

POSVET O PROGRAMIH IN METODAH KNJIŽEVNEGA POUKA

SRBIJA

POSVET O PROGRAMIH IN METODAH KNJIŽEVNEGA POUKA

Primerjalna književnost, letnik 23, št. 2, Ljubljana
Dodatek

VSEBINA

<i>Darja Pavlič, Marko Juvan:</i> (Uvod)	3
<i>Janko Kos:</i> Problemi književnega pouka	6
<i>Miran Štuhec:</i> Književnost v srednji šoli (gimnaziji)	9
<i>Sonja Čokl:</i> Ali želimo razvijati umske zmožnosti učencev?	12
<i>Brane Šimenc:</i> Bomo poučevali književnost?	15
<i>Barbara Korun:</i> Vpliv eksternega preverjanja znanja na pouk književnosti v srednji šoli	16
<i>Samo Krušič:</i> Odnos interpretacija – literarna zgodovina – literarna teorija v gimnazijskem pouku književnosti	19
<i>Nada Barbarič:</i> Književni pouk in sodobna literatura (po 1. svetovni vojni)	22
<i>Zoltan Jan:</i> Današnje krčenje pouka književnosti v gimnazijskih programih	24
<i>Miran Hladnik:</i> Književnost in jezik	26
<i>Boža Krakar Vogel:</i> Pomen vprašanja <i>kako</i> za pouk književnosti	29
<i>Tine Logar:</i> Procesni pristop pri pouku književnosti in vprašanje recepcijskih zmožnosti učencev	34

POSVET O PROGRAMIH IN METODAH KNJIŽEVNEGA POUKA

Slovensko društvo za primerjalno književnost je 18. februarja 2000 v prostorih Filozofske fakultete v Ljubljani priredilo posvet o programih in metodah književnega pouka. S tem je nadaljevalo s svojimi kritičnimi razmisleki o zadnjih reformah šolskega polja (gl. Primerjalno književnost 21, 1998, št. 1), ne nazadnje zato, ker ti utegnejo bistveno vplivati na prihodnji obstoj ali – manj dramatično rečeno – funkcije književnosti na Slovenskem, s tem pa seveda tudi na usodo univerzitetnega študija in znanstvenega raziskovanja tega predmeta. Pobudo za posvet je dal Janko Kos, akademik in zaslužni profesor ljubljanske Univerze, in on ga je tudi vodil. Aktivno ali kot poslušalci so se ga udeležili srednje- in osnovnošolski učitelji slovenščine, svetovalec Zavoda za šolstvo, univerzitetni asistenti, predavatelji in znanstveni raziskovalci literature, predsednik Slavističnega društva Slovenije in tisti, ki so sodelovali pri zadnjih spremembah učnih načrtov za književnost na osnovnih šolah in gimnazijah. Revija Primerjalna književnost objavlja tiste prispevke, ki so jih sodelujoči pripravili za natis. Po Kosovih uvodnih tezah, dilemah in orisu problematike sledi niz razmišljanj učiteljev »praktikov« o ciljih, metodah in vsebinah pouka književnosti, posebej glede na interese učencev, vplive novih medijev in oblike preverjanja znanja (Sonja Čokl, Brane Šimenc, Barbara Korun, Samo Krušič, Nada Barbarič). Miran Štuhec, izredni profesor slovenske književnosti na mariborski Pedagoški fakulteti, se mdr. zavzema za skrčenje šolske lektire, za učbenike z določeno mero »pozitivističnih« podatkov in za uvodno mesto literarne teorije pri pouku književnosti. Zoltan Jan, predsednik Slavističnega društva Slovenije, gimnazijski profesor in predavatelj slovenščine, opozarja na skrb zbujujoče upadanje teže, ki jo ima književnost ne le pri pouku slovenščine, ampak tudi pri maturi. Tudi Miran Hladnik, redni profesor slovenske književnosti na ljubljanski Filozofski fakulteti, povzema spletno diskusijo o razmerju jezika in književnosti v šolstvu in na univerzi (književnost je zaenkrat potegnila krajši konec). Boža Krakar Vogel, izredna profesorica književne didaktike na isti ustanovi, se na podlagi izvedenih anket posveča predvsem problemu motiviranja učencev za šolsko obravnavo leposlovja, Tine Logar, zdaj glavni urednik Šolskih razgledov, pa se zavzema za procesni pristop v književni didaktiki in kritizira transmisijsko obravnavo del v

literarnozgodovinskem zaporedju. Ostale prispevke (Igorja Saksida, Nade Barbarič in Borisa A. Novaka) in potek diskusije naša revija povzema na podlagi avtoriziranega zapisnika, ki ga je pripravila soorganizatorica posveta in tajnica SDPK, Darja Pavlič.

Igor Saksida, docent za mladinsko književnost na ljubljanski Pedagoški fakulteti, je govoril o izhodiščih sodobnega pouka književnosti v osnovnih šolah. Poudaril je, da pouk izhaja iz literarne vede, ne pa morda iz ideoloških izhodišč. Osnovnošolci se o književnosti učijo na podlagi teorije recepcije. Spoznali in uporabljali naj bi različne bralne strategije, temu pa bi bilo treba prilagoditi tudi zunanje preverjanje znanja. Saksida se je zavzel za uvajanje odprtih, esejistično naravnanih besedil. Poudaril je tudi, da pouk književnosti v osnovni šoli ni samo priprava na gimnazijski pouk – navsezadnje se v gimnazijo vpiše samo 30% učencev.

Nada Barbarič, profesorica slovenščine na gimnaziji Bežigrad, je analizirala zastopanost novejšje slovenske in svetovne literature v učnih načrtih za gimnazije v zadnjih letih (za natis je poslala le preglednico in seznam del). Vprašala se je, ali je razmerje med domačimi in tujimi besedili (približno 4:1) upravičeno, zlasti ob vključevanju Slovenije v EU. Poleg nizke zastopanosti svetovne književnosti je ugotovila veliko časovno oddaljenost avtorjev. Po njenem mnenju bi bilo treba katalog dopolniti s sodobnejšimi avtorji.

Boris A. Novak, docent primerjalne književnosti in literarne teorije na ljubljanski Filozofski fakulteti, je spregovoril o kritičnem položaju poezije v izobraževalnem sistemu. Po njegovem mnenju poezija postaja samo osebna praksa ljudi, ki čutijo krizo identitete in nezadovoljstvo s svetom. Globalno je umetnost našega časa proza, na akademski ravni primat prevzema naratologija. Fakulteta bi morala v trenutku popolne krize vseh vrednot utrditi kanon, vendar tega ne stori. Novak je poudaril veliko odgovornost pedagogov in kot poseben problem izpostavil svoj vtis, da na ljubljanski slavistiki že dolgo nihče ne predava sistematično o Prešernu in Cankarju.

V debati, ki je sledila uvodnim razmišljanjem, je bilo več replik na Logarjevo tezo, da se učenci z literarnimi deli srečujejo premladi. Sonja Čokl je poudarila, da je treba učence vznemirjati; Marjan Dolgan, znanstveni svetnik za slovensko književnost na ZRC SAZU, je opisal svojo izkušnjo: tudi če so teksti učencem generacijsko blizu, lahko pride do blokade. Boža Krakar Vogel je menila, da so mladim pri petnajstih ali šestnajstih letih bližja starejša besedila, ker so bolj mimetična. Odzvala se je tudi na prispevek Nade Barbarič; po njenem mnenju je preštevanje avtorjev neproduktivno, saj se da sodobnejša dela vključiti po osebni presoji. Igor Saksida je opozoril, da je v osnovni šoli veliko ur namenjenih poeziji. Tudi po njegovem mnenju ni narobe, če se otroci srečujejo z zahtevnimi besedili. Menil je tudi, da mora biti slovenska književnost v prednosti pred svetovno. Marko Juvan, znanstveni sodelavec za slovensko književnost in literarno teorijo na ZRC SAZU, se je oglasil z dvema predlogoma: v gimnazijah naj bi uvedli književnost tudi kot izbirni predmet in s tem omogočili tistim dijakom, ki jih bolj zanimata humanistika in

družboslovje, da si vendarle pridobijo širše obzorje (večini brucov takšna razgledanost še kako manjka), in to prek novih didaktičnih pristopov, ki zahtevajo več časa; profesorjem slovenščine in književnosti bi bilo treba še zmanjšati učne obveznosti ter omogočiti študijske dopuste (za posodabljanje priprav, dodatno in podiplomsko izobraževanje, spremljanje novosti v literaturi in stroki, vključevanje v raziskovalno delo itn.). Janko Kos je posvet sklenil s predlogom, naj bi štiričlanska komisija, v katero so bili poleg njega izvoljeni Boža Krakar Vogel, Zoltan Jan in Marko Juvan, pripravila sklepe. (Komisija je pozneje sprejela stališče, da je primerneje zgolj natisniti prispevke in povzetke s posveta. Enotne sklepe bi bilo zaradi nasprotujočih si pogledov skoraj nemogoče zapisati, poleg tega pa bi jih morali sprejeti v skladu z uveljavljenimi procedurami.) Kos je še ugotovil, da bi kazalo organizirati še en posvet, na katerem bi bil govor predvsem o književnem pouku na fakulteti.

Kot dodatek k gradivu s tega posveta velja omeniti, da se literarna komparativistika tudi drugod po Evropi in svetu intenzivno ukvarja z vprašanji šolskega pouka književnosti. Komparativisti z Univerze v Parizu III (koordinira jih ugledni teoretik Jean Bessière) na primer s partnerskimi univerzami iz Nemčije, Italije, Portugalske, Španije in Danske pripravljajo projekt z naslovom Literarno šolanje v multikulturni Evropi. Njihovo izhodišče je, da bo v naslednjih letih ena večjih nalog, ki stojijo pred Evropo, graditev šolskega sistema, ki bo odprt za raznovrstnost (jezikov, tradicij, kultur, identitet in spolov) in zmožen za soočanje, dialog in izmenjavo med različnimi nacionalnimi sistemi. Projekt, ki ga vodi profesor Bessière, se bo posvetil prav evropskemu srednjemu šolstvu; skušal bo ponuditi modele in preskusne programe, ki naj bi rabili za preoblikovanje sedanjih učnih programov (kurikulov) za književnost. Ti so, kot menijo snovalci projekta, zvečine oprti na besedila, ki pripadajo nacionalnemu kanonu in tradiciji. Cilj pa bi po njihovem mnenju moral biti to, da se bolj uveljavita multikulturni pristop in mednarodni kanon besedil, ki bi zajemal tudi zunajevropska dela. Projekt med drugim predvideva zbiranje informacij o obstoječih programih izmenjave med študenti, programi, učitelji in izkušnjami iz različnih držav, izbiro šol, ki bi se bile pripravljene vključiti v eksperimentalno preverjanje novih učnih pristopov in programov, izdelavo poučevalnih modulov, ki bi bili oprti na izročilo primerjalne književnosti, in ne nazadnje tudi oblikovanje evropskega kanona književnosti za srednje šole (do njega naj bi privedla široka mednarodna razprava) in poskusne antologije besedil (z nalogami in drugim didaktičnim aparatom vred). Bilo bi primerno, da bi se tudi Slovensko društvo za primerjalno književnost (in/ali pa visokošolski oddelki, ki so na Slovenskem zadolženi za književnosti) skušalo vključiti v tovrstne projekte, opozoriti na tradicionalno zastopanost t. i. svetovne književnosti v naših srednješolskih programih in v evropski šolski kanon vpeljati tudi slovenske avtorje. Takšni projekti vsekakor pomenijo izziv, na katerega je treba biti pripravljen.

Darja Pavlič, Pedagoška fakulteta, Maribor
Marko Juvan, ZRC SAZU

Problemi književnega pouka

Janko Kos

Filozofska fakulteta, Ljubljana

Za uvod želim opozoriti na nekatera odprta vprašanja v književnem pouku v srednjih šolah in zlasti v gimnazijah. Namen teh opozoril nikakor ni vsiljevati takšne ali drugačne rešitve, pač pa naj bodo dodatno gradivo za debato.

Najprej je tu vprašanje o obsegu tega pouka. V primerjavi s književnim poukom pred desetletji se je njegov zunanji obseg (po številu razpoložljivih ur) močno skrčil. Znotraj predmeta slovenski jezik s književnostjo je prevladalo načelo: polovica ur za jezik, polovica za književnost. Razlogi takšne prerazdelitve so razumljivi – nekoč je bil poudarek predvsem na književnosti, jezik je bil pastorek. Toda ali je novi položaj ustrezen in ugoden tudi za jezikovno vzgojo, kulturo in kvaliteto?

Na književni pouk v srednjih šolah je od nekdaj vplivalo stanje v literarni vedi. Nekoč je slonel na pozitivizmu, biografiki, literarni zgodovini, polagoma je vanj prodrila literarna teorija in za njo interpretiranje. Moderna literarna veda prinaša nove metode in usmeritve – recepcijsko estetiko, dekonstrukcijo, novi historizem, feminizem itd. Kakšen bo njihov pomen za srednješolski pouk književnosti? Ali jih že uvajamo in kakšni so lahko učinki?

Književni pouk je seveda odvisen tudi od razvoja pedagoške vede, njenih metod in usmeritev. Pred časom je bila vplivna – na primer v Nemčiji – emancipatorična pedagogika, zdaj jo je nadomestila komunikacijska. Obe sta se hoteli uveljaviti zlasti v književnem pouku, mnenja o njunih dosežkih so deljena. Kakšen je odmev obeh v slovenski pedagogiki, med drugim v književnem pouku? Smo v zamudi ali šele dohajamo splošni razvoj?

V našem književnem pouku ima središčni položaj slovenska književnost, kar pomeni, da je odvisen od njenega razvoja, pomena in odmeva. Pretekla slovenska književnost je imela veliko narodno obrambno, nacionalno in socialno-moralno vlogo, s socialnimi, političnimi, ideološkimi in predvsem kulturnimi spremembami na Slovenskem v zadnjih desetletjih se ta vloga spreminja. Slovenci smo prešli iz pretežno ruralne populacije v urbanost. To velja predvsem za mlade generacije. Kolikor je slovenska književnost – zlasti pripovedništvo – bila ruralna, interes zanjo pri mladih bralcih morda upada. Precejšen del starejše književnosti 19. stoletja je prešel v mladinsko berilo, primernejše osnovni kot srednji šoli. Kaj to pomeni za književni pouk?

Evropska oziroma svetovna književnost je že pred desetletji postala pomemben člen tega pouka, ne več samo nekakšen evropski okvir, ampak njegov sestavni del. Odpira se problem, kako ga povezati s slovensko književnostjo, pa tudi kakšno naj bo ravnotežje med njima. Poleg tega je pred vrati problem, kakšen bo pomen ali obseg evropskih književnosti v tem pouku, ko se bo Slovenija približevala ali celo vključevala v Evrop-

sko zvezo. To vključevanje že zdaj vpliva na strukturo posameznih predme tov. Kakšne posledice ima lahko za književni pouk pri slovenščini?

Sociopsihološki profil dijakov je v zadnjih letih drugačen od nekdanjega, zlasti teh, ki prihajajo iz srednjih slojev, nekoliko drugačen je spet pri tistih iz nižjeslojne populacije. Gre za nove značilnosti, ki so deloma pozitivne in deloma problematične ravno s stališča književnega pouka. V njihovi mentaliteti, vrednostnem obzorju in kulturnih navadah se uveljavlja premočan vpliv množične kulture, filma, pop glasbe, rocka in seveda televizije, ki zelo opazno zmanjšuje njihove bralne navade. Ti učinki so verjetno pri dijakih drugačni kot pri dijakinjah. Kakšne posledice ima vse to za književni pouk – vključno z opazno feminizacijo srednješolske populacije, tudi na maturi?

Manj opazni, pa vendar zelo odločilni so v književnem pouku učinki splošnih duhovnih stanj v sodobni družbi in kulturi, pri čemer je misliti na porast individualizma, subjektivizma, relativizma, če že ne kar nihilizma, iz česar izvirajo številna znamenja družbeno-kulturne anomalije. Kaj pomenijo ti učinki za književni pouk? Ali se jim je mogoče izogniti ali jih celo preseči? S kakšno pedagogiko in s kakšnimi književnimi besedili?

Učni načrti za ta pouk so v zadnjem desetletju in več doživeli nekaj sprememb, vendar ne bistvenih. Zdi se, da je vloga, ki jo odmerjajo literarni zgodovini, teoriji in interpretiranju dovolj uravnovešena. Ali je v njih še zmeraj preveč faktografije ali pa je celo preveč reducirana? Ali je njihova teža premočno postavljena na slovensko in evropsko klasiko? Ali je v tem pouku dovolj prostora za moderno in sodobno književnost, tudi za slovensko zadnjih dveh desetletij?

Zdi se, da je položaj književnega pouka, odkar se pripravljajo izdaje več vzporednih beril in učbenikov, ugodnejši. Ali je srednja šola pripravljena izbirati med različnimi, tudi alternativnimi učbeniki?

Ob književnem pouku poteka vzporedno jezikovni pouk. Kakšno je njuno vsebinsko razmerje? Se dopolnjujeta ali križata, in to ne brez nesoglasij? Jezikoslovna veda uporablja včasih za iste stvari drugačne termine, tudi njena metodologija je drugačna od literarnovedne. Ali ju bo potrebno uskladiti? Ob tem je potrebno premisliti dejstvo, da jezikovni pouk včasih posega na področje, ki je po tradiciji pripadalo književni vzgoji in izobraževanju. Ali je to problem in kaj lahko predlagamo za njegovo rešitev?

Književna didaktika zmeraj bolj poudarja pomen branja kot cilja književnega pouka, zlasti v obliki t. i. kulture branja. Ali razumemo ta problem kot problem posebne veščine ali tehnike, ki naj si jo dijaki z učiteljevo pomočjo usvojijo. Ali pa gre za duhovno-kulturno usmerjanje, ki naj mu bo takšna veščina podlaga in sredstvo, se pravi nosilka vsebine, ki ima pri bralni kulturi primarno vlogo?

Pouk književnosti je poleg izobraževanja predvsem vzgoja, ta pa ni mogoča brez naravnosti k trdnemu sistemu vrednot. Te so lahko spoznavne, etične ali estetske. Katere od teh so nam v književnem pouku najpomembnejše? Med vrednostne cilje književnega pouka prištevajo nekateri tudi utrjevanje slovenske nacionalne identite te ali pa dodatno še evropske kulturne istovetnosti. Se nam zdijo takšne vrednostne in vzgojne naloge pri tem pouku realne?

V polpreteklem času so nekateri zahtevali, naj sestavni del tega pouka postane tudi množična (zabavna, trivialna) književnost. Ali je ta usmeritev še aktualna? Kakšni so lahko cilji, merila in načini vpeljevanja trivialne literature v šolske programe? Gre za nevtralen ali kritičen pristop?

Sodobna pedagogika predvideva tudi za književni pouk – ali pa celo predvsem zanj – čim večjo avtonomijo učitelja in učenca. S tem v zvezi se poudarja njuna ustvarjalnost. Do kakšne mere naj učitelj prepusti učenčevo razumevanje in razlaganje književnih del njegovi subjektivni domisljiji, željam in nagnjenjem – tudi pri izbiri teh del?

Na književni pouk v srednji šoli vpliva razmah književne didaktike. Ta je v mnogih pogledih odvisna od razvoja splošne didaktike ali je celo njen del. Koliko je potrebno pri pouku upoštevati izsledke in napotke ene in druge? Kaj storiti v primeru, ko takšna didaktika poteka v različnih teoretskih usmeritvah, včasih celo v nasprotni smeri?

V območje književnega pouka kljub njegovi načelno priznani avtonomnosti in strokovni nevtralnosti opazno ali prikrito posegajo različne ideologije, kulturnopolitični programi, sociopolitične sile. Kakšna je na tej ravni lahko vloga stroke – bodisi literarne vede bodisi pedagoško-didaktične?

Književnost v srednji šoli (gimnaziji)

Miran Štuhec

Pedagoška fakulteta, Maribor

Posvet o pouku književnosti v srednjih šolah, ki ga je organiziralo Slovensko društvo za primerjalno književnost, je bil dobra priložnost za utemeljeno in strokovno izpeljano debato.

Sam sem na predlog organizatorja in njegovih zahtev po kratkosti svoje mnenje o problemu strnil v pet točk. Njihov skupni imenovalec, »ideološko« ozadje ali izkušnja iz lastnih učiteljskih let je prepričanje, da je šola v svoji osnovi konservativna organizacija in zato ne prenese hitrih in frontalnih sprememb. Takih, ki bi hkrati uvedle globoke premike na področju mature, spremenile programe ali učne načrte, šolska pravila, učbenike in še kaj. Postopnost, to pa pomeni tudi dolgotrajnost, je zato nujna.

Kar se tiče pouka književnosti, moram poudariti, da ga razumem kot proces, katerega rezultat naj bo seveda tudi poznavanje podatkov, a predvsem sinteza tega in sposobnosti za razumsko in čustveno sprejemanje iz korpusa domače in svetovne književnosti, kritično vrednotenje in razvrščanje. Pouk skratka, ki bo dijaku dal literarno kompetenco, ob tem pa tudi veselje do branja ter občutek potrebe in pomena književnosti za lasten uravnotežen razvoj in duhovno življenje. To pa seveda ni enostavno početje, predvsem pa ne more biti uspešno ob množici sto šestnajstih (116) besedil, ki pridejo v poštev na primer v 3. in 4. letniku srednjih šol (glej Berilo 3 in 4). Pri čemer je seveda naravnost nerazumljivo, da mora gimnazijec gotovo od tega predelati večino.

In še nekaj. Kljub pravkar navedenemu nimam nobenega resnega razloga za to, da bi pritrdil razširjeni trditvi, da je slovenščina osovražen predmet. (Tudi drugi predmeti so po obsegu ušli čez vse razumne meje.) Ob tem pa mi pravzaprav niti ni jasno, zakaj bi morali dijaki slovenščino imeti že vnaprej raje kot biologijo, zgodovino ali matematiko. Ker bi morala biti že sama na sebi lažja? Konec koncev učenje jezika sploh ni enostavno in razen za sladokusce tudi ne preveč zanimivo delo, učenje literarne teorije pa prav tako ne. No, drugače je menda s književnostjo. Ali pa bi vsaj lahko bilo.

V nadaljevanju se bom zadovoljil z načelnimi namigi, kaj in kako; pričlan sem namreč, da so spremembe stvar *skupine* (ne preveč številne) strokovnjakov. Svoj prispevek razumem kot enega izmed večih, ki naj spodbudijo razpravo.

1. Učni program pouka književnosti je preobsežen, zato je iz njega potrebno prvič izpustiti tiste vsebine, ki spadajo v program osnovne šole. Prav nobenega razloga ni, da bi se poštevanke učili vsakih nekaj let. In drugič, posamezna besedila je potrebno iz programa izločiti. To je seveda večji problem, a da se določiti kriterije, po katerih je to mogoče napraviti. Vsa besedila, ki so zdaj v programu za tretji letnik gimnazije, na primer gotovo niso enako pomembna in nujna, če upoštevamo recimo univerzal-

nost njihovega sporočila, njihov pomen za bistvene literarnozgodovinske premike in vzpodbude, zvrstne in vrstne določnice, pomen za narodovo samobitnost in njegove duhovne vrednote in tako naprej.

Ne nazadnje je potrebno z izborom odgovoriti na morebiti temeljno vprašanje: kako dijaka spodbuditi ne le k branju, ampak tudi k temu, da si bo postopoma sam ustvaril »model« sprejemanja književnosti kot organiziranega umetniškega odseva človekovega osebnega, kolektivnega, duhovnega in materialnega življenja ter njegove narodne in nadnarodne identitete.

Očitno je tudi, da posamezna besedila vsebujejo več pomembnih sestavin hkrati, kar je tudi mogoče bolje izkoristiti, kot je to do sedaj. In končno, bilo bi koristno, da bi dijaki vnaprej poznali vsaj prozna besedila. To pomeni, da bi seznam obveznih besedil dobili pred vpisom v višji letnik.

V kisló jabolko, ki se mu lahko po šolsko reče ena ura-en pesnik-eno besedilo, je preprosto treba ugrizniti.

2. Brez učbenikov (ne govorim o berilih z opombami!) je pouk nemoogoče kakovostno izpeljati. Lahko zveni tudi heretično, a učbeniki morajo biti vsaj nekoliko »pozitivistični«, eksperimenti, katerih rezultat je ta, da dijak niti ne ve, ali gre za učbenik, vaje ali za nič od tega, seveda ničemur ne koristijo. Razen kratkovidni samopromociji avtorja. Ali nista še vedno najboljša Kosova pregleda svetovne in slovenske književnosti?

Kljub zadnjemu retoričnemu vprašanju pa stojim na stališču, da naj srednješolske učbenike in ostale pripomočke praviloma pišejo kompetentni srednješolski učitelji. Da takšni obstajajo, so nekateri že dokazali. Potrebno jih je le še dodatno vzpodbuditi, tudi s študijskim dopustom.

(Marsikaj bi se dalo reči o škodi, ki so jo pri različnih predmetih povzročili prav povsem neprimerni učbeniki.)

3. Dobro bi bilo premisliti, če pouka literarne teorije ne bi v glavnem uvrstili na začetek programa za »slovenščino«. S tem bi dosegli vsaj dvoje. Dijak bi obravnaval na primer Sofoklesa in Homerja potem, ko bi že vedel, kaj je tragedija, ko bi poznal komparacijo, heksameter, kvantitativni verz in tako dalje. Koncentracija literarne teorije in poglavij iz jezika na začetku prvega letnika pa bi verjetno omogočila tudi sočasno »zgodovinarjevo« razlago duhovnozgodovinskih in drugih določnic starogrškega sveta ter tako omogočila temeljitejše razumevanje antičnih literarnih besedil.

4. Zaradi relativno velikega števila različnih pripomočkov bi bilo dobro, če bi ustrezna služba natančneje predpisala tiste, ki so za uspešno delo nepogrešljivi.

5. Spisek besedil tako imenovanega domačega branja, gre za besedila, ki praviloma zahtevajo precejšnjo literarno kompetenco, ne more sestavljati štirideset in več besedil. Upoštevajoč 1. točko je tudi tukaj mogoče razlikovati med pogrešljivim in nepogrešljivim oziroma med zgolj branjem in prepisovanjem ter analizo in sintezo.

Moj prispevek k debati o pouku književnosti v srednji šoli nima teoretične metodične in didaktične podlage, kar je morebiti slabo, tudi ne kaže posebnih ambicij po posnemanju tujih, na primer ameriških šolskih

vzorcev, kar je dobro. In namenoma mu manjka diskurz, ki bi slonel na novih in še novejših terminoloških, konceptualnih in metodoloških in didaktičnih rešitvah. Je pa, in to v času surove borbe surovih IQ-jev menda še ni prepovedano, izraz iskrenega in spontanega odnosa do predmeta, dijakov in učiteljev.

Čeprav je knjiga v Sloveniji edinstveno avtorsko delo, ki se ukvarja s tem, kar je v tujini že dolgo znano, in ki je v Sloveniji še vedno redka, je avtor v njej predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence.

Knjiga je zanimiva tudi zaradi tega, ker avtor predlaga številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence.

Knjiga je zanimiva tudi zaradi tega, ker avtor predlaga številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence.

Knjiga je zanimiva tudi zaradi tega, ker avtor predlaga številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence.

Knjiga je zanimiva tudi zaradi tega, ker avtor predlaga številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence.

Knjiga je zanimiva tudi zaradi tega, ker avtor predlaga številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence. Avtor je v knjigi predlagal številne rešitve, ki bi lahko služile kot vzorci za druge učitelje in učence.

Ali želimo razvijati umske zmožnosti učencev?

Sonja Čokl

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

Izhajam iz misli, da bi učenci na maturi lahko pokazali višje nivoje znanja.

Učitelji smo se zaradi vedno večjega števila informacij in različnih sprememb v stroki znašli v situaciji, ko učencem ne moremo več posredovati znanja na tradicionalen način. Prisiljeni smo razmišljati, kako bi v razredu razvili take metode, s katerimi bodo nato učenci sposobni samostojno izbirati, obdelovati in vrednotiti podatke ter ustvarjati na novo.

V prvem delu prispevka se sprašujem, ali imamo v rokah mehanizme, s katerimi lahko dosežemo zastavljene cilje, v drugem delu pa predstavim pogled na literarno zgodovino, teorijo in interpretacijo skozi optiko pouka v srednji šoli.

1. Mehanizmi

1. Zunanje ocenjena matura

Matura s svojim zunanjim preverjanjem znanja močno vpliva na štiriletno delo učiteljev. Praksa kaže, da učence naučimo obvladati tiste ravni znanja, ki jih zapisane ali prikrite zahtevajo vprašanja v maturitetnih izpitnih polah.

2. Ali so srednješolci sposobni zahtevnejših miselnih procesov

Strokovnjaki s področja pedagoške psihologije (N. A. Sprinthall, R. C. Sprinthall, S. N. Oja: *Educational psychology*, 1994) menijo, da imajo otroci do 16. leta starosti že razvite nastavke za abstrahiranje, testiranje hipoteze, metamišljenje, samorefleksijo, relativizacijo lastnega mišljenja. Po 16. letu kažejo mladostniki še sposobnosti za odprtost izzivom, združevanje nasprotnih polov, presojo, obzirnost, empatijo, ustvarjalnost na višji ravni (neobičajnost, estetskost, prožnost, upoštevanje novih informacij), kar so že tudi značilnosti nenehnega kognitivnega razvoja na stopnji odraslosti.

3. Usposobljenost učiteljev

Zdi se, da je večina učiteljev pripravljena sprejemati novosti na področju strokovnega izobraževanja. To potrjuje obdobje priprav na pisanje maturitetnega eseja, tik preden smo uvedli zunanjo matura. Učitelji smo sebe in dijake vneto pripravljali na višjo zahtevnostno raven pisanja o literaturi, vendar maturitetni izpit ni zahteval npr. esejske strukturiranosti pisanja, zato je to znanje ostalo neizkoriščeno ali je celo zamrlo. (Navi-

dezna koherenca maturitetnih »vodenih esejev« je posledica zaporedja navodil, ki jih dobijo učenci ob naslovu.)

4. Vloga institucij

Zanimiv je pogled k Evropskemu združenju srednjih šol (ECIS, konferenca v Nici, 1999), katerega strokovnjaki skrbijo tudi za doizobraževanje učiteljev na področju zahtevnejših miselnih postopkov. Gre za navodila in vaje, kako v razredu poučevati in uporabljati primerjanje, razvrščanje in abstrahiranje sestavin, induktivno in deduktivno sklepanje, oblikovanje dokazov; analizo napak v sklepanju, analizo logike, ki se skriva za pogledom na neko stvar, itd.

Poleg tega lahko ustrezne institucije oblikujejo kriterije maturitetnega ocenjevanja tako, da ti od učiteljev in učencev zahtevajo zaželeno raven znanja. Če npr. med zahteve navedemo opise znanja, kot so: kvaliteta idej, kritična razprava, prepričljivost, samostojnost, tankočutnost, osebni odziv, zavedanje in razumevanje naslovnega problema (kar vse so postavke izmed kriterijev za ocenjevanje esejev v mednarodni maturi, ki jih je mogoče po izkušnjah sodeč uporabljati v najrazličnejših državah za najrazličnejše populacije učencev – ne le za najboljše), potem lahko pričakujemo, da se bodo učne metode v razredu tem ciljem tudi prilagajale.

5. Drugi pogoji dela

Za kvaliteten pouk so potrebni tudi ustrezni materialni in intelektualni standardi, ki omogočajo doseganje zahtevnejših ravni pouka. Novi učni načrt (1999) se zdi sodoben, saj je zastavljen tako, da njegovi funkcionalni in izobraževalni cilji zajemajo tudi višje taksonomske ravni miselnih procesov dijakov. Učbeniki (za književnost in jezik) in dodatno strokovno gradivo (npr. Šolska ura s/z ..., Klasje, Priročnik za učitelje itd.) prihajajo na tržišče dnevno (napovedan je tudi izid antologijsko zastavljene berila, ki se zdi izkušenemu učitelju prijazno predvsem zaradi možnosti izbiranja tistih besedil, s katerimi meni po svojih literarnih afinitetah najboljše uresničiti trenutni učni cilj). Poleg tega teče pod okriljem Filozofske fakultete in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev na raznovrstnih zelo dobro obiskanih seminarjih predvsem kot priprava na maturo, kar je običajno pospremljeno tudi z napotki za uporabo aktivnih učnih metod v razredu.

Menim, da bi kazalo poleg navedenega dodelati še tak način ocenjevanja, ki bi v svojih zahtevah meril predvsem na doseganje tistih nivojev znanja, ki jih prenovljeni učni načrt že nakazuje. Ob tem bi bilo koristno pritegniti k sodelovanju večje število učiteljev in nasploh na več strokovnih področjih poudariti sodelovanje teoretikov s praktiki.

Zdi se, da je ob navedenih pogojih dela mogoče razvijati samostojnost in kritičnost učencev, kar je pri pouku slovenščine zaradi njene narave še posebej primerno.

II. Pogled na literarno zgodovino, teorijo in interpretacijo skozi optiko pouka

1. Literarna zgodovina

V luči sodobnih učnih metod dela, ki zahtevajo lastno dejavnost učencev, pomeni literarna zgodovina predvsem kvalitetno bazo podatkov. S pomočjo učbenikov, leksikonov, priročnikov, monografij, pregledov itd. usmerjamo učence k izvirom znanja (v najožjem pomenu besede), brez katerega je vsako nadaljnje ukvarjanje z literaturo nemogoče.

2. Literarna teorija

Literarna teorija pomeni podlago za razumevanje vsega prebranega in doživetega. Menim, da bi bilo potrebno za uporabo v srednjih šolah pripraviti priročnik, ki bi se enakovredno posvečal literarnoteoretskim pojmom in metodologiji za samostojno interpretacijo besedil. Učiteljeva pomoč je sicer z vidika učenca primarna, a včasih se znajde v zadregi tudi učitelj sam.

3. Literarna interpretacija

Interpretacija literarnih pojavov oz. besednih umetnin sega na lestvici učnih ciljev taksonomsko najvišje. Zahteva namreč razgledanost po primarnih in sekundarnih besedilih, utemeljevanje, kritičnost, sintezo in vrednotenje, tolerantnost, samorefleksijo in še kaj.

Vsa tri področja našega predmeta se torej prepletajo in hkrati skladajo z zahtevami, zapisanimi v učnem načrtu: s pomočjo osnovnih znanj vodimo učence k razumevanju in vrednotenju literarnih del.

Samo od sebe se zastavlja vprašanje, ali želimo razvijati umske zmožnosti učencev, če so vsi ostali pogoji za uresničitev te postavke dani.

Če je odgovor pritrdilen, potem si lahko za učno-vzgojni cilj srednješolske mladine izberemo njen kvaliteten osebostni razvoj, za nadvse primeren mehanizem njegove uresničitve pa maturo, ki ji je zato potrebno posvetiti vso skrb.

Bomo še poučevali književnost?

Brane Šimenc

Zavod R Slovenije za šolstvo, Ljubljana

Že več kot dvajset let poučujem slovenski jezik in književnost na srednji strokovni šoli. Pri svojem delu namenim kar nekaj časa temu, da bi pouk ovrednotil in dijake motiviral za pouk književnosti v tem smislu, da se v besedni umetnosti zrcali estetska, miselna in etična izkušnja evropskega in tudi širšega človeka in njegova kultura, ki ji pripadamo, smo del nje in je ne moremo ignorirati. S tem svetom moramo biti nekako seznanjeni, kot zahteva učni program, in naj to sprejmejo kot prednost, ne pa breme. Rad bi dijakom potisnil knjigo v roke, saj je definirani cilj pouka književnosti vzpostaviti trajen stik med knjigo in bodočim potencialnim uporabnikom – današnjim dijakom.

Pri svojem napornem delu opažam velik razkorak med mojo generacijo, ki se je knjige kar oprijela in je bilo sramotno imeti nezadostno oceno pri tem predmetu, in generacijo današnjih srednješolcev, ki živi v drugem svetu, in se mi zdi, da jo le deloma razumem. Za to generacijo je namreč značilen svet elektronskih medijev, ki so tako nasilni in vsesplošni, da dijaki ne vidijo več prave vrednosti in smisla branja leposlovja. Ta generacija spremlja in doživlja svet preko drugega medija, pa najsi gre za trivialno raven ali resnejšo in zahtevnejšo snov. Ta medij močno oblikuje njihovo mišljenje, vrednotenje in obnašanje, v tem svetu živijo, mu verjamejo; tako danes ta generacija živi. Knjiga zato zanjo izgublja pomen, je nekoliko anahronističen način odnosa s svetom. Knjiga jim je sicer že v zgodnjem otroštvu posredovala lepi svet pravljic v sicer nekoliko tujem, knjižnem jeziku. Pa že ta svet so zaznamovale risanke, pravljice na CD-jih ali audio- in videokasetah, ko si le poslušal in gledal ter užival. Pasivno je lepše kot aktivno.

Tako je knjiga izgubila svoj pomen in vrednost, pretežavna je, nadomestili so jo sodobnejši, modernejši, prijetnejši in prepričljivejši mediji.

Odnos do knjige imajo le posamezni dijaki, ki se jim je odkril čudež knjige in besedne umetnosti. Ti dijaki so edini pravi, upravičeni in hvaležni naslovnik vsebin in ciljev pouka književnosti, ki je sicer predpisan za celo generacijo.

Tako se pri pouku včasih počutim kot tisti, ki s počevanjem književnosti služi svoj ljubi kruhek, hkrati pa zganja intelektualno nasilje nad mlado generacijo, s katero se po učnem programu trudim, da bi imeli pozitiven odnos do nečesa, do česar pretežni del njihove generacije nima več pravega odnosa in česar ne doživlja kot samoumevno vrednoto. Zanje to ni sodoben medij odkrivanja sveta in komuniciranja z njim.

Zato se bojim, da bo pouk književnosti v srednji šoli zaradi odtujenosti od knjige postal precej ekskluzivna dejavnost zgolj za tisto interesno skupino dijakov, ki imajo odnos do knjige in smisel za besedno umetnost, nekakšen izbirni predmet, sicer jih bomo pa pri predmetu slovenščina učili predvsem pragmatično jezikoslovje, da jih bomo za silo opismenili za rabo jezika v vsakdanji rabi na ravni neumetnostnih besedil.

Upam, da se ta črni scenarij ne bo uresničil.

Vpliv eksternega preverjanja znanja na pouk književnosti v srednji šoli

Barbara Korun

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

Moj prispevek bo nedolžen in naiven. Nedolžen zato, ker želim izraziti svoje lastne stiske in razmišljanja, torej ne mislim nikogar osebno napadati ali obtoževati, ravno nasprotno: zavedam se, kako težko, visoko strokovno in odgovorno je delo tistih, ki so tako rekoč iz nič zelo uspešno začrtali eksterni model preverjanja znanja jezika in književnosti. Smernice so dobre, morda pa se da še kaj izboljšati. Tu se vmeša naivnost: upam, da bo morda katera od idej, ki jih bom podala, izhodišče za debato, oziroma da bo pri odgovornih strokovnjakih vzeta v premislek. Pri tem naj poudarim, da se popolnoma strinjam s Pripombami k osnutku učnega načrta za slovenski jezik in književnost za gimnazije dr. Marka Juvana, ki so bile povzete objavljene v prvi številke Primerjalne književnosti v letu 1998.

Eksterno preverjanje znanja, še posebej tako, ki vpliva na sprejem na fakulteto, vpliva na poučevanje od prve ure prvega letnika naprej. Trditve, da gre pri maturi le še za neki dodaten izpit, ki omogoča objektivno rangiranje znanja kandidata, so po izkušnjah napačne. Na kratko: kar bomo na eksterni maturi preverjali, to se bo poučevalo. Zato bi bilo treba temeljito pregledati, ali koncept eksternega preverjanja znanja ustreza tistim ciljem, ki so navedeni na začetku učnega načrta kot ključni in najpomembnejši.

Ustni del maturitetnega izpita

Z ustnim delom maturitetnega izpita SJK so velike težave: snovi je veliko, »telefonski imenik besedil in avtorjev« dijaki pregledujejo v zadnjem hipu po priročnikih sumljive kvalitete, če med letom ponavljamo, si iztrganih, neosmišljenih in nepovezanih podatkov nihče ne zapomni. Kako bi lahko to izboljšali, hkrati pa ponudili nekaj možnosti maturantovemu lastnemu literarnemu okusu in zanimanju, kako bi lahko pouk kar najbolj aktualizirali?

Namen takega izpita je podan v Katalogu znanja SJK pod Delnimi (konkretnimi) cilji maturitetnega izpita iz SJK. Če si pogledamo zastavljene cilje, lahko ugotovimo, da so nekateri zapostavljeni, predvsem tisti, ki se tičejo dijakove lastne ustvarjalnosti. Prvi dve alineji (zmožnost prostega govornega izražanja v knjižnem jeziku in kultura dvogovora ter zmožnost smiselnega in estetskega branja) se da realizirati tudi pri drugih vsebinah, ne le pri odlomkih besedil iz beril, ki smo jih nenazadnje že preverjali. Da bi poudarili pomembnost »spregledanih« ciljev oz. spretnosti in vrednot (samostojnost, inovativnost, kreativnost ipd.), bi govorne spretnosti in spretnosti nastopanja lahko preverjali pri dejavnostih, kot so

navedene v točkah Splošni cilji predmeta SKJ (Učni načrt) pod točko šest in sedem: dijak lahko pred komisijo ali v razredu med šolskim letom glasno prebere kakšno svojo lastno pesem – ali sošolčevo, ali odlomek iz romana, ki ga sam izbere, ali predstavi knjigo, ki mu je najbolj pri srcu ali ki je ravnokar izšla. Lahko bi ocenili njegov nastop v šolskem dramskem krožku ali podobno. Možnosti za lastno, ustvarjalno, svobodno izbiro je veliko, in stvari, ki jih dijaki sami izberejo in opravijo, so po izkušnjah dosti bolj vzgojne, dijake lažje motiviramo, mimogrede razširijo svoje vedenje, ker ga pridobijo praktično, skozi izkušnjo.

Teoretično znanje iz književnosti in jezika bi potem preverjali le v pisnem delu, čeprav moram reči, da je za to, da dobro predstaviš knjigo ali utemeljiš, zakaj ti je sošolkina pesem všeč, tudi potrebno »teoretično znanje iz književnosti«.

Lahko si kar predstavljam, kako bi se »razcveteli« literarni večeri po šolah – iz lastne izkušnje lahko trdim, da je »osebni« stik s pisateljem ali pisateljico lahko izredna motivacija oz. promocija literature same. Morda pa se motim. Morda pa je intimne procese, kot je npr. lastna ustvarjalnost, škodljivo izpostavljati ocenjevanju, točkovanju, posebej takemu, od katerega je odvisna dijakova nadaljnja usoda. Da ne govorim o težavnosti meril takega ocenjevanja.

Pisni del maturitetnega izpita iz književnosti

Za pisni del maturitetnega izpita iz književnosti menim, da je obstal na pol poti. Če preverjamo ne le »pisno izražanje« maturantov (ne nazadnje bi to lahko preverjali tudi preko katere koli druge teme) ampak tudi doživljanje in vedenje o literaturi sami, potem ne bi smeli popustiti zahtevam po »objektivnosti«. Pri eseju me namreč najbolj moti *način* točkovanja: da se točkuje vsebinsko, ne pa kognitivno, problemsko. Točkovnik za ocenjevanje eseja se napravi vsakič sproti: ključ, po katerem se ocenjuje, pa je znan le tistemu, ki je razpisal naslov eseja. Jasno je, da bi ob navodilih – takih, kot so – morali zaradi pravičnosti (kandidati bi morali imeti pravico, da izvedo, kaj in koliko se bo točkovalo, posebej če se poudarja objektivnost) objaviti hkrati tudi točkovnik, ne pa da se marsikaj prepušča vsakokratnemu, sprotnemu »moderiranju«. Tudi profesorji smo dostikrat v zadregi, kadar nas maturanti sprašujejo, ali bodo njihove odgovore upoštevali ali ne. Menim, da bi morali učiti spretnosti pisanja in spretnosti *lastnega* branja in interpretiranja – tu je poudarek na posameznosti in enkratnosti osebnosti vsakega kandidata. Objektivnih odgovorov v literaturi ni, literatura se kot taka vzpostavlja ravno v odnosu med avtorjem, tekstom in bralcem, tak odnos pa *v temelju* zahteva *oseben*, tj. *poseben, subjektiven* odziv. Kar je objektivnega v zvezi z literaturo, bi lahko mirno preverjali v obliki izbirnih testov (tip »obkroži črko pred pravilnim odgovorom«), ki imajo visoko stopnjo objektivnosti. Zakaj pa ne? Bilo bi bolj pošteno do maturantov, bi se vsaj vedelo do potankosti, kaj se bo zahtevalo. (Bi pa tudi pripomoglo k temu, da bi SJK postal najbolj osovražen predmet.) Kar se tiče objektivnosti: zdi se mi pomembnejše *odpirati* vprašanja, kot pa nanja enoznačno *odgovarjati*. Prava izvir-

nost (in težava) je postaviti »pravo« oz. primerno vprašanje. Dijake je treba *vzemirjati*, ne pa jih postaviti pred dovršena dejstva, ki naj jih »usvojijo«. Predlagam, naj se izdelajo eotna merila za ocenjevanja eseja, taka, ki bodo za vse eseje enaka (ne glede na naslov, temo ipd.), predvsem pa, da se bodoče in sedanje profesorje ocenjevalce temeljito in celovito izobražuje in izobrazí v ocenjevanju (še prej pa v pisanju, seveda!) šolskih esejev. S takim izobraževanjem, ki bi upoštevalo tudi osebnost in raznolikost tako ocenjevalcev kot kandidatov, bi v *procesu* prišli do precej poenotenih izhodišč – ne da bi za to žrtvovali ocenjevalčevo oz. kandidatovo »stališče«. Tako vrhunsko izobražene ocenjevalce bi pa morali tudi ustrezno nagraditi – že zato, ker se v današnji družbi uspešnost, torej tudi sposobnost, meri z materialnimi sredstvi.

Če sklenem: zdi se mi, da je po uvedbi zunanjega preverjanja znanja usahnila raznolikost pristopov k literaturi in tudi raznolikost metod poučevanja ter ustvarjalnost tako učitelja kot dijaka. Prava ustvarjalnost pa se lahko rodi le v *svobodi* – seveda, najprej *duha* – potem pa še teme in pristopa. Če ustvarjalnosti ne bomo preverjali, je ne bomo spodbujali. Če ne bomo preverjali samostojnega mišljenja, ga ne bomo dopuščali, niti v spisih prepoznali. Močno pogrešam *raznolikost* oz. *dopušcanje* raznolikosti. V času, ko se časti le učinkovitost, uporabnost in koristnost, ko se časti v točkah izražena in objektivno rangirana »uspešnost«, v šolah ni ali je zmeraj manj prostora – in *prostosti* – za znanja, ki ne služijo ničemur iz površinskega potrošniškega sveta, za stvari, ki se jih ne da – in ne sme! – objektivno meriti in točkovati (se da npr. točkovati žalost ali grozo ali srečo?), ki so namenjene le posameznikovemu osebnostnemu razvoju in samozavedanju, njegovi posebnosti in enkratnosti. Lahko to spremenimo?

Odnos interpretacija – literarna zgodovina – literarna teorija v gimnazijskem pouku književnosti

Samo Krušič

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

1. Ker je (prosto po B. Krakar) osnovni cilj pouk književnosti vzgoja bralca, zavzema šolska interpretacija osrednje mesto pri tem pouku, kar je razbrati tudi iz učnega načrta, predvsem pa iz načina eksternega preverjanja, ki v obeh primerih (interpretativni in razpravljalni esej) temelji na interpretaciji (sicer tudi primerjanju) besedil in ki v praksi hočeš nočeš določa tudi učiteljeve zahteve pri pouku.

2. Sam smoter šolske interpretacije je torej dvojen, še več – nekako razcepljen, kot je po mojem mnenju vsa naša današnja šolska praksa: a) na prijazno šolo – učiteljeve poskuse, literarno delo čim bolj približati dijakovemu obzorju pričakovanja (ali, recimo, njegovemu dojetanju sveta, zanimanjem, njegovemu predrazumevanju književnosti), oz. mu dopustiti, da delo sam razlaga, izhajajoč iz tega obzorja, kar je dolgotrajen proces; b) manj prijazno dejstvo, da je povsem enakovreden (a v učnem načrtu nezapisan) smoter doseganje čim večjega števila točk na maturi, pri tem pa bo uspel le, če se bo prilagodil vedno bolj ustaljenemu obrazcu interpretiranja, kakršen se kaže iz doslejšnjih maturitetnih preizkusov. Oba »smotra« si nekako nasprotujeta.

3. Namen razumevanja naj bi bil ta, da literarno delo »poruši«, »načne« dijakov horizont pričakovanja, tako da ga ta mora po recepciji dela na novo vzpostaviti; pravilno je torej izhajati iz dijakovih izkušenj, verjetno pa bi bilo napačno, če bi dijak delo preprosto sprejel v svoje vnaprejšnje, že zgrajeno obzorje, saj ga enostavno ne bi »razumel«, ker ga delo ne bi nagovorilo. Osebnost se mi zdi, da se sedanja praksa interpretiranja v šolah preveč nagiba le k eni plati recepcije (pri tem sam namenoma pretirano poudarjam drugo plat), *približevanju literarnega dela dijakovemu (še nereflektiranemu) izkušnjskemu svetu* (srečanje z delom mora biti čim bolj prijetno, všečno, kar vodi v pravo nasprotje interpretacije – v šabloniziranje, izpolnjevanje različnih rubrik – npr. kateri motivi se v delu pojavljajo, v enem ali dveh stavkih zapiši idejo dela, poišči vsaj tri figure ali trope in jih poimenuj ipd., na koncu pa v pisanje miselnih vzorcev – dijaki, zanimivo, da posebno prvih in – seveda – četrtih razredov v bistvu le čakajo, kdaj bo učitelj napisal miselni vzorec, po katerem se bodo snov naučili), manj pa na to, da bi *recepcija načela samoumevnost* (lahko rečemo, da kar zdravorazumskost) *njegovega horizonta pričakovanja in ga tako preobrazila, in to ne le na področju estetskega sprejemanja dela, temveč celostno – preobrazila njegov horizont razumevanja sveta nasploh. To bi po mojem mnenju tudi ustrezalo smotru gimnazije kot splošnoizobraževalne šole, ne pa kot srednje, »prehodne« šole v procesu izobraževanja visoko kvalificiranih specialistov, ki bodo na svojem delovnem področju sicer res lahko maksimalno storilnostni, vendar ne bodo čutili potrebe po refleksiji svojega mesta v družbi, ampak se bodo toza-*

devno zadovoljevali z zdravorazumskim »realizmom«: v stilu svet je pač tak, kakršen je. Z načenjanjem (kar je, seveda, zelo boleče, zato se dijaki včasih delu »namerno« zaprejo in raje – kar je zanimivo – navajajo (na)-učene interpretacije iz spremnih besed) horizonta pričakovanja v celostnem (ne le estetskem smislu, torej tudi glede svoje držbe v svetu) šele pride do refleksije lastne pozicije, ozavščanja zgodovinske pogojenosti te pozicije v smislu zavedanja potrebe po poznavanju tradicije (tujega življenjskega sveta), ki me nagovarja, in dejavnega odgovora na to tradicijo.

4. Že iz tega se po mojem nakazuje mesto literarne zgodovine in – seveda – zgodovine nasploh pri vzgoji kultiviranega bralca. Ta mora biti del interpretacije oz. procesa recepcije, ne pa zgolj nekako uvodno predavanje in podajanje podatkov: ta del bi moral biti čim bolj pretanjen oz. zelo pazljivo podan, tudi v interakciji z drugimi predmeti (zgodovina, umetnostna zgodovina), kar pa v praksi sploh ni mogoče izvesti. Tako se dijakove drugačnosti (*drugosti-tujosti*) »primarnega« horizonta pričakovanja, v katerem je delo nastalo, in s tem spet – kar je po mojem bistveno – ne edinozveličavnosti, zgodovinske pogojenosti, svojega horizonta pričakovanja (ne pa da današnja paradigmo, npr. naravoslovja, pa tudi kulture in družbenih odnosov, jemlje tako rekoč kot nekaj naravnega, kakega Grka, ki je verjel v bogove, ali srednjeveškega človeka pa kot še ne dovolj razvit, v mrakobo pravljic ipd. zapleten primerek človeškega bitja). Zdi se mi celo škoda, da ni med obvezna oz. neobvezna besedila *uvrščeni* več metatekstov o literaturi (v starih gimnazijskih učbenikih so bili – npr. celo Schiller, Schlegel, Balzac, Zola, avantgardistični manifesti, odlomek iz Robbe-Grilletove *Narava*, humanizem, tragedija; ni rečeno, da so vsi zelo težki – npr. Čopova pisma, Župančičev Ritem in metrum; kako besedilo iz zbornika Slovenski literarni manifesti), saj celo olajšujejo oz. dopolnjujejo razumevanje literarnih besedil – približujejo »primarni« horizont razumevanja.

5. Škoda se mi zdi tudi to, da v novem učnem načrtu ni več tematskih sklopov, ob katerih je dijak dobil dodaten vpogled v zgodovino lit. zvrsti ali celo žanra, ali vsaj več eksplicitno razdelanih navodil za primerjave tekstov istega žanra iz različnih obdobj, saj se brez takega »utrjevanja« že po enem letu vedno vnovič pokaže, da je večina povedanega v letniku pred tem šla v franže.

6. Glede literarne teorije pa se mi zdi, da njeno usvajanje ob konkretnih tekstih večkrat celo otežuje proces razumevanja, ker gre (včasih se to kaže – verjetno zaradi večje objektivne merljivosti – tudi v navodilih za maturitetni esej, a to se ne tiče le navodil v zvezi z literarnoteoretskimi pojmi) za izdvajanje posameznih segmentov teksta (*motiv, tema, osebe, pripovedovalec, zunanji slog, ritem ipd.*), pa tudi če gre za tip naloge vrednotenja (npr. *oceni estetsko kvaliteto dela in to utemelji*), ne pa za celostno interpretacijo, v kateri bi se lahko pokazalo, kako tekst »načenja« in preobraža dijakov horizont pričakovanja in mu postavlja vprašanja, ki niso zgolj estetska, ampak načenjajo probleme njegovega življenjskega sveta. Včasih so bile glede tega skorajda produktivnejše nekatere naloge (kolikor je bilo zastavljeno vprašanje dovolj provokativno) na starem zaključnem izpitu.

7. Za zaključek še nekaj splošnejših pripomb, ki se posredno dotikajo tudi pouka književnosti: po mojem mnenju naše srednje šole (tu mislim predvsem na gimnazije) premalo razvijajo ali pa celo krnijo dijakovo, s stališča spoznavanja povsem »naravno potrebo« po razvitju celostnega pogleda na svet, v katerem bi šele lahko kritično reflektiral svojo pozicijo v svetu in umeščenost tega sveta v zgodovini, to pa na račun forsiranja specialističnih znanj z raznih področij, med katerimi – tako pripovedujejo tudi dijaki sami – ne najde nobene povezave. Prav zato, ker ta znanja (morda tudi zaradi potrebe po »nevtralnosti« šole) niso povezana z *njegovim primarnim, eksistencialnim razumevanjem/doživljanjem življenjskega sveta kot celote*, ki je že a priori vedno »poenotujoče« in ne-razparcelizirano ter vedno – to velja za sleherno razumevanje – na neki način odgovarja na vprašanje – če se izrazimo preprosto – o »smislu življenja«, dijak v šolskih predmetih ne najde »nobenega pravega smisla«.

Pri tem *sploh ne gre za problem »praktične uporabnosti«* šolskih znanj, o katerem se toliko govori, češ da so predmetni učni načrti prenatrpani s podatki, naša šola pa še vedno »avstro-ogrška« (s stališča take »praktične uporabnosti« je, recimo, pouk književnosti, zgodovine likovne umetnosti, filozofije, celo zgodovine ipd. popoln nesmisel), temveč za to, da med temi predmeti ni nobene prave povezave in da dijaku ne pomagajo *pri njegovem celostnem orientiranju v njegovem življenjskem svetu*. (Pri tem morda velja spomniti na debate iz osemdesetih let, češ da je »vzgoja v celovito osebnost« oz. pomoč pri dijakovi izgradnji »svetovnega nazora« navadna ideologija – mar to stališče povsem vzdrži?)

Brez dvoma pa naj bi pri takem orientiranju dijaku pomagal tudi pouk književnosti, saj ta združuje estetsko, spoznavno in etično dimenzijo, prav tako pa tudi pouk zgodovine in drugih družboslovnih predmetov. (Je naključje, da je bil v usmerjenem izobraževanju pouk svetovne in nacionalne zgodovine skrčen na »dveletni kurz« in da je družboslovno-humanistična dimenzija pouka še danes dokaj zastopljena?)

Naj »konstruktivno« navedem še dva primera uspešne korelacije med predmeti (ne samo med družboslovnimi), ki bolj ustreza taki celostni naravnosti razumevanja sveta: t.i. Theory of Knowledge (TOK) v programu mednarodne mature, pri katerem družno sodelujejo matematiki, fiziki, jezikoslovci, profesorji književnosti in filozofije, dijaki pa dobijo uvid v različnost spoznavnih paradigem, pa tudi možnost, da jih povezujejo in primerjajo. Pri avstrijski nacionalni maturi je mogoče izbrati tudi povezavo predmetov (npr. fizika – filozofija, celo fizika-verouk!) in odgovarjati na vprašanja, ki spet omogočajo primerjanje njihovih spoznavnih paradigem.

Kakšne so družbene dimenzije sedanje naravnosti srednješolskega pouka, pa je tudi dokaj razvidno: (ne)namerno si prizadeva »vzgojiti« visoko kvalificirane strokovnjake, ki ne bodo reflektirali svoje družbene vloge, ki torej ne bodo kritični intelektualci. Tak »smoter« pa je tudi z vidika družbe kot celote zelo kratkoviden.

Književni pouk in sodobna literatura (po 1. svetovni vojni)

Nada Barbarič

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

Zadnji trije avtorji v katalogu glede na leto izida:

matura 1995: Beckett, Čakajoč na Godota, 1953; Ionesco, Plešasta pevka, 1954; García Marquez, Sto let samote, 1967; Kovačič, Prišleki, 1985; Jančar, Veliki briljantni valček, 1985; Jesih, Soneti, 1989

matura 2000: Camus, Tujec, 1942; Sartre: Zaprta vrata, 1944; Beckett, Čakajoč na Godota, 1953; Kovačič, Prišleki, 1985; Jančar, Veliki briljantni valček, 1985; Jesih, Soneti, 1989

1. letnik 1999/2000 (matura 2003): Beckett: Čakajoč na Godota, 1953; García Marquez, Sto let samote, 1967; Szymborska: pesem Radost pisanja, 1993 (kriterij izbora nejasen); Kovačič, Prišleki, 1985; Jančar, Veliki briljantni valček, 1985; Hieng: Čudežni Feliks, 1993 (kriterij izbora nejasen)

Vsi svetovni avtorji v katalogu za maturo 2000: Biblija; Homer, Sofokles; Katul, Horac; Dante; Petrarca, Boccaccio, Shakespeare, Cervantes; Molière; Goethe, Byron, Heine, Lermontov; Flaubert, Zola, Gogolj, Tolstoj, Dostojevski, Ibsen; Baudelaire, Wilde; *García Lorca, Proust, Joyce, Kafka, Camus, Sartre, Beckett.*

Povojni slovenski avtorji v katalogu za maturo 2000: Kocbek, Menart, Kovič, Zajc, Strniša, Šalamun, Novak, Jesih, Kosmač, Zupan, Kovačič, Zidar, Šeligo, Smole, Jančar, Kmecl

Zastopanost sodobnih avtorjev v maturitetnih tematskih sklopih

1995 Puškin, Jevgenij Onjegin; Jurčič, Deseti brat; *Proust, Combray*; Tavčar, Visoška kronika; *Camus, Tujec*; *Šeligo, Triptih Agate Schwarzkobler, 1968*;

1996 Cankar, Kurent; I. Cankar, S poti; *Zidar, Sveti Pavel, 1965*; *Kovačič, Resničnost, 1972*; *Rožanc, Ljubezen, 1979*;

1997 Sofokles, Antigona; Shakespeare, Hamlet; Ibsen, Nora; Cankar, Hlapci; *Smole, Antigona, 1961*; *Jančar, Veliki briljantni valček*;

1998 Molière, Tartuffe; Linhart, Ta veseli dan ali Matiček se ženi; Gogolj, Revizor; Cankar, Za narodov blagor

1999 Ibsen, Strahovi; Wilde, Saloma; Cankar, Pohujšanje v dolini šentflorjanski; *Grum, Dogodek v mestu Gogi*;

2000 Tavčar, Amandus; Pregelj; Matkova Tina; Voranc, Ljubezen na odoru; Kosmač, Sreča; Kocbek, Črna orhideja; Hieng, Grob

Zastopnost sodobnih avtorjev in del

katalog oz. učni načrt	svetovna književnost		slovenska književnost	
	avtorji	naslovi	avtorji	naslovi
matura 1995	10 v kronološkem in 6 obveznih od 7 v tematskem delu	12 obveznih od 13 v kronološkem in 6 obveznih od 7 v tematskem delu; pesmi: 4 v kronološkem in 2 obvezni od 3 v tematskem delu; domača branja: 3 obvezna od 4 v kronološkem delu	27 obveznih od 44 v kronološkem in 9 obveznih od 10 v tematskem delu	36 obveznih od 55 v kronološkem in 9 od 10 v tematskem delu; pesmi: 22 obveznih od 34 v kronološkem in 2 obvezni od 3 v tematskem delu; domača branja: 6 v kronološkem in 1 v tematskem delu
matura 2000	7 avtorjev	7 naslovov; 1 pesem; 2 domači branji	24 avtorjev	28 besedil; 14 pesmi, 6 domačih branj
1. letnik 1999/2000 (matura 2003)	7 obveznih od 10 avtorjev	7 obveznih od 11 naslovov; 2 obvezni pesmi od 3; 2 domači branji	27 obveznih od 34 avtorjev	29 obveznih od 48 besedil; 16 obveznih pesmi od 31; 6 domačih branj

Današnje krčenje pouka književnosti v gimnazijskih programih

Zoltan Jan

Nova Gorica

Razprava o programih in metodah književnega pouka, ki jo je pripravilo Slovensko društvo za primerjalno književnost, odraža tisto, kar se domala vedno dogaja v slovenski javnosti, ko razpravljamo o srednjem šolstvu. Dokaj zanimanja zbuja, kar je povezano z gimnazijami, komajda kaj ali pa sploh nobene pozornosti pa namenjamo vsem ostalim srednjim šolam. Zato se zdi potrebno, da se najprej spomnimo, da gimnazijci predstavljajo okrog 30 odstotkov slovenskih srednješolcev, v celotni generacijski populaciji pa je ta delež še manjši. Prispevki v razpravi o programih in metodah književnega pouka Slovenskega društva za primerjalno književnost torej zajemajo zelo ozek krog mladih ljudi.

Druga stvar, ki jo je treba upoštevati, je dejstvo, da je literarna zgodovina v veliki meri, če že ne povsem, izginila iz izobraževanja celo te ozke plasti slovenskih srednješolcev. Od tod se ta pojav širi v ostale vrste srednješolskih programov oziroma šol.

Naj osvetlimo ta zaskrbljujoč pojav, ki ima daljnosežne posledice ne le na tistem področju, ki smo se mu poklicno zapisali, pač pa tudi za uresničevanje temeljnih ciljen predmeta, ki se od nedavnega ne imenuje več *slovenski jezik s književnostjo*, ker so ga pristojne šolske oblasti samovoljno in brez konzultacije s strokovno javnostjo potihoma preimenovali v *slovenski jezik*.

Vsi vemo, da se je gimnazijsko izobraževanje v zadnjih letih spremenilo predvsem v pripravo na maturo. Predmet *slovenski jezik* je za vse maturante obvezen in ocena pomembno vpliva na končen uspeh, ker se ocenjuje enako kot tisti, ki jih kandidat opravlja na zahtevnejši ravni. Pri tako pomembnem predmetu 80 odstotkov ocene maturant pridobi pri pisnem delu izpita, na ustnem pa le 20 odstotkov. Ustni del ocene se spet deli. Polovica tega dela je odvisna od govornega izobraževanja oziroma branja. Preostalih 10 odstotkov kandidatov pridobi na podlagi znanja, ki ga pokaže pri ustnem odgovarjanju na tri vprašanja, med katerimi je eno s področja jezika. Celotno kandidatovo poznavanje vse književnosti, celotne literarne zgodovine in sorodnih ved torej predstavlja le šest do sedem odstotkov ocene predmeta slovenščina, na splošen uspeh pri maturi pa je vpliv književnosti še neznatnejši. Moji dijaki so to v trenutku ugotovili ter jasno in odločno povedali, da se književnosti preprosto ne splača učiti. Tistih šest del, ki bodo določena kot »esejski sklop«, bodo že prebrali, ko bodo imeli čas, sicer pa si bodo pomagali s spremnimi besedami, na tiste točke iz navodil za pisanje eseja pa tako zna vsak nekaj nafilancati.

Maturitetni predmet slovenski jezik ima še nekaj paradoksov, toda bistveno je, da je vsak predlog za izboljšanje pouka književnosti, morda pa celo vsaka razprava o metodah in programih književnosti brezpred-

metna, ker praktično ne obstaja več kot predmet poučevanja. Pouk o književnosti je skrajno ozko zamejen, lahko se bojimo, da bo povsem izginil iz gimnazijskih programov, kjer se bo ravnokar le še občasno prebralo nekaj leposlovnih besedil oziroma odlomkov, se malo pokramljalo, morda bo kdo vzhičen nad lepotami te ali one pesmice, vse ostalo pa že sedaj blede. Morda ta proces ni toliko izrazit pri profesorjih kot pri dijakih, ki seveda povsem normalno iščejo bližnjice in čim lažjo pot do končnega cilja: uspešno opraviti maturo (to je pridobiti čim več točk), pri tem pa literarnih ved praktično ni več. Na stotine esejev, ki sem jih popravljaj, to potrjujejo. Velika večina maturantov se naslanja na en sam vir, zelo malo je izvernih pogledov, skorajda povsem odsotna je terminologija, le izjemoma naletiš na kakšen drobec, ki kaže na širšo razgledanost in na poglobljeno znanje.

Dokler bo druga izpitna pola preverjala le jezikoslovno znanje, vse zamisli o izboljšanju pouka in programov književnosti ne bodo dale zaželenih rezultatov. Najprej je potrebno doseči, da pouk književnosti ne bo le v učnih programih in učnih načrtih, kjer je prvoten obseg snovi s področja književnosti že tako močno skrčen. Doseči je treba, da se bo pouk književnosti izvajal vsaj v takšnem obsegu, v kakršnem se je pred uvedbo državne mature. Sedaj se najpogosteje pretežni del razpoložljivega časa namenja obvladovanju jezikoslovne terminologije, ker je standard znanja pri tem delu predmeta zelo nejasen in so maturanti vsako leto presenečeni z novimi domislicami, ki jih del predmetne skupine vključuje v drugo izpitno polo. Pri tem ne gre zgolj za izpolnjevanja poslanstva in bogatenje človekovega sveta, pač pa tudi za uresničevanje ostalih učnih ciljev predmeta slovenski jezik. Gotovo se strinjamo, da je literarna ubeseditvena najpomembnejših razsežnosti jezika, brez te je poznavanje jezika okrnjeno za eno svojih bistvenih oblik realizacije. In seveda ne gre pozabiti tudi, da bomo mlade ljudi s takšnim predznanjem pričenjali dobivati tudi kot študente literarnih in sorodnih ved. Ti bodo potrebovali neprijemno večji delež študija, da nadoknadijo predznanje, ki ga pač niso osvojili v srednji šoli. Opisani pojavi so nedvomno povezani tudi z razvojem naših strok.

V sedanjem položaju je torej treba predvsem opozoriti, kakšen pomen ima pouk književnosti za uresničevanje učnovzgojnih ciljev predmeta slovenski jezik s književnostjo in temu dela predmeta povrniti mesto, ki ga mora imeti, če želimo doseči temeljne učne cilje.

Književnost in jezik

Miran Hladnik

Filozofska fakulteta, Ljubljana

Poročal bom o prispevkih, ki so se na temo razmerja literature in jezika v šolah in na fakulteti pred pol leta pojavili v diskusijski skupini Slovlit (<http://www.egroups.com/group/slovlit/10> in naslednja sporočila). Debatu sledi in občasno v njej sodeluje okrog 150 kolegov, v glavnem slovenistov, zainteresiranih za književnost, zraven pa še omembe vredno število ljudi z drugih strokovnih področij, ne nujno humanističnih, ki jih naše teme zanimajo. Kot moderator sem med drugim pozval diskutante k razpravljanju o razmerju med jezikom in literaturo na vseh stopnjah izobraževanja. Ena od bolečih pobud za to je bilo – naj priznam po pravici – včasih ne najbolj idilično sožitje literatov z jezikoslovci v okviru študijske smeri slovenščina na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Naše težave so v tem, da je po spletu kadrovskih okoliščin ali morda tudi na osnovi »gramatičnega značaja« naše nacije (nismo namreč le narod pesnikov, ampak smo tudi narod slovničarjev) jezik pri slovenščini pred literaturo, tako v poimenovanju (literaturo v pogovoru pogosto kar izpuščamo: študiram slovenski jezik pomeni študiram slovenski jezik in literaturo) kot v številu ur. Čeprav načelno pristajamo na nenapisano pravilo, da je razmerje med jezikom in literaturo enakopravno, in imamo podporo s strani študentov, ravnotežja zlepa ne moremo vzpostaviti. Podjetnost jezika gre na račun literature tudi v raziskovalnih inštitucijah (ZIFF, ZRC SAZU, IJS): povsod jezik dobi več kadrovskih osvežitev, ima več raziskovalcev in več raziskovalnih ur oz. denarja in več družbene pozornosti, pač na osnovi premisleka, da je jezik bolj temeljna kategorija in za nacionalno eksistenco pomembnejši od literature.

Primerna pot k vzpostavitvi ravnotežja se je zdela v osamosvojitvi jezikovnega pouka od literarnega v šolah in v ločenih študijskih programih za učitelje jezika in literature na akademski ravni. V to smer je kazal že predlog Marka Juvana v okviru Društva za primerjalno književnost pred kakima dvema letoma, dodatni argumenti diskutantov pri Slovlitu pa so bili, da diferenciacija stroke pomeni njeno kvalitativno rast (Tom Ložar, Kanada) in da nekatere stremeljive srednje šole tako ločen pouk že uspešno izvajajo (Maja Djukanović, Beograd). Študijski programi nacionalnih filologij na univerzah v Ameriki, v Italiji in na Poljskem, kjer delež literature daleč presega delež jezikovnih predavanj, je utrjeval mnenje, da je razmerje med strokama pri nas zares iz tira in zrelo za radikalne popravke.

Navdušenje nad secesionistično idejo je kmalu dobilo popravek v prispevku kolegice Alenke Hladnik (<http://www.egroups.com/group/slovlit/25>), filozofinje na srednji šoli, ki je prepričljivo predstavila realne nevarnosti ločitve literature od jezika in ob soglasnem spoznanju tveganosti take odločitve zaključila akademsko rezoniranje. Predlog osamosvojitve strok je označila kot samomorilski. Glavni argument za previdnost

pri predlogih za spremembo vloge literature v šoli je spoznanje, da literatura v današnji slikovni kulturi in kulturi množičnih medijev nima več tiste pomembnosti kot v preteklih časih: »Danes ne govori več beseda, temveč podoba.« Dodajam, da se je literatura marginalizirala tudi kot izrazilo nacionalne identitete – tu jo je uspešno nadomestil šport. In pripominjam še, da je bil visoki status književnosti na Slovenskem verjetno od samega začetka bolj programski mit kot stvarnost. Če bi bilo kdaj drugače, Prešeren najbrž ne bi zapisal verzov »Kranjč, ti le dobička išeš, [...] kar ti bereš, kar ti pišeš, / mora dati gótov d'nar!« in slovenski pesniki ne bi umirali mladi v cukrarni. Po Alenki Hladnik je smoter pouka književnosti mladini, ki prihaja iz sveta podob, odpirati simbolni svet besed, za katerega je ta skoraj povsem izgubila smisel. To lahko učitelji počnejo le v navezi z materinščino, ki ima nespregledljivo komunikacijsko funkcijo, in v njenem varnem zavetju. Osamosvojitve literature bi potisnila novi predmet v skupino »nepomembnih in nekoristnih predmetov«, v družbo filozofije, glasbene in umetnostne zgodovine, ki imajo v gimnazijah samo po kakšno uro v posameznem letniku, drugod pa še tega ne.

Druženje literature in jezika v okviru šolskega predmeta slovenščina je v vzajemni odvisnosti z univerzitetnim študijskim programom slovenski jezik in književnost, kjer se edino lahko kvalificirajo učitelji tega predmeta v osnovnih in srednjih šolah. Ker se je diskusija na temo ločevanja jezika in literature v šolah v Slovlitu iztekla v nekakšni resignaciji reformističnih idej, sklepam, da do radikalnih sprememb študijskih programov na slovenistiki v bližnji prihodnosti ne bo prišlo, vsaj v to smer ne. Pač pa bi bilo po mojem prepričanju treba spremeniti tisto pričevanjsko držo med pedagoškimi delavci, ki so, goreče zazrti v veličino klasičnih literarnih umetnin, slepi za interese današnjega dijaka in za dolgočasnost ter neodmevnost marsikaterega kanoniziranega besedila. S svojim ekskluzivnim obnašanjem sicer pritegnejo krožek očaranih oboževalcev, odvrnejo pa množico »neposvečenih« in tako spominjajo na onega svetopi-semskega pastirja, ki gre raje za eno ovco, kot da bi skrbel za celo čredo.

Za posameznike med diplomiranimi komparativisti, ki jih je življenje zaneslo v pedagoško službo, smo na slovenistiki pred kratkim poskrbeli tako, da bi z dodatnim študijem jezikoslovnih in nekaterih slovenističnih literarnozgodovinskih vsebin legalizirali svoj položaj in dosegli licenco za poučevanje slovenščine v šolah. Oblikovanje tega programa ni bilo lahko, tako zaradi bojazni kolegov jezikoslovcev, da ustvarjamo bližnjico, po kateri se bo dalo s šnelkurzi po desni prehiteti redne slovenistične študente in jim pred nosom pobrati službe, kot zaradi vedno novih zahtev po formalnih popravkih programa s strani Sveta za visoko šolstvo in drugih inštanc. Pred nedavnim je bil program še enkrat zavrnjen, čeprav po mojem ni nevaren obstoječi razmejitvi med strokama. Izpitov je namreč precej, obsežni so, dokvalifikacija ni zastoj, zato ne pričakujem pretiranega povpraševanja po tem doizobraževalnem servisu.

Ker je zadnja leta vse bolj živa potreba komparativistov po sodelovanju v pedagoškem procesu, se zdi, da bi ob spremembi študijskih programov pri prehodu na kreditni sistem naletelo na ugoden odziv odprtje možnosti pedagoškega študija svetovne književnosti. Z ustreznim dodatnim dele-

žem slovenske književnosti bi se pedagoški diplomanti svetovne književnosti lahko potegovali za poučevanje kakšne od izbirnih vsebin na srednji stopnji.

V pričujočem poročilu o debati na temo ločitve književnosti in jezika nisem odpiral novih pogledov. Dogajanje zadnjega pol leta je modificiralo in izostrilo poglede, ki sem jih izrekel in objavil že na drugih mestih, zlasti v devetem *Zborniku slavističnega društva Slovenije* z referati zborovanja v Murski Soboti, 1999 (Slovenska literarna veda med kulturo, znanostjo in šolo, 21–30; tudi http://www.ijs.si/lit/lit_veda.html-12 in http://www.ijs.si/lit/lit_ved2.html-12). Prostor za sprotne izrekanje mnenj in morebitnih novih predlogov je vedno odprt na novičarskem strežniku, ki gosti skupino Slovlit (slovlit@ijs.si, <http://mailman.ijs.si/listinfo/slovlit/>). Tam so že bili objavljeni nekateri odmevi in komentarji s tegale posvetovanja (<http://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2000/000007.html> isl.). Skleпам z željo, da bi bile naše zahteve po enakopravnem deležu jezika in literature v šolskih in študijskih programih uspešne.

Pomen vprašanja *kako* za pouk književnosti

Boža Krakar Vogel

Filozofska fakulteta, Ljubljana

Pouk književnosti je po sodobnih pojmovanjih komunikacijski proces, katerega uspešnost je odvisna od usklajenega reševanja vrste vprašanj: poleg *čemu* in *kaj* so bistvena vsaj še *koga*, *kdo*, v *kakšnih okoliščinah šolskega sistema* in *seveda kako*.

Tega se v novejšem času širše zavedamo in poskušamo ta spoznanja uresničevati tudi v praksi, z dejavnostmi kurikularne prenovе.

V polpreteklosti (nekako do začetka 90. let) namreč vsa ta vprašanja pri razmišljanju o pogojih za kakovosten pouk književnosti niso imela posebnega pomena. Analiza tedanjih prispevkov o pouku književnosti omogoča naslednjo temeljno ugotovitev: večina razpravljalcev je razmišljala predvsem o ciljih in vsebinah pouka, kar se tiče metod podajanja, pa je nekako veljalo, da pridejo same od sebe s strokovno podkovanostjo.

Kot zanimivost navedimo še nekaj opažanj iz te analize:

- večina razprav v strokovni periodiki in na raznih shodih se je sukala okrog pouka književnosti v srednjih šolah (gimnazijah), o pouku v osnovni šoli se je razpravljalo dosti manj, o književnosti v srednjih strokovnih in poklicnih šolah zelo malo, o književnosti na univerzi, kjer naj bi se s potrebnimi vsebinami srečevali bodoči učitelji, pa tako rekoč nič,

- najbolj dejavni so bili pri razmišljanjih o srednješolskem pouku univerzitetni profesorji in nekateri (tedanji) asistenti,

- srednješolski učitelji so razen izjem nastopali kot kolektivni »organi« v deklaracijah slavističnega društva, posamezno so si »upali« le redki, sploh pa težko s kakšnimi vitalnimi praktičnimi vprašanji.

Rezultat teh razmislekov bi lahko povzeli takole:

Srednješolski (gimnazijski) pouk književnosti naj učence usposablja za literarno branje, omogoča temeljno razgledanost po literarnih zvrsteh, vrstah, žanrih in razvoju literature (ob primerno obsežnem izboru reprezentativnih, pretežno kronološko razvrščenih literarnih del), in naj (po možnosti) spodbuja veselje, naklonjen odnos do leposlovja (Krakar-Vogel 1992).

To načelo, ki ga tudi novejša preverjanja niso bistveno spremenila, smo zato upoštevali tudi pri sestavljanju učnega načrta za srednje šole pri kurikularni prenovi – to je razvidno v zapisih splošnih ciljev in vsebin.

Bolj kakor v prejšnjih učnih načrtih smo pri kurikularni prenovi precizirali dejavnostne (funkcionalne) cilje, t.j. različno zahtevne komunikacijske dejavnosti, ki naj bi potekale med učencem, literaturo in učiteljem. (Zato je kljub nekaterim drugačnim mnenjem tudi učni načrt za srednje šole naravnano komunikacijsko – to lastnost namreč dobi s projektiranjem dejavnostnega pouka, čeprav izbor literarnih besedil manj sledi eminentno recepcijskemu načelu – tako kot je to v osnovni šoli.)

Prav zaradi večje komunikacijske naravnosti sodobnega književnega

pouka je postalo še bolj aktualno vprašanje *kako*. Odgovorov se je mogoče lotiti z dveh zornih kotov, z učenčevega ali z učiteljevega, torej: *bodisi kako učenec bere in se odziva na literaturo, kdaj mu je to prijetna izkušnja, in kakšne so nujne posledice tega za pouk, bodisi kako naj ravna učitelj, da bo omogočal učenčevo motivacijo in voljno odzivanje*. Na učenca osredinjeni pouk v (naši) specialni didaktiki bolj spodbuja ukvarjanje s prvim delom vprašanja. Učitelji pa po naših izkušnjah potrebujejo bolj neposredne odgovore tudi na njegov drugi del, ki se v razširjeni obliki lahko glasi takole:

kako, s katerimi pristopi motivirati oz. prepričati učenca, da tisto, kar mu ponujamo, ni samo suhoparna učna snov, kakršna morda veseli nas profesorje, ampak da naša ponudba vsebuje marsikaj takega, kar nago-varja tudi njega samega, kar je mogoče razumeti, obvladati, kar ga lahko vznemiri, privlači, zabava tukaj in zdaj, čeprav stoji za naslovom letnica 1600 ali 1960 (eno in drugo je za mladostnike pač siva davčina). Kako torej promovirati literaturo, zlasti tisto »zahtevnejšo«, ki je zunaj dosega trenutne aktualnosti, in s katero se večina najbrž ne bo imela priložnosti srečati drugje kakor v šoli. Mislim na klasična oz. kanonska besedila, ki največkrat ne kar na prvi pogled očitno govorijo o trenutno aktualnih problemih mladostnikov v sodobnem svetu, v trenutno aktualnem jeziku in obliki, ampak o trajnih človeških vprašanjih, toda v drugih časih in krajih, tudi v manj komunikativnem jeziku. Gre za besedila, katerih odsotnost v obzorju pričakovanih bistveno siromaši posameznikovo literarno sprejemljivost in občutljivost za vprašanja, ki jih odpira literatura. Obenem pa za besedila, ki jih mora zaradi njihove »neaktualnosti« posameznik za svoje potrebe šele osmisлити s procesi ponotranjanja – z razumskimi, čustvenimi in domišljajskimi dejavnostmi.

Kako torej tako literaturo približevati učencem, ki so za povrh ne le leposlovju, ampak verbalnemu dožemanju sveta nasploh manj naklonjeni (podobno to danes velja tudi za starejše sprejemnike) kot pred dvema ali tremi desetletji? A hkrati tudi učencem, ki po naših poizvedovanjih tudi zdaj menijo, da si brez leposlovja ne morejo predstavljati kakovosti življenja, ki se radi spominjajo zanimivih ur književnosti, ki se radi pogovarjajo o moralnih in drugih problemih in dilemah, o katerih so kaj prebrali in s katerimi se identificirajo, ki so z veseljem brali tudi zahtevne knjige, če so bili na branje pripravljeni ..., ki skratka stiku z literaturo niso kar počez nenaklonjeni.

Odgovori na vsa ta vprašanja v sodobni didaktiki niso enoznačni. Pogosto so v različnih ekskluzivističnih doktrinah celo diametralno nasprotni (npr. besedil je pri pouku preveč – jih je premalo, vizualizacije literarne snovi so neprimerne – so bolj primerne kakor samo besedilo, besedil se ne sme dopisovati – to je edina prava pot za spodbujanje senziбилnosti ...).

Poleg takih vnaprejšnjih teorij je zato v pomoč za ravnanje v praksi umestno raziskati tudi lasten teren in oblikovati lastna spoznanja o tem, kaj je glede na naše okoliščine najprimernejše. Temu raziskovanju se v »postprenoviteljskem« obdobju intenzivno posvečamo v podiplomskih in drugih raziskavah.

Veliko uporabnih odgovorov nam daje poizvedovanje med neposrednimi udeleženci – med učitelji in učenci. Tu je mogoče odkriti veliko še neizkoriščenih rezerv, tako glede učnih strategij kakor glede učnih pripomočkov.

O negativnih učnih strategijah so npr. učenci razmišljali takole:

Pouk književnosti (ob bolj ali manj »komunikativnih« besedilih) ni priljubljen, če je

– sosledje suhoparnih razlag literarnozgodovinskih procesov ali učiteljevih (strokovnih) interpretacij, ki ne izhajajo iz učenčevega doživlja in razumevanja literarnih besedil,

– vrednotenje literature s katedra,

– večno enako analiziranje besedil po literarnoteoretičnih kategorijah,

– izpraznjeno skupinsko delo,

– »galop« skozi učno snov,

– stereotipna obravnava domačega branja,

– zapisovanje in učenje razlage ter trepetanje pred kontrolkami, ki zahtevajo predvsem reprodukcijo,

– ciljno naravnano na maturo od prvih ur dalje.

Vse to ob še tako privlačnih vsebinah vzbuja odpor do literature, njena umetniškost pa ostaja učencem tuja in nedoživeta, vrata v identifikacijo v rutini pedagoške komunikacije zaprta.

In kdaj imajo učenci pouk literature radi:

Vsi na prvo mesto postavljajo dobrega učitelja – takega, ki suvereno obvladuje literaturo, ki ga vidijo tudi samega kdaj brati knjigo, iti v gledališče, ki ne vsiljuje svojega okusa in mnenja in ne omalovažuje njihovega. Pa takega, ki obvlada različne strategije približevanja literature mlademu bralcu. V novejši didaktični teoriji obdelane in tudi v naši praksi uspešne so npr. naslednje:

– glasno branje celih del ali odlomkov v razredu (estetsko, niansirano interpretativno branje, ki govorno razkriva strukturne prvine besedila, učence navda z estetskim ugodjem in jih spontano usmeri v podrobnejšo analizo oz. interpretacijo; žal se v praksi še pogosto dogaja, da brati v šoli »ni časa«, saj je treba predelovati »učno snov«),

– pogovor o odprtih problemih, ki jih v bralcih sproža literatura (pa naj gre za »banalno« nerazumevanje besed, tematike ali za različna čustvena, moralna idr. odzivanja),

– izvirne, ustvarjalne oblike dela z besedili, npr. recitali, poskusi uprizoritve, ustvarjalno pisanje,

– zanimive oblike priprave in obravnave del za domače branje,

– različne oblike preverjanja (npr. kviz, medsebojno spraševanje),

– razpravljanje o književnosti, ki ni le za oceno,

– spontano branje v širino, ki presega obvezni (maturitetni) repertoar,

– pouk naj v nižjih letnikih ne bo dril za maturo,

– sodobne medijske predstavitve in oblike dela (ki pa seveda ne morejo nadomestiti branja knjig),

– vizualizirano, kratko in jedrnato posredovanje snovi, zanimivosti o dobah in avtorjih.

Skratka, komunikacija pri pouku naj bolj spodbuja temeljno razumevanje, doživljajski, domišljijski in intelektualno kritični stik z besedno umetnostjo in naj se izogiba zgolj storilnostnemu posredovanju učne snovi. Tako se tudi učne snovi obvlada več, predvsem pa se skozi pozitivne izkušnje odpira pot k dojemanju in vrednotenju različnih vidikov literarnosti literarnih besedil.

S tega stališča so poleg obveznega standarda pomembna sestavina pouka tudi prostoizbirna besedila. (Zanje je v novem UN namenjena približno 1/5 časa.) Obravnavati jih je mogoče na dva načina:

a) kot dodatne vsebine v okviru posebej odmerjenega časa, z alternativnimi pristopi (npr. z govornimi nastopi oz. referati, z recitali, z razrednimi gledališkimi dogodki, z raziskovalnimi nalogami, z oblikovanji »domačih strani...«);

b) kot dopolnila obveznih obravnav (npr. izbirno besedilo neobveznega avtorja je lahko problemska motivacija za obravnavo obveznega, dopolnilo v sklepnem delu obravnave, različna izbirna besedila so lahko vir samostojnega domačega dela – naloge – po obravnavi obveznega besedila, lahko so dodatno glasno branje, izhodišče primerjav med obveznimi in drugimi besedili...).

Oba skicirana načina omogočata pestrost pristopov in vsebin, s tem pa manj »ortodoksno« podajanje obveznega standarda – ta je v UN oblikovan kot najmanjši skupni imenovalac različnih predstav o literarni kultiviranosti bodočega slovenskega izobraženca.

Za učinkovito udejanjanje nakazanih sugestij se za v prihodnje kažejo naloge v dveh smereh:

– oblikovanje učnih pripomočkov (učbenikov, medijskih predstavitev), ki bodo omogočali standardne in izbirne obravnave z opisanimi strategijami,

– izobraževanje učiteljev za fleksibilno prehajanje med različnimi pristopi in možnostmi ter suvereno obvladovanje obveznih in izbirnih literarnih del in njihovega opisa. To izobraževanje pospešeno poteka na seminarjih, vendar pa se bo treba bolj zavedati, da morajo učitelji jedro tega znanja pridobiti že med študijem.

Zato je za uspešno prenovo pouka književnosti potreben tudi razmislek na izobraževalnih institucijah za bodoče učitelje. Slejkoprej bo treba najti celovit odgovor na vprašanje:

Kaj naj naš diplomant zna, da bo uspešen in dober učitelj književnosti v okviru materinščine in kako naj se to uresničuje v praksi. Kaže, da se bo v prihodnje koristno lotiti tega dela in organizirati kakšen posvet tudi o tej temi. Najbrž bi se pri teh razmišljanjih lahko zgledovali pri študijih, ki se že dolgo zavedajo, da morajo poleg znanstvenosti omogočati diplomantom tudi uspešno opravljanje poklica in jim vprašanje *kako ob kaj ni odveč.*

LITERATURA IN VIRI

- BENTON, M., J. Kjeldsen: »Teaching literature at secondary level – mapping the field.« V: *Literature manners. Newsletter of the British Council's Literature Department*. 21. december 1996.
- JELENIKO, T. (2000): *Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za dijakke z zaključnim izpitom*. Magistrska naloga. FF, Ljubljana.
- KRAKAR-VOGEL, B. (1992): *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin*. Doktorska disertacija. FF, Ljubljana.
- KRAKAR-VOGEL, B. (1995): »Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti.« *Zbornik Slavističnega društva Slovenije* 4, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- KRAKAR-VOGEL, B. (1996/97): Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih. *Jezik in slovstvo*, št. 4-5.
- KRAKAR-VOGEL, B. (1999): »Konservativnost in inovativnost novega učnega načrta za pouk književnosti v gimnazijah.« *35. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah. 1998. Predmetna kurikulumna komisija za slovenščino. Ljubljana.

Procesni pristop pri pouku književnosti in vprašanje recepcijskih zmožnosti učencev

Tine Logar

Šolski razgledi, Ljubljana

I.

V sodobni šoli se ob klasičnem transmisijem pristopu v poučevanju, za katerega je značilno frontalno podajanje snovi ter siljenje učencev v položaj, ko le utrjujejo podane »obrazce« in jih nato reproducirajo učitelju, vedno bolj uveljavlja drugačen koncept dela v razredu, ki ga zaznamuje t. i. procesni pristop. Zanj je značilno, da razume učenje kot proces stalnega interpretiranja in reinterpretiranja, ne pa kot prenos večnih resnic, v katere ne smemo podvomiti. Učence spodbuja k neprestanemu zaznavanju in uvidevanju problemov ter iskanju poti za njihovo rešitev. Poudarjena je torej konstruktivistična narava učenja in poučevanja, ki zahteva od učencev visoko stopnjo dejavnosti, saj morajo čim več postoriti sami. Učitelj jim pri tem pomaga predvsem kot mentor in ne kot prenosnik večnih resnic.

Pomembno je torej, katere vsebine so dijaki usvojili, kako jih razumejo, utemeljujejo in podpirajo s svojimi zgledi, ali jih znajo analizirati iz različnih zornih kotov, uporabljati v novih situacijah, povezovati na nove načine in kritično presojsati, ali so se sposobni izražati na različne načine, ali so si razvili bralne strategije in ali se znajdejo med viri v mediateki, na svetovnem spletu ipd. Taka dejavna komunikacija z leposlovjem pa zahteva mnogo več časa od klasičnih metod poučevanja.

Cilj procesno zasnovanega pouka je torej že sama pot do cilja, v okviru katere so možne različne rešitve, pomembno vlogo pa imajo tudi napake, ki dijaku prav tako pomagajo pri izgrajevanju spoznanj in zato nimajo več negativnega predznaka kot pri klasičnih modelih poučevanja in učenja.

Ker procesni pristop oz. aktivne oblike dela zahtevajo bistveno več časa, je jasno, da učni načrti za slovenski jezik in književnost za vse tipe srednjih in poklicnih šol predvidevajo obravnavo prevelikega števila literarnih del glede na število ur, namenjenih pouku književnosti. Znova se moramo torej vprašati, kaj si sploh želimo, kaj je naš končni cilj. Če je le-ta boljša kakovost in večja trajnost znanja ter vzgoja za vseživljenjsko izobraževanje (slednje zahteva odraslega avtonomnega, suverenega, aktivnega in kritičnega bralca), potem nikakor ni treba obravnavati tako velikega števila (pretežno zahtevnih) literarnih del v dveh, treh ali štirih letih šolanja, saj bodo kompetentni bralci v zrelejših letih sami posegli tudi po knjigah, ki jih niso spoznali v mladosti.

Ob razmišljanju o uvajanju procesnega pristopa v pouk književnosti v slovenskih šolah se nujno zastavljajo tudi vprašanja v zvezi z učbeniki/berili, s konceptom mature, kakršnega smo razvili v zadnjem desetletju, in z vlogo šolske knjižnice/mediateke.

Če procesni pristop zagotavlja pluralnost metod poučevanja, s katerimi lahko cilje dosežemo na različne načine, to pomeni, da so tudi učna sredstva – berila lahko različna. Zato bi se morali učitelji praktiki avtonomno in strokovno suvereno odločati o tem, po katerih učbenikih/berilih, ki jih je potrdil strokovni svet, bodo poučevali, šolski sistem pa bi moral v kali onemogočiti pritiske s te ali one strani na učitelje, po katerem berilu naj delajo. Le v tem primeru bo večja ponudba potrjenih beril (predvsem v osnovni šoli), na katero smo čakali petdeset let, za učitelje prednost in ne »prekletstvo«.

Procesni pristop pri pouku književnosti postavlja pod vprašaj tudi trenutno veljavni koncept mature, po katerem dijaki v zadnjem letniku obravnavajo izbrana besedila, ki so podlaga za pisanje maturitetnega eseja. Izvirno sicer dobra ideja se je v nekaj letih (po ocenah ocenjevalcev in drugih učiteljev) sprevrgla v svoje nasprotje, saj dijake in učitelje ter ocenjevalce ukaluplja v pričakovane miselne in sporočilne vzorce, usodno pa vpliva tudi na sam pouk književnosti, ki se je začel podrežati temu, koliko točk posamezna snov »prinese« pri maturi, kaj se torej glede na trenutno stanje »bolj spleča« usvojiti, kaj pa lahko mirno prezremo. Tej zagati bi se najlaže izognili tako, da maturitetnega eseja ne bi neposredno vezali na detajlno obravnavo petih ali šestih vnaprej znanih del. Le-to bi sicer v četrtem letniku ohranili, saj omogoča sintezo vsega v štirih letih pridobljenega znanja ter uporabo bralnih in učnih strategij dijakov, vendar pa bi morali nato dijaki svoje znanje pri eseju kreativno in inovativno uporabiti ob nenapovedani temi.

Končno je tu še vprašanje šolske knjižnice/mediateke, ki dobiva z uvajanjem procesnega pristopa v pouk književnosti še pomembnejšo vlogo, kot jo je imela do sedaj. V njej bi moral pouk potekati čim večkrat, saj je eden temeljnih ciljev, dijake usposobiti za samostojno iskanje ustrezne literature in virov v knjižnici, prek Cobissa v drugih slovenskih knjižnicah in končno tudi na svetovnem spletu.

II.

Ne glede na prevladujoče mnenje, da je pouk književnosti v programsko prenovljenih slovenskih šolah zasnovan ustrezno in da je pereče le vprašanje ur, namenjenih slovenskemu jeziku in književnosti, po mnenju nekaterih pa tudi vprašanje razdelitve ur med književnostjo in jezikom, menim, da vse le ni tako lepo, kot izgleda na prvi pogled. Kako naj si sicer razlagamo podatek iz neke raziskave, ki so ga omenili ob predstavitvi bralnih klubov dr. Mance Košir, ki kaže, da je med odraslimi Slovenci le 11 odstotkov bralcev.

Če pouk književnosti ocenjujemo v okviru priprave mladih za vseživljenjsko izobraževanje, katerega del je tudi zavezanost umetnostni besedi, ugotovimo, da temeljnega cilja nismo dosegli oz. da smo ga dosegli 11-odstotno. Eden temeljnih vzrokov za tako stanje je poleg dejstva, da so učni načrti preobremenjeni glede na število učnih ur (kar vodi v pasivno vlogo dijakov, površno obravnavo literarnih del, podatkovno učenje in reproduciranje danih »resnic«), predvsem v tem, da literarna dela in

literarnoteoretični problemi, ki jih obravnavamo v posameznih letnikih srednjih in poklicnih šol, le redko ustrezajo recepcijskim zmožnostim dijakov.

Razlika med poukom književnosti in drugimi naravoslovnimi in družboslovnimi predmeti je med drugim tudi v tem, da pri književnosti ni potreben le racio, marveč tudi življenjske izkušnje, ki jih mora imeti človek, da razume sporočilo besedila oz. določen problem. Tako so dijaki sicer sposobni višjih miselnih procesov, ki zadostujejo morda pri matematiki, kemiji, šahu ipd. (tudi med ustvarjalci ali poustvarjalci poznamo številne primere t. i. čudežnih otrok od Gaussa do Fischerja ali Pogoreliča, medtem ko dela visoke književnosti ostajajo domena odraslih ustvarjalcev) in so nujen pogoj tudi za razumevanje in razčlenjevanje literarnih del (literarna teorija), manjkajo pa jim življenjske izkušnje, ki bi jim omogočile dokončen vstop v svet književne umetnine. Prav to prvino zahtevane osebnostne zrelosti dijakov so spregledali tako stari kot novi učni načrti, ki ne upoštevajo duševne zrelosti otrok, njihovih življenjskih izkušenj in sposobnosti uvidevanja problemov, povezanih s sporočilom besedil.

Če bi želeli preseči to pomanjkljivost, bi morali izbirati med literarnimi deli, ki jih obravnavamo v šoli, tudi na podlagi razvojnopsiholoških meril in tako pouk zasnovati na počasni rasti od tistih del, ki jih lahko dijaki duhovno, sporočilno, stilno ipd. lažje dekodirajo, do najzahtevnejših besedil, ki jim jih lahko duhovno/sporočilno približamo, ko so stari osemnajst, devetnajst let. Pri tem se ne bi smeli ozirati na njihovo literarnozgodovinsko umestitev, kar pomeni, da bi se morali odreči tako klasični literarnozgodovinski vertikali kot tudi postavitvi le-te »na glavo« (ko bi začeli v 20. stoletju in pozneje obravnavali dela iz starejših obdobj), saj so mnoga modernistična dela 20. stoletja mlademu bralcu lahko še teže razumljiva kot dela klasične literature. Literarnozgodovinsko vertikalno bi tako lahko zamenjali npr. tematski krogi, prilagojeni zanimanju dijakov.

Izbrana (kanonska) teže razumljiva besedila bi obravnavali v »več krogih«, vedno bolj poglobljeno, pač v skladu z večjo zrelostjo otrok in njihovo receptivno zmožnostjo. Ob takem vračanju k že znanim besedilom bi se dijaki zavedli pomena lastne osebnostne zrelosti za razumevanje književnih (in drugih) umetnin in tega, da je posamezno knjigo vredno – ponovno – vzeti v roke tudi potem, ko si končal obvezno šolanje.

Kot dodaten učni pripomoček, ki bi dijake spremljal vsa leta šolanja, pa bi (po zgledu periodnega sistema kemičnih elementov) veljalo pripraviti tudi literarnozgodovinsko preglednico slovenske in svetovne književnosti z vsemi literarnimi deli, ki jih bodo spoznali v času šolanja. Tako bi si že v začetku vsak lahko ustvaril tudi okvirni pregled nad celotno snovjo, kar bi dodatno prispevalo k večji urejenosti znanja.

Če nam bo uspelo pouk književnosti približati recepcijskim zmožnostim dijakov, bomo vzgojili prave (samozavestne in kompetentne) bralce, ki se bodo v zrelih letih radi vračali h knjigi, število tistih, ki znajo iz književnosti iztisniti vse, kar nam ponuja v estetskem, doživljajskem in sporočilnem pogledu, pa bo daleč presegló današnjih 11 odstotkov. In kaj več si lahko še želimo?

