

Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih*

O. Prispevek bo podal didaktična načela predmaturitetnega pouka književnosti, kot so se po različnih poteh oblikovala v teoriji in se postopoma konkretizirajo v praksi v procesu prenove, trajajočem od začetka 90. let.

Zametki tega procesa segajo že v 80. leta, v čas nedolgo po uvedbi usmerjenega izobraževanja. Pregled tedanjih kritičnih zapisov, ki so jih prispevali tako literarni strokovnjaki (npr. B. Paternu, M. Kmecl, M. Dolgan ...) kot praktiki (npr. V. Cuderman, S. Fatur, Z. Jan ..., večinoma v Jeziku in slovstvu od 1981/82 do 1984/85) imajo kljub raznorodnosti nekatere skupne poudarke, ki bi jih lahko povzeli takole: *Srednješolski pouk književnosti naj učence usposablja za literarno branje, omogoča temeljno razgledanost po literarnih zvrsteh, vrstah, žanrih in razvoju literature ter spodbuja veselje, naklonjen odnos do leposlovja.*

Ta povzetek kaže, da so že v 80. letih nastale jedrne sestavine sodobnih načel pouka književnosti. V 90. letih se je pokazalo za smiselno, nadaljevati delo na teh izhodiščih, in sicer na dveh ravneh:

- na raziskovalno-teoretični izhodiščne pojme podrobneje razčleniti, definirati in opisati razmerja med njimi (med cilji, vsebinami in metodami, med književnimi sposobnostmi in znanjem, med obravnavanjem in preverjanjem ...);
- na praktični ravni pa postopoma, skladno z izkušnjami in možnostmi prakse konkretizirati ta načela pri učnem načrtovanju, preverjanju, sestavljanju didaktičnih gradiv in usposabljanju učiteljev ter z vsem tem prispevati tudi k nadaljnjemu razvoju teorije.

Prenovo na praktični ravni od začetka 90. let vodi delovna skupina, ki je začela z delom pod okriljem Zavoda RS za šolstvo v l. 1990, l. 1995 pa v malenkostno spremenjeni sestavi prešla v Projekt prenove pouka slovenščine, ki ga vodi M. Kmecl in ki ima za nalogo usklajeno prenovo predmeta na celotni vertikali.

V prejšni sestavi s delovali: Nada Barbarič, Vinko Cuderman, Silvo Fatur, Janko Kos, Boža Krakar-Vogel, Irena Kumer, Jana Kvas, Miriam Podsedenshek, Brane Šimenc in Marjan Štrancar. Po l. 1995 sta odšla J. Kos in I. Kumer, novi člani pa so poleg prej naštetih postali še R. Korošec, L. Lazar, M. Poznanovič in T. Virant.

Dosedanje rezultate prenove, ki kažejo razvojne spremembe v različnih fazah, predstavljajo naslednje publikacije:

- a) Slovenski jezik in književnost. Učni načrt za pouk književnosti v 1., 2., 3. in četrtem razredu srednje šole. Delovno gradivo 1992/93. Zavod RS za šolstvo in šport 1992.

Ta publikacija je bila izhodišče za oblikovanje Predmetnega izpitnega kataloga za maturo, RIC 1993, in nato (s popravki) vsakoletnega maturitetnega kataloga (zadnji iz te serije je 1996 izšel katalog za maturo 1998). Poglavitna novost tega delovnega gradiva je v tem, da v zasnovi

* Referat na 16. svetovnem kongresu Mednarodne bralne zveze — International Reading Association — julija 1996 v Pragi.

vsebinskega dela poskuša slediti sodobni metodi pouka književnosti — delu z besedilom, zaradi česar ob obveznih besedilih navaja tudi elemente za interpretacijo.

b) Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah (dalje Katalog). Zavod RS za šolstvo in šport 1993.

Vsebinskemu delu za književnost se pridruži tudi del za jezikovni pouk. Dodana so nekatera didaktična navodila. Še vedno se največ pozornosti namenja (skoraj nespremenjenemu) vsebinskemu delu, saj je učinkovitega in metodičnega opisa razmeroma malo.

c) Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur). ZRSŠ 1996.

Medtem ko sta bili prejšnji publikaciji delovno gradivo, je slednja tudi formalno potrjen učni načrt, ki ga je bilo po petih letih osamosvojitve na željo šolskih oblasti treba izdati v uradni obliki. Zato ima obsežnejše razčlenjene splošne, nekoliko bolj pa tudi etapne cilje. Na osnovi v skupini potekajočih empiričnih raziskav, praktičnih izkušenj in teoretičnih spoznanj je delež obveznih vsebin v primerjavi s poprejšnjimi izdajami precej skrčen. Poleg obveznih pa ta načrt navaja tudi obvezne prostoizbirne vsebine (po izbiri učitelja in učencev) in jim namenja 30 od 70 razpoložljivih ur v šolskem letu.

č) Kataloška gradiva in učni načrt spremljajo dodatna didaktična gradiva, ki prav tako izhajajo iz koncepta prenove in so njihovi avtorji tudi člani delovne skupine: priročniki za pouk književnosti v posameznih letnikih srednjih šol (ur. V. Cuderman), serija Učna ura s/z itd.

Poleg navedenih publikacij so v skupini nastajale tudi zasnove in delovna poročila o empiričnih raziskavah:

- 3-letna spremljava uresničljivosti pouka književnosti po Katalogu iz l. 1993,
- anketa o pouku slovenskega jezika in književnosti med slavističnimi aktivisti (Obj. v publikaciji Analiza stanja in predlogi za spremembe ..., ZRSŠ 1996),
- anketa o predlogih za predmaturitetni pouk književnosti med literarnimi ustvarjalci in strokovnjaki (v šol. letu 1995/96, predstavljena na slavističnem zborovanju na Vrhniki, oktobra 1996).

Empirične raziskave so imele namen iz čim več zornih kotov osvetliti aktualni pouk književnosti v srednji šoli, težnje in pričakovanja.

Ob podpori skupine za prenovo je njena članica Jana Kvas oblikovala tudi učni načrt za pouk književnosti v triletnih poklicnih šolah, izšel je že tudi učbenik za 1. letnik Potovanje besed (DZS 1996) iste avtorice.

Ob opisanem delu so se dopolnjevala in razvijala tudi teoretična načela in se postopoma vključevala v nove faze prenove. Nova spoznanja so v precejšnji meri upoštevana v učnem načrtu iz l. 1996 (UN 96), v obliki, ki jo predstavljamo v tem prispevku, pa se bodo (po smiselnih modifikacijah, ki jih povzroča prehod iz teorije v prakso) udeležila v končni verziji učnega načrta za predmaturitetni pouk književnosti v okviru prenove (po tej verziji in morebitnih dopolnitvah bolj formalne kot konceptualne narave bo ta delovna skupina z učnim načrtovanjem končala).

1. Prvo načelo in hkrati izhodišče za oblikovanje vseh drugih je **temeljni cilj** predmaturitetnega pouka književnosti, kakršnega smo v okviru prenove zastavili za naš prostor in je v veliki meri mednarodno primerljiv (The national Curriculum for English 1990). Citirajmo, kako je zapisan v UN 96:

»Dijaki se pri književnem pouku oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce, ki trajno gojijo stik z leposlovjem, ker dobro poznajo njegovo naravo in ga dojemajo kot vrednoto v svojem vrednostnem sestavu ...« (6).

Poglaviten namen predmaturitetnega pouka književnosti torej je, naj bi dijak zapustil šolo kot kultiviran in razgledan bralec — s pozitivnim odnosom do literature in usposobljen za branje, in to za različne vrste, žanre, zvrsti slovenskega in svetovnega leposlovja iz sedanjosti in preteklosti —, ki o svojem branju zna tudi kaj povedati (zapisati), pri čemer upošteva svoje spontano doživetje in kritično refleksijo. To je bralec, ki v osnovni šoli privzgojeno asociativno zvezo »branje literature je vir literarnoestetskega užitka — in zatorej prijetno doživetje« (M. Mohor, gradivo za UN za 3. triletnje osnovne šole, 1996) dograjuje svoji razvojni stopnji primerno. Dograjuje torej s kritično in analitično refleksijo ter z razgledanostjo po predmetu. — Podobno si, bolj ali manj kompleksno, bralno kultiviranost za predmaturitetni pouk predstavlja tudi večina anketiranih literarnih strokovnjakov in ustvarjalcev (prim. poročilo o anketi, ki so ga pripravile študentke za slavistično zborovanje na Vrhniki 1996).

Zato je naloga pouka književnosti na tej stopnji šolanja omogočiti (poleg, »kot upamo, užitka« — po Carterju, 1991) učenje branja (da je branje učenje, beremo npr. pri M. Grosman, 1989), ki bo odprto raznovrstnim (tudi problemsko racionalnim) dejavnostim učencev ter raznovrstnim funkcijam in pojavnim oblikam literature. Torej pouk, pri katerem »tako imenovanega recepcijskega procesa ni mogoče omejiti na samo estetsko doživljanje in ga odtrgati od drugih človekovih interesnih in spoznavnih razmerij do družbe ter sveta« (Paternu, 1983/84: 156). In pouk, ki je zaveznitvo »empirične in hermenevtične metode, ki spaja dokazljivo z iščočim, argument z osebno vizijo, objektivno znanje s svobodno voljo osebnega izbiranja, osmišljanja in opredeljevanja« (prav tam: 157). — Skratka pouk, ki v želji po priljubljenosti in prijaznosti (užitku) za učence ne pozablja na primerno in stopnjevano doziranje duhovnih izzivov, naporov, tudi podatkov, potrebnih za kultivirano literarno branje.

Za uresničevanje teh izhodišč pa je pri učnem načrtovanju v okviru preнове potrebno (kljub nekaterim kritikam in drugačnim teoretičnim pristopom) upoštevati tudi nekatera načela glede izbire metod (načinov učenčevega spoznavanja in pedagoških spodbud) in vsebin (izbire in razporeditve literarnovednih vsebin in literarnih del).

2. Načini učenčevega dejavnega spoznavanja literature so v skladu z njeno naravo raznovrstni. V jeziku pedagoške psihologije bi dejali, da zajemajo celotno taksonomsko lestvico na spoznavnem in afektivnem področju. To za pouk književnosti pomeni, da je potrebno ob literaturi spodbujati učence k čutenju, čustvovanju, domišljanju in izmišljanju, pa tudi k pomnjenju, uporabi, povzemanju, »prevajanju«, analizi, sintezi, primerjanju, vrednotenju.

— Zmotno je zato nekoliko poenostavljeno pričakovanje, da v »prijazni šoli« ne bo miselne zahtevnosti ali memoriranja. Spominske dejavnosti npr. tudi pri sodobnem pojmovanju znanja in učenja niso izvzete, pač pa morajo dobiti funkcionalno mesto v ustreznem razmerju do drugih, kompleksnejših dejavnosti. (To npr. pomeni, da bomo še poučevali in tudi spraševali po letnicah, strokovnih poimenovanjih in definicijah, vendar v obsegu obravnavanih literarnih del in povezano z drugimi zahtevnejšimi vprašanji, ki se bodo seveda dotikala tudi učenčeve ustvarjalnosti.)

Za učno načrtovanje pa načelo o kompleksnosti spoznavnih dejavnosti pomeni, da je potrebno te dejavnosti v učnem načrtu opisati (izdelati njihovo taksonomijo) in standardizirati (opisati, katere je potrebno obvladati za prehod v višji letnik). Nekaj opisa standardiziranih učenčevih dejavnosti v posameznem letniku je že v UN 96, v rubriki Etapni cilji. V pripravi končne verzije UN bo potrebno te cilje temeljiteje razčleniti in taksonomsko urediti glede na to, katere dejavnosti, sposobnosti oz. znanje naj se razvijajo v posameznem letniku in do katere stopnje.

Poudariti moramo, da ni potrebno niti izvedljivo zahtevati od učencev ob vseh učnih enotah prav vseh med etapnimi cilji navedenih dejavnosti — ni treba pri vseh besedilih po istem vzorcu izražati vtisov, nato pa vsebinsko in oblikovno analizirati vse opaznejše sestavine dela in si prizadevati za celovito vrednotenje. Bolj smiselno je te dejavnosti razumno razporediti skozi celo leto in ob različnih besedilih razvijati različne. Načrtovanje in razporejanje dejavnosti po enotah bo opravil učitelj ob podpori učencev (ti naj bi npr. povedali, kaj bi želeli ob kakem besedilu delati, morda brati naglas, recitirati, se pogovarjati o osebah ...). Tako naj bi po

učiteljevem izvedbenem načrtu v šolskem letu prišle (celo po večkrat) na vrsto tiste dejavnosti, ki so navedene v Etapnih ciljih.

Hipotetični primer internega načrtovanja učenčevih dejavnosti v skladu z etapnimi cilji za 1. letnik:

Besedila, obdobja v UN

Dejavnost učenca (operativni cilji)

Brižinski spomeniki

Učenci po poslušanju posnetka in ponovnem skupnem branju ustno obnovijo odlomek iz berila (razumevanje); poskušajo sestaviti sodobno »pridigo« s posnemanjem retoričnih sredstev (aktualizacija).

Trubar, Proti zidavi cerkva

Učenci po poslušanju in analitičnem branju poskušajo besedilo »prevesti« v sodobni jezik in komentirajo ideje v njem (analiza jezika in sloga, razumevanje, vrednotenje).

Svetokriški, Na noviga lejta dan

Učenci poslušajo interpretativno branje, iščejo idejno-tematske podobnosti in razlike s Trubarjevim besedilom. Po ponovnem tihem in glasnem branju dramatizirajo krajši odlomek, ki ga sami izberejo (kritično razumevanje, primerjanje, poustvarjalna tvornost). (Potrebne sobesedilne informacije dobijo učenci pri vseh treh besedilih od učitelja).

Renesansa, uvod

Učenci po učiteljevi informaciji najprej ob pomoči, nato pa samostojno povzemajo oz. razlagajo poglobljena dejstva iz kulturno- in literarnozgodovinskega ozadja (npr. novoveška odkitja, humanizem, reformacija, renesansa kot opozicija in nadaljevanje srednjega veka v umetnosti), znajo naštet in označiti najpomembnejše zvrsti, avtorje in dela. Po želji samostojno iščejo dodatne vire, povezujejo besedno, glasbeno in likovno ustvarjalnost.

3. Pri pouku književnosti, ki sledi navedenemu cilju, je nadalje potrebno sistematično spoznavati temeljne pojme literarne teorije, s pomočjo katerih bo učenec lahko bolj suvereno razmišljal o literaturi. — Ti pojmi naj bi učencu pomagali odgovarjati na bistvena vprašanja o literaturi sploh in o posameznih literarnih delih, npr. na naslednja:

a) kako ločujem literaturo od neliterature (kaj je literatura), kako lahko berem literaturo, katere pojavne oblike (zvrsti in vrste) so v literaturi, kakšne so, kako jih prepoznavam, kakšen je jezik v literaturi ... (Krakar-Vogel 1995/96);

b) kaj je značilno za posamezna literarna dela, katere značilnosti literarnosti vsebujejo, kako jih prepoznavam, opisujem, poimenujem, kako na podlagi teh značilnosti primerjam literarna dela med seboj, kako jih vrednotim.

— Učenec naj bi torej ob učiteljevi pomoči opazoval in opisoval značilen pojav v literarnem delu, ga poimenoval, definiral z didaktično prilagojeno definicijo; znal naj bi samostojno opaziti in poimenovati enak pojav v novem literarnem delu ter uporabljati znani izraz pri lastni ustni ali pisni interpretaciji.

Način, kako si skupina za prenovo zamišlja obravnavo literarne teorije (ki jo bo potrebno za srednjo šolo primerno obdelati tudi z vsebinskega vidika, Krakar-Vogel, 1995/96), je uresničen že v UN 96. Vsebine v okviru tč. a) (temeljna sintetična znanja) so podane kot posebna učna tema v 1. letniku. Vsebine v okviru tč. b) (posameznosti) pa so razvrščene po vseh učnih enotah v posebni rubriki Elementi za interpretacijo (le-ti ne sugerirajo »vsebine« interpretacije, ampak omogočajo poimenovanje in razvrščanje njenih sestavin). Obe vrsti literarnoretoričnih vsebin pa se obravnavata, utrjujeta in preverjata ob branju literarnih del.

Kako oblikovati operativne cilje za literarno teorijo v rubriki Elementi za interpretacijo — možnost za 1. letnik

<i>Besedila</i>	<i>Elementi za interpretacijo v UN</i>
Sofokles, Antigona	tragedija, tragično (Operativni cilj: učenci prepoznavao značilnosti tragedije v besedilu, jih opisujejo, definirajo z učiteljevo pomočjo.)
Shakespeare, Hamlet	tragedija, renesančno gledališče ... (Operativni cilj: učenci samostojno prepoznavao značilnosti tragedije z uporabo že znane definicije, z učiteljevo pomočjo odkrivajo razlike med antično in renesančno tragedijo.)

4. Učenci morajo za večanje bralne sposobnosti dobiti **sistematičen** (podan v časovnem zaporedju pojavljanja) **pregled literarnozgodovinskih obdobj, smeri in avtorjev** slovenske in »svetovne« literature. Kultiviran bralec naj bi svoje aktualno branje povezoval s slogovno-vsebinskimi posebnostmi različnih obdobj (»vsebinsko izročila, ki jo je za sodobnost treba na novo odkriti«, Paternu, 1983/84: 158), kar lahko njegovo interpretacijo relativizira, pogloblja in bogati. Zavedal naj bi se npr., da je in zakaj je Prešernova poezija drugačna od Kosovelove, prepoznal in ločil naj bi se novelo, ki je nastala v realizmu 19. stol., od moderne kratke pripovedi itd.

Tako kot teorija tudi literarna zgodovina zajema posplošitve in posameznosti:

a) sintetični prikazi posameznih literarnozgodovinskih obdobj in smeri s poudarki na informacijah o obravnavanih avtorjih in delih — od učenca se pričakuje samostojno smiselno povzemanje sintez in uporaba posameznih informacij pri branju besedil;

b) literarnorazvojno pogojeni pojmi za razlago tipoloških lastnosti posameznih besedil med elementi za interpretacijo — npr. psihološki realistični roman, byronizem, romantična balada — učenec naj bi jih obvladoval na istih ravneh kot literarnoteoretične pojme v tč. 3b.

Tudi razporeditev teh vsebin je že nakazana v UN 96. Vsebine v okviru tč. a) so po večini že načrtovane kot uvodi v obravnavo posameznih obdobj oz. avtorjev, tiste v okviru tč. b) pa navedene med elementi za interpretacijo.

Hipotetični primer oblikovanja operativnih ciljev

<i>Besedila</i>	<i>Elementi za interpretacijo</i>
Goethe, Trpljenje mladega Wertherja	svetobolje (Operativni cilj: učenci pojem opazujejo in opisujejo z učiteljevo pomočjo.)
Gregorčič, Človeka nikar	bivanjska refleksija ... (Operativni cilj: učenci samostojno primerjajo občutje v pesmi z Wertherjevim svetoboljem.)

(Primer za obravnavo obdobja je v tč. 2, renesansa.)

5. V tradiciji naših razmišljanj o srednješolskem pouku književnosti je eno najznamenitvejših vprašanj gotovo **izbira, količina in razporeditev literarnih del**. Predlogov je veliko, nekateri so si diametralno nasprotni in izključujoči (Krakar-Vogel, 1992). Vendar pa si je večina predlagateljev v prejšnjih časih in v sodobnosti enotna v mnenju, da je za oblikovanje bralne kulture bodočih izobražencev potrebno v prvi vrsti **branje del iz literarnega kanona**. Izbor iz tega korpusa bo jedro

obveznega predmaturitetnega branja in obravnave literature tudi v prenovljenem učnem načrtu. Vendar to načelo ne pomeni izključevanja nekanonizirane literature, saj po eni strani, kot vemo, v kanon ves čas vstopajo nova besedila, npr. »tudi novo, sodobno, uporniško« (Paternu, 1983/84: 168). Po drugi pa so za učence zanimiva tudi besedila, ki niso kandidati za reprezentativni korpus (npr. trivialna literatura, polliterarne vrste) — možnosti za obravnavo le-teh so podane že v UN 96, v prostoizbirnem delu.

Razlogi, da dela slovenskega in evropskega (svetovnega) dominantnega literarnega kanona ostajajo obvezno branje tudi v prenovljenem predmaturitetnem učnem načrtu, pa so bolj kot v književnodidaktični tradiciji v sami naravi literarnega kanona. Ta po definiciji »vsebuje prototipe, na podlagi katerih metakomunikacija posplošuje predstave o literarnosti ter o njeni klasifikaciji v stile, žanre, tipologije itd.« (Juvan, 1991: 134.)

Zato izhajanje iz kanona zagotavlja za razvito bralno kulturo potrebno seznanjanje z reprezentativnimi vzorci besedne umetnosti. Ob srečevanju s temi »prototipi« se posameznik najbolj kompleksno srečuje z različnimi oblikami literature iz preteklosti in sedanjosti, se seznanja z različnimi načini branja in si utrjuje predstave o tem, kaj vse v družbeni zavesti sodi vanjo: »Kanonška dela funkcionirajo kot prototipi,

a) po katerih sprejemamo, razumevamo, doživljamo, osmišljamo pomen in formo literarnih tekstov (torej kot okvir),

b) po katerih proizvajamo nove izjave ... kot izhodiščni slovarji za pesnike,

c) po katerih novote vrednotimo ... kot norma,

č) po katerih besedila klasificiramo v žanrske, tematske in poetološke sisteme.« (Prav tam: 120.)

Kanonška besedila pa (podana v literarnozgodovinskem okviru in opremljena z razlagalnimi izhodišči — elementi za interpretacijo) ob primernem izboru in pristopu, kot kažejo številne izkušnje in spremljanje prakse, zagotovo lahko nudijo tudi bralni izziv in užitek.

5.1 Seveda je tudi ob tej načelni odločitvi še vedno aktualno vprašanje, katera kanonška dela uvrstiti v učni načrt in katera pustiti zunaj. Izkušnje kažejo, da je tak izbor vedno predmet različno utemeljenih kritik in spodbuda za navadno precej nasprotujoče si alternativne rešitve.

Vprašanje je, ali je reprezentativna dela in avtorje, ki morajo biti zaradi razumljive omejenosti obsega karseda »vsestranski« in privlačni predstavniki svoje zvrsti, dobe ali smeri, sploh treba navajati (predpisovati) že v učnem načrtu, ali pa je to mogoče prepustiti sestavljalcem beril, da potem nanje letijo očitki, ki sicer zadenejo sestavjalce učnega načrta.

Skupina za prenovo se je po zbranih rezultatih spremljave in upoštevanju praktične izkušnje glede sprejemljivosti določenih kanonških literarnih besedil odločila navesti besedila tudi v novem učnem načrtu, večinoma več variant za isto enoto (variantnost v UN 96 še ni uresničena).

Pri tej odločitvi smo se po eni strani opirali na tradicijo — besedila navajajo vsi naši učni načrti v zadnjih desetletjih z namenom, zagotoviti in tudi olajšati izbiro temeljnega »bralnega standarda«: »Učni proces naj bi bil po izmenjani količini in kvaliteti znanja vsaj približno sinhroniziran, enoten v celotnem slovenskem kulturnem prostoru; to sinhronijo, njeno resničnost, naj bi bilo mogoče tudi vsak trenutek preveriti.« (Kmecl, 1972/73: 289.)

Upoštevali smo tudi dejstvo, da so take sugestije za učitelje določena olajšava — v osnovni šoli si jih npr. želijo vsi anketirani učitelji (Saksida, 1996/97). — V gimnaziji jih dodatno opravičuje (ne pri prenovi slovenščine »izumljeno«) uzakonjeno eksterno preverjanje.

Pri predpisovanju oz. naštevanju obveznih izbirnih avtorjev in del nismo edini — tako je npr. v avstrijskem učnem načrtu, Slovaki pripovedujejo o istem načinu, določeno predpisovanje pozna program mednarodne mature itd. (Pravzaprav vsak kurikulum na neki način »omeji« izbiro besedil, s katerimi želi na določeni stopnji dosežati določene cilje.)

5.2 Za večjo »odprtost« kurikuluma oz. za »protiutež« obveznemu branju pa je poskrbljeno s sprostitvijo časa za **obravnavo besedil po prosti izbiri**. V UN 96 so navedeni nekateri predlogi prostoizbirnih besedil. Besedila pa so po izbiri učencev in učitelja lahko tudi čisto druga in drugače razporejena. »Zaledje« za njihovo izbiranje naj bi poleg drugih kanonskih besedil (ta v UN 96 prevladujejo med predlogi) sestavljali: grafiti, šale, trivialna literatura, reklame, eseji, potopisi, (avto)biografije, dnevniki, zgodovinski romani, nagrajenci (Vilenica, Kresnik, Prešernove nagrade ...), pa filmske upodobitve, dramatizacije itd.

Predvsem pa naj bi bila prostoizbirna besedila metodično drugače obdelana. Pri tem naj bi veljalo, da izbirnost besedil sovпада z alternativnostjo pristopov. Če npr. pri obveznem delu prevladuje frontalna interpretacija, naj bi tu bolj prišlo do izraza individualno in skupinsko delo, raziskovanje, glasno branje in ustvarjalno pisanje, različni posamezniki lahko istočasno berejo različne stvari in jih interpretirajo po različnih postopkih ... Tu naj bi bil prostor za sproščen pogovor o knjigah, za gojenje bralnega užitka ali pa za poglobljeno raziskovanje.

Za ukvarjanje s prostoizbirnimi besedili je v UN 96 namenjenih 30 od 70 ur celotnega književnega pouka vsako leto. Približno toliko pa jih bo, če bodo etapni cilji ob »obveznih« izvedljivi v 40 urah. Zato mora biti število obveznih besedil oz. enot temu ustrezno.

5.3 Da bi dobili kolikor toliko realno in s prakso podprto predstavo, kolikšno je lahko **število obveznih besedil** v posameznem letniku, smo se odločili za empirično akcijsko raziskavo — že uvodoma omenjeno spremljavo uresničljivosti kataloških vsebin. Raziskava je potekala 3 leta (začetek 1993/94 v prvem letniku), sodelovalo pa je spočetka 5, nato pa 4 učitelji iz različnih slovenskih krajev in različnih šol z maturitetnim programom. (Mišljeno je bilo, da bi sodelovali vsaj še trije, vendar so zaradi zahtevnosti tega dela in preobremenjeni z drugimi nalogami slej ko prej odnehali.) Naloga spremljevalcev je bila, obravnavati učno snov natančno po Katalogu 1992/93 in opazovati, koliko časa potrebujejo za izvedbo določene enote ob danih elementih za interpretacijo in z aktivnimi metodami (toliko ur, kot jih predvideva Katalog, več ali morda manj) ter koliko enot (besedil) lahko v šolskem letu dejansko obravnavajo.

Vprašalnik za spremljevalce je vseboval še druga vprašanja, npr. kako se na besedilo odzivajo učenci, kakšna se učiteljem zdi literarna vrednost besedila, kako ustrezajo elementi za interpretacijo, kako so bili dejavni učenci, kaj jim pri določenih enoti povzroča največ težav, kako učitelji preverjajo znanje, kaj menijo o učbeniku, berilih, priročnikih in kaj še predlagajo.

V tem prispevku bomo povzeli tiste rezultate, ki sodijo v njegov kontekst. Npr. o številu obveznih besedil je iz raziskave moč sklepati naslednje.

Za obravnavo (interpretacijo s pomočjo elementov in umestitev) posameznega literarnega besedila oz. odlomka pri pouku sta v povprečju potrebni po 2 šolski uri. Tako povprečje dopušča odstopanja navzdol, npr. pri obravnavi posameznih pesemskih besedil ali odlomkov (Rošlin in Verjanko, Sv. Lukež v prvem, Jadro v drugem, Na trgu, Hlapec Jernej, Podobe iz sanj — poljubna črtica — v tretjem letniku). — Več kot dve uri po navadi zahtevajo domača branja (npr. Dogodek v mestu Gogi — 3 ure v tretjem letniku, Oče Goriot oz. Ga. Bovary v drugem, Don Kihot v prvem prav tako po 3 ure.)

Spremljevalci so, sledeč Katalogu, v prvem letniku obravnavali 31 besedil v 57 urah, v drugem 36 besedil in zanje porabili 66,5 ur, v tretjem letniku, ko so se nekateri že držali redukcij v novem UN, drugi pa še sledili številu del v Katalogu, pa so v povprečju predelali 25 besedil v 48 urah (v treh letnikih so porabili torej povprečno 1,8 ure za vsako enoto).

Ti podatki vodijo k sklepu, da je realno mogoče obravnavati v 40 urah do 20 literarnih besedil iz obveznega repertoarja. Nekatera med njimi so v celoti (pri čemer branje daljših večji del poteka kot domače branje), nekatera v odlomkih, všteti predvidene elemente za interpretacijo, učenčeve dejavnosti in potrebne literarnozgodovinske umestitve.

To potrjuje tudi zapis spremljevalca B. Šimenca, ki je po dogovoru v 3. letniku že upošteval redukcije Kataloga, predvidene za UN: » ... učna snov iz književnosti za 3. letnik se da predelati, utrditi in znanje preveriti, ne da bi bilo treba prekoračiti dovoljeno število ur.« (Da je to število besedil mogoče obdelati, menijo tudi učiteljski aktivni v anketi Analiza stanja ... (1996).)

Ker naš namen ni ekskluzivno »tesno branje«, ampak cilju (kultiviran in razgledan bralec) primerno branje »v širino« in »v globino« (Carter, 1991), je torej približno 20 obveznih besedil različnih dolžin v šolskem letu realno obvladljivo število. Naše obravnavanje literature se namreč ne posveča le nekaj izbranim besedilom v šolskem letu. Tako bi namreč na račun (za vsako ceno) čim več raznovrstnih pristopov ob istem besedilu zanemarili raznovrstnost literarne ponudbe (ta ne izključuje raznovrstnosti pristopov). Učenčeva razgledanost po reprezentativnih besedilih različnih literarnih praks pa po našem mnenju sodi k bralnemu kultiviranju in mora biti standard nacionalnega literarnega pouka (marsikje po Evropi je to tudi tako).

V skladu z opisanimi načeli uvrščamo v bralni repertoar poleg celovitih besedil (predvidevamo povprečno štiri daljša besedila v šolskem letu) tudi odlomke.— Pri takem ravnanju smo manj osamljeni, kot bi si kdo utegnil misliti po nekaterih kritikah te odločitve (Grosman, 1996). Odlomke kot besedila, ki ne le informativno, ampak tudi recepcijsko privlačno predstavljajo besedilno celoto in so hkrati lahko zanimivo samostojno branje (na oboje je potrebno paziti pri njihovem izbiranju), poznajo tudi številne tuje čitanke (v skupini za prenavo smo jih analizirali deset iz različnih koncev Evrope in Amerike). Poznajo jih literarne revije, berejo jih na literarnih večerih, kjer med sprejemniki vzbujajo obilo bralnega užitka itd. Spontano fragmentarno branje imajo nekateri tuji avtorji za popolnoma naravno in legitimno početje. (D. Pennac, 1996.)

— Literati, premišljevalci šolskega branja in praksa sama nas tudi prepričuje, da je, pa naj gre za celotna besedila ali za odlomke, za klasiko ali sodobno literaturo, za hermetična ali komunikativna besedila, za večje ali manjše število, kar nekako po naravi stvari za bralece šolsko branje manj privlačno kot branje (lahko istih) del, ki niso obravnavana v šoli. Najbrž zato, ker se pri pouku — tudi pouk literature je, kot pouk sploh, organiziran spoznavni proces, če naj presega naivno oz. spontano obzorje pričakovanj — branje dogaja ob različno zahtevnem izražanju bralnih doživetij, pa seveda tudi ob preverjanju branja in znanja, v kar vse mora učenec vložiti duhovni napor. Izpolnjevati mora torej — čeprav ob prijetni temi in ob prijetni pedagoški komunikaciji — določene zahteve, kar pa pri »bralni rekreaciji« ni potrebno. (Najbrž je na enak način otrokom bolj priljubljen nogomet na domačem dvorišču kot pri športni vzgoji?) Hkrati pa, kot tudi vemo iz teorije, prav vloženi duhovni napor v odkrivanje spočetka neznanega in nerazumljivega dolgoročno lahko prispeva k drugačnemu vrednotenju literature.

5.4 Spremljava je tudi pokazala, kako se učenci odzivajo na »dominantni (šolski) kanon ... razmeroma nespremenljiv repertoar del in piscev« (Juvan, 1991: 119). Torej na besedila, ki tvorijo steber srednješolskega bralnega repertoarja vsaj zadnjih 30 let in ki so vsebovana tudi v solidnem in po krivici zavrženem osnutku UN iz l. 1973.

Poglejmo nekaj primerjav: npr. UN 73 predlaga za antično književnost naslednje avtorje: Homer, Sofokles, Aristotel (Poetika), Plaut, Ovid, Horac. Predviden čas: 8 ur.

UN 96 med obveznimi: Homer (Odiseja), Sofokles (Antigona), Katul (Blagoslov ljubezni), Horac (Epoda). Predviden čas: 6 ur + 1 ura za oznako antike.

Ali Prešeren: UN 73: šaljivo satirična verzifikacija, Soneti nesreče, Sonetni venec, Krst pri Savici, Zdravljica. Predviden čas: 9 ur.

UN 96: Slovo od mladosti, Sonetje nesreče, Sonetni venec (1., 7., 8., 15. sonet), Krst pri Savici, Pevcu, Zdravljica. Čas: 9 ur.

Zmanjšan oz. skoraj popolnoma reduciran pa je v novem UN izbor jugoslovanske literature, ki je bila prej upoštevana po kriteriju državnosti.

Npr. UN 73 ima pri evropski romantiki naslednje avtorje: Puškin, Heine, Byron, Scott, Karadžić, Njegoš, Mažuranić. Predvidene ure: 10.

UN 96: Goethe, Byron, Heine, Lermontov. 4 ure + 1 ura za literarnozgodovinski uvod (Njegoš je med prostoizbirnimi predlogi).— So pa v UN 96 zajeti nekateri prej »zamolčani« avtorji, npr. med obveznimi besedili za 3. letnik Balantič in med prostoizbirnimi Hribovšek. Ta dva avtorja in drugi politični izseljenci po 2. sv. vojni prej niso prišli v učne načrte, čeprav je M. Kmecl to predlagal že l. 1970/71, češ naj bi obravnavali tudi »konzervativno koroško, odprto, heterogeno tržaško, slogovno razmeroma moderno, ideološko pa še zmeraj — kar anahronistično — nestrpno argentinsko književnost« (60).

Odzivi učencev na besedila iz «dominantnega kanona» so bili po poročilih spremljevalcev prej ugodni kot neugodni. Razmeroma malo je besedil, ki so jih učenci v večini zavračali. V prvem letniku sta bila to Iliada in Dundo Maroje. Dokaj težko so sprejemali tudi Brižinski spomenik II, psalm Iz globočine, Danteja, Proti zidavi cerkva. — Pri teh besedilih je bila potrebna temeljita dodatna razlaga.

V drugem letniku so bili učencem težavni Sonetje nesreče, pa tudi druge Prešernove pesmi razen Krsta in Zdravljice. Odklonili so Popotovanje od Litije do Čateža, Rimbauda, Salomo, težaven je bil Baudelaire.

V tretjem letniku so neradi brali Cankarjeve Vinjete, Kurenta, deloma Režonjo na svojem, pa Lorco in Prousta.— Spremljevalci pravijo, da so omenjena besedila učenci po obravnavi bolje sprejemali kot pri prvem branju.

V celoti so »težka mesta« za učence torej pretežno starejša besedila z versko vsebino (ne pa kar vsa starejša besedila), Prešeren, evropska nova romantika in nekatera Cankarjeva besedila.

Ti rezultati spremljave vodijo k dvema sklepoma.

a) Demantirajo občutke, da so učencem kar počez težka starejša besedila in da je pouk v srednji šoli treba začeti z besedili kakega drugega časa (največkrat se predlaga kar sodobnost, gl. Krakar-Vogel, 1992). Učenci prav tako odklanjajo nekatera besedila 19. in 20. stoletja. Najbrž pa bi imeli pri slednjih več težav, če svojega branja ne bi mogli opreti na poznavanje literarnega razvoja in na številne književne odnose iz prejšnjih obdobij v sodobnih besedilih.

Zato in zaradi s tem povezanega sistematičnega prikazovanja razvoja literarne ustvarjalnosti smo se tudi v okviru prenove odločili za **literarnozgodovinsko razporeditev obveznih literarnih del** (razen pri uvodnem literarnoteoričnem sklopu v prvem letniku in pri primerjalnem branju zvrstno-tematsko izbranega maturitetnega sklopa v četrtem letniku).

b) Rezultati spremljave so tudi sugestija, katera obvezna besedila kaže zaradi negativnih odzivov med učenci zamenjati z drugimi ali črtati s seznama.

Poleg zamenjave oz. črtanja pa obstaja še druga možnost. Spremljevalci sami pravijo, da so učenci po obravnavi sprejeli mnoga besedila, ki so jih pri prvem branju odklonili. Zato je potrebno zlasti pri težjih besedilih in avtorjih, ki pa jih ni mogoče preprosto »črtati« (nekatera besedila za prvi letnik, Prešeren, Cankar), paziti na dvoje: na bolj odprt izbor besedil oz. na njihovo izbirnost in na privlačno metodično obdelavo: več motivacije, več skupnega branja v šoli, živahno sodelovanje učencev v vseh fazah obravnave, problemsko izzivalno zastavljeno komentiranje (za vse to ni vedno potreben daljši čas za izvedbo, zagotovo pa je potrebna temeljitejša učiteljeva priprava — Krakar-Vogel, 1996/97).

Opazovanje pouka pogosto kaže, da se delo v šoli omejuje na »analizo« besedila, ki naj bi ga bili učenci prebrali doma. Potem se izkaže, da ga večinoma niso prebrali, pri pouku pa sledijo »analizi« brez beril in seveda brez možnosti dejavnega sodelovanja. Na ta način pač ne pridobivajo ne ljubezni do branja še tako zanimive literature ne ničesar drugega, pač pa preprosto čakajo, da vse skupaj čimprej mine. Bolj se obnese tudi že uveljavljen drugačen pristop: pogovor pred branjem, branje besedila in izražanje doživetij v šoli, opredeljevanje in analiza (iskanje nekaterih sestavin) doma, preverjanje rešitev pa spet v šoli.

6. Za uresničevanje kompleksnega temeljnega cilja mora veljati tudi načelo **postopnega stopnjevanja zahtevnosti** glede dejavnosti in vsebin od začetka proti koncu šolanja. To pomeni npr.:

- postopno prehajanje od pretežnega opazovanja (obnavljanja, razlaganja ...) »vsebine« (1. letnik) in opisov subjektivnega doživljanja prebranih besedil k problemskemu razčlenjevanju in vrednostni presoji motivno tematskih in slogovno kompozicijskih sestavin posameznih besedil (3., 4. letnik),
- postopno prehajanje od vodene (ob vprašanjih in nalogah) k samostojni interpretaciji, izraženi v zaključenem besedilu,
- postopno uvajanje medbesedilnega primerjanja v bralčevo interpretacijo besedil,
- postopno povezovanje literature z drugimi področji — filozofijo, zgodovino, psihologijo ...

Postopno stopnjevanje zahtevnosti se kaže tudi v prehodu od pretežno literarnozgodovinske razporeditve obveznih literarnih del v prvih treh letnikih k obravnavi zvrstnotematsko in razvojno oblikovanega sklopa v četrtem letniku. Pri obravnavi tega gre za najvišjo raven opisanih zahtevnostnih sestavin, na kateri se bralec preizkuša kot samostojen razlagalec čimveč opaženih sestavin prebrane literature. Pri tem se v interpretiranje literarnih besedil, ki je prej temeljilo na povezovanju besedila in literarnozgodovinskega konteksta, sistematično vključuje še primerjanje med besedili istega zvrstnotematskega sklopa. Zmožnost samostojnega interpretiranja oz. primerjanja izbranih literarnih del dokazuje tudi pri končnem pisnem preverjanju v maturitetni esejski nalogi. (O stopnjevani zahtevnosti razvijanja esejskih oblik gl. N. Barbarič, 1995.)

7. Opisana načela so nekatera v manjši, druga v večji meri že vključena v UN 96. Bolj dosledno in razdelano jih bo zajela končna verzija prenovljenega načrta.

V skupini predvidevamo, naj bi poglavitne rubrike (Etapni cilji, Obvezna besedila in obdobja, Elementi za interpretacijo, Prostoizbirna besedila, predlogi ter Domače branje ostale v enaki obliki. Povsod pa bodo vsebinska dopolnila, ki bodo omogočala doslednejšo uresničitev opisanih načel.

Tako bodo Etapni cilji vsebovali podrobnejši opis dejavnosti pri pouku v posameznem letniku (branje in interpretacija leposlovnih besedil, tvorjenje govornih in pisnih besedil, književno znanje); v rubrikah Obvezna besedila in Domače branje bodo navedene izbirne možnosti (dve ali tri za večino enot), predlogi za prostoizbirna besedila bodo čimbolj raznovrstni ... — Oblikovanje operativnih ciljev (kako obravnavati določeno besedilo, kateri dejavnosti dati prednost, kako organizirati morebitno nivojsko delo ...) za posamezne enote bo prepuščeno učitelju.

8. Upoštevanje opisanih načel opredeljuje naš učni načrt (UN 96 in pripravljajoča se končna verzija) kot kompromis med tremi teoretično »čistimi« tipi: »kurikulum kot dejstvo, kurikulum kot dejavnost in kurikulum kot raziskovanje« (B. G. Heald-Taylor, 1996). Če povzamemo značilnosti posameznih tipov, bi lahko dejali:

- K prvemu tipu se uvršča zato, ker predpisuje določeno število izbranih avtorjev in del, ker učenci (pri enem delu pouka) berejo vsi ista besedila in uporabljajo predpisana gradiva (slednje je pri nas velja pri vseh predmetih).

Vendar pa nekaterih značilnosti te »trde« variante naš učni načrt nima: ne predpisuje »pravih« ali edino veljavnih interpretacij, tudi njegovo težišče ni na podajanju informacij.

- »Dejavnostnemu kurikulumu« se naš učni načrt približuje z opisom učenčevih dejavnosti, s predvidevanjem individualnega in skupinskega dela, odprtih ustnih in pisnih interpretacij, pri čemer dejavnosti učencev vodijo učitelji. V prostoizbirnem delu pa se upoštevajo tudi specifični interesi učencev, ki sodelujejo pri izbiri besedil, gradiv in načinu dela.
- Učni načrt, izdelan po predstavljenih načelih, ima tudi elemente »raziskovalnega kurikuluma«, zlasti v prostoizbirnem delu: učenci sami izbirajo literaturo, ki jih zanima, in način obdelave.

Raziskujejo tiste sestavine del in tiste probleme, ki jih zanimajo, in razvijajo odgovoren odnos do lastnega stika z literaturo. Berejo literarne revije, se navajajo na visoko raven miselnih dejavnosti, razvijajo skupinske metode dela, sodelovanje itd.

9. Učni načrt (96 in končna verzija) je torej tako kompromis v teoretično primerjalnem smislu kot tudi kompromis med »čistimi« načeli in možnostmi praktične realizacije. Prizadeva si upoštevati pozitivne izkušnje in načela naše učnonačrtovalske tradicije ter hkrati vključevati poglobljena načela kurikularne prenove — zlasti s tem, da je snovno razbremenjen in spoznavno kompleksnejši.

Ni pa učno načrtovanje edino področje, na katerem je potrebno uveljavljati opisana načela, če naj uspe prenova v smeri od aktivnega branja besedila h kontekstu in nazaj. Ta načela se morajo vgraditi tudi v oblikovanje beril, učbenikov in drugih didaktičnih gradiv. Predvsem pa se ne bo, v razmerah prenove ali pa brez nje, aktiven stik z leposlovjem dogajal brez primerne »pedagoškega diskurza« (Grosman, 1996). Ta bo moral postati bolj samozavesten, pedagoško profesionaliziran in komunikativen ter manj odvisen od vzorcev akademske pedagoške prakse.

Viri in literatura

Analiza stanja in predlogi za spremembe. Stališča ravnateljev in učiteljev slovenskih gimnazij (1996). Ljubljana: ZRSŠŠ.

Andlovic, Anita, Janja Florjančič, Tanja Jerman, Miriam Urbanec (1997). Slovenski literarni ustvarjalci in stokovnjaki o srednješolskem pouku književnosti. Slovenščina v šoli, 1/97.

Barbarič, Nada (1995). Šolski esej v tretjem letniku srednje šole. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Brooks, Greg (1995). Planning and surveying Curriculum. Referat na 9. evropski konferenci International Reading Association. Budimpešta, julij 1995 (in Ljubljana, oktober 1995, na ustanovitvi Bralnega društva Slovenije).

Carter, Ronald, Michael Long (1991). Teaching Literature. New York: Longman.

Dolgan, Marjan (1981/82). Pripombe k novemu učnemu načrtu za pouk književnosti v usmerjeni srednji šoli. Jezik in slovstvo (JiS), št. 1.

Grosman, Meta (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Grosman, Meta (1996). Kjiževnost med elektronskimi in leksikonskimi pristopi. Delo, KL, 25. 7.

Heald-Taylor, B. G. (1996). Three paradigms for literature instruction in Grades 3 to 6. The Reading Teacher. A journal of the International Reading Association. Volume 49, March.

Juvan, Marko (1991). Literarni kanon. Literatura, št. 13.

Kmecl, Matjaž (1970/71). Sodobna slovenska književnost v srednji šoli. Pripovedna proza. JiS, št. 3.

Kmecl, Matjaž (1972/73). O pripravljanju novega srednješolskega učnega načrta za pouk književnosti. JiS, št. 7-8.

Krakar-Vogel, Boža (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar-Vogel, Boža (1992). Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin. Doktorska disertacija. Ljubljana.

Krakar-Vogel, Boža, N. Barbarič, R. Kirn (1994). Književnost na maturi. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar-Vogel, Boža (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. JiS, št. 1-2.

Krakar-Vogel, Boža (1995). Teme iz književne didaktike. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar-Vogel, Boža (1995/96). Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. JiS, št. 7-8.

Krakar-Vogel, Boža (1996). Celovita šolska interpretacija Sofoklesove Antigone ob glasnem branju v razredu. Slovenščina v šoli, št. 3/96.

Paternu, Boris (1983/84). Kaj hočemo s poukom književnosti? JiS, št. 5.

- Pennac, Daniel (1996). Čudežno potovanje. Julija Pergar. Ljubljana.
- Rosandić, Dragutin (1986). Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb.
- Saksida, Igor (1996/97). Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole. JiS, št. 1.
- Standards for the English Language Arts. Professional Summary (1996). International Reading Association & National Council of Teachers of English.
- Štrancar, Marjan (1989/90). Non multa — sed multum. K oceni Književnosti A. Laha. JiS, št. 7-8.

Pregledani učni načrti za pouk književnosti

a) Domači

- Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi (1955). Izdal Svet za prosveto in kulturo LRS. Ljubljana: DZS.
- Učni načrt za gimnazije (1964). Ljubljana.
- Osnutek učnega načrta za pouk književnosti v srednjih šolah (1973/74). (Sestavili: Silvo Fatur, Miha Feguš, Vladka Jan, Matjaž Kmecl, Joža Mahnič, Jože Šifrer, Ivo Zrimšek). JiS, št. 3.
- Gimnazija. Predmetnik in učni načrti. Učni načrti za slovenski jezik s književnostjo (1975). Ljubljana.
- Učni načrt za slovenski jezik in književnost, Varianta SR V/2, 525 ur. (1981). Ljubljana.
- Učni načrt za predmet: Slovenski jezik in književnost II. 455 ur. (1987). Ljubljana.
- Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah (1993). Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur) (1996). Ljubljana: ZRSŠŠ.

b) Tuji

- The National Curriculum for English (1990). The British Council.
- Lehrplan Hauptschule. Deutsch (1990). München.
- Poizvedovanja o avstrijskem, francoskem, slovaškem učnem načrtu za gimnazije.

Boža Krakar - Vogel

UDK 372.882:373.5:371.214

SUMMARY

THE PRINCIPLES UNDERLYING RENOVATION OF PRE-MATURA LITERATURE PROGRAMMES

The article explains the principles underlying the curricular plan for the pre-matura teaching of literature. The plan is part of the over-all renovation of Slovene language and literature curriculum along the entire vertical. The principles are based on traditional Slovene views on teaching literature, on observation of practice, some empirical studies and comparisons with contemporary foreign theories and practices in teaching literature in general secondary schools. They are as follows: The basic objective of pre-matura teaching of literature is education of a cultivated and sophisticated reader, capable of reading various kinds of literature and accepting it as a creative field of the nation's and mankind's existence. This can be achieved gradually, through stimulating the

student's complex mental (cognitive, emotional and imaginative) activities; through reading a certain number of compulsory, optional and individually selected, canonised and non-canonised authors and works, either in integral form or as excerpts; through fundamentals of literary theory; through drawing connections between works and their authors or stylistic and thematic characteristics of periods; through gradually increasing demands with regard to the students' activities and the complexity of literary analysis; through co-ordination of the curriculum and the design of readers, textbooks, manuals and the teaching process. The new curriculum will be better adjusted to the empirically tested time framework, and more complex in its cognitive intensity.