

Boža Krakar Vogel**UDK 372.882:377(497.4)***Filozofska fakulteta v Ljubljani*

Pouk književnosti v poklicnih šolah v Sloveniji

1 Ta prispevek ima namen poročati, kako so v okviru kurikularne prenove (celostne šolske reforme med 1996 in 1998) potekale spremembe književnega pouka v Sloveniji¹ za populacijo dijakov 3-letnih poklicnih šol, t. j. tistih, v katerih se dijaki usposabljaajo za opravljanje različnih obrtniških poklicev (npr. avtomehanic, prodajalec, natarak), ne za študij na visoki šoli ali na univerzi. Pokazati želimo, kako smo presegli nekatere neustrezne pristope, ki so veljali pred to reformo, in hkrati opozoriti na problematičnost prevelikega krčenja književnega pouka, ki se skupaj s krčenjem splošnoizobraževalnih vsebin sploh napoveduje v novi prihajajoči reformi poklicnega šolstva.

Pouk materinščine v programih poklicnega izobraževanja (2-, 3-, 4-letnih, skrajšanih, dualnih ...) se pri nas od nekaterih drugih evropskih modelov (npr. danskega)² razlikuje po tem, da imajo učenci že ves čas tudi pouk književnosti, ki je razmeroma samostojno področje tega predmeta. Razloge za močno vlogo književnosti pri materinščini so v preteklosti načrtovalci kurikulumov črpali predvsem iz tradicionalnega vrednotenja pomena velikih književnih stvaritev za ohranjanje slovenskega jezika, kulture in narodne samobitnosti v življenjskih razmerah naroda brez lastne države. V sodobnosti so se tem razlogom pridružili tudi bolj esencialni, načrtovalci se torej sklicujejo na pomen branja književnosti za osebnostno rast in socializacijo posameznika, za razvoj domišljije, ustvarjalnega mišljenja, empatije.³

2 Res je, da kljub hvalevrednemu deležu, ki ga je omenjeno tradicionalno in sodobno pojmovanje prineslo in doslej ohranilo književnosti v okviru pouka materinščine, ta zaradi pomanjkljive pedagoške prilagoditve ciljni populaciji (t. j. pedagoške diferenciacije)⁴ pred prenovo ni imela pričakovanih učinkov pri učencih, ki zahtevnim vsebinam in načinom obravnave niso bili kos. Cilji in vsebine književnega pouka se namreč niso bistveno razlikovali od gimnazijskih — podobno kot v gimnazijah so se tudi učenci na teh šolah srečevali z zaslužnimi predstavniki literarnega kanona v literarnozgodovinski razvrstitvi, t. j. od starega veka (antike) prek srednjega veka na začetku, pa do realizma in smeri v 20. stoletju proti koncu šolanja. Izhodišče za izbiro vsebin je torej bil gimnazijski kurikulum, iz katerega so bili nekateri »težji« avtorji in besedila izpuščeni, tako da je

¹ Prispevek je bil predstavljen na 12. evropski konferenci Mednarodne bralne zveze (International Reading Association) julija 2001 v Dublinu (Irsko). Tu objavljena verzija je aktualizirana glede na novejšo dogajanje.

² Mojca Poznanovič (1997). Pouk materinščine v dualnem sistemu poklicnega izobraževanja na Danskem. Slovenščina v šoli.

³ Na mednarodnem seminarju Materinščina na pragu tisočletja v Portorožu (1999) nam je predstavnica Finske pripovedovala, da so uvedli branje književnosti pri študentih medicine, ker so, zaradi pomanjkanja te vzgoje pred univerzo, pri njih odkrili pomanjkanje empatije.

⁴ V praksi so, če beremo nekatere prispevke učiteljev in svetovalcev, potrebo po diferenciaciji ciljev in vsebin sicer zaznavali (Krakar Vogel, 1992), vendar v kurikule ni prodrla, saj je bil to po tradiciji prostor za spoznavanje najbolj zaslužnih literarnih avtoritet.

bil obseg snovi za te učence manjši. Skrčene so bile tudi splošne literarnozgodovinske razlage v posebnih učbenikih,⁵ ki so bile terminološko in vsebinsko manj zahtevne, ponekod so bile dodane nekatere vaje za slovnično analizo besedil in za izražanje, ki jih v gimnazijskih berilih v tej obliki ni bilo. S tem pa je bilo konec diferenciacije na kurikularni ravni, na kateri se pri nas po tradiciji za ves prostor enotno določajo ne le cilji (ti v preteklosti niso bili pomembni), ampak tudi vsebine pouka.

Nadaljnje prilagajanje težavnih literarnih besedil (npr. Sofoklovega Ojdipa, Dantejeve Božanske komedije, Shakespearovega Romea in Julije, slovenskih zahtevnih klasikov Prešerna in Cankarja) je bilo prepuščeno občutku in volji posameznih učiteljev. Med njimi so bili zelo uspešni, ki so uspeli z osebnimi pristopi in zanimivo motivacijo navdušiti tudi te učence. Bili pa so, kot vemo iz opazovanj prakse, tudi taki, ki so pouk »posodabljali« tako, da so učencem posredovali sodobna znanstvena odkritja o literaturi in pričakovali razumevanje razlage in branje literature, odmaknjene zmožnostim doživljanja in razumevanja. — Kakšni občutki so pri tako zasnovanem pouku navdajali učiteljsko začetnico in kakšni so bili rezultati njenih prizadevanj, ko je sledila »uradnim doktrinom«, povedo tele njene besede: »Pred petimi leti je mlada učiteljica slovenščine na videz odločno prvič stopila v razred ... Razred je bil star, klopi popisane, stene prav tako, stoli razmajani. Notri so sedeli fantje, bodoči avtomehaniki. Tretji letnik ... Minil je mesec, dva ... Nekaj ur so jo poslušali ... precej je utrujala s fotokopijami nekih pesmi, pa da naj prinašajo berilo, zelo veliko so pisali v zvezke ... (Potem je preverila odzive učencev. Tole je tipičen): *Pesmi pa nisem nikakor doživel, saj je sploh ne razumem, ker je v kiticah in je itak brezvezna. Pa saj je glavno, da nekaj zveš o pisatelju ... Pa da narediš zaključne.*« (Piškur, 1999: 3). Učenci torej branja literature niso razumeli kot nekaj, čemur se sploh splača osebno približati. Tako branje je lahko vseh učiteljem, njim pa nič ne pomeni: »Gospa, razumem, da so vam, ki veliko berete, take knjige in tak jezik vseh, jaz pa berem malo, in takrat, ko berem, želim brati knjige, ki bodo meni vseh in jih bom razumel.« (Prav tam: 31.)

Bralcem neprilagojeni kurikulum in metode pouka na ta način niso premagovali izhodiščnega nezaupanja teh, praviloma slabše učno uspešnih in vzgojno bolj problematičnih učencev do vsakršnega branja, učenja ali sploh umskega naprezanja — prebujanje zaupanja je najbolj odvisno od učitelja, ta pa po drugi strani v marsičem od kurikularnih vodil, ki jih ima na voljo — od (ciljno, vsebinsko in metodično) primernega kurikula in učnih pripomočkov.

V začetku 80. let 20. stoletja se je že tako skromna kurikularna diferenciacija še skrčila. Šolska reforma, imenovana usmerjeno izobraževanje, je ukinila — za tedaj aktualna pojmovanja jugoslovanskega socializma — neprimerne »elite« gimnazije in uvedla samo različne srednješolske »smeri«. Pri tem je poenotila kurikulum za prvi dve leti splošnoizobraževalnih predmetov, tako da so vsi srednješolci imeli pri določenem predmetu enako snov — vsi naj bi teoretično npr. v enakem obsegu in globini spoznavali Shakespeara ali Danteja, mnogi »gimnazijski« avtorji so bili sploh izpuščeni, med nosilce vzvišene besede v učbenikih so prišli nekateri ideologi socializma, npr. E. Kardelj. Reforma naj bi se nadaljevala s popolnim brisanjem nacionalnih razlik v izobraževanju znotraj posameznih jugoslovanskih republik, uvedli naj bi nekakšna »skupna izobrazbena jedra« za celo Jugoslavijo, slovenski učenci naj bi npr. brali iste avtorje kot srbski (nekaj slovenskih, nekaj hrvaških, nekaj srbskih ...), češ, saj smo vsi en (jugoslovanski) narod. — Ti načrti so delali prehudo silo kulturnim in nacionalnim razlikam, ki so se oblikovale stoletja in bile celo legalizirane z jugoslovansko ustavo. Zato ta ekstrem ni zaživel, po nekaj letih pa se je začelo diferencirati tudi enotno usmerjeno izobraževanje. Konec 80. let so se vrnilo gimnazije, programi so se začeli ciljno diferencirati na sodobnih izhodiščih. Procese, ki so se začeli v šolstvu konec 80. let, je pospešila še osamosvojitve Slovenije l. 1991, ki je dala povod za novo šolsko zakonodajo l. 1996 in za novo šolsko reformo na celotni vertikalni, za t. i. kurikularno prenavo. Učni načrti so bili dokončani l. 1998, zdaj je v teku spremljanje v praksi in izdelovanje

⁵ Avtorji učbenikov za strokovne in poklicne šole so bili npr. V. Remic Jager, V. Gregorač, M. Glavan ... Učitelji v posameznih programih so izdajali tudi interna gradiva, nekatera so prerasla v solidne učbenike — J. J. Beg.

učbenikov — Za poklicne šole pa se že pripravlja nova reforma, ki ima za cilj »programe prilagoditi potrebam trga dela in mlade pripraviti na opravljanje poklica.«⁶

3 Z zavedanjem potrebe po diferenciaciji smo se celostno in načrtno lotili kurikularne prenove pouka materinščine in književnosti tudi v 3-letnih poklicnih šolah. Do tedaj se je namreč nabralo veliko novega znanja in izkušenj, ki so se jim pridružile tudi nekatere kvalitativne empirične raziskave. Iz vsega tega je bilo mogoče izpeljati teoretična načela diferenciacije in jih na podlagi novih kurikulumov iz l. 1998 uresničevati v praksi.

Navedimo nekaj ugotovitev iz empiričnih raziskav o bralni in literarni kompetenci učencev 3-letnih poklicnih šol, ki so prispevale k zavesti o njihovih potrebah, k oblikovanju ciljev in k izobraževanju učiteljev, posledično pa k bolj motivacijskemu književnemu pouku.

Kaj torej radi berejo bodoči avtomehaniki, kuharji, šivilje ...? Najbolj časopise in revije z malo besedila. Če so že to knjige, so navajali naslove, kot so Robin Hood, Robinson Crusoe, Pet prijateljev, Asterix, naslove iz slovenske mladinske književnosti (npr. dela Dese Muck, Vitana Mala, tudi Nejke Omahen ...). — Izvedeli smo tudi, da mnogi v stik s knjigami prihajajo redno samo v šoli, saj jih doma večinoma ne kupujejo in ob prostem času ne hodijo v knjižnico.

Med zvrstmi prevladuje proza, poezije in dramatike ne berejo radi, tudi dolgih knjig ne marajo. Čeprav tudi slovenskih klasikov ne berejo radi, pa se jim to branje vseeno zdi potrebno, ker »moramo nekaj vedeti o slovenskih pisateljih, saj so del slovenske kulture in zgodovine« (Lampič, 1996; Piškur, 1999: 25). — Poznavanje klasikov tako utrjuje pozitivno vrednotenje družbene vloge književnosti, kar je sicer posredna, a vseeno sprejemljiva motivacija tudi za šolsko branje klasičnih besedil.

V knjigi učenci poklicnih šol sledijo predvsem zgodbi in osebam, s katerimi se čustveno identificirajo. Pri tem jih posamezna krajša nerazumljiva mesta (besede, imena) ne motijo, jih preskočijo, daljše dolgočasne opise tudi, če pa je teh zahtevnejših pripovednih postopkov več, knjigo nehajo brati.

Navedeni naslovi in načini odzivanja kažejo, da imamo opraviti z bralcem, ki je nekje med bralcem herojem, ki ga Appleyard postavlja med 7. in 12. letom starosti, in razmišljujočim bralcem v času adolescence. Radi imajo pustolovske zgodbe, »v katerih se junaki spopadajo z nevarnostmi in jih premagajo ..., pa fantazijske pripovedi o drugih svetovih in junaških dejanjih ...« (Appleyard, 1991: 60). Hkrati pa o svojem branju že drugače razmišljajo, se zavedajo svojih misli in občutkov, imajo nekakšno estetsko distanco — vedo, »da ni res« in so se pripravljene pogovarjati o tem, če so spoznavno in čustveno motivirani — kar je obenem pogoj, da se voljno odzovejo tudi na primerna literarno zahtevnejša, npr. klasična besedila. Vseeno še vedno berejo »skozi tekst«, brez upoštevanja literarnosti (npr. formalnih sestavin, vloge pripovedovalca ... — prav tam), torej se zanimajo predvsem za »vsebino«.

Te lastnosti bralcev so bile za načrtovalce realno izhodišče za oblikovanje prenovljenega književnega pouka — takega, pri katerem bi učenci čutili več zanimanja za branje tako »lahke« kot tudi primerne zahtevnejše literature. Nismo torej nameravali pristajati samo na njihovo obstoječe obzorje pričakovanj in ponujati v branje samo stripe in pustolovske ali trivialne ljubezenske zgodbe. Pač pa pot do nekoliko višje zastavljenih ciljev — srečevanje z raznovrstnim komunikativnim branjem, tudi s klasiko ali sodobnimi žanri — začeti na tej točki, ne pa pri Sofoklu ali Danteju.

Raziskave, kot bomo videli pozneje, kažejo, da so učenci in učitelji (nekateri so nekoliko težje »žrtvovali visoko literaturo«) v zadnjih letih na splošno sprejeli te spremembe. K temu je veliko pripomoglo dodatno izobraževanje in novi primerni učbeniki.

⁶ A. Čakš (2000). Znanje materinščine je del posameznikove identitete. Delo, ponedeljek, 25. februarja.

3.1 Prvi korak pa je bil novi kurikulum oz. učni načrt, eden od rezultatov že omenjene šolske reforme med l. 1996 in 1999. Ta je ciljno in vsebinsko spremenil koncept književnega pouka za učence poklicnih šol.

3.1.1 Kar zadeva vsebine, je glavna sprememba ta, da literatura zdaj ni več razporejena kronološko, od stare do sodobne, in repertoar ni omejen na izbor iz literarnega kanona. Zdaj učenci literarna besedila spoznavajo v tematskih sklopih oz. po vezeh, ki jih ta imajo s praktičnim življenjem. Tako učenci npr. primerjajo likovno in besedno izražanje v reklamah in stripu, običajno in literarno pismo (ob odlomku iz *Dame s kamelijami*), osebni in umetniški dnevnik (npr. ob Charrierovem *Metulju*). Spoznavajo literarno oblikovane kuharske recepte, navodila, obvestila, pesniško in navadno vabilo, časopisno in umetniško poročilo (npr. ob Švejku), življenjepis ipd. Večina besedil je iz slovenske književnosti, pogosto so humorno obarvana, tematika pa je pustolovska, ljubezenska, zgodovinska, sodobno življenje, družinski problemi, znanstvena fantastika. Po literarni plati so besedila manj zahtevna, z razgibano zgodbo in v komunikativnem jeziku, avtorji pa bodisi predstavniki kanona bodisi pisci sodobnih žanrov.

Vseeno pa smo na koncu šolanja predvideli tudi nekaj kronologije. Učenci se v zadnjem letniku seznanjajo z najpomembnejšimi predstavniki slovenskega literarnega razvoja od 16. stoletja dalje in s pogloblitimi značilnostmi literarnih obdobj. To poznavanje sodi po naših splošnih predstavah v jedro kulturne in splošne razgledanosti vsakega slovenskega državljana. Ker smo maloštevilni, bi odsotnost te dimenzije pri dobršnem odstotku slovenske populacije, kakršnega predstavljajo učenci poklicnih šol, dolgoročno gotovo imela škodljive posledice za vse. Poznavanje literarnih mejnikov je v novi državi in v napovedujoči se Evropi gotovo avtentičen »nacionalni interes«, saj omogoča zavest o slovenskih specifikah v primerjavi z drugimi pripadniki združene Evrope. Razlika v primerjavi s prejšnjim dogajanjem pa je v tem, da je seznanjanje s temi besedili in avtorji zdaj »praktično«, t. j. ob branju, in da so za poklicne šole izbrana lažja besedila, ne ista kakor v gimnaziji, oznake obdobj pa niso tako natrpane s podatki kakor v preteklosti. — Zaradi tega kronološkega zaključka se zdi morda nekaterim naš književni pouk bolj konservativen, kakor je za te učence v nekaterih drugih državah. Vendar je v nekaterih, ki so imele podobno zgodovino, ta dimenzija izrazita še zdaj (npr. Češka, Slovaška, Hrvaška).

3.1.2 K večji bralni motivaciji pa ne pripomore samo izbor vsebin, ampak tudi sistematično spodbujanje nekaterih dejavnosti pri učencih, ki olajšajo pot v besedilo in jim ustvarjajo občutek, da branje obvladajo in razumejo.

Pred reformo oz. preden so se nova didaktična spoznanja vključila v šolsko prakso, je bila glavna dejavnost učencev pri srednješolskem književnem pouku pisanje. Hiteli so zapisovati učiteljeve razlage o avtorjih in delih ter o literarnozgodovinskih dejstvih. Potem so s spominskim obnavljanjem razlage dokazovali znanje o književnosti in na podlagi tega napredovali v višji razred. Brali so sicer tudi, vendar jim je učitelj največkrat to naložil za domače delo, saj v šoli zaradi obilice »snov« ni bilo časa. Tudi ustvarjalno pisanje oz. izražanje doživetij in domišljijških predstav je bilo domače delo ali pa dejavnost pri obveznem pisnem preverjanju, ki so ji nekaj pozornosti posvečali le pri nekaterih vajah. Sistematičnega razvijanja govornih sposobnosti je bilo malo, spodbud za trening poslušanja nič.

Vse to je zdaj spremenjeno. Osnovni dejavnosti pri pouku sta v novem učnem načrtu branje in pogovor, usmerjen tako, da učenci razumejo, za kaj gre, se vključujejo s svojimi izkušnjami in mnenji. Velik poudarek je na glasnem estetskem branju, poslušanju, gledanju medijskih predstavitev literarnih del (filmov, dramatizacij ...). Učenci svoja doživetja in razmišljanja o prebranem izražajo govorno in pisno, slednje v krajših, manj zahtevnih besedilih, npr. obnavah, opisih, oznakah oseb, nadaljevanjih zgodbe, dramatizacijah, prevedbah, npr. iz verzov v prozo. — Manj se zaenkrat izkoriščajo dejavnosti, ki jih omogoča elektronsko dopisovanje (npr. pismo literarni osebi, dopisovanje z vrstniki o branju ...).⁷ Vodena analiza besedil se zaustavlja bolj na prepoznavnih elementih vsebine kakor na formalnih značilnostih besedil, spodbuja se vrednotenje

na podlagi izkušenj učencev, ne toliko na podlagi literarnosti besedila (kakor se pričakuje npr. pri gimnazijah). Tekoče glasno branje in govorna predstavitev prebranega je tudi del zaključnega izpita. Znanje literarne teorije ni v prvi vrsti znanje definicij, ampak prepoznavanje in poimenovanje pojmov, ki jih srečujejo ob besedilu, npr. *besedilo je lirski pesem ali novela, ima kitice ali poglavja, je stilno zapleteno ali enostavno, jezik je knjižni ali sodoben pogovorni ipd.* Ob koncu šolanja spoznajo tudi nekaj najpomembnejših predstavnikov slovenskega literarnega razvoja in berejo njihova besedila. To znanje (o življenju, prebranem delu in avtorjevem času) je prav tako predmet preverjanja na zaključnem izpitu (gre za približno 10 avtorjev od 16. do 20. stoletja, predstavljenih s po enim besedilom, med katerimi je nekaj pesmi, nekaj odlomkov iz daljše proze, ena črtica in ena komedija v celoti).

3.2 Posodobljeno didaktično strukturo pouka (cilje, vsebine in dejavnosti) odražata, kot rečeno, novi učni načrt (1998) in serija učbenikov *Potovanje besed* avtorice Jane Kvas. Ti učbeniki se odlikujejo s primerno didaktično zasnovo, ki vodi od že znanega k novemu, vključuje literarna besedila, razlage in vprašanja, slike in sheme ter nove naloge v delovnih zvezkih.

Zasnovo ilustrirajmo s povzetkom poglavja o stripu v prvi knjigi (*Potovanje besed 1*, 1996). Prva rubrika so *Vaje za ogrevanje*, ki vsebujejo npr. taka vprašanja: *Katera umetnost uporablja kot svoje izrazno sredstvo besedo? V katero umetnost spada risba? Si že prebral kak strip? Če si ga, povej, kaj je njegova glavna značilnost. Če rad bereš stripe, povej, kaj ti je všeč v njih.* (24)

Sledi rubrika *Nekaj že znaš, nekaj se boš naučil*, ki razlaga pomen besede *strip*, strip kot zgodbo iz slik in besedila, vlogo ene in druge prvine v celoti, npr. *jezikovna sporočila avtorji po navadi zapišejo v »oblaček«, ki je, tako kot risba, razpoznavni znak stripa. V njem so zapisane besede, ki jih govori lik v stripu ... Ni nujno, da so v stripu razen risb samo besede. Avtorji uporabljajo tudi druge znake: ločila ali risane simbole, s katerimi nadomestijo posamezne besede ali cele stavke.* (26) Avtorica nadalje na kratko piše o vrstah stripov (*stripi v realističnem slogu — pustolovski, znanstvenofantastični, kavbojski ... in karikaturni stripi*), o dolžini stripov (od ene vrstice do knjige), se posveča vprašanju, *ali je strip umetnost (Odgovor na to vprašanje je da ali ne ... Komercialni stripi zbujejo v bralcu predvsem zanimanje za ključne situacije ... jezik v njih je preprost, enopomenski, branje hitro in površno. Umetniški stripi imajo pripoved skrbno zgrajeno, zato zahtevajo pozornost do vsakega dogodka in lika. Liki niso samo dobri ali slabi, v različnih trenutkih se bralcu kažejo različno ... Jezik je zahtevnejši, večpomenski, izviren. Zato umetniški stripi zahtevajo počasnejše in poglobljeno branje.* — 30) Nadaljnje rubrike so še *Koliko je strip star (od konca 19. stoletja, 30)*, *O čem govori strip, Dobri in znani stripi* (npr. Miki Miška, Asterix in Obelix).

Po razlagi je še sklepna rubrika *Odgovori, saj znaš*, ki vsebuje npr. take naloge: *Kateri temeljni sestavini ima strip? Kakšen pomen ima v stripu risba? Ali je strip umetnost? Utemelji. Kdo ga bere? S kakšnim namenom? Namesto običajnega domačega branja preberi dva krajša stripa — enega komercialnega in enega umetniškega. Pri pouku razloži, v čem se razlikujeta med seboj.* (33) Delovni zvezek (avtoric M. Cencelj, D. Kunej in C. Završnik) spodbuja še k drugim dejavnostim, k branju in pisanju oz. risanju: *»Prikaži spopad med Krpanom in Brdavsom v obliki stripa.*« (DZ, 1: 22)

Pomen učbenika in učnega načrta je v tem, da izhaja iz učenčevih vsakdanjih izkušenj in postopoma, po obvladljivih korakih in v preprostem jeziku vodi do razmišljujočega opazovanja in poimenovanja, celo do ukvarjanja z zapletenimi vprašanji estetskega vrednotenja, kadar je to, kakor npr. pri stripu, blizu izkušnji bralcev. Čeprav izkušnje učencev ves čas predstavljajo izhodišče, pa ni cilj pouka, obstati na tem mestu, ampak izkušnje dopolniti z razmišljanjem, novimi informacijami in polnejšim odzivanjem. Čeprav se nismo naivno predredili kratkoročnim bralnim interesom, pa smo ustrezno odpravili docela neprimeren akademizem in poudarili potrebo po spremembi strategij pri književnem pouku.

⁷ Zanimiv tak poskus sta izvedli R. Čampelj Jurečič in M. Klemenčič Glavica: dijaki novomeške gimnazije in Gimnazije Ledina iz Ljubljane so prek interneta skupaj obravnavali domače branje — Kosmačevega Tantadruga.

3.3 Kako so se te novosti »prijele« med učenci in učitelji? — Okrog 60 % učencev prvega in tretjega letnika je na vprašanje, ali so jim bila besedila, ki so jih obravnavali pri pouku (in so v učbeniku), všeč, odgovorilo pritrdilno, kar ima raziskovalka M. Piškur⁸ za zadovoljiv rezultat, zlasti v primerjavi z nepriljubljenostjo pouka literature pred reformo, ko so podobne ankete razkrivale zelo pičel interes za besedila, ki so se obravnavala tedaj. Vseeno priljubljenost poezije še vedno ne preseže 30 %, povečalo pa se je zanimanje za dramatiko (npr. za komedijo Matiček se ženi). — Iz odgovorov raziskovalka tudi povzema, da učence najbolj odbija, če je obravnava monotona, in da je nadaljnji uspeh prenove najbolj odvisen od učiteljev, ki se še vedno prepogosto držijo nekaj ustaljenih stereotipov in premalo sledijo metodičnim novostim ali novim literarnim izdajam, primernim za te mlade bralce.⁹

Poizvedovali smo tudi, kako na procese prenove gledajo učitelji (Tekavec, 1999), kaj se jim zdi bolj, kaj manj primerno in kaj se je v praksi že uveljavilo, kaj pa še ne. Učitelji (42 vprašanih iz različnih krajev in usmeritev) v veliki večini dobro ocenjujejo spremembe učnega načrta v triletnih poklicnih šolah (3 odlično, 20 dobro, 16 sprejemljivo in 3 slabo). Podobno dobro ocenjujejo tudi nove učbenike, ki jih imajo za »konkretne, zanimive, in edine, ki jih sploh imamo«. Nekateri pa le zamerijo, da ni ves čas kronološkega pregleda, kakor tudi, da »vse povedo«. Predlagajo zamenjavo nekaterih pretežkih besedil (npr. Brechtova balada O ubogem B. B., Charrierov odlomek iz Metulja, odlomek iz Puškinovega Jevgenija Onjegina v prvem letniku ali npr. odlomek iz Balzacovega Očeta Goriota, Haškovega Švejka, Cankarjevo črtico itn. v višjih letnikih). — Pri tem je zanimivo, da se držijo besedil v učbenikih in jih sami od sebe ne nadomestijo z drugimi.

Sodeč po teh načelnih odgovorih imajo ta prenovitvena prizadevanja precej možnosti približati literaturo mladim bralcem. Da pa bo vseeno potrebnega še nekaj časa in precej dela, kažejo odgovori učiteljev o tem, kakšne metode uporabljajo pri pouku in kako se nanj pripravljajo. Metode sicer so dejavnije kot pred leti, vendar premalo pestre, tako da pouk poteka pri vseh temah po istem vzorcu in učenci vnaprej vedo, kaj bo sledilo branju, kaj pogovoru ipd. Premalo pozornosti posvečajo učitelji npr. motivaciji učencev pred obravnavo novega besedila, premalokrat pri tem uporabljajo poleg navezovanja na praktične izkušnje tudi pristope, ki bi bolj aktivirali domišljijo: če v osnovni šoli v uvodnem delu ure rišejo, pojejo in se gibljejo preveč, je tega tu premalo. Premalo so učitelji pozorni tudi na estetsko glasno branje, na kombiniranje živega branja s posnetkom, na vključevanje dobrih učencev bralcev. Premalo je možnosti za izražanje spontanega odziva o prebranem, ustvarjalnega navezovanja, npr. v smislu *kaj sledi, kakšen je naslov te pripovedi, kako si razlagam konec* ... Pogovori o prebranem so stereotipni, učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo. Delo je večinoma frontalno, manj je skupinskega ali individualnega. Književna besedila so premalo aktualizirana, premalo je medijskih povezav, kvizov, diskusijskih oblik preverjanja domačega branja. Vse to bi bilo bolj mogoče, če bi se učitelji na pouk pripravljali bolj dolgoročno ter vsebine in metode načrtovali vnaprej za celo šolsko leto. Tedaj bi različne dejavnosti bolj smotno razporedili in dosegli, da se učencem ne bi zanimiva besedila zdela dolgočasna zaradi načina obravnave.¹⁰ Včasih učitelji še težko sprejemajo tudi dejstvo, da imajo na teh šolah opraviti z učenci iz bralno nespodbudnih okolij, tako da morajo nadomeščati primanjkljaje iz družine ali iz družbene okolice. Zato se bodo morali za poučevanje še naprej

⁸ M. Piškur je v diplomski nalogi (1999) poročala o rezultatih ankete o bralnih interesih med 100 učenci prvih letnikov in 100 učenci tretjih letnikov poklicnih šol (za avtomehanike, kleparje, avtoelektrikarje).

⁹ Zanimivo je, da nekateri učenci tudi bolj dejavnih oblik ne marajo preveč, da neradi odgovarjajo na vprašanja v knjigi ali glasno berejo. — Morda zato, ker s pretirano uporabo tudi te oblike izgubijo mikavnost, posebno če je njihov repertoar omejen na vedno enake.

¹⁰ Izkušnje kažejo, da je z zanimivimi pristopi mogoče vzbuditi zanimanje celo za »dolgočasnega« klasika Cankarja. — I. Koželj Učakar (1997) prikazuje model obravnave cikla Cankarjevih črtic Iz tujega življenja. Kot motivacija je bilo tvorjenje besed iz družine živ- in spis iz njih; sledilo je pojasnilo o nadaljnjem delu, skupno branje ene črtice v šoli; do določenega časa je vsaka dijakinja prebrala eno zgodbo, nato so se o tem pogovarjale; dosežek je bil, da je večina zgodbo zares prebrala in se do nje dejavno opredelila, kar sicer ni bilo v navadi. Da so se v zgodbe živele in se trudile razumeti, so dokazovale njihove čustvene reakcije. Sočustvovala so z živalmi, ki so protagonisti teh zgodb, niso pa marale preveč nedorečenih in odprtih mest. Pohvalile so tako obravnavo, češ da je drugačna od »pouka«, ki so ga vajene.

dotatno profesionalno usposabljanje in usmerjanje pričakovanja v realnost naslovnikov: za te učence je pač potreben pouk, drugačen od akademskih obravnjav ali zahtevnih gimnazijskih literarnih interpretacij, kakršne so doživljali sami med svojim šolanjem.

3.4 Vse povedano omogoča sklep, da smo s celostno in sistematično prenovno vseh segmentov književnega pouka v poklicnih šolah (kurikulum, učbeniki, spremljanje, izobraževanje učiteljev) že dosegli nekatere pozitivne učinke.

- Učenci postopoma spreminjajo stališča do branja in obravnave literature v šoli, ki je za mnoge tudi edina priložnost, da pridejo v stik z leposlovno knjigo in si pridobijo izkušnje z učinki branja za svoje razmišljanje in poglede na življenje.
- Zaradi smiselnih prehodov razumejo in globlje doživljajo tudi nekatera zahtevnejša literarna dela, celo predstavnike literarne klasike, tako da vrednotenje njihovega družbeno-kulturnega pomena postaja postopoma tudi izkušensko preverljivo, ne le naučeno od zunaj.
- Eno in drugo povečuje možnost, da bodo učenci teh šol ohranili nekaj stika z literarnim branjem tudi kasneje in vrednotili to dejavnost kot pomembno sestavino osebnega vrednostnega sistema, ker omogoča uživanje in spoznavanje, spodbuja empatijo in toleranco.

4 Vsi ti učinki literarnega pouka, ki bi sčasoma najbrž dajali še boljše rezultate, pa so dosegljivi le, če pouk obstaja na način, da je v njem mogoče poglobljeno ukvarjanje s književno ustvarjalnostjo kot avtonomnim področjem spoznavanja, ki ima zato tako mesto tudi v vzgojnoizobraževalnem procesu (v obstoječem kurikulumu za poklicne šole je to 40 %). Čeprav je izrazno sredstvo te umetnosti jezik, je ne moremo globinsko spoznati in razumeti, če se z njo ukvarjamo samo kot z enim od načinov jezikovne rabe oz. komunikacije. Tak pristop, kot kažejo izkušnje iz tujine, omejuje to spoznavanje na nekaj jezikovno zanimivih primerkov v vlogi popestritve običajnejših načinov sporazumevanja. Tak pristop sicer daje sprejemniku izkušnjo, da so književna besedila zabavna, sproščujoča in jezikovno posebna, vendar zaradi nesistematičnega in časovno bolj omejenega spoznavanja slabi dojemljivost za njihove raznovrstne pojavnne oblike in učinke, ki jih umetniška besedila proizvajajo v posameznikovi duševnosti. Ti so mnogo večji od (po mnenju nekaterih preživelega) spoštljivega odnosa do literarnokulturne preteklosti (ki ga tvorci nove reforme tudi hočejo gojiti).¹¹ So taki, da segajo v prihodnost, saj razvijajo inter- in intrapersonalno inteligenco, simpatijo, empatijo, toleranco in domišljijo, pa tudi sporazumevalne zmožnosti, npr. sprejemanje in oddajanje večpomenskih sporočil, torej lastnosti, ki so znak nadčasovno kakovostnega bivanja in sobivanja posameznika.

Zato nova reforma poklicnega izobraževanja, ki je v pripravi zdaj, vzbuja nekaj pomislekov.¹² Ob redukciji splošnoizobraževalnih predmetov, zmanjšanju števila ur za slovenščino sploh in potopitvi književnosti v predmetu, ki mu bo glavni cilj usposobiti učence za »praktično« (a ciljno omejeno) sporazumevanje (nameravano ime je slovenščina s komunikacijo oz. sporazumevanjem), je mogoče, da bodo učenci ne le slabi bralci, »potrošniki« in »sponzorji« književnosti, ampak tudi prikrajšani za estetske izkušnje ob stiku z umetnostjo sploh, saj je bila književnost edino estetskovzgojno področje, ki so ga spoznavali med šolanjem za »praktični« poklic. In bi ga bilo v razmerah, ko je preživel »jugoslovanski socialistični patriotizem« zamenjal sodobni »trg delovne sile«, še naprej potrebno spoznavati.

¹¹ »V poklicni šoli naj bi bil poudarek na strokovni terminologiji in komunikacijskih sposobnostih, potrebnih za delo s strankami in za vključevanje v javno življenje. Pri tem pa je mogoče posredovati tudi temeljne slovnične oz. jezikovne zakonitosti ter spoznavati največje mojstre slovenskega jezika in njihova dela.« (I. Svetlik (2002). Znanje materinščine je del posameznikove identitete. Delo, ponedeljek, 25. februarja.)

¹² B. Krakar Vogel (2002). Slovenščina s komunikacijo ali šola za vpludno podrejanje? Delo, ponedeljek, 28. januarja.

Literatura

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader*. Cambridge University Press.

Koželj - Učakar, Ivanka (1997). *Domače branje — poskus uvajanja komunikacijskega modela poučevanja književnosti v dveletnih srednjih šolah (v skrajšanih programih)*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

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

Kraker Vogel, Boža (1997). *Teme iz književne didaktike*. Druga, popravljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana.

Kraker Vogel, Boža (2001). *Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli — na primeru Prešerna*. Jezik in slovstvo, št. 4–5.

Kvas, Jana (1996). *Potovanje besed 1. Književnost 1. Učbenik za prvi letnik triletnih srednjih šol*. Ljubljana

Lampič, Andreja (1996). *Bralne sposobnosti in navade učencev triletnih programov*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Piškur, Mateja (1999). *Bralne navade in interesi učencev triletnih poklicnih šol*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Tekavec, Breda (1999). *Poskus prenove pouka književnosti v triletnih srednjih šolah*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Učni načrt za pouk slovenščine v triletnih poklicnih šolah (1998, šolska oblika). Predmetna kurikulumna komisija za slovenščino. Ljubljana.

Boža Kraker Vogel

UDK 372.882:377(497.4)

SUMMARY

TEACHING LITERATURE IN SLOVENE VOCATIONAL SCHOOLS

Contrary to some other countries, Slovenia has promoted the view that also students of vocational schools need contact with literature as an important and necessary aesthetic educational opportunity. The national curriculum renovation therefore produced a mother tongue curriculum in which 40 per cent. of the time is intended for reading and learning about literature as an autonomous academic domain.

Before this reform, which started in 1996, the literature curriculum in vocational schools was basically a shortened version of the grammar school program. The new curriculum recommends a selection of literary texts that is better adapted to the reading interests and abilities of these readers. The same can be said of the reading strategies and material used to stimulate reader responses in the new textbooks. To illustrate changes intro-

duced in the three-year vocational programs (e.g. for car mechanics, dressmakers, shop assistants, etc.), the author presents the selection of literary texts in the new textbooks and the reading strategies which unite reading, comprehension, representation, knowledge and expressing views, and help the individual to achieve significant shifts in the cognitive scheme without which a significant part of the Slovene population would be deprived of the socio-cultural awareness indispensable for coexistence with Europe and with the contemporary world.

In this view, the latest reform of vocational education, which reduces the scope and content of mother tongue courses and which will thus in our opinion cut into the current adequate program of teaching Slovene language and even more so of literature, raises doubts as to its long-term effects.