

## KNJIŽEVNA KULTURA IN POUK KNJIŽEVNOSTI

0. Ta prispevek želi opozoriti na trivialne književne interese in evazorično (trivialno) branje<sup>1</sup> kot sestavini bralne kulture med našimi osnovno- in srednješolci. Ta bralna kultura je po naših raziskavah nizka, kar poleg trivialnih bralnih interesov in sposobnosti dokazuje še slaba literarna razgledanost šolske mladine.<sup>2</sup> Nizko raven bralne kulture pa vsaj do neke mere lahko dviguje uspešen pouk književnosti.

1. Poskušajmo najprej definirati pojem bralna kultura. Za izhodišče bomo uporabili definicijo Borisa Paternuja, ki pravi, da je bralna kultura „utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja“<sup>3</sup>. Nekateri to popularno imenujejo tudi „ljubezen do lepe knjige“. – Mi pa bomo nekoliko razčlenili in dopolnili Paternujevo formulacijo in dejali, da je bralna kultura pozitiven odnos do branja leposlovja oz. potreba po branju, vidna v tem, da branje predstavlja za posameznika prostovoljno prostočasno dejavnost. Zaznamuje jo torej dejstvo, da človek „rad bere“ ob prostem času. Poleg tega pa je potrebno še, da brati tudi „zna“. To pa pomeni, da je sposoben brati (doživljati, razumevati, vrednotiti) različne vrste leposlovja v skladu z njihovimi oblikovalnimi posebnostmi in da ima za to potrebno literarno razgledanost (znanje). Sestavine (privzgojene) bralne kulture so torej sposobnost duševno razgibanega (čustvenega, razumskega, fantazijskega) sprejemanja različnih vrst leposlovja, razgledanost po literaturi in trajen interes za branje leposlovja ob prostem času. Vzgoja bralne kulture je temeljni dolgoročni, usmerjevalni cilj knji-

<sup>1</sup> Izraza trivialno in evazorično branje bomo za naše potrebe uporabljali sinonimno. Z njima označujemo „še precej infantilno stopnjo dojemanja besedila“, „eksploatacijo literature v obrambne namene“ ipd. – Metka Kordigel, *Vrste branja. Koroški fužinar*, 1990, št.3, str. 26.

<sup>2</sup> Gre za naslednje raziskave in opazovanja:

Renata Čampelj, *Pouk književnosti v srednjih šolah*. Diplomaska naloga, januar 1992.

Elizabeta Črnič, *Uresničevanje temeljnih književnovzgojnih smotrov pri pouku književnosti v osnovni šoli*. Diplomaska naloga, januar 1992.

Skupina študentov, *Književni interesi srednješolcev*. Akcijska raziskava na dveh gimnazijah, dveh srednjih strokovnih in dveh poklicnih šolah v Ajdovščini, Ljubljani in Postojni, 1991/92.

<sup>3</sup> Boris Paternu, *Kaj hočemo s poukom književnosti*. Jezik in slovstvo 1983/84, št. 5, str. 155.

ževnega pouka. Poleg tega pa vplivajo na njeno raven še številni drugi socialni in psihološki dejavniki.

Kako je torej z opisanimi sestavinami bralne kulture med mladimi pri nas? Nič kaj drugače kot drugod v razvitem svetu.

1.1 Prostočasno branje osnovno- in srednješolcev je, sodeč po izbiri čtiva, evazorično oz. trivialno. To dokazujejo izjave učencev, da leposlovja ob prostem času ne berejo, saj od branja pričakujejo predvsem sprostitvev in razvedrilo. Zato berejo raje revije in časopise, od knjig pa trivialno literaturo. Tako so V. Holt, Konsalik, E. Blyton in K. May najbolj priljubljeni avtorji čtiva za mlade. Od branja njihovih knjig pričakujejo „vajene“ situacije, zadovoljivo razreševanje življenjskih problemov, da se ni treba truditi slediti razlikam med avtorjevim hotenjem in bralčevim pričakovanjem. Pri branju torej mladih ne zanima „literarna ponudba“, t.j. novo, nenavadno, lepo, ali morda osvetlitev znanega na nov, vznemirljiv način. Trivialnost prostočasnih bralnih interesov in pričakovanj mladih pa po svoje podpira tudi podatek, da tako rekoč ne kupujejo in ne dobivajo v dar leposlovnih knjig.

1.2 Poglejmo še bralno sposobnost za branje „visoke“ literature, saj se nekateri avtorji, ki sodijo mednje, vendarle tudi znajdejo na bralnem seznamu priljubljenih. Poleg že omenjenih avtorjev, ki smo jih v vprašalnik vključili s predvidevanjem, da bodo zavzeli vodilno mesto na lestvici popularnih, smo namreč v konkurenco priljubljenih pritegnili tudi nekatera imena predvsem iz svetovne klasike. Tako smo izvedeli, da Holtovi, ki jo imajo najraje osnovno- in srednješolci, pa drugim naštetim avtorjem, po priljubljenosti sledijo še naslednji: Dickens (*Oliver Twist*), Twain (*Prigode Toma Sawyerja*), Kästner (več del) v osnovni ter Remarque (*Slavolok zmage*), Hemingway (*Komu zvoní*), Maupassant (*Njeno življenje*) v srednji šoli. Vendar nadaljnji odgovori razkrivajo, da mlade pri njih privlači predvsem ena plast njihovih del – berejo jih zato, ker imajo zanimivo, napeto, zabavno zgodbo. – To pa pomeni, da so tudi med klasiki najpriljubljenejši tisti, ki jih je mogoče brati tudi samo na eni, najbolj „vajeni“, zgodbeni ravni oz. na ravni sprostitve, brezdistančne identifikacije, t.j. evazorično oz. trivialno. Torej je tudi branje „klasične“ literature lahko trivialno, enodimenzionalno, tako, da ne zaznava različnih oblikovalnih specifičnosti prebranega, kar je znak slabo razvite bralne sposobnosti. – Zato drži, da naše empirične raziskave, prav tako kot npr. nemške, kažejo trivializacijo literarne recepcije „visoke“ literature.<sup>4</sup>

1.3 Poleg branja trivialne literature in trivialnega branja „visoke“ literature (eno in drugo je kajpak legitimna pravica vsakega bralca, ki pa mora imeti možnost izbire med takim in drugačnim branjem, ne pa poznati samo ene vrste) pa je znak nerazvite bralne kulture tudi slaba literarna razgledanost učencev. O njej sklepamo npr. po tem, da učenci ne zmorejo izbrati deset takih avtorjev in del, ki bi se vsaj približala zanje najpomembnejšim merilom zabavnosti in sprostitve. Tako za najljubše domače avtorje razglašajo kar tiste, ki so del obveznega šolskega repertoarja, kar kaže, da mimo teh po slovenskih

<sup>4</sup> O takih raziskavah poroča npr. Dragutin Rosandić, *Novi metodički obzori. Školske novine*, Zagreb, 1993.



avtorjih ne segajo. Med „najljubšimi“ se tako znajdejo pri srednješolcih Cankar – *Hlapec Jernej* ter drame, pa Jurčič, Tavčar in nekoliko redkeje Prežihov Voranc. Učenke neke ženske poklicne šole pa so kot najljubše slovenske avtorje navedle kar tiste, ki so jih brale v osnovni šoli (najbrž so se samo teh tudi spomnile, kar pomeni, da v srednji šoli nič več ne berejo): Antona Ingoliča (*Gimnazijko*), Branko Jurco, Toneta Seliškarja.

K znakom slabe literarne razgledanosti zlasti po slovenski književnosti bi pri osnovnošolcih lahko šteli še nepovezovanje naslovov del z imeni avtorjev – če že vedo za naslov dela, pa le redko vedo za njegovega avtorja. Pri srednješolcih pa veliko nepoznavanje sodobnih slovenskih avtorjev. Na nobeni šoli, tudi na gimnaziji ne, anketirani učenci namreč niso zmogli naštetih deset sodobnih slovenskih avtorjev in del. Spomnili so se jih manj, zato so je med „najljubšimi“ znašel (poleg *Igre s hudičevim repom* Vitomila Zupana in Rožančevih *Hudodelcev* ali *Ljubezni*) npr. Šeligov *Triptih Agate Schwartzkobler*, pa Smoletova *Antigona*, ki skoraj gotovo ne ustrežata prej omenjenim bralnim pričakovanjem. Prav tako kot tudi ne Cankar, ki ga ob pomanjkanju imen tudi pogosto uvrščajo med priljubljene avtorje. To poleg slabe literarne razgledanosti opozarja še na en element nizke bralne sposobnosti in kulture, ki je ovira za samozavestno literarno vrednotenje: Mladi se o najljubših knjigah odločajo po dvojnih merilih, ki niso posebno združljiva; po enih so jim najljubše tiste, ki jih najraje berejo, tj. trivialne in trivialnemu branju primerne, po drugih pa tiste, katerih poznavanje je, kot so se učili, znak kulturnega prestiža, čeprav ne sodijo v območje njihovih bralnih interesov. To dejstvo opozarja na precejšen razkorak med realnimi književnimi interesi mladih in med kanoniziranim šolskim repertoarjem, ki se tem interesom vsaj v naši dosednji praksi le s težavo, če sploh, približuje.

2. Ker je stanje z bralno kulturo tako, kot je, pomeni, da bi bilo treba razmišljati o njenem izboljševanju. Dasiravno imajo poleg šole na to pogosto velik vpliv izvenšolski dejavniki, pa bomo mi, ki se ukvarjamo s poukom književnosti, vendarle razmišljali o možnih izboljšavah za uspešnejše uresničevanje tega cilja prav v okvirih tega procesa.

Za šolsko ravnanje rezultati teh raziskav nakazujejo vsaj dve smeri: prva je preseganje pretežno trivialnih književnih interesov z ubiranjem zanimivih motivacijskih strategij za branje „zahtevnejše“ literature, druga pa približevanje „šolskega kanona“ književnim interesom učencev oz. njegovo „sproščanje“. In, ne nazadnje, prilagajanje obsega snovi temu, kar je ob vseh drugih zahtevah še kakovostno obvladljivo.

2.1 To, kar smo pravkar imenovali ubiranje zanimivih motivacijskih strategij za branje „zahtevnejše“ literature, pomeni za pouk književnosti uresničevanje sodobnih književnovzgojnih ciljev s sodobnimi metodami. Pomeni torej spodbujanje dejavnega stika z leposlovjem s postopnim razvijanjem književnih sposobnosti (za literarno branje, tudi ustvarjalno pisanje) in širjenjem književnega znanja. Vse to pa z metodami izkušnjskega učenja, tj. učenja, pri katerem učenec dejavno sodeluje z branjem kot aktivno izkušnjo, ki jo pri pouku sooča z drugimi bralnimi izkušnjami, jo reflektira, preverja in dopolnjuje z novim vedenjem. Skratka tako, da se pri pouku književnosti na vseh

šolskih stopnjah veliko skupaj bere trivialno in netrivialno literaturo in veliko pogovarja o prebranem, bodisi z namenom, širiti literarnozgodovinsko znanje, spodbujati razmislek o čustvenih doživetjih, problemsko obravnavati določeno estetsko kategorijo ali kaj drugega.

Takega pouka si želijo tudi učenci. Po lastnih izjavah pri njem namreč najbolj pogrešajo sproščen pogovor o knjigah in dejansko seznanjanje s tekstom. Pravijo, da poslušajo preveč podrobnosti o neprebranih delih in avtorjih in da je njihov pouk književnosti nasploh, v osnovni in srednji šoli, predvsem pouk literarne zgodovine. Berejo in interpretirajo sicer tudi, a ker so vprašani predvsem literarnozgodovinske podatke, „resno jemljejo“ predvsem te vsebine. Tako je „učenje branja“ oz. razvijanje bralne sposobnosti v naši praksi še vedno drugoten cilj. Zato učenci težko vidijo v literarnem delu več dimenzij, kot jih zmore zaznati naivno nekultivirano bralno doživetje – bodisi kadar gre za večjo kakovost lastnega branja in intenzivnejše doživljanje literature bodisi kadar gre za dokazovanje bralne sposobnosti navzven. Zato bo težaven tudi eksterni preizkus znanja, pri katerem naj bi učenci svojo sposobnost literarnega branja dokazovali z lastno interpretacijo umetnostnega besedila v interpretativnem eseju.

Da bi učenci znali bolj kakovostno sprejemati literaturo in da jih ne bi bilo strah preverjanja takega sprejemanja, bi bilo torej potrebno dejansko spremeniti metode in cilje poučevanja iz pretežno pasivnih in v ekstenzivno reprodukcijo usmerjenih k pretežno aktivnim metodam in dejanskemu stiku z leposlovjem v šoli na vseh temeljnih spoznavno-sprejemnih stopnjah: doživljanja, razumevanja, vrednotenja in izražanja. Spremeniti na ravni kurikulumov, didaktičnih gradiv in pri neposrednem pouku. To pa seveda prinaša tudi spremembe v pogledih na vsebine pouka književnosti (učno snov).

2.2 Prva vsebinska sprememba bi morala biti večje prilagajanje šolskega bralnega repertoarja književnim interesom učencev. Bolj kot to, da bi si sami prosto izbirali knjige za branje, učenci namreč pogrešajo to, da je med tistimi, o katerih govorijo pri pouku, tako malo takih s humorjem ali z njim privlačno tematiko (ljubezensko, pustolovsko, zgodovinsko). Te želje bi naši sestavljalci učnih načrtov in katalogov zanesljivo lahko bolj upoštevali, saj so tudi tovrstna dela sestavina literarnega kanona, iz katerega se zaradi literarne vrednosti in tipske raznovrstnosti vsaj v naši tradiciji sicer rekrutira glavnina književnih del za pouk. Za branje je torej mogoče motivirati tudi z delnim prevrednotenjem „šolskega kanona“ v smer književnih interesov mladih, čeprav bi se pri tem odrekli književnim delom ali avtorjem, brez katerih si šolskega repertoarja sami ne moremo predstavljati. (Precej takih predlogov je v gradivih iz evalvacijske spremljave osnovnošolskih beril in v poročilu o naši raziskavi književnih interesov srednješolcev; oba gradivska sklopa sta na Zavodu RS za šolstvo in šport. Nekaj jih lahko nakažemo tudi zdaj: poleg trivialne literature bi bile mladim gotovo zanimive še druge „mejne prakse“ – popevke, subkultura, nekanonizirani avtorji, avtorji – tudi iz preteklosti – ki šele v sodobnosti prihajajo v kanon itd.

2.3 Pri izbiranju zlasti obveznih (preverjanju namenjenih) književnih del in književnovednih vsebin je poleg tega potrebno imeti pred očmi še obseg obojega. Ta naj bi bil tak, da:



- a) bi bilo omogočeno temeljito branje in različne ravni interpretacije ter informacije, kar zahteva več časa kot klasičen reproduktivni pouk,
- b) bi bilo mogoče poleg obveznih obravnavati tudi izbirne vsebine – tiste, ki se zanje skupaj z učiteljem odločajo učenci in ki niso namenjene ekster-nemu preverjanju. Tudi ta vidik izbiranja učnih vsebin bo zahteval dolo-čeno prilagajanje oz. „žrtvovanje“ vajenih avtorjev ali „neizogibnih“ vsebin. In to pri načrtovalcih in pri učiteljih, ki bi, kadar gre za konkretne primere, tudi raje kaj dodali kot odvzeli, čeprav se jim načelno zdi snovi preveč. Potrebno bo skratka poskrbeti za premišljeno sestavo obveznih vsebin pouka po načelih reprezentativnosti in eksemplaričnosti (posa-meznih obdobjih, zvrsti, avtorjev in del) ter z upoštevanjem sprejemljivosti učencev.

2.4 Poleg tega pa bo potrebno izdelati premišljen, književne interese, žanre, klasiko in sodobnost ter literarno kakovost upoštevajoč širok izbor predlogov za neobvezen (preverjanju nepodvržen) del pouka književnosti ter metodične sugestije za t.i. prosto branje. Mislimo bo treba na privlačne knjižne zbirke, antologije za mlade in nevsiljiva sodobna didaktična gradiva (video, posterji, igrače).<sup>5</sup>

Skratka, preseagati aktualno raven v pretežno trivialno literaturo oz. tri-vialno branje usmerjenih književnih interesov in splošne nizke bralne kulture med osnovno- in srednješolci, bi pomenilo s stališča književne didaktike nenehno in kvalificirano skrbeti za raven književne vzgoje pri pouku in pri drugih vzgojnih dejavnostih. Pomenilo bi usklajeno izdelovanje sodobnih kurikulumov in didaktičnih gradiv ter okrepljeno kakovostno dodiplomsko, permanentno in podiplomsko izobraževanje učiteljev – tako, pri katerem bi se tudi sami usposobili za kvalificirano branje literature in za to, da bi mladim prikazali tisto, kar lahko vedno znova tudi ob izzivih sodobnega časa najdemo v vrednih delih slovenskega in svetovnega leposlovja.

### **Zusammenfassung** *Literarische Kultur und Literaturunterricht*

Die empirischen Forschungen zeigen, daß die Lesekultur bei slowenischen Kindern und Jugendlichen in den Grund- und Mittelschulen ziemlich niedrig ist. In der Freizeit lesen sie anspruchlose Texte, welche Entspannung und Zerstreuung bieten: Zeitungen, Illustrierte und Trivalliteratur. Auch die „hohe“ Literatur lesen sie auf eine triviale Art, so daß sie in ihr nur die gewohnten und entspannenden Elemente suchen. Außerdem kennen sie schlecht vor allem die slowenischen gegenwärtigen Autoren und ihre Werke.

Zur Verbesserung dieses Zustandes könnte neben anderen Faktoren ein qualitativ besserer Literaturunterricht beitragen, und zwar ein solcher, der die Schüler fürs Lesen ihnen interessanter Werke mehr motivieren würde. In einem solchen Unterricht müßte neben der Zeit, abgemessen für die Behandlung der Pflichtinhalte, auch eine Zeit für ein frei gewähltes Lesen und die Interpretation zur Verfügung stehen.

<sup>5</sup> Tovrstne „literarne igre“ je svoj čas uspešno izdeloval npr. prof. Miha Mohor s člani svojega literarnega krožka – po vzorcu „človek ne jezi se“ ali „monopoli“.