

SISTEMATIČNO POUČEVANJE GOVORNEGA NASTOPANJA PRI SLOVENŠČINI KOT IZHODIŠČE ZA MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN RAZVIJANJE RAZNOJEZIČNE ZMOŽNOSTI

JANJA ŽMAVC

Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
janja.zmavc@pei.si

V prispevku obravnavamo vlogo jezikovne raznolikosti v govornem nastopu kot splošno razširjeni dejavnosti učnega procesa v celotni izobraževalni vertikali, ki hkrati velja tudi za enega pogostejših elementov medpredmetnega povezovanja. Kot eno od možnosti za uspešno uresničevanje medpredmetnega povezovanja skozi sistematično in kontekstualizirano poučevanje učinkovitega govornega nastopanja predstavljamo *okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja*, s katerim želimo učiteljem ponuditi ustrezne podlage za celovitejši pristop k načrtovanju in izvajanju pedagoških dejavnosti, katerih cilj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev. V prvem delu najprej opredelimo govorno nastopanje kot kompleksno, večdimenzionalno sestavino klasične retorike, orišemo značilnosti njegovega uresničevanja v osnovnošolskem kontekstu ter pokažemo na nujnost vključitve retorične perspektive v pojmovanje in poučevanje govornega nastopanja v sodobnem izobraževanju. Na podlagi klasične retorične konceptualizacije govornega nastopa, ki jo dopolnimo s sodobnim konceptom zmožnosti učinkovitega govornega sporazumevanja (angl. *oracy*), nato s pomočjo pristopa medjezikovnega prehajanja (angl. *translanguaging*) vzpostavimo povezavo med sistematičnim poučevanjem govornega jezika, retoriko kot procesnim razvijanjem zmožnosti (javnega) govornega nastopanja ter zavedanjem o pomenu razvijanja in spodbujanja posameznikovega idiolekta v formalnem šolskem okolju. V sklepnem delu podrobneje predstavimo *okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja* ter pozovemo k raziskovanju in razvijanju praks za sistematično poučevanje govornega nastopanja, ki vključujejo medpredmetno povezovanje in pluralistične pristope k jeziku ter kulturam.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.10)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
govorno nastopanje,
retorika,
večjezičnost,
medjezikovno prehajanje,
pouk slovenščine



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.10)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:
oral performance,
rhetoric,
multilingualism,
cross-linguistic integration,
Slovene lessons

SYSTEMATIC TEACHING OF ORAL PERFORMANCE IN SLOVENE LESSONS AS A STARTING POINT FOR CROSS-CURRICULAR INTEGRATION AND DEVELOPING PLURILINGUALISM

JANJA ŽMAVC

Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia
janja.zmavc@pei.si

In this paper, we address the role of linguistic diversity in oral performance across the educational vertical. As a possibility for the successful implementation of cross-curricular integration through systematic and contextualised teaching of effective speaking, we present the Framework for Vertical Teaching of Oral Performance, as a basis for a holistic approach to the planning and implementation of pedagogical activities aimed at developing students' communicative competence. In the first part, we define oral performance as a multidimensional component of classical rhetoric and show the necessity of incorporating a rhetorical perspective into the conception of public speaking in education. Complementing classical rhetoric with the concept of oracy, we add a translanguaging approach to establish the link between teaching of spoken language, rhetoric as a process-based formation of a speaker, and the idiolects in the school. Finally, we present the Framework and outline main points that serve as a basis for developing pedagogical practices. The significance of a rhetorical pedagogy, which incorporates the role of institutional recognition of the individual's idiolect, is that it evokes the values of humanistic education, thus going beyond the narrow developing of linguistic skills and therefore constituting a vital part of the education's general aims and goals.



1 Uvod

V prispevku izhajamo iz perspektive antičnega pojmovanja govornega nastopanja kot konstitutivnega elementa klasične retorike, ki jo v najširšem smislu opredeljujemo kot kompleksno družbeno prakso, ki tudi po več kot dva tisoč letih svoje prisotnosti v kulturnem prostoru, ki ga je oblikovala grško-rimska antika, ostaja aktualna tako v smislu discipline kot tudi prakse javnega komuniciranja. Govorno nastopanje kot del sodobnega učnega procesa v slovenskem izobraževanju je dejavnost, ki se primarno uresničuje zlasti pri pouku slovenščine in tujejezikovnem pouku ter je prepoznana kot eden od pomembnejših ciljev za razvijanje sporazumevalne zmožnosti. A dejavnost govornega nastopanja bistveno presega jezikovni pouk, saj v obliki strukturirane (javne) govorne predstavitve samostojnega dela učencev pogosto predstavlja enega od učnih dokazov pri najrazličnejših predmetih. Hkrati pa ima govorno nastopanje v kontekstu uresničevanja učnega procesa še dodatno dimenzijo. Če namreč nanj pogledamo v celoviti perspektivi akterjev učnega procesa (tj. tako učencev kot učiteljev), se neizogibno povezuje tudi z dejanjem poučevanja, saj je učinkovito govorno nastopanje učitelja sestavni element strategij poučevanja in pedagoške komunikacije (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Petek, 2019; Žagar Ž. idr.; Žmavc, 2019b).

V pričujočem prispevku se omejujemo na tematiziranje govornega nastopanja učencev v okviru osnovnošolskega pouka slovenščine kot kroskurikularne učne vsebine, ki omogoča vsebinsko raznoliko medpredmetno povezovanje s tako rekoč vsemi ostalimi predmeti.¹ Tovrstni primeri so v šolah vsakdanja praksa in sama ideja govornega nastopanja pri predmetih, kot so, denimo, biologija, matematika, zgodovina, danes morda niti ni več razumljena kot medpredmetno povezovanje s predmetom slovenščina. A pregled učnega načrta za slovenščino pokaže, da v resnici

¹ V prispevku uporabljamo terminologijo iz priročnika *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje* avtoric Zore Rutar Ilc in Katje Pavlič Škerjanc (2010). Medpredmetne povezave tako razumemo v splošnem pomenu kot »katerokoli obliko ali način povezovanja predmetov oz. medpredmetnega sodelovanja« (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, str. 45). V opredelitvi kroskurikularne povezave oz. učne vsebine/teme, s pomočjo katere je takšno povezavo mogoče uresničiti, se prav tako naslanjamo na omenjeni avtorici, ki kroskurikularnost opišeta kot »specifičen način doseganja določenih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni (enotni/enaki oz. dopolnjujoči) za:

- en predmet,
- določeno skupino predmetov oz. predmetno področje ali
- za vse predmete

in se v izvedbenem pogledu uresničujejo z večjo ali manjšo stopnjo kurikularne povezanosti:

- manjša povezanost – intradisciplinarno,
- večja povezanost – multidisciplinarno,
- največja povezanost - interdisciplinarno« (str. 44–45).

gre za učno vsebino, katere primarno mesto je pouk slovenščine vse od prvega do devetega razreda (prim. *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2018, str. 6, 10, 21, 34; v nadaljevanju UN, 2018). Zato nas v kontekstu medpredmetnosti zanima prav okoliščina, da se z govornim nastopanjem učenci zaradi njegove vertikalne zastopanosti pri pouku slovenščine neposredno srečujejo že od prvega razreda dalje. Zaradi specifične narave vsakega (javnega) govornega nastopanja, ki vedno vključuje tudi vprašanja v zvezi s procesnostjo in rezultira v učinkovitosti govorne izvedbe, govorno nastopanje v šoli odpira tudi možnosti za produktivno usvajanje znanja pri različnih predmetih in spodbuja razvijanje kritičnega odnosa do vednosti in družbene vloge jezika. A vse omenjeno lahko velja le ob predpostavki, da govornega nastopanja v šoli ne razumemo in ne prakticiramo kot zgolj »govorjenje po načrtu« ali kot »lepo in pravilno govorjenje« oz. »kot zanimivo predstavitev neke teme«, temveč kot *kompleksno in večdimenzionalno zmožnost*, ki vključuje telesno, jezikovno, razumsko in čustveno-socialno raven in se oblikuje postopoma. Predvsem pa je v kontekstu izobraževanja ključno razumevanje, da na uspešnost razvijanja govornega nastopanja vpliva tudi njegovo eksplicitno in sistematično poučevanje (Millard in Menzies, 2016). O tem nesporno priča antična tradicija retoričnega izobraževanja, ki je v odnosu do vloge javnega govora, v okviru katerega so se artikulirale tako rekoč vse družbene prakse (Withmarsh, 2013), oblikovala vzgojno-izobraževalni program, ki je v marsičem bistveno zaznamoval zahodno tradicijo izobraževanja (npr. Conley, 1990). Ob sicer zelo bogati tradiciji antične retorične pedagogike (prim. Vidmar, 2013; Žmavc, 2021a) na tem mestu izpostavimo le eno od glavnih – in za ta prispevek relevantnih – značilnosti antičnega izobraževanja. Primarni cilj antičnih izobraževalnih modelov je bil oblikovati govorca – državljana skozi privzganje »navade učinkovitega izražanja« (Murphy, 2020, str. 41). Temeljlil je na sistematičnem poučevanju načel javnega govornega nastopanja kot oblike državljanske vzgoje, na podlagi katerega so učenci v celotnem obdobju izobraževanja postopoma razvijali *zmožnost govora, branja in pisanja v dvojezični perspektivi*, skupaj z *urjenjem v etični refleksiji ter poznavanju in zavzemanju vitalnega odnosa do literature, filozofije, zgodovine kot osnovnih kategorij za opazovanje in osmišljanje sveta*.

V prispevku tematiko govornega nastopanja osvetljujemo z vidika antičnih pristopov k njegovemu poučevanju ter opozarjamo na problem konceptualno neustrezno podprte obravnave v slovenski vzgoji in izobraževanju. Cilj sodobnega poučevanja govornega nastopanja razumemo kot *procesno razvijanje posameznikove zmožnosti suverenega in avtentičnega javnega govornega nastopanja*, ki vključuje razumevanje

smotrov (*čemu delovati*) in obvladovanje načinov (*kako delovati*) za aktivno udejstvovanje v družbi. Tako zastavljeno poučevanje se v veliki meri ozira tudi k antičnim vzorom, saj temelji na konceptualnih podlagah klasične retorične pedagogike in vključuje celovit, tj. *vertikalno usmerjen sistematičen pristop razvijanja telesne, jezikovne, čustvene in socialne ravni govornega nastopanja* (prim. Žmavc, 2021a). Ker je osnovno mesto in sredstvo tovrstnega delovanja jezik, pri katerem prav na ravni govornega sporazumevanja v ospredje stopata posameznikova (jezikovna) identiteta in z njo povezana suverenost rabe različnih jezikovnih repertoarjev, integralni del retorične pedagogike tvorijo tudi pluralistični pristopi k jeziku in kulturam. Že v času rimske antike, ki je predstavljala kompleksen in izrazito večjezičen ter večkulturen svet (prim. Mullen in James, 2012), je namreč model retoričnega izobraževanja temeljil na dvojezičnih in dvokulturnih podlagah, saj so rimske retorske šole vključevale jezikovni pouk stare grščine in latinščine, predvsem pa je tudi retorično urjenje potekalo ob starogrških in latinskih učnih virih. V današnjem izobraževanju so v tem kontekstu nadvse relevantna sodobna znanstvena spoznanja s področja večjezičnosti, saj številne raziskave nesporno kažejo, da večjezičnost in raznojezični pristopi v izobraževanju pomembno prispevajo k razvijanju kognitivnih, jezikovnih ter socialno-emocionalnih ravni govora (npr. Kharkhurin, 2008, 2010; Barac in Bialystock, 2011; Dewaele in Oudenhoven, 2009; Dewaele in Wei, 2012, García-Mateus in Palmer, 2017; Dockrell idr., 2022). Ob individualnem vidiku pomena vključevanja pluralističnih pristopov v učni proces (tj. razvijanja posameznikovega jezikovnega repertoarja) ne gre spregledati, da tovrstni pristopi pomagajo presegati tudi zakoreninjene predstave o enojezičnem šolskem prostoru in normalizirajo njegovo sicer večjezično realnost (prim. García, 2009). Pri tem pa v kontekstu razmerja med posameznikovim idiolektom in učnim jezikom odpirajo širša vprašanja inkluzije v izobraževanju, ki je zlasti v zadnjem času pripoznana kot ena od temeljnih usmeritev v Evropi, na kar kaže tudi zadnje priporočilo Sveta Evrope o pomembnosti raznojezičnega in medkulturnega izobraževanja za demokratično kulturo (*Recommendation CM/Rec (2022)*).

Trenutno veljavni osnovnošolski učni načrti² govorno nastopanje sicer pogosto omenjajo tudi v okviru nejezikovnih predmetov, a ne v smislu njegovega poučevanja temveč kot eno od dejavnosti učencev, ki temelji na aktiviranju njihove predhodno obstoječe zmožnosti govornega nastopanja. To pomeni, da učenci uporabijo svoje znanje, izkušnje, spretnosti in sposobnosti, ki so povezane z govornim nastopanjem, v kontekstu predmetno specifičnih učnih ciljev in vsebin, ter so običajno ubesedene kot »predstavitev« (prim. npr. *Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija*, 2011, str. 55; *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*, 2011, str. 34). Povsem drugače je pri jezikovnih predmetih, kjer je zlasti pri pouku slovenščine govorni nastop v celotni vertikalni eksplicitno opredeljen kot dejavnost na ravni ciljev in standardov znanja, ki se neposredno navezujejo na razvijanje sporazumevalne zmožnosti (prim. npr. *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemsčina*, 2016, str. 33, 43, 44).³ Z osvetlitvijo tematike govornega nastopanja v vertikalni poučevanja slovenščine se odpre tudi možnost celovitega razmisleka o tem, kako oz. ali je v učnem načrtu zasnovan proces oblikovanja javnega govorca oz. govorka, ki temelji na sistematični obravnavi ustreznih učnih vsebin in v obliki postopnega usvajanja (retoričnega) znanja ter njegove praktične aplikacije uresničuje cilj razvijanja posameznikove zmožnosti javnega govora. Na vsebinski ravni poučevanja govornega nastopanja se kot posebej pomembno postavlja tudi vprašanje didaktičnega uresničevanja njegove večdimenzionalnosti oz. ali se v učnem procesu poleg jezikovne prostor odmerja tudi drugim dimenzijam govornega nastopanja (in kako). Tak celovit pristop je namreč značilen za retorično pedagogiko, ki temelji na antičnemu modelu vzgoje govorca – državljana in ga bomo orisali v nadaljevanju.

² V Sloveniji trenutno sicer poteka vladni projekt reforme vzgoje in izobraževanje pod splošnim imenom *Prenova sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji*, ki vključuje tudi prenovu vseh učnih načrtov v izobraževalni vertikalni primarnega in sekundarnega izobraževanja. Projekt kurikularne prenove pod vodstvom Zavoda Republike Slovenije za šolstvo je zelo kompleksen, s ciljem, da bi bilo do konca leta 2025 sprejetih 216 prenovljenih programskih dokumentov, kot so kurikul za vrtce, učni načrti za osnovne šole in gimnazije ter katalogi znanj srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Trenutno znotraj predmetnih kurikularnih skupin poteka priprava predlogov za posodobitev učnih načrtov. Pričujoče poglavje lahko predstavlja uporabno izhodišče pri aktualiziranju vsebin in zasnovi horizontalnih ter vertikalnih povezav in vključevanju pluralističnih pristopov, ki sodijo med glavne izhodiščne cilje prenove (Rojc in Slivar, 2022, str. 2)

³ Slednje velja tudi za pouk drugih jezikov.

2 Govorno nastopanje, retorična pedagogika in osnovnošolski pouk slovenščine

Retorična zmožnost oz. zmožnost strateškega javnega govora je povezana z antično predstavo o retorično usposobljenem javnem govorniku, ki se z govorom (na ravni zasnove in izvedbe) zna primerno odzvati na okoliščine in učinkovito nagovoriti konkretno občinstvo. Retorična zmožnost tako vključuje kompleksne kognitivne dejavnosti opredeljevanja namena in cilja (govora), njegovo celovito načrtovanje v ubesediljeni obliki pa tudi poznavanje in razumevanje različnih (besednih in nebesednih) načinov, kako govor uresničiti (»materializirati«) pred poslušalci, pri čemer ima pri tem posebno vlogo tudi poznavanje in razumevanje vloge telesa ter drugih nebesednih vidikov komuniciranja.⁴ Kot pravi eden najpomembnejših in za retorično izobraževanje še danes relevantnih antičnih učiteljev, Mark Fabij Kvintilijan (1. stol. n. št.), bi bila »retorika prav zares lahka in nezahtevna reč, če bi bilo mogoče njeno celotno vsebino podati v enem kratkem predpisu« (*Inst.* 2.13.1). Retorična zmožnost kot družbeno pogojena dejavnost namreč vse od antičnih konceptualizacij primarno temelji na predpostavki, da gre za vsakokratno prilagajanje aktualni komunikacijski situaciji, ki od govornika zahteva temeljito poznavanje njenih dejavnikov ter zmožnost sprotnega ocenjevanja. Stari Grki so to osrednjo značilnost retorike imenovali *kairos* in so velik del urjenja posvečali implementaciji retoričnih načel kot oblike ustreznega odgovora na konkretno (t. i. *kairično*) situacijo, Kvintilijan pa to pojasni v okviru znamenite mreže vprašanj (*kdo, kaj, kje, s čigavo pomočjo, zakaj, čemu in kdaj*), katerih uporaba v retoričnem kontekstu pokaže, da se »večina pravil [...] spreminja glede na zadevo, čas, okoliščine in zunanjo nujno«, in da je v luči razumevanja posameznikove retorične zmožnosti »za govornika najpomembnejša preudarnost, saj se mora na najrazličnejše načine prilagajati trenutnemu stanju« (prav tam).

Razvijanje retorične zmožnosti, kot so menili v antiki, je zato rezultat daljšega procesa posameznikovega govorniškega formiranja, ki zaradi pojmovanja retoričnega izobraževanja kot elementa kultiviranja in priprave posameznika na

⁴ Pri tematiziranju osmišljenega vključevanja razumevanja vloge telesa pri razvijanju govorne zmožnosti oz. jezikovnega pouka nasploh velja poudariti pomen sodobnega raziskovanja nebesedne komunikacije zlasti v okviru socialne psihologije, ki omogoča celovitejše razumevanje tega zelo kompleksnega fenomena (prim. Ule, 2009; Knapp idr., 2014). V zvezi z javnim prepričevanjem oz. retoriko so posebej pomembne raziskave, ki raziskujejo povezavo med različnimi načini prepričevalnega vedenja in delovanja v okviru interakcije (prim. Burgoon idr., 2002; Dunbar, 2015).

aktivno udejstvovanje v družbi velja za enega ključnih antičnih vzgojno-izobraževalnih ciljev nasploh.⁵ Kvintilijan v prvi in drugi knjigi svojega epohalnega dela *Sola govorništva*⁶ med drugim oriše tudi tristopenjski model rimskega izobraževanja, ki je trajal od sedmega do triindvajsetega leta in znotraj katerega ima retorika ključno vlogo. Pri tem kot enega najpomembnejših elementov opredeli procesnost izobraževanja, ki je razvidna zlasti iz prikaza sistematičnega pristopa v poučevanju in obravnavi učnih vsebin. Zanj je značilno, da temelji na *postopno načrtovanih in procesno naravnanih ter enakovredno zastopanih aktivnostih* branja, pisanja, govorenja, katerih končni cilj je celovita zmožnost učinkovitega javnega govornega nastopanja. Z vidika antičnih metod poučevanja govorniškega nastopanja velja opozoriti, da je bila ključna metoda *posnemanje*, ki je bilo prisotno v celotni izobraževalni vertikali kot element vzgoje in tehničnega izoblikovanja govorca, pri čemer so ga postopno dopolnjevale kompleksnejše didaktične metode (tj. od različnih pristopov v posnemanju zglede do povsem samostojno izvedenega govornega nastopa). V prvem izobraževalnem obdobju (od 7. do 11. leta starosti) je bila didaktična vloga posnemanja osredinjena zlasti na razvijanje govorne zmožnosti skozi glasno branje, recitiranje in pripovedovanje učencev. V drugem izobraževalnem obdobju (od 11. do 17. leta) so posnemanje kombinirali z načeli pisanja⁷ in s poučevanjem temeljnih prvin retoričnega sistema,⁸ s pomočjo katerih so učenci nadgrajevali govorno zmožnost skozi interpretativno branje, fonetične vaje, elemente gledališkega govora, ki so učence seznanili z estetskimi in nebesednimi kategorijami javnega govora. V zadnjem izobraževalnem obdobju (od 17. do 21. leta)

⁵ Starogrški učitelj govorništva Izokrat to imenuje *enkyklios paideia*, rimski govorniški teoretik in praktik Mark Tulij Ciceron pa *studium humanitatis*.

⁶ V prispevku uporabljamo naslov slovenskega prevoda, ki se v izvirniku glasi *Institutio oratoria*. Več o posebnostih antičnega izobraževanja glej v Vidmar (2013).

⁷ Retorične vaje v pisanju so se v stgr. imenovali *progymnasmata* (slov. predvaje – kot predstopnja pravega retoričnega urjenja). Šlo je za niz stopnjevito zasnovanih vaj v branju, pisanju in govorenju, kjer je vsaka naslednja vaja predstavljala višjo stopnjo zahtevnosti in hkrati vključevala osvojeno znanje vseh predhodnih vaj. Običajni seznam je sestavljalo dvanajst vaj: 1. *basen*, 2. *pripoved*, 3. *anekdota*, 4. *pregovor*, 5. *zavrnitev* ali *dokazovanje obtožbe*, 6. *topos* oz. *dokazovanje predloga*, 7. *hvala* ali *graja osebe* ali *stvari*, 8. *primerjava* *oseb* ali *stvari*, 9. *govor v skladu z značajem*, 10. *opis* oz. *natančen prikaz podrobnosti*, 11. *zavrnitev* ali *dokazovanje splošne trditve*, 12. *zavrnitev* ali *dokazovanje zakona*. V sodobni retorični pedagogiki se predvaje kot sestavni del urjenja uporabljajo tudi danes (prim. Crowley in Hawhee, 2004, str. 384–427; Žmavc, 2013).

⁸ Retorične prvine najpogosteje najdemo opredeljene v okviru antičnega koncepta govorcevih pravil (lat. *officia oratoris*), ki ga sestavlja obsežen seznam retoričnih načel, ki predstavljajo tako primarno metodo retorične pedagogike kot temeljni sistem govorništva. V retorični praksi govorceva opravila predstavljajo govorcevo obvladovanje retoričnih načel, s pomočjo katerih zna le-ta skozi krožno-povratni proces posebnih *retoričnih pravil* (tj. odkrivanje, strukturiranje, ubesed(ili)enje, pomnjenje, izvedbo) in govornim okoliščinam primerno oblikovati (poantiran) pogled na določeno vsebino, ta pogled ubesediti kot govor in ga uresničiti v sklepnem dejanju – izvedbi oz. odigra(va)nju govora (več o tem pišemo v Žmavc, 2021a, o povezanosti govora in gledališča prim. tudi Žmavc, 2019a).

so načela posnemanja združevali z intenzivnim urjenjem v najzahtevnejših retoričnih vajah, ki so bile odprte za javnost.⁹

Danes antično metodo posnemanja pogosto napačno razumemo kot neustvarjalno ponavljanje obstoječih, shematiziranih vzorcev, ki naj ne bi prispevali k razvijanju posameznikove inovativnosti v govorjenju in niso v skladu s sodobnimi, na učenca osredinjenimi metodami aktivnega pouka. A to je napačno razumevanje, ki izvira iz toge tradicije v kasnejši zgodovini retoričnega izobraževanja, kjer se je izgubila antična neposredna povezava med retoriko in vzgojo za aktivno družbeno delovanje. Posnemanje v retorični pedagogiki, ki izhaja iz antičnih predlog, je treba razumeti kot premišljeno modeliranje materiala, ki sodi v didaktični kanon retorike in neposredno spodbuja aktivnost učencev (Murphy, 2020, str. 58). V rimskem izobraževalnem sistemu učni model posnemanja sestavlja skrbno načrtovano zaporedje sedmih interpretativnih in poustvaritvenih dejavnosti, ki temeljijo na uporabi raznolikih obstoječih besedil in katerih cilj je naučiti učence oblikovati lastna izvirna besedila.¹⁰ Vsaka faza v zaporedju ima svoj namen in je v učnem procesu tesno povezana z ostalimi znotraj premišljenega zaporedja učnih dejavnosti. Prav tako vsako pisno dejavnost vsakič dopolnjujejo tudi ustna predstavitev učencev pred učiteljem in vrstniki ter aktivno sodelovanje učencev pri vrednotenju vsebine in načinu njene predstavitve. Murphy dodaja (2020, str. 58), da je to, »kar bi danes imenovali vrstniški kriticism, integralni del modela, ker v rimski interaktivni učilnici učenec – kritik oblikuje lastno kritično sodbo z javnim vrednotenjem tega, kar sliši in prebere«.

Omenimo še nekaj splošnih značilnosti Kvintilijanovega izobraževalnega modela, ki so pomembne za osmišljeno poučevanje govornega nastopanja:

- splošni cilji so oblikovani z mislijo na učenčev osebni razvoj in razvoj njegove jezikovne zmožnosti, pri čemer je vse od začetka prisotna dvojezična (starogrško-latinska) perspektiva ob predpostavki, da je

⁹ *Declamationes* oz. deklamacije so v okviru retoričnega izobraževanja predstavljale vaje, ki so bili pravi javni govorni nastopi učencev na izmišljeno tematiko, a so bili poustvarjeni kot govori, izvedeni v dejanskih okoliščinah. V rimskem izobraževalnem sistemu so poznali dve vrsti deklamacij: svetovalni oz. politični govor o ravnanju, ki je v danih okoliščinah pomenil najboljšo rešitev (lat. *suasoriae*), in sodni govor v obliki obtožbe ali obrambe izmišljene ali zgodovinske osebe v okviru konkretnega pravnega primera (lat. *controversiae*).

¹⁰ Kot opisuje Murphy (2020, str. 57–65), si dejavnosti posnemanja sledijo v sledečem zaporedju: glasno branje, analiza besedila, pomnjenje besedila, prevajanje/transliteriranje modelnega besedila, recitacija parafraziranega besedila, popraviljanje parafraze ali transliteracije.

latinščina učni jezik, stara grščina pa jezik virov in kulturnega konteksta v cesarskem Rimu 1. stol. n. št.;

- razvijanje retorične zmožnosti je neločljivo povezano s književnim poukom kot njenim sestavnim elementom tako na ravni jezikovne dimenzije (znotraj načel ubesedovanja) kot oblikovanja vednosti, moralnega razvoja in pogleda na svet (tj. kultiviranja);
- v celoti razvita posameznikova zmožnost javnega nastopanja v izobraževanje vstopi kot učni cilj šele v zadnjem izobraževalnem obdobju (tj. med 17. in 21. letom, v obliki t. i. govornih deklamacij¹¹), medtem ko se posamezniki vidiki govorne izvedbe (npr. obvladovanje telesa in govora, načela konstrukcije argumentov, ubesediljenja, upoštevanje retorične situacije) sistematično razvijajo na vseh stopnjah, a z različno intenzivnostjo obravnave ter v okviru raznolikih vaj v branju, pisanju in govorjenju;
- čeprav je tekstualni vidik govornega nastopanja nazorneje razdelan kot neverbalni in govorno-izvedbeni, je aktivnost govornega nastopanja sestavni del tako dejavnosti branja kot pisanja, ki so postopno zasnovane kot načela urjenja in kot mejniki v procesnem razvoju učenčeve celovite retorične zmožnosti.

Didaktični pristopi sodobne retorične pedagogike v veliki meri izhajajo iz antičnega modela in temeljijo na sistematičnem ter kontekstualiziranem poučevanju, s čimer govorni nastop osmišljujejo kot posameznikovo kompleksno zmožnost in aktualno družbeno prakso (npr. Crowley in Hawhee, 2004; Bartsch, 2013; Žagar Ž. idr., 2018; Žmavc, 2021b). Le-ta se kot (strateška) veščina oblikuje vse življenje z različno dinamiko izstopanja in ima za posameznika pomembno (formativno) vlogo v njegovem javnem delovanju povsod tam, kjer je prisotna javna komunikacija. Pri govornem nastopanju prav zato ne gre zgolj za poučevanje oz. izvajanje specifične ustne tvorbenne dejavnosti (na podlagi shematičnih navodil), kot pogosto izhaja iz slovenističnih opredelitev, temveč za učni cilj, ki ga je treba primarno razumeti in uresničevati kot večpredmetne (vertikalne in horizontalne) kurikularne povezave in s pomočjo sodelovalnih oblik poučevanja (z obvezno skupno fazo začetnega načrtovanja in končne evalvacije).

¹¹ Glej op. 11.

Tabela 1: Shematski prikaz Kvintilijanovega modela izobraževanja s poudarkom na elementih govornega nastopanja

Ravni izobraževalnega sistema	Glavni cilji	Didaktični pristopi
<p>1. Primarno izobraževanje (7–11 let) Quint., <i>Inst.</i> 1.1.24–37</p>	<p>Osnove pismenosti: - učenje pisanja in branja, recitiranja in pripovedovanja (stara grščina in latinščina).</p>	<p><i>Posnemanje</i></p>
<p>2. Sekundarno izobraževanje (11–16 let): Prvo obdobje (11–14 let) Quint., <i>Inst.</i> 1.4–1.12</p> <p>Drugo obdobje (15–17 let) Quint., <i>Inst.</i> 2.1, 2.4</p>	<p>Razvijanje pismenosti z retoričnimi načeli: - interpretativno branje, - analiza literarnih del, - veščine pisanja, predstavljanja in vrednotenja, - vaje v pravorečju; - govor v gledališki praksi.</p> <p>Osnove retorične discipline: - obravnava vsebin v dvojezični in dvokulturni perspektivi, - uvod v urjenje v retoričnih načelih.</p>	<p><i>Posnemanje</i> <i>Vaje v pisanju – govorniške predvaje</i></p> <p><i>Posnemanje</i> <i>Vaje v pisanju – govorniške predvaje</i> <i>Poučevanje retoričnih načel (t. i. govoričeva opravila) z urjenjem</i></p>
<p>3. Terciarno izobraževanje (17–21 let) Quint., <i>Inst.</i> 2.4, 2.9–10, 10.1–5</p>	<p>Študij retorike: - obravnava vsebin s področja prava, filozofije, dramatike, poezije v dvojezični in dvokulturni perspektivi; - urjenje v retoričnih načelih; - priprava in izvedba javnih govornih deklamacij.</p>	<p><i>Poučevanje retoričnih načel (t. i. govoričeva opravila) z urjenjem</i> <i>Posnemanje</i> <i>Vaje v pisanju</i> <i>Govorne deklamacije</i></p>

Kako je govorno nastopanje opredeljeno v kontekstu sodobnega pouka slovenščine? Izhodiščna opredelitev govornega nastopanja, kot jo lahko razberemo iz ciljev sodobnega pouka slovenščine, je del splošno uveljavljenega funkcionalnega oz. komunikacijskega pristopa k usvajanju jezika in se navezuje na opredelitev sporazumevalne zmožnosti kot kompleksne zmožnosti, ki jo sestavlja več medsebojno tesno povezanih delnih zmožnosti (Bešter Turk, 2011, str. 118). V okviru njenega celostnega razvijanja kot enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev je tematika govornega nastopanja najpogosteje opredeljena v okviru ene od sporazumevalnih dejavnosti, tj. govorjenja (prim. Bešter Turk, 2011, str. 118–119; Vogel, 2012, str. 71–72). V samostojnih opredelitvah v kontekstu izobraževanja je

(javno) govorno nastopanje običajno definirano kot »tvorjenje enogovornih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti« (Petek, 2019, str. 20), a tudi kot dejavnost, »kjer govorec z določenim namenom v (tipičnih) sporazumevalnih situacijah o izbrani temi govori neposredno prisotnim poslušalcem, s katerimi vstopa v interakcijo in pred katerimi za svoje sporočilo prevzema odgovornost« (Vogel, 2019, str. 442). Zlasti zadnja definicija, ki izpostavlja pomen interakcije in govorečvo odgovornost za sporočilo, se naslanja na nekatere temeljne koncepte iz klasične retorične tradicije ter odpira razmislek o pomenu vključitve retorične pedagogike v pouk govornega nastopanja. Prednost retorike in njene pedagogike, kot smo že pokazali, je namreč v celovitosti ukvarjanja z govornim nastopom (tj. teoretsko in aplikativno), ki vključuje kognitivno, jezikovno, telesno in družbeno raven, kar omogoča njegovo ustrežnejše razumevanje in hkrati tudi uspešnejšo didaktizacijo (prim. Žmavc, 2021a).

V trenutno veljavnem učnem načrtu za pouk slovenščine v osnovni šoli so dejavnosti govornega nastopanja razmeroma pogosto zastopane in omogočajo tematsko zelo raznolike uresničitve v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (od pripovedi, predstavitev oseb, dogodkov, opisov živega in neživega do obnov ter ocen besedil). To je skladno s temeljnim ciljem pouka slovenščine, ki posebej izpostavlja dejavno razvijanje sporazumevalne zmožnosti v različnih oblikah in v okviru različnih dejavnosti ter pri tem izhaja iz njihove čim enakovrednejše zastopanosti. Kot navaja učni načrt v didaktičnih priporočilih, so splošni in operativni cilji oblikovani glede na vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju VIO) ter prilagojeni starosti, spoznavni, sporazumevalni in domišljjski zmožnosti učenek ter učencev pa tudi njihovim sporazumevalnim izkušnjam, potrebam, interesom (UN, 2018, str. 65). V vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih učni načrt tudi predvideva, da učenci v šolskem letu izvedejo vsaj dva samostojna govorna nastopa (za prvo VIO to velja le v tretjem razredu), ki sta lahko oba tudi del ocenjevanja.

Iz učnega načrta so v kontekstu prilagajanja razvidne tudi podlage za:

- procesno razvijanje zmožnosti govornega nastopanja tako na produktivni kot receptivni ravni (npr. v vsakem VIO je zapisano, da po predhodnem pogovoru o nastopu predvidoma sledita priprava, izvedba in nato evalvacija nastopa; prim. UN, 2018, str. 34),
- postopnost in deloma tudi sistematičnost v naboru operativnih ciljev (npr. dopolnjevanje znanja o nastopanju glede na predhodno VIO, ki naj bi se v

zadnjem VIO izoblikovalo v strateško obvladovanje večšine; prim. UN, 2018, str. 34), vsebin (npr. postopno vključevanje zahtevnejših tem v govorno nastopanje; prim. UN, 2018 str. 21 in str. 34) in standardov znanja (npr. dodani opisniki v posameznih VIO kažejo na postopno kompleksnejše kriterije za vrednotenje razvite zmožnosti govornega nastopanja; prim. UN, 2018, str. 48, 52, 55).

Analize učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli, ki tematizirajo govor in govorno nastopanje, poudarjajo, da gre za enega temeljnih ciljev, ki je prisoten v celotni vertikali, a so nekateri njegovi elementi na ravni ciljev premalo eksplicirani. Posebej so poudarjeni pravorečnost (Tivadar 2015; Pulko, 2019), argumentiranje in vloga telesa (Žmavc, 2019a). Predvsem pa sta v vertikali sistematičnost in postopnost usvajanja govornega nastopanja zgolj nakazani (Žmavc, 2019a), zaradi česar je njegovo razvijanje prepuščeno presoji in znanju učiteljev.

Tabela 2: Osnovna shema vertikalnega poučevanja govornega nastopanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli (na podlagi opredelitev v učnem načrtu)

Obdobja na primarni ravni izobraževanja (6–14 let)	Glavni cilji	Didaktični pristopi
Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. – 3. razred; 6–8 let)	Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja: a) govorno nastopanje z vnaprej določeno temo; b) spoznavanje osnovnih značilnosti (javnega) govornega nastopanja ter priprave na govorni nastop; c) vrednotenje nastopov (z utemeljitvijo in s predlogi za izboljšavo) ter vrednotenje lastne izvedbe.	<i>Didaktični pogovor o pripravi na govorni nastop</i> <i>Samostojno urjenje in priprava nastopov (dejavnost izven učilnice)</i> <i>Izvajanje in evalviranje govornih nastopov</i>

Obdobja na primarni ravni izobraževanja (6–14 let)	Glavni cilji	Didaktični pristopi
<p>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (4. – 6. razred; 9–11 let)</p>	<p>Razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja:</p> <p>a) govorno nastopanje z vnaprej določeno temo;</p> <p>b) spoznavanje osnovnih značilnosti (javnega) govornega nastopanja ter priprave na govorni nastop – dopolnjevanje znanja;</p> <p>c) vrednotenje opazovanih nastopov (z utemeljitvijo in s predlogi za izboljšavo) in vrednotenje lastne izvedbe (povzemanje načel uspešnega govornega nastopanja, načrt za izboljšavo, »izdelava lastne strategije govornega nastopanja«).</p>	<p><i>Didaktični pogovor o pripravi na govorni nastop</i></p> <p><i>Frontalno ponašanje pomagala pri pripravi in izvedbi govornega nastopa (navodila za pripravo govornega nastopa, miselni vzorec govora, preglednice)</i></p> <p><i>Samostojno urjenje in priprava nastopov (dejavnost izven učilnice)</i></p> <p><i>Izvajanje in evalviranje govornih nastopov</i></p>
<p>Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (7. – 9. razred; 12–14 let)</p>	<p>Razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja:</p> <p>a) govorno nastopanje z vnaprej določeno temo in vrsto besedila;</p> <p>b) spoznavanje osnovnih značilnosti (javnega) govornega nastopanja ter priprave na govorni nastop – izdelava lastne strategije govornega nastopanja;</p> <p>c) vrednotenje opazovanih nastopov (z utemeljitvijo in s predlogi za izboljšavo), refleksija in vrednotenje lastne izvedbe (povzemanje načel uspešnega govornega nastopanja, vrednotenje učinka pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost govornega nastopanja).</p>	<p><i>Didaktični pogovor o pripravi na govorni nastop</i></p> <p><i>Frontalno ponašanje pomagala pri pripravi in izvedbi govornega nastopa (navodila za pripravo govornega nastopa, miselni vzorec govora, preglednice)</i></p> <p><i>Samostojno urjenje in priprava nastopov (dejavnost izven učilnice)</i></p> <p><i>Izvajanje in evalviranje govornih nastopov</i></p>

Če torej na dejavnost govornega nastopanja in njegovo poučevanje pri pouku slovenščine pogledamo v devetletni vertikalni perspektivi, vidimo, da je temeljni cilj, da učenci v vseh treh VIO razvijejo zmožnost govornega nastopanja in jo aktivno demonstrirajo v obliki strukturiranega govornega nastopa. Na prvi pogled iz učnega

načrta tudi izhaja, da pouk slovenščine učiteljem omogoča uveljavljanje načela postopnosti v poučevanju. A če zgornjo shemo pogledamo nekoliko natančneje in jo presojamo tudi v luči antične sheme (zlasti didaktičnih pristopov in ciljev v prvem in drugem obdobju), izstopi nekaj posebnosti, ki so ključne za retorično pedagogiko oz. uspešno oblikovanje govorca, za katerega Kvintilijan zapiše, da naj ne bo le več govornjenja – tehnike prepričevanja, temveč naj ga izobraževanje in široka (filozofska) vednost oblikujeta tudi v dobrega človeka (*Inst.* 12.1.-2). Predvsem je očitno, da pri pouku slovenščine od prvega do devetega razreda v resnici ne gre za sistematično poučevanje in razvijanje zmožnosti govornega nastopanja, kjer je učitelj primarni zgled (prim. Podbevšek, 1995; Petek, 2019; Plut Pregelj, 2012; Kejžar, 2019; Jožef-Beg, 2019; Šebjanič Oražem, 2020), temveč za izvajanje *šabloniziranih govornih predstavitev*, ki so izrazito funkcionalne, enojezično usmerjene in ne omogočajo procesnega razvoja retorične zmožnosti. Na to kaže zlasti naslednje:

- odsotnost didaktičnih elementov posnemanja in ponavljanja pri poučevanju ter ne vključenost učitelja – govorca kot primarnega modela posnemanja, kar onemogoča tudi razvijanje etične dimenzije govorca;
- sistematično urjenje v prvinah govornega nastopanja ni predvideno kot del poučevanja oz. dejavnosti v učilnici, temveč je preneseno v domače okolje kot samostojna dejavnost učencev;
- kljub nakazani kompleksnosti kriterijev vrednotenja iz zapisov ni razviden pristop sistematičnega razvijanja opazovanja in vrednotenja govornega nastopanja, ki bi temeljilo na eksplicitnem poučevanju tega vidika govornega nastopanja; t. i. predlogi za izboljšavo nastopa so nakazani kot rezultat individualnih izkušenj in ne kot rezultat kombinacije retorične vednosti ter izkušenj (poučevanja načel, urjenja v načelih in izvajanja);
- pojmovanje javnega govornega nastopanja je usmerjeno k razvijanju specifične funkcionalne spretnosti in ni razumljeno kot rezultat celovitega poučevanja branja, pisanja in govornjenja, ki bi intenzivneje vključevalo tudi književni pouk; na to kaže tudi priprava dveh govornih nastopov kot ločenih dejavnosti v okviru jezikovnega in književnega pouka, ki se med sabo ne povezujeta;
- dejavnosti poučevanja govornega nastopanja temeljijo na šablonskem pristopu prikazovanja navodil, po katerih naj bi učenci sestavili nastop in se v celotni vertikalni vse od prvega VIO bistveno ne spreminjajo; iz cilja, ki je opredeljen kot spoznavanje značilnosti govornega nastopanja, ni razvidno

sistematično in postopno (tj. vertikalno) razvijanje njegovih posameznih vidikov, kot so obvladovanje telesa in govora, načela konstrukcije argumentov in ubesediljenja, upoštevanje retorične situacije;

- govorno nastopanje pri pouku slovenščine v nobenem obdobju oz. točki razvijanja govorne zmožnosti ne vključuje vidika individualne jezikovne zmožnosti, ki jo opredeljuje tudi posameznikov jezikovni repertoar (s specifično razmerjem med različnimi jeziki in ravnmi njihovega obvladovanja), prav tako ne pluralističnih pristopov v poučevanju.¹²

V navezavi na odsotnost pojmovanja raznojezične in raznokulturne dimenzije pri razvijanju govorne zmožnosti pri pouku slovenščine ter iskanju ustreznih medpredmetnih povezav velja na tem mestu spomniti tudi na pozornost, ki jo sicer skladno s funkcionalnim pristopom k javnemu nastopanju eksplicitno namenja tudi eden temeljnih evropskih dokumentov jezikovnega poučevanja, to je *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (v nadaljevanju SEJO, 2011). Slednji namreč posebej poudarja vlogo razvijanja raznojezične zmožnosti pri jezikovnem pouku, ki vključuje zmožnost fleksibilne uporabe medsebojno povezanega, neenakomernega, raznojezičnega jezikovnega repertoarja, hkrati pa že v svoji izhodiščni različici poudarja pomen tvorbnih dejavnosti pri številnih akademskih in poklicnih področjih (govorne predstavitve, pisne analize in poročila), ki jim »pripisujemo veliko družbeno vrednost (saj pogosto ocenjujemo vrednost vsebine po tem, v kakšni pisni obliki je bila predstavljena ali s kako tekočim govornim nastopom)« (SEJO, 2011, str. 36). V izdaji iz leta 2011 je javno govorno nastopanje natančneje opredeljeno kot nagovarjanje občinstva znotraj ustnega tvorjenja, ki so mu dodane ponazoritvene lestvice (od A1 do C2), pri čemer kot najvišje razvito zmožnost uporabnika v kontekstu nagovora opiše v vključitvijo nekaterih temeljnih pojmov retorične teorije (prav tam, str. 84, poudarila avtorica):

Samozavestno in urejeno zna predstaviti kompleksno temo občinstvu, ki mu tema ni blizu. Svoj nastop strukturira tako, da je primeren za občinstvo, in ga po potrebi tudi prožno prilagaja. Odgovarjati zna na težka in celo sovražna vprašanja.

¹² Slednje seveda ne pomeni, da se učni načrt za pouk slovenščine ne dotakne tematik, ki so povezane z raznojezičnostjo in raznokulturnostjo. A te gredo v smeri ciljev usvajanja znanja o jezikovni identiteti, razumevanja razlik med prvim in drugimi jeziki ter deloma tudi na ravni razvijanja raznojezične zmožnosti v smislu jezikovnih primerjav med različnimi jezikovnimi sistemi. Nikjer pa dokument ne predvideva aktiviranja obstoječega posameznikovega jezikovnega repertoarja za doseganje učnih ciljev razvijanja zmožnosti sporazumevanja v slovenščini.

Nov dodatek k SEJU, katerega slovenski prevod je izšel v 2023, posebej izpostavlja rastoče zavedanje o potrebi po integriranem, raznojezičnem/raznokulturnem jezikovnem izobraževanju v celotnem kurikulumu (SEJO, Dodatek, 2023, str. 11), na novo pa je kot del tvorbnih dejavnosti v okviru ustnega izražanja opredeljeno tudi nastopanje pred občinstvom, ki je dodano dejavnosti nagovarjanju občinstva. Razlika med nastopanjem in nagovarjanjem je pojasnjena v opisu značilnosti obeh dejavnosti in ponazoritvi konceptov, ki predstavljajo temeljna izhodišča za oblikovanje ponazoritvenih lestvic. Navajamo oba opisa, pri tem pa opozarjamo, da so ponazoritvene lestvice za nagovarjanje občinstva iz leta 2011 v novi različici postale del nastopanja pred občinstvom, za nagovarjanje občinstva pa so oblikovani novi opisi. Posebej smo poudarili tudi pojme in koncepte, ki izhajajo iz retorične tradicije.

Nagovarjanje občinstva je opredeljeno kot (SEJO, Dodatek, 2023, str. 63, poudarila avtorica):

»specializiran način posredovanja pomembnih informacij skupini ljudi, morda v zasebnem okolju (npr. na poroki), morda pri organiziranju dogodka ali izleta, ali kot je v primeru letalske posadke. Ključni koncepti na tej lestvici so:

- vsebina, od predvidljive, predpisane vsebine do nagovorov z najrazličnejšimi vsebinami;
- *jasnost in razločnost*, od podajanja, pri katerem se bodo morali prejemniki truditi, da bodo sledili, do *učinkovite uporabe prozodičnih opor*, da bi natančno posredovali pomenske odtenke;
- *vnaprejšnja priprava*, od zelo kratkih, *vadenih* nagovorov do spontanega, tekočega izražanja skoraj brez napora.«

Nastopanje pred občinstvom novi SEJO opiše takole:

»Ta lestvica vključuje *ustno predstavitev na javnem dogodku*, na srečanju, seminarju ali v razredu. Čeprav je predstavitev *očito pripravljena vnaprej*, običajno ni prebrana dobesedno (besedo za besedo/kretnjo za kretnjo). Pri tem se danes po navadi uporabljajo vizualni pripomočki, kot je PowerPoint, ni pa to nujno. Po predstavitvi se po navadi spontano odgovarja na vprašanja, odgovori so v obliki kratkega monologa, zato je tudi to vključeno v opisnike. Ključni koncepti na tej lestvici so (SEJO, Dodatek, 2023, str. 63, poudarila avtorica):

- *vrsta* nagovora, od kratke *vadene* izjave preko *pripravljen* preproste predstavitve o znani temi s posameznikovega strokovnega področja do dobro *strukturirane* predstavitve o kompleksni temi občinstvu, ki mu tema ni blizu;

- *upoštevaje občinstva*, brez komentarjev na ravni A1, od B1 naprej pa je očitno stopnjevanje od dovolj *razločnega govora*, da mu je mogoče večino časa slediti brez težav, do *strukturiranja govora* in prožnega *prilagajanja občinstvu*;
- sposobnost odgovarjati na vprašanja, od odgovarjanja na preprosta vprašanja z nekaj pomoči preko tekočega in spontanega odgovarjanja na niz vprašanj, ki sledijo predstavitvi, do odgovarjanja na težka in celo sovražna vprašanja.«

Če na prikazano pogledamo z vidika retorične pedagogike, lahko v poudarjenih elementih v navedkih vidimo neposredno zastopanost temeljnih retoričnih konceptov, kot so, denimo, načela strukturiranja, upoštevanje občinstva in retorične situacije, načela ubesedovanja, vidiki govorne uresničitve oz. nastopa. Hkrati v omejeni obliki prepoznamo tudi nekatera načela retorične pedagogike, kot sta urjenje in vnaprejšnja priprava na nastop ter ektemporalni govor brez predpriprave. A navedeni odlomki odstrejo tudi problem, ki je podoben tistemu iz učnega načrta za pouk slovenščine. To je odsotnost celovitega razumevanja retorike kot družbene prakse, ki se kaže v fragmentarnosti posamičnih načel in posledično nesistematičnosti njihovega poučevanja oz. celo odsotnosti eksplicitnega poučevanja. Prav sistematično poučevanje omenjenih načel, kot smo že pokazali, je namreč predpogoj za razvijanje suverenga in avtentičnega javnega govora, ki ne temelji na predvidljivo shematičnih govornih predlogah, temveč govorcu, ki je opremljen z retorično vednostjo, omogoča vsebinsko ustrezno in jezikovno ustvarjalno izvedbo, ki vsakič na novo odgovarja na posebnosti trenutka govora.

3 Okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja kot izhodišče za medpredmetno povezovanje in razvijanje raznojezične zmožnosti

3.1 Konceptualne podlage

Iz do sedaj povedanega ni težko razbrati smiselnosti tesnega povezovanja med sodobnim poučevanjem govornega nastopanja in retoriko. Ta je v slovenskem osnovnošolskem izobraževanju sicer prisotna tudi kot obvezni izbirni predmet v devetem razredu, a v tej obliki seveda ne more v celoti uresničiti načela procesnega razvoja zmožnosti govornega nastopanja. Ker se učenci z njo srečajo šele na koncu osnovnošolskega izobraževanja, en sam predmet težje na ravni implementacije odpira tudi vprašanja retoričnega potenciala jezikovne in kulturne heterogenosti ter jezikovne zmožnosti učencev, katerih prvi jezik ni slovenščina, oz. raznojezične zmožnosti učencev nasploh. S slednjo se namreč učenci srečujejo vse od vstopa v

osnovno šolo, a zaradi izvajanja učnega procesa, ki temelji na predpostavki o enojezičnem habitusu (Gogolin, 2021) in kot sredstvo usvajanja znanja ter komunikacije favorizira učni jezik (npr. Savski, 2018; Jazbec, 2022), večjezičnost v resnici ostaja ločena od vsakdanjosti šolskega procesa oz. je pripoznana le v specifičnih kontekstih. Pluralistični pristopi v najširšem smislu ozaveščanja o jezikovni heterogenosti in razvijanja raznojezične zmožnosti v šolskem kontekstu niso celovito, ampak v glavnem parcialno zastavljeni, saj so, denimo, omejeni na primere tujezikovnega pouka¹³, na primere nejezikovnega medpredmetnega povezovanja s pomočjo pristopa CLIL (prim. zlasti Lipovec in Lipavic Oštir, 2022; Sila idr., 2020; Vovk in Ambrožič Dolinšek, 2022;) oz. na lajšanje težav učencev priseljencev (Žmavc idr., 2021; Skubic Ermenc, 2023). Učenci zato pogosto nimajo priložnosti, da bi ozavestili, razvili in posledično aktivirali potenciale lastnih jezikovnih repertoarjev na receptivni ter produktivni ravni kot *ustaljene, neproblematične oblike komuniciranja oz. usvajanja znanja, ki imajo svoje mesto znotraj izobraževalnega prostora kot nenaključne, sodelovalne in dobro načrtovane dejavnosti v celotni vertikali učnega procesa*. Poudariti je treba, da je povezovanje med retorično pedagogiko in večjezičnimi praksami v mednarodnem prostoru najpogosteje umeščeno na konec sekundarne oz. na terciarno raven izobraževanja kot del razvijanja zmožnosti pisanja pri poučevanju angleščine (prim. npr. Canagarajah, 2010; Guerra, 2016). Retorika je v tem kontekstu razumljena zlasti v smislu večšine spretnega, strateškega komuniciranja in pisanja oz. diskurza in njegovih učinkov, ki zajemajo učinke moči, prepričevanja, estetskega užitka in nenazadnje tudi učenja (Green, 2017). S pripoznanjem in vključitvijo večjezične dimenzije tak diskurz neizogibno ustvarja drugačne prepričevalne ter estetske učinke, saj vključuje različne jezikovne, kulturne in tudi disciplinarne vire, ki temeljijo na avtorjevi ustvarjalni odločitvi, kdaj, kako in do kakšne mere jih uporabi (prim. Kalan, 2022; Wang, 2018). Toda tudi na ravni primarnega izobraževanja lahko srečamo primere uspešnega vključevanja retoričnih načel v okviru pisanja, ki kažejo na ustvarjalno in strateško spretnost učencev pri pisanju v različnih jezikih (npr. Machado in Hartman, 2019), ter teoretske podlage za rekonceptualizacijo retorike, ki ponovno prepoznava njeno vlogo na področju jezikovnega in književnega pouka (Green idr., 2022).

¹³ Tukaj je za velik razvoj poskrbel projekt Jeziki štejejo – JeŠt, v okviru katerega je nastalo zelo veliko primerov dobre prakse (glej Bratož in Sila, 2022; Čok, 2021; Pirih Svetina in Retelj, 2022; Lipavic Oštir in Pižorn, 2022; Pižorn, Lipavic Oštir in Žmavc, 2022).

V luči sodobnih usmeritev evropskih in nacionalnih izobraževalnih politik (npr. SEJO, 2011; ROPP, *referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: možnosti in viri*, 2017; *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*), ki poudarjajo potrebo po celovitem vključevanju pluralističnih pristopov v učni proces, ki ni omejen le na posamezne predmete ali obdobje izobraževanja, temveč predstavlja konstitutivni element šolskega okolja, ter spoznanja, da »šolska realnost kliče po [...] preformuliranju didaktičnih pristopov v smislu večje osredinjenosti na aktualne večjezične in večkulturne učence« (Jazbec, 2022, str. 115)¹⁴, se zdi smiselno tudi v slovenskem izobraževalnem kontekstu iskati rešitve v okviru vsebin in pristopov, ki so tesno povezane z jezikovnim poukom, a ga v nekaterih segmentih tudi presegajo ter ga lahko prav zaradi tega kvalitetno dopolnijo.

V tem pogledu se retorika oz. eksplicitno in sistematično poučevanje retoričnih načel (v okviru dejavnosti govornega nastopanja) pokaže kot smiselna kroskurikularna večdimenzionalna tema, ki lahko v obliki *vertikalnega celovitega poučevanja govornega nastopanja* uspešno povezuje tako jezikovni in nejezikovni pouk kot tudi prakse večjezičnih govorcev. K temu najprej spodbuja njena pedagoška tradicija, ki ima, kot smo že pokazali v okviru antične retorične pedagogike, v svojem vertikalnem modelu retoričnega izobraževanja vgrajeni načeli dvojezičnosti in dvokulturnosti kot neločljiva sestavna dela formiranja govorca – državljana, ki je usposobljen za delovanje v javnem življenju rimske družbe.

Drugo izhodišče za spodbudo je povezano s sodobnejših konceptom *zmoglosti učinkovitega govornega sporazumevanja* (angl. *oracy*), ki izhaja iz sociokulturne perspektive jezikovnega poučevanja ter poudarja pomen govorjenega jezika v vzgoji in izobraževanju, ki sega vse do Vigotskega in njegove umestitve medosebnega sporazumevanja kot ključnega elementa posameznikovega kognitivnega razvoja. Koncept *oracy* je leta 1965 uvedel A. Wilkinson kot odziv na zapostavljenost eksplicitnega poučevanja govornih spretnosti v primerjavi s pozornostjo, ki so jo takratne šolske oblasti v Veliki Britaniji posvečale poučevanju vsebin, povezanih s favoriziranjem razvijanja bralne in matematične pismenosti. Opredelil ga je kot »zmoglost uporabe spretnosti govorjenja in poslušanja« (Wilkinson, 1965, str. 13),

¹⁴ Poudariti je treba, da je v zadnjih petnajstih letih v Sloveniji prišlo do velikih sprememb v razumevanju večjezičnosti, za kar so posebej zaslužni šole, učitelji, raziskovalci in snovalci politik, ki so dejavno sodelovali v različnih razvojnih projektih in prispevali k spreminjanju ustaljenih pogledov na vlogo jezikov v izobraževanju. Tudi zato se zdi pomembno izpostaviti pouk slovenščine kot prostor za razvijanje raznojezičnosti, čeprav je tradicionalno zavezan enojezični normi poučevanja.

pri čemer je z izpostavitvijo dejavnosti govorjenja ter poslušanja v središče vzgoje in izobraževanja postavil govor kot prvinski element človekovega biološkega ter družbeno-kulturnega razvoja. Cilj je bil doseči, da bi učitelji na ravni poučevanja in vrednotenja znanja razvoj govorne zmožnosti pri učencih obravnavali z enako resnostjo kot zmožnost branja, pisanja in računanja.¹⁵ Zraven t. i. razvojne smeri vloge govorne zmožnosti v šoli se je razvila tudi z njo povezana t. i. govorna pedagogika (angl. *oral pedagogy*), ki jo v zadnjih dvajsetih letih podrobno razvija zlasti N. Mercer in temelji na predpostavki, da je kvaliteta razvoja govornih zmožnosti odvisna od kvalitete interakcije med govorcami v različnih formalnih in neformalnih okoljih. Posebej pomembno vlogo pri tem ima šola, zato se Mercer v svojih raziskavah osredinja zlasti na interaktivno naravo govora v kontekstu poučevanja, vidike dialoškega poučevanja in razvijanje učnih okolij za produktivnejše in ustvarjalnejše razmišljanje s pomočjo (po)govora (prim. Mercer, 2019). Za potrebe poučevanja zmožnosti učinkovitega govornega sporazumevanja in njegovega ustreznega vrednotenja (tj. spremljanja in ocenjevanja napredka učencev pri govornih spretnostih) je razvil *okvir spretnosti govornega sporazumevanja* (Mercer idr., 2017; Millard in Menzies, 2016), ki je utemeljen na teorijah s področja usvajanja drugega jezika, kot je sporazumevalna zmožnost (angl. *communicative competence*), vključuje pa tudi pojme s področja prozodije in neverbalne komunikacije. Okvir določajo štiri medsebojno povezane smeri razvijanja govornega sporazumevanja in vključujejo različne spretnosti, ki jih govorec potrebuje za učinkovito govorno sporazumevanje, v učnem okolju pa so mišljene predvsem govorne spretnosti, ki jih učenci lahko uporabijo v različnih učnih in socialnih kontekstih. Glede na to, da specifične situacije predpostavljajo rabo različnih govornih spretnosti, okvir omogoča fleksibilnost in se lahko prilagaja različnim kontekstom ne glede na kulturne, jezikovne posebnosti makro in mikro šolskega okolja.

¹⁵ V angleško govorečem okolju so kasneje podobno zaznamovali tudi izrazi *oral development* (govorni razvoj), *communication skills* (komunikacijske spretnosti), *speaking and listening* (govor in poslušanje). Kot pravi Alexander, vsi sodijo v isto področje ter so legitimni in ključni za izobraževanje. Predstavljajo to, »kar šola počne v podpiranju razvoja sposobnosti otrok, da uporabljajo govor za izražanje svojih misli in za sporazumevanje z drugimi v okviru izobraževanja in v življenju« (Alexander, 2013, str. 10).

Tabela 3: Cambridgeov okvir spretnosti govornega sporazumevanja – the Cambridge Oracy Skills Framework

PODROČJE FIZIČNIH SPRETNOSTI
<p>1. Glas a) tekočnost in hitrost govora b) register c) jasnost izgovorjave č) glasovna projekcija</p> <p>2. Govorica telesa a) geste in drža b) izrazi obraza in očesni stik</p>
PODROČJE JEZIKOVNIH SPRETNOSTI
<p>3. Besedišče a) primeren izbor besedišča</p> <p>4. Jezik a) register b) slovnica</p> <p>5. Retorične tehnike a) npr. raba metafor, humorja, ironije; mimikrija</p>
PODROČJE KOGNITIVNIH SPRETNOSTI
<p>6. Vsebina a) izbor vsebine za posredovanje pomena in namena b) upoštevanje stališč drugih</p> <p>7. Zgradba a) zgradba in organizacija govora</p> <p>8. Pojasnjevanje in povzemanje a) pridobivanje informacij in razjasnjevanje s pomočjo postavljanja vprašanj b) povzemanje</p> <p>9. Sklepanje a) navajanja razlogov v podporo stališčem b) kritično pretresanje izraženih idej in stališč</p>
PODROČJE SOCIALNIH IN ČUSTVENIH SPRETNOSTI
<p>10. Sodelovanje z drugimi a) vodenje in obvladovanje interakcij b) sprejemanje izmenjave v interakciji</p> <p>11. Poslušanje in odzivanje a) aktivno poslušanje in primeren odziv</p> <p>12. Govorna samozavest a) suverenost b) živahnost in vnema</p> <p>13. Zavedanje o publiki a) upoštevanje ravni razumevanja poslušalcev</p>

Koncept govornega sporazumevanja (*oracy*) in okvir (*Oracy Skills Framework*) ponujata širši pogled na vlogo govornega jezika (oz. jezikov) v šolskem kontekstu, ki je bila prepoznana tudi v slovenskem kontekstu (npr. Kozinc, 2001, Marentič Požarnik in

Peklaj, 2009; Peklaj, 2012; Rot Vrhovec, 2019;), a brez dvo-/večjezične perspektive. Na drugi strani se koncept *oracy* naslanja tudi na rezultate raziskav, ki ugotavljajo, da na boljše kognitivne, čustvene in socialne izide vplivata količina ter kvaliteta govornega sporazumevanja, ki vključuje učenčev jezikovni repertoar in temelji na aktivni vključenosti učencev v učni proces ter razvijanju jezikovnih zmožnosti v obliki eksplicitnega poučevanja govornih spretnosti, kot so načini za ubesedovanje idej in konstruiranje argumentov ter njihovo učinkovito predstavljanje (Mercer in Mannion, 2018, str. 11).¹⁶ Pri tem je treba poudariti, da vidik dvo-/večjezičnosti znotraj koncepta govornega sporazumevanja, ki izhaja iz splošnih koristi in pozitivnih učinkov na kognitivni razvoj posameznika, posebej ne definira značilnosti večjezične rabe, kot jo v smislu jezikovne repertoarnosti zaznamujejo bodisi koncept raznojezičnosti (angl. *plurilingualism*) kot celovit posameznikov repertoar, ki vsebuje vsoto vseh posameznih jezikov oz. drobcev jezikov, ki jih je mogoče uporabiti v sporazumevanju (SEJO, 2011; Chen in Hélot, 2018; Galante, 2020), bodisi koncept jezikovne multikompetence (angl. *language multi-competence*) kot splošni posameznikov sistem ali sistem skupnosti, ki uporablja več kot en jezik ter vključuje govorečev um v celoti in ne le njegovega prvega ali drugega jezika (Cook, 2013, str. 3768), ali npr. koncept konstelacije dominantnih jezikov (angl. *dominant language constellation*), ki predstavlja skupino v danem trenutku najprimernejših jezikov, ki delujejo kot celota in posamezniku omogočajo izpolnitev vseh njegovih potreb v večjezičnem okolju (Aronin in Singleton, 2012). Kljub nekoliko ohlapnemu pojmovanju dvo-/večjezičnosti znotraj koncepta govornega sporazumevanja pa velja opozoriti na zanimivo naslonitev koncepta govornega sporazumevanja na empirične raziskave, ki večjezičnost povezujejo z javnim nastopanjem. Te namreč pomen eksplicitnega poučevanja govornega nastopanja omenjajo v povezavi s posameznikovim kognitivnim nadzorom, ki v procesu govornega nastopanja omogoča uravnavanje strahu, stresa, anksioznosti in pri katerem so raziskave pokazale večji uspeh pri dvojezičnih mladih (npr. Xie in Dong, 2015). Podprtost koncepta govornega sporazumevanja z empiričnimi raziskavami s področja uporabnega jezikoslovja,

¹⁶ V kontekstu orisa vloge govornega jezika v vzgoji in izobraževanju avtorja sistematično navajata seznam skoraj 60 relevantnih empiričnih raziskav s ključnimi ugotovitvami, ki so bile izvedene v zadnjih dvajsetih letih in obravnavajo različna področja, na katera vpliva kvaliteta govornega sporazumevanja: kognitivni razvoj (boljši dosežki na področju pouka angleščine, matematike, naravoslovja ..., boljši dosežki na področju pismenosti, izboljšano logično razmišljanje, boljša komunikacija med učenci s posebnimi potrebami, izboljšane komunikacijske in kognitivne spretnosti pri dvojezičnih otrocih, prenos spretnosti razumevanja in sklepanja na druge predmete), socialni in čustveni razvoj (večja samozavest, zavzetost in osredinjenost na naloge, socialni razvoj in vrstniške interakcije, čustvena inteligenca, večja empatičnost, boljše spoprijemanje s stresom), vpliv na prihodnje življenje (lažje premagovanje družbene neenakosti, manj izključevanja, manj mladoletniškega prestopništva, boljša zaposlitev).

vzgoje in izobraževanja ter razvojne psihologije omogoča tematiziranje v slovenskem prostoru do sedaj manj obravnavanih vidikov poučevanja govornega nastopanja, saj:

- poudarja pomen eksplicitnega in kakovostnega poučevanja govorjenja ter poslušanja v celotni vertikali,
- omogoča strukturiran pristop za razvijanje posameznih vidikov govornega jezika, spodbuja razvijanje socialnih in čustvenih vidikov govorjenja (samozavest, samospoštovanje, čustvena inteligenca), omogoča prilagajanje različnim kontekstom (šolski sistemi, kulturna/jezikovna okolja),
- vključuje tudi tematiko večjezične dimenzije govornega jezika oz. repertoarnosti v šolskem okolju, tako na ravni razumevanja prednosti raznojezične zmožnosti, posebnosti v komuniciranju na ravni govorca in poslušalcev (npr. raven obvladovanja nekega jezika oz. jezikov, prehajanje med jeziki) kot tudi v kontekstu razmerja med učnim ter prvimi jeziki (tj. sočasno razvijanje jezikovne zmožnosti v učnem in prvih jezikih).

Prav vprašanje jezikovnega prehajanja v okviru vertikalnega poučevanja govornega nastopanja predstavlja naše tretje izhodišče. Naslanja se na koncept *medjezikovnega prehajanja* (angl. *translanguaging*, v slov. tudi *čezjezičnost*, *čezjezikovanje*, *medjezikovno prepletanje*), ki je zelo različno opredeljen teoretski koncept in obenem tudi pedagoško načelo (prim. npr. Creese in Blackledge, 2010; García in Lin, 2016; García in Wei, 2014; Canagarajah, 2011; Cenoz in Gurter, 2022).¹⁷ Za potrebe tematiziranja vertikalnega poučevanja govornega nastopanja, ki vključuje tudi večjezičnost oz. različne jezikovne prakse kot inkluzivno in emancipatorno dimenzijo, bomo izhajali iz konceptualizacije O. García, ki poudarja družbeno motiviranost razumevanja koncepta in hkrati predstavlja točko, v kateri se medjezikovno prehajanje najbolj razlikuje od koncepta raznojezičnosti (prim. García in Otheguy, 2020). García, ki je osnovni koncept medjezikovnega prehajanja kot prakse izmenjevanja dveh jezikov z R. Otheguyem in L. Weijem nadgradila v splošno sporazumevalno prakso dvo-/večjezičnih učencev, ga opredeljuje kot »dejanje dvojezičnih govorcev, pri katerem

¹⁷ Koncept velja trenutno za eno aktualnejših smeri preučevanja večjezičnosti in izobraževanja, zato je literature za to področje veliko (tudi kritičnih pogledov). Številne so tudi raziskave, ki obravnavajo primere praktične implementacije praks medjezikovnega prehajanja v celotni izobraževalni vertikali (npr. Duarte, 2016; García-Mateus in Palmer, 2017; Rosiers idr., 2018; Aleksić in García, 2022). V prispevku predstavljamo le zelo kratek in omejen oris koncepta, glede prevoda angleškega izraza *translanguaging* pa smo se odločili, da uporabimo nov slovenski izraz, ki ga je prevzel slovenski prevod Dodatka k SEJO (2023). Za pregled terminološke in teoretske razdelave angl. koncepta *translanguaging* v slovenskem kontekstu glej Pižorn, Lipavc Oštir in Žmavc (2022) in Jazbec (2022).

le-ti dostopajo do različnih jezikovnih značilnosti ali različnih načinov tistega, kar opisujemo kot avtonomne jezike, da bi čim bolj povečali sporazumevalni potenciali« (García, 2009, str. 140). V luči uresničitve ideje o emancipatorni obliki izobraževanja v vse heterogenejšem svetu, kjer otroci v šolsko okolje prinašajo različne jezikovne prakse, García poudarja, da je »edini način za vzpostavitev pravičnih izobraževalnih sistemov razvoj čim večjega števila večjezičnih programov, ki priznavajo medjezikovno prehajanje kot vir kognitivnega in družbenega udejstvovanja kakor razvijajo tudi standardne načine sporazumevanja v dominantnih jezikih« (prav tam, str. 157).

Za sodobno retorično pedagogiko, katere glavni namen je spodbujanje aktivnega družbenega udejstvovanja v globaliziranem, raznojezičnem in raznokulturnem svetu in ki vse od antike vključuje participativne (tudi večjezične pedagoške pristope),¹⁸ je v okviru koncepta o medjezikovnem prehajanju bistveno njegovo problematiziranje tradicionalnega pogleda na jezikovno ideologijo o enojezični normi. Osredinja se namreč na govorce in njihove komunikacijske prakse ter poudarja raznolike (*hibridne in fluidne*) jezikovne rabe vseh akterjev pedagoškega procesa, s čimer presega perspektivo ločenega obstoja in rabe dveh ali več jezikov. García medjezikovno prehajanje in njegove pedagoške uresničitve vidi kot proces, ki vključuje številne kompleksne jezikovne prakse posameznikov in skupnosti ter pedagoške pristope k vključevanju teh praks v formalno šolsko okolje. Trdi, da razumljen kot družbeno neproblematični način sporazumevanja povečuje strpnost in enakopravno udeležbo (prav tam), saj govorcem omogoča, da kadar koli svobodno uporabljajo celoten jezikovni repertoar svojih idiolektov, »ne glede na dosledno upoštevanje družbeno in politično določenih meja poimenovanih (in običajno nacionalnih in državnih) jezikov« (Otheguy idr., 2015, str. 283). Slednje izhaja iz glavnih postulatov teorije in prakse medjezikovnega prehajanja, ki so ključni tudi za emancipatorno izobraževanje: (1) poimenovani jeziki so družbenopolitični konstrukti; (2) dvojezičnost/večjezičnost ni dodatek dveh ločenih jezikovnih sistemov, temveč dinamično izkoriščanje enotnega jezikovnega repertoarja za ustvarjanje pomena; (3) jezikovne ideologije, zlasti rasistične ideologije, ki ohranjajo privilegije in moč dominantnih skupin, povzročajo rasizacijo manjšinskih govorcev in stigmatizacijo njihovih jezikovnih praks (Aleksić in García, 2022, str. 2). Gre za izrecno agendo

¹⁸ Pri tem spomnimo, da je antično dvojezično izobraževanje v tem pogledu izrazito anahronistično, saj je služilo ustvarjanju moških elitnih državljanov in ni temeljilo na načelih inkluzije vseh jezikovnih praks, s katerimi so v šole prihajali učenci in učitelji v, denimo, večnacionalnem in večjezičnem rimskem imperiju.

prevpraševanja jezikovne neenakosti, kjer prakse medjezikovnega prehajanja v različnih kontekstih učnega procesa vzpostavljajo novo razmerje med dominantnimi in šibkejšimi jeziki.¹⁹ Z njihovo pomočjo šibkejši jezik v nekem šolskem okolju formalno pridobi enakopraven (družbeni) položaj kot eden od konstitutivnih jezikov v izobraževanju. Izrecno je označen in razumljen kot prednost posameznika ter skupnosti, kar posledično pomeni večjo socialno pravičnost v izobraževanju dvojezičnih/večjezičnih učencev, saj jim omogoča enakovredno polno uporabo jezikovnega repertoarja pri dejavnostih učenja, poučevanja in ocenjevanja. Kot opozarja L. Wei, eden vodilnih raziskovalcev medjezikovnega prehajanja, pa je slednje še več kot pedagoška ali teoretična perspektiva. Razumeti ga moramo tudi kot politično stališče, ki ne le spoštuje obstoj različnih poimenovanih jezikov ali namenja večjo pozornost fluidnim in dinamičnim večjezičnim praksam iz vsakdanjega življenja, temveč tudi izziva nacionalistične predpostavke o poimenovanih jezikih in rasističnih ideologijah, »ki prispevajo k institucionalizaciji jezikovnih in družbenih neenakosti« (Wei, 2022, str. 175). Slednje omenjamo predvsem v luči tega, da je retorika miselna, jezikovna (besedna in nebesedna) ter družbena dejavnost, ki je jezikovno nepreferenčna disciplina, *metagovorica*, kot jo poimenuje R. Barthes (1990, str. 13), saj je njena konceptualni aparat in pojmovno mrežo mogoče prenesti v poljubni jezik/jezike, kar nenazadnje kaže njena več kot dvatisočletna tradicija rabe in poučevanja.²⁰ Toda hkrati kot diskurzivna praksa vedno vključuje tudi različne kulturne (torej tudi jezikovne) perspektive tistih, ki jo uporabljajo, bodisi da jo poučujejo (vprašanje senzibilnosti/interesa za *retorično obravnavo* družbeno relevantnih vprašanj) ali izvajajo (vprašanje namena in strateško motivirane selekcije za *retorično izvedbo*). Zato tudi v poučevanju omogoča/spodbuja odpiranje različnih vprašanj o raznokulturnih identitetah in raznojezičnih praksah, ki se odražajo v retoričnem delovanju govorca/pisca in ki jih R. Andrews v svoji rekonceptualizaciji sodobne retorike opredeli kot sestavni del večjezične retorične teorije (angl. *multilingual rhetorical theory*). Interes sodobne retorike, kot pravi, mora biti raziskovanje strateške jezikovne rabe v globaliziranem izobraževalnem kontekstu, in

¹⁹ V izobraževanju je prevladujoči učni jezik običajno tudi jezik okolja. V mnogih primerih je učni jezik državni jezik ali uradni regionalni jezik (tj. jezik večine). Drugi družbeno prevladujoči jeziki so del osnovnega izobraževalnega programa kot dodatni jeziki (tj. tuji jeziki – moderni in stari). Šibkejši jezik/jeziki pa je/so običajno jezik/jeziki domačega sporazumevanja in jezik/jeziki, pridobljen(i) v zgodnjem otroštvu.

²⁰ Na tem mestu poudarimo, da imamo v mislih grško-rimsko klasično retoriko, ki je oblikovala družbeno kulturne vzorce t. i. zahodne civilizacije in kulture. Pri tem pa ne gre pozabiti, da zlasti področji komparativne in medkulturne retorike obravnavata historične ter sodobne oblike strateškega jezikovne rabe tudi v drugih kulturah, ki so vplivale na oblikovanje komunikacijskih praks izven vpliva t. i. zahodne civilizacije in kulture (npr. Kitajska, Indija). Čeprav so zlasti v medkulturni perspektivi globalnega sveta slednje izjemno relevantne tudi na ravni tematiziranja večjezičnih praks (Canagarajah, 2010; Kalan, 2022), jih tukaj ne bomo obravnavali.

bolj kot osredinjaje na to, da imamo opraviti s prvim, z drugim, s tujim, z dodatnim ali s svetovnim jezikom, se je z retorično perspektivo mogoče lotiti vprašanj, kot so: načini reprezentiranja izkušenj s svetom v različnih jezikih, načini kombiniranja med jeziki, jezikovnopolitične odločitve o uporabi jezikov za določene namene in načinih njihovega poučevanja ter vprašanja identitete in kulture v smislu posameznikove jezikovne samoopredelitve in jezikovnih strategij pogajanja, razvijanja, spreminjanja ter utrjevanja identitet (Andrews, 2014, str. 112).

Retorična perspektiva tematizira kompleksnost diskurzivnih praks in vlogo jezikov nasploh, zaradi česar je pomembna tudi za izobraževanje v prvih jezikih in odpira načine za osmišljeno obravnavo jezikovne raznolikosti tudi na kurikularni ravni (Green, 2017, str. 6). V navezavi na različne pedagoške pristope medjezikovnega prehajanja (prim. npr. Cenoz in Gorter, 2022), ki poudarjajo aktivno vključitev in fluidno rabo *vseh* jezikovnih praks ter *vseh* udeležencev učnega procesa kot del premišljenega učiteljevega načrtovanja (García in Kano, 2014), je mogoče ne le ozavestiti vlogo posameznikovega idiolekta v formalnem šolskem okolju, temveč spodbuditi kritično razumevanje problemov enojezične norme izobraževanja. Kot opozarja Wei, slednje pogosto spremlja družbenopolitično označevanje jezikov kot »domačih«, »tujih«, »priseljenskih« in »jezikov prednikov oz. dediščine«, enako pogosto pa te oznake vsebujejejo negativne konotacije manjšinskih, rasno in družbeno stigmatiziranih jezikov ter govorcev (Wei, 2022, str. 174). Šele v tej točki, ko v učnem procesu aktivno sodelujejo vsi njegovi akterji in s svojim celotnim jezikovnim repertoarjem, lahko govorimo o možni in smiselni uresničitvi cilja iz učnega načrta za pouk slovenščine, kjer je zapisano, da imajo učenci v okviru razvite metajezikovne zmožnosti »izdelano strategijo nastopanja« (UN, 2018, str. 55).

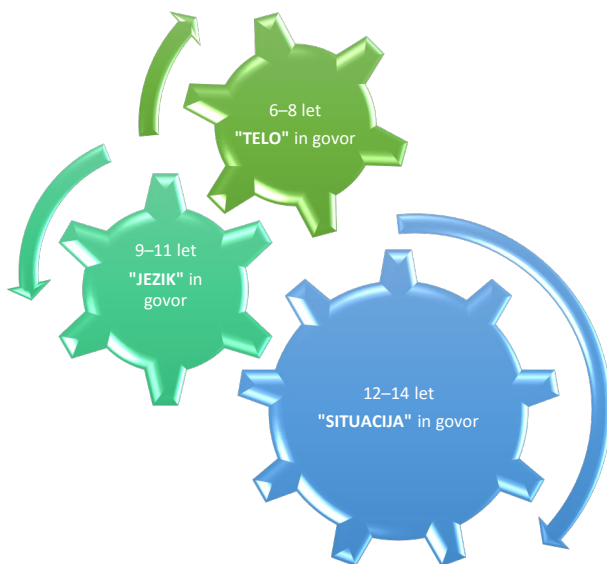
3.2 Poskus oblikovanja okvira vertikalnega poučevanja govornega nastopanja v osnovni šoli

Predlog, ki ga predstavljamo v sklepnem delu poglavja, je nastal v sodelovanju s profesorico slovenščine Mojco Cestnik z OŠ Polzela kot rezultat njenih bogatih izkušenj s poučevanjem slovenščine in retorike v 2. in 3. VIO (prim. Cestnik, 2019). Temelji na zgoraj predstavljenih konceptualnih podlagah klasične retorike, govornega sporazumevanja in medjezikovnega prehajanja ter tudi na mojih dvajsetletnih izkušnjah z visokošolskim poučevanjem retorike na Univerzi na Primorskem. Namen okvira je ponuditi ustrezne podlage učiteljem za celovitejši

pristop k načrtovanju in izvajanju pedagoških dejavnosti, katerih cilj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev. Prav tako pa želimo z njim posebej poudariti pomembnost sistematičnega in kontekstualiziranega poučevanja učinkovitega javnega govornega nastopanja kot ene od posameznikovih veščin, ki so v današnjem času ključne za uspešno delovanje v družbi. Okvir predpostavlja sodelovalne oblike poučevanja in skupno načrtovanje na ravni vertikalnega ter horizontalnega povezovanja med učitelji slovenščine, tujejezikovnega pouka in nejezikovnih predmetov, ki pri svojem pouku kot učno dejavnost načrtujejo govorno nastopanje, ter upošteva tudi posebnosti mikrokonteksta šolskega okolja, kot so, denimo, jezikovna in kulturna raznolikost učencev, njihovi izraženi interesi, učne zmožnosti ipd. V tem pogledu se približuje ideji o integrativnem kurikulumu, saj se okoli skupne teme, tj. *sistematičnega oblikovanja artikuliranih govorcev in govork*, ki predstavlja kroskurikularni cilj, lahko povezujejo različni predmeti in discipline ter so lahko del kurikularne strategije na ravni šole (prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, str. 30). V okviru je prikazano vertikalno zasnovano sistematično in celovito poučevanje retoričnih načel, ki obsega vse dejavnosti sporazumevanja (branje, pisanje, govor) in omogoča procesno razvijanje veščin javnega nastopanja, s čimer sledi antični ideji o retoričnem izobraževanju, ki učenca in učenko formira v aktivna državljana. V skladu s cilji pouka slovenščine tristopenjski okvir upošteva učenčevo jezikovno (tudi raznojezično) zmožnost in osebnostni razvoj v treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih ter zaradi vertikalne zasnove gradi na neposrednih povezavah s predhodno usvojenim znanjem, ki so neločljiv del skupnega načrtovanja in izvajanja. Prav tako predvideva vključitev praktične vednosti, ki jo učenci v obliki pridobljenih izkušenj nadgrajujejo na podlagi urjenja, ki je integrirano v dejavnosti pri pouku. V izhodišču okvir temelji na obstoječem učnem načrtu za pouk slovenščine in z integriranim pristopom pri obravnavi jezikovnih in književnih vsebin v kontekstu govora tudi notranje (tj. intradisciplinarno) povezuje doseganje ciljev dejavnosti govornega nastopanja ter jih s tem kvalitativno nadgrajuje.

V skladu z načeli retorične pedagogike in govornega sporazumevanja v ospredje postavlja sinergijo vseh štirih področij spretnosti govornega sporazumevanja (fizično, jezikovno, kognitivno ter socialno in čustveno) s ciljem celovitega oblikovanja govornika in razvijanja zavedanja o fizičnem vidiku komunikacije, ki je na ravni jezikovnega pouka v slovenskem primarnem (pa tudi sekundarnem) izobraževanju izrazito zapostavljen.

Cilj vertikalnega poučevanja govornega nastopanja tako ni več v izolirani učni situaciji, tj. v vsakem letu pouka slovenščine opraviti govorni nastop v skladu z ustaljeno predlogo, temveč se glede na VIO osredini na usvajanje *posameznih vidikov govornega nastopanja* v obliki različnih govornih dejavnosti, ki jih je mogoče tudi ovrednotiti. Slednje pomeni, da sedanji (od 1. do 9. razreda v strukturi in izvedbi bistveno nespremenjeni) govorni nastop nadomestijo nove govorne dejavnosti. Poimenujemo jih lahko »pred-nastopi«, ki pa se v pripravi in izvedbi osredinjajo npr. na telesno-govorni vidik v 1. VIO, na vsebinsko-jezikovni vidik v 2. VIO in na situacijsko-prepričevalni vidik v 3. VIO. Slednje ne pomeni, da npr. v 1. VIO pozornosti ne namenjamo vsebini oz. v 2. VIO govorni situaciji in v 3. VIO telesno-govornemu vidiku. Gre bolj za to, da s pomočjo eksplicitno označenih vmesnih oz. etapnih ciljev, ki jih v modelu predstavljajo osrednja tematska področja (TELO, JEZIK, SITUACIJA), uspešneje dosežemo končni cilj, suveren, artikuliran in nešablonski govorni nastop, ki naj bi ga učenci usvojili v 9. razredu.



Slika 1: Procesno zasnovano poučevanje govornega nastopanja v osnovni šoli

Tako zastavljen procesni pristop lahko ponazorimo tudi z zgornjim prikazom vrtečih se zobatih koles, v katerem se elementi (»kolesa«), ki označujejo učne vsebine, postopoma večajo, kot se razvija retorična zmožnosti, hkrati pa, ko jih enkrat

poženemo (tj. s prvim kolesom), vzajemno delujejo oz. poganjajo vse njene sestavne komponente.

Okvir vertikalnega poučevanja govornega nastopanja v osnovni šoli sestavlja šest med sabo povezanih elementov:

- *Obdobje izobraževanja*: razdeljeno je na tri vzgojno-izobraževalna obdobja in izpostavlja glavni (poenostavljeno sintetiziran) cilj pouka pri slovenščini, ki se mu prilagajajo vsi ostali elementi.
- *Tematska področja govornega nastopanja*: tematska strukturiranost izpostavlja tri glavna vsebinska področja (telo v govornem nastopanju, jezik v govornem nastopanju in situacijskost v govornem nastopanju), ki si sledijo v skladu s kompleksnostjo razvijanja retorične zmožnosti in v okviru katerih so opredeljeni tudi glavni operativni cilji, ki zajemajo spoznavanje, razumevanje, preizkušanje in evalviranje.
- *Pristopi retorične pedagogike*: vsebujejo predlog glavnih pristopov, ki v izbranem obdobju omogočajo doseganje etapnih ciljev in izhajajo tako iz antičnih kot sodobnih metod poučevanja. V vseh obdobjih je kot metoda prisotna metoda »posnemanja«, ki ga opredeljujemo kot nabor kompleksnih načel konstruiranja besedila/govora, katerih cilj je na podlagi postopno pridobljene spretnosti različnih načinov interakcije z obstoječimi »retoričnimi modeli« omogočiti samostojno in ustvarjalno pisanje ter govorjenje.²¹ Vključujejo lahko različne načine in zahtevnostne ravni posnemanja govornega/bralnega/pisnega zgleada, pri katerih je v vsakem obdobju zelo pomembna vloga učitelja kot enega od retoričnih zgledov. Pisne vaje kot metoda poučevanja govornega nastopanja so tesneje povezane z retoričnim nastopom in so namenjene zlasti usvajanju retoričnih načel. Govorno nastopanje s sintezo retoričnih načel je pristop, ki temelji

²¹ Na tem mestu omenimo povezavo med omenjeno metodo posnemanja in didaktičnim načelom postopnega prehajanja od nesamostojnosti k samostojnosti, ki ga v kontekstu razvijanja govorne spretnosti v dvojezičnem okolju opredelita tudi Mercer in Mannion (2018). Kot pravita (str. 50), naj bi se učitelji pri razvijanju različnih vrst govorne spretnosti omejili na razvijanje le ene naenkrat in pri uporabili preverjen nabor učnih metod, kot so: (a) prikaz spretnosti (kako je videti v praksi, bodisi z uporabo videa ali igranja vlog); (b) razlaga spretnosti (utemeljitev uporabe določene spretnosti in kdaj jo je treba uporabiti; lahko vključuje tudi opredelitev sestavnih delov ali razmislek o tem, kaj se lahko zgodi ob slabi ali neustrezni rabi); (c) omogočanje priložnosti za namerno vadbo (učenci lahko najprej delajo skupaj, preden preidejo na samostojno uporabo spretnosti v zahtevnejših okoliščinah); (d) kombiniranje uporabe različnih spretnosti v različnih kontekstih (potem ko so posamezne spretnosti že vadili in osvojili); (e) zagotavljanje bogatih, formativnih povratnih informacij na vsaki stopnji s kombinacijo vrstniškega ocenjevanja, samoocenjevanja in učiteljevega ocenjevanja.

na urjenju v samostojni pripravi in izvedbi govornega nastopa, pri čemer kot pomembno izhodišče poudarja razvijanje ustvarjalne in situacijske rabe retoričnih načel.

- *Področja spretnosti govornega sporazumevanja*: v okviru so za vsako obdobje izpostavljena ključna področja spretnosti govornega sporazumevanja, ki jih učitelji pri učencih razvijajo skozi sistematično poučevanje govornega nastopanja.
- *Raznojezični pristopi*: pristopi za razvijanje raznojezične zmožnosti kot del govornega nastopanja predstavljajo možno dopolnilo v okviru razvijanja retorične zmožnosti. Temeljijo na izhodiščih, kot jih opredeljuje sodobna večjezična pedagogika v okvirih SEJO in ROPP ter predpostavljajo rabo zelo različnih načel (npr. CLIL, prakse medjezikovnega prehajanja itd.), katerih način implementacije je odvisen od specifik šolskega makro in mikro okolja.²²
- *Medpredmetno povezovanje*: vsebuje le nakazana izhodišča medpredmetnega povezovanja, ki so zgolj za potrebe prikaza možnosti obravnave ločena v skupino jezikovnih in nejezikovnih predmetov. Primarno izhodišče je sicer vertikalno poučevanje govornega nastopanja pri pouku slovenščine, a povezovanje okrog govornega nastopanja kot kroskurikularne teme je poljubno in odvisno od cilja povezovanja, ki ga skupina učiteljev na šolski ravni izbere.²³ Kot komentar k temu dodajmo, da razvijanje retorične zmožnosti nastopanja v kroskurikularni perspektivi, ki izhaja iz pouka slovenščine kot *poudarjenega* (tj. nosilnega) predmeta v medpredmetnem povezovanju, omogoča vertikalno sistematično spoznavanje retoričnih prvin, razvijanje raznojezične zmožnosti in aktualizacijo v okviru aktivne rabe jezikovnih praks, ki jih uporabljajo učenci (šole/razreda). Slednje bi utegnili prispevati tudi k uspešnejšemu doseganju splošnih učnih ciljev jezikovnega pouka pri učencih, katerih prvi jezik ni slovenščina.

²² V okviru je za vsako obdobje naveden zgolj ilustrativni primer, ki je na voljo v slovenščini in je nastal kot rezultat velikega nacionalnega projekta Jeziki štejejo – JeŠt (<https://jeziki-stejejo.si>), saj se je slednji eksplicitno ukvarjal z razvijanjem raznojezičnih didaktičnih pristopov in večjezičnosti naklonjenega okolja. Publikacije, izdane v okviru projekta, vsebujejo lepo število primerov za primarno in sekundarno izobraževanje, omeniti pa velja tudi mednarodni projekt Jezikovno občutljivo poučevanje v vseh razredih – JOP (<https://jop.splet.arnes.si>), v okviru katerega so nastala priporočila za delo z učenci priseljenci, ki vsebujejo več nasvetov, smernic in možnih rešitev za uspešno vključevanje učencev priseljencev v proces pouka s področja pluralističnih pristopov. Neizčrpen nabor primerov dobre prakse v evropskem prostoru na tem področju predstavlja spletna stran Evropskega centra za moderne jezike Sveta Evrope (ECML): <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>

²³ Za možnosti sistematičnega načrtovanja, izvajanja in evalviranja medpredmetnih ter kurikularnih povezav na mikro in makro šolski ravni je posebej uporaben že omenjen priročnik *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje* (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010).

Medpredmetno povezovanje med slovenščino kot *podpornim* predmetom in tujejezikovnimi predmeti v določeni meri prav tako omogoča sistematično spoznavanje retoričnih načel, zlasti pa je pomembno za osmišljeno implementacijo pluralističnih pristopov, a tudi aktiviranje večjezičnih praks v kontekstu sistematičnega urjenja v govornem nastopanju. Povezovanje z nejezikovnimi predmeti omogoča kontekstualizacijo retoričnih prvin, predvsem pa predstavlja pomemben »javni prostor«, kjer lahko učenci neposredno preizkušajo svojo veščino izven primarnega mesta poučevanja in urjenja, in s tem pomembno (in hkrati varno) okolje za pridobivanje in refleksijo izkušenj z govornim nastopanjem.

Tabela 4: Okvir tristopenjskega vertikalnega poučevanja govornega nastopanja

Obdobja izobraževanja	Osrednja področja in cilji poučevanja govornega nastopanja	Glavni pristopi retorične pedagogike	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja	Raznojezični pristopi	Medpredmetno povezovanje
<p>Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (6–8 let): 1.–3. razred</p> <p>Glavni cilj pouka slovenščine: - Opismenjevanje (branje, pisanje, govorno sporazumevanje)</p>	<p>Telesni in govorni vidik govornega nastopanja: - <u>Spoznavanje in razumevanje vloge telesa pri govoru:</u> (osnove telesnega vidika dihanja in elementov nebesedne komunikacije). - <u>Preizkušanje in evalviranje:</u> deklamiranje/recitiranje za razvijanje fonološkega zavedanja, nadzor dihanja, obvladovanja telesa, zavedanja prostora, zavedanja individualnega in skupinskega govora.</p>	<p><i>Posnemanje Branje Govorno nastopanje s pred-nastopi</i></p>	<p>FIZIČNE: - Glas - Telo JEZIKOVNE: - Besedišče - Jezik SOCIALNE IN ČUSTVENE: - Sodelovanje z drugimi - Poslušanje in odzivanje</p>	<p>Pristopi za spodbujanje zavedanja o jezikih in obstoju lastnega jezikovnega repertoarja v okviru govornega nastopanja.</p> <p>Primer slovenske prakse: »Moj jezikovni vlak« (Bratož in Sila, 2022)</p>	<p>Tuji jeziki: - večjezično poučevanje načel in njihova uporaba v obliki urjenja ali govorne predstavitve. Nejezikovni predmeti: - poučevanje skozi tematsko povezovanje (telo; govor); - uporaba (praktična izvedba v obliki urjenja ali govorne predstavitve).</p>

Obdobja izobraževanja	Osrednja področja in cilji poučevanja govornega nastopanja	Glavni pristopi retorične pedagogike	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja	Raznojezični pristopi	Medpredmetno povezovanje
<p>Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (9–11 let): 4.–6. razred</p> <p>Glavni cilj pouka slovenščine: - Intenzivno razvijanje sporazumevalne zmožnosti z okrepljenimi dejavnostmi govornega nastopanja pri pouku književnosti</p>	<p>Jezikovni vidiki govornega nastopanja: - <u>Spoznavanje in razumevanje vloge obvladovanja jezikovnih strategij pri govornem nastopanju</u>: zgradba besedila, ustvarjalne strategije ubesedovanja in ubesediljenja; kultiviranost govora na ravni jezika, glasu in telesa; zavedanje o strateški rabi jezika v odnosu do poslušalcev. - <u>Preizkušanje in evalviranje</u>: interpretativno branje, pripovedovanje zgodb; igranje vlog in dramska igra, recitiranje, deklamiranje, formalne in neformalne govorne dejavnosti.</p>	<p><i>Posnemanje Pisne vaje Branje Govorno nastopanje s pred-nastopi</i></p>	<p>FIZIČNE: - Glas - Telo JEZIKOVNE: - Besedišče - Jezik - Retorične tehnike KOGNITIVNE: - Vsebina - Zgradba - Pojasnjevanje in povzemanje SOCIALNE IN ČUSTVENE: - Govorna samozavest - Zavedanje o publiki</p>	<p>Pristopi za razvijanje lastnega jezikovnega repertoarja in odnosa do večjezičnosti v okviru dejavnosti govornega nastopanja.</p> <p>Primer slovenske prakse: »Jezikovni portreti kot jezikovno orodje« (Lipavac Oštir, 2017b)</p>	<p>Tuji jeziki: - večjezično poučevanje načel in njihova uporaba v obliki urjenja ali govorne predstavitve. Nejezikovni predmeti: - poučevanje skozi tematsko povezovanje (telo; govor; jezik; družbeni, historični, umetniški vidiki govornega nastopanja); - uporaba (praktična izvedba v obliki urjenja ali govorne predstavitve).</p>

Obdobja izobraževanja	Osrednja področja in cilji poučevanja govornega nastopanja	Glavni pristopi retorične pedagogike	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja	Raznojezični pristopi	Medpredmetno povezovanje
<p>Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (12–14 let): 7.–9.razred</p> <p>Glavni cilj pouka slovenščine: - Višje ravni strategij branja, pisanja in govorne spretnosti</p>	<p>Situacijski vidik govornega nastopanja: - <u>Spoznavanje in razumevanje vloge prepričevanja v govornem nastopu</u>: <i>kairos</i> in retorična situacija; retorična struktura; strategije prepričevanja; načela argumentiranja, vrednotenje argumentacije; - <u>Preizkušanje in evalviranje</u>: govorniške zvrsti; govorniški slog; raba v javnem delovanju (debata, diskusija, javna razprava, polemika, pogovor ...).</p>	<p><i>Posnemanje Pisne vaje Govorno nastopanje s sintezo retoričnih načel</i></p>	<p>FIZIČNE: - Glas - Telo JEZIKOVNE: - Besedišče - Jezik - Retorične tehnike KOGNITIVNE: - Vsebina - Zgradba - Pojasnjevanje in povzemanje - Sklepanje SOCIALNE IN ČUSTVENE: - Sodelovanje z drugimi - Poslušanje in odzivanje - Govorna samozavest - Zavedanje o publiki</p>	<p>Pristopi za razvijanje lastnega jezikovnega repertoarja in odnosa do večjezičnosti ter prevpraševanja družbenopolitične jezikovne neenakosti v okviru dejavnosti govornega nastopanja.</p> <p>Primer slovenske prakse: »Jezikovne karte kot jezikovno orodje« (Lipavac Oštir, 2017a)</p>	<p>Tuji jeziki: - večjezično poučevanje načel in njihova uporaba v obliki urjenja ali govorne predstavitve. Nejezikovni predmeti: - poučevanje skozi tematsko povezovanje (telo; govor; jezik; družbeni, historični, umetniški vidiki govornega nastopanja); - uporaba (praktična izvedba v obliki urjenja ali govorne predstavitve).</p>

4 Zaključek

Čeprav se predlog okvira vertikalnega poučevanja govornega nastopanja v marsičem zgleduje po antičnem modelu, je med njima bistvena razlika prav v večjezični perspektivi. Okvir namreč ne gradi na predpostavki o elitnih jezikih, ki *morajo* biti del retorične zmožnosti (kot sta bili to latinščina in stara grščina), temveč izhaja iz dejanskih dinamičnih jezikovnih praks učencev *kot bistvenih gradnikov* jezikovne in s tem tudi retorične zmožnosti. Hkrati pripoznava konstitutivno vlogo pluralističnih pristopov v učnem procesu, ki jezikov in njihovih govorcev ne obravnavajo izolirano, temveč enakovredno omogočajo vključenost v učne dejavnosti in interakcijo vsem učencem ne glede na to, ali je, denimo, učni jezik znotraj njihovih jezikovnih repertoarjev (že) del skupine jezikov, ki *jo lahko aktivno uporabljajo za učenje in komunikacijo*. A retorična perspektiva učiteljem omogoča pogled tudi onkraj potencialov jezikovne in kulturne raznolikosti njihovih učencev. S pomočjo navezovanja na ideje medjezikovnega prehajanja se razprejo vprašanja o družbenopolitičnih, družbenohistoričnih in sociolingvističnih vidikih dvo-/večjezičnosti, s katerimi je mogoče kritično prevpraševati legitimnost enojezične jezikovne norme v globalnem večjezičnem svetu 21. stoletja.

Javno govorno nastopanje in njegovo poučevanje je torej zelo kompleksno področje, ki še zdaleč ni povezano zgolj z naravno danostjo (oz. s »smislom za nastopanje«) ali s posameznikovim funkcionalnim obvladovanjem jezika in splošno uveljavljenih načel učinkovitega nastopa v nekem družbenokulturnem okolju. Vključuje in vsakič aktivira *celotno govornikovo osebo* na ravni obvladovanja telesnih, jezikovnih, kognitivnih ter socialnih in družbenih veščin pa tudi refleksije predhodnih izkušenj z javnim govornim nastopanjem. Zato je celovit, na retorični disciplini utemeljen pristop k razumevanju in usvajanju njegovih elementov pogoj za izoblikovanje govornikov in govornic, ki bodo svojo retorično zmožnost lahko postopno in osmišljeno gradili in v tem procesu govorne izkušnje znali tudi ustrezno (samo)reflektirati.

Ob predlogu vertikalnega pristopa k poučevanju govornega nastopanja, ki omogoča medpredmetno povezovanje, tako izpostavljamo štiri glavna izhodišča, ki naj služijo za podlago pri eksperimentalnem razvijanju praks, ki bodo vključile sistematično in celovito poučevanje govornega nastopanja bodisi znotraj enega predmeta bodisi v povezovanju več predmetov ali na ravni kroskurikularnih povezav:

- govorno nastopanje je v kontekstu poučevanja kroskurikularna in večdimenzionalna tema ter temelji na konceptualnih podlagah klasične retorične discipline;
- retorična pedagogika s svojim modelom izobraževanja omogoča oblikovanje procesno zasnovanih pristopov sistematičnega poučevanja, ki niso omejeni le na pouk slovenščine, temveč spodbujajo k vseolskemu, kroskurikularnemu načrtovanju in izvajanju;
- retorična perspektiva govornega nastopanja primarno vključuje tudi večjezične in večkulturne elemente, zato pri poučevanju omogoča osmišljeno vključevanje pluralističnih pristopov;
- retorična pedagogika, ki temelji na antičnih podlagah, v pouk neizogibno vpeljuje tudi vrednote humanističnega izobraževanja, s čimer presega ozko kompetenčno naravnost razvijanja jezikovnih spretnosti in zato predstavlja pomemben del posameznikove splošne izobrazbe.

Domet retoričnega izobraževanja, katerega del je mogoče usvojiti s predlaganim pristopom, učinkovito ilustrira tudi misel D. Fleminga, ki retoriko v duhu klasične tradicije opiše z besedami (1998, str. 172–173): »[...] ne kot drugorazredna spretnost v predstavljanju vsebine, temveč kot bogata in dragocena smer študija, katerega cilj je razvijanje določene vrste osebe: zavzete, artikularne, domiselne, razumevajoče, državljanske – osebe izurjene v, vzgojene z in predane temu, kar se je nekoč imenovalo spretnost govornenja«.

Literatura

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar Brunauer, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., & Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (J. Rojc, & B. Slivar, Ur.; Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Alexander, R. J. (2013). Improving oracy and classroom talk : achievements and challenges. *Primary First*. pp. 22–29.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism* (Let. 30). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/impact.30>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed). Multilingual Matters.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36–54. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- Barthes, R. (1990). *Retorika Starib; Elementi semiologije*. ŠKUC; Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bartsch, T.-C., Hoppmann, M., Rex, B. F., & Vergeest, M. (Ur.). (2013). *Trainingsbuch Rhetorik* (3., aktualisierte Aufl). UTB Schöningh.

- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jeziški in slovniški zvezek* 56(3-4), 111–130.
- Bratož, S., & Sila, A. (2022). *Moj jeziški vlak: razvijanje jeziškovne raznolikosti v vrtcu in osnovni šoli*. Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/>
- Burgoon, J. K., Manusov, V., & Guerrero, L. K. (2021). *Nonverbal Communication* (2. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003095552>
- Canagarajah, S. A. (2010). A rhetoric of shuttling between languages. V P. K. Matsuda, M. Lu & B. Horner (Ur.) (2010). *Cross-Language Relations in Composition* (pp. 158-179). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(2011), 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, Ildikó, Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2017). *ROPP - referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam zmožnosti in viri* (L. Kač, Ur.). Zavod RS za šolstvo.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging* (1. izd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cestnik, M. (2019). Experiences in teaching rhetoric as an elective course in primary school. *Šolsko polje*, XXX(5–6), 159–168.
- Chen Y.-Z., & C. Hélot. 2018. Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence. *Language Education and Multilingualism* 170(1), 168–187.
- Conley, T. M. (1995). *Rhetoric in the European tradition* (Repr.). Univ. of Chicago Pr.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Crowley, S., & Hawhee, D. (2004). *Ancient rhetorics for contemporary students* (3rd ed). Pearson/Longman.
- Čok, L. (2021). *Jeziški štejejo: priročnik dobre prakse*. Znanstveno raziskovalno središče, Annales ZRS; Pedagoška fakulteta. <https://www.zrs-kp.si/index.php/research-2/zalozba/monografije/>
- Dewaele, J.-M., & van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459. <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352–366. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714380>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Søndergaard Knudsen, H. B., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., & Gerdzhikova, N. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 293–320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Dunbar, N. E. (2015). Power and Dominance in Nonverbal Communication. V C. R. Berger, M. E. Roloff, S. R. Wilson, J. P. Dillard, J. Caughlin, & D. Solomon (Ur.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (1. izd., pp. 1–5). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic146>
- Ermenc, K. S. (2023). Nekateri izzivi izobraževanja učencev in dijakov priseljencev z vidika načela medkulturnosti. *Sodobna Pedagogika*, 74(1), 9–27. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2023_nekateri-izzivi-izobrazevanja-ucencev-in-dijakov-priseljencev-z-vidika-nacela-medkulturnosti/
- Ferbežar, I., Kranjc, S., Pižorn, K., & Skela, J. (Ur.). (2011). *Skupni evropski jeziški okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje* (I. Kovačič, Prev.). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

- Fleming, D. (1998). Rhetoric as a Course of Study. *College English*, 61(2), 169–191.
<https://doi.org/10.2307/378878>
- Galante, A. (2022). Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: The inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 477–498.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
- García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. V T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Ur.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O., & Kano, N. (2014). 11. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. V J. Conteh & G. Meier (Ur.), *The Multilingual Turn in Languages Education* (pp. 258–277). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. V O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Ur.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117–130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Gogolin, I. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297–310.
<https://doi.org/10.1177/1474904120981507>
- Granados, A., Lorenzo-Espejo, A., & Lorenzo, F. (2022). Evidence for the interdependence hypothesis: A longitudinal study of biliteracy development in a CLIL/bilingual setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3005–3021.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001428>
- Green, B. (2017). English as Rhetoric? – Once more, with feeling... *English in Australia*, 52(1), 74–82.
- Green, B., Molyneux, P., & Scull, J. (2022). Rhetoric, agency, pedagogy: A “new” perspective on language and literacy education. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(3), 297–308.
<https://doi.org/10.1007/s44020-022-00013-3>
- Guerra, J. C. (2016). Cultivating a Rhetorical Sensibility in the Translingual Writing Classroom. *College English*, 78(3), 228–233.
- Jazbec, S. (2022). Čezjezičnost - novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis*, 15(2), 114–128. <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/2456>
- Jožef Beg, J. (2019). Govorna interpretacija literarnega besedila. V K. Podbevšek & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi* (pp. 95–102). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kač, L., Volčanšek, S., & Ramšak, S. (2016). *Učni načrt, Program osnovna šola, Nemščina*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_nemscina.pdf
- Kalan, A. (2022). Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories. *TESL Canada Journal*, 38(2), 63–87.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1357>
- Kežžar, K. (2019). Učim – torej govorim. V K. Podbevšek & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi* (pp. 65–73). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kharkhurin, A. V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals’ divergent thinking.

- Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225–243.
<https://doi.org/10.1017/S1366728908003398>
- Kharkhurin, A. V. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 211–226. <https://doi.org/10.1177/1367006910363060>
- Kolnik, K., Otič, M., Cunder, K., Oršič, T., & Lilek, D. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Geografija*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf
- Kozinc, A. (2001). Slovensščina v pedagoškem sporazumevanju. V M. Ivšek (Ur.), *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (pp. 373–387). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal communication in human interaction* (Eight edition). Wadsworth, Cengage Learning.
- Lipavc Oštir, A., (2017a). Jezikovne karte kot jezikovno orodje. <https://jeziki-stejejo.si/jezikovne-karte-kot-jezikovno-orodje/>
- Lipavc Oštir, A., (2017b). Jezikovni portreti kot jezikovno orodje. <https://jeziki-stejejo.si/jezikovni-portreti-kot-jezikovno-orodje/>
- Lipavc Oštir, K., & Pižorn, K. (Ur.) (2022). *Več in raznojezičnost v predšolskem obdobju*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. doi:10.18690/um.ff.5.2022
- Lipovec A., & Lipavc Oštir, A. (2022). Matematika v soft CLIL pristopu v gimnaziji. V K. Pižorn, A. Lipavc Oštir, & J. Žmavc (Ur.), (2022), *Obrazi več-/raznojezičnosti* (pp. 149–178). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- Machado, E., & Hartman, P. (2019). Translingual Writing in a Linguistically Diverse Primary Classroom. *Journal of Literacy Research*, 51(4), 480–503.
<https://doi.org/10.1177/1086296X19877462>
- Marentič-Požarnik, B., & Plut-Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem* (1. izd., 1. natis). DZS.
- Millard, W., & Menzies, L. (2016). *The state of speaking in our schools*. London: Voice 21.
<https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
- Murphy, J. (2020). 'Roman writing instruction as described by Quintilian', V J. J. Murphy, & C. Thaiss (Ur.), *A Short History of Writing Instruction From Ancient Greece to The Modern* (pp. 40–82). United States, Fourth edn. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer* (1. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400759>
- Mercer, N., & Mannion, J. (2018). *Oracy across the Welsh curriculum: A research-based review: key principles and recommendations for teachers*. Oracy Cambridge report for the Welsh Government.
<https://oracycambridge.org/wp-content/uploads/2018/07/Oracy-across-the-Welsh-curriculum-July-2018.pdf>
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Mullen, A., & James, P. (Ur.). (2012). *Multilingualism in the Graeco-Roman Worlds* (1. izd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139012775>
- Murphy, J. J., & Thaiss, C. (Ur.). (2020). *A short history of writing instruction: From ancient Greece to the modern United States* (Fourth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Petek, T. (2019). *Govorno nastopanje v pedagoškem procesu* (1. izdaja, 1. natis). Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Pirih Svetina, N., & Retelj, A. (Ur.) (2022). *Večjezične dejavnosti v šoli in vrtcu: zbirka primerov iz prakse: projekt Jeziki štejejo (JeŠT)*. Pedagoška fakulteta. https://jeziki-stejejo.si/wp-content/uploads/2022/09/Prirocnik_Vecjezične-dejavnosti-v-soli-in-vrtcu.pdf

- Pižorn, K., Lipavc Oštir, A., & Žmavc, J. (Ur.). (2022). *Obrazj več-/raznojezičnosti*. Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- Plut-Pregelj, L. (2012). *Poslušanje: Način življenja in vir znanja* (1. izd). DZS.
- Podbevšek, K. (1995). Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. *Jezik in slovstvo*, 40(3-4), 103–110.
- Podbevšek, K., & Žavbi, N. (Ur.). (2019). *Govor v pedagoški praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, Faculty of Arts). <https://doi.org/10.4312/9789610602804>
- Quintilianus, M. F. (2015). *Šola govornišva* (J. Isak Kres, & D. Movrin, Ur.; M. Babič, Prev.; 1. natis). Šola retorike Zupančič&Zupančič.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*. (Uradni list RS, št. 94/21) <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123>
- Rosiers, K., Van Lancker, I., & Delarue, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging. *Language & Communication*, 61, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.11.003>
- Rot Vrhovec, A. (2019). Možnosti za razvijanje govorjenja učencev v 1. in 2. triletju osnovne šole. V K. Podbevšek, & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (pp. 57–64) <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/185/283/4891-1>
- Rutar Ilc, Z., & Pavlič Škerjanc, K. (Ur.). (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (1. izd., 1. natis, 1. dotis). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Savski, K. (2018). Monolingualism and prescriptivism: The ecology of Slovene in the twentieth century. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1320561>
- Skupni evropski jezikovni okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek* (B. Zužič Žerjal, M. Pavlič, I. Ferbežar, S. Kranjc, & J. Skela, Prev.; Spletna izd.). (2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sila, A., Cotič, N., & Dolenc-Orbanič, N. (2020). Uporaba pristopa CLIL pri učenju in poučevanju naravoslovja in angleščine v vrtcu. V M. Volk, T. Štemberger, A. Sila, & N. Kovač (Ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (pp. 387–403). Založba Univerze na Primorskem.
- Svet Evrope. 2022. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec\(2022\)1E.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec(2022)1E.pdf)
- Šebjanič Oražem, M. (2020). Sporazumevalna zmožnost in komunikacijske spretnosti učiteljev začetnikov. V J. Vogel (Ur.), *Slovenščina – diskurzji, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*. Obdobja 39 (pp. 217–224). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-39/>
- Tivadar, H. (2015). Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in slovstvo* 60(3-4). 161–172.
- Ule, M. (2011). *Psibologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Vilhar, B. (2011). *Učni načrt, Program osnovna šola, Biologija*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf
- Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vogel, J. (2019). Vloge besedila, naslovnik in etična načela kot pomembni dejavniki javnega govornega nastopanja. V Tivadar, H. (Ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Obdobja 38 (pp. 441–448). Ljubljana: FF https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/10/Obdobja-38_Vogel.pdf
- Vogel, J. (2012). Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovno jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57(1-2), 67–81.

- Vovk, A., & Ambrožič Dolinšek, J. (2022). Razumevanje trajnostnosti med mladimi v luči vpliva soft CLIL učnih enot pri dijakih drugih letnikov gimnazijskih programov. K. Pižorn, A. Lipavic Oštir, & J. Žmavc (Ur.), *Obrazi več-/raznojezičnosti* (pp. 179–200). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-345-5>
- Wang, Z. (2018). Rethinking Translingual as a Transdisciplinary Rhetoric: Broadening the Dialogic Space. *Composition Forum, Vol. 40*. <https://www.compositionforum.com/issue/40/translingual.php>
- Wei, L. (2022). Erratum to: Translanguaging as a political stance: implications for English language education. *ELT Journal, 76*(2), 309–309. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac001>
- Whitmarsh, T. (2013). *Starogrška literatura* (N. Grošel, Prev.; 1. izd). Modrijan.
- Wilkinson, A. (1965). THE CONCEPT OF ORACY*. *English in Education, 2*(A2), 3–5. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>
- Žagar, I. Ž., Žmavc, J., & Domajnko, B. (2018). *Učitelj kot retorik: Retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. (2013). *Govorniške predvaje priručnik za sestavljanje besedil na osnovi antičnih progymnasmata: Univerzitetni učbenik*. Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J., Autor, S., & Gril, A. (2020). »Tudi mama se vam zahvaljuje in vas pozdravlja« - Pedagoški proces z otroki priseljencev med epidemijo covid-19. *Sodobna Pedagogika, 71/ 137*(4), 58–74. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1767>
- Žmavc, J. (2019a). Nekoč k retorju in gledališkemu igralcu - kam pa danes? (Poskus kritičnega pogleda na kurikularne umestitve govornega nastopa v okviru osnovnošolskega izobraževanja). V K. Podbevšek, & N. Žavbi (Ur.), *Govor v pedagoški praksi* (pp. 75–83). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Žmavc, J. (2019b). Retoričnost učiteljeve avtoritete. I. Ž. Žagar, & A. Mlekuž (Ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (pp. 159–173). Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. (2021a). Antična retorična perspektiva sporazumevalne zmožnosti kot potencial njenega sodobnega raziskovanja in poučevanja. *Jezik in Slostvo, 66*(1), 43–56. <http://www.jezikinslostvo.com/pdf.php?part=2021|1|45-58>
- Žmavc, J. (2021b). Teaching rhetoric in primary school - towards modernization of society with classical techniques and practices. V N. Gutvajn, J. Stanišić, & V. Ž. Radović (Ur.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 74–94). Beograd: Institute for Educational Research: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade; Moscow: Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia.