

Dr. Igor Saksida

Prenova pouka slovenščine – in prenova prenove – pod drobnogledom specialne didaktike

Povzetek: Članek pojasnjuje izhodišča prenove pouka slovenščine, tj. izpeljavo strokovnih podlag zanjo (in za nov učni načrt) iz pragmatičnega jezikoslovja in literarne vede (predvsem vede o recepciji besedila). Strokovna skupina, ki je pripravila prenovu, se je zavzemala za večji obseg ur slovenščine v predmetniku, za premik jezikovnega pouka k rabi jezika in razvijanju sporazumevalne zmožnosti ter za pouk književnosti kot ustvarjalno komunikacijo z umetnostnim besedilom. Uveljavljanje teoretičnih zamisli je potekalo postopoma in v sodelovanju z učitelji praktiki tudi po sprejetju novega učnega načrta za predmet (1998). Pri nastajanju sodobnega pouka slovenščine se je kot temeljna dilema pojavljalo predvsem razmerje med razvijanjem zmožnosti in pridobivanjem jezikoslovnega in književnega znanja, kar se povezuje tudi z razpravo o modelu zunanjega preverjanja znanja; to je uravnotežilo preverjanje zmožnosti in poznavanje pojmov in posplošitev ter pozitivno vplivalo na pouk. Med nadaljnjimi nalogami prenove poudarja prispevek predvsem nujnost uravnoteženja znanja in zmožnosti pri pouku slovenščine ter njegovo individualizacijo in diferenciacijo, nepodrejanje predmeta zunanjim (vzgojnim) ciljem ter pluralnost učnega gradiva in primeren nadzor nad njegovo kakovostjo.

Ključne besede: didaktika slovenščine, prenova učnega načrta, sporazumevalna zmožnost, bralna kultura in bralna zmožnost, funkcionalna pismenost, zunanje preverjanje znanja, individualizacija in diferenciacija, učna gradiva, metodološki pluralizem.

UDK: 37.014.3 : 372.880.863

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Igor Saksida, izredni profesor, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem;
e-pošta: igor.saksida@pef.uni-lj.si*

Uvodna vprašanja

Predstavitev dejavnikov, ki so sooblikovali novo podobe slovenske jezikovne in književne didaktike ter tudi prenovo šolske prakse pri slovenščini v zadnjem desetletju ali dveh, je vsekakor zelo kompleksna; zato nikakor ne more vključiti le sprotnih, tako rekoč »operativnih« odločitev, ampak mora upoštevati predvsem *preverljiva* izhodišča, načela in cilje, ki jih opredeljuje tako specialnodidaktična teorija kot prenovljeni učni načrt za slovenščino.¹ Pri tem naj bo v začetku poudarjeno, da prenova pouka slovenščine ni potekala kot (zunanja) reforma, da torej ni bila »vsiljena« od zunaj, npr. iz krogov te ali one »zasedbe« pristojnega ministrstva; še manj je bila pot prenove določena s kakršno koli politično paradigmo, programi in razmerji političnih sil v določenem obdobju; zato pa je tem bolj sledila teoriji in konceptom pedagoške (specialnodidaktične), jezikoslovne in literarnovedne stroke. – Danes, se zdi, poteka prenova prenove, v njenem okviru pa tudi prvi poskusi novega umeščanja obsega, ciljev in vsebin slovenščine v šolski kurikulum; torej ne bo odveč, da ob tem pojasnimo naslednja vprašanja:

- Katera so bila izhodišča prenove pouka slovenščine in kako je potekalo njeno uveljavljanje?
- Katere dileme so se pojavljale ob oblikovanju novega učnega načrta in kateri predlogi so prevladali?
- Katere so nadaljnje naloge pri dograjevanju prenove in kako morebitne novosti uvajati in spremljati njihov učinek?

Glede na namen in obseg tega prispevka ne bo mogoče spregovoriti o vsem, kar se zdi danes pomembno v zvezi s poukom slovenščine v celotni šolski vertikali; zato se bo članek osredotočil predvsem na pouk slovenščine v *osnovni šoli*, v tem sklopu vprašanj pa zlasti na književno vzgojo. Vprašanja jezikovnega in književnega pouka na tej stopnji šolanja so namreč bistvena – in zdi se, da je pouk slovenščine prav tu doživel tudi največ sprememb.

¹ Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je učni načrt za slovenščino v osnovni šoli sprejel na seji 29. 10. 1998.

Katera so bila izhodišča prenove pouka slovenščine in kako je potekalo njeno uveljavljanje?

Izhodišča prenove pouka slovenščine

Da pobude za prenovo pouka slovenščine niso prišle niti iz fakultetnih niti iz »političnih« kabinetov, dokazujejo najprej premiki v sami šolski praksi. V začetku devetdesetih let so se v šolah pojavili prvi jezikovni učbeniki, ki so bili alternativa »akademskim« učbenikom, hkrati pa so potekali tudi prvi seminarji za učitelje (npr. *Smeri prenove pouka slovenščine*, 1992 in 1993), na katerih so jim bile predstavljene sodobne jezikoslovne teorije in možnosti njihovega prenosa v šolsko gradivo (npr. pragmatična in pomenska obravnava besedila). Temu je sledil natis gradiva *Pouk slovenščine malo drugače* (1994), v katerem so bila (tudi kot nasprotje prevladujočemu strukturalističnemu opisovanju jezika) predstavljena izhodišča pragmatičnega jezikoslovja (v središču je pojmovanje jezika kot sredstva sporazumevanja, torej družbenega delovanja, in njegovih dejavnikov).² Publikacija navaja naloge in cilje sodobnega *jezikovnega pouka* ter kontrastivno glede na tedanjo prakso navede nekatere premike, med katerimi se tudi danes zdijo bistveni predvsem naslednji (prim. Križaj Ortar, Bešter 1994, str. 18):

- od sprejemanja k tvorjenju besedil,
- od razvijanja jezikovne zmožnosti k razvijanju sporazumevalne zmožnosti,
- od razvijanja poimenovalne k razvijanju upovedovalne in ubesedilovalne zmožnosti,
- pri vrednotenju besedila od načela pravilnosti k načelu ustreznosti in razumljivosti,
- od izoliranosti jezikovne vzgoje k njeni umeščenosti v druge učne predmete,
- od opisovanja jezika k rabi in opazovanju jezika.

Skladno s prvimi poskusi posodobitve jezikovnega pouka glede na sodobna jezikoslovna izhodišča, opažanja prakse in interese učencev je potekala tudi prenova osnovnošolskega *pouka književnosti*. Ob dejstvu, da po osamosvojitvi književne vzgoje ni bilo več mogoče utemeljiti v »družbenih« ciljih in nalogah,³ je sodobna književna didaktika vsebine, cilje in metode izpeljala predvsem iz literarne vede kot temeljne vede o književnosti, a se hkrati že v izhodišču odrekla zgolj literarnozgodovinskemu programiranju pouka književnosti (sestavljanju seznamov obveznih besedil, pojmov in elementov za interpretacijo ipd.). Na podlagi tedaj uveljavljajoče se književnodidaktične literature (prim. Grosman 1989; Krakar Vogel 1989/90; Krakar Vogel 1991) je kot bistveni cilj književnega pouka poudarjala razvijanje otrokove bralne kulture in bralne zmožnosti, tj. zmožnosti zaznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja besedila, poudarjala pa

² »Teorija z vajami je v priložniku predstavljena tako, da je dostopna učiteljem slovenskega jezika na različnih stopnjah, ki doslej na slovenskih višjih in visokih šolah na ta način niso mogli sistematično spremljati moderne jezikoslovne problematike' (iz recenzije dr. J. Dularja).« (Kozinc 1994, str. 3)

³ Književni pouk ni več mogel biti usmerjen v vzgojo za »naloge, ki zagotavljajo razvoj naše samoupravne skupnosti (varnost in družbena samozadržita, odnos do družbene lastnine, zdravstvena in prometna vzgoja itd.)« (Program, 1984, str. 11).

tudi pomen razvijanja domišljajske poustvarjalnosti (»igrivosti«), ki se poraja ob spontanem stiku med bralcem in besedilom (prim. Rodari 1977). Sodobna zasnova »srečevanja bralca in besedila v razredu« je dobila podporo v novih berilih za osnovno šoli, ki so izhajala predvsem iz literarne kvalitete izbranih leposlovnih besedil in s spremnim didaktičnim instrumentarijem spodbujala dialoškost branja. – Jezikovni in književni didaktiki (ob njih pa tudi psihologi, pedagogi in specialni pedagogi) so nato kot »skupina za prenavo pouka slovenščine«⁴ objavili svoja strokovna besedila o funkcionalni pismenosti, jezikovnem in književnem pouku, razvijanju bralnih strategij in opismenjevanju ter pedagoškem govoru v tematski številki *Jezika in slovstva* (1995); strokovni in tudi širši javnosti so bili torej predstavljeni *izsledki raziskav ter predlogi* za boljše, učinkovitejše učenje in poučevanje slovenščine (ne le kot učnega predmeta). Osrednji (aktualni) poudarki omenjene tematske številke so:

- Potreba po prenovi pouka slovenščine izhaja tako iz raziskav o funkcionalni pismenosti kot iz »poznanstvenja tega pouka« (Kmecl, 1995/96, str. 3).
- Iz raziskav, ki kažejo na ne dovolj razvito sporazumevalno zmožnost, ter iz dejstva, da je slovenščina učni jezik, izhaja, da »bi moral dobiti kot predmet osrednje mesto« (Križaj Ortar, Bešter 1995/96, str. 6), kar potrjujejo tudi primerjave s tujimi predmetniki – »izrazit primanjkljaj ur /.../ ima slovenščina na razredni stopnji« (prav tam).⁵ Zasnova sodobnega jezikovnega pouka zajema naslednja vprašanja: »čemu učiti (katere družbene cilje želimo doseči/uresničiti z jezikovnim poukom), kaj učiti (katere vsebine bomo izbrali za uresničitev navedenih ciljev) in kako učiti (katerih metod naj se poslužimo, da bodo navedeni cilji najučinkoviteje doseženi).« (Prav tam, str. 9) Pri odgovoru na osrednja tri vprašanja je poudarjeno predvsem pojmovanje jezika kot rabe ter njena povezanost s sistemom jezika, sledi pa razčlenitev pojma sporazumevalna zmožnost in dejavnosti, ki so z njo povezane.
- Osrednji in temeljni cilj književne vzgoje (na vseh stopnjah šolanja) je bralčevo subjektivno »srečanje s književnostjo in literarnoestetsko doživetje« (Kordigel 1995/96, str. 24); književno znanje je v tem pomenu le podpora razviti bralni zmožnosti, kot sestavina književnega pouka pa v povezavi s samostojnim branjem vendarle tudi možnost »za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom« (prav tam, str. 25) – tako sodobna zasnova pouka književnosti poleg bralnih strategij predstavljanja motivov, razumevanja književnih oseb, zgodbe, teme in perspektive zajema tudi »poznavanje kánona, poznavanje literarne tradicije« (prav tam, str. 27), predvsem v tretjem triletju osnovne šole pa je bilo ob učenčevem subjektivnem doživljanju besedila

⁴ Skupino, ki je zasnovala novo jezikovno izobraževanje v šolskem sistemu, je vodil Matjaž Kmecl. Pri postavitvi izhodišč prenove so sodelovali Martina Križaj Ortar, Marja Bešter, Sonja Pečjak, Lidija Magajna, Alenka Kozinc, Boža Krakar Vogel, Metka Kordigel, Igor Saksida, Miha Mohor, Janez Dular, Janez Bečaj, Olga Kunst Gnamuš, Jelka Morato, Mojca Poznanovič, Stane Čehovin, Silvo Fatur in Boštjan Zgonc. (Prim. tudi Kmecl, 1995/96)

⁵ Da je bila taka ocena stanja pravilna, je potrdila tudi primerjava predmetnikov različnih držav, ki jo je pri sprejemanju novega predmetnika devetletne osnovne šole izvedla Področna kurikularna komisija za osnovno šolo kot podlago za novi predmetnik v devetletni osnovni šoli

- poudarjeno, da »bi postopno in premišljeno vpletali tudi »strokovno branje književnosti«, in to tam, kjer bomo menili, da bo otroku literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje uspešno širilo in poglobljalo njegove recepcijske sposobnosti« (Mohor 1995/96, str. 44).
- Ob temeljnem cilju pouka književnosti, ki ga specialna didaktika opredeljuje kot vzgojo za dejavni stik z leposlovjem, se izrisujejo tudi drugi, širši vzgojni cilji (npr. razvijanje kulturne razgledanosti, oblikovanje odnosa do tradicije, privzganje moralnih, nacionalnih, ekoloških, verskih in drugih vrednot); ti cilji pa »so pri pouku književnosti pomembnostno sekundarni« (Krakar Vogel 1995/96, str. 52).
 - Pouk slovenščine ter njegovi cilji, vsebine in metode se prepletajo s sodobnimi pojmovanji bralne pismenosti (in v tem okviru s cilji razvijanja zmožnosti razumevanja prebranega, pozitivnega odnosa do branja ter z metakognicijo bralnega procesa, prim. Pečjak 1995/96); ob tem je naloga prenove pouka slovenščine tudi »izboljšanje družbene vloge, ki jo ima slovenščina kot materinščina oz. državni jezik v vzgojno-izobraževalnem procesu« (Kozinc 1995/96, str. 89), kjer je pomembna predvsem vloga slovenščine v pedagoškem govoru oz. učiteljevih kompetencah.

Vključevanje izhodišč prenove v novi učni načrt

Povzetek jezikoslovnih, literarnovednih in književnodidaktičnih podlag prenove pouka slovenščine je zgovoren sam po sebi: ta v prvi polovici devetdesetih let ni potekala niti »zakrito« niti po političnem diktatu, ampak je izhajala iz analize stanja, raziskav in strokovnih ekspertiz, ki so bile večkrat predstavljene javnosti. V strokovnih besedilih in javnih predstavitvah (npr. na srečanjih z učitelji) je prenoviteljska skupina praviloma predstavljala novosti v celotni vertikali šolanja, zajela pa tudi širša strokovna vprašanja (zlasti npr. vlogo jezika kot temeljnega učnega jezika pri vseh predmetih). – Šele na tej podlagi se je nato izoblikoval prvi *predlog učnega načrta*, ki je bil (po dopolnitvah in usklajevanjih) leta 1998 tudi sprejet; novi učni načrt je sledil vsem bistvenim poudarkom sodobnega jezikovnega in književnega pouka: ločevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil je zasnovano na pojmovanju funkcionalne pismenosti učencev, motivacije za branje, različnosti besedilnih svetov obeh področij, raznolikosti jezika ter tehnike branja. Pojem funkcionalna pismenost vključuje »sposobnost razumevanja in uporabljanja tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Elley 1992, v Pečjak 1997, str. 10); hkrati je funkcionalna pismenost povezana tudi s pojmom branja v funkciji. Od tod je le še korak do opredelitve razlik med tipoma branja na ravni bralne motivacije: medtem ko bralca za branje prvih motivira doživljanje umetniškosti besedila, bralca za branje drugih motivirajo bolj »življenjski«, pragmatični razlogi za branje: »pouk branja moramo oblikovati celostno v povezavi z aktivnostmi iz resničnega življenja otroka« (prav tam, str. 11). Oba podtipa se razlikujeta tudi glede na besedilno stvarnost (v prvem primeru gre za zapleten soodnos zunajliterarnih

in medbesedilnih izkušenj, ki se prepletajo v fiktivni besedilni stvarnosti, v drugem gre za jezikovno predstavljeno zunajliterarno realnost) jezik (kompleksnost jezika umetnostnih besedil ter informativnost jezika neumetnostnih besedil sta izhodišče za funkcijsko zvrstnost ter za sodbo literarne teorije, da literatura nikakor ni zgolj jezik, saj razvitost njene snovi presega jezikovno realnost) ter tehniko branja. Omenjene razlike dokazujejo, da ločevanje področij v učnem načrtu ni nikakršen strokovni apriorizem, pač pa izhaja iz globljih strukturnih določil umetnostnega in neumetnostnega besedila, opazna pa je tudi v tujih kurikularnih zasnovah. – Kljub dejstvu, da zaradi specifičnosti predmeta poučevanja in metod jezikovni in književni pouk ostajata ločena, pa ne more biti dvoma, da med njima obstaja prekrivno področje. Tako tudi danes ostaja nerešeno vprašanje, koliko naj se področji vendarle zblížata, povežeta ali celo prepleteta ter kdaj je omenjena prepletenost večja – v prvem ali npr. v tretjem triletju. Zbliževanje področij gotovo ne more pomeniti podrejanja književnega besedila slovničnemu pouku ali prevlade literarnega branja v šoli; vsako področje torej ohranja svojo specifičnost. Toda hkrati je tudi res, da je mogoče uporabne in učinkovite primerne metode in vsebine izpeljati iz kontrastiranja umetnostnega in neumetnostnega besedila, npr. primerjanja opisa v strokovnem članku in razpoloženski črtici, opazovanja kršitev kriterijev besedilnosti v sodobni poeziji ter opazovanja strukturnih (jezikovnih) elementov v funkciji gradnje drugih ravni besedila (npr. pomen jezika za vzpostavljanje podobe literarnega junaka). Povedano omogoča sklep, da se nevarnost, ki preži na ločenost področij, kaže predvsem v njenem pretiranem razmejevanju, kar bi bilo še posebno neprimerno prav v prvem triletju osnovne šole. Otrok v tem času namreč začne razvijati bralne strategije, besedilnost pa glede na njegove izkušnje bržkone še ni »razcepljena« na umetnostno in neumetnostno področje. Četudi je cilj triletja, da se otroci zavedajo razlik med področjema, to ne sme pripeljati do popolne osamosvojitve katerega koli izmed njih; didaktična igra, v tem triletju uresničena npr. kot jezikovna igra (s črkami, zlogi, besedami ipd.), je pristop, ki povezuje začetno opismenjevanje s poukom književnosti.

Prekrivnost obeh področij pouka slovenščine (v osnovni šoli) se izraža tudi v *dejavnostih*, ki jih opredeljuje učni načrt. Pouk književnosti je – tako kot delo z neumetnostnimi besedili – v njem zasnovan na štirih dejavnostih: poslušanju, branju, pisanju in govorjenju. Receptijske dejavnosti, na začetku usmerjene predvsem v poslušanje, se s prehodom na višje ravni šolanja usmerjajo predvsem v samostojno branje umetnostnih besedil. Samostojno branje kot možnost spoznavanja izkustvenih vzorcev kulture, možnost za osebno dozorevanje, estetsko uživanje in preseganje spoznavnih omejitev stvarnosti je v celotni osnovni šoli temeljna dejavnost, bistveno pa je, da se poslušanje književnosti ohranja tudi pozneje, tj. še v drugem in tretjem triletju; tako se namreč ohranja vez s primarnim estetskim doživetjem v zgodnjem otroštvu, v katerem sta fizično in estetsko ugodje tesno povezana. Ob tem je bilo pri načrtovanju pouka književnosti treba določiti deleže za posamezne dejavnosti. Ob tem je poseben razmislek stekel ob vprašanju, koliko v pouk književnosti vključevati ustvarjalno pisanje. Učni načrt se je izognil skrajnosti, po kateri bi bilo umetnostno besedilo zgolj motivacija za

literarno ustvarjalnost učencev. Bistveno načelo – v središču književnega pouka je branje umetnostnega besedila – je opredelilo poustvarjalno pisanje kot dobro možnost za poglobljanje učenčevega stika z besedilom, ne pa kot osrednjo dejavnost oz. temeljni cilj. Učenci namreč ne tvorijo le literarnih (domišljjskih) besedil, ampak tudi polliterarna in celo neliterarna besedila – pišejo torej tako o svojih literarnih svetovih kot o doživljanju tujih literarnih sporočil: v tem smislu primerjajo svoje besedilne svetove s stvaritvami različnih avtorjev glede na različna obdobja in tematiko. Književni pouk, ki bi izhajal samo iz želje po spodbujanju besedne ustvarjalnosti mladih (»posnemanje« ustvarjalnega postopka), tudi ne bi bistveno širil njihove recepcijske zmožnosti, pač pa bi ustvarjal napačno predstavo o tem, da je v branje književnosti absolutna, »divja« svoboda, da je vsako razumevanje enako blizu besedilu in da bralca v njegovi pravici do lastnega mnenja ne omejuje nič – celo besedilo, ki ga bere, ne. – Razmerje med igro oz. ustvarjalnostjo ter spoznavanjem zakonitosti jezika in književnosti pa nakazuje tudi eno od temeljnih dilem prenove pouka slovenščine, tj. kakšno naj bo razmerje med razvijanjem jezikovnih in bralnih zmožnosti učencem ter pridobivanjem znanja; s to dilemo se posredno povezuje tudi zasnova zunanjšega preverjanja znanja in njegovega vpliva na pouk slovenščine.

Katere dileme so se pojavljale ob oblikovanju novega učnega načrta in kateri predlogi so prevladali?

Povezanost ciljev pouka slovenščine

V specialni didaktiki slovenščine je še vedno utrjena delitev ciljev na *vzgojne* (pridobivanje pozitivnega razmerja do jezika oz. branja literarnih besedil), *funkcionalne* (pridobivanje jezikovne in bralne zmožnosti) ter *izobraževalne* (pridobivanje jezikovnega in književnega znanja). V širšem slovenskem teoretičnem polju, povezanem z izobraževanjem, je bilo glede pojma »znanje« že precej razprav – in vrsta dilem in nesporazumov je izhajala iz različnega razumevanja tega pojma. Medtem ko v specialni didaktiki znanje pomeni predvsem sisteme dejstev, podatkov, posplošitev – torej vsega, kar si je mogoče zapomniti – nekateri drugi pojmujejo znanje kar kot vse, kar se da vedeti, spoznati oz. doživeti (npr. ob književnem besedilu). Širiti obseg pojma književno znanje seveda ni smiselno: bolje je ostati pri opredelitvi, da je književno znanje (predvsem) sistem podatkov in pojmov, kar pa je samo ena od plasti, ki sooblikujejo recepcijsko situacijo pri pouku književnosti. Sposobnosti zaznavanja, doživljanja, vrednotenja in izražanja kot funkcionalni cilj so odvisne od bralca, njegove medbesedilne izkušnosti in tehnike branja (obvladovanje bralnih strategij). Vzgojni cilji – razvijanje pozitivnega odnosa do književnosti – pa so še tesneje povezani s konkretno učno situacijo, z razpoloženjem in odnosi na šoli, s splošnimi vrednostnimi kategorijami, ki vladajo v kakem okolju, ipd. To pomeni, da bi pouk književnosti, ki bi omejeval šolsko interpretacijo »le« na pridobivanje znanja, zapostavljal bralca in okolje kot člena, ki sooblikujeta sodobno bralno pismenost, poleg tega pa tudi širše cilje, ki

ne izhajajo zgolj iz znanja, ampak predvsem iz zmožnosti in vrednot (npr. vzgoja za toleranco, medkulturnost).

Zunanje preverjanje znanja

Opredelitev književnega znanja kot pomembne, ne pa tudi najbolj bistvene ali celo edine sestavine pouka književnosti, je sprožilo premislek o načinih *zunanjega preverjanja znanja*, ki je uzakonjeno v osnovni in srednji šoli.⁶ Zaradi poudarjene zahteve po objektivnosti so bile v preteklosti, tj. pred uveljavitvijo sodobnega komunikacijskega pouka, naloge pri zaključnem preverjanju vezane le na znanje v ožjem pomenu besede, torej na prepoznavanje literarnovednih prvin v besedilu. S poudarjanjem izbirnosti na ravni besedil in metod poučevanja je vnaprej nemogoče zagotoviti, da bodo vsi učenci prebrali prav vsa besedila – trdno začrtani okvir literarnega znanja, ki naj ga učenci usvojijo, je s sodobnim učnim načrtom razrahljan. To pa pomeni, da je treba v kakršnem koli modelu zaključnega preverjanja dati več poudarka preverjanju bralnih zmožnosti oz. obvladovanja bralnih strategij, kar bržkone najboljše poteka ob neznanem besedilu. Sposobnost »razumevanja« (v najširšem smislu) in interpretiranja književnosti se namreč tudi v vsakdanji praksi ne kaže ob znanih, ampak predvsem ob neznanih besedilih. Pri določitvi tipa pouka oz. preverjanja se je treba izogibati dvema skrajnostma: *absolutizaciji objektivnosti* kot edinega ali najpomembnejšega kriterija za sestavo preizkusa (to vodi predvsem k izbiri nalog objektivnega tipa) ter *prepoudarjanju ustvarjalnosti* in književne nadarjenosti, ki bi se lahko sprevrgli v ugajanje ocenjevalcu oz. v popolno nepredvidljivost in nezanesljivost ocenjevanja. Izogibanje obema skrajnostma je mogoče, če sestavljavci preizkusov privzamejo načelo relativne objektivnosti, hkrati pa ponudijo natančne deskriptorje/opisnike, ki jih poznajo učenci in učitelji in ki se uporabljajo pri ocenjevanju eseja oz. govornega nastopa in so po potrebi prilagojeni elementom konkretnega neznanega besedila oz. teme govornega nastopa. – Zdi se, da so iste dileme in podobni premisleki sooblikovali tudi zasnovo zunanjega preverjanja znanja pri jezikovnem pouku. Ob prvem vzorčnem naboru nalog za zunanje preverjanje znanja so se namreč pojavile dileme, ali med nalogami ni preveč »slovnice« in ali naloge niso preobsežne in prezahtevne. Pojavila se je torej dilema, koliko naj bo v pisnem preizkusu »slovnice« (oz. ali naj je sploh kaj bo). Pri tem se je obšlo dejstvo, da so primeri vzorčnih nalog izhajali iz neznanega besedila in so se nanašali predvsem na razumevanje besedila; tudi naloge, ki preverjajo »slovnično znanje«, so bile izpeljane iz besedila in niso zahtevale reprodukcije naučenih definicij. To je v skladu tako s cilji učnega načrta (npr. učenci berejo strokovna in publicistična besedila, ob tem pa besedilo besedno-slovnično razčlenijo) ter s standardi znanja, ki so iz njih izpeljani. Med minimalnimi standardi poleg izpisovanja bistvenih

⁶ Tako je o književnosti na *maturi* leta 1999 potekalo omizje na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na tem posvetu so bili predstavljeni različni, tudi polemični pogledi na pripravo nanj in ocenjevanje maturitetnega *eseja* – besedila so bila strokovni javnosti predstavljena v reviji *Jezik in slovstvo* (1998/99, XLIV, 7/8).

podatkov (s tem se preverja razumevanje besedila) najdemo tudi druge, ki so sicer povezani s »slovnico« oz. jezikoslovnimi pojmi, vendar ob tem tudi z upovedovalnimi zakonitostmi. Tak minimalni standard je npr. najde besede, s katerimi je poimenovana ponovljena prvina, ki od učenca zahteva razumevanje razmerja med nanašalnico in npr. zaimkom, ne da bi od njega zahtevali, da tako prvino tudi poimenuje. Naloge, ki ob besedilu preverjajo tudi poznavanje jezikoslovnih zakonitosti, se navezujejo predvsem na minimalne standarde (npr. določitev glagolskega časa, sklona pri samostalnikih). Tovrstne naloge so zelo omejene, njihova smiselnost pa izhaja iz temeljne filozofije učnega načrta, ki v tretjem triletju poleg razvijanja sporazumevalnih zmožnosti narekuje tudi poglobljeno spoznavanje zakonitosti jezika: tako so v tem triletju glede na prejšnje obsežnejši cilji besedno-slovnice razčlenbe besedila ter uporabe temeljnih jezikoslovnih izrazov. – Zasnova zunanega preverjanja znanja (z nacionalnimi preizkusi) je torej v celoti sledila »filozofiji« prenovljenega učnega načrta: cilj preverjanja je bilo merjenje *razumevanja* neznanega neumetnostnega (in v tretjem triletju tudi neznanega umetnostnega) besedila ter zmožnost pisnega *tvorjenja* krajše neumetnostne besedilne vrste (in v tretjem triletju pisanje krajšega besedila, povezanega z izhodiščnim književnim besedilom). Jasno je tudi, da je nova zasnova zunanega preverjanja *vplivala na pouk* – tudi ob tem so se v (strokovni) javnosti pojavljali pomisleki, češ da vpeljava zunanega preverjanja privede do tega, da se učenci (predvsem v zadnjem letu) učijo samo za končne preizkuse. Na tem mestu nima smisla polemizirati s predpostavko, da je zunanje preverjanje znanja zgolj zunanja motivacija za učenje,⁷ bolj smiselno se zdi vprašanje, ali in kako je vpeljava nacionalnih preizkusov znanja vplivala na pouk jezika in književnosti, tj. ali in kako se je spremenil način pouka glede na pričakovanja, povezana z zunanjim preverjanjem znanja. Kljub temu da zgolj na podlagi tovrstnih primerjav ni mogoče sklepati o načinu (ali spremembah) poučevanja oz. učenja, pa podatki iz analize uspešnosti učencev (poskusno preverjanje, 2002, redno preverjanje, 2002, redno preverjanje, 2003), ki jo je pripravil *Državni izpitni center*, pokažejo naslednje:⁸

1. Ne drži, da bi zunanje preverjanje znanja spodbujalo zgolj reprodukcijo znanja. »Slovnice« (slovnice lastnosti besednih vrst) in »literarnovedne« naloge (sodobniki) so učenci reševali slabše kot naloge, ki so zahtevale razumevanje besedila. Slednjih pa se brez razvitih zmožnosti razumevanja prebranega sploh ne da rešiti, saj sta bili obe besedili neznani.
2. Nacionalni preizkus preverja predvsem zmožnosti branja z razumevanjem. Učenci tovrstne naloge rešujejo uspešno – pri pouku se torej uresničujejo funkcionalni cilji v skladu z novim učnim načrtom. Seveda pa ne pri pouku in ne pri preizkusih ne gre le zgolj za razvijanje oz. preverjanje razumevanja vsebine besedil, ampak tudi za prepoznavanje okoliščin, namena, naslov-

⁷ Vprašanje je, ali tovrstne motivacije ob opustitvi zunanega preverjanja ne bo zamenjala zunanja motivacija drugačne vrste, npr. pričakovanja okolja, učenje za čim boljšo učiteljevo oceno, visok rezultat pri morebitnem sprejemnem izpitu ...

⁸ Prim. tudi podrobno analizo nalog in njihove težavnosti v publikaciji *Nacionalni preizkusi znanja, Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2002/2003*, Ljubljana, Državni izpitni center, 2003.

nika – torej za prepletenost pomenske, pragmatične, vrednotenjske, izrazne in besedno-slovnične razčlembes neumetnostnih ter slogovne in doživljajske analize umetnostnih besedil.

3. Učenci se usposobijo tudi za reševanje tvorbnih nalog, kar je bila novost preizkusov v devetletki. Primerjava rezultatov kaže na to, da se uspešnost reševanja tvorbnih nalog zvišuje – izrazito predvsem v povezavi z umetnostnim besedilom (zadnja naloga). Tudi uspešnost tvorjenja neumetnostne besedilne vrste se povečuje:⁹ sklepati bi bilo mogoče, da so se učitelji in učenci zavedali pomena tvorbnih nalog, zato so jim namenili več pozornosti. Če ta sklep velja, potem je jasno, da so (tudi!) nacionalni preizkusi opozorili na pomen priprave za pisanje tvorbnih nalog ter povečali zmožnosti tvorjenja besedil.

Glede na to, da sodobni nacionalni preizkusi ne merijo »faktografije«, pač pa jezikovne in književne zmožnosti, so kot taki pomembno sredstvo za preseganje tradicionalnega, slovničnega in literarnovednega pouka slovenščine; so torej ena od poti do sodobnega komunikacijskega učenja in poučevanja jezika in književnosti. Seveda je nesmiselno pričakovati, da bi tak pouk zunanje preverjanje vzpostavilo kar samo po sebi, brez novih metod dela v razredu, brez novih učbenikov ter stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev – toda prav tako nesmiselno je *a priori* dvomiti o tem, da lahko nacionalni preizkusi izražajo sodobna načela pouka, in brez pravih argumentov vztrajati pri prepričanju, da so v svoji »okostenelosti« le stresna, za sodoben procesni pouk neprimerna oblika preverjanja znanja in le zunanja motivacija za učenje oz. da z njimi zajamemo le nižje taksonomske ravni znanja.

Katere so nadaljnje naloge pri dograjevanju prenove in kako morebitne novosti uvajati in spremljati njihov učinek?

Prikazana izhodišča, dileme in rešitve seveda ne vodijo k sklepu, da je zasnova pouka slovenščine, kot jo določa novi učni načrt, enkrat in za vselej »normirana«, torej nedotakljiva in nespremenljiva. Še več: prav zaradi izkušenj pri udejanjanju novih pristopov v praksi po njegovem sprejetju se je pokazalo, da bo (predvsem) slovenistična stroka vendarle morala premisliti o nekaterih spremembah učnega načrta, ki izvirajo bodisi iz jezikoslovne ali literarnovedne in specialnodidaktične podlage. Med tovrstnimi strokovnimi »nalogami« se zdijo osrednje predvsem naslednje:

- vprašanje razmerja med razvijanjem zmožnosti ter deležem jezikovnega in književnega znanja (v učnem načrtu),
- določitev zahtevnosti ciljev in vsebin pouka slovenščine,
- umestitev sekundarnih vzgojnih ciljev v načrtovanje pouka in opredelitev vloge učnega gradiva pri pouku.

⁹ Tvorbna naloga je imela na rednem roku 2002 (uradno vabilo) indeks težavnosti 0,55, na rednem roku 2003 (uradno pismo) pa že 0,73.

Zmožnosti : znanje

Razmerje med jezikovnimi in bralnimi zmožnostmi ter deležem jezikovnega in književnega znanja tako na ravni obsega in globine ciljev v učnem načrtu kot tudi pri pouku je bila ena od temeljnih dilem prenove; rešitev, ki je danes v specialni didaktiki sprejemljiva, morda pa ne v celoti vpeljana tudi v učni načrt, je povezana z *vgraditvijo* znanja v jezikovno in bralno zmožnost. Četudi je šolska obravnava neumetnostnih in umetnostnih besedil povezana predvsem z razvijanjem zmožnosti njihovega sprejemanja in tvorjenja, je jasno, da znanje o jeziku in književnosti, torej poznavanje jezikoslovnih in literarnovednih pojmovanj in poimenovanj, take razvijajoče se zmožnosti podpira, ne pa zavira.¹⁰ Vprašanje torej ni, ali zmožnosti ali znanje, ampak *koliko obojega* – opozicija med znanjem in zmožnostmi je za iskanje uravnoveženosti obojega v učnem načrtu nesmiselna in neproduktivna. Da je tovrstna opozicija povsem umetna, se vidi iz npr. iz Jaussove razlage stapljanj horizontov pričakovanj ob branju književnega besedila (prim. Medved Udovič 2000, str. 7–10): srečevanje bralčevih in besedilnih »pomenskih polj« lahko poteka na dva načina, tj. spontano (užitek ob izpolnitvi pričakovanj, razbremenitev, identifikacija) ali refleksivno (kritično razmišljanje, razkrivanje manipulativnosti in stereotipov v besedilu ipd., razumevanje struktur, širjenje medbesedilne izkušnosti ali celo preoblikovanje horizonta pričakovanja). Prekrivanje horizontov pričakovanja se tudi pri mladem bralcu udejanja na oba načina: »Pri uresničevanju otrokovih bralnih interesov je bolj v ospredju spontan način stapljanja horizonta. Refleksivni način stapljanja obeh obzorij (besednih in bralčevih) pa prihaja do izraza predvsem pri komunikacijskem modelu poučevanja (mladinske) književnosti.« (Prav tam, str. 9) – Ob tem pa se je seveda treba izogibati nevarnosti ponovnega »poznanstvenja« pouka slovenščine, tj. pouka, ki bi se vrnil v opisovanje jezika in učenje jezikoslovnih definicij izolirano od rabe jezika ali ki bi videl temeljni cilj pouka književnosti le v seznanjanju učencev z deli in literarnoteoretičnimi pojmi. Zdi se, da je so še najbolj v nasprotju s prizadevanji za zmanjševanje nepotrebne podatkovne obremenjenosti obravnave književnih besedil oz. za pouk, ki bo osredinjen na učenca, zahteve po večji vlogi literarne zgodovine pri načrtovanju pouka. Tak koncept zadeva ob vrsto težav: izredno težko je sestaviti seznam najpomembnejših avtorjev, saj o izboru odločata tudi literarna razgledanost in okus tistega, ki tak seznam sestavi. Nekatera besedila, ki so za razumevanje razvoja književnosti osrednja, temeljna, so jezikovno in tematsko od sveta sodobnega mladostnika lahko tudi tako zelo oddaljena, da so zanj skorajda nerazumljiva; literarni ustvarjalec je v tem konceptu prikazan kot »dejstvo«, ne pa kot »sogovornik«, zato se njegovo življenje in delo reducirata le na niz podatkov in vsebinsko-slogovnih posplošitev.¹¹ – Uravnoveženost jezikov-

¹⁰ Znanje se povezuje tudi z zavestjo, kako književno besedilo deluje na ravni svojih sestavin. »Razvijanje te zavesti je odvisno od obvladovanja poti za njen opis, zato moramo biti pripravljeni, učiti učence izražanja, ki jim bo omogočalo izoblikovati in razviti razumevanje njihovega bralnega doživetja: besede in zveze kot *podoba, struktura, vrzel* ali *motiv* .../...« (Nodelman 1996, str. 31)

¹¹ V tem smislu so še vedno aktualna razmišljanja Mete Grosman, npr.: »Prizadevanje, vključiti čim več avtorjev in del, je značilno za literarnozgodovinski pristop, ki je skregan z vsemi didaktičnimi

ne in bralne zmožnosti ter znanja, ki je z njima povezano, naj bi izražala tudi sestava zunanjih preizkusov znanja ob koncu triletij; tudi do vloge in zasnove zunanjega preverjanja znanja se bo specialna didaktika v prihodnje še morala opredeljevati in iskati ustrezn(ejš)e sistemske rešitve. V prenovi prenove se namreč vloga zunanjega preverjanja opazno zmanjšuje, to preverjanje je le še dodatna informacija o učnem uspehu. Ob taki umestitvi zunanjega preverjanja znanja se spregleduje povezanost formativnega in sumativnega ocenjevanja (prim. Pučko, 2002) ter pozitivni vpliv zunanjega preverjanja znanja na pouk (poenotenje kriterijev ocenjevanja, spodbujanje celostnega in uravnoveženega doseganja ciljev pri pouku, povratna informacija učitelju), z ukinjanjem tega preverjanja kot merila za izbora za vpis v šole z omejitvijo vpisa pa se pojavijo le še nove težave – če se kot alternativa zunanjemu preverjanju postavijo sprejemni izpiti na srednje šole, potem bodo te (res le morebiti?) na sprejemnih izpiti preverjale vsebine, s katerimi se učenci v osnovni šoli niso srečali – pač v skladu s pričakovanji učiteljev srednjih šol. Bodo taki izpiti veljavni glede na osnovnošolski učni načrt?¹² Bodo objektivni in izvedljivi? Bodo manj stresni kot enotno in obvezno preverjanje za vse učence?

Individualizacija in diferenciacija

Z vprašanjem pouka, ki izhaja iz otrokovih interesov in zmožnosti, je tesno povezana tudi določitev zahtevnosti ciljev in vsebin predmeta, v tem okviru pa predvsem zasnova individualizacije in diferenciacije pouka slovenščine. Tako v prvem kot v drugem triletju so namreč v istem razredu učenci z različnimi zmožnostmi in interesi – in če naj sodobni pouk slovenščine izhaja iz potreb, interesov in zmožnosti učenca, je jasno, da enovitega pouka pravzaprav ni mogoče izvajati, še posebej, ker so tudi v tretjem triletju npr. učenci, ki imajo bodisi težave s tehniko branja ali pa izražajo izrazito različne interese v zvezi z branjem književnih besedil. Zato tudi ni zadovoljiva rešitev, po kateri naj bi se diferenciacija izvajala samo kot prilagoditev metod ob skupnih ciljih in vsebinah. Diferenciacije ni mogoče videti neodvisno od celotne zasnove pouka slovenščine, torej od njegove celostne kompleksnosti in raznolikosti na ravni vsebin, ciljev oz. dejavnosti ter zmožnosti. Problematika pouka slovenščine v celoti v zvezi z razvijanjem zmožnosti in diferenciacijo ni »linearna«, ampak je »prostorska«; pouk in njegove prilagoditve zmožnostim in interesom slehernega učenca – kar je seveda načelo, ki je težko uresničljivo – je produkt treh med seboj povezanih razsežnosti: *cilja*, ki ga želimo doseči, in taksonomske ravni, ki je z njim povezana (poznavanje, razumevanje in uporaba, samostojno reševanje problemov),

priporočili književnega pouka o učenčevem vzpostavljanju dejanskega ustvarjalnega stika z umetnostnimi besedili.« (Grosman 1997, str. 48)

¹² Zanimiv je podatek iz analize vprašalnika, na katerega so odgovarjali srednješolski učitelji v okviru projekta, ki poteka na Zavodu R Slovenije za šolstvo. Na vprašanje, *ali poznate vzorce za zunanje preverjanje znanja ob koncu devetletke*, je 74,3 % od sedemdesetih učiteljev v srednjem strokovnem izobraževanju in 54,7 % od štirinšestdesetih gimnazijskih učiteljev odgovorilo z ne.

besedila, ki ga beremo in ki je lahko že samo po sebi bolj ali manj zahtevno, ter *metode* oz. »načina« obravnave besedila, ne more biti isto, če ob kakem besedilo učitelj spodbuja le izražanje učenčevih subjektivnih vtisov, če sprašuje po slogovnih prvinah v književnem besedilu ali če predlaga npr. govorni nastop. Diferenciacijo je torej treba videti kot možnost prilagajanja pouka učencem, ne pa kot ustvarjanje razlik med njimi – prav pretehtanju diferenciranih ciljev, vsebin in metod z vidika zmožnosti in interesov učencev bo tudi v prihodnje še smiselno namenjati strokovno pozornost. To pa velja tudi za prvi razred devetletke: ob raziskavi predšolske pismenosti in ugotovitvah, da »imajo starejši petletniki ob vstopu v šolo statistično pomembno začetno prednost pri zmožnostih, ki so pomembne za opismenjevanje« (Grginič 2005, str. 116) ter predlogih za sistematično uvajanje dejavnosti porajajoče se pismenosti v vrtce (npr. bralno-pisalni kotički, spoznavanje črk, spontano branje in pisanje) se samo po sebi zastavlja tudi vprašanje zasnove *opismenjevanja* v prvem razredu devetletke; to naj predvsem ne bi zaviralo otrokove spontane (v vrtcu razvijajoče se) motivacije za branje in pisanje, ampak bi ob upoštevanju individualnih razlik med prvošolci nagrajevalo njihove zmožnosti v smeri sistematičnega spoznavanja tiska, črk in glasov ter samostojnega branja in pisanja.

Vzgojni cilji pouka, učna gradiva

Navsezadnje bo specialna didaktika ob prenovitvenih težnjah morala (znova) opredeliti tudi umestitev *sekundarnih vzgojnih ciljev* v načrtovanje pouka in opredeliti vlogo in presojanje *kvalitete učnega gradiva*. Preveliko poudarjanje teh ciljev (npr. moralne oz. druge vzgoje) kot temelja za načrtovanje pouka je korak stran od sodobnega jezikovnega in književnega pouka, saj konceptualno vrača pouk slovenščine k programu, ki je bil v veljavi pred prenovo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Jezik in književnost namreč *ne smeta biti podrejena* nobenim nejezikovnim in neliterarnim temam in ciljem – tudi ne danes kar nekam modni medkulturnosti. Še posebno bi bila ta »zunanja« merila za sestavo učnega načrta škodljiva, če bi se želelo na njihovi podlagi poenotiti ali natančno predpisati obseg in obravnavo predlaganih učnih vsebin in jih razumeti kot podrobno predpisovanje učnega procesa – in s tem zmanjševanje učiteljeve strokovne avtonomije. Tako stališče je v nasprotju s prizadevanji za šolski kurikulum, ki je konkretna ter lokalnim in šolskim potrebam prilagojena »izvedba« splošnega, nacionalnega kurikula kot skupnega okvira ciljev in vsebin. S tako »individualizacijo« pouka je tesno povezana tudi problematika *učnih gradiv*; spremljava sprejemanja učnih načrtov v praksi je pokazala, da si učitelji želijo predvsem kvalitetnih gradiv (torej teoretične zasnove nikakor niso dovolj). Tako so v preteklosti nastali različni učbeniki, delovni zvezki in dodatna gradiva – tako da se dandanes ob njih zasliši tudi mnenje, da je vsega preveč. Četudi se zdi, da je morda za kak predmet, tudi za slovenščino, različnih učnih gradiv preveč, da učitelji ne zmorejo pregledati vsega, pa pot k »ureditvi« tega področja nikakor ne sme biti usmerjena v »odstranitev« le ene vrste učnega gradiva, tj. delovnih zvezkov. Ti se po novem pravil-

niku o učbenikih ne potrjujejo več, kar prinaša dve nevarnosti, dobrih strani te nenavadne poteze pa ni videti. Prva nevarnost se skriva v morebitni »poplavi« nepotrjenih delovnih zvezkov, ki ne bodo šli skozi sito strokovnih recenzij in preverjanj doseganja ciljev – in bo torej učnega gradiva kvečjemu še več. Druga nevarnost je v zmanjševanju vloge kvalitetnega gradiva, ki učenca spodbuja k samostojnemu delu z besedilom, ga torej usposablja za primerno sprejemanje (tj. poslušanje in branje), razumevanje, vrednotenje, doživljanje, razčlenjevanje, povzemanje, uporabo ter tvorjenje (pisanje, govorjenje) besedila; nepotrjeni, strokovno nepreverjeni delovni zvezek ali učbenik kot »zbirka podatkov« vsega tega pač ne omogočata. Zmanjševanje pluralnosti učnega gradiva je torej bistven korak vstran od *metodološkega pluralizma*, ki danes ne velja le v temeljni stroki (literarni vedi in jezikoslovju), ampak tudi v specialni didaktiki in se neposredno izraža v pluralnosti učnih gradiv.

Sklep

Sintetični prikaz poteka prenove pouka slovenščine je želel opozoriti predvsem na to, da je nov učni načrt nastal kot posledica inovativnosti šolske prakse in »akademske« specialne didaktike – tako prva kot druga sta na podlagi raziskav in analize pouka prišli do spoznanja, da je smiselno predlagati nova izhodišča jezikovnega in književnega pouka, ob uveljavljanju novosti pa sodelovati z najširšim krogom strokovne javnosti. Novosti se tudi niso uvajale po načelu njihove všečnosti in še manj tako, da bi se spreminjala le kaka podrobnost v zasnovi pouka (npr. le zunanje preverjanje znanja); vseskozi je skupina za prenovno slovenščino obravnavala kot *celoto*, to pomeni, da je izhajala iz *spiralnega programiranja* pouka (tj. iz medsebojne povezanosti ciljev, vsebin in metod po celotni vertikali šolanja). Tako je zaradi različnosti besedilne stvarnosti, motivacije, jezika in tehnike branja ločevala umetnostna in neumetnostna besedila, pri zunanjem preverjanju upoštevala povezanost in uravnoteženost jezikovne in bralne zmožnosti ter jezikovnega in književnega znanja, v izvedbi individualizacije in diferenciacije pa izhajala iz povezanosti zahtevnosti vsebin in ciljev z interesi in zmožnostmi učenk in učencev. – Kljub temu se specialni didaktiki zastavljajo še nerešena vprašanja, ki izhajajo iz nujnosti podrobnejše opredelitve bralnih strategij in metod za njihovo razvijanje, različnih bralnih interesov otrok, zasnove opismenjevanja v prvem triletju, preverjanja in ocenjevanja ipd.

Toda kako morebitne tovrstne novosti uvajati in spremljati njihov učinek? Razmislek o sodobnem pouku slovenščine, njegovih dilemah in rešitvah je vzgojen in poučen: predvsem tako, da se upošteva *spoznanja stroke*, potrebe in želje *šolske prakse in realnost sveta mladih*, ki jim je pouk namenjen. Uvajanje novosti neodvisno od stroke ni bilo nikoli uspešno, pa če se ob tem še tako sklicujemo na starše ali kar javnost v celoti – nekdanja skupna jedra so v tem smislu zgovoren dokaz. Z isto skrbjo je mogoče spremljati tudi učinke, ki jih prinašajo predlogi sprememb v našem šolstvu: zagate ob vpisu na srednje šole po ukinitvi prejšnje zasnove zunanjega preverjanja znanja, kritične pripombe specialnih didaktikov

(ne le slovenistov) k novemu sistemu potrjevanja gradiv, občutek (načrtne?) postopne marginalizacije slovenščine kot učnega predmeta, učnega in državnega jezika, ki je hkrati tudi materni jezik večine učencev ... – A skrb je pravzaprav odveč. Vsaka prenova traja do nove preнове. Tudi prenova preнове.

Literatura

- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, M. (1997). Sestavine književnega pouka, ki zavirajo razvoj bralne sposobnosti; V: *Pouk branja z vidika preнове*, Grosman, M (ur.). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 39–50.
- Kmecl, M. (1995/96). Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 3–4.
- Kordigel, M. (1995/96). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 17–30.
- Kozinc, A. (1994). *Beseda za bralca*. V: Kozinc, A. (ur.), *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different.
- Kozinc, A. (1995/96). Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 89–98.
- Krakar Vogel, B. (1989/90). Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovstvo*, 34/4–5, str. 91–98.
- Krakar Vogel, B. (1991). *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, B. (1995/96). *Pouk književnosti v srednji šoli*. *Jezik in slovstvo*, 41/–2, str. 51–60.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1994). *Besedilo kot izhodišče in cilj*. V: Kozinc, A. (ur.), *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995/96). *Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik*. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 5–15.
- Medved Udovič, V. (2000). *Igra videza*. Teoretična izhodišča branja dramskih besedil v osnovni šoli. Ljubljana: Rokus.
- Mohor, M. (1995/96). *Književnost v tretjem triletju osnovne šole*. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 43–50.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- Pečjak, S. (1995/96). *Izhodišča za prenovu bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik*. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2, str. 75–88.
- Pečjak, S. (1997). *Koncept preнове bralnega pouka v osnovni in srednji šoli*. V: Grosman, M. (ur.), *Pouk branja z vidika preнове*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–14.
- Program (1984). *Program življenja in dela osnovne šole*, 2. zvezek. *Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (Učni načrti)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Razdevšek Pučko, C. (2002). Nacionalni preizkusi znanja in sodobna pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja, *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIII/2, str. 4–12.

Rodari, R. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Prev. E. Umek. Ljubljana: Mladinska knjiga.

SAKSIDA Igor, Ph.D.

REFORM OF SLOVENIAN LANGUAGE TEACHING – AND THE REFORM OF THE REFORM – UNDER THE SCRUTINY OF SUBJECT-RELATED DIDACTICS

Abstract: The article clarifies the starting points for the reform of the subject of the Slovenian language, i.e. the production of the expert basis for it (and the new curriculum) on the basis of pragmatic linguistics and literary science (primarily the science of text reception). The expert group preparing the reform was in favour of a greater amount of hours of Slovenian language in the syllabus, of the transition of language teaching to the use of language and development of communication skills, and of a literature education as a creative communication with artistic texts. The introduction of theoretical ideas also took place gradually and in cooperation with teachers in practice after adoption of the new curriculum for the subject (1998). In the creation of contemporary Slovenian language education, the key dilemma was primarily the relationship between the development of abilities and acquisition of linguistic and literary knowledge, which is also connected with the debate on the model of the external knowledge examination; this balanced the examination of abilities and knowledge of concepts and generalisations, and exerted a positive influence on education. From amongst the further tasks of the reform, the article primarily emphasises the need to balance knowledge and abilities in the Slovenian language classes, as well as their individualisation and differentiation, non-subordination of the subject to external (moral education) goals, plurality of the education material and appropriate supervision over its quality.

Key words: didactics of the Slovenian language, curriculum reform, communication skills, reading culture and reading skills, functional literacy, external knowledge examination, individualisation and differentiation, education material, methodological pluralism.