

Boža Krakar Vogel, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

# VSESTRANSKI VPOGLED V POUK KNJIŽEVNOSTI

▶ Naslovno besedno zvezo sem si sposodila od študentke, ki je za seminarsko nalogo napisala refleksijo o posvetu *Pouk književnosti v osnovnih in srednjih šolah* (SAZU, Ljubljana, 18. in 19. 4. 2017).

Prvi dan smo udeleženci poslušali referate in živahno razpravo o književnem pouku v osnovnih šolah, drugi dan pa o pouku v srednjih šolah. Uvodni razmislek o aktualnem književnem pouku je obkrožal akad. prof. dr. Janko Kos.

Glavni pomislek v zvezi z osnovnošolskim književnim poukom je zadeval odsotnost kronološke perspektive oz. literarnozgodovinske razporeditve snovi ob koncu devetletke. Posledica tega je po mnenju J. Kosa slaba pripravljenost učencev na pouk v srednji šoli, šibka nacionalno vzgojna funkcija, premajhen delež klasičnih (mladinskih) besedil, npr. Levstika, Londona, Sienkiewicza idr. Poudaril je še, da bi morala imeti glavno mesto pri književnem pouku slovenska književnost. Problematična se mu zdijo tudi nekatera konkretna besedila in avtorji v učnem načrtu in v berilih, npr. sedaj izbrane Cankarjeve črtice bi nadomestil s *Skodelico kave*, primeren bi bil tudi roman *Na klanecu*, več bi lahko bilo svetopisemskih besedil in primerne interpretacije tistih, ki na te vsebine aludirajo, npr. Wildov *Sebični velikan*, več besedil za obravnavo ponuja tudi antika idr.

S kritičnimi pomisliki je nadaljevala M. M. Blažič, ki je navedla vrsto stvarnih napak v učnem načrtu za osnovno šolo (npr. včasih je navedena zgolj začetnica avtorjevega imena, da ni jasno, ali gre za *Frana* ali *Franeta Milčinskega*, nenatančne so navedbe prevajalcev, zbirk in antologij ...). Opozorila je na neuravnoteženost izbora avtorjev, zapostavljenost avtoric, neskladnost osrednjega učnega načrta s tistim za evropsko šolo idr. Mimogrede se je vprašala, zakaj je dogajanje v zvezi z najnovejšo prenovo učnega načrta za osnovno šolo tako netransparentno (kar mimogrede, zanima tudi njegove sestavljavce).

M. Stanonik pa je še posebej opozorila na zapostavljenost slovstvene folklorne v osnovnih šolah, čeprav gre za pojavnost, ki je živa in aktualna, in ki v času e-medijev omogoča pristne medčloveške stike.

Drugačen pogled na osnovnošolski pouk je predstavil I. Saksida. Poudaril je, da očitane »drugačnosti« izvirajo iz drugačnega, sodobnega komunikacijskega pouka književnosti, kjer je na prvem mestu bralčev ustvarjalni dialog z besedilom, ne pa reprodukcija vsebine, ki je temelj tradicionalnega pouka, pri katerem se učenci učijo neproblemsko ponavljati življenjepise



avtorjev, vsebine besedil in literarna obdobja. (Neproblemska reprodukcija vsebine literarnih sklopov je po mnenju I. Saksida tudi temeljni problem pri maturitetnem eseju.) Učitelj pri komunikacijskem pouku ni več posredovalec, ampak usmerjevalec komunikacije, in lahko izbira tudi drugačne vsebine, kot so v učnem načrtu, saj so tam navedeni zgolj predlogi. Zato je tudi njihovo preštevanje brez pravega smisla. S. Pečjak pa je v repliki dodala, da sedanji učni načrt razvija tudi procesna znanja in kompetentnost pri delu z besedilom, kar je njegova pomembna prednost.

Dileme so vsak s svojim dodatkom izpostavljali tudi drugi udeleženci diskusije. Poudarjali so, da v devetletki vendarle gojijo tudi literarnozgodovinski pristop, da besedila izbirajo tudi drugače itd. Omenimo še tehtni pripombi A. Žbogar o razlikah med doživljajskim in kognitivnim branjem, ki bi ga bili devetošolci sposobni tudi ob klasičnih besedilih, in razlikah med trenutnim bralnim užitek in postopoma procesno razvijanim bralnim ugodjem.

V prid »subverzivni kreativnosti« pri razumevanju učnega načrta je izzvenelo predavanje K. Gantarja. Podal je svojo učiteljsko izkušnjo, kako je suplence v časih povojnega ukinjanja klasičnih jezikov izrabil za to, da je učence seznanjal s Homerjem, Sovretovo priredbo Odiseje, Herodotom idr. Podobne »izlete« v branje antične književnosti delajo učitelji še danes, njihovi učinki pa so pozitivni. - Odprtost pristopov in poudarjanje literarnih vrednot – empatije, ustvarjalnosti jezika je v svojem prispevku poudaril še B. Paternu.

Glavni problemi srednješolskega pouka književnosti so po mnenju J. Kosa v vprašanju, kakšno znanje prinesejo učenci iz osnovne šole. V precejšnji meri so pogojeni z izbiro besedil, ki bi sodila v osnovno šolo, pa se obravnavajo v srednji, npr. *Prilika o izgubljenem sinu*, Prešernova *Hčere svet*, pripovedništvo J. Turnograjske, Ciglerjeva *Sreča v nesreči*, Cankarjev *Na klancu* idr.

Nekatera druga besedila J. Kos v (gimnazijskem) učnem načrtu pogreša, npr. več zahtevnejših Cankarjevih del (*Grešnik Lenart* in *Gospa Judit*), metodološko zahtevnejše metode (sociološka, filozofska). Meni pa, da feminizem kot teorija ni primeren za sredno šolo, čeprav bi bilo treba vključiti več avtoric (npr. L. Novy, V. Taufer). Treba bi bilo spoznati tudi druge nacionalne književnosti, npr. poljsko, češko, ne le največjih, in na splošno krčiti prevelik obseg svetovne književnosti. Za problematičnega se je izkazal tudi sklop besedil za maturitetni esej.

B. Krakar Vogel je izbiranje učnih vsebin in pristopov za sredno šolo izvajala iz celostne didaktične strukture književnega pouka, tj. predvsem iz različnih pojmovanj temeljnih ciljev v zadnjih treh desetletjih: od literarnozgodovinske reprodukcije pred usmerjenim izobraževanjem in poudarjene ideološke vzgojnosti med njim do literarnobralne vzgoje okvirih komunikacijskega pouka v 90. letih in kompetenčnih pristopov na izhodiščih sistemske didaktike ter Evropskega literarnega okvira v zadnjem desetletju. V teh načelih so utemeljitve različnih vsebinskih razmerij med teksti (ki so v glavnem reprezentativni oz. kanonski) in kontekstom, diferenciacije ciljev za različne programe, specifične v poudarkih pri šolski interpretaciji in razmerje med transmisijskim in transformacijskim poukom. Sklop literarnih

besedil za maturitetno branje je bil sprva po količini in načinih obravnave zamišljen kot (vsako leto drugačen) nabor besedil za domače branje v 4. letniku, ki se nadgrajuje s preverjanjem v eseju.

Natančen pregled maturitetnih sklopov je podala A. Koron. Njihovo prednost vidi v tem, da se vanje lahko uvrščajo tudi sodobna in aktualna besedila, ki bi se sicer ne obravnavala. Ponavljanje nekaterih z vidika učencev ni relevantno, saj gre vsakokrat za drugo generacijo, učiteljem pa je priprava s tem nekoliko olajšana. Pregled je še pokazal, da v sklopih prevladuje proza, da se je dramatika pojavila le šestkrat, poezija pa še ne.

Da je poezija hvaležno izhodišče za pisanje eseja, se je pokazalo pri maturi iz slovenščine kot prvega jezika v evropskih šolah. O pouku na teh šolah je poročala inšpektorica za višjo stopnjo, M. Poznanovič Jezeršek. Slovenščina kot prvi jezik v sicer tujejezičnem izobraževanju se poučuje na 14 evropskih šolah (v Bruslju, Luksemburgu, v Španiji, Nemčiji idr.), na katerih lahko učenci tudi maturirajo iz slovenščine. Učni načrt temelji na osrednjem slovenskem, poudarjena pa je nacionalna književnost, iz katere je sestavljen tudi maturitetni sklop v celoti. Prednost teh šol je, da so skupine učencev manjše, od enega do devet učencev, kar omogoča večjo individualizacijo. Velika pozornost velja formativnemu in sumativnemu ocenjevanju na 10-stopenjski lestvici, za katero so določeni natančni opisniki. Prav v tem času se učni načrti in matura prenavljajo, da bodo imeli enotnejšo metodologijo.

Spoznanje, da poučevanje književnosti v današnjem času spodbuja poleg veselja tudi stisko, je iz svojih bogatih izkušenj strnila D. Ambrož. Branje pri dijakih iz leta v leto upada, in če že, raje berejo knjige v angleščini, kar se jim zdi bolj imenitno, čeprav literarnosti mimo zgodbe zvečine ne dojemajo. Opozorila je, da izobraževanje pomeni tudi humaniziranje, ne le digitaliziranje in opremljanje mladih za nov čas. Kakšen ta bo, je čedalje manj gotovo, zato je smiselno, da vzgojitelji predajamo tudi tisto, kar znamo – besedo. Obregnila se je ob uradne izraze v šolskih dokumentih, ki birokratsko brezdušno govorijo o »človeških virih«, »avtentičnem učnem okolju«, »funkcionalnem znanju«, »veščinah« idr., pri čemer pa učenci ne razumejo več preprostih besed – »krepostna« Beatrice tako npr. postane »debela« Beatrice. Vseeno pa tudi »ljudje prihodnosti« potrebujejo domišljijo, intuicijo, ustvarjalnost in znanje, brez katerega se ne razvija nič od naštetega. Nalogo učiteljev slovenščine avtorica zato vidi v vztrajanju pri predajanju teh kakovosti, ki jih v obilju ponujajo literarne »zgodbe«.

J. Kurinčič je predstavil svoje učno gradivo za književni pouk na Škofijski klasični gimnaziji, v katerem je dodal sicer v nacionalnem kurikulumu zastavljena katoliške avtorje in vsebine. Poudaril je, da nasploš zanemarjamo vzgojne vrednote, in neupravičeno pri izbiranju literarnih del ves čas favoriziramo estetske. Vsekakor pa je književni pouka motivacija za nastajanje novih in novih gradiv, od katerih je enega predstavila še B. Erhatic.

Iz živahne debate srednješolskih profesorjev izluščimo zanimivo opažanje K. Laha, ki meni, da so učenci celo prenasičeni z uporabo IKT, in da zato z zanimanjem sledijo »analognemu« pouku, pri katerem je več prostora za neposredno medosebno komunikacijo in pozornost pri pouku.

Posvet se je sklenil s predavanjem T. Virka. Opozoril je na neprimerno instrumentalizacijo literature kot vzgojnega sredstva, saj literatura sama na sebi ni moralni priročnik, vrednote, ki so jih včasih ljudje v določenem besedilu videli na določen način, pa lahko drugi ljudje v drugem času vidijo čisto drugače. Naše poročilo sklenimo z opažanjem, ki ga je ob koncu svoje refleksije zapisala študentka Manja Klobasa, omenjena v uvodu: »Četudi je Virk povedal, da je njegov prispevek precej nezanimiv, bi rekla ravno obratno. Priznati moram, da je posvet zaključil imenitno ... v prihodnosti se bom z veseljem udeležila še kakšnega takega dogodka, saj sem na zanimiv način dobila vpogled v problematiko pouka književnosti.«



**Slovenski knjižni sejem**  
22.–26. 11. 2017  
© cankarjev dom



Države v fokusu:  




Gospodarska zbornica Slovenije  
Zbornica knjižnih založnikov in knjigotlačarjev