osnove študenti praktično nadgrajujejo pri večinskih predmetih (gl. naslednje poglavje).

Drugi, obsežnejši sklop posebnosti, ki jih študenti spoznavajo pri predmetu, so govorno-jezikovne značilnosti dvogovornih novinarskih žanrov. Posvečamo se jim na več ravneh: ne le na ravni izreke in stavčne oziroma besedilne fonetike, temveč tudi na ravni oblikoslovja, skladnje in leksike. Če za brane novinarske žanre namreč velja, da se pri njih (večinoma) gibljemo v domeni standardnega, torej na sklopu načel »pravilnosti« temelječega jezika (Skubic 2005: 46–47), pa se dvogovorni žanri uvrščajo v domeno kulturnega jezika (prav tam: 49, 186), ki ga uravnavajo težje določljiva in zato tudi težje usvojljiva načela »primernosti«. Poleg tega – odvisno od diskurzivnih okoliščin – vaje lahko vstopajo prvine različnih zasebnih sociolektov, tj. vrst jezika, utemeljenih na življenjskih razmerah in komunikacijskih značilnostih skupin govorcev ter njihovem specifičnem pogledu na svet (Skubic 2004: 297). Pojav seveda ni vezan le na slovenski prostor: Coupland (2007: 97) za britanski BBC v zadnjih dveh desetletjih ugotavlja večje dopuščanje regionalizacije govora, zlasti oziroma tudi zaradi vedno večjega deleža popularnokulturnih vsebin, povezanih pretežno s pogovornimi oblikami angleščine. Razmerje med (govorjenim) knjižnim jezikom in sociolekti je torej ključno pri raziskovanju sodobnega medijskega diskurza nasploh, pri Kulturi govornega izražanja pa ga – ob razčlembi tudi drugih značilnosti – kritično analiziramo na primerih radijskih in televizijskih intervjujev in pogovorov.

Zadnji tematski sklop pri predmetu je namenjen pripravi in izvedbi javnega govornega nastopa. Izraz »nastop« tu uporabljamo v zelo širokem pomenu, saj se študenti z

govorom pred javnostjo srečujejo že med študijem, ko predstavljajo svoje seminarsko ali izpitno delo. Prav tako se že med študijem pri praktičnem delu pogosto znajdejo v formalnih govornih situacijah, ki so širši javnosti sicer morda skrite, a zato njihova korektna izvedba ni nič manj odločilna (npr. izvedba intervjuja kot metode dela, snemanje ankete), seveda pa je priprava na govorni nastop pomembna tudi pri različnih novinarskih audio- in videoprispevkih. Zlasti ob posnetkih televizijskih intervjujev, okroglih miz in pogovorov študenti spoznavajo pomembnost jasne in razločne artikulacije, pomenljivost položaja telesa, mimike in gestike ter razmerja med besednim in nebesednim (npr. Škarić 2005; Zupančič 2007).

Medpredmetno povezovanje za krepitev kompetenc

Generacije študentov, vajene hitrega dostopa do informacij in njihovega pretoka, vedno bolj potrebujejo neposredne dokaze o koristnosti vsebin, ki jih absolvirajo pri posameznih predmetih. Velik pedagoški izziv zato predstavlja oblikovanje takšnih pristopov k poučevanju ter načinov usvajanja in preverjanja znanja, da bodo študenti govorno kultiviranost in vse nanjo navezane koncepte takoj (in ne večinoma šele z nekajletno zakasnitvijo) dojeli kot nujnost, ne pa nemara kot nujno zlo. Kot zelo tvorno za osmišljanje in utrjevanje znanja, pridobljenega pri predmetu Kultura govornega izražanja, se je pokazalo medpredmetno povezovanje s tistimi predmeti, pri katerih lahko študenti to znanje neposredno nadgradijo ali povežejo z večinskimi novinarskimi znanji. Omenili smo že ocenjevanje skupnega izdelka z drugim predmetom (Radijski praktikum) z dveh vidikov: novinarskega in jezikovno-govornega; jezikovna ustreznost je del ocene zvočnega seminarskega izdelka tudi pri predmetu Radio.

Jezikovna in stilistična videnja so vključena tudi v kurikulumne nekaterih predmetov, ki študente usposabljaajo za radijsko, televizijsko in multimedijško novinarstvo. Vobič (2014) zlasti za radio ugotavlja, da ga je mogoče kot medij preučevati s pomočjo različnih pristopov: poleg sociološkega, zgodovinskega, političnega in kulturnega navaja še jezikovnega, pri katerem analiziramo »normativne in subjektivne vidike novinarskega sporočanja kot družbeno pogojenega procesa ustvarjanja« (prav tam: 272). Pri predmetu Radio študenti tako poleg drugih znanj dobijo uvid v radijsko praktično stilistiko; pri Radijskem praktikumu, ki ga izvajajo strokovnjaki iz medijske prakse, ob ustvarjanju lastnih radijskih prispevkov v multimedijški učilnici spoznavajo jezikovne zakonitosti posameznih žanrov in osnove govora pred mikrofonom; podobno pri predmetih, ki jih seznanjajo s televizijsko in multimedijško produkcijo. Pomemben del izobraževanja predstavlja novinarska praksa, ki je obvezni predmet v 3. in 4. letniku študija in jo izvajamo v dobro utečenem sodelovanju z uredništvu številnih slovenskih medijev, tudi radijskih in televizijskih. Praksa za večino študentov predstavlja prvi preizkus njihovega

znanja in zmožnosti – tako novinarskih kot jezikovnih – zunaj laboratorijskega okolja fakultetnih predavalnic, zato je mentorirano praktično delo toliko bolj dragoceno.

Zaključek

V prispevku smo predstavili model vključevanja splošnojezikovnih, stilističnih in predvsem govornih znanj v študij novinarstva, kot se je razvil zlasti v letih po bolonjski prenovi, čeprav njegova zasnova sega v same začetke novinarskega študija pri nas. Za zagotavljanje kakovosti pedagoškega dela pa je ob predstavljenem načinu usvajanja govornih znanj seveda treba še naprej spremljati in raziskovati realno gradivo in različne diskurzivne novinarske prakse. Idealno bi bilo to početi s pomočjo obsežnega in zvrstno raznolikega govornega korpusa, v resnici pa ta ideja za zdaj ostaja zgolj na papirju.

Viri in literatura

- BEŠTER TURK, Marja, 2013: Mladi in govorjenje v zbornem jeziku. Andreja Žele (ur.): *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Obdobja 32. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 55–62.
- COUPLAND, Nikolas, 2007: *Style. Language Variation and Identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- JURGEC, Peter, 2011: Slovenščina ima 9 samoglasnikov. *Slavistična revija* 59/3. 243–268.
- KALIN GOLOB, Monika, 2008: *Jezikovnokulturni pristop h knjižni slovenščini*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- KALUŽA, Ludvik, 1982: Smiselno poudarjanje. *Naš govor* 1. Ljubljana: Oddelek za kulturo govora Radia Slovenija. 20–25.
- KOCJAN BARLE, Marta, 2002: Slovenski pravopis 2001 med znanostjo in (ne)uporabnostjo. *Nova revija* 21/239–240. 11–25.
- KOMAR, Smiljana, 2008: *Communicative Functions of Intonation: English–Slovene Contrastive Analysis*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- KOROŠEC, Tomo, 1998: *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: Kmečki glas.
- LABAN, Vesna, POLER KOVAČIČ, Melita, 2008: Novinarsko poslanstvo, profesionalna kompetenca, etika in izobraževanje: pogledi urednikov slovenskih medijev. Monika Kalin Golob, Nataša Logar in Anton Grizold (ur.): *Jezikovna prepletanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 169–188.
- LENGAR VEROVNIK, Tina, 2013: Povej mi, kako zvenijo dnevnoinformativne oddaje, in povem ti, za kateri radijski program gre. Andreja Žele (ur.): *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Obdobja 32. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 241–246.

- LENGAR VEROVNIK, Tina, 2015: Pravorečje v pravopisnem slovarju in ob njem. Helena Dobrovoljc in Tina Lengar Verovnik (ur.): *Pravopisna razpotja: razprave o pravopisnih vprašanjih*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU. 195–107.
- POGORELEC, Breda (ur.), 1983: *Slovenščina v javnosti*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- SKUBIC, Andrej E., 2004: Sociolekti od izraza do pomena: kultiviranost, obrobje in eksces. Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti*. Obdobja 22. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 297–320.
- SKUBIC, Andrej E., 2005: *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- STABEJ, Marko, 2010: *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, 1990: Voditelj – napovedovalec?. *Slovenščina na radiu*. Ljubljana: Radio Slovenija: Oddelek za kulturo govora. 45–53.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, 2002: Izgovorni in naglasni problemi Slovenskega pravopisa 2001. *Nova revija* 21/239–240. 26–30.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, ANTONČIČ, Emica, 2007: *Slovenska zborna izreka*. Maribor: Aristej.
- ŠKARIČ, Ivo, 2005: *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Šola retorike.
- TIVADAR, Hotimir, 2011: Normativni vidik slovenščine v 3. tisočletju – knjižna slovenščina med realnostjo in idealnostjo. *Slavistična revija* 58/1. 105–116.
- TIVADAR, Hotimir, JURGEC, Peter, 2003: Podoba govornega slovenskega knjižnega jezika v Slovenskem pravopisu 2001. *Slavistična revija* 51/2. 203–220.
- UNESCO, 2007: *Model Curricula for Journalism Education. Unesco Series on Journalism Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209E.pdf> (Dostop: 15. 3. 2019).
- VOBIČ, Igor, 2014: Radijsko novinarstvo: razvoj in perspektive izobraževanja in raziskovanja na Slovenskem. Karmen Erjavec in Melita Poler Kovačič (ur.): *50 let študija novinarstva na Slovenskem*. Ljubljana: Založba FDV. 261–288.
- ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2008: Iskanje odgovorov na Vprašanja govornega jezika. *Jezik in slovstvo* 53/2. 89–106.
- ZUPANČIČ, Zdravko, 2007: *Mali vedež retorike*. Ljubljana: Šola retorike.

Poučevanje fonetike na Seminarju slovenskega jezika, literature in kulture

Martin Vrtačnik

Kratka predstavitev Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture

Seminar slovenskega jezika, literature in kulture (v nadaljevanju SSJLK) na ljubljanski Filozofski fakulteti poteka od leta 1965. Do 130 seminaristom iz približno 25 držav vsako leto predstavi novosti v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi, povezane z vsako leto spreminjajočo se krovno temo seminarja. Udeleženci so praviloma tuji slovenisti in slavisti, književni ustvarjalci, prevajalci, strokovnjaki za primerjalno jezikoslovje in književnost (univerzitetni profesorji, docenti, asistenti, učitelji in študenti slovenistike ter slavistike na univerzah ter raziskovalnih ustanovah v tujini in slovenskem zamejstvu) (Seminar SJLK), največ pa je študentov (Tivadar 2016: 111).

SSJLK sestavljata strokovni (gre za jezikovni del, sestavljen iz lektorskih vaj, vaj iz konverzacije in vaj iz fonetike ter predavanj in posebnih izbirnih tečajev) in spremljevalni program (to je literarni oz. kulturnozgodovinski del, namenjen obisku kulturnih ustanov in udeležbi na družabnih dogodkih ter celodnevni ekskurziji) (Seminar SJLK). Ob prijavi na seminar seminaristi izpolnijo jezikovni test, na podlagi rezultata pa so razvrščeni v skupine. Na dokončno razvrstitev vpliva ustno testiranje začetnikov in nadaljevalcev prvi dan seminarja, medtem ko imajo izpopolnjevalci ta dan že lektorske vaje.

Vaje iz fonetike na SSJLK

Del strokovnega programa so vaje iz fonetike: 1) začetnikom predstavimo slovenski govorjeni jezik in fonetične posebnosti ob izbranih besedilih, sledijo praktične vaje za boljši izgovor in poslušanje slovenskega jezika; 2) nadaljevalci in izpopolnjevalci obnovijo znanje o fonetičnih posebnostih, vaje pa so namenjene boljšemu govoru in razumevanju govorjenega besedila (Seminar SJLK).

Dolgoletni vodja fonetičnih vaj na SSJLK Hotimir Tivadar poudarja, da v slovenščini v večini primerov velja načelo fonetičnega izgovora, zato je osnovno pravilo pri učenju fonetike *š* je *š*, *ž* je *ž*, *s* je *s*, *z* je *z*, *č* je *č*, *dž* je *dž* itd., več težav pri učenju pa povzročajo mesto naglasa in kakovost e-jevskih in o-jevskih samoglasnikov ter polglasnik, ki ga ne zapisujemo oz. je zapisan s črkama *r* in *e*. Predvsem italijansko in nemško govoreči imajo več težav pri delitvi nezvočnikov na zvoneče in nezvoneče; ta tema je pomembna pri predstavitvi premen po zvonečnosti. Nadalje tujcem predstavimo jakostno

naglaševanje, ki se ga je lažje naučiti kot tonemsko, in opozarjamo na dolgo naglašene samoglasnike, saj razlik med dolgimi in kratkimi samoglasniki večinoma niti govorce slovenščine ne zaznavajo več. Bistvena značilnost slovenskega knjižnega govora je tudi jasna artikulacija vseh fonemov, pri čemer je treba poudariti pomen govorne tehnike, ki omogoča kakovostno izreko in ustrezno členjenje besedila. Ne nazadnje je tujcem treba omeniti še, da je hitrost govorne knjižne slovenščine razmeroma majhna, tj. 5–6 zlogov na sekundo (Tivadar 2016: 113–115).

Lektorsko-fonetična izkušnja na SSJLK (2014–2018)

Skupine

Seminaristi so – ne glede na številčnost skupin, strokovno usmerjenost posameznika in generacijskost – ob predhodnem testiranju razvrščeni v karseda homogene skupine (tri začetne skupine, štiri nadaljevalne in tri izpopolnjevalne – jezikoslovna, literarna, splošna). Kljub temu so razlike v predhodno usvojenem znanju oz. zanimanju seminaristov precej opazne: 1) nekateri seminaristi ob podajanju snovi pogosto zastavljajo dodatna vprašanja oz. opozarjajo na fonetične podobnosti/razlike med slovenščino in svojim maternim jezikom; 2) drugi ob branju fonetičnega gradiva ponavljajo izgovorne napake oz. so pri branju negotovi, kar vpliva na (ne)ustreznost artikulacije. Ker je govor »eden najbolj 'izdajalskih' delov človeške podobe« (Tivadar 2016: 115), lahko ob splošnem slušnem vtisu določimo, od kod seminarist prihaja in kateri je njegov materni jezik, kar je ključno pri izbiri nadaljnjih napotkov o tvorjenju glasov. Seminaristi imajo specifične izgovorne težave, na splošno pa je vsem skupno težje razlikovanje kakovosti e-jevskih in o-jevskih samoglasnikov, izgovor fonema /l¹ in določanje mesta naglasa, so pa večinoma nadpovprečno motivirani za učenje fonetike. To kažejo tudi rezultati ankete, ki jo izpolnijo ob koncu seminarja: večina si na SSJLK želi več ur fonetičnih vaj.²

Gradivo

Vsak seminarist na fonetičnih vajah prejme gradivo – delovne liste. Teoretična izhodišča so povzeta po Glasoslovju *Slovenske slovnice* (Toporišič 2000⁴: 37–100) in priročniku

1 Pri govorcih slovanskih jezikov je lektorju fonetiku v pomoč znanje iz zgodovinskega jezikoslovja. Pri kakovosti e-jevskih glasov je npr. ključno poznavanje praslavanskega razvoja jata (ě): do oženja ě ni prišlo na vseh območjih oz. je oženje povezano z denazalizacijo, ki pa ni zajela vseh slovanskih ozemelj. Dejstvo pa je tudi, da sta prav ozka *e* in *o* v knjižnem izgovoru pogostejša kakor široka (Toporišič 2000⁴: 52). Sicer je prav tako koristno poznavanje razvoja zvočnika /v različnih slovanskih jezikih (prim. Babič 2003: 68–69).

2 Vodstvo SSJLK želi upoštevati želje seminaristov, zato na 55. SSJLK predvideva večje število ur, namenjenih fonetiki. Nadaljevalne in izpopolnjevalne skupine bi namesto dveh imele po novem štiri ure fonetičnih vaj, začetne pa bi namesto dvakrat po dve uri po novem imele trikrat po dve uri fonetičnih vaj.

Slovenska zborna izreka (Šeruga Prek, Antončič 2007²), vaje govorne tehnike pa po priročniku Tomaža Gubenška (2010) z Akademije za gledališče, radio, film in televizijo. Besedila in sporazumevalni vzorci z besediščem, ki naj bi ga usvojili seminaristi na posamezni stopnji, so izbrani iz različnega gradiva Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik (v nadaljevanju Center),³ nadaljevalcem in izpopolnjevalcem pa predstavimo dodatna besedila, povezana s krovno temo seminarja.⁴ Za boljše izgovarjavo priporočamo tudi petje (Tivadar 2016: 116): pri poslušanju pesmi s počasnejšim ritmom ima seminarist več časa, da je pozoren na artikulacijo pevčevih glasov, pri kakovosti naglašanih samoglasnikov pa lahko s pomočjo posluha opazuje lastno izgovarjavo. Priporočljive so zlasti slovenske priredbe širše znanih tujih skladb,⁵ pomembna pa je tudi pevčeva jasna artikulacija oz. kakovost posnetka, dostopnega na kanalu YouTube. Določeno gradivo je oblikovano tudi na podlagi pogovorov z lektorji posameznih skupin: ti posredujejo informacije o tem, katere jezikovne teme so seminaristi načenjali že na lektorskih vajah ter bi jih bilo koristno podrobneje in z dodatnimi vajami obravnavati na fonetičnih vajah (gre zlasti za utrjevanje širine in ožine pri e-jevskih in o-jevskih samoglasnikih ter izgovor zvočnika *l*). Sicer pa so delovni listi le osnova za vodenje fonetičnih vaj, saj dinamiko pouka določajo tudi dodatna vprašanja ter mnenja, komentarji in zanimanja seminaristov.

Potek vaj

Seminaristi prihajajo z različnih celin, večinoma iz Evrope, Azije in Južne Amerike. Ob tem se je treba zavedati nevroznanstvenih ugotovitev, da si človeška rasa deli um/možgane, ki so v osnovi enaki: nevroznanstvenik Antonio Damasio nasprotuje tradicionalni dvojnosti um – možgani in um – telo ter poudarja pretočne relacije med njimi, saj je spoznavanje neprestano odvijajoč se proces, s pomočjo katerega um deluje na pogojevani podlagi utelešenih in nezavednih funkcij možganskih ravni, ki so same po sebi pogojevane s telesnim (oz. biološkim) stanjem (McConachie, Hart 2006: 7, 13). Fonetične vaje se ob upoštevanju holistične metode začenjajo s predstavitvijo govoril od ustnic do trebušne prepone (Toporišič 1992: 53–54) ter sproščenosti celotnega telesa,⁶ ki je

3 Gl. Vire in literaturo.

4 Ob 50. SSJLK so brali članek *V Ljubljani odprli jubilejni seminar slovenskega jezika* (STA, 30. 6. 2014), tema 51. SSJLK je bila Država in narod, zato so udeleženci brali odlomek iz govora predsednika RS Boruta Pahorja na osrednji počastitvi dneva državnosti 24. 6. 2015, tema 53. SSJLK je bila ljubezen in so interpretirali *Romanco o žabah* Svetlane Makarovič ipd.

5 Npr. *Siva pot* A. Mežka (J. Denver: *Take Me Home, Country Roads*), *Šuštarški most* M. Sepe (J. Dassin: *Les Champs Elysees*), *Dravski most* N. Falk (O. Newton John: *Banks Of The Ohio*), v začetnih skupinah pa zlasti pesem *Mojster Jaka*, ki je znana v več (evropskih) jezikih.

6 Nekatere igralske metode (npr. Igralski studio bratov Vajevce) pri govornem nastopu svetujejo sproščanje analne mišice zapiralke.

ključna za uspešen govorni nastop, pomembni so tudi napotki za higieno glasilk (vpliv šepetanja/kričanja, kajenja, pitja gaziranih in alkoholnih pijač); sledijo vaje za ogrevanje govornik. ⁷ Fonetične vaje se po predstavitvi fonemov slovenskega knjižnega jezika, premen po zvenečnosti, jakostnega in tonemskega naglaševanja nadaljujejo z branjem besed, povedi in besedil (od onaglaševanja do besedilne fonetike).

Metode

Učinkovito skupinsko dinamiko lahko lektor dosega s pomočjo empatije: če izbere posamezniku ustrezen pedagoški pristop, lahko zadosti tako seminaristom z večjim predznanjem kot tistim, ki za usvojitev določenega znanja potrebujejo več časa. Pri učenju tujega jezika se mora govorec zavedati, da določena govornila, ki jih uporablja za tvorbo glasov že od zgodnjega otroštva, oblikuje po zakonitostih materne jezika, zato mora ob učenju tujega jezika zavestno preoblikovati položaj določenih delov govorne cevi, da zadosti zakonitostim zbornega izgovora. To lahko doseže le z vajami in ponavljanjem (Tivadar 2016: 116). Ker seminaristi govorijo najrazličnejše matere jezike (skupine na SSJLK so heterogene glede na izhodiščne jezike), mora frontalnemu pouku teoretičnih dejstev o fonetiki slediti individualni pouk; ⁸ pri tem je poleg poslušanja lektorjeve izgovorjave pomembno seminaristovo vizualno opazovanje premikanja lektorjevih ustnic, čeljusti in jezika pri tvorbi glasov. Zvočni posnetki, ki so del določenega gradiva za učenje slovenščine, ⁹ so za poslušanje jezika sicer koristni, vendar pa nekateri seminaristi opažajo, da je hitrost govora na nekaterih posnetkih prevelika, zato pogosto prosijo lektorja, da namesto predvajanja zvočnih posnetkov sam prebira besede/besedila, in to z jasnejšo artikulacijo (npr. variante zvočnikov ter kakovost samoglasnikov).

7 Govor tvorimo z izdišnim zrakom, zato je za daljši izdih ključno preponsko dihanje (Humar idr. 2007: 153): oza-vestimo ga ob izvajanju kratkih in ločenih glasov *s* oz. *š*, pri tem pa s prepono iztiskamo zrak iz pljuč. – Jezik, prečno progasta mišica (krči se po človekovi volji), razgibamo tako, da ga čim bolj potisnemo iz ust in nato postavimo v prvotni položaj ter da z njegovo konico sledimo zgornjemu in spodnjemu zobnemu loku ter gibe ponavljamo. – Obrazne mišice in čeljust ogrejemo s pomočjo samoglasniškega trikotnika: 1) foneme povežemo v govorno verigo (i-é-ê-a-ô-ó-u in tudi v obratni smeri), pri čemer je ključno oblikovanje ustnic od nasmeha (*i*) do šobe (*u*) oz. obratno; 2) pred vsak samoglasnik dodamo še sklop »ti-ti-t'.../« (ti-ti-ti, ti-ti-té, ti-ti-té itd.). Čisto barvo vokala dosegamo z vajami vokalnih opozicij (Gubenšek 2010: 10).

8 Primer: če seminarist ne razlikuje med ozkim in širokim e-jem, je ob lektorjevem podajanju in ponavljanju različnih polnopomenskih besed (pésem, sêstra, polétje, têta ...), ki jih seminarist ponavlja za lektorjem, ustrezno ponavljati obravnavane vokale v kombinaciji s konzonantom: pé, bé, mé, pè, bè, mè (vajo lahko izvedemo tudi za doseganje kakovosti o-jevskega samoglasnika).

9 Gl. Vire in literaturo.

Govor seminaristov

Začetne skupine

V začetnih skupinah je treba teoretične zakonitosti fonetike predstaviti v angleščini oz. vsaj nekatere napotke za ustrezno izgovarjavo prevesti v angleščino, ki je razumljiva večini seminaristov. V začetnih skupinah je opaziti več individualnih izgovornih posebnosti:

- nekateri Kitajci namesto glasu [r] izgovarjajo glas [l], vendar to ni pravilo; ob tem pri branju prihaja do pomenskih razlik ([gôra] → [gôla]), zato si pri tvorbi glasu [r] pomagajo z angleškim besedjem (zlasti z besedami, ki se začnejo na črko r, npr. rabbit, in s pridevniki na -ry, npr. hortatory);
- Poljakinja razliko med ozkim in širokim e-jem dosega tako, da ozki e izgovarja blizu poljskemu jeriju;¹⁰
- Italijanka sklop -lj- (žemlja) ustrežnejše izgovarja, ko ga poveže z italijanskim sklopom -gli- (bersagliere → bersaljer);
- Makedonka in Danka zaradi prehitrega govora nejasno artikulirata; ko se predstavita v materinščini, se zavesta, da je njun govor resnično hiter ter da ustnice in čeljusti premikata le minimalno, zato morata pozornost z vsebine povedanega v slovenščini preusmeriti na način govorjenja;
- Nemka ima težave pri izgovarjavi glasu [r] v izglasju (november), vendar pa ga ustrezno izgovarja sredi besede ob samoglasniku (žirafa), zato si s to besedo pomaga pri tvorjenju drugih besed, ki vsebujejo glas [r];
- Anglež težje zazna razliko pri izgovoru ozkega in širokega o-ja; večjo odprtostno stopnjo doseže ob primerjanju širokega o-ja z angleškim »a lot« in se tako zave razlike pri tvorbi ozkega o-ja, ki ga izgovarjamo z manj razprtima čeljustma.

Nadaljevalne skupine

Nadaljevalne skupine se delijo na nižjo (1. in 2. skupina) ter višjo raven (3. in 4. skupina), zato je v njih zaznati govorne posebnosti začetnikov in izpopolnjevalcev:

- nekateri seminaristi težje določajo mesto naglasa v besedi, vendar ne zaradi prostega naglasa v slovenščini, pač pa jim težavo predstavlja ugotavljanje, kateri vokal je sploh naglašen;
- Italijanka preozko izgovarja nenaglašene vokale, ki so v slovenščini izrazito široki, poleg tega pa besedam, ki so končujejo na soglasnik, dodaja polglasnik (npr. [pršútə]);
- Ukrajinka izgovarja nekoliko trši zvočnik l, zato mehkost dosega ob izgovarjanju besed s kombinacijo l + prednji vokal (lépa lípa, líli, číli).

10 Podrobneje o tem Babič (2003: 55).

Izpopolnjevalne skupine

Seminariste najvišjih skupin zanimajo specifična fonetična vprašanja: naglaševanje deležnikov -1 (hôtel, hotéla, hotélo), variantnost zvočnika / (kopalke – kategorija živosti), pravila premičnega naglasnega tipa pri velelniku (nôsi → nosíte), praslovanski refleksi pri pridevnikih zmédén in zmedèn, problematiziranje pisanja zamejske poezije v narečju namesto v zbornem jeziku ter uporabe narečne stavčne fonetike pri učitelju slovenščine v zamejstvu (Italija). Ena izmed seminaristk, po poklicu zdravnica, je iz slovenskih časopisov izrezala več člankov o zdravstvenih temah in želela, da jih lektor fonetik glasno prebere, ob tem ga je posnela z diktafonom; posnetke je pojmovala kot gradivo za nadaljnje samostojno učenje slovenščine.

Analiza zvočnih posnetkov v gradivu Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik

Fonetični učbenik za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika kot samostojna publikacija še ni izšel,¹¹ zato ga s posnetki na neki način nadomešča več učbenikov in delovnih zvezkov, ki jih je izdal Center.¹² V uvodu učbenikov *A, B, C ... GREMO* (3) in *A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO* (5) je navedeno, da so zvočni posnetki namenjeni tudi »vadenju izgovora«, učbeniku *Slovenska beseda v živo 1a* (3) je dodana rubrika Izgovor za vadenje izgovora »težjih glasov in besedni poudarek«, torej naglas. V uvodu učbenika *Slovenska beseda v živo 3a* (5) je zapisano, da se morajo učenci na stopnji znanja B2 in C1 lotiti analiziranja »lastnega sloga govorjenja« in se naučiti »strategij uspešnega /.../ govornega nastopanja«. Priročnik *Slovenska zborna izreka* (Šeruga Prek, Antončič 2007²) bi lahko nadomeščal fonetični učbenik le za izpopolnjevalce, vendar poročajo, da so nekateri posnetki zanje prezahtevni.¹³

Opravljen je bila analiza vseh posnetkov gradiva, objavljenih na spletu,¹⁴ saj so tako dostopni po vsem svetu. Kot metoda je bila izbrana »ušesna fonetika« (Toporišič 1992: 342), s katero opišemo slušne prvine jezika na podlagi vtisa človeškega ušesa, saj posnetke na enak način spremljajo tudi seminaristi. Ker sta za tujce problematična predvsem

11 Učbenik *Fonetika 1* avtorjev Hotimirja Tivadarja in Urbana Batiste je sicer že vnesen v Cobiss, vendar je še v tisku.

12 Glej Vire in literaturo.

13 Kot zahtevnejšega ocenjujejo posnetek 3 (Vaje za utrjevanje širine in ožine pri naglašanih e-jih in o-jih) (Šeruga Prek, Antončič 2007²: 41–42), kot ustrežnejšega pa posnetek 16 (premene po zvenečnosti) (prav tam: 139).

14 Prek spleta niso dostopni posnetki učbenika *Čas za slovenščino 1* (<https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-najstnike-2/cas-za-slovenscino-2/cas-za-slovenscino-2-posnetki/>), v analizo pa ni bila vključena *Zbirka testov* (https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/zbirke-testov-za-izpite-iz-znanja-slovenscine/zbirka-testov_osnovna-raven-posnetki/).

mesto naglasa in kakovost e-jevskih in o-jevskih samoglasnikov (Tivadar 2016: 113), sta bili analizirani ti tematski področji. Slušni prenosnik je sicer za zaznavanje zahtevnejši od pisnega in za marsikoga »tudi stavčnofonetično razčlembeno manj razviden kakor vidni prenosnik« (Toporišič 1992: 290), zato je na druge fonetične prvine (variantnost zvočnika *v* in kratkih naglašanih vokalov) le opozorjeno. Prednostno so bila analizirana vnaprej pripravljena brana besedila, posneta ob izdaji posameznega gradiva, ne pa tudi avtentična besedila (npr. prispevki in intervjuji iz arhiva RTV Slovenija). V tabeli je predstavljenih vseh 17 enot analiziranega gradiva; podane so tudi kratice, uporabljene pri rezultatih analize.

Naslov gradiva	Kratica	Stopnja znanja	Izid
<i>Slovenščina ekspres 1</i>	SE1	Osnovna	2015
<i>A, B, C ... GREMO</i>	AG	Osnovna, A1	2018
<i>A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO</i>	A1G	Osnovna, A1	2011
<i>Slovenska beseda v živo 1a</i> (učbenik)	S1aU	Osnovna, A1	2013
<i>Slovenska beseda v živo 1a</i> (delovni zvezek)	S1aDZ	Osnovna, A1	2013
<i>Slovenska beseda v živo 1b</i> (učbenik)	S1bU	Osnovna, A2	2015
<i>Slovenska beseda v živo 1b</i> (delovni zvezek)	S1bDZ	Osnovna, A2	2015
<i>Križ kraž 1</i>	KK1	Osnovna, za neopismenjene	2017
<i>Čas za slovenščino 2</i>	ČS2	Osnovna, za najstnike	2017
<i>Gremo naprej</i>	GN	Nadaljevalna, A2	2013
<i>S slovenščino nimam težav</i>	SSNT	Nadaljevalna, A2–B1	2004
<i>Naprej pa v slovenščini</i>	NS	Nadaljevalna, B1	2015
<i>Slovenska beseda v živo 2</i>	S2	Nadaljevalna, B1	2012
<i>Slovenska beseda v živo 3a</i>	S3a	Nadaljevalna, B2–C1	2009
<i>Slovenska beseda v živo 3b</i>	S3b	Izpopolnjevalna	2009
<i>Jezikovod</i>	J	Izpopolnjevalna	2005
<i>Pot do izpita iz slovenščine</i>	PIS	Izpopolnjevalna	2013

Rezultati analize

Analiza kaže naslednje:¹⁵

- premični naglas deležnika na -l: [boléu] (AG/e7/47; J/p1); [živéu] (GN/e2/p16), (S1bU/e1/p1; S1bDZe9/p24); [naredíu] (S1bU/e4/p19); [priporočíu] (S1bU/e5/p24); [stopíu] (ČS2/e2/p9); [hotéu] (GN/e6/p31); [spojíu] (S3a/e3/p14); [želéu] (S3a/e3/p15); [veléu] (S3a/e5/p15); [prelevíu] (S3b/e9/

15 V oklepaju je vir primera (praviloma oznake označujejo vrsto gradiva/številko enote/številko posnetka).

- p22); [obískau̯] (PIS/CD1/p2); [preživéu̯], [upokojiu̯], [preselíu̯], [naučiu̯], [ugotovíu̯] (PIS/CD2/p1);
- predvidljivost polglasnika: [trenútek] (A1G/e8/p95); [dêskam] (S1aDZ/e9/p26); [zavítek] (S1b/e6/p32); [têmně] (ČS2/e1/p7); [z usêmi] (PIS/CD2/p6); [Írec], [Némecc] (J/p2);
 - sprememba kakovosti samoglasnika: [izlêtu] (SE1/e6/p1); [zmêden nájstnik] (ČS2/e1/p5); [ishôdu] (S1bU/e3/p15); [smúčarski poléti] (S1bU/e9/p43); [vhôdu] (GN/e4/p25); [prehôdih] (SSNT/e2); [pri tàm sosédu] (NS/e8/p15); [tisočêrih] (S3a/e2/p11); [vhôdom] (S3a/e2/p11); [rêlatívno] (S3a/e3/p16; S3b/e9/p18); [pomêna] (S3b/e6/p3); [mógli] (S3b/e7/p9); [objêmu] (J/p6); [šestêro] (PIS/CD2/p5); [ispôunite] (J/p10); [mógla] (J/p17);
 - elkanje: [prevajálska] (S1aU/e7/p40); [sòstanoválcá] (S1aU/e3/p17); [bolníški] (S1aU/e5, p27); [prodajálka] (S1bDZ/e1/p2); [bolníšnica] (NS/e8/p15);
 - predvidljivost dolgega širokega *e* pri pridevnikih: [debéu̯] (SE1/e2/p11);
 - hiperkorektnost: [klúb] (AG/uvodna enota/p1); [rdéč] (A1G/e3/p29; KK1/p8); [mlád] (A1G/e3/p32); [ískau̯] (S1bU/e3/p13); [obískau̯] (S1bU/e9/p41); [narôčiu̯] (ČS2/e2/p14); [múslije] (NS/e3/p5); [prizadánejo náše teló] (NS/e7/p14); [ne dovolí] (S2/e3/p9); [odgovôriu̯] (S3a/e1/p2); [dojénčkom] (S3a/e1/p3); [pájnske končnice] (S3a/e3/p17); [nikôli] (PIS/CD1/p2); [Nórveško] (PIS/CD2/p3); [óptimalno] (PIS/CD2/p4);
 - napetost izgovora: [sér] (SE1/e5/p27); [fotograférali] (SE1/e6/p36); [tàm] (SE1/e5/p27), (AG/e6/p30); [nêč] (A1G/e5/p44); [fotokopéram] (S1aDZ/e7/p18); [vijolična] (KK1/p6); [ênaindvêseti] (S1bDZ/e2/p5); [študérat], [študérala] (GN/e6/p30); [fotograféraj] (S3a/e2/p11);
 - onaglaševanje: [Têrnør] (SE1/e1/p5–7); [Črnômel'] (S1aDZ/e2/p6); [prašič] (KK1/p41); [orígano] (ČS2/e2/p16); [kóšarka] (ČS2/e5/p43); [Kanádčanih] (S3a/e2/p6); [tragedíja] (S3a/e2/p8); [potémtákem] (S3a/e5/p15); [integrácijska], [asimilácijski], [socializácijski], [índividualøn] (S3b/e6/p3); [nêgativøn] (S3b/e6/p3); [dovoljêno] (PIS/CD2/p5); [nêgativno] (PIS/CD2/p7);
 - predlog *v*, izgovorjen kot [vø] (ČS2/e3/p2; ČS2/e4/p35, p36, p38; ČS2/e5/p43; NS/e4/p7; S3a/e2/p13; S3b/e9/p18);
 - variantnost izgovora: [cênter] (SE1/e1/p1, p2) proti [cénter] (AG/uvodna enota/p1); [fílm] (AG/uvodna enota/p1; A1G/uvodna enota/p1) proti [fílëm] (AG/e1/p1; A1G/e8/p93); [televizíja] (A1G/e3/p32) proti [televízija] (SE1/e3/p16, p20; A1G/e4/p39; SSNT/e2; S2/e3/p20); [grémo] proti [grêmo] (SE1/e4/p25); [žâu̯] (AG/e7/p58) proti [žòu̯] (AG/e4/p17, p23); [čas] (S1aDZ/e9/p28) proti [čàs] (S1aDZ/e9/p27); [kóšarka] (A1G/e4/p41) proti [kòšarka] (S2/e7/p24);

- logično poudarjanje: 5 let (SE1/e2/p8); 26 let (SE1/e2/p11); Kaj gledaš? (SE1/e3/p18); To #¹⁶ je moje novo stanovanje (SE1/e3/p19); ob osmih zju-traj [...] povedali so mu, # da [...] rekli so, # da (AG/e6/p39); naslednji dan (S1aDZ/e5/p12); Kdaj pa bo pica? (ČS2/e2/p14); res je, # da (ČS2/e5/p43); znano delo je # Kofetarica (S3a/e3/p14); 18 let (PIS/CD1/p1);
- požiranje glasov: aktiven (brez polglasnika), pijačo (nemi i) (AG/e2/p9), v bolnišnici (vzglasje samostalnika) (GN/e6/p31), opravke imam (vzglasje samostalnika) (S1bDZ/e7/p19), [ósəminséndəsət] (S3a/e3/p14).
- Pri izgovoru fonema /v/ v različnih položajih je zaznati zobno- (npr. vročina (A1G/e7/p72), všeč (S1aU/e7/p35)) in dvoustnični izgovor (npr. pri besedah včeraj (SE1/e6/p35), vroče (SE1/e6/p37), vroč (A1G/e5/p43)), za natančnejše sklepe pa bi bilo treba opraviti instrumentalno analizo.
- Števniki s pripono -ajst so naglašeni na korenskem delu (AG/uvodna enota/p1; A1G/uvodna enota/p3), kar je ne glede na kodifikacijo v *Slovenskem pravopisu* (2001) precej uveljavljeno »v nekaterih pokrajinah in v posameznih delovnih okoljih« (Šeruga Prek, Antončič 2007²: 15). Prav tako so rabljene samo oblike [pogòj] → [pogója] (SSNT/e2; S2/e6/p20), kakor svetujeta tudi Šeruga Prek in Antončič (prav tam: 63).
- Nekatera besedila berejo tujci, kar se kaže zlasti pri kakovosti e-jevskih in o-jevskih samoglasnikov: [mòj] (A1G/e2/p16); [italijánskò], [angléškò], [slovén-skò] (A1G/e2/p26); [študéntka], [u Lôndonu] (GN/e1/p1); [zvečér] (GN/e1/p2); [u Mòskvi] (GN/e1/p5); [hódiu] (S1bU/e1/p4); [u blòku] (S1bU/31/p5); [pól desétih] (S3b/e9/p17); [lèp pozdràu] (S3b/e9/p17).

Ugotovitve

Analiza posnetkov Centrovega gradiva kaže, da več izgovornih oblik (naglaševanje deležnikov na -l, predvidljivost polglasnika, kakovost e-jevskih in o-jevskih samoglasnikov, variante fonemov /v/ in /l/ ter logični poudarek) ni v skladu s kodifikacijo. Analizirano zvočno gradivo je sicer lahko namenjeno učenju knjižne izreke slovenskega jezika, a je naloga posameznega lektorja, da ob poslušanju posnetkov v predavalnici opozarja na pravorečno (ne)ustreznost gradiva. Ker besedila berejo najrazličnejši, tudi neprofesionalni bralci, se potrjuje mnenje, da je »učenje govornih spretnosti in pravorečja v slovenskih šolah /.../ precej zapostavljeno« (Tivadar 2016: 112), vendar pa lektorji SSJLK poročajo o tem, da so fonetične vaje smiselne, saj si seminaristi želijo poglobiti znanje iz fonetike (*Letno poročilo* 2017: 29). V uvodu učbenika

16 Znak # označuje krajši premor.

Slovenska beseda v živo 1a (4) je navedeno, da mora lektor učencem »postaviti trdne jezikovne temelje, saj je v nasprotnem primeru napredovanje mnogo težje«; to navodilo lektorjem naj bi veljalo tako za usvajanje slovničnih kot fonetičnih pravil. Tudi izobraževanje govorcev na Radiu Slovenija namreč poteka tako, da se npr. obravnava splošnega pogovornega jezika »začne šele po utrditvi znanja govornega knjižnega jezika« (Tivadar 2004: 442), analiza zvočnega gradiva pa kaže, da so bralci namesto knjižnojezikovnih izbrali predvsem tiste izgovorne oblike, ki so v pogovornem jeziku pogostejše; prav zato bi moral pri snemanju posnetkov Centrovega gradiva sodelovati tudi kompetenten fonetik.

Sklenemo lahko, da lektor na vajah iz fonetike opravlja dvojno vlogo: je fonetik, ki opozarja na tvorbo in značilnosti glasov, hkrati pa pravorečnik, ki poudarja pomen ustreznega naglasa v knjižnem izgovoru. Le tako lahko SSJLK ostane »strokovna prireditev« (Orožen 2014: 11) in »ena izmed najboljših akademskih poletnih šol« (Tokarz, Tokarz 2014: 137).

Viri in literatura

- A, B, C ... GREMO*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/a-b-c-1-2-3-gremo/b-c-gremo-2018-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/a-b-c-1-2-3-gremo/b-c-1-2-3-gremo-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- BABIČ, Vanda, 2003: *Učbenik stare cerkvene slovanščine*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Čas za slovenščino 2*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/cas-za-slovenscino-2/cas-za-slovenscino-2-ucbenik/cas-za-slovenscino-2-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Gremo naprej*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/nadaljevalna-stopnja/gremo-naprej/gremo-naprej-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- GUBENŠEK, Tomaž, 2010: *Govorna tehnika (vaje)*. Ljubljana: Izobraževalno središče RTV Slovenija (interno gradivo).
- HUMAR, Marjeta idr. (ur.), 2007: *Gledališki terminološki slovar*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=144&View=1&Query=%2A> (Dostop: 23. 3. 2019).
- Jezikovod*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/izpopolnjevalna-stopnja/jezikovod/jezikovod-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Križ kraz 1*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/kriz-kraz/kriz-kraz-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Letno poročilo 2017. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*: https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/01/LP-2017_splet.pdf (Dostop: 23. 3. 2019).

- McCONACHIE, Bruce, HART, F. Elizabeth, 2006: Introduction. Bruce McConachie in F. Elizabeth Hart (ur.): *Performance and Cognition: Theatre Studies and the Cognitive Turn*. New York: Routledge. 1–25.
- Naprej pa v slovenščini*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/nadaljevalna-stopnja/naprej-pa-v-slovenscini/naprej-pa-v-slovenscini-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- OROŽEN, Martina, 2014: Spomini na poletni *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Hotimir Tivadar (ur.): *Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 50. SSJLK. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 11–12.
- Pot do izpita iz slovenščine*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/izpopolnjevalna-stopnja/pot-do-izpita-iz-slovenscine/pot-izpita-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Seminar SJLK: *Predstavitev*. <https://centerslo.si/seminar-sjlk/> (Dostop: 23. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 1a (delovni zvezek)*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-1a/slovenska-beseda-v-zivo-1a-delovni-zvezek/slovenska-beseda-v-zivo-1a-delovni-zvezek-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 1a (učbenik)*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-1a/slovenska-beseda-v-zivo-1a-ucbenik/slovenska-beseda-v-zivo-1a-ucbenik-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 1b (delovni zvezek)*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-1b/slovenska-beseda-v-zivo-1b-delovni-zvezek/slovenska-beseda-v-zivo-1b-delovni-zvezek-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 1b (učbenik)*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-1b/slovenska-beseda-v-zivo-1b-ucbenik/slovenska-beseda-v-zivo-1b-ucbeniki-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 2*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/nadaljevalna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-2/slovenska-beseda-v-zivo-2-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 3a*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/izpopolnjevalna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-3a/slovenska-beseda-v-zivo-3a-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenska beseda v živo 3b*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/izpopolnjevalna-stopnja/slovenska-beseda-v-zivo-3b/slovenska-beseda-v-zivo-3b-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- Slovenščina ekspres 1*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/osnovna-stopnja/slovenscina-ekspres-1/slovenscina-ekspres-1-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- S slovenščino nimam težav*: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/nadaljevalna-stopnja/s-slovenscino-nimam-tezav/s-slovenscino-nimam-tezav-posnetki/> (Dostop: 25. 3. 2019).
- ŠERUGA PREK, Cvetka, ANTONČIČ, Emica, 2007²: *Slovenska zborna izreka*. Maribor: Aristej.

- TIVADAR, Hotimir, 2016: Slovenska fonetika za tuje študentke in študente. Alojzija Zupan Sosič (ur.): *Drugačnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 52. SSJLK. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 111–116.
- TOKARZ, Božena, TOKARZ, Emil, 2014: Doživeti slovenskost. [Iz poljščine prevedel Andrej Šurla.] Hotimir Tivadar (ur.): *Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 50. SSJLK. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 133–138.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000⁴: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

**Poučevanje ustvarjalne
rabe govora na
umetniških akademijah**

Kako poučevati govor (izzivi sodobnega odrskega govora z vidika pravorečne norme)

Nina Žavbi

Uvod

V sodobnem visokošolskem poučevanju vse bolj upoštevamo dognanja pedagogike in didaktike, saj je jasno, da ni pomembna le vsebina, ampak tudi način, kako jo posredujemo. Pristopi visokošolskih učiteljev k poučevanju se kažejo v uporabljenih metodah, ki se razlikujejo predvsem glede na to, kdo je v središču – pri prvem pristopu je v središču učitelj oz. vsebina poučevanja, pri drugem pa učeči se (študent) (Cvetek 2015: 37). Vse pomembnejše postajajo inovativne metode, osredinjene na študenta – učne dejavnosti, ki »študente angažirajo in stimulirajo« (2015: 17). V prispevku utemeljujem pomembnost na študenta osredinjenega študija in načina poučevanja ter preverjanja znanja (tudi) za uspešno učenje in poučevanje¹ pravorečja na umetniški akademiji (izhajam tako iz že obstoječih znanstvenih raziskav kot iz lastnih izkušenj s poučevanjem in anket, v katerih so sodelovali študenti prvega letnika Dramske igre). Prispevek se ukvarja s strategijami, oblikami in metodami poučevanja, poleg tega pa z lovljenjem ravnotežja med pravorečno normo, kot je utemeljena v sodobnih slovenskih kodifikacijskih priročnikih, in rabo jezika v slovenskem gledališču – v smislu znanj in kompetenc,² ki jih študenti igre potrebujejo za kakovostno profesionalno delo. V lovljenju ravnotežja med normo in njenim (premišljenim) kršenjem na odru se kaže povezava z inovativnimi oblikami poučevanja, ki študenta že med študijem spodbujajo k poglobljenemu razmišljanju, k utemeljevanju in vrednotenju, ki presega poznavanje norme, zahteva njeno kritično vrednotenje in na podlagi tega utemeljeno upoštevanje ali kršenje.

1 Namesto besede učenje (dejavnost učenca oz. študenta, s katero pridobiva znanje ipd.) v visokošolskem diskurzu pogosto uporabljamo besedo študij, namesto poučevanja (dejavnost učitelja) pa pedagoško delo ipd. (Cvetek 2015: V). Cvetek omenja pomembnost spremembe paradigme iz »poučevanjske« v »učenjsko«, v kateri izhajamo iz tistega, ki se uči – iz študenta (Cvetek 2005: 14). Besede poučevanje v tem prispevku ne uporabljam v smislu »poučevanjske paradigme«, ampak kot dejavnost, ki jo v učnem procesu izvaja predavatelj/učitelj, vendar je usmerjena na učečega se/študenta. Prav tako besede predavatelj ne uporabljam v smislu »tradicionalnega predavatelja«, ampak visokošolskega učitelja nasploh.

2 Kompetencam in njihovi uporabni vrednosti ter operativnemu znanju (veščine in prenosljive spretnosti) pripisujejo vse večji pomen (Cvetek 2015: 3).

Odrski govor in pravorečna norma

Vloga govora v gledališču se je v zgodovini spreminjala, o čemer pričajo zapisi različnih lektorjev (prim. Župančič, Šumi, Antončič, Podbevšek, Stanič, Vrtačnik). Če je Oton Župančič kot lektor opravljaj predvsem normativno ter jezikovnoobrambno, malo pa tudi ustvarjalno vlogo (Šeruga Prek, Antončič 2007: 9; Antončič 2000: 88), »[g]ledališče danes ni več prostor, ki bi odločilno vplival na rabo zborne slovenščine« (Šeruga Prek, Antončič 2007: 10). Vloga sodobnega gledališkega lektorja ne temelji več na jezikovni normativnosti (Vrtačnik 2013: 100), prav tako ga ne pojmuje kot »varuha norme« (Stanič 2006: 65), ostaja mu predvsem ustvarjalna vloga. Lektorica Tatjana Stanič ugotavlja, da se »suverena in sodobna govorna interpretacija /.../ danes dogaja v stalni medzvrstnostni interakciji« (prav tam: 67), pri čemer prihaja do interakcije med zborna izreko in pogovornimi različicami jezika. Danes v gledališču odrski govor od pravorečne norme včasih zelo odstopa; tudi v predstavah, ki zvrstno ne segajo v pogovorne različice jezika, pogosto zasledimo neupoštevanje nekaterih zahtev norme, kot je razvidna iz kodifikacijskih priročnikov (npr. normativno naglaševanje deležnikov na -l).

Zato je danes izjemno pomembno loviti občutljivo razmerje med znanostjo in umetnostjo, tako v delu gledališkega lektorja kot v pedagoških pristopih k poučevanju govora igralcev. Odrski govor se ves čas giblje med upoštevanjem »načel jezikovne stroke« in njihovim utemeljenim kršenjem (Podbevšek 2000: 85), o čemer naj bi razmišljali tudi študenti Dramske igre, ki bodo pri svojem profesionalnem delu interpreti odrskega govora. Poznavanje jezikoslovne teorije, torej samo poznavanje in upoštevanje pravorečnih pravil zbornega jezika, ne zadostuje, pomembno je pravorečno znanje umestiti v gledališko prakso in preizpraševati (tudi) pomanjkljivosti norme. Nujen je tako znanstveni diskurz o odrskem govoru, utemeljen z objektivno metodologijo, npr. prikaz raziskovanja odrskega govora z računalniškim fonetičnim programom Praat (prim. Žavbi Milojević 2013, 2016), kot prenos znanstvene teorije v prakso. Znanstveno lahko preučujemo in poučujemo posamezne govorne prvine, ki jih razumemo in interpretiramo na področju umetnosti – odrski govor dojemamo kot le enega od uprizoritvenih dejavnikov, ki kot celota funkcionirajo v posamezni uprizoritvi. Z inovativnimi pristopi k poučevanju se razvija predvsem kritično mišljenje, s pomočjo katerega študenti razumejo npr. vzroke za tvorjenje govora, kar pa močno presega samo poznavanje pravil zborne izreke.

Didaktični pristopi v poučevanju pravorečja – učiteljev vidik

Spremenjena paradigma tvorjenja odrskega govora v sodobnem gledališču zahteva razmišljujočega, kritičnega, vendar tudi s konkretnim znanjem opremljenega govornega interpreta. K temu lahko pripomore tako vsebinsko kot didaktično primerno usmerjeno

govorno izobraževanje na Akademiji. T. i. tradicionalna predavanja, pri katerih gre za enosmerno komunikacijo, ko predavatelj poučuje študente, so glede na raziskave učinkovita, »kadar gre za pridobivanje znanja na ravni informacij«, manj pa, »kadar gre za poglobljanje razumevanja ali ozaveščanje in spreminjanje stališč in razvijanje kritičnega mišljenja« (Marentič Požarnik, Lavrič 2011: 18), zato jih je smiselno kombinirati z drugimi metodami, npr. s skupinskimi razpravami, sodelovalnim učenjem ipd. Učinkovitejša so t. i. interaktivna predavanja, ki študente aktivirajo z vmesnimi vprašanji in nalogami, spodbujajo vnaprejšnjo pripravo (sistem obrnjenega učenja) in sodelovanje (npr. delo v parih, »brenčeče skupine«) ter sproti preverjajo razumevanje. Pozitivne plati interaktivnih predavanj so osredinjenost na študenta, večja motivacija študenta, bolj poglobljeno znanje in višje taksonomske ravni znanja, vendar pa zahtevajo temeljito pripravo predavatelja in več časa za izvedbo (količinsko predelamo manj snovi) (prav tam: 68–74). Zdi se, da (samo) tradicionalni pristopi pri poučevanju pravorečja ne morejo biti zadostni in primerni.

Pri poučevanju igralcev so se kot izrazito pomembni pokazali **razgovori** – diskusije v okviru t. i. interaktivnih predavanj in stalno sobivanje teorije in prakse. Zato je umetno ločevanje na predavanja in vaje v praksi skorajda nemogoče upoštevati. Zelo neučinkovito bi namreč bilo, da bi med predavanji teoretično podajali pravorečna pravila in vsebine, povezane z odrskim govorom na Slovenskem (npr. polglasnik v knjižnem jeziku, primer izgovora »problematičnih« besed tèma/temà, bèzeg/bezèg itd.), pri vajah pa bi se ukvarjali z analizo odrskega govora na konkretnih primerih. Zdi se, da sodobni študij narekuje povezanost obojega, zato se odločamo za t. i. **interaktivna predavanja** oziroma kombiniranje različnih oblik in metod poučevanja, pri čemer poučevanja ne razumem v tradicionalnem smislu, kot prenašanje znanja s profesorja na študenta, ampak kot večsmerno komunikacijo (predavatelj–študent, študent–študent). Pri majhnih skupinah, kot jih imamo na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo pri študijskem programu Dramska igra, je taka komunikacija mogoča in učinkovita.

Izkazalo se je, da je pomembnost obravnavanja določenih vsebin treba ves čas osmišljevati – tudi s prikazom povezanosti med teorijo in prakso, znanostjo in umetnostjo. Da bi dosegli praktično uporabnost, je zaradi navajanja študentov na poslušanje in opazovanje svojega in tujega govora (povezovanje teorije in prakse, motivacijska vloga itd.) pomembna tudi **uporaba različnih didaktičnih sredstev** – npr. avditivnih in avdiovizualnih (posnetki odrskih govornih uresničitev). Študenti konkretne izvedbe odrskega govora preverjajo na praktičnih primerih (ogled videoposnetkov) in kritično razmišljajo o upoštevanju/neupoštevanju pravorečne norme. Za reševanje konkretnih primerov iz pravorečja in diskusijo o njih ves čas preverjamo različne **e-vire**, npr. spletišče *Fran*, ki ga študenti uporabljajo tudi na svojih mobilnih telefonih – ne le pri pouku jezika in govora, ampak tudi pri osrednjem predmetu Dramska igra, pri katerem pedagogi govora (poleg pedagogov za dramsko igro in režijo, ki so mentorji letnikov, ter drugih sodelujočih

pedagogov, npr. za dramaturgijo, scenografijo, kostumografijo, gib itd.) sodelujemo na lektorskih vajah (vzorčni primer t. i. medpredmetnega povezovanja ter povezanosti študija s prihodnjim profesionalnim delom).

Pri poučevanju tematik iz pravorečja se je kot zelo uspešno pokazalo, da obrnemo vrstni red, ki ga pri usvajanju novih vsebin pogosto uporabimo. Npr. ko se ukvarjamo s premenami po zvonečnosti, predvsem na t. i. medbesednih mejah, ne izhajamo iz teorije, ampak začnemo s primeri in poskušamo ugotoviti, kako študentje v svojem govoru izgovarjajo glasove na medbesednih mejah. Po zapisu rezultatov študentom predstavim pravilo, ki velja v zborni izreki. Vsak študent pri sebi ugotavlja, ali ga v zasebni rabi upošteva. Tako se izognemo predpostavki »tega pa nihče ne reče« in takoj kritično ovrednotimo rezultate. Tak način dela je primeren, saj pripomore k dobrim rezultatom, tj. doseganju učnih ciljev, poleg tega pa še k večji motivaciji za študij in dobremu počutju.

Z uporabo omenjenih oblik in metod poskušamo ves čas spodbujati **globinski pristop k učenju**,³ predvsem pa dosegati višje taksonomske ravni spoznavnih ciljev (uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje).

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri poučevanju pravorečja temelji na začetnem ali diagnostičnem preverjanju (ugotovitev predznanja in prilagoditev predavanj/vaj skupini študentov, ki jo imamo pred seboj) ter na sprotnem ali formativnem preverjanju (ves čas preverjamo razumevanje in kritično vrednotenje študentov).⁴ Glede na rezultate sprotnega vrednotenja poskušamo individualizirati naloge ter nekatere študente obravnavati tudi popolnoma individualno. Pomemben je napredek in predvsem kritičen odnos, ki ga študent med študijem vzpostavi do odrskega govora in pomena pravorečne norme. Temeljni cilj poučevanja je študente opremiti z orodji, s katerimi bodo lahko znanje poglobljali in ga samostojno uporabljali v prihodnji profesionalni praksi.

Didaktični pristopi – vidik študentov

Premik k v študenta osredinjenemu študiju, pri katerem je učiteljeva vloga bolj usmerjevalna (študente vodi v procesu samostojnega učenja, odkrivanja, ugotavljanja), študent pa pri tem samostojno razmišlja, uporablja, povezuje, osmišlja itd. naučeno, se uči iz lastne dejavnosti, prakse in skupinskih interakcij s kolegi, naj bi omogočal trajnejše in uporabnejše rezultate študija.

3 »Pri globinskem pristopu /.../ se študent loti učenja z namero, da bo razumel smisel« (Marentič Požarnik, Lavrič 2011: 101). Iz različnih empiričnih raziskav Cvetek povzema, da »na zavzemanje globinskega pristopa k učenju vplivajo metode poučevanja in ocenjevanja, ki spodbujajo aktivnost in dolgoročno angažiranost z učnimi nalogami, poučevanje, ki izkazuje učiteljevo /.../predanost vsebini /.../ pomen in relevantnost vsebine /.../« (Cvetek 2015: 24, 25).

4 Raziskave so pokazale, da so študenti bolj motivirani (kar je bistvenega pomena za visokošolski študij), če dobivajo sprotno in učinkovito povratno informacijo o svojem napredku (Gibbs v Cvetek 2015: 48).

Učinke metod po eni strani meri predavatelj, ki presoja, ali so študenti na koncu študija objektivno bolj uspešni (doseganje učnih izidov, ciljev, izpitno ocenjevanje ipd.), po drugi strani pa o njih presojajo študenti. Če študente razumemo kot soustvarjalce pedagoškega procesa, si z njimi delimo tudi odgovornost za uspešnost procesa ter za njegovo ovrednotenje. Zato po koncu vsakega semestra skupaj analiziramo naše skupno delo. Na podlagi analize (samo)refleksije naredimo načrte za naprej.

Študenti so na koncu enosemestrskega predmeta Uvod v odrski govor (del predmeta Jezik in govor 1) izpolnili anketni vprašalnik⁵ o različnih vidikih poučevanja in učenja. Vprašanja (7 vprašanj odprtega tipa) so sodila v tri tematske sklope – prvi se je nanašal na vsebino predmeta, znanje in kompetence, ki jih študenti pridobijo, ter na globinskost/površinskost pristopa, drugi na metode (tudi na to, ali so osredinjene na študenta ali ne) poučevanja in preverjanje znanja, tretji pa na počutje študentov pri predavanjih/vajah.

Iz odgovorov lahko zaključim, da tudi študenti opažajo, da gre za poučevanje, usmerjeno nanje. Na vprašanje, ali so lahko sooblikovali vaje, so vsi odgovorili pritrdilno, in sicer so omenjali večsmerno komunikacijo, pri čemer so nekateri večsmernost videli v tem, da so lahko na svojo pobudo dobivali dodatna pojasnila, da so torej izražali (ne) razumevanje, čemur je takoj sledila ponovna razlaga, diskusija itd.; nekateri so poudarili, da so ves čas lahko izražali svoje mnenje, izkušnje, dvome in jih primerjali z mnenji, izkušnjami drugih. O metodah oz. strategijah poučevanja, ki jim jih pred izvedbo ankete nisem teoretično predstavila (terminologije študenti ne poznajo), so zapisali, da je bila uporabljena metoda razlage (s podajanjem konkretnih primerov), da so delali veliko konkretnih vaj, kar se je dvema zdelo zelo pomembno; trije so poudarili, da so metode spodbudile njihovo zanimanje in globlje razumevanje tematike. Primer enega od anketnih odgovorov:

Najbolj učinkovita se mi je zdela odtujitev od zgolj teoretičnega pravila in zavedanje, kdaj, kako in zakaj mi kot študenti določeno besedo izgovorimo na nek način. Torej, nismo zgolj »slepo« verjeli pravilu, ampak smo o njem razmišljali, ga postavljali v kontekst /.../ vrednotili njegovo uporabnost in funkcijo /.../.

Pri vprašanju o metodah sta dva študenta izpostavila, da je po njunem mnenju najbolj učinkovito to, da profesorica deluje osebno zavzeto in kaže navdušenje nad tematiko.

Študente sem spraševala, česa so se naučili. Zanimalo me je, ali jih spodbujam h globinskemu pristopu k učenju ali ne. Nekatero odgovore, ki pričajo o tem, sem izluščila tudi iz odgovorov pri drugih vprašanjih, in zaključim lahko, da študente spodbujamo h

5 Ankete smo izvedli na zelo majhnem vzorcu zaradi majhnega števila študentov 1. letnika Dramske igre (odgovarjalo je vseh 5 vpisanih študentov). Rezultati so le ilustrativni – gre za primere doživljanja in razumevanja procesa učenja in poučevanja ene generacije študentov.

globinskemu pristopu k učenju, npr. en študent je zapisal, da se pravil ni učil, ampak je o njih razmišljal in jih preizpraševal, drugi, da so vaje temeljile na praktičnem delu in razumevanju. Posredno lahko zaključimo, da gre za globinski pristop. Prav tako so študenti ocenili, da so pridobljena znanja zelo pomembna za njihovo prakso. Eden od njih je zapisal: »Zaradi predmeta se tudi v privatnem življenju ukvarjam s to temo. Pri sebi in drugih zavestno opažam stvari, ki jih prej nisem. Če skrajšam, na svojo prakso zdaj gledam z enega zornega kota več.« Odgovori o pridobljenem znanju so bili različni, npr.: »naučil sem se pravilnega naglaševanja in izgovarjave; /.../ o jeziku in govoru sem začela razmišljati na /.../ bolj poglobljeni ravni« itd. Študenti so torej navajali znanja različnih taksonomskih ravni, tudi višjih. Zanimalo me je še, ali občutijo namero po stalnem formativnem preverjanju znanja, kar so potrdili vsi anketiranci.

Zadnji del vprašanj se je nanašal na počutje pri vajah, saj naj bi to vplivalo na uspešnost študijskega procesa. Študenti so svoje počutje in študijsko klimo označili kot npr. »zelo prijetno in sproščeno«, »rahel stres ob neznanju, sicer pa odlično in igrivo«. Počutili so se dobro, razen kadar so čutili stres zaradi neznanja.

Rezultati ankete so pokazali naslednje pozitivne učinke inovativnih načel poučevanja (osredinjenih na študenta) pri pravorečju:

1. Pozitivna motivacija – študenti so notranje motivirani za učenje, čutijo se vključeni v proces, ki se jim zdi življenjski, učenje se jim ne zdi samo po sebi namen, ampak ugotavljajo, da je smiselno.
2. Pridobljeno znanje ozavestijo – problemsko učenje, učenje z razumevanjem. To se pokaže tudi na izpitih, ko znajo pojave razložiti s svojimi besedami, ne pa s ponavljanjem definicij. Pojave podprejo s svojimi primeri in definicije dokažejo na novih primerih.
3. Pozitivno čustveno ozračje oz. dobro počutje študentov med vajami.⁶

Zaključne misli

Delo visokošolskega učitelja in sodelavcev sestoji iz raziskovalnega in pedagoškega dela. V preteklosti so pogosto napačno predvidevali, da je dober strokovnjak tudi dober pedagog. Danes je vse bolj jasno, da dobro poznavanje stroke še ne pomeni dobrega dela s študenti, da se ti od (zgolj) odličnih strokovnjakov ne naučijo vedno največ. Razumeti načela sodobne visokošolske didaktike se zato zdi ne le pomembno, ampak nujno.

Prispevek skuša prikazati uporabo nekaterih metod in oblik, ki po mnenju avtorice pripomorejo k bolj kakovostnemu poučevanju pravorečja pri študentih Dramske

⁶ Različne raziskave so pokazale, da čustveni dejavniki vplivajo na to, kako uspešni so študenti pri študiju (v Cvetek 2015: 30).

igre. Najpomembnejši se zdi vidik osredinjenosti na učečega se, na njegovo dejavnost in poglobljeno razmišljanje, tudi spodbujanje globinskega pristopa k učenju in kritičnega mišljenja. Nujni sta stalna povratna informacija in individualizacija študija, ki je v majhnih skupinah še toliko lažje izvedljiva. Tako na podlagi pregleda literature kot refleksije o lastni pedagoški praksi in mnenja študentov lahko zaključim, da so strategije, metode in oblike učenja ter poučevanja zelo pomembne za doseganje učnih izidov ter za uspešen študij. Prav tako način dela in razmišljanja pri predavanjih in vajah povežemo z delom igralca, ki se odrskega govora loteva inovativno, ustvarjalno in kritično razmišljujoče, s čimer ves čas vzpostavljamo most med teorijo in prakso, med študijem in prihodnjim profesionalnim delom.

Viri in literatura

- ANTONČIČ, Emica, 2000: Gledališki lektor – ustvarjalec ali nebodigatreba. Katja Podbevšek, Tomaž Gubenšek (ur.): *Kolokvij o umetniškem govoru*. Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo. 87–92.
- CVETEK, Slavko, 2005: *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- CVETEK, Slavko, 2015: *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, LAVRIČ, Andreja, 2011: *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Prispevki k visokošolski didaktiki, 6).
- PETEK, Tomaž, 2018: Socialne in funkcijske zvrsti v slovenskem jezikoslovju. *Jezikoslovni zapiski* 24/2. 55–67.
- PODBEVŠEK, Katja, 2000: Odrski govor med znanostjo in umetnostjo. Katja Podbevšek, Tomaž Gubenšek (ur.): *Kolokvij o umetniškem govoru*. Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo. 84–87.
- PORI, Eva, 2018: Sodobni gledališkolektorski pristop: ob analizi drame *Hodnik* Matjaža Zupančiča. *Jezikoslovni zapiski* 24/2. 81–98.
- STANIČ, Tatjana, 2006: V primežu norme. Katarina Podbevšek, Tomaž Gubenšek (ur.): *Kolokvij o umetniškem govoru II*. Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo. 65–68.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, ANTONČIČ, Emica, 2007: *Slovenska zborna izreka: priročnik z vajami za javne govorce*. Maribor: Aristej.
- TIVADAR, Hotimir, VRTAČNIK, Martin, 2013: Vloga govora v sodobnem dramskem gledališču. Andreja Žele (ur.): *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Obdobja 32. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 451–463.
- VRTAČNIK, Martin, 2013: Gledališka kritika in gledališki lektor. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej in Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo (Dialogi, 14). 99–110.

ŽAVBI MILOJEVIĆ, Nina, 2013: Uporaba računalniškega programa Praat pri analizi odrskega govora. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej in Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo (Dialogi, 14). 217–224.

ŽAVBI MILOJEVIĆ, Nina, 2016: Teaching and Researching Stage Speech (Connecting Theory and Practice, Science and Art). *The Journal of Education Culture and Society* 2. 89–99.

Razvijanje izraznosti glasu pri študentih Dramske igre

Katarina Podbevšek

Uvod

V vsakdanjem življenju smo tako v javnosti kot v zavetju svoje intimnosti obkroženi s številnimi zvoki, ki se jih enkrat bolj, drugič manj zavedamo. Zvočno dogajanje pogosto predstavlja zvočno kuliso, ki jo sicer slišimo, vendar je ne poslušamo, le kadar postane preglasna, jo občutimo kot nasilno zvočno onesnaževanje, ki vpliva na naše psihofizično počutje. V odprtih javnih prostorih, kot so na primer ulice, trgi, parki, je sestava zvočnega konglomerata naključna, nenehno spreminjajoča se in nenadzorovana, ljudje pa smo, največkrat ne zavedajoč se, da tudi sami proizvajamo zvoke, večinoma pasivni sprejemniki njegove kakofonije.

V nasprotju s težko predvidljivo uzvočenostjo vsakdanjega življenjskega utripa je v umetnosti zvočnost običajno ustvarjena načrtno, namensko, vedno podpirajoč neko idejo, zgodbo, hotenje, čas, vzdušje ali kaj drugega, pa naj gre za glasbeno ali katero drugo umetnost. V gledališču je zvok prisoten kot govorjenje ali negovorno oglašanje nastopajočih (jok, smeh, kriki, vzdih, oponašanje različnih zvokov ipd.), kot petje ali instrumentalna glasba ter kot najrazličnejši drugi slišni, s tehniko povzročeni efekti. Gledalci, ki so tudi poslušalci, spremljajo vidno in slišno dogajanje v igralnem prostoru aktivno, vidno-slišne senzacije dojemajo kot načrtno oblikovan sestav gledaliških znakov.

V sodobnem času stalno napredujoča tehnologija tudi v gledališču omogoča številne umetno ustvarjene slišne manifestacije, vendar daje človeški glas, ki prihaja iz neposredno prisotnega telesa, gledališču še vedno poseben čar in specifično noto. Občinstvo od igralca zavestno ali nezavedno pričakuje, da bo njegov glas imel določene lastnosti, primerne njegovi javni izpostavljenosti, in da bo usklajen z vlogo, ki jo na odru predstavlja. S stališča nastopajočega to pomeni, da mora ob nenehni skrbi za fiziološko brezhibne govorne organe (higijena glasu) ustvarjalno razvijati tudi izraznost svojega glasu. Glasu začne igralec posvečati pozornost med študijem Dramske igre, ko se najprej nauči prepoznati prednosti in pomanjkljivosti lastnega glasu, nato pa ozavesti posamezne glasovne izrazne prvine ter se jih uči ustrezno uporabljati in učinkovito uresničevati. Ob tem se vedno bolj zaveda, da je glas »visoko specializiran inštrument«, ki ga igralec »aktivira in igra s svojo inteligenco in občutljivostjo« (Turner 2007: 2).

Glas kot bistvena sestavina govornega jezika

Govorjeni jezik za svoje udejanjanje potrebuje človeški glas. V govoru sta glas in besedilo spojena tako tesno, da poslušalec glásu običajno ne posveča posebne pozornosti, saj je osredotočen na besedilno sporočilo.¹ Čeprav je glas posrednik, ki govor pravzaprav omogoči, se v procesu govornega jezika »skrije in izgine, razblini se v pomenu« (Dolar 2003: 23), ki ga tvori besedilo. Vendar glas kot prenašalec besedilnega pomena včasih lahko prevzame vodilno vlogo in potisne besedilno sporočilo v ozadje. To se zgodi, kadar je glas moteč (previsok, preglasen, pretih, hripav itd.) in ovira sprejem besedilnega pomena. Običajno poslušalec po določenem času prilagodi svoje poslušanje in se začne osredotočati na besedilni pomen. Do prevlade glasu nad besedilnim sporočilom lahko pride tudi med govornim izražanjem močnih čustev (npr. vpitje izmaliči izreko, intonacijske loke, povzroči nelogične premore ipd.).

Človeški glas se torej kot zvočni prenosnik besedilnega sporočila pojavlja v vlogi *govornega glasu*. Človek pa lahko tvori tudi *negovorni glas*, ki je evlucijsko prvotnejši od govornega in predstavlja vrsto zvočnih manifestacij, ki jih lahko proizvedejo človeški govorni organi: jok, smeh, kašelj, kihanje, kolcanje, glasni vzdih, stokanje, vriskanje, sopenje itd. Najbolj sofisticiran ter zato tudi najbolj nadzorovano in pozorno oblikovan je *pevski glas*.

V vsakdanji komunikaciji glas, skrit v govoru, in neartikulirano oglašanje (ali kombinacija obojega) večinoma potekata samodejno, brez vnaprejšnjih priprav in premislekov, v odrskem govoru pa morata biti tako govorni kot negovorni glas ozaveščena. Proces kultiviranja glasu, ki (ob kultiviranju besedilnega sloja govora) omogoči prehod iz zasebnega v javni govor, se pri bodočih igralcih začne v času (govornega) izobraževanja, moč glasovne izraznosti pa se izpopolnjuje s profesionalno igralsko prakso.

Zavest o izrazni moči glasu in o možnostih njegovega oblikovanja je tesno povezana z zavedanjem o posebnostih govornega jezika. Dejstvo, da se je v primerjavi s pisnim knjižnim jezikom slovenski govorni knjižni jezik vzpostavil veliko kasneje, še danes vpliva na slabše poznavanje zakonitosti govornega jezika, še zlasti njegove glasovne izraznosti (besedilna fonetika). V preduniverzitetnem izobraževanju je »obravnavo govornega jezika kot celote zelo malo, /.../ posebej besedilnofonetični del je skoraj v celoti prepuščen osebni občutki učitelja in tudi učenca« (Tivadar 2018: 7).

Kot ugotavlja Tivadar, se »javni mediji in govorniki /.../ intenzivneje razvijajo šele v zadnjih 50 letih, /.../ [z]ato je razumljivo, da je primanjkljaj pri pravorečju in obvladanju drugih retoričnih vsebin sorazmerno velik« (2015: 162). Obširnejša raziskava našega osnovno- in srednješolskega izobraževanja prav tako kaže, da je pouk pravorečja in

1 Dvoplastnost govora se potrjuje tudi v delovanju možganov. Večina nevroznanstvenikov meni, da je desna hemisfera »dominantna za afektivno (emocionalno) prozodijo, leva za jezikovno« (Mildner 2003: 161).

govora »(še vedno) zapostavljen in se mu zaradi premajhne zastopanosti v učnih načrtih in učbenikih /.../ posveča premalo pozornosti« (prav tam: 169).

Tudi pri študentih, ki začenjajo svoje igralsko izobraževanje na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo, opazamo primanjkljaj znanja o govornem jeziku, zlasti o glasu in njegovih izraznih možnostih. Zaradi afinitete do igralskega poklica, pa tudi zaradi obiskovanja različnih gledaliških delavnic v osnovni in srednji šoli, sicer imajo določeno védenje o glasovni izraznosti, vendar potrebujejo še argumentirane razlage in sistematizirane prikaze prozodičnih sredstev, da svojemu večinoma intuitivnemu zaznavanju lahko dodajo še racionalni, analitični razmislek o besedilnofonetičnih pojavih.

Učne strategije² pri razvijanju izraznosti glasu v odrskem govoru

Na Katedri za govor se je od ustanovitve Akademije (1946) do danes na osnovi znanja in izkušenj več učiteljev govora razvila posebna metoda poučevanja, ki kombinira teorijo in prakso ter ustreza sodobnim zahtevam poučevanja v visokem šolstvu. Ena od zahtev kakovostnega sodobnega visokošolskega poučevanja je npr. »ustvarjanje učnih priložnosti, v katerih študenti skozi angažirano ukvarjanje z nalogami, ki jim pomenijo izziv (intelektualni, čustveni, ustvarjalni ipd.), gradijo svoje razumevanje predmeta oz. discipline in prevzemajo odgovornost za svoj akademski in profesionalni razvoj ter osebno rast« (Cvetek 2015: 173).

Ta zahteva je pri večini študijskih predmetov v programu Dramska igra izpolnjena, saj sta spodbujanje ustvarjalnosti in angažirano ukvarjanje z izzivalnimi nalogami temeljni pedagoški izhodišči pri vzgoji igralca. Za študente pomeni izziv tudi soočenje z lastnim glasom in odkrivanje njegovih izraznih zmogljivosti.

Glasu (govornemu, pevskemu in negovornemu) je na Akademiji posvečenih več teoretičnih in praktičnih izobraževalnih vsebin. Študenti se med drugim teoretično seznanijo s fizikalnimi lastnostmi glasu (akustična fonetika), z anatomijo in fiziologijo govoril in slušnih organov (artikulacijska fonetika), dobijo navodila, kako stalno skrbeti za zdravje govornih in slušnih organov, poučijo se o prozodičnih prvinah govora (besedilna fonetika), pri praktičnih predmetih pa se vaje prvenstveno osredotočajo na telo (dihanje, sproščanje, foniranje itd.). Pri Uvodu v odrski govor,³ ki je vsebinsko dvodelen – en del je namenjen glasu, drugi pravorečju –, študenti spoznajo temeljne zakonitosti govorjenja na odru in jih z vajami preizkušajo. Med poukom se oba vsebinska dela pogosto tudi prepleteta, saj sta govorni glas in ustrezno artikulirano besedilo (razločna

2 Učne strategije razumem kot »zaporedje ali kombinacijo v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije« (Marentič Požarnik, Lavrič 2011: 99).

3 Uvod v odrski govor in Uvod v sociolingvistiko sta dve tematski enoti krovnega predmeta Jezik in govor 1, ki je obvezen za študente Dramske igre 1. letnika.

izreka, pravorečna in naglasna primernost, logično členjenje in poudarjanje itd.) povezana in neločljiva. V nadaljevanju bom predstavila predvsem tiste vsebine, ki so namenjene raziskovanju glasu.⁴

Pouk poteka interaktivno, učitelj je v stalnem dialogu s študenti, ki sproti komentirajo, sprašujejo, kritično vrednotijo svoje in tuje izvajanje vaj, izražajo mnenja o predvajanem gradivu (video- in avdioposnetki), dajejo predloge, spodbujajo drug drugega, »[n]astopajo kot samostojni in kritični akterji, ki so sposobni oblikovati, izražati, kritično vrednotiti, braniti in utemeljeno zavračati stališča« (Žagar, Žmavc, Domajnko 2018: 263). Zlasti pri izražanju kritike jih učitelj opozarja tudi na t. i. etiko komuniciranja (prav tam: 173). Študenti so aktivni soudeleženci pedagoškega procesa in udeležujejo »t. i. konverzijski okvir (angl. *conversational framework*) za učenje« (Cvetek 2015: 42). Večinoma so zelo motivirani za sodelovanje, kar je v slovenskem visokošolskem izobraževanju bolj izjema kot pravilo, saj se na splošno za študij odloča »vse večji delež mlade generacije, ne le tisti najbolj zavzeti in sposobni« (Marentič Požarnik, Lavrič 2011: 64). Na umetniških akademijah imamo pravzaprav privilegij (in odgovorno nalogo), da na sprejemnih izpitih izmed številnih prijavljenih izberemo potencialno najbolj sposobne, pa tudi število izbranih je majhno (za Dramsko igro približno deset študentov). Glede na to pouk večinoma lahko poteka v obliki dvosmerne ali večsmerne komunikacije (»med učiteljem in študenti ter med študenti samimi«), kar je eno od priporočil za kakovostno visokošolsko izobraževanje (Marentič Požarnik, Lavrič 2011: 51).

Temeljni namen pouka je usposobiti študenta za ustvarjalno in učinkovito rabo izraznih možnosti lastnega glasu. V učnem procesu študenti sledijo naslednjim smernicam:

- spoznavajo lastni govor (govorna samodiagnoza): prepoznavajo individualne govorne posebnosti, posebej značilnosti glasu (jakost, višino, barvo);
- prepoznavajo posebnosti govora drugih (sošolcev, domačih, prijateljev, javnih govorcev idr.), jih znajo opisati, tudi s stališča glasu;
- navajajo se na rabo metajezika oz. terminologije, s katero opisujemo govorno dejavnost, posebej glas;
- razvijajo sposobnost usmerjenega poslušanja – izostritev slušnega fokusa npr. na intonacije, poudarke, višino glasu, skratka na posamezna glasovna izrazna sredstva;
- naučijo se slušno prepoznavati razlike med zasebnim in javnim, med brani in govorjenim, med spontanim in nespontanim govorom s posebnim ozirom na glas;
- prepoznavajo pragmatični vidik govora – vpliv okoliščin na izjavo oz. na izbiro glasovnih izraznih (prozodičnih) sredstev;

4 Pri pouku je poudarek na t. i. afektivni prozodiji, ki »razkriva stanje, stališča, razpoloženje govornika in emocionalno vsebino govora« (Mildner 2003: 160). Nekoliko manj se ukvarjamo z jezikovno prozodijo, npr. z razlikovanjem stavčnega pomena z intonacijo in mestom poudarka.

- razvijajo glasovno (govorno) domišljijo – učijo se ustvarjalno prilagajati glas besedilu in uresničevati prozodične variante, s čimer razvijajo zavest o semantični vrednosti glasu;
- postopno si oblikujejo govorni okus, tudi s stališča izraznosti glasu in njegove estetske komponente.⁵

Struktura učne ure je običajno taka:

- teoretska osnova – zelo kratka učiteljeva predstavitev teme;
- vaje na dano temo – mini nastopi;
- komentiranje izvedbe vaj: avtokomentar, komentar sošolcev in učitelja;
- diskusija: o (slovenskih) igralcih, politikih, televizijskih in radijskih voditeljih ter drugih javnih govornic (s stališča govora oz. ustreznosti glasovnega izraza), spodbujanje kritičnega odnosa do govornega izražanja;
- poslušanje posnetkov (avdio- ali avdiovizualno gradivo) in komentiranje glasovne izraznosti nastopajočih, razpravljanje o estetiki glasovne izraznosti skozi zgodovino;
- domače naloge: razmislek o določeni temi, ponavljanje določene vaje, priprava skupinske vaje ipd.

Primeri vaj za razvijanje izraznosti glasu

Večina vaj je izvedena kot mini nastop študenta pred kolegi, sledi pa mu povratna informacija sošolcev in učitelja v obliki analize izvedene vaje. Izhodišče za vaje je t. i. globinski pristop k učenju, se pravi, učitelj želi, da študent razume smisel izvajanja vaje in ugotovitve »povezuje s tem, kar ve že od prej, povezave išče tudi med predmeti, s svojimi izkušnjami in z življenjem« (Marentič Požarnik, Lavrič 2011: 101).

1. vaja: *Zvočno zrcalo*. – Namen: ozaveščanje poslušanja, preverjanje lastnega slušnega spomina, razvijanje sposobnosti zaznavanja in prepoznavanja mikro slušno-vidnih akcij govorca. Pomembna je zvočna zaznava celotne izjave, ne njen besedilni pomen.

- Študent A izreče stavek, študent B ga ponovi (posnemanje mora biti zelo natančno, zvočno in vidno).
- Študent A izreče stavek, študent B ponovi zvočno podobo istega stavka z brezpomenskimi zlogi.

⁵ Varošaneč-Škarič v knjigi *Timbar* med drugim obravnava estetiko glasu in dokazuje estetske informacije v glasu z akustično analizo (2005: 177).

2. vaja: *Glasovno opomenjanje pesmi*. – Namen: Ozaveščanje pomenske vrednosti glasovnega govornega sloja, preizkušanje različnih glasovnih izrazil, izbiranje in kombiniranje prozodičnih prvin (npr. nizek glas in počasen tempo).

- Pesem Borisa A. Novaka *Blabla* študenti govorno izvajajo z različno glasovno (emotivno) vsebino, npr. kot ljubezensko izjavo, žalostinko, humorno predstavitve sebe, podoknico, zapeljevanje, izraz jeze itd. Ob tem si zamišljajo okoliščine, v katerih bi določena uzvočitev učinkovala. Vajo lahko izvajajo v paru, kot dialog.

BLABLA

bla

blabla

blablabla

blablablabla

blablablablabla

blablablablablabla

blablablablablablabla

blablablablablablablabla

blablablablablablablablabla

blablablablablablablablablabla

jaz sem en bla

blabla

3. vaja: *Glasovno ilustriranje zgodbe z negovornim glasom*. – Namen: ozaveščanje negovornega glasu, preizkušanje različnih uzvočitev medmetov. Zaznavanje prehodov med govornim (besedilo) in negovornim glasom (medmeti).

- Študenti berejo *Onomatopoije* iz dela Raymonda Queneauja *Vaje v slogu* (1981: 32),⁶ tako da se čim bolj ustvarjalno in izrazno intenzivno medmetno oglašajo (zapis je le orientacija) in pri tem medmetov od drugega besedila ne ločujejo s predolgimi premori.

Na ploščadi, ploploploplo, avtobusa, buh buhbuh, ki vozi na progi S (in v njem modrasi, ki besno sikajo, sipaje slino), je malo čez poldan, bim bam bom, neki smešni lepotin, hi hi hi ...⁷

6 *Vaje v slogu* ponujajo še več sestavkov, ki so primerni za razvijanje glasovne izraznosti, npr. *Vzkliki*, *Aparteji*, *Nevednost* idr.

7 Navajam samo del zgodbe.

4. vaja: *Preizkušanje tonskega in jakostnega obsega lastnega govornega glasu*. – Namen: zavedanje o lastnem registru, tj. obsegu od najnižjega do najvišjega glasu, in o jakosti glasu, ki ju govorec zmore.⁸

- Študenti izrekajo besedno zvezo *Lepa je* s svojim najnižjim, nizkim, srednjim, visokim, najvišjim glasom.
- Študenti izrekajo besedno zvezo *Lepa je* s svojim najtišjim, tihim, srednje glasnim, glasnim, zelo glasnim glasom. Pomembno je, da najtišji glas fonirajo, da besed ne šepetajo. – Pri obeh vajah opazujejo dogajanje v grlu in poskušajo sprostiti pretirano napetost (stiskanje).

5. vaja: *Ustvarjalna raba glasu v povezavi z besedilnim sporočilom*. – Namen: prepoznavanje povezanosti besedilnega in glasovnega govornega sloja, razvijanje govorne domišljije z glasovnim risanjem značajske različnosti literarnih oseb.

- Študenti pri branju odlomka iz Kosmačevega *Tantadruja* (1980: 56)⁹ govorno izražajo razliko med več govorniki: pripovedovalcem, Tantadrujem, Luko, Furlanom, Maticem. Z govorno domišljijo kombinirajo barvo glasu in register, hitrost in glasnost, intonacijo ter različne načine izrekanja glasov (npr. *legato*, *staccato*). Izhodišče za uzvočenje je upoštevanje pisateljevih govornih sugestij v spremnih stavkih.

Na koncu poti so se obrnili na levo mimo mrtvašnice – in glej, kar nenadoma so se znašli pred jamo, pred sveže izkopano jamo.

»Tantadruj, jama!« je zavzeto vzkliknil norček in obstal.

»Jama!« je zagrmel Luka in ponosno dodal: »Ali nisem rekel?«

»Tantadruj, jama!« se je srečno oddahnil norček. »Ležem in umrem.«

»Ležeš in umreš, pa božornoboserna!« je zagrmel Luka.

»Pha!« je prhnil Furlan. »Raúš e patacis-«

»Ti si nor!« je siknil Luka. »In zdaj bodi tiho!«

»Bodi tiho!« je prestrašeno ponovil Matic Enaka Palica.

6. vaja: *Ustvarjalna raba glasu brez povezanosti z besedilnim sporočilom*. – Namen: spodbujanje uzvočitvene ustvarjalnosti, razvijanje zavesti o moči glasovne semantike.

- Študenti berejo kuharski recept kot napeto kriminalno zgodbo. Uporabljajo samo glasovna govorna sredstva (menjavajo govorno hitrost, glasnost,

8 Ob vajah učitelj opozarja na druga vsebinsko povezana področja. Ob tej vaji npr. na artikulacijsko fonetiko – gibanje grla pri tonskem in jakostnem višanju/nizanju glasu, delovanje glasilk.

9 Podrobneje predstavljam možnosti glasovne (govorne) uresničitve Kosmačevega *Tantadruja* v knjigi *Govornost literarnih besedil* (2017).

intonacije, različno dolge premore, register, barvo glasu, način izreke). Upoštevajo dramaturški lok.

Por operemo, na drobno narežemo ter dušimo na maščobi. Popopravimo, pri-lijemo približno pol litra slane vode, in ko zavre, vsujemo riž. Namesto riža damo lahko na kocke narezan krompir. Kuhamo do mehkega.

7. vaja: *Tvorjenje pomena z glasom v različnih okoliščinah*. – Namen: ozaveščanje različne pomenske vrednosti prozodičnih prvin – s katerim glasovnim sredstvom izražam npr. veselje; zavedanje o vplivu okoliščin na uzvočitev.

- Študenti izrekajo poved na več različnih načinov, tako da se pomen sporočila spreminja; zamišljajo si okoliščine izrekanja.

Tega ne morem. Zakaj? Poglej me. Modre oči ima. Dober dan.

8. vaja: *Posnemanje govora znane osebe*. – Namen: razvijanje sposobnosti usmerjene pozornosti na zvočne (izrekovalne posebnosti, narečnost, opazne premore, hitrost, ritem govora itd.) in mimično-gestične posebnosti (oblizovanje, šobljenje ustnic, gubanje čela, dotikanje obraza z roko, popravljanje las itd.). Razvijanje sposobnosti hkratnega ustvarjanja besedilnega (študenti si sami izmislijo posnemovani osebi primerno besedilo) in glasovnega sporočila.

- Študent poskuša čim bolj natančno posnemati govor njemu znane osebe, npr. politika, igralca, profesorja, mame, prijateljice, sošolke itd.

Predstavila sem le del vaj, ki jih izvajamo pri pouku. Pomembno je, da so vaje izbrane, prilagojene ali na novo ustvarjene glede na glasovne sposobnosti študentov in na njihovo predhodno védenje o prozodičnih izraznih sredstvih.

Zaključne misli

Poučevanje izraznosti glasu poteka v skladu s priporočili strokovnjakov za visokošolsko izobraževanje, kot so aktivna vloga študentov, komunikacija med pedagogom in študentom, interaktivnost, povezovanje teorije in prakse, spodbujanje kritičnega mišljenja; njegov namen ni samo prebuditi in razviti posameznikovih glasovnih izraznih možnosti, pač pa tudi opozarjati na uporabno vrednost pouka, katerega rezultat se mora pokazati pri drugem študijskem predmetu, tj. Dramski igri. Potencialna glasovna izraznost, ki jo študent preizkuša pri Uvodu v odrski govor, se namreč pri Dramski igri konkretizira v

odrskih okoliščinah, kjer moč glasovne semantike (v soočenju z drugimi odrskimi izrazi) postane očitnejša. V takšnih okoliščinah študenti povežejo besedilo in glas v celoto odrskega govora in se začnejo zavedati, kako sinergijske povezave med pravorečjem, različno izreko, primerno glasnostjo ter ekspresivnimi prvini glaslu dajejo smisel govorjenemu besedilu.

Viri in literatura

- CVETEK, Slavko, 2015: *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča, knjigotrštvo, d. o. o.
- DOLAR, Mladen, 2003: *O glasu*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo (Zbirka Analecta).
- KOSMAČ, Ciril, 1980: *Tantadruj*. Ljubljana: Mladinska knjiga, Koper: Lipa.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, LAVRIČ, Andreja, 2011: *Predavanja kot komunikacija. Kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Prispevki k visokošolski didaktiki, 6).
- MILDNER, Vesna, 2003: *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC grupa.
- NOVAK, A. Boris, 2016: *Oblike duha. Zakladnica pesniških oblik*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Sončnica).
- PODBEVŠEK, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej.
- QUENEAU, Raymond, 1981: *Vaje v slogu*. Prev. Aleš Berger. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- TIVADAR, Hotimir, 2015: Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 161–172.
- TIVADAR, Hotimir, 2018: Položaj slovenskega govora skozi prizmo stavčne fonetike – aktualizacija opisa osnovnih besedilnofonetičnih parametrov. *Jezik in slovstvo* 63/2–3. 7–25.
- TURNER, J. Clifford, 2007: *Voice and Speech in the Theatre*. 6. izdaja. London: A & C Black Publishers Limited (Methuen Drama).
- VAROŠANEC-ŠKARIČ, Gordana, 2005: *Timbar*. Zagreb: FF press.
- ŽAGAR, Igor, ŽMAVC, Janja, DOMAJNKO, Barbara, 2018: *Učitelj kot retorik: Retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut (Dissertationes, 35).

Vloga anatomije in fiziologije pri poučevanju govora

Alida Bevk

Uvod

Brez diha ni zvoka. In brez zvoka ni možnosti, da bi oblikovali svoj govorni izraz.

V letih poučevanja in raziskovanja tako običajnega kot igralskega govora sta dih in telo – njuna soodvisnost, sodelovanje pri oblikovanju posameznikovega izraza – postala moja strast. Začetke poučevanja umetniškega (igralskega) govora v slovenskem prostoru je definiralo predvsem delo Vere Adlešič-Popović, ki je na to področje prenesla svoja znanja iz pevskega sveta in jih dopolnila. Osredotočala se je na dikcijo, izboljšavo elastičnosti, natančnosti pri izgovarjavi. V angleškem govornem območju pa so poučevanje govora v začetku 20. stoletja začeli ločevati na *speech* (govor), kar zajema pravo- rečje, izgovarjavo, jasnost, natančnost, in na *voice* (glas), ki pa ni več le v vlogi pevske komponente,¹ temveč postane predmet raziskovanja kompleksnejšega govornega izraza, čutenja, organskosti, povezovanja med besedilom in čutenjem igralca. Temelj takega dela sta dih in raziskovanje ovir, t. i. blokad, ki jih posameznik na dihalni poti odkriva in preoblikuje. Zato pri poučevanju govora ne morem mimo na videz precej banalne faze, ki ji rečemo dih.

Dih se nam pogosto zdi nekaj samoumevnega, verjamemo mu, da je, da nas ohranja pri življenju in da je prisoten tudi pri govoru. Je glavna komponenta posameznikove psihološko-govorne podobe. Naše rojstvo in smrt sta povezana s prvim vdihom, ko vstopimo v življenje, in z zadnjim izdihom, ko se od njega poslovimo. Vmes pa se dogaja življenje, ki je kompleksno, polno sprememb, barv in odtenkov. Vsi ti odtenki, spremembe, od katerih so nekatere prijetne, druge manj, se, če se dobro opazujemo, izražajo na našem dihu, ki je neposreden prevodnik vsega, kar se nas na različne načine dotakne. Iz lastne prakse vem, da govorniki svoj dih in svoje dihalne vzorce zelo slabo poznajo in težko najdejo pot do njih. Pogosto se znajdejo v okoliščinah, ko slišijo opozorilo, da ne dihaajo, medtem ko govorijo, deležni so celo opazk, da so pozabili dihati, da jim zmanjkuje sape, kar se pozna pri sami govorni izvedbi. Če že obstaja zavedanje o »nerodni« uporabi diha (v večini primerov zavedanja o dihu sploh ni), pa imajo ljudje težave z razumevanjem in udejanjanjem še vedno precej ustaljenih izrazov ali navodil, kakršni sta: dihaj s prepono, govori s prepono. Ravno taki, malo »staromodni« izrazi dolgoročno vodijo k oblikovanju neustreznih dihalno-govornih vzorcev, ki lahko povzročijo celo poškodbe govoril.

1 Na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo je dolga leta obstajal predmet Tehnika diha in glasu, ki je bil posvečen pevskemu glasu.

Kako se lotiti odpravljanja tovrstnih težav, pa v večini primerov ostaja zavito v me-glo. Težava, ki jo vidim pri tem, je v razlagi občutenja fiziološke dinamike dihanja, strukturiranega diha in proizvodjanja govora – na kratko: strukturiranja glasu. Na kaj se torej opreti, če je navodilo tako, da sta pravilno dihanje in dober govor odvisna od »uporabe« prepone?

Ker se učimo s posnemanjem, začnemo posnemati to, kar vidimo in slišimo, da bi se kar najbolj približali temu, kar naj bi bil želeni rezultat. Tako premik prepone ljudje dostikrat enačijo s premikom trebušne votline navzven, kar resnično lahko tudi opa-zimo. S tem premikom je povezan še en izraz (ki dela v našem prostoru več škode kot koristi), t. i. trebušno dihanje. Dejstvo je, da so bili ti izrazi v preteklosti, ko medicinska in anatomsko znanost še nista bili tako razviti, edini, ki so bili na voljo. Izhajali so iz samoopazovanja in opazovanja telesa ter ugotavljanja, kaj se zgodi, ko telo zajame zrak, v današnjem času pa so v precejšnjem razkoraku s spoznanji sodobne anatomije.

Fitzmaurice Voicework

Na svoji poti iskanja novih znanj sem naletela na delo Catherine Fitzmaurice *Fitzmaurice Voicework*, ki je postalo temelj mojega poučevanja. Zato lahko danes zase rečem, da sem bolj kot učiteljica govora učiteljica glasu, vendar ne po pevskih normativih, temveč v okviru igralskega ali osebnega glasu, izraza.

Catherine Fitzmaurice se je z učenjem o svojem glasu in govoru ter delu z njima srečala pri desetih letih. Urila se je pri Barbari Bunch, ki je bila učiteljica prodorne in inovativne Cicely Berry.² Kasneje je bila sprejeta na Central School of Speech and Drama v Londonu (njena učiteljica sta bila Clifford Turner in Cicely Berry), kjer je po končanem šolanju začela poučevati (Morgan 2012). Njeno zanimanje za dihanje in telesne blokade, povezane z njim, se je razprlo, ko je naletela na dela Wilhelma Reicha (1973) in Alexandra Lowena (1988), pri katerem se je prav tako učila. Ker Lowenovo delo *Bioenergija* temelji na sproščanju psiholoških telesnih blokad z namenom, da bi v telo vnesli več življenja, torej dihanje, je začela Catherine Fitzmaurice njegovo terapevtsko delo umeščati v delo z igralci, da bi jim pomagala v telo vnesti čim več živosti – saj dihanje ustvarja življenje, hkrati pa je vodilo za glas in izraz. Leta 1968 se je preselila v ZDA, kjer je nadaljevala raziskovanje in dokončno zgradila svoj koncept poučevanja govora in glasu in ga poimenovala *Fitzmaurice Voicework*. Njeno delo je imelo – in ima še vedno – pomemben vpliv na poučevanje igralskega glasu in govora v ZDA, v zadnjih petih letih pa se pojavlja tudi v Evropi.

Fitzmaurice Voicework sestavljata dve glavni komponenti:

2 V slovenščino imamo prevedeno njeno knjigo *Igralec in glas* (1998).

- razstavljanje – *destructuring*,
- sestavljanje (ponovno sestavljanje, novo oblikovanje) – *(re)structuring*.

Razstavljanje je vezano na poglobljeno raziskovanje avtonomnega živčnega sistema in njegovega vpliva na naše telo. Navdihnili ga je delo Reicha in Lowena.

Avtonomni živčni sistem uravnava vsa nezavedna, avtomatična delovanja v telesu. Mednje spadata tudi dihanje in premikanje (dvigovanje, spuščanje) prepone. Samodejni odziv avtonomnega živčnega sistema je v živalskem svetu pri prosto živečih živalih še vedno precej pogost, pri ljudeh pa se pojavi le, ko se znajdemo v hudih življenjskih okoliščinah ali v smrtnem strahu. Ker je strah tako velik, okamenimo, kar pomeni, da smo odrezani od čutenja, življenja. Ker telo tako nima možnosti prostega diha, svojo vlogo odigra avtonomni živčni sistem, katerega naloga je, da nas ohranja pri življenju. Njegovo odzivnost opazimo v lahnem ali močnejšem tresenju telesa, ki ustvarja prostor za cirkulacijo, dovod kisika v telo (pospešen srčni utrip, vročina, potenje...). Posledica tega pa je odpiranje in reorganizacija diha. Eden izmed takih odzivov je trema, ki jo govorci ali vsi, ki so bili kdaj javno izpostavljeni, zagotovo poznajo. To je tudi ena bistvenih težav, s katerimi se govorci soočajo in zaradi nje iščejo pomoč, saj se pogosto pokaže ravno na dihu, glasu in posledično vpliva na celoten govorni nastop.

Temelj pristopa *Fitzmaurice Voicework* in njegova posebnost so prav pozicije tremorja, pri katerem ustvarimo simuliranje odzivnosti avtonomnega živčnega sistema, ki povzroči tresenje telesa, mišic. Z modificiranimi telesnimi (tremor) položaji (ki skoraj v celoti izhajajo iz joge, a so preoblikovani) lahko v telo priključimo odzivnost avtonomnega živčnega sistema (tremor) in pri tem zavestno opazujemo, kako dihanje (fiziološko) sploh poteka. Vsi položaji temeljijo na iztegovanju okončin (včasih tudi pretiranem, a vseeno v mejah zmoglosti telesa), medtem ko je trup popolnoma sproščen in dihalni pretok prost. Med tremorjem se sprosti ogromno zadržane energije, toplote, vibriranja – vse do sproščenosti, odprtosti in izostrenega občutka prisotnosti. Vokalizacija in ubesedovanje v tem procesu (ki ju dodamo kasneje) spodbujata organsko oblikovanje besed in besedila, odpirajo se nove možnosti za pavze, čustvena stanja, ker vokaliziramo v skladu s svojim dihom, ki ima svojo naravno pot in je osvobojen stavčnih, literarnih struktur, jih presega in tako postaja oseben, avtentičen. Čustvena in umetniška rast govorca v postopku destrukuiranja je opazna v zvočni (tonski) podobi glasu in v podajanju »izbir« v besedilu.

Ponovno sestavljanje je proces, do katerega pride po tremorjih, ko dodobra odpremo, pripravimo in sprostim telo, da iz njega lahko proizvajamo glas, govor v polnejši, anatomsko natančnejši in sproščeni obliki.

Pri tem se povežeta znanje anatomije in njen vpliv na dihalni sistem. Prav v tem segmentu se dotaknemo stvari, ki so pogosto napačno ali premalo natančno razložene. Boljše razumevanje delovanja našega telesa lahko ključno pripomore k boljši

ozaveščenosti o umestitvi vseh dihalnih mišic (in delov telesa), tudi prepone in njene vloge pri govoru.

Kaj je treba vedeti o preponi, če je naša tema govor?

- Prepona je **glavna dihalna mišica**;
- **vedno, ko dihamo, dihamo s prepono** (drugače je fiziološko nemogoče);
- prepona se sama od sebe **ne more premakniti**, zato ljudje zelo težko občutimo njen premik, in kar je najpomembnejše, sami **ne moremo neposredno vplivati nanjo**.

Zavedanje, da na prepono sami ne moremo vplivati, je pomembno. Razumeti in začutiti je treba, kaj jo sploh lahko premakne in katera občutja v telesu nam bodo pomagala k izboljšanju njenega premikanja. Prvo, kar prepono premakne, je prsni koš, premik reber. Koliko se bo prsni koš premaknil, pa je odvisno od elastičnosti notranjih in zunanjih medrebrnih mišic. Ta premik je pri gradnji dobrega, globokega in sproščene diha – in posledično govora – ključen. Prepona je vpeta na notranjo stran reber ter s svojimi »nogenicami« neposredno na hrbtenico. Kolikor bomo sposobni razpreti rebra, toliko bo imela prepona možnosti, da se sprostí, splošči in pomakne navzdol.

Razpiranje prsnega koša večinoma najbolj občutimo v spodnjem delu reber, ta je najbolj premičen. Pomembno je, da se občutek premikanja postopoma krepi tudi v zgornjih rebrih, celo v ključnici, saj so vsa rebra premična in na hrbtenico pripeta s sklepom, ki deluje po načelu rotacije. Zato premik prsnega koša zaznamo kot razširitev in rahel dvig. Tu lahko opozorim na precej nepopolno in še vedno razmeroma pogosto učenje – velja celo za dobro dihalno tehniko –, namreč na navodilo, naj se zgornji del prsnega koša ne premika. S tem ustvarjamo rigidnost in zakrčenost zgornjega dela prsnega koša, namesto da bi iskali mehkoost, odprtost in širitev pljuč. Navodilo je pravzaprav izhajalo iz dejstva, da se z vlečenjem diha prsni koš le umetno dviguje oziroma s tem dihanje le nakazujemo, in je hotelo to preprečiti. Vendar pa je, kot sem že omenila, anatomsko povsem nepravilno, nenatančno in le povečuje nepotrebne napetosti v prsnem košu.

Velika razlika je, če dihamo vase in s tem povzročamo zakrčenost ali pa dopuščamo, da se telo mehko odpira ter zrak lahkotno in neslišno pada vanj.

Premik trebuha navzven je posledica premika prepone. Pravijo, da se trebuh pri vdihu pomakne navzven, pri izdihu pa navznoter. To je načeloma res, a ključnega pomena je, kako te premike izvedemo, na katere mišice se takrat osredotočimo.

Kot sem omenila, je premik trebuha posledica premika reber ter s tem spusta prepone. A tudi v tem primeru se lahko zgodi, da trebuh navzven in navznoter pomikamo le z mišicami, prepona pa pri tem dostikrat ostane bolj ali manj na istem mestu. Zato se je za premik trebuha vedno bolje osredotočiti na premik reber, saj tako lažje zagotovimo, da se bo premaknila tudi prepona. Ob naravnem, nestrukturiranem izdihu se trebuh enostavno in mehko pomakne navznoter v svojo prvotno obliko. To lahko opazujemo v

času mirovanja in tudi v tremorju, ko ne vplivamo na trajanje izdiha. Ob govoru pa se po navadi pojavi preveč usmerjenega premikanja trebušnih mišic, kar ljudje zamenjujejo za gibanje prepone ali govorno podporo, ker hočejo graditi bodisi na svojem volumnu ali govorni prezenci. Pogosta zamenjava za prepono je prema trebušna mišica (*rectus abdominis*) ali mišica »sixpack«. Pri govoru jo najbolje začutimo v višini prsne žličke. Poteka vzporedno s sredino trebuha od konca prsnice ter hrustancev 5. do 7. rebra navzdol do sramne kosti. Ko se skrči, potisne trebušno vsebino navznoter, prsnico in rebra pa potegne navzdol. Če ob tvorjenju govora še dodatno vplivamo na *rectus abdominis*, rebrom onemogočamo, da bi se odpirala in dovoljevala zadosten, svež pretok zraka v telo. Druga vrsta mišic so zunanje in notranje poševne trebušne mišice (*obliquus abdominis*), ki se tudi vpenjajo na rebra. Če ob govoru začutimo zatrdelost, napetost takoj pod žličko in ob rebrnem loku, potem zagotovo prekomerno uporabljamo te mišice in preprečujemo preponi, da bi se prosto premikala. Te mišice so neposredno vpete na rebra in z njihovo uporabo rebra zapiramo navzdol in jim onemogočamo odpiranje. V takih okoliščinah je telo pod velikim stresom, če mora kaj iztisniti iz sebe, in išče vse mogoče alternative, da bi lahko ustreglo našim željam. Zato se začnejo vključevati grlne mišice, ki varujejo pred agresivnim iztiskanjem zraka preko glasilk, *larynx* (grlo) se pomika čedalje bolj navzgor, posledice pa so poškodovano, opraskano, boleče grlo, izguba glasu, hripavost.

Zato je treba poiskati tisti spodnji sloj trebušnih mišic, ki niso vpete na rebra, in priti v stik z njimi. Ena od njih je velika prečna trebušna mišica ali *transversus abdominis*. Ta okoli naše trebušne votline potuje v obliki širokega pasu in se pripenja neposredno na hrbtenico ter se s svojimi vlakni ponovno stke sama s seboj. Tako je neodvisna od premikov reber, prav tako od prepone. Pomembna pa je, ker pri nezavednem, avtomatskem izdihu refleksno potisne trebušno vsebino nazaj v prvotno stanje in tako dvigne abdominalni tlak – s tem pa pomaga dvigniti, sprostiti tudi prepono. Prav to gibanje si želimo pri govoru ozavestiti, saj je osnova za zdrav, poln glas in govor.

Catherine Fitzmaurice je svoje vaje strukturiranja vseskozi prenavljala in dopolnjevala, saj ji je anatomija posledično vedno ponujala nova, natančnejša pojasnila. Sama je pot do *transversus abdominis* v najinih dopisovanjih opisala takole:

Opazila sem, da se gibanje trebuha od osebe do osebe razlikuje tako po obliki kot po mišičnem tonusu. Mene so učili, da se zgornji del trebuha potegne navznoter ob izdihu, ki naj bi nosil pomen – se pravi pri oblikovanju govora. Začela sem eksperimentirati na sebi, da bi začutila, zaslišala, kaj povzročijo različni tipi gibanja, in ugotovila, da najpreprostejše gibanje vpliva na to, da ostanejo rebra odprta, kompleksnejše pa povzroči njihovo spuščanje v precej zakrčeni obliki – zaradi česar je preveč zraka prehitro ušlo skozi glasilke, ki so se na to odzvale z zakrčenostjo. Ko sem listala po anatomskih priročnikih, ki so mi bili takrat (leta 2000) na voljo, sem opazila, da skoraj povsod manjkata slika in opis mišice *transversus abdominis*. To sem povezovala z nevednostjo in

nenatančnostjo ameriške kulture. Kasneje sem jo le našla v priročniku *Gray's Anatomy*, se mi zdi. In po dolgem eksperimentiranju z vajo, ki ji pravimo *structuring gallery*, in učenju specifičnih diferenciacij mišičnega gibanja celotnega abdomna, prsnega koša in prepone kot glavne dihalne mišice, sem napisala članek *Structured Breathing*, ki ga je leta 2003 izdalo združenje VASTA.³ Kasneje pa sem začela razlikovati med zavestnim in spontanim (dih, ki služi zgolj preživetju) vdihom. Kar nadalje zmede ljudi, je njihovo razumevanje zavestne dihalne dejavnosti (za proizvajanje zvoka in komunikacije). Ko sem bila sama študentka (v petdesetih) in kasneje učiteljica (v šestdesetih), je na Central School of Speech and Drama veljalo, da je zgornji abdomen prepona, tisto, kar je *transversus abdominis*, pa smo poimenovali »notranja prepona«. To je povzročilo, da ljudem od tistih časov pa vse do danes ni bilo treba poimenovati in poznati trebušnih mišic, prav tako ne njihovega specifičnega gibanja, saj so menili, da je to fiziološko nemogoče! (Fitzmaurice 2019)

Sklep

Postopno učenje dihalno-govorne dinamike z diagnostiko mišic, ki sodelujejo v procesu govorjenja ali se (zaradi psiholoških ali priučenih vzorcev, ki so postali del nas) po nepotrebnem vključujejo vanj, gradi trdne temelje za zdrav govor in razvija avtentičnega govorca. Vendar pa tako učenje ni le prepoznavanje trebušnih, medrebrnih mišic v procesu govora, temveč postane reorganizacija posameznikovega dihalnega vzorca s harmonizacijo čustvene (ali psihološke) potrebe po kisiku iz trenutka v trenutek. Zavedanje o primarni fiziološki telesni potrebi po kisiku na ravni avtonomnega živčnega sistema in zaupanje v njegovo pravico do premora ali potrebo po novem vdihu ob novi misli sta v učnem procesu govorca (igralca) bistvenega pomena.

Učenje govora s spreminjanjem, optimiziranjem posameznikovega dihalnega vzorca ob spoznavanju anatomije je natančno, subtilno ter zahteva natančnega in potrpežljivega učitelja. S takim pristopom se stari, napačno naučeni dihalni vzorci pretvarjajo v bolj koristne, zdrave in telesu prijaznejše oblike, ki spreminjajo in celostno oblikujejo govorcevo osebnost in njegov stik s samim sabo in svojim izrazom. Dih je poglavitna komponenta posameznikove psihološke govorne podobe, zato mu je treba namenjati več pozornosti in stare načine poučevanja (skupaj s terminologijo) zamenjati z učinkovitejšimi, natančnejšimi, ki bodo govorcem v oporo in jih ne bodo puščali v negotovosti.

3 VASTA – Voice and Speech Trainers Association – ameriško združenje, ki se ukvarja z raziskovanjem in poučevanjem govorne komunikacije.

Viri in literatura

- FITZMAURICE, Catherine, 1997: Breathing is Meaning. Marian Hampton (ur.): *The Vocal Vision*. New York: Applause books. 247–252.
- FITZMAURICE, Catherine, 2003: Structured Breathing. *Vasta Newsletter*17/1.
<https://static1.squarespace.com/static/5569e19fe4b02fd687f77b0f/t/5a754892c830259c5383c803/1517635731086/Structured+Breathing+2018.pdf> (Dostop: 6. 6. 2019).
- FITZMAURICE, Catherine, 2019: *Osebna korespondenca*. Prevedla Alida Bevk.
- HOČEVAR BOLTEŽAR, Irena, 2008: *Fiziologija in patologija glasu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- LOWEN, Alexander, 1988: *Bioenergija: revolucionarno zdravljenje duševnih in telesnih motenj s pomočjo govornice telesa*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- MORGAN, Michael Keith, 2012: *Constructing the Holistic Actor: Fitzmaurice Voicework*. USA: Michael Keith Morgan.
- REICH, Wilhelm, 1973: *The Function of the Orgasm*. New York: Farrar, Straus.

Pouk odrskega govora

Selena Andrić

Tehnika govora

Beseda tehnika izvira iz grške besede *techné* in pomeni *umetnost, veščino*. Tehnika je torej način, kako nekaj početi; ko denimo govorimo o igri, je to skupina postopkov, uporaba sredstev zaradi ustvarjanja, izvajanja ali uresničevanja ciljev. Filozofsko lahko tehniko razlagamo z dveh vidikov: antropološko-instrumentalnega, po katerem tehnika pomeni skupino določenih postopkov in uporabo ustreznih sredstev, da bi dosegli cilje; in ontološkega, po katerem je tehnika sama sebi namen, *tehnika zaradi tehnike*. Tehnika je pri igri seveda igralčevo sredstvo, ki ga razvija, da bi dosegel izvajalske cilje in veščine, ne pa sredstvo, ki bi bilo samo sebi namen.

Na Akademiji za umetnost in kulturo v Osijeku pri pouku igre prevladuje tehnika Stanislavskega, bolj znana kot *psihotehnika*, po kateri se tehnika deli na – enako pomembni – notranjo in zunanjo tehniko. Notranja tehnika pomeni namensko rabo notranjih gibal psihičnega življenja – volje, čustev in mišljenja, s čimer se ustvarjanje pravzaprav začne, zunanja tehnika pa razvija tehnična sredstva – glas, govor in gib, s katerimi se to ustvarjanje artikulira. Razvijanje tehničnih sredstev obsega vaje, predavanja in seminarje pri pouku odrskega glasu, govora in giba. Pri tem delu je poudarek na pouku odrskega govora, ki ga podpirajo posebni predmeti, namenjeni poučevanju odrskega glasu.

Govor je praktična uporaba jezika, zvočna uresničitev jezika, ki je v rabi v komunikaciji in v miselnih procesih, v katerih je prisoten *tibi* ali *notranji govor*, za katerega so značilni drobni gibi govornega aparata. Osnovni deli govornega aparata so grlo (glasilke), sapnik, pljuča, prsni koš, prepona (diafragma) in resonančne votline – nosna, žrelna in ustna, čeprav je mogoče celotno telo in tudi okolico razumeti kot resonator, saj vplivata na oblikovanje zvoka. Kar zadeva odrski govor, sta, poleg drugega, pomembna postavitev glasu in govorno dejanje.

Postavitev glasu kot temelj govorne tehnike je način ustvarjanja tona s posebno namestitvijo žrelne in ustne votline; to je urjenje glasovnega organa za ustvarjanje tonov, intonacije, artikulacije idr. Začne se z nadzorom nad dihanjem, nad vdihom in izdihom, pri čemer se razvija zavest o mišičnih skupinah, ki sodelujejo v tem procesu. Pljuča se polnijo z zrakom, ki prepono potiska navzven in nato priteka do glasilk; tako nastane ton. Pri tem se čas za vdih skrajša, trajanje izdiha podaljša, žrelo spusti, spodnja čeljust pa sprosti. Vaje se najpogosteje izvajajo z glasovoma [s] in [m], zatem s samoglasniki ter s skupinami glasov in besed, naposled pa s celotnimi stavki (lomilci jezika – »brzalice«).

Izvajanje vaj poteka v različnih telesnih položajih in pod različnimi obremenitvami, da se lahko študenti naučijo ločiti delovanje celotnega telesa od delovanja glasovnega in govornega aparata. Tudi cilj postavitve glasu je ozaveščanje in razvijanje prozodičnih prvin, da lahko študenti kar se da dobro spoznajo svoj glas ter uporabljajo vse njegove izrazne možnosti in jih tudi kar najbolj razvijejo.

Prozodične prvine so stalne vrednosti glasu, vendar jih je mogoče posamič spreminjati. Imenujemo jih tudi *glasovne* ali *govorne konstante*, saj so združene nenehno prisotne v govoru, čeprav včasih ena od njih prevladuje (*dominanta*). Te prvine so glasnost, višina tona, intenziteta, tempo, ritem in barva glasu.

Glasnost je stopnja ozvočenosti govornega signala, pri čemer razlikujemo med šepetom, polšepetom in glasnim govorom. Pri igralcih je zelo pomembno urjenje razvijanja glasnosti, saj je treba na odru šepet in polšepet oblikovati veliko glasneje kot v vsakdanjem življenju, skupaj z nadzirano uporabo drugih konstant pa pravzaprav ustvariti vtis šepeta. Poleg tega lahko pretirana glasnost zaradi odrskih potreb pri neizurjenih igralcih povzroči trajne okvare glasilk, zato je treba pri urjenju glasu in govora nemara največjo pozornost nameniti prav ozaveščanju in razvijanju te prvine.

Intenziteta je moč, energija govora; količina zračnega toka na časovno enoto – večja je ta količina in krajši čas, večja je intenziteta. Značilna je za izražanje igralčeve čustvenosti pri igranju čustvenih vlog, saj se tudi v vsakdanjem življenju čustvenost pogosto kaže v neartikilirani obliki (vzdih, krčenje, kriki ipd.), zato skušajo igralci nekaj podobnega doseči tudi v igralskem izrazu, kar pri doseganju zelene intenzitete povzroči napor za glasilke, to pa je lahko vzrok za hude okvare glasilk. Z vajo si je treba prizadevati, da z usklajenim krčenjem mišic, ki omogoča hitro in močno iztiskanje zračnega toka, zaobidemo glasilke. Pri govoru je ključno tudi razlikovanje med pomembnim in nepomembnim, med logičnimi poudarki, med posameznimi deli govorne izjave idr. Vodenje linije intenzitete pomeni, da se ne zadržujemo predolgo na isti stopnji, vendar tudi ne skačemo prehitro čez srednje stopnje, ne da bi pri tem razvijali potrebno logično gradacijo.

Višina tona določa število nihajev glasilk na časovno enoto – več nihajev pomeni višji ton. Sposobnost prepoznavanja višine tona ter uskladitev svojega glasu s to višino je posluš, ki je obenem prvo, kar preverjamo na sprejemnem izpitu za vpis na Akademijo za umetnost in kulturo v Osijeku. Seveda se pevski posluš razlikuje od govornega. Višina tona pri govoru je odvisna od jezika; v hrvaškem jeziku se melodija giblje od srednjega tona proti intonacijskemu vrhu, ki sovpada z naglašanim zlogom, od tam pa se spušča proti začetnemu srednjemu ali še nižjemu tonu.

Tempo je hitrost izmenjevanja glasovnih oziroma govornih enot; po tem se razlikujejo posamezni jeziki, pa tudi vsakdanji govor od odrskega. Hitrost govora mora biti v vlogi komunikacije. Pomembna sporočila, začetke in konce dejanj ter poante je treba izrekati počasneje, kot če gre za obdelovanje posameznih delov. Tempu je zelo blizu ritemu, zato ti konstanti pogosto omenjajo kot eno – tempo-ritem. Ritem je izmenjevanje

somernih enot. Somerne so, če se ujemajo po kakem ključnem določilu, po katerem jih je mogoče primerjati (nizko – visoko, tanko – debelo), ponavljajo pa se po bolj ali manj prepoznavnem obrazcu.

Barva glasu je značilnost posameznega glasu, nekakšna njegova osebna izkaznica. Sestavljata jo osnovni ton in vrsta alikvotnih tonov. To je nespremenljiva lastnost, zaradi katere je glas poseben in neponovljiv. Toda z dvigom grla ter s širokim odpiranjem ust, odmikanjem ustnic in usmerjanjem zraka na trdo nebo je mogoče doseči svetlejšo barvo glasu, s spuščanjem grla, zmanjševanjem ustne odprtine in umikanjem točke postavitve glasu nazaj pa je mogoče doseči temnejšo barvo glasu. Tudi pri tem je treba biti pazljiv in se izogibati pretiranemu naprežanju.

Po postavitvi glasu, s katero začnemo proizvajati ton, se je treba ukvarjati z *artikulacijo*, s tvorjenjem glasov, torej z razločnim in jasnim izgovorom. Glasovi se delijo na samoglasnike – pri njihovem izgovarjanju se pri glasilkah, ki nihajo, pojavijo ovire, od tam pa zračni tok prehaja neovirano, ter soglasnike, pri katerih so ovire večje. Pri oblikovanju glasov poleg omenjenih delov govornega aparata sodelujejo še nebo, jezik, zobje in usta. V zvezi z artikulacijo velja omeniti, da ne gre izključno za to, saj je močno odvisna od območja, znotraj katerega poteka izgovarjanje posameznih glasov: ali gre za naglašeni zlog ali ne, ali gre za logični poudarek ali ne, katere govorne konstante uporabljamo pri izgovarjanju. Upoštevati je treba še artikulacijsko svobodo. Odvisno od jezika, vendar tudi od posameznikovih fizičnih predispozicij lahko pride do govornih napak. Najpogostejše napake kandidatov na sprejemnih izpitih so: pretirano naprežanje – fizično nasilje nad glasovnimi in govornimi organi, ki jih urjenje ni pripravilo za tak napor; guturalnost ali grlenost – proizvajanje glasov je umaknjeno proti grlu, kjer sicer nastajajo samo glasovi [k], [g] in [h], kar se največkrat zgodi pri glasovih [r] in [l] ali pa pri čustvenem govorjenju; nazalnost ali nosljanje – zračni tok se pretežno usmerja na nos, kjer se sicer oblikujeta samo glas [n] in deloma [m], pri prehladu pride tudi do takega izgovarjanja glasov [b] in [p], o hudi obliki nazalnosti pa govorimo, kadar je izgovarjavi samoglasnikov dodan glas [n], kar je po vzoru nekaterih starih šol včasih v rabi za izražanje intelektualnosti; in kovinskost – pretirana zvonkost, za katero sta značilni nenadzorovana višina in enodimenzionalnost, pravzaprav odsotnost alikvotnih tonov, ki bi ublažili osnovni ton. Odvisno od starosti in vrste govorne napake kandidata na sprejemnem izpitu zavrnemo ali ga napotimo k logopedu, pri pouku odrskega govora in glasu pa svetujemo nekatere vaje, ki so mu v pomoč pri odpravljanju napake.

Naslednja stvar, ki ji je treba pripisati velik pomen, je *naglaševanje* posameznih zlogov v besedah. Standardni hrvaški jezik razlikuje med štirimi osnovnimi naglasi – kratkim padajočim, kratkim rastočim, dolgim rastočim, dolgim padajočim – in ponaglasno dolžino. Pri določanju pravilnega naglasa so vsekakor v pomoč pravila, ki pravijo, da so lahko na prvem zlogu dvozložnih in večzložnih besed vsi štirje naglasi, da na zadnjem zlogu ne more biti naglasa (razen pri tujih besedah), da je lahko na srednjem zlogu

večzložnih besed samo rastoči naglas, na enozložnih pa samo padajoči. Študenti pri pouku vadijo naglaševanje tako, da besede primerjajo s primernimi besedami za vsak posamezni naglas (*žena* – kratki rastoči, *kiša* – kratki padajoči, *majka* – dolgi padajoči, *ruka* – dolgi rastoči), da izgovarjajo dano besedo z vsakim od štirih naglasov in ugotovljajo, kateri od njih je pravilen, ipd.).

Predmeti s področja odrskega govora

Pouk odrskega govora na Akademiji za umetnost in kulturo v Osijeku, ki smo ga na kratko opisali, je razdeljen na šest predmetov na dodiplomskem in dva na podiplomskem¹ študiju. Vsi predmeti so obvezni.

Govor 1: postavitve glasu

Pouk poteka v prvem letniku in obsega 30 ur, in sicer po 2 uri na teden v zimskem semestru. Sestavlja ga 15 ur predavanj in 15 ur seminarja. Glas je eno od tehničnih sredstev, ki jih igralec uporablja pri svojem delu, zato ga je zelo pomembno najprej spoznati ter se ga nato naučiti negovati in varovati, naposled pa tudi izboljšati njegovo kakovost, kar se začne prav s tem predmetom. Študenti med skupinskim in individualnim delom prek vaj za sproščanje telesa, dihanje, fonacijo in artikulacijo spoznajo trenutno stanje svojega glasu. Cilj predmeta je naučiti se temeljne tehnike pri uporabi in varovanju glasu, prebuditi zavest o sproščenem, vendar dejavnem telesu, zavest o dihanju in nastajanju glasu ter njegovem odzvanjanju, o organih, ki sodelujejo pri izgovarjanju, vse to z raznovrstnimi vajami za glas in artikulacijo, oblikovati pa je treba tudi zavest, da jih je pomembno izvajati vsak dan. Po opravljenem izpitu je študent sposoben uporabljati svoj glas brez nepotrebnega naprezanja glasilk ter ga varovati in razvijati njegove zmožnosti. Iz ponujenih vaj, ki jih opravljajo ves semester, si študenti oblikujejo lasten trening glasu, ki ga izvajajo ves čas študija, pa tudi pozneje. V okviru tega predmeta še ni dela z besedilom, ocena pa je rezultat dejavnosti pri pouku, praktičnih nalog (predstavitve, vaje ipd.), kolokvijev ter zaključnega javnega in skupinskega izpita.

Govor 2: zborna izreka in heksameter

Pouk predmeta poteka v poletnem semestru prvega letnika in obsega 60 ur vaj, in sicer po 4 ure na teden. Zborna izreka in heksameter študenta pripravita na skupno delo, v tem primeru govor. Študenti ozaveščajo odnos s partnerjem, poslušanje partnerjeve intonacije, da bi v skupnem govoru dosegli umetniško celoto. Pri tem predmetu se

1 Na Akademiji za umetnost in kulturo v Osijeku uporabljajo izraza: preddiplomski in diplomski študij.

študenti spoznajo s heksametrom in z osnovnimi stopicami: jamb, trohej in daktil. Učijo se prepoznavati logični poudarek ter organizirati dihanje in izgovarjavo, namen tega pa je natančno in pravilno naglaševanje. Delajo z odlomki iz Vergilove *Eneide*; pri tem vsak študent dobi del, ki ga govori individualno, ter dele, ki jih študenti govorijo v manjših skupinah ali vsi skupaj. Ocena je rezultat dejavnosti pri pouku, praktičnih nalog (predstavitve, vaje ipd.), kolokvijev ter zaključnega javnega in skupinskega izpita.

Govor 3: pripovedovanje in ljudsko pesništvo

Pouk poteka v zimskem semestru drugega letnika dodiplomskega študija in obsega 60 ur, od tega 30 ur predavanj in 30 ur vaj. Predmet študente usposablja za uporabo glasovnega aparata, njegov namen pa je obvladovanje miselnih procesov pri govornem delovanju. Študente pripravlja za delo z besedilom ter razumevanje govora in besedila. Delajo z izbranimi hrvaškimi ljudskimi epskimi pesmimi, ljudskimi lirskimi pesmimi in ljudsko pripovedko. Pri tem spoznavajo kulturološko, zgodovinsko in umetniško naravo izbranih besedil. Zatem se ukvarjajo z naglaševanjem besedila in z vsebino, čemur sledi podrobna analiza zgradbe besedila, njegovih odlomkov in miselnih celot ter govorne dejavnosti, s katero se doseže izvedba. Študenti se spoznajo z epskim desetercem, verzom hrvaških ljudskih epskih pesmi, ter nadaljujejo učenje verzifikacije, s katerim so začeli v predhodnem semestru. Še naprej jih spodbujamo k ukvarjanju s postavitvijo glasu in z artikulacijo. Študenti samostojno interpretirajo pripovedko ter jo obogatijo z dodatnimi zvoki, kar spodbuja njihovo ustvarjalno in domišljijško uporabo glasu, pa tudi z gibom, mimiko in gestikulacijo, po potrebi ob pomoči subtilnih mentorjevih napotkov. Ocena je rezultat dejavnosti pri pouku, praktičnih nalog (predstavitve, vaje ipd.), kolokvijev ter zaključnega javnega in skupinskega izpita.

Govor 4: verz²

Pouk predmeta poteka v poletnem semestru drugega letnika dodiplomskega študija in obsega 60 ur, od tega 30 ur predavanj in 30 ur vaj. Študenti ozaveščajo praktično uporabo predstavljenih tematskih celot, povezanih z govornim dejanjem, spoznavajo različne tehnike za uporabo glasovnega in govornega aparata ter obvladujejo miselne procese pri govornem delovanju. Vsak študent dobi po en spev Dantejevega *Pekla*, ki ga ves semester pripravlja za izvedbo na izpitu. Najprej se spozna s časom, v katerem je delo nastalo, zatem pa še z besedilom – z vsebino in s tehničnimi določili, z verzom, rimo, s terciniami in z drugimi značilnimi potezami besedila. Študenti ob mentorjevi pomoči obvladujejo posebnosti izgovarjanja verzne besedila ter iščejo primerne govorne rešitve za posamezne miselne celote, da bi ustvarili natančno interpretacijo, pri poslušalcih pa dosegli

2 Na Akademiji za umetnost in kulturo v Osijeku uporabljajo izraz: vezani verz.

razumevanje. Ocena je rezultat dejavnosti pri pouku, praktičnih nalog (predstavitve, vaje ipd.), kolokvijev ter zaključnega javnega in skupinskega izpita.

Govor 5: dialekti

Pouk poteka v zimskem semestru tretjega letnika dodiplomskega študija in obsega 60 ur vaj. Predmet obravnava naglaševanje besedil, zapisanih v enem od treh dialektov hrvaškega jezika (štokavski, čakavski, kajkavski). Študenti navadno dobijo eno besedilo s svojega govornega območja in eno v dialektu, ki jim je tuj. Delo je tematsko: žanrska analiza izbranih dramskih besedil, najpogosteje Krleževih *Balad Petrice Kerempuha* ali *Slavonskih cerkvenih prikazovanj* Velikanovića in Tomikovića. Pedagoško delo s študenti poteka individualno in skupinsko, njegov namen pa je doseči umetniške stvaritve, zlasti pa preučevanje in obvladovanje dialektov. Ocena je rezultat dejavnosti pri pouku, praktičnih nalog (predstavitve, vaje ipd.), kolokvijev ter zaključnega javnega in skupinskega izpita.

Govor 6: govorjenje umetniške proze

Pouk predmeta poteka v šestem oz. zadnjem semestru dodiplomskega študija igre in lutkarstva ter obsega 30 ur predavanj in 30 ur vaj. Predmet obravnava preučevanje različnih žanrov, kot so roman, zgodba, novela in druge. Študenti najpogosteje delajo s Krleževimi dramami *V agoniji*, *Gospoda Glembajevi* in *Leda*. Pri tem gre pretežno za prizore za dva igralca, v katerih študenti ob minimalni mizansceni in scenografiji (miza, stoli) prek govornega delovanja in miselnih celot obvladujejo partnerske odnose in večino govorjenja proznih besedil, da bi tako dosegli umetniško vrednost govora. Študenti neredko razvijajo like in ustvarjajo vloge – tako kot pri predmetih iz igre. Ocena je rezultat dejavnosti pri pouku, praktičnih nalog (predstavitve, vaje ipd.), kolokvijev ter zaključnega javnega in skupinskega izpita.

Umetnost govora 1 in 2

Na podiplomskem študiju Igre in lutkarstva poteka pouk dveh predmetov s področja odrskega govora, katerih namen je povezovanje vsega naučenega in njegova praktična uporaba pri obravnavi danega besedila. Predmet Umetnost govora 1 se pretežno navezuje na besedilo, ki ga študenti v tem semestru obravnavajo v okviru predmeta Igra, pri čemer se usmerjajo na naglaševanje in govorno dejanje ter njune motive in cilje. Umetnost govora 2 je poseben podiplomski izpit iz govora, pri katerem študent sam izbere besedilo ali besedila v trajanju 30 do 45 minut ter jih interpretira, pri čemer uporablja znanje, pridobljeno med celotnim študijem.

Predmeti s področja glasu

Predmeti, ki študente dodatno usposobijo za delo z glasom in govorom, so: Glas: odrsko v glasu, Glas: gib v glasu, Glas: preobrazbe glasu, Glas: odrsko petje, Glas: dolgotrajno izvajanje in Glas: glas lutke. Z njimi razvijajo odrskost v svojem glasu ter njegovo delovanje in energijo, svoj glas pa preobražajo za različne like, nežive predmete, čustva in razpoloženja. Negujejo glasovno večino ter dosežajo njene skrajne meje, tako da lahko izvedejo vsako govorno nalogo katerega koli lika, ki ga bodo kdaj igrali.

Sklep

Poučevanje odrskega govora je vsak semester razdeljeno na posebne predmete, ki naj študente usposobijo za kar najboljšo uporabo glasovnega in govornega aparata za katero koli besedilo iz katerega koli obdobja. Študenti v okviru teh predmetov spoznajo svoj glas, vadijo dihanje ter se učijo uporabljati svoj govorni aparat in izpopolnjujejo svoj govor. Učijo se tudi slovnico hrvaškega standardnega jezika, predvsem naglaševanje in verzifikacijo, odvisno od besedila, ki ga obravnavajo v posameznem semestru.

Viri in literatura

- BERRY, Cicely, 1997: *Glumac i glas*. Zagreb: AGM, Hrvatsko društvo kazališnih kritičara i teatrologa.
- Hrvatska enciklopedija*. <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=22886> (Dostop: 22. 3. 2019).
- Izvod iz študijskog programa preddiplomskog studija (BA) glume i lutkarstva UAOS, točka 5. Popis kolegija i nastavnika i točka 6. Detaljan opis kolegija, 2015. Osijek.
- Izvod iz študijskog programa diplomskog studija (MA) glume i lutkarstva UAOS, točka 5. Popis kolegija i nastavnika i točka 6. Detaljan opis kolegija, 2015. Osijek.
- Leksikon radija i televizije*. <https://obljetnica.hrt.hr/leksikon/i/impostacija-glasa/> (Dostop: 22. 3. 2019).
- LINKLATER, Kristin, 2006: *Freeing the Natural Voice*. Hollywood: Drama Publishers, an Imprint of Quite Specific Media Group Ltd.
- STJEPANOVIĆ, Boro, 2005: *Gluma III. Igra*. Novi Sad: Sterijino pozorje, Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

Če me ne razumeš, me ni

Nataša Barbara Gračner

Uvod

Na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo se študenti Dramske igre seznanjajo z orodji, ki so jim v pomoč pri ustvarjanju in oblikovanju njihovih stvaritev, naj gre za vloge v gledališču ali filmu, za sinhronizacije animiranih filmov, snemanje radijskih iger, recitiranje poezije in še bi lahko naštevala. Polje njihovega poklicnega udejstvovanja je široko in zato je ključnega pomena, da se na Akademiji seznanijo z vsemi pomagali, ki jim bodo koristila na njihovi ustvarjalni poti. Igralska obrtna orodja se večinoma dotikajo ozaveščanja telesa in govora. Ozaveščanja kot spoznanja in zavedanja, kako v določenem trenutku delujemo na okolico in kako z miselnim procesom lahko sežemo onkraj obče izkušnje. Na govornem področju študentom Dramske igre na Akademiji ponujamo več predmetov, s pomočjo katerih lahko izbrusijo govorni talent. Pri predmetu Jezik in govor se med drugim teoretsko seznanjajo s fonetiko, osnovami sociolingvistike, analizo govornega idiolekta in pravorečjem. Pri predmetu Odrski govor praktično preizkušajo sproščanje mišičevja celotnega govornega inštrumenta, se spoznavajo s pravilno glasovno artikulacijo, vadijo zavestno uporabo diha, različnih govornih leg in stavčnih intonacij, pri predmetu Tehnika govora pa ob artikulacijskih vajah spoznavajo slovenski samoglasniški in soglasniški sistem in razlike med slovenskim pravorečjem ter odrsko realizacijo jezikovne ravni. Pri predmetu Umetniška beseda se čez vse naštetu razlije še interpretativni ton, ki pokaže posebnosti umetnostnega jezika in govora v primerjavi z neumetnostnim.

Kot mentorica pri predmetu Dramska igra poskušam študentom približati upodabljanje dramskih likov na način, ki temelji na govoru. Na govoru, ki je osnovan na besedi in predstavlja celotno pojavno obliko igralčevega habitusa, zatorej je tudi pristopov za ukvarjanje z njim nešteto. Ta zapis je le eno od razmišljanj o tej temi.

Igralčev govor

Igralec govori scela. Preko govornega inštrumenta govori njegova telesna prezenca, notranja moč in njegova pretočnost, ki mu ponuja polja raziskovanj nekje onstran. Igralec govori svojo zgodbo. Za govor uporablja različna izrazna sredstva, ki njegovo stvaritev približajo naslovniku, za katerega si želi, da bi ga razumel, da bi vstopil v njegovo zgodbo in se s pomočjo identifikacijskega momenta z njim združil. Načinov uporabe teh

izraznih sredstev pa je veliko, saj je človek neraziskano bitje, polno spoznanj in občutenj. Morda sta najbolj poglobljena raziskovalca igralčevega dela Konstantin Stanislavski (1983) in njegov učenec Mihail Čehov (1999), ki opozarjata na neločljivost igralčevega telesnega izraza in njegove psihološke strukture. Telo izdaja vse psihološke geste, saj jih nezavedno preslikava v nam vidno obliko. Tako je njuna vzročno-posledičnost tisto, na kar med delovnim procesom študente vedno opozarjamo. Nekateri režiserji preko telesne dejavnosti v igralcu vzbudijo vročičnost čustev (npr. Ivica Buljan), nekateri s predstavitvijo telesnega centra v njem sprožijo telesne in psihološke geste (npr. Mateja Koležnik), spet drugi hočejo, da igralci že pred prvo aranžirko znajo tekst na pamet in tako miselni proces lahko usmerijo drugam (npr. Vito Taufer). Kolikor je režijskih in igralskih poetik, toliko je metod, ki raziskujejo igralski poklic. Z zanimanjem poskušam slediti različnostim, ki plastijo moje delo, in morda transformacija v lik zato zaživi še močnejše. Če pa vendarle moram ubesediti svoj pogled na igro, ugotavljam, da so mi podaljšane bralne vaje bližje kakor takojšnje raziskovanje odrskih situacij.

Beseda

Besedilo dramskega lika napiše nekdo drug (avtor), igralec pa se posodi kot medij, prek katerega bo besedilo zaživel. Tako se med bralnimi vajami dramsko besedilo počasi spreminja v uprizoritveno, ki se od dramskega lahko močno razlikuje. Režijski koncept narekuje pogled, ki mu igralec skuša slediti, in tako nastaja zgodba, ki kasneje rezultira v predstavo. Predstavo, ki je zgodba številnih igralčevih podpisov. V njej se zrcali igralčev odnos do teme, o kateri predstava govori, odnos do lika, ki ga upodablja, in odnos lika do igralca, po katerem novorojena oseba zaživi samostojno življenje. S poglobljenim in analitičnim raziskovanjem besedila se igralec s to osebo počasi seznanja, in če ji že posodi svojo bit, potem mora za vsem izrečenim ali udejanjenim tudi stati. Neizprosno stremi k spojitvi dveh, velikokrat tudi popolnoma nasprotujočih si oseb (sebe in tistega, ki se mu ponuja za njegov obstoj), kar je unikum igralskega poklica ter od igralca zahteva stabilnost in osebnostno moč. A kljub temu je dober igralec med delovnim procesom velikokrat prestrašen. Njegovo upodabljanje gre po poti samoizpraševanj, ki razgaljajo njegovo mehko sredico, in zdrsi, žal, niso redki. Tej nevarnosti se sama poskušam izogniti z dolgotrajnim brskanjem po besedilu in premetavanjem besed, ki tvorijo nove smiselne enote in odpirajo večje interpretativne možnosti. Tako lahko kasneje samozavestneje stopim na oder. Če verjamem temu, kar izrekam, pomeni, da tudi mislim in čutim tako, da si verjamem. In verjetnost je pri igri najpomembnejša komponenta, s katero prepričamo ali ne. Ko pa verjamem v to, kar izrekam, se temu samodejno priključi še govornica telesa. Vsaj pri meni je tako, obratno ne znam. Drugače delujem umetelno in nikakor ne prepričljivo. Ko pa se poigram z besedami, njihovim pomenom, smislom izgovorjenega,

načinom govora, se v meni budi drug človek, ki kasneje popolnoma samodejno shodi in zaživi. Prek govorne podobe nastaja celostna podoba lika, ki ga upodabljam. Tako na bralnih vajah pikolovsko srkam besedo za besedo in sem za režiserje, ki želijo hitreje v prostor, prav gotovo naporna.

Ljudje uporabljamo besede kot samoumevno sredstvo za sporazumevanje. Ko na Akademiji študentom predočimo, da ima beseda svoje življenje in da lahko igralec z interpretacijo to življenje tudi drugače osmisli, so sprva presenečeni. Nekaj enoznačnega postane bolj oprijemljivo in tega se ustrašijo. Ugotovitev, da lahko beseda zazveni povsem drugače, če je izgovorjena v drugem ritmu, z drugačno intonacijo ali barvo glasu, vsekakor zbujata strahospoštovanje, po drugi strani pa igralcu ponuja neizmeren poligon za raznolikost izvedbe.

Ivo Andrić pravi, da se z nobeno rečjo ne ukvarja toliko kakor z besedami, pa tudi o nobeni reči ne premišljuje poredkeje in manj. Če pa se vendarle prepusti mislim o zvenenju, obliki in nastanku besed, ga te odpeljejo skozi temne gozdove in žejne puščave:

Tu se nagledam vseh mogočih čudes in s tega lova se redno vračam ubit, motne glave in praznih rok. Pozneje potrebujem kar nekaj časa in napora, da vzpostavim pravi odnos do razkropljenih besed in da iz njih napravim tisto, kar bi želel, naj bi bile, ubogljiv pripomoček za izražanje vsega, kar mora biti povedano in kar se nam nikoli niti približno ne bo posrečilo povedati. (Andrić 1985: 83)

Ob tem citatu ugotovimo, da se umetnik z analitičnim pogledom na sredstva, s katerimi ustvarja svojo umetnino, od nje oddalji. In tako je tudi v našem poklicu. Kljub vsemu pa sem trdno prepričana, da je obrtno znanje, ki ga študenti lahko dobijo na Akademiji, ključnega pomena za njihov razvoj, saj igralec le s pomočjo obrti svojo svojskost lahko upravlja tako virtuozno, da gledalci postanejo marionete njegove čezmernosti. Le prikriti jo je treba, da gledalca razoroži z navidezno preprostostjo.

Smisel

Kako zanimiva beseda je smisel. Ko jo izpišem, jo opazujem in v njej vidim besedo misel, črka s pred njo pa mi ni všeč. Kot da ji jemlje moč. Pa vendar je smisel bistveni del človekove uravnoteženosti. In osmišljanje besed igralcu omogoči, da z interpretacijo napiše lastno uprizoritveno besedilo. Dober igralec je ustvarjalno bitje, ki s svojim talentom, znanjem in obrtno spretnostjo lahko besedi poveča ali odvzame smisel. Prek njegove stvaritve gledalec vstopa v zgodbo in jo pooseblja ali ji sledi kako drugače. Vsekakor mislim, da je igralec osnovni medij, prek katerega se bere gledališka umetnost. Zatorej je smisel besede, ki jo izgovori, prapočelo za vstop v zgodbo in prepričljivost njegove interpretacije vrh gledalčevega doživljanja. Da izgovorjena beseda nosi smisel, potrebuje

prostor in primerno jakost, prostor kot okvir, v katerem lahko zablesti, in jakost kot komponento, ki izrečenemu pomaga vzpostaviti smisel.

Razumljivost

Stanislavski opozarja na plastičnost, barvitost in muzikalnost odrskega jezika. V *Sistemu* opisuje vaje, s pomočjo katerih se igralec nauči izgovarjati besede tako, »da bodo že same po sebi neodvisno od razumsko-logičnega pomena umetnine prežete z nenavadno lepoto, močjo in prepričljivostjo. Nianse govora določa skrivnost metruma in ritma in govor se tako v močnem toku izliva v bogastvo odtenkov, zvokov in intonacij.« (Čehov 1999: 7) Kaj pomeni biti razumljiv? Razumljiv igralec je igralec, s katerim lahko potuješ. Vznemiri te, da prisedeš in se prepustiš njegovi pokrajini občutenj. Govorna modulacija, stavčna intonacija, pravilno naglaševanje in uporaba premolkov, barva glasu, ritem, prehajanje med registri in jakost govorjenja – prav vsa prozodična sredstva igralcu omogočajo, da preliči gledalca, da mu sledi. Prepričana sem namreč, da preprostost izvedbe, ko gledalci presenečeno ugotavljajo, da igralec sploh ne igra, govori o garaškem delu in nadarjenosti izvajalca, ki podaja svojo vlogo z dobro uporabljenim obrtnim znanjem o ozaveščenem govoru in telesnem izrazu. Če besedilo razumljivo artikuliraš, pa še ne pomeni, da razumljivo igraš. Nasprotno. Študente opozarjam, da je treba tekst na lektorskih vajah interpretirati in ne le artikulirati, saj je odrska izreka jezik življenja, in kot tak je jezik vedno vpet v vsebino, ki obarva govorno izvedbo. Dobra govorna artikulacija je osebna higiena vsakega igralca in o njej naj med poklicnim udejstvovanjem ne bi razpredali. Je obvezna in tudi v nižjem pogovornem jeziku ali pri šepetu ne sme umanjhati. Vse, kar je govorjeno na odru, mora biti slišno in razumljivo. Razumljivost igralčevega govora se zrcali v odnosu s soigralci, odnosu s prostorom, v katerem se predstava odvija, v odnosu z rekviziti in predvsem v tistem odnosu z gledalcem. Ko te komponente zaživijo, resničnost izgine. Ostane magija trenutka, ki včasih izzveni tudi v večnost. Takrat razumljivost preide onkraj in vse povedano in zapisano se spremeni v umetnost. Umetnost pa zahteva gabarite teoretskih in praktičnih znanj, ki naj se mehko zabrišejo, da vzpostavimo občutek breztežnosti in neodvisnosti. Takrat je mogočna in vredna, da se ji priklonimo.

Premolk

Premolk namenoma uvrščam v to poglavje, saj ne obstaja, če ni besede. In namenoma ne uporabljam izraza premor, saj čutim, da beseda premolk vsebuje večjo dramatičnost. V sebi ima nekaj zamolčanega, torej nosi vsebino tistega, kar ravnokar poteka. Premor pa mi odzvanja kot izklop, v katerem se oddaljimo od teme, s katero trenutno sobivamo in

se vanjo kasneje lahko znova vklopimo. Pomen besede nosi smisel izgovorjenega in besede z glavino pomena igralec izpostavi na različne načine. Eden od teh je prav gotovo načrtovani premolk, saj tišina govori močneje kakor zvok. Vedno. Tišina nosi smiselno krono življenja. V tišini zaslišimo svoj obstoj in z njo zapremo poglavje bivanja. Umirimo notranje tipalke in se ustavimo. Ivo Andrić pravi, da

ko pisatelj gleda svet okoli sebe in vse njegove pomanjkljivosti in protislovja in poskuša vse to opisati, mu ni treba, da bi se obnašal kot živčni pianist, ki pri vsakem močnejšem udarcu opleta z glavo in zavija z očmi. Pravzaprav mora biti miren in naj piše tako, da začno njegovi bralci od razburjenosti in začudenja opletati z glavo. Ni treba, da bi moral človek prav vsak dan kaj reči. Niti sam pri sebi ne. Mogoče so bile naše bohotne misli v teh dneh take, da se niso dale izraziti z besedami in ne zapisati s črkami. Pa kaj potem, naj govorijo beline! (Andrić 1985: 78)

Tišina nosi zgoščeno koncentracijo trenutka. Zato je nujno, da se gledalci pred začetkom predstave umirijo, da muzeji in galerije odzvanjajo le z umetninami in da gozd zadiši po večnosti. Tišina je blagoslov umetnosti, lahko pa je tudi njena smrt. Igralec brez občutka za ritem jo lahko »povozi«, čeprav jo pravilno čuti. Premolki na odru so izjemno rahločutno tkanje, saj njihova dolžina lahko izniči ritem predstave. Zanje mora obstajati razlog in biti morajo polni. Polni stanja, v katerem je igralec tisti hip. Ko začutimo, da se je kolesje zgodbe neupravičeno ustavilo in predstava v praznem teku čaka na nadaljevanje, izgubimo moč in magičnost odra izgine. Herta Müller premolk imenuje »zaloputnjenje rečenega« – fantastična formulacija, ki mi sporoča, da odrska tišina zahteva vsebino. Med študijskim procesom že v prvem letniku poskušam vzpostaviti temeljni nadzor in koncentracijo študentov zgolj na zavedanje o lastnem obstoju, ki se kaže tukaj in zdaj. Misel lahko izrečejo ali zamolčijo in jo s tem predajo tistemu, ki jo zasliši. Poslušalec oz. gledalec razume in se odzove s tišino, gesto ali besedo. Tako nastane dialog med igralcem in igralcem ali gledalcem in igralcem, dialog, ki tvori bistvo gledališke umetnosti.

Odziv

Vsak igralec si želi biti opažen, slišan in razumljen. Rad bi, da bi se gledalec z njim strinjal ali polemiziral, skratka da bi z njim vzpostavil dialog. Past, ki mu jo nastavlja taka nečimrnost, pa je za igralca nevarna, saj v zanosu egocentrizma pozabi na soigralce in igra le sam s seboj. Na predavanjih velikokrat rečem, da je igralec, ki solira, lahko dober, nikoli pa ne bo velik igralec. Največji med njimi so vedno mojstri soigre. V osnovi je igralčev govor dialoško obarvan in prvina dialoga je deljenje in sprejemanje, za kar

potrebujemo pogum in zaupanje. Srečevanje pa je čas, ki ga namenimo sočloveku, čas, ko smo resnično prisotni in se resnično predajamo. Zgodba je sestavljena iz srečavanj oziroma odnosov, odnos pa zahteva interakcijo med občutji in stanji. Zahteva drugega, prek katerega se vzpostavi prvi. In prvi je lahko kaj hitro drugi. Prav zaradi takšnega pingponga so odrske izvedbe zgodb lahko verodostojne, in dober igralec je vedno v odnosu s soigralcem, zgodbo in gledalcem. Torej odnos rodi odziv. Pogovor je dvogovor, ni izjava. Izjava je enostranski govor. Herta Müller je še ostrejša, saj pravi, da je izjava pogovor brez vsebine. V izjavah »vsakdo izmed navzočih o sebi govori v stavkih, na katere je skrčil celotno svojo osebo. Izjave so zmaličenje osebe. Ker izjava lahko stoji le ob drugi izjavi, v pogovoru obstaja le rekanje. Ali pa vprašanje in rekanje. Ne obstaja odgovor. Ne obstaja pogovor.« (2011: 55) Tako lahko rečemo, da je igra odziv. Ne le odnos, ampak odziv. Odnos razbiramo skozi odziv, saj ga lahko vzpostavimo le prek njega. Toda odziv je lahko krhko trpek v izrečenem, udejanjenem ali zgolj miselnem procesu in nam ponuja svobodno izbiro pri odločitvi, kako se bomo na odnos odzvali. Tako dobi igralec moč, da izkoristi različne odzive na situacijo, v kateri se nahaja. In ker nam je odnos z nekom bližji kot odnos z nečim, je toliko bolj nenavadno razmišljanje Herte Müller, ki govori o pomembnosti predmetov, ki nas obdajajo: »Mi živimo s predmeti, kot da bi nas oni potrebovali in ne mi njih. V njih iščemo vsebine. To se najbolj očitno pokaže, ko ljudje, kot lastniki teh predmetov, umrejo. Predmeti, ki preživijo mrtve, se zdijo zapuščeni. Manjka jim oseba, ki so ji pripadali.« (2011: 79) In če tako razmišljam o predmetih, ima rekvizit večjo vrednost, kot sem mislila. Za vsako stvar, s katero igralci igrajo, mora obstajati razlog, da jo uporabijo. Med igralcem in rekvizitom se namreč vzpostavi odnos, ki govori zgodbo. Zelo hitro namreč opazimo, če igralec drži v rokah nekaj samo zato, da ne krili nenadzorovano okrog sebe. Igralec je vpet v odnos z vsem, kar ga obdaja. Njegovo telo, um in čustva se odzivajo in ga določajo kot čuteče in misleče bitje, ki se venomer bojuje s svetom in posledično tudi s samim seboj. Tukaj je začetek in konec vsake napisane dramske osebe ali zgodbe, je začetek in konec našega življenja.

Ker je pričujoči članek nastal kot prispevek za simpozij o poučevanju govora, sem se seveda osredotočila predvsem nanj. Na kratko bom opisala svoje delo na govornem področju pri zadnji vlogi, ki sem jo ustvarila v SNG Drama Ljubljana, vlogi Emmi v predstavi *Ali: Strah ti pojé dušo* v režiji Sebastijana Horvata. Premiera je bila 15. marca 2019 v Fassbinderplacu Železniškega muzeja.

Govorna analiza vloge Emmi v predstavi *Ali: Strah ti pojé dušo*

Lik, ki ga igram, je šestdesetletna čistilka Emmi, ki živi osamljeno življenje, odtujeno od svojih otrok, vpeto v vsakodnevni delovni ritual. Je prijazna, preprosta in spodobna starejša ženska, ki spozna veliko mlajšega gastarbajterja Alija, v katerega se zaljubi. Emmi

govori nižji pogovorni jezik. Krajši stavki pričajo o njenem preprostem značaju in neprecenoznosti njenih misli. To ne pomeni, da gospa ni razmišljujoča, s takšnim načinom sporočam le umeščenost v okolje, ki mu pripada. Torej govorim o njenem stvarnem in duhovnem svetu, v katerega je z življenjskimi izkušnjami vpeta. Smisel njenih besed je enoznačen, a kljub temu Emmi čuti, da je za tem nekaj več. To enostavno ubeseduje s tekstom, ki ji je na voljo. Barva njenega glasu je temna, žametna in globoka. S tem izražam njeno starost in izkušnje, ki so vpete v čas njenega obstoja. Register kot relativni tonski položaj stavčne intonacije je altovski. Prostor je ambientalen in dobro akustičen, zato je njen govor lahko tišji, saj jo tako milim in vzpostavljam kot prijetno in nežno osebo. Govor je upočasnen. Zato začutimo njen notranji mir in izkušnje, ki so ji jih prinesla leta. Odziva se umirjeno, s pogostimi premolki, preden spregovori. Premolki so kratki, a vendar vzpostavljajo občutek, da gospa poslušata tistega, s katerim je v dialogu. Tako vidimo njen spoštljivi odnos do sogovornika. Odziv na okolico je z govorom elementarno določen, interpretacija pa ponuja polje svobode, s katero lahko prepričam gledalce, da mi verjamejo. Z vzpostavitvijo takšnega načina govora se prikrađa tudi telesni izraz. Emmi hodi počasi s kratkimi koraki, sramežljiv pogled večkrat upre v tla in pleteno jopico si s čudnim tikom popravlja v zeleni položaj. Njeno telo je mehko, nežno, staro in drobno. Hodi počasi, in ko jo prevzame čustvo, mu sledi. Tako v trenutku, ko spozna, da po dolgih letih spet ljubi, v njej lahko zaslutimo mladost. Takrat se glasovni register zviša in telo prebudi.

Tako nekako se v ustvarjalnem procesu počasi izrisuje oseba, ki jo je Fassbinder zapisal pred davnimi leti, v predstavi pod taktirko Sebastijana Horvata pa v moji podobi za občinstvo tudi zaživi. Podobno kot se sama lotim ustvarjanja vloge, skušam svoje metode predočiti študentom igre in jim tako pomagati, da vzpostavijo ustrezen odnos do dela, za katerega so se odločili.

Viri in literatura

- ANDRIĆ, Ivo, 1985: *Znamenje ob poti (izbrane misli)*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- ČEHOV, Mihail, 1999: *Igralska umetnost*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 129).
- FASSBINDER, Rainer Werner, 2019: *Ali: Strah ti pojé dušo*. Priredba Milan Marković Matthis. Režija Sebastijan Horvat. Predstava SNG Drama Ljubljana, premiera 15. marec 2019.
- MÜLLER, Herta, 2011: *Vrag tiči v zrcalu (eseji)*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.
- STANISLAVSKI, Konstantin, 1983: *Sistem IV*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 90).
- TOMŠE, Dušan (ur.), 1983: *Jezik na odru, jezik v filmu*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 92).

Govorno izobraževanje radijskih govorcev

Zvočni medij kot učenec in učitelj

Aleš Jan

Vsak medij ima svoje zakonitosti in zahteve, kar velja tudi za slušni množični medij. Tiskani mediji pri jeziku postavljajo v ospredje pravopis, oblikovanje stavkov in povedi ter obliko celotnega besedila. Vidni mediji (gledališče, film in zlasti televizija) poleg pravorečja in razumljivosti zahtevajo sozvočje govora in vedenja, uporabo kretenj, mimike. Zvočni medij, ki je predmet tega razmišljanja, pa je omejen na slišano besedo, na slišano sporočilo, in v tem smislu na način, kako je sporočilo podano, v kakšnem kontekstu in, glede na poslušalčeve sposobnosti sprejemanja, v kakšni jezikovni in zvočno posredovalni obliki.

Zgodovinski razvoj jezika v slušnem mediju, zlasti radiu in na nosilcih zvoka, ima dolgo in zapleteno pot. Ob iznajdbi zvočnega medija in prvih javnih oddajanjih na slovenskem jezikovnem območju je imel jezik prav gotovo izredno povezovalno vlogo.¹ Iz množice slovenskih narečij in različnih govornih načinov, ki so jih gojila gledališča, je radio kot medij bolj nehoti kakor hote postavil temelje enotnemu slovenskemu govornemu jeziku. S svojo vlogo vsesplošnega univerzalnega, javnega in edinega »govorca« v času od 1928 do 1930 je postavil visoko raven govornega sporazumevanja, govorne kulture in zato tudi vsem razumljivo govorno sporočilnost. Lahko bi rekli, da je zvočni medij, radio, ob svojem nastanku ustvaril in vzpostavil temelje enotnega slovenskega govornega jezika, vsem razumljivo zbornu izreko, nekakšno visoko slovenščino.

Ta vloga, ki je značilna za začetke, je bila pomembna tudi med drugo svetovno vojno, ko slovenščina v javnih občilih ni bila zaželeno. Preko oddaj Radia Kričač in preko govornih, tudi umetniških oddaj Radia Osvobodilna fronta (ROF)² je vloga poenotenja jezika prešla v vlogo jezika kot upora proti neuporabi in prepovedi slovenščine in s tem upora proti okupatorju. Prevezela je vlogo ohranjanja jezika, njegove sporočilnosti in kulture.

V povojnem obdobju in s prehodom na posnete oddaje je radio kot medij postal živ dokaz razvoja slovenskega govornega jezika, izražanja v njem in fonetičnega razvoja. Z razvojem tehničnih možnosti, ki so radiu ohranile status najbolj množične oblike govorne besede, se je vloga zborne izreke zaradi lokalnih in družbenih plasti iz enovitega jezika, »visoke slovenščine«, čedalje bolj izgubljala in prehajala v pluralno govorno obliko. Posamezne radijske postaje so, glede na lokacijo, ciljno občinstvo, znanje in spoštovanje jezika, začele jezik uporabljati po svoje, ga s tem po eni strani razširjati, po drugi pa so

1 Ob slovesni otvoritvi Radia Ljubljana 1. 9. 1928 je F. S. Finžgar v uvodnem nagovoru že nakazal »kulturno in narodnobuditeljsko vlogo radia kot medija« (Jan 2018: 34).

2 Več o zgodovini radia na Slovenskem v Brojan (1999).

ga razvrednotile.³ Lahko bi postavili tezo: radio je ob svojem začetku slovenski govorni jezik poenotil, z razvojem pa je to poenotenost hote ali nehote zaobšel, jo razvrednotil in ustvaril niz govornih različic slovenščine, tudi takih, ki zlasti v reklamnih sporočilih koketirajo z množico in pogosto preidejo na vprašljivo govorno in slovnično raven (neuporaba dvojine, roditelja ob zanikanju predmeta, polovično vikanje, neknjižne besede: štrom, paše itd.).

Zvočna oblika besede, govora, ki je posredovan zgolj prek zvoka, med vsemi slušnimi mediji doseže največ poslušalcev. Nobena izrečena beseda ni tako javna, kakor je beseda v zvočnem mediju. Za to, da bi bila popolnoma razumljiva in bi bila njena vloga ustrezna, pa je poleg pravorečja nujno upoštevati najrazličnejše zahtevnostne stopnje jezika in sintakse, saj besedo slišimo povsod. Slišijo in poslušajo jo vsi, od preprostih ljudi do strokovnjakov za govor, stari, mladi in najobčutljivejši poslušalci – otroci v vseh obdobjih rasti in razvoja, kar pomeni, da ima radijsko posredovani govor tudi velik vpliv na vzgojo.

Zvočni množični medij ima še eno posebnost: za nastopanje v njem je potrebno posebno jezikovno-govorno znanje in poznavanje tehničnih zakonitosti medija. Stališče, da lahko vsak, ki zna govoriti, kompetentno govori tudi preko zvočnega medija, je neprijetno. Da postanejo govorci usposobljeni za nastopanje v zvočnem mediju, je potrebno izobraževanje, ki ga izvajajo strokovnjaki na radiu, in v tem smislu je radio učitelj. Radijski medij s svojo ravno govorne kulture vpliva na poslušalca in ga tako uči in izobražuje. Pri uporabi jezika in govornem šolanju je radio torej hkrati učenec in učitelj.

Pri izobraževanju za medijskega govornika je poleg ustreznega glasu treba upoštevati vsaj še tehniko govora in estetsko kategorijo jezika, poleg tega ne smemo zanemariti tehničnih značilnosti zvočnega/radijskega medija. Najprej pa je pomemben človeški dejavnik, saj je tehnika govora na radiu drugačna kot v drugih medijih. Izgovarjava ima svoje zakonitosti, ki so pogojene s tehničnimi napravami. Kot primer naj navedem dva elementa: glasnost govora in dikcijske sposobnosti. Glasnost je omejena na zmožnost percepcije mikrofona in zaradi njegove vloge sploh ni potrebna. Dikcija pa je, za razliko od gledališke, mehkejša, nežnejša, a ne ohlapna; posebno pozornost je treba posvetiti besedam, ki vsebujejo močne, eksplozivne soglasnike (p, b, t, d, k, g), pri izgovoru katerih govorec izpusti velik zračni tok, ter sičnikom in šumnikom, ki zahtevajo poseben način uporabe mikrofona. Značilnost govornikov, ki se še niso ujeli z zakonitostmi medija, je npr. sindrom »izpihnjenega balona« – interpretacije povedi, ki proti koncu glasovno in interpretativno padajo, s čimer govorec razvrednoti povedano v posameznem stavku in drobi smisel celote.

Vmesni člen med govornikom in poslušalcem je predvsem mikrofona. Zaradi svojih lastnosti ima tudi svoje zahteve, ki so se z razvojem tehnologije spreminjale in dopolnjevale.

3 Več o tem v Jan (2013: 150).

Je občutljiv, poudari dobre in slabe strani govorca, je njegov partner, prijatelj in sogovorec. Zlasti pri estetski uporabi govora pa je še njegov soigralec, soustvarjalec interpretacije in s svojim odnosom do govorca tudi usmerjevalec poslušalčevega sprejema – vpliva na to, kako in v kakšni obliki prihaja zvok v njegovo uho.

Estetska vloga govorjenega jezika je vezana na poslanstvo in interpretacijo. Pri umetniških igralskih interpretacijah izobraževanje govorca prehaja iz pedagoške vloge na področje umetniške interpretacije, na področje ustvarjanja fikcije in asociativnosti ter na področje zvočnosti besede ali posameznih njenih elementov.

Če izhajamo iz predpostavke, da je beseda v radijskem mediju lahko izražena vsaj na štirih ravneh, lahko ugotovimo, da je njen zvok že sam po sebi lahko tudi estetska kategorija. Besedo namreč najprej pojmuje v strogo semantičnem pomenu brez dodatne interpretacije (branje sporočil, vremenska napoved itd.), z igralsko interpretacijo pa dobi dodatno vrednost, dodan ji je interpretov sopomen in stanje, morda občutek, in kot taka je zabeležena na nosilcih zvoka (umetniška beseda, dramska oblika govora). V tretji fazi postane beseda gradivo, element za dodatno zvokovno obdelavo, pri čemer ima najpomembnejšo vlogo režiser, ki besedo s pomočjo tonske tehnične ekipe oplemeniti z za medij značilnimi izraznimi sredstvi (akustika, ritem, filtri, lokacija itd.), jo v postopku montaže poveže v novo obliko in ji da dodatno vsebino ter ustvari novo kategorijo, zvočno podobo celote. Če pri tem upoštevamo, da je beseda samo zvok, ki ni več vezan na semantično vsebino, igralsko interpretacijo in dodatno zvočno obdelavo, pa ta postane enakovredna vsakemu drugemu zvoku, tudi glasbi, in lahko sama po sebi ustvarja novo zvočno vlogo, zvočni element, zvočni užitek, zvočno vsebino in tako dobiva samosvojo medijsko vsebino in vlogo. Beseda v vsakem primeru izgubi samosvojo semantično vrednost in njena vloga od vsebinske sporočilnosti preide na asociativno področje, ki prvo dopolni z medijskimi sredstvi in postane za poslušalca element asociativne sporočilnosti in percepcije. Tako si poslušalec sam, kot posameznik, ustvari novo podobo, novo vsebino in novo razumevanje.

Izobraževanje za to področje je izredno zahtevna naloga. Stalno in sproti se izobražujeta tako učenec kot učitelj, izvajalec in poslušalec. Izobraževanje izvajalcu in pedagogu poleg tehnične popolnosti ponuja še možnost za asociativno nadgradnjo umetniške interpretacije, poslušalcu pa omogoča percepcijo vseh elementov govorjene besede, ne oziraje se na to, na kateri ravni je bila beseda posredovana.

S tem izobraževanje od strogo didaktičnih postopkov in namenov preide na raven izobraževanja za umetniško uporabo jezika in sklene krog med izvorom besede v radijskem mediju in sprejemom besede pri poslušalcu. Medij pa, kakor smo ugotovili na začetku, ostaja na področju uporabe govora učenec, na področju posredovane besede pa učitelj. Oboje potrjuje, da ima govor v zvočnem mediju izredno pomembno vlogo in veliko odgovornost.

Viri in literatura

BROJAN, Matjaž, 1999: *Začetki radia na Slovenskem*. Ljubljana: Modrijan, Radio Slovenija.

JAN, Aleš, 2018: *Slišati sliko, videti zvok. Zgodovina radijske igre v Sloveniji*. Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut (Dokumenti Slovenskega gledališkega inštituta, 55/97).

JAN, Aleš, 2013: Radio in beseda. Katarina Podbevšek in Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej (Zbirka Dialogi, 14). 149–158.

Izobraževanje radijskih govorcev v Radiu Slovenija

Mateja Juričan, Maja Šumej

Uvod

Radio Slovenija pozna dolgoletno interno obliko jezikovno-govornega izobraževanja, ki je namenjeno radijskim govorcem. Temelje sistematičnega izobraževanja za napovedovalce je postavila že Ana Mlakar. Leta 1972 je začel delovati Val 202, ki je imel velik vpliv na bolj sproščen in kontaktni program, v radijskem etru pa so se poleg napovedovalcev začeli pojavljati tudi novinarji (Bizilj 2008: 71). S tem se je širila potreba po specializiranem jezikovno-govornem izobraževanju, ki ga je v Radiu Slovenija s skupnimi močmi začela izvajati skupina napovedovalcev in fonetikov, danes delujočih pri Centru za kulturo govora.

Center za kulturo govora

Interno jezikovno-govorno izobraževanje v Centru za kulturo govora torej vodi skupina napovedovalcev mentorjev in fonetikov, razvilo pa se je zaradi praktičnih potreb, saj šolski izobraževalni sistem pisni podobi jezika posveča veliko več pozornosti kot govorni, v šoli naučeno pravorečje pa ne zadošča za obvladovanje radijskega govora (Šeruga Prek 2004: 2). Omenjeno izobraževanje daje znanje za radijski govorni medij in je v slovenskem prostoru med redkimi institucionaliziranimi in strokovnimi oblikami govornega usposabljanja, med katerimi ima tudi najdaljšo tradicijo (Sinkovič 2010: 76).

V Centru za kulturo govora delujejo dva fonetika in štirje napovedovalci mentorji za tehniko govora in branja, bodoči radijski govorniki pa se hkrati izobražujejo tako pri fonetiku kot pri napovedovalcu mentorju. Mentor je napovedovalec z dolgoletnimi izkušnjami, ki kandidata uči govoriti oziroma brati, interpretirati (Sinkovič 2010: 78), fonetik, ki je praviloma slovenist, pa ga seznanja s pravili iz pravorečja. Fonetiki poleg govornega izobraževanja spremljajo še radijske programe in opozarjajo na napake ter posredujejo informacije o pravilni izgovorjavi novih imen, ki se pojavljajo v radijskem programu. Skrbijo tudi za fonetično opremo zahtevnejših besedil in sodelujejo pri snemanjih zahtevnejših oddaj. Fonetik in mentor napovedovalec torej s skupnimi močmi skrbita za izobraževanje bodočih radijskih govorcev.

Radijski govorniki

Temeljna osnova za govor po radiu je seveda ustrezen radiofonski glas, ki je govorničevo edino sporočevalno orodje. Radijski glas mora biti prijeten za poslušanje, torej mora imeti radijski govorec primerno barvo glasu. Glas mora biti zdrav, nehripav, nepiskajoč, izgovor pa brez izrazito motečih govornih napak ali narečnih prvin. Seveda je dober radijski govorec veliko več kot le lep glas. Poleg pravorečja mora obvladati še tehniko radijskega govora, sposoben mora biti tudi ustreznega podajanja oziroma interpretacije besedil.

Radio je zgolj slušni medij, prek katerega govorec pošilja sporočila poslušalcem. Torej gre za enkratnost medija in podanega sporočila, zato je vsa pozornost usmerjena ne samo v glas, temveč tudi v izgovarjavo. Govorničeva artikulacija mora biti zelo jasna, razločna in natančna, saj mikrofonsko neusmiljeno razkriva vse glasove, tudi tiste, na katere v zasebnem govoru, pri katerem si govorjenje skušamo čim bolj olajšati, nismo pozorni. Zato mora biti izgovor pred mikrofonom močnejši in izrazitejši kot pri običajnem govoru, pozorni moramo biti tudi na posamezne glasove, ki jih mikrofonsko sprejme drugače in jih moramo zato izgovarjati na nekoliko drugačen, prirejen način, če želimo, da jih bo mikrofonsko pravilno pretvoril (tak je na primer izgovor fonema *j*, ki ga moramo pred mikrofonom izgovarjati zelo intenzivno, drugače kot v zasebnem govoru, sicer ga mikrofonsko »poreže«). Nenatančno izgovarjanje posameznih glasov lahko popolnoma zamegli sporočilo, hkrati pa lahko pri poslušalcih vzbuja vtis o govorničevem malomarnem odnosu do njih (Sinkovič 2010: 15).

Jasnost povedanega je pri govorni podobi jezika poleg natančne artikulacije odvisna od drugačnih zakonitosti kot pri zapisanem besedilu. Dosegamo jo s členjenjem besedila s premori in melodijo, pa tudi s hitrostjo in registrom (tako je na primer nizek register primeren za vrinjene stavke). Govorec mora govoriti oziroma brati z razumevanjem, kar pomeni, da mora besedilo najprej razumeti sam, saj je od njegovega podajanja besedila odvisno, kako ga bo razumel poslušalec. Z interpretacijo mora poudariti bistvo sporočila. Radijski govorec mora biti torej glasovno in strokovno usposobljen, pa tudi široko razgledan.

Jezikovno-govorno izobraževanje radijskih govornikov

Pred kandidati vstopijo v govorno izobraževanje, morajo uspešno opraviti glasovni preizkus, saj vsak glas ni primeren za govor po radiu. O glasovni ustreznosti kandidatov odloča komisija, sestavljena iz mentorjev in fonetikov. Poleg primerne glasovne registra morajo imeti kandidati zdrav glas brez izrazito motečih govornih napak ali narečnih prvin, komisija pa ocenjuje tudi besedni in stavčni ritem ter melodične poteke

v stavku. Pri napovedovalcih so merila glasovne primernosti strožja: pozornost je usmerjena predvsem v barvo glasu, ob posebej prirejenih besedilih pa preizkusijo tudi njihovo jezikovno znanje in splošno razgledanost (Sinkovič 2010: 79). Glasovno ustrezne kandidate nato vključimo v govorno izobraževanje.

Tečaj jezikovnega in govornega izobraževanja je obvezen za vse radijske govorce, ki se želijo govorno pojavljati v programih Radia Slovenija (poleg novinarjev in napovedovalcev so to še na primer voditelji posameznih oddaj, glasbeni uredniki in številni drugi). Ko ga uspešno opravijo, lahko začnejo tudi samostojno nastopati pred mikrofonom.

Tečaj poteka po učnem načrtu in traja za novinarje eno šolsko leto (od začetka oktobra do konca junija), za napovedovalce pa leto in pol. Izobraževanje posameznih profilov radijskih govorcev se namreč razlikuje; izobraževanje za napovedovalce je obsežnejše in bolj poglobljeno, tako pri teoretičnih vsebinah kot pri dikciji in govorni tehniki, ki morata biti na višji kakovostni ravni kot pri preostalih govorcih (Sinkovič 2010: 79). Napovedovalci morajo znati brati vse vrste besedil, novinarji pa le besedila, ki so značilna za njihovo redakcijo. Vsebinsko besedila za posamezne kandidate izbiramo torej tudi glede na uredništva, s katerimi bodo sodelovali – informativna besedila za sodelavce Informativnega uredništva, literarna za program *Ars*, športna za kandidate, ki jih usposabljammo za Športno uredništvo. Vsebinsko prilagodimo tempo podajanja in interpretacijo. Tako informativne ali športne, torej bolj faktografske vsebine, ne potrebujejo izrazitejšega čustvenega barvanja, zahtevajo pa intenzivnejši tempo, tudi zaradi vse bolj prisotne časovne omejitve, zaradi česar besedilo velikokrat zveni kot boj bralca s časom od velike začetnice do pike. Od napovedovalcev, ki so večinoma »poustvarjalci«² že pripravljenih, tudi težjih besedil, se, kot že omenjeno, pričakuje širše znanje, kajti od tega sta najbolj odvisna podajanje in interpretacija.

Šolanje poteka pri fonetikih in mentorjih za radijski govor. Pri fonetikih sta tedensko predvideni dve šolski uri teoretičnih predavanj, ki jih kandidati obiskujejo v skupinah, v katerih je do šest ljudi, in ena ura praktičnih vaj s posameznikom pred mikrofonom, ki je namenjena utrjevanju teorije in praktičnemu učenju stavčnofonetičnih prvin. Za izobraževanje pri mentorjih je predvidena večinoma ena ura praktičnih vaj na teden, za kandidate, ki imajo večje govorne težave in napredujejo počasneje, pa tudi več (Sinkovič 2010: 80–82).

Pri fonetičnih predavanjih seveda ne gre za golo teorijo, ampak so njihovo izhodišče značilne napake, ki jih slišimo v javni rabi, osrednja pozornost pa je namenjena posebej za to pripravljenim vajam, ki utrjujejo in nadgrajujejo kandidatovo poznavanje pravorečja in teoretično znanje prenašajo v praktično uporabo.

Učni načrt teoretičnega dela izobraževanja v prvem semestru obsega naslednje teme/poglavja:

- razdelitev glasov slovenskega knjižnega jezika,
- izgovor glasov v govorni verigi ali sintagmatika fonemov,

- variante fonema v in izgovor predloga v,
- izgovor črke l,
- predvidljivost dolgih in širokih e-jev in o-jev,
- vaje za utrjevanje širine in ožine pri naglašanih e-jih in o-jih,
- kratko naglašeni samoglasniki,
- samoglasniške premene pri kratko naglašanih samoglasnikih,
- predvidljivost polglasnika,
- nenaglašene besede in najpogostejše napake pri poudarjanju,
- besede z več naglasi,
- naglasni tipi,
- premično naglaševanje pri deležnikih na -l, velelniku in pridevniškem stopnjevanju,
- naglaševanje deležnikov na -n.

V drugem semestru kandidati obravnavajo/spoznajo:

- prevzemanje tujih necitatnih besed v slovenski jezik (prevzemanje glasov in naglasnega mesta),
- prevzemanje po posameznih jezikih z uporabo pravopisnih preglednic ter drugih domačih in tujih priročnikov,
- izgovor in naglaševanje prevzetih besed s področij politike, književnosti, klasične glasbe, slikarstva, filozofije, antične mitologije, športa itn.,
- knjižni pogovorni jezik v medijih.

Delo fonetikov dopolnjujejo in utrjujejo praktične vaje pred mikrofonom pod vodstvom mentorjev. Pri govorni tehniki namenjajo pozornost predvsem:

- artikulaciji glasov,
- pravilnemu dihanju,
- členjenju govora s premori in melodijo,
- intonacijskim potekom,
- besednemu in stavčnemu ritmu,
- govornemu tempu,
- logičnemu poudarjanju,
- interpretaciji besedil po zvrsteh (Šeruga Prek 2004: 1–2).

Mentorji, ki prihajajo iz skupine napovedovalcev, govorce izobražujejo v okviru individualnih ur, pri čemer se posvečajo besedilni fonetiki in govorni tehniki. Izgovor pred mikrofonom je močnejši in izrazitejši kot pri običajnem govoru, zato se sprva usmerijo v tvorjenje in jasno izgovarjanje posameznih glasov ter z vajami utrjujejo nastavke zanje. Pri samoglasnikih, ki so nosilci naglasov, to pomeni prepoznavanje in razločevanje

med naglašeniema ozkima e in o in širokima e in o na nenaglašanih mestih v besedi ali v nenaglašanih besedah, torej naslonkah. Besedila naj bi podajali tako, da za poslušalca izluščimo smisel in hkrati dopuščamo interpretacijo povedanega. Veliko pozornosti zato namenjamo prepoznavanju enot v povedih, torej pravilnemu členjenju besedila, delov, ki, smiselno intonacijsko zaokroženi, poslušalcu ponujajo odgovore na vprašanja, ki so nosilci pomenov (denimo kdo, kaj, zakaj ...). Znotraj teh poudarjamo leksikalne besede (samostalnice, glagole, pridevnike), ne pa funkcijskih, torej naslonk (oblik glagola biti, veznikov, členkov, predlogov, zaimkov).

Pred vejico se izogibamo poudarjanju oblik pomožnega glagola biti za pretekli ali prihodnji čas ter povratnosvojljnih zaimkov (na primer prišli BODO, povedali SO, predstavljajte SI), ravno tako se izogibamo poudarjanju nikalnice ne ob glagolu v sedanjiku, ki zveni nekoliko senzacionalistično, če omenimo le nekaj primerov. Enoto obravnavamo kot nerazčlenjen, vsebinsko in govorno zaokrožen del, znotraj katerega pa jakostno težišče ni vedno na enakem mestu, ampak se spreminja glede na kontekst, zato je njegovo prepoznavanje ključnega pomena za logično podajanje vsebine. Premori ob koncu zaokrožene enote bralcu omogočijo pravilno dihanje, pa tudi pripravo na nadaljevanje oziroma organiziranje ob premorih (ne pa, na primer, na predolghih postankih na končnih vokalih besed).

Velikokrat se lahko zatečemo k pravilu kadence, torej padajoče intonacije ob koncu povedi, in antikadence, torej rastoče, ob koncu zaokrožene enote ali pred vejico. Tega pravila pa ne moremo posplošiti, ker bi branje zvenelo preveč neprožno. Tako na primer vrinjene stavke oziroma podredja, ki jih uvajajo zaimki, posebej oziralni zaimek ki, preberemo hitreje, z nižjim registrom in manj poudarki, postanka ob vejici pred podredjem ne upoštevamo in premor naredimo, preden se vrnemo na glavni stavek. Prav tako vprašalnih povedi praviloma ne končujemo z rastočo intonacijo.

Mentorji besedila prilagodijo tako, da ta vključujejo čim več primerov, ki jih trenutno obravnavajo v okviru fonetičnih vaj. Ob začetku izobraževanja to, na primer, pomeni opozarjanje na izgovor, ki je včasih posledica hiperkorektnosti (na primer zobnoustnični izgovor predloga v ali črke <l> kot [l] v sklopih -lc-, -lk-, -lč-, -lsk- in -lstv-).

Dva semestra kandidati nekaj ur na teden obiskujejo ure pri fonetiku in mentorju. Prisotnost je obvezna, sicer ne morejo opravljati avdicij. Vsak kandidat namreč opravlja vmesno in končno avdicijo. Po koncu prvega semestra izobraževanja kandidati opravljajo vmesno avdicijo, na kateri komisija fonetikov in mentorjev poslušša kandidatov posnetek ter ocenjuje njegov napredek v govorni tehniki, kandidat pa mora opraviti tudi test iz fonetičnih teoretičnih vsebin, predpisanih za prvo semestrsko obdobje (Sinkovič 2010: 80). Komisija odloči, ali je kandidat dovolj napredoval in uspešno opravil vmesno avdicijo ter lahko nadaljuje izobraževanje ali pa njegov napredek ni zadovoljiv. V tem primeru komisija presodi, ali kandidat potrebuje dodatnega mentorja ali mora tečaj zapustiti.

Po uspešno opravljeni vmesni avdiciji kandidati nadaljujejo izobraževanje v drugem semestru, na koncu izobraževalnega obdobja pa opravljajo končno avdicijo. Kandidat mora na končni avdiciji obvladati vse teoretično znanje in na posnetku pokazati govorno primernost za samostojno nastopanje pred mikrofonom. Tisti, ki jo uspešno opravijo, dobijo dovoljenje (tudi v obliki pisnega potrdila) za samostojno (novinarsko ali napovedovalsko) nastopanje pred mikrofonom (Sinkovič 2010: 87), če pa po mnenju komisije na to še niso pripravljeni, jim priznajo drugo vmesno avdicijo, kar pomeni, da potrebujejo več časa in tako nadaljujejo govorno izobraževanje. Uspešno opravljena končna avdicija ne pomeni konca izobraževanja, saj se morajo radijski govorniki pozneje udeleževati osvežitvenih tečajev.

Oblikovanje radijskega govornika

Kandidati v jezikovno-govornem izobraževanju pridobijo znanje, ki jim daje dovolj trdno oporo za suveren nastop pred mikrofonom, oblikovanje radijskega govornika pa je dolgotrajen proces – izkušnje namreč kažejo, da se govornik izoblikuje v suvereno govorno osebnost v približno dveh letih vsakodnevnega dela v radijskem programu. Izobraževanje radijskih govornikov v Centru za kulturo govora je namenjeno zlasti napovedovalcem in novinarjem. Napovedovalci so glasovno in govorno najvišje usposobljeni radijski govorniki. Napovedujejo program in oddaje ter berejo vnaprej pripravljena besedila, ki jih ne napišejo sami, kljub temu pa so pomembni posredniki med avtorjevim besedilom in poslušalcem, saj je od njihove spretnosti pri interpretaciji napisanega odvisno, kako bo poslušalec razumel sporočilo. Radijski novinarji so avtorji besedila, ki ga tudi preberejo oziroma interpretirajo (Sinkovič 2010: 39), glasovno pa se pojavljajo v različnih delih radijskega programa.

Poleg napovedovalcev in novinarjev se zlasti v zadnjem času pojavlja vse večja zahteva po profilu radijskega voditelja, ki povezuje radijski program oziroma dele programa (Sinkovič 2010: 41). Voditelj je vez med glasbo, oddajami in drugimi radijskimi vsebinami ter hkrati kramlja s poslušalcem, s čimer navezuje stik z njim in ga iz molčeče, pasivne vloge zgolj poslušalca vabi v dejavnejšo vlogo sogovornika. Poslušalci voditelja prepoznajo ne samo po glasu, temveč tudi po osebni noti, po njegovem jezikovnem slogu in celotnem načinu izražanja. Voditelj zavzema eno najvidnejših in tudi najzahtevnejših sporočevalskih vlog.

Voditelja od klasičnega napovedovalca ločuje njegova sposobnost spremeniti se v avtorja besedila oziroma v soavtorja, torej v vsebinskega sooblikovalca oddaje, nad katero ima pregled, jo povezuje, usmerja in ji daje zaokroženo končno podobo. Od novinarja pa ga ločuje veliko boljše govorno-izrazna izurjenost, ki ustreza že najvišjim merilom napovedovalčeve kakovosti. Voditelji se pojavljajo kot avtorji in sooblikovalci oddaj, delov

programa ali programa v celoti, govorno morajo biti izjemno spretni, okretni in iznajdljivi zlasti v nepredvidljivih razmerah, imeti morajo bogat besedni zaklad ter pregled nad dogajanjem na programu, ki ga usmerjajo in zaokrožujejo v celoto, poslušalcem pa morajo ponujati govor, ne branja (Sinkovič 2010: 43).

Center za kulturo govora profilu voditelja za zdaj posveča premalo pozornosti, saj je govorno izobraževanje namenjeno zlasti usposabljanju za branje oziroma interpretacijo že napisanega. Izziv za prihodnost nam tako predstavlja najprej prepoznati nadarjenost posameznika ter nato izoblikovati smernice, ki bi zadoščale in pomagale pri njegovem oblikovanju v kakovostnega radijskega voditelja.

Sklep

Izoblikovanje radijske govorne osebnosti je dolgotrajen proces, ki od govorca poleg ustreznega glasu zahteva še obvladovanje različnih znanj. Vsak kandidat mora pred prvim nastopom pred mikrofonom uspešno opraviti jezikovno-govorno izobraževanje, razdeljeno na teoretični in praktični del. Teoretični del je namenjen pravorečju slovenskega knjižnega jezika, praktični pa obvladovanju govorne tehnike in izoblikovanju primerne interpretacije. Po uspešno opravljeni končni avdiciji so kandidati pripravljani na suveren nastop pred mikrofonom, tu pa se njihova pot v izoblikovane govorne osebnosti šele začinja.

Branje naj bi namreč zvenelo kot pripoved, seveda ob upoštevanju zakonitosti zbornih izreke. To pomeni tudi zlitje bralca z besedilom, torej védenje, da branje ni nekaj, kar je ločeno od njega samega, ampak mora biti v procesu sposoben postati beseda, zvok, vibracija in uresničitev misli, ki jo sporoča. V podajanje sporočila mora vključiti celotna telo in um, ne le govornega aparata. In, navsezadnje, najpomembneje – sprejeti in ponotranjiti mora usvojeno znanje in ga utrjevati tudi v vsakdanjem življenju.

Viri in literatura

- BIZILJ, Ljerka, 2008: Neposluš(a)nost Radia. Od agitpropa do programskega sveta. Maruša Pušnik (ur.): *Prispevki k zgodovini slovenskih medijev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 59–78.
- SINKOVIČ, Natalija, 2010: *Smernice za kulturo radijskega govora (na primeru Radia Slovenija)*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- ŠERUGA PREK, Cvetka, 2004: *Opis napovedovalskega dela*. Ljubljana: RTV Slovenija. 1–3.

Nešolske oblike govornega izobraževanja

Delo gledališkega lektorja in njegova potencialna didaktična vloga na primeru drame *Rožnati trikotnik* Martina Shermana

Klasja Zala Kovačič

Uvod

»Dramsko gledališče v skrajnem primeru lahko pogreša vsa ostala izrazila, to je celotno odrsko opremo in tehniko, samo režiserjevemu in igralčevemu oživljanju dramske govorice dialoga se ne more odreči, če hoče ohraniti svojo istovetnost,« je zapisala igralka in režiserka Draga Ahačič (1998: 11). Pri ustvarjanju za dramsko gledališče ključne *dramatske govorice* je zelo pomembna gledališka lektura. Njena najpomembnejša naloga je oblikovanje gledališkega govora, ki nujno poteka v sodelovanju z igralci, režiserjem in dramaturgom. Pri tem lektor usmerja študijski proces gledališkega govora – podobno kot učitelj vodi učni proces –, tudi tistega dela, ki je bolj ustvarjalen, npr. oblikovanje prozodičnih sredstev govora. V gledališču je konec 20. in v 21. stoletju njegova ustvarjalna vloga vedno večja. Kljub temu da je sodobni gledališki lektor bolj ustvarjalni svetovalec ali usmerjevalec kot pa učitelj, varuh in zapovedovalec pravorečne norme z izrazito didaktično vlogo, je ta pomembna sestavina gledališkolektorskega dela, ki lahko bistveno vpliva na uresničitev zastavljene govorne podobe. Za to je potrebno tudi lektorjevo osnovno obvladovanje didaktike kot vede, teorije in večšine dobrega poučevanja (vzgoje in izobraževanja). Pri tovrstnem poučevanju seveda ne gre za frontalno enosmerno dejavnost lektorja, ampak za komunikacijo ali interakcijo med lektorjem in drugimi ustvarjalci, ki je (kar ta izraza že v osnovi pomenita) izrazito dvosmerna in enakopravna. V nadaljevanju obravnavam gledališko lekturo in njeno potencialno didaktično vlogo, in sicer teoretično in praktično z opisom gledališkolektorskega dela v študijskem procesu za predstavo *Rožnati trikotnik* po besedilu Martina Shermana v režiji Alena Jelena.

Gledališka lektura in didaktika

Osnovne opredelitve pojmov

Gledališka lektura je delo gledališkega lektorja in zajema lektoriranje – jezikovni pregled, popravke, nasvete za ustreznost in večjo jasnost besedja – tako pisnega jezika, torej izhodiščnega dramskega besedila, kot lektoriranje ustnega jezika, kar pomeni sooblikovanje *odrškega govora*, prvič na bralnih vajah, kasneje na vajah v prostoru in po potrebi individualno. Sodobna vloga gledališkega lektorja sega zunaj okvira tradicionalnega

pojmovanja odrskega govora,¹ katerega najpomembnejše vodilo je bila knjižna normativnost. Danes odrski govor pojmuje kot »vrsto govorenega jezika, ki ga izvaja igralec v odrskih okoliščinah pred neposredno prisotno publiko kot ustvarjalni, individualno oblikovani preplet besedila in glasu« (Podbevšek 2010: 199). Ponuja se hipoteza, da se sodobna vloga lektorja (ustvarjalno oblikovanje odrskega govora, usklajeno z uprizoritvenim konceptom) uresniči le z naslonitvijo na praktično dramaturgijo, upoštevajoč besedilne okoliščine, in kognitivizem, zrasel iz spoznanja, da jezik neposredno odslikava človekove kognitivne procese in da ga je treba obravnavati kot integralni vidik splošne strukture človeškega mišljenja (Vrtačnik, Tivadar 2017: 64). Ker je sodobni gledališki lektor prevzel vlogo slogovnega oblikovanja odrskega govora z upoštevanjem sodobne jezikovne zavesti, Vrtačnik predlaga poimenovanje *oblikovalec govora* (2012: 112).

Didaktika je »nauk o izobraževanju« ali »teorija izobraževanja« (Tomić 2000: 3). Tradicionalna didaktika je v središče učnega procesa postavljala učitelja, njegovo neposredno poučevanje, komunikološka didaktika² pa v središče postavlja učenca, ki ob učiteljevi pomoči in pomoči sošolcev aktivno obdeluje sporočila (prav tam: 5). S tem se je spremenila tudi tradicionalna vloga učitelja. Tomić meni, da se mora po informacijsko-komunikacijski revoluciji didaktika preoblikovati in sprejeti novo paradigmo poučevanja in učenja:

Ker računalniki uspešneje skladiščijo informacije, ni treba, da bi si učenci zapomnili vse informacije, kot je značilno za staro poučevanje in učenje. V ospredje prihaja zahteva, da učenci razvijejo miselne aktivnosti, domišljijo, kombinatoriko in divergentne sposobnosti zamišljanja novih modelov sveta. /.../ Čedalje hitreje spremembe /.../ terjajo danes zanesljivo od vsakega, da se nauči: razmišljati, učiti se in ustvarjati. (prav tam: 5)

Razvidno je, da se dandanes pri šolskem učnem in gledališkem študijskem procesu kaže potreba po komunikaciji in ustvarjalnosti. Tako učitelj kot gledališki lektor morata biti ustvarjalna, ustvarjalnost pa morata znati razvijati tudi pri učencih in igralcih.

Lektor³ mora biti knjižnojezikovno opremljen, najsibo s slovenistično univerzitetno izobrazbo, drugimi formalnimi izobraževanji, morebitno lektorsko licenco, predvsem pa s poznavanjem uporabe jezikovnih priročnikov in danes dostopnih jezikovnih tehnologij (Kelc 2016). Kelc izpostavlja knjižnojezikovno opremljenost lektorja v povezavi z normo in pragmatiko (pravila in želeni učinek). Meni, da je le lektor »usposobljen spremeniti besedilo tako, da dosegla normo in želeni učinek ter obenem upravlja dve

1 Predstavnik tradicionalnega pogleda na jezik je Oton Župančič, ki je daljnosežno vplival na odrsko slovenščino (Vrtačnik, Tivadar 2017: 64).

2 Podobno Krakar Vogel predstavlja didaktiko, ki temelji na sodobnih načelih komunikacijskega pouka književnosti, torej pouka, ki naj spodbuja neposredno komunikacijo učenca z literaturo (2004: 7).

3 *Lektor v splošnem pomenu je »strokovnjak za jezikovno pregledovanje, obdelovanje in izboljševanje besedil« (SSKJ²).*

knjižnojezikovni funkciji in svojo potencialno didaktično vlogo« (prav tam). Naloga gledališkega lektorja je, da z večkratnim poslušanjem in hkratnim spreminjanjem govornega besedila vpliva na njegovo preoblikovanje tako, da ima to večji pragmatični učinek.⁴

Didaktični postopki pri poučevanju govora

Didaktični postopki, ki jih gledališki lektor uporablja pri svojem delu, so deloma podobni didaktičnim postopkom pri pouku slovenskega jezika (prim. Kejžar 2013).

Metodični postopki poučevanja govora ob obravnavi umetnostnih besedil v osnovni šoli vsebujejo (Kejžar 2013: 125): 1) *cilje* – umetnostno besedilo doživeti kot umetnostno izkustvo, zaznati glasovno plat besedila, prepoznati jezikovne in literarne prvine; 2) *učiteljevo pripravo na interpretativno branje* – približek umetniškemu interpretativnemu branju, saj z njim učitelj motivira učence; sem sodi tudi oznaka morebitnih pravorečnih posebnosti, naglasnih mest in prozodičnih sredstev; poiskati je treba dramatičnost v vsebini; 3) *učiteljevo interpretacijo besedila*⁵ – vedno izvedeno stoje pred razredom, pred tem pa je pomembno ustvariti vzdušje, ki učencem omogoča celostno in estetsko doživljanje; 4) *prva glasna branja učencev* – vedno stoje, pred skupino; učenje ustreznega nastopa pred občinstvom; izbira prvega bralca po želji; raznovrstne oblike branja – v parih, skupini, v različnih položajih ali delih prostora; 5) *celostno zaznavanje in doživljanje besedila* – govorjenje in poslušanje; pogovor o vsebini; učenje jezikovnih prvin; poistovetenje z liki; aktualizacija besedila; prepoznavanje zgradbe; in 6) *učenčevo pripravo besedila za interpretativno branje* – individualno ukvarjanje učenca z besedilom; označiti je treba zanimivejše in zahtevnejše dele besedila in se dobro pripraviti nanje; glasno branje ob pripravljani predlogi.

Med študijskim procesom v gledališču so didaktični postopki poučevanja govora, ki zadeva ustvarjanje govorne podobe gledališke predstave, deloma primerljivi s šolskimi: 1) *cilji* – igralec naj dramsko besedilo doživi kot umetnostno izkustvo, zazna naj glasovno plat besedila; za razumevanje besedila je nujno, da prepozna njegove jezikovne in literarne prvine; 2) *lektorjeva priprava na prve vaje (bralne vaje)* – prav tako kot pri učitelju in njegovi pripravi na interpretativno branje zahteva razmislek o pravorečnih posebnostih in naglasnih mestih; lektorjeva priprava na vaje v drugih fazah študijskega procesa obsega še globlji razmislek o prozodičnih sredstvih (bolj ustvarjalna vloga lektorja); 3) *lektorjeva interpretacija besedila* – ta je v praksi redko izvedena, saj na bralnih vajah besedilo praviloma prebere igralec,⁶ lektor pa se vključuje z jezikovnimi popravki

4 Pragmatični učinek mora biti usklajen z uprizoritvenim konceptom in govorno podobo predstave, kar je skupni cilj vseh sodelujočih ustvarjalcev v gledališki ekipi.

5 Podbevšek trdi, da mora učitelj v svoji »zvočni« interpretaciji pustiti še dovolj prostora za učenčevo subjektivno slišanje prebranega (1994/1995: 106).

6 Ker v študijskem procesu v gledališču gledališki lektor ne prebira na glas celotnega dramskega besedila, popravlja in sooblikuje pa ga, je smiselno preimenovanje tega postopka v *lektorski popravki na prvih vajah*.

oz. predlogi za spremembe, razen če so navodila režiserja drugačna; včasih prebere poved in svetuje tudi na ravni govorne izvedbe prozodičnih sredstev in skladnje; 4) *prva glasna branja igralcev* – potekajo za mizo, v sedečem položaju, glede na prostor gre za enotno obliko branja; izbira igralcev za posamezne like je že vnaprej določena; 5) *celostno zaznavanje in doživljanje besedila* – v enakem pomenu, kot ga Kejžar opisuje v okviru pouka, sta prisotna tudi v študijskem procesu v gledališču; igralci doživljajo besedilo s pomočjo režiserjevega vodenja in dramaturgovega razčlenjevanja; 6) *igralčeva priprava besedila za umetniško interpretacijo* – individualno ukvarjanje z besedilom, označitve samoglasniških redukcij, naglasnih mest in prozodičnih sredstev v delih besedila, ki so posebni, zgodbeno poudarjeni ali katerih izgovarjava je zahtevna (npr. soglasniški sklop *se boš scvrl*).

Potencialni didaktični elementi v vlogi gledališkega lektorja so prisotni v celotnem procesu, največ možnosti za uresničitev je v opisanem tretjem didaktičnem postopku. V njem gledališki lektor uporabi svoje znanje, da soustvarjalcem utemelji svoje posege v nastajajočo govorno podobo predstave ali predloge. V nasprotni smeri komunikacije, igralec – lektor, pa lahko igralci in drugi sodelujoči o marsičem poučijo lektorja predvsem v petem postopku.

V procesu ustvarjanja odrskogovorne podobe uprizoritve je izjemno pomemben preplet lektorjevega ustvarjalnega načrta za uresničitev odrskega govora in individualnih govornih interpretacij posameznih interpretov. Njihove ustvarjalne interpretacije lektorjevo vizijo dopolnjujejo in jo, kadar je sodelovanje idealno, izboljšujejo. Na podlagi rezultatov vprašalnika o vlogi lektorja, ki so ga izpolnili igralci, Nabergoj ugotavlja, da so ti pri določanju govorne podobe nižjih zvrsti radi aktivni in so lektorju s svojimi predlogi v veliko pomoč (2000: 107).

Jezikovna podoba *Rožnatega trikotnika* in gledališkolektorsko delo

Drama *Rožnati trikotnik*

Primer gledališkolektorskega pristopa bom opisala na podlagi sodelovanja pri vajah za predstavo *Rožnati trikotnik*. K izboru te predstave⁷ me je vodilo več dejavnikov: sodobni lektorski pristop (več o tem Tivadar, Vrtačnik, Pori in Stanič), aktualnost tematike v današnji družbi (kakor meni Dobovšek, »se med dramskim izvornikom in sodobnim časom vrine osupljiv simbolni enačaj« (2018); družbeni pojav zatiranja istospolnih partnerjev)

7 Martin Sherman: *Rožnati trikotnik (Bent)*. ŠKUC, Cankarjev dom, Zavod Kolaž. Premiera: 8. 12. 2018. Prevajalec: Lado Kralj. Režiser: Alen Jelen. Dramaturginja: Saška Rakef. Scenograf: Alen Jelen, Urša Loboda. Kostumografija: Tina Kolenik. Glasbena oblikovalka in avtorica glasbe: Bojana Šaljić Podešva. Videastka: Valerie Wolf Gang. Koreograf: Ivan Peternelj. Lektorica: Klasja Zala Kovačič. Oblikovalec maske: Emperatriz. Asistent režiserja in dramaturginje: Sandi Jesenik. Igrajo: Jurij Drevenšek, Aleš Kranjec, Anže Zevnik, Rok Kravanja, Danijel Malalan in Anda Rupič, Luca Skadi, Virginia Immaculata.

in časovna bližina predstave. Dramsko besedilo vsebuje številne dialoge intimne narave med posameznima moškima likoma, ki sta v prijateljskem, sorodstvenem ali partnerskem odnosu, gre za čustveno sporazumevanje ljudi v bližnjih odnosih. V prizorih, v katerih nastopi oficir, se vzdusje zresni, čemur sledijo kratke in jasne, ukazovalne povedi. Uprizorjeno besedilo je skrajšano in ekonomizirano, vzpostavlja jasno dramaturško linijo, v podtekstu pa je strukturno zasnovano kot nenehen dialog med nekdanjim in sedanjim (Dobovšek 2018).

Na prvih vajah so se režiser, igralci in dramaturginja strinjali z lektoričnim predlogom, da bo govorna podoba temeljila na sproščenem, pogovornem jeziku, le lik oficirja naj ohrani zapisano zborna različico. Najpogostejši posegi v zapisano besedilo so bile samoglasniške redukcije.

Faze lektorskega dela

Delo gledališkega lektorja poteka v dveh zaporednih postopkih – bralne vaje in oblikovanje odrskega govora –, prvi je posvečen pisnemu jeziku, drugi pa govornemu (Podbevšek 1997/1998: 82–85). Proces lekture pri *Rožnatem trikotniku* je podobno zaobsegal ta postopka (druga in tretja faza). **Prvi postopek** (priprava) lektorjevega dela je branje dramskega besedila pred vajami ter priprava besedila za govorno uresničitev: zapiše si morebitne posebnosti pri naglasnih mestih posameznih besed ali posebnosti pri načinu izgovarjave, pri tem ne sme pozabiti na tuja imena. Pri pogovornem jeziku je zelo pomembna določitev samoglasniških redukcij, saj je na tem področju več možnosti, zato si lektor zapiše nekakšno shemo samoglasniških redukcij, s pomočjo katere svetuje in popravlja. V **drugi fazi** (poslušanje in popravljanje, svetovanje) je lektor na bralnih vajah, ki potekajo za mizo. Igralci preberejo besedilo (čim bolj) pogovorno, med branjem pa jih lektor popravlja predvsem na pravorečni ravni in ravni razumevanja vsebine (npr. popravljanje napačno naglašanih besed ali besednih zvez, opozarjanje na neupoštevanje samoglasniških redukcij, popravljanje slovničnih napak, ki so včasih že v besedilu). **Tretja faza** (poslušanje in popravljanje, svetovanje) so prve vaje v prostoru: lektor znova opozori na popravke, pomembno pa je, v kakšnih okoliščinah. Koristno je, da obvlada osnovne zakonitosti osebnostne dinamike, komunikacije in medosebnih odnosov:

Lektor mora biti dober psiholog, imeti mora precejšnjo mero socialne inteligence, da zna najti primeren trenutek in način za svoje kritične pripombe, da ve, kdaj je treba komu isto povedati desetkrat, kdaj komu napako omeniti le mimogrede ali na samem, kdaj jo je treba celo napisati. (Podbevšek 1997/1998: 81)

Lektorsko svetovanje in igralska govorna uresničitev

Lektorski nasveti in popravki pri nastajanju predstave *Rožnati trikotnik* so temeljili na sodobnem pristopu k jezikovnemu svetovanju: lektorsko delo je ustvarjalno oblikovanje

odrskega govora, usklajeno z uprizoritvenim konceptom. Upoštevala sem človeka kot živega govorca, zato sem se pri več možnostih odločala tudi za mnenja igralcev in se z njimi večkrat posvetovala glede različnih rešitev.

Vsakešna uresničitev dramskega besedila pokaže poseben odrski govor, ki je specifična, le tej predstavi lastna govorna podoba, podobno, kot ji je lastna kostumografska, scenografska in glasbena. Odrski govor je že med vajami, torej med samim nastajanjem govorne podobe, kazal nekatere neustreznosti glede na dogovor ustvarjalcev *Rožnatega trikotnika* o rabi sproščene različice pogovorne zvrsti jezika in na bralni vaji zastavljenih samoglasniških redukcij.

Tabela 1 prikazuje primere s pravorečnega in normativnega področja gledališkolektorskega dela. Če igralec nerazumljivo izgovori težji sklop »sebošcvrl« (2. oseba ednine, dovršni glagol), lahko gledalec razume drugačen pomen – »se bo cvrl« (3. oseba ednine, nedovršni glagol). V takih primerih je pomembna razumljiva izreka, da ne pride do sporočil, ki niso v skladu z uprizoritvenim konceptom. Igralcu sem svetovala pri velelniku *vrži*, pri katerem je šlo v besedilu za slovnično napako, ki jo je igralec zaznal, in me vprašal za mnenje. Zaradi prepričljivosti ukazovalne povedi sem mu svetovala, da obdržimo pravilno obliko velelnika (*Stran ga vrzi!*), s čimer se je strinjal.

Tabela 1: Slovnične napake in težji glasovni sklopi.

dramsko besedilo	govorna uresničitev	nasvet
vrži jo (velelnik)	vrži jo	vrzi jo
moral	mogu	morou
zraven mene	zraven sebe	zraven mene
se boš scvrl	se »bošcvrl«	se boš scvrl
čisto otrple	»čisotrple«	čist otrple
nočeš slišati	»nočaslišat«	nočeš slišat

Tabeli 2 in 3 prikazujeta primere z ustvarjalnega področja, saj se pri leksičnih spremembah, samoglasniških redukcijah in sooblikovanju nekaterih prozodičnih sredstev ponuja več možnosti uresnitve, o katerih smo se posvetovali igralci, režiser, lektorica in dramaturginja. Pri glagolu *privoščiti* so možnosti samoglasniških redukcij *privoščiti*, *prvoščiti* ali *prvoščēt*; zaradi usklajenosti s sproščeno različico pogovornega jezika sem igralca opomnila na zadnjo možnost z dvema polglasnikoma. Beseda *peder* ima negativno konotacijo, kar smo želeli poudariti, hkrati pa je socialnozvrstno ustrežnejša kakor beseda *homoseksualec*.

Tabela 2: Samoglasniške redukcije in leksične spremembe.

dramsko besedilo	govorna uresničitev	nasvet
tako močan si videti	tako močan si videti	tko močæn si videt
privoščiti	privoščit	pærhoščet
poškili	poškiliu	poškilu
popolnoma brez koristi	popounoma brez koristi	čist brez koristi
homoseksualec	peder	peder
kšeft	biznis	biznis

Tabela 3: Prozodična sredstva: premor, intonacija in hitrost govora.

dramsko besedilo	govorna uresničitev	nasvet
A si?	Si? (<i>padajoča intonacija</i>)	A si? (<i>premalo vznemirljivo</i>)
pametna laž	pametna laž (<i>monotono</i>)	pametna laž (<i>poudarek</i>)
ne morem je vzeti	ne moræm je vzet (<i>pretiho</i>)	ne moræm je vzet (<i>glasneje</i>)
ampak, a pogrešaš	ampak, a pogrešaš	ampak, (<i>premor</i>) a pogrešaš
upam, da ti je zdravilo pomagalo	upam, (<i>premor</i>) da ti je (<i>premor</i>) zdravilo pomagalo	dovolj je en premor pred veznikom <i>da</i>
jaz vse vidim (govor oficirja)	jaz vse vidim	(<i>večja hitrost in ritmičnost</i>)

Igralci so me naučili marsičesa, med drugim, da je treba biti zelo pozoren na posebnosti posameznih prizorov, ki so fizično težje izvedljivi in vplivajo na govor. Sprva sem določila zorno obliko *izvólite* (odgovor oficirju), a so me igralci opozorili, da se jim zdi v prizoru z napetimi odzivi lika in hitrejšim govorom ustrežnejša pogovorna oblika *izvólte*. Naučila sem se tudi, da je pri odrskem govoru zelo težko doseči večjo glasnost, ko gre za intimen dialog med dvema likoma, ki sta si v zgodbi čustveno predana. Jezikovna podoba je pridobila prepričljiv izraz, vendar je ta dosegel gledalce v sprednjih vrstah, manj v zadnjih. Premalo glasen govor in nerazumljiva dikcija v posameznih intimnih prizorih (kar je verjetno težava v marsikateri uprizoritvi) je bila torej precejšnja pomanjkljivost, kar v gledališki kritiki omeni tudi Zlobec (2018).

Sklep

Igralci se pri vsaki vlogi, ki jo gradijo, vedno znova soočajo s problemom govora v celoti. Razmišljati morajo o tem, kako kaj reči, kako razčleniti besedilo, da bo jasno izgovorjeno

in pomensko razumljivo oživel v notranji resničnosti lika in hkrati zunanji izraznosti za gledalce. Lektor je nepogrešljiv, a mora biti tudi pogrešljiv, saj si mora določene svobosčine vzeti vsak igralec sam (Reichman 2006: 118). Kadar je sodelovanje pri študijskem procesu dobro, je lektorjeva potencialna didaktična vloga učinkovita: dober lektor je nepogrešljiv, ker je z njim mogoče vlogo razviti tako, da začne besedilo, ki je na papirju, počasi oživljati in končno živeti (prav tam: 118). Predpogoj za uspešno gledališkolektorsko delo je zmožnost, ki jo dobro opišeta Stankovič in Tivadar, tj. visoka stopnja zavedanja o kultiviranosti govora in kulturi govornega izražanja ter poznavanje tehnike govora, glasu, diha, nege glasu in zmogljivosti govoril (2013: 133). Šele tako je lektorjevo delo ustrezno. Vloga gledališkega lektorja je dandanes drugačna kot v preteklosti, saj ni več le pravorečni varuh, vendar to ne pomeni, da je to področje povsem zanemarjeno. Sodobno delo lektorja (tako kot učitelja) močno temelji na ustvarjalnosti oziroma si mora za to vsaj prizadevati, pri čemer gre za dve vrsti sposobnosti – biti ustvarjalen in spodbujati ustvarjalnost. Njegovo delo pa je didaktično uspešno le, če mu uspe vzpostaviti dobro in učinkovito komunikacijo s soustvarjalci predstave.

Viri in literatura

- AHAČIČ, Draga, 1998: *Gledališče besede*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- DOBOVŠEK, Zala, 2018: Kritika predstave Rožnati trikotnik (Bent): Nekatere ljubezni še vedno ubijajo. *Dnevnik* 12. december.
- KEJŽAR, Katarina, 2013: Učenje govorne kulture v osnovni šoli. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej. 121–130.
- KELC, Luka, 2016: *O lektoriranju*. <http://www.lektorsko-drustvo.si/lektorski-razgledi/o-lektoriranju-luka-kelc> (Dostop: 18. 12. 2018).
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MAHNIČ, Mirko, 1977: *Spet upanje*. Maribor: Obzorja.
- NABERGOJ, Rudenka, 2000: Igralci o vlogi lektorja. Katarina Podbevšek, Tomaž Gubenšek (ur.): *Kolokvij o umetniškem govoru*. Ljubljana: AGRFT, Katedra za govor in umetniško besedo. 99–111.
- PODBEVŠEK, Katarina, 1994/1995: Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. *Jezik in slovnost* XL/3–4. 103–110.
- PODBEVŠEK, Katarina, 1997/1998: Lektoriranje govornega (gledališkega) besedila. *Jezik in slovnost* XLIII/2. 79–88.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2010: Spreminjanje odrske govorne estetike v slovenskem gledališču 20. stoletja. Barbara Sušec Michieli idr. (ur.): *Dinamika sprememb v slovenskem gledališču 20. stoletja*. Ljubljana: AGRFT, Maska. 197–237.

- REICHMAN, Darja, 2006: Oblikovanje vsakdanjega govora na odru. Katarina Podbevšek, Tomaž Gubenšek (ur.): *Kolokvij o umetniškem govoru II*. Ljubljana: AGRFT, Katedra za govor in umetniško besedo. 115–123.
- STANKOVIČ, Jelka, TIVADAR, Hotimir, 2013: Preučevanje govorne in artikulacijske priprave govorca na javni govorni nastop. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej. 131–138.
- TOMIĆ, Ana, 2000: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- VRTAČNIK, Martin, 2012: Gledališki lektor – njegova funkcija in namen v sodobnosti. *Jezik in slovnstvo* LVII/3–4. 101–114.
- VRTAČNIK, Martin, TIVADAR, Hotimir, 2017: Sodobni pristop k jezikovnemu svetovanju v gledališču na Slovenskem. *Slavia Centralis* X/1. 63–66.
- ZLOBEC, Marijan, 2018: <https://marijanzlobec.wordpress.com/2018/12/10/podoba-nacisticne-nemcije-skozi-roznati-trikotnik/> (Dostop: 11. 12. 2018).

Pogled nazaj za naprej: Jezikovno razsodišče o TV-jeziku v osemdesetih letih

Lucia Gaja Scuteri

Uvod

Sodobne analize medijskega govora dokazujejo, da je odstopanj od jezikovne norme v medijih vedno več in da se je z jezikovnokulturnega vidika kakovost slovenskega medijskega govora v zadnjih letih poslabšala.¹ Odstopanja od knjižne norme v govoru poklicnih in nepoklicnih govorcev v medijih, narečna in individualna zaznamovanost govora, ki ju je sprva sprožila demokratizacija retorike, kasneje pa »demokratizacija« oz. komercializacija medijskega prostora še okrepila, ni nov pojav – narečno in nezborna se je v slovenskem medijskem govoru pojavljalo že v preteklosti.²

Namen članka je izpostaviti vztrajno (ne)uresničevanje knjižne govorne norme na slovenski televiziji, kakor izhaja iz zgodovinskih virov, torej onkraj specializirane literature. Učinkovitejša medijska jezikovnokulturna politika namreč zagotovo temelji tudi na poznavanju aktualnosti preteklih odstopanj od norme na slovenski televiziji. To lahko hkrati prispeva k razmislekom in razpravam o razvojnih težnjah v govorjenem knjižnem jeziku in v publicističnih zvrsteh.

Televizija Ljubljana pod drobnogledom Jezikovnega razsodišča

Jezikovno razsodišče (JR), širši javnosti najbolj znana delovna skupina Sveta za slovenski jezik (SSJ), ustanovljeno pri Svetu za kulturo pri Socialistični zvezi delovnega ljudstva Slovenija (SZDLS), je začelo delovati na začetku decembra 1980 in je bilo aktivno do leta 1990, ko je SZDLS v novi politični ureditvi prenehala delovati (Repe 2002: 119–125).

Svoje tedenske izjave je JR redno objavljalo v številnih tiskanih medijih. Iz praktičnih razlogov so bile kratke ter poljudno in praktično napisane; nastajale so na pobudo dopisovalcev ali posameznih članov JR. Med letoma 1980 in 1990 je JR imelo pet mandatov in je oblikovalo več kot štiristo izjav.³ Število obravnavanih tem je bilo dokaj

1 Prim. npr. Kalin Golob (2001, 2004a, 2004b), Tivadar (2003a, 2003b, 2004, 2008), Verovnik (2004, 2008).

2 Prim. npr. Kaluža (1977/1978), Toporišič (2007), Pleteršek (1985).

3 Prvih 80 izjav je član prvega mandata JR, Janko Moder, zbral in izdal v knjižni obliki (Moder 1984). Toporišič, član prvega in drugega mandata JR, pa je tiste, ki jih je sam oblikoval – tj. št. 2, 11, 14, 19, 22, 32, 36, 37, 62, 63, 71, 72, 77 –, naknadno vključil v knjižno izdajo svojih jezikovnih koticikov v tedniku *7D* (Toporišič 2007).

veliko: od novinarskega jezika do jezika na kulturnih prireditvah in znanstvenih simpozijih, od imen slovenskih podjetij in izdelkov do jezika na bančnih idr. uradnih obrazcih, od jezika na televiziji do oglaševalnih reklam, od jezika v šolskih priročnikih do tistega v navodilih za uporabo gospodinjskih naprav. Poleg tega je obravnavalo tudi morebitne jezikovne zagate dopisovalcev, predvsem pravorečne in slovnične narave (npr. sklanjatev prevzetih besed).

V desetih letih delovanja je JR vidikom in primerom jezikovne rabe na televiziji neposredno posvetilo okrog štirideset izjav.⁴⁴ Posredno pa je problematika omenjena ali nakazana tudi v izjavah, v katerih so člani JR obravnavali primere pomanjkljive jezikovne kulture na radiu in v tiskanih medijih ter – skupno gledano odstotno številnejše – primere neenakopravne rabe slovenščine v javnosti na splošno.

JR je opozarjalo na velik delež neslovenskega programa na TV Ljubljana – kar je bil tedaj kljub porajajoči se slovenizaciji televizije še vedno aktualen problem –, poleg tega pa predvsem na pravorečne, pravopisne in prozodične značilnosti TV-govorcev, tako poklicnih kot nepoklicnih. Prejelo je tudi številna pisma občanov, ogorčenih nad nesprejemljivo veliko prisotnostjo ljubljanskega pogovornega jezika (oz. narečja in slenga) v nekaterih TV-oddajah. Poleg tega je kritiziralo pojave t. i. samoupravnega žargona in prevzetega besedišča ter slogovne in slovnične nepravilnosti TV-jezika.

Vsebinsko sodijo izjave o TV-jeziku v dva večja sklopa, in sicer gre za izjave, ki obravnavajo jezikovnokulturna vprašanja, in izjave, ki problematizirajo položaj slovenščine na slovenski televiziji v razmerju do drugih jezikov. V pričujočem prispevku izpostavljamo nekatere iz sklopa o pomanjkljivi jezikovni kulturi na televiziji. To so izjave, ki kritično obravnavajo predvsem slovnične (pravorečne, pravopisne, oblikoslovne, skladske) primere napačne oz. nekultivirane rabe slovenščine. Pri tem so, sodeč po gradivu JR, »grešili« predvsem nepoklicni govorci, gostje oddaj, izjema pa niso bili niti poklicni govorci (voditelji, napovedovalci, novinarji) – še posebej športni novinarji in vremenoslovci.

»Težave z vratci«⁵

Jeziku športnih novinarjev je JR namreč posvetilo več izjav. Prva je št. 91 *Govor športnih novinarjev* (2. 3. 1983). V njej JR ob ugotavljanju, da »je jezik delovno orodje novinarjev, vendar ga premalo poznajo in slabo uporabljajo«, saj »se novinarji radi navzamejo govornih obrazcev in klišejev, razbohotita se gostobesednost in frazerstvo

4 V nadaljevanju besedila in v literaturi med oklepaji navajamo datum objave oziroma – kadar ta podatek ni na voljo – datum seje, na kateri so izjave izoblikovali.

5 Iz naslova izjave št. 244.

in naenkrat ni več jasne in natančne misli, kakršno terja poslušalec in gledalec«, s konkretnimi primeri našteje najpogostejše napake športnih novinarjev pri prenosih športnih dogodkov oz. tekem:

/n/ekaterim manjka elementarno znanje jezika: ne poznajo npr. ne sklonov ne spola samostalnikov (z vraticami nam. z vratci) /.../ Posebno poglavje v jezikovni malomarnosti športnih novinarjev so tuja imena /.../, kjer veliko grešijo pri izgovorjavi, naglaševanju in tudi drugače. (ARS, SI AS 537, 1356, 1931)

Zelo kritično je razsodišče ocenjevalo tudi razširjeno prakso, da so si novinarji v svojih prispevkih za sogovornike pogosto izbrali jezikovno gledano neustrezne posameznike oz. »strokovnjake, ki (npr. pri alpskem smučanju) delajo prav neverjetne jezikovne spake«.⁶

Na jezikovne napake ljudi, poklicno povezanih s smučanjem (smučarski delavci, vrhunski tekmovalci, predvsem pa novinarji) in športom na splošno, JR opozarja nadalje v izjavah št. 212 *Nadležni organi s strani Zveze* (17. 7. 1985) in št. 244 *Težave z vratci* (25. 3. 1986). V njiju je delovna skupina izpostavljala, da športni TV-novinarji poleg neustreznosti na leksikalni ravni⁷ in leta 1983 že omenjene težave pri sklanjatvi »vratc«, obravnavajo moški samostalni kot samostalni srednjega spola⁸ in pogosto »v svojem javnem sporočanju uporablja/jo/ nepotrebne tuje izraze iz svojega žargona ali pa slovenske izraze na nam tuj, pogosto tudi nejasen način.«⁹ Poleg tega novinarji, dodaja JR, ne samo pri smučanju, temveč tudi pri poročanju o drugih športnih tekmovanjih, napačno uporabljajo priimke (posebej tuje) za ženske osebe, ki jih je praviloma treba navesti skupaj z imenom (npr. Mateja Svet četrta, ne pa Svet četrta), kadar tekmovalkinega imena ne poznajo, pa obvezno s posamostaljenim svojilnim pridevnikom (npr. Svetova četrta).

Na napačno poimenovanje ženskih oseb JR znova opozarja v izjavi št. 338 *Kdaj Tepeš in Debelak na TV brez napak* (1988), v kateri je sicer poudarek na napakah pravorečne (in pravopisne) narave. Ob prenosih zimskih olimpijskih iger v Calgaryju (1988) so namreč slovenski športni novinarji, kot JR piše anonimna dopisovalka, znanima slovenskima skakalcema dosledno napačno zapisovali in izgovarjali imeni oz. priimka: Tepež nam. Tepeš in Debeljak nam. Debelak. Dopisovalkinim ugotovitvam JR vzporeja protest *Delovega* bralca zoper napačno naglaševanje priimkov slovenskih znanih osebnosti,

6 ARS, SI AS 537, 1356, 1931.

7 Npr. raba glagola odstopiti nam. izstopiti, besede tek nam. voznja, spust nam. smuk, besedne zveze dobiti slalom nam. zmagati v slalomu, rezultat se je zmanjšal nam. razlika v zadetkih se je zmanjšala itn.

8 ARS, SI AS 537, 1356, 1931.

9 ARS, SI AS 537, 1358, 1934.

kadar so na televiziji slovenski govorniki skušali govoriti srbohrvaško, npr. Krížaj nam. Krížaj ali pa Kárdelj nam. Kárdélj.¹⁰

»Prisluhnili bomo temu, kaj nam pripovedujejo in kako nam govorijo«¹¹

Pravorečnim in pravopisnim težavam in napakam TV-govorcev (poklicnih in nepoklicnih) so si člani JR v vseh mandatih prizadevali posvetiti več prostora. Sicer pa se jim je v desetih letih delovanja posrečilo problematiko obravnavati le v desetini izjav. Poleg priložnostnih primerov, na katere so jih opozarjali občani in na temelju katerih so člani razsodišča obravnavali pravorečne in pravopisne napake (npr. v izjavah št. 141, 171, 200, 204, 292),¹² so večkrat kritizirali teletekst TVL,¹³ tako imenovano »vekanje«, narečno barvanje knjižnega govornega jezika in napačno naglaševanje.

Z zložnim izgovorom nezložnih predlogov v, z/s, in k – s t. i. vekanjem, zekanjem, sekanjem in kekanjem – se je JR ukvarjalo v treh izjavah: št. 83 *Vekanje* (ni bila objavljena),¹⁴

10 Govor športnih novinarjev najde ponovno prostor v izjavah št. 285 *Kočevje je priplulo* in št. 356 *Slovenščina v olimpijskem finalu*. V prvi JR obravnava nepravilnosti pri ujemanju povedka z osebkom v novinarskih besedilih nasploh, v zadnjih vrsticah pa na kratko omenja zglede iz TV-poročanja športnih novinarjev. V izjavi št. 356 pa na podlagi zgledov iz prakse radiotelevizijskega poročanja ob športnih prenosih (tj. na olimpijadi v Seulu) in vremenskih napovedi obravnava napačno rabo prevzetih samostalnikov, ki se končujejo na samoglasnik.

11 Iz izjave št. 369.

12 Izjava št. 141 govori o neustreznosti izvirnega naglaševanja tujih neosebni lastnih imen ob TV-komentarju stockholmske konference o razoroževanju. To »novinarsko imenitnost« JR zavrača in priporoča naglasno podomačevanje ruskih in srbohrvaških lastnih imen. V izjavi št. 204 pa JR, izhajajoč iz dopisnikove kritike rabe nemehčanega r-ja v novinarskem jeziku in govoru, spregovori o mehčanem j v slovenščini pri prevzetih besedah. Napačno rabo velike začetnice za imena praznikov v podnaslovih v angleškem filmu, predvajanem na televiziji maja istega leta, pa obravnava v izjavi št. 171. V izjavi št. 292 JR na predlog radijske uslužbenke obravnava pisavo in izgovarjavo ljubljanske raziskovalne ustanove »Institut Jožef Stefan«. V 200. izjavi se na predlog upokojenca E. M. iz Celja opredeli do napačnega naglaševanja na splošno, predvsem pri krajevnih imenih, obravnava pa tudi oblikoslovne (raba namenilnika oz. nedoločnika) in slogovne (pogosta in izpraznjena raba besednih zvez kot npr. »tam nekje«, »in tako naprej« in besede »pravzaprav«) težave oz. napake v govoru poklicnih govorcev in gostov RTV-oddaj; kritizira še pogoste prvine t. i. pogovornega jezika (kratki nedoločnik, množinska oblika deležnika na -l) in pretirano rabo t. i. mašil v pogovornih oddajah (ARS, SI AS 537, 1356, 1931; 1357, 1932).

13 Leta 1984 je slovenska televizija začela redno oddajati teletekst in videostrani. Toda po treh letih od uradne uvedbe teletekst še vedno ni upošteval slovenskega črkopisa: vsa besedila so bila objavljena brez slovenskih črk č, ž in š. Na zadevo je JR opozorilo v izjavah št. 290 *Nase crke brez stresic* (sestavljena dne 11. 3. 1987) in št. 301 *Novi izvovzni uspehi* (8. 6. 1987).

14 Do leta 1989 je ta izjava edina, ki izrecno obravnava pravorečne napake voditeljev televizijskega *Dnevnika*, ki so sicer skupaj z napovedovalci veljali za najbolj kultivirane govorce na slovenski televiziji. Izhodišče za kritiko »očitnega kršenja izrecnega pravopisnega predpisa«, kakor vekanje opisuje JR, je bila ostra in anonimna obravnava »temperamentnega dopisnika«, ki v svojem dopisu protestira zoper govor voditelja televizijskega dnevnika J. Č. Po mnenju ogorčenega gledalca je ta »v nasprotju s svojimi kolegi kot razpoznavno značko uvedel na našo televizijo vekanje«. Izjava najverjetneje ni bila nikoli objavljena prav zaradi ostrega tona in neposrednega napada na ugledno televizijsko osebnost. Toda čeprav je tako v končni različici izjave kot v skupnem seznamu izjav navedeno, da ni bila objavljena, odlomek dopisovalkega pisma iz Kranja, s katerim se začne izjava št. 90, navidezno namiguje na drugačen sklep.

št. 152 *Zategovanje in jecljanje*¹⁵ (16. 5. 1984) in št. 197 *Pravorečna poslanica RTV-ju* (27. 3. 1985). V izjavi št. 197 je poleg skopega obvladovanja pravorečnih pravil omenjeno pogosto nesmiselno poudarjanje poklicnih govorcev (napovedovalcev in novinarjev), saj so pri besednih zvezah, namesto da bi poudarili besedo, ki je imela pomensko težo, praviloma izraziteje izgovarjali zadnjo besedo v stavku.¹⁶ Besedilne fonetike poklicnih govorcev JR večinoma sicer ne obravnava neposredno in se v izjavah pojavljajo predvsem v dobesednih navedkih iz pism dopisovalcev.

Med pogostimi pravorečnimi težavami televizijcev je JR večkrat izpostavljalo narečno in mednarodno barvanje slovenske knjižne besede. Pri prvem sicer ni mišljena narečno obarvana stavčna fonetika oz. prvotni prizvok, ki se ga govorec navzame kot otrok iz okolja, v katerem odrašča – ta je v zborni izreki, kadar ne krši pravorečne norme, lahko celo dobrodošla, pišejo razsodniki v izjavi št. 89 *Narečje v zbornosti* (sestavljeno februarja 1983). Nedopustno pa je, tako JR, vztrajanje pri napačni izgovarjavi širokih in ozkih e-jev in o-jev, polglasnika kot »e«, t. i. trdega l pred samoglasniki a, o, u namesto knjižnega srednjega l in zvočniških sklopov lj in nj kot mehkih l in n pred samoglasnikom. Prav tako nesprejemljivo je po JR mednarodno barvanje – tj. »izgovor tujk tako, kot jih izgovarjajo v jezikih, iz katerih so prispele k nam; isto je s tujimi imeni, npr. [miterā] namesto [miterán]«. Narečno barvanje naj bi bilo izrazito predvsem pri vremenoslovcih, ki »pogosto ne izpolnjujejo niti splošnih pogojev za javni nastop« in imajo »opazne govorne napake /.../ ali pa nezdrav glas (slišne fonacijske motnje)«, zaradi česar je videti, kot da »avdicije sploh niso opravljali« (Izjava št. 197 v ARS, SI AS 537, 1936, I).

Še v okviru pravorečnih pomanjkljivosti na televiziji se JR do problematike naglasnega mesta – poleg priložnostnih obravnav naglasnih težav – natančno opredeljuje v predzadnjem letu delovanja v izjavi št. 369 *Ali so Velike Lašče velike?* (16. 1. 1989), v kateri tedanji člani naštejejo najpogostejše naglasne napake poklicnih radijskih in televizijskih govorcev. Te so se po zbranih zapisih JR na RTV Ljubljana največkrat pojavljale pri:

Izjava se namreč začena z naslednjim stavkom iz dopisovalkega pisma: »Jezikovno razsodišče je v 83. izjavi povedalo mnenje o pomembni prvini govorjenega jezika. Vendar VEKANJE [...] ne povzroča nič večjega trpljenja kot UKANJE, kadar to neusmiljeno trga predlog od besede ali kadar nasilno poudarja prav nič poudarjeni u.« (ARS, SI AS 537, 1356, I) V nadaljevanju JR zadevo komentira, pri čemer o vekanju in ukanju za razliko od izjave št. 83 govori na splošno in ne v povezavi s televizijskimi (poklicnimi) govorniki. Iskanju odgovora na vprašanje, ali je bila izjava št. 83 objavljena v (tiskanih) medijih, ki jim je JR svoja besedila pošiljalo v objavo (gre za več kot dvajset naslovov), oz. zakaj ni bila, bi bilo morda v prihodnosti zanimivo posvetiti podrobnejšo obravnavo na podlagi obsežnejšega vzorca revijalnega in dnevnega tiska (med decembrom 1982 in marcem 1983), predvsem pa na podlagi še razpoložljivih ustnih virov – še posebej ker gre prav za izjavo, na podlagi katere je RTV Ljubljana JR očitala, da hoče »ubiti enega izmed novinarjev«, kar pomeni, da je izjava v neki obliki, morda celo s pismom, naslovljenim samemu voditelju, morala le priti do RTV. Dejstvo, da v izjavi št. 90 TV-govorniki niso nikoli omenjeni, pa vzbuja sum, da je navedeni izhodiščni dopis pravzaprav ponarejen, dopisovalka pa izmišljena, saj gre vsebinsko gledano za omiljeno različico izjave št. 83.

15 Predmet kritike je polglasniško zategovanje med govorjenjem novinarjev ter političnih in javnih delavcev. Na vrivanje polglasnika v govor poklicnih in nepoklicnih govorcev JR opozarja tudi v izjavi št. 197.

16 ¹⁶Na težavo je naknadno opozarjal tudi Toporišič (2007: 169) v svojih jezikovnih koticah v tedniku 7D. Pred njim pa so napačno poudarjanje izpostavljali že na blejskem (1977) in portoroškem slavističnem posvetovanju (1979).

1) določni obliki pridevnika velik (npr. Velíke Lášče, Velíka planína nam. pravlílnih Vélíke Lášče in Vélíka planína); 2) količinskih (vprašalnih, oziralnih, kazalnih, nedoločnih) zaimenskih prislovih (npr. napačni kolíko in kolíkor nam. pravlílnih kólíko in kólíkor); 3) deležniku predponskih glagolov na -iti/im (npr. naredíl nam. pravlílnega narédil) in 4) zloženih samostalnikih z izglagolsko sestavino v drugem delu (npr. nógomet nam. pravlílnega nogomèt). (ARS, SI AS 537, 1357, 1933)¹⁷

Zaskrbljujoča »birokratska« in narečna odstopanja na Televiziji Ljubljana

Navezane pretežno na posamezne predloge, opozorila ali pobude dopisnikov pa so izjave JR o oblikoslovnih in skladenjskih napakah in o zbirokratiziranem jeziku v televizijskih nastopih novinarjev in politikov. Na podlagi konkretnih primerov iz skladnje, besedoslovja in oblikoslovja JR obravnava jezik nastopajočih (pretežno poklicnih) govorcev na televiziji in razpravlja o njem v izjavah št. 4, 128, 155, 170, 220, 355, 366, 381 ter 419.¹⁸ Kritike rabe birokratskega jezika na televiziji pa so redkejšje kot kritike tega pojava v tiskanih medijih.¹⁹

Na podlagi pobud dopisovalcev se je JR opredelilo tudi do ustrezne rabe pogovornega knjižnega jezika in narečja v govornih medijih. O (ne)ustreznosti neformalnega ogovarjanja sogovornika (tikanja) na radiu in televiziji razsodišče piše v izjavi št. 347 *Medvedja usluga demokratizaciji*. V njej delovna skupina navaja primer vsiljenega tikanja na Valu 202: v oddaji 10. 4. 1988 je novinar po uvodnih povedih svojo sogovorko, delegatko Viko Potočnik, nenadoma vprašal: »Saj nimaš nič proti, če se tikava?«, nato

17 O naglaševanju moškega deležnika glagolov na -iti/-im JR piše še v izjavi št. 422.

18 Izjava št. 4 je namenjena redundantni rabi besede sredina na TVL in v javnosti na splošno; v izjavi št. 128 je obravnavana raba roditelja množine samostalnika konj v tiskanih medijih in na RTVL; izjava št. 155 se posveti uveljavljeni rabi tuje besede dijak namesto domače – in zakonsko veljavne – učenec v novinarskih besedilih; izjava št. 170 pa govori o rabi zaimkov nihče in nobeden v oddaji TVL; v izjavi št. 220 se JR opredeljuje še do (ne)primernosti izraza bioreprodukcija. Izjava št. 355 govori o uvajanju novega študija na FSPN in potrebi po razvoju ustreznjega strokovnega izraza; izjava št. 366 je namenjena pregibanju tujih in domačih zemljepisnih lastnih imen; prav tako je v izjavi št. 381 obravnavana sklanjatev čeških moških priimkov in imen iz slovanskih jezikov, v izjavi št. 419 pa pregibanje romunskih priimkov in samostalnikov, ki se končujejo na -u.

19 Prva izjava, posvečena zapleteni skladnji, značilni za birokratski jezik, je izjava št. 17 *Zahvaljujoč prisotnosti zaskrbljujočega* (2. 4. 1981), v kateri JR pokomentira odvečno rabo nekaterih izrazov in besednih zvez v medijih, izhajajoč iz duhovitega odlomka, napisanega v pismu dopisovalca L. K. iz Ljubljane: »Zahvaljujoč našim sejам, našim časopisom, radijskim in televizijskim oddajam je vedno bolj prisotna zaskrbljujoča prisotnost zaskrbljujočega in prisotnega.« (ARS, SI AS 537, 1356, I) Tej tematiki sta posvečeni še izjavi št. 326 *Pravica do stavke*, v kateri JR obravnava »papirnat« in žargonske izraze v novinarskih besedilih nasploh, in št. 334 *Moralnopolitična neoporečnost besed*, v kateri je pod drobnogledom posredni »zavajajoči« način izražanja novinarjev in politikov pri poročanju o neprijetnih stvareh in dejstvih in njihovem poimenovanju (npr. raba besede zamik nam. jasnejše zamuda ali zveze sprememba cen nam. podražitev). Kritike birokratskega samoupravnega jezika se je JR sicer lotilo v več izjavah, birokratski jezik na televiziji pa je mimogrede pokomentiralo tudi v izjavi št. 395.

jo je do konca oddaje vztrajno tikal, Vika Potočnik pa ga je še naprej dosledno vikala. Primer je JR služil kot izhodišče za izpostavljanje stališča do ustrezne rabe neformalnih oz. sproščenih jezikovnih sredstev v javnem, medijsko posredovanem (po)govoru. Pri rabi tikanja oz. vikanja v govorjenih medijih, pojasnjuje JR, je treba upoštevati vrsto programa in tip oddaje, saj »vsiljevanje tikanja, posebno v tako izpostavljenem govornem položaju, lahko pri marsikaterem gostu in poslušalcu zbudí odpor, ker to čuti kot nedopustno vdiranje v sobesednikov intimni svet« (ARS, SI AS 537, 1357, 1933).

Na protestno pismo anonimnega dopisovalca, ki je kritiziral kulturno-umetniški program ljubljanske televizije, češ da so njene kulturne oddaje (TV-nadaljevanka *Naša krajevna skupnost*) neokusni preplet srbohrvaškega jezika in dolenskega narečja, JR odgovarja v izjavi št. 107 *Jezikovna različnost v TV-igrah* (22. 6. 1983), v kateri se na kratko opredeli do primerov, kadar je na televiziji raba neknjižnih zvrsti (ne)ustrezna. Z rabo narečja in tujega jezika v umetnostnem besedilu, opozarja JR, ni načeloma prav nič narobe:

raba socialnih in funkcijskih zvrsti je /v umetnostnih oddajah/ docela normalna, saj določa stilno oblikovanost umetnin /...:/ v omenjeni nadaljevanki sta bila verjetno tako narečje kot srbohrvaščina uporabljena, da bi realistično zajela tematiko in dogajanje. (ARS, SI AS 537, 1356, 1931)

Če je v televizijskih umetnostnih zvrsteh (dramah, nadaljevalkah in filmih) raba narečja in tujega jezika sprejemljiva *licentia poetica*, pa je vdor narečja in interesnih govoric, kot sta sleng in žargon, popolnoma nesprejemljiv v »javnem nastopanju: recimo pred tv-kamero, z govorniškega odra, za okroglo mizo«, saj naj bi ob teh priložnostih »udeleženci govorili le splošno pogovorno obliko knjižnega jezika«. JR pri tem ugotavlja, da na radiu in televiziji »zvečine poslušamo knjižni zborni jezik«, čeprav nekateri »svoje sporočanje pogosto preveč barvajo, tako socialno (narečje, sleng) kot funkcijsko (npr. neumestna raba ostro strokovnega ali celo znanstvenega jezika v televizijskih oddajah, namenjenih najširšemu krogu gledalcev)« (ARS, SI AS 537, 1356, 1931).

Vdor neknjižnih zvrsti v TV-oddaje JR pozneje ocenjuje še v izjavah št. 243 *Periskopovščina* (1986) in št. 404 *Simbol enega imiča* (30. 10. 1989). V izjavi iz leta 1989 JR ob kritiziranju »nespodobne« jezikovne kulture izobražene in splošno znane gostje televizijske oddaje (gre za tedanjo urednico revije *Jana*) ponovno opozarja na moteč vdor narečnih in interesnih govoric v javno televizijsko nastopanje. Urednica namreč v oddaji *Televizijski mernik* (17. 9. 1989) svoje nazore o pomanjkljivi kulturi oblačenja ljubljanskih TV-govorcev podaja v dokaj moteči »govorni obleki oz. obliki« – pri njenem nastopu »v okviru knjižnojezikovnih (zbornih) stavkov /.../ slišimo vpletene izraze in oblike iz ljubljanskega slenga«, kar ne kaže samo na to, da na televiziji in v splošni javnosti še vedno prevladuje nizko vrednotenje jezikovne kulture kot znaka celovite osebne kulture nastopajočega, temveč hkrati, tako JR, izpodkopava prepričljivost nastopa.

Z izjavo *Periskopovščina* (1986), v kateri se JR izrazito ostro opredeljuje do rabe narečja na televiziji, pa se je med člani razsodišča in RTV Ljubljana oz. ustvarjalci kritizirane oddaje *Periskop* vnela prva javna polemika. Na izjavo št. 243, v kateri se JR ob navedbi dopisovalnine kritike izrazite ljubljanske narečne obarvanosti mladinske oddaje *Periskop* neposredno obrne na ustvarjalce in jih ostro napade,²⁰ javno odgovarja Janez Lombergar, tedanji urednik otroškega in mladinskega programa na TVL (*»Kuko bodo guvorl u Periskopu«*). Lombergar v bran oddaje opozarja, da so sicer res prisotne jezikovne napake oz. napake v govoru v *Periskopu* že pred meseci odpravili ter da »sproščenost v oddaji zahteva sproščen govor /.../. V *Periskopu* mora ostati pogovorni jezik, od tega ne moremo odstopiti, kajti tak jezik je tudi edini način komuniciranja naše mladine.«

Voditelja, pojasnjuje, pogosto govorita »pogovorni jezik tudi v ljubljansčini« predvsem zato, ker sta Ljubljancana – med razlogi za izbiro voditeljev iz Ljubljane pa omenja tehnične razloge, »ne nazadnje tudi zaradi lažjega dela«, saj sta »vselej dosegljiva« (ARS, SI AS 537, 1358, 1934, 20. 3. 1986).

Po članku se je polemika odmaknila od javnosti in se preselila v notranje kroge. Aprila 1986 so namreč o temi za zaprtimi vrati razpravljali člani JR in ustvarjalci »obtožene« oddaje²¹ – nadzor nad tem, ali v mladinskih oddajah upoštevajo knjižno govorjeno normo, pa je nato leta 1987 formalno prevzel novo ustanovljeni Programski svet za jezik (PSJ) pri TVL.²² V javno polemiko z RTV Ljubljana se je JR zopet vpletlo jeseni 1987. Jabolko spora je bil tokrat drugi program Radia Maribor, *MM2*, ki je svoje oddaje predvajal pretežno v nemškem jeziku.²³

»TV-dnevnik, 26. 6. 1989«²⁴

Čeprav je na začetku 1989. leta JR javnosti obljubljalo,²⁵ da namerava v tem letu posvečati več pozornosti TV-jeziku, so ga še naprej obravnavali predvsem na podlagi

20 »Dragi Periskopovci /.../ znano je, da ima TV lektorje in fonetike, zato vam priporočamo, da se pri pripravljanju oddaj posvetujete z njimi. Knjižni jezik ima poleg pravopisne oblike določeno tudi enotno izreko, ki se ne sklada docela z nobenim narečnim govorom, vendar raste iz vseh. Zborni ali knjižni govor, dragi Periskopovci, bi pa že morali obvladati, zlasti vi, ki ustvarjate oddaje za šolarje! Ne pa da ravno vi kršite načela jezikovnega izobraževanja, ko bi morali biti za zgled. Tudi sicer vam ne bi škodovalo, ko bi v svoje delo vnesli več profesionalizma in se otresli amaterizma.« (ARS, SI AS 537, 1357, 1932)

21 ARS, SI AS 537, 1358, 1934, 2. 4. 1986.

22 ARS, SI AS 1215, 1022, 26. 6. 1987.

23 Izjava št. 316 *Marburg zvezi vznemirja občane*. Tudi v tem primeru se je polemika v kratkem umaknila iz javnosti in bila obravnavana na sejah Programskega sveta za jezik (PSJ) in predsedstva skupščine RTV Ljubljana (ARS, SI AS 1023, 22. 11. 1988). Več o PSJ v Scuteri 2017 (198–202; 237–245).

24 Iz naslova izjave št. 395.

25 Prim. izjavo št. 369 (ARS, SI AS 537, 1357, 1933).

priložnostnih pobud dopisovalcev. Edini primer celovite kritike TV-govora je izjava št. 395 *TV-dnevnik* 26. 6. 1989 (26. 7. 1989), v kateri se JR loti »jezikovne presoje najbolj gledane televizijske oddaje – dnevnika«. Objavljena kritika TV-dnevnika (TVD) sledi t. i. *poimenski kritiki*, ki jo je predlagal radiotelevizijski Programski svet za jezik (PSJ),²⁶ kar sicer ne preseneča, saj je izjavo izoblikoval jezikoslovec Dular, ki je bil tedaj hkrati član JR, Skupine za jezik v medijih pri SSJ (1980–1990) in PSJ pri RTVL (1987–1989).

Dular v izjavi ugotavlja, da v TVD za razliko od drugih oddaj, v katerih se pogosto pojavljajo pogovorni jezik in narečja, prevladuje zborna slovenščina. Načelo zbornosti »so skoraj vsi /poklicni in priložnostni govorniki/ v celoti spoštovali, opazne odmike v pokrajinskost je bilo slišati pri /dopisniku/ S. Pirtovšku (preveč v mariborsko smer) in pri zunanjih gostih A. Bervarju in V. Vajdi (preveč v ljubljansko smer).«

Največ pozornosti posveča govoru »novinarjev oziroma napovedovalcev, skratka ljudi, za katere je javno govorno nastopanje pomemben del njihovega poklicnega dela in za katere mora biti jezikovna kultura med odločilnimi kakovostnimi merili (pomembna pa mora biti seveda tudi pri izbiri priložnostnih ali rednih gostov oddaj, npr. vremenoslovcev)«. Po omembi pohvale vrednih pojavov – kot so npr. »majhno število nerazumljivih oziroma nepotrebnih tujk, ne preveč zapletena skladnja, malo grobih slovničnih napak, nekaj izrazito prijetnih in kultiviranih glasov« – se avtor loteva obravnave slišanih napak. Te zavzamejo več jezikovnih ravni od glasoslovja do oblikoslovja, od skladnje do izbora besedja:

/n/ekateri niso zanesljivo zadevali širokih in ozkih o-jev in e-jev /.../ nekaj težav je bilo pri polglasniku: ali smo namesto njega slišali široki e /.../ ali pa je bil neupravičeno pritaknjen predlogu v (t. i. vekanje) /.../. Težave so tudi pri naglaševanju: številni novinarji in celo napovedovalci se po nekakšni mikrofonski maniri vdajajo mešanju tonemskega in netonemskega naglaševanja, pogosto celo v istem stavku (o tem bi jih lahko teoretično poučil in jih manire odvadil samo izkušen fonetik). Nekatere je treba opomniti zaradi neustreznega naglasnega mesta /.../ samega voditelja dnevnika /.../ pa zaradi občutno prehitrega govorjenja. Prehitro govorjenje je najbrž tudi eden izmed vzrokov za preskakovanje in prestavljanje govornih premorov na napačna mesta /.../ in celo za požiranje zlogov v daljših besedah (/.../ težave z besedama deregularizacija in dolgoročnejša). /.../ Besedje je bilo večinoma ustrezno izbrano in razumljivo, motile pa so nekatere papirnate besede (npr. /.../ potvorjen nam. ponarejen /.../) in sestankarske fraze (npr. /v/eč polagamo pozornosti trenutno ukrepom, ki so dolgoročnejšega značaja, zlasti na področju kadrov, sicer kadrovske politike v mestu Mariboru, na področju volilnih kadrovskega struktur ...). Slovnico v ožjem pomenu besede (oblikoslovje, skladnja) so naši govorniki še

26 ARS, SI AS 1215, 1022, 26. 6. 1987.

kar upoštevali, vendar ne moremo molče mimo štirih grobih napak: /.../ teniška igralka Seleševa je premagala Nizozemko Schultz (prav: Schultzevo ali pa je treba pred priimkom obvezno povedati ime te ženske osebe); v Liletu, le enem izmed kroničnih bolnikov [nam. pravilnega] enem izmed [se pravi ločevanje mestnika in dajalnika, op. avtorice]; zaskrbljeni z zaostrenimi razmerami (prav: zaskrbljeni nad ...) ter Zveza komunistov trenutno ne uspeva integrirati interesov Jugoslavije (prav: Zvezi komunistov ne uspe integrirati/povezati/združiti ...). (ARS, SI AS 537, 1357, 1933)

JR je očitno pričakovalo, da bo izjava sprožila polemiko, saj je v zadnjem odstavku poudarilo, da se njegovi člani zavedajo,

da s tole javno kritiko tvegamo krivičnost do kakšnega posameznika (mogoče je bila napaka, ki mu jo očitamo, bolj posledica nam neznanih naključnih okoliščin tistega »usodnega« večera, mogoče drugi delajo še hujše napake, vendar so imeli srečo, da so nastopili dan poprej ali dan pozneje), ali celo zamero pri vsej televizijski srenji (kakor takrat, ko so se sprenevedali, da hoče JR kar »ubiti« enega izmed novinarjev).²⁷ Tveganje prevzamemo nase in ga bomo najbrž morali še kdaj – dokler slovenska televizija ne bo imela zadosti močne strokovne službe (lektorji in fonetiki), ki bo skrbela za jezikovno vzgojo govorcev in za interno, manj bolečo jezikovno kritiko. (prav tam)

Vendar do javne polemike ni prišlo; s pismom, naslovljenim na JR (2. 8. 1989),²⁸ pa se je v zvezi z napakami, ki so mu bile v izjavi očitane, oglasil eden izmed zunanjih gostov TVD 26. 6. 1989.

Sklepne misli za konec in za naprej

Nekatere opombe in opozorila JR o neknjižnih prvinah v televizijskem govoru v osemdesetih letih so v marsičem še danes aktualne. Napačna intonacija in neprimerno poudarjanje, neustrezna – prevelika – hitrost govora, izgovor tujih imen po izgovornem načinu izvirnega jezika, nenaravna členitev besedila s premori – vsa ta in druga odstopanja se v slovenskem medijskem govoru, kakor opozarjajo različni avtorji, pojavljajo tudi danes (Kalin Golob 2001; Verovnik 2004; Tivadar 2008b).

Koliko gre pri tem za kršitev jezikovnokulturnega načela o rabi knjižnega jezika v javnih govornih okoliščinah ali pa (že) za pojav novega žanra znotraj publicistične

²⁷ Prim. op. 14.

²⁸ ARS, SI AS 537, 1366, 1951, 1989.

funkcijske zvrsti, katerega značilnost je odklon od pričakovanega knjižnega govora oz. knjižne govorice, kot se sprašuje Kalin Golob (2004a) – koliko gre torej za razvojne težnje v govornem jeziku, ki jih kodifikacija še ni zajela, in bo, kakor zagovarja Verovnik (2004), šele ob povečani pozornosti prav nanje, mogoče opredeliti jezikovne značilnosti govornjenih medijskih besedil in jih ob upoštevanju okoliščin, v katerih nastajajo, razvrstiti v ustrezne (zvrstne) kategorije, je gotovo vprašanje za nadaljnje raziskave in razprave o tej temi. Nemara bi temu pripomoglo, če bi nadaljevali Modrovo pobudo in v prihodnosti uredili kritično knjižno izdajo izjav od št. 81 do št. 430, ki so izšle oz. bile sestavljene med letoma 1982 in 1990.

Viri (arhivski) in literatura

- ARS, 1 – Arhiv Republike Slovenije (ARS), fond SI AS 537 RK SZDL, arhivska enota (a. e.) 1356 Delovanje Sveta za slovenščino v javnosti in Jezikovnega razsodišča, tehnična enota (t. e.) I/JR 1980–1985: št. 17 *Zahvaljujoč prisotnosti zaskrbljujočega* (2. 4. 1981); št. 89 *Narečje v zbornosti* (sestavljena februarja 1983); št. 90 *Izgovor predloga v* (sestavljena marca 1983); št. 152 *Zategovanje in jecljanje* (16. 5. 1984); št. 197 *Pravorečna poslanica RTV-ju* (27. 3. 1985).
- ARS, 1 – ARS, SI AS 537, a. e. 1356, t. e. 1931/JR izjave 1. do 3. mandata (1980–1985): št. 4 *Sredina* (26. 12. 1980); št. 83 *Vekanje* (sestavljena 29. 12. 1982 [ni bila objavljena]); št. 91 *Govor športnih novinarjev* (2. 3. 1983); št. 107 *Jezikovna različnost v TV-igrah* (22. 6. 1983); št. 128 *Konj ali konjev* (16. 11. 1983); št. 141 *Krásnaja zvezdá ali Krásna zvezda ali Rdéča zvezda* (22. 7. 1984); št. 155 *Učenec ali dijak* (6. 6. 1984); št. 170 *Nibče ali nobeden od njiju* (18. 9. 1984); št. 200 *Javna govorjena beseda* (17. 4. 1985); št. 204 *Swissairov vozni red in Jaserov dogovor s Huseinom* (22. 5. 1985); št. 171 *Zakaj tako dosledno narobe* (26. 9. 1985); IV: Priloga s seznamom izjav dokumentu *Delovanje Jezikovnega razsodišča*, sestavljeno leta 1985 in sproti ažurirano do leta 1990.
- ARS, 2 – ARS, SI AS 537, a. e. 1357 Svet za slovenščino v javnosti 1980–1989, t. e. 1932/Svet za slovenščino v javnosti, Jezikovno razsodišče: izjave od št. 221 [sept. 1985] do št. 330 [jan. 1988]: št. 243 *Periskopovščina* (sestavljena dne 19. 2. 1986, objavljena marca); št. 292 *Tujina se diči z deli njihovih rok in glav* (sestavljena 25. 3. 1987 na 65. sestanku); št. 316 *Marburg zvezi vznemirja občane* (sestavljena 21. 10. 1987).
- ARS, 2 – ARS, SI AS 537, a. e. 1357, t. e. 1933/Svet za slovenščino v javnosti, Izjave IV. mandata JR [od številke 331– št. 419] in V. mandata JR [od št. 420 do št. 430] [1988–1990]: št. 355 *Bo slovenščina za menedžerje nezanimiva?* (5. 10. 1988); št. 366 *Kosovo tudi jezikovni problem* (26. 12. 1988); št. 369 *Ali so Velike Lašče velike?* (16. 1. 1989); št. 381 *So zaprli Havla ali Havela?* (17. 4. 1989); št. 395 *TV-dnevnik 26. 6. 1989* (26. 7. 1989); št. 397 *Kadar med prazniki dežuje* (7. 8. 1989); št. 404 *Simbol enega imiča* (30. 10. 1989); št. 419 *Ceausescu in slovenska slovnica* (12. 3. 1990); št. 422 *Govóril ali govoril* (9. 4. 1990).

- ARS, 3 – ARS, SI AS 537, a. e. 1358, t. e. 1932/Svet za slovenščino v javnosti, Jezikovno razsodišče – izjave od št. 221 [sept. 1985] do št. 330 [jan. 1988]: št. 244 *Težave z vratci* (25. 3. 1986); št. 290 *Nase crke brez stresic* (sestavljena dne 11. 3. 1987); št. 301 *Novi izvozniki uspehi* (8. 6. 1987).
- ARS, 4 – ARS, SI AS 537, a. e. 1358, t. e. 1934/Zapisniki sestankov JR z originali izjav od 1. do 176. sestanka (18. 9. 1985–20. 12. 1989): št. 212 *Nadležni organi s strani Zveze* (17. 7. 1985); št. 285 *Kočevje je priplulo* (sestavljena 21. 1. 1987 na 57. sestanku); št. 326 *Pravica do stavke* (sestavljena 23. 12. 1987 na 93. sestanku); št. 334 *Moralno-politična neoporečnost besed* (29. 2. 1988); št. 338 *Kdaj Tepoš in Debelak na TV brez napak* 1988; št. 347 *Medvedja usluga demokratizaciji* (10. 6. 1988); št. 356 *Slovenščina v olimpijskem finalu* (10. 10. 1988); *Kuko bodo govori v Periskopu*, Dnevnik, 20. 3. 1986, priloga gradivu 24. sestanka JR, 2. 4. 1986; *Zapisnik 24. sestanka*, 2. 4. 1986.
- ARS, 5 – ARS, SI AS 537, a. e. 1366, t. e. 1951/Svet za slovenščino v javnosti, JR – pošta občanov leta 1989: Podpisano pismo Andreja Brvarja, 29. 8. 1989.
- ARS, 6 – ARS, SI AS 1215 Radiotelevizija Slovenija (1928–2005), a. e. 1022 Predsedstvo RTVS, Svet za narodnostne programe, programski svet za jezik (1986–1990): *Smeri raziskovanja jezika na RTV*, priloga zapisniku 2. redne seje, 26. 6. 1987.
- ARS, 7 – ARS SI AS 1215, a. e. 1023 Skupščina in programski sveti RTV LJ 1989: *Poročilo o delu skupnih programskih svetov v obdobju 1987–1988*, 22. 11. 1988.
- KALIN GOLOB, Monika, 2001: *Jezikovne reže. 60 komentarjev o slovenščini v (pravni) praksi*. Ljubljana: GV revije, Pravna praksa.
- KALIN GOLOB, Monika, 2004a: *Novinarski jezik in stil: kaj vemo in česa ne*. Melita Poler Kovarič in Monika Kalin Golob (ur.): *Poti slovenskega novinarstva – danes in jutri. Znanstveni zbornik ob 40. obletnici študija novinarstva na Slovenskem*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 69–83.
- KALIN GOLOB, Monika, 2004b: *Moderno in modno v publicističnem spletu vplivanja ter stilu slovenskih novinarskih besedil*. Marko Stabej (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. Zbornik predavanj 40. SSJKL*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 48–57.
- KALUŽA, Ludvik, 1977/1978: *Govor na Radiu Ljubljana. Jezik in slovstvo* 23/1–2. 21–23, 47–49.
- MODER, Janko (ur.), 1984: *Jezikovno razsodišče 1980–1982*. Trst: Založništvo tržaškega tiska, Celovec: Založba Drava.
- PLETERŠEK, Tatjana, 1985: *Jezik radia Maribor*. Diplomski naloga. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- REPE, Božo, 2002: *Jutri je nov dan. Slovenci in razpad Jugoslavije*. Ljubljana: Modrijan.
- SCUTERI, Lucia Gaja, 2017: *Razvoj slovenskega televizijskega jezika od osemdesetih let do danes v luči diabrone primerjave vzorčnih dnevnoinformativnih oddaj*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije.
- TIVADAR, Hotimir, 2003a: *Aktualna vprašanja slovenskega pravorečja*. Stanisław Gajda in Ada Vidovič Muha (ur.): *Współczesna polska i słoweńska sytuacja językowa = Sodobni jezikovni*

položaj na Poljskem in v Sloveniji / redakcja naukowa. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Ljubljana: Filozofska fakulteta. 281–299.

- TIVADAR, Hotimir, 2003b: *Govorjena podoba slovenskega knjižnega jezika – pravorečni vidik.* Magistrsko delo. Ljubljana, Praga: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- TIVADAR, Hotimir, 2004: Podoba in funkcija govorenega knjižnega jezika glede na neknjižne zvrsti. Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem. Členitev jezikovne resničnosti.* Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. Obdobja, 22. 437–452.
- TIVADAR, Hotimir, 2008: *Kakovost in trajanje samoglasnikov v govorenem knjižnem jeziku.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Praga: Karlová Univerzita v Praze.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2007: *Jezikovni pogovori iz Sedem dni.* Maribor: Založba Pivec.
- VEROVNIK, Tina, 2004: Govorjeni knjižni jezik v televizijskih dnevnoinformativnih oddajah: študija primera. Melita Poler Kovačič in Monika Kalin Golob (ur.): *Poti slovenskega novinarstva – danes in jutri. Znanstveni zbornik ob 40. obletnici študija novinarstva na Slovenskem.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 157–173.
- VEROVNIK, Tina, 2008: Pogledi na javni govorni jezik v obdobju 1945–1991. Monika Kalin Golob, Nataša Logar in Anton Grizold (ur.): *Jezikovna zapletanja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 73–83.

Glas v govoru (in petju) in govor brez glasu

Protokol spremljanja kakovosti glasu pri elitnih glasovnih profesionalcih¹ z uporabo verbotonalnega sistema

Vesna Kirinić Papeš, Dijana Hodalić, Zlatko Papeš

Uvod

Pomen kakovosti glasu za elitne glasovne profesionalce (EGP) je nedvoumen že vse od antičnih zapisov o govornikih, enako pa velja tudi za sodobne operne pevce, pevce popularne glasbe rokofske ali ljudske zvrsti ter najrazličnejše govorce. Zanje je glas osnovno izrazno sredstvo in delovno orodje, neredko pa tudi vir velikih zaslužkov. Zaradi posebne glasovne obremenitve, ki jo čutijo, pa tudi zaradi zlorabljanja glasu, ki je posledica neupoštevanja pravil o higieni glasu ter izpostavljenosti raznovrstnim fizičnim in psihičnim naporom, utegnejo glasovni profesionalci poiskati pomoč strokovnjakov, katerih naloga je skrb za kakovost glasu. Zaradi različnih tehnik glasovnega izvajanja je treba sprejeti primernejše smernice o načinu ugotavljanja in vrednotenja stopnje motenj kakovosti glasu. Dobro sodelovanje z elitnimi glasovnimi profesionalci pri prepoznavanju njihovih težav ni mogoče brez celovitega pristopa k odkrivanju razlogov za spremembo kakovosti glasu, te pa je mogoče ugotoviti z vrsto postopkov. Zaupanje, ki se med tem razvije, omogoči nadaljevanje komunikacije in tudi nadaljnje učinkovito ravnanje v postopkih, s katerimi znova vzpostavimo zadovoljivo kakovost glasu. Po podatkih, ki smo jih zbrali z dolgoletno prakso pri delu na Oddelku za foniatrijo KBC Zagreb,² so od vseh glasovnih profesionalcev prav EGP tisti, ki najredkeje obiščejo foniatrično ambulanto ali poiščejo pomoč profesionalnega rehabilitatorja glasu. Zavedajo se namreč, da je njihov glas nezamenljiv instrument, kar naj bi bil zadosten razlog za nenehno skrb za njihov glasovni aparat. V nasprotju z drugimi EGP pa operni pevci največkrat že ob najmanjši spremembi kakovosti ali zmogljivosti glasu poiščejo pomoč strokovnjaka za glas. Izkušnje z igralci ter s pevci rokofske in ljudske glasbe so drugačne. K temu, da poiščejo pomoč, jih namreč spodbudi šele huda hripavost ali celo afonija (izguba glasu). Tako nasprotna pristopa sta razlog za previdnost in dodatno pozornost pri protokolu pridobivanja anamneze, akustični analizi ter uporabi drugih merilnih instrumentov, s katerimi določamo ter dokumentiramo diagnostični

1 Termin *elitni glasovni profesionalci* označuje govorce in pevce, ki uporabljajo glas kot primarno delovno orodje (poklicni pevci in igralci, radijski in televizijski govorniki). Zato je njihova kariera odvisna od glasovne brezhibnosti (npr. Varošaneč-Škarić 2010: 39), po čemer se razlikujejo od (*neelitnih*) *glasovnih profesionalcev*, pri katerih je glas sicer bistven element pri izvajanju njihovega poklica, vendar ni nujno brezhiben (simultani prevajalci, telefonisti, učitelji, duhovniki).

2 KBC – Klinički bolnišni center Zagreb.

postopek, preden postavimo končno diagnozo in se odločimo za rehabilitacijo in ovrednotimo postopek.

Značilnosti glasovne izvedbe EGP

Ko gre za kontinuiteto glasovnih zahtev, mora EGP odlikovati visoka umetniška, vendar tudi nič manj zahtevna prezentacijska raven. Številni avtorji, ki so preučevali probleme glasovnih profesionalcev (Sataloff 1987, Varošanec-Škarić 1998, 2005, Kovačić 2006), so še posebno poudarili, da se od pevcev in igralcev vedno zahteva stalna najvišja kakovost glasu, da so lahko ves čas sposobni vrhunske umetniške izvedbe in nared za največje glasovne obremenitve.

Poklici radijskega in televizijskega napovedovalca, novinarja in voditelja tovrstne profesionalce uvrščajo med tiste, ki morajo zaradi prezentacijske rabe imeti izvrstno kakovost glasu, njihova glasovna obremenitev pa mora biti zmerna, vsaj v primerjavi z drugimi govorniki iz te skupine, kot so učitelji, vzgojitelji, duhovniki ali politiki, ki imajo lahko zmerno kakovosten glas, čeprav so njihove glasovne obremenitve velike.

Da lahko svojo izvedbo izboljšajo ali jo prilagodijo umetniškim/prezentacijskim zahtevam, igralci, pevci, napovedovalci in voditelji izkoriščajo plastičnost glasu. Ta se lahko kaže kot spreminjanje glasnosti ali višine glasu, mišične napetosti artikulatorjev ali celotnega telesa, pa tudi kot spreminjanje resonance, položaja grla ali načina in ritma dihanja. Vse te spremembe zasledimo tudi pri drugih govornikih, vendar pogosto niso nadzorovane, ampak z njimi kompenzirajo kak primanjkljaj. V glasovni izvedbi so lahko prvi znak utrujenosti glasu ali kakih drugih fizičnih, organskih ali psihičnih sprememb. Skrb za kakovost glasu oziroma nezmožnost namerne spremembe njegove barve ali načina izvedbe EGP doživljajo kot alarm. Stresen je lahko že obisk pri foniatru ali zgolj logopedu, kajti EGP pri njiju ne dobijo tiste vrste razumevanja, ki ga z njimi vzpostavi fonetik, saj se v prvem primeru utegnejo srečati z mnenjem, da je njihova skrb za kakovost glasu pretirano poudarjena ali celo hipohondrična.

Estetska presoja glasu je še eden od ključnih dejavnikov, ki določajo uspešnost kariere EGP. Privlačnost glasu določa zunajjezikovno (ekstralingvistično) področje, kjer ni ničesar, kar bi govorilo o govornem stanju, tj. ekspresiji. To je trajno stanje glasovne plasti oziroma vokalna, nebesedna glasovna plast. Lastnosti glasu, kot so hripavost, nazalnost, prevelika šumnost, hrapavost ali šibkost, pri EGP niso zaželeni in ne prispevajo k naši sodbi, da gre za lep glas (Škarić 1993).

Seveda iz izkušenj vemo, da so lahko te ocene popolnoma drugačne, če gre za zavestno spreminjanje kakovosti glasu za potrebe umetniške izvedbe pri petju pop pevcev (denimo Robbie Williams pri izvedbi pesmi *Feel*) ali pri igralskih izvedbah (denimo Marlon Brando v vlogi Vita Corleoneja v filmu *Boter* iz leta 1972). Poleg teh

nadzorovanih sprememb poznamo primere trajno spremenjenih značilnosti glasu, kakršne je denimo mogoče prepoznati v interpretacijah Louisa Armstronga, Ala Pacina ali Gorana Navojca.

Pri delu z glasovnimi profesionalci s področja prezentacijskih veččin smo opazili pomembne razlike med napovedovalci in voditelji ter novinarji. Napovedovalci in voditelji si prizadevajo za prijeten, estetsko uravnotežen glas (pogosto nekoliko znižani F0), natančno artikulacijo ter logično naglaševanje, intonacijo in ritem govora, radijski in televizijski novinarji pa se v govoru pogosto zatekajo k fraziranju. Ponavljajo isto intonacijsko melodijo, ritem in tempo, slabo postavljajo logični naglas, besedilo pa »kričijo«. Zaradi napete fonacije je njihov glasovni register dvignjen, zato je osnovni laringalni ton povišan do vreščavosti, glasnost pretirana, prijetnost glasu pa sploh ni ključna.

Od leta 2001 bi morali strokovnjaki, ki se ukvarjajo z glasom, v klinični praksi uporabljati dogovorjeni protokol o ravnanju pri t. i. običajnih hripavostih (Dejonckere 2001). Izurjeni izpraševalec (najpogosteje logoped) ocenjuje stopnjo hripavosti, hrapavosti in šumnosti glasu. Pri tem je pogosto v rabi lestvica GRBAS za oceno glasu. Videostroboskopija, ki jo mora opraviti otorinolaringolog foniater, dokumentira funkcionalnost glasilk: njihovo zapiranje, regularnost, mukozni val in simetrijo. Na osnovi posnetih testov fonacije in govorjenja določijo akustične parametre glasu, kot so razpon, najmanjša intenzivnost ter vrednosti jitter in shimmer. Opisati je treba tudi aerodinamične parametre, sem pa spada še samoocena pacientov, najpogosteje ob pomoči testa VHI (*Voice Handicap Index*).

Pogosto se zgodi, da pri tem ne preučijo subjektivnih razlogov in tudi ne oblik motenega občutenja (*parestezija*), kot so suh kašelj, bolečina v grlu, bolečina v vratu itn. Ta postopek namreč zahteva timsko delo več strokovnjakov, vendar tudi čas. Navadno je prav to razlog, zakaj protokola pogosto ne izpeljejo v celoti, celo pri EGP ne. Tako smo bili priča tudi temu, da EGP ni šel skozi celoten protokol, čeprav je bilo to tehnično izvedljivo, ker je izpraševalec presodil, da to ni potrebno, saj gre za medijsko osebo, ki jo pogosto sliši na koncertih, zaradi česar pozna njen glas, poleg tega pa glasovni profesionalc ni imel časa za nadaljnje preiskave.

Cilj osnovnega protokola večdimenzionalne diagnostike patologije glasu za klinične potrebe je funkcionalna ocena stopnje okvare glasilk in s tem kakovosti glasu, vendar pa to ne zadostuje za oceno izvedbenih zmožnosti EGP. Nujni dodatni namen protokola bi moralo biti ovrednotenje, ali so uporabljene glasovne in fonokirurške metode pri zdravljenju uspešne, ter preverjanje, koliko se je plastičnost glasu povrnila.

Če naj bo protokol izpeljan celovito, poleg ekipe strokovnjakov potrebujemo primerno avdioopremo, posebej opremljen računalnik, programske rešitve, ustrezne prostorske razmere (gluha soba) in kakovostno tolmačenje izsledkov.

Vzroki za motnje glasu pri EGP

Subjektivne motnje glasu pri EGP so povezane z dolgotrajnimi glasovnimi obremenitvami, navadno z dolgimi ter pogostimi vajami in nastopi ter z govorjenjem in petjem v neprimernih razmerah. Na glas EGP lahko na različne načine vpliva tudi okolje. Pri glasbeno-scenskih delih in na rokovskih koncertih na odru pogosto vlada velik hrup, ki ga morajo izvajalci preglasati in pri tem uporabljati pravilne tehnike, da si ne bi s slabo rabo glasovnega aparata okvarili vokalnega sistema. Poleg tega, da lahko pogosta izpostavljenost veliki glasnosti vpliva na vokalno izvedbo, utegne povzročiti tudi izgubo sluha.

Akustične lastnosti prostora so še en pomemben dejavnik, ki vpliva na kakovost glasu in njegovo utrujanje. Petje in igranje na prostem za učinkovit prenos glasu zahtevata bodisi dobre arhitekturne ali tehnične rešitve bodisi vokalno tehniko, ki pa na koncu – če se predstave ponavljajo iz dneva v dan – ne bo zadoščala. Nevarnosti zaprtega prostora, kot so slabo prezračevanje in velike količine prahu, nezadostna vlažnost zraka, odrski učinki, kot sta umetna megla in dim, prav tako lahko okrepijo motnje glasu ali povzročijo dražeč kašelj, s tem pa tudi prizadetost glasilk. Zanimljivo ni niti vpliv pogosto slabo vzdrževanih in skladiščenih kostumov, ki utegnejo povzročiti raznovrstne alergijske odzive.

Življenjski slogi EGP se razlikujejo od poklica do poklica. Operni pevci in napovedovalci praviloma niso kadilci, ne pijejo alkohola ter ne uživajo hrane in napitkov, ki utegnejo slabo vplivati na zdravje njihovega vokalnega aparata. Kar najbolj upoštevajo pravila o počitku po glasovnih naporih. Igralci ter pevci rokofske, pop in ljudske glasbe pa imajo neredko drugačne navade.

Neprijetni občutki jih opozarjajo na morebitno fizično okvaro, pri čemer gre največkrat za glasovno utrujenost ob koncu dneva, ki jo spremljajo bolečina ter nelagodje (»cmok«) pri govoru in požiranju, izguba visokih tonov, izguba nadzora nad intenzivnostjo glasu, »pokanje« glasu pri govoru in petju ter hripavost, ki po počitku izzveni. Če hripavost po počitku ne izzveni, je zagotovo prišlo tudi do organskih sprememb na glasilkah in je zadnji čas za obisk pri zdravniku. Navadno nastopita tudi stalen neproduktiven kašelj in potreba po pogostem izkašljevanju.

Najpogostejše težave, ki jih foniatri opažajo pri EGP, so tako imenovana »tiha zgaga« oziroma laringofaringalni refluks (LPR), pretirana napetost grlnih mišic (MTD – *muscle tension dysphonia*), vozli, polipi, ciste, brazgotine na glasilkah, motena regularnost odprte in zaprte faze ter spremembe, povezane s starostjo. Pogoste so še mikrovaskularne lezije, ki jih povezujejo s čezmerno rabo glasu oziroma ne dovolj dobro vokalno tehniko.

Poškodbe glasilk opažajo tudi pri pevcih težkometalne glasbe. Med značilnosti te glasbene zvrsti spadajo raznovrstne variacije barve glasu ter velik razpon njegovega osnovnega tona. Pevci pojejo v visokem registru (falzet) in z močno mišično napetostjo, z dvignjenim grlom in napetim vokalnim traktom. Glas bi lahko opisali kot hreščav,

visok, škripav. Pri preučevanju glasu v pesmih skupine Iron Maiden ter vokalne izvedbe v tehnikah *pre-scream* in *scream* pri Bruceu Dickinsonu so avtorji izmerili, da se je razpon F0 gibal od 298 do 998 Hz (Meireles 2017).

Kako raznolikost vokalnih izvedb in življenjskega sloga EGP izkoristiti kot prednost

Po besedah Petra Guberine je pri raziskovanju verbotonalnega sistema vselej v središču raziskovanja »ČLOVEK, človek kot pomemben in nezamenljiv ustvarjalec« (2010: 7), zato nas bo pri nadaljnjem razmišljanju o težavah pri normiranju protokola, ki bi zadovoljil najraznovrstnejše zahteve EGP v vseh poklicih, ki jih opravljajo, vodila prav ta filozofija. Verbotonalni sistem, ki ponovno združuje ločene znanosti psihologijo, nevropsihologijo in nevrologvistiko, preučuje posameznika, človeka ustvarjalca v filozofskem smislu ter njegova čustva (afektivnost), ki so gibalo komunikacijskih in umetniških veščin. Guberina je za tak celovit pristop določil termin *psihofilozofija* (Guberina 2010: 8).

Opazovanje, ki ga opravlja fonetik edukacijski rehabilitator pri izvajanju protokola, s katerim določi stopnjo okvare izvajalskih zmožnosti EGP, obsega vse postopke, ki so v rabi pri govoru: leksična in neleksična izrazna sredstva. Ker se v govoru leksika uresničuje z neleksičnimi govornimi sredstvi, je pomembna tudi v tem protokolu.

Morda bo pri strojnem prepoznavanju leksem z določenim številom afektivnih realizacij lažje prepoznaven kot vrsta afektivno-leksemskih celot s pripadajočimi pomeni. Tedaj bi morali afektivno korektni AI-razčlenjevalniki (t. i. parserji)³ za pravilno prepoznavanje govornih pomenov ali namer uporabljati njihovo strukturno povezanost (Sowa 2014).

Neleksična sredstva izražanja je Guberina poimenoval *vrednote govornega jezika*. Držali se bomo njegove terminologije, saj zelo jasno kaže na strukturno sinestezijo, opisano za analitične namene.

V okviru našega protokola dokumentiramo in analiziramo spremembe v leksičnem in neleksičnem izražanju. Spremljamo naslednje spremembe v leksičnem izražanju: spremembe slovnice in sintakse, napačno rabo leksike, artikulacijska in akustična obeležja glasov, kot so neustrezna uporaba resonančnih votlin (nazalnost, guturalnost), dodajanje ali zamenjevanje glasov, distorzije glasov (nepravilen izgovor) ali omisije (izpuščanje) glasov.

Neleksično izražanje je najpomembnejši vidik našega opazovanja. Intonacija (logičnost), ritem (prehiter ali prepočasen govor, jecljanje, zastajanje), neprimeren stavčni tempo, neustrezni premori v govoru, vzkliki, mimika in geste (grimase, »škiljenje«, drget

3 AI – Artificial Intelligence.

spodnje čeljusti, ust, jezika ali vek, krčevito trzanje čeljusti, ust, jezika ali grla), telesna napetost, napet odnos do sogovornika ter napetost obraznih in vratnih mišic so lahko kazalniki patoloških sprememb v govoru.

Če naj z metodologijo *lingvistike govora*, na kateri temelji verbotonalni sistem, ocenimo celoto govornega dejanja, moramo upoštevati tudi psihološki vidik govora, kajti afektivnega ni mogoče ločiti od intelektualnega, meni Guberina. V protokolu so enako pomembni še situacija, družbeno okolje in kontekst, v katerem deluje EGP, pa tudi njegova interakcija z okoljem.

Obvladovanje neleksičnih izraznih sredstev je ključno za vsako umetniško in prezentacijsko izvedbo. Verbotonalni sistem se analize glasu loteva strukturno, zato tudi pevski glas opazuje skozi neverbalna sredstva za izražanje govornih pomenov in namer.

Da lahko uspešno dokumentiramo vse postopke, je treba akustične teste snemati. Kot sestavne dele anamneze, rehabilitacije in seveda evalvacije bi bilo priporočljivo tudi vizualno beleženje gest in mimike.

V *Studiju za komunikacijo, poslušanje, glas in govor DiFon, d. o. o.*, v Bjelovarju je bil v sodelovanju s *Hrvaškim strokovnim združenjem fonetikov* urejen primeren prostor, delo pa poteka po omenjenih načelih. Vsak del protokola je mogoče večpredstavno dokumentirati, pridobljeno gradivo pa uporabiti pri postopkih analize, tako med rehabilitacijo kot pri preverjanju doseženih ciljev.

Uspešno izvajanje protokola za spremljanje kakovosti glasu EGP je odvisno od spretnosti rehabilitatorjev pri uporabi klinične multimedije, od instrumentarija, ki je v rabi za zbiranje vzorcev glasu, pa tudi od načina vodenja celotnega postopka, ki obsega pogovor o težavah, izpolnjevanje vprašalnika, s katerim zberejo podatke za anamnezo, in od izpraševalčeve spretnosti pri opazanju znakov sprejemanja/zavračanja pogovora o posameznih vprašanjih. Na določanje vzrokov za težave (denimo trenutna izguba glasu brez vidnih organskih motenj) lahko vplivajo tudi posamezni dogodki. Izpraševalec mora upoštevati še to, da so EGP pogosto medijsko izpostavljeni, zaradi česar utegnejo biti pri nekaterih vprašanjih zadržani (denimo o tem, ali uživajo alkohol, ali uporabljajo opojna sredstva ...).

Postopek jemanja vzorcev glasu in govora

Preučevanje kakovosti glasu navadno poteka na dveh ravneh – subjektivni in objektivni. Za subjektivno oceno so v rabi vprašalniki, kot je splošno sprejeti indeks glasovnih težav (*Voice Handicap Index*), za objektivizacijo ocene kakovosti glasu pa akustični zapis podaljšane fonacije samoglasnikov; z obdelavo teh signalov analiziramo vrednosti jitter in shimmer, včasih pa tudi obseg šumnega in harmoničnega dela spektra. Preiskavo kakovosti glasu smo razširili in prilagodili s postavitvijo naslednjega protokola:

Intervju (polstrukturirani)

Traja od 5 do 15 minut. Posneti je treba najmanj 5 do 15 minut pogovora, ki mora vsebovati odgovore na nekatera od naslednjih vprašanj: Kdaj so vaše težave z glasom najizrazitejše? Po kako dolgem naprežanju nastopijo težave? V kakšnih okoliščinah nastopijo težave? Če nimamo dovolj posnetega vzorca glasu ali če z vzorcem nismo zadovoljni, je treba povečati število vprašanj.

Govorni avtomatizem

Obsega štetje od 1 do 30 ali naštevanje dnevov v tednu/mesecev v letu. Pozornost je treba usmeriti na dihanje, vdih, začetne atake, število zlogov med enim vdihom, barvo glasu, intonacijo in ritem.

Branje vnaprej izbranega besedila

Besedilo mora biti primerno poklicu dramskega umetnika, napovedovalca ali voditelja.

Snemanje vzorca petja

Snemanje poteka v dogovoru z osebami, za katere je petje pomembno pri opravljanju njihovega poklica: navadno so to pevci, vendar tudi igralci, če se ukvarjajo s petjem. Priporočljivo je izbrati obrazec (npr. intervali, lestvice) in vzorec izvedbe, pri kateri izvajalci niso zadovoljni s kakovostjo ali z zmožnostmi svojega glasu. Nezadovoljstvo se pogosto nanaša na nezadostno ekspresivnost, neustrezno višino tona ali neustrezno glasnost.

Snemanje podaljšane fonacije samoglasnika [a]

Obsega snemanje podaljšane fonacije samoglasnika [a], določitev F_0 v Hz (običajna, optimalna, najnižja, najvišja – v trajanju do 5 sekund), določitev glasnosti v dB ter določitev najdaljšega fonacijskega časa v sekundah. Fonacijo je treba ponoviti najmanj trikrat. Glede na začetno diagnozo je mogoče preveriti še fonacijo drugih samoglasnikov, najdaljši frikcijski čas ter fonacijo glasov [m] in [ž].

Samoocena glasu

Samooceno glasu EGP deloma vsebuje že posneti intervju, vendar jo je treba dopolniti z vprašanji, ki jih v njem morda nismo zastavili. Vprašalnik izpolnjujemo v obliki pogovora. Izpraševalec zapisuje odgovore na lestvici od 0 do 4 (0 = nikoli, 1 = skoraj nikoli, 2 = občasno, 3 = skoraj vedno, 4 = vedno), pri vsakem vprašanju pa dopuščamo tudi proste

odgovore. Vprašanja lahko razširimo s podvprašanji ali jih dopolnimo z vprašanji, povezanimi s posebnostmi izvajalčevega poklica.

Vprašalnik za samooceno glasu elitnih glasovnih profesionalcev

Ste med izvajanjem zadovoljni s svojim glasom?

- a) Glas se hitro utruji.
- b) Nenadoma izgubim glas.
- c) Čutim suhost grla.
- d) Višina glasu je nestabilna.
- e) Ne morem nadzirati glasnosti glasu.
- f) Imam kratko sapo.

Po izvedbi:

- a) Čutim utrujenost glasu.
- b) Glas postane hripav (stopnja šumnosti, hrapavosti, asteničnosti).
- c) Glas postane globlji.
- d) Glas postane višji.
- e) Popolnoma izgubim glas.
- f) Čutim bolečino v grlu.
- g) Pri požiranju čutim bolečino.
- h) Čutim napetost grlnih in vratnih mišic.

Po izvajanju mi po _____ uspe znova vzpostaviti nadzor nad glasom.

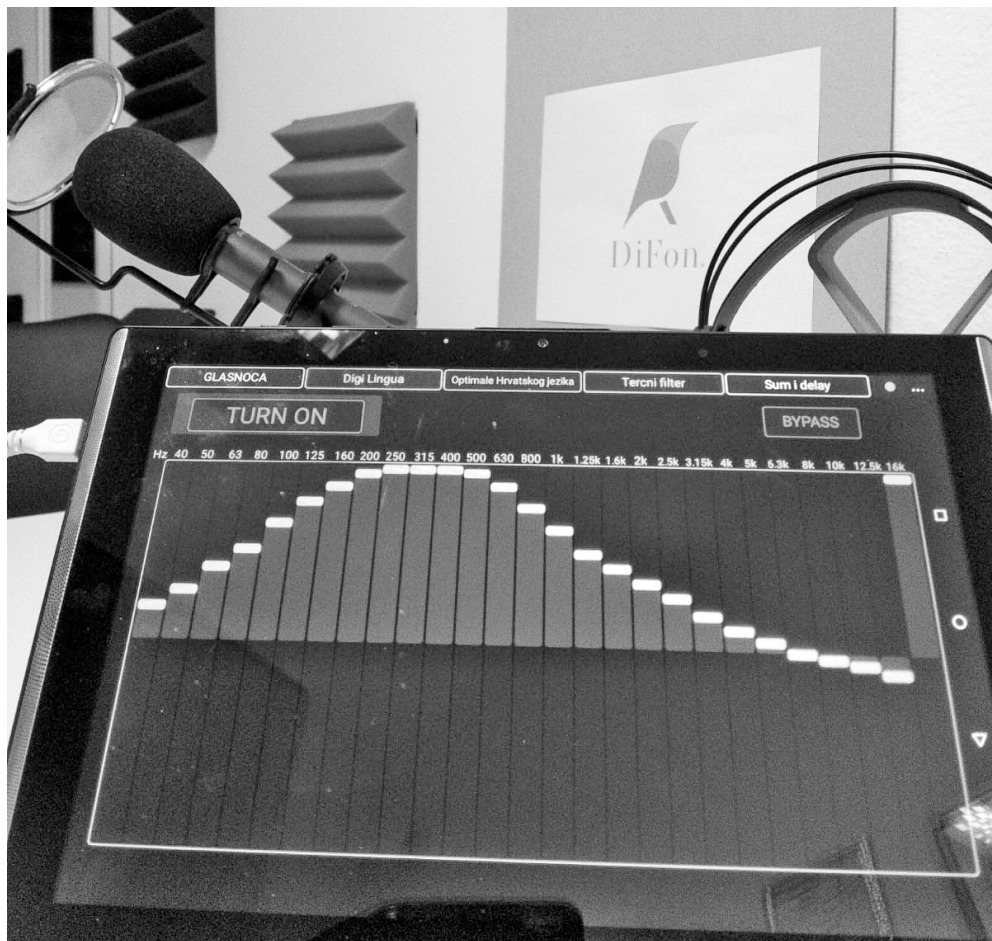
Ali pri izvajanju prihaja do težav, ki jih nismo omenili?

Katere težave so to: _____.

Preučevanje barve glasu ob pomoči filtriranja glasu

Določitev barve glasu in morebitnih izgub barve je pomembna za vsakega EGP. Prav zato je določitev frekvenčnega spektra glasu in njegove intenzivnosti ključni del protokola. Barvo glasu določimo ob pomoči konceptualnega sistema *DigiLingua* (povezava DigiLingua 2019), ki omogoča procesiranje visokokakovostnega zvočnega signala v realnem času. Od celotnega sistema najpogosteje uporabljamo terčni filter, s katerim lahko natančno določimo lastnosti glasu ter s povratno zanko vplivamo na njegovo kakovost. Za analizo in korigiranje barve glasu, artikulacije, glasnosti ter ritma in tempa govora v okviru istega sistema uporabljamo pasovno prepustno filtriranje, namenjeno govornim

optimalam različnih jezikov, nizkoprepustno filtriranje, prilagodljivo zamujanje zvoka v milisekundah (*delay*) in beli šum.



Slika 1: Analiza barve glasu z uporabo sistema DigiLingua.

Vrednosti protokola EGP, temelječega na verbotonalnem sistemu

Poleg objektivnih glasovnih parametrov, ki jih dobimo z akustično analizo spontanega govora in avtomatizmov, z analizo spektra v realnem času in z zapisom spektra analiziranega glasu v tercrah, je za nas nadvse pomemben subjektivni odnos EGP do svojih glasovnih značilnosti in težav.

Navedimo nekatere od podatkov, pridobljenih z akustično analizo zapisa. Iz fonacije [a]: kratka in dolga obdobja pri spreminjanju frekvence (Jita, Jitt, RAP, PPQ, sPPQ, vF0) in amplitude (ShdB, Shim, APQ, aAPQ, vAM), odnosi parametrov šuma (HNR-NHR, VTI, SPI), odnosi parametrov tremorja (ATRI, FTRI), prekinitve v glasu in subharmonični parametri (DVB, DSH, DUV), DSI (indeks jakosti disfonije) s posnetka spontanega govora LTAS (dolgotrajni povprečni spekter). Tu so še stabilnost osnovnega tona, višina osnovnega tona (F0), harmonična struktura (H1, H2, H3 ...), stabilnost in struktura formantov (F1, F2, F3), glasnost (v dB), neželene prekinitve pri podaljšanji fonaciji, kompenziranje z glasnostjo, trajanje foniranega samoglasnika (vitalna pljučna kapaciteta), respiratorna/glasovna učinkovitost, nepravilnosti pri dihanju, ataka glasu in številne druge informacije, ki nam jih ponuja programska podpora.

Poleg teh podatkov, ki so za celoten postopek pomembni, ne pa tudi ključni, dobimo vrsto informacij, povezanih z neleksičnimi izraznimi sredstvi, analizo možnosti nadziranja plastičnosti glasu in druge vrednosti govornega jezika. Prav ta izrazna sredstva uporabljajo EGP, da bi poudarili afektivnost, ustvarjali kontekste ter olajšali percepcijo svojega umetniškega izraza.

Sklep

Glas je nosilec pomena, vendar nikakor ni samo prenašalec sporočila brez čustvenega pomena. EGP so še posebno občutljivi na spremembe glasu, ki jim onemogočajo umetniško in prezentacijsko izvedbo. Prav zato morajo protokoli spremljanja in dokumentiranja vseh faz okrevanja, naj gre za preprosto utrujenost glasu ali težja obolenja vokalnega sistema, vsebovati tako kompleksen sistem, ki preverja leksična, še posebno pa neleksična izrazna sredstva. Klinični zapis mora vsebovati analizo spektrograma, frekvenčno analizo glasu, analizo barve glasu, objektivno ovrednoteni tok glasu ter oceno kakovosti in uspešnosti rehabilitacije, dokumentirano z vizualnimi in akustičnimi zapisi.

Viri in literatura

- GUBERINA, Petar, 2010: *Govor i čovjek. Verbotonalni sistem*. Višnja Crnković, Ivanka Jurjević-Grkinić (ur.). Zagreb: ArTresor naklada, Poliklinika SUVAG.
- DEJONCKERE, Philippe H., LEBACQ, J., 2001: Plasticity of Voice Quality: A Prognostic Factor for Outcome of Voice Therapy? *Journal of Voice* 15/2. 251–256.
- DEJONCKERE, Philippe H. BRADLEY, Patrick, CLEMENTE, Pais idr., 2001: A Basic Protocol for Functional Assessment of Voice Pathology, Especially for Investigating the Efficacy of (Phonosurgical) Treatments and Evaluating New Assessment Techniques

- Guideline Elaborated by the Committee on Phoniatics of the European Laryngological Society (ELS). *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology* 258/2. 77–82.
- KOVAČIĆ, Gordana, 2006: *Akustička analiza glasa vokalnih profesionalaca*. Zagreb: Graphis.
- MEIRELES, Alexandro, 2017: Acoustic Analysis of Voice Quality in Iron Maiden's Songs. *Anais do VI Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala* 4. 79–82.
- SATALOFF, R. T., 1987: Common Diagnoses and Treatments in Professional Voice Users. *Medical Problems of Performing Artists* 2/1. 15–20.
- SOWA, John Florian, 2014: Why Has AI Failed? And How Can it Succeed? Glavni govor na Mexican International Conference on AI, november 2014. <http://www.jfsowa.com/pubs/micai.pdf> (Dostop: 20. 3. 2019).
- Sustav DigiLigua*. <https://povstreaming.hr/multimedija/digilingua/> (Dostop: 20. 3. 2019).
- ŠKARIĆ, Ivo, 1986: Određenje govora. *Govor* 3/2. 1–16.
- ŠKARIĆ, Ivo, 1993: Prosječni spektar govora kao slika boje glasa. *Multidisciplinarni pristup v logopediji*, Portorož: 4. strokovno srečanje logopedov Slovenije. 202–205.
- VAROŠANEC-ŠKARIĆ, Gordana, 1998: Relativna spektralna energija i ugodna glasova. *Govor* 15/1.1–34.
- VAROŠANEC-ŠKARIĆ, Gordana, 2005: *Timbar*. Zagreb: FF press.
- VAROŠANEC-ŠKARIĆ, Gordana, 2010: *Fonetska njega glasa i izgovora*. Zagreb: FF press.

Mimika v slovenskem znakovnem jeziku: slovarska, skladenjska in prozodična

Matic Pavlič

Uvod

Uporabniki znakovnih jezikov – kretalci – za prenos sporočila uporabljajo roke, obrvi, oči, usta, jezik, lica, glavo in celotno telo. Vse znake, ki jih tvorijo z naštetimi artikulatorji in za katere ne moremo ugotoviti sistematičnih značilnosti, imenujemo *pantomima*. Pantomima izraža trenutno občutje, na primer nestrinjanje. Ročne znake, ki sistematično sledijo zakonitostim, ki jih najdemo tudi v drugih govornih in znakovnih jezikih, imenujemo *kretnje*, neročne znake, ki sistematično sledijo zakonitostim, ki jih najdemo tudi v drugih govornih in znakovnih jezikih, pa *mimika*. Mimika se je v večini primerov razvila iz pantomime. Z vključitvijo v jezikovni sistem je dobila vlogo razlikovalne oznake in hkrati začela označevati skladenjske funkcije kretalnih zvez ter prozodične meje med njimi. Mimika je zato v znakovnih jezikih vedno časovno usklajena s skladenjskimi enotami oziroma mejami med kretalnimi zvezami, pantomima pa ne (Baker-Shenk 1983; Reilly, Anderson 2002). Enako gibanje – na primer odkimavanje – kretalec torej lahko uporabi nejezikovno (izraz nestrinjanja) ali jezikovno (zanikanje stavka). V nadaljevanju se osredotočam na jezikovno mimiko, ki v slovenskem znakovnem jeziku (SZJ) opravlja različne naloge:

1. *Slovarska mimika* je lahko obvezen del posamične kretnje in v fonološkem minimalnem paru služi kot razlikovalna oznaka.
2. Kadar se slovarska mimična oznaka nikalnosti ali vprašalnosti iz slovarske kretnje razširi na besedno zvezo ali celoten stavek, postane *skladdenjska mimika*.
3. Sprememba skladdenjske mimike (na primer začetek ali konec dviga/spusta obrvi, začetek ali konec odkimavanja) označuje skladdenjske meje med znakovnimi zvezami in tako dobi vlogo *prozodične mimike*, kamor med drugim štejemo tudi pomežike in premore.

Slovarska mimika

Slovarska mimika nima pomena, vendar lahko ločuje dve kretnji, ki sta v vseh drugih oznakah identični. Vključuje lahko telo, obraz, usta in glavo.

Telo

Nekaterim slovarskim kretnjam se dodaja gibanje telesa. Kretnje s pozitivnim pomenom se odkreta z nagibom naprej (1a), kretnje z negativnim pomenom pa z nagibom nazaj (1b).

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| <u>naprej</u> | <u>nazaj</u> |
| (1) a. PREPRIČATI ('prepričati') | b. ZAVRNITI ('zavrniti') |

Obraz

Mimika obraza je pogosto obvezen del kretnje, ki izraža občutke, na primer veselje, žalost, jezo. Ni nujno, da so ti občutki notranji, lahko gre tudi za občutenje vonja ali okusa. Če primerjamo kretnji POMARANČA (2a) in POMARANČA (2b), vidimo, da so oblika dlani, mesto kretanja, gibanje in usmeritev enaki. Razlika med kretnjama je le v mimiki.

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| <u>nevtralna mimika</u> | <u>'kisla' mimika</u> |
| (2) a. POMARANČA ('pomaranča') | b. POMARANČA ('limona') |

Usta

Z usti lahko izvedemo več vrst mimike. Kot vpliv slovenščine se uporablja *oralizacija*. To je izgovarjanje besede iz slovenskega jezika med izvajanjem kretnje z enakim ali sorodnim pomenom. Oralizacijo pogosto uporabljamo za ločevanje med dvema identičnima ročnima kretnjama z različnim pomenom, na primer ROŽA (3a) in ROŽA (3b). Med kretalci uporaba oralizacije zelo variira in je odvisna tudi od kretalne situacije; v formalnih kretalnih položajih kretalci uporabljajo več oralizacije, saj slovenščino zaradi njenega prestižnega statusa povezujejo z višjo socialno jezikovno zvrstjo.¹

- | | |
|----------------------|--------------------|
| <u>O: roža</u> | <u>O: pomlad</u> |
| (3) a. ROŽA ('roža') | b. ROŽA ('pomlad') |

Kretnja, ki jo spremlja oralizacija, je v SZJ torej tujka. Kretalci take tujke lahko prilagodijo jezikovnemu sistemu SZJ: izgovorijo le prvi glas ali prvi zlog slovenske besede (4a) in ga pogosto skupaj s ponavljanjem ročne kretnje uporabijo za označevanje glagolskega vida pri nedovršnih glagolih in glagolih, ki izražajo ponavljajoče se dejanje (4b).

1 O podobnem statusu oralizacije v drugih znakovnih jezikih poročata Hohenberger in Happ (2001).

- (4) a. $\frac{\text{pis}}{\text{PISMO}}$ ('presneto') b. $\frac{\text{pa-pa-pa}}{\text{PARKIRATI+++}}$ ('večkrat parkirati')

Podoben postopek najdemo tudi v drugih znakovnih jezikih, npr. v nemškem (Pfau in Quer 2010). Ko oralizacija postane sposojenka, jo imenujemo *mimika ust*, ta pa je naravno prisotna v vsakem znakovnem jeziku, npr. v ameriškem (Boyes Braem, Sutton-Spence 2001) in norveškem (Schermer idr. 2006).

Odpiranje ali zapiranje ust pogosto spremlja odpiranje ali zapiranje dlani,² na primer pokrčenje prstov (5a). Oblika ust je pogosto usklajena tudi s klasifikatorjem, ki posnema obliko in velikost predmeta (5b).

- (5) a. $\frac{\text{ap}}{\text{IZGINITI}}$ ('izginiti') b. $\frac{\text{sss}}{\text{KL:TANEK.PREDMET}}$ ('t. predmet')

Glava

Nekaterim slovarskim kretnjam dodajamo gibanje glave, npr. kretnjama JA (6a) in NE (6b).

- (6) a. $\frac{\text{kimanje}}{\text{JA}}$ ('ja') b. $\frac{\text{odkimavanje}}{\text{NE}}$ ('ne')

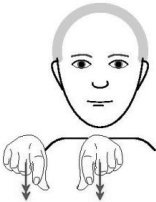
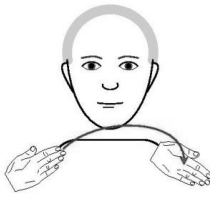
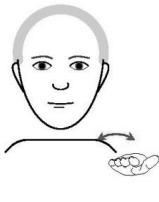
Če kretnji JA oziroma NE služita kot stavčna pritrdilnica oziroma nikalnica, se njuna mimika razširi na vse kretnje, ki so v njunem dosegu. Širitev leksikalne mimike na podrejene kretnje tako označi hierarhične odnose med kretnjami; prikimavanje oziroma odkimavanje postane skladenjska mimika.

Skladenjska mimika

Pritrjevanje in zanikanje

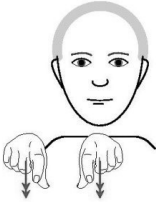
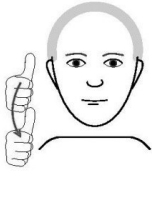
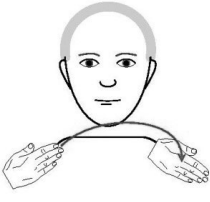
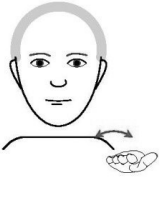
Trdilni stavek prikazuje dogodek in v SZJ ni posebej označen (7a). Trdilni stavek lahko spremenimo v nikalni ali pritrdilni stavek. Če hočemo posebej poudariti, da se je dogodek zgodil, v trdilni stavek dodamo pritrdilnico JA in leksikalno prikimavanje iz te kretnje razširimo na preostanek stavka (7b). Če hočemo ovreči to, da se je neki dogodek zgodil, v trdilni stavek dodamo nikalnico NE in leksikalno prikimavanje iz te kretnje razširimo na preostanek stavka (7c). Nastane nikalni stavek.

2 Enako tudi v ameriškem in nizozemskem znakovnem jeziku (Woll 2001; Vogt-Svendsen 2001).

(7) a.   

BABICA OBISKATI OTROK

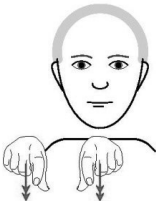
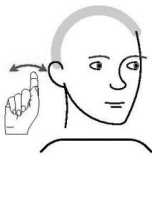
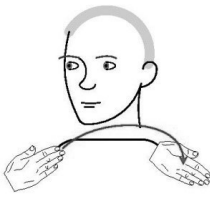
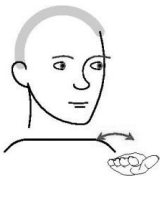
'Babica je obiskala otroka.' trditev

b.    

BABICA JA OBISKATI OTROK.

prikimavanje

'Babica je res obiskala otroka.' pritrditev

c.    

BABICA NE OBISKATI OTROK.

odkimavanje

'Babica ni obiskala otroka.' nikalni stavek

Nikalna mimika (odkimavanje) se v SZJ pojavi točno takrat, ko odkretamo ročno nikalnico NE. Takrat je odkimavanje najmočnejše, nato pa do konca stavka počasi pohenja. Če bi nato začeli naslednji stavek, se odkimavanje iz prvega ne bi moglo prenesti nanj. Tako odkimavanje označuje mejo med stavki.

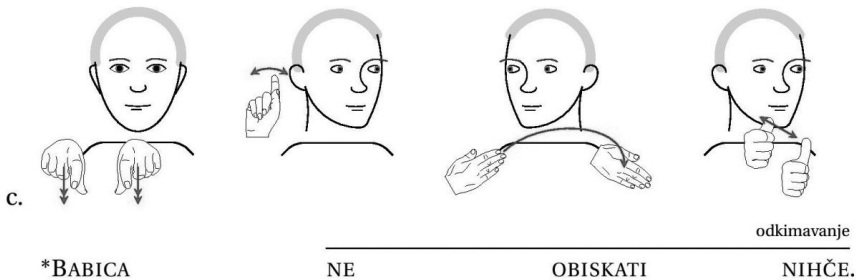
Na prvi pogled so si znakovni jeziki po svetu pri zanikanju zelo podobni (tipološki pregled predstavlja Zeshan (2004a, 2006), za ameriški znakovni jezik pa Neidle idr. (2000); za znakovni jezik Hongkonga Tang (2006), za italijanski znakovni jezik Geraci (2005), za kastiljski in nemški znakovni jezik pa Pfau in Quer (2002)). Nikalna mimiko je večina znakovnih jezikov prevzela iz nejezikovnega sporazumevanja. V večini kultur nestrinjanje pokažejo z odkimavanjem, zato so v znakovnih jezikih, ki so nastali znotraj njih, odkimavanje sprejeli in uporabili za zanikanje. V nekaterih kulturah pa nestrinjanje izkažejo s prikimavanjem, zato so znakovni jeziki znotraj njih kot oznako

zanikanja prevzeli prikimavanje (med drugimi grški in albanski znakovni jezik; Zeshan (2004a, 2006)). Kako vemo, da je v SZJ zanikanje drugačno od izražanja nestrinjanja? V nasprotju s pantomimo, s pomočjo katere nestrinjanje lahko izrazimo na različne načine, morajo v SZJ zanikani stavki vključevati nikalno mimiko in eno ročno nikalnico (7c). Zanikani stavek postane neslovničen, če izpustimo nikalno mimiko – odkimavanje (8b), če izpustimo ročno nikalnico (8a) ali če dodamo še eno ročno nikalnico (8c).

odkimavanje

(8) a. *BABICA OBISKATI OTROK.

b. *BABICA NE OBISKATI OTROK.



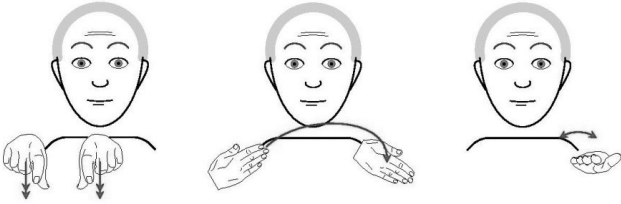
Vprašalna mimika

Trdilni, pritrdilni ali nikalni stavek se lahko pretvori v vprašanje. Vprašanje kretalec uporabi, da pridobi informacijo. Informacijo dobi v obliki odgovora. Če odgovor ponudi že znotraj vprašanja, gre za odločevalno vprašanje. Če odgovora znotraj vprašanja ne ponudi, gre za dopolnjevalno vprašanje. V SZJ odločevalno in dopolnjevalno vprašanje ločimo tudi po mimiki. Mimiko, ki spremlja vprašanje, imenujemo vprašalna mimika. Običajno je sestavljena iz dveh delov: položaja obrvi in brade.

Odločevalno vprašanje v znakovnih jezikih tipično spremlja dvig obrvi (Zeshan 2004b), v slovenskem znakovnem jeziku pa tudi spust brade (9a). Dopolnjevalno vprašanje v znakovnih jezikih tipično spremlja spust obrvi (Zeshan 2004b), v slovenskem znakovnem jeziku pa tudi dvig brade (9b).³

Vprašalna mimika je omejena na vprašalnico le v primerih, ko je vprašalnica odkretana povsem na koncu stavka. Podobno opažajo tudi Neidle idr. (2000) za ameriški znakovni jezik. Običajno pa se vprašalnica pojavi na začetku stavka, in vprašalna mimika se iz vprašalnice razširi na celoten stavek. Tako skladenjska mimika pridobi tudi prozodično vlogo, saj poleg skladenjske označi še prozodično enoto.

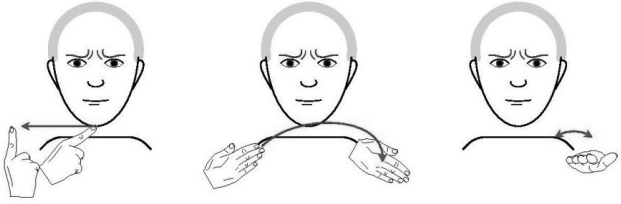
3 Podobno tudi v indopakistanskem znakovnem jeziku (Aboh idr. 2005).

(9) a. 

dvig obrvi + spust brade

BABICA	OBISKATI	OTROK?
--------	----------	--------

'Je babica obiskala otroka?'

b. 

spust obrvi + dvig brade

KDO	OBISKATI	OTROK?
-----	----------	--------

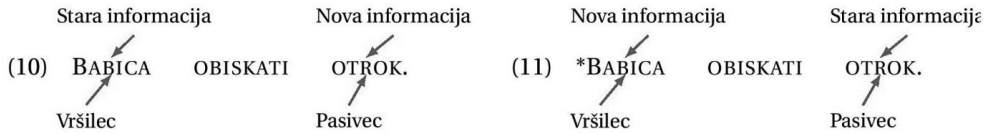
'Kdo je obiskal otroka?'

Prozodična mimika

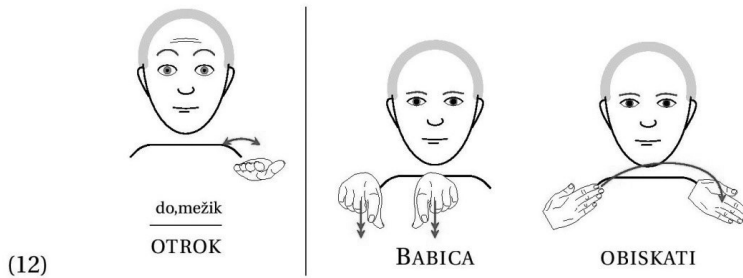
Prozodično mimiko si bomo ogledali na primeru topikalizacije. Osnovni znakovni red v SZJ je zaporedje kretenj v stavku, s katerim se diskurz začne, in sicer:

1. neprehodni stavki: osebek > povedek;
2. prehodni stavki: osebek > povedek > premi predmet;
3. dvoprehodni stavki: osebek > povedek > premi predmet > nepremi predmet.

Osnovni znakovni red se ne spreminja brez vzroka. Oglejmo si proces topikalizacije na primeru prehodnega stavka: temo in žarišče. Stavki nikoli ne stojijo sami zase, ampak so del sporočila. V smiselno oblikovanem sporočilu so informacije med seboj povezane tako, da se sporočilo začne s staro in zaključí z novo informacijo. Če v prehodnem stavku osebek predstavlja staro, premi predmet pa novo informacijo, se struktura sporočila in struktura stavka prekrivata. Torej je sporočilo ustrezno izraženo – na primer (11a). Če pa novo informacijo predstavlja premi predmet, staro pa osebek, se strukturi ne prekrivata in sporočilo ni ustrezno izraženo (11b).



Informacijsko in skladenjsko strukturo kretalci uskladijo tako, da kretnjo, ki predstavlja staro informacijo, premaknejo na začetek stavka (12). Ker se zaradi tega spremeni osnovni znakovni red, je treba premeščeno kretnjo označiti. V SZJ jo kretalci označijo s skladenjsko mimiko, dvignjenimi obrvmi, in prozodično mimiko, pomežikom in premorom. Tako označeno kretnjo imenujemo *tema*.



Zaključek

Mimika je v SZJ jezikovno in nejezikovno sporazumevalno sredstvo. Kot jezikovno sredstvo opravlja različne naloge, od katerih smo nekatere predstavili v tem članku. Kretalci SZJ intuitivno poudarjajo pomen mimike, vendar pa je pomembno, da poznajo tudi njene naloge in razlike med njimi.

Viri in literatura

- AARONS, Debra, 1994: *Aspects of the Syntax of American Sign Language*. Doktorska naloga. Boston: Boston University.
- ABOH, Enoch O., PFAU, Roland, ZESHAN, Ulrike, 2005: When a Wh-Word is Not a Wh-Word: The Case of Indian Sign Language. Tanmoy Bhattacharya (ur.): *The Yearbook of South Asian Languages and Linguistics 2005*. Berlin: Mouton de Gruyter. 11–14.
- BAKER-SHENK, Charlotte Lee, 1983: *A Microanalysis of the Nonmanual Components of Questions in American Sign Language*. Doktorska naloga. Berkeley: University of California.
- BOYES BRAEM, Penny, SUTTON-SPENCE, Rachel (ur.), 2001: *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg: Signum.

- GERACI, Carlo, 2005: Negation in LIS (Italian Sign Language). Leah Bateman, Cherlon Usse-ry (ur.): *Proceedings of the North East Linguistic Society (NELS 35)*. Amherst, MA: GLSA.
- HOHENBERGER, Annette, HAPP, Daniela, 2001: The Linguistic Primacy of Signs and Mouth Gestures over Mouthings: Evidence from Language Production in German Sign Language (DGS). Penny Boyes Braem in Rachel Sutton-Spence (ur.): *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg: Signum. 153–189.
- LIDDELL, Scott K. 1980: *American Sign Language Syntax*. The Hague: Mouton.
- NEIDLE, Carol, KEGL, Judy, MACLAUGHLIN, Dawn, BAHAN, Ben, LEE, Robert G., 2000: *The Syntax of American Sign Language. Functional Categories and Hierarchical Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- PFAU, Roland, QUER Josep, 2002: V-to-Neg Raising and Negative Concord in Three Sign Languages. *Rivista di Grammatica Generativa* 27. 73–86.
- PFAU, Roland, QUER Josep, 2010: Nonmanuals: Their Grammatical and Prosodic Roles. Diane Brentari (ur.): *Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 381–402.
- REILLY, Judy, ANDERSON, Diane, 2002: FACES: The Acquisition of Non-Manual Morphology in ASL. Gary Morgan in Bencie Woll (ur.): *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins. 159–181.
- SCHERMER, Trude, 2001: The Role of Mouthings in Sign Language of the Netherlands: Some Implications for the Production of Sign Language Dictionaries. Penny Boyes Braem in Rachel Sutton-Spence (ur.): *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg: Signum. 273–284.
- TANG, Gladys, 2006: Questions and Negation in Hong Kong Sign Language. Ulrike Zeshan (ur.): *Interrogative and Negative Constructions in Sign Languages*. Nijmegen: Ishara Press. 198–224.
- VOGT-SVENDSEN, Marit, 2001: A Comparison of Mouth Gestures and Mouthings in Norwegian Sign Language (NSL). Penny Boyes Braem in Rachel Sutton-Spence (ur.): *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg: Signum. 9–40.
- WOLL, Bencie, 2001: The Sign that Dares to Speak its Name: Echo Phonology in British Sign Language (BSL). P. Boyes Braem in R. Sutton-Spence (ur.): *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg: Signum. 87–98.
- ZESHAN, Ulrike, 2004a: Hand, Head, and Face: Negative Constructions in Sign Languages. *Linguistic Typology* 8. 1–58.
- ZESHAN, Ulrike. 2004b: Interrogative Constructions in Signed Languages: Crosslinguistic Perspectives. *Language* 80. 7–39.
- ZESHAN, Ulrike, 2006: Negative and Interrogative Constructions in Sign Languages: A Case Study in Sign Language Typology. Ulrike Zeshan (ur.): *Interrogative and Negative Constructions in Sign Languages*. Nijmegen: Ishara Press. 28–68.

Povzetki/Abstracts
O avtorjih

Povzetki

Vpliv disfunkcije senzorne integracije na razvoj multisenzorike govora

Matea Hotujac Dreven

V trenutku, ko fetus prvič začuti gibanje materinega telesa, se začne nadvse zapleten proces razvoja nevroloških poti, ki vplivajo na razvoj multisenzorične percepcije oziroma na razvoj senzorne integracije. Multisenzorična percepcija poteka v skorji velikih možganov, in sicer na treh ravneh: na primarni ravni oziroma na somatosenzoričnem območju, na sekundarni ravni ali multimodalnem območju in na terciarni ravni. Terciarno območje je zadnji asociativni center, v katerem se oblikujejo razumevanje, mišljenje in jezik kot prostorsko perceptivni oziroma spacioceptivni pojav. Prav zaradi tega lahko rečemo, da je govor multisenzoričen. Različne stopnje nepravilnega delovanja teh območij lahko povzročijo vrsto motenj, od težkih (nerazvit govor) do lažjih (manjše težave pri artikulaciji).

Ključne besede: nevrnske poti, možgani, multisenzorična percepcija, senzorna integracija, razvoj govora.

Skrb za govor v vrtcu

Maja Višček

Predšolsko obdobje je za razvoj govora najpomembnejše. V tem obdobju lahko zato vzgojitelji in starši pomembno prispevajo k razvoju na govorno-jezikovnem področju. Kurikulum za vrtce definira tako cilje kot vlogo vzgojitelja v pedagoškem procesu na področju jezika, katerega del je tudi govor. Med samo analizo govorno-jezikovnih ciljev in evalvacijo načrtovanih dejavnosti s slikanico brez besedila se mi je zastavljalo vprašanje, kakšno mesto ima v predšolskem obdobju interpretativni govor in kje v kurikulumu je mogoče zaslediti njegove prvine.

Ključne besede: predšolska vzgoja, kurikulum, spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja, (interpretativni) govor.

Komunikacijski potenciali lutke kot spodbuda za učenje govora

Helena Korošec

Lutka s svojimi odnosnimi, jezikovnimi in animacijskimi potenciali navdihuje, motivira in poveže otroke za sodelovanje ter ustvarjanje različnih oblik interakcij in kontekstov, v katerih raziskujejo razsežnosti jezika. Lutkovni lik in njegova zgodba otroka čustveno,

doživljajsko in miselno motivirata za dejavnosti in učenje ter ustvarjanje različnih in nepričakovanih načinov za uporabo jezika in komunikacijo. Posredna komunikacija z lutko ustvarja igrivo in sproščeno učno okolje, ki otroka spodbudi, da aktivno vstopi v lutkovno zgodbo, sam postane del te zgodbe, jo spreminja ali nanjo vpliva in tako na več komunikacijskih ravneh izraža čustva ter svoj odnos do sveta. Likovna, gibalna in glasovna stilizacija lutkovnega lika otroku omogočajo pot in razvoj od nebesednih simbolnih znakov do bogatega jezikovnega izražanja.

Ključne besede: lutka, posredna komunikacija, simbolni jezik, zgodba.

Razvijanje govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Jasna Jožef

Govorjenje je najpomembnejša sporazumevalna zmožnost, ki jo razvijamo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, zato učni načrti tako za slovenščino kot za druge predmete upoštevajo znanstvena dognanja o razvoju govora. Pri tem, kako bo pri učencih potekalo opismenjevanje in s tem razvijanje govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, imajo veliko vlogo učitelji. Na podlagi anketnega vprašalnika za učitelje bomo prikazali, s katerimi dejavnostmi učitelji razvijajo govor pri učencih in kakšni so učinki teh dejavnosti.

Ključne besede: razvijanje govora, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, motivacija, socialne zvrsti jezika, načini razvijanja govora.

Možnosti za razvijanje govorjenja učencev v 1. in 2. triletju osnovne šole

Alenka Rot Vrhovc

Temeljni cilj jezikovnega pouka slovenščine je uravnoteženo razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Kljub temu da govorjenje opredeljujemo kot naravno zmožnost, ga je treba načrtno in sistematično razvijati. Za učinkovitost omenjenega procesa je pomemben dejavnik učitelj. V prispevku bomo predstavili raziskavo, s katero smo preverjali, koliko priložnosti za govorjenje dobijo učenci med jezikovnim poukom v prvem in drugem triletju osnovne šole. S pomočjo rezultatov in ob upoštevanju predvidenih vzrokov zanje smo oblikovali priporočila, s katerimi želimo ozavestiti učitelje in bodoče učitelje o pomenu načrtnega razvijanja govorjenja ter tako vplivati na izboljšanje poučevanja in posledično na razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev.

Ključne besede: 1. in 2. triletje OŠ, slovenščina, jezikovni pouk, sporazumevalna zmožnost, govorjenje.

Učim – torej govorim

Katarina Kejžar

V članku predstavljam pomen učiteljevega govora v procesu učenja. Vloga učitelja se je v zadnjih letih zelo spremenila. Dober učitelj danes v razredu uspešno navdušuje, usmerja, posluša, raziskuje. To počne s svojo strokovnostjo, razgledanostjo, kritičnim odnosom do družbe, pa tudi z zgledom, empatijo in govorom. V izobraževanju bodočih učiteljev znanju o govornih dejavnostih ni namenjenega dovolj poudarka in posledice so očitne. Učitelj, ki se ne zaveda moči svojega govornega nastopa v razredu, svojega govora ne analizira in mu ne posveča (dovolj) pozornosti, s čimer močno vpliva na neustrezen govor učencev in si hkrati otežuje pogoje za uspešno učenje. V prispevku osvetlim nekatere dejavnosti v procesu pouka, pri katerih je učiteljev odnos do govora ključnega pomena za uspešno in učinkovito delo. Zavedanje o vlogi govora je še posebno pomembno pri učiteljih začetnikih. Prispevek je hkrati refleksija o dolgoletnem opazovanju in poslušanju govora učiteljev na strokovnih izpitih, na različnih posvetih in simpozijih za učitelje ter ob mentorstvu študentom (bodočim učiteljem) na praksi.

Ključne besede: učiteljev govor, učenje, pouk, učenci.

Nekoč k retorju in gledališkemu igralcu – kam pa danes? (Poskus kritičnega pogleda na kurikularne umestitve govornega nastopa v okviru osnovnošolskega izobraževanja)

Janja Žmarvc

V prispevku bomo orisali problematiko pojmovanja, poučevanja in vrednotenja govornega nastopa kot učnega cilja in standarda v osnovnošolski vzgojno-izobraževalni vertikali. S pomočjo arheologije govornega nastopa v okviru retorične teorije ter zlasti njegove antične umeščenosti med javni govor in umetniško prakso gledališča bomo poskušali pokazati, kako je na osnovnošolski ravni pomembno sistematično vpeljevanje prvin govornega nastopa, ki temelji na retoričnih konceptih in upošteva načelo postopnosti govorni nastop primarno uvaja skozi njegovo nebesedno (performativno) komponento in ga šele v nadaljevanju nadgrajuje z vsebinskimi izhodišči. Kot tako koncipirana učna vsebina omogoča razvijanje zmožnosti suverene, premišljenega in avtentičnega javnega nastopanja.

Ključne besede: osnovna šola, govorni nastop, retorika, *actio*, antika.

Poučevanje govora v učnih načrtih za osnovno šolo, srednje šole in gimnazije

Simona Pulko

Prispevek predstavlja analizo poučevanja in učenja govora (splošnega govornega izobraževanja) pri predmetu slovenščina. Razvijanje sporazumevalne (tudi govorne) zmožnosti je eden od splošnih ciljev v vseh učnih načrtih na vseh stopnjah izobraževanja v učnih načrtih za pouk slovenščine. Analiza zajema Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli iz leta 2011, Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli iz leta 2018, ki bo v šolski praksi začel veljati 1. 9. 2019, Učni načrt za slovenščino v gimnazijah (splošnih, klasičnih in strokovnih) iz leta 2008 in Katalog znanja za slovenščino (SSI¹). V analizi bomo predstavili pregled, prisotnost poučevanja govora in strategije ter pristope za poučevanje govora v različnih učnih načrtih; ovrednotili bomo doslednost in kontinuiteto pri razvijanju govora ter posledično govorne zmožnosti.

Ključne besede: poučevanje govora, učni načrt, slovenščina, osnovna šola, gimnazija, katalog znanja.

Govorna interpretacija literarnega besedila v gimnaziji

Jožica Jožef Beg

Učitelj z govorno interpretacijo besedila pri pouku književnosti ustvarja estetsko situacijo, dijake motivira za nadaljnje delo in jim hkrati predstavlja bralni zgled. Zanimalo nas je, kako je poučevanje govorne interpretacije umeščeno v učni načrt, predmetni izpitni katalog za slovenščino ter učbenike za jezik in književnost v gimnaziji. Z raziskavo, v katero sta se vključila 202 udeleženci, smo preverili opažanja gimnazijcev o poučevanju govorne interpretacije pri pouku književnosti, kako pomembna se zdi govorna interpretacija besedila njim samim, kako se pripravljajo nanjo in kako se počutijo med nastopom v razredu.

Ključne besede: interpretativno branje, interpretativno govorjenje na pamet, poučevanje govorne interpretacije, dijakova priprava na govorno interpretacijo, gimnazija.

Kultura govorne besede

Darinka Marc, Katarina Torkar Papež

Na Gimnaziji Poljane izbirne ure retorike v tretjem letniku potekajo od šolskega leta 2004/2005 dalje. Gre za vaje štirih temeljnih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja,

1 SSI – Srednje strokovno izobraževanje.

govorjenja, pisanja in branja, spremlja pa jih urjenje zmožnosti kritičnega presojanja in argumentacije. Ob aktualnih, zvrstno in vsebinsko različnih besedilih dijaki presojujejo sporočila, se do njih opredeljujejo in tvorijo svoja stališča. Do tehtnosti lastnih trditev jih vodijo koraki Toulminovega modela utemeljevanja dejstev, razlaganja in sklepanja, pri čemer nujno upoštevajo zadržke in približke. Pisna priprava je obvezen del govornega nastopa. V njej dijak pokaže smiselno odbiranje virov, iz katerih črpa snov za svoja stališča, in zmožnost jedrnatega ter zaokroženega opredeljevanja. Priprava na izrekanje oz. javno nastopanje sledi kot zaključna faza tvorjenja besedila. Kulturo govornih besed utrjujemo z vajami zvočnih prvin govora, predvsem z vajami za pravilno izreko glasov standardnega jezika. Kultura izražanja je tem večja, čim bolj zavzeto dijaki ponotranjijo spoznanje, da tehtnega govornega brez premišljevanja, zapisovanja in učenja ni.

Ključne besede: poslušanje, govorjenje, branje, pisanje, kritično presojanje, zvočne prvine govora.

Poučevanje govora v programu umetniške gimnazije (smer Gledališče in film)

Nataša Konc Lorenzutti

V Sloveniji se od septembra 2001 izvaja program umetniške gimnazije, ki vključuje sistematično gledališko vzgojo, tako s poučevanjem teoretičnih vsebin kot z delom na odru. Do nedavnega se je imenovala Dramsko-gledališka smer, po novem je to smer Gledališče in film. Prej pretežno gledališke vsebine v novem programu enakovredno dopolnjujejo filmske. V obeh programih ima trening govora pomembno vlogo, pri tem pa so ključnega pomena naslednja načela: Govora se ne učimo s posnemanjem, ampak razvijamo svoj lastni glas in izraz. Ko iščemo način, kako bomo nekaj prebrali oziroma povedali, nas vodi misel. Veščine odrskega govora ni mogoče ločiti od govornega ustvarjanja, kakor tudi učenja glasbene tehnike ni mogoče ločiti od muziciranja.

Ključne besede: glas, izraz, misel, veščina odrskega govora, govorno ustvarjanje.

Kultura govora v študijskem programu Slovenski jezik in književnost (UM FF²)

Melita Zemljak Jontes

Jezik je osnovno sredstvo sporazumevanja, jezikovna kultura pa s kulturo govora in pisanja njegov pomembni del, ki omogoča razvoj človeka kot posameznika ter človeka kot sestavnega dela družbe. Usvajanje jezika in sestavin jezikovne kulture prehaja od posameznikovega nezavednega do posameznikovega in družbenega ciljno vse bolj zavednega. Da bi usvajanje jezika čim bolj ozavestili, ima ključno vlogo zakonsko opredeljeno

2 UM FF – Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

sistematično institucionalno delovanje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Prispevek³ se osredinja na analizo vsebin kulture govora in pristopov k njeni obravnavi, katerih cilj je čim uspešnejše usvajanje sporazumevalne zmožnosti v študijskem procesu, in sicer na primerih izbranih predmetov študijskih programov Slovenski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.

Ključne besede: jezikovna kultura, kultura govora, sporazumevalna zmožnost, študij, slovenski jezik.

Kultura govora za študente Medijskih komunikacij (UM FERI⁴)

Alenka Valh Lopert

Mediji, posebej radio, imajo velik vpliv na poslušalce in oblikovanje jezikovne kulture sploh, zato bomo v prispevku predstavili, koliko jezikovnih vsebin je ponujenih študentom smeri Medijske komunikacije (UM FERI) na do- in podiplomskem študiju. V osrednjem delu bomo izpostavili vsebine predmeta na podiplomskem študiju Radio in radijski programi in analizo pravorečnih problemov študentov pri govornih predstavitevah in bralnih vajah v okviru omenjenega predmeta. Delo je za študente zaradi skopo odmerjenih ur, namenjenih kulturi govora, in zaradi obsežne snovi strnjeno in zahtevno. Usvojeno znanje pa naj bi jih spodbudilo k večjemu zavedanju o pomenu govorjene (in pisne) materinščine pri njihovem prihodnjem delu.

Ključne besede: slovenski jezik, jezik v medijih, radio, kultura govora, študijski programi.

Kako izboljšati govorno nastopanje učiteljev

Tomaž Petek

Od sodobnega učitelja se pričakuje učinkovito sporazumevanje v pedagoškem procesu; to predstavlja eno izmed temeljnih kompetenc, v okviru katere ima pomembno vlogo tudi govorno nastopanje. Učiteljevo sporazumevanje v razredu mora biti učinkovito. Da bo učitelj pri tem uspešen, mora upoštevati načela govornega nastopanja, pri čemer mora biti pozoren na spoznanja retorike in jezikoslovja. V prispevku predstavljamo (nekatero) načine, kako lahko učitelj ob dobro razviti lastni jezikovni in metajezikovni zmožnosti izboljša svoje govorno nastopanje, upoštevajoč govornoizvedbena merila, ter tako

3 Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

4 UM FERI – Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

prispeva k svojemu opolnomočenju na tem področju in h kakovostnemu poučevanju na splošno.

Ključne besede: učitelj, govorno nastopanje, kakovost poučevanja, retorika, jezikoslovje.

Odperta vprašanja kodifikacije in smiselno univerzitetno poučevanje slovenskega govornega jezika

Luka Horjak, Hotimir Tivadar

Avtorja na podlagi izkušenj s poučevanjem pravorečja študentov slovenistike na ljubljanski univerzi izpostavljata množico odprtih vprašanj pravorečne norme in njene kodifikacije. Na nadsegmentni ravni je to mesto naglasa (naglasni tipi) in z njim povezana kolikost naglašene samoglasnika, na segmentni pa so to izgovor zvočnikov /l/ in /v/, izgovor končne zveze <-ij>, sintagmatika glasovnih nizov idr. Namen prispevka je osvetliti odprta vprašanja ter razmisliti, katere pravorečne vsebine v času, ki je na voljo, poučevati sloveniste ter katere teme si zaslužijo največ pozornosti.

Ključne besede: pravorečje, fonetika, slovenski jezik, govorni jezik, govor, didaktika.

Govorno izobraževanje študentov novinarstva

Tina Lengar Verovnik

Študij novinarstva na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani je od samega začetka vključeval predmete, ki so študente opremljali s splošnimi jezikovnimi in posebnimi jezikovnostilističnimi znanji; zaradi vedno večje prisotnosti medijsko posredovanega govora pa se je krepila tudi potreba po vključevanju več govorno specifičnih jezikovnih vsebin. Zadnjih petnajst let študenti tako en semester poslušajo predmet, ki je namenjen seznanjanju s splošnimi pravorečnimi in besedilnofonetičnimi znanji kot tudi z nekaterimi jezikovnoslogovnimi posebnostmi govornih novinarskih žanrov. V prispevku bomo predstavili poučevanje kulture govornega izražanja na novinarskem študiju ter medpredmetno povezovanje, ki omogoča učinkovitejšo integracijo teh vsebin v kurikulum.

Ključne besede: govorno izobraževanje, medijski govor, stilistika, študij novinarstva, govorni novinarski žanri.

Poučevanje fonetike na Seminarju slovenskega jezika, literature in kulture

Martin Vrtačnik

Članek opiše metode poučevanja slovenske fonetike na Seminarju slovenskega jezika, literature in kulture med letoma 2014 in 2018. Ob predstavitvi fonetičnih vaj in

napotkov za boljše izgovarjavo seminaristov v začetnih, nadaljevalnih in izpopolnjevalnih skupinah je omenjeno, da seminaristi pri učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika lahko uporabljajo več priročnikov in učbenikov oz. delovnih zvezkov, ne pa (še) tudi fonetičnega učbenika. Omenjenemu gradivu so sicer priložene zgoščenke s posnetki najrazličnejših besedil, vendar slušna analiza le-teh kaže, da nekateri posnetki s fonetično-fonološkega vidika niso povsem ustrezni za učenje slušne podobe slovenščine. Članek znova poudari potrebo po izdaji sodobnega pravorečnega priročnika za učenje slovenščine kot tujega in tudi kot maternega jezika.

Ključne besede: slovenski jezik, govor, fonetika, pravorečje, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture.

Kako poučevati govor (izzivi sodobnega odrskega govora z vidika pravorečne norme)

Nina Žavbi

Prispevek s pregledom teorij s področja didaktike, z lastno refleksijo pedagoškega procesa in s pomočjo ankete s študenti preučuje način učenja in poučevanja pravorečja pri pouku jezika in govora, upoštevajoč posebnosti študija na umetniški akademiji. Poučevanje temelji na metodah, osredinjenih na študente in njihovo aktivnost, na globinskem pristopu k učenju in spodbujanju kritičnega mišljenja. Povezovati želi teorijo in prakso, znanost in umetnost. Prispevek želi prikazati, da je uporabljeni pristop k poučevanju tesno povezan s sodobnim gledališkim (odrskim) govorom, ki mora biti ves čas osmišljen, utemeljen z drugimi odrskimi dejavniki, igralec pa v njem ustvarjalen, inovativen, kritičen. Zato je poučevanje z inovativnimi metodami pomembno tudi za prihodnje profesionalno delo govornega interpreta.

Ključne besede: odrski govor, pravorečje, poučevanje, didaktika, inovativne metode.

Razvijanje izraznosti glasu pri študentih Dramske igre

Katarina Podbevšek

V sodobnih uprizoritvenih umetnostih stalno napredujoča tehnologija omogoča najrazličnejše slišne manifestacije, vendar daje človeški glas, ki prihaja iz neposredno prisotnega telesa nastopajočega, gledališču še vedno poseben čar in specifično noto. Občinstvo od igralca pričakuje, da bo njegov glas imel določene lastnosti, primerne njegovi javni izpostavljenosti, in da bo usklajen z vlogo, ki jo igralec na odru predstavlja. Študent Dramske igre mora v izobraževalnem procesu ob nenehni skrbi za fiziološko brezhibne govorne organe (higieni glasu) razviti tudi sposobnost nadzorovane izraznosti svojega glasu. V prispevku bomo predstavili učne strategije, ki razvijajo

izraznost študentovega glasu in spodbujajo učinkovito uresničitev glasovnih izraznih sredstev.

Ključne besede: izraznost glasu, prozodične prvine, govor, govorna domišljija, učne strategije.

Vloga anatomije in fiziologije pri poučevanju govora

Alida Bevk

Kakovosten dih je predpogoj za učinkovit govor. Poučevanje le-tega je povezano z občutenjem telesa. Besede kot prepona, trebušno dihanje, globok, sproščen vdih pri učencu, študentu pogosto povzročijo zmedo, kar lahko vodi k napačnemu dihalnemu procesu, to pa se odraža tudi na govoru. Natančnejše razumevanje anatomije, npr. katere mišice dejansko pomagajo pri optimalnem dihanju, kaj premakne glavno dihalno mišico – prepono, prispeva k boljšemu samoopazovanju in korekciji, na katero se posamezniki lažje in hitreje zanesejo. S pomočjo poznavanja anatomije posamezniki detektirajo, kje v telesu imajo v zvezi z dihom težavo oz. zaporo, hkrati pa si s tem znanjem lahko konkretno pomagajo pri odpravljanju in izboljševanju omenjenih težav.

Ključne besede: anatomija, dihanje, prepona, telo, govor.

Pouk odrskega govora

Selena Andrić

Pouk odrskega govora na Oddelku za gledališko umetnost Akademije za umetnost in kulturo v Osijeku poteka šest semestrov na dodiplomskem in dva semestra na diplomskem študiju. Predmeti so naslednji: Govor 1: postavitve glasu; Govor 2: zborna izreka in heksameter; Govor 3: pripovedovanje in ljudsko pesništvo; Govor 4: verz; Govor 5: dialekti; Govor 6: govorenje umetniške proze ter Umetnost govora 1 in Umetnost govora 2. Ti predmeti obravnavajo gradivo, ki poleg drugega obsega postavitve glasu, artikulacijo ter verzifikacijo v klasičnih in sodobnih besedilih domače in tuje literature. Vsak predmet se sklene z javno izpitno produkcijo.

Ključne besede: pouk, govor, verz, proza, besedilo.

Če me ne razumeš, me ni

Nataša Barbara Gračner

Kot igralka raziskujem izrazna sredstva, s katerimi oživim lik, ki ga je nekdo zapisal. Metod je mnogo, a ponavadi igralec razvije lasten način za razvojno pot lika. Sama

temelj iščem prek besede. S študenti igre tako sooblikujem razmišljanja o ozaveščenem govoru, s pomočjo katerega lahko pri podajanju dramskega besedila zaznamo vse značajske lastnosti osebe, ki jo upodabljamo, saj nam govorna izrazna sredstva ponujajo mogočno paleto možnosti za razplasteno stvaritev. Ali je mogoče dramskemu besedilu zgolj s prozodičnimi sredstvi spremeniti vsebinski pomen? Glede na to, da smo igralci ne le kreatorji svojega lika, pač pa tudi zgodbe, mislim, da je.

Ključne besede: ozaveščen govor, prozodična sredstva, dramsko besedilo, razplastena kreacija, kreatorji lika.

Zvočni medij kot učenec in učitelj

Aleš Jan

Vsak medij ima svoje zakonitosti in zahteve in to velja tudi za slušni množični medij, ki je vezan na slišano besedo, slišano sporočilo in na način, kako je sporočilo podano. Od vseh slušnih množičnih občil doseže govorjena beseda, ki je posredovana zgolj prek zvočnega medija, najširše občinstvo. Pri uporabi jezika in šolanju zanj je radio hkrati učenec in učitelj. Govorec se med usposabljanjem uči za govornika v mediju, vendar pa hitro postane učitelj. S svojim govorom je posredovalec, ki doseže izjemno velik krog ljudi in s svojo ravno govorne kulture vpliva na poslušalca, ga uči in izobražuje. Tako se nenehno in vzajemno izobražujeta oba, tako učenec kot učitelj, izvajalec in poslušalec. Izobraževanje izvajalcu – pedagogu poleg tehnične popolnosti ponuja možnost asociativne nadgradnje umetniške interpretacije, poslušalcu pa možnost percepcije vseh elementov govorjene besede.

Ključne besede: zvočni medij, govorna kultura, tehnika, estetska vloga jezika, poslušalec.

Izobraževanje radijskih govorcev v Radiu Slovenija

Mateja Juričan, Maja Šumej

Izobraževanje radijskih govorcev ima v Radiu Slovenija dolgoletno tradicijo. Pot od začetne avdicije do samostojnega nastopanja pred mikrofonom pa je dolgotrajen proces, ki poteka pod okriljem Centra za kulturo govora. V pričujočem prispevku bova predstavili delovanje omenjenega centra, dotaknili pa se bova tudi specifične radijskega govora in radijskega govornika.

Ključne besede: radio, radijski govor, radijski govorec, izobraževanje radijskih govorcev, Center za kulturo govora.

Delo gledališkega lektorja in njegova potencialna didaktična vloga na primeru drame *Rožnati trikotnik* Martina Shermana

Klasja Zala Kovačič

V dramskem gledališču je odrski govor eno izmed najpomembnejših gledaliških sredstev. Pri ustvarjanju je poleg režiserja in igralcev ključen gledališki lektor, ki ima tudi didaktično vlogo, s katero nastopi že na začetnih vajah v študijskem procesu. Lektorjev raziskovalni predmet je tako jezik kot odrski govor. Njegov cilj je sooblikovati govorjeni jezik celotne gledališke predstave, igralcev pa je (so)ustvarjanje dogovorjene govorne podobe. Z opisom gledališkolektorskega dela v študijskem procesu za predstavo *Rožnati trikotnik* Martina Shermana prispevek izpostavi in vrednoti potencialno didaktično vlogo gledališkega lektorja.

Ključne besede: odrski govor, didaktika, gledališkolektorski pristop, poučevanje govora.

Pogled nazaj za naprej: Jezikovno raziščišče o TV-jeziku v osemdesetih letih

Lucia Gaja Scuteri

Z vidika jezikovnokulturne problematike so nedavne raziskave dokazale, da v slovenskih medijih neuresničevanje knjižne govorne norme narašča. Narečna in individualna zaznamovanost govora v slovenskih medijih ni nov pojav – narečno in nezbornost se je v slovenskem medijskem govoru pojavljalo že v preteklosti. Učinkovitejša medijska jezikovnokulturna politika zagotovo temelji tudi na poznavanju aktualnosti preteklih odstopanj od norme na slovenski televiziji. V desetletju svojega delovanja je Jezikovno raziščišče (JR) (1980–1990) vidikom in primerom rabe jezika na televiziji neposredno posvetilo okrog štirideset t. i. izjav. V članku na podlagi arhivskih virov na kratko predstavimo tiste izjave JR, ki so kritično obravnavale (pomanjkljivo) jezikovno kulturo na RTV Ljubljana v osemdesetih letih.

Ključne besede: jezikovna kultura, Jezikovno raziščišče, RTV Ljubljana.

Protokol spremljanja kakovosti glasu pri elitnih glasovnih profesionalcih z uporabo verbotonalnega sistema

Vesna Kirinič Papeš, Dijana Hodalič, Zlatko Papeš

Glas je znak in nosilec pomena celotnega umetniškega sporočila. Ko gre za ocenjevanje kakovosti glasu, pri elitnih profesionalcih obstajajo velike razlike med opernimi pevci, pevci popularne glasbe, igralci in napovedovalci, zato se ga tudi ni mogoče pri vseh lotiti enako. Za diagnostiko in spremljanje poteka rehabilitacije so potrebni samoocenjevalni testi, subjektivne ocene izpraševalcev, objektivni akustični testi in zvočni zapisi. Protokol

spremljanja kakovosti glasu je nujen tudi pri elitnih profesionalcih, ki sicer ne opažajo sprememb kakovosti svojega glasu ali drugih fonacijskih vrednosti, saj lahko ob pomoči analize barve glasu in *vrednot govornega jezika*⁵ preprečimo morebitne težave. Tak postopek je še posebno uspešen pri analizi glasu in uporabi *vrednot govornega jezika* pri napovedovalcih in pevcih s pomanjkljivo glasbeno izobrazbo.

Ključne besede: elitni glasovni profesionalci, funkcionalna ocena kakovosti glasu, verbotonalni sistem, vrednotenje glasu, akustična analiza glasu.

Mimika v slovenskem znakovnem jeziku: slovarska, skladenjska in prozodična

Matic Pavlič

Sporazumevanje uporabnikov govornih jezikov – govorcev – se jasno loči na jezikovni in nejezikovni del, saj je za jezikovni del navadno uporabljen govorno-slušni prenosnik, za nejezikovni pa kretalno-vidni. Pri sporazumevanju uporabnikov znakovnih jezikov – kretalcev – pa potekata tako jezikovni kot nejezikovni del po kretalno-vidnem prenosniku. To še posebej pride do izraza pri znakih, ki niso tvorjeni z rokami, temveč z drugimi artikulaciji, predvsem z glavo in obrazom. V članku predstavljam jezikovno vlogo mimike v slovenskem znakovnem jeziku (SZJ), ki se uporablja leksikalno (kot razlikovalna oznaka znotraj posamezne kretnje), skladenjsko (na primer oznaka zanikanja, dopolnjevalnega in odločevalnega vprašanja) in prozodično (označevanje skladenjskih enot in mej med njimi).

Ključne besede: mimika, pantomima, prozodija, kretalno-vidni prenosnik, slovenski znakovni jezik.

5 *Vrednote govornega jezika* je termin, ki ga je vpeljal Petar Guberina konec tridesetih let prejšnjega stoletja, njegov pomen pa je ustalil v knjigi *Zvuk i pokret u jeziku* (1952). Termin (ki bi ga lahko prevedli tudi *vrednosti govorjenega jezika*) označuje akustične (intonacija, intenziteta, tempo, pavza) in vizualne prvine (mimika, geste, stvarni kontekst) govorjenega jezika.

Abstracts

Effect of sensory integration processing disorders on speech development

Matea Hotujac Drevcen

The key point for triggering the building of the neurological pathways that are responsible for the development of multisensory perception is the moment when a foetus' brain first senses the movement of his mother's body. Multisensory perception takes place in the cortex. The cortex is commonly described as composed of three parts: sensory, motor, and association areas. The association areas are responsible for the development of logical understanding, thinking and verbal speech as spatial perceptual phenomena. That is why speech is multisensory. Different types of sensory integration processing disorders can have an effect on speech development or articulation disorders.

Keywords: neurological pathways, cortex, multisensory perception, sensory integration, speech development.

Encouraging speech development in kindergarten

Maja Višček

The pre-school period is the most critical one for speech development, and the time when educators and parents can make a significant contribution to both this and language development. The kindergarten curriculum defines both language goals (including speech goals) and the role of educators in the pedagogical process. The analysis of the speech and language goals in the curriculum and the evaluation of planned activities with a wordless picture book raises the following questions: At what time in the pre-school age does interpretative speech start to develop, and where can it be traced in the curriculum?

Keywords: pre-school education, curriculum, promoting speech and language development, (interpretative) speech.

The communication potential of puppets as an incentive to learn speech

Helena Korošec

A puppet, with its related linguistic and animation potential, inspires, motivates and connects children to collaborate, and creates various forms of interactions and contexts in which they explore the dimensions of language. A puppet and his story can emotionally, experientially and mentally motivate a child for activities and learning, and

create different and unexpected ways of using language and communication. Indirect communication with a puppet creates a playful and relaxed learning environment that encourages a child to actively enter the puppet's story, become part of that story, change or affect it, and thus express emotions and his relation to the world at several levels of communication. The visual, movement and vocal stylization of a puppet character can allow a child to develop from non-verbal symbolic signs to rich linguistic expression.

Keywords: puppet, indirect communication, symbolic language, story.

Speech development in the first three-year period of primary school

Jasna Jožef

Speaking is the most important communicative competence which we develop in the first three-year period of primary school. Scientific discoveries about the development of speech take into account the curricula for the Slovene language as well as for other subjects. Teachers play an important role in pupils' literacy development, and thus speech development in the first three-year period of primary school. Based on a survey questionnaire for teachers, we will show which activities teachers use to develop speaking and what the effects of these activities are.

Keywords: speech development, the first three-year period of primary school, motivation, social categories of language, methods of speech development.

Opportunities for developing pupils' speaking in the 1st and 2nd triads of primary school

Alenka Rot Vrhovc

The basic objective of lessons in the Slovenian language as a mother tongue is the balanced development of all four communicative activities: listening, speaking, reading and writing. Although speaking is defined as a natural ability, it should be developed systematically, and the teacher plays a crucial role in this process. The article introduces a study with which we check the frequency of opportunities pupils have for speaking during language classes in the first and second triads of primary school. With the help of the results and the anticipated causes of them, we have formed recommendations to raise the awareness of current and future teachers about the importance of planned activities for the development of speaking skills, thereby helping to improve teaching and, consequently, develop the pupils' communicative competence.

Keywords: the first and the second triad of primary school, Slovene language classes, the communicative competence, speaking.

I teach, therefore I speak

Katarina Kejžar

The paper presents the relevance of teachers' speech in the process of learning. Recently, the role of teachers has changed a lot. Good teachers make pupils enthusiastic, they direct the class, listen to their students and explore the subjects under discussion. The teachers are able to do that due to their professionalism, broad knowledge, critical attitude towards society as well as through example, empathy and speech. However, during the education of future teachers the knowledge related to speech activities is not given sufficient emphasis, and the consequences are obvious. The teachers who are not aware of the power of their speech performance in a classroom, do not analyse their speech and do not give it (sufficient) attention; consequently they have a significant impact with regard to the inadequate speech of their pupils.

This contribution highlights some of the activities in the process of teaching in which a teacher's attitude towards speech is of vital importance for successful and efficient work. The awareness of the role of speech is particularly relevant with teachers who are beginners.

The paper is also a reflection based on long observation of and listening to teachers' speech during the examination of their professional competence, various teachers' conferences and symposiums as well as mentoring students (future teachers) in practice.

Keywords: teacher's speech, learning, classes, pupils.

Once we attended classes of professional speakers and theatre actors – where do we go now? (An attempt at a critical view of speech acts in primary education curriculum)

Janja Žmavc

In this contribution we shall outline the problem of the concept, teaching and evaluation of speech acts in terms of the curriculum and standards in primary education. Through the archaeology of speech acts within the theory of the rhetoric and more particularly through its place in the Antiquity between public speech and artistic practice in theatre, we attempt to show how important it is to systematically introduce the basics of speech acts in primary school education that is based on the concepts of rhetoric by taking into consideration the principle of a gradual approach. A speech act is primarily introduced through its verbal (performative) component that is further upgraded with contextual premises. The learning content that is conceived this way enables the development of the possibility of sovereign, thoughtful and genuine public speech acts.

Keywords: primary school, speech act, rhetoric, *actio*, Antiquity.

Teaching speech in primary, secondary and grammar school curricula

Simona Pulko

This contribution is an analysis of teaching speech and learning speech (general speech education) in a Slovenian language course. Developing communication (also speaking) competence is seen as one of the general objectives in all curricula on all levels of education of the Slovenian language. The analysis involves the curriculum of the Slovenian language in primary education from 2011, the curriculum of the Slovenian language from 2018 that was part of school practice until the 1st of September 2019, the curriculum of the Slovenian language in grammar schools (general, classic and technical) from 2018, and catalogues of knowledge standards for the Slovenian language. The analysis presents a review of the use of teaching speech and strategies, as well as approaches to teaching speech in various curricula. The consistency and continuity of speech development and its consequential speech competence is also assessed.

Keywords: teaching speech, curriculum, Slovenian language, primary school, grammar school, catalogue of knowledge standards.

The speech interpretation of literary texts in grammar school

Jožica Jožef Beg

Through speech interpretation of a text in literature classes, a teacher creates an aesthetic situation, motivates the pupils to work further and gives them an example of reading. We are interested in how teaching speech interpretation is placed in the curriculum, the catalogue of knowledge standards for the Slovenian language and the textbooks for language and literature in grammar schools. With research that involved 175 participants we have verified pupils' observations on the teaching of speech interpretation in literature classes, how relevant the speech interpretation of a text is to them, how they themselves prepare for speech interpretation, and how they feel during their performance in front of a class.

Keywords: interpretative reading, interpretative speaking by heart, teaching speech interpretation, pupil's preparation for speech interpretation, grammar school.

The culture of the spoken word

Darinka Marc, Katarina Torkar Papež

Optional rhetoric lessons have been offered in the school curriculum since 2004/05 in the third year of the high school Gimnazija Poljane. They consist of four basic practical communication activities: listening, talking, writing and reading, accompanied by mastering

critical thinking and argumentation. Students try to understand, form a position on and then present their views of various contemporary and relevant topics. The validity of their theses is guided by steps from Toulmin's model of explanation, argumentation and conclusion, carefully acknowledging reservations and proximities when needed. Written preparation is an integral part of their speech assignment. It reflects the student's ability to carefully and critically evaluate relevant sources, which serve as the basis of their thesis and ability to present these ideas concisely. The final phase of forming the text is preparation for public presentation. The culture of the spoken word is consolidated by the sound effects of speech (voice purity, colour, flexibility and voice register, voice strength, intonation, break and speed), especially with exercises for the correct pronunciation of the standard language.

The culture of the spoken word is only as efficient as the understanding of students about the relevance of meaningful speech, which cannot exist without thinking, writing and studying.

Keywords: listening, speaking, reading, writing, critical thinking, sound effects of speech.

Teaching speech in an art grammar school programme – specialized in theatre and film

Nataša Konc Lorenzutti

Since September 2001, the Nova Gorica Grammar school has provided an art grammar school programme, specialized in drama and theatre, which has been called theatre and film since the reform of the programme. In both programmes stage speech plays an important role where I, as a lecturer of the subject follow the principle points: Speech is not learnt through imitation, but rather we develop our own voice and expression. In finding a way of saying something, we do not put words in a sequence, but form our own thoughts. The stage speech skills cannot be strictly separated from speech creation, since both interlace. Therefore, we aim for an overall theatrical education and emphasize that the skill of cultivated speech is not only relevant for those who wish to become actors, but is a reflection of one's broader knowledge and culture.

Keywords: voice, expression, thought, stage speech skills, speech creativity.

The culture of speech in a study program for Slovene language and literature at the Faculty of Arts, University of Maribor.

Melita Zemljak Jontes

Language is the basic means of communication, and language culture with its culture of speech and writing is an important part that enables the development of a person as an

individual, and as an integral part of society. The acquisition of language and language culture tends to shift from an individual's lack of awareness towards the individual and social intentionally higher levels of awareness. A key is played in maximizing this awareness by the statutory systematic institutional functioning in the Slovene educational system. The paper focuses on an analysis of the content, approaches and problems in the treatment of speech culture, with the aim of maximizing the ability to acquire the ability to communicate while studying at the university level with regard to selected subjects of the study program Slovene language and literature at the Faculty of Arts, University of Maribor.

Keywords: language culture, speech culture, communication ability, studies, Slovene language.

The culture of speech for students of Media Communications (FERI, University of Maribor)

Alenka Valb Lopert

The media, and radio in particular, have a great impact on audiences and on the formation of language culture in general, therefore this contribution first presents the amount of linguistic content available to the students of Media Communications (FERI UM) in undergraduate and postgraduate programmes. The central part of this contribution a) reveals the content of the subjects in postgraduate studies titled *Radio and radio programmes*, i.e. the culture of speech stemming from the findings with regard to the social variety of the Slovenian language; the orthoepic characteristics of the Slovenian language in spoken media; the representation of the concrete orthoepic problems encountered by professional speakers; and b) analyses the orthoepic problems of students in oral presentations within the subject itself. Due to the lack of sufficient hours dedicated to the culture of speech and the extensive content that must be covered, the students' work is condensed and demanding. The knowledge gained should encourage them to aim for greater awareness of the relevance of their spoken (and written) mother tongue.

Keywords: the Slovenian language, language in media, radio, culture of speech, study programmes.

How to improve the oral presentation of teachers?

Tomaž Petek

A modern teacher must master effective communication methods in the pedagogical process; it represents one of the basic competencies, where his or her oral presentation plays

an important role. Teacher's communication in a classroom must be effective. For a teacher to be successful he or she must obey the principles of public speaking, being attentive to findings of rhetoric and linguistics. The article introduces several ways how a teacher, with a well-developed personal language and metalanguage ability, can improve his or her public speaking with regard to speech performance measures, and by doing so contribute to his or her personal empowerment in that area and to the quality of teaching in general.

Keywords: teacher, oral presentation, quality of teaching, rhetoric, linguistics.

Open issues of the codification and reasonable teaching of the Slovene spoken language at university level

Luka Horjak, Hotimir Tivadar

The authors introduce several unsolved questions of Slovene orthoepy and its codification based on teaching orthoepy at the Department of Slovenian Studies at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. Some of the unsolved questions are following: on the suprasegmental level the place of lexical stress (stress patterns) and the vowel quantity connected with it, and on the segmental level the pronunciation of sonorants /l/ and /v/, of the graphemes sequence <-ij> in the word final position, and the syntagmatic of phonemes. The aim of the paper is to point out the unsolved questions of Slovene orthoepy and to consider which orthoepy topics should students of Slovene be taught in the given time, and which topics deserve more attention.

Keywords: orthoepy, phonetics, Slovene language, spoken language, speech, didactics.

Spoken language education for students of journalism

Tina Lengar Verovnik

From the very beginning journalism studies at the Faculty of Social Sciences of the University of Ljubljana included courses that provided students with general and special linguistic knowledge. However, with the ever-growing presence of media-mediated speech the need for inclusion of spoken language specific linguistic content appeared. For the last 15 years, students have thus been offered a course educating them about the proper pronunciation of the Slovene language and other phonetic features of media speech, as well as about some stylistic features of spoken journalistic genres. The paper will present the culture of oral communication course and its interweaving with other journalism studies courses, which enables more efficient integration of its contents in the curriculum.

Keywords: spoken language education, media speech, stylistics, journalism studies, spoken journalistic genres.

Teaching phonetics at the Seminar of Slovene Language, Literature and Culture

Martin Vrtačnik

The paper describes teaching methods of Slovene phonetics at the Seminar of Slovene Language, Literature and Culture in the years from 2014 to 2018. In addition to presenting phonetic exercises and guidance for better pronunciation of the participants in the beginner, intermediate and advance groups, the paper also notes that in order to learn Slovene as a second or foreign language, the participants can make use of numerous manuals and textbooks, but not (yet) phonetic textbooks. Although the latter include CDs with recordings of various texts, the auditory analysis of these shows that from the phonetic-phonologic viewpoint some recordings are not entirely suitable for learning the auditory image of the Slovene language. The paper again emphasizes the need for the publication of a contemporary orthoepy textbook for learning Slovene as a foreign language as well as a mother tongue.

Keywords: Slovene language, speech, phonetic, orthoepy, Seminar of Slovene Language, Literature and Culture.

How to teach speech? (Challenges of contemporary stage speech from the perspective of orthoepic norms)

Nina Žavbi

With a review of theories from the field of didactics, my own reflection on the pedagogical process along with a survey of students, this contribution studies the way of learning and teaching orthoepy in classes of language and speech by taking into account the specific characteristics of studies in the Academy of Theatre, Radio, Film and Television. The teaching is based on various methods, focused on students and their activities, on an in-depth approach to teaching and encourages critical thinking. It aims to link theory and practice, science and art. It aims to show that the approach used in teaching is closely associated with contemporary stage speech that needs to be meaningful, and established with other stage factors, whereas the actor is creative, innovative and critical in this process. Therefore, teaching with innovative methods is also relevant for the future professional work of speech interpreters.

Keywords: stage speech, orthoepy, teaching, didactics, innovative methods.

Developing voice expression with students of Stage Acting

Katarina Podbevšek

In contemporary dramatic art the technology enables various sound effects, but the human voice that comes out from the body of a performer that is present on stage still gives the theatre a special and unique charm. The public expects the actor's voice to have certain characteristics, suitable to his/her public exposure and in accordance with the character that he/she is playing on stage. During their education a student of acting has to develop physiologically impeccable speech organs (through appropriate voice hygiene), as well as the ability to control the expression of his/her voice. The paper presents some learning strategies that help to develop the expression of a student's voice and encourage the efficient implementation of the means of speech expression.

Keywords: voice expression, prosodic basics, speech, speech imagination, learning strategies.

The role of anatomy and physiology in teaching speech

Alida Bevk

Good breathing is necessary for efficient speech, and teaching this is deeply connected with awareness of one's body. However, words like diaphragm, belly breathing or deep relaxed breathing can cause confusion in a student, which can lead to the incorrect establishment of learning how to breathe, and this can also be reflected also in a person's speech. A deeper understanding of anatomy (what muscles support freer breath, what moves the main respiratory muscle) helps develop a better self-awareness of one's breathing patterns with the ability of self-correction. By learning the specific details of one's breathing anatomy it becomes easier to detect the body's tensions that can be felt on the breath, and thus these can be addressed, and at the same time this knowledge gives concrete anchors as to how these problems can be transformed into something healthier.

Keywords: anatomy, breathing, diaphragm, body, speech.

The teaching of stage speech

Selena Andrić

The teaching of stage speech at the Academy of Arts and Culture in Osijek takes place during six semesters in the undergraduate programme and two semesters in the graduate programme. The courses are Speech 1: vocal impostation, Speech 2: literary speech and hexametre, Speech 3: narration and national poetry, Speech 4: bound verse, Speech 5: dialects, Speech 6: reciting artistic prose and the Art of speech 1 and the Art of speech 2.

These deal with, among other things, vocal impostation, articulation, versification of classical and contemporary texts of Croatian and foreign literature. Every course concludes with an exam that involves the public production of speech.

Keywords: teaching, speech, verse, prose, text.

If you don't understand me, I don't exist

Nataša Barbara Gračner

As an actress I explore the means of expression that enable me to give life to a character that someone has written. There are many methods available to achieve this, but usually actors develop their own ways to evolve a character. As for myself, I seek for a basis through words. Along with the students of Stage acting, I co-create the ideas on conscious speech through which we may perceive all the characteristics of a character that is to be presented in performing a drama text, since the means of speech expression offer a wide variety of possibilities for multi-faceted creation. Is it possible to change the contextual meaning of a text merely by means of prosody? As we actors are not only the creators of our characters, but also the creators of their stories, I believe this is the case.

Keywords: conscious speech, means of prosody, drama text, multi-layered creation, creators of a character.

Sound media as a learner and a teacher

Aleš Jan

Each media follows its own rules and demands, and the same is true of the rules of audio mass media that are associated with heard words, heard messages and the way such messages are conveyed. Out of all the mass media the spoken word, transmitted through sound media, has the greatest range to reach the listener. As far as the use of language and language education is concerned, radio is a learner and a teacher at the same time. During the process of getting a qualification, speakers in the media are learners, but they quickly become teachers, too. Their speech makes them become education providers with an outstanding reach, whereas their level of speech culture has an impact on listeners, as they teach and educate them. Therefore, the learners and teachers, the providers and listeners, both continuously and mutually educate each other. Along with technical perfection, such education also gives the provider – a pedagogue – the possibility to upgrade their artistic interpretation, and gives the listener the possibility to perceive all the elements of the spoken word.

Keywords: sound media, culture of speech, technique, aesthetic role of language, listener.

The speech teaching process at Radio Slovenia

Mateja Juričan, Maja Šumej

Teaching radio speakers at Radio Slovenia has a long tradition. But it is a lengthy process for The Cultivated Speech Centre to first select talented individuals, then sharpen their voices and teach them the required techniques for good microphone performance. The following report focuses on how the Centre works, and presents the specific features of radio speech and performance.

Keywords: radio, radio speech, radio speaker, radio speakers teaching process, The Cultivated Speech Centre.

A language consultant in theatre and his potential didactic role – Based on Martin Sherman's Play *Bent*

Klasja Zala Kovačič

Stage speech in dramatic theatre is one of the most important theatrical forms of expression. Beside the director and actors, a language consultant is thus a key figure in theatrical production. Such a consultant also adopts a didactic role and employs didactic methods in the earliest part of the rehearsal process. His main fields of study are both language and stage speech. His goal is to coordinate the stage speech and language of the entire performance, while actors focus on adopting the agreed-upon speech styles. By describing teaching approaches in the rehearsal of Martin Sherman's play *Bent*, this article highlights and interprets the potential didactic role of a language consultant in theatre.

Keywords: stage speech, didactics, theatre language approach, teaching speech.

A view backwards to see forward: the Linguistic Court on the language used on TV in the 1980s

Lucia Gaja Scuteri

Recent research from the perspective of language and culture problematics has proved that in the Slovenian media the failure to apply the standard literary and spoken norms is on the increase. The dialectally and individually marked speech in the Slovenian media is by no means a new phenomenon – as dialectal and non-standard characteristics were present in previous Slovenian media speech. The current, more efficient language and cultural policy in the media is surely based also on an awareness of such deviations from the norms on Slovenian TV. Within the decade of its activity, the Linguistic Court (1980-1990) was directly involved in studying views on and examples of language use

on TV through around forty statements. Based on archival sources, the paper briefly presents those statements made by the Linguistic Court that critically tackled the (lacking) language culture on RTV Ljubljana in the 1980s.

Keywords: language culture, Linguistic Court, RTV Ljubljana.

Protocol for monitoring the voice quality of elite vocal performers using the verbotonal system

Vesna Kirinić Papeš, Dijana Hodalić, Zlatko Papeš

The voice is a sign that carries the meaning of the entire artistic message. There are great differences in the ways we evaluate the voice quality of elite professionals such as opera singers, singers of popular music, actors or public speakers, and each part of this process cannot even be done in the same way. The use of self-assessment tests, subjective evaluations of testers, objective acoustic tests and sound recordings are required in diagnosis monitoring during rehabilitation. A voice quality monitoring protocol using voice and speech value analysis is also needed for elite professionals who do not notice changes in their voice quality or other phonetic requirements to prevent possible problems. Such a procedure is particularly useful for the voice analysis and value of spoken language of speakers, actors and singers with inadequate musical education.

Keywords: elite vocal performer, functional assessment of voice quality, verbotonal system, voice evaluation, acoustic voice analysis.

Facial expression in Slovenian sign language: lexical, syntactic and prosodic

Matic Pavlič

The communication of the users of spoken languages – speakers – is clearly divided into linguistic and non-linguistic parts, since the linguistic part generally uses speech and hearing, while the non-linguistic part uses gestural and visual elements. In the communication of the users of sign language – interpreters – the linguistic and non-linguistic parts both take place through gestural and visual means. Consequently, the role of mimicking in these languages is often ill-understood, although sign language interpreters are intuitively aware of its relevance. The paper presents the linguistic role of mimicking in the Slovenian sign language that is used lexically (as a part of a particular gesture), morphologically (verbal aspect), syntactical (forming questions) and prosodic (sentence boundaries).

Keywords: mimic, prosody, transmitter, Slovenian sign language.

O avtorjih

Selena Andrić je končala splošno gimnazijo M. A. Reljkovića v Vinkovcih, nato pa Umetniško akademijo v Osijeku (magistrica igre in lutkarstva). Trenutno opravlja doktorski študij v programu Izvedbene in vizualne umetnosti in kultura v evropskem kontekstu. Je umetniška sodelavka za odrski govor in igro na Akademiji za umetnost in kulturo v Osijeku. Nastopa v Vukovarju, Vinkovcih, Osijeku, Požegi, Pečuhu in drugod. Nastopala je tudi na Marulićevih dnevih v Splitu, Gumbekovih dnevih, Dnevih satire v Zagrebu itd. Sodelovala je na mednarodnem simpoziju *Istraživanje govora* na Filozofski fakulteti v Zagrebu. Bila je predsednica strokovne komisije na Festivalu amaterskih gledališč v Retkovcih. Sinhronizirala je film *Imagine* za odprtje Motovunskega filmskega festivala (2013) in igrala v dokumentarnem filmu Veljka Bulajića *Mjesto sjećanja Vukovar* (2014).

Mag. Alida Bevk je dramska igralka (diplomirala leta 2002) in izredna profesorica na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani za področje govora (od leta 2008). Od leta 2011 se intenzivno ukvarja z dihom, njegovo povezavo s fiziologijo in anatomijo ter odzivnostjo živčnega sistema v povezavi s čustvi. Pridobljena znanja je prenesla na poučevanje na Akademiji in pripomogla k sodobnejšemu in celovitejšemu študiju govora. Je certificirana učiteljica pristopa Fitzmaurice Voicework (2014) in članica organizacije VASTA (Voice and Speech Trainers Association). Pogosto predava na tujih univerzah (Budimpešta, Cluj-Napoca, Oslo, Trondheim, Irvine, Peking) in (so)organizira delavnice po vsem svetu.

Nataša Barbara Gračner je gledališka in filmska igralka, prvakinja ljubljanske Drame, gledališka režiserka in izredna profesorica za dramsko igro in umetniško besedo na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani. Odigrala je več kot dvesto glavnih gledaliških in filmskih vlog ter prejela številne nagrade tako doma kot v tujini, npr. nagrado Prešernovega sklada, sedem Borštnikovih, Župančičevo in Severjevo, nagrade žlahtna komedijantka v Celju, marul v Splitu, Veljko Maričić na Reki, grand prix v Umagu, za glavno žensko vlogo na filmskem festivalu v Valencii in dve vesni za tri vloge na Festivalu slovenskega filma.

Mag. Dijana Hodalić je magistrica edukacije – fonetik rehabilitator in magistrica ruščine. Je ustanoviteljica zasebnega Studia za komunikacijo, sluh, glas in govor DiFon v Bjelovarju. Do ustanovitve DiFona je kot fonetičarka delovala na Hrvaški radioteleviziji. Ukvarja se z estetsko fonetiko, rehabilitacijo sluha, glasu in govora, deluje tudi kot predavateljica retorike in ruščine.

Luka Horjak je asistent za slovenski jezik na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer med drugim vodi vaje pri predmetu Fonetika in fonologija slovenskega knjižnega jezika. Magistriral je iz slovenistike in nemcistike, zdaj pa pod mentorstvom izr. prof. dr. Hotimirja Tivadarja pripravlja doktorsko nalogo iz pravorečja. Med študijem je svoje prispevke predstavil na fonološki delavnici v Torontu in Ljubljani ter na 10. Škrabčevih dnevih v Novi Gorici. Ukvarja se s fonetiko, fonologijo, pravorečjem in zgodovino slovenskega in nemškega jezika.

Mag. Matea Hotujac Dreven je magistrica edukacije – fonetik rehabilitator ter magistrica slovenskega jezika in književnosti. Je tudi licencirana terapevtka za igralno terapijo (*The Greenspan Floortime Approach*) in ustanoviteljica zasebnega centra za rehabilitacijo sluha in govora Oris – Centra za izboljšanje komunikacijske zmožnosti otrok in odraslih, v katerem deluje od leta 2011. Od leta 2016 dela tudi kot učiteljica pouka na domu za učence s sestavljenimi komunikacijskimi motnjami na Osnovni šoli bratov Seljan v Karlovcu. Že več let poučuje slovenski jezik kot drugi tuji jezik na številnih tečajih za odrasle, od leta 2016 vodi tečaj slovenskega jezika v Knjižnici Ivan Goran Kovačić v Karlovcu, osrednji knjižnici za Slovence na Hrvaškem. Deluje tudi kot tajnica Hrvaškega strokovnega združenja fonetikov.

Aleš Jan je radijski in gledališki režiser, urednik, redni profesor, teoretik, evropski radijski koordinator. Njegov opus obsega več kot 600 radijskih iger vseh zvrsti in več kot 50 gledaliških režij. Režiral je tudi na jugoslovanskih in evropskih radijskih postajah. Kot nosilec projektov je sodeloval na številnih mednarodnih festivalih, kot teoretik in pedagog pa na strokovnih srečanjih po vsem svetu. Prejel je več kot 30 nagrad doma in v tujini, med njimi nagrado Prešernovega sklada (1978), Župančičevo nagrado (2001) in nagrado glavnega mesta Ljubljana (2016) za delovanje na umetniškem, organizacijskem, pedagoškem in znanstvenem področju. Leta 2018 je izšla njegova monografija o radijski igri *Slišati sliko – videti zvok*, v kateri je radijsko igro predstavil kot samostojno umetniško zvrst.

Jasna Jožef je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Drska v Novem mestu, kjer poučuje učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Poleg tega je doktorandka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V sklopu svoje doktorske disertacije raziskuje učinkovitost modelov opismenjevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Dr. Jožica Jožef Beg je učiteljica slovenščine v Šolskem centru Novo mesto. Poleg pedagoškega in strokovnega dela se ukvarja z znanstvenim raziskovanjem predvsem na področju didaktike književnosti, zlasti metod za razvijanje literarnih zmožnosti ter razvoja šolskega literarnega kanona. O teh temah objavlja članke v znanstvenem in strokovnem tisku, sodelovala je na kolokviju ZRC SAZU, simpoziju Obdobja, mednarodnih konferencah Pedagoškega inštituta in ZRS Koper ter na slavističnem kongresu.

Mateja Juričan je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani diplomirala iz slovenskega jezika in književnosti ter umetnostne zgodovine. Še med študijem je bila na avdiciji Radia Slovenija sprejeta med zunanje sodelavce in začela obiskovati govorni tečaj pod mentorstvom Ajde Kalan in Suzane Köstner. Od leta 2011 v radijskem Centru za kulturo govora dela kot fonetičarka lektorica in med drugim v okviru internega jezikovnega izobraževanja poučuje novinarje in napovedovalce o pravorečju slovenskega zbornega knjižnega in pogovornega jezika.

Katarina Kejžar, profesorica in magistrica govora, je slovenistka na OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora in uči že triintrideset let. Najprej je bila razredna učiteljica, nato je diplomirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in postala profesorica slovenščine s književnostjo, v podiplomskem študiju na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani pa je raziskovala govor učiteljev in učencev in leta 2011 študij zaključila z magistrsko nalogo *Učenje govorne kulture pri pouku slovenščine*. Pridobila si je naziv svetnice. Vrsto let je bila izpraševalka za slovenski jezik v strokovni komisiji na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. Njeno raziskovalno področje je govor učencev in učiteljev.

Vesna Kirinić Papeš je profesorica fonetike in družbeno-humanistični informatik. Je predsednica Hrvaškega strokovnega združenja fonetikov. Do upokojitve je delala kot klinični fonetik na Oddelku za foniatrijo KBC Zagreb, kjer je izvajala diagnostiko in rehabilitacijo ter ocenjevala patologije glasu in govora. Posebno področje njenega delovanja pa je objektivizacija glasovnih in govornih motenj ter akustična analiza glasu.

Delovala je tudi kot predavateljica na Edukacijsko-rehabilitacijski fakulteti, še zmeraj pa poučuje in sodeluje na Oddelku za fonetiko Filozofske fakultete v Zagrebu.

Mag. Nataša Konc Lorenzutti je igralka, pisateljica, pedagoginja. Diplomirala je na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, na smeri Dramska igra in umetniška beseda (1998); prav tam je tudi magistrirala, na smeri Umetniška beseda (2010). Angažirana je bila v SLG Celje (1993–95) in SNG Nova Gorica (1995–99), od leta 1999 je samozaposlena v kulturi, od leta 2006 pa delno zaposlena na Gimnaziji Nova Gorica. Je članica Društva slovenskih pisateljev, piše za mladino in odrasle. Nastopa kot povezovalka, pripovedovalka, recitatorka. Sodeluje v evropskih projektih, ki jih koordinira Javna agencija za knjigo, in kot mentorica za literarno dejavnost v ranljivih skupinah.

Dr. Helena Korošec je od leta 2000 zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani za področje lutkovnega in dramskega izražanja. V magistrski raziskavi se je ukvarjala s temo *Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu*, v doktorski disertaciji leta 2015 pa z vlogo lutke v socialnih odnosih v skupini. Vodi delavnice ustvarjalne drame in lutkarstva za pedagoge različnih strok v Sloveniji in tujini. Objavlja znanstvene in strokovne prispevke o uporabi lutke in drame v vzgoji in izobraževanju. Je članica komisije za lutko v vzgoji in terapiji UNIMA ter mednarodnega združenja IDEA – International Drama Education Association.

Klasja Zala Kovačič je magistrica profesorica slovenistike, ki ob pedagoškem poklicu sodeluje pri lektoriranju pisnega in govorjenega (gledališkega) jezika. Je članica in lektorica Združenja dramskih umetnikov Slovenije. Med študijem je obiskovala Slovenistični gledališki krožek, v tem času se ji je ponudila priložnost za prvo sodelovanje pri lektoriranju v SNG Drama Ljubljana. V magistrskem delu je preučevala fonetiko in jezikovno zvrstnost sodobnega odrskega govora. Mladinska gledališka predstava *Želim si ...*, pri kateri je sodelovala kot lektorica, je prejela znak kakovosti Zlata paličica (2017).

Dr. Tina Lengar Verovnik je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani končala študij slovenskega jezika in splošnega jezikoslovja ter magistrski in doktorski študij slovenističnega jezikoslovja. Zaposlena je na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, kot docentka za slovenski jezik na študiju novinarstva, ter na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, kot znanstvena sodelavka v pravopisni sekciji. Je članica

ožjega sestava Pravopisne komisije pri SAZU in ZRC SAZU. Raziskovalno se posveča pravopisu, jezikovni in govorni kulturi ter radijski stilistiki.

Darinka Marc je profesorica slovenščine in svetovalka. Poučuje na Gimnaziji Poljane v Ljubljani. Vodi priprave na tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje in je mentorica dijakom, ki želijo svoja besedila objavljati tudi zunaj šole, npr. v projektu *Obrazi prihodnosti*. V okviru izbirnih ur šole poučuje retoriko. Je soavtorica priročnika *Kultura govorjene in zapisane besede ali retorika za današnjo rabo* (2006).

Zlatko Papeš je profesor fonetike in pedagogike ter družbeno-humanistični informatik. Na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu je ustanovil študij Družbeno-humanistična informatika. Je avtor več prispevkov s tega področja, ki so nastali med njegovim delovanjem na Filozofski in Medicinski fakulteti ter med sodelovanjem s kliničnima bolnišnicama Sestre milosrdnice in Sveti Duh, kjer danes deluje kot strokovni svetovalac. Aktiven je kot predsednik HUPNOZ (Hrvatska udruga za promicanje novog obrazovanja i znanja), je član HSUF (Hrvatska strukovna udruga) in HDMI (Hrvatsko društvo za medicinsku informatiku). Veliko je prispeval k razvoju funkcionalne analize fonatornega sistema in uveljavljanju odprtokodnih rešitev v okviru klinične hipermedije.

Dr. Matic Pavlič je bil po doktoratu iz slovnice slovenskega znakovnega jezika na beneški univerzi Ca' Foscari (2016) sprva zaposlen na Inštitutu Frana Ramovša za Slovenski jezik (ZRC SAZU), nato pa je dobil mesto podoktorskega raziskovalca v Centru za kognitivne znanosti Univerze v Novi Gorici. Po uspešni kandidaturi projekta *Priročna video slovnica slovenskega znakovnega jezika (SZJ)* na razpisu Ministrstva za kulturo se je leta 2018 polovično zaposlil na Zvezi društev gluhih in naglušnih Slovenije. Poučuje tudi jezikoslovne predmete na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Dr. Tomaž Petek je diplomiral leta 2006 in si pridobil strokovni naslov profesor slovenščine, leta 2014 pa je doktoriral in si pridobil znanstveni naslov doktor znanosti s področja jezikoslovja. Od leta 2008 je redno zaposlen na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Kot docent za slovenski jezik je nosilec predmeta Slovenski jezik, izvaja pa tudi vaje in spremlja učne nastope. V svojem znanstvenoraziskovalnem delu se med drugim ukvarja z govornim nastopanjem učiteljev in vzgojiteljev ter z didaktičnimi izzivi poučevanja razrednih učiteljev. Objavil je več izvirnih in preglednih znanstvenih člankov.

Dr. Katarina Podbevšek je izredna profesorica na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, kjer predava teorijo jezika in govora. Raziskuje govorno estetiko v preteklem in sodobnem gledališču, vlogo gledališkega lektorja, gledališko terminologijo, ukvarja se tudi s šolsko govorno interpretacijo literarnih besedil. Je članica raziskovalne skupine na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo, udeležuje se strokovnih in znanstvenih srečanj doma in v tujini, na ZRC SAZU sodeluje pri pripravi nove izdaje Gledališkega terminološkega slovarja. Med pomembnejšimi deli sta monografiji *Govorna interpretacija literarnih besedil v umetniški in pedagoški praksi* (2006) in *Govornost literarnih besedil* (2017).

Dr. Simona Pulko, docentka za didaktiko slovenskega jezika in književnosti, predavateljica na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, se ukvarja z vprašanji jezikovne in književne didaktike, v zadnjem desetletju pa se posveča socialnozvrstnim jezikovnim raziskavam in usvajanju slovenščine kot tujega jezika pri mladostnikih. Izdala je dve znanstveni monografiji: *Sporočanje v osnovni šoli* in (v soavtorstvu) *Slovensko ali knjižno – kako je prav?* Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih prispevkov in sodeluje v več projektih.

Dr. Alenka Rot Vrhovec je po diplomi na Pedagoški fakulteti v Ljubljani dvajset let poučevala v osnovni šoli, in sicer v prvem in drugem triletju. Na isti fakulteti je doktorirala, zdaj pa je na njej redno zaposlena kot asistentka za področje didaktike slovenščine. V svojem znanstvenoraziskovalnem delu se ukvarja z opismenjevanjem v slovenskem jeziku in z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti pri otrocih, katerih prvi jezik ni (samo) slovenski. Je soavtorica delovnih zvezkov, učbenikov, priročnikov in interaktivnih gradiv, namenjenih mlajšim šolarjem.

Dr. Lucia Gaja Scuteri je dodiplomski in magistrski študij slavistike končala na Univerzi L'Orientale v Neaplju. Leta 2017 je na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem uspešno zagovarjala doktorsko disertacijo iz zgodovine in jezikoslovja o diahroni analizi slovenskega televizijskega govora in diskurza. Od leta 2017 sodeluje s kulturnim društvom A Voce Alta pri organizaciji kulturnih prireditev v Neaplju. Aktivna je kot svobodna prevajalka in tolmačka. Področji njenega raziskovanja sta (slovenski) naravni govorjeni jezik in makroprozodična analiza.

Maja Šumej je po izobrazbi profesorica angleščine. Od leta 1996 (večinoma kot redna honorarna sodelavka) dela na RTV Slovenija kot napovedovalka – voditeljica. Je mentorica v Centru za kulturo govora na Radiu Slovenija (tam tudi članica komisije) ter v Izobraževalnem središču Televizije Slovenija. Njeno delo vključuje še zvočno opisovanje filmov za slepe in slabovidne – avdiodeskripcije, kot mentorica za govor pa sodeluje z različnimi radijskimi in televizijskimi postajami, Protokolom RS, Slavističnim društvom Trst-Gorica-Videm, slovenskimi prevajalci v Evropskem parlamentu, Fakulteto za družbene vede in drugimi.

Dr. Hotimir Tivadar je izredni profesor na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, svoj dodiplomski in podiplomski študij je opravil tudi na praški Karlovi univerzi. Ukvarja se z raziskovanjem govora, javnega nastopanja in fonetično-fonološkimi vprašanji slovenskega jezika, predvsem kontrastivne analize s slovanskimi jeziki. Sodeluje s fonetiki v slovanskem svetu in je član Mednarodne komisije za fonetiko in fonologijo slovanskih jezikov pri Mednarodnem slavističnem komiteju. Sodeluje tudi s Pedagoško fakulteto in Akademijo za gledališče, radio, film in televizijo, od pisanja diplomskega dela 1998 pa tudi z nacionalno RTV-hišo. V letih 2012–2013 je s kolegico prof. dr. Veselinko Labroško vodil slovensko-makedonski bilateralni projekt.

Katarina Torkar Papež je profesorica slovenščine in primerjalne književnosti ter svetnica. Poučuje na Gimnaziji Poljane v Ljubljani. Recenzirala je didaktične vsebine učbenikov književnosti, pisala o slovenski moderni in njenih sopotnikih, predavala in vodila delavnice o Cankarjevi dramatikii na Zavodu za šolstvo. Izkušnje je nekajkrat predstavljala tudi na prvem programu RTV Slovenija. Vodi gimnazijsko dramsko dejavnost, ki se s produkcijami uvršča v ožje izbore na festivalih mladinske kulture. V okviru izbirnih ur šole poučuje tudi retoriko. Je soavtorica priročnika *Kultura govornene in zapisane besede ali retorika za današnje rabo* (2006).

Dr. Alenka Valh Lopert je izredna profesorica za slovenski jezik na Oddelku za prevodoslovje Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Raziskovalno se ukvarja z vprašanji slovenskega jezika v medijih, in sicer radia, filma in gledališča, z vplivom neknjižnega pogovornega jezika na knjižnega, rabo (nepotrebne) prevzetega besedja, s sociolingvističnim vprašanjem jezika in spola ter jezika in identitete; teoretično znanje že vrsto let povezuje z lektorskimi izkušnjami. Je avtorica dveh znanstvenih monografij *Kultura govora na Radiu Maribor* in *Med knjižnim in pogovornim na radijskih valovih v*

Mariboru ter z red. prof. dr. Mihaelo Koletnik soavtorica dela *Non-standard Features of the Slovene Language in Slovene Popular Culture*.

Maja Višček je diplomirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani iz geografije in sociologije. Po študiju se je odločila za delo s predšolskimi otroki in opravila študijski program za pedagoško izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Trenutno je zaposlena kot vzgojiteljica v Vrtcu Ciciban v Ljubljani. V pedagoško prakso vnaša novosti, za katere pridobiva zamisli na dodatnih strokovnih izobraževanjih. Pri svojem delu rada načrtuje in izvaja dejavnosti, ki so ji v izziv.

Martin Vrtačnik je od leta 2010 zaposlen kot gledališki lektor v Mestnem gledališču ljubljanskem. Pod mentorstvom dr. Hotimirja Tivadarja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani zaključuje doktorsko disertacijo *Vloga gledališkega lektorja v sodobnem slovenskem gledališču*. Prispevke objavlja v revijah *Jezik in slovstvo* (2012) ter *Slavia Centralis* (2017), udeležuje se simpozijev *Obdobja* (2013, 2014, 2015) in simpozijev o govoru na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo (2006, 2013, 2019). Sodeluje tudi z Gledališčem Koper, udeležence Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture pa od leta 2014 poučuje fonetiko.

Dr. Melita Zemljak Jontes je izredna profesorica za slovenski jezik na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Ukvarja se z vprašanji slovenske dialektologije s poudarkom na fonetičnih in fonoloških raziskavah ter z jezikovno kulturo in socialno zvrstnostjo, predvsem v govorici mladostnikov. Je avtorica znanstvenih monografij *Trajanje glasov štajerskega zabukovškega govora*, *Instrumentalno-slušna analiza*, *Jezikovna kultura v teoriji in (šolski) praksi* in z dr. Simono Pulko soavtorica znanstvene monografije *Slovensko ali knjižno – kako je prav?*.

Dr. Nina Žavbi se ukvarja s področjem odrskega govora in njegovim poučevanjem. Predvsem v zadnjih letih jo zanima tudi poučevanje govora v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju ter s tem povezano poučevanje učiteljev. Zaposlena je kot asistentka za govor na Katedri za govor Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani. Udeležuje se simpozijev in konferenc doma in v tujini ter objavlja znanstvene in strokovne prispevke.

Dr. Janja Žmavc je kot višja znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Področja njenega raziskovanja so: zgodovina retorike, retorična teorija in praksa, argumentacija, večjezičnost in didaktika retorike. Je avtorica treh monografij in več člankov s področja retorike in argumentacije, avtorica visokošolskega učbenika za retoriko ter soavtorica učbenika za pouk retorike v osnovni šoli. Kot predavateljica retorike vrsto let sodeluje s slovenskimi univerzami in na seminarjih za učitelje obveznega izbirnega predmeta Retorika.

Imensko kazalo

A

Aboh, Enoch O. 281
 Adlešič-Popović, Vera 199
 Ahačić, Draga 239
 Ahačić, Kozma 7
 Ambrož, Darinka 96
 Anderson, Diane 277
 Andrić, Ivo 217, 219
 Andrić, Selena 207, 311
 Antončič, Emica 135, 144, 151, 161, 169, 172, 182
 Aristofan 78
 Aristotel 75, 77–78, 104–105
 Ayres, Anna Jean 17, 19

B

Babič, Matjaž 77, 79
 Babič, Vanda 168, 171
 Baker-Shenk, Charlotte Lee 277
 Baldock, Peter 28, 32
 Baldwin, Patrice 39
 Barthes, Roland 75
 Batista, Urban 172
 Berry, Cicely 66–67, 200
 Bešter Turk, Marja 50, 60, 85, 124, 146, 160
 Bevk, Alida 80, 114, 199, 311
 Bevk, Marjan 114
 Bezlaj, France 153
 Biel, Lindsey 20–21
 Bizilj, Ljerka 229
 Blažič, Marjan 50, 53
 Blažić, Milena Mileva 113
 Borković, Ljubomir 13, 18
 Boyes Braem, Penny 279
 Brajša, Pavao 40
 Brėdikytė, Milda 43
 Brojan, Matjaž 225
 Buljan, Ivica 216
 Bunch, Barbara 200

C

Cestnik, Mojca 80
 Chomsky, Noam 49
 Cicero 75, 77–78
 Coblenzer, Horst 73
 Coupland, Nikolas 162
 Cvetek, Slavko 181, 184, 186, 191–192

Č

Čačinovič Vogrinčič, Gabi 65–66
 Čakš, Peter 135
 Čehov, Mihail 216, 218

D

Damasio, Antonio 169
 De Beaugrande, Robert Alain 141
 Debouny, Edmond 39
 Dehaney, Ruth 50
 Dejonckere, Philippe H. 267
 Demosten 77–78
 Diepeveen, Babette 49
 Dobovšek, Zala 242–243
 Dobrovoljc, Helena 154
 Dolar, Mladen 66, 69, 190
 Domajnko, Barbara 141, 192
 Dressler, Wolfgang 141
 Dular, Janez 257
 Duran, Mirjana 42

E

Engel, Susan 28
 Erjavec, Karmen 159

F

Faganel, Jože 117
 Fekonja Peklaj, Urška 25, 28–29, 31–32
 Finžgar, Fran Saleški 225
 Fitzmaurice, Catherine 200, 204
 Fögen, Thorsten 78
 Forsberg Ahlcrona, Mirella 39, 43
 Foss, Karen 104
 Foss, Sonja 104
 Fredal, James 78
 Fulgosi-Masnjak, Rea 17

G

Gabrijelčič, Marija 57
 Gagné, Robert Mills 53
 Gartner, Smiljana 134
 Geraci, Carlo 280
 Golli, Danica 58–59
 Gorham, Joan 58
 Gračner, Nataša Barbara 215, 311
 Grginič, Marija 51, 58–59

Gros, Jerneja 152
 Gubenšek, Tomaž 169–170
 Guberina, Petar 269–270, 298
 Gunderson, Erik 78

H

Hall, Jon 78
 Hall, Judith 141
 Happ, Daniela 278
 Hart, F. Elizabeth 169
 Hernandez, Rita 28
 Hodalič, Dijana 265, 312
 Hohenberger, Annette 278
 Hoppmann, Michael J. 76
 Horjak, Luka 151, 156, 312
 Horvat, Ludvik 49
 Hotujac Dreven, Matea 13, 312
 Hriberšek, Matej 75
 Hudej, Sonja 141
 Humar, Marjeta 170

I

Ivon, Hicela 39

J

Jan, Aleš 225–226, 312
 Jesenšek, Marko 292
 Johnson, Karen 28
 Joković-Oreb, Ines 13
 Jožef, Jasna 49, 313
 Jožef Beg, Jožica 95, 98, 101, 313
 Jurgec, Peter 154, 161
 Juričan, Mateja 229, 313

K

Kalan, Ajda 114
 Kalin Golob, Monika 123, 132, 159–160, 249,
 258–259
 Kaluža, Ludvik 162, 249
 Karmiloff, Kyra 28–29
 Karmiloff-Smith, Annette 28–29
 Katula, Richard A. 76
 Kavčič, Tina 49
 Kejžar, Katarina 65, 71, 241–242, 313
 Kelc, Luka 240
 Kirinič Papeš, Vesna 265, 313
 Knapp, Mark 141
 Kobal, Samanta 114
 Kocjan Barle, Marta 161
 Koležnik, Mateja 216
 Komar, Smiljana (Smilja) 141, 152, 162

Kompare, Alenka 105
 Konc Lorenzutti, Nataša 113, 314
 Kornificij 75
 Korošak, Bruno (Jožef) 119
 Korošec, Helena 39, 41, 44, 314
 Korošec, Tomo 159–160
 Kosmač, Ciril 195
 Kovačič, Klasja Zala 239, 242, 314
 Kovačič, Gordana 266
 Kozinc, Alenka 58–59
 Krakar Vogel, Boža 85, 95, 124, 240
 Kranjc, Simona 25, 28–29, 50
 Križaj Ortar, Martina 57, 85, 124
 Kroflič, Robi 70
 Kržišnik, Erika 124
 Kukovec, Bojana 59
 Kunst Gnamuš, Olga 49, 57–58, 85, 124, 141
 Kvintilijan 75–80

L

Laban, Vesna 160
 Ladjali, Cécile 116–117
 Lavrič, Andreja 183–184, 191–193
 Lee, Suzy 29–30
 Lehiste, Ilse 152
 Lengar Verovnik, Tina 132, 159, 161–162, 249,
 258, 314
 Lipnik, Jože 85, 124
 Logar Berginc, Nataša 132
 Lombergar, Janez 256
 Lowen, Alexander 200–201
 Lozej, Branko 152

M

Magajna, Lidija 49, 57
 Majaron, Edi 39, 41
 Mamič, Dragana 17
 Marc, Darinka 103–104, 109, 315
 Marentič Požarnik, Barica 49–51, 58, 60, 183–
 184, 191–193
 Marjanovič Umek, Ljubica 25, 28–29, 31–32, 49
 Matič, Radomir 124
 Mauer, Petra 68
 McConachie, Bruce 169
 Mihelič, France 152
 Mildner, Vesna 190, 192
 Miller, Lindsay 57
 Mlakar, Ana 113–114, 229
 Moder, Janko 249
 Morgan, Michael Keith 200
 Muhar, Franz 73

Müller, Herta 219–220
 Murphy, James J. 76
 Musek, Janek 51

N

Nabergoj, Rudenka 242
 Naylor, Stuart 43
 Neidle, Carol 280–281
 Novak, Boris A. 194

O

Olujić, Franciska 13–14, 16–17
 Orožen, Martina 176

P

Papeš, Zlatko 265, 315
 Paul, Rhea 28
 Pavček, Saša 71, 118
 Pavlič, Matic 277, 315
 Paxman, Christina 142
 Perner, Josef 32
 Peske, Nancy 20–21
 Petek, Bojan 152–153
 Petek, Tomaž 60, 141–142, 315
 Pfau, Roland 279–280
 Pinjatela, Renata 13
 Pirih Svetina, Nataša 58
 Pleteršek, Tatjana 249
 Plut Pregelj, Leopoldina 50–51, 57–59, 69
 Plutarh 77
 Podbevšek, Katarina 10, 33, 67–69, 71, 95, 97,
 100, 107, 114, 135–137, 141, 147, 182, 189,
 240–241, 243, 316
 Pogorelec, Breda 159
 Poklač, Saša 152–153
 Poler Kovačič, Melita 159–160
 Popper, Karl 105
 Porš, Eva 242
 Porter, Stanley E. 76
 Poznanovič Jezeršek, Mojca 50, 81, 85–86,
 88–89, 96
 Pulko, Simona 85, 124, 316
 Pušnik, Mojca 70

Q

Queneau, Raymond 194
 Quer, Josep 279–280

R

Reich, Wilhelm 200–201
 Reichman, Darja 246

Reilly, Judy 277
 Renandya, Willy A. 50
 Repe, Božo 249
 Reynolds, John Frederick 79
 Rice, Eric 50
 Richmond, Virginia Peck 58
 Rigler, Jakob 152–153
 Rojko, Neža 66–67
 Rot Vrhovec, Alenka 57–60, 316
 Rupnik Vec, Tanja 105

S

Sataloff, Robert Thayer 266
 Satir (igralec) 77
 Schermer, Trude 279
 Schuster, Petra 19
 Scuteri, Lucia Gaja 249, 316
 Sharan, Yael 58
 Sinkovič, Natalija 136, 229–231, 233–235
 Skela, Janez 124
 Skinner, Burrhus Frederic 49
 Skinner-Linnenberg, Virginia 81
 Skubic, Andrej E. 162
 Sonkowsky, Robert P. 76
 Sowa, John Florian 269
 Spitzer, Manfred 115
 Srebot Rejec, Tatjana 152–154
 Stabej, Marko 160
 Stanič, Tatjana 113, 182, 242
 Stanislavski, Konstantin Sergejevič 207, 216
 Stankovič, Jelka 246
 Starina, Janez 114
 Strakšienė, Giedrė 50
 Stražar, Eva 117
 Sutton-Spence, Rachel 279

Š

Šabec, Nada 132
 Šeruga Prek, Cvetka 135, 144, 151, 161–162,
 169, 172, 182, 229, 232
 Škarić, Ivo 57, 69, 95, 141, 162–163, 266
 Škrabec, Stanislav 119, 152
 Šumej, Maja 229, 317
 Šumi, Nada 182
 Šuštaršič, Rastislav 152–153

T

Tang, Gladys 280
 Tanner, Marie 50
 Taufer, Vito 216
 Taylor, Lisa 28

- Teofrast 78
Tivadar, Hotimir 95, 137, 141, 151–154, 161,
167–170, 172–173, 175–176, 190, 240, 242,
246, 249, 258, 317
Tokarz, Božena 176
Tokarz, Emil 176
Tomažič, Dušan 134
Tomblin, J. Bruce 49
Tomić, Ana 141, 240
Tommerdahl, Jodi 49
Toporišič, Jože 95, 107, 141, 151–154, 156, 159,
162, 168–169, 172–173, 249, 253
Torkar Papež, Katarina 103–104, 109, 317
Toulmin, Stephen 104
Turner, J. Clifford 189, 200
- U**
Ule, Mirjana 141
- V**
Vajevec, Andrej 169
Vajevec, Janez 169
Valh Lopert, Alenka 85, 123, 131–135, 138, 317
Van Canh, Le 50
Varošanec-Škarić, Gordana 193, 265–266
Verovnik, Tina (gl. Lengar Verovnik, Tina)
Višček, Maja 25, 27, 34–35, 318
Vobič, Igor 163
Vogel, Jerca 124
Vogrinčič, Ana 59
Vogt-Svendsen, Marit 279
Vrtačnik, Martin 167, 182, 240, 242, 318
- W**
Welch, Kathleen E. 76, 78–79
Wellman, Henry 32
Welzer Družovec, Tatjana 134–135
Whitmarsh, Tim 77
Winner, Ellen 18
Woll, Bencie 279
Wrench, Jason S. 58
- Y**
Yakovleva, Svitlana 50
- Z**
Zadravec Pešec, Renata 85, 124
Zemljak Jontes, Melita 85, 123–124, 131, 138,
318
Zemljarič Miklavčič, Jana 161
Zeshan, Ulrike 280–281
- Zgonik, Alenka 117
Zlobec, Marijan 245
Zupančič, Maja 25, 49
Zupančič, Zdravko 163
- Ž**
Žagar, Igor Ž. 141, 192
Žavbi Milojević, Nina 80, 181–182, 318
Žilič Fišer, Suzana 134
Žmavc, Janja 75, 192, 319
Žnidarič, Darinka 71
Župančič, Oton 182, 240