

SMOTRI, VSEBINE IN METODE POUKA SLOVENSKE KNJIŽEVNOSTI

(Nadaljevanje in konec)

3. Vsebine pouka književnosti

Vsebine za pouk književnosti, tj. literarna dela in literarnovedne vsebine ter metode izbira v skladu z didaktično oblikovanimi smotri temeljna znanost, literarna veda z obema glavnima disciplinama, literarno zgodovino in literarno teorijo. Ti dve disciplini oblikujeta obe glavni načeli za izbiro književnovzgojnih vsebin, literarnozgodovinsko in literarnoteoretično načelo. Zahteva po usklajenosti vsebin s smotri pa opravičuje še osamosvojitve tretjega, literarnorecepcijskega načela upoštevanja (mladega) bralca. To načelo se ne le ves čas vključuje v izbiro vsebin po prejšnjih dveh, ampak to izbiro tudi dodatno usmerja.

3.1 Literarnozgodovinsko načelo

Če se literarna zgodovina ukvarja s preučevanjem literarnega dela kot »pojava v času oziroma kot posledice in vzroka«,²² torej z diahronim preučevanjem literature, pomeni upoštevanje literarnozgodovinskega načela pri pouku književnosti naslednje:

- a) branje literarnih del, ki so po merilih te vede najpomembnejša za literarnozgodovinski razvoj in reprezentirajo razvoj slovenske, svetovne in drugih jugoslovanskih književnosti;
- b) vključevanje literarnozgodovinskih vsebin in metod (sosledje obdobij, tematik, zvrsti itd., študij virov itd.), ki omogočajo razumevanje tega razvoja.

Obravnavanje književnih del z literarnozgodovinskih vidikov je nujno za razvoj književnih sposobnosti in kulture. Učencu omogoča poznavanje in razumevanje literarnozgodovinskih pojavov, potrebnih za lasten vstop v književno delo. Poznavanje in razumevanje literarnozgodovinskega razvoja zlasti nacionalne književnosti kot bistvene vrednote narodovega kulturnega in celotnega družbenega razvoja prispeva tudi k oblikovanju narodne in vsakršne humanistične zavesti. – Zaradi poudarjene vloge slovenske književnosti pri oblikovanju slovenske narodne zavesti ima prav prikaz njenega razvoja v naših učnih načrtih upravičeno prednost pred prikazom razvoja drugih literatur.

3.1.1 V naši srednješolski, deloma pa tudi osnovnošolski praksi se razvrstitev učnih vsebin po literarnozgodovinskem načelu ves čas upošteva. V srednji šoli v zadnjih letih niha le čas, namenjen taki obravnavi. V predreformni srednji šoli se je pregled literarnozgodovinskih obdobij poučeval štiri leta, v prvi verziji usmerjenega izobraževanja dve, v prenovljeni pa naj bi se tri. Vendar učitelji iz prakse menijo, naj bi se tak pregled zopet poučeval v srednji šoli vsa štiri leta.²³

²² M. Kmecl, *Mala literarna teorija*, Ljubljana 1976, 13.

²³ Prim. J. Toporišič, *Predlogi za izboljšanje položaja slavistov na šolah* (sprejeti na rednem občnem zboru SDS 1. X. 1987 v Bohinjski Bistrici), JiS 1987/88, 4/III.

Pri tej zahtevi se nekoliko zanemarija dejstvo, da se v prenovljenih načrtih tudi v četrtem letniku upošteva literarnozgodovinsko načelo, le da tokrat »genus proximum« ni obdobje, ampak kak drug, navadno literarnoteoretični pojem, npr. tema ali zvrst. Tako se pregled obdobji v četrtem letniku nadgradi s pregledom zvrstnega ali tematskega razvoja literature. To pa zahteva drugačen metodološki pristop. Menim, da je prav zaradi metodološke raznovrstnosti in njene stopnjevanje zahtevnosti (kar bi se moralo pokazati v formulaciji ciljev) razporeditev učnih vsebin po literarnozgodovinskem načelu v prenovljenem učnem načrtu za usmerjeno izobraževanje dovolj ustrezna. Razumljivo nam je nekoliko žal, da se zaradi pomanjkanja časa in drugačne sestave učnega načrta v šoli ne da obravnavati vsega, kar se nam zdi potrebno. Vendar časa za vse tudi ob drugačni razporeditvi učne snovi in večjem številu ur materinščine (pa ne da se strinjам s tem, kolikor jih je zdaj, bogne daj!) ne bo nikoli dovolj, ker je snovi enostavno preveč, zmogljivosti preobremenjenih učencev pa tudi niso neskončne. Zato bomo vedno morali pristajati na razumno kompromisno selekcijo, usklajeno z glavnimi smotri, ki zahtevajo premik z vprašanja »koliko« na vprašanje »kako«.

3.2 Literarnoteoretično načelo

Literarna teorija je v priročniku Janka Kosa definirana kot veda, ki preučuje »vprašanja o tem, kaj je besedna umetnost po svojem bistvu; kako sploh obstaja; katere so njene temeljne vrste; predvsem pa, kako je literarno delo zgrajeno ali sestavljeno.«²⁴ Upoštevanje literarnoteoretičnega načela pri pouku književnosti torej pomeni:

- a) izbiro literarnih del po literarnoteoretičnih postavkah (po zvrsteh in vrstah, po tematiki ali po drugih prvinah);
- b) spoznavanje in rabo literarnoteoretičnega instrumentarija, ki je potreben za razumevanje in vrednotenje, torej za »poglobljeno ter polno doživljanje literarnega dela« (M. Grosman) oziroma za razvoj vseh književnih sposobnosti in kulture.

Potrebo po uporabni literarni teoriji v šoli ugotavljajo tudi naši literarni strokovnjaki (J. Kos, B. Paternu), pogosto tudi učitelji praktiki na svojih srečanjih.

3.2.1 V naši vzgojno-izobraževalni praksi je zlasti v osnovni šoli uveljavljena izbira književnih del po tematiki, v srednji pa – v prenovljenih učnih načrtih za četrti letnik – že omenjena izbira po kombiniranem razvojnotematskem in razvojnotematskem načelu.

Velike težave so z vključevanjem literarnoteoretičnega instrumentarija, pojmov in metod. Dosedanja praksa je pokazala dva glavna načina:

- sistematično podajanje literarnoteoretičnih znanj, ločeno od konkretnih besedilnih obravnav pri literarnozgodovinskem pregledu, ponavadi v bloku. Iz izkušenj vem, da so učenci tako teorijo sprejemali »kot normativno teorijo, kot čist in samozadosten pojmovnik, kot snov za učenje na pamet, namesto da bi bila poudarjena njena funkcionalnost«;²⁵
- vključevanje literarnoteoretičnih pojmov ob obravnavi besedila, a brez dosledne sistematične sinteze (npr. v učbenikih prve verzije usmerjenega izobraževanja).

²⁴ J. Kos, Očrt literarne teorije, Ljubljana 1983, 9.

²⁵ Vuk Milatović, Aktualni problemi nastave teorije književnosti. Gradivo za XII. jugoslovanski slavistični kongres v Novem Sadu, 1988, 60.

Za učinkovito razvijanje književnih sposobnosti in kulture sta se oba načina izkazala kot pomanjkljiva. Pregledovanje besedil, ki jih učenci pišejo o prebranih literarnih delih, je pokazalo, da se sprejemanje literature tudi pri najboljših le redko povzpne od prvotnega (čustvenega) doživljanja do bolj poglobljenega razumevanja skozi analitično-sintetične postopke z določenim literarnoteoretičnim instrumentarijem ter do vrednotenja kot »soudležbe ob ustvarjenih vrednotah.«²⁶

V prihodnje bo zato ena glavnih nalog literarne vede, književne didaktike in prakse, iskati kolikor toliko ustrezen način za združitev uporabnosti in sistematičnosti sodobne literarne teorije pri pouku književnosti. Verjetno se bo treba ozreti še po drugih izkušnjah in tudi v praksi preizkusiti več možnosti.

3.3 Literarnorecepcijsko načelo

Teorija recepcije se ukvarja z bralčevim sprejemanjem leposlovja. V središču pozornosti je bralec in njegovo obzorje pričakovanj, zmožnost sprejemanja književnega dela na podlagi predhodnega poznavanja književnosti.²⁷

Vključevanje literarnorecepcijskega načela bi za vsebinske in metodične vidike pouka književnosti pomenilo naslednje:

a) prilagajanje učnonačrtne izbire književnih del po prejšnjih dveh načelih tudi obzorju pričakovanj mladega bralca;

b) upoštevanje specifičnega naslovnika pri izbiri »metodične strategije v interpretativno-analitični fazi komunikacije z umetniškim delom.«²⁸ To npr. pomeni, da šolska obravnava književnega dela ne sme obiti bralčevega doživljanja, ki mora biti izhodišče za šolsko interpretacijo. Posledica take metodološke in metodične strategije je tudi širjenje obzorja pričakovanj in sposobnosti branja prej nerazumljivih književnih del.

Literarnorecepcijsko načelo dodatno utemeljuje tudi nekatere specifične poudarke pri izbiri vsebin po obeh prej omenjenih načelih.

Tako npr. še dodatno utemeljuje prednost nacionalne književnosti v šoli. Ta namreč nudi »največ doživljajskih, mišljenjskih in izraznih sestavin, s katerimi se bralec notranje poenači, identificira.«²⁹ Prav tako to načelo opravičuje tudi »pokrajinsko« prilagajanje nacionalnega učnega načrta, tako da se po posameznih pokrajinah po preudarku bolj poudarjajo literarni rojaki.

Literarnorecepcijsko načelo utemeljuje tudi prilagajanje bralcu glede izbire literarnih zvrsti in tematike. Tako B. Paternu piše o nujnosti obravnave različnih trivialnih književnih vrst,³⁰ ki so mnogim mladim bralcem zelo močna literarna izkušnja, in meni, da bo treba izdelati premišljene prehode med obravnavanjem trivialne in elitne književnosti. (V praksi se mi je nekoč pokazala uspešna tematsko utemeljena primerjalna razčlenitev Svetinove Ukane in Zupanovega Menueta za kitaro.)

²⁶ Borut Pihler, Bettijeva konceptualizacija hermenevitične metodologije, *Anthropos* 1987, 92.

²⁷ Prim. D. Rosandić, n. d., 29.

²⁸ N. d., 30.

²⁹ B. Paternu, n. d., 60.

³⁰ Prim. n. d.

3.3.1 Opazovanje pokaže, da se v naši književnovzgojni praksi literarnoreceptijsko načelo upošteva bolj po naključju kot dosledno. O književnih interesih učencev sicer nimamo dovolj raziskav (eno je opravila B. Rant v magistrski nalogi),³¹ vendar so izkušnje mnogih učiteljev take, da številna literarna dela »klasikov« z železnega repertoarja šolskih obravnava učencev ne vznemirjajo, ne zanimajo in jim pomenijo prisilo. Problem bi bil v veliki meri rešljiv, če bi dela, ki so učencem dolgočasna, zamenjali z drugimi, privlačnejšimi, lahko celo istega avtorja. Učitelje nagovarjam k takemu eksperimentu: v enem razredu naj obravnavajo predpisano literarno delo, v paralelki pa tako delo istega avtorja, za katero menijo, da je učencem bolj zanimivo. O rezultatih naj javno poročajo, saj bi bili taki eksperimenti lahko tehtna opora za popravke v učnem načrtu.

Čeprav mladina množično sega po različnih trivialnih vrstah, se jih v šoli še vedno dokaj trdovratno otepamo. Rahel premik pomeni prenovljeni učni načrt za četrti letnik srednje šole. Toda razlikovanje med elitno in množično književnostjo bi bilo gotovo treba razvijati že mnogo prej, saj so otrokom stripi privlačnejši od drugih knjig, komaj se nauče brati. Velikokrat tudi negodujemo, zakaj je v učnem načrtu ta in ta avtor, to in to delo, ono drugo, ki je učencem boljše, dostopnejše, več vredno, pa ne. Sama menim, da bi učitelj, ki najbolje pozna obzorje pričakovanih svojih učencev in ima konec koncev tudi sam svoje, moral imeti pravico do tovrstne diferenciacije – da bi torej lahko po lastnem premisleku uvrstil v svoj letni načrt drugega avtorja in drugo delo namesto predpisanega, če bi s tem lažje uresničeval temeljne smotre. Učni načrt naj bi namreč pomenil smiselno izhodišče za delo in temeljno orientacijo, ne pa papir, ki se ga je treba do črke držati tam, kjer stvarnost živi drugače.

4. Metode

Metode so dejavnosti, s katerimi pridemo do cilja.³² Veda o metodah je metodologija, o metodah pri pouku kakega šolskega predmeta pa metodika.³³

Pri pouku književnosti součinkujejo tri vrste metod oz. dejavnosti: učenčeve spoznavne književnoraziskovalne in učiteljeve poučevalne metode.

4.1 Spoznavne oz. duševne dejavnosti

Gre za razumske, čutne, čustvene in druge dejavnosti, ki sodelujejo pri vsakem spoznavanju, torej pri celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu; pri književni vzgoji pa zaradi narave njene vsebine še bolj kompleksno kot pri kakem drugem, pretežno na razumsko spoznavanje vezanem šolskem predmetu.

Tako je učenec pri pouku književnosti dejaven na čutno konkretni (empirični) ravni, katere prvine so občutki, zaznave, predstave, na abstraktno logični (miselni) ravni, za katero so značilne sodbe, pojmi in sklepanja,³⁴ zraven pa še s čustvi, asociacijami, fanta-

31 Prim. Breda Rant, Stopnja učenčeve sprejemljivosti za nekatera klasična slovenska literarna besedila, Magistrska naloga, Ljubljana 1977.

32 Prim. Leksikoni CZ, Družboslovje, geslo ‚metoda‘, 173.

33 Prim. SSKJ II, geslo ‚metodika‘.

34 Prim. Leksikon CZ, geslo ‚spoznanje‘, 277.

35 Prim. Peter Russel, Knjiga o možganih, Ljubljana, 1987.

zijo . . . , skratka, s celotno osebnostjo.³⁵ Vse te duševne dejavnosti zaradi bistva književnosti sproža proces njenega sprejemanja, poleg tega pa tudi narava pedagoškega procesa. Ta namreč po ugotovitvah sodobnih pedagoških ved ni le linearno dodajanje novih spoznanj, ampak pri njem učeči se sodeluje s celotno osebnostjo,³⁶ ki se v tem procesu spreminja.

4.1.1 Opazovanje naše književnovzgojne prakse nas napeljuje k misli, da pri nas premalo upoštevamo raznovrstnost duševnih procesov in možnosti. Po eni strani zlasti na srednješolski stopnji radi pozablamo na nujnost bralčevega prvotnega subjektivnega doživljanja književnosti, saj mu zanj ne dajemo priložnosti in ga ne motiviramo za izražanje doživetja, ampak se lotevamo razčlenjevanja besedila brez poznavanja te bistvene sestavine v sprejemanju književnega dela. Po drugi strani čustveno doživljanje leposlovja, kot kaže opazovanje gradiva, pogosto ostaja tudi kar končna faza književne vzgoje (to se vidi npr. v učenčevih prostih interpretacijah umetnostnih besedil).

Toda raznovrstnost duševnih procesov, ki sodelujejo pri pouku književnosti, omogoča izogibanje tako zgolj razumskemu razčlenjevanju kot zgolj čustvovanju, recimo z B. Paternum, omogoča potrebno ravnovesje med »odprtim« in »zaprtim« poukom.³⁷

4.2 Književnoraziskovalne metode

Literarni strokovnjaki naštevajo več temeljnih metod preučevanja (in na njih temelječega poučevanja) književnosti v zgodovini. D. Rosandić npr. omenja pozitivistično, sociološko-marksistično, psihološko-filozofsko, strukturalistično, strukturalistično-semiotično, recepcijsko itd.³⁸ B. Paternu jih razvršča v tri glavne skupine: biografske, tekstološke in recepcijske metode.³⁹ Meni, da je najboljša odprtost za različne metode, vendar naj bi v središču zanimanja ostajalo predvsem besedilo, s kontekstom avtorja, dobe, bralca itd., torej metoda, ki temelji na komunikaciji in ki uporablja »miselno in terminološko disciplino, eksakten instrumentarij«. ⁴⁰ Pri tem se pravila scientizma družijo z osebnostjo raziskovalca.

Kaj naj bi te misli pomenile za pouk književnosti? Gotovo to, naj bi učenčevo spoznavanje književnosti temeljilo na taki književnoraziskovalni metodi, ki ima v središču besedilo, njegovo opazovanje navznoter in povezovanje navzven, torej na raziskovalni metodi, ki, kot rečeno, izvira iz komunikacijske teorije. Seveda tudi v šoli ne bo odveč priporočilo o »miselni in terminološki disciplini« skupaj z že prej omenjenim upoštevanjem subjektivnega doživljanja literarnega dela.

4.2.1 V naših šolah se je pri pouku književnosti opisana metoda zlasti pri obravnavanju nove snovi precej uveljavila. V drugih fazah pouka je manj zastopana (utrjevanje, preverjanje). Toda zdi se, da za njeno učinkovitost manjka prav »miselna in terminološka disciplina«, »eksakten instrumentarij«, kar je v veliki meri posledica literarnoteoretične negotovosti.

36 B. Marentič-Požarnik, n. d.

37 Prim. B. Paternu, n. d.

38 Prim. D. Rosandić, n. d., poglavje Teorijski sustavi znanosti o književnosti i metodika književnog odgoja i obravnavanja.

39 B. Paternu, Pot k dialogu, Sodobnost XXXV, 1987.

40 Isti, n. d., 344.

4.3 Poučevalne metode

To so tiste, s katerimi učitelj pri pouku spodbuja učenčovo spoznavanje. V. Poljak našteva sedem glavnih: metoda prikazovanja, praktičnih del, risanja, pisanja, dela z besedilom, pogovora in ustnega razlaganja. Te metode se lahko uporabljajo v različnih učnih oblikah (frontalni, skupinski, individualni) in sistemih (neposredno poučevanje, samoizobraževanje).⁴¹

Pri pouku književnosti pride v poštev večina izmed njih. Z njihovo uporabo se je tudi pri nas poglobljeno ukvarjalo že veliko učiteljev in drugih strokovnjakov iz prakse. Tako imamo v strokovni periodiki številne prikaze metodičnih modelov, tudi o možnostih uporabe naj sodobnejših sredstev, računalnika in videa.⁴²

4.3.1 V poučevalni praksi je zelo priljubljena in učinkovita pogovorna metoda. Didaktične raziskave ugotavljajo, da je pogovorov v šoli količinsko dovolj, da pa niso vsi vedno na dovolj učinkoviti spoznavni ravni. V razredu se tudi pri pouku književnosti pogosto odvija zelo živahen pogovor, vendar v njem učenci le reproducirajo, ne pa tudi uporabljajo spoznanja, rešujejo probleme itd. Zato didaktiki ugotavljajo, da bi se bilo treba v šoli bolj posvetiti spretnosti postavljanja vprašanj.⁴³

Zelo živa je pri pouku književnosti tudi razlagalna metoda, pri pouku literarne zgodovine, sodeč po opazovanjih, še vedno prevladujoča, tudi tam, kjer bi jo lahko nadomestilo aktivno delo z besedilom.

Manj so v rabi različni prikazi, sheme, tabele in miselni vzorci (slednji se v osnovni šoli v zadnjem času kar precej uveljavljajo), pa prikazi s pomočjo sodobnih tehničnih sredstev: grafoskopa, kasetofona, šolske televizije itd. Vendar bi bila ta metoda zaradi svojih učinkov tudi pri pouku književnosti lahko koristno dopolnilo primarni književnovzgojni metodi – delu z besedilom. Seveda pa bi za to potrebovali tudi ustrezne pripomočke ter tehnično izpopolnjevanje za učitelje, ki se zdaj marsikdaj bojijo ravnati z dragimi aparaturami, četudi so v šoli na voljo.

Tudi metoda pisanja kot tvorjenja različnih vrst besedil, ki povezuje pouk književnosti in sporočanja, je v praksi premalo izkoriščena. S to metodo se lahko uresničujeta dva funkcionalna cilja pouka književnosti: razvija se sposobnost oblikovanja umetnostnih besedil in sposobnost pisanja neumetnostnih besedil. Raziskovanje besedil, ki jih o prebranem literarnem delu pišejo učenci, je pokazalo, da učenci ne vedo, kako naj pišejo, zato ta besedila ostajajo nediferencirani »spisi«, čeprav bi zlasti na srednješolski ravni lahko o prebranem zavestneje oblikovali poročila, recenzije, eseje, elemente strokovne razprave itd.⁴⁴ Tudi pisna poročila o domačem branju so v praksi zelo stereotipna, dasi so priložnost za razvijanje vseh vrst literarnih in sporočanjških sposobnosti.⁴⁵ O interpretativnem delu z besedilom pa smo že dejali, da se je uveljavilo zlasti v fazi obravnavanja novega besedila, manj v drugih fazah pouka.

⁴¹ Prim. V. Poljak, n. d.

⁴² Prim. Miran Štuhec, Računalnik in pouk književnosti v srednji šoli. JiS 1985/86, št. 6 in Rajko Korošec, Vloga izobraževalne šolske televizije (oz. TV kasete in videa) pri slovstvenem pouku. JiS 1987/88, št. 5.

⁴³ Prim. B. Marentič-Požarnik, B. Plut, Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1980.

⁴⁴ Prim. B. Krakar-Vogel, Pisno preverjanje književnih sposobnosti (ob tekmovanju za Cankarjevo priznanje), referat na slavističnem zborovanju v Mariboru, oktobra 1988.

⁴⁵ Gradivo kaže, da učenci osnovnih in srednjih šol o domačem branju zelo pogosto pišejo poročila po podobnem vzorcu: kratka vsebina, oznaka oseb, mnenje o knjigi.

4.4 Metodični sistem šolske interpretacije

Iz povedanega sledi, naj bi bila pedagoška komunikacija pri pouku književnosti taka, da bi učitelj s svojimi poučevalnimi metodami spodbujal učenčevo doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnosti v skladu s književnoraziskovalnimi postopki in didaktičnimi načeli. To zahtevnostno kompleksnost je zadovoljivo obvladal v novejšem času zagrebški metodični sistem šolske interpretacije, kakor ga je predstavil D. Rosandić.⁴⁶ (Drugod obstajajo tudi nekoliko drugačne, a v bistvu enake variante.)⁴⁷ Ta metodični sistem ima več stopenj, usklajenih z recepcijo literarnega dela in strukturo izvajanja učnega procesa: doživljajsko-spoznava motivacija, najava teksta in lokalizacija, interpretativno branje, čustveni premor, izražanje doživetja, razumsko spoznavanje, sinteza in vrednotenje, naloge za samostojno delo.

Ta interdisciplinarno utemeljeni model omogoča najrazličnejše vsebini in cilju primerne konkretizacije in zagotavlja uresničevanje temeljnih književnozgojnih smotrov v skladu s sodobnim pojmovanjem učenja, ki je najučinkovitejše, kadar je učenec prisoten z lastno izkušnjo (z branjem književnega dela).

V naših razmišljanjih o pouku književnosti⁴⁸ in v poučevalni praksi se je ta sistem že dokaj uveljavil. Opazovanje pouka kaže, da to v praksi zaenkrat bolj velja za vrstni red kot za pestrost in intenzivnost postopkov – uvodna motivacija je pogosto le reprodukcija že naučenega, na izražanje doživljanja se pozablja, tudi pri analitično-sintetičnih postopkih, »kolektivnem konstituiranju pomena« (Kügler), so precejšnje zadrege itd. Vse to je treba v največji meri pripisati nerazvitosti književne didaktike kot vede in visokošolskega predmeta za izobraževanje učiteljev.

5 Interdisciplinarnost književne didaktike

Vse napisano potrjuje uvodno trditev, da je književna didaktika interdisciplinarna veda. Strinjamo se tudi s tistimi raziskovalci, ki trdijo, da je samostojna, in ne le privesek kake druge vede, saj na samosvoj način in z lastnimi cilji združuje spoznanja in metode več znanosti, ki jih Ante Bežen iz zagrebške metodične šole takole razvršča:

- substratne, substancialne znanosti – književna veda, pedagoška psihologija, družbena teorija vzgoje (več pedagoških ved),
- korelacijske znanosti, ki posredujejo splošne znanstvene zakone, pojasnjujejo spoznavni proces – spoznavna teorija, estetika, etika, lingvistika, kibernetika itd.,
- pomožne znanosti – zgodovina, antropologija, statistika, druge specialne didaktike itd.⁴⁹

Isti avtor dodaja tudi, da morajo biti posamezne sestavine uravnotežene s strukturo vzgojno-izobraževalnega procesa, saj pretirano naslanjanje na književne vede in zanemarjanje drugih vidikov lahko vodi v scientizem, poudarjanje zgolj psihosocialnih vidikov pa ima za posledico strokovno nekompetentnost pouka – pouk je sicer zabaven, ni pa strokoven.

46 Prim. D. Rosandić, n. d., pogl. Metodični sistemi nastave književnosti.

47 Prim. Zofija Adamczykowa, Nekaj problemov poljskega slovstvenega pouka, JiS 1984/85, št. 1–2, ali Hans Kügler, Lernen – Kommunizieren – Verstehen, n. d. v op. št. 1.

48 Prim. npr. S. Fatur, O šolski interpretaciji leposlovnega besedila, JiS 1976/77, št. 7.

49 A. Bežen, Interdisciplinarnost metodike književnog odgoja i obrazovanja. Referat na XII. jugoslovanskem slavističnem kongresu v Novem Sadu, septembra 1988.

5.1 Če naj bi taka književna didaktika tudi v našem prostoru utrdila svojo suverenost, bi gotovo potrebovali tim strokovnjakov, delujočih v različnih ustanovah, ki bi bili taki interdisciplinarnosti kos: na univerzi, pedagoškem inštitutu, zavodu za šolstvo itd. Tako bi bil mogoč strokovni dialog in raziskovanje ter reševanje preštevilnih vprašanj.

6 Uporabnost književne didaktike

Književnodidaktični strokovnjaki poudarjajo uporabnost te vede kot nujnost povezovanja teorije in prakse. Namen književne didaktike je namreč prispevati k boljšemu pouku književnosti; kako je pri tem uspešna, pa pokaže prav praksa. B. Paternu pravi, da se uspešnost pouka književnosti lahko meri s stopnjo bralne kulture naših ljudi,⁵⁰ torej z rezultati v praksi.

V povezovanju teorije in prakse katerega koli specialnodidaktičnega področja našteva V. Poljak⁵¹ štiri stopnje:

– Oblikovanje didaktičnih modelov kot pobud za učiteljevo ravnanje pri obravnavi težavnih učnih tem. – Tudi pri nas je v strokovni periodiki precej modelov za šolsko interpretacijo.⁵²

– Monografska obravnava nekaterih širših specialnodidaktičnih problemov. – Za področje književne didaktike sta taki raziskavi npr. magistrska naloga B. Rant in V. Cudermana.⁵³

– Specialnodidaktično koncipiranje celotnega predmeta oz. predmetnega področja, ciljev, vsebin in metod pouka določenega predmeta oz. predmetnega področja.⁵⁴

– Sinteza teorije in prakse v učbenikih in priložnikih. Te publikacije so torej rezultat predhodnih raziskav in empiričnih preverjanj določenih rešitev. – Če to drži, se najbrž pri nas motijo tako tisti, ki trdijo, da morajo učbenike pisati vrhunski področni strokovnjaki za določeno stroko, kot tudi tisti, ki menijo, da bi boljše učbenike pisali učitelji praktiki. Pogoj za dobrega avtorja je potemtakem poznavanje stroke, specialne didaktike in prakse, za kar bi se avtor moral posebej izobraževati in biti deležen nekaterih ugodnosti, na katere smo že mnogi opozarjali.

6.1 Za združevanje teorije in prakse pri nas sedaj predvsem primanjkuje teorije, ki bi pomagala vnesti red v različne pojme in pojmovanja, umestila različne subjektivne, iz prakse porojene izkušnje v sistem znanstvenih spoznanj. In to take teorije, ki bi se v skladu z definicijo književne didaktike preverjala in dograjevala v naši književnovzgojni praksi.

7 Naloge

Navedeno Poljakovo zaporedje specialnodidaktičnih nalog je orientacijsko in nam pomaga pri pregledu, kaj imamo in česa ne. Prej zapisano pa pripoveduje, da čisto brez

⁵⁰ Prim. B. Paternu, Kaj hočemo s poukom književnosti, gl. op. št. 4.

⁵¹ Prim. V. Poljak, Strukturiranje metodike. Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika, 1985, št. 2–3.

⁵² Avtorji, ki se pojavljajo v različnih letnikih JiS-a, so npr.: V. Cuderman, J. Čebtron, S. Fatur, J. Lipnik, B. Rant, V. Udovič-Medved itd.

⁵³ B. Rant, Stopnja sprejemljivosti . . . , gl. op. št. 31 in Vinko Cuderman, Interpretacija sodobne slovenske lirike v srednji šoli. Magistrska naloga, Ljubljana 1981.

⁵⁴ Pri nas za jezikovno didaktiko O. Kunst-Gnamuš, Komunikacijski model jezikovne vzgoje. Pedagoški inštitut, Ljubljana 1983.

poglobljenih refleksij o pouku književnosti nismo bili tudi pri nas niti v preteklosti niti v novejšem času. Te nam morajo biti v oporo tudi pri nadaljnjem raziskovanju, kot so nam bile doslej (npr. pri nekaterih objavah v reviji Slava, pri raziskavi o pisnem preverjanju književnih sposobnosti ob gradivu z ljubljanskega tekmovanja za Cankarjevo priznanje, pri izdelovanju skupinskih modelov za interpretacijo umetnostnih besedil v seminarju, pri pisanju tega programskega spisa itd.). – Res pa ni kontinuitete in raziskovalnega središča, kjer bi se razvijala teorija, spoznanja poglobljala in dopolnjevala. Vse to pa zahteva čas in več strokovnih moči.

Vsi specialni didaktiki si veliko obetamo tudi od izobraževanja študentov – bodočih učiteljev. Naš namen je uvajati v delo z njimi čim aktivnejše metode, take, kot naj bi jih sami uporabljali kasneje v šoli.

Osebnostno se mi zdi zelo pomembno oblikovati tudi skupino učiteljev mentorjev, ki bi pristali na dodatno interdisciplinarno izpopolnjevanje⁵⁵ (to bi jim prineslo tudi naziv in, upajmo, določene olajšave pri običajnem šolskem delu), sodelovali pri raziskavah, izdelovanju modelov in priročnikov ter praktičnem delu s študenti. Pri slednjem sedaj prostovoljno in za nizek honorar sodeluje skupina učiteljev z ljubljanskih osnovnih in srednjih šol,⁵⁶ ki omogočajo študentom vaje iz poučevanja slovenskega jezika in književnosti. Upam, da bodo vsaj nekateri izmed njih pristali na dodatno izpopolnjevanje in druge oblike sodelovanja.

Vse drugo delo glede povezovanja s prakso je za zdaj, ko je treba konstituirati teoretične osnove, posamezniku mogoče opravljati le na ravni strokovnega svetovanja, ne pa tudi sodelovanja pri sleherni praktični uresničitvi. Med dolgoročnimi nalogami se bo, kot upam, postopoma uresničevala še ena: premikanje javne zavesti o književni didaktiki, na katero zdaj še marsikateri strokovnjak (in praktik) gleda z nezaupanjem kot na nekaj amatersko in nestrokovno spedigogiziranega, ki stroki v šoli prej škodi kot koristi. Toda zagotovo raven pouka književnosti bolj znižuje nepoznavanje književnodidaktičnih načel kot pa njihovo upoštevanje.

Summary

UDC 372.863: 372-882

AIMS, CONTENT AND METHODS IN THE TEACHING OF (SLOVENE) LITERATURE

The study points to the basic aims, content and the methods in the modern teaching of (Slovene) literature in elementary and secondary schools. It finally also stresses the need for the new awareness of the value of literary didactics, which enables a higher level in the teaching of literature.

⁵⁵ Začetek takega izpopolnjevanja je bil seminar za učitelje mentorje med zimskimi počitnicami šol. leta 1987/88, ki ga je pripravil Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Nadaljevanje bi pomenilo specialnodidaktično in strokovno izpopolnjevanje.

⁵⁶ V šol. letih 1986/87 in 1987/88 so bili to učitelji na Srednji ekonomski, Srednji elektrotehniški, Srednji pedagoški, Srednji zdravstveni šoli ter osnovni šoli Toneta Čufarja.