

Igor Saksida

UDK 372.880.163.6:371.214

Filozofska fakulteta v Ljubljani

# Nekaj misli o strukturi učniških<sup>1</sup> besedil — slovenščina

**O** Predmetna učniška skupina za pouk slovenščine bo postavljena pred zelo zahtevno nalogo: na podlagi spoznanj nove slovenske jezikovne in književne didaktike, veljavne zakonodaje, priporočil nadrejenih učniških skupin (Nacionalnega kurikularnega sveta (NKS), področnih kurikularnih komisij (PKK)) ter tujih učniških besedil bo morala pripraviti učnik, ki bo po vsebini in strukturi sodobno, razumljivo in pregledno besedilo. Pri sestavljanju zasnove takega učnika bodo bolj kot jedke kritike, skonstruirani pomisleki in pompozne prerokbe o zveličavnosti oz. zgrešenosti tega ali onega pristopa koristni konkretni *pisni predlogi, dopolnila in popravki učniških zasnov*. Učnik je pač besedilo, ki ne nastaja v celoti po »logiki« strokovnega besedila. Zaradi svoje širše veljavnosti oz. *izvršilnosti* nima individualnega tvorca (tako kot praviloma strokovno besedilo), pač pa nastaja kot skupinski projekt, s konsenzom, upoštevanjem vseh tehtnih argumentov, spreminjanjem in prilagajanjem preostrih oz. izključujočih stališč, po načelu »napredovanja z majhnimi koraki«. Tak učnik se preverja v stroki, do njega pa se opredeljujejo tudi učiteljice in učitelji ter javnost (zlasti starši). Učnik torej ne sme in ne more biti »vsiljen«, »postavljen« le na podlagi spoznanj stroke ali celo le njenega dela; pomembno je, da ga sprejmejo učitelji in širša javnost<sup>2</sup> kot dokument, ki ureja (določa) razmerja med šolo in učenkami/učenci oz. njihovimi starši na podlagi konsenzualno sprejetih ciljev vzgoje in izobraževanja.

**1** Kakšen naj bo učnik za slovenščino? Katera priporočila oz. tuja spoznanja je ob tem potrebno upoštevati?

*1.1* NKS je na seji dne 21. 6. 1996 obravnaval *Dokumente, ki opredeljujejo predmet, predmetno področje*; besedilo (tudi na podlagi zakonov) vsebuje opredelitve pojmov predmetnik, katalog znanja, učni načrt, nato pa predlaga dve varianti strukture dokumentov za predmet/predmetno področje. Prva varianta vsebuje tri ločena besedila: učni načrt (namenjen učiteljem in učiteljicam), predmetni katalog (namenjen učenkam/učencem in dijakinjam/dijakom) ter izpitni katalog. Po drugi varianti bi nastal le en dokument, in sicer učni načrt, ki bi vseboval vse ostale dokumente in bi bil sestavljen iz štirih razdelkov: (1.) predmet, (2.) vsebine (tj. predmetni katalog z razdelavo po letnikih in povezovanjem), (3.) napredovanje (izpitni katalog) ter (4.) literatura. Obe varianti zastavljata nekaj vprašanj. Prva varianta je sicer »razdrobljena«, saj predvideva ločena besedila za učiteljice in učitelje ter za učenke/učence, vendar pa je njena odlika, da upošteva širšo

<sup>1</sup> Izraz učnik kot slovenski ustreznik tujemu kurikulumu je predlagal prof. dr. Janez Ferbar v prvem zapisu o prenovi osnovne šole; zapis je bil namenjen članicam in članom Področne kurikularne komisije za osnovno šolo. Strokovni izraz *učnik* se zdi posrečen, saj je izpeljan iz korena *uk-* (povezan je torej s (po)ukom, učenjem itd.), hkrati pa omogoča izgovorno nezahtevne tvorjenke: učnik (kurikulum), učniški (kurikularen), med-/prekoudniško (kroskurikularno).

<sup>2</sup> Učnik je besedilo za širšo javnost. To stališče so zagovarjali norveški predavateljci (seminar, 12. 1. 1996, Ljubljana), odraža pa se tudi npr. iz zunanje podobe norveškega jedrnega učnika (Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway), ki je po opremi privlačna knjiga, očitno namenjena širši javnosti.

namembnost učnika. Ali torej ohraniti razdeljenost učniških besedil na dve ločeni skupini, tj. »za učiteljice in učitelje« in »za učenke/učence«? Druga varianta to dilemo ukinja tako, da predvidi enovit dokument — vsem ostalim besedilom nadrejeni učni načrt. S tem pa se zastavi vprašanje, ali tako besedilo ne bo prezahtevno oz. preobsežno za dijaka, ki bo želel kaj prebrati o standardih znanja v prvem razredu srednje kemijske šole, ne bodo pa ga zanimali časovni obseg ur ali splošni materialni in kadrovske pogoji za izvajanje učnega načrta. Ista dilema se pojavi tudi, če imamo pred očmi starše, ki bi želeli vpogled v novo strukturo osnovne šole (predvsem glede na možnost/potrebno njihovega sodelovanja pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela), ne bodo pa želeli študirati celotnega učnega načrta. Kljub temu se zdi bolj sprejemljiva druga varianta, saj predlaga kompleksen učni načrt, ki »pokriva« vsa polja dela v šoli, od filozofije predmeta do etapnih ciljev, ocenjevanja in literature.<sup>3</sup> Iz takega nadrejenega učnega načrta<sup>4</sup> bi se izpeljala informativna besedila za starše (prvo triletnje OŠ), starše in učenke/učence (drugo in tretje triletnje OŠ) ter predvsem dijakinje/dijake (poosnovnošolsko izobraževanje). Ti dokumenti nikakor ne bi bili enakovredni učnemu načrtu po prvi varianti v predlogu strukture, ki ga je pripravil NKS, pač pa bi bili podrejeni učnemu načrtu in bi zajemali različne vsebine, odvisno od stopnje in vrste šolanja; v prvem triletju OŠ npr. predvsem glavne cilje in vlogo staršev pri razvijanju otrokovih sposobnosti ob posameznih predmetih, kasneje še cilje in elemente preverjanja, diferenciacijo, standarde ipd. — vse na podlagi veljavnega in sprejetega učnega načrta (učnika).

**1.2** Tak obsežni učni načrt je mogoče sestaviti različno (npr. uvodna teoretična razmišljanja in cilji/ravni, filozofija predmeta in opis dejavnosti po stopnjah). NKS je predlagal naslednjo strukturo:

**1. Predmet** s podrazdelki/temami: (a) filozofija predmeta (*aims*), (b) specialnodidaktični principi, (c) kakovost znanja in vrednotenje, (č) predvidena organizacija in časovni obseg, opredelitev obveznega in izbirnega dela kurikula,<sup>5</sup> (d) različne oblike individualizacije in diferenciacije, (e) splošni materialni in kadrovske pogoji za izvajanje učnega načrta;

**2. Vsebine** s podrazdelkoma:

(A) **razdelava po razredih/letnikih**, ki vključuje

(a) etapne cilje (*objectives*) in

(b) vsebine, pojme, ravni,

— h katerim težimo,

— ki jih je potrebno doseči (minimalni standardi znanja),<sup>6</sup> ter

(B) **povezave**: (a) horizontalne, (b) vertikalne, (c) medpredmetne;

**3. Napredovanje** s podrazdelki/temami: (a) filozofija napredovanja, (b) cilji oz. elementi preverjanja in ocenjevanja, (c) teža posameznega elementa znanja v oceni, (č) načini preverjanja in ocenjevanja in (d) standardi za zunanje preverjanje: OŠ (3., 6., 9. r.), SS: ob koncu šolanja (matura ...);

**4. Literatura** s podrazdelkoma: (a) seznam potrjenih in priporočenih učbenikov, učil in (b) širši seznam strokovne literature.

<sup>3</sup> Tako strukturo ohranjajo tudi besedila, ki so nastala po izhodiščih NKS (npr. besedilo PKK OŠ *Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij*).

<sup>4</sup> Vprašanje je, kako bo v končni verziji besedilo poimenovano. Lahko bi se ohranil uveljavljeni izraz učni načrt, s tem da glede na predlagani obseg presega sedanje učne načrte in se približuje učniku, lahko pa se poimenovanje učni načrt nadomesti z izrazom učnik.

<sup>5</sup> Oznaka »kurikulum« kaže na to, da NKS v drugi verziji enači učnik (kurikulum) in učni načrt.

<sup>6</sup> Struktura je povzeta po izhodiščih švedskih učniških izhodišč, npr. 1994 Curriculum for Compulsory Education, str. 3: »(g)goals that school shall strive towards« — »goals where the school is responsible for providing all pupils with opportunities for their attainment«. Prim. še Syllabi for the Compulsory School, str. 83-87 (Swedish): »(t)argets to aim for« in (t)argets that pupils should have attained«.

Tak predlog je zelo kompleksen in pokriva vse bistvene učniške sestavine; vprašanje je, ali ne bi bilo primerno v učnik uvrstiti tudi **priporočil za metodični pristop** k temi/vsebini (oz. didaktične smernice), in sicer v drugi razdelek učnika (vsebine). Na teoretični ravni bi se tovrstna priporočila povezovala s specialnodidaktičnimi načeli in oblikami individualizacije in diferenciacije (v prvem razdelku). Ta priporočila ne bi bila obvezna, pač pa bi bila neke vrste nasvet; anketa<sup>7</sup> med učitelji je pokazala, da kar dve tretjini vprašanih pričakuje npr. prikaz pristopa k umetnostnemu besedilu, le da naj to ne bi bilo obvezno, pač pa zgolj ena od možnosti.

Še eno vprašanje se zastavlja na podlagi predlagane strukture. Ali bi bilo smiselno izdelati le en učnik za celotno šolanje (torej OŠ in SS) ali pa bi kazalo učnik za obvezno šolanje ločiti od ostalih učnikov? Zdi se, da je bolj sprejemljiva druga različica — torej enovit učnik za slovenščino v osnovni šoli, ob njem pa (po primerljivi strukturi) učnik za slovenščino v gimnazijah oz. učnik za slovenščino v poklicnih šolah.

1.3 Učnik za slovenščino v osnovni šoli (naslovljen npr. *Slovenščina v osnovni šoli*), katerega osrednji razdelki so nastali v okviru *Projekta prenove pouka slovenščine*,<sup>8</sup> bi v skladu s predlogom NKS lahko odražal naslednjo sestavo:

Slovenščina v osnovni šoli	Predlog NKS, 2. različica
<p>1. Slovenščina</p> <p>— izhodišča: jezik ter sporazumevanje in spoznavanje stvarnosti, jezikoslovni in literarnovedni temelji predmeta in njegove specialne didaktike,</p> <p>— taksonomija ciljev pouka slovenščine: vzgojni, funkcionalni, izobraževalni cilji,<sup>9</sup></p> <p>— delitev predmetnih področij, razmerje med področji:<sup>10</sup> jezikovna vzgoja: 60 %, književna vzgoja: 40 % ur.</p> <p>— Jezikovna vzgoja: obvezne in izbirne (dopolnilne) vsebine na področjih sprejemanja in tvorjenja besedil, opisa postopkov sprejemanja in tvorjenja ter opisa sistema.<sup>11</sup></p>	<p>1. Predmet (ime)</p> <p>— filozofija predmeta (aims),</p> <p>— specialnodidaktični principi,</p> <p>— kvaliteta znanja in vrednotenje,</p> <p>— predvidena organizacija in časovni obseg,</p> <p>— opredelitev obveznega in izbirnega dela kurikula,</p>

<sup>7</sup> Anketa *Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole* je bila izvedena maja 1996. Izpolnjene vprašalnike je poslalo 19 učiteljev. Odgovori na vprašanje *Ali menite, da je ob berilu potrebno napisati navodila za obravnavo besedil iz berila v razredu*: Navodila:

	1	2	3
a) so nujna	18	1	6 %
b) so dobrodošla	18	11	61 %
c) jih ne potrebujem	18	6	33 %

<sup>8</sup> Sodelavci Projekta prenove pouka slovenščine so se začeli sestajati decembra 1994 pod vodstvom prof. dr. Matjaža Kmecla. Projekt je izdal tematsko številko časopisa *Jezik in slovstvo*, se predstavil na tiskovni konferenci v Cankarjevem domu, sodelavci pa so pripravili že tudi prva gradiva za učitelje in izvedli izobraževalne seminarje.

<sup>9</sup> Prim. B. Krakar Vogel (1988/89). Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. *Jezik in slovstvo* XXXIV, 3 in 4-5.

<sup>10</sup> Delitve ne gre razumeti kot ločevanje predmeta na dve povsem avtonomni področji, pač pa kot razločevanje posebnih jezikovno- in književnodidaktičnih opredelitev ciljev v okviru sicer enotnega predmeta *slovenščina*. Tudi v tujini predmet notranje členijo na področja, hkrati pa poudarjajo njegovo enovitost (prim. informacijo švedske strokovnjakinje B. Garne, ki je vodila pripravo švedskega učnika).

<sup>11</sup> Glej: M. Križaj Ortar, M. Bešter (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *JiS*, 1-2, str. 10.

Slovenščina v osnovni šoli	Predlog NKS, 2. različica
<p>— Književna vzgoja: seznam kanonskih del, seznam pojmov (obvezni vsebinski del kurikula), priporočeni avtorji (izbirni del kurikula, tudi le kot sestavina beril).</p> <p>— Jezikovna vzgoja: različne naloge za usvajanje procesov tvorjenja in sprejemanja ter pojmov v učbenikih in v priporočilih učitelju. Diferenciacija v tretjem triletju.</p> <p>— Književna vzgoja: izbor literature glede na bralne interese, raznolikost glavnih književnih oseb, diferenciacija v tretjem triletju.</p> <p>— Jezikovna vzgoja: sodelovanje učitelja slovenščine z vsemi učitelji v razvijanju jezikovnih izraznih zmožnosti, povezovanje s starši, doizobraževanje učiteljev.</p> <p>— Književna vzgoja: projekt razredne knjižnice, sodelovanje s šolsko knjižnico, povezovanje književne vzgoje in drugih projektov za razvijanje bralne kulture (bralna značka in njena vključenost v učniške zasnove).</p>	<p>— različne oblike individualizacije in diferenciacije,</p> <p>— splošni materialni in kadrovske pogoji za izvajanje učnega načrta.</p>
<p><b>2. Slovenščina v prvem/drugem/tretjem triletju osnovne šole</b></p> <p>— cilji prvega triletja (po stopnjah):                      (a) splošni/vzgojni cilji,<sup>12</sup>                      (b) funkcionalni in izobraževalni cilji.</p> <p><b>Povezave in didaktični pristop:</b></p> <p>— povezanost književne in jezikovne vzgoje,</p> <p>— povezanost med triletji (spiralno programiranje pojma),</p> <p>— povezanost jezikovne vzgoje s tematskimi sklopi SND, SN, SD, naravoslovnih in družboslovnih predmetov, književno vzgojo ter povezanost z glasbenim in likovnim poukom.</p> <p>— <i>poudarki v šolski interpretaciji.</i></p>	<p><b>2. Razdelava po razredih, letnikih</b></p> <p>1. cilji (vsebine, pojmi, ravni):                      (a) h katerim težimo,                      (b) ki jih je potrebno doseči.</p> <p><b>Povezave in didaktični pristop:</b></p> <p>— horizontalne,</p> <p>— vertikalne,</p> <p>— medpredmetne;</p> <p>— <i>specialnodidaktični pristop.</i></p>
<p><b>3. Napredovanje</b></p> <p>— napredovanje od manj zahtevnih ciljev k bolj zahtevnim, individualizacija pouka, opisno ocenjevanje z diagnostičnostjo ocen, sodelovanje s starši,</p> <p>— elementi se izpeljujejo iz delitve področij ter ciljev jezikovne vzgoje,</p> <p>— upošteva se razmerje 60 % : 40 %, znotraj obeh področij se določi pomembnostna razvrstitev dejavnosti. Pri književni vzgoji (v drugem in tretjem triletju) ima v oceni najpomembnejši delež literarnoestetsko branje, temu sledita z enakovrednim deležem pisanje in govorjenje, manjši del ocene predstavljata tudi poslušanje in gledanje.</p>	<p><b>3. Napredovanje</b></p> <p>— filozofija napredovanja,</p> <p>— cilji oz. elementi preverjanja in ocenjevanja,</p> <p>— teža posameznega elementa znanja v oceni,</p>

<sup>12</sup> Ti cilji opredeljujejo **pozitivno vrednostno razmerje** do predmeta/vsebin, medtem ko so širši vzgojni smotri drugotni (prim: B. Krakar Vogel (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. JiS XLI, 1-2). Vzgojni cilji v tem pomenu niso daleč od običajnih

Slovenščina v osnovni šoli	Predlog NKS, 2. različica
<p>— Jezikovna vzgoja: ocenjevanje sposobnosti sprejemanja in tvorjenja besedila (sporazumevalne zmožnosti) ter znanja.</p> <p>— Književna vzgoja: ocenjevanje glasnega branja in memoriranja, ocenjevanje poustvarjalnih pisnih in ustnih odzivov, ocenjevanje bralnih sposobnosti in literarnega znanja.</p> <p>— Standardi se oblikujejo na podlagi končnih ciljev za posamezna triletja. Pri jezikovni vzgoji se povezuje sporazumevalna zmožnost in jezikovno znanje, pri književni vzgoji pa bralna sposobnost in književno znanje.</p>	<p>— načini preverjanja in ocenjevanja,</p> <p>— standardi za zunanje preverjanje.</p>
<p>4. Učbeniki, učila, priročniki in strokovna literatura</p> <p>— Jezikovna vzgoja: jezikovne vadnice (delovni zvezki), vključevanje vaj in metod za razvijanje jezikovnih izrazih zmožnosti v vse učbenike. Didaktične igre in učila.</p> <p>— Književna vzgoja: berila, priročniki, zgledne interpretacije, specialnodidaktične knjige ter knjige o mladinski in nemladinski književnosti, temeljna literarnoteoretična dela.</p> <p>— Jezikovna vzgoja: priročniki, specialnodidaktične knjige, slovnice in druge strokovne knjige o jeziku.</p> <p>— Književna vzgoja: zbirke šolskih branj in družinskega branja, literarne mape.</p>	<p>4. Literatura</p> <p>— seznam potrjenih in priporočenih učbenikov, učil ...</p> <p>— širši seznam strokovne literature.</p>

1.4 Kako so sestavljeni nekateri slovenski in tuji učniški dokumenti? Katere prvine zajemajo? Katere rešitve se zdijo sprejemljive v postopku oblikovanja učnika za slovenščino?

Učniški dokument (*Program življenja in dela osnovne šole*, 1984) ločuje predmete (fizika, biologija, zgodovina, slovenski jezik), v njihovem okviru pa praviloma enovito navaja cilje (v množini, npr. učenci pridobijo nekatere pomembne fizikalne pojme), število ur za posamezni razred, vzgojno-izobraževalne vsebine (npr. merjenje) s pojasnili (gre za neke vrste metodična pojasnila, povezana z šolsko obravnavo vsebine) ter prikazom možnih povezav (zanimivo je, da naravoslovni predmeti ne predvidevajo povezav s slovenščino). Razdelek *Slovenski jezik* (ki vsebuje tudi filmsko vzgojo) deli predmet na področja (primer za 3. razred): branje in pisanje, jezikovna vzgoja, sporočanje, književna vzgoja. Podrobno so navedene vsebine (npr. oblikoslovje: kaj je samostalniška beseda ipd.; sezname del in pojmov pri književni vzgoji). V dopolnitvah in popravkih tega učnega načrta (*Slovenski jezik v osnovni šoli*, 1990) je predlagano črtanje besedil (**Poimenski seznam besedil se črta, ostane samo zapis: Izbor iz berila, periodike in književnih zbirk za otroke**), v višjih razredih osnovne šole pa so poimensko predlagani »avtorji, ki naj bi jim učitelj namenil več pozornosti«. Učni načrt dopolnjuje osnutek kataloga znanj, ki izhaja iz pojmov, jih povezuje s primeri in predlaga povezave. Novejši učniški dokumenti (*Fizika za 7. razred, Učni cilji in normativi za opremo*, 1992) učne cilje (tokrat v edninski obliki, npr. učenec našteje priprave za merjenje časa), povezujejo z normativi za opremo (pripomočki za pouk fizike v 7. razredu, literatura, filmi, računalniški programi) in opozarjajo na javnost dokumentov (seznanjenost učiteljev, učencev in staršev). *Katalog učno-vzgojnih ciljev biologije za osnovno šolo* (1992) prikazuje cilje biologije (v množinski obliki) z napovedjo diferenciacije, nato pa po posameznih razredih

»ciljev, h katerim težimo«, v švedskem učniku npr. »the school should (...) aim to ensure that pupils enjoy reading on their own in order to satisfy their curiosity and achieve personal satisfaction« (Syllabi for the Compulsory School, str. 84).

vsebino/pojme (npr. okolje) povezuje s cilji (npr. razume kroženje vode v naravi). Sklepni poglavji sta *Preverjanje znanja in Literatura. Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli* (1994) je sestavljen drugače kot učni načrt za biologijo: uvodnemu prikazu ciljev predmeta sledi raporeditev po razredih (**Učni načrt**), ki pa ob glavnih temah in številu ur (stari Grki (9)) najprej očrta cilj (v množini), šele nato pa vsebino. Drugo poglavje so **Navodila**, tj. komentar učnega načrta, ki poleg ciljev priporoča pristop k temi (npr. Ob izbranem slikovnem gradivu (dialpozitivi) učencem povemo, da bodo pri zgodovini spoznavali zanimiv svet iz preteklosti človeštva.) ter navede nekaj dodatne literature. Podobno kot učni načrt je sestavljen tudi *Katalog znanja iz zgodovine v osnovni šoli* (1992): gesla, cilji, pojmi (z diferenciacijo: učenci jih le prepoznavajo oz. jih usvojijo).

Že teh nekaj besedil potrjuje domnevo, da slovenski učniški dokumenti po strukturi **niso usklajeni**, čeprav večinoma pokrivajo tri osrednje plasti učnega načrtovanja: *cilj (čemu)*, *vsebino (kaj)* in *metodična priporočila (kako)*.

Podobno strukturno raznovrstnost kažejo tudi tuji učniki. Splošni učnik za obvezno izobraževanje na Švedskem (1994, **Curriculum for Compulsory Education, Lpo 94**) usmerja dejavnost šol s tem, da opredeljuje vrednote, vlogo in cilje šole ter smernice. Kot tak se navezuje na vse tipe šol obveznega izobraževanja, utemeljen pa je v švedski šolski zakonodaji (organizacija nacionalnega šolskega sistema, pridobivanje znanja in razvoj sposobnosti, sodelovanje s starši, skladen razvoj). Učnik tvorijo uvodni del ter cilji in smernice; v uvodnem delu so opredeljene temeljne vrednote (demokracija, individualnost, toleranca ipd.) in naloge šole (posreduje znanje, pomaga v razvoju otroka v odgovornega člana družbe, prenaša kulturno izročilo ter oblikuje splošne vidike).<sup>13</sup> Poglavje *Cilji in smernice* je razdeljeno na več sklopov. V sklopu *Znanje* sta podrobno razloženi dve vrsti ciljev: tisti, h katerim težimo,<sup>14</sup> ter tisti, ki jih je potrebno doseči,<sup>15</sup> posebni cilji so navedeni za posebne vrste šol. Sklop *Smernice* navaja dejavnosti učitelja pri doseganju ciljev. Razdelitev na cilje in smernice ohranjajo praviloma tudi drugi podrazdelki: *Norme in vrednote*, *Odgovornost in vpliv učencev*, *Šola in dom*, *Šola, predšolski in varstveni centri*, *Šola in okolica*, *Ocenjevanje in ocene*, *Odgovornost učitelja*. Taka razdelitev zajema vse tri sestavine učnika, torej tako cilje (*Čemu?*) kot vsebine (*Kaj?*) in dejavnosti za doseganje ciljev (*Kako?*), s tem da so dejavnosti, prikazane v *smernicah*, zelo splošna priporočila učitelju.<sup>16</sup> Učnik za švedščino kot materni jezik, ki je zapisan v okviru ostalih predmetnih učniških besedil,<sup>17</sup> po uvodnem delu, ki poudarja širšo vlogo materinščine,<sup>18</sup> področja predmeta (govorjenje, poslušane, branje, pisanje), vlogo jezika v procesu inkulturacije, identitete in znanja,<sup>19</sup> navaja cilje, h katerim šola teži, ter cilje, ki naj bi jih otrok dosegel. Med cilji prve vrste so tako splošni vzgojni cilji, ki usmerjajo dejavnost šole (razvijanje zaupanja v jezik z namenom vzpodbujanja izražanja), kot cilji, ki se navezujejo na sposobnosti, in sicer s področja jezika (tudi znanje), literature in medijev. Cilji, ki naj bi jih učenci dosegli po *petem* oz. *devetem* letu šolanja, so manj obsežni kot prva vrsta ciljev, opredeljujejo pa splošne standarde/dejavnosti pri jezikovnem pouku (npr. po petem razredu: branje stvarnih in umetnostnih besedil, pisanje raznovrstnih besedil, govorjenje in glasno branje, poznavanje pravopisnih pravil in raba slovarjev; podobno strukturo imajo tudi cilji po devetem razredu). Pretežno ciljno je zastavljen tudi nizozemski učnik **Primary Education in the Netherlands** (1995);

<sup>13</sup> Učnik jih označuje kot »general perspectives« — to so zgodovinski, okoljski, mednarodni in etični vidiki.

<sup>14</sup> Npr. učenci »razvijajo bogat in raznovrsten jezik in razumejo pomen njegovega kultiviranja« — gre za kombinacijo sposobnostnih in vzgojnih ciljev.

<sup>15</sup> Npr. učenci »obvladajo švedščino in lahko aktivno poslušajo in berejo ter izražajo ideje in misli v ustnem in pisnem jeziku« — cilj se navezuje na razvijanje jezikovnih sposobnosti.

<sup>16</sup> Npr. učitelj naj »odprto predstavlja različne vrednote, ideje in probleme in o njih razpravlja«.

<sup>17</sup> Syllabi for the Compulsory Education (str. 83-87).

<sup>18</sup> Prim. uvodni stavek: »Predpogoj za aktivno soudeležbo v življenju družbe je sposobnost pisne in govorne rabe švedščine.« (Isto: 83.)

<sup>19</sup> Uvod se strne z mislijo: »Language occupies a key position in school work.« (Isto.)

ta npr. v poglavju *Nizozemščina (Dutch)* najprej očrta glavne cilje, nato pa področja (*govorne in slušne sposobnosti, branje, pisanje, zavedanje jezika*) z operativnimi cilji, ki jih je potrebno doseči.<sup>20</sup> Italijanski **Didaktični načrti za osnovno šolo** (1990, prev. D. Fabjan Bric s sodelovanjem N. Pertot) poleg *Splošnih smernic*, ki opredeljujejo utemeljenost šole v ustavnih normah, povezanost šole z družino in širšo skupnostjo, procese inkulturacije, strpnost ter skladnost otrokovega razvoja, zvezo med vzgojo in izobraževanjem, vključevanje prizadetih otrok, v sklepnem razdelku prvega poglavja opisuje *učno načrtovanje* (učnocijna utemeljenost,<sup>21</sup> učiteljevo didaktično načrtovanje in organizacija dela, preverjanje znanja). Prvemu poglavju sledi obsežno poglavje *Učni načrti*, ki opisuje posamezne predmete; materinščina je opisana v razdelku *Jezikovna vzgoja*. Razdelek vključuje splošne opredeljitve središčnosti jezikovnega pouka,<sup>22</sup> povezanost jezika in kulture (jezik in mišljenje, jezik in družbeni odnosi, jezik in posameznikovo izražanje, jezik in kultura) ter iz nje izpeljane naloge osnovnošolskega učitelja.<sup>23</sup> Nato so navedeni še cilji (vrste izražanja, tudi komuniciranje v knjižnem jeziku in narečju). Nekatere smotre morajo doseči vsi učenci: ustrezna uporaba jezikovnega izražanja in poznavanje drugih izraznih sredstev, sposobnost pogovornega in strokovnega sporazumevanja,<sup>24</sup> obvladovanje pisnega jezika. V zadnjem podrazdelku so posebej navedene (a) *sposobnosti, ki naj jih učenec udejanji v prvem razredu*, ter (b) *sposobnosti, ki naj jih učenec razvije v celotnem poteku šolanja*.<sup>25</sup> Sklepni del poglavja so *Didaktična navodila*, ki »bodo učiteljem koristila pri učnem načrtovanju, s katerim bodo skušali doseči že prej omenjene smotre« (isto: 19). Priporočila se navezujejo na ustno in pisno sporočanje, branje, popravljanje in razmišljanje o jeziku.<sup>26</sup> Avstrijski učnik za osnovnošolsko izobraževanje (1990) poleg učnega načrta, skupnih izhodišč, globalnih ciljev in didaktičnih temeljev posebej opredeljuje predmete; nemščina je razdeljena na glavna področja (govorjenje, branje, pisanje, oblikovanje besedil, pravopis, opazovanje govora), ki so kasneje merilo za razvrščanje učne snovi (Lehrstoff). Ta obsežni razdelek izhaja iz jezikovne prvine oziroma dejavnosti in jo povezuje s ciljem/dosežkom. Razdelek o nemščini zaokrožijo didaktična načela, ki so očitno namenjena učitelju; tudi v avstrijskih učnikih je torej opaziti povezanost vseh treh glavnih učniških parametrov.

Francoski učnik **Français** (1985) tvori več poglavij in podrazdelkov. Uvodno poglavje *Uradna navodila (Instructions officielles)* v razdelku *Bistvo in cilji (Nature et objectifs)* najprej poudarja pomen materinščine pri uspešnem šolanju (»Uspeh v šoli je pogojen z obvladovanjem francoščine — to je po eni strani osnova vsega učenja, hkrati pa oblikuje jasno, organizirano in zanesljivo mišljenje, pripomore pa tudi k uspehu v socialnem in poklicnem življenju. Zato je obvladovanje jezika prvi instrument svobode.«). Ta del je nekakšna »filozofija predmeta«, ki materinščino umešča v širši spoznavni in socialni okvir (jezik kot sredstvo integracije posameznika v skupnost) ter poudarja raznoliko funkcijsko delovanje jezika (»oblikovanje neobhodnega estetskega užitka v začetnem poučevanju«). Temu razdelku sledijo *Navodila in programi (Instructions et Programmes)*, ki na treh ravneh (pripravljalna, osnovna, srednja — *cours préparatoire/élémentaire/moyen*) navajajo cilje, učiteljeve aktivnosti (npr. »učiteljeva beseda je jasna, dobro artikulirana, pravilna«) in posebne vaje (npr. izgovor), in sicer za **govorjenje, branje in pisanje** (posebej je poudarjena raznovrstnost besedil in povezanost branja s celotnim poukom), **jezikovni pouk** (dve metodi: razvijanje jezikovne zmožnosti in neposredna analiza, *l'analyse explicite*) s podrazdelki pravopis,

<sup>20</sup> To so »attainment targets«, npr. učenci so sposobni »razlikovati med informativnimi in argumentativnimi besedili, zgodbami, poezijo in dialogi v drami, lutkovni in gledališki igri«.

<sup>21</sup> »Osnovna šola usmerja vse delo k zastavljenim vzgojnim smotrom. Upoštevati mora ministrski program, ki predpisuje vzgojne vsebine ter določa osnovne veščine, ki jih morajo učenci usvojiti.« (Didaktični načrti za osnovno šolo, str. 10-11.)

<sup>22</sup> »Poudariti je treba poseben pomen, ki ga ima slovenščina kot učenčev mater(ni) jezik, saj poteka v tem jeziku vzgojni proces in pouk posameznih predmetov. Zato mora učitelj gojiti slovenščino pri vseh predmetih.« (Isto: 14.)

<sup>23</sup> Povezanost jezika in omenjenih plasti se preslika v naloge učitelja, npr. »pospeševati sposobnost izražanja učencev ter jih približati svetu književnosti.« (Isto: 15.)

<sup>24</sup> Znova je zanimivo stališče do narečja: »V tem okviru je prav, da učitelj spoštuje eventualno uporabo narečja kot izraza kulture okolja, iz katerega učenec izhaja.« (Isto: 16.)

<sup>25</sup> Zanimiva je oblika cilja: »Razume in ponovi s svojimi besedami vsebino besedil, ki jih je slišal ali sam prebral.« (Isto: 18.)

slovnica (posebej besedne zveze, zaimki, spregatev ipd.), slovar (npr. besedne družine) ter **pesniška raba jezika** (*Usage poétique de la langue*), ki posebej poudarja pesemsko jezikovno igro, memoriziranje in sestavljanje »razredne antologije«. Drugo poglavje, *Sposobnosti obvladovanja jezika* (*Compétences dans le domaine de la langue*), je razdeljeno na podpoglavja Ustni jezik (Langue orale), Branje, Pisanje in Ustvarjanje spisov (pisno izražanje, slovar, pravopis, slovnica); vsako podpoglavje prikazuje tri stopnje (Cycle 1, 2, 3), ki navajajo, kaj mora otrok/učenec doseči («L'enfant droit pouvoir: (...)»).<sup>27</sup> Tretje poglavje *Premisleki, sugestije, nasveti* (*Réflexions — Suggestions — Conseils*) se osredotoča na ustno izražanje in ob osrednjih ciljnih zajema tudi pedagoške situacije in komentarje (nasvete učitelju). Podpoglavje *Branje* (*Lecture*) te nasvete razvije celo do vzporedne postavitve ciljev, ki naj jih doseže otrok, in aktivnosti učitelja, pedagoški nasveti pa so zapisani še ob opismenjevanju in pisanju spisov, slovnici, pravopisu, slovarju ter poeziji (naveden je tudi priporočilni seznam del). Norveški učnik za materinščino **Norway** (**V: Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway**, 1987) uvodoma povezuje mišljenje in jezikovne zmožnosti,<sup>28</sup> pouk jezika in pouk nasploh<sup>29</sup> ter socializacijske in inkulturacijske vplive pouka jezika in književnosti. Uvodnemu delu sledijo *Cilji* (*Objectives*) z navedbo štirih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje), poudarjanjem kreativnosti, zvrstnosti jezika, pridobivanja norme, bralne kulture, medijske vzgoje, identitete in medkulturnosti. V pojasnilih je še posebej poudarjena komunikacijskost predmeta,<sup>30</sup> odgovornost vseh učiteljev za poučevanje predmeta,<sup>31</sup> povezava z mediji (branje literature kot protiutež hrupnim medijem) in ohranjanje dialektov. Poglavje *Teme in napredovanje* (*Subject matter and progression*) pojasnjuje sestavo učnega načrta (osem področij učenja s pojasnili, tudi metodičnimi),<sup>32</sup> sledi pa nekaj opomb o osrednjih področjih učenja (novo področje je Mediji in računalniška tehnologija). Poglavje *Učne metode* (*Teaching methods*) najprej poudarja raznovrstnost metod, posebnost predmeta pa je, da je jezik hkrati orodje in predmet učenja. Posebej je izpostavljena dramatizacija ter ustvarjalna raba jezika. Poglavje *Učna sredstva* (*Teaching aids*) omenja učbenike in druge knjige ter dostop do ustrezno opremljene knjižnice in računalniške opreme. Tako učnik za norveščino preide k osrednjemu poglavju, k področjem učenja (*Main areas of study and topics*). Prvo, izhodiščno področje je *Temeljni pouk branja in pisanja* (*Basic teaching in reading and writing*), ki navaja cilje, utemeljenost v govorjenem jeziku,<sup>33</sup> igri in identifikaciji. Zanimiv je izbor besedil na podlagi mehanizmov identifikacije: pri glasnem branju literarnih besedil naj učitelj izbira besedila, ki ustrezajo bralnim interesom tako deklic kot dečkov, ter pri tem upošteva raznovrstnost literature, spoznavanje jezika, povezovanje branja in pisanja, vpliv medijev. Podrazdelkom, ki tvorijo prvo področje učenja, sledi pregled tem in aktivnosti po triletjih. Podobno so zgrajena tudi druga podpoglavja, ki opisujejo področja učenja — v pregledu teh podpoglavij se zdi smiselno podčrtati le osrednje oz. najbolj zanimive misli posameznih podpoglavij. *Ustna raba norveščine* (*Oral use of Norwegian*) temelji na vzpostavljanju situacij, ki so primerne za pogovor in pripovedovanje, pri tem pa je kot metoda pomembna dramatizacija in gledališki dogodki. Podpoglavje *Književnost* (*Literature*) poleg ciljev poudarja pomen branja in poslušanja,<sup>34</sup> raznovrstnost literature (učnik navaja različne žanre, tudi »popularno«, tj. trivialno književnost — vzpostavljanje kritičnega odnosa), pomen drame kot zvrsti, lastno pisno ustvarjalnost, preseganje spoznavnih omejitev okolja, uravnoteženost med deli

<sup>26</sup> »Slovnico moramo obravnavati kot zavestno beleženje zakonitosti, ki jih je otrok podzvestno že zaznaval. V tak pristop k slovnici spada analiza besedila z jezikovne, sintaktične in vsebinske strani.« (Isto: 24.)

<sup>27</sup> Ta del besedila je mogoče primerjati s »cilji, ki jih je potrebno doseči«, v švedskih učniških dokumentih.

<sup>28</sup> »The ability to think is close connected to language ability.« (Norway: 138.)

<sup>29</sup> »All subject, but Norwegian in particular, should stimulate and teach the pupils to use language.« (Isto.)

<sup>30</sup> »The totality of the subject is related to the concept of communication.« (Isto: 139.)

<sup>31</sup> »This means that all subject teachers are responsible for teaching the mother tongue.« (Isto.)

<sup>32</sup> »This arrangement provides a basis for local variation in the choice of methods of approach, teaching methods, themes for study, and subject matter.« (Isto: 140.)



avtorjev in avtoric ter jezikovno pestrost literature. Vrednotenje besedil je cilj že na prvi stopnji (odziv na vrednote, ki jih ponuja besedilo), posebej pa se zdi sestavljalcem učnika pomembna vloga šolske knjižnice, ki naj bo lahko dostopna in dobro opremljena. *Pisna raba norveščine* (*Written use of Norwegian*) poudarja motivacijsko vlogo branja pri pisanju otroških besedil, upoštevanje interesov in izkušenj deklic in dečkov, raznovrstnost žanrov glede na temo, okoliščine in naslovnika<sup>35</sup> (poleg umetnostnih vrst tudi neumetnostni žanri, celo reklame) ter postopno razvijanje formalnih zahtev. Področje *Pisava* (*Handwriting*) je manj obsežno kot ostala področja, opozarja pa na nekatere posebnosti usvajanja spretnosti pisanja z roko (levičarji, lastna pisava). Obsežnejše področje je *Jezikoslovje* (*Linguistics*), ki poleg ciljev, povezanih s spoznavanjem strukture jezika, vrednot in tolerance, poudarja vključevanje spoznavanja narečij,<sup>36</sup> povezovanje začetnega pouka branja in pisanja s spoznavanjem strukture jezika (fonemi, črke, besede, besedne vrste, besedotvorje, stavki itd.) v poimenovanih, ki tvorijo preprost sistem, medtem ko je podrobno in sistematično spoznavanje slovnice prepuščeno kasnejši stopnji šolanja<sup>37</sup> (v sedanjem slovenskem sistemu je ta stopnja predmetna stopnja osnovne šole). Posebej učnik omenja tudi spoznavanje zgodovine jezika, pravopis (v prvih treh letih šolanja predlaga individualno vodenje učencev z ne prevelikimi popravki), kasneje je pouk pravopisa bolj sistematičen. Vse omenjene bistvene elemente vključuje tudi pregled po triletjih: tako učenci npr. že na prvi stopnji spoznavajo samostalniško besedo in narečne besede, se zavedajo razlik med pesništvom, pripovedništvom in dramatiko ter med stvarno in leposlovno literaturo. Posebnost norveškega učnika je poglavje *The »Sidemål*«, tj. poglavje o enem od obeh norveških jezikov, ki se ga učenec v šoli uči kot drugi jezik.<sup>38</sup> Sklepno področje učnika za norveščino je podpoglavje *Mediji in računalniška tehnologija* (*Media and Computer Technology*), ki že na ravni ciljev ni zastavljeno le kot »obramba pred nasiljem medijev«, pač pa kot neke vrste medijsko in računalniško opismenjevanje, ki razvija sposobnosti za izražanje in sporazumevanje (npr. oblikovanost časopisov oz. televizijskih informacij, vpliv medijev na jezik ter usvajanje vseh raznolikih »jezikov« televizije, radia in računalnika, prepoznavanje nenorveških prvin v jeziku ter možnost medijske izolacije posameznika). Zdi se, da je na tem področju učenja še posebno pomembna analiza vrednot. Učnik za norveščino se zaključí s podpodročjem, ki v okviru medijev očrta potrebnost predstavitve kakovostnih filmov ter filmskih verzij leposlovja.

Škotski učnik *English Language 5-14* (1991) v uvodu pojasnjuje strukturo učnika in opredeljuje osnovne pojme (cilj, dosežek, področje ipd.). Izhodiščno poglavje (*Rationale*) opredeljuje razmerje med jezikom in učenjem,<sup>39</sup> nato pa opredeli štiri področja: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje; področjem (ki so hkrati tudi »rezultati« pouka) je pridruženo znanje o strukturi jezika, poznavanje namena in konteksta ter glavni cilji in učiteljeve aktivnosti. V okviru posebne problematike pouka angleščine so izpostavljeni pridobivanje jezikovnega znanja, študij zvrsti in pomen škotske kulture ter drama, mediji in računalniki. Prvi, obsežnejši del učnika tvorijo opisi področij (oz. sposobnosti), podpodročij in podrobnih ciljev, ki naj jih dosežejo otroci (po zahtevnosti so ti cilji razporejeni na pet ravni). Vsa štiri področja razvijanja jezikovnih sposobnosti

<sup>33</sup> »The teaching shall be based on the language spoken by the pupils.« (Isto: 142.)

<sup>34</sup> »In all grades the pupils must read literature and listen to the literature read aloud.« (Isto: 146.)

<sup>35</sup> »In all classes, and at their own level of ability, the pupils shall learn to choose a way and style of writing to suit the message, the situation and the recipient.« (Isto: 150.)

<sup>36</sup> »The pupils should learn some of the most distinctive features of Norwegian dialects, and be shown examples of how dialects change.« (Isto: 153.)

<sup>37</sup> »The pupils should be introduced to the terms applied in Norwegian grammar before they need them in order to learn foreign languages (...), but a more detailed, systematic presentation of grammar should be postponed until the lower secondary school stage.« (Isto.)

<sup>38</sup> Norveščina ima dve varianti: *Bokmål* in *Nynorsk*; enega od obeh jezikov govorijo otroci doma (to je torej prvi jezik, *hovedmål*), drugi je njihov drugi jezik (*sidemål*).

<sup>39</sup> »Language is at the heart of children's learning.« (English language 5-14: 3.)

(poslušanje, govorjenje, branje, pisanje) so v nadaljevanju dokumenta **mrežno** razporejena glede na podpodročja in dosežene ravni. Posebno zanimivo je razmeroma zgodnje razlikovanje umetnostnih in neumetnostnih zvrsti na ravni cilja<sup>40</sup> ter dosledno oblikovanje ciljev za področje znanja o jeziku.<sup>41</sup> Tretji, najboljše razdelek opisuje učiteljeve dejavnosti oz. temeljne smernice za delo šole, in sicer najprej na ravni teoretičnih priporočil,<sup>42</sup> nato ponovno v obliki mrežne strukture,<sup>43</sup> ki prikazuje pristope k poučevanju angleščine: ti se navezujejo na cilje v poglavju o dosežkih učencev. Četrto poglavje je posvečeno individualizaciji in diferenciaciji (*Catering for the Needs of Individual Pupils*); posebno izobraževanje zadeva tako zelo sposobne otroke kot otroke s kratkotrajnimi oz. izrazitimi in kompleksnimi težavami; mrežno so prikazani cilji in aktivnosti za nadpovprečne učence. Peto poglavje je namenjeno ocenjevanju (*Assessment and Recording*); dosežke/cilje, zapisane v drugem poglavju, naj učitelji uporabljajo kot okvir za ocenjevanje, čeprav niso podrobni ocenjevalni kriteriji. Poglavje se sklone z opisom oblik ocenjevanja; pomembna je povezava z aktivnostmi učitelja, ki jih opisuje tretje poglavje. Sklepno poglavje se dotika posebne problematike poučevanja angleščine, tj. vloge jezikovnega znanja (znanje se osredotoča na večje jezikovne enote, čeprav manjše niso zapostavljene, npr. besedne vrste), žanra (umetnostne in neumetnostne zvrsti in vrste besedil), škotske kulture (jezikovna raznolikost, narečja, uporaba škotskih besedil), *drame* (kot metoda za razvijanje jezika na vseh področjih, igra vlog), *medijev* (razumevanje in kritično vrednotenje medijev ter vpliv na jezikovni razvoj), *računalnikov* (uporabnost (pisanje besedil, namizno založništvo, pridobivanje informacij, igre) in vzpodbujanje jezikovnega razvoja) ter *vir* (npr. učna sredstva). Že na prvi pogled je očitno, da je škotski učnik premišljeno in podrobno sestavljen, zato pa tudi zelo obsežen (72 strani), ter da v svojo strukturo vključuje širok spekter problematike, vsekakor pa vsa tri temeljna vprašanja (*Čemu? Kaj? Kako?*).

1.5.0 Učniški dokumenti, ki naj bi nastali kot podlaga za novo slovensko osnovno šolo, bi glede na priporočila in tuje izkušnje lahko odražali naslednjo strukturo:

Cilj, prvina/dejavnost	1. raven/leto	2. raven/leto	3. raven/leto	Povezave	Pristop
------------------------	---------------	---------------	---------------	----------	---------

1.5.1 Med cilji bi bilo mogoče ohraniti »klasično«<sup>44</sup> delitev ciljev na vzgojne, funkcionalne in izobraževalne. Prvi se navezujejo na vrednostna stališča do predmeta (pri književnem pouku torej do (branja) literature), drugi na razvijanje sposobnosti (za zaznavanje/doživljanje, razumevanje in vrednotenje ter izražanje), tretji opredeljujejo pridobivanje znanja (»Gre za sistematično pridobivanje dejstev, pojmov, posplošitev in metod literarne zgodovine in teorije na ravni pomnjenja in prepoznavanja, razumevanja, uporabe ali ustvarjalnega preoblikovanja.«).<sup>45</sup> Učnik za slovenščino na vseh stopnjah potemtakem nikakor ne sme zaiti zgolj v opredeljevanje bralne kulture ali bralne sposobnosti (npr. *Učenci zaznavajo in doživljajo zvočnost pesmi. Zvok besede in zvočno slikanje (onomatopoijo) povezujejo s podobami, ki jih vzbuja besedilo.*), pač pa mora

<sup>40</sup> »Awareness of genre (type of text)«, raven A: »In listening to text, show recognition of one obvious difference between two simple texts of distinct types, such as a poem and a recipe.« (Isto: 12.)

<sup>41</sup> »Show that they know, understand and can use at least the following terms: author, title, chapter, index, contents; character, setting the scene, poem, dictionary; question mark.« (Isto: 16.)

<sup>42</sup> Ta del besedila navaja med drugim načela, ki naj se upoštevajo pri načrtovanju programov; npr.: šole naj »priskrbijo učne dejavnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja v kontekstu (tj. učni situaciji, dod. I. S.), tako da zagotovijo ravnovesje, napredek in koherenco programa kot celote« (isto: 21). Tudi tu je posebej poudarjena vloga pridobivanja znanja o jeziku.

<sup>43</sup> Npr. na področju branja: učitelj naj v diskusiji »pozorno poslušaja; pomaga vsem učencem, da sodelujejo v njej; širi pogovor z zastavljanjem vprašanj; sprašuje otroke, naj napovejo, kaj se bo zgodilo v nadaljevanju; daje pozitivni odziv; vzpodbuja mišljenje in skupne ideje« (isto: 40).

<sup>44</sup> Prim. B. Krakar Vogel (1995/96). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ.

B. Krakar Vogel (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. Jezik in slovstvo XLI, št. 1-2.

<sup>45</sup> B. Krakar Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ, str. 9.

opredeliti tudi kanonska besedila in avtorje (predlagani seznam del)<sup>46</sup> ter osrednje literarnozgodovinske in teoretične pojme (npr. *Poznali in uporabljali bodo izraze: pesnik/pisatelj, naslov, odlomek, narodna, prevedel/prevedla ter pesem, kitica, verz, rima; gledališče, film, lutkovna igra, igralec/igralka, oder, pravljica, pripoved*). Tako opredeljenih izobraževalnih/materialnih ciljev seveda ni mogoče kar na hitro označiti za literarni scientizem, ki da je »pristnemu« doživljanju literature škodljiv; upoštevati pa velja izhodišče, da je pri pouku književnosti oziroma v učniku bistveno predvsem literarnoestetsko doživetje (in z njim povezano razvijanje bralne sposobnosti), ki ga literarno znanje pogloblja.<sup>47</sup> Tako prepoudarjanje zgolj subjektivnega odziva na besedilo kot pretirano usvajanje literarnega znanja sta v šolski interpretaciji besedila odklona, vendar to še ne pomeni, da bi bilo potrebno v okviru novega učnika napovedovati vojno literarnemu znanju. Povezanost znanja in literarnoestetskega doživetja oziroma njuno smiselno dopolnjevanje bržkone najboljše odraža naslednja misel: Učenci ne berejo *Povodnega moža* zato, da bi se naučili, kaj je balada, pač pa pri pouku književnosti spoznajo to oznako zato, da bi globlje doživeli *Povodnega moža* (tj. posebnosti baladnosti v tej Prešernovi pesmi). Iz predlagane strukture je tudi jasno, da se obči cilji (privzganje bralne kulture, razvijanje bralne sposobnosti ter pridobivanje književnega znanja) povezujejo s prvinami besedila (npr. likovnost jezika, motivika, tema) oziroma dejavnostmi (branje, poslušanje, pisanje, govorjenje); iz take medsebojne povezanosti občih ciljev (smotrov) in prvin/dejavnosti se izčlenijo operativni cilji, ki tvorijo najpomembnejši del mrežne strukture učnika.

1.5.2 Poleg podrobnih ciljev, ki so razvrščeni bodisi po razredih bodisi po stopnjah (diferenciacija), sta v učniškem sistemu pomembni še dve sestavini, in sicer *povezave* ter *pristop*.<sup>48</sup> Oboje je pomembno zlasti v tistem delu učnika, ki opredeljuje cilje jezikovne vzgoje in njeno povezanost z ostalimi predmeti. Tudi književna vzgoja predvideva take povezave, in sicer predvsem z umetnostnimi predmeti (likovni in glasbeni pouk) ter (na višji stopnji) s predmeti družboslovno-humanističnega sklopa. Opozoriti velja, da ob predvidenih povezavah nobeno od temeljnih področij ne izgubi svoje individualnosti oziroma se ne podredi drugemu področju. To še posebej velja za književno vzgojo, ki npr. tematske razporeditve besedil ne »črpa« iz kakega drugega predmeta, pač pa na podlagi literarnovednih opredelitev tematike književnosti ter analize bralnih interesov. Posebna plast učnika je pristop, tj. prikaz možnosti/načel obravnave prvine oziroma doseganja delnega cilja. V tem okviru ne gre za podroben opis aktivitama šolske interpretacije, pač pa zgolj za njegove ključne elemente (npr. možnost uvodne motivacije, glavni poudarki analize ali predlog novih nalog).

Taka sestava učnika za slovenščino je torej primerljiva tako s tradicionalnimi domačimi kot s tujimi modeli; v osrednjem delu odgovarja na ciljno-vsebinski vprašanji *čemu* in *kaj*, v dodatku (*povezave* in *pristop*) pa še na vprašanje *kako*. Nedvomno pa je, da cilji, vsebine in priporočila tvorijo le »sivo, suho« površino procesa, v katerem se pri branju srečujejo literatura, učenci in učitelj. In ker je ta proces »živ«, je navsezadnje — nepredvidljiv; učnik zato ne more zagotoviti užitka ob branju in razčlenjevanju literature v šoli, lahko pa nakaže nekatere poti do uspešnega »srečanja« z besedilom. Je torej zemljevid, ne pa zemeljska površina.

<sup>46</sup> Maja 1996 je bila opravljena anketa (Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole), ki je med drugim ugotavljala tudi potrebnost vsebinsko-metodičnih sestavnikov učnika. Na vprašanje, ali je v učniku potrebno opredeliti osrednje avtorje (literarni kanon), ni niti ena vprašana učiteljica odgovorila, da takega seznama ne potrebuje, dobra petina meni, da je seznam nujen, velika večina pa, da je dobrodošel. Vprašanje za sestavljalce učnika bo, ali v seznam vključiti le osrednje (kanonske) avtorje ali kar vse tiste avtorje in dela, ki imajo oznako »priporočljivo«.

<sup>47</sup> Prim.: B. Krakar Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ, str. 15.

<sup>48</sup> Razdelka sta lahko del mrežne sheme oziroma neke vrste »dodatek« k njej (tako kot v predlogu učnika za 1. triletje).

Igor Saksida

UDK 372.880.163.6:371.214

SUMMARY

**SOME THOUGHTS ON THE STRUCTURE OF CURRICULAR TEXTS:  
SLOVENE**

The article first defines *curriculum* as a group project being developed through professional consensus. This text is verified in its professional field, through views of teachers and of the general public. In part one recommendations of the Slovene National Curricular Council are discussed, in particular two versions of the structuring of curricular documents. The one-document version seems preferable. It envisages a single document subsuming all the others and consisting of four parts: (1) subject, (2) content (i.e. subject catalogue with a detailed description of each year and interconnections), (3) advancement (exam catalogue) and (4) bibliography. On closer examination, the complexity of the draft and comparability with foreign curricula become obvious, but it would be recommendable to include also didactic guidelines, which should help teachers in developing their approach to a topic. These guidelines should not be compulsory, but rather a kind of advice; a survey among teachers has shown that two thirds of them expect e.g. to be told how to approach a literary text, though not with an obligatory model to follow but rather as a possible strategy. It would also be useful to have a uniform curriculum for Slovene language in primary school, as well as a comparable curriculum for Slovene language in grammar school, and a curriculum for Slovene language in vocational schools.

Part two of the article discusses the structure of some sample Slovene and foreign curricular documents, summing up the main elements of these texts, those basic for the development of the new curriculum. Recent curricular texts have not been uniform in their structure, but

most of them do cover three central layers of curriculum design: *aim* (why), *content* (what) and *methodological recommendations* (how). A similar structural versatility can be found in foreign curricula: Swedish, Dutch, Italian, Austrian, French, Norwegian and Scottish documents have been analysed, either general (referring to compulsory education) or specialised (referring to the mother tongue). The article focuses on certain aspects of these texts which are of relevance for the current renovation of Slovene language teaching programmes, viz. the role of grammar in the development of linguistic ability, distinction between reception and production of pragmatic and literary texts, and definition of activities in mother tongue teaching (listening, speaking, reading, writing).

The the final part of the article, a structure for the Slovene language curriculum is suggested: a network structure (aim, level/year, interconnections, approach), a taxonomy of objectives (educational, functional, instructional - and within that, a suggested list of canonical texts), with derived operational aims as the most significant part of the curriculum network structure. Besides these aims, interconnections and approaches should also be part of the curriculum. The interconnections are important in particular as a correlation between language education and other subjects, and the approaches should show the principles underlying treatment of individual elements in class or possibilities for achieving partial objectives.