

mitluk sprejeto iz grškega pridevnika *κρομυδιον* (Mladenov, BER 258 Skok, ERSH II 208). Ime *kremuš* je po vsej verjetnosti že del Slovanov prinesel s seboj na jug. Takšni arhaizmi v rastlinskih imenih niso osamljeni. Že pred leti sem na primer opozoril, da slovenski fitonim *svédrec*, *svédrc* »Erythraea centaureum; Gentiana verna; Gentiana acaulis« iz *svédrcь* glasoslovno popolnoma odgovarja lit. *švéndrė* »Typha latifolia; Phragmites communis« iz indoevropskega **k'wendhro-*, kakor kaže latinsko *combrētum* »neka dišeča rastlina«, bretonsko *contrán* »Angelica silvestris«, irsko *cuineog* »isto«, staronordijsko *hrōnn* »isto«, dansko *quander* »isto« (o tem Walde, LEW I 181; Fraenkel, LEW 1040). Seveda je vsakemu dvomljivcu na prosto dano, da izhaja pri slovenskem imenu iz *sveder*. Že dolgo kroži po strokovni literaturi tudi slovensko *rěšek* (m.) »Sonchus asper«, ki mu je treba dodati še srbohrvaško *rěkeš*, *rěkek* »Eryngium amethystinum« (Dubrovnik), čeprav je Skok, III 125 prezrl slovensko in druge indoevropske paralele. Izhodišče je stari naziv za »trn«, staroindijsko *ḡksara* »trn«, grško *ἀρκευδος* »Juniperus communis«, litavsko *erškėtis* »Prunus spinosa«, letonsko *ērškis*, *ērškšis* »bodičevje«, *ėrsis* »Juniperus communis« (o tem Persson, Beiträge 964 in Endzelin, KZ XLIV 59). Nič presenetljivega ni tudi, če se neko rastlinsko ime pojavi na obeh koncih Balkana: Nedavno so me opozorili, da so poleg slovenskega *očun* »Colchicum autumnale, Crocus« v treh gorenjskih vaseh zasledili varianto *kačun*, kar ustreza vzhodno srbohrvaškemu *kačun*, *kačum*, *kačunak*, *kačunka* »Colchicum; Crocus«, mak. *kačunka* »Galanthus nivalis«, blg. *kačun*, *kačunka* »Colchicum; Crocus« iz praslovanške dublete **ko-ot-jun*ᵛ. Takšne oblike se niso mogle razviti samostojno šele v kasnejših obdobjih, ampak so sled slovanskih migracij na Balkan. Isto velja tudi za naše *kremuc*.

Breda Rant

Gimnazija v Kranju

KNJIŽEVNO UMETNIŠKO BESEDILO V UČITELJEVI PRIPRAVI NA POUK

(INTERPRETACIJA PROZE PREDVOJNEGA SOCIALNEGA REALIZMA)

1. Namen tega razpravljanja je: strniti interpretacijsko metodo književnega besedila in sodobna načela teorije pouka (didaktika) v obliko poučevanja slovenske književnosti ter operativno opredeliti (operacionalizirati) učne smotre tega pouka.

Za interpretacijsko tehniko je upoštevana: pripovedna tematika in razporejenost delov pripovedovanja, pripovedna tehnika, jezikovna plast kot strukturni element ter ideja z umetnostnim nazorom pripovedovalca. Za pripojitev proze socialnega realizma v zgodovinski okvir bo vključena pripovednikova biografija in relacija med avtorjem in umetnostno smerjo njegovega časa (t. j. zunajlite-

rarna razlaga, ki imanentno interpretirano delo vključuje v družbeno in umetnostno razvojno stopnjo). Drugo razgledovanje zadeva metodo poučevanja, v katero se lahko vključuje tako pripravljeno pripovedno besedilo. Za ilustracijo so vpletena besedila socialnega realizma, ki jih obravnavajo na razredni in predmetni stopnji osnovne šole, na poklicnih, na štiriletnih šolah II. stopnje.

1.1 Tako zastavljeno pisanje sili v vrednotenje drugačne učne prakse na naših šolah. Zapažanja slovenske, jugoslovanske in nekatere od tujih današnjih literatur s področja metodike pouka književnosti so v enem pogledu enaka, kot jih je avtorica članka spoznala praktično in teoretično pri interdisciplinarnem študiju na oddelku za slovensko književnost FF v Ljubljani; ujema se naš pogled na vlogo literarne zgodovine pri pouku slovenske književnosti. Polemično preverjamo lahko uveljavljena slovenska izhodišča za pouk:

- stvarno učiteljevo pripravo za pouk slovenske književnosti,
- raznolikost pogledov na učni predmet slovenske književnosti,
- parafraziranje, kaj obravnava posamezno literarno delo in ob tem — pridobivanje literarnozgodovinskega znanja.

Učiteljeva stvarna priprava na pouk slovenske književnosti je pomanjkljiva; izsledki literarne kritike in literarne zgodovine so učiteljem slovenske književnosti poznani, skušnija iz začetkov poučevanja pa tudi; izsledke je bilo potrebno pripraviti za pouk tako, da so bili po več letih učenčevega šolanja kljub sprejemanju v manjših zalogah nadgrajeni. Raznolikost pogledov na predmet slovenske književnosti že izključuje možnost, da bi taka nadgradnja lahko nastala. Starostna struktura učiteljev osnovne in II. stopnje šol je razumljiv vzrok za neenakost pogledov, kaj je potrebno v šolskem pouku o književnosti učiti.

Raznoliki pogledi izhajajo iz dialektike literarne vede, ki je še pred 150 gojila biografske in bibliografske zapise o slovenskih piscih (Jezičnik slov. slovstva J. Marna), da bi zbrala podatke in jih poučevala. Iz poznejše (Levstikove, Stritarjeve in Prijateljve) kritike izvirajo dokazovanja osebnih književnikovih razmer, nadalje kulturnih in političnih okoliščin, še kasneje se literarnozgodovinske razlage v svojem biografskem in bibliografskem gradivu naslanjajo na kulturnopolitično, zgodovinsko in socialno oznako dobe, ko je nastalo književno delo. Naštetim razlagam so ostali naklonjeni šolski priročniki (od leta 1957 dalje tiskana Zgodovina slovenske književnosti Stanka Janeža in posneti še danes veljavni priročniki) in po zgodovinskih virih pisane razlage v sicer zelo koristnih izdajah Kondorja (v 50. letih).

(Več o zgodovini vede glej dr. Matjaža Kmecla študijo Slovenska literarna zgodovina, v knjižni izdaji Lirika, epika, dramatika, Murska Sobota 1971. O stopnji razvoja literarne vede glej študijo dr. Frana Zadravca, Literarna metodologija, prav tam.)

Parafraziranje, kaj obravnava posamezno literarno delo, in učiteljeva oznaka, kakšen pomen je delo v času nastanka imelo, morda še, kaj je avtor z njim hotel povedati — vse to je res obravnava literarnega dela, vendar ne skladna z načeli današnje teorije pouka. Opisana obravnava kot metoda pri pouku obvešča učenca o izsledkih literarne kritike in literarne zgodovine, ponuja le neko sistematično in reproducirano tudi ocenjuje.

Pridobivanje literarnozgodovinskega znanja s pomočjo književnih del je tako smoter književnega pouka, četudi je predmet pouka književno delo. Analizira

se največ zato, da bi učenci spoznali družbeno stvarnost in umetnostne dosežke iz dobe nastanka dela.

1.2 Razpravljanje, ki naj se suče okrog metodične priprave za pouk književnosti, ne zanika nujnosti naštetih pristopov v delu pouka na srednjih šolah. Nasproti pa mu stavlja svoj pristop, da bi za enake pogoje dela (število tedenskih ur, opremljenost z učnimi pripomočki itd.) upoštevalo sodobno organizacijo pouka.

2.1 Učiteljevo pripravo na književni pouk vodijo didaktična načela, kot npr. načelo ustreznosti pouka učenčevi starosti, načeli doživljanja in zavestne aktivnosti, ki ju je za medsebojno usklajevanje potrebno še bolj spoznati. Priprava na pouk je operativna, to pa pomeni, da je opredeljena z določenim smotrom, namenjena učinkovitejšemu pouku. Ne zadošča, da strokovno pripravljen slavist premisli, kaj bo od etap neke že predpisane učne snovi obravnaval, mora npr. tudi v vpeljani organizaciji pouka pri predmetu književnosti pretehtati, kaj mu nalagata vzgojna in izobraževalna praksa na njegovi šoli.

2.2 Pričujoče razglabljanje izbira med različnimi pogledi na učni predmet samo pouk z literarnim besedilom; le-to je predmet književnosti, za njegov sprejem pa je potrebno v večstopenjskem pouku učencem odkrivati njegove razsežnosti. Na eni strani učitelja v pripravi na ta pouk spremlja: znanje iz pedagoške psihologije, izbrana poglavja o psihologiji otroka in mladostnika in spoznanja o rasti učenčevega psihičnega sprejema. Na drugi strani se učitelj pripravlja z literarnozgodovinskim znanjem, da bi bil proces sprejemanja besedil za učence boljši.

2.3. Učitelj književnosti najprej doživlja umetniško vrednost besedila in jo s stvarno pripravo obnavlja najprej sam. Izključuje parafraziranje, kajti informacije o besedilu niso take, kakor v šolskih predmetih, ki jih učitelji kot znanost prenašajo v funkcionalno izobraževalno učno snov. Književno delo podajajo učitelji v okviru estetskovzgojnih predmetov vse do štiriletnih šol II. stopnje. V komunikaciji s sprejemnikom besedila je torej potrebno upoštevati še to, da je učenec na določeni stopnji estetske sprejemljivosti in da je ta posledica njegove psihične zrelosti.

Umetniško književno delo učinkuje kot doživljanje, ta pa se pretvarja v vrednostno sodbo ali kar ostaja čustvena vrednost. Estetski doživljanje je stanje v učenčevi zavesti in po njegovih estetskih skušnjah se pretvarja v vrednostno sodbo, za katero so potrebne skušnje iz stvarnosti. Estetska dojemljivost torej raste z učenčevim obvladovanjem življenjskih dogajanj. (Glej: Breda Rant, Stopnja učenčeve sprejemljivosti za nekatera klasična slovenska literarna besedila, magistrsko delo, Ljubljana 1976.)

2.4 Pouk književnosti vendarle obvezuje učitelja, da besedila uvrsti v literarnozgodovinsko shemo. Zaključna razlaga mora učenčevo znanje dopolniti do predpisanega obsega učne snovi.

3. Izhodišči za pripravo na pouk sta estetskovzgojno in izobraževalno, kajti nerazdružljivi sestavljata vsak pouk in se — v večji ali manjši meri — pri njem pojavljata; v razrednem pouku raste učinkovitost obravnave z estetskovzgojno interpretacijo besedil, na stopnji zadnjih razredov srednje šole pa z izobraževanjem iz snovi, ki jo besedilo ponuja.

Izobraževalno izhodišče v nasprotju z estetskovzgojnim raste s stopnjo šole. V povezavi s tema izhodiščema je načelo doživljanja (voljno) oz. načelo zavestne aktivnosti (spo-

znavno); pouk mora biti operacionaliziran tako, da uporablja v nižjih razredih voljne, v višjih razredih srednjih šol spoznavne učne smotre. Kot primer navajam razpravo Zore Čuden, objavila jo je v Vzgoji in izobraževanju, pod naslovom Nekatere pestrejšje oblike bralnega pouka (priloga, Ljubljana 1976). Iz nje povzemam za razredni pouk uporabne didaktične nasvete. Dodatno so opazovani v tem pouku afektivni (voljni) in spoznavni smotri pri branju besedil.

Ko prebrano berilo ustvari v razredu čustveni nemir, se obravnava dela začne. Pogovor (spoznavni proces) uredi vzbujenost tako, da učenci predstavijo sprejete konkretne prizore. Reagiranje učencev (voljni proces) je povezano z vajami, da znajo učenci sprejete konkretne osebe označiti po lastnostih, si pričarati prizorišča (z izvežbanostjo branja glasovnih figur). Najvišja v lestvici vzgojnega vpliva je učenčeva identifikacija z osebo literarnega dela, in to zaradi vrednot, ki jih že primerja in posplošuje. Pojav identifikacije se pri odraslih bralcih odvija na osnovi vrednotenja po izdelanih kriterijih.

(Glej: Taksonomija vzgojnih in spoznavnih smotrov, zbirka Zavoda za šolstvo SRS, Ljubljana 1967, prispevek dr. Marentič-Požarnikove, Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk; zbornik Sodobno pedagoško delo).

Razredno stopnjo pouka je potrebno upoštevati pri šolski interpretaciji in vključiti prejšnje doživljajske skušnje.

PRIMER: Kaže, da učenci razredne stopnje ne dojemajo prepričljivosti avtobiografske pripovedi v črtici Solzice. V Prežihovi črtici so za učenca odnosi med materjo in Vorancem nazorna slika učenčevih odnosov. Ta nazornost bo koristna pri poznejši obravnavi na predmetni stopnji ali celo adolescentu, ker je občutljiv za etična vprašanja. Župančičeva Beseda z Vorancem in o Vorancu je zanje umetniška interpretacija črtice Solzice, medtem ko je prej nerazumljiva.

3.1 Na predmetni stopnji pouka bi moral učitelj nadgrajevati besedila. Učitelj, ki je zavzet za učenčevo doživljajsko in zavestno sprejemanje besedil, bo upošteval, da učenci določene starosti marsičesa ne opazijo. Omejil se bo na zaznane elemente, ostalih ne bo vsiljeval, ker bi se jih lahko naučili, s tem pa kot nedoživljene kmalu pozabili.

PRIMER: Potem ko so v 6. razredu osnovne šole obravnavali povest Martin Krpan, niso pozneje na šoli za poklicno usposabljanje istega besedila le obravnavali, ampak so po učencem znani poti odkrivali v delu nove pomene. Na izzivalno vprašanje so reagirali pasivno: dela ni vredno ponovno brati. Nekateri učenci pa so zavestno ponavljali, da je v delu ljudski jezik, da so slikovite prispejbe vredne opazovanja itn. Šele potem, ko so bili ponovno opozorjeni na karakter Martina Krpana (doživljaj!), so ugotovili, da se npr. predstavi v srečanju s cesarjem na dvoru. Njuni različnosti sta v načinu govora, v Krpanovi preprostosti in cesarjevi visokosti, v Krpanovi zvitosti, načrtni preračunljivosti. Toda učenci so iskali podtekst; cesarjevo hinavskost, strahopetnost, neodločnost in le navidezno veljavo so potem v pogovoru (skupinski pouk) označili za razliko med kmetskim človekom in dvorom. Učiteljeva korekcija ni vodila k naučeni trditvi, da je Krpan predstavnik slovenskega naroda po letu 1848, kajti na to trditev so učenci pozabili. Današnjim bralcem je povest spregovorila z vso prepričljivo psihološko karakterizacijo oseb in z dodelano pripovedjo, z dvogovori, z zgradbo in njeno odvisnostjo od ideje prve oz. druge variante povesti. Mar ni nenaravno zahtevati, da bi učenci od vsega dojeli samo »položaj Slovencev v Avstroogrski, kot se kaže v delu Martin Krpan«?

Enako, kot velja za klasično prozo, velja za prozo socialnega realizma: učenci na predmetni stopnji osnovne šole sprejemajo predstave in jih vežejo na objektivni svet. Če predstave še ne pomenijo posneto stvarnost, jih ponovno branje na srednji stopnji šol objektivizira tako, da učenci spoznajo umetnikov odnos do stvarnosti in si ustvarijo fikcijo stvarnosti. Ko jim učitelj razloži pripovednotehničen postopek, zanikajo fikcijo stvarnosti.

Kaj torej prispeva interpretacija proznih besedil k literarnemu znanju učencev osnovne šole? Doživljajsko branje vzpostavi stik z avtorjevo pripovedjo o osebah (dejanjih). Učiteljeva vloga je potrebna, da bi učence z delom v skupinah aktiviral, vse v razredu pa po obravnavi odgovorov (skupin) opozoril na analizo karakternih lastnosti knjižne osebe. Učenci naj analizirajo elemente pripovednega dela: fabulo, gradnjo, prizore. Smoter razbiranja elementov vodi dalje v analizo odnosov med elementi, kajti vsak element ima svojo vlogo v sklopu ostalih. Umetniška pripoved ni umetniška, ker vsebuje predstave sveta, oseb in dogajanj, ampak ker je na poseben način oblikovana predstava sveta, karakterja in ker je izdelana fabula. Učence mora učitelj opozoriti, da je pripovedovalec to ustvaril.

PRIMER: Bevkova Učiteljica Breda bi morala biti ponovno obravnavana na predmetni stopnji, da bi karakterne razlike otrok razumeli v enakosti njihovih teženj, torej iz podteksta. Za nadaljnje branje pomeni večjo motivacijo, če znajo učenci analizirati odnos med idejo in karakterji, kot če znajo ponoviti idejo določenega knjižnega dela. Aktivno in doživljajsko branje bo sililo učence k iskanju nenapisanega sporočila, četudi ne bodo na šoli II. stopnje take interpretacije več gojili.

3.2 Šole II. stopnje vključujejo v pouk literature književna besedila, katerih večplastnost je povod za imanentno interpretacijo besedila ter za zunajliterarno razlago del. Literarno delo gledamo s pedagoškega vidika, t. j., kot ga lahko razlagamo v dogajanju pri vzgoji in pouku. Učenci te vrste šol so sprejemljivi za analizo elementov (temo in ob njej idejo; fabulo in njena zaporedja opisov, dvogovorov, refleksij; za dogajanje, ki se v kratki prozi strne, v daljši razširja v širši prostor, v čas in osebe). V zvezi s sklapljanjem dogajanja znajo učenci ločiti pripovedovalca od epskih oseb (te so lahko nosilci pripovedovalčevih idej, lahko nasprotniki). Pripovedovalca razbirajo za komentarjem ali ga odkrivajo v osebnoizpovednem položaju.

PRIMER: Cirila Kosmača zgodnja realistična proza ponuja zgled za pripovedne načine. Učitelj s parafraziranjem dogodkov ali z branjem samih komentarjev ne more posredovati načina pripovedovanja in ne poučevati učencev o literarnem delu. Če bere komentarje vnaprej, poučuje o Kosmačevem pogledu na svet. V povesti Življenje in delo Venca Poviškaja mora biti učitelj pozoren na to, da učenci lahko sami odkrivajo občutje in modrovanje (ki mu pravijo razmišljanje, zavest, razlage življenja). Meditacije so enako izraz občutij, ker delujejo na učence emocionalno; ko se doživljaj uzavesti, učenec vrednoti. Priprava na pouk mora seči v študij motivov iz proze Cirila Kosmača in zadeti na svet »domače snovi«, ker bo učencem treba približati njeno ceno v avtorjevem opusu in v njegovi usmerjenosti. Vrednost bo postala pripojena k delom takratne proze in ne naučena oznaka literarne zgodovine. Za spoznavno členjenje, ki bo učiteljeva

razlaga, je opisano gradivo o pripovednih načinih Cirila Kosmača v Pripovedni prozi C. Kosmača dr. Helge Glušič (SM, Ljubljana 1975).

3.3 Razumevanje literarne umetnine dosežemo z jezikovnostilistično analizo na II. stopnji šol; v osnovni šoli izraze obnavljajo v obnavljanju fabule in celo razumejo simbolnen pomen, prej ko ga lahko prevedejo. Prevajanje izrazov je spoznavni proces — izraz simbolnega pomena se opisuje s svojimi besedami. Znano je, da vpliva na jezikovno sprejemljivost učencev učenčeva socialna okolica s svojo razvitostjo govora in z izrazi iz predstavnega ali iz posredno predstavnega sveta. V tem je pouk v razvijanju besednega bogastva utemeljen.

PRIMER: Medtem ko osnovnošolec pri jezikovni členitvi zadnjega dela novele Prežihovega Voranca Boj na požiralniku odbira: imena za vrsto zemljišča, izraze personifikacije zemlje, poimenovanja delovnega orodja, zmore v istem besedilu učenec poklicne šole razumeti pomene in njihov preneseni značaj. Učenci imajo na šoli II. stopnje pouk umetnostnega jezika (stilno zaznamovanih izrazov, besednega reda). Zato analizirajo v noveli Boj na požiralniku:

- stvarna imena za vrsto zemljišča (le učenci iz kmečkega okolja),
- atraktivna poimenovanja zemljišča po delih človeškega telesa (bradavica, mokrotne čeljusti, slinaste rane),
- glagole ekspresivnega značaja (je sluzil, so vrtali, je neutrudno ril).

Stvarno poimenovanje pojavov sestavlja razsežnost, ki sili izpod površine zemlje do njenega osrčja in v zadnjem prizoru obstane pri grobu — torej ponažarjajo imena in njihov preneseni značaj: človekovo bližino zemlji. Atraktivna poimenovanja prispevajo k dramatičnosti in izražajo neizprosno spopad z uničevalcem človekovega dela.

Jezikovna in idejna plast sta tako povezani in učencu ju učitelj bolje približa kot z oznako, kaj je hotel avtor sporočiti.

Učinek odlomka Boj na požiralniku se kaže v učenčevem emocionalnem in v miselnem odzivu: pričakovati je, da nekateri povežejo sloj pomenov, kompozicijo in idejo.

Obstoji pa nevarnost, da branje samo zadnjega odlomka učence napačno informira, kje je idejna o. Zljučni odlomek lahko učencem ovrže vero v dejavno bitko za obstoj (Dihurji se v nameravani odraslosti uštejejo in soseska jih razpošlje po svetu), zato mora učitelj usmeriti pozornost na motiv samoraslosti in na pripovednikovo uvajanje lirskih mest. Poznati je potrebno odlomek, v katerem Dihur otrokom razlaga božjo pravičnost, da bi odvrnil njihovo obtožbo ljudi. Z mržnjo do bogatih ljudi in z nezaupljivostjo do okolice se vendar vračajo v lepoto narave. Kompozicija novele je simetrična: tri poglavja izkušenj Dihurja — otroka, Dihurja — moža in Dihurja — gospodarja, vrh z Dihurkino smrtjo, tri poglavja propada: v stiku s sosesko, v otrokovi zaupljivosti in njegovi morali in končno v Dihurjevi smrti. V načinu dramatičnega prikazovanja se skriva vera v smiselno boja za obstanek, vera v delo, t. j. strast do pridelkov in strah pred močo.

Učiteljeva razlaga mora dopolniti idejni učinek. Literana zgodovina potrjuje, da je socialni realizem povzdignil poslanstvo dela. Dokument proletarske in umetnostne misli je Kosovelov članek Umetnost in proletarec z napovedjo nove

človečanske kulture, porojene iz veselja do dela in življenja; Vidmarjev predgovor Samorastnikom iz l. 1940 to potrjuje: Vidmar primerja Prežihovega Volarca z Miškom Kranjcem. »Ljudi koroškega pisatelja žene v zadnjem bistvu ena sama silovita volja — živeti, osebe prekmurskega poeta sanjajo o sreči in razglablajo o nji.«

3.4 Za zaokrožen pregled proze socialnega realizma velja izbrati še dela Miška Kranjca. Medtem ko že osnovnošolci doživljajo dela iz predvojnega opusa (npr. Kost iz leta 1939), bi nazorsko sorodna povojna realistična avtobiografska dela lahko pripravili za učence II. stopnje šol (ustrezna sta v Slovenski književnosti odlomka iz začetka oz. zaključka romana Mladost v močvirju 1962).

Učitelj mora naravnati pozornost na zakonitosti avtobiografske proze in na odnos med zgodovinsko in pisateljsko resnico (da učenci te starosti že prenehajo brati le stvarnost, ne pa ustvarjalnosti), nadalje na vrednotenje Kranjčevih oseb z idejnostjo, kot jih je predstavil v polemiki z Vidmarjem (o dobrem človeku). Učenci se morajo odločiti, ali bodo razumevajoče sprejeli razlage o delu ali delo samo, naučiti se morajo, kaj je miselnost socialnega realizma, kakšen je Kranjčev življenjski in pisateljski nazor iz umetniških in esejističnih del.

Biografske informacije, informacije o dobi, o bibliografiji pa sekundarno razširjajo zavestno poznavanje literature.

4. V čem se torej učiteljeva priprava razlikuje od »premisleka«, ki je praksa nekaterih učiteljev slovenske književnosti?

Pouk književnosti je v izhodišču emocionalno in spoznavno zastavljen, da bi emocionalno in miselno razvil učence. Učitelj se zanj pripravlja, da opredeli smotre pouka in upošteva načela ustreznosti pouka učenčevi starosti ter združuje načeli doživljanja in zavestne aktivnosti učencev. Z operacionalizacijo smotrov olajšuje besedilu pot do učencev, spoštuje pa izobraževalno in sistematično stran pouka. Dopusča razpravljanje o delu (toda ne psihologiziranja) in uveljavitev etičnih, filozofskih in psiholoških spoznanj. Družbena stvarnost in umetnostne težnje nekega literarnega obdobja postajajo razlagalni pripomoček, ne pa smoter literarnega znanja učencev.

France Pibernik

Gimnazija v Kranju

ZVOČNA POEZIJA

Vključevanje sodobnih literarnih pojavov v učni program srednjih šol je eno izmed občutljivejših vprašanj. Predavatelj se za take teme odloča samo izjemoma, pač iz razloga, ker se nam gradivo vseh treh področij nenehno kopiči in razrašča v nepreglednost.