

134236



J

E Z I K

in

lovstvo

19

PP9704P29

ISSN 0021 - 6933 LETNIK XLI 1995/96 ŠTEVILKA 1-2

VSEBINA

| | | |
|--------------------|--|--|
| Uvodna beseda | 3 | <u>Matjaž Kmecl</u> <i>Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine</i> |
| Razprave in članki | 5 | <u>Martina Križaj Ortar, Marja Bešter</u> <i>Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik</i> |
| | 17 | <u>Metka Kordigel</u> <i>O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali Problem literarnega scientizma</i> |
| | 31 | <u>Igor Saksida</u> <i>Mladinska književnost v prvih dveh trilettih osnovne šole</i> |
| | 43 | <u>Miha Mohor</u> <i>Književnost v tretjem triletju osnovne šole</i> |
| | 51 | <u>Boža Krakar-Vogel</u> <i>Pouk književnosti v srednji šoli</i> |
| | 61 | <u>Lidija Magajna</u> <i>Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju</i> |
| | 75 | <u>Sonja Pečjak</u> <i>Izhodišča za prenovu bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik</i> |
| | 89 | <u>Alenka Kozinc</u> <i>Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji</i> |
| | 99 | <u>Olga Kunst Gnamuš s sodelavkami</u> <i>Konceptualizacija intersubjektivnosti v pedagoškem govoru</i> |
| | 103 | <u>Janez Bečaj</u> <i>Predlog raziskave s socialnopsihološkega vidika</i> |
| 105 | <u>Jelka Morato-Vatovec</u> <i>Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih</i> | |

Jezik in slovstvo

Letnik **XLI**, številka 1-2
Ljubljana, november 1995/96

ISSN 0021-6933

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 številke)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

Uredniški odbor: Tomaž Sajovic (glavni in odgovorni urednik), Marko Juvan, Miha Javornik, Irena Novak - Popov (slovstvena zgodovina), Marja Bešter, Alenka Šivic - Dular (jezikoslovje), Boža Krakar - Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertoncelj

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: VB&S d.o.o., Milana Majcna 4, Ljubljana

Naslov uredništva: Jezik in slovstvo, Aškerčeva 2, Ljubljana 61000

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 1800 SIT, cena posamezne številke 300 SIT, cena dvojne številke 400 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 900 SIT. Letna naročnina za evropske države je 20 DEM, za neevropske države pa 26 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

Revijo gmotno podpirajo Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Po mnenju Ministrstva za informiranje RS, št. 23/187-92, z dne 18. 3. 1992, sodi revija med proizvode informativnega značaja, za katere se plačuje 5-odstotni davek od prometa proizvodov.

Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenavo pouka slovenščine

Za uvod k temu prvemu poročilu o delu za prenavo pouka slovenščine v izobraževanju bi seveda lahko ponovili množico vznesenih besed, ki smo jih doslej ob različnih priložnostih o svojem jeziku izgovorili; vendar jih puščamo ob strani in se zadovoljimo s poglavitnim: jezik je slejkoprej prvovrstno družbeno vprašanje, temeljna povezovalnost skupnosti in obenem osnovna možnost ustvarjalne misli. Tudi največji misleci bodo zagotovili, da je spoznanje dognano šele potem, ko je povedano ali zapisano. Nobeno lektoriranje ali popravljanje mu ne bo dalo tistega, česar v njem izvorno ni. Zato je toliko bolj pomembno, da prav vsakdo to svoje osnovno orodje sporazumevanja in ustvarjalnosti obvladuje, naj je — po starem — kralj ali berač. Bolj ko je družba razvita in civilizirana, bolj takšno kulturo potrebuje; zaostajanje pomeni postopno razvojno blokado.

Ker gre za skupno, to je javno vprašanje, je jezik področje, ki ga mora v mejah svojih pristojnosti imeti na skrbi tudi država — predvsem na področju izobraževanja in seveda vsega javnega delovanja. — Odkar smo bili vsaj na pol samostojni, to pa je od leta 1918, se je iz tega v resnici že izoblikovala posebna tradicija, ki pa nenehno niha med ustreznim in manj ustreznim, pri čemer seveda igra svojo, dovolj pomembno vlogo stroka. Za začetek je bilo treba, pišem o izobraževanju, sestaviti dovolj primerne učbenike, priročen pravopis, slovnice, berila; med drugo svetovno vojno je bilo treba sploh organizirati skrivno slovensko šolo vsaj tam, kjer je to bilo mogoče; potem je bilo treba kar najbolje preveslati usmerjeno izobraževanje in še potem stranski napad s tako imenovanimi »jedri«. In končno je iz sicer hvalevredne želje po kar najbolj temeljiti jezikovni izobrazitvi pa tudi iz pretirane samozavesti prišlo do nekakšnega poznanstvenja tega pouka na eni strani in do vse hujšega zanemarjanja oziroma podcenjevanja slovenščine kot učnega jezika na drugi strani. Posledica: raven funkcionalne pismenosti ni več sledila siceršnjemu družbenemu in civilizacijskemu razvoju Slovencev, kar je vzporedno porajalo še odpor do slovenščine kot učnega predmeta — v javnosti in seveda tudi med učenci. Stanje se je nekaj časa skušalo prikazovati kot normalno — celo odpor do branja, saj po različnih znamenjih sodeč narašča tudi ta (najbrž ga je deloma mogoče res pripisati navalu »gledalnih« občil, kibernetiki in podobnemu, kar precej pa vendarle tudi enciklopedistični neprilagojenosti učnih zahtev sprejemnim zmogljivostim in simpatijam mladega bralca, učenca). Poznanstvenje jezikovnega pouka se še zdaj večkrat utemeljuje s sklicevanjem na fiziko, matematiko, kemijo itd., češ da je tudi tam tako; pa ni oziroma je samo za tistega, ki se na fiziko, matematiko, kemijo itd. kar najmanj razume. Povrhu pa je stvar z maternim jezikom druga — domala vse, kar počnemo, celo matematika, fizika, kemija itd., je z njim tesno povezano; o obratnem je komajda mogoče govoriti.

V tej zvezi se zdi koristno pomisliti na Irsko, kjer staro irščino od polčetrtega milijona Ircev govori le še nekaj nad 50.000 ljudi, vsi učenci pa imajo staro irščino v šoli za obvezen učni predmet, saj naj bi bil njihova najintimnejša narodna reč. Vendar je neskončno osovražena. Ko povprašate, zakaj, je pojasnilo kratko in preprosto: učencem neusmiljeno tiščijo v glave zamotano slovniško sofistiko, nihče pa jih na primer ne nauči, kako v stari irščini napišeš prošnjo za delo ali ljubezensko pismo; ali pa da bi se v stari irščini pogovarjal z njimi.

Seveda je daleč od resnice, da se da na javno jezikovno kulturo vplivati samo z izobraževanjem. Vprašanje je precej bolj zamotano; je moralno: iz »praktičnih« razlogov (Slovenci smo praktični

ljudje) se zdi veliko bolj smiselno učiti se angleščine — če je tudi popolnoma zamorska, utegne prej ali slej priti prav, slovenščine pa, kolikor je je potrebne za najnujnejše sporazumevanje, prinesemo dovolj že od doma; politično: Kdo mi bo ukazoval, saj sem v vsem svoboden, tudi v jeziku, saj je demokracija!; kulturnozgodovinsko: Kaj potem, če so predniki tisoč let trepetali za ta jezik, njihova stvar — pač niso imeli države, mi jo zdaj imamo in kdo nam kaj more!; svetovljansko: sodobni »frankovski« jezik, jezik nadnarodnega sporazumevanja, je angleščina — torej delujmo angleško, bodimo svetovljani, da nas ne bodo imeli za provincialne butce! In tako naprej. Toda slejkoprej vseeno ostaja, da Janez zna tisto, kar se je Janezek naučil. Če bo Janezek dobil v ušesa, v duha in srce dobro slovenščino, se bo kot Janez puntal na primer zoper stanje slovenščine na televiziji, kjer se ji z vsako novo televizijsko hišo slabše piše, na čelu pa koraka državna televizija; ali pa se bo znal vsaj podpisovati (še zmeraj se celo tretjina slavističnih novincev ob vpisu ne zna); bo znal napisati dovolj kulturno poslovno pismo; bo sem in tja le vzel kakšno knjigo v roke; in bo kot učitelj dal kaj na svoj jezik, s katerim si tudi pri telovadbi ali sociologiji služi svoj kruh.

Na te stvari javnost in še posebej stroka opozarjata že kar lep čas. Tako je minister za šolstvo dr. Gaber sestavil ter imenoval delovno skupino, ki naj bi skušala poiskati nove načine in sestaviti nove načrte za slovensko jezikovno izobraževanje v celotnem šolskem sistemu od vrtcev do univerz. Skupina se je začela sestajati pred letom dni, decembra 1994, in v prvi fazi pripravila strateške osnove, od strokovnih izhodišč do časovnega oziroma zaporednostnega načrta. Sporazumela se je, da si bo prizadevala v svoje delo vključiti vse delne projekte, ki na tem področju obstajajo od prej — seveda v mejah tistega, kar bo tudi njena usmeritev, najrazličnejše strokovnjake — doslej jih je zbrala okoli 50, med njimi tudi iz zamejstva.

Zdaj je prvo obdobje, v katerem je prevladovalo zbiranje in urejanje »moštva«, delitev »del in nalog« ter priprava načelnih, »filozofskih« izhodišč, zaokroženo. Nastalo je obsežno gradivo, ki je samo deloma predstavljeno v tej številki JiS. Morda bo na prvi pogled komu učinkovalo precej abstraktno (takšno je žal tudi zaradi nekoliko preučenega jezika, v kakršnem je izraženo), je pa po našem prepričanju nadvse potrebno in koristno, saj predstavlja na eni strani pregled stanja, na drugi pa iz takšnega pregleda že lušči generalno usmeritev. Če bi to usmeritev, kot se zdaj kaže, skušali kar najkrajše povzeti, bi bilo mogoče reči takole: jezikovni pouk in vzgojo bo treba vsaj deloma preokreniti v dovolj zadostno in uporabno funkcionalno pismenost, literarno šolanje pa v — preprosto — pridobivanje veselja do branja (kar seveda niti najmanj ne izloča ustreznega literarnovednega znanja). Tudi ni nujno, da je zadeva na smrt dolgočasna in resna; ne tu ne tam.

Zaradi javnosti dela in odgovornosti zanj naj dodam, da podprojekt jezikovne vzgoje v osnovni in srednji šoli vodita mag. Martina Križaj in dr. Marja Bešter, podprojekt bralnega pouka dr. Sonja Pečjak, podprojekt začetnega opismenjevanja dr. Lidija Magajna, podprojekt slovenščine kot učnega jezika prof. Alenka Kozinc, podprojekt književnosti v srednji šoli dr. Boža Krakar, podprojekt književne vzgoje v osnovni šoli dr. Metka Kordigel, podprojekt književne vzgoje v prvem in drugem triletju mag. Igor Saksida, podprojekt književnosti v tretjem triletju osnovne šole prof. Mohor, podprojekt pouka slovenščine na narodno mešanem ozemlju pa prof. Jelka Morato; v podprojektu jezikovnega šolanja v srednji šoli svetuje in ga pomaga voditi dr. Janez Dular; celoto vodi dr. Kmecl, operativni vodja je dr. Metka Kordigel, generalna koordinatorica prof. Alenka Kozinc, strokovna tajnica projekta pa je prof. Mojca Poznanovič. (V okvirih Ministrstva za šolstvo so idejo pripravili prof. Stane Čehovin, prof. Silvo Fatur in prof. Boštjan Zgonc.)

V naslednjem letu namerava skupina izoblikovati tako imenovane vsebinske cilje in čimprej zaokrožiti delo z vsemi nujnimi konkretnimi prvinami, tako da bi po novem lahko vsaj na nekaterih šolskih stopnjah začeli poskusno učiti v kakšnih dveh letih. — Vsi, ki menite, da bi bilo treba delo kakorkoli dopolniti ali spremeniti, ste naprošeni, da nam svoje misli in zamisli sporočite na naslov — Zavod za šolstvo RS, ga. Mojca Poznanovič, 61000 Ljubljana, Poljanska 28 — ali pa da se udeležite javne razgrnitve dela v ljubljanskem Cankarjevem domu 12. decembra letos. Naj ne zveni obrabljeno, če zagotavljamo, da vam bomo resnično hvaležni.

Matjaž Kmecl

Martina Križaj Ortar, Marja Bešter

UDK 372.880:808.63:371.3

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik

1 Zakaj prenova?

Nove družbene okoliščine (slovenščina kot državni jezik v Republiki Sloveniji) in nova strokovna spoznanja (jezikoslovna in didaktično-metodična) zahtevajo tudi ponovno ovrednotenje vloge in ciljev slovenskega jezika kot učnega predmeta in učnega jezika v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Dejstvo, da je slovenski jezik državni jezik Republike Slovenije in za večino prebivalcev Republike Slovenije materni jezik, tj. primarno sredstvo mišljenja, čustvovanja, doživljanja, sporočanja, razumevanja ipd. ter kot tak simbol narodne samobitnosti, daje slovenščini kot učnemu predmetu in kot učnemu jeziku v naši šoli poseben pomen in mesto, saj je pri oblikovanju učenčeve osebne, narodne in kulturne identitete najpomembnejši prav jezik.

Znano je, da človek s sporazumevalnimi primanjkljaji in pomanjkanjem védenja o delovanju jezika ne more biti uspešen pri udejstvovanju v družbi. V šoli pa sporazumevalni primanjkljaji vplivajo ne le na neuspeh učenca pri slovenščini kot učnem predmetu, temveč tudi na njegovo uspešnost pri ostalih predmetih (znano je, da je učni uspeh bolj odvisen od razvite sporazumevalne zmožnosti kot pa od splošne inteligentnosti) in pri navezovanju stikov s sošolci, učitelji in drugimi ljudmi.

Raziskave pri nas kažejo, da naše šole (različnih stopenj in usmeritev) uspešno končajo učenci, ki niso funkcionalno pismeni, tj. nimajo razvite sporazumevalne zmožnosti, kar predstavlja oviro pri njihovem vsakdanjem delovanju v družbi (so le analfabetko pismeni: v šoli so se naučili branja in pisanja, a tega v vsakdanjem življenju ne znajo uporabljati). Po ocenah strokovnjakov (A. Kranjc) je takih okrog 50 % prebivalcev Republike Slovenije, starih nad 15 let (prim. Drogenik 1993). Tako je v raziskavi Kvaliteta življenja v Sloveniji (Andragoški center Slovenije, 1994), v kateri je bilo zajetih 1806 prebivalcev RS, starih od 15 do 75 let, vsak tretji anketiranec »priznal«, da ima veliko težav s tvorjenjem pisnih besedil (31,1 %), vsak peti (19,9 %) pa z branjem in razumevanjem napisanega. 11,2 % anketirancev celotnega vzorca povzroča težave že pisanje najbolj preprostih/kratkih besedil (znancem in sorodnikom), 23,2 % pisanje prošenj in 23,4 % pisanje daljših besedil. 12,5 % anketirancev povzroča težave branje zemljevidov, 10,3 % knjig, 8,1 % voznihi redov, 8,0 % navodil in 5,9 % časopisov (prim. Drogenik, Janko, Možina 1995). Navedeni podatki pomenijo, da se ti ljudje v življenju izogibajo situacij, ki od njih zahtevajo omenjene dejavnosti.

Pilotno testiranje s poskusnim vprašalnikom na manjšem številu prostovoljcev je bilo v Sloveniji v okviru Andragoškega centra Slovenije opravljeno leta 1992: testiranci so morali prepoznati ideograme (47,9 % jih je prepoznala vseh deset), z voznega reda razbrati čas prihoda vlaka (77,5 % uspešnih), v telefonskem imeniku poiskati zahtevano številko (59,1 %), v danem besedilu poiskati zahtevan podatek (npr. iz besedila na spremnem listku tablet Aspirin je le 45,1 % testirancev pravilno odgovorilo na vprašanje *V katerih primerih tablet ne smemo jemati?*), izpolniti pošne in bančne obrazce ter napisati prošnjo za zaposlitev itd., kar jim je vse povzročalo precej težav (prim. Bešter 1994/95).

Del funkcionalne pismenosti predstavlja t. i. bralna pismenost, tj. zmožnost razumevanja zapisanega sporočila in njegove nadaljnje uporabe. Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti iz leta 1991 (Mednarodna zveza za preverjanje izobraževalnih dosežkov /IEA/) pri osnovnošolcih kažejo, da razumevanje strokovnih/poljudnoznanstvenih besedil (sem spadajo tudi učbeniška besedila) povzroča našim učencem več težav kot drugim po svetu: tretješolci so med 31 sodelujočimi državami dosegli le 20., osmošolci pa 11. mesto. Zaskrbljujoče je dejstvo, da so naši učenci dobro odgovorili na vprašanja, ki zahtevajo le dobeseden prepis podatkov iz besedila, medtem ko so pri odgovorih na vprašanja višje ravni, tj. takih, ki zahtevajo sklepanje in sintezo, odpovedali (prim. Elley, Gradišar, Lapajne 1995).

Vendar pa se v naši državi problemu funkcionalne (ne)pismenosti ne posveča pozornosti — precej več pisanja in sredstev se namenja računalniškemu opisumenjevanju, kot da se bo človek sporazumeval samo/predvsem z računalnikom, ne pa s človekom.

Tudi obseg besednega zaklada pri učencu je eden od pokazateljev njegove sporazumevalne zmožnosti. V času osnovnega šolanja se aktivni besedni zaklad skoraj potroji (prim. Žagar 1992), vendar rezultati spremljave jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik, ki je potekala na Zavodu za šolstvo 1989. leta (prim. Kozinc 1990), kažejo, da so takrat obstajale razlike v obsegu besednega zaklada maternega jezika pri slovenskih in srbskih učencih v 2., 4., 5. in 8. razredu: med najboljšim in najslabšim rezultatom v vsakem razredu so bile pri nas sicer razlike manjše kot tam, najboljši rezultati pa so bili v naših razredih precej nižji od srbskih (prim. Lukić 1983), kar kaže, da naša šola zanemara boljše učence.

Nadalje so empirične raziskave Pedagoškega inštituta v Ljubljani konec 70. in na začetku 80. let (prim. Kunst Gnamuš 1981), v katerih so preučevali skladišne zmožnosti otrok v 5. razredu osnovne šole, pokazale, da imajo naši učenci, ki so na pragu abstraktnega mišljenja, hude skladišne primanjkljaje, kar jih ovira tudi pri razumevanju in tvorjenju besedil ter mišljenju. Peti razred velja namreč za prelomno obdobje med stopnjo konkretnega in stopnjo abstraktnega mišljenja (spoznavanje na višji stopnji osnovne šole temelji bolj kot na opazovanju predmetnosti in praktični dejavnosti na logični razčlembi in sklepanju). Največje težave so nastopile pri razumevanju in tvorjenju zloženih povedi (predvsem prirednih), razumevanju veznikov in (prostem) besednem redu. — Številne slovnične in pravopisne težave osnovnošolcev v zadnjih treh razredih osnovne šole je v svojem delu (1987) predstavil tudi Žagar.

Na splošno velja slovenščina pri učencih za enega najmanj priljubljenih predmetov. Leta 1988 je na anketo Svetovalnega centra v Ljubljani (prim. Kavkler, Gradišar 1988) samo 2,4 % učencev 7. razredov osnovnih šol iz Ljubljane in okolice (gre za vzorec 209 učencev) odgovorilo, da je slovenščina njihov najljubši predmet (po priljubljenosti si sledijo predmeti takole: biologija, zemljepis, telesna vzgoja, angleščina, matematika, fizika, zgodovina, likovna vzgoja, kemija, tehnični pouk, slovenščina).

*

Težave pri razumevanju in tvorjenju besedil, slabo jezikovno znanje ter nepriljubljenost predmeta izvirajo tudi iz neustreznega pouka slovenskega jezika, tj. števila ur, področij, ciljev, vsebin in metod jezikovnega pouka.

— Ker je slovenski jezik v našem šolskem sistemu ne le učni predmet, temveč tudi učni jezik (in učno načelo), bi moral dobiti kot predmet osrednje mesto. Primerjave s tujimi predmetniki kažejo, da v številu ur pouka maternega jezika v Sloveniji na predmetni stopnji ne zaostajamo glede na druge države, izrazit primanjkljaj ur pa ima slovenščina na razredni stopnji, kjer se opisumenjevanje veže samo na ta predmet namesto na vse predmete. (Tako je v osnovnošolskem učnem načrtu področje »branje in pisanje« navedeno le pri predmetu slovenski jezik — kot da učenci drugod ne berejo in ne pišejo in da zapisana besedila niso pomemben naravoslovja.) V številnih državah se jezikovni pouk na tej stopnji navezuje na znanja iz naravoslovja in

- družboslovja, zato imajo tam do 16 ur jezikovnega pouka tedensko, mi pa smo s petimi urami povsem na repu med evropskimi državami (prim. Bela knjiga 1995). Na podlagi rezultatov raziskav (Kunst Gnamuš 1981) lahko trdimo tudi, da je zaradi prehoda iz konkretnega v abstraktno mišljenje kritičen primanjkljaj ur jezikovnega pouka tudi v 5. razredu osnovne šole.
- Po učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo so temeljna področja predmeta slovenski jezik naslednja: »jezikovna vzgoja«, »sporočanje« in »književna vzgoja«. Učni načrti s tem ne uzaveščajo povezovalnega elementa vseh treh področij, tj. jezika, ki se uresničuje v rabi oziroma besedilih, in sicer umetnostnih in neumetnostnih.

V naši šoli se malo govori o rabi jezika, precej več pa o sistemu jezika. Zato imajo učenci pri tvorjenju besedil velike težave (saj je pouk usmerjen v opisovanje sistema), njihova besedila so pogosto neustrezna (saj se pri pouku ne opozarja na vlogo okoliščin pri izboru govornega dejanja in teme ter poimenovanj zanju) in nerazumljiva (saj pouk ne opozarja na urejenost misli kot temeljnega pogoja za razumljivo besedilo), čeprav so lahko jezikovno (slovnično in pravopisno/pravorečno) pravilna. Zaradi zanemarjene rabe jezika nastopijo težave tudi pri razumevanju besedil — saj pri pouku slovenščine učenci v besedilih (v glavnem v iztrganih/izoliranih povedih, besednih zvezah in besedah) določajo slovnične (ne pa pomensko-pragmatične) kategorije (prim. stavčno, stavčnočlensko in besednovrstno analizo povedi/stavka/besede). Torej se lahko strinjamo z mnenjem svetovalcev Zavoda za šolstvo in številnih učiteljev (prim. Kozinc 1990), da je (osnovnošolski) učni načrt za predmet slovenski jezik preobširen in prezahteven (zlasti v smislu metajezika) ter precej nefunkcionalen.

Učenci se pri predmetu slovenski jezik srečujejo predvsem z umetnostnimi besedili — obravnavajo jih pri »književni vzgoji«, ki pa pogosto zanemarljivo vlogo jezika v njih. Zelo zanemarjena pa je neumetnostna/pragmatična raba jezika — pri pouku slovenščine se zelo redko obravnavajo neumetnostna besedila (dokaz za to je tudi mednarodna raziskava bralne pismenosti: slovenski osnovnošolci so dosegli dobre rezultate pri nalogah ob umetnostnih besedilih, precej slabše pa ob neumetnostnih). Tako tudi končno preverjanje znanja v 8. razredu osnovne šole izhaja iz umetnostnega besedila, medtem ko si neumetnostno besedilo z velikimi težavami utira pot v zaključni test (vprašanja iz slovnice in pravopisa se le v redkih primerih nanašajo nanj, nejezikovnosistemska vprašanja pa so zelo redka — bolj za popestritev kot za osrednji cilj). — Maturitetno preverjanje jezikovnega znanja na neumetnostnem besedilu pomeni sicer premik na tem področju (doslej se je marsikje kljub učnemu načrtu, ki predvideva enakovrednost jezikovnega in književnega pouka, poučevala samo književnost; to se sedaj zaradi mature spreminja), vendar se lotevamo zadeve pri repu — prej bi bilo treba spremeniti sam pouk jezika. (To se odraža tudi pri povprečni oceni iz slovenskega jezika na maturi (1995), ki je najnižja od vseh obveznih predmetov.)

Skratka, iz obstoječega učnega načrta za osnovno in srednjo šolo veje predvsem naslednji smoter: zavestno, deduktivno in analitično spoznavanje jezikovnega sistema po jezikovnih ravninah (izrazna, oblikoslovna, besedna, skladenjska) — pri tem pa se zanemarljivo uzaveščanje razmerij med njimi —, in to že od prvega razreda osnovne šole dalje. V učbeniška gradiva za jezikovni pouk so zajeta predvsem umetnostna besedila (kot da se v življenju srečujemo le z njimi, ne pa tudi/predvsem s praktičnosporazumevalnimi, strokovnimi, publicističnimi), besedila služijo predvsem za slovnično analizo, torej za razvijanje teoretičnih spoznanj. Učenci do konca osnovne šole pridobijo teoretično znanje o celotnem jezikovnem sistemu, ki ga ne znajo povezati z rabo jezika, vse premalo pa pridobijo strategije za razumevanje in tvorjenje besedil. Slovenski učenci se prezgodaj, prehitro in preveč »neusmišljeno« srečajo z abstraktnim jezikovnim sistemom, vse premalo, preveč mimogrede in premalo strokovno utemeljeno pa z rabo jezika. — Podrejanje jezikovnega pouka slovničnim pravilom po eni strani bistveno okrnji jezikovno znanje, onemogoča pouk zasnovati komunikacijsko, po drugi strani pa neugodno vpliva na stališča do slovenskega jezika. Metaforično bi lahko rekli, da se jezik prikazuje kot skelet brez mesa in krvi, kot mrtvak brez duhovnih, miselnih, čustvenih in ustvarjalnih razsežnosti. Ali naj se čudimo, če tako zasnovan predmet, ki zanemarljivo pomensko in funkcijsko

podstavo jezika, ni med najbolj priljubljenimi predmeti? Po tej potezi se zelo razlikuje od učenja tujih jezikov, posebej angleščine, pri katerih so živa besedila ter prepričljivi, domiselni govorni položaji temeljna podlaga za spoznavanje jezika. Slovnica raste iz sporazumevalnih potreb, sporazumevanje omogoča in ni samonamembna.« (Kunst Gnamuš 1992)

Zaradi takega stanja učenec pogosto ne najde povezave med slovenščino kot učnim predmetom in dejansko rabo jezika. Vzpostavljena pa tudi ni ustrezna povezava z drugimi predmeti, saj je slovenščina v šoli sredstvo sporazumevanja (kot t. i. odnosni govor, ki izraža družbeno sodelovanje med udeleženci pedagoškega procesa; prim. Kunst Gnamuš 1992) in spoznavanja stvarnosti (stvarnosti namreč ne spoznavamo samo z opazovanjem, temveč predvsem z besedili o njej). Premalo se zavedamo, da so jezikovne težave, ki jih imajo učenci pri razumevanju snovi (pri vseh predmetih) in pri sporočanju v učnem procesu, pogosto glavni vzrok za počasnejše napredovanje in slabši uspeh. Sporazumevalno zmožnost je namreč treba razvijati pri vseh predmetih, ne samo pri jezikovnem pouku (dokazano je, da učenci npr. ne rešijo matematične naloge, ker ne razumejo navodil; prim. Kunst Gnamuš 1981).

- Za jezikovni pouk v naši (osnovni) šoli je značilna predvsem analitična metoda dela, za katero pravijo psihologi, da zaradi zahtevnosti ni primerna za učence pred 12. letom starosti, še zlasti ne za učence z jezikovnimi primanjkljaji.
- Ne nazadnje je treba omeniti še problem izobraževanja učiteljev (slovenskega jezika); in sicer tako »predmetnega/jezikoslovnega« kot »didaktičnega/metodičnega«. Jezikovno vzgaja lahko samo učitelj, ki je strokovno ustrezno izobražen in sporazumevalno večšč ter kultiviran. Majdič (1988) piše na podlagi prisostvovanja strokovnim izpitom, »da je jezikovna kultiviranost naših mladih učiteljev dokaj šibka, zelo pomanjkljiva, v posamičnih primerih že skorajda nikakršna pa je njihova jezikovna osveščenost, ki ima — takšna, kot je — hude negativne posledice ne le pri jezikovni vzgoji, marveč pri vzgojnih prizadevanjih šole nasploh«. Učiteljem manjkajo znanja iz novejših smeri jezikoslovja (npr. pomensko, funkcijsko, pragmatično jezikoslovje, besediloslovje) in uzaveščanje o družbenem značaju jezika ter pomenu slovenskega jezika za obstoj slovenskega naroda, pomanjkljivo so jim posredovana spoznanja sodobne specialne didaktike (na Filozofski fakulteti od študijskega leta 1994/95 ni učitelja za didaktiko slovenskega jezika). Država bo morala bodočim učiteljem vseh predmetov zagotoviti ustrezno/najboljšo jezikovno izobrazbo med študijem ali ponuditi dopolnilno izobraževanje za odpravo vrzeli v njihovem jezikovnem znanju. (Za Finsko je npr. značilno, da je izobraževanje učiteljev zasnovano v skladu z vodilom *Vsak učitelj je tudi učitelj maternega jezika*; gotovo je to vplivalo tudi na uvrstitev finskih osnovnošolcev na prvo mesto v mednarodni raziskavi bralne pismenosti.) — V zvezi s slovenskim jezikom bo treba izpopolniti tudi zasnovo strokovnih izpitov (država je dolžna po končanem študiju preveriti obvladanje slovenskega jezika in sporazumevalno zmožnost učiteljev) in pripravništva mladih učiteljev.

Položaj slovenščine kot učnega jezika in učnega predmeta je zagotovljen z Zakonom o osnovni šoli (1980) (v parlamentu pa se poslanci pripravljajo na tretjo obravnavo predloga novega Zakona o osnovni šoli, gimnaziji ter poklicnem in strokovnem izobraževanju) in opredeljen v Beli knjigi (1995); prim. iz Bele knjige (1995): »Glede obveznih predmetov (med njimi je tudi slovenščina, op. avt.) je izhodišče obstoječe stanje, povezovanje v predmetna področja pa bo omogočalo večjo fleksibilnost pri oblikovanju novega predmetnika. Ure niso določene in so prepuščene presojam kurikularnih delovnih skupin, v katere se bodo vključevali strokovnjaki in strokovnjakinje z različnih področij.« (103); »Glede na sedanje stanje in opisane razloge za spreminjanje predlagamo, da se v predmetniku za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje poveča število ur, namenjenih poučevanju maternega jezika, hkrati pa se ustrezno uredi položaj maternega jezika v celotnem predmetniku.« (prav tam); »Izrednega pomena je poznavanje in večščost v komunikaciji, zmožnost razumevanja in izražanja (v najširšem pomenu besede) v slovenskem jeziku [...]« (20) itd.

Na neustreznost pouka slovenskega jezika oziroma na potrebo po posodobitvi ciljev, vsebin in metod pouka je bilo že večkrat opozorjeno (prim. Kunst Gnamuš 1981, Pogorelec 1984/85,

Zadavec Pešec 1993); zadnjih nekaj let se čuti tudi premik na področju učbenikov in priročnikov (ki pa se morajo držati obstoječih učnih načrtov). S Projektom za prenovu pouka slovenskega jezika in književnosti nam je dana možnost, da se načrtovanja predmeta slovenski jezik lotimo celostno.

2 Kaj novega prinaša prenova?

Pouk jezika je (na osnovi učnih sredstev) uresničevanje učnih ciljev in vsebin, ki jih v sodelovanju z razvojnimi psihologi in pedagogi ter praktiki pripravijo jezikoslovci.

Pri zasnovi sodobnega jezikovnega pouka je treba zajeti naslednje sestavine:

- *čemu učiti* (katere družbene cilje želimo doseči/uresničiti z jezikovnim poukom),
- *kaj učiti* (katere vsebine bomo izbrali za uresničitev navedenih ciljev) in
- *kako učiti* (katerih metod naj se poslužimo, da bodo navedeni cilji najučinkoviteje doseženi).

2.1 Jezikoslovci si morajo pred vprašanji *čemu, kaj in kako učiti* odgovoriti na temeljno vprašanje, iz katerega lahko izpeljejo odgovore na zgornja vprašanja, tj. *kaj je jezik*.

Ali gledamo na jezik kot na a) avtonomni abstraktni sistem znamenj in pravil, s katerimi tvorimo besedilo, ali b) konkretno sredstvo sporazumevanja, tj. sredstvo, s katerim sporočevalec v določenih okoliščinah posreduje naslovniku svoje vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, hotenje ipd., da bi vplival na naslovnikovo vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, ravnanje ipd. V prvem primeru je jezik avtonomni abstraktni sistem, ki sestoji iz omejene množice izraznih in pomenonosnih prvin ter pravil; v drugem primeru pa je eden od sestavnikov konkretnega besedila — z njim sporočevalec sporoča (izraža) v skladu s svojim namenom svoje videnje predmetnosti in svoje razmerje do nje. Prvo je torej jezik kot avtonomna zakladnica jezikovnih sredstev (tj. kot možnost/potencial), drugo pa je jezik kot raba, tj. kot uresničitev ene od sopomenskih možnosti abstraktnega jezikovnega sistema z določeno vlogo — na izbor konkretnih sredstev iz jezikovne zakladnice vplivajo zlasti okoliščine in namen sporazumevanja.

Jezik kot sistem in jezik kot raba sta med seboj tesno povezana: jezik kot sistem omogoča rabo (tj. brez njega se ljudje praviloma ne moremo sporazumevati), hkrati pa se v njej uresničuje, izpopolnjuje in spreminja (tj. jezikovna sredstva so v sistemu le inventar, v rabi pa zaživijo, delujejo). Vsak naravni živi jezik je namenjen rabi, tj. sporazumevanju. In tega se je treba zavedati še zlasti pri načrtovanju pouka jezika, tj. pri določanju ciljev, vsebin in metod jezikovnega pouka.

Kaj torej učiti pri pouku jezika?

Pri pouku jezika je treba učiti tako jezikovni sistem kot rabo jezika; izhajati je treba iz rabe za rabo — s tem se nadgrajuje učenčev jezikovni razvoj (saj se človek svojega prvega/maternega jezika nauči ob rabi in v njej) ter uresničuje učenčevo željo po čim bolj uspešnem sporazumevanju (tj. ljudje se učimo jezika zato, da bi ga znali uporabljati, ne pa zato, da bi ga znali opisati).

Da pa bi bil učenec pri sporazumevanju čim bolj uspešen (kar je temeljni cilj sodobnega jezikovnega pouka), mora pouk jezika v učencih uzaveščati tudi jezikovni sistem, in sicer najprej z rabo, nato pa tudi z opazovanjem jezika v besedilih, naši zavesti in v abstraktni narodni zakladnici; pri tem je treba upoštevati, da je obvladanje jezikovnega sistema le eden izmed pogojev za uspešno sporazumevanje — poleg jezikovnega znanja je za tvorjenje in razumevanje besedil potrebno še pragmatično, kulturno/medosebno in predmetno znanje; in vse to razvijamo pri pouku materne jezika, kjer naj bi učenci pridobili temeljno sporazumevalno zmožnost, pa tudi pri ostalih predmetih, česar se učitelji drugih predmetov (in načrtovalci teh predmetov) po navadi/sploh ne zavedajo.

Naloga šole je, da učence usposobi za uspešno sporazumevanje v sodobni družbi: ta naloga sicer res zadeva predvsem pouk maternega jezika, vendar pa tudi druga predmetna področja prispevajo svoje, zlasti z bogatenjem predmetnega znanja (ter seveda s priznavanjem in upoštevanjem dejstva, da ima jezik pri vseh predmetih pomembno vlogo, saj je sredstvo sporazumevanja in spoznavanja).

Naloga jezikovnega pouka je torej zlasti razvijanje pragmatičnega (tj. poznavanje vloge okoliščin sporazumevanja pri sprejemanju/razumevanju in tvorjenju besedila), kulturnega/medosebnega (tj. poznavanje sporazumevalne/medosebne vloge govorjenja/govornega dejanja ter različnih vrst/tipov le-teh), predmetnega (tj. posredovanje svojega videnja stvarnosti, ki mora biti v skladu z resničnostjo in logično-spoznavno normo) in jezikovnega znanja (tj. obvladanje različnih — sopomenskih — sredstev in načinov za izražanje sporazumevalne vloge govornih dejanj, za izražanje prvin propozicije in razmerij med njimi, za izražanje nanašanja prvin propozicije na okoliščine sporazumevanja ali na sobesedilo, za prikazovanje/razvijanje iste teme ter seveda obvladanje stilne vrednosti vseh teh sopomenskih izraznih možnosti). — Težišče je na jezikovnem znanju, ki temelji na zakladnici prvin in pravil določenega jezika (medtem ko pragmatično, kulturno/medosebno in predmetno znanje praviloma ni vezano na določen jezik, temveč je bolj univerzalno).

V okviru Projekta za prenovu pouka slovenskega jezika in književnosti sta predvideni dve temeljni področji, in sicer umetnostna in neumetnostna raba jezika. Pričujoči prispevek razčlenjuje zlasti neumetnostno rabo jezika — o umetnostni rabi jezika (t. i. književni vzgoji) je več v prispevkih M. Kordigel, I. Saksida, M. Mohorja in B. Krakar Vogel.

Področje neumetnostne rabe jezika obsega:

1. Sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil, in to v slušnem in vidnem prenosniku (poslušanje in govorjenje, branje in pisanje), v zbornem jeziku (pri čemer se uzavešča tako raba socialnih vrst in podvrst v določenih okoliščinah kot tudi značilnosti neumetnostnih funkcijskih vrst).
2. Opis neumetnostne rabe jezika, tj. opis postopka tvorjenja, funkcije in zgradbe neumetnostnega besedila kot rezultata sporočanja in predmeta sprejemanja.
3. Opis sistema slovenskega knjižnega jezika, tj. sistema prvin in pravil, s katerimi izražamo svoje misli, hotenja, čustvovanje ipd.
4. Iz navedenega v točkah 1.-3. (na področju obeh rab jezika) se uzavešča jezik kot dejavnik narodne identitete (tj. kot vrednostna kategorija), ki se ga razvija in dopolnjuje tudi z zavestjo o jeziku kot dejavniku državnosti (tudi skozi čas).

2.2 Iz teh izhodišč izvirajo *globalni/splošni cilji* sodobnega jezikovnega pouka slovenskega jezika pri področju »neumetnostna raba jezika«:

1) Učenci imajo razvito sporazumevalno zmožnost, zato

A) kot naslovniki:

- a) v govorjenih in zapisanih neumetnostnih besedilih prepoznajo okoliščine sporazumevanja ter jezikovna sredstva, ki jih razodevajo, ob tem pa tudi ustrezna/neustrezna besedila,
- b) ob upoštevanju okoliščin prepoznajo sporočevalčev namen in temo* ter vsebino govorjenih in zapisanih neumetnostnih besedil ter jezikovna sredstva, s katerimi jih izražamo, razlikujejo med sporočenim in dobesebnim pomenom besedila; prepoznajo razumljiva/nerazumljiva besedila;

B) kot sporočevalci:

- a) tvorijo ustrezna, razumljiva ter jezikovno pravilna govorjena in zapisana neumetnostna besedila (tj. obvladajo pragmatično, spoznavno-logično ter jezikovno, tj. slovarsko, slovnično in pravorečno/pravopisno, normo),

* Predvidena je tematika, ki zadeva posameznika v domačem, šolskem/delovnem in širšem družbenem okolju (npr. medsebojni odnosi, šola, zaposlitev, konjički, kultura, sociala, zdravje, narava, ekologija, poznavanje domačega okolja, Slovenije ipd.).

- b) tvorijo govorjena in zapisana neumetnostna besedila v različnih okoliščinah ter izberejo okoliščinam ustrežni način sporočanja in ustrežna jezikovna sredstva,
- c) tvorijo govorjena in zapisana neumetnostna besedila z različnimi sporazumevalnimi vlogami, ki jih znajo izreči na različne načine in z različnimi sredstvi ter za katere izberejo konkretnim okoliščinam sporazumevanja ustrežni način in jezikovna sredstva,
- č) tvorijo govorjena in zapisana neumetnostna besedila o različnih temah, ki jih razvijajo s pripovedovanjem/opisovanjem/razlaganjem/utemeljevanjem in katerih prvine in razmerja med njimi ter razmerja med prvinami in okoliščinami sporazumevanja oziroma sobesedilom znajo izraziti na različne načine in z različnimi jezikovnimi sredstvi ter za katere izberejo konkretnim okoliščinam sporazumevanja ustrežni način in jezikovna sredstva.
- 2) Učenci ločijo vlogo jezika v neumetnostnih in umetnostnih besedilih (s poudarkom na estetski vlogi) — imajo razvito metaforično jezikovno zmožnost.
- 3) Učenci imajo razvito tudi jezikoslovno metajezikovno zmožnost (glede na svoje spoznavne zmožnosti), saj z metajezikom:
- a) poimenujejo nosilce istih lastnosti oziroma skupne lastnosti,
 - b) razlagajo jezikoslovne pojme/kategorije,
 - c) opisujejo postopke, strategije in načela za razumevanje in tvorjenje besedila,
 - č) opisujejo vlogo, zgradbo in značilnosti konkretnega besedila,
 - d) opisujejo zgradbo in značilnosti abstraktnega jezikovnega sistema.
- 4) Učenci se zavedajo vloge materne/prvega jezika kot primarnega sredstva mišljenja, hotenja, doživljanja, vrednotenja, sporočanja, spoznavanja ipd. ter kot simbol narodne samobitnosti — pri tem se zavedajo boja za samobitnost slovenskega jezika v preteklosti in sodobnosti.
- 5) Učenci se zavedajo državnega statusa slovenskega jezika, statusa drugih jezikov v Republiki Sloveniji in statusa slovenskega jezika v drugih državah.
- 6) Učenci poznajo časovni, prostorski in funkcijski razvoj slovenskega jezika.

Iz globalnih/splošnih ciljev izhajajo *etapni/delni cilji* za posamezna triletja bodoče 9-letne osnovne šole in gimnazijo oziroma druge štiriletne strokovne šole (z maturo ali zaključnim izpitom) ter 3-letne poklicne šole.

2.3 Pri določanju metode jezikovnega pouka je treba upoštevati zlasti dvojce: 1) globalne/splošne in etapne/delne cilje jezikovnega pouka in 2) spoznavne zmožnosti učencev ter njim ustrezne razvojne faze uzaveščanja jezika. Pri interdisciplinarni zasnovi metode jezikovnega pouka sodelujejo jezikoslovje, pedagogika in psihologija.

Ker je v središče jezikovnega pouka postavljena »neumetnostna raba jezika«, tj. sprejemanje in tvorjenje besedil, gre za t. i. komunikacijski oziroma pomensko-funkcijsko-pragmatični pouk jezika. Njegove osnovne značilnosti so:

- 1) izhaja iz učenčevih sporazumevalnih izkušenj in potreb v sedanosti in prihodnosti, zato daje prednost razvijanju učenčeve sporazumevalne (ne pa metajezikovne) zmožnosti, tj. zmožnosti razumevanja in tvorjenja najrazličnejših neumetnostnih besedil (ob upoštevanju razlik pri umetnostnem besedilu),
- 2) gradi na učenčevi dejavnosti — učenci si uzaveščajo jezik v rabi/dejavnosti, ne pa z reprodukcijo učiteljevega opisa jezikovnega sistema; šole na podlagi praktične izkušnje (rabe) naj bi učenec začel opazovati jezik (tj. razmišljanje o izkušnji/rabi), temu pa naj bi sledilo opisovanje (tj. oblikovanje teorije zmožnosti),

3) upošteva učenceve spoznavne in sporazumevalne zmožnosti, zato izhaja od znanega k novemu, od elementov k celoti, od posameznega k splošnemu, od konkretnega k abstraktnemu, od tvorbe/sinteze k razčlembi/analizi ter uzavešča jezik nadgrajevalno/koncentrično — kar pomeni, da:

- v prvem triletju osnovne šole pridobiva zlasti osnovne pomenske besedilotvorne prvine (torej razvija poimenovalno in upovedovalno zmožnost) ter izrazno stran besedila, zgradbo neumetnostnih besedil pa uzavešča s tvorjenjem po modelu/vzorcu,
- v drugem triletju pomenske besedilotvorne prvine in izrazno stran besedila nadgrajuje (tudi z besedilno skladnjo) ter že usvojeno uzavešča z opazovanjem in prepoznavanjem v besedilu, zgradbo neumetnostnih besedil pa uzavešča z opazovanjem in primerjanjem različnih besedil ter s tvorjenjem;
- v tretjem triletju nadgrajuje zlasti skladnjo (pretvarjanje, tj. združevanje in strnjevanje povedi) ter uzavešča celotno zgradbo neumetnostnega besedilnega tipa, in to tudi z opisovanjem;
- v gimnaziji in drugih štiriletnih strokovnih šolah uzavešča potek govorne dejavnosti in zgradbo neumetnostnih besedil z opisovanjem ter tako preide k celostni obravnavi jezikovnega sistema;
- v poklicnih šolah nadgrajuje zlasti tvorjenje različnih tipov neumetnostnih besedil, posebej tistih, ki so pogosti v njegovem bodočem strokovnem okolju.

Učenci so bili do sedaj ob besedilu (sliki/situaciji) osredotočeni le na pomen besedila (tj. zlasti na temo in vsebino) — niso pa se zavedali jezikovnih sredstev, s katerimi razodevamo okoliščine, izražamo govorno dejanje, temo in vsebino. Zato je temeljna naloga jezikovnega pouka, usmeriti pozornost učencev k jeziku ter v njih zavestiti jezikovne možnosti in vlogo jezika pri sporočanju in prepoznavanju okoliščin, govornega dejanja in teme — in sicer zato, ker je od uzaveščenosti jezika odvisna uspešnost tvorjenja in razumevanja neumetnostnih besedil.

Uzaveščanje o jeziku v konkretnem neumetnostnem besedilu (in v besedilih nasploh) zajema naslednje (tudi spoznavno pogojene) razvojne faze:

- 1) rabo različnih jezikovnih sredstev — različnih izrazno, stilno, pomensko, zgradbeno in slovnično,
- 2) opazovanje izraznih/stilnih/pomenskih/zgradbenih/slovničnih lastnosti jezikovnih sredstev,
- 3) prepoznavanje enakih in različnih izraznih/stilnih/pomenskih/zgradbenih/slovničnih lastnosti jezikovnih sredstev,
- 4) poimenovanje skupin jezikovnih sredstev z enakimi izraznimi/pomenskimi/zgradbenimi/slovničnimi lastnostmi,
- 5) razlaganje poimenovanj skupin jezikovnih sredstev z enakimi izraznimi/pomenskimi/zgradbenimi/slovničnimi lastnostmi,
- 6) opisovanje skupin jezikovnih sredstev z enakimi izraznimi/pomenskimi/zgradbenimi/slovničnimi lastnostmi.

Pri izbiri metode spoznavanja jezika je treba upoštevati naravni potek človekovega spoznavanja, učencevo težnjo po jezikovni dejavnosti, njegovo starost ter jezikovno in umsko zmožnost, pa tudi značilnosti obravnavanega pojava. Jezika nikakor ne smemo uzaveščati z opisovanjem jezikovnega sistema (tj. s t. i. formalistično metodo; zaradi tega je pouk jezika odtujen, nepovezan z rabo), ampak na začetku s posnemanjem (preprostega) vzorca/modela (tj. s t. i. direktno metodo), čemur sledi lastno tvorjenje/ustvarjanje. V sodobnem času so za jezikovni pouk značilni sintetično-analitični postopki obravnave jezika, ki so nadomestili analitične (ti so spoznavno precej zahtevni in neprimerni za mlajše, jezikovno in umsko manj zmožne učence).

3 Kaj je jezikoslovna osnova prenove?

Sodobni pouk jezika izhaja iz:

- *pomenskega jezikoslovja*, ki pojmuje jezik kot sredstvo za sporočanje/posredovanje sporočevalčevega videnja stvarnosti, tj. kot sredstvo izražanja/upovedovanja propozicije (miselne predstave stvarnosti), sestojече iz prvin, urejenih v povedijsko-udeležensko (predikacijsko-aktantsko) enoto, ki je notranje razčlenjena na temo/referens (tj. o čem se govori) in na remo/relatum (tj. kaj se o tem pove). Pri tvorjenju besedila prvine izražamo s polnopomenskimi besedami, razmerja med njimi s slovničnimi besedami in morfemi, temo in remo pa z osebkovim in povedkovim delom stavka (oz. z NP in VP). Zato pomensko jezikoslovje v povedi (besedilu) ločuje konkretno površinsko (jezikovno in izrazno) sestavino ter abstraktno globinsko sestavino, ki jo razberemo iz površinske;
- *funkcijskega jezikoslovja*, ki govorjenje/govorno dejanje preučuje s stališča njegovih funkcij/vlog:
 - 1) medosebne/interakcijske, saj naslovníku nekaj posređujemo, torej z njim vzpostavljamo medosebni stik,
 - 2) predstavitvene/reprezentativne, saj naslovníku predstavljamo svoje videnje predmetnosti in svoje razmerje do nje,
 - 3) vplivajnske/apelativne, saj z govornim dejanjem vplivamo na naslovníkovo vednost, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje in hotenje/ravnanje,
 - 4) razodevalne/ekspresivne, saj z govornim dejanjem naslovníku hote ali nehote posređujemo podatke o sebi,
 - 5) metajezikovne, saj z govornim dejanjem posređujemo tudi podatke o jeziku, s katerim opravljamo govorno dejanje,
 - 6) estetske (pri umetnostnem sporočanju).

Glede na to, katero svoje razmerje do predmetnosti posređujemo naslovníku, ločujemo več sporazumevalnih/medosebnih vlog govornih dejanj: prikazovalno, prepričevalno, vrednotenjsko, čustvenostno, pozívno in povezovalno.

Funkcijsko jezikoslovje ločuje funkcije govornega dejanja od funkcij besedila — funkcije besedila izhajajo iz funkcije jezikovnih znamenj v besedilu; le-te so: 1) sporazumevalna, 2) predstavitvena (pomenska, slovnična, kontekstna, naklonska) in 3) razodevalna;

- *pragmatičnega jezikoslovja*, ki pojmuje jezik kot sredstvo sporazumevanja in v središče obravnave postavlja neumetnostno besedilo. S pomočjo pragmatičnega jezikoslovja uspešno pojasnimo potek sporazumevanja, vpliv okoliščin na izbiro jezikovnih sredstev oziroma ugotavljanje pomena (smisla) teh sredstev ter načela in strategije, po katerih se pri sporazumevanju ravnamo;
- *teorije besedila*, ki preučuje zgradbo besedila (izrazno, jezikovno, pomensko, ki je: propozicijska, naklonska, kontekstna), vlogo jezikovnih znamenj v besedilu (sporazumevalno, predstavitveno, razodevalno) ter bistvene sestavnike besedila: njegovo sporazumevalno vlogo ter s tem vrsto/tip besedila, njegovo temo in slogovni postopek (oziroma ubeseditveni način), vezanost na okoliščine oziroma sobesedilo ipd.

Z upoštevanjem navedenih jezikoslovnih smeri želimo jezikovnemu pouku pri predmetu slovenski jezik, ki je bil doslej »omejen« predvsem na analizo površinske zgradbe izoliranih povedi, vrniti pomensko, družbeno/pragmatično in delovalno/dinamično podstavo.

Izbrana literatura

- Bešter, M., 1994/95, Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji, Jezik in slovstvo, št. 1-2, 5-24.
- Bešter, M., 1994/95, »Šolske besedilne vrste«, Jezik in slovstvo, št. 1-2, 63-68.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, (ur. J. Krek), 1995, izd. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Drofenik, O. P., 1993, Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji, v: Izobraževanje brezposelnih, Zbornik, II. del, izd. Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 570-571.
- Drofenik, O., Janko, A., Možina, E., 1995, Poročilo o prvem letu raziskovanja na raziskovalnem podprojektu Usposabljanje za življenjsko uspešnost v vlogi spreminjanja izobraževanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti, razmn. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Dular, J., 1979/80, O definicijah funkcijskih zvrsti in njihovi formalizaciji v šoli, Jezik in slovstvo, št. 3, 80-85.
- Elley, W. B., Gradišar, A., Lapajne, Z., 1995, Kako berejo učenci po svetu in pri nas, Mednarodna raziskava o bralni pismenosti, Založba Educa, Ljubljana.
- Hausenblas, O., 1992, Vrátime smysl hodinám češtiny?, izš. v samozaložbi, Praga.
- Kavkler, M., Gradišar, A., 1988, Kako otroci doživljajo osnovno šolo, Zbornik strokovnega posveta ob 30-letnici enotne osnovne šole. Izd. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 381-397.
- Kozinc, A., 1990, Slovenski jezik — racionalna evalvacija, v: Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 143-156.
- Kozinc, A., 1991, Bralne sposobnosti in sporočanje zmožnosti učencev v osnovni šoli (Poskus analize, odmev iz prakse), v: Zbornik Zborovanja slavistov ob stoletnici rojstva Frana Ramovša, Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 239-249.
- Križaj Ortar, M., 1992/93, Osnovnošolski učbeniki za pouk slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 7-8, 306-307.
- Križaj Ortar, M., 1991, Pouk jezika kot sredstva sporazumevanja, v: Sporočanje na razredni stopnji osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 4-7.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M., Kržišnik, E., 1994, Pouk slovenščine malo drugače, Different, Trzin.
- Kunst Gnamuš, O., 1981, Pomenska sestava povedi, Izd. Pedagoški inštitut Univerze Edvarda Kardelja, Ljubljana.
- Kunst Gnamuš, O., 1984, Govorno dejanje — družbeno dejanje, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Kunst Gnamuš, O., 1984/85, Kako povezati jezikovni pouk z rabo, Jezik in slovstvo, št. 6, 183-193.
- Kunst Gnamuš, O., 1992, Sporazumevanje in spoznavanje jezika, DZS, Ljubljana.
- Lukić, V., 1983, Dečja leksika, Beograd.
- Majdič, V., 1988, Jezikovno znanje učiteljev pripravnikov, v: Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, izd. Pedagoška akademija, Ljubljana, 237-244.
- Pogorelec, B., 1984/85, Izhodišče in teoretske osnove slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 6, 176-182.
- Program življenja in dela osnovne šole, 1984, Jezikovno-umetnostno področje (učni načrti), 2. zv., izd. Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Průcha, J., 1978, Jazykové vzdělání, Analýza a prognóza systému, ČSA, Praga.

Svetina, J., 1990, Slovenska šola za nove tisočletje: kam in kako? Slovenska šola, Ljubljana.

Vidovič, M., 1991, Vloga učitelja v sodobni šoli, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

XXVII. SSJK, Ljubljana, 1995, Vprašanje in odgovor, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Zabavac, P., 1993, Spornost učnega gradiva in učnega načrta, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Zabavac, P., 1994, Priznanje in priznanje, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Zagar, F., 1987, Šolski slovenski jezikovni učbenik, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Zabavac, P., 1994, Priznanje in priznanje, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Zagar, F., 1987, Šolski slovenski jezikovni učbenik, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Dolar, J., 1979/80, O oblikovanju učnega načrta in njegovi formalizaciji v šoli, Jezik in slovensko, št. 3, 80-85.

Elley, W. B., Gradišar, A., Lapsar, Z., 1995, Kako berejo učenci po svetu in pri nas, Mednarodna raziskava o bralni pripravljenosti, Založba Edda, Ljubljana.

Hausenblas, O., 1992, Vrednotni smisli hodilnih dejavnosti?, izš. v samozaložbi, Praga.

Kavkler, M., Gradišar, A., 1988, Kako otroci doživljajo osnovno šolo, Zbornik strokovnega posveta ob 30-letnici očetne osnovne šole, Izd. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 381-397.

Kozinc, A., 1990, Slovenski jezik — zbirna evalvacija, v: Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 143-156.

Kozinc, A., 1991, Bralne sposobnosti in sprejemljive zmožnosti učencev v osnovni šoli (Poskus analize, odziv iz prakse), v: Zbornik Znanstvenih delavcev ob stoletnici rojstva Frana Ramovša, Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 239-249.

Križaj Ortar, M., 1992/93, Osnovnošolski učbeniki za pouk slovenskega jezika, Jezik in slovensko, št. 7-8, 306-307.

Križaj Ortar, M., 1991, Pouk jezika kot sredstvo sporazumevanja, v: Sporočanje na razredni stopnji osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 4-7.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Križnik, B., 1994, Pouk slovensčine malo drugače, Different, Trzin.

Martina Križaj Ortar, Marja Bešter

UDK 372.880:808.63:371.3

SUMMARY

THE MODERNIZATION OF LANGUAGE TEACHING WITHIN THE SUBJECT THE SLOVENE LANGUAGE

New social circumstances (Slovene as the state language) and new expert knowledge require, within the Slovene language as the teaching subject and language in our educational system, also the evaluation of language teaching. In the published article at first the need for the modernization of language teaching is called for, i.e. on the basis of the presentation of bad results (domestic and international) in adult and pupil literacy research, bad linguistic knowledge and inadequate language teaching (the number of hours, areas, aims,

content and methods). In the second part the new concept of language teaching is described. It consists of the description of the global objectives, concepts and methods of work derived from them (namely the so-called communication or language teaching according to the meaning, function and pragmatic aspects). The linguistic hypothesis of the modernization of teaching so conceived is represented by linguistics (according to the meaning, function and pragmatic aspects) and textual linguistics.

Metka Kordigel

Pedagoška fakulteta v Mariboru

UDK 372.882:371.214

O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo *ali:*

Problem literarnega scientizma

1 Da bi razumeli, pred katere dileme sta v kontekstu uvajanja kurikulumov, ki naj bi nadomestili učnonačrtno definiranost slovenske šolske stvarnosti, postavljena pouk književnosti in literarna didaktika, je treba najprej osvetliti teorijo kurikula, kot se je kazala od začetkov njenega uvajanja do njene kasnejše, nekoliko manj radikalne različice na prelomu osemdesetih v devetdeseta leta.

V začetku je bil izraz 'kurikularna teorija' rabljen izrecno pragmatično. Z njim so povezovali tendenco po znanstvenem planiranju procesov poučevanja in učenja ter njihovo usklajenost s potrebami družbe. Z besedo kurikulum je bilo treba razumeti sozvočje ciljev izobraževanja, učnih vsebin in didaktičnih metod. Končni produkt kurikularnega načrtovanja pouka so predstavljali dodelani didaktični modeli za učitelja in instrumentarij, s pomočjo katerega je bila mogoča permanentna kontrola (po)uč(eval)ne uspešnosti in ustreznosti samega kurikula.

Tako se je planiranje poučevanja in učenja približevalo 'organizaciji proizvodnih procesov', kot jo poznamo na področjih tehničnih ved. Kurikulum je postal 'organizirano navodilo vsebinsko določenih poučevalnih postopkov z namenom, doseči jasno začrtane cilje'. Ti so bili lahko definirani kot vedenje ali kot vrsta sposobnosti, spretnosti ali znanj. Pri tem je bila izredno pomembna povezanost ciljev in učnih vsebin s kontroliranim vedenjem učenca, tako da je bilo mogoče sposobnosti, spretnosti in znanja izraziti in izmeriti. Skratka: rezultati učenja so morali biti vidni in izmerljivi. Trivialno je mogoče izraziti temeljno zahtevo zgodnje kurikularne teorije takole: pouk je postopek, v katerem dobivajo udeleženci izobraževanja znanja in spretnosti, ki jih bodo kvalificirale za funkcioniranje v življenjskih situacijah. Postopek oblikovanja kurikula je postal tako početje, v katerem je dominirala racionalnost 'tehničnega planiranja'.

Na tej točki so se prvič pokazale razpoke v kurikularni teoriji: Če je namreč bistvo kurikula izdelava modela šolskih situacij, v katerih si je mogoče pridobiti zgoraj omenjene spretnosti, sposobnosti in znanja za uspešno funkcioniranje v življenjskih situacijah, to pomeni, da sta vzgoja in izobraževanje nekaj, kar je mogoče do zadnjega (tehničnega) detajla planirati / predvideti. Ker pa vzgoja in izobraževanje izhajata iz sposobnosti individua, ki sta mu namenjeni, in ker je mogoče tako znanja kot sposobnosti usvajati le z mobilizacijo notranjih (psihičnih in fizičnih) energij udeleženca izobraževanja, pedagoškega procesa ni mogoče kar 'planirati'. Iz tega sledi: vsebine kurikula lahko služijo le motiviranju individualnih sposobnosti, zbujanju interesov in pozornosti za določene probleme, da bi tako spodbudili individualno (učno) aktivnost.

Nadaljnji razvoj kurikularne teorije je prinesel razlikovanje med dvema osnovnima tipoma kurikula: med

- zaprtim kurikulumom in
- odprtim kurikulumom.

1.2 Pri *zaprtem kurikulumu* so cilji vzgojno-izobraževalnega procesa definirani na vseh ravneh poučevanja — vse do operativnih ciljev posamezne učne enote. Kurikulum ima v tem primeru obliko nekakšnega službenega navodila za učitelje. Učni cilji in učne vsebine so usmerjeni v pridobivanje natančno določenih 'kvalifikacij'. V osnovi velja načelo, da morajo biti cilji operacionalizirani do take oblike, da je mogoče njihovo realizacijo v vsakem trenutku preveriti. Toda generalizacija tega načela nujno privede do tega, da se cilji učno-vzgojnega procesa nato odbirajo glede na to, ali je rezultate mogoče preveriti, izmeriti. In tako postane *preverljivost eden izmed bistvenih kriterijev za odbiranje ciljev, snovi in metod*, s tem pa se kurikulum oddalji od svojega izhodišča: primarnosti ciljev, ko se na podlagi strokovnega premisleka o tem, kakšno izobrazbo potrebuje človek v družbi, ki bo v njej preživel svoje življenje, odberejo cilji, šele potem vsebine ter nato metode izobraževanja.

1.3 O *odprtem kurikulumu* govorimo, kadar imata učitelj in učenec možnost sooblikovanja ciljev, vsebin in metod poučevanja/učenja.

Ker se je ob teoriji zaprtega kurikula izkazalo, da ni mogoče vseh smotrov predmetnega kurikula oblikovati po metodi dedukcije splošnih kurikularnih usmeritev šole (npr: sposobnost samostojnega razsojanja, sposobnost kritičnega mišljenja, sposobnost racionalnega reagiranja v življenjski situaciji, spoštovanje narodne identitete...) v splošne cilje predmetnih kurikulumov in nato v operativirane etape cilje didaktične komunikacije, je prišlo do spremembe metodologije določanja kurikularnih vsebin. S strokovnim konsenzom (pedagoške stroke in zahtev, ki jih šoli postavlja družba) so v okviru teorije odprtega kurikula definirali splošne cilje in iz njih izpeljali tiste predmetne cilje, s pomočjo katerih jih je bilo mogoče realizirati. Tem so nato dodali še cilje, specifične za posamezna predmetna področja. Hkrati so izhajali tudi iz spoznanja kognitivne psihologije, po katerem je mogoče različne učne cilje pri različnih ljudeh realizirati na različne načine, če hočemo, da bo učni proces tekel optimalno in bodo lahko učenci (z različnimi učnimi stili) napredovali v skladu s svojimi sposobnostmi in zmožnostmi. Poleg tega je skušala teorija odprtega kurikula videti realizacijo ciljev na več ravneh. V okviru nekega problema je mogoče nabirati znanje, pridobivati je mogoče spretnosti, nekatere stvari je mogoče preprosto spoznati in jih nato ovrednotiti. Pri tem je šlo za preseganje behaviorističnega modela, po katerem je mogoče meriti uspešnost pouka samo, če je s posebnim postopkom merjenja mogoče zaznati, da se je vednje, reagiranje otrok v določeni (vnaprej izbrani in s kurikulumom določeni) situaciji spremenilo.

Zato teorija odprtega kurikula definira le splošne cilje in tem ciljem ustrezne učne vsebine, operacionalizacijo pa prepušča udeležencem izobraževanja.

Vpogled v razvoj kurikularne teorije in problematiko oblikovanja kurikulumov ob hkratnem upoštevanju dejstva, da je obdobje doktrine zaprtega kurikula v okviru književne didaktike spremljala šola literarnodidaktičnega scientizma, nas mora spodbuditi k razmišljanju o sedanji situaciji poučevanja književnosti / književne vzgoje pri nas.

2 Pri tem se odpirata dva problemska sklopa:

- Slovenska pedagoška veda sicer veliko govori o kurikulumu, oblikovanju kurikulumov, kurikularnih komisijah ..., a pri tem ne uporablja levega prilastka. To pomeni, da ne definira, katerega izmed dveh osnovnih tipov učnociljnega načrtovanja ima v mislih, ko govori o prenovi šole in novih šolskih programih (kurikulih). To pa utegne biti kaj nevarno, zlasti če bi se izkazalo, da v bistvu mislijo na zaprti kurikulum — in polemike v strokovnem pedagoškem tisku (o tem, katere vrste

ciljev je mogoče preverjati z eksternimi oblikami testiranja) kažejo prav v to smer. Po drugi strani pa odsotnost definicije vendarle daje možnost, da se stroke (in didaktike posameznih predmetov) odločijo same, katera oblika kurikula je zanje primernejša.

— Ne moremo se znebiti vtisa, da se slovenska literarnodidaktična veda — vsaj kar zadeva njen aplikativni del — v zadnjih letih vse močneje nagiba k literarnemu scientizmu. Ta trend je mogoče zaznati tako na ravni srednješolskega izobraževanja kot tudi v višjih razredih osnovne šole. Če bi nas na tem mestu zanimali globlji vzroki za ta premik, bi se verjetno ne mogli izogniti opazovanju bolj ali manj zavestnega izmikavanja politično-moralno-etičnemu poslanstvu literarnega pouka, kakršnega je šoli nasploh in pouku literature posebej namenila bivša oblast. Pouk književnosti v srednjih šolah in na predmetni stopnji osnovne šole je vsaj že vsa osemdeseta leta bolj ali manj bojkotiral svojo vzgojno-politično funkcijo in (v začetku sicer ne deklarativno) odbiral cilje ukvarjanja s književnostjo v okviru književnih ved, večanja učenčeve recepcijske sposobnosti in privzganjanja spoštovanja in ljubezni do literature. Z uvajanjem mature in zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovnošolskega izobraževanja se je začel kazati trend premikanja težišča od literarne vzgoje h književnemu znanju, ki ga je s testi in pisnimi nalogami take ali drugačne oblike pač najlažje meriti — tudi na višji stopnji osnovne šole.

Trenutna šolska situacija in soočanje s predlogom Zakona o osnovni šoli, ki ne predvideva le mature in preverjanja znanja ob koncu osnovne šole, ampak tudi merjenje in tehtanje znanja učencev (in uspešnosti učiteljev in šol) po vsakem triletnem obdobju osnovne šole, pa nas mora navdati z bojznijo, da se bo zgoraj omenjeni trend nadaljeval in problem še radikaliziral — še posebej, ker kaže, da je k tehnicističnemu 'planiranju ciljev', ki jih je treba realizirati v natančno določenih časovnih enotah (= urah, letih), nagnjena družba (sicer ne bi formulirala zakona tako, ampak drugače), in ni dvoma, da bodo zanj ob dejstvu, da imajo zaključni izpiti in matura selektivno funkcijo, zainteresirani tudi starši.

Dejstvo, da je mogoče objektivno meriti le, kar je do potankosti definirano, in to, da je tudi 'znanje o književnosti' eden izmed instrumentarijev za selekcioniranje mlade generacije, govori seveda v prid oblikovanja zaprtega kurikula tudi za pouk literature.

Toda po drugi strani je vendarle treba pomisliti tudi na to, da selekcija mlade generacije ni ravno primarni cilj pouka književnosti, da izhajajo cilji pouka književnosti iz same literature, in da so usmerjeni k potencialnemu bralcu — učencu, k temu, da bi ta literaturo cenil, da bi se ob njej dobro počutil, da bi se k njej zmeraj znova vračal, skratka, cilj literarnega pouka je: tako izuriti učence v recepcijski sposobnosti, da jim bo branje vir (literarnoestetskega) užitka.

Literarno znanje je na tej poti seveda zelo pomembno, saj je razvita sposobnost percepcije besedilnih signalov, ki jih je za dekodiranje pomena vgradil v besedilo avtor, pogosto pogojena s poznavanjem literarnovednih podatkov, poznavanje kanona pa daje s kategorijo medbesedilnosti recepciji dodatno globino. Oziroma, če bi se izrazili z Jaussom, utemeljiteljem estetike recepcije: literarno znanje je pogoj za prestop iz spontanega v reflektivno branje (tisto, ki je povezano z distanciranim razmišljanjem, zaznavanjem čudovitega, odkrivanjem pripovednega postopka in z osvajanjem oziroma zavračanjem tradicije v okviru lastnega horizonta pričakovanj).

Literarno znanje potemtakem ni vrednota samo po sebi, niti ni v prvi vrsti instrumentarij za merjenje kvalitete (učencev / učiteljev / šol). Literarno znanje je del horizonta pričakovanj, s pomočjo katerega je mogoče zaznavati nekatere segmente literarnega besedila, ki bi bralcu brez njega ostali skriti, — in brez dvoma s tem intenzivirati literarnoestetsko doživetje.

Pri formiranju zaprtega kurikula za pouk literature, kakršen je nujno potreben, če hočemo predmetno področje uporabljati kot instrument selekcioniranja, pa grozi resna nevarnost prevrednotenja literarnega znanja v sklopu smotrov literarnega pouka — oziroma: utegne se zgoditi, da bodo postali preverljivi cilji (torej znanje) tudi edini.

Natančna operacionalizacija ciljev literarnega pouka, kakršno predvideva teorija zaprtega kurikula, implicira ločevanje ciljev od učnih vsebin — torej literarnih besedil. V nadaljevanju bi tak postopek

zahteval formuliranje sistema smotrov in ciljev (s pomočjo t. i. taksonomij), pri čemer naj bi določili najprej raven splošnih učnih ciljev, nato raven dolgoročnih ciljev in nato raven operativiranih ciljev, pri tem pa bi naj pazili na to, da so cilji nižjih ravni zmeraj delni cilji smotrov na višjih ravneh.

Operacionaliziranim ciljem bi nato odbrali učne teme in literarna besedila, za katera bi menili, da je z njihovo pomočjo (ob izbiri ustrezne metode) mogoče operacionalizirane cilje realizirati v najkrajšem možnem času z najmanj težavami in z največjim učinkom.

Po takšni metodi oblikovani kurikulum bi učitelje in učence sicer zavezoval k nekreativnemu izvajanju detajliranih navodil, saj bi bilo jasno in predpisano, kaj je treba učiti, kako je treba učiti in v kolikem času je treba to znati, a postopek bi zagotavljal tudi visoko uspešnost pri testih in preverjanjih znanj.

Toda z operacionalizacijo povezana izolacija učnih ciljev bi pouk književnosti popolnoma dogmatizirala. Postavljanje smotra nad literarno besedilo namreč pomeni tudi to, da je interpretacija besedila (torej konstrukcija besedilnega pomena) vnaprej določena — saj tendira k eksplicitno definirane cilju. Operacionalizacija ciljev na behavioristični podlagi je namreč v osnovi nezdržljiva s komunikativno strukturo literarnih besedil in zato s funkcionalnimi ter vzgojnimi cilji literarnega pouka.

Operacionalizacija ciljev pouka književnosti je lahko dosledna le, če se osredotoči izključno na književno znanje: na prepoznavanje elementov literarne teorije v literarnem besedilu, če se usmeri k strukturni analizi literarnega dela ali (kot je zadnje čase moderno) če se odloči za besediloslovno približevanju 'bistvu' literarnega dela. Količino v dolgih letih šolanja nakopičenega literarnega znanja bi bilo zlahka mogoče preveriti s testom ob koncu šolanja (ter tako zadostiti zadnji nalogi kurikula: preverjanje šolske uspešnosti in ustreznosti samega kurikula). In ker so odgovori na vprašanja v tem primeru skoraj enopomenski, bi bila tako zagotovljena tudi objektivnost izbora.

Toda ob vsej tej uspešnosti vendarle ne kaže pozabiti, da je mogoče meriti le znanje — to pa predstavlja v taksonomiji smotrov literarnega pouka le najnižjo stopnjo tehtanja uspešnosti literarnega pouka in literarne vzgoje.

V okviru Projekta za prenovu poučevanja slovenščine smo se zatorej resno zamislili nad obstoječimi trendi razvoja, preštudirali teoretična izhodišča nekaterih evropskih veljavnih in že preživelih literarnodiaktičnih šol in se nato odločili, da je za doseganje ciljev šolskega ukvarjanja z literaturo najprimernejši:

»Pouk« literature kot literarnoestetska vzgoja

3 Pri tem smo se morali najprej opredeliti do vprašanja oblike kurikula, ki bo sprejemljiva tako z vidika predmeta poučevanja, torej literature, kot tudi z vidika občin kurikularnih ciljev, ki jih šoli nalaga generalni kurikulum.

V ta namen smo morali:

- identificirati tiste generalne cilje občega šolskega kurikula, za katere smo menili, da je pouk književnosti z njimi povezan, in da jih je mogoče realizirati (tudi) v njegovem okviru.
- V nadaljevanju smo morali postaviti tiste smotre literarnega pouka, ki izhajajo iz same literature, in hkrati
- opredeliti še literarnodidaktična načela literarnega pouka in literarne vzgoje v novi šoli.

3.1 Predlog novega osnovnošolskega zakona nalaga šolskemu programu usmerjenost k naslednjim ciljem:

- omogočiti učencem osebni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja,

- posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in
- omogočiti nadaljevanje šolanja.

Izobrazba mora biti usmerjena k:

- polnemu razvoju človekove osebnosti,
- k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin,
- pospeševati mora razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi.

Predlog zakona o gimnazijah in drugih splošnih poklicnih šolah pa določa cilje gimnazijskega izobraževanja.

Gimnazija in druga splošna srednja šola :

- razvija sposobnosti za oblikovanje avtonomne refleksije sveta,
- oblikuje celovit pristop k izobraževanju, ki temelji na kompleksnosti sveta, soodvisnosti znanj z različnih področij in na interdisciplinarnem razumevanju sveta,
- razvija sposobnost (strokovne) komunikacije,
- daje mednarodno primerljive ravni znanja in pri tem upošteva nacionalne posebnosti,
- razvija zavest o pripadnosti skupnemu kulturnemu prostoru,
- razvija znanja, spretnosti in veščine, potrebne za nadaljnje samostojno študijsko delo,
- razvija angažirano odgovornost do sebe, do drugih ljudi, naravnega in družbenega okolja,
- vzpodbuja veselje za teoretsko delo, razvija zmožnosti za samostojno kritično mišljenje in presojanje,
- omogoča uspešno pripravo na maturo.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji opredeljuje nekatere izmed ciljev še precizneje:

- Šolanje je tudi proces vzgoje in inkulturacije, vključevanja v kulturo, v kateri živimo. Poleg vključevanja v *lastno specifično kulturno in nacionalno tradicijo*, ki mora biti prisotno na vseh stopnjah šolskega sistema, je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. (Bela knjiga 1995, 19).
- Izhodišče vzgoje v vrtcu in šoli so otrokove in človekove pravice. Obe instituciji otroke navajata na sprejemljive načine vključevanja v skupnost, s čimer je neposredno povezana *vzgoja za strpnost, solidarnost in odgovornost*. (Bela knjiga 1995, 30)
- *Vzporedno seznanjanje z domačo in tujimi kulturami* ima pomembno vlogo:

1. pri oblikovanju in širjenju nacionalne kulture in

2. pri razumevanju procesov evropske integracije, migracij, političnih sprememb itd.

- ...medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evrocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije. (Bela knjiga 1995, 20)
- *Permanentno navajanje na pisno kulturo* in na »delo s knjigami« je pomembno od vrtca in začetka obvezne šole naprej; šola naj tvori protiutež poenotujočim vplivom sredstev množičnega obveščanja. Prispevati mora k oblikovanju pojmovnega aparata in lastnih prepričanj, ki omogočajo tako kritično soočanje s »popularno kulturo« kot samostojno vrednotenje tradicije. (Bela knjiga 1995, 30)
- Šola ima pomembno nalogo pri oblikovanju demokratične javnosti in razvijanju zmožnosti za participacijo v demokratičnih procesih. (Bela knjiga 1995, 31)

Pri načrtovanju globalnih smotrov slovenske šole so snovalci ob nekaterih brez dvoma mislili tudi na pouk literature. Če temu ne bi bilo tako, ne bi bilo niti razlogov za umeščanje literarnega pouka v okvir šolskega predmetnika / šolskih predmetnikov.

Na tej točki razpravljanja pa moramo biti močno previdni. Generalni smotri, ki jih je (treba?) mogoče realizirati ob šolskem branju književnosti, so namreč praviloma zunajliterarni in vzgojni in spadajo med tiste, v imenu katerih je bilo v šolski zgodovini kaj malo truda usmerjenega k doživljanju in razumevanju literature, ogromno energije pa porabljeno za poučevanje ideoloških izvlečkov, ki so v jedrnatih obliki izražali »bistvo« tega, »kar nam je pisatelj hotel povedati«, oz. tega, »kar naj bi se danes ob književnosti naučili.«

Zunajliterarne vzgojne smotre, ki jih je mogoče povezati s poukom književnosti v okviru globalnih ciljev nove šole:

- optimiranje učenčevega osebnostnega razvoja (*»razvija sposobnost za oblikovanje avtonomne refleksije sveta«, »omogoči učencem osebnotni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja«*),
- interkulturacija, (*»razvija zavest o pripadnosti skupnemu kulturnemu prostoru«, »razvija angažirano odgovornost do sebe, do drugih ljudi, naravnega in družbenega okolja«*),
- multikulturna vzgoja, vzgoja za toleranco (*»pospeševati strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi«*),
- razvijanje zmožnosti za samostojno kritično mišljenje (*»oblikovanje kritične moči razsojanja oz. odpora proti raznim oblikam manipulacije. oblikovanje pojmovnega aparata in lastnih prepričanj, ki omogočajo tako kritično soočanje s »popularno kulturo« kot samostojno vrednotenje tradicije«*),

je mogoče prepoznati kot del dolgoročnih ciljev pouka literature in literarne vzgoje le pod pogojem, da jih definiramo kot elemente *odprtega kurikula*, in sicer tistega njegovega dela, ki mu rečemo **prikriti kurikulum**. To namreč pomeni, da jih bomo priznavali kot permanentno prisotne (zavedali se bomo, da nas branje književnosti premika tudi v smer njihove realizacije), vendar jih ne bomo operativirali kot ciljev poučevanja književnosti v posameznih šolskih letih in nikakor ne kot etapne cilje diaktične komunikacije (torej take, ki bi jih bilo mogoče izpostaviti kot vzgojni cilj katere izmed učnih ur). **Ker bodo zunajliterarni vzgojni smotri le elementi prikritega kurikula, njihove realizacije ne bo mogoče postavljati niti kot kriterij uspešnosti oz neuspešnosti šolskega ukvarjanja s književnostjo (in tudi ne v katalog znanj).**

In kar je predvsem pomembno: spoznanje, da branje estetsko polnovredne literature, torej literarnoestetsko doživetje z domišljijским preseganjem meja lastne identite in s premikom v »tisti drugi jaz«, ki vidi svet s spremenjenega, nevajenega zornega kota, in ki misli, argumentira, čuti in ravna drugače kot realna oseba s knjigo v roki, dosega pozitivne osebnotne premike le, če ti ne postanejo predmet didaktične manipulacije, in spoznanje, da tako deluje *vsako* literarnoestetsko doživetje, torej branje *kateregakoli literarnega besedila*, nam omogoča literarnodidaktično stališče, da **morebitna primernost literarnega besedila (kakršnimkoli) zunajliterarnim vzgojnim ciljem ne more biti kriterij za izbor učnih vsebin in literarnih besedil pri oblikovanju kurikula za predmetno področje pouka literature**. Kriterij za izbor literarnih besedil lahko predstavljajo le:

- literarna kvaliteta,
- primernost učenčevi stopnji osebnotnega razvoja in
- primernost učenčevi stopnji bralnega razvoja.

3.2 Cilji literarnega pouka in literarne vzgoje

Nova slovenska literarna didaktika opredeljuje v zvezi s poučevanjem književnosti in literarno vzgojo tri vrste ciljev:

- vzgojne cilje,

- funkcionalne cilje in
- izobraževalne cilje.

Relacijo med njimi vidi v obliki teleskopske umeščenosti ter (v tej smeri) tudi medsebojne pogojenosti. To pomeni, da pridobivanje literarnovednega znanja (izobraževalni cilji) prispeva k večanju recepcijske sposobnosti (funkcionalni cilj), to pa povečuje možnost, da bodo učenci tudi potem, ko ne bodo več izpostavljeni prisili šolskega sistema, literaturo še brali — zato, ker bo branje postalo ena izmed njihovih (esencialnih) potreb.

3.2.1 Pridobivanje književnovednih znanj

Ob literarnozgodovinskem in literarnoteoretičnem znanju in ob odločanju o tem, v kolikšnem obsegu naj ga definiramo kot smoter obveznega (osnovnošolskega) in v kolikšni meri kot posebnega (torej gimnazijskega) kurikula/učnega načrta, se odpira stara dilema:

- Ali je znanje literarne zgodovine tako pomemben del v zakladnici znanja, ki ga je ustvarila zahodna civilizacija, da lahko rečemo, kako to znanje pač spada k splošni izobrazbi, je torej samo po sebi vrednota, in ga lahko definiramo kot cilj šolskega pouka književnosti?
- In če smo na zgoraj omenjeno vprašanje odgovorili negativno, ker je tega znanja preveč, in ker so učenci v naši šoli že tako preobremenjeni in si morajo zapomniti preveliko število podatkov, ki jih ne utegnejo razvrstiti v sistem, ali je potem potrebno, da se učenci v slovenski šoli naučijo vsaj nacionalne literarne zgodovine in na ta način spoznajo korenine svoje nacionalne identitete?
- In kako je z znanjem literarne teorije, ki so se je vendar učile generacije bodočih intelektualcev, in z besediloslovnim znanjem, ki se ga ob literarni teoriji učijo sodobne generacije?

Če se v izpostavljeni dilemi odločimo, da literarnozgodovinsko, literarnoteoretično in besediloslovno znanje niso končni cilj pouka književnosti, to seveda ne pomeni, da jih je mogoče pri resnem pouku književnosti pogrešati. Gre le za premik v smeri funkcionaliziranja literarnovednega znanja in prepoznavanje njegove vloge pri procesu povečevanja recepcijske sposobnosti.

Poznavanje spoznanj estetike recepcije o tem, kako se pomen literarnega besedila spreminja skozi zgodovinsko spremenljivost njegovih konkretizacij, in kako je odvisen tudi od tega, do koliko mere je sposoben bralec zaznati besedilne signale, ki jih je za dekodiranje pomena v literarno delo vgradil avtor, spreminja literarno znanje iz »vrednote« (posledica velikega obsega znanja je velika razgledanost in široka splošna izobrazba) v del bralčevega horizonta pričakovanj, ki ga z znanjem literarne zgodovine, literarne teorije in besediloslovja širimo zato, da bi bil bralec ob recepciji sposoben zaznati »več« in zato »bolje« razumeti.

Toda sprememba namembnosti nam še ničesar ne pove o obsegu literarnega znanja na posameznih stopnjah šolanja (v horizontali) in na posameznih smereh šolskega sistema (v vertikali).

To se kaže, potem ko smo postavili v prvi plan literarnega pouka recepcijo in torej konstituiranje bračevega imanentnemu horizontu pričakovanj ustreznega pomena, odvisno od stopnje učenčevega kognitivnega in bralnega razvoja. Zelo pomembno je namreč, da se učenčeva recepcija v književnem znanju ne utopi, da se srečanje z literaturo, literarnoestetsko doživetje ne spremeni v pouk o literaturi, da kopičenje znanja o »tem besedilu« ne uduši želje po stiku s *tem*, oz. katerimkoli drugim besedilom.

Sodobna angleška veda o literarnem pouku se zmeraj bolj nagiba k obliki pouka, katerega osrednja os so sami učenci (student centered approach — Morgan D.: Connecting Literature to Student's Lives), pri čemer mislijo na fleksibilno didaktiko, ki upošteva tako posameznega učenca kot tudi dinamiko skupine. Osrednji kriterij za odločitev *kaj*, *koliko* in *kako* je v tem konceptu učenec in struktura njegovega horizonta pričakovanj, osnovna naloga pouka pa njegovo doživetje relevantnosti obravnavanega literarnega dela. V nemški literarni didaktiki se tak pristop imenuje »demokratična književna didaktika«, njeni glavni predstavniki pa izhajajo iz prepričanja, da ima vsak učenec pravico do izkušnje, da literatura in njen pomen nista nekaj tujega in nedostopnega,

nekaj, do čigar bistva se je mogoče prikopati šele s pomočjo gromozanske (in neobvladljive) količine znanja in nedosegljive pronicljivosti, ki so je sposobni samo »oni drugi«.

In ker je tudi v slovenski šoli na vseh stopnjah in v vseh smereh osrednji cilj literarnega pouka srečanje s književnostjo in literarnoestetsko doživetje, je treba pri odmerjanju obsega literarnovednih znanj izhajati iz tehtanja, ali otroku na tej stopnji šolanja / vpisanemu v ta šolski program/ odmerjena količina literarnovednega znanja olajšuje pot do besedilnega pomena in torej literarnoestetsko doživetje intenzivira ali predstavlja zanj prevelik balast in zato literarnoestetsko doživetje pod težo svoje obilnosti preprosto duši.

3.2.2 Pridobivanje recepcijske sposobnosti

oz. sposobnosti za »ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom« je cilj, h kateremu mora biti usmerjena večina učiteljevih prizadevanj pri pouku književnosti, če je ta zasnovan na načelih estetike recepcije in vidi svoj smisel v ustvarjanju pogojev za čim intenzivnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila.

Pogoje za optimiranje literarnoestetskega doživetja do skrajnih mej bralčeve (obstoječe) recepcijske sposobnosti (ter tako za njeno postopno širjenje) dosegamo z več vzporednimi ali zaporednimi didaktičnimi aktivnostmi. Toda nobena izmed njih ne deluje, če ne presežemo danes v šoli veljavne doktrine, po kateri je učenčevo srečanje z literaturo in pomen, ki ga ob njem konstituira, tako pomanjkljiv, da ga mora učitelj nujno nadomestiti s svojim, boljšim, popolnejšim. Iz spoznanja o nepopolnosti lastne interpretacije naj bi učenci po tej doktrini črpali motivacijski potencial za »resno in poglobljeno« ukvarjanje z literaturo zato, da bi nekoč, v prihodnosti tudi sami znali v literaturi videti kaj podobnega, kot vidi njihov/a učitelj/ica.

Korak v rahlo demokratično smer je omenjena doktrina napravila z deklarativnim načelom, da je vsaka interpretacija, tudi učenčeva, legitimna in naj imajo otroci pri pouku možnost izraziti svoje razumevanje literarnega dela. Toda temu didaktičnemu koraku (ki se ga učenci seveda ne udeležujejo preveč navdušeno) sledi učiteljeva (vnaprej pripravljena, v pripravi zapisana in tja ponavadi iz strokovne literature izpisana) »vzorna« interpretacija — ki z odzivi učencev na branje in njihovimi pomeni literarnega besedila nima nikakršne zveze. To si učenci beležijo in se je nato (za preverjanje znanja) bolj ali manj vestno naučijo.

Prepričanje, da s takim postopkom povečuje recepcijsko sposobnost, črpa ta doktrina iz dejstva, da je kvaliteta literarnoestetskega doživetja tem večja, čim večje je število registriranih besedilnih signalov. Opozorjanje učencev na zgodovinski kontekst nastanka besedila, na elemente zgradbe literarnega dela, na elemente sloga — individualnega in tistega, ki je pogojen s pravili dobe, ko je bilo delo ustvarjeno, — naj bi otroke naučilo književnovednega motrenja literature — postopka, ki zagotavlja, da spregledamo čim manj, in zato izvemo (lahko o literaturi povemo) čim več.

Taka pot nas brez dvoma pripelje do solidnih (in tudi odličnih) rezultatov pri pisanju šolskega literarnega eseja — vendar ostaja sporno, ali je to, kar na ta način dosegamo, tudi prava vrsta recepcijske sposobnosti, ki naj vso (in ne le gimnazijsko) populacijo usposobi, da bo cenila literaturo in kdaj tudi sama (brez prisile) brala ter ob tem uživala. Recepcijska sposobnost, ki naj bralca usposobi za čim intenzivnejše doživljanje literature, je namreč usmerjena v literarnoestetsko branje, branje brez pragmatične motivacije in branje, pri katerem sicer sodelujejo tudi kognitivni procesi, a ne le ti. Pri literarnoestetskem branju preprosto ne gre brez določene mere emocionalne udeležbe in brez domišljjskega sodelovanja pri (so)kreaciji eidetskih predstav elementov notranje zgradbe literarnega dela. Branje, katerega temeljna lastnost je motrenje literarnega dela z zornega kota literarne vede in pomožnih literarnih ved, pa ni literarnoestetsko branje, ampak strokovno branje (in spada zato k pragmatičnemu branju). Tako branje je sicer tudi v šoli lahko eno izmed branj literature — a gotovo ne more biti ne prvo in ne edino. Njegovo mesto je v kasnejših fazah šolskega ukvarjanja s književnostjo in v tistih programih, za katere se bomo odločili, da bo njihovim udeležencem literarnovedno znanje pomagalo do razvitejše recepcijske sposobnosti (ker bo razširilo njihov horizont pričakovanj v smeri zaznavanja medbesedilnosti, sprejemanja in zavračanja

tradicije, izostrilo bo občutek za spoštovanje in rušenje (estetske) norme...). V programih, za katere se bomo odločili, da bi književnovedno znanje učencem udušilo literarnoestetsko doživetje, strokovno branje literature ni smiselno in je kontraproduktivno s samimi cilji pouka književnosti. V programih, kjer se bomo odločili za bolj ali manj omejeno količino književnega znanja, bo tudi delež strokovnega branja ustrežno večji ali manjši.

Ne glede na odločitev o upravičenosti in količini strokovnega branja književnosti pa ne bi smeli dopustiti, da postane to izključni način branja literature v kateremkoli programu (tudi v gimnazijskem ne), če hočemo doseči končni cilj literarnega pouka: privzganje trajne naklonjenosti branju in literaturi.

V ta namen mora biti prvo srečanje z literaturo zmeraj spontano in prve faze ukvarjanja z njo zmeraj usmerjene na učenca in njegovo spontano recepcijo. Ali kot pravi Morgan:

» S »student centered« mislim omogočanje študentom, da izrazijo svoje sklepe, odločitve, zaključke, razlage, komentarje, nestrinjanje, skratka, svoje pristne reakcije v zvezi z obravnavano literaturo. Učitelj lahko zagotavlja zgradbo, smer in možnosti (razpravljanja o literaturi), toda resnična povezava pri pouku književnosti je, ne pozabimo, povezava med avtorjem in bralcem.... Odločilni sta torej bralčeva lastna marala in estetska vzgoja ter avtor kot interpret: avtor vabi bralca, naj razmišlja o življenju in človekovi naravi. Učitelj seveda sme izraziti svojo interpretacijo, vendar mora interpretacije učencev ne le dopuščati, ampak jih spodbujati.« (Morgan 1993)

Končni cilj povečevanja recepcijske sposobnosti je torej učence trenirati za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom. In kot vsak trening, lahko dosega rezultate tudi ta le s čim češčim izvajanjem same aktivnosti. Kot se ne moremo naučiti jezikovne rabe le z opazovanjem jezika in učenjem slovnčnih pravil, ne da bi sami govorili, tako se tudi komunikacije z literarnim besedilom ni mogoče naučiti, ne da bi z besedilom sami komunicirali. Dialoga z besedilom ne more nihče opraviti namesto učencev — niti učitelj ne! V ta namen je treba dati otrokom v okviru didaktičnega modela ukvarjanja s književnostjo dovolj možnosti za dialog z besedilom:

- možnost, da ob stiku z besedilom oblikujejo prvi osnutek lastnega besedilnega pomena;
- možnost, da se soočijo z besedilnimi pomeni, ki so jih konstituirali njihovi sošolci (in morda kot enakovrednim tudi z učiteljevim pomenom), pri čemer mora učitelj zagotoviti dovolj časa, da učenci svoje pomene argumentirajo — povedo, zakaj so se odločili za to ali ono različico. Taka argumentirana razprava bo namreč usmerila pozornost učencev na tiste prezrte aspekte literarnega dela, ki so jih opazili in za konstituiranje svojega pomena uporabili sošolci;
- možnost ponovnega ustvarjalnega dialoga z besedilom in priložnost za konstituiranje novega besedilnega pomena — glede na razširjeni horizont pričakovanj.

Šele tako oblikovanemu *bloku spontanega branja* lahko sledi bolj ali manj poglobljeno širjenje učenčevega horizonta v smeri prezrtih elementov spoznavne, estetske in etične komponente literarnega dela in v smeri širjenja konteksta s pomočjo relevantnih literarnovednih podatkov.

Umeščanje širjenja horizonta pričakovanj z literarnozgodovinskimi, literarnoteoretičnimi in besediloslovnimi podatki v četrto fazo ukvarjanja z literarnim besedilom bi nas utegnilo napeljati na misel, da se odrekamo povečevanju recepcijske sposobnosti, in da ostajamo v okvirih obstoječe učenčeve kompetence. To bi držalo, če bi menili, da je literarno znanje edina možnost za širjenje/povečevanje otrokove recepcijske sposobnosti. Pa ni!

Literarna didaktika pozna kar lepo število vsaj tako učinkovitih možnosti, ki jih v okviru širjenja recepcijske sposobnosti definiramo kot delne funkcionalne cilje literarnega pouka.

1. Osnovna sestavina recepcijske sposobnosti je razvita sposobnost kreiranja domišljajske predstave dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja na podlagi relativno skupih podatkov, ki jih v ta namen bralcu posreduje literatura. Osnovna sestavina zato, ker gre za sposobnost, brez katere literatura ne more konkurirati »instant« domišljajskim slikam, ki jih ponujajo trivialni stripi, televizija (npr. japonske risanke) in »pravljlični« svetovi elektronskih iger

(katerih avtorji ne skrivajo ambicije, da skušajo s svojimi produkti zavzeti tisto mesto, ki ga je v otroških življenjih doslej zavzemala pravljica, in govorijo o elektronskih pravljicnih svetovih, ki zagotavljajo otrokom veliko več ustvarjalnosti, saj dovoljujejo otroku, da sam — s pritiskanjem na pravi gumb — ustvarja pravljичno dogajanje.).

2. Drugi delni cilj na poti k razviti recepcijski sposobnosti je iskanje in uvidevanje relevantnosti v literarnem delu upovedenega problema za bračvevo lastno življenjsko situacijo, skratka spoznanje, da lahko *to* literarno besedilo nekaj pove tudi meni *o meni*, da literatura ni nekaj, kar je za one druge, ker je v njej tudi košček *mene*. Pri tem izhaja bralec v začetku svojega bralnega razvoja iz omejene pripravljenosti za posvečanje pozornosti upovedenemu literarnemu svetu, tako da iz besedila odbira le tiste segmente, ki so identični njegovi lastni življenjski situaciji, napreduje v smeri sposobnosti razvijanja interesa za kaj / koga drugega kot zase in raste k interesu za usode, ki so z njegovo povezane le še na stopnji generalizacije in abstrakcije.

— Zelo pomemben cilj je tudi sposobnost identifikacije z eno izmed literarnih oseb, pri čemer potrebuje bralec na nizki stopnji bralnega razvoja zelo široka vrata za identifikacijo, kasneje, s preraščanjem faze egocentrizma, pa se odprejo možnosti, da ob stimulativnem bralnem razvoju razvije sposobnost vstopanja v domišljjski literarni svet tudi preko literarne osebe, ki mu na konkretni ravni ni več podobna, in s katero navezuje identifikacijski stik na ravni abstraktnega, npr. etičnih načel, senzibilnosti za podobno življenjsko problematiko...

Razvita sposobnost identifikacije je za literarnoestetsko doživetje pomembna zato, ker je večina bralecev sposobna stopati v komunikacijo z literarnim besedilom le preko tega mehanizma. Le redki so namreč zmožni literarnoestetskega doživetja preko mehanizma kritične participacije.

3. Razvijanje sposobnosti zaznavanja pripovedne strukture je pomembno za zadovoljevanje estetskega užitka na stopnji evazoričnega branja (=spontanega, kot ga imenuje Jauss). Ker je eden izmed bistvenih virov literarnoestetskega užitka na stopnji evazoričnega branja *užitek ob srečanju z znanim*, otroci na začetni stopnji bralnega razvoja zahtevajo zmeraj isto pravljico, kasneje dvodelne, trodelne pravljice, pri katerih gre za isto zgodbo, ki se z manjšimi različicami ponavlja v dveh/treh dogajalnih pramenih, in napredujejo do zaznavanja in poznavanja pravljичne strukture, kar omogoča, da se potreba po srečanju z znanim tako zadovoljuje. Zaznavanje strukture npr. trivialnega besedila, stripa, fantastične pripovedi ... pa nas pripelje do meje z literarnim branjem (=refleksivnim, kot mu pravi Jauss), branjem, za katerega je značilno, da izvira užitek ob estetskem doživetju iz srečanja z novim, »zaznavanjem čudovitega in odkrivanjem pripovednega postopka«. (Jauss 1978)

4. Razvijanje sposobnosti zaznavanja značaja literarnih oseb in iz tega izhajajoče razumevanje za motiviranost njihovih ravnanj. Pri tem izhaja začetek bralnega razvoja iz z otroškim egocentrizmom zamejene sposobnosti videti le tisto lastnost, ki jo ima tudi (bralec) sam, in s stopnjo kognitivnega razvoja pogojeno omejenostjo na hkratno zaznavanje le ene same lastnosti (za osebo). Pedagoško prizadevanje mora biti usmerjeno

- k zaznavanju več lastnosti pri eni literarni osebi — tudi brez pomoči potikarakterja s polarizirano nasprotno lastnostjo,
- k ločevanju predstave, da sta lepota in dobrota neločljivo povezani,
- k zaznavanju tudi tistih lastnosti, ki niso razvite v nazorno literarno sliko (torej konkretizirane),
- k opažanju povezave med ravnanjem literarne osebe in njenim značajem,
- k upoštevanju možnosti, da se lahko značaj literarne osebe v času literarnega dogajanja tudi spremeni — karakterni razvoj.

5. Razvijanje sposobnosti zaznavanja razpoloženja, ki vlada v literarnem svetu, pri čemer gre razvoj od preprostega zaznavanja razpoloženja do opazovanj literarnih sredstev, s pomočjo katerih ga avtor ustvarja.

6. Eden izmed delnih ciljev razvijanja recepcijske sposobnosti je tudi bralčev interes za avtorjevo videnje problemske situacije, o kateri z bralcem »ravnokar« razmišljata. To pomeni, da bralec komunikacije z besedilom ne prekine v trenutku, ko se njegove predstave o tem, kako naj bi se dogajanje razpletlo, ne skladajo z avtorjevimi, ko mu moralni kodeks identifikacijske figure več ne ugaja, ko želje literarnih oseb niso več njegove želje. Skratka, razvita recepcijska sposobnost ne pomeni le priznavanja avtorjeve ustvarjalne svobode, ta je pri literarnem bralcu vir dodatnega literarnoestetskega užitka.

7. Razvijanje sposobnosti prestopanja v tiste sfere bralčeve osebnosti, kjer ne veljajo trezni zakoni odraslega sveta — tja, kjer si je v domišljiji mogoče oblikovati svet v skladu s svojimi željami, kjer se je še mogoče igrati, in tako narediti, da dobijo stvari drugačno funkcijo, kot jo imajo v resnici, kjer je mogoče videti vajene stvari v nenavadni luči, kjer je mogoče biti tudi jezikovno inventiven — preprosto zato, ker (še) ne znaš vseh besed, da bi z njimi povedal to, kar vidiš in čutiš. Sposobnost preklopa iz objektivne v subjektivno miselno shemo napravi namreč bralca za primernega sogovorca v recepcijski situaciji ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom.

8. Razvita recepcijska sposobnost pomeni tudi zmožnost povezovanja motivov v temo — kasneje, v fazi hipotetičnega mišljenja, tudi sposobnost videnja upovedenega sveta kot odsev širše generične stvarnosti.

9. Razvita recepcijska sposobnost obsega končno tudi poznavanje zakonitosti, po katerih so ustvarjena literarna dela, da bi bralec lahko registriral tudi literarno formo in odstopanje od norme — in iz tega črpal dodaten vir literarnoestetskega doživetja — t.i. »zaznavanje čudovitega« (Jauss 1978)

10. K razviti recepcijski sposobnosti spada seveda tudi poznavanje kanona, poznavanje literarne tradicije, da bi lahko bralec »osvajal ali zavračal tradicijo v okviru lastnega horizonta pričakovanj«. (Jauss 1978)

3.2.3 Vzgojni cilji

Vse, kar pri literarnem pouku počnemo, je usmerjeno k najvišjemu smotru šolskega ukvarjanja z literaturo: tistemu, ki bo kot vedenjski model spremljal otroka na njegovi poti od najstnika, preko adolescenta v dobo odraslosti, vedenjski model, ki bo zaznamoval vse njegovo življenje, in ki ga bo prenašal na svoje otroke. Gre preprosto za to, da bo človek rad bral, da bo cenil literaturo, da mu bo branje vir estetskega in vsestranskega užitka, skratka, da mu bo ukvarjanje z literaturo vir ugodja.

Tako formulirani cilji spadajo med afektivne cilje, cilje, ki jih je nemogoče doseči na hitro (in ki jih je torej nemogoče operativirati) in cilje, ki jih ni mogoče doseči ne z metodo prisile in ne z metodo zastraševanja. Pravzaprav nas obveza do privzganjanja in ohranjanja naklonjenosti literaturi močno omejuje pri izboru metod za realizacijo nižje umeščenih (izobraževalnih in funkcionalnih) smotrov, saj ne smemo izbrati nobene metode, ki bi prekinjala asociativno zvezo, ki povezuje branje literature s spominom na občutek ugodja.

Vzgojne cilje literarnega pouka je mogoče doseči na več načinov (katerih niti eden ne uporabljamo metode prisile, nezadostne ocene za neprebrano domače branje, zgražanja nad slabim izražanjem pri pisnih izdelkih in iskanja vzroka v otrokovem ne-branju).

Srečanje z literaturo mora biti tudi v šoli vir vsestranskega užitka. Odbrati je treba (tudi na višjih stopnjah šolanja in ne le v prvih dveh triletjih osnovne šole) tak metodični model srečevanja s književnostjo, ki za otroke ne bo moreč, pri katerem se soočanje z literarnim svetom ne bo zmeraj znova izteklo v otrokov poraz, češ: »Slabo bereš!« / »Doma vadi!« / »...saj tako ne razumem...« / »...nikoli mi ne bo jasno, kako učiteljica ve, kaj je pesnik mislil...«

Cilju se lahko približamo:

— z dolgoročno motivacijo za branje literature, pri čemer velja na vseh stopnjah šolanja (na vsaki pač s primerno metodo) govoriti o literaturi kot nečem, kar je vredno zanimanja prav v danem

trenutku. Primerne metode za osnovno šolo bodo najbrž metode dolgega branja / dolgega pripovedovanja, v kasnejših letih pa branje za sodelovanje v debatnem klubu, branje literarne predloge pred ogledom filma ali gledališke predstave (ali po tem), branje literature, ki jo prav zdaj berejo sošolci in je v razredni literarni hit lestvici na vrhu, skratka, branje za to, da se lahko udeležuješ dela socialnega življenja svoje skupnosti.

- Gotovo vodijo k trajni naklonjenosti knjigam in literaturi v okviru literarnega pouka predvsem realizirani cilji na ravnini funkcionalnih ciljev, pač po preprosti logiki, da človek rad počne le tisto, kar dobro obvlada. Razvita recepcijska sposobnost namreč zagotavlja, da literarni svet ne bo ne pust in ne dolgočasen, in da bo bralec v dialogu z njim našel »odgovor na svoje danes aktualno vprašanje«. (Jauss 1978).

Kot pri izobraževalnih in funkcionalnih, je treba tudi pri vzgojnih ciljnih izhajati iz obstoječega učenčevega odnosa do literature — in cilje definirati po (npr. Bloomovi) taksonomični lestvici, tako da bodo sicer nad trenutnim stanjem, a od njega ne več kot za stopnjo oddaljeni, saj bi v nasprotnem primeru učinkovali na učenca (in učitelja) demotivirajoče.

V tem kontekstu se kaže tudi vprašljiva doktrina o mestu trivialne književnosti v okviru šolskega pouka književnosti. Ta je sicer v zadnjih letih občutno napredovala v stopnji tolerantnosti, saj dopušča (priporoča) integracijo stripa in trivialne mladinske književnosti v literarni pouk — vendar z namenom, ob opazovanju predmeta preziranja pripeljati otroke do spoznanja, kako nevedna je ta literatura njihove pozornosti in kako je vendarle veliko bolje, če berejo knjige, h katerim jih usmerjajo berilo in seznama za domače branje in bralno značko.

Z vidika vzgojnih smotrov literarnega pouka se zdi veliko boljše priznavati, da je tudi potreba po branju trivialne literature in do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature legitimna bralna potreba, izraz enega izmed človekovih razpoloženj, tako kot je branje etablirane literature izraz drugih razpoloženj. Vrednostna hierarhizacija enega in drugega branja in vlivanje občutka krivde (in sramu, če ga pri tem početju zalotijo), če otrok (in kasneje odrasli) ne bere tega, za kar mu sugerirajo, da je prava literatura, se zdi z vidika vzgojnih ciljev vprašljiva, saj je manj verjetno, da bo človek iz same slabe vesti pričel segati po estetsko polnovredni literaturi, in veliko verjetneje, da ga bo tak odnos napolnil z občutkom nelagodja ob branju sploh in na koncu pač ne bo bral ničesar.

3.3 Načela pouka književnosti

Literarni pouk, ki bi priznaval legitimnost obeh vrst bralnih potreb, ni (kot bi kdo utegnil pomisliti) usmerjen k utrjevanju obstoječega, saj s sistematičnim približevanjem funkcionalnim in izobraževalnim smotrom literarnega pouka razvija učenčevo sposobnost komuniciranja z estetsko polnovrednim literarnim delom. To pa pomeni, da skrbi, da sta odprti obe možnosti — usposablja učenca za zadovoljevanje obeh legitimnih bralnih potreb.

Z vidika vzgojnih ciljev literarnega pouka je zatorej treba šolsko ukvarjanje s književnostjo nasloniti na naslednja načela:

- načelo lastnega branja;
- načelo pravice do lastne primarne in sekundarne recepcije;
- načelo izhajanja iz aktualne stopnje učenčevega bralnega razvoja;
- načelo, po katerem ima vsak učenec pravico, da izhaja iz svojih legitimnih bralnih potreb;
- načelo napredovanja v skladu s svojimi sposobnostmi;
- načelo napredovanja v smeri od evazoričnega k literarnoestetskemu branju.

Literatura

- Apel, H.J.: Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1959-1991). München 1991.
- Baier, L.: Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Bd.2. Literaturdidaktik. Düsseldorf 1983.
- Behr, K.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in der Schule und Hochschule. Weinheim 1972.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (Ur.: Janez Krek) Ljubljana 1995.
- Braun, P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf 1983.
- Dahrendorf, M.: Voraussetzungen und Umriss einer gegenwärtsbezogenen literarischen Erziehung. V: Baumgärtner, A.C., Dahrendorf, M. (ur.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum Literarischen Unterricht. Braunschweig 1970).
- Dearden, C. D.: Kinder — und Jugendliteratur als ein Mittel der Annäherung an und des Verständnisses von kultureller Vielfalt. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.
- Fingerhut, K.: Affirmative und kritische Lehrsysteme. Frankfurt a. M. 1974.
- Gibas, H.: Massenkommunikation und Erziehung. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf 1983.
- Grafenauer, N.: Sodobna slovenska poezija za otroke. Otrok in knjiga, Maribor, 1991, 31, str. 67-71.
- Grosman, M.: Bralec in književnost. Ljubljana 1989.
- Heydorn, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.
- Hopster, N.: Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«. V: P. Stein (ur.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart 1980. Str. 114-128.
- Kordigel, M.: Ideologija v mladinski književnosti. Otrok in knjiga, Maribor, 1994, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M.: Mladinska literatura, otroci in učitelji; Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti. Ljubljana 1993.
- Kos, J.: Očrt literarne teorije. Ljubljana 1983.
- Krakar-Vogel, B.: Skice za književno didaktiko. Ljubljana 1991.
- Krakar-Vogel, B.: Didaktična struktura in uporabno načelo pouka književnosti. Književnost v prvem letniku srednje šole. Priročnik za učitelje. Ljubljana 1993.
- Kreft, J.: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977. (1977a)
- Kreft, J.: Natur — Gesellschaft — Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende. V: Baumgärtner A.C./M. Dahrendorf (ur.): Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen. Braunschweig 1977. Str. 89-102. (1977b)
- Kreft, J.: Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums. V: D. Benner (ur.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun 1977. Str. 173-184. (1977c)
- Kreft, J.: Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. V: Westemanns Pädagogische Beiträge 30(1978). Str 498-502.
- Kreft, J.: Entwicklung der Literaturdidaktik im Rahmen der Deutschdidaktik. V: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Max Planck — Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht. Reinbeck 1980. Str. 549-587.

- Krügler, H.: Literatur und Kommunikation. Stuttgart 1971.
- Machado, A. M.: Ideologie und Kinderliteratur. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.
- Mattenklott, G. Sherpe, R. Klaus (ur.): Literatur der bürgerlichen Emanzipation im 18. Jahrhundert. Ansätze materialistischer Literaturwissenschaft. Kronberg 1973.
- Morgan, D.: Connecting Literature to Student's Lives. College English, Volume 55, Number 5, September 1993, str. 491-500.
- Novak, B. A.: O igrach otrok. Otrok in knjiga, Maribor, 1991, 32, str. 84.
- Program življenja in dela osnovne šole. 2. zvezek. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje. (Učni načrti). Ljubljana 1984.
- Saksida, I.: Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti. Ljubljana 1994.
- Saksida, I.: Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga, Maribor, 1991, 32, str. 5-33.
- Schweneke, O. (ur.): Aesthetische Erziehung und Kommunikation. Frankfurt 1972.
- Stein, P. (ur.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart 1980.
- Šilih, G.: Problematika mladinske književnosti. Nova obzorja, 1959, 5-6, str. 260-266.
- Ulshöfer, R.: Methodik des Deutschunterrichts. Stuttgart 1952.

Metka Kordigel

UDK 372.882:371.214

SUMMARY

**THE FORMING OF CURRICULUM IN PLACE OF TEACHING
PROGRAMME FORAN ENCOUNTER WITH LITERATURE IN SCHOOLS**

After having identified those general aims of the school curriculum for which we maintain that also relate to literature teaching and after having postulated those educational and functional aims that are derived from literature itself, we can define within the framework Project for the modernization of the teaching of Slovene such a form of the curriculum, which would be the most suitable one in order to achieve all the three groups of the described aims.

With a view to the defined characteristics of the open and closed curriculum, and especially with regard as to how narrowly operative and how one-track (therefore those that can be checked) must be aims of the closed curriculum, the sole logical decision has to be the open curriculum, one that ensures conditions for the realization not only of the educational but also functional aims in literature teaching.

Igor Saksida

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 372.882:373.32/.34

Mladinska književnost v prvih dveh triletjih osnovne šole

O Slovenska književna didaktika kot razvijajoči se del literarne vede je pred zanimivo nalogo — izdelala naj bi »kurikul« slovenščine za novo slovensko osnovno šolo, za srednje in poklicne šole, segla pa naj bi tudi na področje predšolske vzgoje ter morda še kam. Rešitve, ki se ponujajo na ravni načel in smotrov, morajo biti preverjene na podlagi spoznanj primerjalne književne didaktike ter proučevanja tujih kurikularnih rešitev, učbenikov in književnodidaktičnih priročnikov. Povezava med spoznanji slovenske in tuje književne didaktike je tako osnova, na kateri se s strokovnim konsenzom vzpostavi vertikalna kontinuiteta izhodišč, načel in smotrov pouka književnosti, ob hkratnem upoštevanju posebnosti vsebin, razvitosti sposobnosti in interesov ter obsega literarnega znanja, ki veljajo za posamezno stopnjo šolanja. Hkrati s tem se predmetni kurikulum umešča v kontekst nekaterih temeljnih načel preoblikovanja šolstva, kot so načelo strokovne preverljivosti in konsenza, načelo postopnosti uvajanja sprememb z zagotavljanjem pogojev, načelo povezovanja slovenske kulture in drugih kultur s poudarkom na nacionalni identiteti in inkulturaciji. Zdi se, da se bo pri oblikovanju kurikularnih izhodišč (ciljev, didaktičnega algoritma ipd.) vsaj na ravni osnovne šole potrebno opredeliti do nekaterih ključnih pojmovanj oz. teoretičnih rešitev, in sicer zlasti do teorije kurikula, korelacije in integracije, ustvarjalnosti (V: Rosandić 1993).

1 Elementi za predmetni kurikulum

1.0 Opredeljevanje sestavin kurikula je mogoče v okviru uvodnih razmišljanj o pouku književnosti omejiti na tri vprašanja: KAJ, ČEMU in KAKO, kar pa ne pomeni, da so ostale kurikularne komponente nepomembne, npr. družbena situacija, vrednotenje ipd. (V: Rosandić 1993). Prvo vprašanje (*Kaj*) se nanaša na vsebinsko plat predmetnega kurikula oz. tistega njegovega dela, ki zajema branje leposlovja v šoli (npr. katera besedila berejo učenci pri pouku književnosti v prvih dveh triletjih in kako izbirati primerna besedila), drugo vprašanje (*Čemu*) se povezuje s smotri pouka književnosti, tretje (*Kako*) pa z algoritmom in modeli šolske interpretacije. Vse ti komponente kurikula zahtevajo preverjanje v praksi, tj. preizkus primernosti vsebin, smotrov in modelov glede na razvojno stopnjo otroka, družbeno situacijo in potrebe.

1.1 *Kaj?*

1.1.1 Odgovor na vprašanje, kaj je predmet pouka književnosti v prvih dveh triletjih osnovne šole, je: predmet pouka književnosti je predvsem mladinska književnost, in sicer v vsej njeni žanrski plastnosti; to izhodišče je mogoče oblikovati na podlagi tipologije branja, tj. razločevanja tipov branja glede na motivacijo za branje, stvarnost, jezik in tehniko branja. Poleg leposlovja (pesmi, proznih in dramskih besedil) se v pouk književnosti vključujejo še nekatera polliterarna in neliterarna besedila, npr. izštevanke, sestavki o avtorjevem življenju in delu, otroška pisna ustvarjalnost, s tem da osrednje mesto zavzema leposlovje, ostali tipi besedil pa se vključujejo v

književni pouk le v povezavi z literarnimi besedili (tj. kot ustvarjalna dopolnitev šolske interpretacije književnosti oz. priprava na tako interpretacijo). Središčnost branja umetnostnega besedila pri pouku književnosti po eni strani pomeni, da je književnoumetnostno delo temelj in izhodišče interpretacije (V: Krakar Vogel 1988/89, Rosandić 1988, Šabić 1983), hkrati pa tak položaj umetnostnega besedila vpliva na metodološka izhodišča kurikula. Ob upoštevanju dejstva, da je mogoče predmetni kurikulum oblikovati le na podlagi interdisciplinarnega reševanja vprašanj in dilem, pa je treba poudariti opredelitev, da zavzema v njegovem nastajanju osrednje mesto specialna didaktika predmeta, zakoreninjena v substratni znanosti (V: Rosandić 1993). Vsebinska zasnova pouka književnosti potemtakem izhaja iz kriterijev, ki jih na podlagi literarnovednih spoznanj o žanrih, zgodovini in tipologiji literature oblikuje književna didaktika, upoštevajoč bralni razvoj in teorijo recepcije. Kriteriji za oblikovanje vsebinskega dela predmetnega kurikula so:

- upoštevanje različnosti literarnih zvrsti in vrst,
- obravnavanje nacionalne in svetovne književnosti,
- literarnozgodovinska in kritiška vrednotenja avtorjev in del,
- upoštevanje literarnih interesov.

1.1.2 Teorija literarnih zvrsti in vrst sooblikuje vsebino predmeta na podlagi **raznovrstnosti besedil**, kar se kaže iz naslednjih kriterijev izbora besedil:

- vključevanje mladinske in nemladinske književnosti v program književnega pouka v celotni vertikali osnovnega šolanja,
- ustrezna zastopanost vseh treh literarnih zvrsti, tj. lirike, epike in dramatike,
- tematska in motivna raznovrstnost besedil,
- raznovrstnost glede na avtorstvo in starost besedil (ljudska in avtorska ter starejša in sodobna književnost),
- književnodidaktično osmišljeno vključevanje trivialne književnosti v program pouka književnosti.

V prvem triletju šolanja temelji književni pouk v celoti na mladinski književnosti, v drugem mladinska književnost sicer še prevladuje, vendar je v književni pouk mogoče vključevati tudi manj zahtevna dela nemladinske književnosti; v tretjem triletju prevladujejo dela nemladinske književnosti in zahtevnejša mladinska besedila (t.i. mladinska literatura v ožjem pomenu besede, tj. literatura za mladostnike) — natančen seznam del za posamezni razred (kot sestavina učnega načrta) je odvisen še od kriterija ustreznosti in sprejemljivosti besedila glede na razvitost bralca, kar se povezuje z nujnostjo preverjanja v praksi.

Razmerje med liriko, epiko in dramatikoj je v vsebinskih izhodiščih kurikula (kriterij je pomemben tudi za sestavljanje učbenikov) približno tako:

- pesemska besedila: 30 %
- prozna besedila: 50 %
- dramska besedila: 20 %.

To razmerje med zvrstmi se upošteva pri t.i. »grobem izboru del« za berilo oz. za vsebinski del kurikula — štetje naslovov, na podlagi katerega se sestavljaec približuje omenjenemu razmerju, pa seveda ne more biti edini kriterij za sestavljanje vsebine programa — ob njem je prav tako pomemben tematski kriterij in iz njega izhajajoče načelo tematskega razporejanja besedil v učnih načrtih in učbenikih. Poudariti velja, da kriteriji tematskega izbora besedil izhajajo zgolj iz *znotrajbesedilnih* sestavin književnosti in da na izbor ne vplivajo nikakršni zunajliterarni dejavniki, npr. možnosti za poudarjanje vzgojnosti besedila ali primernost besedila tematskemu sklopu iz kakega drugega predmeta. Tematska in motivna raznovrstnost kot kriterij zahteva hkrati tudi nujnost čim večje vsebinske raznolikosti besedil; to pomeni, da besedila vsebinsko ne smejo biti vezana zgolj na pravljico oz. nonsensno besedilno stvarnost ali pa zgolj na »realistične« vsebine —

posamezni značilni in v sebi smiselno zaokroženi tematski sklopi prav s svojo raznolikostjo ponujajo mlademu bralcu razgled po tematski pestrosti književnosti. V prvih dveh triletjih so osrednje naslednje teme:

- poetizirana narava,
- povezanost človeka in živali (prevladujoči motivi iz živalskega sveta),
- otroštvo (odraščanje, otrokova samopodoba),
- domišljajska igra (preobražanje ustaljene predstavnosti, »narobe svet«) in otroška ustvarjalnost,
- umetniška ustvarjalnost (poetološka tematika),
- družina in skupnost (tudi domovinska in socialna tematika),
- izrazito čustvo (npr. strah, žalost, prijateljstvo, ljubezen),
- nasilje (tudi vojna/protivojna tematika).

Tematski kriterij dopolnjujejo, zlasti ob izboru pesemskih besedil, še nekateri drugi kriteriji:

- ritmična/glasovna podoba besedila (pesmi z izrazitim ritmom in estetsko učinkovitimi glasovnimi sestavinami, npr. onomatopoija, ponovitve),
- ustrezno razmerje med pesmimi v vezanem in svobodnem verz (na začetni stopnji prevladujejo pesmi v vezanem verz),
- delež jezikovne inovacije in ekspresivnosti umetnostnega jezika (rušenje ustaljenih zvez med besedami, preoblikovanje besed in širjenje obsega njihovih pomenskih sestavin — množica konotacij),
- izrazitost besedilne predstavnosti, oblikovane v t. i. pesemskih/besedilnih slikah (izrazito izoblikovane podobe v besedilni stvarnosti, pogoste so v lirski poeziji, vendar tudi v pripovedništvu),
- razlike med literarnimi osebami glede na spol (vrstniški vidik: deklica ali deček kot glava literarna oseba).

Kriteriji izbora besedil veljajo v prvi vrsti za t.i. umetniško književnost, tj. za besedila, ki jih tipologija branja povezuje z literarnim branjem kot branjem besedil, katerih bistvo je umetniškost (prim. Kordigel 1990). V ta temeljni izbor umetnostnih besedil pa se po novih književnodidaktičnih konceptih (V: Rosandić 1993) vključuje tudi trivialna književnost — tako vključevanje se zdi smiselno iz treh razlogov:

- trivialna književnost je predmet literarnih interesov bralcev od zgodnje stopnje bralnega razvoja naprej (na to opozarjajo npr. podatki, da otroci berejo trivialno mladinsko književnost (Blyton) že v sedanjem tretjem razredu OŠ, ter teze, da je tudi umetnostno besedilo mogoče brati kot trivialno),
- trivialna književnost je poseben žanr, ki zelo jasno kaže svojo besedilno oblikovanost, kar z ustreznim književnodidaktičnim pristopom (opazovanje prostoročasje, likov in dogajalne zgradbe) lahko prispeva k razvijanju sposobnosti za razumevanje literature,
- trivialna književnost prav zaradi svoje zgradbe ponuja možnosti za kritično opredeljevanje do nje, in sicer kot pojasnjevanje in vrednotenje klišeja trivialne mladinske literature (npr. romanov) ter ponavljanje vzorcev trivialnega besedila v poustvarjalni fazi interpretacije besedila (karakterizacija literarnih oseb, opisi prostora ipd.) — tako se že na začetni stopnji šolanja oblikujejo zasnove za t.i. problemski pouk književnosti (V: Rosandić 1993).

1.1.3 Vsi štirje zvrstno-vrstni kriteriji veljajo tako za nacionalno književnost, ki ima v okviru nacionalnega predmetnega kurikula osrednje mesto (v njo se vključuje tudi književnost slovenskih izseljencev in zamejcev), kot za svetovno književnost, ki izbor del iz nacionalne književnosti dopolnjuje in ga umešča v širši kontekst — bodisi zgolj s seznanjanjem mladih bralcev s temeljnimi deli svetovne mladinske književnosti (na začetni stopnji šolanja) bodisi s primerjalno metodo opazovanja nacionalne književnosti (na višji stopnji).

1.1.4 Osrednje vsebine pouka književnosti so predvsem dela kvalitetnih avtorjev, tj. tistih, ki sta jih literarna veda in kritika »prepoznali« kot klasične avtorje, kar tvori t. i. **literarni kanon** slovenske književnosti (tako že v slovenski tradiciji, V: Bezjak 1906). Pomemben kriterij izbora besedila je torej njegova in avtorjeva *represntativnost* (V: Ilič 1980) glede na razvoj in tipiko literarnih zvrsti in vrst ter umetniška dovršenost besedila. Pri presojanju reprezentativnosti in kvalitete kakega avtorja/besedila se je mogoče opirati na:

- literarno kritiko (npr. v specializiranih revijah za mladinsko književnost),
- ugotovitve literarne vede (tipološka in zgodovinska spoznanja),
- upoštevanost besedil in avtorjev v obstoječih reprezentativnih izborih (antologije, berila, priporočilni seznama).

Poleg starejšega mladinskega slovstva se v program književnega pouka vključujejo tudi reprezentativni primeri sodobne mladinske književnosti, kadar je na podlagi avtorjevega dela mogoče sklepati, da gre za inovativna in umetniško dovršena dela. Pomemben vsebinski vidik je tudi *pokrajinska zastopanost avtorjev* v seznamu — le-ta se udejanja tudi z učiteljevim izborom iz seznama del in njegovim dopolnjevanjem z »literarnimi rojaki« (V: Krakar Vogel 1988/89).

Temeljni vir sestave vsebinskega dela kurikula so knjižne objave, le izjemoma je mogoče upoštevati tudi objave v periodičnem tisku. Vzroka za prednost knjižnih objav pred objavami v periodiki sta:

- širitev literarnega obzorja bralcev (besedilo v programu je motivacija za branje še ostalih avtorjevih besedil v knjigi),
- praviloma večja estetska vrednost knjige,
- večja dostopnost besedila v knjižni obliki (to velja zlasti za starejša besedila).

S stališča dostopnosti se presoja tudi knjižne objave — v berilo kot **najbližjo knjigo** ter v učni načrt se vključuje tiste knjige, za katere je mogoče predpostaviti, da jih šole imajo v svojih knjižnicah. Le tako namreč pride do izraza motivacijska vloga berila oz. priporočilnega seznama v programu — oboje kot dolgoročna motivacija preko lokalizacije besedila/odlomka bralcu širi vpogled v književnost in vzbuja zanimanje zanjo.

1.1.5 Literarni interesi učencev so četrti bistveni kriterij za sestavo vsebinskega dela kurikula. V bralnorazvojni in književnodidaktični literaturi je mogoče najti razvrstitve in opise bralnih interesov (V: Šabič 1983, Rosandič 1993), vendar pa bi bilo treba spoznanja empirično preveriti tudi na vzorcu slovenskih učencev. Njihove bralne interese bi bilo potrebno ugotoviti z **metodo ankete**, in sicer glede na naslednje sklope:

- interes za liriko, epiko in dramatiko,
- spreminjanje (naraščanje/upadanje) literarnih interesov,
- tematske interese (posebej za posamezno zvrst),
- druge interese (interes za ritem, dogodkovnost, literarne osebe).

1.2 Čemu?

1.2.0 Drugo vprašanje, iz katerega izhajajo posamezni elementi za predmetni kurikulum, zahteva opredelitev smotrov pouka književnosti v prvih dveh triletjih osnovnega šolanja. Slovenska književna didaktika je opredelila naslednje smotre pouka književnosti, ki veljajo za celotno vertikalno pouka književnosti, tj. od prvega razreda prvega triletja do zaključka šolanja:

- razvijanje bralne kulture,
- razvijanje bralne sposobnosti,
- pridobivanje književnega znanja (V: Krakar Vogel, 1991).

1.2.1 Razvijanje bralne kulture kot vzgojni smoter je po eni strani načrtno in premišljeno oblikovanje pozitivnega odnosa do branja in literature, ki ga ima razviti literarni bralec. Tak bralec namreč branje dojema kot možnost za širitev predstav in izkušenj, ki izvirajo iz zunajliterarne stvarnosti (V: Grosman 1989), hkrati pa mu literatura pomeni tudi način spoznavanja stvarnosti in samega sebe. Tako ni mogoče trditi, da se (v sodobni slovenski didaktiki mladinske književnosti) pridobivanje bralne kulture povezuje zgolj z razvijanjem otrokove potrebe po fantastični igri ali sproščeni domišljiji ustvarjalnosti; uravnoteženost spoznavne, etične in estetske plasti v literarnem besedilu je v tesni zvezi s funkcijo literature: ta ne more biti le neobvezna jezikovna igra, ampak je sredstvo za oblikovanje bralčeve samopodobe in njegovega dojemanja in vrednotenja okolja (soljudi, družbe, narave, itd.). Bralna kultura se razvija zlasti z bralcu ustrezno in ustvarjalno šolsko interpretacijo književnosti, skrbjo za kvalitetna berila, vključevanjem knjig v pouk (šolska knjižnica), pa tudi z drugimi oblikami vzpodbujanja interesa za branje literature (t.i. dolgoročne motivacije), npr: izdelava plakatov/seznamov (Knjiga meseca, Moja najljubša knjiga itd.), literarni koticiki (npr. koticiki poezije, kjer so »razstavljene« najljubše pesmi (ali druga besedila) in ilustracije, izpisani pomembnejši bio- in bibliografski podatki o pesniku/pisatelju, popestrjeni s fotografijami in prikazi različnih izdaj besedila), povezovanje šolske interpretacije besedil iz berila s fondom knjig v šolski knjižnici na podlagi lokalizacije besedil v berilu, domače branje kot nespregledljivi del pouka književnosti (preverjanje domačega branja) v povezavi s pisanjem dnevnika branja (podrobno književnodidaktično utemeljitev te oblike dolgoročne motivacije bo za posamezne faze potrebno še izdelati, V: Kermek 1982), bralna značka kot oblika dolgoročne motivacije in hkrati možnost bralčevega subjektivnega dopolnjevanja seznama obveznega branja (vgrajenost bralne značke v pouk književnosti, tudi na ravni učiteljeve obveznosti in finansiranja te dejavnosti). Hkrati s tem sta bralna značka in domače branje osnovni motivacijski sredstva za vzpodbujanje samostojnega branja književnosti.

1.2.2 Razvijanje bralne sposobnosti je funkcionalni smoter pouka književnosti, pomeni pa razvijanje sposobnosti za sprejemanje literarnega besedila in za odzivanje nanj. Raznovrstne podtipne bralne sposobnosti je mogoče razvrstiti v naslednje skupine:

sposobnost zaznavanja in doživljanja:

- sposobnost branja (glasnega, polglasnega, tihega in interpretativnega) in memoriranja besedila,
- sposobnost zaznavanja in doživljanja ritma, zvočnosti besede in nenavadnih besed oz. njihovih zvez,
- sposobnost zaznavanja in doživljanja besedilne/pesemske slike (sposobnost eidetičnega doživljanja),
- sposobnost doživljanja osnovnega razpoloženja v besedilu (veselo : žalostno : skrivnostno ipd.)

sposobnost razumevanja:

- sposobnost fantastičnega mišljenja (dojemanje medsebojne povezanosti posameznih sestavin besedilne slike, tvorjenje novih domišljjskih slik),
- sposobnost razumevanja jezikovne inovacije in asociativnega mišljenja (nenavadna beseda glede na ustaljeno jezikovno rabo, asociacije ob izraziti podobi oz. nenavadni besedi),
- sposobnosti racionalnega mišljenja (analiza, sinteza, primerjanje, tudi sposobnost razlikovanja tipa besedil)

sposobnosti vrednotenja:

- sposobnosti vrednotenja na podlagi učenčevega odziva na celovitost besedila (oblikovanje stališč do problema, ki ga zastavlja/obravnavava besedilo),
- sposobnosti medbesedilnega vrednotenja,
- sposobnosti vrednotenja glede na zunajliterarno stvarnost

sposobnosti izražanja.

Shema opozarja na mnogoplastnost bralne sposobnosti in na kompleksnost bralčevih odzivov na besedilo: ti so namreč čutni (npr. branje, zaznavanje ritma), čustveni (doživljanje osnovnega razpoloženja), domišljjski (fantazijsko mišljenje) in racionalni. Z vsako od treh plasti bralčevega odziva na besedilo (zaznavanje/doživljanje, razumevanje in vrednotenje) se v dialoški šolski interpretaciji povezuje izražanje: bralec ubesedi svoje zaznavanje in doživljanje ritma, izraža svoje razumevanje sestavin besedilne stvarnosti, oblikuje pisne ali ustne vrednotenjske odzive na besedilo ipd. Ob tem pa ni mogoče pristati na t.i. absolutiziranje spontanega odziva na literarno besedilo (V: Rosandić 1988); ob nujnem upoštevanju subjektivnosti literarnega branja šolska interpretacija besedila namreč sistematično razvija možnosti »popolnejšega« literarnega doživetja (V: Grosman 1989), in sicer s primerjanjem posameznih delnih videnj učencev ter z učiteljevo strokovno recepcijo dela (V: Kordigel 1990) oz. njegovim branjem iz doživljajsko-spoznavnega horizonta učencev (V: Rosandić 1990) v fazi strokovne priprave na šolsko interpretacijo besedila. Vse štiri glavne skupine bralne sposobnosti (zaznavanje/doživljanje, razumevanje in vrednotenje) so v celotni vertikali stalnica — njihov spremenljivi del tvorita globina in obseg posameznih podskupin (razumevanje metafore se kot smoter pojavi šele v zadnjem triletju). Z natančno opredeljitvijo ciljev se tako pouk književnosti usklajuje z razvojnim kurikulumom, pri katerem gre predvsem za razvijanje otrokovih sposobnosti, in se izogiba kurikulu, ki bi bil utemeljen zgolj na podlagi posredovanja znanj/informacij o književnosti oz. stvarnosti nasploh.

Med sposobnostmi za zaznavanje je poleg branja v prvih dveh triletnih potrebno razvijati tudi sposobnost za poslušanje literarnega besedila, ki se razvija predvsem v fazi interpretativnega branja (učiteljevega ali učenčevega), dvojnost prenosnika pa se kaže tudi na ravni sposobnosti za izražanje, v okviru katerih se razvijata tako govorjenje kot pisanje.

1.2.3 Pridobivanje književnega znanja je materialni oz. izobraževalni smoter pouka književnosti — kot tak je hkrati tudi dodatni argument zoper absolutizacijo subjektivnosti literarnega doživetja. Književna didaktika (Rosandić 1988) predvideva vključevanje temeljnega literarnovednega znanja v pouk književnosti že od začetka šolanja (osnovni pojmi iz literarne teorije, npr. pesem, pravljica, katica in le nekateri osnovni bio- in bibliografski podatki o avtorju). Sistematično literarnogodovinsko znanje naj bi začeli učenci usvajati šele v tretjem triletju osnovne šole.

1.2.4 Smotri pouka književnosti in didaktični instrumentarij

Didaktični instrumentariji (spremna besedila h književnosti v berilih) kot sestavni del antoloških beril, ki ga dopolnjujejo istovrstna učiteljeva besedila, morajo biti sestavljena glede na vse tri temeljne smotre pouka književnosti in na njihove pod tipe. Ob posameznih delih takega spremnega besedila pogosto ni mogoče določiti, na kateri smoter se vprašanje veže, saj ima tako besedilo lahko tudi več funkcij: bralca seznanja z literarnogodovinskimi podatki in ga hkrati s tem spodbuja za branje literature. Bralno kulturo tako razvijajo naloge in vprašanja, ki so sestavljena kot motivacija za samostojno branje leposlovja (npr. kot izrekanje misli/sodb o kakem literarnem besedilu). Posebno pozornost velja posvetiti sestavljanju nalog in vprašanj za razvoj razumevanja — ob tem se je potrebno izogibati dvema skrajnostma:

- pretiranemu racionalnemu odzivanju na besedilo (iskanje popreproščene glavne misli oz. »morale« književnega besedila),
- samozadostnemu obnavljanju besedilotvornega vzorca, ki ne izhaja iz prepoznavanja in razumevanja strukture besedila oz. ni usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti.

1.3 Kako?

Šolska interpretacija književnosti poteka na vseh stopnjah po metodičnem postopku/algoritmu, ki izhaja iz smotrov pouka književnosti. Faze šolske interpretacije so:

- uvodna motivacija,

- najava besedila, lokalizacija in interpretativno branje,
- premor po branju,
- izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje,
- ponovno branje in nove naloge.

V okviru teoretičnih izhodišč oz. pojasnjevanja posameznih elementov predmetnega kurikula se zdi smiselno opozoriti na glavne značilnosti in funkcijo posameznih faz.

Uvodna motivacija je začetna faza branja besedila v razredu — njena funkcija je spodbuditi učenca k branju in kar se da kompleksnemu odzivanju na literarno delo. Zaradi posebnosti literarnega besedila in zapletenosti odziva na leposlovje je motivacija mnogoplastna: miselna/predstavna ter čustvena.

Najava besedila, lokalizacija in branje je faza, ki v skladu z izobraževalnim smotrom pouka književnosti zajema naslednje podatke: avtor, naslov, zvrst; delo, iz katerega je vzeto besedilo v berilu; ustna učenčeva ali učiteljeva vsebinska lokalizacija odlomka. Prvo interpretativno branje besedila v razredu je v prvem triletju prepuščeno predvsem učitelju, v drugi triadi pa prvi bere učenec z razvito bralno tehniko; odločitev za učiteljevo ali učenčevo prvo branje je odvisna od zahtevnosti besedila, na kar se opozori ob posameznem besedilu v učnem načrtu. Interpretativno branje dopolnjujejo posneti primeri na kaseti, vendar ti ne smejo zamenjati živega branja v razredu.

Premor po branju je najkrajša, vendar pomembna faza šolske interpretacije besedila — v njej pridejo do izraza predvsem čustveni odzivi učencev na besedilo, to pa je hkrati tudi izhodišče nadaljnjih faz branja besedila, saj učitelj opazuje tako reakcije posameznih učencev kot celotno atmosfero v razredu, ki jo je ustvarilo besedilo. Trajanje in kvaliteta čustvenih odzivov sta odvisna od vsebine besedila, uvodne motivacije in ustreznosti interpretativnega branja; ker je premor po branju pomemben za nadaljnje stopnje branja, književna didaktika priporoča, naj ga učitelj ne krajša oz. moti z vprašanji ali nalogami za delo z besedilom v naslednjih fazah.

Izražanje doživetij, analiza, sinteza in vrednotenje je faza, v kateri pride najbolj do izraza razmerje med spontanimi (subjektivnimi) odzivi na besedilo in možnim popolnejšim doživetjem; z upoštevanjem načela dialoščnosti se namreč v njej postopoma prehaja od izražanja emocij, asociacij in misli k podrobnejši analizi besedila. Funkcija analize in sinteze je razvijanje vseh sestavin bralne sposobnosti, in sicer: zaznavanja/doživljanja posebnosti slušne in pomenske ravni jezika umetnostnega besedila, osnovnega razpoloženja, besedilne stvarnosti (v prvi triadi predvsem vidnih in slušnih sestavin besedilnih slik, v drugi tudi tipnih, okusnih in vonjavnih), razumevanja neznanih besed in nenavadnih besednih zvez ter sposobnosti fantazijskega/asociativnega mišljenja ob ključnih podobah ter vrednotenja na podlagi primerjave umetnostnega besedila z neumetnostnimi besedili, učenčevimi izkušnjami in zunajliterarno stvarnostjo (aktualizacija besedila v fazi sinteze).

Ponovno branje in nove naloge je sklepna faza, njena funkcija pa je predvsem utrjevanje literarnega doživetja, ki je v prejšnji fazi prešlo od spontanih odzivov v zaokroženo domišljijsko in racionalno predstavo o besedilu. Poleg ponovnega branja učencev se v to fazo vključuje tudi memoriranje besedila, in to bodisi v razredu bodisi doma. Poleg ponovnega branja in učenja na pamet se v sklepnih fazah pojavljajo še nekatere druge dejavnosti, in sicer poustvarjalno pisanje (uporaba besedilotvornega vzorca), neumetnostna besedna ustvarjalnost (odgovori na vprašanja, samostojni povzetki vsebine, oznaka glavnih junakov, predstavitev avtorja), likovno izražanje (ilustracija besedila, likovna poustvaritev besedilnih slik), druge dejavnosti (ogled predstave, filma, izbor ustrezne glasbe itd.).

2 Korelacija, integracija in ustvarjalnost

Prikazani elementi so le osnova za nadaljnje oblikovanje predmetnega kurikula, ki je zasnovan na interdisciplinarnem ovrednotenju vsebin, smotrov in faz pouka književnosti oz. praktične uresničljivosti teoretičnih izhodišč; kljub temu pa se iz njih da izluščiti poglavitno načelo za oblikovanje kurikula: vsebinski okvir pouka književnosti v prvih dveh triletnih osnovne šole je zasnovan predvsem na izboru kvalitetne, žanrsko-vsebinsko raznovrstne in mlademu bralcu primerne mladinske književnosti — zgolj ti kriteriji so tudi temelj za oblikovanje beril in njihove obravnave v šoli. V tem se tloris predmetnega kurikula oddaljuje od koncepta čvrstega povezovanja ali celo vsebinskega združevanja predmetov, ki ga je mogoče zaslediti v nekaterih izpeljavah t.i. integriranega pouka; kot tak se sklicuje na tista spoznanja književne didaktike, ki integracijo oz. korelacijo književnih in drugih vsebin postavljajo v meje jezikovno-umetnostnega področja, na višji stopnji šolanja pa s književnimi temami povezuje tudi npr. družboslovje (V: Rosandić 1988). Ob teh priporočilih ne gre spregledati priporočila, da posamezna umetnostna področja kljub njihovi povezanosti ohranjajo samostojnost: poenotenje in popreproščanje doživljanja umetnosti ni cilj takega koncepta — združljivost vsebin tako ne more biti kriterij za izbor besedil in ne načelo njihove obravnave. Posebnosti besedilne stvarnosti in jezika ter razlike v motivaciji za branje književnosti in za branje neleplosvnih besedil so, skupaj z različno tehniko branja obeh omenjenih tipov besedil, glavni ugovori zoper pretirano povezovanje besedilne in zunajliterarne stvarnosti ter zoper opuščanje delitev vsebin na posamezne predmete. To pa tudi pomeni, da ni sporno že kar vsako povezovanje obeh stvarnosti, saj zunajliterarna stvarnost sooblikuje stvarnost umetnostnega besedila, kar v šolski interpretaciji umetnostnega besedila pride do izraza zlasti v uvodni motivaciji (preoblikovanje stvarnosti, izkušenska motivacija itd.) ter razumevanju in vrednotenju (prepoznavanje posebnosti besedilne stvarnosti). Napačni sta tudi krčenje sporočilnosti in predstavnosti umetnostnega besedila na raven informacij o stvarnosti (umetnostno besedilo kot doživljajska (»bogasto občutkov«) ilustracija kake teme iz spoznavnih predmetov) ter popreproščeno pojmovanje njegove funkcije (umetnostno besedilo kot motivacija za obravnavo tematskega sklopa iz kakega drugega predmeta); s tem se namreč poudarja zgolj racionalne odzive na umetnostno besedilo in zapostavlja nekatere druge cilje, npr. razvijanje asociativnega in fantazijskega mišljenja (»kultiviranje domišljije«). Tako se bo pri sestavljanju predmetnega kurikula in v šolski interpretaciji leposlovja potrebno izogibati predvsem naslednjim odklonom, ki bi lahko izhajali iz prepoudarjanja integracije in korelacije:

- izbiranju umetnostnih besedil na podlagi tematskih sklopov iz kakega drugega predmeta, zlasti iz SND,
- opisovanju besedilne stvarnosti kot posnetka zunajliterarne stvarnosti,
- krčenju sporočilnosti besedila na raven ekološke vzgoje,
- motivacijski uporabi književnosti.

Poseben sklop tvorijo vprašanja, ki vzpostavljajo primerjavo med jezikovnim in književnim poukom kot predmetoma jezikovne in književne didaktike. Če je na ravni razvoja sporazumevalnih zmožnosti književno besedilo še mogoče umestiti v množico besedil, ki se razlikujejo zlasti glede na namen sporočanja in funkcijsko zvrst jezika, pa se povezovanje jezikovne in književne vzgoje pokaže kot neustrezno v trenutku, ko bi se v takem pristopu šolska interpretacija besedila ali tudi le kaka njena posamezna stopnja skrčili zgolj na raven pridobivanja jezikovnega znanja. Posebnosti umetnostnega jezika namreč postavljajo pod vprašaj postopke, s katerimi bi se npr. ob pravljiaci otroci naučili prepoznavati besedne vrste; umetnostni jezik, ki je mnogopomenski, ekspresiven in slikovit, pomene posameznih besed širi z nenavadnimi pomenskimi odenki. S tem in sploh s spoznavanjem novih besed se učenčev besedni zaklad širi, vendar pa to ni najpomembnejša funkcija literature. Jezikovna in književna didaktika se torej povezujeta predvsem na ravni stilistike, tj. opazovanja funkcije kakega opaznega jezikovnega pojava v kompleksni strukturi besedila, v katero sta poleg jezikovno-stilne ravnine vključeni tudi motivna in tematska plast. V prvih dveh triletnih seveda še ni mogoče govoriti o pravi stilni analizi književnosti: opazovanje jezika umetnostnega

besedila je na teh dveh stopnjah povezano predvsem z zaznavanjem in razumevanjem neznanih besed in nenavadnih besednih zvez (tudi razumevanje prenesenega pomena besede), s slušnimi prvinami jezika (ritem in rima), šele na koncu drugega triletja se v analizo umetnostnega besedila lahko vključujejo tudi naloge, povezane z avtorjevim slogom. Vendar pa je tudi ob vključevanju tovrstnih nalog v književni pouk potrebno upoštevati dejstvo, da je učenčeva komunikacija z umetnostnim besedilom več kot samo komunikacija z jezikovno ravnino takega besedila — ob branju se namreč v bralčevi domišljiji vzpostavi realnost, ki presega območje jezika (V: Kos 1983), pa tudi bralčevo reagiranje na umetnostno besedilo ni vedno le jezikovno (V: Rosandić 1990). Tako se zdi smiselna (ob upoštevanju povezanosti jezika in književnosti) razmejitev dveh področij predmetnega kurikula — prvo obsega umetnostna besedila (njihova šolska interpretacija je predmet književne didaktike), drugo neumetnostna besedila (tvorjenje in razumevanje tovrstnih besedil je predmet jezikovne didaktike oz. vsakega predmeta). Ta razmejitev pokaže še en pomemben cilj jezikovno-književnega pouka, tj. sposobnost prepoznavanja in uporabe določenega žanra (V: English Language 1991). Tvorjenje domišljijjskih spisov se po tej razmejitvi vključuje v jezikovno didaktiko (v književno le v posameznih fazah, pač glede na to, da ustvarjanje leposlovnih besedil ni glavni cilj pouka književnosti), branje književnosti v šoli pa v okviru ur slovenskega jezika sodi v književno didaktiko. Glede na obseg in pomen tvorjenja in razumevanja raznovrstnih besedil bo potrebno določiti okvirno razmerje med urami, namenjenimi pouku književnosti, in urami, namenjenimi jezikovnemu pouku. Za prvi dve triletji se zdi sprejemljivo razmerje med jezikovnim in književnim poukom 3 ure : 2 uri.

Misel, da je pisanje domišljijjskih spisov predmet jezikovne didaktike in da branja umetnostnega besedila v šoli praviloma ni mogoče pojmovati le kot vzpodbude za ustvarjalnost učencev, zahteva književnodidaktično osvetlitev funkcije otroške ustvarjalnosti v okviru pouka književnosti. Ustvarjalnost učencev pride najbolj do izraza v uvodni motivaciji, in sicer v tistih njenih tipih, v katerih učenci na učiteljevo spodbudo ustvarjajo predbesedilno domišljijjsko stvarnost — pri tem se znane predstave iz zunajliterarne stvarnosti preoblikujejo oz. združujejo na nenavaden način (nesmisel, fantastika). Ustvarjalnosti pa ne gre omejevati le na tvorjenje nesmiselnih/fantastičnih besedil — tudi ubesedena podoba iz vsakdanje stvarnosti je lahko rezultat učenca kot razvijajoče se ustvarjalne osebnosti, npr. s tem, ko učenec iz svojega posebnega doživljajsko-spoznavnega horizonta inovativno ubesedi kako doživetje, problem ali situacijo, ki se povezuje z realnostjo in temo besedila. Ustvarjalnosti pri književnem pouku potemtakem ni mogoče povezovati le npr. z razvijanjem sposobnosti za fantazijsko ali asociativno mišljenje, kakor tudi ne zgolj z domišljijjskimi spisi — ustvarjalnost učencev je potrebno razvijati tudi ob tvorjenju neleposlovnih besedil, ki nastajajo v sklepni fazi šolske interpretacije (npr. povzemanje vsebine dela, predstavitev avtorja ali njegovega dela, izdelava plakata o avtorju ipd.). V prvih dveh triletjih osnovne šole zavzemajo osrednje mesto ustvarjalni domišljijjski odzivi na literarno besedilo, ki pa niso le jezikovni — med zadnjimi so opazni zlasti likovni odzivi (npr. slikanje besedilne slike, ilustracija besedila).

Na podlagi zapisanega je mogoče strniti, da je povezovanje ustvarjalnosti z branjem besedila usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti — zato je ustvarjalnost ustrezno razvijati tudi v drugih fazah, ne le v uvodni motivaciji in novih nalogah (npr. ustvarjalno interpretativno branje odlomka, ustvarjalno recitiranje in deklamiranje).

3.1 Očrtana izhodišča so podlaga za oblikovanje ciljev kakega triletja/razreda; primer takega prenosa je del predloga učnega načrta za drugo triletje osnovne šole, in to le za pesništvo.

Vsebine

Tema: poetizirana narava (občutja ob podobah iz narave, upesnjevanje doživljanja lepote narave, povezanost opazujočega in podobe iz narave); motivika/predstavnost: bolj nevsakdanje podobe iz narave, večja jezikovno-stilna zahtevnost besedil (npr. primerjave, metaforika). Ob zaključku triletja že prvi primeri nemladinskih lirskih besedil.

(Primeri: F. Lainšček: Ledene rože, D. Gorinšek: Zlato sonce, L. Krakar: Češnja v belem, O. Župančič: Breza in hrast, J. Murn: Pesem.)

Tema: povezanost človeka in živali: živali so lahko take kot ljudje (počlovečenje živali oz. opazovanje živali z nenavadnega zornega kota), tudi skrivnostnost in povezovanje z drugimi temami, npr. z družinsko tematiko.

(Primeri: M. Košuta: Morda tudi žabice, V. T. Arhar: Učenjak, N. Grafenauer: Krokodili.)

Otroštvo kot tema (odrašcanje, otrok in odrasli, želja po odraslosti); motivika/predstavnost: deklica in deček kot »glavna junaka«.

(Primeri: M. Bor: Jaz sem pa pogumna punčka, J. Snoj: Veronika gre na ples, F. Filipič; Pesem o trdem orehu.)

Tema: domišljajska igra (preobražanje ustaljene predstavnosti, »narobe svet«) in otroška ustvarjalnost; motivika/predstavnost: nenavadni dogodki/dežele/osebe, potovanje v nevsakdanji svet.

(Primeri: M. Bor: Pesem o zvezdi, M. Dekleva: Sanje imajo kape z rdečimi cofi, T. Pavček: Če ste pametni, A. Gradnik: Narobe svet, ljudske nesmiselnice.)

Umetniška ustvarjalnost (poetološka tematika): pesnik in pesništvo, kakšne so besede, kako napisati pesem.

(Primeri: M. Košuta: V glavi drevo, J. Snoj: Kje pesem prebiva, F. Forstnerič: Hitra pesem.)

Tema: družina in skupnost (tudi domovinska tematika); predstavnost/motivika: otrok v družini, težave z bratom ali sestro, domovina v pesniški podobi (povezava tudi s temo narobe sveta).

(Primeri: T. Pavček: Kaj vse je tata, B. Štampe-Žmavc: Nadobudna budnica, J. Snoj: Ptičica papa, M. Kunčič: Ded sanja, N. Grafenauer: Peki.)

Tema: izrazito čustvo (npr. strah, žalost, veselje); pesmi o prijateljstvu in ljubezni.

(Primeri: F. Lainšček: Klic v sili, S. Vegri: Prijatelj, J. Stritar: Oba junaka, Škrjanček poje, žvrgoli, narodna/ljudska, N. Grafenauer: Sreča.)

Tema: konflikt (tudi nasilje in vojna tematika); tematika konflikta je lahko ubesedena različno glede na emotivne reakcije, ki jih ta tema vzbudi pri bralcu (npr. smeh ali žalost/tesnoba).

(Primeri: K. Kovič: Kočija, F. Forstnerič: Bronasti vojak.)

Cilji

Učenci bodo ob zaključku triletja sposobni:

- pozorno poslušati branje daljših oz. zahtevnejših pesmi,
- interpretativno brati daljše oz. zahtevnejše pesmi,
- doživeto in razumljivo recitirati daljše besedilo, ki so se ga naučili na pamet,
- prepoznati in poimenovati ritem pesmi (hitri : počasni),
- zaznati menjavanje ritma v pesmi (kitice s hitrim in kitice s počasnim ritmom),
- zaznati in razložiti nenavadne besede in njihove zveze oz. določiti glavne značilnosti jezika pesmi,
- najti za sporočilo ključne besede in zveze ter nizati asociacije, ki jih le-te vzbujajo,
- doživeti in poimenovati osnovno emotivno obeležje, ki ga vzbuja ali upesnjuje besedilo (veselje, radost, žalost, strah),
- zaznati in doživeti vidne in slušne ter izrazite vonjavne, tipne in okusne sestavine pesemske slike,
- samostojno razdeliti novo besedilo na pesemske slike,
- povezati pesemsko sliko s čustvenimi sestavinami besedila,
- obnoviti vsebino pesmi in označiti osebe v pesmi,

- razlikovati med kratkimi in dolgimi verzi in poiskati povezave med ritmom, dolžino verza in vsebino pesmi,
- prepoznati pesemsko izpoved in jo razlikovati od drugih besedil (pesniško preoblikovanje stvarnosti, upesnjevanje zanimivih dogodkov, poetizirana podoba stvarnosti),
- oblikovati svoje stališče do sporočila pesmi,
- primerjati novo besedilo z že prebranimi pesmimi in poiskati sorodnosti in razlike,
- primerjati besedilno stvarnost pesmi in zunajliterarno stvarnost.

Učenci bodo ob zaključku triade poznali:

- strokovno izrazje:
 - ritem in rima,
 - izpovedna in pripovedna pesem,
 - narodna oz. ljudska pesem,
 - poosebitev (personifikacija),
 - ukrasni pridevek, primera, onomatopoiija (podobnoglasje),
 - osrednje pesnike in njihove najpomembnejše zbirke.

Izbor besedil iz ljudskega slovstva vključuje tudi posamezne primere ljudskih pripovednih pesmi.

3.2 Književnodidaktični zapisi torej ne smejo običati v teoretičnih opredelitvah in modelih, pač pa morajo ponuditi gradivo za učne načrte, priročnike in učbenike — tu se njihovi avtorji srečujemo z zelenim drevesom literature in živim bralcem, pred katerim siva teorija včasih sramežljivo obmolkne.

Navedenke

- J. Bezjak, 1906: Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli, Ljubljana, Slovenska Šolska Matica (Didaktika).
- English Language 5-14, 1991: Curriculum and Assessment in Scotland, The Scottish Office Education Department.
- M. Grosman, 1989: Bralec in književnost, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- P. Ilić, 1980: Lirska poezija u savremenoj nastavi, Novi Sad, Radnički univerzitet »Radivoj Čirpanov« (Nova nastava).
- M. Kermek, 1982: Samostalno čitanje književne lektire u osnovnoj školi, Suvremena metodika nastave hrvatskog ili sprskog jezika, VII, 3.
- J. Kos, 1983: Očrt literarne teorije, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- M. Kordigel, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev, Otrok in knjiga, 29-30.
- B. Krakar Vogel, 1988/89: Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti, Jezik in slovstvo, XXXIV, 3 in 4-5.
- B. Krakar Vogel, 1991: Skice za književno didaktiko, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- D. Rosandić, 1988: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga.

D. Rosandić, 1990: Za stvaralački poetski odgoj i obrazovanje, V: Dozivi i odzivi lirske pjesme, Zagreb, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske (Unapređivanje odgoja i obrazovanja, 7).

D. Rosandić, 1993: Novi metodički obzori, Zagreb, Školske novine.

G. Šabić, 1983: Lirska poezija u razrednoj nastavi, Zagreb, Školska knjiga.

Igor Saksida

UDK 372.882:373.32/34

SUMMARY

JUVENILE LITERATURE IN THE FIRST TWO THREE-YEAR PERIODS OF ELEMENTARY SCHOOL

The contribution deals with the elements of the subject curriculum of literature teaching in general, especially as regards the forming of literature teaching starting-points in the first two three-year periods of elementary school. Solutions that are offered on the level of principles and aims have to be verified on the basis of the findings in comparative literature teaching didactics and the study of foreign curricular solutions, textbooks and manuals for literature didactics.

The definition of the elements of the curriculum is possible within the framework of introductory thoughts on the teaching of literature can be limited to three questions: WHAT, WHY and HOW. The first question (What) refers to the content of the subject curriculum, the

second question (Why) can be linked with the aims of literature teaching, the third one (How) with algorithm and the models of school interpretation. All the three components of the curriculum require verification in practice, i.e. the suitability test of an individual subject content, aims and models with regard to the age of a child, social situation and needs.

Discussions of literary didactics should, however, not remain on the level of theoretical definitions and models, but should offer material for teaching programmes, manuals and textbooks.

Miha Mohor

UDK 322.882:373.34/.4

Zavod RS za šolstvo v Kranju

Književnost v tretjem triletnju osnovne šole

O V času, ko na novo razmišljamo o položaju, nalogah, strukturiranosti in ciljih pouka književnosti v naših osnovnih šolah, smo pred pomembno odločitvijo, kako ga tako prenoviti za novo stoletje, da bo leposlovna knjiga v konkurenci neomejenih in privlačnih medijskih možnosti človeku še predstavljala vrednoto in si bo z njo zapolnjeval prosti čas. Tak pouk bo moral otroku nuditi čim več pestrih možnosti za ustvarjalno komunikacijo z leposlovjem, ki bo vzbujala v njem literarnoestetsko ugodje in ga trajno navezovala na knjigo. Šolsko ukvarjanje s književnostjo naj izhaja iz takega stika z besedno umetnostjo, ki omogoča učenčevu primarno literarnoestetsko doživetje in obenem ob uravnoteženju literarnovzgojnih in književnovednih ciljev tudi poglobljanje njegove recepcijske sposobnosti.

Pri opredelitvi teoretičnih izhodišč prenove bi morali izhajati iz pozitivnih izkušenj naše osnovne šole ter iz dognanj slovenske književnodidaktične tradicije ter komunikacijskega modela ukvarjanja s književnostjo. Pri oblikovanju izhodišč, načel in ciljev pa bi se bilo potrebno najprej odločiti za z vidika poučevanja književnosti in z vidika občin kurikularnih ciljev, ki so zapisani v šolski zakonodaji in drugih virih, najsprejemljivejšo obliko kurikula.

1 Izhodišča in elementi za predmetni kurikulum

Temeljne sestavine didaktične strukture pouka književnosti so njegovi cilji, vsebine in metode, te sestavine pa so med seboj tesno povezane in prepletene.

1.1 Cilji

Prvo vprašanje, iz katerega izhajajo posamezni elementi za predmetni kurikulum, zahteva opredelitev ciljev pouka književnosti. Nova slovenska literarna didaktika govori v zvezi s poučevanjem književnosti in literarno vzgojo o treh vrstah ciljev. To so: vzgojni cilji, funkcionalni cilji in izobraževalni cilji.

Med seboj so tesno povezani in višji z nižjimi pogojeni tako, »da pridobivanje literarnovednega znanja (izobraževalni cilji) do neke mere prispeva k večanju recepcijske sposobnosti (funkcionalni cilji), to pa povečuje možnost, da bodo učenci tudi potem, ko ne bodo več izpostavljeni prisili šolskega sistema, polnovredno literaturo še brali — zato, ker bo branje postalo ena njihovih (esencialnih) potreb«. ¹ Vsako novo srečanje s književnostjo v šoli naj bi otrokom predstavljalo vir literarnoestetskega ugodja, bilo pa bi tudi priložnost za poglobljeno intenzivirano ustvarjalno komunikacijo z besedilom.

¹ Metka Kordigel: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, Gradivo za teoretično in metodično prenovu pouka književnosti, 1995, str. 85.

1.1.1 Vzgojni cilji

Najvišji cilj šolskega ukvarjanja s književnostjo je teženje za tem, da bo učenec rad bral, da bo imel do književnosti pozitivno vrednostno razmerje in da mu bo predstavljalo vir estetskega in vsestranskega užitka. Teh ciljev ni mogoče operativirati, so dolgoročni in izključujejo uporabo metod prisile. Da bi jih dosegel, mora učitelj izbrati take didaktične metode srečevanja s književnostjo, ki v učencu ne utrjujejo občutka, da mu je nekaj oddaljenega, tujega, nedosežnega in zoprnega. Mnoge so se že vrasle v naše šole in pomenijo pozitivni, ustvarjalni del sodobnega pouka materinščine in književnosti: debatni klubi ob bralni znački, vključevanje izkušenj delavnic kreativnega pisanja in projektnega dela v pouk književnosti, literarni nastopi v šolski knjižnici, oblikovanje lestvic priljubljenih knjig, pripravljanje knjižnih razstav ipd. Tudi pri vzgojnih ciljih je potrebno izhajati iz učenčevega odnosa do književnosti, cilje pa definirati tako, da ga bodo motivirali za branje in v njem utrjevali spoznanje, da je književnost lahko vir ugodja. Stik z njo naj bi otroku postal vrednota, tudi v prostem času naj bi poiskal knjigo, obiskoval knjižnico, literarne prireditve in gledališče, se iz časopisov in literarnih revij seznanjal s sodobno besedno umetnostjo.

Da bi uresničili vzgojne cilje literarnega pouka, je po dr. Kordiglovi potrebno upoštevati naslednja načela: načelo lastnega branja; načelo pravice do lastne primarne in sekundarne recepcije; načelo izhajanja iz aktualne stopnje učenčevega bralnega razvoja; načelo, po katerem ima vsak učenec pravico, da izhaja iz svojih legitimnih bralnih potreb; načelo napredovanja v skladu s svojimi sposobnostmi in načelo napredovanja v smeri od evazoričnega k literarnoestetskemu branju.

1.1.2 Funkcionalni cilji

Funkcionalni cilji pomenijo pridobivanje recepcijske sposobnosti oz. sposobnosti za sprejemanje književnega besedila in za odzivanje nanj. K tem ciljem bi morala biti usmerjena glavnina učiteljevih prizadevanj pri pouku književnosti. Praksa in teorija pa se najbolj zapletata okrog vprašanja, kako bralčeva delna literarna doživetja dvigniti do hipotetičnega »popolnejšega« doživetja. Po v pedagoški praksi najbolj uveljavljeni doktrini učitelj pomanjkljivo prvo učenčevo srečanje s književnim delom in njegovo nepopolno interpretacijo nadgrajuje s svojo poglobljenejšo. S spoznavanjem elementov zgradbe književnega besedila, sloga in literarne zgodovine se pri otroku število registriranih besedilnih signalov povečuje in se mu tako večja recepcijska sposobnost. Mnogi kritiki pouka književnosti ugotavljajo, da šola na ta način ne uspeva pripraviti učencev do tega, da bi književnost cenili, v njej uživali in se k leposlovnim knjigi vračali tudi kasneje. »Recepcijska sposobnost, ki naj bralca usposobi za čim intenzivnejše doživljanje literature, je namreč usmerjena v literarnoestetsko branje, branje brez pragmatične motivacije in branje, pri katerem sicer sodelujejo tudi kognitivni procesi, a ne le ti. Pri literarnoestetskem branju preprosto ne gre brez določene mere emocionalne udeležbe in brez domišljjskega sodelovanja pri (so)kreaciji eidetskih predstav elementov notranje zgradbe literarnega dela.«²

1.1.3 Izobraževalni cilji

V tretjem triletju naj bi pri ukvarjanju s književnostjo izhajali iz literarnoestetskega branja, vanj pa bi postopno in premišljeno vpletali »strokovno branje književnosti«, in to tam, kjer bomo menili, da bo otroku literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje uspešno širilo in poglobljalo njegove recepcijske sposobnosti, pri tem pa pazili, da mu to ne bi uničilo literarnoestetskega doživetja. Pri prvem stiku s književnim delom naj bi učitelj omogočal in z več vzporednimi in zaporednimi didaktičnimi aktivnostmi spodbujal učenčevo spontano recepcijo ter intenziviral njegovo ustvarjalno komunikacijo s književnim besedilom, v zaključnih fazah ukvarjanja z besedilom pa bi širil učenčev horizont v smeri prezrtih prvin spoznavne, estetske in etične komponente književnega dela.

² Prav tam, str. 87.

Izobraževalni cilj je potemtakem pridobivanje književnega znanja, ki je pri pouku književnosti nepogrešljivo. Osnovni kriterij za izbor količine znanja literarne zgodovine in teorije ter besedilovskega znanja je, da učencu olajša pot do besedilnega pomena in njegovo literarnoestetsko doživetje intenzivira. Če pa bi se v književnem znanju izgubljal in bi njegovo literarnoestetsko doživetje »nadomestil« pouk o književnosti, bi prav gotovo ugasnila tudi njegova radovednost in želja po leposlovni knjigi. Literarnovedno znanje zato mora biti funkcionalizirano in nikakor ne sme biti končni cilj pouka književnosti.

1.1.4 »Ti cilji se dosegaajo ob branju literarnih del (v celoti ali v odlomkih), ob pogovoru o njih oz. razčlenjevanju prebranega, ob spodbujanju različnih čustvenih, domišljjskih in spoznavnih dejavnosti učencev, ob spoznavanju literarnoteoretičnih in literarnozgodovinskih vsebin na ravni definiranja, povzemanja in prepoznavanja ob prebranih besedilih ter ob različnih dodatnih in interesnih dejavnostih učencev«. ³

1.2 Vsebine

Temeljne vsebine pouka književnosti so književnoumetnostna dela, ostali tipi besedil pa se vključujejo v književni pouk v povezavi z njimi kot sredstvo za širjenje učenčevega obzorja ter dopolnitev in podkrepitev šolske interpretacije (literarna zgodovina, biografika, literarna teorija, etnologija, mitologija, sociologija itd.).

Vsebinska zasnova pouka književnosti temelji na treh poglavitnih načelih:

- literarnorecepcijskem (skladno z obzorjem pričakovanj in književnimi interesi učencev);
- literarnoteoretičnem (zvrstno-tematskem) — po tematiki, zvrsteh in vrstah; pretežno iz kanona;
- literarnozgodovinskem — po obdobjih in smereh; pretežno iz kanona. ⁴

1.2.1 Po dvanajstem letu doseže otrok stopnjo kognitivnega razvoja, ki jo imenujemo *fazo formalnih operacij*. ⁵ To pomeni, da je za mladostnike ob zaključku osnovne šole značilna že precejšnja zmožnost formalno logičnega mišljenja. Ti otroci naj bi obvladovali določeno količino znanja in spoznavne dejavnosti (razumevanje, analizo, sintezo). Za obravnavano obdobje, v katerem se otrokov fizični razvoj zaključuje, pa je tipična tudi čustvena neuravnoteženost, razkorak med ideali in stvarnostjo in sposobnost dojemanja tujih duševnih stanj, v socialnem vidiku pa ga označuje poudarjeni moralizem, kritičnost do odraslih in posnemanje vrstnikov in popularnih vzornikov.

Tak spoznavni, biološki in socialni razvoj pogojuje tipično spontano obzorje pričakovanj in književne interese mladostnikov v tretjem triletnem osnovne šole. Pri pouku književnosti je nujno potrebno izhajati iz vsega, kar učenec iz prebranega zna razbrati in kar je zmožen sprejeti, ter iz njegovih književnih interesov, po drugi strani pa v skladu z zmožnostmi učencev na tej razvojni stopnji vse to širiti in poglobljati. Prehod od pretežno mladinske književnosti (v ospredju so pustolovske povesti in zgodbe o najstnikih) h književnosti za odrasle teče skozi temi, ki mlade privlačita ne glede na obliko: spopad posameznika z družbo in ljubezen. Mladostniki ob zaključku obveznega šolanja radi jemljejo v roke predvsem trivialno literaturo in strip, všeč pa jim je tudi humor. V tem obdobju se zelo zmanjša zanimanje za oblikovanost književnega besedila in njegovo jezikovno komponento. Lirika je v ozadju njihovih interesov, v ospredju pa je pripovedna proza.

Boža Krakar-Vogel takole skicira mladostnikovo obzorje pričakovanj in knjižnih interesov:

»Mladostnik torej:

³ Boža Krakar-Vogel: Osnutek za oblikovanje kurikula za pouk književnosti — zadnja triada osnovne šole, štiriletna srednje šole, Gradivo za teoretično in metodično prenovu pouka književnosti, 1995, str. 17.

⁴ Prav tam, str. 3.

⁵ Metka Kordigel: Mladinska literatura, otroci in učitelji, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1994, str. 85.

- loči literaturo od neliterature,
- se zanima za zgodbo, književne osebe, dogajalni prostor in čas,
- moralno in čustveno presoja,
- posveča pozornost tudi oblikovanosti literarnega dela,
- bere dela s tematiko mladostnika, z ljubezensko tematiko, dela z moralno problematiko, pustolovske zgodbe,
- ima raje sodobne avtorje (vseeno: slovenske ali tuje) kot klasike (čeprav teh ne zavrača), raje trivialno kot visoko literaturo, raje pripovedno prozo kot poezijo in dramatiko.⁶

Ob upoštevanju vseh teh spoznanj lahko šolska literarna vzgoja in pouk književnosti pomagata otrokom širiti spontano obzorje pričakovanj. Njihova kognitivna zrelost omogoča učitelju, da jim razpira še druge sestavine literarnih del. V tem obdobju so namreč že zmožni postopne transformacije branja z identifikacijo v kritično branje, v prepoznavanje slogovnih sredstev in sporočevalnih postopkov.

1.2.2 Pouk književnosti mora temeljiti na premišljenem izboru književnoumetnostnih del. Primarni kriterij za ta izbor je lahko le literarna kvaliteta ter primernost besedil učenčevi stopnji osebnostnega in bralnega razvoja, ne pa zunajliterarnim vzgojnim ciljem. Vsebinski del predmetnega kurikula naj obsega dela iz mladinske in nemladinske književnosti ter književnodidaktično osmišljeno tudi primere trivialne književnosti, prehode med njimi pa bi bilo potrebno spretno izpeljati. V začetku tretjega trilettja je razmerje med mladinskim (literaturo za mladostnike) in nemladinskim izborom uravnoteženo, v zadnjih dveh letih šolanja pa prevlada nemladinska književnost, odvisno od njene ustreznosti in sprejemljivosti (razvitost bralca). Upošteva načela literarne kakovosti ima elitna književnost izrazito prednost pred trivialno.

Raznovrstnost besedil se kaže tudi v ustrezni zastopanosti vseh treh literarnih zvrsti (v razmerju 50% epike, 30% lirike in 20% dramatike) ter v tematski in motivni pestrosti. Kriteriji tematskega izbora del naj izhajajo iz znotrajbesedilnih sestavin književnosti ter književnih interesov mladih, seznam pa naj ne bi presegal 25 obveznih besedil letno.

1.2.2.1 Smiselnost vključevanja mladinske književnosti tudi ob koncu osnovnega šolanja je utemeljena že v njeni definiciji: »Mladinska književnost je podtip književnosti, njen integralni del, ki se od nemladinske loči po svojem bistvu, obstoju in zgradbi, namenjen pa je bralcu do starostne meje 18 let.«⁷ To je zadosten razlog za umestitev primernih mladinskih literarnih del v tretjo triado, saj so ustrežnejša recepcijskim zmožnostim mladostnika kakor književnost za odrasle. Po Saksidovih ugotovitvah je v mladinski književnosti v primerjavi z nemladinsko delež splošnosti (splošnih sodb, povezanosti sodb o posameznem z generično stvarnostjo) bistveno manjši, glede na etično razsežnost se od nje loči po manjši kompleksnosti razmerja med vrednotami v bralcu in vrednotami zunaj njega, v mladinski književnosti sta količina in razvitost elementov, ki so nosilci estetske funkcije, manjši kot v nemladinski, od nje pa se loči še po manjši izoblikovanosti motivov in večji delnosti tem.

Za mladostnika v obravnavanem obdobju šolanja pa je značilno tudi hitro preraščanje mladinske književnosti, zato mu je v pravem trenutku in na pravi način potrebno ponuditi primerno nemladinsko književnost. Izbor tovrstnih besedil naj bo tak, da stopnica za učenca ni previsoka, in da se komunikacija zaradi prevelike kompleksnosti besedila ne prekine. Rdeča nit povezave in prehoda so lahko motivi in teme, prvine knjižnega sloga, ideja, kompozicija, književne osebe, prostor in čas dogajanja, književne vrste itd. Pri književnikih, ki ustvarjajo za odrasle in za otroke, je možno ta premik izpeljati v okvirih njihovega opusa — in sicer ob besedilih, kjer se tematika

⁶ Boža Krakar-Vogel: Osnutek za oblikovanje kurikuluma za pouk književnosti — zadnja triada osnovne šole, štiriletna srednje šole, Gradivo za teoretično in metodično prenovo pouka književnosti, 1995, str.10.

⁷ Igor Saksida: Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko, Obzorja, Maribor, 1994, str. 45.

nemladinskega književnega dela na poseben način ubesedi v mladinskem in obratno (Srečko Kosovel, Prežihov Voranc, Niko Grafenauer, Marjan Tomšič idr.).

1.2.2.2 Pomembno vprašanje je tudi, kako bi v tretje triletnje smiselno vključevali trivialno književnost, da bi ob njej razvijali bralne sposobnosti učencev. Upravičenost njenega mesta v šolskem programu ne utemeljujemo le s spoznanjem, da so tovrstne knjige predmet literarnih interesov otrok in da posebno mladostniki pogosto prebirajo tudi umetnostna besedila na način »trivialnega branja«. Dr. Miran Hladnik opozarja, da »z vojno napovedjo trivialni literaturi postavi učitelj učence v frustracijski položaj«. ⁸ Če se odreče vnaprejšnjim odklonilnim stališčem, češ da je razvoju bralca škodljiva, lahko učitelj ob nekaterih poudarjenih segmentih trivialne književnosti (junak, dogajalni prostor, struktura zgodbe itd.) pogloblja mladostnikovo sposobnost za razumevanje književnosti nasploh ter razvija ustvarjalne in domišljajske dejavnosti. Poleg tega problemski pouk lahko pomaga bralcu, da se ubrani avtorjevih manipulativnih namenov, in mu privzgoji dovolj visoko recepcijsko sposobnost, da bo lahko prebiral visoko in trivialno literaturo. »Bralci, ki razpolagajo z mnogostransko bralno sposobnostjo in znajo brati različna besedila glede na njihove posebne značilnosti in zahteve, bodo tudi trivialno književnost brali brez utvare, da berejo drugačno besedilo, in brez občutka krivde, da ne berejo drugačnega besedila, preprosto zato, ker bodo vedeli, zakaj so se odločili za tako branje.« ⁹

Prehod in povezavo med obema vrstama čtiva lahko poiščemo ob primernih besedilih, kjer se določena literarna zvrst ali oblika trivializira ali kjer prvine trivialne književnosti prehajajo v umetniško delo in tam zaživijo v novi funkciji. Sorodnosti, ki so predvsem na fabulativno-motivni ravni, nam omogočajo oblikovati sklop besedil, ob katerih bo lahko učitelj učenca vodil v razpoznavanje in presojanje trivialne književnosti, ne da bi dialog zablokiral z vnaprejšnjimi »obsodbami« le-te.

1.2.3 Naslednji kriterij za sestavo vsebinskega dela kurikula je ustrezno razmerje med nacionalno in svetovno književnostjo. V središču so besedila iz slovenske književnosti, mednje pa je vključen premišljen izbor temeljnih del svetovne književnosti, ki domača umešča v širši kontekst. Osrednje vsebine so dela klasikov, ki tvorijo literarni kanon, dopolnjujejo pa jih naslovi iz sodobne književnosti. Pri izboru mladinske književnosti imajo sodobna dela izrazito prednost pred starejšimi.

1.2.4 V prvi polovici tretjega triletnja so literarna dela razvrščena po tematiki, zvrsteh in vrstah, v drugi polovici postopoma prehajamo od tematskega principa preko tematskih sklopov do razvrstitve po literarnozgodovinskem ključu, tj. po obdobjih in smereh. Že v prvi polovici triletnja so posamezna, otrokom zanimiva literarnozgodovinska obdobja (npr. antika, romantika), predstavljena z zaokroženim reprezentativnim izborom besedil — tematskim sklopom, kar jim omogoči prepoznavanje vsebinskih in formalnih značilnosti književnosti v času in razvoj literarnih zvrsti in vrst. Elementi literarne zgodovine se z literarnoteoretičnim in besediloslovnim znanjem vnašajo v pouk književnosti skozi vse osnovnošolsko obdobje, v drugi polovici triade pa ga učenci začenjajo usvajati bolj sistematično in si izoblikujejo podobo loka literarnozgodovinskih obdobij in smeri. Na noben način pa to znanje ne sme biti končni cilj pouka književnosti; potrebno ga je vgrajevati v bralčev horizont pričakovanj, da bo ob vsakem novem branju sposoben zaznati več besedilnih signalov, ki jih je avtor za dekodiranje pomena vgradil v literarno delo. Toda ob literarnozgodovinskem morajo biti besedila še vedno izbrana tudi po literamoreceptijskem načelu. V ta literamoreceptijski pas so vključena zanimiva besedila iz mladinske in nemladinske književnosti, ki se tematsko ali zvrstno navezujejo na temeljni izbor.

⁸ Miran Hladnik: Trivialna literatura (Literarni leksikon, 21), DZS, Ljubljana, 1983, str. 25.

⁹ Meta Grosman: Trivialno besedilo kot izziv za učitelja, *Otrok in knjiga* 37, 1994, str. 37.

1.3 Metode

Iz ciljev pouka književnosti sledi še nadvse pomembno vprašanje, kako ustvariti pogoje za čim bolj ustvarjalno bralčevu »komunikacijo z literarnim besedilom«, oziroma za »čim intenzivnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila.«¹⁰ Potrebno je podpreti težnje v sodobni književni didaktiki, kako preseči doktrino in iz nje izhajajočo prakso, po kateri učitelj zamenja učenčev nepopolno prvotno doživetje književnega besedila s svojo poglobljenejšo in strokovno podkrepljeno interpretacijo. Mnogo vzrokov za nepriljubljenost predmeta slovenski jezik se skriva v kratkem stiku med »tujo učenostjo« in pomenom, ki ga učenec sam konstituira ob srečanju z besedilom. Neprestani »porazi« učenčevih spontanih odzivov na branje, ki jih preplavljajo učiteljeve informacije, s pomočjo katerih naj bi se učenci naučili književnovednega motrenja leposlovja, pa ne vodijo k primarnemu vzgojnemu cilju pouka književnosti in književne vzgoje, ki je ljubezen do branja leposlovja.

Zato naj bi bilo težišče pouka književnosti in književne vzgoje v osnovni šoli na literarnoestetskem branju, kjer je v središču aktiviranje bralčevega čustvenega doživljanja in domišljjskega sodelovanja pri oblikovanju eidetskih predstav prvin notranje zgradbe literarnega dela. Kognitivni del pri pouku ne sme izostati, a je vkomponiran vanj le do stopnje in na način, ko z njim povečamo učenčev receptivno sposobnost, ne ogrozimo pa končnega cilja: užitka ob branju in privzganjanja trajne naklonjenosti leposlovju.

Učiteljevo delo mora izhajati iz učenčeve spontane recepcije prebranega, povečanje otrokove receptivne sposobnosti je cilj, doseže pa ga z vzpodbujanjem in usmerjanjem ustvarjalne komunikacije z besedilom.

1.3.1 Otrokovo literarno doživetje se po dr. Grosmanovi oblikuje na treh stopnjah branja: zaznavanju (razumevanju posameznih sestavin besedila), razumevanju (povezovanju danega gradiva v predstavo o svetu, dogodkih...), interpretaciji (bralčevem smiselnem povezovanju dogajanja z avtorjevim namenom).

Učitelj je zelo aktiven pri prvi stopnji dela z besedilom. Na podlagi poznavanja literarne zgodovine in literarne teorije ter otroških receptivskih zmožnosti bo »odbral tiste besedilne signale, posredoval tisto znanje, odkrival tiste segmente besedila, ki ustrezajo stopnji otrokovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in bralnega razvoja, in za katere je predvideval, da so jih otroci prezrli...«¹¹ Na drugi stopnji branja, ko povezuje zaznane prvine v eidetsko predstavo, pa mora otrok ostati sam s književnim delom. Njegova pristna komunikacija z branim leposlovnim besedilom nujno vodi do individualnega pomena, ki ga v skladu s svojim imanentnim horizontom pričakovanj vstavi vsak učenec na svoj način. Učitelj se spet vključi na stopnji vrednotenja in učence nagovarja, da ubesedijo svoje pomene prebranega besedila. Tako se razprostre pahljača različnih možnih interpretacij. Učiteljeva interpretacija je kot ena med vsemi prav tako legitimna, nikakor pa ne more (še posebej ob prebiranju mladinske književnosti) zamenjati tistih, ki so jih povedali ali zapisali učenci. Prav priznavanje individualnega pomena je temelj pouka književnosti, ki je usmerjen v literarno doživetje.

1.3.2 Učitelj povečuje receptivne sposobnosti učencev, če pouk organizira in vodi tako, da ti ustvarjalno komunicirajo s književnimi besedili, da so z njimi v dialogu. Takšnih treningov receptivne sposobnosti ne morejo nadomestiti nikakršne bližnjice učiteljevih interpretacij, ki naj bi vodili učence k »idealnemu« literarnoestetskemu doživetju in avtorjevemu namenu. Učencu mora biti zagotovljeno čim več možnosti in časa za ustvarjalno komunikacijo z besedilom.

¹⁰ Metka Kordigel: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, Gradivo za teoretično in metodično prenovu pouka književnosti, 1995, str. 85.

¹¹ Metka Kordigel: Mladinska literatura, otroci in učitelji, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1994, str.188.

1.3.3 V kontekst možnih metod knjižne vzgoje je potrebno umestiti tudi izkušnje delavnic kreativnega pisanja, saj je to tesno povezano z literarnoestetskim branjem in je usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti. Svoje mesto ima v motivacijski in še posebno v sklepnih fazah šolskega ukvarjanja s književnim besedilom. Tako kot je književnost sad ustvarjalnega dejanja, je njeno sprejemanje popolnejše, če je soustvarjalno, tj. če otrok iz svojih zanimanj in doživljanja ter po svojih zmožnostih sledi umetnikovemu ustvarjalnemu procesu. Ob branju književnega besedila se čustveno in domišljijsko vznemiri in si zaželi skozi jezik po svoje ustvarjati svet. Takrat ni več učenec, ki se »bojuje« s tujim besedilom, temveč se poistoveti z literarnimi junaki in se kot ustvarjalec približa piscu branega dela, postavljajo se mu vprašanja bogatih izraznih možnosti, ki mu jih ponuja jezik, in izbora slogovnih različic. Ker otrok ob vstopu v fazo logičnih intelektualnih operacij (to obdobje odraščanja se pokriva s tretjim triletnjem) izgublja čut za jezikovne in slogovne komponente književnosti in v želji po »osvajanju sveta« hlasta zgolj za zgodbo, se kreativno pisanje kar ponuja kot ena izmed učinkovitejših priložnosti, kako mu skozi ustvarjalno igro odpirati oči za prezrto bogastvo književnega dela.

2 Skica nadaljnjih nalog

2.1 Najprej se je potrebno opredeliti do take oblike kurikula, ki nam bo omogočila, da bomo lahko uresničili vse cilje pouka književnosti. Zaprti kurikulum, pri katerem so cilji definirani na vseh ravneh poučevanja, omogoča predvsem pogoje za uresničevanje izobraževalnih ciljev, za doseganje funkcionalnih in vzgojnih ciljev pa ni najbolj primeren. Izobraževalne cilje je tudi najlažje preverjati z zunanjimi oblikama testiranja (ki jih predlog Zakona o osnovni šoli predvideva na koncu vsakega triletnja), kar rado pripelje do tega, da se pouk književnosti prevesi v nefunkcionalno šolsko nabiranje literarnega znanja na račun privzganja bralne kulture. Pri zaprtim kurikulumu za pouk književnosti se zato dogaja, da preverljivi cilji (književno znanje) postanejo tudi edini. Dr. Kordiglova ob tem opozarja, da je operacionalizacija ciljev »v osnovi nezdržljiva s komunikativno strukturo literarnih besedil in zato s funkcionalnimi ter vzgojnimi cilji literarnega pouka«. ¹² Če je cilj postavljen nad literarno besedilo, je potem tudi interpretacija vnaprej določena, kar onemogoča uresničevanje funkcionalnih in vzgojnih ciljev pouka književnosti.

Odpri kurikulum, ki definira le splošne cilje in tem ustrezne učne vsebine, učitelj in učenec pa cilje, vsebine in metode sooblikujeta, se zdi primernejši, saj v njegovem okviru lahko uresničimo vse tri vrste ciljev.

2.2 V nadaljevanju bi morali pregledati predstavljene splošne cilje in jih uskladiti, prav tako tudi opredeliti korelacije med poukom književnosti in poukom jezika, med poukom književnosti in prostočasnimi dejavnostmi (še posebno gibanjem Bralna značka), razmisлити o vključitvi vzgoje za medije (film, video, TV) v naš predmetni kurikulum ter sestaviti ekspertne skupine. Te izberejo vsebine za posamezne letnike, tako da sedanji »šolski kanon« približajo knjižnim interesom učencev in strokovnim dognanjem stroke ter besedila omejujejo na tako število, da bi jih ob vseh zahtevah pri pouku kakovostno obvladovali. Ob tem bi oblikovali metodična načela in osnutke učnih načrtov ter jih preverjali v praksi. Ko bodo učni načrti dodelani, naj bi bili pripravljene tudi učbeniki in spremljajoči priročniki.

¹² Metka Kordiglova: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, Gradivo za teoretično in metodično prenovo pouka književnosti, 1995, str. 70.

Miha Mohor

UDK 322.882:373.34/4

SUMMARY

LITERATURE IN THE THIRD THREE-YEAR PERIOD OF
ELEMENTARY SCHOOL

In trying to reevaluate the situation, tasks, structure and aims of literature teaching in our elementary schools, we are confronted with an important decision, namely how to renovate it so as to offer a child as many possibilities as possible for a creative communication with literature, which would give him literary-theoretical pleasure and make a child linked to the book for good.

In the process of redefining theoretical tenets we should build on the positive experiences of our elementary school, on the findings of Slovene literary-didactic tradition and on the communication model in dealing with literature. In forming starting-points, principles and aims we should first bring a decision about the most acceptable form of the curriculum, from the viewpoint of literature teaching and the viewpoint of general curricular aims that are written down in the code pertaining to schools and other sources.

The basic elements of the didactic structure of literature teaching are its aims, content and methods, all of them being closely intertwined and interrelated. The article in the continuation therefore analyzes educational and functional aims of literature teaching in the third three-year period of elementary school, defines the basic concepts of teaching and the methods of work.

The focus of literature teaching and literary education should in elementary school be on a literary-aesthetic reading, where the activation of the reader's emotional experience and imaginative collaboration is central. Such a teaching of literature requires an open curriculum, which defines merely general aims and thereby corresponding teaching content, while the teacher and the pupil creatively co-form the aims, content and methods of work.

Pouk književnosti v srednji šoli

0 Namen tega prispevka je trojen:

1. Na kratko prikazati splošna teoretična izhodišča za pouk književnosti v praksi; ta teoretična izhodišča bodo predstavljena kot opis didaktične strukture pouka književnosti.
2. Prikazati možnosti za diferenciacijo ciljev in vsebin v zadnjem triletju osnovne šole, v maturitetnih programih in v 4-letnih srednješolskih programih z zaključnim izpitom.
3. Podati pregled kratkoročnih in dolgoročnih nalog v podprojektu Pouk književnosti v srednji šoli.

1 Teoretična izhodišča

Didaktična struktura pouka književnosti je hierarhična in soodvisna prepletenost njegovih poglavitnih sestavin: ciljev (smotrov), vsebin in metod.

Pouk pojmem kot organiziran in voden proces raznovrstnega — razumskega, izkušnjskega, čustvenega, fantazijskega itd. — učenčevega aktivnega spoznavanja določene stvarnosti: »To pomeni, da je glavni del pouka namenjen spodbujanju spoznavnih procesov pri učencih, ne pa pasivnemu sprejemanju in 'pametni reprodukciji' znanja, ki jim ga v rezultatni obliki posreduje učitelj.« — Krakar-Vogel 1993/94: 182. Književnost — leposlovje, literaturo itd. pojmem kot »besedno umetnost«, prim. Kmecl 1976, Kos 1994 itd., ki je umetnost upodabljanja sveta z jezikom, in ima različne funkcije — estetsko, etično, spoznavno, tudi sprostitveno oz. zabavno — Hladnik, 1991 — ter učinkuje na bralčeva čustva, čute, domišljijo, razum.

Hierarhična je struktura tega pouka zato, ker so (v skladu s teorijo učinkiljnega načrtovanja, npr. v Širec 1984) cilji njegova poglavitna (nadrejena) sestavina (Širec: »neodvisna spremenljivka«), ki vplivajo na izbiro in razporeditev vsebin in metod.

Medsebojna odvisnost sestavin pa pomeni, da »ne glede na to, da lahko štejemo v šolskem učnem procesu v relativnem pomenu učne cilje za neodvisno spremenljivko,« (Širec 1984: 11) nobene od sestavin ne moremo opazovati ali načrtovati izolirano, ampak vsako le ob upoštevanju ostalih. (V naši praksi smo npr. načrtovali vsebine pouka književnosti s premajhno zavestjo o ciljih ali metodah spoznavanja in poučevanja teh vsebin, zaradi česar je bilo vsebin praviloma preveč, njihova primernost pa pogosto problematična; po drugi strani pa ne moremo npr. postavljati ciljev ne oziraje se na naravo vsebine, ki jo počujemo, in zakonitosti njenega spoznavanja — npr. cilj pouka literature ne more biti ne samo razumsko ne samo čustveno-domišljijsko spoznavanje). *Ali kot dilemo med literaturo kot »moralo« in literaturo kot »drogo« zavrača B. Paternu (1983/84): »Novejša literarna znanost dovolj prepričljivo ugotavlja, da v umetniškem delu estetska funkcija ni osamljena, temveč je v svojem učinkovanju povezana z drugimi, zunajestetskimi funkcijami (J. Mukařovskij)... Skratka, pristop h književnosti naj bi bil načelno odprt vsem njenim funkcijam, vendar s posebno pozornostjo do njene umetniške funkcije, ki je za književnost kot umetnost poglavitna.« (156).*

Temeljne sestavine didaktične strukture pouka književnosti so torej njegovi cilji, vsebine in metode (druge so po Šircu npr. še učni kraj, učni čas, učna sredstva).

1.1 Temeljni cilj pouka književnosti

je vzgoja učenca za dejavni stik (komunikacijo) z leposlovjem — prizadevanje, da bi učenec rad bral in znal brati različne zvrsti in vrste leposlovja in da bi imel do te vrste umetniškega ustvarjanja pozitivno vrednostno razmerje.

Za doseganje tega cilja je potrebno:

1.1.1 Razvijanje književnih sposobnosti (dejavnosti z določeno vsebino):

a) Sposobnosti književne recepcije:

- sposobnost literarnega branja (doživljanja, razumevanja, vrednotenja prebranega besedila in ubeseditve — izražanja lastne interpretacije na teh ravneh),
- sposobnost literarnega raziskovanja (interpretacije, primerjanja, sklepanja, vrednotenja, razvrščanja literarnih pojavov z dijakom novih vidikov in ubeseditve teh dejavnosti)

b) Sposobnost književne »produkcije«:

- sposobnost ustvarjalnega pisanja (pisanja literarnih in polliterarnih besedil oz. njihovih šolskih »derivatov«) kot izkušnja za poglobljanje stika z leposlovjem).

Osrednji pomen ima razvijanje sposobnosti literarnega branja. Sposobnost literarnega raziskovanja se načrtno razvija v določenem obsegu v maturitetnih programih, ustvarjalno pisanje ima pri rednem pouku vlogo motivacije za kakovostnejše branje.

1.1.2 Pridobivanje književnega znanja:

- znanje literarne zgodovine,
- znanje literarne teorije,
- poznavanje »pomožnih« vsebin, potrebnih za sprejemanje leposlovja (zgodovine, filozofije, sociologije, mitologije, etnologije itd.).

Znanje razumemo kot sistem informacij. Po pedagoški vrednosti je bodisi reproduktivno bodisi funkcionalno (uporabno pri ravnanju z določeno vsebino — v našem primeru pri branju literature). Slednje je pridobljeno, utrjeno in preverjeno aktivno (v našem primeru vse troje ob branju literature).

1.1.3 Poglobljanje književne kulture:

Stik z leposlovjem naj bi postal za posameznika vrednota, kar pomeni, naj bi le-ta čutil potrebo po branju ob prostem času, po obisku kulturnih prireditev, po seznanjenosti z literarnim dogajanjem itd. Pogoj za razvito književno kulturo so tudi književne sposobnosti in literarna razgledanost (funkcionalno in tudi sistematično reproduktivno oz. informativno-formativno znanje): »Zlasti imajo vsi zahtevnejši vzgojni smotri tudi močno spoznavno-kognitivno komponento.« (Marentič-Požarnik 1991: 45).

1.1.4 Doseganje širših vzgojnih smotrov:

Narava predmeta omogoča sooblikovanje posameznikovega vrednostnega sestava na številnih področjih:

- prispeva k splošni kulturni razgledanosti in zavesti posameznika,
- oblikuje odnos do tradicije,
- sooblikuje moralne, nacionalne, socialne, ekološke, verske itd. vrednote pri posamezniku.

Širši vzgojni smotri so pri pouku književnosti pomembnostno sekundarni. Na prvem mestu je torej vzgoja za dejaven stik z leposlovjem, ne pa npr. moralno, versko, nacionalno itd. vzgajanje.

Širši vzgojni smotri so tudi vsebinsko pluralni. Pri pouku književnosti je torej možnost za oblikovanje različnih, iz narave literature izhajajočih vrednot, ne pa ene same ali po volji zunanjih dejavnikov trenutno prevladujoče.

Neupoštevanje enega ali drugega načela vodi v ideologizacijo pouka književnosti.

1.2 Temeljna metoda

Temeljna metoda za uresničevanje naštetih ciljev pri obravnavi in preverjanju je aktivna šolska interpretacija — branje literature in spodbujanje doživljanja, razumevanja in vrednotenja ter izražanja v razredu, s čimer se razvijajo književne sposobnosti, pridobiva književno znanje in pogloblja književna kultura. Na začetku šolanja je šolska interpretacija pretežno doživljajska, kasneje doživljajsko-analitično-vrednotenjska. Analitične in vrednotenjske sestavine so najmočnejše prisotne v maturitetnih programih.

Po obsegu in globini je šolska interpretacija celovita (interpretacija celotnega literarnega dela na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah) in delna (interpretacija posameznih sestavin oz. posameznih delov besedila).

1.3 Načela za izbiro in razporeditev vsebin

Vsebine pouka književnosti so književna dela in književnovedne (ter »pomožne«) vsebine.

Književnovedne vsebine: temeljna, sodobna, preverjena (v znanstveni komunikaciji), utrjena (v strokovni rabi) znanstvena spoznanja.

Književna dela se izbirajo in razvrščajo po treh poglavitnih načelih:

- literamorepcijskem (skladno z obzorjem pričakovanj in književnimi interesi učencev),
- literamoteoretičnem (zvrstno-tematskem) — po tematiki, zvrsteh ali vrstah, pretežno iz kanona,
- literarnozgodovinskem — po obdobjih in smereh, pretežno iz kanona.

Literamorepcijsko načelo naj bi bilo upoštevano tudi pri izbiranju in razporejanju književnih del po drugih dveh načelih.

Književna dela in književnovedne vsebine se poleg tega izbirajo še skladno z didaktično primernostjo (usklajenostjo s cilji) in psihološko primernostjo (usklajenostjo z razvojno stopnjo učencev na različnih stopnjah in vrstah šol in na različnih zahtevnostnih ravneh).

1.4 Razlike v didaktični strukturi pouka književnosti na posameznih stopnjah in vrstah šol

Doslej opisane lastnosti didaktične strukture pouka književnosti veljajo na vseh stopnjah in vrstah šol.

Seveda pa so med posameznimi stopnjami in vrstami šol tudi razlike v vseh sestavinah pouka književnosti. S sistematičnim formuliranjem teh razlik smo šele na začetku. Zato bomo v tem prispevku zgolj nakazali obrise učinkovite diferenciacije, kakor se kažejo po raziskovalnem premisleku na pobudo Sveta projekta za prenovo pouka slovenskega jezika in književnosti.

Na ugotavljanje razlik med splošnimi cilji pouka književnosti za posamezne stopnje oz. vrste šol so vplivali:

- splošni cilji na določeni stopnji oz. vrsti šol (kolikor so razvidni iz nastajajoče šolske zakonodaje),
- značilnosti psihofizičnega razvoja učencev na določeni stopnji oz. vrsti šole (razvidni v teoretskih opisih razvojne psihologije in književne didaktike),
- značilnosti spontanega obzorja pričakovanj in možnosti njegovega širjenja z reflektivnim branjem na posameznih stopnjah oz. vrstah šol (te značilnosti so razvidne iz opredelitev recepcijske teorije, književne didaktike in naših akcijskih raziskav).

Šele dobljene ugotovitve nam pomagajo skicirati odgovor na vprašanje, kaj želimo doseči s poukom književnosti na določeni stopnji oz. vrsti šole.

Razlike v psihofizičnem razvoju učencev, v obzorju pričakovanj in možne formulacije ciljev bomo v tem prispevku prikazali v povzemalnih razpredelnicah. Zaradi primerjav in prikaza kontinuitete bomo vključili v preglednico tudi zadnje triletnje osnovne šole.

2 Zametki diferenciacije — razpredelnice

Značilnosti psihofizičnega razvoja

| <i>ob koncu osnovne šole</i> | <i>maturitetni programi</i> | | |
|--|--|--|---|
| | <i>gimnazija in</i> | <i>strokovna gimnazija</i> | <i>4-letne šole z zaklj. izpitom</i> |
| <p>— stopnja formalnih operacij: logično, hipotetično-deduktivno mišljenje, razumevanje simbolov, sistematično razvrščanje pojmov;</p> <p>— zaključne faze fizičnega razvoja, spolno dozorevanje, čustvena labilnost, idealizem, refleksija lastnih čustev;</p> <p>— odklanjanje starejših avtoritet, vpliv vrstnikov, zanimanje za moralna vprašanja, egocentrizem;</p> | <p>— poglobljanje sposobnosti pomnjenja in razvrščanja, analize, sinteze, večanje miselne samostojnosti, zmožnost problemskega pristopa, različne zmožnosti produktivnega delovanja (v smer znanosti, tehnike, umetnosti);</p> <p>— preseganje egocentrizma, socializacija, zmožnost vživeljanja, oblikovanje sistema vrednot, samostojnost, kritičnost;</p> | <p>— večje zmožnosti delovanja v smer znanosti in tehnike, manj v smer umetnosti;</p> <p>— manjša samostojnost in kritičnost glede kulturno-umetniških vprašanj;</p> | <p>— razvijanje zmožnosti funkcionalnega praktičnega delovanja, bolj kot problemskega pristopa in kritičnosti;</p> <p>— manjša količina informacij s kulturno-umetniškega področja;</p> |

Književni interesi, obzorje pričakovanj

a) *spontano*

| <i>ob koncu osnovne šole</i> | <i>maturitetni programi</i> | | <i>4-letne šole z zaklj. izpitom</i> |
|--|---|--|--|
| | <i>gimnazija</i> | <i>in strokovna gimnazija</i> | |
| <p>— učenec loči leposlovje od drugih besedil;</p> <p>— se zanima za zgodbo, dogajalni čas in prostor, književne osebe;</p> <p>— posveča pozornost oblikovanosti knjiž. dela;</p> <p>— moralno in čustveno vrednoti;</p> <p>— bere dela s tematiko mladostnika, z ljubez. tematiko, dela z moralno problematiko, pustolovske zgodbe;</p> <p>— ima raje trivialno kot elitno literaturo, sodobne avtorje kot klasike, prip. prozo kot poezijo in dramatiko; (E. Blyton, T. Brezina, D. Steel, B. A. Novak, Ingolič, Bevk, P. Voranc).</p> | <p>— dijak se zanima za motivacijo in vzročno-posledično povezanost lit. sestavin (povečajo se procesi razumevanja);</p> <p>— poveča se zanimanje za oblikovanost lit. del;</p> <p>— raste zanimanje za splošnočloveška vprašanja, moralna vprašanja, za medosebne odnose;</p> <p>— zanimanje za ljub., zgodovinsko, filozofsko, pustolovsko tematiko;</p> <p>— vrednotenje s stališč nastajajočega svet. nazora;</p> <p>— branje leposlovja ni prostovoljna dejavnost ob prostem času, raje berejo časopise in revije.</p> <p>Pri nas pa še:</p> | <p>— boljše poznavanje in vrednotenje evropske in slovenske klasike kot sodobne slovenske knjiž.;</p> <p>— veliko zanimanje za trivialno literaturo;</p> <p>— v povprečju šibka sposobnost lastnega lit. branja; površno čustveno doživljanje, obnavljanje zgodbe namesto interpretacije, moraliziranje pri vrednotenju;</p> <p>— pri manjšem delu razvitejša sposobnost lit. branja (fantazija, razčlenjevanje, argumentiranje sodb);</p> <p>— pri preverjanju se v praksi zahteva bolj poznava je konteksta kot teksta.</p> <p>— Samo strokovna gimnazija: Večje zanimanje za tehnično delovanje kot kulturno-umetniško doživljanje.</p> | <p>— zanimanje za trivialno literaturo, mladinsko literaturo;</p> <p>— evazorično branje, obnavljanje zgodbe;</p> <p>— pustolovska, ljubezenska tematika;</p> <p>— večje poznavanje mladinskih slovenskih avtorjev kot avtorjev »odrasle« literature (Jurca, Ingolič).</p> |

b) možnosti za širjenje obzorja pričakovanj pri književni vzgoji z reflektivnim branjem

| <i>ob koncu osnovne šole</i> | <i>maturitetni programi</i> <i>gimnazija in strokovna gimnazija</i> | | <i>4-letne šole z zaklj. izpitom</i> |
|--|---|---|--|
| <p>— poglobljanje domišljjskih predstav in različnih zaznav;</p> <p>— razumevanje in analiza književnih del (tema, motivi, slogovni postopki, slogovna sredstva);</p> <p>— razvrščanje in urejanje lit. pojavov (tematsko, literarno-zgodovinsko — zlasti za slovensko knjiž.);</p> <p>— obravnava lirike (ljub., razmišljujoče), komedije, dramskih besedil z moralno, ljubezensko tematiko;</p> <p>— prednost slovenske književnosti;</p> <p>— prehodi med mladinsko knjiž. in književnostjo za odrasle, med sodobno in starejšo, trivialno in elitno;</p> | <p>— spoznavanje literature z najrazličnejših vidikov (tekst in kontekst, kanon in nekanon, nacionalna in svetovna književnost, različne zvrsti in vrste);</p> <p>— obravnava lit. del na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah: doživljanje, razumevanje, vrednotenje, izražanje (metateksti);</p> <p>— sistematično in funkcionalno književno znanje — literatura v času, metode opazovanja;</p> <p>— postopnost; bolj doživljajsko sprejemanje na začetku, analitično-kritično na koncu šolanja;</p> <p>gimnazija:</p> <p>— spodbujanje samostojne kritičnosti, zanimanja za manj znane, nove lit. pojave in za aktualno lit. dogajanje;</p> <p>— ukvarjanje z literaturo je možna prednostna vrednota.</p> | <p>samo strokovna gimnazija:</p> <p>— komunikacija z leposlovjem na konvencionalni ravni; naklonjeno sprejemanje, manj kritično opazovanje, manjše zanimanje za neznano in novo produkcijo (hipotetično).</p> | <p>— spodbujanje izražanja o prebranem;</p> <p>— postopno prehajanje od mladinske in trivialne k nekaterim vrstam netrivialne literature in literature za odrasle;</p> <p>— razvrščanje poglavitnih avtorjev in del pretežno slovenske literature po obdobjih ter zvrsteh oz. vrstah (v drugi polovici šolanja).</p> |

Splošni cilji pouka književnosti

a) dejavnosti

| <i>zadnje triletnje osnovne šole</i> | <i>maturitetni programi</i> | | <i>4-letne šole z zaklj. izpitom</i> |
|---|---|---|--|
| | <i>gimnazija</i> | <i>strok. gimnazija</i> | |
| <p>Temeljni cilj: motivacija za branje leposlovja; spodbujanje želje po branju;</p> <p>— izražanje učenčeve doživljajske in razmišljajoče-presojajoče interpretacije;</p> <p>— osnove ustvarjalnega pisanja — možnost za poglobljanje dejavnega stika z leposlovjem;</p> <p>— poznavanje temeljnih pojmov lit. teorije in zlasti slovenske lit. zgodovine;</p> <p>— spodbujanje dejavnega stika z leposlovjem pri interesnih in dodatnih dejavnostih;</p> | <p>— Temeljni cilj: vzgoja kultiviranega in razgledanega bralca, ki trajno goji stik z leposlovjem, ker dobro pozna njegovo naravo in ga dojema kot vrednoto;</p> <p>— razvijanje sposobnosti literarnega branja (D, R, V, I);</p> <p>— usposabljanje za lit. raziskovanje (P, S, V, I);</p> <p>— motiviranje za ustvarjalno pisanje — poglobljanje literarne občutljivosti;</p> <p>— sistematično in funkcionalno spoznavanje lit. teorije, lit. zgodovine in potrebnih »pomožnih« vsebin;</p> <p>— sistematično poglobljanje književne kulture — pozitivnega odnosa do leposlovja ob različnih dodatnih dejavnostih (tekmovanja, gledališče...)</p> | <p>Cilji so v izhodiščih enaki, z upoštevanjem specifičnosti glede:</p> <p>— doživljajske občutljivosti dijakov;</p> <p>— zmožnosti samostojnega kritičnega vrednotenja;</p> <p>— oblikovanja meta-tekstov.</p> | <p>Temeljni cilj: spodbujanje potrebe po branju in navajanje na dojevanje leposlovja kot osebne, nacionalne in splošnočloveške vrednote;</p> <p>— razvijanje sposobnosti lit. branja (D, R, V, I);</p> <p>— spodbujanje ustvarjalnega pisanja — aktivna izkušnja za lit. branje;</p> <p>— spoznavanje osnovnih pojmov lit. teorije in poglavitnih obdobj (slov.) lit. zgodovine;</p> <p>— spodbujanje dejavnega stika z leposlovjem ob interesnih dejavnostih.</p> |

Splošni cilji pouka književnosti

b) izbira in razvrstitev vsebin za uresničevanje ciljev

| <i>zadnje triletnje osnovne šole</i> | <i>maturitetni programi</i> | | <i>4-letne šole z zaklj. izpitom</i> |
|--|--|---|---|
| | <i>gimnazija</i> | <i>strok. gimnazija</i> | |
| <p>Izbira lit. del:</p> <ul style="list-style-type: none"> — načelno recepcijske primernosti (mlad. in odrasla); — načelno lit. kakovosti (elitna pred trivialno); — načelo nacionalnosti (slovenski in kakovostni neslovenski avtorji); — razvrstitev del in vsebin: — po tematiki in zvrsteh oz. žanrih; posamezna dela v kontekstu zanimivejših LZ obdobj (prva polovica triletja); — po literamozgod. obdobjih in smereh, zlasti slovenska dela in izbrana dela iz svetovne knjiž.; posamezne zanimive povezave med mladinsko in odraslo literaturo (druga polovica triletja). | <p>Izbira in razvrstitev:</p> <ul style="list-style-type: none"> — po literamorecpcijskem in lit. teoretičnem načelu (obravnavo osnov lit. teorije in teor. recepcije ob recepcijsko zanimivih besedilih na začetku šolanja); — po kombiniranem lit. zgod. in literamorecpcijskem načelu (obravnavo obveznih in izbirnih del po obdobjih in smereh, z upoštevanjem afinitet dijakov — od druge tretjine prvega do prve tretjine četrtega letnika); — po kombiniranem zvrstno-tematskem in lit. recepcijskem načelu (tematski maturitetni sklop za raziskovalno-primerjalno branje v 4. letniku). | <p>Enako, z upoštevanjem specifičnosti v sprejemljivosti učencev.</p> | <p>Izbira in razvrstitev:</p> <ul style="list-style-type: none"> — kombinacija lit. recepcijskega in zvrstno-tematskega načela v prvih dveh letnikih (humor, ljubezenska, domovinska tematika, slovenski in neslovenski avtorji); — kombinacija recepcijskega in literamozgodovinskega načela v drugih dveh letnikih. |

Pojasnila k razpredelnicam

Predlagane formulacije ciljev upoštevajo načelo kontinuitete književnovzgojnih ciljev, utemeljeno s postopnostjo učenčevega sprejemanja literature. Obravnavanje literature tako poteka:

- od pretežno doživljajskega proti doživljajsko-spoznavnemu in argumentirano kritičnemu sprejemanju literature,
- od mladinske književnosti h književnosti za odrasle,
- od tematske ali zvrstno-vrstne zaokroženosti izbora k zgodovinski umeščenosti literarnih del in k primerjalnemu branju ob koncu maturitetnih programov,
- od pretežno slovenske književnosti k vključevanju del iz svetovne književne preteklosti in sedanosti.

Zadnje triletje osnovne šole vsebuje nastavke za nadaljnje pristope. Od tod je mogoče pouk literature zasnovati:

- pretežno recepcijsko (triletne poklicne šole);
- deloma po recepcijskem in deloma po literarnozgodovinskem načelu (štiriletne strokovne šole z zaključnim izpitom — varianta tega so tudi skrajšani dveletni programi, v katerih učenci nimajo končane osnovne šole, vedeli pa naj bi vsaj za Trubarja, Prešerna, Levstika, Cankarja in nekatere sodobnike);
- s postopno stopnjevanostjo in kombiniranjem vseh možnih načel pri vzgoji kultiviranega bralca v maturitetnih programih. — Vzgoja kultiviranega bralca (ki zaradi lastne potrebe bere časovno, tematsko, žanrsko itd. različne vrste leposlovja in se zaveda razlik med njimi) je najvišji cilj preduniverzitetnega pouka književnosti. Bodoči izobraženec naj bi v srednji šoli imel možnost razvoja v kultiviranega bralca. (Študij literature na univerzi pa naj bi oblikoval kvalificiranega bralca — z dovolj instrumentarija za javno-šolsko, medijsko-strokovno predstavitev svojega branja.)

3 Nekaj nalog podprojekta Pouk književnosti v srednji šoli

V podprojektu sta dve delovni skupini:

- Za 4-letne programe: Nada Barbarič, Vinko Cuderman, Silvo Fatur, Boža Krakar-Vogel, Irena Kumer, Jana Kvas, Mirjam Podsedeneš, Mojca Poznanovič, Brane Šimenc in Marjan Štrancar. Skupina z manjšimi spremembami obstaja že od l. 1990, v njej so že nastali priročniki za pouk književnosti v srednji šoli, katalog znanj in pravkar sprejeti učni načrt.
- Za 3-letne programe: Jana Kvas, Rajko Korošec, Miha Mohor.

Povezovanje nalog obeh skupin in vodenje podprojekta je naloga Bože Krakar-Vogel.

Kratkoročni načrti (za l. 1996):

- Postopno preverjanje novega učnega načrta za 3- in 4-letne šole in postopno utemeljeno vnašanje sprememb. V zvezi s tem so nekatere akcijske raziskave: spremljava uresničljivosti vsebin po učnem načrtu v 3. letniku 4-letnih šol, raziskava sprejemljivosti starejših besedil pri dijakih ter predlogi literarnih ustvarjalcev in strokovnjakov za spremembe šolskega kanona.
- Pisanje priročnika Književnost v četrtem letniku srednje šole.
- Izdelava koncepta za nova antologijska berila za maturitetne in druge 4-letne programe.
- Pisanje berila po učnem načrtu za 3-letne poklicne šole.

Dolgoročne naloge (predvidoma v naslednjih treh letih):

- Popravljen in dopolnjen izdaja učnih načrtov za 2-, 3- in 4-letne šole z upoštevanjem smiselne diferenciacije.
- Postopno nastajanje novih beril (z notranjimi in zunanji avtorji) in drugih kakovostnih didaktičnih gradiv.
- Spremljanje prakse in seminarji za učitelje.

Literatura

- Barbarič, Nada, Šolski esej v prvem letniku srednje šole. Književnost v prvem letniku srednje šole. Zavod RS za šol. in šport (ZRSŠŠ), Ljubljana 1993, 26-38.
- Barbarič, Nada, Šolski esej v tretjem letniku srednje šole. ZRSŠŠ, Ljubljana 1995.
- Hladnik, Miran, Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja. Ljubljana 1991.
- Juvan, Marko, Vrt s potmi, ki se cepijo; marginalija o pouku književnosti. Slava 1990/91, št. 1, 80-82.
- Juvan, Marko, Literarni kanon. Literatura 1991, št.3, 116-134.
- Kmecl, Matjaž, Mala literarna teorija. Zal. Borec, Ljubljana 1976.

- Koncepcija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja. Program modernizacije vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji do leta 2000. ZRSŠŠ 1990.
- Kos, Janko, Očrt literarne teorije. DZS, Ljubljana 1994.
- Kordigel, Metka, Mladinska literatura, otroci in učitelji. I. del. ZRSŠŠ, Ljubljana 1994.
- Krakar-Vogel, Boža, Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin. Doktorska disertacija. Ljubljana 1992.
- Krakar-Vogel, Boža, Didaktična struktura in uporabna načela pouka književnosti. Književnost v prvem letniku srednje šole. Priročnik za učitelja. ZRSŠŠ, Ljubljana 1993, 7-25.
- Krakar-Vogel, Boža, Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti. JIS 1993/94, št.5, 175-187.
- Krakar-Vogel, Boža, Nada Barbarič, Rafka Kirn, Književnost na maturi. ZRSŠŠ, Ljubljana, 1994.
- Krakar-Vogel, Boža, Empirične raziskave o pouku književnosti. Referat na slavist. zborovanju v Celju, 1993. Zbornik predavanj, Ljubljana 1994.
- Labinowicz, Ed, Izvirni Piaget. Mišljenje, učenje, poučevanje. Državna založba Slovenije, Ljubljana 1989.
- Lavrenčič, Darja, Knjižnica in trivialna mladinska književnost. Otroci in knjiga 1994, št. 37, 107-129.
- Literature Education in Ten Countries. (LETC). An Empirical Study. Alan C. Purves, Chairman. London 1973.
- Marentič-Požarnik, Barica, Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Izbrana poglavja iz didaktike. Pedagoška obzorja, Novo mesto 1991.
- Paternu, Boris, Kaj hočemo s poukom književnosti. JIS 1983/84, št.5, 155-162.
- Predlog zakona o osnovni šoli. Šolski razgledi (ŠR), 21. 11. 1994, št. 17.
- Predlog zakona o gimnazijah in drugih splošnih srednjih šolah. Prav tam.
- Predlog zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Prav tam.
- Rosandić, Dragutin, Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb 1986.
- Rosandić, Dragutin, Novi metodički ozori. Zagreb 1993.
- Slovenski jezik in književnost. Predmetni izpitni katalog za maturo 1995 (MIK). Republiški izpitni center, Ljubljana 1993.
- Širec, Jože, Kako operativiram izobraževalni učni cilj. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani 1984.
- Trstenjak, Anton, Psihologija ustvarjalnosti. Slovenska matica, Ljubljana 1984.
- Pregledani tuji učni načrti:
avstrijski za osnovno šolo (1989), bavarski za osnovno šolo, francoski za osnovno šolo (1985), norveški za osnovno šolo (1990);
angleški nacionalni kurikulum — NCE: (The national curriculum for English. The British Council 1991);
avstrijski učni načrt za višjo stopnjo (Lehrplan — Service Deutsch AHS — Oberstufe. Wien 1990).

Boža Krakar-Vogel

UDK 372.882:3773.5

SUMMARY

TEACHING LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

The article at first describes the general theoretical starting-points for the teaching of literature in practice. It presents the didactic structure of literature teaching as a hierarhic and correlated complexity of its aims, subjects and methods. As the basic aim of literature teaching on all the levels of education it defines the education of a student for an active contact with Belles-Lettres. This aim is realized gradually, by developing the capabilities for literary reception and 'production', by a systematic broadening of the knowledge of literature and by expanding literary culture as an interest for reading various kinds of literature in spare time. In the continuation the article in the form of maps depicts the

possible differentiation of aims and the texts used in elementary school literature teaching and in the four-year maturity programmes and programmes ending with the final examination. This differentiation is based on the differences in the level of pupil maturity and the different horizon of expectation. The approach to literature is being graduated from the one based on experience and reception to the critical reception of a cultivated reader, one that is based on experience and analysis. At the end there are enumerated some of the short-term and long-term tasks of the sub-project Teaching literature in secondary school.

Lidija Magajna

UDK 372.41/45:371.3

Svetovalni center

Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani

Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju

Učenje branja in pisanja je zapletena miselna dejavnost, ki temelji na razvoju govora. Proces usvajanja pismenosti ni omejen le na prvo leto šolanja, temveč traja vse življenje, od zgodnjega otroštva do odrasle dobe. Namen prispevka je osvetliti vplive različnih teoretičnih pristopov na raziskovanje in poučevanje pismenosti, prikazati celostni model branja in teorije razvoja razumevanja narave abecednega sistema pisave, branja in pisanja. Pojmovanje učenja kot procesa konstrukcije znanja* in upoštevanje razvojnih stopenj spremeni načine raziskovanja, poučevanja in preverjanja procesov branja in pisanja.

Pedagoška teorija in praksa na področju opismenjevanja

Pomembna vprašanja o odnosu med pedagoško teorijo in prakso na področju usvajanja branja in pisanja so spodbudila švedska raziskovalca B. Allard in B. Sundblad (1987) k razmišljanju o vrsti problemov, ki se nanašajo na načine definiranja teh procesov. »Kaj je branje« in »kako lahko branje definiramo« sta po mnenju avtorjev pomembni vprašanja. Odgovor nanju zahteva ločevanje branja (ali pisanja) kot *pojavnost* od *teorij branja*.

Sam pojav branja lahko razložimo in definiramo na več načinov. Za en in isti pojav obstaja torej več modelov razlage ali teorij. Teorija je le vrsta logičnih posledic, izpeljanih iz dejstev in domnev o pojavu, ki ga preučujemo. Različni *teoretični modeli* imajo različne praktične ali metodološke posledice. Izbira določenega pristopa k raziskovanju in raziskovalne metode običajno temelji na tem, kako smo definirali sam pojav branja. Če branje definiramo kot neko večščino, potem bomo napredek v branju preučevali na drugačen način, kot če definiramo branje kot proces, v katerem iz pisnih znakov tvorimo pomen. *Pojmovanje branja*, kako branje definiramo, ima torej direkten vpliv na izdelavo metod za preverjanje in poučevanje branja.

Allard in Sundblad ugotavljata, da mnogi učitelji verjamejo, da nimajo metode, ki jih uporabljajo, nobene zveze s teorijo. Ta ločitev med teorijo in prakso, ki jo učitelji doživljajo kot odsotnost teorije, je med drugim tudi posledica izobraževanja učiteljev. Metode se običajno poučujejo, ne da bi jih povezali s teorijo, ki je v ozadju in to pogosto vodi do zmede in odsotnosti ločevanja med teorijo in pojavom. Vse metode in postopki temeljijo na idejah, domnevah ali teorijah. Te predpostavke pa so lahko razvidne ali nerazvidne, formulirane ali neformulirane. Nobena pedagoška metoda ni osvobodjena teorije, če se učitelj tega zaveda ali ne.

* Prikazani pristopi izhajajo tudi iz študijskega dela na projektu Sodobna pojmovanja znanja in učenja ter njihov pomen za izobraževanje, ki ga financira Ministrstvo za znanost in tehnologijo.

Definicije branja pa so se z različnimi znanstvenimi pristopi spreminjale. *Behavioristično pojmovanje branja*, po katerem je branje to, kar merijo testi branja, temelji na logičnem empirizmu ali neopozitivizmu. Definicija branja se v okviru te teoretične perspektive spreminja iz situacije v situacijo, odvisno od konstrukcije testa ali merjenja. Za znanstveno preučevanje branja v okviru behavioristične perspektive je potrebno predvsem identificirati in narediti merljive sestavine bralnega vedenja, ki jih je možno odkrito opazovati. Tako izdelani testi branja pa nadalje vplivajo na razlage učenja in načine poučevanja branja.

V okviru drugačnih pristopov »*humanističnih znanosti*«, ki nimajo za svoj ideal naravoslovne znanosti, pa se človeške kvalitete, ki jih ni možno direktno opazovati (vključno s socialno interpretacijo), ne zavračajo kot neznanstvene (metafizične). Tovrstni pristopi poudarjajo, da omenjene kvalitete (višje psihične procese) ne moremo transformirati v analogne pojave (zunanja vedenja), ki jih je možno opazovati in meriti, temveč jih je potrebno preučevati same po sebi. Teoretična perspektiva humanističnih pristopov zato branja ne pojmuje kot kak »repertoar različnih vedenj«, temveč gleda na branje kot na *jezikovni fenomen (pojav)*, v katerem so človeška bitja vpletena v komunikacijo.

Spremembe v osnovnih domnevah in razlagah pojava branja pa vplivajo tudi na pojmovanje učenja in poučevanja branja. Glavni cilj poučevanja ni več *pisni jezik kot formalni sistem*, temveč so to *kulturne, socialne in individualne funkcije pisnega jezika*.

Učenje branja in pisanja in nadaljnji razvoj teh sposobnosti tvori del *jezikovnega razvoja*, ki se začne z rojstvom. Predpogoji za jezikovni razvoj so *interakcije med otrokom in okoljem* in sicer kvaliteta, količina, vsebina in pomen teh interakcij. Jezikovni razvoj je v interakciji tudi z drugimi mentalnimi kvalitetami posameznika.

Za prvi jezik, ki se ga otrok uči, uporabljata Allard in Sundblad izraz »*materin jezik*« (motherese). Ta tip jezika je v glavnem *neverbalen*, komunikacija s telesom, gibi, mimiko in očmi, ki jo (z otrokovega vidika) spremljajo najprej glasovi, nato besede in pozneje tudi intonacija. Ta tip jezika je osnova za govorni razvoj, ki je nato osnova za razvoj branja in pisanja. Razumevanje pisnega jezika poteka najprej prek ustnega jezika. Postopoma se ta pot skrajša in ustni jezik kot vmesna povezava izgine. (Vigotski, 1979).

V okviru pristopov *kognitivne psihologije* in *kognitivne razvojne psihologije* pa se učenje branja in pisanja obravnava kot *proces usvajanja ali konstrukcije znanja*. Če gledamo na razvoj pismenosti kot na proces usvajanja znanja, pomeni spremenjena perspektiva izziv prevladujočemu konceptualnemu okvirju. Spremenijo se *načini raziskovanja* teh procesov, vprašanja, ki jih raziskovalci zastavljajo. Prav tako se spremeni pojmovanje *objekta poučevanja* (abecednega sistema pisanja), *naloge učenja* in samega *učenca* (iz pasivnega udeleženca v behaviorističnem pristopu se spremeni v aktivnega izgrajevalca svojih spoznanj). Pri preučevanju usvajanja pismenosti postane s te perspektive pomembno upoštevati tudi pomen učenja, ki poteka *pred* izobraževalnimi konteksti ali *zunaj* njih.

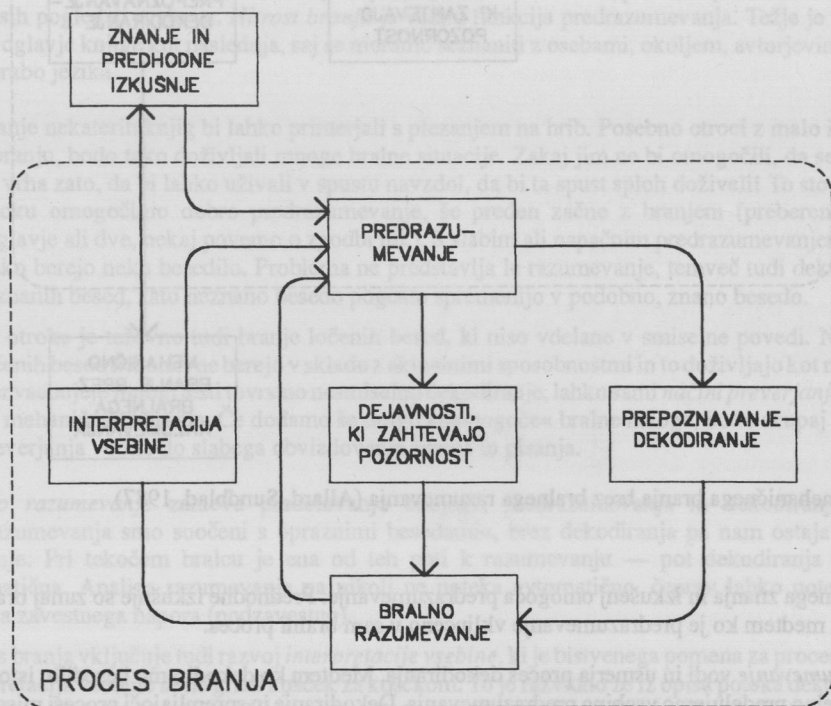
V procesu razvoja od rojstva do odrasle dobe človek aktivno tvori in oblikuje pojme in ideje o svetu in sebi. Otrokova pojmovanja, ideje o jeziku, lahko zasledimo v načinih, kako otrok jezik uporablja in raziskuje, v njegovih načinih izmišljanja besed itd. Otrok obvlada *funkcije govora* (komunikativni aspekt) že dolgo prej, preden začne uporabljati besede. Prav tako otrok že dolgo prej, preden je zmožen brati in pisati v konvencionalnem smislu, dojema nekatere izmed *funkcij pisnega jezika*.

Iz otrokovih *spontanih raziskovanj pisnega jezika* se lahko veliko naučimo, če nas načini, kako se branje in pisanje poučuje, v šoli, ne vodijo v pristranskost. Ko opazujemo predšolske otroke, medtem ko se »pretvarjajo, da berejo«, lahko zasledujemo njihovo »*teorijo*« o tem, kaj je branje. Iz intonacije in poskusov »*formalizirati*« lastne besede, je razvidno, da imajo tudi neko idejo o razlikah med ustnim in pisnim jezikom. Otroci že dolgo pred formalnim poučevanjem pisanja

spontano »pišejo«, vendar pri tem ne uporabljajo običajnih simbolov. Če jih že uporabljajo, pa ta raba ne poteka na pravilen način.

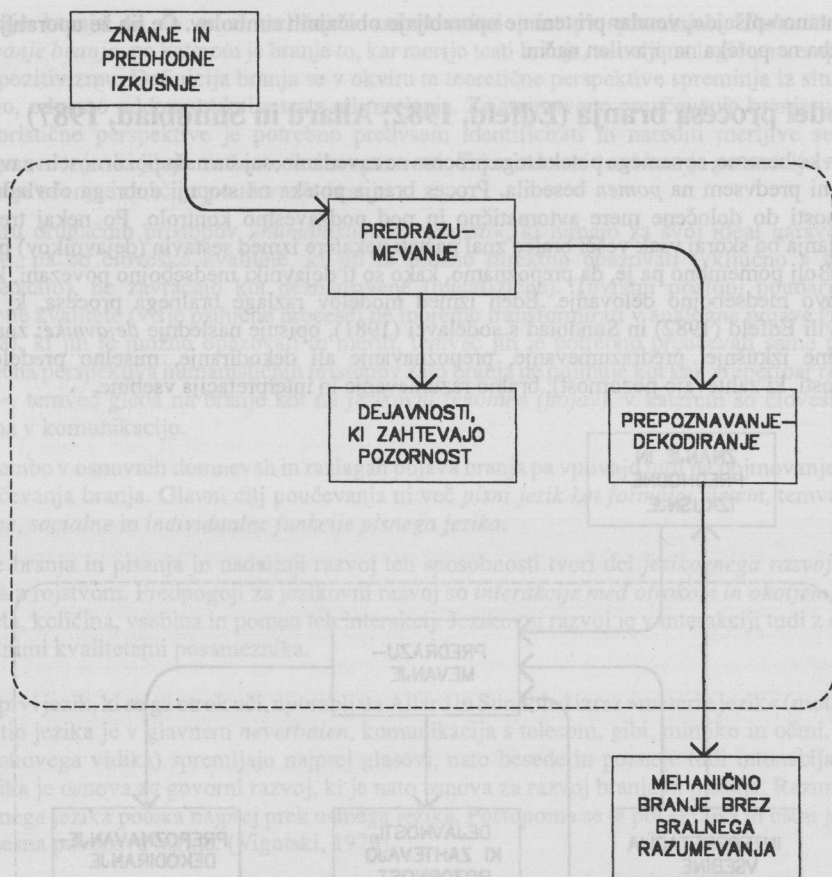
I. Model procesa branja (Edfeld, 1982; Allard in Sundblad, 1987)

Medtem ko beremo, se samega poteka tega procesa ne zavedamo, saj sta naša pozornost in zavedanje usmerjeni predvsem na *pomen* besedila. Proces branja poteka na stopnji dobrega obvladanja te sposobnosti do določene mere avtomatično in pod podzavestno kontrolo. Po nekaj trenutkih razmišljanja bo skoraj vsak večši bralec znal našteti nekatere izmed sestavin (dejavnikov) procesa branja. Bolj pomembno pa je, da prepoznamo, kako so ti dejavniki medsebojno povezani, kakšno je njihovo medsebojno delovanje. Eden izmed modelov razlage bralnega procesa, ki so ga predstavili Edfeld (1982) in Sundblad s sodelavci (1981), opisuje naslednje *dejavnike*: znanje in predhodne izkušnje, predrazumevanje, prepoznavanje ali dekodiranje, miselno predelovanje (dejavnosti, ki zahtevajo pozornost), bralno razumevanje in interpretacija vsebine.



Model branja (Allard, Sundblad, 1987)

K branju pristopamo z določenim *znanjem* in *predhodnimi izkušnjami*, kamor sodijo tudi naše jezikovne izkušnje in kompetentnost v vseh smislih. Ko smo soočeni z nekim zapisom (odstavkom v knjigi, časopisu, pismom, podnapisi na TV), se na podzavestni ravni začne proces *aktiviranja* in *priklica* tistih vidikov znanja ali izkušenj, ki se nam zdijo pomembni za razumevanja prebranega. Če se besedilo začneja z Nekoč, pred vemo, kaj lahko pričakujemo, ne le glede na vsebino, temveč tudi na strukturo, jezik itd. Že sam naslov ali to, kdo nam je besedilo posredoval, lahko usmeri naše misli v določeno smer. Včasih prikličemo napačne stvari in se aktivirana znanja spopadejo z vsebino prebranega, saj smo pričakovali nekaj drugega. Ta proces aktivacije iz



Model mehaničnega branja brez bralnega razumevanja (Allard, Sundblad, 1987)

predhodnega znanja in izkušenj omogoča predrazumevanje. Predhodne izkušnje so zunaj bralnega procesa, medtem ko je predrazumevanje vključeno v sam bralni proces.

Predrazumevanje vodi in usmerja proces dekodiranja. Medtem ko dekodiramo besedilo, istočasno tudi miselno predelujemo vsebino predrazumevanja. Dekodiranje in spremljajoči procesi miselnega predelovanja vodijo do *bralnega razumevanja*. Če izločimo dekodiranje, ne moremo govoriti o branju, temveč o razmišljanju. Če odvzamemo miselne procese, nam ostane le dekodiranje, mehanično branje brez razumevanja. Ta proces mehaničnega branja pa bi težko imenovali branje.

Mnogi raziskovalci branje enačijo z dekodiranjem in tako branje reducirajo na prepoznavanje črk, besed in fraz v besedilu z gledanjem. Pri identifikaciji besed prihaja do aktiviranja podzavestne sposobnosti zapolniti vrzeli v zaznavanju, pojava, ki je vitalnega pomena tudi sicer v vsakdanjem življenju. Ko v razredu zagledamo rdečo kapo, zelene rokavice ipd., vemo, da je to Metka — čeprav smo zavestno zaznali le dve ali tri stvari. Tudi pri branju smo prepričani, da smo prebrali vsako besedo ali črko, čeprav ni nujno tako. Naši možgani delujejo zelo racionalno z minimumom prepoznanih značilnosti in zapolnjevanjem vrzeli na način, ki omogoča dojemanje celote. To zapolnitev vrzeli omogoča delovanje predrazumevanja.

Ohlapnost in nepoznavanje načina delovanja naših možgan so vodili do napačnega pojmovanja vloge dekodiranja v procesu branja. Dekodiranje se je tako ločevalo od *naravnega konteksta*, v katerega je ta proces vdelen. Napačno pojmovanje pojava in vloge dekodiranja pri branju je vodilo do načinov poučevanja, ki so se osredotočali predvsem na samo tehniko dekodiranja.

Navidez preprosta in očitna beseda »*dekodiranje*« zahteva zelo zapletene procese. Predrazumevanje vpliva na izbiranje bistvenih značilnosti, odloča, kaj bomo preleteli ali »videli«. Naše predhodno znanje vpliva in pogojuje proces aktualnega dekodiranja preko predrazumevanja. Med procesom branja (ko smo prebrali nekaj besed ali povedi) prihaja do obogatitve in dodelave predrazumevanja (puščica od razumevanja k predrazumevanju). Z nadaljnjim branjem postaja predrazumevanje vse boljše in ker predrazumevanje vodi dekodiranje, postaja tudi samo branje čedalje bolj tekoče.

Če se izbrano besedilo nanaša na snov, ki jo dobro poznamo, bo dobro in bogato predrazumevanje omogočalo hitro in tekoče branje. Če pa beremo besedilo s področja, ki ga ne obvladamo, če je jezik zelo abstrakten in povedi zapletene, bo predrazumevanje slabo, branje besedila pa počasnejše in težavno. V tovrstnih primerih, moramo proces branja občasno ustaviti, ponovno prebrati del besedila in včasih pogledati v slovar. *Hitrost branja* je vedno funkcija predrazumevanja. Težje je prebrati prvo poglavje knjige kot naslednja, saj se moramo seznaniti z osebami, okoljem, avtorjevim stilom in uporabo jezika.

Branje nekaterih knjig bi lahko primerjali s plezanjem na hrib. Posebno otroci z malo izkušenj v branju, bodo tako doživljali mnoge bralne situacije. Zakaj jim ne bi omogočili, da se peljejo do vrha zato, da bi lahko uživali v spustu navzdol, da bi ta spust sploh doživeli! To storimo, če otroku omogočimo dobro predrazumevanje, še preden začne z branjem (preberemo sami poglavje ali dve, nekaj povemo o zgodbi itd.). S slabim ali napačnim predrazumevanjem otroci težko berejo neko besedilo. Problema ne predstavlja le razumevanje, temveč tudi dekodiranje neznanih besed, zato neznano besedo pogosto spremenijo v podobno, znano besedo.

Za otroke je težavno tudi branje ločenih besed, ki niso vdeleno v smiselne povedi. Na testih ločenih besed nekateri ne berejo v skladu z aktualnimi sposobnostmi in to doživljajo kot neuspeh. Ker vsebujejo mnogi testi tovrstno nesmiselno dekodiranje, lahko sami *načini preverjanja* vodijo do mehničnega branja. Če dodamo še druge »nemogoče« bralne naloge, bodo skupaj z načini preverjanja vodile do slabega obvladovanja branja in pisanja.

Bralno razumevanje zahteva predelovanje obojega, predrazumevanja in dekodiranja. Brez predrazumevanja smo soočeni s »praznimi besedami«, brez dekodiranja pa nam ostaja le golo ugibanje. Pri tekočem bralcu je ena od teh poti k razumevanju — pot dekodiranja povsem avtomatična. Analiza razumevanja pa nikoli ne poteka avtomatično, čeprav lahko poteka brez nekega zavestnega napora (podzavestno).

Proces branja vključuje tudi razvoj *interpretacije vsebine*, ki je bistvenega pomena za proces branja. Interpretacija vsebine se ne gradi košček za koščkom. To je razvidno že iz opisa poteka dekodiranja. Ves čas smo sposobni iz majhne količine informacij nekega gradiva rekonstruirati celote. Ko razvijamo interpretacijo vsebine, dobivamo čedalje boljšo sliko celote. Holistična slika, ki jo tvori interpretacija vsebine, nudi podzavestnemu predrazumevanju ves čas branja nepretrgan tok informacij. Vsebinska interpretacija pa je tudi rezultat procesa branja, to je nekaj, kar priključimo iz branja, ki pravkar poteka. Oceno vsebine v zavestnem procesu razmišljanja stalno povezujemo z znanjem in izkušnjami.

II. Razvoj razumevanja narave abecednega načina zapisovanja govora

Mnoge otroške teorije in načini razmišljanja se zdijo odraslim, ko se prvič soočijo z njimi, dokaj nenavadne. V otroški način razmišljanja se odrasli navadno ne poglobljajo oziroma izhajajo iz lastnega subjektivnega doživljanja, da so nekatera spoznanja vedno posedovali. Tako se draslim zdi, da so vedno vedeli, da je zapis linearen ali da črka predstavlja glas. Švicarski psiholog J. Piaget

je primerjal um odraslega z lučjo, ki ne pozna teme, ker jo s svojo prisotnostjo uničuje. Mnogih pojavov ne opazimo, ker nimamo možnosti, da bi jih osmislili, ker nam manjkajo sheme za interpretacijo.

Ker so raziskave o razvoju učenja branja in pisanja potekale pretežno v angleškem jeziku, ki ima zapleten način zapisovanja glasov, je veljala domneva, da prihaja do začetnih težav pri učenju branja in pisanja zaradi razlik med pisnim in ustnim jezikom. Raziskave razvoja opismenjevanja pri špansko govorečih otrocih, ki sta jih izvedli E. Ferreiro in A. Teberosky (1979, 1982), pa so opozorile, da se otroci spoprijemajo tudi z drugačnimi problemi. Španski pravopis strokovnjaki presojujejo kot »preprost«, vsaj kar zadeva odnose med črkami in glasovi (Ferreiro, 1992). Morda je ravno to dejstvo omogočilo strokovnjakom, da so postali pozorni na specifične težave pri razumevanju narave abecednega sistema pisanja, ki jih relativna enostavnost odnosa med črkami in glasovi ne odstrani. Te težave so pojmovne narave in so vezane na razumevanje sistema pisave kot sistema reprezentacije.

Primarni cilj zgoraj navedenih raziskav ni bilo preučevanje samega procesa branja ali pisanja, temveč razumevanje *evolucije sistema idej o naravi sistema pisanja*. Delo E. Ferreiro in sodelavcev sledi v teoretičnih izhodiščih in metodologiji tradicijo J. Piageta. Njihova vprašanja in načini iskanja odgovorov odražajo njihovo orientacijo in verovanja o naravi znanja, jezika in razvoja.

Otroci usvajajo med razvojem nova vedenja, pa tudi nova znanja (spoznanja). Sistem pisanja postane za otroka tudi *objekt spoznavanja*. Da bi usvojili znanje o sistemu pisanja, ravnaajo otroci tako kot na drugih področjih spoznavanja — asimilirati skušajo informacije, ki jih nudi okolje. Ko nove informacije ne morejo asimilirati, so pogosto prisiljeni, da jo zavrnejo. S predmetom spoznavanja eksperimentirajo, da bi odkrili njegove lastnosti in preverili svoje »hipoteze«. Pri tem postavljajo številna vprašanja in skušajo na neki način osmisliti veliko količino podatkov, ki so jih zbrali.

Iskanje neke doslednosti, trdnosti in notranjih povezav omogoči otrokom, da razvijejo sisteme razlag v nekem *razvojno urejenem zaporedju*. Ti sistemi tvorijo nekakšne »otroške teorije« o naravi in funkciji sistema pisanja. E. Ferreiro in A. Teberosky (1979) sta si prizadevali dokazati, da te teorije niso zrcalna slika tega, kar so otrokom povedali odrasli. V skladu s svojim *konstruktivističnim* pogledom na razvoj spoznavanja sta v svojih eksperimentih prikazovali, kako so te otroške teorije resnične konstrukcije, ki so pogosto zelo tuje odraslemu načinu razmišljanja.

Sistemi, ki jih otrok zgradi med razvojem, delujejo kot sheme, preko katerih interpretira informacije. To mu omogoči, da svoje izkušnje s pisnim jezikom osmisli. Sheme ostajajo aktivne, dokler lahko izpolnjujejo svojo funkcijo smiselne razlage. Ko pa nova informacija večkrat ovrže veljavnost sheme, mora otrok začeti s spreminjanjem sheme, kar je pogosto neprijeten proces. Sprva izvede nekaj manjših popravkov; v določeni kritični točki pa je prisiljen svoj sistem povsem reorganizirati. Nekatere izmed prejšnjih elementov obdrži, vendar jih ponovno definira, ko postanejo del novega sistema. Te težavne naloge se mora lotiti tudi pri iskanju notranje skladnosti (koherentnosti) v situacijah, ko vodijo rezultati aplikacije dveh različnih shem do protislovja.

Zavestno spoznanje in razumevanje funkcije, oblike in konteksta pismenosti je po mnenju Y. Goodmanove (1984) eden izmed glavnih temeljev, ki omogočajo usvajanje pismenosti. Razumevanje »sistema kodiranja«, oziroma abecedne narave našega sistema zapisovanja se začne z odkrivanjem odnosov med izgovorjenim in zapisanim; z razumevanjem, da predstavlja določena enota pisnega jezika neko pomensko enoto.

Ferreiro in Teberosky (1982) sta v svojih študijah prispevali številne dokaze za obstoj sedmih ravni v razvoju razumevanja narave pisnega jezika.

- *Raven 1.* Otroci ne razločujejo med risanjem in pisanjem.
- *Raven 2.* Otroci začenjajo razločevati med risbo in besedilom. Po aktivnem raziskovanju odkrijejo dve osnovni značilnosti sistema pisanja: vrsta simbolov je poljudna — črke nimajo nobene zveze z obliko predmeta, ki ga zapisujejo; simboli so urejeni na *linearen način*. Gibson

- in Levin (1975) navajata, da le redki triletni otroci ne ločijo risbe od tiska, tudi ko je napisano v neznanem jeziku ali ko prihajajo iz okolja, kjer imajo le malo stika s tiskom.
- *Raven 3.* Otroci začenjajo uporabljati *simbole*, ki prevladujejo v pisavi maternega jezika (dogovorjeni simboli). Pri tem lahko pišejo le verige številčk ali črk, ta svoj zapis pa tudi »preberejo« tako, da pripovedujejo svoje lastne zgodbe.
 - *Raven 4.* Na tej ravni začenjajo otroci tvoriti svoje lastne razlage o tem, kako je pisni jezik povezan z ustnim. Odnos med slikami in tiskom v pravljici, med napisom v okolju in sliko predmeta predstavlja nov problem, s katerim se otrok skuša spoprijeti. Na tej stopnji pridejo otroci običajno do zaključka, da se črke uporabljajo za predstavitev lastnosti predmeta, ki je risba ne more predstaviti — to je na primer ime predmeta (vključno z imenom ljudi, živali itd.). Ta ugotovitev pa vodi otroka do nadaljnjih domnev in razmišljanja o tem, kako morajo biti črke organizirane, da lahko predstavljajo različne predmete. Otroci razmišljajo o *kvantitativnih* in *kvalitativnih* vidikih zapisov. Sprašujejo se, kakšne morajo biti značilnosti zapisa, da ga je možno prebrati, kako je izbira črk povezana s predmetom zapisa itd. Na tej stopnji bo otrok npr. postavil domnevo, da je velikost predmeta tista, ki določa dolžino zapisa. Za zapis besede slon bo uporabil veliko črk, ker je slon velik, medtem ko bo zapis besede pikapolonica mnogo krajši, ker je ta živalca zelo majhna.
 - *Raven 5.* Pojavi se uporaba *zlogovne hipoteze*, to je domneve, da predstavlja en grafični simbol (črka) en zlog. Nekateri otroci imajo tudi že določeno mnenje o tem, katera črka bi lahko predstavljala določen zlog.
 - *Raven 6.* Otroci kombinirajo *abecedno* in *zlogovno hipotezo*. To raven so izčrpno preučevali raziskovalci spontanega pisanja (na primer Read, 1975). Nekatere črke predstavljajo zloge, druge pa glasove. To je tipično nestabilna rešitev, ki zahteva nadaljnji proces reorganizacije in izgrajevanja novih rešitev.
 - *Raven 7.* Otroci razumejo sisteme kodiranja in začenjajo odkrivati *sistem pravičnega zapisovanja*, ki je značilen za pisavo njihovega maternega jezika. Na tej stopnji so razumeli notranjo naravo abecednega sistema pisanja. Seveda pa se še niso sposobni spoprijemati z vsemi značilnostmi pisanja (ločila, velike in male črke itd.).

Raziskovalci so skušali uporabiti pristop in osnovne ideje E. Ferreiro in A. Teberosky pri preučevanju razvoja razumevanja sistema pisanja v različnih jezikih in pisavah. Presenetljivo je, da jezikovne razlike niso predstavljale ovire za aplikacijo osnovnih idej na področju opismenjevanja, ki je tako odvisno od jezika. Nekateri so te ideje dodatno obdelali in aplicirali v šolsko prakso.

L. Tolchinsky Landsmann (1992) je s sodelavcem I. Levin raziskovala razvoj pojmovanj o sistemu pisanja pri otrocih, ki se seznanjajo s hebrejskim sistemom pisave. Avtorja sta ugotovila podobno razvojno zaporedje, podobne ravni, kar govori v prid obstoja nekih *splošnih organizacijskih principov*.

Pojmovanje branja in pisanja je na populaciji slovenskih predšolskih otrok od 4.-6. leta preučevala L. Knaflič (1990). Rezultati so pokazali podobne značilnosti razumevanja narave pisnega jezika kot preučevanja v španskem in angleškem jeziku. Tudi slovenski otroci so na dani razvojni stopnji postavljali hipoteze o minimalnem številu črk, ki so potrebne, da nekaj lahko preberemo. Tako španski kot tudi angleški in slovenski otroci so menili, da mora imeti beseda vsaj tri črke, da jo je možno prebrati in to kljub temu, da vsi trije jeziki vsebujejo tudi krajše besede.

III. Razvojne teorije branja

Učitelji in starši se pogosto sprašujejo, ali poteka bralni razvoj posameznega otroka v običajnih okvirih. Kje se otrok trenutno nahaja in kaj lahko realno pričakujemo? Učitelje zanima tudi raven in razpon celotne skupine. Kje se nahajajo najboljši in kje najslabši? Kako velike so te razlike in

ali zahtevajo povsem drugačne pristope? Ko potrebujemo odgovore na tovrstna vprašanja, ponujajo razvojne teorije branja koristne nasvete in predloge.

Osnovna predpostavka teh teorij je, da poteka razvoj zapletenih spretnosti opismenjevanja prek različnih *razvojnih stopenj*. Razvoj sposobnosti branja in pisanja po razvojnih teorijah ne poteka enakomerno, temveč se otrok branja in pisanja na različnih stopnjah loteva s povsem različnimi strategijami. Ti različni načini se nato izpopolnjujejo, stapljajo z drugimi strategijami in povezujejo z drugimi sposobnostmi, dokler otrok ne doseže stopnje tekočega branja z razumevanjem, ki je značilna za izvežbanega bralca. Vpogled v različne modele, ki so si med seboj podobni, v nekaterih pogledih pa tudi različni, lahko nekatere zmede. Vendar pa ravno raznolikost omogoča vsakemu, da najde model, ki bolj jasno in uporabno opisuje določeno stopnjo v razvoju ali se bolj ujema z njegovimi izkušnjami ali opažanji, je zanj bolj razumljiv in preprost itd.

Nekateri raziskovalci in teoretiki so se osredotočili na sam potek razvoja branja in pisanja. Zanimalo jih je, ali lahko opišemo razvoj teh veščin v obliki nekih razvojnih stopenj ali stadijev. I. Chall (1983), Marsh s sodelavci (1981), U. Frith (1985), Ehri in Wilce (1985), Elkind (1981) in drugi avtorji so zasnovali modele poteka razvoja branja. Vsi ti različni modeli opisujejo razvoj branja kot napredovanje prek določenih stadijev, faz ali stopenj. Med njimi se pojavljajo določene podobnosti, pa tudi zanimive razlike.

Modela I. Chall in Elkinda upoštevata učenje branja v širši perspektivi, ki vključuje tudi *razumevanje*. Ostali navedeni modeli pa se nanašajo predvsem na razvoj *dekodiranja ali prepoznavanja besed* in vsebujejo domnevo o obstoju neke *slikovne* ali *vidne* (logografske) stopnje v začetku branja.

Že dveleten otrok je sposoben pokazati na tiskano besedo in jo pravilno poimenovati. V trgovini bo pokazal in pravilno poimenoval napis na najljubši čokoladi ali pijači, nekatere pogostne napise (vhod, izhod, stop) in druge zanj pomembne tiskane zapise. Od te prve sposobnosti povezati *tiskano besedo* z nekim *pomenom* se bralna sposobnost postopoma razvija naprej do prožnega, izurjenega pristopa tekočega bralca. V začetku učenja se posamezne spretnosti, ki tvorijo zapleteno večščino branja, usvajajo *izolirano*.

Vsi modeli pa se ujemajo v opisovanju naslednje razvojne stopnje, v kateri se pojavi sposobnost dekodirati besede tako, da uporabimo *abecedno (alfabetško) znanje*. Čeprav so v tej fazi prisotne še številne napake pri branju, je otrokova sposobnost prebrati neznane ali nesmiselne besede (nebesede) kazalec, da je napredoval na to stopnjo in da je sposoben uporabiti abecedni princip.

Nekateri modeli (Ehri, Marsh) opisujejo kot končno stopnjo razvoja fazo, ki vključuje *sistematično obdelovanje kodov* (kodirno branje). Drugi modeli pa predpostavljajo konec razvoja v neki *pravopisni* ali *ortografski fazi*.

Odrasel, izurjen bralec bere gladko in tekoče. Različne podspretnosti branja je sposoben uporabljati *integrirano*, na medsebojno *usklajen* način in v odvisnosti od določenega *cilja* ali *namena*. Temu je sposoben prilagoditi hitrost branja, natančnost in stopnjo pozornosti pri branju. Preletavanje telefonskega imenika pri iskanju kakega priimka zahteva drugačno zbranost, hitrost in natančnost branja kot reševanje matematične besedilne naloge. S hitrim, površnim branjem problemske naloge lahko zgrešimo nekatere bistvene podatke ali pasti v nalogi.

Vsaka teorija bralnih stopenj mora predlagati tudi *mehanizme*, ki lahko razložijo prehod od vsake stopnje k naslednji. Ker je branje kulturna pridobitev, je problem še toliko bolj zapleten, saj je potrebno iskati *dejavnike spreminjanja* tako v samem bralcu kot tudi v njegovem okolju. Med *dejavnike*, ki jim pripisujejo kritično vlogo v procesih spreminjanja in prehajanja med posameznimi stopnjami spadajo: *zavedanje delov (zlogov, glasov itd.)*, *poznavanje črk*, *otrokovo spoznanje*, *da slikovnih strategij ni možno posploševati* in da mora upoštevati in usvojiti drugačen način kodiranja in drugi.

IV. Razvoj začetnega pisanja

Že Chomsky (1979) je nakazal, da se pisanje pojavlja pred branjem. K. Goodman (1986) prav tako meni, da bodo otroci usvojili sistem kodiranja, ko začenjajo s pisanjem. V novejših pristopih so zato priporočali, naj postane proces pisanja sestavina vseh zgodnjih programov opismenjevanja, ki se začenjajo v predšolskih ustanovah.

Učitelji in vzgojitelji bi veliko pridobili, če bi bili bolj usposobljeni v opazovanju in preučevanju spontanega začetnega pisanja. To bi jim omogočilo, da bi v zapisih otrok lahko odkrivali kazalce razumevanja sistema pisanja, obvladanja odnosov med črkami in glasovi in postavljali domneve o ravni razumevanja abecednega sistema pisave. Spontano pisanje otrok odraža njihovo razumevanje nekaterih osnovnih pojmov, ki so povezani z opismenjevanjem. Iz zapisov lahko razpoznamo, da je otrok dojel, da »tiskani zapis pove neko zgodbo, nekaj sporoča«, ali da je spoznal, da zapisujemo v smeri od leve proti desni. Ugotovimo lahko, da otrok razume, kakšna je vloga praznih prostorov med posameznimi skupinami znakov itd.

Analize pisanja otrok, ki so jih izvedli številni strokovnjaki, so pokazale, da poteka usvajanje pisanja prek določenih razvojnih stopenj ali stadijev. Te stopnje so odraz otrokovih domnev o tem, kako deluje sistem pisanja. Gentry (1982) je predlagal naslednje stopnje v razvoju obvladovanja sistema pisanja: predkomunikativna (predsporazumevalna) stopnja, delno fonetična stopnja, fonetična stopnja in prehodna stopnja.

1. Predkomunikativna stopnja

Na prvi predkomunikativni stopnji uporablja otrok za predstavitev določenega pomena (sporočila) oblike, ki so značilne za črke in tako izkazuje nekaj znanja o črkah. Črkovnih oblik, ki jih zna zapisati, pa še ni zmožen povezati z ustreznimi glasovi. Njegovo pisanje je videti kot slučajna veriga črk in včasih vključuje tudi številke. Smer od leve proti desni je v njegovem zapisu lahko prisotna ali pa tudi ne. Nekateri otroci poznajo na tej stopnji le nekaj črk, pri pisanju te črke neprestano ponavljajo. Pri drugih pa lahko opazimo že kar precejšnje poznavanje črk. Otroci lahko pri zapisu na tej stopnji mešajo velike in male črke, čeprav dajejo običajno prednost velikim črkam.

2. Delno fonetična stopnja

Na delno fonetični stopnji otrok že začenja razumevati, da uporabljamo grafične znake- črke za predstavljanje glasov izgovorjenih besed (ustnega govora). V svojih poskusih zapisovanja posameznih besed pa uporablja črke, ki se s fonetično predstavitvijo teh besed ujema le delno. Na stopnji *delno fonetičnega pisanja* lahko celo besedo predstavlja le z eno, dvema ali tremi črkami (MZ- miza, ali STA -solata) te besede. Otrok že kaže uporabo strategij poimenovanja zapisanih črk. En simbol (črka) predstavlja na tej stopnji običajno cel zlog, zato ta stopnja sovpada s peto stopnjo razvoja razumevanja sistema pisanja- *zlogovno hipotezo*. Razumevati začenja tudi, da pišemo od leve proti desni. Poznavanje črk je na tej stopnji izpopolnjeno, otrok že bolje obvlada tudi samo oblikovanje črk pri pisanju. Na tej stopnji lahko med posameznimi besedami pušča prazne prostore ali pa tudi ne.

3. Fonetična stopnja

Na fonetični stopnji začetnega pisanja so v zapisu prisotni vsi glasovi posameznih besed, ujemanje med črkami in glasovi je popolno. Otrok sistematično razvija načine zapisovanja posameznih fonetičnih oblik. Če pri izgovarjavi določenih zlogov ali besed nekatere glasove spuščamo, jih otroci na tej stopnji ne zapišejo (»šel sem« bo otrok zapisal kot ŠU SM). Prav tako težijo k izpuščanju nosnikov, če so ti pred zaporniki (»sanke« zapišejo kot SAKE). Črke izbirajo izključno na osnovi slišanih glasov, ne oziraje se na pravopisne značilnosti (REKU namesto »rekel«). Med posameznimi besedami običajno puščajo prostor, čeprav ne vedno.

4. Prehodna stopnja

Na stopnji prehoda v pravopisno pravilen način zapisovanja se otroci običajno držijo dogovorjenega načina zapisovanja besed (pravopisa), v vsakem zlogu se pojavljajo tudi ustrezni samoglasniki. Prisotni so znaki, ki kažejo na obvladanje nove vidne strategije — *pravopisne strategije*. V zapisu se pojavljajo vse ustrezne črke, čeprav je vrstni red lahko včasih obrnjen. Ta stopnja se po Morrisu (1984) začenja pojavljati ob koncu prvega ali v začetku drugega razreda. Značilnosti zapisovanja na tej stopnji nakazujejo, da je otrok že usvojil nekaj abstraktnega znanja o besedah.

Z uporabo stopenj, ki sta jih na osnovi preučevanj spontanega začetnega pisanja v angleškem jeziku izdelala Gentry (1982) in Morris (1984), lahko učitelji ugotavljajo, kakšne so otrokove domneve o različnih sestavinah sistema pisanja kot tudi njegove hipoteze o pravopisu in pretvarjanju črk v glasove. V prispevku so podani le grobi opisi značilnosti posameznih stopenj. Za izdelavo bolj podrobnih značilnosti razvoja zapisovanja slovenskega jezika bi bilo potrebno opazovanja in analize ponoviti na naši populaciji. Tipična slika in tipične napake so na določeni stopnji odvisne tudi od glasovnih in pravopisnih značilnosti določenega jezika.

Vplivi na poučevanje

Zaključki sodobnih raziskav o učenju podpirajo gledanje, da je učenje *proces konstrukcije znanja*, v katerem mora učenec igrati *aktivno* vlogo. Iz tega sledi, da morata biti tako vloga učnega okolja kot tudi učenca drugačni. *Učno okolje* mora pomagati pri procesu izgrajevanja znanja in izostriti sposobnosti, ki ta proces konstrukcije omogočajo. Navedena teoretična perspektiva vodi do določenih implikacij tudi na področju opismenjevanja. Raziskave potekajo v smeri iskanja programov, ki se ujemajo s to teoretično perspektivo.

Od tega ali pojmujejo branje le kot proces dekodiranja ali kot širše odkrivanje pomena, so odvisni vsebina in metode poučevanja v prvem razredu. Od pojmovanja branja je odvisno tudi, ali spodbujamo ali zaviramo predšolske aktivnosti, ki se povezujejo z branjem. Po *tradicionalnem* pojmovanju je branje sposobnost uporabljati določeno tehniko dekodiranja. Bistvo branja je torej v prevajanju grafičnih simbolov (črk) v ustni govor. Po tem pojmovanju branja se učenci začno učiti branja s 6.-7. leti. Aktivnosti, ki bi vplivale na anticipacijo tega učenja, pa se odsvetujejo ali preprečujejo.

Če pa pojmujejo branje kot *razumevanja nekega sporočila*, se učenje branja lahko začne že pred magičnimi 6.-7. leti. Razvijanje *sposobnosti odkrivanja sporočila* iz grafičnih znakov se začenja že v predšolskem obdobju.

Večina začetnih učbenikov in delovnih zvezkov za branje in pisanje je osnovanih na začetnem učenju spretnosti *dekodiranja*. Tako se za vajo uporabljajo ločene besede in stavki z lahkimi besedami (lahkimi glede na dekodiranje, ne pa glede na pomen), ki pa za otroka nimajo nekega smisla (relevantnosti). Zato, da postane otrok pismena osebnost, mora biti branje že od vsega začetka vznemirljiva in smiselna izkušnja. Poleg kulturnih in socialnih dejavnikov je tovrstna situacija učenja branja po mnenju nekaterih strokovnjakov pomembnem dejavnik pri pojavljanju »nove nepismenosti«.

Pripravljanje na branje (predbralne spretnosti)

V mnogih izobraževalnih programih v svetu (Flippo, 1982) se običajno planirajo za otroke od 5. do 7. leta različne dejavnosti pripravljanja na poučevanje branja in pisanja. Doseči neko *raven pripravljenosti* je prvi pogoj, ki zadeva vse oblike učenja. Pripravljenost vključuje doseganje tiste ravni *zrelosti* (mentalne, fizične, čustvene in socialne), ki je potrebna za usvajanje določenih spretnosti in sposobnosti. Vendar pa se moramo zavedati, da je pripravljenost *razvojni proces*, ki stalno poteka. Otrok mora razviti *pripravljenost za prehod* na vsako naslednjo stopnjo pri usvajanju branja in ta razvoj se mora začeti v obdobju dojenčka, ne v »magični« starosti petih let.

Če uporabljamo različne predpisane dejavnosti za razvoj posameznih sestavin priprave na branje modro, otrok ne bomo trenirali. Različne sugestije bomo uporabljali kot *vodilo pri oblikovanju izkušenj*, ki jih otrokom ponujamo. Te izkušnje lahko planiramo tako, da se ima otrok *priložnost* igrati z določenimi spretnostmi (vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, spretnosti poslušanja, razumevanja in tvorjenje govora, vidno-motorične spretnosti idr.) in eksperimentirati z raznimi aktivnostmi. To bo omogočilo razvoj posameznih predbralnih spretnosti, seveda tedaj, ko bo pri otroku prisotna potrebna zrelost za usvajanje posameznih spretnosti in ko bo za to motiviran.

Ustvarjalni starši, vzgojiteljice ali učiteljice bodo na osnovi strokovnih sugestij iznašli številne nove aktivnosti, igre in načine pogovorov, ki bodo otrokom omogočale še več *priložnosti za izkušnje*, ki jim bodo pomagale razvijati določene sposobnosti. Različne dejavnosti naj bodo prijetne in za otroka zabavne. R. Flippo poudarja, da je pomembno, da postanejo te izkušnje *zavesten del skupnega življenja*, ne pa suhoparni dril.

Pomen poznavanja razvoja razumevanja pisnega jezika

Poznavanje *psihološkega razvoja sistema pisanja* je za učitelje, vzgojitelje, psihologe, specialne pedagoge in druge zelo pomembno. Omogoča jim, da lahko presodijo, kako otrok napreduje, in »vidijo« sicer skrite znake razvoja pismenosti. Če odrasli razpolagajo s teorijo, ki jim omogoča, da lahko interpretirajo spremembe in napredovanje v otrokovem razumevanju sistema pisne predstavitve (reprezentacije) govora, bodo vprašanja otrok dojeli drugače in opazili poskuse osmišljanja in povezovanja izkušenj. Pozorni bodo na pojmovne težave, s katerimi se otrok srečuje. Teh težav ne odpravi relativno enostavna pisava, ker nastopajo pred učenjem zvez med posameznimi črkami in glasovi. Mnoga navidez nesmiselna otroška vprašanja dobijo v tej luči povsem drugačen pomen. Učitelj lahko odkriva, kako so otroci pri učenju branja in pisanja ravno tako aktivni, inteligentni in ustvarjalni kot pri izgrajevanju spoznanj na drugih področjih.

Večina metodičnih postopkov in »učnih paketov« je bila izdelana in se uporablja v skladu z osnovno idejo, da je odrasli tisti, ki kontrolira proces učenja. Odločitve o tem, kdaj je čas za učenje nečesa, kaj je lahko in kaj težko, kakšen je pravilen vrstni red predstavitve itd. so po teh pojmovanjih domena odraslih. Upoštevanje psihogenetskega razvoja pa pomeni, da postavimo otroka z njegovimi zaznavnimi in interpretacijskimi shemami v center procesa učenja. Upoštovati razvojno zaporedje ne pomeni, da učitelj pasivno čaka na to, da se bo pojavila naslednja stopnja, temveč da se *odziva v skladu s problemi*, s katerimi se otrok spopriema na posamezni *kritični točki* svojega razvoja. Poznavanje psihološke evolucije sistema pisanja nudi učitelju tudi osnovo za uporabo ali zavračanje raznovrstnih postopkov, ki so nastali na drugih teoretičnih osnovah (npr. behaviorističnih).

Zato bo učitelj, ki izhaja iz konstruktivističnega pojmovanja znanja in učenja, včasih dal informacijo neposredno, drugič pa posredno. Včasih bo spoznavne konflikte (nasprotja) spodbujal, drugič pa dovoljeval, da se otroci konfliktnim situacijam izognejo. Občasno bo svetoval alternativne rešitve, vedno pa bo nudil številne *priložnosti za učenje* in spodbujal *izmenjavo mnenj* med otroki ter poskušal razumeti, kako otroci razmišljajo. E. Ferreiro predlaga, da naj razmišljamo o šoli kot o *opismenjevalnem okolju* namesto da se vse razprave in naperi osredotočajo na metode poučevanja.

Psihogenetičen pristop je pokazal nove možnosti v opismenjevanju, ugotovitve raziskav na tem področju pa so podvomile v nekatera ustaljena prepričanja. Raziskovalci so pokazali, da je otrok aktivno in osebno vpleten v razvoj lastnega opismenjevanja.

Ugotovitve o razvoju branja in pisanja imajo pomembne posledice za učitelje, načrtovalce programov in pisce gradiv in priručnikov. Spodbujajo jih k razmišljanju o lastnem delu. Upoštevanje teh principov in ugotovitev pa učitelje in druge sooči z drugačnim pojmovanjem znanja in učenja. *Ozaveščanje in spreminjanje lastnih teorij o učenju in poučevanju* pa je naporen proces, ki zahteva veliko refleksije o lastni dejavnosti. Zahteva pa tudi aktivno angažiranje pri spreminjanju in *reorganizaciji lastnih pojmovanj* ter učenju novih vedenj.

Literatura

- Allard, B., Sundblad, B. (1987). The Reading process. In The Scottish Council for Research in Education in cooperation with L.F.W. de Klerk (Eds.), *Reading and writing skills in primary education: a report of the educational workshop held in Tilburg (The Netherlands) 9-12 December 1986*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse en Council of Europe.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw- Hill.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In L.B. Resnick and P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, Volume 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 43-65.
- Edfelt, A.W. (1982). *Lasprocessen — grundbok om lasforskning*. Stockholm: Liber Utbildningsforlaget.
- Ehri, L. C., Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word reading visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 327-350.
- Elkind, D. (1981). Stages in the development of reading. In I. E. Sigel (Ed.), *New directions in Piagetian theory and practice* (pp. 267-280). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferreiro, E. (1992). Literacy Development: Psychogenesis. In Goodman, Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Exeter, N. H. Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo xxi.
- Flippo, R. F. (1982). *How to help grow a reader*. Fitchburg, Massachusetts: Fitchburg State College.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In M. Coltheart, K. E. Patterson, & J.C. Marshall (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 303-332). London: Erlbaum.
- Gentry, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Gibson, E. J. and Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Goodman, K. (1986). *What's whole about whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1992). Discovering Children' Inventions of Written Language. In Goodman Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg and F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*, London, Heinemann.
- Knaflič, L. (1990). Nekateri kognitivni procesi, ki predhodijo učenju branja in pisanja. Magistrsko delo. Ljubljana.
- Magajna, L. (1994). Razvoj bralnih strategij: vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika. Doktorsko delo. Ljubljana.
- Magajna, L. (1993). Psihogenetski pristop k razvoju pismenosti. Psihološka obzorja, Vol. 2, No.3/4, 117-122.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. and Desberg, P. (1981). A cognitive — developmental approach to reading acquisition. In T. G. Waller and G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Morris, D. (1984). A concept of word: A developmental phenomenon. In J. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending*. Urbana, IL: National Conference on Research in English.

Piaget, J. (1979). La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique. In M. Piatelli-Palmarini (Ed.). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.

Read, C. (1975). *Children's categorizations of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers in English.

Sundblad, B., Dominkovic, K. and Allard, B. (1981). *LUS — en bok om lasutveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsforlaget.

Tolchinsky Landsmann, L. (1992). *Literacy Development and Psychological Implications. Evidence from the Hebrew System of Writing*. In Goodman, Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.

Vygotski L. S. (1979). *The Prehistory of Written Language, in Mind and Society*. Harvard University Press.

Uvod

Sodobna družba potrebuje bralno pismene bralece. Pri tem pa se je vsebina pojma »funkcionalna bralna pismenost« od nekdanj pa do danes bistveno spreminila. Funkcionalno bralno pismenost nazivajo tistimi stopnjami razvitosti neke družbe. Če je bilo nekdo za uspešno funkcioniranje posameznika v družbi dovolj, da so je znal podpisati, pa danes to še zdaleč ne zadošča več. Sodobna družba zahteva od braica, da obvlada fleksibilne branje raznovrstnega gradiva, s katerim se vsakodnevno srečuje, in da zna uporabljati informacije, ki jih dobi s pomočjo branja.

O bralni pismenosti učencev obstaja v našem prostoru nekaj novejših empirijskih raziskav. Omejitivo naj rezultate mednarodne raziskave o bralni pismenosti učencev, v kateri so sodelovali učenci tretjega in osmega razreda iz Slovenije (Warwick, 1992), ki so pokazali slabšo bralno pismenost naših osnovnošolcev, zlasti učencev tretjega razreda. Le-ti so med 27 udeleženci, ki so bili vključeni v raziskavo, zasedli 20. mesto. Boljši so bili osemdeletniki, ki so se med 22 udeležencev državnih uvrstili na 11. mesto. Tudi rezultati Evropskega programa *Reading in the World* kaže, ki je iz opravil Zavod RS za šolstvo (Kožnc, 1993), so pokazali velika težava učencev tretjega razreda, predvsem pri razumevanju probranega. Rezultati empirijske študije o razvojni bralni sposobnosti pri učencih 3. razreda (Pečjak, 1995) pa opozarjajo zlasti na velike težave učencev v tretjega razreda pri poznavanju in uporabi bralnih strategij.

Rezultati omenjenih empirijskih študij navajajo na razmišljanje o enostavnosti in učinkovitosti različnih pristopov k branju pri učencih in kako to za učence in učitelje vpliva na učni proces.

SUMMARY

READING DEVELOPMENT THEORIES AS THE BASIS FOR
CONTEMPORARY APPROACHES TO THE INITIAL LITERACY
ACQUISITION

Ključni izrazi: izbrani izrazi iz raziskave o enostavnosti in učinkovitosti različnih pristopov k branju pri učencih in kako to za učence in učitelje vpliva na učni proces.

Reading development theories as the basis for contemporary approaches to the initial literacy acquisition. The article discusses the results of empirical studies on the reading development of children in the third and eighth grades in Slovenia. It points out the need for a more flexible and varied reading material and for the use of reading strategies. The article also discusses the results of the European program 'Reading in the World' and the Slovenian program 'Reading in the World'.

Plagel, J. (1979). La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique. In M. Piaget & J. Pirollet (Eds.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.

Read, C. (1975). Children's conceptions of speech sounds in English. *Journal of the National Council of Teachers in English*, 68, 1-11.

Sundblad, H., Dominovic, K. and Albert, E. (1981). *How to help children learn to read: a report of the educational research in the field of reading in the Netherlands*. Groningen: Universiteit Groningen.

Teichgraber, J. (1971). *How to help children learn to read*. New York: McGraw-Hill.

Teichgraber, J. (1972). *Literacy Development and Psychological Implications*. In Goodman, K. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.

Vygotskij, L. S. (1978). *The Psychology of Written Language in Mind and Society*. Harvard University Press.

Elmi, L. C., Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word reading visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 327-350.

Elkind, D. (1981). Stages in the development of reading. In J. E. Sigel (Ed.), *New directions in Piagetian theory and practice* (pp. 267-280). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ferreiro, E. (1992). Literacy Development: Psychogenesis. In Goodman, Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N. H.: Heinemann.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.

Flippo, R. F. (1982). *How to help grow a reader*. Fitchburg, Massachusetts: Fitchburg State College.

Fuchs, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In M. Coltheart, K. E. Patterson, & J.C. Marshall (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 303-332). London: Erlbaum.

Gearty, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNY5 AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.

Gibson, E. L. and Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.

Goodman, K. (1986). *What's whole about whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Lidija Magajna

UDK 372.41/45:371.3

SUMMARY

READING DEVELOPMENT THEORIES AS THE BASIS FOR CONTEMPORARY APPROACHES TO THE INITIAL LITERACY ACQUISITION

The ways of research and the teaching of reading and writing depend on the theoretical assumptions and definitions of these processes. The conception of reading as a decoding skill or a linguistic phenomenon with emphasis on the building of meaning with the help of letter-signs leads to the selection of different ways of teaching. The reading process along with the recognition (decoding) of words includes also pre-comprehension, activities that require attention, reading comprehension and the interpretation of the content. The development of the processes of the comprehension of an alphabetic way

of speech writing, reading and writing is carried out according to individual stages of development. The notion of learning as the process of knowledge construction and the taking into account of the characteristics pertaining to development changes the role of the teacher, pupil and learning environment. The awareness and the change of one's own learning and teaching theories represents a demanding and lasting process, since it involves reflection, the reorganization of one's own knowledge and the learning of new truths.

Sonja Pečjak

UDK 372.880.863:372.41

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Izhodišča za prenovo bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik

Uvod

Sodobna družba potrebuje bralno pismene ljudi, točneje funkcionalno pismene bralce. Pri tem pa se je vsebina pojma »funkcionalna bralna pismenost« od nekdaj pa do danes bistveno spremenila. Funkcionalno bralno pismenost namreč določa stopnja razvitosti neke družbe. Če je bilo nekoč za uspešno funkcioniranje posameznika v družbi dovolj, da se je znal podpisati, pa danes to še zdaleč ne zadošča več. Sodobna družba zahteva od bralca, da obvlada fleksibilno branje raznovrstnega gradiva, s katerim se vsakodnevno srečuje, in da zna uporabljati informacije, ki jih dobi s pomočjo branja.

O bralni pismenosti učencev obstaja v našem prostoru nekaj novejših empiričnih raziskav. Omenimo naj rezultate mednarodne raziskave o bralni pismenosti učencev, v kateri so sodelovali učenci tretjega in osmega razreda iz Slovenije (Warwick, 1992), ki so pokazali slabšo bralno pismenost naših osnovnošolcev, zlasti učencev tretjega razreda. Le-ti so med 27 državami, ki so bile vključene v raziskavo, zasedli 20. mesto. Boljši so bili osmošolci, ki so se med 32 sodelujočimi državami uvrstili na 11. mesto. Tudi rezultati Evalvacije programa življenja in dela osnovne šole, ki jo je opravil Zavod RS za šolstvo (Kozinc, 1990), so pokazali velike težave učencev tretjega razreda, predvsem pri razumevanju prebranega. Rezultati empirične študije o razvitosti bralnih sposobnosti pri učencih 3. razreda (Pečjak, 1995) pa opozarjajo zlasti na velike težave učencev tretjega razreda pri poznavanju in uporabi bralnih strategij.

Rezultati omenjenih empiričnih študij navajajo na razmišljanje o vzrokih bralnih in bralno-napisovalnih težav pri učencih in kažejo na potrebo po (delnih) spremembah učnega načrta in dela pri bralnem pouku.

1 Sodobni bralni pouk

Ključni pojem, iz katerega izhaja sodobni bralni pouk, je pojem **bralne pismenosti**. To je najvišja stopnja v razvoju bralnih sposobnosti in označuje *sposobnost hitrega branja z razumevanjem ter sposobnost fleksibilnega pristopa* k bralnemu gradivu. Za bralca, ki ima razvite te sposobnosti, pravimo, da je bralno pismen.

Različni avtorji zelo podobno definirajo pojem bralne pismenosti. Duffy in Roehlerjeva (1993) opredeljujeta pismenost kot...» proaktivno in entuziastično uporabo jezika in višjih miselnih procesov z namenom usmerjanja in bogatenja lastne usode«. Bolj operativno definicijo so podali avtorji mednarodne raziskave o bralni pismenosti v okviru Mednarodnega izobraževalnega združenja (IEA, 1992). Bralno pismenost opredeljujejo kot »... sposobnost razumevanja in tvorjenja/uporabe pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/lali so pomembni za posameznika«.

Vprašanje, ki se zastavlja, torej je, kako oblikovati pouk branja v naši šoli, da bomo dobili pismene bralce. Teoretiki, ki se ukvarjajo z oblikovanjem bralnega pouka so si enotni, da k temu cilju vodi t.i. **celostni pouk branja**. Celostnost oziroma globalnost bralnega pouka pa zagotavljajo nekatera osnovna načela, ki jih moramo upoštevati pri oblikovanju le-tega.

Prvič, pouk branja moramo oblikovati celostno, v povezavi z aktivnostmi iz resničnega življenja otroka, da otrok spozna branje v funkciji. V bralni pouk je torej potrebno vključevati vsebine, ki so otroku blizu. Drugič, bralni pouk moramo obravnavati celostno glede na druge jezikovne dejavnosti, kot so poslušanje, govorjenje in pisanje, saj vse služijo komunikaciji posameznika z drugimi ljudmi/okoljem. Cilj komunikacije pa je, da otrok *razume sporočila* pri branju in poslušanju ter da je sposoben pri govorjenju in pisanju oblikovati *razumljiva sporočila*. Tretjič, bralni pouk mora biti celosten v tem smislu, da spodbuja učence k branju vseh vrst besedil — tako umetnostnih kot neumetnostnih.

Če bralni pouk vključuje vsa omenjena načela, lahko govorimo o celostnem pristopu k pouku branja.

2 Oblikovanje celostnega pouka branja

Pri oblikovanju bralnega pouka izhajamo iz končnega smotra — tj. pismenosti učencev. Za doseg tega končnega smotra pa je potrebno več operativnih delnih ciljev.

Najpogosteje govorimo o treh delnih ciljih:

Prvi je *razumevanje izbrane vsebine (prebranega)*. Ker je osnovna funkcija jezika komunikacija, je prvi delni cilj to, da učenec razume, kar bere.

Drugi je *pozitiven odnos do branja* oziroma oblikovanje pozitivnega odnosa do branja.

Tretji delni cilj pa je zavedanje o tem, kateri procesi sodelujejo pri branju in kako lahko vplivamo nanje — tj. *metakognicija bralnega procesa*. Študije kažejo, da se dobri bralci zavedajo, kako berejo in kako poteka sam proces branja/razumevanja.

Vsi trije delni cilji vključujejo tako procese kognicije kot tudi metakognicije. Kognicija se nanaša na različne miselne procese, ki pripeljejo bralca do pomena besedila; metakognicija pa na zavedanje o različnih miselnih procesih, ki pripeljejo do razumevanja. Če povzamemo: imamo tri delne cilje bralnega pouka, vsak delni cilj pa ima dve dimenziji: kognitivno in metakognitivno.

V nadaljevanju bomo vse tri delne cilje zaradi preglednosti obravnavali ločeno, čeprav vlada med njimi interaktiven odnos.

Učenec naj bi imel *pozitivno stališče* do branja. To pomeni, da naj ne bi imel nepopolnih in/ali napačnih predstav o branju ali da bi branje zaznaval negativno. Eden izmed osnovnih ciljev bralnega pouka je, da bi si učenci oblikovali predstavo o branju kot o aktivnosti, s pomočjo katere pridemo do pomena nekega besedila in s pomočjo katere se lahko učimo. Spoznali naj bi pomen branja v funkciji.

Drugi delni cilj je *poznavanje bralnega procesa* — na eni strani torej razvoj nekaterih rutinskih spretnosti/veščin, ki potekajo relativno avtomatično, na drugi strani pa usvojitev določenih metakognitivnih strategij. Med rutinskimi spretnostmi avtorji najpogosteje omenjajo upoštevanje pravil branja (npr. knjigo pričnemo brati na začetku; zgoraj levo in beremo navzdol; beremo od leve proti desni itd.) in poznavanje določenih jezikovnih pravil, kamor uvrščamo prepoznavanje črk, vzpostavljeno asociativno zvezo glas — črka, branje »znanih besed« (znane besede so tiste, ki se zelo pogosto pojavljajo v jeziku — npr. v slovenskem jeziku so to besede *je, in* itd.).

Čeprav so rutinske/avtomatizirane spretnosti pomembne, pa so še bolj pomembne metakognitivne strategije. Posebej pomembne so naslednje štiri vrste strategij:

— *Predbralne strategije*

Vključujejo aktivnosti pred branjem. Te aktivnosti omogočajo aktivacijo predznanja učencev o vsebini in vrsti besedila, določitev namena pri branju in oblikovanje napovedi/predikcij o besedilu.

— *Strategije med branjem*

Najpogosteje se omenjata dve strategiji: t.i. monitoring in t.i. »fix-it« strategija. Za prvo je značilno, da z njo preverjamo točnost napovedi pred branjem in tvorimo med branjem nove napovedi, če ključne besede iz besedila ne potrjujejo pričakovanj bralca. Če s to strategijo bralec težko izlušči pomen besedila, si lahko pomaga z drugo, t.i. »fix-it« strategijo, s katero se vrne nazaj na začetek besedila, ga na novo interpretira in preoblikuje napovedi, tako da postanejo smiselne, ter nadaljuje z branjem.

— *Strategije po branju*

Uporabljamo jih z namenom, da organiziramo, prestrukturiramo in ocenimo informacije iz besedila.

— *Študijske strategije*

To so posebne strategije, ki jih bralec uporablja, kadar mora določiti mesto posameznim informacijam iz besedila, kadar jih mora po določenem načelu organizirati ali si jih zapomniti. Te strategije pridejo še posebej v poštev pri učenju iz učbenikov, enciklopedij in podobnih virov. Izkušeni bralci določijo mesto informacij s pomočjo tabel ali indeksa vsebine; informacije organizirajo s pomočjo zapiskov; zapomnijo pa si jih z uporabo sistematičnih študijskih tehnik.

Metakognitivnih strategij torej ne moremo obravnavati zgolj kot spretnosti, ki jih bralec lahko uporablja avtomatično. Kot avtomatizirane spretnosti lahko obravnavamo uporabo določenih zakonitosti pri branju (npr. branje od leve proti desni) in poznavanje jezikovnih pravil (npr. odnos črka — glas). Strategije pa omogočajo bralcu fleksibilen pristop k besedilu in zagotavljajo učinkovitost pri učenju.

Tretji delni cilj je *razumevanje vsebine* besedila, ko bralec ugotovi, kaj je avtor hotel z besedilom povedati. Z vsebinskega vidika ločimo dve vrsti besedil:

— *Neumetnostna oz. funkcionalna besedila*, pri katerih predstavlja vsebina koristne informacije. Običajno so to razlagalna besedila (npr. učbeniki, časopisi, katalogi, enciklopedije, najrazličnejša navodila itd.). Pri obravnavi takega besedila moramo opozoriti učence na specifično terminologijo, ki se uporablja v besedilu, priključiti predznanje, ki ga imajo s tega področja, določiti namen branja in jim pomagati pri usvajanju in razlagi zgradbe besedila.

— *Umetnostna oz. evazorična besedila* so tista, ki imajo namen bogatiti ali zabavati bralca. Tu gre za pripovedna besedila (proza in poezijo).

3 Cilji bralnega pouka

Pri postavljanju ciljev bralnega pouka smo izhajali iz poznavanja značilnosti sodobnega bralnega pouka in načel celostnega pouka branja.

V gradivu so predstavljeni globalni in etapni cilji — globalni v poglavju 3.1, etapni cilji za posamezna triletja devetletne osnovne šole in za srednjo šolo pa v naslednjih štirih poglavjih:

3.2 Etapni cilji na koncu prvega triletja osnovne šole,

3.3 Etapni cilji na koncu drugega triletja osnovne šole,

3.4 Etapni cilji na koncu tretjega triletja osnovne šole in

3.5 Etapni cilji na koncu srednje šole.

3.1 Globalni cilji bralnega pouka

Globalni cilj bralnega pouka je **bralno pismen** človek. Pri tem opredeljujemo bralno pismenost kot sposobnost razumevanja, uporabe oziroma tvorjenja pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembni za posameznika. V operativnem jeziku to pomeni, da je bralno pismen tisti učenec, ki obvlada: **sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega branja**, tj. izbiranja različnih bralnih strategij glede na vrsto bralnega gradiva, na njegovo težavnost ter namen branja.

K temu najvišjemu cilju pa vodijo naslednji globalni cilji:

I. *Obvladovanje in razumevanje bralnega procesa*, ki vključuje:

1. rutinske spretnosti: bralno tehniko in besedišče,
2. bralne strategije: strategije predbranjem, med njim in po njem ter študijske strategije.

II. *Razumevanje vsebine branja* pri:

3. umetnostnih besedilih,
4. neumetnostnih besedilih.

III. *Stališča do branja*, ki vključujejo:

5. pojmovanje branja / predstave o branju,
6. odnos do branja.

I.

1. Učenci obvladajo bralno tehniko, tj. berejo tekoče in pravilno ter imajo bogat besedni zaklad.
2. Učenci obvladajo različne bralne strategije: strategije pred branjem pred, med njim in po njem ter študijske strategije.

II.

3. Učenci razumejo vsebino umetnostnih besedil.
4. Učenci razumejo vsebino neumetnostnih besedil.

III.

5. Učenci imajo izoblikovano pravilno predstavo o branju.
6. Učenci imajo pozitiven odnos do branja.

Posamezne etapne cilje pri bralnem pouku bomo obravnavali z vidika zgoraj omenjenih globalnih ciljev.

3.2 Etapni cilji na koncu prvega triletja osnovne šole

Učenci se v tem obdobju opisemijo — naučijo se brati in pisati. Pri razvoju procesa, stališč in vsebine bralnega pouka je poudarek na dekodiranju / prepoznavanju besed, torej na razvijanju **bralne tehnike in besednega zaklada** učencev. Poleg tega pa pričnemo učence že uvajati na uporabljanje enostavnih bralnih strategij, ki izboljšujejo njihovo bralno učinkovitost.

Učenci na koncu prvega triletja:

I.

- 1 Učenci obvladajo bralno tehniko, tj. berejo tekoče in pravilno ter imajo bogato besedišče.

To pomeni, da učenci:

- berejo glasno tekoče in večinoma brez napak prepoznavajo vse besede v besedilu,
- pri daljših in manj pogostnih besedah uporabljajo še tehniko glaskovanja/zlogovanja,

- poznajo osnovne glasovne elemente in jih znajo uporabljati,
- obvladajo tiho tekoče branje pri besedilih, ki so po težavnosti primerna njihovi starosti,
- si bogatijo besedišče z učenjem različnih novih besed, s katerimi se srečujejo v besedilih,
- poznajo poleg enopomenskih tudi večpomenske besede: homonime, sinonime, antonime.

2 Učenci obvladajo različne bralne strategije: strategije pred branjem, med njim in po njem ter študijske strategije.

Strategije pred branjem:

Učenci:

- aktivirajo predznanje o vsebini, o kateri bodo brali v nadaljevanju
- na osnovi naslova tvorijo napovedi v zvezi z vsebino besedila,
- skupaj z učiteljem določijo namen, cilj branja.

Strategije med branjem:

Učenci:

- si med branjem beležijo nove, neznane besede,
- so pozorni na to, ali je in koliko je besedilo usklajeno z njihovimi napovedmi,
- spremenijo lastne napovedi, če vidijo, da niso usklajene z besedilom,
- v besedilu prepoznavajo nelogičnosti, če se le-te pojavljajo.

Strategije po branju:

Učenci lahko:

- ugotovijo bistvo/glavno misel iz besedila,
- razvrstijo besede /pojme v hierarhično organizirano pomensko mrežo (tj. ugotovijo odnose med pojmi v smislu podpomenka — pomenka — nadpomenka),
- določijo zvrst in strukturo besedila (ali gre za pripoved, pesem, pismo, reklamo),
- presodijo in ovrednotijo besedilo z denotativnimi in konotativnimi oznakami,
- primerjajo vsebino besedila s podobnimi besedili drugih avtorjev.

Študijske strategije:

Učenci znajo:

- v knjižnjici poiskati knjigo, če poznajo avtorja ali naslov knjige,
- uporabljati slovar pri iskanju novih, neznanih besed,
- »brati« enostavna grafična sporočila (npr. tabele, grafe),
- s pomočjo učitelja uporabljati strategijo zapisovanja ključnih besed v obliki pojmovne mape / miselnega vzorca.

II.

3 Učenci razumejo vsebino umetnostnih besedil.

To pomeni, da učenci lahko:

- ugotovijo bistvo/pomen iz različnih vrst pripovednih besedil,
- razumejo različna »literarna odstopanja«, ki jih uporabljajo nekateri avtorji.

4 Učenci razumejo vsebino neumetnostnih besedil.

Učenci:

- ugotovijo pomen pri enostavnih neumetnostnih besedilih (npr. pri opisih, razlagah, pripovedih),
- razumejo različna neumetnostna besedila (npr. opise, razlage, pripovedi) tudi pri poslušanju.

III.

5 Učenci imajo izoblikovano pravilno predstavo o branju.

Učenci vedo, da je branje:

- proces komunikacije med bralcem in piscem (tj. da bralec sprejema pisno sporočilo avtorja),
- namenjeno učenju in razvedrilu,
- predvidevanje pomena iz danega besedila,
- iskanje smisla v besedilu.

6 Učenci imajo pozitiven odnos / stališče do branja.

- Učencem je branje vznemirljivo in jih razvedri,
- branje jih vodi k znanju,
- branje jim teši njihovo vedoželjnost, radovednost,
- branje predstavlja vir moči.

3.3 Etapni cilji na koncu drugega triletja osnovne šole

V tem obdobju učenec izboljšuje svoje bralne sposobnosti na vedno bolj zahtevnih besedilih. Pri razvoju procesov, stališč in vsebine pouka prehaja poudarek z identifikacije besed na **razumevanje pri branju in uporabo informacij**, pridobljenih z branjem.

I.

1 Učenci obvladajo bralno tehniko, tj. berejo tekoče in pravilno ter imajo bogato besedišče.

To pomeni, da učenci:

- berejo glasno tekoče in večinoma brez napak prepoznavajo vse besede v besedilu,
- pri daljših in manj pogostnih besedah upočasnijo hitrost glasnega branja, tj. uporabljajo še tehniko glaskovanja/zlogovanja,
- poznajo osnovne glasovne elemente in jih znajo uporabljati,
- **pri tihem branju tekoče prepoznavajo vse besede pri besedilih primerne težavnosti**,
- upočasnijo hitrost tihega branja pri daljših in manj pogostnih besedah,
- si bogatijo besedišče z učenjem različnih novih besed, s katerimi se srečujejo v besedilih **in z neposrednim učenjem novih, predvsem abstraktnih besed (iz konteksta in izolirano)**,
- poznajo poleg enopomenskih tudi večpomenske besede: homonime, sinonime, antonime.

2 Učenci obvladajo različne bralne strategije: strategije pred branjem, med njim in po njem ter študijske

Bistvena novost je, da učenci ob koncu drugega triletja poznajo poleg splošnih strategij za predelavo besedil še **specifične strategije** za predelavo posameznih vrst besedil (npr. umetnostnih in neumetnostnih, naravoslovnih in družboslovnih itd.).

Strategije pred branjem:

Učenci:

- aktivirajo predznanje o vsebini, o kateri bodo brali v nadaljevanju,
- na osnovi naslova tvorijo napovedi v zvezi z vsebino besedila,
- skupaj z učiteljem določijo namen, cilj branja pri zahtevnih besedilih,
- **sami določijo namen, cilj branja.**

Strategije med branjem:

Učenci:

- si med branjem beležijo nove, neznanе besede,
- **se odločajo, katero strategijo bodo izbrali za pojasnjevanje novih, neznanih besed (strukturno analizo, kontekstno analizo, iskanje s pomočjo slovarja),**
- so pozorni na to, ali je in koliko je besedilo usklajeno z njihovimi napovedmi,
- so pozorni na nelogičnosti, če se v besedilu pojavljajo,
- **prepoznajo nesmisle v smiselnem besedilu.**

Strategije po branju:

Učenci lahko:

- ugotovijo bistvo/glavno misel iz besedila oziroma **določijo bistvo glede na zvrst besedila in namen pri branju,**
- **ločujejo pomembne od nepomembnih informacij v besedilu,**
- **ugotavljajo vzročno- posledične odnose med posameznimi deli besedila,**
- razvrstijo besede /pojme v hierarhično organizirano pomensko mrežo (tj. ugotovijo odnose med pojmi v smislu podpomenka — pomenka — nadpomenka),
- določijo zvrst in strukturo besedila (ali gre za pripoved, pesem, pismo, reklamo),
- presodijo in ovrednotijo besedilo z denotativnimi in konotativnimi oznakami,
- primerjajo vsebino besedila s podobnimi besedili drugih avtorjev.
- **povlečejo zaključke iz besedila,**
- **na kratko povzamejo vsebino (naredijo rezime).**

Študijske strategije:

Učenci znajo:

- **uporabljati kazala in slovarčke besed (če obstajajo) pri iskanju informacij v knjigah,**
- v knjižnici poiskati knjigo, če poznajo avtorja ali naslov knjige,
- uporabljati slovar pri iskanju novih, neznanih besed,
- **uporabljati slovarje, enciklopedije in atlase pri razvrščanju informacij,**
- »brati« enostavna grafična sporočila (npr. tabele, grafe, mape in zemljevide),
- **uporabljati različne hitrostne strategije (npr. strategijo počasnega/ natančnega branja ali strategijo hitrega preleta),**
- s pomočjo učitelja uporabljati strategijo zapisovanja ključnih besed v obliki pojmovne mape /miselnega vzorca,
- **sami uporabiti strategijo zapisovanja bistvenih informacij.**

II.

3 Učenci razumejo vsebino umetnostnih besedil.

To pomeni, da učenci lahko:

- razumejo vsebino različnih literarnih zvrsti,
- ugotovijo bistvo/pomen iz različnih vrst pripovednih besedil,
- razumejo različna »literarna odstopanja,« ki jih uporabljajo nekateri avtorji.

4 Učenci razumejo vsebino neumetnostnih besedil.

Učenci:

- ugotovijo pomen pri enostavnih neumetnostnih besedilih (npr. pri opisih, razlagah, pripovedih),
- ugotovijo pomen opisnih, razlagalnih in pripovednih besedil iz učbenikov,
- razumejo različna neumetnostna besedila (npr. opise, razlage, pripovedi) tudi pri poslušanju.

III.

5 Učenci imajo izoblikovano pravilno predstavo o branju.

Učenci vedo:

- da je branje proces komunikacije med bralcem in piscem (tj. da bralec sprejema pisno sporočilo avtorja) oziroma, da avtor piše z določenim namenom, bralec pa bere z določenim namenom,
- da s pomočjo branja lahko razjasnimo in obogatimo lastno znanje in občutke,
- da je branje namenjeno učenju in razvedrilu,
- da je branje predvidevanje pomena iz danega besedila,
- da je branje iskanje smisla v besedilu.

6 Učenci imajo pozitiven odnos / stališče do branja.

- Učencem je branje vznemirljivo in jih razvedri,
- branje jih vodi k znanju,
- branje jim teši njihovo vedoželjnost, radovednost,
- branje predstavlja vir moči.

3.4 Etapni cilji na koncu tretjega triletja osnovne šole

Značilnost branja v tem obdobju je, da se močno razširi krog bralnega gradiva — od osnovnih učbenikov do knjig s humanistično vsebino (zgodovina, zemljepis) in naravoslovno vsebino (biologija, fizika, kemija). Pri procesu, stališčih in vsebini branja je poudarek na uporabi prebranih informacij pri reševanju problemov in uporabi specifičnih bralnih strategij.

Na koncu tretjega triletja:

I.

1 Učenci obvladajo bralno tehniko, tj. berejo tekoče in pravilno ter imajo bogato besedišče.

To pomeni, da učenci:

- berejo glasno tekoče in brez napak prepoznavajo vse besede v besedilu,
- pri daljših in manj pogostnih besedah upočasnijo hitrost glasnega branja, tj. uporabljajo še tehniko glaskovanja/zlogovanja,

- poznajo osnovne glasovne elemente in jih znajo uporabljati,
- pri tihem branju tekoče prepoznajo vse besede pri besedilih primerne težavnosti,
- upočasnijo hitrost tihega branja pri daljših in manj pogostnih besedah,
- si bogatijo besedišče z učenjem različnih novih besed, s katerimi se srečujejo v besedilih in neposrednim učenjem novih, predvsem abstraktnih besed (iz konteksta in izolirano),
- poznajo poleg enopomenskih tudi večpomenske besede: homonime, sinonime, antonime,
- **imajo bogato besedišče, splošno in specifično (npr. tehnično).**

2 Učenci obvladajo različne bralne strategije: strategije pred branjem, med njim in po njem ter študijske strategije.

Strategije pred branjem:

Učenci:

- aktivirajo predznanje o vsebini, o kateri bodo brali,
- na osnovi naslova tvorijo napovedi v zvezi z vsebino besedila,
- skupaj z učiteljem določijo namen, cilj branja,
- sami določijo namen, cilj branja,
- **aktivirajo predznanje o:**
 - različnih vrstah zgradbe besedil,
 - različnih namenih avtorja pri pisanju in
 - različnih namenih bralca pri branju.

Strategije med branjem:

Učenci:

- si med branjem beležijo nove, neznanе besede,
- se odločajo, katero strategijo bodo izbrali za pojasnjevanje novih, neznanih besed (strukturno analizo, kontekstno analizo, iskanje s pomočjo slovarja),
- so pozorni na to, ali je in koliko je besedilo usklajeno z njihovimi napovedmi,
- so pozorni na nelogičnosti, če se v besedilu pojavljajo,
- prepoznajo nesmisle v smiselnem besedilu,
- **uporabljajo strategije za korigiranje napak pri prepoznavanju besed, pri določanju pomena posameznim besedam oziroma celotnemu besedilu.**

Strategije po branju:

Učenci lahko:

- ugotovijo bistvo/glavno misel iz besedila oziroma določijo bistvo glede na zvrst besedila in namen pri branju,
- ločujejo pomembne od nepomembnih informacij v besedilu,
- ugotavljajo vzročno-posledične odnose med posameznimi deli besedila,
- razvrstijo besede /pojme v hierarhično organizirano pomensko mrežo (tj. ugotovijo odnose med pojmi v smislu podpomenka — pomenka — nadpomenka),
- določijo zvrst in strukturo besedila (ali gre za pripoved, pesem, pismo, reklamo),
- presodijo in ovrednotijo besedilo z denotativnimi in konotativnimi oznakami,
- primerjajo vsebino besedila s podobnimi besedili drugih avtorjev,
- povlečejo zaključke iz besedila,
- na kratko povzamejo vsebino (naredijo rezime).

- presojajo in vrednotijo vsebino glede na svoje predznanje,
- ocenjujejo zgradbo/strukturo besedila glede na njegovo vsebino.

Študijske strategije:

Učenci znajo:

- uporabljati kazala in slovarčke besed (če obstajajo) in indekse pri iskanju informacij v knjigah,
- v knjižnici poiskati knjigo, če poznajo avtorja ali naslov knjige,
- uporabljati slovar pri iskanju novih, neznanih besed,
- uporabljati slovarje, enciklopedije in atlase pri razvrščanju informacij,
- »brati« enostavna grafična sporočila (npr. tabele, grafe, mape in zemljevide),
- uporabljati različne hitrostne strategije (npr. strategijo počasnega/ natančnega branja ali strategijo hitrega preleta),
- s pomočjo učitelja uporabljati strategijo zapisovanja ključnih besed v obliki pojmovne mape /miselnega vzorca,
- sami uporabiti strategijo zapisovanja bistvenih informacij,
- uporabljati različne strategije učinkovitega pomnjenja (npr. Robinsonovo strategijo SQ3R ali Danseraujevo strategijo, imenovano *Murder*).

II.

3 Učenci razumejo vsebino umetnostnih besedil.

To pomeni, da učenci lahko:

- razumejo vsebino različnih literarnih zvrsti,
- ugotovijo bistvo/pomen iz različnih vrst pripovednih besedil,
- razumejo vsebino (bistvo, podrobnosti in strukturo besedila) različnih pripovednih besedil,
- razumejo različna »literarna odstopanja«, ki jih uporabljajo nekateri avtorji.

4 Učenci razumejo vsebino neumetnostnih besedil.

Učenci:

- ugotovijo pomen pri enostavnih neumetnostnih besedilih (npr. pri opisih, razlagah, pripovedih),
- ugotovijo pomen opisnih, razlagalnih in pripovednih besedil iz učbenikov,
- razumejo različna neumetnostna besedila (npr. opise, razlage, pripovedi) tudi pri poslušanju.

III.

5 Učenci imajo izoblikovano pravilno predstavo o branju.

Učenci vedo:

- da je branje proces komunikacije med bralcem in piscem (tj., da bralec sprejema pisno sporočilo avtorja) oziroma da avtor piše z določenim namenom, bralec pa bere z določenim namenom,
- da s pomočjo branja lahko razjasnimo in obogatimo lastno znanje in občutke,
- da je branje namenjeno učenju in razvedrilu,
- branje je predvidevanje pomena iz danega besedila,
- branje je iskanje smisla v besedilu.

6 Učenci imajo pozitiven odnos / stališče do branja.

- Učencem je branje vznemirljivo in jih razvedri,
- branje jih vodi k znanju,
- branje jim teši njihovo vedoželjnost, radovednost,
- branje predstavlja vir moči.

3.5 Etapni cilji na koncu srednje šole

Značilnost branja v tem obdobju je, da še poraste kompleksnost in raznovrstnost bralnega gradiva. Hkrati je srednješolec sposoben sprejemati in presojeti prebrano ne samo z enega vidika, pač pa z več zornih kotov. To značilno *multiplikativno stališče do bralnega gradiva* je možno zaradi dosežene stopnje kognitivnega razvoja in zaradi predznanja, ki ga je učenec pridobil med šolanjem.

Glavna značilnost te stopnje je *konstruktivnost* — bralec si s pomočjo branja izgrajuje lasten sistem znanja s pomočjo višjih miselnih procesov kot so analiza, sinteza, presojanje in vrednotenje.

Na koncu srednje šole:

I.

1 Učenci obvladajo bralno tehniko, tj. berejo tekoče in pravilno ter imajo bogato besedišče.

To pomeni, da učenci:

- berejo glasno tekoče in brez napak prepoznavajo vse besede v besedilu,
- pri daljših in manj pogostnih besedah upočasnijo hitrost glasnega branja, vendar še vedno berejo tekoče,
- poznajo osnovne glasovne elemente in jih znajo uporabljati,
- obvladajo tudi tiho tekoče branje,
- si bogatijo besedišče z učenjem različnih novih besed, s katerimi se srečujejo v besedilih
- in z neposrednim učenjem novih, predvsem abstraktnih besed (iz konteksta in izolirano),
- poznajo poleg enopomenskih tudi večpomenske besede: homonime, sinonime, antonime,
- imajo bogato besedišče, splošno in specifično (npr. tehnično).

2 Učenci obvladajo različne bralne strategije: strategije pred branjem, med njim in po njem ter študijske strategije.

Strategije pred branjem:

Učenci:

- aktivirajo predznanje o vsebini, o kateri bodo brali v nadaljevanju,
- na osnovi naslova tvorijo napovedi v zvezi z vsebino besedila,
- skupaj z učiteljem določijo namen, cilj branja,
- sami določijo namen, cilj branja,
- aktivirajo predznanje o:
 - različnih vrstah zgradbe besedil,
 - različnih namenih avtorja pri pisanju in
 - različnih namenih bralca pri branju.

Strategije med branjem:

Učenci:

- si med branjem beležijo nove, neznane besede,

- se odločajo, katero strategijo bodo izbrali za pojasnjevanje novih, neznanih besed (strukturno analizo, kontekstno analizo, iskanje s pomočjo slovarja),
- so pozorni na to, ali je in koliko je besedilo usklajeno z njihovimi napovedmi,
- so pozorni na nelogičnosti, če se v besedilu pojavljajo,
- prepoznajo nesmisle v smiselnem besedilu,
- samodejno/avtomatično uporabljajo strategije za korigiranje napak pri prepoznavanju besed, pri določanju pomena posameznim besedam oziroma celotnemu besedilu.

Strategije po branju:

Učenci lahko:

- ugotovijo bistvo/glavno misel iz besedila oziroma določijo bistvo glede na zvrst besedila in namen pri branju,
- ločujejo pomembne od nepomembnih informacij v besedilu,
- ugotavljajo vzročno-posledične odnose med posameznimi deli besedila,
- razvrstijo besede /pojme v hierarhično organizirano pomensko mrežo (tj. ugotovijo odnose med pojmi, kot so podpomenka — pomenka — nadpomenka),
- določijo zvrst in strukturo besedila (ali gre za pripoved, pesem, pismo, reklamo),
- presodijo in ovrednotijo besedilo z denotativnimi in konotativnimi oznakami,
- primerjajo vsebino besedila s podobnimi besedili drugih avtorjev,
- **повlečejo možne, hipotetične zaključke iz besedila (Če bi..., potem bi...),**
- **poplošijo / generalizirajo konkretne primere iz besedila,**
- **uporabijo načela iz besedila pri reševanju novih problemskih situacij,**
- na kratko povzamejo vsebino (naredijo rezime),
- **kritično in analitično** presojujejo in vrednotijo vsebino glede na svoje predznanje,
- ocenjujejo zgradbo/strukturo besedila glede na njegovo vsebino.

Študijske strategije:

Učenci znajo:

- uporabljati kazala in slovarčke besed (če obstajajo) in indekse pri iskanju informacij v knjigah,
- v knjižnici poiskati knjigo, če poznajo avtorja ali naslov knjige **po decimalnem sistemu,**
- uporabljati slovar pri iskanju novih, neznanih besed,
- uporabljati slovarje, enciklopedije in atlase pri razvrščanju informacij,
- »brati« enostavna grafična sporočila (npr. tabele, grafe, mape in zemljevide),
- uporabljati različne hitrostne strategije (npr. strategijo počasnega/ natančnega branja ali strategijo hitrega preleta),
- sami uporabljati strategijo zapisovanja ključnih besed v obliki pojmovne mape /miselnega vzorca,
- sami uporabiti strategijo zapisovanja bistvenih informacij,
- uporabljati različne strategije učinkovitega pomnjenja (npr. Robinsonovo strategijo SQ3R ali Danseraujevo strategijo, imenovano *Murder*).

II.

3 Učenci razumejo vsebino umetnostnih besedil.

To pomeni, da učenci lahko:

- razumejo vsebino različnih literarnih zvrsti,
- ugotovijo bistvo/pomen iz različnih vrst pripovednih besedil,
- razumejo vsebino (bistvo, podrobnosti in strukturo besedila) različnih pripovednih besedil,
- razumejo različna »literarna odstopanja«, ki jih uporabljajo nekateri avtorji.

4 Učenci razumejo vsebino neumetnostnih besedil.

Učenci:

- ugotovijo pomen pri enostavnih neumetnostnih besedilih (npr. pri opisih, razlagah, pripovedih),
- ugotovijo pomen opisnih, razlagalnih in pripovednih besedil iz učbenikov,
- **ugotovijo pomen težjih, bolj zahtevnih in abstraktnih neumetnostnih besedil,**
- razumejo različna neumetnostna besedila (npr. opise, razlage, pripovedi) tudi pri poslušanju.

III.

5 Učenci imajo izoblikovano pravilno predstavo o branju.

Učenci vedo:

- da je branje proces komunikacije med bralcem in piscem (tj. da bralec sprejema pisno sporočilo avtorja) oziroma da avtor piše z določenim namenom, bralec pa bere z določenim namenom,
- da s pomočjo branja lahko razjasnimo in obogatimo lastno znanje in občutke **in si izgrajujemo lasten sistem znanja,**
- da je branje namenjeno učenju in razvedrilu,
- branje je predvidevanje pomena iz danega besedila,
- branje je iskanje smisla v besedilu.

6 Učenci imajo pozitiven odnos / stališče do branja.

- Učencem je branje vznemirljivo in jih razvedri,
- branje jih vodi k znanju,
- branje jim teši njihovo vedoželjnost, radovednost,
- branje predstavlja vir moči.

Literatura

- Beck, I. L. & Perfetti, C.A. (1982). Effects of Long — Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension, *Journal of Educational Psychology*, Vol 74, No. 2
- Boland, T. (1993). The Importance of Being Literate: Reading Development in Primary School and its Consequences for the School Career in Secondary Education, *Journal of Education and Development*, Vol VII, No. 3
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983): *Rhyme and reason in reading and spelling*, University of Michigan Press, Ann Arbor
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*, McGraw Hill Book Company, New York
- Crowder, R.G. & Wagner, R.K. (1992). *The Psychology of Reading*, Oxford University Press, New York — Oxford

- Dixon, P., Le Fevre, J. & Twilley, L.C. (1988). Wors Knowledge and Working Memory as predictors of Reading Skil, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 4
- Duffy, G.G. & Roehler, L.R. (1993). *Improving Classroom Reading — Instruction*, Mc — Graw Hill, Inc., New York
- Ehri, L.C. (1983). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *reading Research Quarterly*, 20
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and Language Comprehension*, Allyn and Bacon, Inc., Boston — London — Sidney — Toronto
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, Vol. 85, No. 5
- Kozinc, A. (1990). Empirična evalvacija slovenskega jezika, v: *Evalvacija življenja in dela osnovne šole*, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana
- Marjanović, A. (1984). *Razvoj značenja reči*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Marjanović — Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*, Državna založba Slovenije, Ljubljana
- Pečjak, S. (1994). *Didaktična igra in razvoj nekaterih psihičnih funkcij pri opismenjevanju*, Založba Different, Trzin
- Pečjak, S. (1995). *Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev v osnovni šoli*, doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Ljubljana (neobjavljeno)
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*, Oxford University Press, New York
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Rummelhart, D.E. & Mc Clelland, J.L. (1986). *Paralell distributed processing: Exploration in the microstructure of cognition*, Bradford Books, Cambridge
- Taylor, S.E. (1960). Eye movements in reading: Facts and fallacies, *American Educational Research Journal*, No. 2
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor (prevod)*, Nolit, Beograd
- Warwick, B.E. (1992). How in the world do students read?, *The International Association for the Evaluation of Educational Achivement*, Hamburg

Sonja Pečjak

UDK 372.880.863:372.41

SUMMARY

STARTING-POINTS IN THE MODERNIZATION OF THE TEACHING OF READING WITHIN THE SUBJECT SLOVENE LANGUAGE

Modern societies need functionally literate readers. The literacy of pupils can be attained by pursuing three aims: the comprehension of the read, a positive attitude towards reading and the knowledge of the metacognition of the reading process. The highest aim of the teaching of reading is to form a reading and literate person, who is able to read and comprehend a text quickly and is flexible enough in it. This is achieved by mastering and

comprehending the reading process, the read texts and a positive attitude towards reading. Aims according to individual phases for the first three three-year periods of elementary and secondary school are conversely formulated. Along with the automatization of reading there are strategies needed in order to achieve the aims of reading development, strategies employed before, during and after the reading as well as study strategies.

Alenka Kozinc
Ljubljana

UDK 808.63:377.8

Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji

1 Izhodišča in cilji

Pri projektu *Prenova pouka slovenskega jezika in književnosti* smo oblikovali tudi posebno skupino, ki naj bi se ukvarjala z vprašanji *slovenskega jezika v pedagoški komunikaciji*. Skupina, ki naj bi se lotila dela v tem podprojektu na teoretično-raziskovalni ter aplikativno-razvojni ravni, je začela delati z zamikom in je sedaj v fazi evidentiranja in analiziranja problemov, posvetovanja in usklajevanja.

Z rezultati svojega dela bo dolgoročno prav gotovo tudi vplivala na *izboljšanje družbene vloge*, ki jo ima slovenščina kot materinščina oz. državni jezik v vzgojno-izobraževalnem procesu oz. v prostoru in času v širšem družbenem kontekstu, zlasti še s perspektive samostojne države in na *uzaveščanje o maternem jeziku kot dejavniku identifikacije* s samim seboj in družbeno skupnostjo (učno načelo), na kulturno in nacionalno poslanstvo jezika, ki ima narodnozdrževalno in narodnopedstavno funkcijo.

Ker poteka vzgojno-izobraževalni proces v naših šolah v slovenskem jeziku (upoštevajoč posebnosti na narodno mešanih področjih) in ker povezujemo naše delo s predlaganimi spremembami v šolski zakonodaji in usmeritvami v Beli knjigi ter stanjem v šolski praksi, bi s svojim delom radi vplivali predvsem:

1.1 — na *izboljšanje komunikacije* v razredu, ki naj bi v medosebnih odnosih med učiteljem in učenci (*odnosni govor*) postala vse bolj svobodna, kritična, odprta in uzaveščena (Brajša 1993, 63), v spoznavni sferi pa bi temeljila na dialoškem in raziskovalnem govoru (*spoznavni govor*), kjer bi prišlo bolj do izraza argumentiranje in učenčeva iniciativa (O. Kunst-Gnamuš, J. Bečaj).

1.2 — na *dvig in kultiviranje tvorjenja ustreznih, razumljivih ter jezikovno pravilnih besedil*. S posebnimi strategijami in programi bi radi izboljšali

- učiteljevo govorno kulturo kot posebno obliko javnega govora z obvladovanjem kulturno-pragmatične norme in uzaveščanjem o rabi socialnih in funkcijskih vrst in podvrst v določenih okoliščinah,
- obvladovanje spoznavno-logične norme ter
- obvladovanje jezikovne norme, to je slovnične (s funkcionalno izbranimi oblikoslovnimi, skladenskiimi in besedilotvornimi pravili za posamezne ravni izobraževanja), besedne/slovarske ter izrazne norme (s funkcionalno izbranimi pravopisnimi in pravorečnimi pravili za posamezne ravni izobraževanja).

Pot do teh ciljev vodi samo prek dobro pripravljenih programov, uzaveščanja in izobraževanja učiteljev.

2 Analiza stanja

Učenci oziroma dijaki preživijo večino svojega aktivnega časa tja do 18. leta starosti v šoli. Komunikacija v razredu je pomemben dejavnik njihovega govornega oz. jezikovnega razvoja, s tem pa tudi osebnostnega, socialnega in spoznavnega. Z raziskovanjem pedagoške komunikacije se je v 80. letih začela pri nas ukvarjati dr. Olga Kunst Gnamuš.

Pedagoško komunikacijo, ki naj bi pri učencih in dijakih razvijala pragmatično in jezikovno kompetenco, bi moral *voditi učitelj*, ki bi se zavedal, da je uspešnost in strokovnost vzgojno-izobraževalnega procesa odvisna od kvalitete, strokovnosti in uspešnosti komunikacije med učiteljem, vzgojno-izobraževalno vsebino in učencem.

(Brajša, 1993)

Da v praksi doslej glede tega nismo dosegali najboljših rezultatov, lahko razberemo iz povzetkov nekaterih raziskav in analiz.

Tako raziskovalki (Šulek, Sket, 1989) pod vodstvom dr. Olge Kunst Gnamuš ugotavljata, da je učenčev govor siromašen, njegova socialna vloga v razredu je zanemarljiva, celo delež spoznavnega govora je majhen, jezik v svoji ekspresivni in vrednostni vlogi pa se pri učencih praviloma ne pojavlja (eksperiment je bil izveden po Jakobsonovem modelu jezikovnih vlog v 1. in 7. razredu osnovne šole). Dominantnost učiteljevega govora se izraža v količini in obliki učiteljevega govora, v določanju teme in poteka, v vodenju in nadzorovanju govora udeležencev, zlasti v iniciranju govora, v interpretaciji privilegijev, v izrekanju sodb o učencih in o njihovih dejanjih. Učenci večinoma v pogovoru ne sodelujejo samoiniciativno, tako da ne moremo govoriti o dvosmernem, enakopravnem in demokratičnem pogovoru v razredu. Prevladuje tudi zmotno mišljenje, da neenakopravna, brezosebna in enosmerna komunikacija olajšuje spoznavni proces in prispeva k večji strokovnosti pedagoške komunikacije. (O. Kunst Gnamuš: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*, DZS 1993)

Naša šola gradi večinoma na govornem prenosu podatkov (učitelj pove podatke, učenci si jih zapomnijo in jih ponavljajo) in ne na ustvarjalnem mišljenju in raziskovanju. Učitelji se tudi premalo zavedajo, da je slabo znanje učencev pri različnih predmetih često posledica učenčeve slabe sporazumevalne kompetence. Ne razumejo navodil, vprašanj, besedil pri besedilnih nalogah. (Empirična evalvacija slovenskega jezika v Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, ZŠ 1990).

Na neustrezen položaj slovenščine kot učnega jezika (kakor tudi učnega predmeta) so v širšem družbenem kontekstu opozorili že na posvetovanju *Slovenščina v javnosti* leta 1979 v Portorožu. V *Stališčih in predlogih sekcije Slovenščina v šolstvu* (*Slovenščina v javnosti, RK SZDL*, 1984) so bili med drugim oblikovani naslednji predlogi: uvedba slovenščine k strokovnim izpitom, povečanje števila ur pouka slovenskega jezika, upoštevanje načel učnega jezika pri vseh predmetih itd.

Poleg različnih prispevkov v javnih in strokovnih občilih za izboljšanje položaja slovenščine kot učnega jezika so zanimive še zlasti analize, ki so jih opravili svetovalci Zavoda za šolstvo *Položaj slovenščine v vzgoji in izobraževanju* (ZŠ 1985) ter *Slovenščina kot učni jezik in učno načelo* (Alenka Kozinc v: Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, ZŠ, 1989, 1990) ter analiza *Jezikovno znanje učiteljev pripravnikov* (Viktor Majdič v: Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, PA, 1988).

Avtorji teh prispevkov so opozarjali na problematiko rabe učnega jezika v vzgojno-izobraževalnem procesu, na nedopustno spuščanje ravni jezikovnega izraza in na neprimerno rabo jezikovnih zvrsti pri različnih predmetih in dejavnostih v šoli, kjer so celo učitelji in ne le učenci glede na govorni položaj neustrezno uporabljali pokrajinski pogovorni jezik, žargon in sleng ali narečje, največkrat z izgovorom, da to delajo zaradi pristnejšega stika z učenci. Ta pojav so opazovali svetovalci in ravnatelj predvsem na razredni stopnji, medtem ko so na predmetni stopnji osnovne šole poleg teh

odstopanj od predpisanih norm opazili pri nekaterih učiteljih jezikovno hiperkorektnost in pretirano rabo tujk v strokovnem izrazju, zaradi česar je bilo govorjenje v razredu težje dostopno in celo nerazumljivo.

Učenci pa pogosto ne najdejo povezave med znanjem in sposobnostmi, ki jih pridobijo pri slovenščini kot učnem predmetu, in dejansko rabo jezika pri učenju, v komunikaciji z učiteljem, z učbenikom oz. učno vsebino v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Po drugi strani pa so tisti, ki so spremljali položaj učnega jezika, ugotavljali, da je po naših šolah veliko učiteljev, ne samo slavistov, ampak zlasti učiteljev na razredni stopnji, ki zavestno skrbje za ustrezen in bogat jezikovni izraz in s svojim dobrim zgledom oblikujejo učenčev jezikovno kulturo. Pozitiven odnos do učnega jezika pa je bolj izraz osebnostne učiteljeve strukture kot pa rezultat nekega urejenega programa ali strategij izobraževalne politike.

Formalna strokovna usposobljenost učitelja o njegovem odnosu do učnega jezika in vedenju o teh vprašanih ne pove dosti. Stari Zakon o osnovni šoli (UL SRS št.5/80) je sicer v 95. členu zahteval, da mora delavec, ki opravlja vzgojno-izobraževalno delo oziroma sodeluje pri tem delu v osnovni šoli, obvladati učni jezik.

V smernicah učnega načrta (Življenje in delo osnovne šole, ZŠ, 1982,11) je bilo še posebej izpostavljeno razvijanje in oblikovanje slovenskega jezika kot učnega jezika, kar naj bi bila skrb učiteljev vseh predmetov in načelo vsega življenja in dela osnovne šole (Življenje in delo osnovne šole, 1. zvezek, ZŠ 1982,11). Skupina svetovalcev za slovenski jezik pri Zavodu za šolstvo je temu vprašanju posvečala določeno skrb: s popravki v smernicah (*Slovenski jezik v osnovni šoli*, ZRSŠ 1990) in posebno publikacijo *Učni jezik* (Alenka Kozinc, Erika Kržišnik Kolšek, Viktor Majdič, ZRSŠ 1990).

V šolski komunikaciji pa so se pokazale določene pomanjkljivosti tudi iz preprostega razloga, ker se na kadrovskih šolah (razen na oddelku za razredni pouk in oddelku za vzgojiteljice na obeh pedagoških fakultetah ter seveda na slovenistiki na filozofski fakulteti v Ljubljani in pedagoški fakulteti v Mariboru) pri drugih predmetnih področjih, kjer so izobraževali učitelje različnih strok in usmeritev, slovenščina ni poučevala. Večini oddelkov se pač ni zdelo potrebno, da bi med splošnoizobraževalne ali pedagoške predmete uvedli predmet *slovenski knjižni jezik* ali *slovenščina* ali *komunikacija v razredu* ali *kultura ustnega in pisnega sporočanja* in podobno.

Zanimivo je, da nekatere nepedagoške fakultete o potrebi svojih slušateljev po teh predmetih razmišljajo drugače. Tako ima Fakulteta za družbene vede predmet *slovenski knjižni jezik I. in II.*, ki ga poslušajo študentje novinarstva, tržnega komuniciranja in komunikologije. Slušatelji na Visoki upravni šoli v Ljubljani imajo predavanja in vaje iz predmeta *poslovno komuniciranje*.

Z analizami znanja pri sprejemnih izpiti iz slovenskega jezika so na Fakulteti za družbene vede (Tomo Korošec v reviji *Traditiones*, 1994) ugotovili, da prihajajo dijaki iz srednjih šol jezikovnokulturno nevzgojeni in da srednje šole ne posvetijo dovolj časa odpravljanju osnovnih jezikovnih napak. Podobne rezultate so pred leti ugotavljali tudi pri učencih, ki so se vpisali na slovenistiko.

Prav gotovo s slušatelji na pedagoških kadrovskih šolah različnih smeri in strok, kakor tudi s kandidati, ki se s pedagoško-andragoškimimi programi dokvalificirajo, ni kaj drugače. Kljub temu potrebe po opisanem izobraževanju in vzgajanju bodočih učiteljev doslej niso zaznali. Morda jih k temu, da puščajo vnmara ta vprašanja, silijo že tako prenatrpani programi, preobilica splošnih in pedagoških predmetov ali pa odpor do strukturalistično zasnovanega pouka slovenščine.

Tudi kakega permanentnega izobraževanja s ciljem zavedanja pomena pedagoške komunikacije in izboljševanja pedagoške komunikacije ali učnega jezika (razen ob uvajanju novega pravopisa) kadrovske šole in druge za to pooblaščen ustanove (npr. Zavod za šolstvo) niso ponujale.

Do leta 1980 je bila slovenščina zakonsko predpisana kot eden izmed izpitnih predmetov na t.i. strokovnem izpitu. Od kandidata za učiteljski poklic se je zahtevalo praktično in teoretično

obvladovanje zakonitosti jezika. Po letu 1980 pa opravlja kandidat za učiteljski poklic le praktičen nastop, na katerem se opazuje znanje učnega jezika oz. se pri predmetih, ki nimajo nastopa, v oceno naloge vključi tudi ocena jezika (Pravilnik o pripravništvu in strokovnih izpiti, UL SRS, št. 20/80). Tako je državna uprava želela položaj pripravnikov za učiteljski poklic in sam strokovni izpit pedagoških delavcev izenačiti s pripravništvom in strokovnimi izpiti drugih delavcev z visokošolsko izobrazbo. Izpraševalec slavist se je s kandidatom na strokovnem izpitu lahko pogovoril le ob primerih z njegovega praktičnega nastopa v razredu oz. o kandidatuvi jezikovni nekompetentnosti, ki jo je pokazal na nastopu.

Viktor Majdič je tako iz svoje izpraševalske prakse v prispevku *Jezikovni primanjkljaji učiteljev pripravnikov* (Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, PA, 1988) analiziral učni jezik svojih kandidatov, njihove najpogostejše pravopisne napake in slabosti, pravorečne slabosti ter odmike od zborne norme zaradi neupoštevanj razlik med zborna in nezbornimi vrstvi ali zaradi pomanjkljivega obvladanja jezikovne norme, slabosti v rabi besedja ter ne dovolj natančno definiranje pojmov, kar dopušča možnosti napačnega razumevanja. Ugotovil je, »da je jezikovna kultiviranost naših mladih učiteljev dokaj šibka, zelo pomanjkljiva, v posamičnih primerih že skorajda nikakršna pa je njihova jezikovna ozaveščenost, ki ima — takšna kot je — hude negativne posledice ne le pri jezikovni vzgoji, marveč pri vzgojnih prizadevanjih šole sploh.« (Prav tam.)

3 Načrtovanje sprememb

3.1 Predvidene zakonske spremembe

Načrtovalci globalnih sprememb v sistemu izobraževanja v naši novi državi so se zavedali, da morajo ob razumevanju procesov evropske integracije, migracij in političnih sprememb poudariti tudi oblikovanje in širjenje nacionalne kulture (Enotnost znanosti in pluralnost kultur ter vednosti, Bela knjiga: Načela in teoretična izhodišča, 1995,20). V zvezi s tem so posebej poudarili »izreden pomen poznavanja in veščosti v komunikaciji, zmožnost razumevanja in izražanja (v najširšem pomenu besede) tudi (dodala Alenka Kozinc) v slovenskem jeziku« (Bela knjiga, 1995, 20). V poglavju *Organizacija šolskega časa, program osnovne šole* so glede na analizo sedanjega stanja med druge predlagane rešitve sprejeli tudi zahtevo, »da se ustrezno uredi položaj materne jezika v celotnem predmetniku« (Bela knjiga, 1995,103).

V predlogu novih zakonov s področja šolstva so bila glede položaja učnega jezika sprejeta po drugem branju v parlamentu naslednja besedila:

Učni jezik v vrtcih in šolah je slovenski.

Na narodno mešanih območjih, kjer živi italijanska oziroma madžarska skupnost, se v skladu s posebnim zakonom vzgoja in izobraževanje izvajata v italijanskem oziroma dvojezično, v slovenskem in italijanskem oziroma slovenskem in madžarskem jeziku.

(Predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, predlog za tretjo obravnavo, 2.a člen)

Kot zasebnik lahko opravlja izobraževalno dejavnost, kdor:

— *aktivno govori slovenski jezik*

(Status zasebnega učitelja, Predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, predlog za tretjo obravnavo, 35. člen)

Kot zasebnik lahko opravlja vzgojo predšolskih otrok, kdor:

— **aktivno govori slovenski jezik**

(Status zasebnega vzgojitelja, Predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, predlog za tretjo obravnavo, 36. člen)

Zaposleni v vrtcu in šoli

Strokovni delavci (vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, učitelji, predavatelji višjih šol, svetovalni delavci, knjižničarji in drugi strokovni delavci)

morajo obvladati slovenski knjižni jezik . . .

Znanje slovenskega jezika se preverja pri strokovnem izpitu. Pri učiteljih, ki niso diplomirali na slovenskih univerzah, se znanje slovenskega jezika preverja ob prvi namestitvi.

Strokovna, administrativna, tehnična in druga dela opravljajo delavci . . . ki morajo (tudi) obvladati slovenski jezik . . .

(Zaposleni, Predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, predlog za tretjo obravnavo, 91.člen)

Podobno kot ta predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja govore o učnem jeziku tudi

— Predlog Zakona o osnovni šoli v 6. členu,

— Predlog Zakona o gimnazijah v 8. členu,

— Predlog Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju v 8. členu:

Učni jezik (v osnovni šoli), (v gimnazijah), (v poklicnem oziroma strokovnem izobraževanju) je slovenski.

Na narodno mešanih območjih, kjer živita italijanska oziroma madžarska narodna skupnost, se v skladu s posebnim zakonom osnovnošolsko izobraževanje organizira in izvaja tudi zgolj v italijanskem jeziku oziroma dvojezično, v slovenskem in madžarskem jeziku .

S posebnim predpisom, ki ga izda minister, se v gimnaziji lahko del posameznega predmeta zaradi mednarodnih izmenjav ali priprav na mednarodno maturo dodatno izvaja tudi v tujem jeziku (vloženi amandma).

Podobno je v strokovnih in poklicnih šolah, kjer se del izobraževalnega programa, pri katerem sodeluje priznan tuji strokovnjak, lahko izvaja v tujem jeziku, seveda v soglasju z ministrom.

(Temeljne oz. splošne določbe, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, predlogi za tretjo obravnavo)

Odperta vprašanja:

Predlog, da naj bi se izobraževanje na narodno mešanem območju na Obali lahko izvajalo za italijansko manjšino tudi samo v italijanščini, je naletel na odpor in strokovne ugovore.

Izvajanje pouka v tujem jeziku na gimnazijah in strokovnih ter poklicnih šolah ima lahko za posledico, da bodo nekateri ravnatelji in učitelji nekaterih predmetov pri tem pretiravali.

Položaj učnega jezika v pedagoški komunikaciji pa s temi zakoni ni rešen v kadrovskih šolah, ki izobražujejo za učiteljski poklic, niti ni rešen v pedagoško-andragoških programih za dokvalificiranje in ne v programih za permanentno izobraževanje.

In od kod pripravnikom učiteljem in tistim, ki se bodo dokvalificirali za ta poklic, pa morda nimajo zaključene slovenske osnovne in srednje šole, imajo pa slovensko univerzo ali potrdilo o pedagoški dokvalifikaciji, licenca, da postanejo učitelji v slovenski šoli?

3.2 Načrtovanje vsebinskih in organizacijskih rešitev

Glede izboljšanja družbene vloge, ki jo ima slovenščina kot materinščina in državni jezik, so potrebna prizadevanja širše družbe in najvišjih nacionalnih inštitucij, ne le šolnikov in strokovnjakov za jezik (komisija pri skupščini državnega zbora, SAZU, društvo pisateljev, svet univerze in ne nazadnje slovenska javnost). Podobno je pri uzaveščanju o materinščini kot dejavniku identifikacije. »*Jasno je, da razumevanje slovenščine kot pedagoškega načela izvira iz dejstva, da je materinščina osrednja prвина posameznikove identifikacije z narodom, in da je zavoljo tega v Ustavi opredeljena kot uradni jezik.*«

(Silvo Fatur : Slovenski jezik kot pedagoško načelo, Šolski razgledi, št. 12, 1993)

Pri uzaveščanju o kulturnem in nacionalnem poslanstvu jezika lahko veliko store tudi javna občila, z nacionalno televizijo na čelu.

Strokovne usmeritve v Beli knjigi in tudi konkretne rešitve v predlogih šolskih zakonov omogočajo pozitivne premike pri reševanju problematike slovenščine kot učnega jezika. Nekatera vprašanja so izrazito strokovna vprašanja sodobne pedagoške komunikologije oz. specialne didaktike slovenskega jezika kot jezika sporazumevanja v razredu.

Pot do izboljšanja komunikacije v razredu in reševanja zastavljenih ciljev pa vodi prek dobro pripravljene delo na teoretično-raziskovalni in aplikativno-razvojni ravni za pripravo programov ter prek uzaveščanja in izobraževanja učiteljev.

Če v razvitem svetu vsakega prodajalca ali uradnika izobrazijo za komunikacijo s kupcem oz. s stranko, je utemeljeno naše prizadevanje, da želimo pri nas bodoče in sedanje učitelje izobraziti za čim bolj uspešno komunikacijo z učenci.

Ob svojem delu naj bi zato člani podprojektna skupine za učni jezik razmislili tudi o tem:

- kako koncipirati samostojni izpit iz slovenskega jezika znotraj strokovnega izpita,
- kako koncipirati izpit za tiste, ki niso diplomirali na slovenskih univerzah,
- kako bodoče programe za pripravnike izpolniti s to vsebino,
- kako v programe strokovnega izobraževanja in usposabljanja vseh vrst strokovnih delavcev v šolah (tudi v šole za ravnatelje) vnesti slovenski jezik v pedagoški komunikaciji,
- kako pritegniti senata obeh univerz, ki sprejemata oz. dajeta soglasje k študijskemu programu, oz. svet za visoko šolstvo, ki opravlja enako funkcijo pri študijskih programih visokošolskih zavodov, ki ne spadajo pod univerzo, da vključijo to vsebino,
- kako s temi vsebinami obogatiti programe za pridobitev pedagoške oz. andragoško-pedagoške izobrazbe.

Ob tem bo potrebno analizirati in upoštevati tudi mednarodne izkušnje, npr. kakšno znanje oz. sposobnosti s tega področja zahtevajo od učiteljev itd.

Podprojektna skupina za slovenščino v pedagoški komunikaciji načrtuje za svoj prispevek k izboljšanju komunikacije v razredu in za ustrežnejši učni jezik delo na treh ravneh:

3.2.1 Na teoretično-raziskovalni ravni

Za začetek predstavljamo načrta dveh raziskovalnih projektov, predviden pa je še prispevek dr. Barice Marentič Požarnik.

Olga Kunst Gnamuš s sodelavkama Mojco Schlamberger in Bredo Sivec načrtuje na osnovi teorije sporazumevanja, kognitivne lingvistike, pragmatičnega in funkcijskega jezikoskovja in teorije argumentacije raziskavo

Konceptualizacija intersubjektivnosti v pedagoškem govoru, v kateri se bo lotila nekaterih temeljnih vprašanj, kot so:

- razmerje med čustvi, mišljenjem, kakovostjo medosebnih odnosov in odločanjem,

- razmerje med zahtevo, avtoriteto in ubogljivostjo,
- od pojma ponotranjanja k pojmu metakognicije in metakomunikacije.

Oblikovanja sociolingvističnega modela uspešnih oblik sporazumevanja se bo lotila s pojmi:

- predpostavke govornih dejanj s pravili,
- pogajalsko sklepanje,
- sporazumevalna načela in strategije,
- pogajalska komunikacija,
- argumentacija v jeziku,
- prepoznavanje spoznavnih modelov.

Oblike in strategije sporazumevanja za uravnavanje vzorcev mišljenja in ravnanja v okolju bo analizirala z vidika opazovanja oblik skupinskega odločanja, raziskovalnega dialoga, pogajalskega dialoga in skupinske debate. Metodološka podlaga za raziskavo bodo simulirani posnetki govornih položajev in sporazumevanje v pedagoški praksi.

Predlog raziskave učnega jezika v pedagoški komunikaciji s socialnopsihološkega vidika je pripravil **dr. Janez Bečaj**.

Raziskavo bo vezal na dva problema:

- slabo iniciativnost pri učencih,
- zatekanje učitelja k avtoriteti.

Z raziskavo bi želel prispevati k izboljšanju pedagoške komunikacije in k povečanju učenčeve argumentacijske kompetentnosti, kar bi rad dosegel z določitvijo dolgoročnih in kratkoročnih ciljev in oblikovanjem načinov za njihovo doseganje.

3.2.2 Na razvojno-aplikativni ravni

Priprava programov, katalogov, učbenikov in vaj

Z uvedbo strokovnega izpita, na katerem se preverja znanje slovenskega jezika — *strokovni delavci v šolah in vrtcih (vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, učitelji, predavatelji višjih šol, svetovalni delavci, knjižničarji in drugi strokovni delavci) morajo namreč obvladati slovenski knjižni jezik* — se odpira vprašanje izbora vsebin znanj in veščin, ki naj bi jih v *katalogih znanj o teoriji pedagoške komunikacije in vaj za razvijanje jezikovne oz. sporazumevalne kompetence (priročnik, učbenik)* ponudili v programih za pripravnike in za pripravo na strokovni izpit oziroma na preverjanje znanja ob prvi namestitvi, če niso diplomirali na slovenski univerzi.

Podobne programe, kataloge znanj in sposobnosti ter učbenike z vajami naj bi pripravili tudi za pedagoško-andragoško doizobraževanje in za permanentno izobraževanje učiteljev vseh stopenj in usmeritev, ki naj bi v roku petih let usvojili ta znanja, prav tako pa tudi za dodiplomsko izobraževanje učiteljev.

Katere vsebine ponuditi?

Nekateri načrtovalci bi najraje imeli le pravopis in pravorečje, drugi bi začeli kar pri indoevropskih jezikih, vključno z jezikovnimi spomeniki, z večino poglavij iz strukturalne slovnice itd. Nekateri mislijo, da bi se moral ta izpit dogajati na ravni oz. standardu mature za predmet slovenski jezik. Ali pa naj bi bile te vsebine res iste kot za maturo oz. zaključni izpit? Drugi se bojijo, da bi bili učinki teh prizadevanj, če bi postavili previsoko raven, lahko le negativni.

Prav gotovo bodo morali o izboru vsebin premisliti različni strokovnjaki, ki se ukvarjajo z načeli svobodne, kritične, odprte in uzaveščene komunikacije v razredu ter s teorijo odnosnega in spoznavnega govora. To so psihologi, pedagogi in jezikoslovci, zlasti pa tisti, ki se ukvarjajo s teorijo sporazumevanja, s pragmatičnim in funkcijskim jezikoslovjem in s teorijo argumentacije in

še praktiki. Vsi ti naj bi poskrbeli za nepreobsežen funkcionalen izbor vsebin za dvig in kultiviranje ustreznega, razumljivega in jezikovno pravilnega tvorjenja besedil.

Izbrati pa bo treba glede na stopnjo in smer učiteljeve predizobrazbe tudi funkcionalne vsebine slovnicih, besedno-slovarske in izrazne norme. Za bodočega učitelja pa bi bila prepotrebna tudi vedenja in veščine iz nekaterih poglavij retorike.

Na tej stopnji dela podprojekta smo šele pri zbiranju predlogov, za nekatere teme moramo počakati tudi na rezultate raziskav.

Člani podprojektne skupine naj bi izdelali usmeritve za načrtovanje vsebine, obsega, metod dela v programih za pripravnike, za pripravo katalogov in gradiv za strokovne izpite oz. preverjanje znanja ob prvi namestitvi, za pedagoško dokvalifikacijo in permanentno izobraževanje učiteljev različnih stopenj in predmetov, zlasti pa še za dodiplomsko izobraževanje bodočih učiteljev.

3.2.3 Na organizacijsko-aplikativni ravni

Kultiviranje učnega jezika in komunikacije v razredu (pri vseh predmetih) je bistvenega pomena za razvoj sporazumevalne kompetence učenca. To vedenje in sposobnosti za zagotavljanje pogojev, da se ta cilj lahko čim bolj uresničuje v razredu, pa morajo najprej pridobiti učitelji.

Za kakovostno učiteljsko izobraževanje bo treba najprej uskladiti pedagoške študijske programe, ki jih poleg obeh pedagoških fakultet oblikujejo in izvajajo tudi drugi različni visokošolski zavodi. V pedagoških študijskih programih bo potrebno doreči razmerja med ožje strokovnimi, splošno-izobraževalnimi in profesionalnimi sestavinami. Po mednarodnih standardih priporočajo za osnovnošolske učitelje vsaj 25%, za srednješolske učitelje pa 15% pedagoško-psihološko-metodičnih sestavin. (Izobraževanje učiteljev in učiteljic, Bela knjiga 1995, 132).

V teh splošnih sestavinah programov ali pa v programih specialne didaktike posameznih predmetov na kadrovskih šolah bo moralo biti dovolj mesta tudi za učni jezik v pedagoški komunikaciji.

Člani podprojektne skupine naj bi sodelovali pri predlogih in pripravi programov za izvajanje osnovnega in permanentnega izobraževanja učiteljev, pri izobraževanju za pedagoško dokvalifikacijo v pedagoško-andragoških programih ter v seminarjih za pripravo na strokovne izpite ali izpite ob prvi nastavitvi v šoli.

4 Zaključek

Predvidene zakonske spremembe in usmeritve v Beli knjigi omogočajo načrtovanje vsebinskih in organizacijskih rešitev ter pripravo programov, katalogov, učbenikov in vaj za osnovno in permanentno izobraževanje učiteljev, za dokvalifikacijo v pedagoško-andragoških programih, za pripravniške programe, za pripravo na strokovni izpit in podobno.

Naj zaključim z besedami Silva Faturja:

»Celotne skrbi za kultiviranje slovenščine v šoli (v okviru pedagoške komunikacije, dodala A. K.) ni moč prepustiti le slovenistom, čeprav bodo ti seve prej ali slej osrednji nosilci te naloge; sodelovati morajo učitelji vseh vrst in stopenj ter prispevati svoje k splošni jezikovni kulturi, še posebno pa k razvijanju ustreznih strokovnih jezikov. Zato jih je treba usposobiti že v preddiplomskem izobraževanju in potem njihovo jezikovno ozaveščenost trajno poglobljati.« (Silvo Fatur: Slovenski jezik kot pedagoško načelo, Šolski razgledi, št. 12/ 1993)

Izhodišče

- za nacionalni kurikularni svet,
- za vseh pet področnih kurikularnih komisij (za predšolsko vzgojo, osnovno šolo, gimnazijo, strokovne in poklicne šole ter za izobraževanje odraslih),
- za vse predmetne kurikularne skupine,

- za vse kadrovske šole, ki izobražujejo učitelje,
- za vse zavode in centre, podjetja in ustanove, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev, naj bo:

V šolskem sistemu je treba pri vseh predmetih posebej izpostaviti pomen jezika v pedagoški komunikaciji. Od kvalitete, strokovnosti in uspešnosti medosebnega in spoznavnega govora je v veliki meri odvisna kvaliteta celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, zlasti pa učenčeva sporazumevalna zmožnost, z njo pa ne le boljši uspeh v šoli in življenju sploh, ampak tudi njegov osebnostni in socialni razvoj.

Konceptualizacija intersubjektivnosti v pedagoškem govoru

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, uredil J. Krek, 1995, izdalo Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana
- Brajša, Pavao, 1993, Pedagoška komunikacija, Glotta nova, Ljubljana
- Fatur, Silvo, 1993, Slovenski jezik kot pedagoško načelo, Šolski razgledi, št.12, Ljubljana
- Kozinc, Alenka, 1990, Slovenščina kot učni jezik in učno načelo: Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana
- Kozinc, Alenka, Kržišnik, Erika, Majdič, Viktor, 1990, Učni jezik, Seminar za učitelje v 3. razredu osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana
- Kozinc, Alenka, 1991, Bralne sposobnosti in sporočajske zmožnosti učencev v osnovni šoli, (Poskus analize, odmev iz prakse) v: Zbornik Zborovanja slavistov ob stoletnici rojstva Frana Ramovša, Zavod RS za šolstvo
- Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, Kržišnik, Erika, 1994, Pouk slovenščine malo drugače, Different, Trzin
- Kunst Gnamuš, Olga, 1984, Govorno dejanje- družbeno dejanje, PI, Ljubljana
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992, Sporazumevanje in spoznavanje jezika, DZS, Ljubljana
- Marentič Požarnik, Barica, 1987, Nova pota v izobraževanju učiteljev, DZS, Ljubljana
- Majdič, Viktor, 1988, Jezikovno znanje učiteljev pripravnikov v: Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, PA, Ljubljana
- Podbevšek, Katja, 1995, Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa, Jezik in slovstvo 1994/95, št. 3-4, Ljubljana
- Pogorelec, Breda, 1984/85, Izhodišče in teoretske osnove slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 6
- Predlog Zakona o organizaciji in financiranju izobraževanja- tretja obravnava, gradivo Ministrstva za šolstvo in šport, 1995, Ljubljana
- Predlog Zakona o osnovni šoli, tretja obravnava, gradivo Ministrstva za šolstvo in šport, 1995, Ljubljana

Olga Kunst Gnamuš
 (s sodelavkama Mojco Schlamberger in Bredo Sivec)

Pedagoški inštitut v Ljubljani

Konceptualizacija intersubjektivnosti v pedagoškem govoru

Učinkovita vzgoja in izobraževanje sta usodno povezana z odnosi med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar je konceptualizacija intersubjektivnosti v vedah o izobraževanju šibko zastopana.

Dialog je po definiciji besedilna vrsta, ki predpostavlja sporazumevanje med dvema ali več udeleženci. Zato se pojem dialoga za razliko od teorije intencionalnosti in monoloških besedil povezuje s pojmom *socialne skupine* in strategij *družbene prilagoditve*. V zvezi s tem vprašanjem si M. B. Brewer in L. Caporael (1990) ugotavljata, da je »socialna skupina izbirmo okolje za človekov razvoj na individualni ravni« (1990: 240). To okolje je v različnih obdobjih in kulturnih okoljih človekovega razvoja tudi podlaga za *ponotranjanje* kognitivnih vzorcev mišljenja in pragmatičnih vzorcev ravnanja (Piaget, Vigotski, Bahtin). Ob pojmu ponotranjanja se zato zastavljajo vprašanja, kakšne oblike in strategije sporazumevanja razvijejo človekovo zmožnost, da v danem kulturnem okolju oblikovane vzorce mišljenja in ravnanja uravnava z vzroci mišljenja in ravnanja drugih družbenih skupin.

Ker človek ne živi v izolaciji, temveč je govoreče bitje, ki mora svoja ravnanja neprenehoma usklajevati z drugimi osebami v skupini, socialna skupina oblikuje temeljne *preživetvene strategije* za življenje v skupini, to je lahko konformnost, lojalnost s skupino, spoštovanje družbenih norm in strah pred izključenostjo.

Nezmožnost, da se posameznik tem pravilom podvrže, je znamenje socialne patologije in človekove neizbranosti oziroma izključenosti. Od takega razumevanja razmerja med posameznikom in skupino je mogoč premik v dveh smereh: (1) tudi posameznik lahko izbira skupino; (2) premik od pojmov, kot so konformnost, lojalnost, poslušnost in nekritično sprejemanje zahtev in norm h *komunikacijskim konceptom* in *dialogu* kot obliki, skozi katero skupina uresničuje ne samo medosebne družabne stike, temveč tudi ustvarjalne projekte. Oblike, načela, pravila in strategije sporazumevanja so zato lahko za uspešno življenje v skupini pomembnejše od strukturalne naddoločnosti, normativne pripadnosti in poslušnostne podvrženosti.

Dialoške oblike skupinskega sodelovanja so številne: (1) oblika **skupinskega odločanja** predpostavlja, da je skupina zmožna, potem ko pretrese utemeljenost izbirnih rešitev, sprejeti dogovor o najboljši odločitvi (izbira in odločitev). Praviloma tako odločanje ne temelji samo na preštevanju argumentov in njihovih teži, temveč tudi na medosebnih istovetenjih in nasprotovanjih ter vnaprejšnjih prepričanjih, ta preplet odnosnosti in racionalnosti pa se konča pri glasovanju. Kako torej potekajo procesi odločanja in kakšno je razmerje med posameznikovim projektom in

projektom skupine? (Soglasje ali preglasovanje; argumentacija ali moč; istovetenja ali/in navzkrižja).

(2) **Hevristični ali raziskovalni dialog** (diskusije, razprave, okrogle mize, simpoziji, strokovne konference) je namenjen skupni razčlembi dane teme in širjenju znanja o njej. (3) **Pogajalski dialog** za razliko od skupinskega odločanja in preglasovanja upošteva potrebe in interese vseh udeležencev in išče rešitve, pri katerih se stroški in dobitki porazdelijo; v takem dialogu praviloma ni izključevanja in porazenca kot pri konfliktnem dialogu. (4) **Skupinska debata** se običajno sestoji iz dveh skupin, ki zastopata nasprotni stališči, in poslušalcev (floor), ki z argumenti podprejo eno ali drugo stališče ter presodijo, katera skupina je zmagala. O učinkovitosti dialoga torej presodijo volilci. Zastavljata se vprašanji, **kako te dialoške oblike opisati in kako razviti komunikacijske zmožnosti?** Ni mogoče odgovoriti na drugo vprašanje, ne da bi prej odgovorili na prvega.

Ob številnih temah bo raziskava usmerjena na naslednja temeljna vprašanja:

1 Razmerje med čustvi, mišljenjem, kakovostjo medosebnih odnosov in odločanjem

Razpad odnosov v institucijah prvotne in drugotne socializacije so pripeljali do izbruha negativnega čustvovanja in nasilja, kar nas sooča z vprašanjem t. i. *čustvene inteligence* (EQ, Goleman) kot ene najpomembnejših sestavin socialne inteligence; z vprašanjem *vzgoje čustvovanja*, to je zmožnosti opazovati in razumeti svoja čustva ter jih obvladati (zakaj sem jezen), opazovati in se vživeti v čustva drugih (empatija) in čustveno ekspresijo izraziti tudi v obliki *jaz- sporočila* (zelo sem jezen, ker; Gordon). Čustveno doživljanje je neločljiva sestavina človekovega mišljenja, ravnanja in odločanja, toda če čustveni kratki stiki in nezavedni refleksi predhodijo zaznavi in razumski presoji položaja, ovirajo procese razumevanja in sporazumevanja ter so temeljni izvor znotrajosebnih in medosebnih navzkrižij. Raziskavo teh vprašanj bomo povezali tudi zlasti z raziskavo tistih lingvističnih zgradb, ki domnevno povezujejo pojmovne vsebine z vrednotami in motivacijami ter blokirajo kognitivno pretočnost, in raziskavo izraznih sredstev za izražanje čustev. Z zornega kota intersubjektivnosti pa je pomembno preučiti vlogo čustev v argumentaciji in retoriki.

2 Razmerje med zahtevo, avtoriteto in ubogljivostjo

Pojem *avtoritete*, *vodenja* in *ubogljivosti* je nesporno med osrednjimi vzgojnimi temami, ki jih je mogoče raziskovati tudi v pojmovnem okviru teorije govornih dejanj in funkcijskega jezikoslovja, saj je povezan s pojmom performativa in posrečenega opravljanja govornega dejanja zahteve (direktivni, direktivnost). V tej raziskavi bomo pojem performativnosti, ki predpostavlja avtoriteto govornca in poslušnost naslovnika, skušali pojasniti v luči intersubjektivnosti, sledeč strategiji *jaz — sporočila* (Gordon) ter posrednega in neposrednega govora.

3 Posameznik in institucija ter poslovno sporazumevanje

Poleg oblik neformalnega in formalnega skupinskega dogovorjanja je v raziskavi treba upoštevati tudi **institucionalizirane diskurzivne oblike**; te dogovarjanje zamejijo z že sprejetimi dogovori in normami, ki določajo medsebojne vloge ter z njimi povezane pravice, dolžnosti in odgovornosti. Institucionalna forma in vloge v njej določajo oblike t.i. **poslovnega sporazumevanja** znotraj institucije ter med njo in drugimi institucijami. Nepoznavanje oblik institucionalne naddoločenosti ter nerazločevanje zasebnega in institucionalnega je razlog za številne nesporazume ter premeščanje teh z institucionalne na medosebno raven. Tu so zlasti pomembni pojmi *pravice*, *dolžnosti* in *odgovornosti*.

4 Od pojma ponotranjanje k pojmu metakognicije in metakomunikacije

Pojem ponotranjanja je povezan s pojmom akcijskega učenja, pri katerem posameznik v naravnih in simuliranih položajih oblikuje pričakovane sposobnosti in osebnostne poteze. Toda v razmerjih medosebnega in medskupinskega kulturnega razlikovanja se zdi tako pojmovanje preozko, saj posamezniku ne omogoča zavestnega odločanja in izbiranja, otežuje pa tudi procese samoizobraževanja in samospreminjanja ter medkulturnega dogovarjanja. Zato se kaže vprašati, kako metakognitivno in metakomunikacijsko znanje razširiti z novimi izobraževalnimi vsebinami. Tako izobraževanje predpostavlja, da udeleženec akcijskega izobraževanja ni samo objekt, temveč hkrati subjekt, ki opazuje svojo vlogo v izobraževanju ter jo skuša razlagati v ustreznem pojmovno-poimenovalnem teoretičnem okviru. Na to vprašanje ni mogoče odgovoriti, ne da bi predhodno opravili ustrezne raziskave. Med najpomembnejšo nalogo uvrščam:

5 Oblikovanje sociolingvističnega modela uspešnih oblik sporazumevanja

V okviru te naloge, ki je pogoj za večino drugih, uvrščam (1) predpostavke **govornih dejanj** in konstitutivna pravila za njihovo opravljanje; (2) **pogovorno sklepanje** in raširitev pojma pogovorne implikacije (Grice) s pojmom relevantnosti (Sperber in Wilson), identifikacijske implikacije (identifiable implicature, Dik), istovetenja in razlike. Šele sestav teh in morebiti drugih oblik pogovornega sklepanja daje uvid v potek pogovornega sodelovanja in pogajanja. (3) Tretji ključni pojem je pojem **sporazumevalnih načel in strategij**, med njimi posebej vljudnosti in oblike neposrednega in posrednega izražanja.

V teorijo sporazumevanja in sporočanja je neizbežno pritegniti pojem (4) **pogajalske komunikacije** in jo definirati kot lastnost vsakega sporazumevanja ter jo opreti na primere pogajanj iz vsakdanjega življenja v družini, šoli, prijateljski skupini.

»Konceptualizacija pogajalske komunikacije bi zajemala modele pogajanj, znane v drugih državah po svetu, njihove prednosti in slabosti, definicijo slovenskega modela ter kritičen odnos do njega. Predstavili bi merila izkušenosti in uspešnosti, pravila igre in pogajalski bonton. Na naslednji stopnji bi raziskovanje splošne pogajalske komunikacije usmerili v posebne, že znane modele trgovskih in političnih pogajanj. Tako bi problem pogajalskosti orisali globalno. Zaključna stopnja bi bila izdelava scenarijev za simulacije pogajanja v slovenščini, v povezavi s teorijami argumentacije in naklonskosti« (Mojca Schlamberger).

(5) Preučevanja intersubjektivnosti je neizbežno povezati z raziskavami **argumentacije** (Breda Sivec). Pri tem se kaže najprej ozreti na izročila antične **retorike**, konkretne retorične razčlembe besedila pa preučevati v okviru znanih argumentacijskih modelov, zlasti (a) Perelmanovega, k naslovniku usmerjenega argumentiranja. Z njim želimo poudariti pomen **učenca kot naslovnika** učiteljevega nagovarjanja. (b) Pojem strategije in neposrednega in posrednega opravljanja govornih dejanj se povezuje s postopki **k cilju usmerjenega argumentiranja** (Walton). (c) Iz zornega kota jezikoslovnih raziskovanj pa je posebej pomembna **argumentacija v jeziku** (Ducrot, Žagar). (d) Dialogske oblike sporazumevanja so hkrati oblike mišljenja, v katerih je težje kot v besedilih razkriti podstavne spoznavne vzorce. Toda s stališča izobraževanja je prepoznavanje **spoznavnih modelov**, ki so v podstavi intersubjektivne mreže, njihova homogenizacija v oblike mišljenja in znanja bistveno povezana s poslanstvom pedagoškega govora.

6 Teoretični in metodološki okvir raziskave

Zapleteno mrežo pojmov in razmerij, povezanih s pojmom *intersubjektivnost*, bomo raziskovali s stališča teorije sporazumevanja, kognitivne lingvistike, pragmatičnega in funkcijskega jezikoslovja ter teorije argumentacije. Podlaga raziskave bodo simulirani govorni položaji in posnetki

sporazumevanja v pedagoškem procesu. Ker so v podstavi dialoške teorije sporazumevanja tudi številna filozofska, sociološka in psihološka pojmovanja, bi jih bilo treba raziskovati interdisciplinarno. V tej raziskavi nas bo zanimala zlasti njihova jezikovna zaznamovanost v verbalnem in po možnosti tudi v neverbalnem sporazumevanju. Zato bodo uporabljene metode analize diskurza.

Literatura

- Brewer, M. B., Caporael, L. R. (1990): *Selfish Genes vs. Selfish People: Sociobiology as Origin Myth. Motivation and Emotion*, 14, 4: 237-243, New York: Plenum Emotion.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Bantan. Citirano po SP, Delo 14. 10. 1995.
- Kunst Gnamuš, O. (1995): *Teorija sporazumevanja*. Pedagoški inštitut: Center za diskurzivne študije. (Navedbe drugih avtorjev so vzete iz tega dela).

Janez Bečaj

Filozofska fakulteta

Predlog raziskave s socialnopsihološkega vidika

Problem:

- Slaba iniciativnost pri učencih
- Zatekanje učitelja k avtoriteti

Cilj:

- Izboljšanje pedagoške komunikacije
- Povečevanje učenčeve argumentacijske kompetentnosti

Z vidika socialne psihologije lahko predpostavljamo, da je obravnavani problem najtesneje povezan s splošnimi značilnostmi slovenske kulture in položajem otroka v njej ter na drugi strani tudi s specifično kulturo naše osnovne šole. Za ustrezno razumevanje problema in za iskanje primernih rešitev bi bilo potrebno bolj natančno vedeti, kateri so tisti dejavniki, ki po eni strani določajo trenutno stanje, in na drugi strani odločajo o tem, kakšne so pravzaprav možnosti njegovega spreminjanja. Z vidika socialne psihologije je to predvsem sklop različnih vrednot, prepričanj, predstav in podobnih pojavov, ki skupaj sestavljajo *socialno realnost* ali kulturo šolskega prostora. (Dober pregled tovrstnih raziskav najdemo v Hamilton, Richardson: Effects of teh Culture in Two Schools on teh Process and Outcomes of Staff Development, Teh elementary School Journal, Vol.95, No.4, 1995).

Posebnega pomena znotraj kulture je komuniciranje. Tega ne razumemo kot vzrok za značilno stanje, zaradi česar ga seveda tudi ne vidimo kot izključno sredstvo za njegovo spreminjanje. Pač pa je analiza komuniciranja s socialnopsihološkega vidika izrednega pomena za uvid v določene kulturne posebnosti. Neposredno merjenje kulture je namreč zelo težko, ker je ena od pomembnih lastnosti kulture njena nezavednost, kar pomeni, da udeleženci procesa največkrat preprosto ne znajo ustrezno razložiti, kaj jih pri njihovem delu pravzaprav najbolj odločno usmerja. Ker je komuniciranje osnovno sredstvo izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, mora biti iz njega tako ali drugače razvidno, katera prepričanja (vrednote, predstave, stališča, stereotipi, predsodki ipd.) vodijo v skupnem delu tako učitelja kot otroka in njegove starše.

Z vidika socialne psihologije ter komunikacije bi bilo smiselno posvetiti pozornost naslednjim temam:

- Kakšne so predstave, vrednote in prepričanja učiteljev o primernih načinih dela z otroki, o lastni odgovornosti, o primernih oblikah discipline, o tem, kakšno je primerno znanje, učenčeva aktivnost, kakšna je dobra oz. pravilna vzgoja, vodenje ipd.
- Kakšna je učiteljeva samopodoba?
- Kakšna je otrokova samopodoba?

- Kakšni so značilni komunikacijski vzorci med učenci in učitelji?
- Bolj specifično bi nas zanimalo tudi, kakšna je predstava učiteljev o funkciji sporočilnosti v učno-vzgojnem procesu. Npr., ali je bolj pomembno, da je sporočilo pravilno po svoji vsebini, ali pa je pomembnejše, da je sporočilo jasno, razumljivo, zaokroženo, smiselno? Prav tako bi bilo zanimivo izvedeti, ali ima otrokovo izražanje predvsem (kontrolno) funkcijo nabiranja znanja ali pa predstavlja sredstvo, s katerim otrok oblikuje svojo, specifično individualnost.

Tovrstne značilnosti nas zanimajo predvsem zato, ker vemo, da je kultura določenega socialnega prostora dokaj stabilen in predvsem čustveno nabit pojav, katerega ni mogoče spreminjati na hitro in ki posebej zaradi svoje čustvene zasidranosti (prepričanja in z njimi povezane vrednote in stališča) niso spremenljive zgolj z racionalnimi posegi. Šele na osnovi poznavanja kulture določenega socialnega prostora je mogoče ugotavljati kateri cilji ali pa poti do njih so sploh možni, tako kratkookot dolgoročno.

Nekateri od teh problemov so v našem prostoru že obdelani ali pa se rešujejo (npr. otrokova samopodoba). V tem delu raziskave bi se zdelo smiselno usmeriti pozornost predvsem na tiste posamezne elemente šolske kulture, ki še niso zadostno obdelani in so neposredno ali posredno povezani z izhodiščnim problemom. To so:

- Glavne vrednote in prepričanja, ki vodijo učitelja pri delu z otrokom (zlasti v povezavi s problemom učiteljeve avtoritete ter otrokove argumentacijske kompetentnosti).
- Učiteljeva samopodoba (razumevanje lastne odgovornosti, cilji, ideali).
- Značilnosti komuniciranja v šolskem prostoru (z vidika šolske kulture).

Predvideni instrumentarij

Kot je bilo že omenjeno, je glavni problem raziskovanja dejavnikov, ki sestavljajo kulturo, stopnja njihove nezavednosti. Zato bi pozornost usmerili predvsem na analizo komuniciranja med učiteljem in otrokom, med učitelji, otroki in po možnosti tudi na komuniciranje med učitelji in starši. Po ugotovitvah sodobnega raziskovanja s področja proučevanja kulture (npr. Luckmann) je prav komuniciranje glavno sredstvo za sporočanje, prenašanje in utrjevanje kulturnih dejavnikov. Poleg analize komuniciranja bomo vzporedno uporabili tudi različne instrumente za merjenje osebnih vrednot, prepričan in šolske kulture. Več vrst informacij potrebujemo za bolj zanesljivo interpretacijo. Usmerjenost vseh teh tehnik je določena z izhodiščnim problemom: slaba iniciativnost učencev ter učiteljevo zatekanje k avtoriteti.

Cilj tega dela raziskave je pojasniti dinamično osnovo obravnavanih problemov, določitev realnih ciljev za spreminjanje tega stanja (dolgoročnih, kratkoročnih) ter oblikovanje možnih načinov za njihovo doseganje.

V letu 1996 bi ob pregledani literaturi oblikovali osnovni instrumentarij.

Jelka Morato-Vatovec

UDK 372.880.863:373(497.12:450.361/.367:436.5:439)

Osnovna šola Dante Alighieri, Izola

Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih

1 O nastanku in notranji organizaciji podprojektne skupine

Podprojektna skupina Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih je nastala zato, ker se pouk slovenščine v dvojezičnih okoljih znotraj Slovenije in v zamejstvu razlikuje od pouka slovenščine v enojezičnem okolju.

Slovenski jezik ima v teh okoljih različen položaj in status, in sicer tako kot učni jezik kot tudi kot učni predmet. Tudi poučevanje slovenščine se v vsakem od okolij, ki jih podprojekt zajema, razlikuje, nekateri problemi in težave pa so si podobni in celo skupni.

Ravno zato podprojekt Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih združuje pod svoje okrilje naslednja področja:

a) v Sloveniji:

- slovenščina v dvojezičnem šolstvu v Prekmurju (prof. Irena Kumer);
- slovenščina v šolah italijanske manjšine v Slovenski Istri (prof. Sonja Starc, prof. Jelka Morato-Vatovec);

b) v zamejstvu:

- slovenščina v Tržaški, Goriški in Videmski pokrajini v Italiji (mag. Lučka Abram);
- slovenščina na avstrijskem Koroškem (mag. Anton Schellander);
- slovenščina v Porabju (prof. Valerija Perger).

2 Načrt dela

Položaj slovenščine na obeh dvojezičnih področjih znotraj Slovenije se med seboj razlikuje:

V Prekmurju obiskujejo vsi otroci, ne glede na to, ali so Slovenci ali pa Madžari, dvojezično osnovno šolo.

Na dvojezičnem področju občin Izola, Koper in Piran imajo pripadniki italijanske manjšine svoje enojezične šole, v katerih se učijo slovenščine kot J2, v šolah s slovenskim učnim jezikom pa se vsa šolska populacija obvezno uči italijanščine kot J2.

Stopnja zaščite avtohtone slovenske manjšine je v Italiji, Avstriji in na Madžarskem različna. Prav tako se razlikuje odnos in (ne)naklonjenost do javne rabe manjšinskega jezika na dvojezičnih področjih teh držav — ne nazadnje tudi zaradi večje ali manjše ekonomske trdnosti slovenske skupnosti v teh državah in večje ali manjše prisotnosti Slovencev v javnem življenju teh držav. Tudi šolski sistem se razlikuje.

V Italiji imajo Slovenci šole v svojem jeziku. To so enojezične šole, v katerih poteka pouk v slovenščini, učenci pa se učijo italijanščine kot jezika okolja in kot državnega jezika. V Videmski

pokrajini, kjer ni bilo slovenskih šol, so ob državnih oz. javnih šolah odprli dvojezično šolo v Špetru Slovenov. V tej šoli sta učna jezika — slovenščina in italijanščina — enakovredna.

V Avstriji ob javnih enojezičnih šolah v nemščini delujejo še dvojezične šole, ki v učnem procesu uporabljajo tako nemščino kot slovenščino.

Na Madžarskem so Slovencem namenjene uradno dvojezične, v resnici pa enojezične šole, kjer le manjši del pouka poteka v slovenščini ali v narečju, pretežni del pouka pa se odvija v državnem, torej uradnem jeziku.

Glede na to, da Projekt za prenavo pouka slovenskega jezika in književnosti nima pristojnosti posegati globlje v učno načrtovanje manjšinskega šolstva v Italiji, Avstriji in na Madžarskem, torej v vse tri zamejske šolske sisteme in njihove državne kurikulumne, je sodelovanje v podprojektu zaželeno, sprejeta temeljna izhodišča pa za to šolstvo ne bodo mogla biti obvezujoča.

2.1 V podprojektni skupini bomo zato najprej opisali stanje, v katerem se slovenščina nahaja, in izpostavili specifične probleme vsakega področja.

2.2 S šest- do dvanajstmesečnim časovnim zamikom glede na ostale podprojekte naj bi sprejeli in uskladili temeljna teoretična in metodična izhodišča, ki bodo v ostalih podprojektih za posamezne šolske stopnje medtem že kritično obravnavana in deloma preverjena v praksi.

2.3 Šele kasneje bi opravili drugo delo (učni načrti, didaktična gradiva...).

3 Kratak opis stanja

3.1 Slovenija

V Sloveniji se slovenščina poučuje kot jezik okolja (J2) na šolah z italijanskim učnim jezikom v obalnem delu občin Izola, Koper in Piran, na dvojezičnem področju v Prekmurju pa se poučuje kot materni jezik (J1) in kot jezik okolja (J2).

3.1.1 Slovenščina v obalnem delu občin Izola, Koper in Piran

3.1.1.1 Učni jezik

Na teh šolah je učni jezik italijanščina. Slovenščina se poučuje le kot učni predmet.

V vseh šolah s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem ozemlju občin Izola, Koper in Piran se vsi osnovno- in srednješolci učijo italijanščine kot J2 oz. kot jezika okolja.

3.1.1.2 Predšolska vzgoja

Slovenščine se otroci začnejo učiti v mali šoli enkrat tedensko po eno šolsko uro z isto učiteljico oz. vzgojiteljico, ki sicer z njimi komunicira v italijanščini.

3.1.1.3 Osnovna šola

V osnovni šoli so slovenščini kot učnemu predmetu praviloma in v povprečju namenjene tri šolske ure tedensko (v prvem razredu 2, v petem 4, v vseh ostalih pa po 3).

Slovenščino poučuje razredni učitelj, predmetni učitelj ali profesor slovenščine, diplomant višje ali visoke šole. Ta učitelj praviloma hkrati ne poučuje v italijanščini, s čimer želimo vnaprej preprečevati morebitne interferenčne med jezikoma. Na tak način je uveljavljeno pravilo ena oseba — ena govorna situacija — en jezik. Učenci lahko z učiteljem slovenščine v slovenščini komunicirajo v vseh govornih položajih.

3.1.1.4 Srednja šola

V srednjih šolah se tedensko število ur pouka slovenščine razlikuje glede na izbrani program:

| | 1. letnik | 2. letnik | 3. letnik | 4. letnik |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| gimnazija | 3 | 2 | 3 | 2 |
| ekonomsko-komercialni tehnik | 3 | 3 | 2 | 3 |
| oblikovalec kovin, avtomehanik | 2 | 2 | 2 | |
| trgovec | 3 | 4 | 2 | |

Na srednjih šolah slovenščino poučujejo profesorji — slovenisti.

Učbenikov za poučevanje slovenščine skorajda ni.

3.1.2 Dvojezično šolstvo v Prekmurju

3.1.2.1 Učni jezik

Na vseh dvojezičnih šolah v Prekmurju sta slovenščina in madžarščina enakovredna učna jezika.

3.1.2.2 Predšolska vzgoja

Na narodno mešanem območju Prekmurja delujejo dvojezični vrtci že četrto desetletje.

Poleg govorne vzgoje v dveh maternih jezikih se otroci v 26 oddelkih od 4. leta starosti seznanjajo tudi z jezikom okolja.

3.1.2.3 Osnovne šole

Na štirih dvojezičnih osnovnih šolah v Prekmurju sta slovenščina in madžarščina enakovredna učna predmeta.

Na teh šolah poteka pouk slovenskega in madžarskega jezika na ravni J1 (materinščine) in J2 (jezika okolja), vendar pri slovenskem jeziku le na razredni stopnji, torej do četrtega razreda, pri madžarskem pa od 1. do 8. razreda.

Število slovenščini namenjenih učnih ur je:

| | | |
|-----------------|------------|-------------|
| 1. in 2. razred | SJ1 (5ur) | SJ2 (3ure) |
| 3. in 4. razred | SJ1 (4ure) | SJ2 (4 ure) |

Na predmetni stopnji poteka pouk na enem nivoju, torej na ravni J1. V 5., 6., 7. in 8. razredu so slovenščini namenjene po 4 šolske ure tedensko. V 5. in 6. razredu izvajajo pouk slovenščine po modelu fleksibilne diferenciacije, tako da po tri ure traja temeljni pouk, ena ura pa je nivojskega pouka na treh zahtevnostnih ravneh.

Na razredni stopnji slovenščino poučujejo učitelji razrednega pouka, na predmetni pa predmetni učitelji slovenskega jezika ali profesorji slovenskega jezika s književnostjo.

Za počevanje J2 na dvojezičnih šolah ni primernih učbenikov in drugega didaktičnega gradiva.

3.1.2.4 Srednje šole

V vseh programih na dvojezični srednji šoli v Lendavi, ki je edina dvojezična srednja šola na tem področju, se slovenščina poučuje na enem nivoju, z istim številom ur in po istem učnem načrtu kot v ustreznih enojezičnih šolah. Programi te šole so: gimnazija, ekonomski tehnik, strojni tehnik in triletni program strojništvo.

3.2 Zamejstvo

V zamejstvu obstajajo tako enojezične manjšinske osnovne in srednje šole kot tudi dvojezične šole.

3.2.1 Slovenske šole v Italiji

Na Tržaškem in Goriškem so javne slovenske šole, namenjene slovenski manjšini. V Videmski pokrajini takih šol ni, zato so v Špetru v Beneški Sloveniji odprli zasebno dvojezično osnovno šolo. Na tej šoli sta učna jezika slovenščina in italijanščina, na vseh ostalih pa slovenščina. Otroci se učijo tudi italijanščine — državnega jezika.

Na teh šolah poučujejo diplomanti italijanskih in slovenskih fakultet.

Ker za te šole ni posebnih učbenikov, si učitelji pri svojem delu pomagajo z gradivi iz Slovenije za pouk materinščine.

Na šolah, ki jih obiskujejo Italijani, se slovenščine kot manjšinskega jezika ne učijo.

3.2.2 Slovenske šole na avstrijskem Koroškem

3.2.2.1 Učni jezik

3.2.2.2 Osnovno šolstvo

3.2.2.3 Srednje šolstvo

3.2.3 Slovensko šolstvo v Porabju

3.2.3.1 Učni jezik

Porabske šole naj bi bile uradno dvojezične, a temu v resnici ni bilo in ni tako. V teh šolah je namreč učni jezik madžarščina, slovenščino se otroci učijo le kot učni predmet.

Predznanje slovenščine je ob všolanju skromno, če že ne zaskrbnjuje: doma se le še redki od mladih Porabcev (na)učijo narečja, ki se od slovenskega knjižnega jezika zelo razlikuje, saj je to narečje eno izmed najbolj perifernih in arhaičnih slovenskih dialektov. Za Porabce je torej značilna diglosija (slovensko narečje — madžarski knjižni jezik).

Vsem ostalim — in ti so v večini — je slovenščina tuj jezik (J3).

3.2.3.2 Predšolska vzgoja

3.2.3.3 Osnovna šola

V Porabju slovenščino poučujejo na treh osnovnih šolah (Gornji Senik, Števanovci, 2. osnovna šola v Monostru).

Porabskim učiteljem so v boju za preživetje njihovega jezika in kulture in pri ohranjanju identitete pomagali na Zavodu za šolstvo in šport Republike Slovenije: za to področje so pri enoti Murska Sobota zaposlili pedagoško svetovalko, ki pomaga organizirati pouk v slovenščini.

Po učnem načrtu, ki je v veljavi, je za pouk slovenščine predvideno naslednje število ur:

| | | | |
|------------------|----------|------------|-------|
| 1. in 2. razred: | po 3 ure | 6. razred: | 4 ure |
| 3. in 4. razred: | po 4 ure | 7. razred: | 5 ur |
| 5. razred: | 5 ur | 8. razred: | 5 ur |

3.2.3.4. Srednja šola

Opis stanja še ni popoln, saj smo se člani podprojektna skupine šele začeli sastajati.

Jelka Morato-Vatovec

UDK 372.880.863:373(497.12:450.361)/367:436.5:439)

SUMMARY

THE SLOVENE LANGUAGE AND LITERATURE IN NATIONALLY MIXED AREAS

The sub-project group The Slovene language and literature in nationally mixed areas was founded in order to modernize the teaching of Slovene in special circumstances in the following areas:

1. In Slovenia:

— in bilingual schools in the Prekmurje region, where Slovene is being taught as L1 (mother tongue) and as L2 (the language of the environment);

— in schools with the Italian teaching language in nationally mixed areas in the communes of Izola, Koper and Piran, where Slovene is being taught as the language of the environment;

2. In the Slovene-speaking neighbouring areas:

— In the province of Trst, Gorica and Videm in Italy, where it is being taught as L1;

— in the Koroška region in Austria, where it is being taught in bilingual schools as L1 and L2;

— in Porabje in Hungary, where it is being taught somewhere between L1 and L2.

The basic starting-points, adopted by the sub-project group, will represent guidelines for the modernization of the teaching of Slovene in schools within the Slovene frontiers and a recommendation for the possible modernization of the teaching of Slovene in Slovene schools in the Slovene speaking areas in the neighbouring countries.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2

Martina Križaj Ortar, Marja Bešter

UDK 372.880:808.63:371.3

PRENOVA JEZIKOVNEGA POUKA PRI PREDMETU SLOVENSKI JEZIK

V prispevku navajata avtorici razloge za prenovu pouka jezika pri šolskem predmetu slovenski jezik, globalne/splošne cilje, iz njih izhajajoče vsebine in metode dela ter sodobne jezikoslovne smeri kot podlago preнове.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2

Metka Kortigel

UDK 372.882:371.214

O OBLIKOVANJU KURIKULA NAMESTO UČNEGA NAČRTA ZA ŠOLSKO SREČEVANJE S KNJIŽEVNOSTJO ALI: PROBLEM LITERARNEGA SCIENTIZMA

Avtorica v svojem prispevku identificira generalne cilje splošnega šolskega kurikula, ki zadevajo tudi pouk književnosti, ter definira vzgojne, funkcionalne in izobraževalne cilje, ki izhajajo iz same književnosti. Edino odprti kurikulum lahko zagotavlja realizacijo smotrov pouka književnosti.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2

Igor Sakstida

UDK 372.882:373.32/34

MLADINSKA KNJIŽEVNOST V PRVIH DVEH TRILETJIH OSNOVNE ŠOLE

V okviru preнове pouka slovenskega jezika in književnosti avtor obravnava vsebine, smote in metode književnega pouka v prvih dveh triletnih osnovne šole. Ugotovitev opira na spoznanja primerjalne književne didaktike in izsledke proučevanj nekaterih tujih kurikulumskih rešitev. Opredeljene sestavine predmetnega kurikula pa terjajo preverjanje v praksi, da bi kot take ponudile gradivo za učne načrte, priročnike in učbenike.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2

Milna Mohor

UDK 322.882:373.34/4

KNJIŽEVNOST V TRETJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

Avtor predstavi teoretična izhodišča preнове pouka književnosti v tretjem triletnju osnovne šole z razčlenitvijo ciljev, vsebin in metod dela. Prenovljeni pouk književnosti naj bi nudil otroku čim več možnosti za ustvarjalno komunikacijo z leposlovjem, ki bi vzbujala v njem literarnoestetsko ugodje in ga trajno navezovala na knjigo. Za doseganje teh ciljev pa je najprimernejši odprti kurikulum, kjer učitelj in učenec ustvarjalno sooblikujeta cilje, vsebine in metode dela.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Meika Kondigel

UDK 372.882:371.214

THE FORMING OF CURRICULUM IN PLACE OF TEACHING PROGRAMME FOR AN ENCOUNTER WITH LITERATURE IN SCHOOLS

The author in her article identifies the general aims of the school curriculum, which also pertain to literature teaching, and defines educational and functional objectives emanating from literature itself. Only an open curriculum can enable the realization of aims in literature teaching.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Milna Mohor

UDK 322.882:373.34/4

LITERATURE IN THE THIRD THREE-YEAR PERIOD OF ELEMENTARY SCHOOL

The author describes the theoretical tenets in the renovation of literature teaching in the third three-year period by analyzing the aims, content and methods of work. Redefined literature teaching ought to offer a child as many as possibilities as possible to enter into a creative communication with literature that would cause in him/her literary-aesthetic pleasure and make him linked with the book for good. In order to achieve these goals an open curriculum is best suited, a curriculum where the teacher and pupil creatively co-form aims, content and methods of work.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Martina Križaj Otar, Maja Bešter

UDK 372.880:808.63:371.3

THE MODERNIZATION OF LANGUAGE TEACHING WITHIN THE SUBJECT THE SLOVENE LANGUAGE

In the article the authors point to the reasons for the modernization of language teaching within the school subject 'The Slovene language, global/general objectives, concepts and methods of work derived from them and contemporary linguistic trends as the hypothesis of the modernization.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Igor Saksida

UDK 372.882:373.32/34

JUVENILE LITERATURE IN THE FIRST TWO THREE-YEAR PERIODS OF ELEMENTARY SCHOOL

In the framework of the renovation of the teaching of the Slovene language and literature the author analyzes the content, the aims and methods of literature teaching in the first two three-year periods. His results are based on the findings of the comparative literature teaching didactics and the research carried out by certain foreign curricular solutions. The defined elements of the subject curriculum demand verification in practice, so as to become, as such, a material for teaching programmes, manuals and textbooks.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2
Boža Krakar-Vogel

UDK 372.882.3:773.5

POUK KNJIŽEVNOSTI V SREDNJI ŠOLI

V prispevku avtorica podaja splošna teoretična izhodišča za pouk književnosti v praksi. Didaktično strukturo pouka književnosti predstavi kot hierarhično in soodvisno prepletanje ciljev, vsebin in metod, ki vodi k temeljnemu smotru književnega pouka — dejavnemu stiku z leposlovjem. Prikaže tudi možno diferenciacijo ciljev in vsebin književnega pouka v osnovni šoli in štirinadnih srednješolskih programih ter nakaže nekatere kratkoročne in dolgoročne naloge podprojekta Pouk književnosti v srednji šoli.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2
Lidija Magajna

UDK 372.41/45:371.3

RAZVOJNE TEORIJE BRANJA IN PISANJA KOT OSNOVA ZA SODOBNE PRISTOPE K ZACETNEMU OPISMEJEVANJU

Prispevek opisuje vplive različnih teoretičnih pristopov na raziskovanje in poučevanje branja in pisanja. Sledi prikaz modela branja, ki vključuje ob dekodiranju tudi procese predrazumevanja, bralnega razumevanja in interpretacije vsebine. Sodobni pristopi k opismenjevanju temeljijo tudi na razvojnih teorijah razumevanja abecedne pisave, branja in pisanja.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2
Sonja Pečjak

UDK 372.880.863:372.41

IZHODIŠČA ZA PRENOVO BRALNEGA POUKA PRI PREDMETU SLOVENSKI JEZIK

Avtorica govori o prispevku o izhodiščih za prenavo bralnega pouka. Predstavi globalne in etapne cilje za doseganje bralne pismenosti (za 1., 2. in 3. inletje osnovne šole ter za srednje šole) ter strategije, s katerimi dosegamo opisane cilje.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2
Alenka Kozinc

UDK 808.63:377.8

PODPROJEKT SLOVENSKI JEZIK V PEDAGOŠKI KOMUNIKACIJI

Avtorica govori v prispevku o pomenu učnega (slovenskega) jezika v pedagoški komunikaciji, analizira stanje in predlaga rešitve s pomočjo bazičnih raziskav in s prenovno programov, pripravo katalogov in učnih gradiv ter z izobraževanjem za učitelje.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Lidija Magajna

**READING DEVELOPMENT THEORIES AS THE BASIS FOR
CONTEMPORARY APPROACHES TO THE INITIAL LITERACY
ACQUISITION**

UDK 372.41/45:371.3

The article describes the influences of the various theoretical approaches to the research and the teaching of reading and writing. There follows the description of the model of reading which includes together with decoding also the processes of pre-comprehension, reading comprehension and the interpretation of the content. Contemporary approaches to literacy acquisition are based also on the development theories of the comprehension of alphabet letters, reading and writing.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Alenka Kozinc

**THE SUB-PROJECT THE SLOVENE LANGUAGE IN PEDAGOGIC
COMMUNICATION**

UDK 808.63:377.8

The author in the article describes the significance of the teaching (Slovene) language in pedagogic communication, analyzes the situation and proposes solutions with the help of basic research and the modernization of programmes, the preparation of catalogues and textbooks and education for teachers.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Boža Krakar-Vogel

TEACHING LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

UDK 372.882:3773.5

The author in the article describes the general theoretical starting-points for literature teaching in practice. She presents the didactic structure of literature teaching as a hierarchical and correlated complexity of various contents and methods, which leads to the basic aim of literature teaching - an active contact with literature. She also demonstrates the possible differentiation of aims and texts of literature teaching in elementary school and the four-year secondary school programmes and points to some of the short-term and long-term tasks of the sub-projects Teaching literature in secondary school.

Jezik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Sonia Pečjak

**STARTING-POINTS IN THE MODERNIZATION OF THE TEACHING
OF READING WITHIN THE SUBJECT SLOVENE LANGUAGE**

UDK 372.880.863:372.41

The author writes about the starting-points for a modernization of the teaching of reading. She presents the global and phase objectives to achieve reading literacy (in the first three three-year periods of elementary and secondary school) and strategies which enable us to achieve the aims described.

Jezik in slovstvo, Letnik 41, 95/96, št. 1-2

Jelka Morato-Vatovec UDK 372.880.863:373(497.12:450.361/367:436.5:439)

SLOVENSKI JEZIK IN KNJIŽEVNOST NA NARODNO MEŠANIH OBMOCJIH

Avtorica predstavi naloge podprojektna skupine Slovenski jezik in književnost na narodno mešanih območjih in njeno mesto v okviru Projekta za prenovno pouka slovenskega jezika in književnosti. Temeljna izhodišča, ki jih bo skupna sprejela, bodo vodila za prenovno pouka slovensčine na šolah v mejah Slovenije in priporočila za morebitno prenovno pouka materinščine na slovenskih šolah v zamejstvu.

Jeziik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Jelka Moravc-Vatovec UDK 372.880.863:373(497.12:450.361/367:4365:439)

THE SLOVENE LANGUAGE AND LITERATURE IN NATIONALLY MIXED AREAS

The author describes the tasks of the sub-project group. The Slovene language and literature in nationally mixed areas and their role in the framework of the project for the modernization of the teaching of the Slovene language and literature. The basic tenets, adopted by the group, will represent guidelines for the modernization of the teaching of Slovene in schools within Slovene frontiers and a recommendation for the possible modernization of the teaching of the mother tongue in Slovene schools in the neighbouring areas where Slovene is spoken.

Jeziik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

Jelka Moravc-Vatovec UDK 372.880.863:373(497.12:450.361/367:4365:439)

THE SLOVENE LANGUAGE AND LITERATURE IN NATIONALLY MIXED AREAS

The author describes the tasks of the sub-project group. The Slovene language and literature in nationally mixed areas and their role in the framework of the project for the modernization of the teaching of the Slovene language and literature. The basic tenets, adopted by the group, will represent guidelines for the modernization of the teaching of Slovene in schools within Slovene frontiers and a recommendation for the possible modernization of the teaching of the mother tongue in Slovene schools in the neighbouring areas where Slovene is spoken.

Jeziik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

THE SLOVENE LANGUAGE AND LITERATURE IN NATIONALLY MIXED AREAS

The author in the article describes the significance of the teaching (Slovene) language in pedagogic communication, analyzes the structure and proposes solutions with the help of basic research and the modernization of programming, the preparation of textbooks and textbooks and objectives for teachers.

Jeziik in slovensko, Vol. XII (1995/96), No. 1-2

STARTING POINTS IN THE MODERNIZATION OF THE TEACHING OF READING WITHIN THE SUBJECT SLOVENE LANGUAGE

The author writes about the starting points for a modernization of the teaching of reading. She presents the global and phase objectives for a reading program in the first three-year periods of elementary and secondary schools and strategies which enable us to achieve the aims described.