
SREDNJEŠOLSKE KNJIŽEVNE VSEBINE NA RECEPCIJSKEM SITU

V razpravi je osvetljena kompleksnost in odgovornost procesa izbire in diferenciacije srednješolskih književnih vsebin. Navedeni so kriteriji, ki jih pri tem velja upoštevati. Teoretična izhodišča teorije recepcije, didaktike književnosti in literarne teorije (konkretno kratke zgodbe in novele) ter izsledki eksperimenta, izvedenega med dijaki 4. letnika gimnazije in srednje strokovne in tehniške šole, so služili sooblikovanju kriterijev. Predstavljeno je, kaj radi berejo mlajši in starejši pubertetniki, za slednje pa tudi, kako berejo. Članek sklepa o konkretnih predlogih umetnostnih besedil (kratkih zgodb in novel) ter pojmov za interpretacijo, diferenciranih za različne stopnje (prvi in četrti letnik) ter programe izobraževanja (gimnazije in 4-letne srednje strokovne in tehniške šole).

1 Uvod

Na odločitev, katere književne vsebine izbrati pri pouku književnosti, vplivajo številni dejavniki:¹ poleg literarnovednih tudi tisti, ki izvirajo iz recepcijske estetike, didaktike književnosti in vzgojno-izobraževalnega sistema. Za šolsko prakso je po tradiciji odločilna kanoniziranost, reprezentativnost. Raziskave bralnega interesa in recepcijskih sposobnosti srednješolcev kažejo, da bi bilo – če želimo gojiti pozitiven odnos do leposlovja in bralno kulturo – smiselno pri izboru upoštevati tudi želje in potrebe naslovnikov, tj. dijakov. Zato sem med dijaki 4. letnika gimnazije in 4-letne srednje strokovne in tehniške šole izvedla eksperiment, ki naj bi pokazal, kaj (in kako) (radi) berejo mladi bralci. Izsledki so ob upoštevanju recepcijske teorije pomagali izoblikovati kriterije za diferenciran izbor vsebin. Izkristaliziralo se je, da razlike v recepcijskih sposobnostih mladih bralcev obstajajo: dijaki 4-letnih strokovnih in tehniških šol potrebujejo v primerjavi z gimnazijci recepcijsko sprejemljivejše, lahkotnejše vsebine. Kontekstualnih podatkov naj bo manj, šolska interpretacija pa osredinjena zlasti na prve faze. Več časa naj bo tako namenjeno doživljanju, sicer dijaki besedilo slabše razumejo, analizirajo in vrednotijo.

¹ Prim. Novak Popov, Irena (2003). *Sodobna slovenska poezija: odprta vprašanja kanona in poučevanja*. 39. *SSJLK: zbornik predavanj*. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko. 125–40.

2 Receptijska estetika in bralci različnih starostnih stopenj

Teorija recepcije preučuje odnos med bralcem in literarnim delom, kar jo približuje drugim strokam, zlasti psihologiji in filozofiji. Filozofsko izhodišče teorije recepcije je hermenevtika, ki raziskuje zakonitosti in sredstva interpretiranja literarnega besedila. Odnos med bralcem in leposlovnim delom vključuje komunikacijo, ki jo, upoštevajoč posredovanje, recepcijo in preoblikovanje leposlovnega besedila, podarja ndr. J. S. Schmidt:² imenuje jo estetska (tudi literarna) komunikacija. Posledica tesnega stika med bralcem in besedilom je po receptijski teoriji, v kateri se prepletajo teorije neposrednega pristopa, ruskega formalizma in strukturalizma, bralčevo soustvarjanje literarnih pomenov besedil in celotne literarne zgodovine. Med najpomembnejše receptijske teoretike sodijo H. R. Jauss, H. G. Gadamer in W. Iser.³ Prvemu je eden osrednjih pojmov horizont pričakovanja⁴ (uporablja ga že H. G. Gadamer v delu *Resnica in metoda*).⁵ Slednji raziskuje t. i. poklicnega oz. profesionalnega bralca, H. R. Jauss pa običajnega, neprofesionalnega, tudi množičnega bralca. Ugotavlja, da bralec dojema neznano besedilo glede na svojo bralno »zgodovino«: bralne izkušnje in spoznanja vplivajo na recepcijo novega besedila (kar imenuje horizont pričakovanja). Receptijsko teorijo bogatijo Iserjeva spoznanja o t. i. praznih mestih.⁶

Sodobne raziskave receptijskih sposobnosti, h katerim D. Rosandić (1986: 30) prišteva celotno učenčevo izkustvo, izobraževanje, znanje, estetsko senzibilnost ter književno in bralno kulturo, dijakov kažejo, da se te med seboj precej razlikujejo. To ugotavljajo npr. J. A. Appleyard (1994), A. P. Petrovsky (1982) ter članek D. T. Mizokawe in N. Hansen-Krening (2000: 72–79). Razlike zaznava tudi raziskava M. Pezdirc Bartol (2001): anketirala je gimnazijce, dijake dveh srednjih strokovnih in tehniških šol (4. letnik) ter študente slovenistike (prvi, zaključni letnik) ter beležila odzive na sodobno slovensko kratko pripovedno prozo. Izkazalo se je, da se receptijske sposobnosti ne razlikujejo le med omenjenimi kategorijami, pač pa tudi med posameznimi strokovnimi šolami (konkretno Srednjo ekonomsko šolo in Srednjo strojno šolo).⁷ Pubertetniki so – tako J. A. Appleyard – najbolj heterogena skupina bralcev: imenuje jih misleci. Zaradi osebnostnih sprememb, izrazitih tudi glede na spol, in spremenjenih družbenih vlog, bralni interes starejših pubertetnikov (v primerjavi z učenci, starimi od 9 do 14 let) drastično upada. Branje je J. A. Appleyardu spoznavno-sprejemna dejavnost, ki je tesno povezana s posameznikovimi vedenj-

² Schmidt, J. Siegfried (1997). *The Empirical Study of Literature: Why and why not?* V: Tötösy de Zepetnek, Steven; Sywenky, Irene (ur.). *The Systematic and Empirical Approach to Literature and Culture as Theory and Application*. University of Alberta & Siegen University. 137–53.

³ Iser, Wolfgang (2001). *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

⁴ Jauss, Hans Robert (1998). *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

⁵ Gadamer, Hans Georg (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

⁶ V šolski praksi jih je mogoče izrabiti za spodbujanje radovednosti in ustvarjalnosti.

⁷ Razlog je verjetno v tem, da so anketiranci, stari približno 18 let, med najmanj zainteresiranimi prostovoljnimi bralci, poleg tega pa spadajo v skupino bralcev, v kateri se izjemne razlike v bralnem interesu odsevajo tudi glede na spol.

skimi značilnostmi (v primerjavi z zgodnejšimi razvojnimi obdobji dobi v puberteti osebna izkušnja večjo relevantnost, zato je za pubertetnike značilen povečan individualizem). Pozna več bralskih tipov:⁸ v predšolskem (predbralnem) obdobju (od rojstva do petega leta) je branje igra. Kognitivni razvoj tega obdobja je vezan na razvijanje domišljjskih sposobnosti, spomina in razvijanje razumevanja pesniškega podobja, npr. metafor, komparacij, metonimij.⁹ Po raziskavah E. Winner in H. Gardnerja¹⁰ se sposobnost parafraziranja pesniških podob, posebej tistih, vezanih na telesnost, razvije šele po desetem letu starosti, zato jo imenujeta pozno razvita sposobnost (*late-developing skill*). V zgodnjem šolskem obdobju (od šestega do desetega leta) postane bralec junak, branje pa temeljno orodje za zbiranje in organiziranje informacij o svetu ter učenje o njem. Razlike med tem in kasnejšimi obdobji so v pomenu fabule: v zgodnjem obdobju prevladuje prostorska organizacija sveta, ta v zrelejši dobi, ko se pojavi potreba po vrsti branja, ki vpliva na pojemanje bralskega zagona, izgublja na račun časovnih določilnic. Poleg t. i. prostovoljnega se takrat pojavi potreba po t. i. podatkovnem branju. Sprva se obe vrsti branja med seboj ločita: prostovoljno branje služi zabavi, podatkovno pridobivanju znanja (čeprav tudi prvo spodbuja čustveno in kognitivno učenje). Sposobnost informativnega branja omogoča bralcu leposlovja, da laže prepozna znotrajliterarne prvine, npr. implicitnega pripovedovalca. V zgodnejših obdobjih je implicitni pripovedovalec omejen na dogodke in dejstva, vezane na zunanji izgled, v poznejših pa bralec prepozna tudi informacije o notranjih občutkih literarnih oseb. To imenujemo bralna fluentnost (*reading fluency*), kamor sodi tudi sposobnost prepoznavanja variabilnega odnosa do literarnih oseb in približevanja oz. oddaljevanja pripovedne perspektive. Kot mislec se bralec oblikuje v času pubertete (od enajstega do devetnajstega leta).¹¹ To je čas odkrivanja notranjega jaza, kar rezultira v intenzivnejšem ambivalentnem in konfliktnem čustvovanju, odkritje subjektivnosti in relativizma pa lahko vodi k občutku izoliranosti in osamljenosti. Pojavi se t. i. razcepljeni jaz: spor med skritim, avtentičnim notranjim jazom ter zunanjim svetom.¹² Pubertetnik lahko razmišlja o realnih objektih, misli hipotetično in si zmore predstavljati, da je obsto-

⁸ Ker zgodnejše faze bralnega razvoja odločilno zaznamujejo tudi obdobje pubertete, na katerega se sicer članek osredinja, v grobem opisujem tudi te.

⁹ Sodobne raziskave otroškega kognitivnega sveta poudarjajo izreden pomen domišljije. Otrok postopoma, z razvojem literarnih in jezikovnih sposobnosti, zaznava simboliko pravljic. Tako sprva preprosto utemeljuje svoj odnos do prebranega: npr. pravljica *Rdeča kapica* mi ni všeč, ker volk poje babico, ali pravljica *Pepelka* mi je všeč, ker gre Pepelka plesat.

¹⁰ Gardner, Howard; Winner, Ellen (1976). *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹¹ J. A. Appleyard podrobno razčlenjuje še dve obdobji: obdobje po končani srednji šoli, ko bralec postane interpret, tj. študijski bralec: sistematičen, ko mu pri branju pomaga že oblikovano sistematično predznanje, že izoblikovana stališča, o prebranem se izraža analitično. Določene lastnosti interpreta ima tudi naš maturant, saj se v angloameriškem prostoru srednja šola konča s predvidoma 16 oz. 17 leti. Zadnje obdobje je čas, ko bralec postane pragmatičen: bere na več načinov in z različnimi nameni, npr. z željo po begu iz realnosti, presojanju resničnosti leposlovne izkušnje, povečevanju občutka lepote, zaradi želje po novih izkušnjah. Čtivo izbira zavestno in pragmatično.

¹² Notranji jaz doživlja kot središče posebnih občutkov, mnenj in misli, ki so mu pomembnejša od ostalih zunanjih dražljajev. Notranjost doživlja kot edino avtentično, zunanost pa le kot socialno vlogo, ki jo mora igrati, da bi impresioniral okolico.

ječa realnost le ena od možnih, kar omogoča razvoj teoretičnega, idealističnega in kritičnega mišljenja, odlikujeta ga sposobnost empatije in odprtost za dialog. Tu je izvir pubertetnikovega samozavedanja in introspekcije, egocentrizma in občutka razdvojenosti med avtentičnim notranjim jazom ter vlogami zunanjega sveta. J. A. Appleyardu se zdi problematično poudarjati vlogo solipsizma in izolacije, do katerih v puberteti res lahko pride, pomembnejši mu je socialni kontekst, znotraj katerega se pubertetnik razvija kot individuum. Pri načrtovanju učnih vsebin razume izključevanje socialnega konteksta kot pretirano tradicionalistično oblikovanje šolskega polja – če vzgojno-izobraževalni sistem ne omogoča identifikacije z leposlovjem (tudi preko različnih socialnih vlog), pravi, umetno prestavlja odraščanje v kasnejši čas.¹³

3 Kaj radi berejo?

Odgovore na vprašanje, v kakšnem čtivu uživajo pubertetniki, daje npr. R. A. Petrovsky (1980). Navaja, da največ beremo v višjih razredih osnovne šole, naš bralni interes pa kasneje strmo pada, trda prede zlasti prostovoljnemu branju. Rezultati tujih raziskav sovpadajo z našimi (npr. M. Pezdirc Bartol, 2001; T. Jelenko, 2000): dijaki prostovoljno še kar radi berejo le romane. Mlajše pubertetnike privlačijo npr. skrivnostnost, pustolovščine, ljubezen, zgodovina in znanstvena fantastika. Največ razlik med spoloma kažejo starejši pubertetniki, kar ni presenetljivo: fiziološke spremembe, samopodoba in vprašanje identitete so najizrazitejše od petnajstega do devetnajstega leta. (Kot bralce jih v tem obdobju še vedno privlačijo pustolovščine, skrivnostnost in ljubezenska tematika.) Temeljna razlika med bralcem – junakom in bralcem – mislecem je v tem, da slednjega ne zanima več tipizirano nedolžni svet, v katerem je zlo pozunanjeno in na koncu poraženo, torej svet, v katerem se zgodbe srečno končajo. Knjige, ki privlačijo starejše pubertetnike, prikazujejo spolnost, smrt, greh, predsodke. Dobro in zlo nista več strogo ločena, pač pa v literarni osebi, ki naj viharno čustvuje, tesno prepletena.¹⁴ Odgovor na vprašanje, zakaj so tako priljubljene temačne teme, verjetno tiči v zorenju – pubertetnik spoznava, da otroška literatura ne prikazuje dejanskosti, kar se s spremenjenim in kompleksnejšim dojetjem sveta ne sklada. Pubertetniki zato – v nasprotju s splošnim prepričanjem, da radi berejo zlasti humorna dela – hlepajo po zgodbah, ki prikazujejo temnejše plati življenja: bolezen in smrt sta ekstremni različici. Tragedija ustreza pubertetnikovim spremenjenim predstavam o svetu: romantična podoba se umika intenzivnejšemu doživljanju: svet doživlja kompleksnejše in manj idealistično. Izluščiti velja naslednje odzive starejših pubertetnikov na leposlovje: pomembna jim je zlasti identifikacija. Leposlovje cenijo, če se v njem najdejo, zato so njihovi argumenti v prid branju določene knjige: »kot bi pisali o meni«, »pozabila sem nase«, »kot bi bila to jaz«. Poudarjajo realističnost zgodbe (bila je »življenjsko resnična, pre-

¹³ Pubertetniki si želijo prevzeti najrazličnejše družbene vloge, a se hkrati bojijo, da se bodo osmešili. Po eni strani si želijo podpore in spodbude odraslih, hkrati pa ostro nasprotujejo vsakomur, ki bi skušal spodkopati njihovo samopodobo in identiteto. Še vedno so nezreli, a to je nujen in nepogrešljiv del normalnega, zdravega psihičnega razvoja.

¹⁴ To velja tako za C. Brontë in njen roman *Jane Eyre* kot roman *Ne ubijaj slavca* (H. Lee).

pričljiva«, »osebe se vedejo kot normalni ljudje«, »poznam ljudi, ki se vedejo podobno kot literarne osebe«). Pomembno se jim zdi, da jih besedilo spodbudi k razmišljanju (»rad imam stvari, ki me spravijo k razmišljanju«, »zgodba me je spodbudila, da nenehno mislim na opisani problem«), kar sovпада s psihološkim ustrojem tega starostnega obdobja: povečanim zanimanjem za medsebojne odnose, poglobljanjem v nove izkušnje, željo po razumevanju okolice ter ocenjevanju vrednostnega sistema drugih. Da se pubertetniku zdi zgodba realistična, mora odsevati bralčeve življenjske izkušnje, leposlovje naj omogoča identifikacijo, zato naj bodo položaji, v katerih se znajdejo literarne osebe, verjetni. Karakterizacija naj ne bo enodimenzionalna, zgodba naj posreduje informacije o življenju (tudi notranjem) literarne osebe. Piaget ugotavlja, da pubertetniki hlepijo po realističnih zgodbah, ker so v t.i. konkretni oz. operacionalistični fazi, torej v obdobju, ko posameznika zanima svet okoli njega in si ga želi raziskati. Pubertetnik je v vlogi opazovalca, njegovo pojmovanje, kaj je realistično in kaj ne, pa se lahko zelo spreminja.¹⁵

Ugotovitve je mogoče strniti: knjiga, ki je vseč starejšemu pubertetniku, mora realistično opisovati vprašanja in probleme, s katerimi se lahko identificira ter se vanje dejavno vključi. To so vprašanja, ki zadevajo vrednote, prepričanja in obnašanje, ter teme, ki se ukvarjajo s kompleksnim čustvenim svetom. V. Nell¹⁶ navaja, da so knjige, ob katerih pubertetniki padejo v t.i. »bralni trans« (se popolnoma izgubijo v knjigi in se transformirajo oz. transportirajo v svet leposlovja), npr. Salingerjev *Varuh mlade rži*, V. vrtincu M. Mitchell, roman *Guest of the Nation* F. O'Connorja ter *The Fountainhead* A. Rauda. Osrednja literarna oseba poseblja tipičnega pubertetnika: gre za občutljivega, nerazumljenega outsiderja, ki ni več otrok, a tudi odrasel še ni.

3.1 Kako berejo?

Ugotovili smo torej, kaj radi berejo mlajši in starejši pubertetniki. Ker nas zanimajo slednji, – izhajajoč iz hipoteze, da se recepcijske sposobnosti starejših pubertetnikov, tj. srednješolcev, razlikujejo (da imajo gimnazijci drugačne recepcijske sposobnosti kot dijaki 4-letnih srednjih strokovnih in tehniških šol), – sem med slovenskimi četrtošolci izvedla eksperiment.¹⁷ Kratka zgodba I. Bratoža *Café do Brasil* (*Pozlata pozabe*, 1988) je bila obravnavana v gimnazijskem in tehniškem razredu, pri čemer so bili cilji doseženi v gimnazijskem razredu, v tehniškem pa ne v celoti. Zato je v slednjem ista profesorica obravnavala manj hermetično kratko zgodbo A. Blatnika *Še dobro* (*Zakon želje*, 2000). Poleg lažjega besedila so bili tudi cilji znižani (in doseženi).¹⁸ Prvo besedilo je bilo tako gimnazijcem kot tehniškim razredom

¹⁵ To npr. lepo demonstrira roman *Ljubezenska zgodba* (E. Segal), v katerem so ljubezen, bolezen in smrt prikazani izrazito črno-belo.

¹⁶ Nell, Victor (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

¹⁷ Posebej sem želela preveriti recepcijsko sprejemljivost sodobne slovenske kratke zgodbe in novele.

¹⁸ Podrobnejši opis eksperimenta gl. v doktorski disertaciji *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi* (2002).

sicer všeč, a ga večina med slednjimi ni najbolje razumela: analiza posnetkov¹⁹ je pokazala, da so imeli dijaki težave pri razumevanju besedila ter njegovem umeščanju v literarnovedni kontekst. Izrazite težave so se pokazale pri usvajanju pojma postmodernizem. Tudi drugo besedilo jim je bilo všeč, razumeli so ga že po prvem interpretativnem branju. Sklepati je mogoče, da ti dijaki dobro sprejemajo sodobno slovensko kratko pripovedno prozo, ki obravnava vprašanja vsakdanjega življenja, ki je jezikovno-slogovno ter motivno-tematsko enostavna in razumljiva ter odpira vprašanja o identiteti sodobnega človeka. S precejšnjo verjetnostjo je zato mogoče trditi, da eksperiment dokazuje, da je temeljni cilj pouka književnosti v omenjenih dveh vzgojno-izobraževalnih programih mogoče doseči z diferenciacijo, ki zadeva tako izbiro vsebin (besedil in pojmov za interpretacijo), ciljev kot metod dela. Pokazalo se je namreč, naj ima temeljna metoda dela, tj. šolska interpretacija, v tehniških razredih drugačen poudarek: več časa in pozornosti posvetimo prvim fazam (uvodni motivaciji, umestitvi v kontekst, branju besedila in fazi analize z razumevanjem), sicer ne moremo doseči vseh ciljev. Za 4-letne srednje strokovne in tehniške programe je zato smiselno izbrati lažja, bolj komunikativna besedila, zmanjšati število pojmov za interpretacijo, temu prilagoditi cilje in več časa posvetiti prvim fazam šolske interpretacije. Eksperiment je nakazal verjetnost, da imajo previsoko zastavljeni cilji in prezahtevna besedila negativen učinek na bralno motivacijo in bralne kulture dolgoročno ne spodbujajo.

4 Kriteriji za izbor vsebin

R. Protherough²⁰ – pri nas podobno B. Marentič Požarnik²¹ – pozna tri temeljne kriterije za izbor učnih vsebin: vzgojno-izobraževalni program (učni načrt, vzgojno-izobraževalna stopnja, način zaključnega preverjanja: matura oz. zaključni izpit); naslovnik (starost, sposobnosti, interesi, spol, predznanje); literarno besedilo (težavnost, zanimivost, estetska vrednost, dostopnost, obseg, uporabnost glede na cilje pouka književnosti). Bolj kot za klasično literarnozgodovinsko razporeditev se zavzema za t. i. univerzalni kriterij: v ospredju naj bo naslovnik, torej dijak, ki literarno besedilo soustvarja. Podobno kot D. Rosandić (1993: 19–43) preferira receptivno-ustvarjalno,²² ne interpretativno-analitično²³ šolsko interpretacijo. V *Novih meto-*

¹⁹ Dokumentiran je na videokaseti, ki je priložena omenjeni disertaciji.

²⁰ Protherough, Robert (1983). *The Development of Readers*. Hull: The University of Hull. – (1986). *Developing Responses To Fiction*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press. – (1991). *The Effective Teaching of English*. London: Longman.

²¹ Marentič Požarnik, Barica (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 99–100.

²² D. Rosandić in M. Benjak uporabljata izraz problemsko-ustvarjalna interpretacija, za katero je značilno, da je v središču problem, ki spodbuja učenčev interes, ustvarja konfliktno situacijo, izziva dileme, terja opredeljevanje do problemov in postavljanje tez. Učenec je s tem motiviran za samostojno raziskovanje, do spoznanj prihaja z lastnim raziskovalnim delom, uči se znanstvenega mišljenja, išče najprimernejše raziskovalne metode. Učitelj je organizator učenčeve ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti. Prevladujoče oblike dela so individualna, skupinska in delo v dvojicah.

²³ V središču je književno besedilo, temeljna oblika dela je interpretacija, učenec je povzdignjen na raven estetskega subjekta, učitelj ni več predavatelj, pač pa organizator učnega procesa.

dičkih obzorih namenja temu vprašanju posebno poglavje, ki ga dopolnjujejo in utemeljujejo spoznanja o količini učnih vsebin, književnem znanju, primernemu razmerju med nacionalno in svetovno književnostjo, starim in sodobnim, položaju trivialne književnosti v šoli ter spoznanja s področja interkulturalizma v odnosu do predmeta maternega jezika in kurikulumu. Meni, da je didaktika književnosti utrdila kriterije za izbor književnih vsebin (1993: 19). Prvi, tudi najpomembnejši kriterij, je tako estetski, poleg tega je potrebno upoštevati tudi nacionalne, nadnacionalne, literarnozgodovinske in –teoretične (vrstne) in recepcijske. Izbrane književne vsebine naj razvijajo pozitiven odnos do književnosti (t. i. bralna kultura) ter krepijo estetski čut (občutljivost, senzibilnost). Književne vsebine naj pomagajo sooblikovati književni okus, tj. sposobnost estetskega presojanja ali kritičnih sodb, krepijo naj nacionalno zavest, pomagajo izoblikovati svetovljanski pogled na svet ter etično in družbeno zavest. Ker mu je estetski kriterij najpomembnejši, osvetljuje v njegovi luči tudi mesto trivialne književnosti v učnem načrtu za književnost. Po raziskavah namreč večina, ki je sicer končala srednjo šolo, estetskega čuta nima izoblikovanega. To pereče spoznanje ga vodi k sklepu, da obstoječi koncept književnega pouka bolj kot reflektirano, kritično in ustvarjalno mišljenje razvija trivialni način branja in mišljenja, pisnega in ustnega izražanja (1993: 37). Trdi, da mora cilj pouka ostati razvijanje ustvarjalnosti in kritičnosti, torej vzgoja bralca, ki bo znal razlikovati estetsko od neestetskega. Vprašanje je, kako to doseči. Zavzema se za uvedbo trivialne književnosti v učne načrte, in sicer z namenom vzpostaviti kritični odnos do nje: dijak naj bi v dialogu s trivialno in visoko književnostjo ločeval med estetskimi in neestetskimi elementi. S tem preprečujemo enostranski pogled, meni. Izpostavlja, da kljub številnim raziskavam kurikulumu še vedno ostaja nejasno, koliko vsebin naj le-ta predpisuje. Količina besedil in avtorjev se običajno ocenjuje glede na njihovo število, čeprav poudarja, da to ni vedno najbolj pomembno. Tudi kvaliteta naj bi bila odločujoča. Merodajne so mu empirične raziskave, ki upoštevajo tako kvantiteto kot kvaliteto – torej tudi recepcijske sposobnosti posamezne starostne stopnje ter intenzivnost oz. relevantnost posameznih faz šolske interpretacije. Pri nas take raziskave že obstajajo (prim. B. Krakar Vogel).

Hrvaški didaktiki književnosti menijo, da je dijakom sodobna književnost zelo blizu²⁴ (pri čemer dajejo – tako kot tudi večina slovenskih strokovnjakov, npr. J. Kos, B. Paternu, B. Krakar Vogel, – prednost nacionalni književnosti pred svetovno). Da dijaki težko vzpostavijo dialog s starejšimi besedili, se strinjajo tudi hrvaški literarni zgodovinarji,²⁵ pri nas pa so mnenja deljena, B. Krakar Vogel je npr. z raziskavo dokazala, da so starejša besedila recepcijsko sprejemljivejša od sodobnih (2000/01). Hrvaški strokovnjaki trdijo, da je s stališča teorije recepcije tvoren dialog s starejšimi literarnimi besedili otežen zaradi številnih jezikovnih ovir, hkrati pa starejša besedila terjajo poglobljeno literarnozgodovinsko znanje, brez katerega besedilnega sporočila ni mogoče razumeti. D. Rosandić celo trdi (mnenju se pridružuje M. Benjak):²⁶ če se pouk književnosti v zgodnji puberteti osredotoča le na

²⁴ Npr. D. Rosandić (1993), M. Benjak (2000/01).

²⁵ Zgodovinarji novejšje nacionalne književnosti opozarjajo, da srednješolski pouk književnosti ne vključuje v zadostni meri sodobne književnosti (Rosandić, 1993: 21).

²⁶ Gl. n. d.

starejša besedila (čeprav metodično uspešno približana), je velika verjetnost, da bodo mladi bralci povsem izgubili bralni interes. To delno potrjuje raziskovalni nalogi T. Vesel²⁷ in M. Virc²⁸ ter A. Verčko.²⁹ Slednja je z raziskavo bralnih navad dijakov Gimnazije Ravne ugotovila, da si ti v prvem letniku še v 55 % prostovoljno izposojajo leposlovje (tj. romane), do konca četrtega letnika pa taka izposoja upade: 70 % si jih izposoja le še obvezno čtivo (2001: 21). Upad bralnega interesa dokazuje tudi padanje števila knjig, ki si jih na mesec povprečno izposodijo: v prvem letniku si jih 75 % povprečno izposodi eno do tri knjige, v drugem in tretjem letniku se ta odstotek spusti pod 20 %, v četrtem letniku pa se nekoliko (verjetno zaradi mature) dvigne, in to na 29 % (od tega jih 75 % izposojene knjige tudi prebere). Gimnazijci do konca tretjega letnika preberejo več leposlovnih kot strokovnih knjig (delež tistih, ki v prvem letniku bere strokovno literaturo, je 18 %, ta do četrtega letnika naraste na 38 %).

D. Rosandić v poglavju, ki razlaga odnos med starejšo in sodobno književnostjo v vzgojno-izobraževalnem sistemu, nakaže, da literarnozgodovinska zasnovanost učnih načrtov ni najustreznejša, vsaj s stališča recepcije ne. Nasproti literarnozgodovinskemu kriteriju postavi univerzalni kriterij, katerega izvir je recepcijska teorija. Tu razmejevanje med starejšo in sodobno književnostjo ne more biti več osnovno vodilo sestavljalcev učnega načrta. V ospredje stopi naslovnik, tj. dijak, ki v dejavnem stiku oživlja literarno besedilo. S tem soglašajo M. Benjak, hrvaški praktiki in nemški didaktiki književnosti. (Pouk književnosti, pravijo, ki je naravnan predvsem na starejšo književnost, ne more vzpostaviti primerne vzdušja za dijakov tvoren dialog z leposlovjem.³⁰)

Poleg navedenih se ob bok estetskemu in recepcijskemu kriteriju postavljata načeli spoznavne in doživljajske bližine ter komunikativnost literarnega besedila, s čimer sovpada na Hrvaškem pred nedavnim uveljavljeno didaktično načelo »Sodobno je sprejemljivejše.« D. Rosandić in M. Benjak kritizirata t. i. »historicizem, ki je navzoč predvsem v programu za 1. in 2. letnik gimnazije, kjer se učenci srečajo s (pre)velikim številom besedil iz starejših obdobj« (2000/01: 21). Ker tudi hrvaški učni načrt kot pomemben cilj in namen pouka književnosti poudarja potrebo po vzgajanju učenca kot trajnega bralca, lahko to dosežemo le tako, pišeta, da pouk kontinuirano bogatimo z deli iz sodobne književnosti oz. tako da je sodobna književnost vključena v pouk od prvega do zadnjega letnika srednje šole. Odgovor na vprašanje, zakaj tako poudarjajo vlogo sodobne književnosti, se verjetno skriva v dejstvu, da ima njihov učni načrt v primerjavi z našim bistveno višji delež starih cerkvenih besedil (po pravilu manj komunikativnih od sodobnih). Pri nas je sodobna književnost

²⁷ Vesel, Tina; Virc, Mojca (2001). *Oh, to domače branje: raziskovalna naloga*. Ljubljana: [Srednja šola tiska in papirja].

²⁸ Raziskovalna naloga *Oh, to domače branje* gimnazijk T. Vesel in M. Virc to posredno potrjuje. Gimnazijci, stari od 14 do 18 let, so na vprašanje, kdo jih je navdušil za branje, na prvo mesto, ne glede na spol, postavili mater, učitelj se pojavi šele na tretjem mestu, pri čemer so na vprašanje, kaj ti pomeni branje knjig, na prvo mesto postavili odgovor »neprijetno obveznost« (2001: 130).

²⁹ Verčko, Ana (2001). *Bralne navade Gimnazije Ravne: raziskovalna naloga*. Ravne na Koroškem: [Gimnazija Ravne na Koroškem].

³⁰ *Vorläufige Richtlinien Deutsch*, 14.

vključena že v prvi letnik (ob uvodnem literarnoteoretičnem sklopu). Po M. Benjak izbor književnih vsebin ne bi smel biti »zamejen z navadnimi kriteriji (psihološkimi, gnoseološkimi, etičnimi, estetskimi, nacionalnimi, antologijskimi ipd.), ampak bi sestavljavci beril/učbenikov morali upoštevati tudi univerzalni kriterij« (23). Upoštevanje slednjega pa vpliva tudi na cilje pouka književnosti: »razviti zavest o lastni kulturni identiteti v sklopu večkulture družbe oziroma ki bi vzgojili in izobrazili za sprejemanje idej kulturnega pluralizma in interkulturalizma« (Benjak, 2000/01: 23). To že zapisujejo nekateri sodobni evropski učni načrti (npr. italijanski in slovenski): razvijanje sposobnosti komuniciranja s književnim delom, gradnja osebne identitete, razvoj zavesti o kulturni zakladnici, približevanje drugemu kulturnemu svetu: sodobnemu ali preteklemu, nacionalnemu ali svetovnemu (kar pravzaprav pomenita pojma kulturni pluralizem in interkulturalizem). Upoštevanje univerzalnega kriterija omogoča vključevanje socialnega konteksta – večkrat poudarjenega v prejšnjem poglavju –, interkulturalnosti, približevanje kulturnemu pluralizmu, spodbujanje osebne pristopa v šolski interpretaciji ter krepitvi nacionalno-kulturne identitete. M. Benjak se zavzema za učni načrt odprtega tipa in popolno avtonomnost učitelja (v ustvarjalnem, raziskovalnem in organizacijskem smislu). Odprti učni načrt bi namenjal pomembnejšo vlogo tudi dijaku, ki bi postal »dejavni udeleženelec v literarno-estetski komunikaciji in recepciji literarnega dela, kar lahko uresničimo le s premišljenim programiranjem literarne snovi, ki bo sledila učenčevim psihološkim in kognitivnim sposobnostim« (26).

Bojazen, da pomeni uvajanje sodobne književnosti avtomatično uvajanje trivialne literature in rušenje literarnega kanona, je odveč. Na to pri nas opozarja B. Krakar Vogel: »zaradi zelo dejavnih procesov sodobne kanonizacije, ki se dogajajo v zvezi z njihovo literaturo, štejemo [med klasike] tudi Kocbeka, Zajca, Jančarja«. ³¹ Dodaja še, da uvedba posameznih – še nekanoniziranih avtorjev – v učni načrt ni napačna, saj se časi spreminjajo in »ne more biti več [literarna klasika], tako kot je bila nekoč, edina zvrst literature, s katero naj se pri pouku srečujejo učenci« (prav tam). Eksperiment, ki sem ga izvedla med četrtošolci, me utrjuje v spoznanju, da so recepcijsko sprejemljivejša tista besedila, ki ne terjajo poznavanja kontekstualnih podatkov (konkretno literarnozgodovinskih), vendar ne daje relevantnih dokazov, da je sodobna književnost komunikativnejša od starejše.

Literarna veda tako pri nas kot v svetu vse bolj poglobljeno pretehtava vprašanje recepcijske sprejemljivosti učnih vsebin in se sprašuje, katere vsebine bi vodile k doseganju temeljnega cilja pouka književnosti, tj. dejavnega stika z leposlovjem. Na kompleksnost problema opozarja tudi I. Novak Popov: »Kako bo z vrednostjo književnega kulturnega kapitala v prihodnosti, pa je problem, ki presega šolo kot institucijo. /.../ niti književna kakovost niti strategije posredovanja same na sebi ne zagotavljajo trajnega interesa in veselja do branja, ki naj bi bil presežek umetnih pedagoških situacij.« (2003: 139).

Opisana spoznanja so mi pomagala izoblikovati kriterije za izbor književnih vsebin – upoštevajoč literarnovedne izsledke, spoznanja s področja didaktike književnosti,

³¹ Krakar-Vogel, Boža (2000/01). Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli – na primeru Prešerna. *Jezik in slovnost* 46/4, 127.

ugotovitve analize slovenskih kratkih zgodb in novel (1980–2000), antologij kratke pripovedne proze (slovenske in tuje), namenjenih zlasti srednješolcem, primerjalne analize prenovljenih dveh učnih načrtov za slovenščino v gimnazijah in ostalih srednjih strokovnih šolah ter analize obstoječih učnih sredstev (učbenikov in delovnih zvezkov). Kriterije razvrščam v štiri skupine, in sicer glede na: (1) **Vzgojno-izobraževalni program**: ta narekuje upoštevanje: organizacije (program, stopnja, letnik izobraževanja in način zaključnega preverjanja), vsebin (predznanje), ciljev (temeljni, delni, širši), literarne vede (teorija, zgodovina), univerzalnosti (interkulturalnost, kulturni pluralizem). (2) **Naslovnika**: zavezuje nas k spoštovanju: recepcijskih sposobnosti (starost, interesi, spol, predznanje), psiholoških in kognitivnih potreb in ustroja, socialnega konteksta, gradnjo identitete (osebne, nacionalno-kulturne). (3) **Umetnostno besedilo**: sodobnost, slovenskost, gnoseološki vidiki (etični, estetski, spoznavni: recepcijska sprejemljivost, tj. zanimivost, komunikativnost, spoznavna in doživljajska bližina, obseg), kanoniziranost (antologijskost), kulturna zakladnica (nacionalno – tuje, sodobno – preteklo), dostopnost. (4) **Šolsko interpretacijo** (učitelja): odprtost za metodološko raznolik (osebni) pristop z možnostjo samostojnega in avtonomnega izbiranja.

5 Izbor in diferenciacija književnih vsebin

Ker si tako gimnazijci kot dijaki strokovnih šol želijo kratkih (pripovednih) besedil, s katerimi bi se lahko identificirali in bi bila sodobna, se zdita sodobna slovenska kratka zgodba in novela primerni izhodišči za izbor.³² Vemo, da so gimnazijci zahtevnejši bralci, hkrati pa se je pokazalo, da »za postmodernizem ni bistvena bralčeva identifikacija z literarno osebo ali podobnost z lastnimi izkušnjami, ampak da gre za poetiko, ki preseneča s svojim stilom, formo, odnosom do sveta ter odprtostjo problemov« (Pezdirč Bartol, 2001: 102), zato bi jim bilo sodobno slovensko kratko pripovedno prozo primerno približati prek umestitve v literarnozgodovinski kontekst, tj. postmodernizem.

Eksperiment je potrdil, da imajo dijaki tehniških šol za kaj takega prenzek bralni interes, hkrati si želijo lahkotnejših tem – kot primerna rešitev se ponuja obravnava besedil z izrazitejšo problematiko vsakdanjega življenja. V eksperimentu so dobro sprejeli Blatnikovo kratko zgodbo *Še dobro*. Besedilo se jim je zaradi kratkosti, presenetljivega preobrata in nenavadnega konca zdelo zanimivo, posebej jih je pritegnila tematika vsakdanjega življenja. Zgodba namreč problematizira odnose med spoloma (varanje) ter ljudmi nasploh (izdaja najboljšega prijatelja).

Sklep vodi v predlog za antologijo sodobne slovenske kratke zgodbe in novele, ki bi bila uporabna v 1. in 4. letniku srednješolskega programa. Uporabnost bi se pokazala v prvem letniku, ker se tam ob uvodnem literarnoteoretičnem sklopu v učnem načrtu odpirajo možnosti za obravnavo sodobne književnosti, ter v četrtem,

³² Všeč so jim namreč kratka besedila, ki so presenetljiva in nenavadna ter zanimivo prikazujejo posameznikove vsakdanje težave. Moti jih podrobno opisovanje, premalo dogajanja in napetosti ter pesimistično ozračje.

ker je obstoječi učni načrt zasnovan literarnozgodovinsko in je sodobna slovenska pripovedna proza tako predvidena za obravnavo na koncu zaključnega letnika. Predlagana besedila spremljajo pojmi za interpretacijo.

Gimnazijcem prvega letnika ponujam v branje naslednje kratke zgodbe (ter ob njih pojme za interpretacijo): Milan Dekleva: *Reševalec ptic* (*Reševalec ptic*, 1999): prvoosebni pripovedovalec, jezik in slog kot sredstvi karakterizacije. Mart Lenardič: *Maska* (*Še večji Gatsby*, 1994) ali Mart Lenardič: *Nesrečni Danilo* (*Moje ženske*, 1989): prvoosebni pripovedovalec, jezik in slog kot sredstvi karakterizacije. Četrtošolcem naj bi po opisanih kriterijih bile v užitek in premislek naslednje kratke zgodbe: Igor Bratož: *Café do Brasil* (*Pozlata pozabe*, 1988): kratka zgodba, postmodernizem, Maja Novak: *Duhovi so Schroedingerjeve mačke* (*Zverjad*, 1996): kratka zgodba, citatnost, elementi fantastike. Andrej Blatnik: *Začasno bivališče* (*Menjave kož*, 1990): simbolika, jezikovno-slogovna podoba, umestitev v zbirko ali Andrej Blatnik *O čem govoriva* (*Zakon želje*, 2000): vpliv Raymonda Carverja.

Novele, primerne za prve letnike gimnazije, so (ob pojmi za interpretacijo): Tone Partljič: *Pepsi ali Provincialni Donjuan* (*Pepsi ali Provincialni Donjuan*, 1986): tretjeosebni pripovedovalec, umetnostno (novela, dramsko besedilo) – neumetnostno besedilo (dnevnik). Vinko Möderndorfer: *Veronikina pisma* (*Total*, 2000): tretjeosebni pripovedovalec, umetnostno (novela) – neumetnostno besedilo (pismo), jezik kot sredstvo karakterizacije. Za četrti letnik pa: Uroš Kalčič: *Numeri* (*Numeri*, 1996): novela, fantastični elementi. Drago Jančar: *Ultima creatura* (*Pogled angela*, 1992): novela, tretjeosebni pripovedovalec.

Prvošolcem 4-letnih srednjih strokovnih in tehniških šol predlagam naslednje kratke zgodbe (in pojme za interpretacijo): Brina Švigelj Mérat: *April* (*April*, 1984): prvoosebni pripovedovalec, dnevnik kot umetnostno besedilo. Jani Virk: *Vrata* (*Moški nad prepadam*, 1994): prvoosebni pripovedovalec. Maja Novak: *Vstajanje z levo* (*Zverjad*, 1996): literarne vrste (pravljica, kratka zgodba), tretjeosebni pripovedovalec. Aleksa Šušulič: *Smrduščica, dokončno popravljena in na tekoče spravljena* (*Kdo ubija bajke in druge zgodbe*, 1989): literarne vrste (pravljica, kratka zgodba), tretjeosebni pripovedovalec. Kratke zgodbe za četrtošolce so: Andrej Blatnik: *Še dobro* (*Zakon želje*, 2000): kratka zgodba. Jani Virk: *Pogled na Tycho Brahe* (*Pogled na Tycho Brahe*, 1998): kratka zgodba. Maks Kubo: *Odprto pismo Bogu* (*Čas kratke zgodbe*, 2000): kratka zgodba, pismo kot umetnostno besedilo, primerjava z Blatnikovim *Pismom očetu* (*Zakon želje*, 2000).

Novele za prvošolce tehniških šol: Vinko Möderndorfer: *Guerillero – ljubezen do revolucije* (*Nekatere ljubezni: trinajst ljubezni*, 1996): idejno-tematska analiza, novela. Janja Vidmar: *Kdo je ubil Emilijo K?* (*Kdo je ubil Emilijo K?*, 1995): kriminalka. Za četrtošolce pa: Branko Gradišnik: *Zemlja* (*Zemljazemljazemlja*, 1981): novela, jezik in slog. Drago Jančar: *Smrt pri Mariji Snežni* (*Smrt pri Mariji Snežni*, 1985): dramski trikotnik, posredna in neposredna karakterizacija, novela.

6 Zaključek

V članku sem želela osvetliti, kako kompleksen in odgovoren je proces izbire in diferenciacije učnih vsebin pri pouku književnosti ter katere kriterije bi pri tem veljalo upoštevati. Teoretična izhodišča teorije recepcije, didaktike književnosti in literarne teorije (konkretno kratke zgodbe in novele) ter izsledki eksperimenta, izvedenega med dijaki 4. letnika gimnazije in srednje strokovne in tehniške šole, so služili sooblikovanju kriterijev. Razlagam, kaj in kako radi berejo pubertetniki, zaključujem pa s konkretnim izborom književnih vsebin, tj. kratkih zgodb in novel, datiranih v zadnji dve desetletji 20. stoletja, ter pojmov za interpretacijo, diferenciranih za različne stopnje (prvi ter četrti letnik) in za različne programe izobraževanja (gimnazije in 4-letne srednje strokovne in tehniške šole).

Literatura

Appleyard, J. A., 1994: *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Benjak, Mirjana, 2000/01: Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji. *JeOzik in slovstvo* XLVI/1, 19–29.

Jelenko, Tanja, 2000: *Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za dijake z zaključnim izpitom: magistrsko delo*. Mentorica: B. Krakar Vogel. Ljubljana: FF.

Krakar Vogel, Boža, 2000/01: Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli – na primeru Prešerna. *Jezik in slovstvo* 46/4. 125–36.

Krakar Vogel, Boža, 1995/96: Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *Jezik in slovstvo* 41/7–8. 347–58.

Martin, Wallace, 1986: *Recent Theories of Narrative*. Itacha, N. Y.: Cornell University Press.

Mizokawa, T. Donald, 2000: The ABCs of attitudes toward reading: Inquiring about reader's response. International Reading Association: *Journal of Adolescent Adult Literacy* 44/1, 72–79.

Petrovsky, R. Anthony, 1982: Reading Achievement. V: Berger, Allen; Robinson, H. Alan (ed.). *Secondary School Reading; What Research Revels for Classroom Practise*. Urbana, Ill: Erci Charinghouse on reading and Communication Skills.

Pezdirc Bartol, Mateja, 2001: *Recepcija sodobne slovenske proze glede na tip bralca: magistrsko delo*. Mentor: M. Hladnik. Ljubljana: FF.

Rosandić, Dragutin, 1993: *Novi metodički obzori: prinosi metodici hrvatskega jezika i književnosti*. Zagreb: Školske novine.

Žbogar, Alenka, 2002: *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi: doktorska disertacija*. Mentorica: B. Krakar Vogel. Ljubljana: FF.