

ISSN 0021-6933

# JEZIK IN SLOVSTVO

LETNIK LXIV

2019

ŠTEVILKA 1

# 1

# JEZIK IN SLOVSTVO

## **Glavna in odgovorna urednica**

Mojca Smolej (Univerza v Ljubljani)

## **Urednica tematske številke**

Alenka Žbogar (Univerza v Ljubljani)

## **Uredniki**

Aleksander Bjelčević (Univerza v Ljubljani)

Nataša Pirih Svetina (Univerza v Ljubljani)

Hotimir Tivadar (Univerza v Ljubljani)

## **Uredniški odbor**

Agnieszka Będkowska-Kopczyk (Univerza v Gradcu)

Monika Gawlak (Šlezjska univerza v Katowicach)

Mira Krajnc Ivič (Univerza v Mariboru)

Boža Krakar Vogel (Univerza v Ljubljani)

Ivana Latković (Univerza v Zagrebu)

Karin Marc Bratina (Univerza v Trstu)

Đurđa Strsoglavec (Univerza v Ljubljani)

## **Tehnična urednica**

Lidija Rezoničnik

**Jezik in slovstvo, ISSN 0021-6933, UDK 80**

© Zveza društev Slavistično društvo Slovenije

<http://www.jezikinslovstvo.com/>

## **Naslov uredništva**

Jezik in slovstvo

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

[jezikinslovstvo@ff.uni-lj.si](mailto:jezikinslovstvo@ff.uni-lj.si)

## **Tisk**

Nonparel d. o. o., Škofja Loka

## **Naklada**

460 izvodov

## **Oblikovanje naslovnice**

Đanino Božić

## **Vključenost v podatkovne baze**

dLib – Digitalna knjižnica Slovenije

EBSCO

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities

MLA – Modern Language Association of America, NY, ZDA

New Contents Slavistics, Otto Sagner, München, Nemčija

Scopus (Elsevier)

Ulrich's Periodicals Directory, R. R. Bowker, NY, ZDA

## **Naročnina**

Revijo je mogoče naročiti ali objaviti samo ob koncu ali začetku koledarskega leta.

Naročnina za leto 2019 je 20,50 evra, za člane Slavističnega društva Slovenije 16,50 evra,

za študente 10,50 evra, za tujino 39 evrov. Na leto izidejo štiri številke.

Posamična številka stane 5,50 evra, dvojna številka 10,50 evra. Cene vključujejo 9,5-odstotni DDV.

Revijo sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

# JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LXIV

številka 1

---

## VSEBINA

<b>UVODNIK</b>	3
----------------	---

### *POUK KNJIŽEVNOSTI V OSNOVNI ŠOLI*

#### **I**

Milena Mileva Blažić Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2011) v luči sodobnih pogledov na pouk mladinske književnosti	11
Igor Saksida Izhodišča in posledice komunikacijskega in tradicionalnega načrtovanja pouka književnosti	21
Vida Udovič Medved Književni pouk v osnovni šoli med tradicijo in sodobnostjo. Oživljanje žanrov slovstvene folklore pri mladih bralcih	29

### *POUK KNJIŽEVNOSTI V SREDNJI ŠOLI IN GIMNAZIJI*

#### **II**

Boža Krakar Vogel Modeli književnega pouka v slovenskem šolskem sistemu	41
Alenka Koron Pripovedništvo na maturi iz slovenščine in problem vrednotenja v šolskem eseju	51
Sonja Pečjak Pouk književnosti v osnovni in srednji šoli pri generaciji »Z« – psihološka perspektiva	57
Tomo Virk Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah	65
Alenka Žbogar Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti	73

### *IZ PRAKSE*

#### **III**

Darinka Ambrož Pomen pouka književnosti v gimnazijskem programu	85
Jože Kurinčič Evalvacija pouka književnosti v gimnaziji ali paberki nekdanjega profesorja slovenščine na ŠKG v Šentvidu	93

<b>V branje vam priporočamo</b>	101
---------------------------------	-----

<b>Abstracts</b>	103
------------------	-----

# JEZIK IN SLOVSTVO

Volume LXIV

Number 1

---

## TABLE OF CONTENTS

<b>EDITORIAL</b>	3
<b><i>TEACHING LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL</i></b>	
<b>I</b>	
Milena Mileva Blažič The Slovenian Curriculum in Primary School (2011) in the Light of Contemporary Views on Teaching Youth Literature	11
Igor Saksida The Bases and Consequences of Communicative and Traditional Literature Teaching	21
Vida Udovič Medved Teaching Literature in Primary School between the Traditional and the Contemporary. The Revival of the Genres of Literary Folklore among Young Readers	29
<b><i>TEACHING LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL AND GRAMMAR SCHOOL</i></b>	
<b>II</b>	
Boža Krakar Vogel Models of Literature Teaching in the Slovenian School System	41
Alenka Koron Storytelling in the Matura Examination and the Problem of Assessing the School Essay	51
Sonja Pečjak Teaching Literature in Primary and Secondary Schools in the “Z” Generation – A Psychological Perspective	57
Tomo Virk Literature, Ethics and Literature Teaching in Grammar Schools	65
Alenka Žbogar The Processing of Literary Competence in Literature Teaching	73
<b>FROM PRACTICAL EXPERIENCE</b>	
<b>III</b>	
Darinka Ambrož The Importance of Teaching Literature in the Grammar School Programme	85
Jože Kurinčič An Evaluation of Literature Teaching in Grammar School and the Fruits of the Work of a Former Slovenian Teacher at the Diocesan Classical Grammar School in Šentvid, Ljubljana	93
<b>Recommended Reading</b>	101
<b>Abstracts</b>	103

## O POBUDAH ZA POSVET O POUKU KNJIŽEVNOSTI V SLOVENSKEM VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU

---

*Pobude za Posvet O književnem pouku v osnovnih in srednjih šolah na Slovenski akademiji znanosti in umetnosti, ki je potekal 19. in 20. aprila 2017, so nastale iz (pre)počasne prenove učnih načrtov za slovenščino, ki potekajo že od leta 1991, torej od osamosvojitve Slovenije. Do takrat je za osnovnošolski pouk književnosti veljal učni načrt iz leta 1984, kasneje učni načrt iz leta 1998, nato iz leta 2011, na začetku leta 2018 je bil na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje potrjen predlog učnega načrta iz leta 2015.*

*Prenove in posodobitve so potekale na Zavodu RS za šolstvo, člani Predmetne komisije za slovenščino so bili hkrati avtorji učnih načrtov in/ali recenzenti. Posodabljanje je potekalo netransparentno, brez upoštevanja spoznanj mladinske literarne vede, mladinske književnosti in didaktike mladinske književnosti ter novih družbeno-političnih sprememb (Slovenija je npr. leta 2004 postala članica Evropske skupnosti, kar po moji oceni pomeni, da sta književnost kot »posoda kulturnega spomina«, posledično pa tudi šolski literarni kanon dobila nov pomen in vlogo za ohranjanje in razvijanje literarne kulture ter nacionalne identitete, kar pa posodobljeni učni načrti ne odražajo). Tudi razvoj IKT je v posodobljenem učnem načrtu za osnovno šolo premalo upoštevan.*

*SAZU je ustanova z najvišjim simbolnim in kulturnim kapitalom, zato sem podpisana pobudo za Posvet posredovala ravno tej inštituciji. Akademik, prof. dr. Janko Kos, osrednji literarni zgodovinar, ki je (ne)posredno sodeloval pri posodobitvah, predvsem pa pri učbenikih za gimnazije, in avtor številnih strokovnih publikacij, namenjenih šolam (npr. Pregled slovenskega slovstva idr.), se je na mojo pobudo prijazno in takoj odzval.*

*Posvet je tako udejanjil 3. člen Zakona o Slovenski akademiji znanosti in umetnosti, kjer beremo, da »SAZU neguje, spodbuja in pospešuje znanost in umetnost ter s svojo dejavnostjo prispeva k razvoju znanstvene misli in umetniške ustvarjalnosti s tem, da organizira raziskovalno delo, tudi v sodelovanju z univerzami in drugimi raziskovalnimi organizacijami, zlasti na področjih, ki so pomembna za poznavanje naravne in kulturne dediščine slovenskega naroda, za razvoj njegovega jezika in kulture [podčrtala M. M. B.].«*

*V učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (2011) so navedeni avtorji/dela v kategorijah: 1) predlagana besedila, 2) spoznavna besedila, 3) branje v nadaljevanjih, 4) domače branje, 5) pregledno poznavanje avtorjev/del in 6) obvezna besedila. Kakor navajam v nadaljevanju, je analiza predlaganih avtorjev/del pokazala neenotno navajanje kategorij književnih besedil (enota ali celota), zato je vanj vključenih okrog 619 enot. Med temi je 148 enot iz svetovne književnosti, skoraj polovica je angloameriških, ostalo si skromno delijo danska, francoska, nemška in švedska; potem avstrijska, češka, hrvaška, italijanska, poljska, ruska in srbska ter ena indijska (R. Tagore) enota. Sprašujem se, ali so v učnem načrtu res predstavljeni reprezentativni avtorji in/ali dela v slovenskem (klasika, sodobna klasika, sodobniki), evropskem in svetovnem prostoru (antična literatura, Nobelovi nagrajenci, Slovenika, kanonska besedila iz slovenske in svetovne književnosti), ali je iz učnega načrta razvidno, da je Slovenija članica EU, ali so v učnem načrtu predstavljeni slovenski avtorji in dela, ki so reprezentativna tudi za mednarodni prostor?*

*Zavedati se moramo, da je ravno področje šolstva najbolj vplivno pri ustvarjanju šolskega literarnega kanona, ali kakor navaja Juvan v članku Kulturni spomin in literatura (2005: 391):*

- Kanon je /.../ reprezentativna paradigma literarnega diskurza, ki nastaja zaradi selekcijskega delovanja izvedencev in »navadnih« bralcev: gradijo ga tako institucije založništva, kritike, nagrajevanja, literarnozgodovinskega interpretiranja in klasificiranja, kakor tudi plebiscit dolgega trajanja – trajna priljubljenost med bralci.
- Gre za postopke izbire, razporejanja in hierarhiziranja avtorjev in del. To so premisleki, zamenjave, dopolnitve in izbrisi v obrobnih, dokaj spremenljivih področij kanona ter promocija redkih odličnežev v nesporno jedro, ki se zdi nadčasovno.
- Izbrane avtorje in tekste – prek nanje vezanih razvrstitev, interpretacij in vrednot (metajezika) – UN v kulturnem spominu vzdržuje predvsem šolstvo (v učnih načrtih), v razponu od osnovnošolskih abecednikov do univerzitetnih predavanj.
- V šolskem obratu postanejo kanonizirani spisi in njihovi avtorji kot »središčni liki« predvsem armatura nacionalne identitete, saj nastopajo kot poglavitni nosilci izročila (jezika, literature in kulture) /.../.

- V pisnih kulturah je kanon zato eno glavnih sredstev družbene kohezivnosti; je institucionalni medij za shranjevanje spominskih sledi kulture, s tem pa tudi identitetni mehanizem.

*Zato smo vsi, ki sodelujemo pri pouku književnosti po vertikali, od vrteca, osnovnih in srednjih šol z maturo vred, soodgovorni, da pri ustvarjanju literarnega kanona, obveznih, predlaganih in izbirnih avtorjev/del, izbiramo skrbno in premišljeno. M. Kmecl je že leta 2004 v delu Tisoč let slovenske literature (7) utemeljil hipotezo o državotvornosti jezika, literature in kulture:*

[S]lovenska literatura /.../ se [je] /.../ razvijala pod silovitim pritiskom narodnega samodokazovanja. Pojmovanje naroda kot ene od osnovnih enot suverenosti oziroma vsakršne samostojnosti se je v 18. stoletju odločilno vezalo na jezik, in ker je literatura »besedna umetnost«, je hkrati temeljni dokaz samoniklosti, z njo pa tudi »naravne« pravice do samoodločanja, tudi državnosti.

*Zaradi ohranjanja in razvijanja nacionalne identitete v mednarodnem prostoru bi bilo treba posodobiti vse tri nacionalne dokumente in učna gradiva za književnost po vertikali (vrtec, OŠ, SŠ), redefinirati in premisliti, kateri avtorji in/ali dela sodijo v klasiko, sodobno klasiko in sodobnost ter ali so relevantni za mednarodni prostor. Menim, da bi bilo v šolski kanon treba intenzivneje uvajati avtorje/dela s področja primerjalne mladinske književnosti.*

*V vrtce je trenutno vključenih približno 85.000 otrok, v osnovnošolsko izobraževanje okrog 170.000 učencev in v srednje izobraževanje okoli 75.000 dijakov, skupaj torej približno 330.000 mladih, če ne upoštevamo še okrog 20.000 mladih, ki opravljajo splošno in poklicno maturo, ter okrog 12.500 učiteljev. Gre za velik del slovenske populacije, ki bi se ji z vidika stroke morali odgovorneje posvetiti.*

*Prepričana sem, da bi bilo v književni pouk v osnovni šoli treba uvrstiti slovensko slikanico po vsej vertikali, ne le v vrtec (npr. G. A. Burger, F. Prešeren Lenora z ilustracijami M. L. Stupice, za katere je značilno knjižno slikarstvo, B. Š. Žmavc Pesmi za liro z vrhunskimi ilustracijami Alenke Sottler, F. Levstik Martin Krpan, ilustracije H. Smrekar, T. Kralj, S. Bricelj idr.). V Digitalni knjižnici Slovenije pod naslovom Sreča je v knjigah, sreča je v slikanicah,<sup>1</sup> nastaja obsežna digitalna Zbirka slovenskih slikanic,<sup>2</sup> prosto dostopna za šolsko uporabo.*

*Smiselno bi bilo pouk književnosti tesneje medpredmetno povezati z likovno umetnostjo (npr. D. Velasquez Las Meninas<sup>3</sup> in O. Wilde Infantinjnin rojstni dan ipd.) ter vzpostaviti korelacijo med neslovenskimi avtorji v osnovni in srednji šoli*

<sup>1</sup> Šavnik, Mojca. *Sreča je v knjigah, sreča je v slikanicah*. Narodna in univerzitetna knjižnica, 1900–. <<https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:COL-E5AOLYRE>>.

<sup>2</sup> <<https://www.dlib.si/results/?euapi=1&query=%27keywords%3dsre%27c4%8da+je+v+slikanicah%27&pageSize=25&sortDir=ASC&sort=date>>.

<sup>3</sup> <<https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edec94ea877f>>.

*(npr. v osnovni šoli bi lahko obravnavali slikanico J. Joycea (il. T. Torjanec) Maček in vrag ter znanje nadgradili v srednji šoli ob obravnavi Ulikseasa). Domisliti bi bilo potrebno bolj postopno prehajanje od recepcijske teorije poučevanja književnosti k literarnosistemski teoriji in didaktiki (v osnovni šoli).*

*Milena Mileva Blažič*



## OB POSVETU O KNJIŽEVNEM POUKU NA ZRC SAZU-JU

---

*Na ZRC SAZU-ju je spomladi leta 2017 na pobudo prof. dr. Milene Mileve Blažič in akademika prof. dr. Janka Kosa potekal posvet o pouku književnosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Gre za enega izmed serije posvetov, ki jih je SAZU organizirala na različne področne teme.*

*K sodelovanju so bili vabljeni strokovnjaki s področja didaktike književnosti, svetovalci s področja pouka slovenščine, učitelji praktiki ter strokovnjaki drugih ved, ki se interdisciplinarno povezujejo s poukom književnosti. Tako so prvi dan posveta razpravljali Janko Kos, ki je bil uvodničar obeh dni ter je na prvem delu posveta razpravljajal o problemih književnega pouka, na drugem pa o problemih pouka književnosti v srednji šoli, Milena Mileva Blažič, Igor Saksida, Marija Stanonik in Kajetan Gantar. Marija Stanonik je nastopila s prispevkom Položaj slovstvene folklore v osnovni šoli, Kajetan Gantar pa s Sprehodi po antični književnosti. Drugi dan posveta je bil posvečen zlasti vprašanjem pouka književnosti v srednji šoli in gimnaziji, razpravljali so Mojca Poznanovič Jezeršek (Pouk književnosti in matura v evropskih srednjih šolah), Boža Krakar Vogel, Darinka Ambrož, Jože Kurinčič, Blanka Erhartič (Motivacija za branje in učenje književnosti v učbenikih Književnost skozi čas v srednji šoli), Alenka Koron in Tomo Virk. Vabljeni razpravljavci so bili Boris Paternu, njegov prispevek je bil objavljen v Delu, Alenka Žbogar, Igor Grdina, ki je mdr. opozoril na svojstveno razumevanje pojma sistemska literarna veda v didaktiki književnosti, Sonja Pečjak in Vida Udovič Medved.*

*V tej številki Jezika in slovstva objavljamo del prispevkov, predstavljenih na posvetu. Razlogov, zakaj ni bilo mogoče vključiti prav vseh, je več, poglobitni pa je, da se nekaterim avtorjem vabilu k objavi ni uspelo odzvati.*

*Pričujoča tematska številka je paleta različnih pogledov na osnovnošolski in srednješolski pouk književnosti, v določenih točkah se stikajo, v drugih spet ne, določeni vidijo podobne probleme, pa najdevajo različne rešitve zanje. Posvet je pripomogel k soočenju teh raznolikih stališč, izkristaliziral določene nevrvalgične točke pouka književnosti ter pristojne opozoril na odgovorno in premišljeno*

*ravnanje na področju pouka književnosti. Prepričana sem, da bodo tehtne pripombe, kritike, predlogi za izboljšave in argumenti za in proti spremembam na področju pouka književnosti še dolgo odzvanjali v strokovni zavesti ter doprinesli k trajnim, dolgoročnim in strokovno utemeljenim premikom, ki bodo v času globalizacijskih pritiskov in pospletenja v prid slovenski mladini, da bodo krepili njihovo intra- in interkulturno razgledanost, literarno in kulturno ter številne druge zmožnosti, ki jih spodbuja književni pouk, zlasti pa strpnost do drugih in drugačnih. Želela bi, da bi morebitni premiki na področju pouka književnosti spodbujali samozavest mladih, njihov ponos, da so pripadniki samoniklega in identitetno neuklonljivega naroda v srcu Evrope.*

*Alenka Žbogar,  
urednica tematske številke*

*POUK KNJIŽEVNOSTI  
V OSNOVNI ŠOLI*



# UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO V OSNOVNI ŠOLI (2011) V LUČI SODOBNIH POGLEDOV NA POUK MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

---

Članek analizira *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli* (2011), pri čemer se osredotoča na mladinsko književnost, razmerje med avtoricami in avtorji, slovensko in neslovensko književnostjo, ljudskim slovstvom in avtorsko književnostjo, opozarja na nekatere pomanjkljivosti ter predlaga možnosti za izboljšave.

**Ključne besede:** UN, slovenščina, književni pouk, mladinska književnost

## Uvod

Osrednji namen pričujočega članka je analiza postopka kanonizacije mladinske književnosti v treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju VIO) v osnovni šoli (v nadaljevanju OŠ) ter opis določenih pomanjkljivosti obstoječega učnega načrta (v nadaljevanju UN) za osnovno šolo. Izsledke apliciram na oblikovanje UN za pouk književnosti po vsej vertikali. Osredotočam se na UN za slovenščino v osnovni šoli (2011), posvečam se razmerju med avtoricami in avtorji, ljudskim slovstvom in avtorsko književnostjo ter položaju mladinske književnosti (slovenska in neslovenska), pri čemer ravno slednjemu pripisujem izjemen pomen, saj se slovenščina poučuje ne le v Sloveniji, ampak tudi izven njenih meja.

## Učni načrti za slovenščino – književni del

Vsi trije nacionalni dokumenti *Kurikul za vrtce* (1999), *UN za OŠ* (2011) in *UN za gimnazije* (2008) premalo upoštevajo dejstvo, da je Slovenija leta 2004 postala

članica Evropske Unije (v nadaljevanju EU) ter da smo s tem dobili nov pomen in vlogo v mednarodnem prostoru. V vseh treh nacionalnih dokumentih je premalo zavedanja v smeri ohranjanja in razvijanja nacionalne kulturne dediščine in identitete, ki se izraža preko jezika, literature in kulture.

V OŠ, ki je zakonsko obvezna, je bilo v šolskem letu 2016/17 v devete razrede vključenih okrog 170.000 učencev. Ti učenci pri pouku slovenščine sledijo UN 2011, njihovo šolanje se zaključí z Nacionalnim preverjanjem znanj. Izven meja Slovenije sledijo UN za dopolnilni pouk slovenščine v tujini (2016). Ta ne vsebuje književnosti, izjema je tema št. 15, ki je naslovljena *Svet književnih junakov*, kjer sta dve kategoriji literarnih likov – slovenski (8) in neslovenski (9), od tega ljudski (2) in avtorski (15), junakinje (6) in junaki (10). Učenci poznajo glavne slovenske otroške literarne junake (Martin Krpan, Kekec, Pehta, Bedanec, kralj Matjaž, Peter Klepec, Anica, Maček Muri idr.). Poznajo slovenske naslove znanih literarnih del in slovenska poimenovanja znanih literarnih junakov, kot npr. Trnuljčica, Pepelka, Sneguljčica, Rdeča kapica, Pika Nogavička, Ostržek, Obuti maček, Janko in Metka, Grdi raček (Knez 2016: 92).

V analizi književnosti v Učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (2011) sem se mdr. posvetila položaju J. in W. Grimma, H. C. Andersena in O. Wilda. V analizi sem se spopadala z več odprtimi vprašanji, npr. ali kot bibliografsko entoto šteti eno pesem / eno pravljico (npr. N. Grafenauer *Dvojčka*; npr. J. in W. Grimm *Rdeča kapica*, *Volk in sedem kozic*, *Sneguljčica*) ali zbirko pesmi / pravljic. Opozarjam, da je poleg razmerja med avtorji in avtoricami, ljudskim in avtorskim ter slovensko in neslovensko književnostjo zelo pomembna tudi umestitev neslovenske književnosti oz. avtorjev.

Predlagane pravljice J. in W. Grimma:

- 1. r. *Rdeča kapica*, *Volk in sedem kozic*,<sup>1</sup> *Sneguljčica*;
- 1. r. *Grimmove pravljice* (branje v nadaljevanjih);
- 2. r. *Pepelka*, *Trnuljčica*.

Na temo Grimmovih pravljic, ki so izhodiščne pravljice za obravnavanje modela ljudske pravljice, najdemo veliko medbesedilnih navezav v slovenski mladinski književnosti, ki so po krivici spregledane v obstoječem UN (npr. A. Rozman Roza *Rdeča kapica*, 2007, S. Makarovič *Rdeče jabolko*, 2008, L. Prap *1001 pravljica* (slikanica, 2005, iPad slikanica)).

- 3. r. *Grdi raček*, *Kraljična na zrnu graha*, *Palčica*, *Vžigalnik*;
- 3. r. *Cesarjeva nova oblačila*, *Grdi raček*, *Kraljična na zrnu graha*, *Palčica*, *Vžigalnik*;
- 4. r. *Grdi raček*, *Snežna kraljica*;

<sup>1</sup> Grimmova pravljica *Volk in sedem kozličkov* se pojavlja pod različnimi naslovi: *Volk in sedem kozic* (1887), *Volk in sedem kozic*, 1969, *Volk in sedem kozličkov*, 2007.

- 5. r. *Mala morska deklica* (+ film);
- 6. r. *Cesarjeva nova oblačila, Deklica z vžigalicami*.

Predlagane pravljice O. Wilda:

- 6. r. *Srečni kraljevič in druge pravljice*;
- 7. r. *Srečni kraljevič in druge pravljice*;
- 7. r. *Sebični velikan*;
- 7. r. *Pravljice, Hiša granatnih jabolk*.

O. Wilde je objavil dve zbirki pravljic *Srečni kraljevič in druge pravljice* (*Srečni kraljevič, Slavček in vrtnica, Sebični velikan, Vdani prijatelj in Imenitna raketa*) ter *Hiša granatnih jabolk* (*Zvezdan, Mladi kralj, Infantinjin rojstni dan in Ribič in njegova duša*), ki sta izšli pod naslovom *Pravljice*, 1959 (vseh devet) v prevodu C. Kosmača, s spremno besedo J. Vidmarja<sup>2</sup> in z ilustracijami V. Lakoviča, kar potrjuje domnevo, da je bila zbirka namenjena odraslim. Leta 1975 je izšla *Hiša granatnih jabolk* v Zbirki *Zlata ptica – Zbirka najlepših pravljic in pripovedk iz svetovne književnosti* z ilustracijami L. Osterc. Zbirka je kasneje izšla z ilustracijami A. Sottler v Zbirki *Veliki pravljicarji* (2000) s spremno besedo J. Uršič, četudi so v slikaniški knjižni obliki izhajale tudi posamezne pravljice (*Sebični velikan* in *Srečni kraljevič*).

Analiza UN 2011 je pokazala naslednje razmerje:

- avtorice (22 %) – avtorji (78 %);
- ljudsko slovstvo (2 %) – avtorska književnost (98 %);
- slovenska (95 %) – neslovenska književnost (5 %).

Če podrobneje analiziramo pregledno/obvezno poznavanje avtorjev in del v vseh treh VIO (navkljub neenotni terminologiji), potem se pokaže naslednje.

1. V prvem VIO – »Učenci spoznavajo dela avtorjev mladinske književnosti.« (Poznanovič 2011: 21). Predlaganih je šest enot, od tega niti ene iz svetovne književnosti: N. Grafenauer, O. Župančič, K. Kovič, E. Peroci, S. Makarovič, *Slovenske ljudske pravljice* in en sodobnik po izbiri učitelja in učenca.
2. V drugem VIO – »Učenci spoznavajo dela in avtorje mladinske književnosti.« (Poznanovič 2011: 43). Za 4. r. (B. Š. Žmavc,), 5. r. (M. Dekleva, L. Suhodolčan) in 6. r. (B. A. Novak, D. Zajc, H. C. Andersen) je predlaganih sedem enot, od tega šest slovenskih in dva neslovenska avtorja, A. Lindgren (4. r.) in H. C. Andersen (6. r.), ter en sodobnik po izbiri učitelja in učenca.

<sup>2</sup> Že samo dejstvo, da je Josip Vidmar napisal spremno besedo, potrjuje hipotezo, da pravljice O. Wilde niso bile namenjene otrokom oz. mladim, ampak so v procesu literarne recepcije postajale mladinsko branje.

3. V tretjem VIO sta dve kategoriji – »Učenci pregledno spoznavajo književnike in njihova dela« (Poznanovič 2011: 68).
  - Pregledno poznavanje avtorjev:
    - 7. r. F. Levstik, J. Jurčič, P. Voranc, T. Pavček, Homer in dva sodobnika po izbiri učenca in učitelja;
    - 8. r. A. T. Linhart, V. Vodnik, F. Prešeren, J. Kersnik, I. Tavčar, A. Aškerc, J. Menart, N. Grafenauer, L. N. Tolstoj, dva sodobnika po izbiri učenca in učitelja;
    - 9. r. P. Trubar, S. Gregorčič, I. Cankar, O. Župančič, J. Murn, D. Kette, S. Kosovel, C. Kosmač, trije sodobniki po izbiri učenca in učitelja, W. Shakespeare.
  - Obvezna besedila (Poznanovič 2011: 69):
    - 7. r. Ljudska Pegam in Lambergar, T. Pavček Pesem, F. Levstik Martin Krpan;
    - 8. r. F. Prešeren Povodni mož, N. Grafenauer Življenje, J. Kersnik Mačkova očeta;
    - 9. r. F. Prešeren Zdravljica, O. Župančič Žebljarska, I. Cankar Bobi.

V 3. VIO med 30 predlaganimi/obveznimi avtorji/deli ni niti ene avtorice. V UN 1998 in posodobitvah 2005 ter 2009 sta bila predlagana (v 3. VIO) v 9. r. B. A. Novak *Narcis in Eho*, v 9. r. pa S. Makarovič (pregledno). Kot opomba: vodilni slovenski mladinski avtorici S. Makarovič je v UN 1984 posvečeno celo poglavje (takrat je ustvarjala šele dobro desetletje). V UN 2011 pa je med preglednimi/obveznimi avtorji in deli ni več, čeprav je mdr. prejela Prešernovo nagrado za življenjsko delo (2000) in IBBY častno listo.

Določene pravljice se ponovijo, npr. *Grdi raček* (3), *Cesarjeva nova oblačila* (2), *Kraljična na zrnju graha* (2), *Palčica* (2), *Vžigalnik* (2). Strokovno neutemeljena se zdi postavitev najbolj kompleksne in najdaljše pravljice *Snežna kraljica* (7 poglavij, 35 strani) v 4. r., pravljice *Deklica z vžigalicami* (1,5 stran), ki je kratka, vendar kompleksna, pa v 6. r.<sup>3</sup> Ravno ob Andersenu se ponujajo možnosti primerjave z Levstikovim *Krpanom z Vrha* (prim. primerjava J. Kosa z Andersenovim *Vžigalnikom*).<sup>4</sup> Ob slovenskih klasikah bi bilo smiselno postaviti tudi svetovne klasike, kar je tudi priložnost za posodobitev UN, in sicer po načelu »manj je več«: predlagati manj književnih avtorjev/del, vendar jih postaviti v mednarodni kontekst. Ob Andersenu bi bilo smiselno omeniti, da ga je prevajal tudi Srečko Kosovel.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Ne glede na to bi bilo v učbenikih smiselno posodobiti podatke o H. C. Andersenu, saj je bil dvakrat v Ljubljani (1846 in 1854), kar je zapisano v spremni besedi ob 200-letnici rojstva H. C. Andersena v zbirki *Pravljice: druga knjiga* (prim. M. M. Blažič, *Andersenova skodelica kave v Ljubljani* (2005: 233–234)).

<sup>4</sup> J. Kos, J. Levstik in Andersen, *Slavistična revija* 3/1982, 241–266.

<sup>5</sup> V rokopisih S. Kosovela Ms 1385 v NUK-u je oznaka Andersen, H. Ch.: *Večerna molitev* (1). Na osnovi analize teksta in konteksta, namreč Andersen nima pravljice s tem naslovom, verjetno pa tudi Kosovel ni prevajal iz danščine, sklepam, da je Kosovel prevedel le en del Andersenove pravljice z naslovom *Slikanica brez slik* (nem. *Bilderbuch ohne Bilder*), ki je najprej izšla v nemščini (v Leipzigu aprila 1847), potem pa še decembra 1847 v danščini pod naslovom *Billedbog uden Billeder*. Andersenova *Slikanica brez slik* ima trinideset poglavij, naslovljenih številčno zaporedno (*Prvi večer* itn.). V Kosovelovi zapuščini je rokopis naslovljen *Večerna molitev*, vendar Andersen nima besedila s tem naslovom. Tri strani prevoda je Kosovel podpisal »Po Andersenu poslovenil Sr. K.«. Kosovel ima tudi pesem z naslovom *Večerna molitev*, ravno tako je motiv (večerne) molitve pogost pri Andersenu.



Leta 2015 je bil objavljen *Predlog učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli*.<sup>6</sup> Je bolj sodobno koncipiran, v njem niso predlagana besedila, pač pa le avtorji. Delež med posameznimi analitičnimi določilnicami je naslednji:

- avtorice (15 %) – avtorji (85 %);
- ljudsko slovstvo (1 %) – avtorska književnost (99 %);
- slovenska (99 %) – neslovenska književnost (1 %).

Predlagana enota je le ljudska pesem *Pegam in Lambergar*, predlagani neslovenski avtorji pa H. C. Andersen, R. Dahl, J. in W. Grimm, Homer, A. Lindgren, W. Shakespeare, L. N. Tolstoj; torej svetovni klasiki, ki so v času literarne recepcije postali mladinsko branje (Homer, Shakespeare, Tolstoj). Od neslovenskih avtoric je predlagana le A. Lindgren.

### Nekaj predlogov za izboljšanje

V vseh UN, posebej v posodobljenem za slovenščino v osnovni šoli (2011), se pojavljajo strokovne napake, npr. manko literarnoteoretičnih oznak, nekje se pojavljajo oznake *Antologija sodobne poezije*, drugje ne, npr. *Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse megljice* idr., zapisi imen, npr. L. Carroll je zapisan z enim l, vsi avtorji so napisani po načelu začetnica imena in priimek, zato pride do nejasnosti, npr. F. Milčinski (Frane ali Fran), G. Strniša (Gustav ali Gregor), potem tudi odstopanje pri »Prežihov Voranc«: četudi je psevdonim za L. Kuharja, je potrebno zapisali ali P. Voranc ali V. Prežih(ov).

Pri navajanju neslovenske književnosti je več priložnosti za izboljšanje, npr. nekonsistentno navajanje, npr. P. Ovid *Dedal in Ikar* in na isti strani Ovid – Sovre *Orfej in Evridika* (Poznanovič 2011: 71). Ravno tako manjka literarnoteoretična oznaka za enote, ki vsebujejo le naslove *Pesem nosačev žita*, *Stvarjenje sveta*, *Tisoč in ena noč* brez oznak, npr. egipčanska ljudska pesem, Biblija, arabske pravljice ipd. Tudi pri navajanju enot iz ljudskega slovstva je navedena le oznaka ljudska, brez navedbe vrste, npr. ljudska pesem *Desetnica* ali ljudske (brez oznake vrste pravljica/pripovedka) *Janček Ježek* in *Mojca Pokrajculja*. Za ljudsko pripovedko *Mojca Pokrajculja* je naveden avtor V. Möderndorfer (v zbirki *Koroške narodne pripovedke*, 1937).

Več kot očitno je, da med *člani/cami* Predmetne komisije za slovenščino za OŠ prevladujejo slovenisti, celo slavisti (za SŠ je razmerje obratno), ker so največje zadrege ravno ob navajanju neslovenske književnosti. Naslednji primer je zgovoren, npr. enota K. Čapek *Romeo in Julija* (9. r.) (duhovito besedilo je *de facto* nedosegljivo, ker je izšlo v 50-tih letih le v *Prekmurskem glasilu* v dveh nadaljevanjih), C. in M. Lamb *Romeo in Julija* (ni navedeno, da je naslov knjige *Pripovedke iz Shakespearja* (1953), W. Shakespeare *Romeo in Julija* (dramatika)).

<sup>6</sup> Na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje je bil potrjen v začetku leta 2018.

Smiselno bi bilo, da bi bila predmetna komisija sestavljena iz izvedencev in strokovnjakov, ki bi sestavljali sezname komplementarno po vertikali 1) kanonski avtorji/dela, 2) predlagani avtorji/dela ter 3) izbirni/odprti seznam, kar pomeni, da bi na osnovi učiteljeve avtonomije seznam predlaganih in obveznih del (literarni kanon) lahko posodabljali ali z novimi avtorji in deli ali predelavami slovenske (npr. I. Saksida, R. Trkaj *Kla kla klasika*,<sup>7</sup> 2017) in svetovne klasike (Burger, F. Prešeren *Lenora*, 1991, ilustracije Marija Lucija Stupica) in sodobne klasike, npr. v slikaniških knjižnih oblikah in/ali v stripu. Na Slovenskem je veliko slikanic in/ali stripov, ki se motivno-tematsko medbesedilno nanašajo na slovenska literarna besedila, navajam jih le nekaj:

- Afanasev, A. N. *Ruske pravljice* (npr. *Jaga baba*) – Vandot, J. *Pehta (Torklja Triborklja ipd.)*;
- Andersen, H. C. *Cesarjeva nova oblačila, Grdi raček* – M. Jesih *Cesarjeva nova oblačila, Deseti raček*;
- Andersen, H. C. *Grdi raček* – S. Makarovič *Veveriček posebne sorte*;
- Andersen, H. C. *Mala morska deklica* – B. A. Novak *Velika morska deklica*;
- antični mit *Orfej in Evridika* – motiv panjske končnice *Godci pred peklom*;8
- Brenk, K. *Srebrna račka – zlata račka* – Nobelova nagrajenka S. Lagerlof: Čudovito popotovanje *Nilsa Hogelsova*;
- Burger, A. G. *Lenora* – F. Prešeren *Lenora* (ilustracije M. L. Stupica);
- Carroll, L. *Alica* – E. Flisar: *Alica v nori deželi, Alica v Poteruniji*;
- Dahl, R. *Odvratne rime* – A. Rozman Roza *Črvive pesmi*;
- Ezop *Lisica in grozdje, Mačka in miš, Mestna in poljska miš, Mlekarica in vedro, Netopir in podlasica, Osel gre enkrat na led, Severni veter in sonce* idr. – Makarovič, S. *Papagaj in sir, Pasji in mačji, Smetiščni muc, Šola trguje z medvedovo kožo, Netopir Kazimir, Osel se drsa, Se me kaj bojite, Netopir Kazimir, Volk v ovčjem kožuhu* idr.;
- Grimm, J. in W. *Rdeča kapica, Sneguljčica* – S. Makarovič *Rdeče jabolko*;
- Grimm, J. in W. *Pravljice* – L. Prap *1001 pravljica*;
- Grimm, J. in W. *Rdeča kapica* – Rozman Roza, A. *Rdeča kapica*;
- Homer *Odisej in Polifem* – F. Levstik *Martin Krpan*;
- Jansson, T. *Mumini* – S. Makarovič *Kosovirji*;
- Lindgren, A. *Bratec in Kljukec s strehe* – L. Kovačič *Možiček med dimniki*;

<sup>7</sup> Antologija z naslovom *Kla kla klasika* (2017) je kakovosten primer posodabljanja kanonskih/obveznih/predlaganih pesmi iz UN za OŠ. Ob vseh pozitivnih značilnostih, ki jih antologija prinaša (posodobitev klasike, ne/knjižni deli knjige, večnaslovnost in medmedijskost), opažam pomanjkljivost – vsa izbrana besedila temeljijo na preseganju tradicionalnega koncepta, ki ni uresničeno do konca – ni avtorice, le omembe treh (S. Makarovič, S. Vegri, B. Štampe Žmavc), kar temelji na UN 2011. To je tudi priložnost za izboljšanje in/ali posodobitev in UN in antologij.

<sup>8</sup> Slovenski etnografski muzej: Panjske končnice. <<https://www.etno-muzej.si/sl/digitalne-zbirke/panjske-koncnice/630lju0010260>>.

- Lindgren, A. *Pika Nogavička* – A. R. Roza *Pika Nogavička*, L. Kovačič: *Najmočnejši fantek na svetu*;
- Milne, A. A. *Medvedek Pu* – K. Kovič *Moj prijatelj Piki Jakob*;
- Orwell, G. *Živalska farma* – A. R. Roza *Živalska kmetija* (strip);
- Živali pokopljejo lovca<sup>9</sup> – S. Makarovič: *Katalenca s studenca*, Živali pokopljejo lovca (radijska igra), A. R. Roza *Lovska* ipd.;
- Petiška, E., Apuleius, L. *Amor in Psiha* – F. Milčinski *Sin jež/Jež se ženi/Ježek Janček*;
- Ovidius, P. N. *Narcis in Eho* – B. A. Novak *Narcis in Eho*;
- Petiška, E., Apuleius, L. *Orfej in Evridika* – B. Š. Žmavc *Pesem za liro* (ilustracije Alenka Sottler);
- Queneau, R. *Zgodba po vaši izbiri* – L. Prap *1001 pravljica*;
- Rodari, G. *Možiček iz niča* – Kovačič, L. *Zgodba o zmešanem računanju*;
- Rotman, T. G. *Princeska Zvezdana* – F. Milčinski *Zvezdica Zaspanka*;
- Schiller, F. *Oda radosti* – F. Prešeren *Zdravljica*;
- Shakespeare, W. *Romeo in Julija* – T. Pavček *Romeo in Julija*;
- Situlska umetnost – A. Peklar *Fant z rdečo kapico* (2005);
- Spyri, J. *Heidi* – J. Vandot *Kekec*;
- Travers, P. *Mary Poppins* – E. Peroci *Moj dežnik je lahko balon*;
- Wilde, O. *Sebični velikan* – C. Kosmač *Smrt dobrodušnega velikana*.

Prepričana sem, da bi morali v UN po vsej vertikali vključevati zlasti kanonske avtorje, torej upoštevati tudi tri najbolj prestižne nagrade oz. nagrajence s področja mladinske književnosti:

- Nobelova nagrada – že predlagani so Kipling, R. *Pesem vračajočega se lovca*, predlagano besedilo v 8. r., in Tagore, R. *Lačni kamni*, domače branje za 9. r. Predlagam še vključitev S. Lagerlofa, H. Mullerja (kolaž pesmi), W. Golding idr.
- Nagrada H. C. Andersena<sup>10</sup> – poleg že uvrščenih (G. Rodari: *Če dedek ne zna pripovedovati pravljic*, 4. r.; A. Lindgren *Pika Nogavička* in *Kljukec s strehe* (branje v nadaljevanjih, 2. in 3. r.), *Kljukec s strehe*, *Ronja*, 114. r.; *Pika Nogavička*, 2. r. in 5. r.; *Detektivski mojster Blumkvist*, *Brata Levjesrčna*,

<sup>9</sup> Slovenski etnografski muzej: Panjske končnice. <<https://www.etno-muzej.si/sl/digitalne-zbirke/panjske-koncnice/630lju0017086>>.

<sup>10</sup> Hans Christian Andersen Awards. <<http://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-awards/?L=0>>.

<sup>11</sup> Točen naslov je *Ronja, razbojniška hči*, in ne *Ronja*, kot je navedeno (UN 2011: 44).

6. r.; M. Gripe *Hroč leti v somraku* (domače branje, 7. r.)), bi lahko bili uvrščeni še mladinski klasiki, npr. T. Jansson, E. Kastner, C. Nöstlinger<sup>12</sup> idr.
- Nagrada ALMA – *Astrid Lindgren Memorial Award* se od leta 2003 podeljuje mladinskim avtorjem, ilustratorjem, pripovedovalcem, bralnim dogodkom. To so svetovni sodobni mladinski klasiki, npr. M. Sendak, C. Nöstlinger, L. Bojunga, P. Pullman, R. Arai, K. Paterson, (Banco del Libro<sup>13</sup>), S. Hartnett, K. Crowther, S. Tan, G. Kuijer, Isol, B. Lindgren, (PRAESA<sup>14</sup>), M. Rosoff in W. Erlbruch.

## Namesto sklepa

Spremembe na kulturnem, družbenem in političnem področju, ki so zaznamovale Slovenijo po osamosvojitvi in vključitvi v Evropsko Unijo, bi na neki način moral odražati tudi učni načrt za slovenščino v osnovni šoli, saj je to temeljni dokument, na osnovi katerega se izvaja pouk, torej je izjemno pomemben za ohranjanje in razvoj nacionalne kulturne dediščine in identitete.

Najbrž so starejši učni načrti (npr. 1984 in 1998) vredni ponovnega premisleka, prav tako bi bilo smiselno znova premisliti pomen in vlogo svetovnih književnosti ter k sodelovanju povabiti eksperte za npr. antično književnost, primerjalno mladinsko književnost, ne/knjižno gradivo, ljudsko slovstvo, hibridne literarne vrste ... (na to opozarja tudi Juvan 2005: 391). Več pozornosti bi veljalo posvetiti medmedijskim in medpredmetnim povezavam.

## Literatura

Bahovec Dolar, Eva et. al., 1999: *Kurikulum za vrtnice: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Blažić, Milena Mileva, 2005: Spremnna beseda. H. C. Andersen: *Pravljice: druga knjiga*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Juvan, Marko, 2005: Kulturni spomin in literatura. *Slavistična revija: časopis za jezikoslovje in literarne vede* 53/3. 379–400.

<sup>12</sup> 2016 Cao Wenxuan (Kitajska), 2014 Nahoko Uehashi (Japonska), 2012 Maria Teresa Andruetto (Argentina), 2010 David Almond (VB), 2008 Jürg Schubiger (Švica), 2006 Margaret Mahy (Nova Zelandija), 2004 Martin Waddell (Islandija), 2002 Aidan Chambers (Velika Britanija), 2000 Ana Maria Machado (Brazilija), 1998 Katherine Paterson (ZDA), 1996 Uri Orlev (Izrael), 1994 Michio Mado (Japonska), 1992 Virginia Hamilton (ZDA), 1990 Tormod Haugen (Norveška), 1988 Annie M. G. Schmidt (Nizozemska), 1986 Patricia Wrightson (Avstralija), 1984 Christine Nöstlinger (Avstrija), 1982 Lygia Bojunga Nunes (Brazilija), 1980 Bohumil Riha (Češka), 1978 Paula Fox (ZDA), 1976 Cecil Bødker (Danska), 1974 Maria Gripe (Švedska), 1972 Scott O'Dell (ZDA), 1970 Gianni Rodari (Italija), 1968 James Krüss (Nemčija), José Maria Sanchez-Silva (Španija), 1966 Tove Jansson (Finska), 1964 René Guillot (Francija), 1962 Meindert DeJong (ZDA), 1960 Erich Kästner (Nemčija), 1958 Astrid Lindgren (Švedska) in 1956 Eleanor Farjeon (Velika Britanija).

<sup>13</sup> Knjižnica *Banco del Libro*, Venezuela, za promocijo in razvijanje bralne pismenosti od leta 1960.

<sup>14</sup> Bralno gibanje v Južni Afriki, Cape Town, od 1992.

Knez, Mihaela, Motik, Dragica, Pirih Svetina, Nataša, Steiner, Melita, Jurkovič, Tatjana, in Jurman, Eva, 2016: *Učni načrt. Dopolnilni pouk slovenščine v tujini*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Zavod RS za šolstvo. <<https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-V140NWK3>>. (Dostop 1. 3. 2017.)

Poznanovič, Mojca et. al., 2008: *Učni načrt. Slovenščina (elektronski vir): gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <[http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf)>. (Dostop 15. 3. 2017.)

Poznanovič, Mojca et. al., 2011. *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. [Elektronski vir] / člani predmetne komisije, avtorji posodobljenega učnega načrta. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_obvezni/Slovenscina\\_obvezni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf)>. (Dostop 13. 2. 2017.)

Poznanovič, Mojca et. al., 2015. Predlog. *Program osnovna šola. Slovenščina*. [Elektronski vir] / člani predmetne komisije, avtorji posodobljenega učnega načrta. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <<http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Predlog-UN-SLO-OS-JUNIJ2015.pdf>>. (Dostop 15. 3. 2017.)



---

# IZHODIŠČA IN POSLEDICE KOMUNIKACIJSKEGA IN TRADICIONALNEGA NAČRTOVANJA POUKA KNJIŽEVNOSTI

---

Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli izhaja iz pojmovanja bralne zmožnosti kot prepleta motivacijskih dejavnikov, bralnih strategij in poznavanja temeljnih sestavin književnosti kot sistema. Književnost je kot način izražanja avtonomna in je ni mogoče podrežati drugim področjem, pouk se načrtuje na podlagi literarne vede, a upošteva tudi bralca in relevantnost besedila zanj, dosledno je uresničeno načelo kontinuitete šolske interpretacije.

**Ključne besede:** bralna zmožnost, komunikacijski pouk, osnovna šola, načrtovanje in izvedba pouka

V začetku devetdesetih let se je v Sloveniji oblikoval nov pristop h književnosti v osnovni šoli, in sicer komunikacijski pouk, ki izhaja iz literarne zgodovine, teorije in recepcije, kar je v skladu z metodologijo literarne vede, katere predmet je »trojen in tričlenski« (Kos 1988: 8) in ga tvorijo avtor (tudi v kontekstu dobe in zgodovinskega razvoja književnosti), delo (tudi v razmerju do literarnega sistema kot nabora literarnih, predvsem žanrskih in slogovnih konvencij) in bralec (kot predmet bralnorazvojnih in splošnih teorij odziva, npr. bralnih vlog, gl. Appleyard 1991). Podlago za svoje literarnovedno izhodišče je črpal v splošni literarni teoriji (gl. Kmecl 1977) ter jasno oblikoval svoja temeljna izhodišča predvsem v razmerju do tradicionalnega pouka književnosti, ki je zasnovan predvsem na zunajliterarnih (npr. vzgojno-poučnih) ali le metodološko parcialnih temeljih (npr. le na literarni zgodovini). Premike in razloge zanje podrobno pojasnjuje M. Kordigel (2001), ko v pregledu prenove učnega načrta za osnovno šolo piše tako od introjkciji ideologije kot o literarnem scientizmu – slednjega opredeljuje v kontekstu splošnega »poznanstvenja« slovenščine kot predmeta, ki se mu je hotela skupina za njegovo

didaktično prenovi izogniti (gl. Kmecl 1995/96). Namesto ideološke vzgojnosti (ali poučne uporabnosti v podrejanju književnosti nekknjiževnim temam) in prepoudarjanju strokovnega branja književnosti, ki se izraža v preobsežnem naboru literarnovednih pojmovanj in poimenovanj, s katero je tradicionalna književnodidaktična šola »otroke navdušeno učila literarne zgodovine in literarne teorije« (Kordigel 2001: 96), je komunikacijski pouk oblikoval drugačno obliko dela z besedili, »pri kateri bi otroci razvijali sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom na poti od sposobnosti sestavljanja spontanega k sposobnosti sestavljanja refleksivnega pomena« (Kordigel 2001: 96). Ta nova književnodidaktična šola je branje in bralni dogodek v razredu povezala z osebnostnim zorenjem bralca, inkulturacijo in multikulturno vzgojo, zmožnostjo razumevanja izročila in drugačnosti, bralno zmožnost pa opredelila kot preplet različnih bralnih dejavnosti, ki jih je mogoče razvijati le z aktivnim delom z besedilom, ne pa le na podlagi učenja o književnosti. Sodobna slovenska didaktika književnosti se je v osnovni šoli zato odrekla zgolj literarnozgodovinskemu programiranju pouka književnosti, saj literarna razgledanost ne pomeni tudi razvite bralne zmožnosti kot prepleta motivacijskih dejavnikov (naklonjenost do branja ali bralna kultura), obvladovanja bralnih postopkov (tj. bralnih strategij) in poznavanja temeljnih sestavin književnosti kot sistema, ki so nujne za prehod od spontanega k razmišljujočemu branju (književno znanje). Na podlagi jasne umestitve književnega znanja med sestavine bralne zmožnosti, s katerim je mogoče »dosegati kvalitetnejšo recepcijo literarnega besedila in intenzivnejše literarnoestetsko doživetje« (Kordigel 2001: 105), nikakor ni mogoče trditi, da je komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli blizu spontanemu doživljanju in nevedenemu prostočasnemu branju, pri katerem so subjektivni bralni odzivi mladih izhodišče in cilj šolskega branja; nasprotno – procesno pojmovanje razvijanja bralne zmožnosti je povsem v skladu s sodobnimi pojmovanji mentorsko vodenega branja kot preseganja (naivnega) prilaščanja besedila (gl. Grosman 2004). Temeljita in s primeri aplikativne didaktike književnosti podprta teorija komunikacijskega pouka književnosti je bila že pred uveljavitvijo novega tipa pouka predstavljena v različnih priročnikih (npr. Saksida 1992, Kordigel 1994, Saksida 1994), svojo sintetično in celostno podobo pa je izoblikovala v obsežni *Didaktiki mladinske književnosti* (435 strani), v kateri avtorica že uvodoma opozarja na nujno bralčevo napredovanje v recepcijski zmožnosti in na to, da bralčevo ravnanje z besedilom »ni povsem poljubno, literarni pomen, ki ga sestavi, pa ne povsem naključen« (Kordigel Aberšek 2008: 25). Pojmovanje pouka kot večsmerne komunikacije, ki poteka med bralcem in besedilom ter različnimi bralci o besedilu, avtorici omogoča, da v danes temeljni didaktični knjigi (vsaj za osnovno šolo) temeljito predstavi enajst prvin recepcijske zmožnosti, bralni razvoj, literarnoestetsko spodbudno okolje z metodami dolgoročne bralne motivacije, vrste uvodne motivacije kot usmerjanja pričakovani mladega bralca k literarni sporočilnosti, metode poglobljanja razumevanja besedila in smiselno uporabo poustvarjalnega pisanja v sklepni fazi dela z besedilom, šolsko interpretacijo slikanice (s prvinami multimodalne pismenosti) ter razvijanje zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih zvrsti in vrst. Avtorica tako uresničuje temeljno metodološko načelo didaktike književnosti v sodobnem času: metodološki pluralizem, v katerem so utemeljena priporočila po raznolikih, glede na



predmet pa kombiniranih (tudi šolskih) analizah književnih besedil. Komunikacijski pouk književnosti tako ni le posledica družbenih sprememb in opustitve ideološkosti književne vzgoje, ampak je usmerjen v sistematično razvijanje bralne pismenosti v povezavi s književnostjo in njenimi različnimi, pogosto tudi komaj primerljivimi vrstami (npr. sodobna mladinska poezija in trivialna književnost); v nadaljevanju je smiselno očrtati njegove temeljne značilnosti (1. do 4.) v povezavi z osrednjimi nesporazumi in stranpotmi, ki se jim še tako domišljena kurikularna zasnova pač ne more izogniti.

1. **Književnost je kot poseben način izražanja avtonomna, ni je mogoče podrežati niti vzgojni niti spoznavni funkciji besedila** (gl. Kos 1983), zato se je pri načrtovanju pouka (na ravni učnega načrta ter letnih in dnevnih priprav učiteljev) nujno izogibati strnjevanju predmetov na podlagi neknjiževnih, praviloma okoljskih (oz. naravoslovnih) tem. A to seveda ne pomeni, da bi bila književnost v takem pouku povsem izolirana od stvarnega sveta in bi njeno branje pomenilo možnost za umik v nerazmišljujoče fantaziranje in doživljanje ugodja ob branju – tak morebitni očitek zavračajo že ugotovitve o inkulturacijski in medkulturno vzgojni vlogi sodobnega pouka, pri katerem učenci »razvijajo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost« (učni načrt, str. 6), prav tako pa vrsta ciljev v učnem načrtu, ki je osredotočena na osebno, medbesedilno in problemsko vrednotenje književnega besedila, ki ga brez povezave s književnim in širšim družbenim kontekstom sploh ni mogoče izvesti.
  
2. **Temeljna veda za načrtovanje pouka** – to je jasno poudarjeno tudi v temeljni starejši specialni didaktiki (gl. Krakar Vogel 1991) – **je literarna veda**, predvsem teoretična spoznanja o bistvu, obstoju in fiktivnosti umetnostnega besedila ter v literarni zgodovini opisani premiki v pojmovanju ustvarjanja in v vsebinsko-slogovnih obeležjih mladinske literature. Načrtovanje pouka v vseh triletjih upošteva sistematično razvijanje bralne zmožnosti, ki jo tvorijo predvsem:
  - zmožnost razlikovanja sprejemanja leposlovja in neleposlovnih besedil,
  - zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb oz. njihovih perspektiv in vloge pripovedovalca (kar je bistvena bralna strategija pouka v celi vertikalni osnovne šole),
  - eidetskopredstavna zmožnost (prostor, čas, motivi),
  - zmožnost razumevanja in povzemanja zgodbe,
  - zmožnost doživljanja prvin posameznih literarnih zvrsti in vrst (npr. pravljicnih prvin, daljših pripovednih vrst (fantastične in realistične pripovedi, trivialne književnosti v drugem triletju), značilnosti pesniškega jezika, prvin gledališkega dogodka oz. dramskega besedila),
  - zmožnost poustvarjalnega odzivanja (pisanje oz. govorjenje in interpretativno branje kot dejavnosti izražanja lastnega razumevanja literarnega besedila).

S temi cilji se dosega raznovrstnost branja, saj se pri pouku poleg literarnega, razmišljajočega, kritičnega in ustvarjalnega branja razvija tudi »glasno interpretativno (estetsko) branje leposlovja« (Žbogar 2013: 39).

Izobraževalnih ciljev je predvsem v prvem in drugem triletju malo; učni načrt torej ne predvideva obsežnega in podrobnega poznavanja izrazov za opisovanje književnosti, pač pa navaja le temeljna poimenovanja, npr. pesem, književna oseba, kitica v prvem ter npr. verz, ponavljanje, fantastična pripoved v drugem triletju – poimenovanj je v tem triletju že bistveno več, vendar jih učni načrt ter sodobni učbeniki uvajajo na ravni razumevanja in rabe, ne pa reprodukcije definicij. To pomeni, da komunikacijski pouk nikakor ni brez književnega znanja, le njegova vloga je drugačna – pojmuje ga kot del bralnih strategij oz. repertoarja (gl. Nodelman 1996), iz katerega bralec črpa, ko se srečuje z novim besedilom. Priklic književnega znanja sam po sebi ni dovolj za razvito bralno zmožnost, še več, redukcija književnega pouka na poznavanje avtorjev, del in slogovnih oznak ali »na objektivno preverljive površinske značilnosti in vsebine umetnostnega besedila, ki za učence niso zanimive« (Grosman 2004: 227), v resnici lahko vodi do odtujevalnih učinkov in odklanjanja branja in pogovora o prebranem. Temelj sodobnega pouka je tako spodbujanje in razvijanje pogovora pri bralnem dogodku (in drugih vrstah kurikularnega branja, gl. Krakar Vogel 2016), s katerimi je povezan književni pouk (domače branje, Cankarjevo tekmovanje, bralna značka); pogovor poteka na različnih ravneh: učenec – besedilo, učenec – učenec, učitelj – učenec, učitelj – besedilo, »šola« – starši (razvijanje družinske oz. družbene pismenosti), pri tem pa je povsem jasno, da je vodja pogovora o prebranem učitelj, ki ga mnenje sogovornikov mora zanimati. Učitelj kot bralni model in avtoriteta upošteva načela književnega pouka, ki so si pogosto v nasprotju: načelo dialošкости, načelo osrednjih avtorjev (poglobljeno se obravnavajo le izbrana besedila, ne kar vsa med predlaganimi) ter načela medbesedilnosti, demokratičnosti in vodenosti bralnega dogodka. Učitelje v osnovni šoli vodi tudi kontinuiteta ciljev pouka od prvega do tretjega triletja: razvijanje bralne kulture in bralnih strategij ter spoznavanje temeljnih poimenovanj, pri tem pa je prav književni pouk opredeljen kot osrednja dolgoročna motivacija za branje. Bralnih motivacij oz. različnih pobudnikov učnega vedenja (Juriševič 2012: 22–35) pri komunikacijskem pouku ni ustrezno videti izključevalno (Berejo otroci iz veselja ali za ocene?), ampak je pri vseh vrstah kurikularnega branja smiselno zagovarjati prepletenost notranje, zunanje in socialne brane motivacije. Brez dvoma pa učitelj, ne glede na nujno omejenost posameznikovega književnega interesa, mora presojati relevantnost izbranih besedil za učence, kar pomeni, da so tudi v učnem načrtu besedila predlagana po načelu priljubljenosti in hkrati reprezentativnosti avtorjev oz. njihovih »pisav« (seveda pa lahko avtorji učbenikov in učitelji izberejo tudi povsem druge avtorje). Literarnozgodovinskega programiranja pouka v prvem in drugem triletju ni zaslediti, tudi v tretjem triletju se ohranjajo in dopolnjujejo vsi funkcionalni cilji oz. vse prikazane sestavine bralne zmožnosti, bistvena razlika pa je predvsem v strukturi in tehtnosti izobraževalnih ciljev; ti podrobno razčlenjujejo literarne vrste, pesniška sredstva in morfološke prvine ter navajajo avtorje, ki naj jih učenci pregledno spoznajo. Besedila v učnem

načrtu so (razen izjemoma) le predlogi, kar pomeni, da je cilje mogoče uresničevati tudi ob drugih besedilih (in ne le ob teh, ki jih zajema učni načrt). Zato tudi nima nobenega smisla preštevati predlaganih besedil in izračunavati deleža svetovne in slovenske, starejše in sodobne, avtorske in folklorne književnosti, prav tako tudi ne razmerja med avtoricami in avtorji – vprašanje, ali ni povezovanje ženske pisave, specifične ženske literarne perspektive oz. tematike v besedilih z biološkim spolom v resnici seksistično, presega okvir in namen tega prispevka.

- 3. Načrtovanje pouka (izbor besedil, ciljev, metod ipd.) mora upoštevati bralca ter njegov predstavi in čustveni svet;** prav v tem se književna didaktika kot medpanožna veda povezuje z drugimi vedami, npr. z razvojno in pedagoško psihologijo ter splošno didaktiko. Pouka književnosti ni mogoče opredeljevati neodvisno od bralca in njegove bralne svobode, »branje in razumevanje že obstoječih besedil [sta] procesa dejavnega tvorjenja pomena oz. opomenjanja samega po sebi mrtvega besedila« (Grosman 1997: 15). Predstavni svetovi in interesi (mladih) bralcev pa v zgodovinskem razvoju in preoblikovanju horizonta pričakovanj, ki je posledica vedno novih bralnih izkušenj, niso nekaj stalnega in nespremenljivega: »Iz odprtosti besedila izvira tudi potreba, da si vsaka generacija bralcev ustvari svojo in za sebe sprejemljivo interpretacijo določenega besedila, ki izvira iz njenih lastnih možnosti aktualizacije besedila.« (Grosman 2004: 177) Če je bralec v tradicionalnem pouku soočen z množico literarnovednih podatkov in opredelitev ter s tujimi razumevanji književnega dela in je preden postavljen privid (objektivnega, preverljivega) prvotnega obstoja besedila (gl. Kos 1983), komunikacijski pouk zagovarja podrobno branje in mentorjevo spodbujanje izražanja in utemeljevanja lastnega mnenja (seveda tudi na podlagi književnega konteksta). Spodbuja tudi prevzemanje različnih bralnih vlog, npr. vlogo igrivega, junaškega, razmišljujočega in raziskujočega bralca (gl. Appleyard 1991) v različnih obdobjih bralnega razvoja, kot bralni model in vodja bralnega dogodka ter sogovornik mladim pa upošteva naslednje:
- besedilo je za bralca relevantno le, če s kako prvino (temo, problemom, junakom ipd.) nagovarja mladega bralca, kar se izraža tudi v izbirnosti vsebin ter uresničevanju individualizacije in diferenciacije;
  - nujna selekcija (tudi temeljnih) književnih del ni znamenje neznanja, ampak subjektivnega izbora in ponudbe, ki jo učenci dopolnjujejo – učitelj v sodobnem pouku ni tisti, ki »ve vse« o književnosti, saj to glede na sodobno književno produkcijo ni več mogoče;
  - izhodiščna točka pouka so učenčevi subjektivni odzivi na besedilo, njegovo specifično, razvojno in izkušensko pogojeno doživljanje in razumevanje prvin besedila;
  - bralec vstopa v dialog z besedilom kot sogovornik, zato lahko besedilo (in npr. njegove idejne, ideološke, čustvene prvine) tudi komentira, kritizira

ali zavrne, hkrati pa se njegovo razumevanje med branjem in v dialogu z drugimi bralci razvija in dopolnjuje – spontanega učenčevega doživetja torej ni smiselno prepoudarjati, saj se z vključitvijo drugih zmožnosti, miselnih procesov in znanj doživetje pogloblja.

Najbolj bistveno se zdi splošno mentorjevo zanimanje za svet mladih – tarnanje o tem, kako da mladi vse manj berejo, kako so jim bralne naloge vse težje, pritiski staršev po prijazni in lahki šoli pa vse hujši, ne deluje motivacijsko ne za mentorja ne za njegove učence. Bolje je, da se že med pripravo na pogovor, ki poteka med bralnim dogodkom, mentor približa predstavnemu svetu mladih – prisluhne npr. njihovi glasbi in njenim sporočilom, jo skuša povezati s književnostjo, ki jo namerava obravnavati, načrtuje odprte in vznemirljive književne probleme, ki omogočajo različne vrednostne opredelitve in poustvarjalne nadgradnje v okviru problemsko-ustvarjalnega pouka (gl. Žbogar 2013: 93–122), a ob tem ne zapade v absolutizacijo interesa ter v »ustvarjalnost zaradi ustvarjalnosti«, ampak poustvarjalne dejavnosti vidi kot pot k poglobljanju razmišljujočega stika s književnostjo. Pri tem je bistveno, da se pri pouku išče ravnotežje med spontanim in reflektiranim branjem; tako absolutizacija »čistega užitka« kot zgolj posredovanje znanja in neindividualizirano, umetno poenoteno branje so stranpoti, ki naj bi se jim pouk, osredinjen na učenca, izogibal.

- 4. Zasnova pouka, predvsem zasnova ciljev oz. bralnih zmožnosti, je stalnica v celotni osnovnošolski vertikali** – učni načrt tako od prvega do devetega razreda osnovne šole uresničuje načelo kontinuitete šolske interpretacije. Ta pouk pa je šibko povezan predvsem z gimnazijskim književnim poukom, za katerega še vedno velja tradicionalno literarnozgodovinsko izhodišče načrtovanja – tudi pisec tega članka se je npr. v prvem letniku gimnazije leta 1981 srečal z Ehnatonovo *Himno sončnemu božanstvu*, kar pomeni, da se kljub drugačnim možnostim (mednarodna matura tovrstnega načrtovanja sploh ne pozna) gimnazijski književni pouk ni bistveno spremenil. Do še večjih razlik prihaja pri preverjanju znanja: medtem ko osnovnošolski zunanji preizkusi (NPZ) uresničujejo načelo dokazovanja bralne zmožnosti ob neznanem besedilu, splošna matura še vedno vztraja pri pretežno vsebinski obnovi maturitetnih del. Tako ostaja odprto vprašanje, ali se je načrt vodje prenoviteljev učnih načrtov zares v celoti uresničil: »jezikovni pouk in vzgojo bo treba vsaj deloma preokreniti v dovolj zadostno in uporabno funkcionalno pismenost, literarno šolanje pa v – preprosto povedano – pridobivanje veselja do branja (kar seveda niti najmanj ne izloča ustreznega literarnovednega znanja)« (Kmecl 1995/96: 4). Nekateri podatki o kakovosti priprav dijakov na maturo tega nikakor ne potrjujejo, saj le slaba tretjina dijakov temeljito prebere tematski sklop, ostali pa le površno ali sploh ne (*Da, oba romana sem prebral(a) temeljito in več kot enkrat.* – 34,80 %, gl. vprašalnik, 2017). O tem, kako se kažejo razlike med tradicionalnim in komunikacijskim poukom, pa zgovorno pričajo

tudi odgovori študentov ljubljanske anglistike, saj »številni izprašani študenti namreč izjavljajo, da so se v osnovni šoli (še kar) zanimali za branje leposlovja (na to kaže tudi raziskava Nataše Pirih, 1998), srednješolsko prisilno razčlenjevanje in obvezno sprejemanje učiteljeve ali učbeniške razlage pa jih je odvrnilo od branja« (Grosman 2004: 249). Skrajni čas je torej, da se sodobno načrtovanje pouka in preverjanja znanja iz osnovne šole premakne še naprej in da tudi dijakinja in dijaki pri pouku dobijo besedo: »Ponavljam: učenci imajo veliko povedati, le (ustrezne) možnosti jim ne damo (dovolj).« (Štrancar 1993: 53).

## Literatura

Appleyard, Joseph A., 1991: *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Juriševič, Mojca, 2012: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kmecl, Matjaž, 1977: *Mala literarna teorija*. Ljubljana, Borec.

Kmecl, Matjaž, 1995/96: Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 41/ 1–2. 3–4.

Kos, Janko, 1983: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Kos, Janko, 1988: Uvod v metodologijo literarne vede. *Primerjalna književnost* XI/1. 1–17.

Kordigel, Metka, 1994: *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kordigel, Metka, 2001: O literaturi v devetletki ali kako smo prenavljali in kako prenovili učni načrt za literarno vzgojo. Ivšek, Milena (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 94–106.

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja*. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

Krakar Vogel, Boža, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 95. 5–16.

Nodelman, Perry, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.

Saksida, Igor, 1992: *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Saksida, Igor, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different.

Štrancar, Marjan, 1993: Elementi za ovrednotenje šolskega eseja. *Esej in šolski esej*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. 47–74.

Vprašalnik, 2017: <[http://slov.si/doc/vprasalnik\\_studenti.doc](http://slov.si/doc/vprasalnik_studenti.doc)>. (Dostop 11. 11. 2017.)

*Učni načrt = Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2011.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)>. (Dostop 11. 11. 2017.)

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

# KNJIŽEVNI POUK V OSNOVNI ŠOLI MED TRADICIJO IN SODOBNOSTJO

## Oživljanje žanrov slovstvene folklore pri mladih bralcih

---

V prispevku je obravnavana problematika književnega pouka v OŠ v luči nekaterih pomislekov, izraženih na posvetu (Ljubljana 2017), o umeščenosti in obravnavi književnih besedil iz slovstvene folklore, antike in svetega pisma v osnovnošolski UN za slovenščino (2011) in aktualna osnovnošolska berila. Na podlagi pregleda UN in izbranih beril je ugotovljeno, da sta delež in obravnava navedenih besedil v glavnem zastopana tako v UN kot tudi v berilih, posebej je ob besedilih pomemben didaktični instrumentarij, ki upošteva recepcijske zmožnosti različno starih učencev in njihov dejavni stik s predlaganimi besedili. Le-tega spodbuja in razvija komunikacijski pouk književnosti.

**Ključne besede:** književni pouk v OŠ, učni načrt za slovenščino, berila, didaktični instrumentarij, žanri slovstvene folklore

### Uvod

V poročilu o posvetovanju<sup>1</sup> *Pouk književnosti za človečnost, dialog in stik s samim seboj* (Premk Bogataj 2017: 71) je zapisano, da Janko Kos pri književnem pouku v OŠ med drugim »pogreša vsebine s področja ljudskega slovstva, antike in svetega pisma. Iz zadnjega predlaga izbor, ki ne zahteva teoloških dilem, kot sta npr. *David in Goljat* in *Prilika o zgubljenem sinu*, torej zgodbe socialno-moralnih vsebin.« Na problematiko skromnega izbora antičnih in svetopisemskih besedil pri književnem

---

<sup>1</sup> O posvetu poroča tudi Boža Krakar Vogel (2017) v prispevku *Vsestranski vpogled v pouk književnosti*.

pouku v OŠ sem pred 25 leti opozorila v članku Žanri slovstvene folklorne v šoli<sup>2</sup> (Medved Udovič 1994: 130–141).

Bistveno je, da v didaktični prilagoditvi interpretacije pravljicnih in mitskih besedil<sup>3</sup> učence miselno angažiramo in razvijamo sposobnost kritičnega mišljenja. Ta je predpogoj učenčevega dejavnega stika z besedilom, kar pri književnem pouku spodbujamo tako, da učenčevi domišljiji, spontanemu doživljanju pravljicnega oz. mitskega besedila pridružujemo književno znanje (zaznavanje prvin besedila) in mu pomagamo pri artikulaciji lastnega, samostojnega pogleda na tovrstna besedila. Tudi psiholingvistična teorija Vygotskega (1983) potrjuje povezavo med spontanim izražanjem spoznavno doživljajskega sveta z jezikovnimi sredstvi in naučenimi (pridobljenimi) jezikovnimi sredstvi, ki mlademu bralcu lahko služijo bodisi za spontano bodisi za zavestno jezikovno rabo.

### Slovstvena folklorna v osnovnošolskih berilih v devetdesetih letih prejšnjega stoletja

V prispevku o žanrih slovstvene folklorne (Medved Udovič 1994) je zapisan predlog o umestitvi biblijske zgodbe o stvarjenju sveta<sup>4</sup> v izbor književnih besedil v osnovnošolskih berilih. Učenci so v devetdesetih letih prejšnjega stoletja spoznali starogrški bajeslovni svet v berilu za šesti razred (Kocijan in Šimenc 1991). O biblijskem izročilu v naši književnosti, ki je močno prisotno v slovenski kulturni tradiciji, pa takrat pri književnem pouku učenci niso izvedeli ničesar. Avtorja berila sta upoštevala osnovnošolski UN za slovenščino iz leta 1983, v katerem glede na takratni družbeno-politični sistem še ni bilo predvidenih književnih vsebin, povezanih z Biblijo; novi osnovnošolski UN za slovenščino pa je po spremembi družbeno-političnega sistema nastal leta 1998. Martina Mejak namreč v svoji disertaciji *Diahrona in sinhrona analiza didaktičnega instrumentarija v osnovnošolskih berilih* ugotavlja, da se pri berilih ponavlja vzorec, ko po spremembi družbeno-političnega sistema nastopi najprej prehodno obdobje, tako »se tudi na primeru beril mešata

<sup>2</sup> Cilj razčlenjevanja pomenske zgradbe žanrov slovstvene folklorne je usmerjati učenca k ponovnemu branju teh besedil, da bi njegovo dojetje čim bolj ustrezalo ustroju obravnavanega žanra in njegovim recepcijskim zmožnostim. Osnovno literarno vedenje pa je tudi predpogoj za njegovo ustvarjalno pisanje primerljivih žanrov.

<sup>3</sup> Mitične povedke in pravljice odgovarjajo na večna vprašanja o resnici in pravičnosti ter o iskanju človekove identitete, o smislu človekovega življenja in o njegovem mestu v svetu. Miti na zastavljena vprašanja dajejo določnejše odgovore, v pravljicah pa jih lahko le zaslutimo. Pravljica nam v nasprotju z mitično povedko nikoli ne posreduje resnice naravnost, na neposreden način, pač pa nam pomaga razvijati željo po spoznavanju pravične razrešitve v razpletu dogajanja. Splošno znano je, da nam pravljice in miti govorijo v jeziku simbolov. V obojih zasledimo podobne tipične osebe in zelo podobne nadnaravne dogodke, razlikuje pa se način njihovega prikazovanja. Dogodki v mitičnih povedkah so opisani kot nekaj izjemnega, kar se ne more pripetiti sleherniku, medtem ko so pravljicni dogodki, čeprav nenavadni in skoraj neverjetni, prikazani kot povsem običajni. Temeljna razlika med obema vrstama pripovedi je v njunem zaključku, v mitičnih povedkah je praviloma tragičen, v pravljicah pa srečen.

<sup>4</sup> Učenci se v današnjem času z Biblijo lahko seznanijo tudi na spletu (BIBLIJA.net).



staro in novo oz. je opazna makroprodukcija beril, po dobrem desetletju pride do korenite šolske reforme, spremembe učnih načrtov in izdajanje novih beril« (2017: 188). Poudarja še, da bi bila za preučevanje beril zanimiva prav ta prehodna obdobja, ki bi jih opazovali glede na spreminjanje seznama avtorjev v različnih izdajah, delež slovenskih, jugoslovanskih in svetovnih avtorjev, poreklo svetovnih avtorjev itd. (2017: 188).

Starogrško bajeslovje je v navedenem berilu za šesti razred osnovne šole (1991) predstavljeno v dveh odlomkih, in sicer v prirejenem proznem besedilu o Odisejevem postanku na otoku Kiklopov, drugo besedilo je odlomek iz Ovidovega *Dedala in Ikara*. Učenci so v tistem času brali tudi slovenski bajki *Volkodlak*, kjer nastopa nižje bajeslovno bitje, značilnost slovenske bajke, in *Vilo*, ki jo je po ljudski pripovedi svobodno prikrojil J. Trdina. V članku so pomisleki navedeni predvsem glede na preskromen obseg bajčnih besedil, saj učenci z branjem in razčlenjevanjem štirih besedil, dveh grških in dveh slovenskih bajk, nikakor niso mogli usvojiti celovitejšega pogleda na bajčno (mitsko) književno formo. Ob vseh navedenih bajčnih/mitskih besedilih v takratnem šestem berilu so bile bralne naloge, ki naj bi sistematizirale spoznanja o bajki,<sup>5</sup> zastavljene pogosto premalo konkretno oz. niso dovolj pripomogle k celoviti podobi bajke.

### **Slovstvena folklorja v UN za slovenščino in v izbranih osnovnošolskih berilih po letu 2000**

Kako naj se lotimo šolske obravnave pravljice, povedke, bajke, upoštevajoč recepcijo mladega bralca, literarnovedne izsledke ter didaktiko književnosti, je bilo vprašanje, s katerim so se ukvarjali sestavljavci beril na prelomu stoletja pri kurikularni prenovi.

Že avtorji tradicionalnih didaktičnih priročnikov za poučevanje slovenskega jezika in književnosti, npr. Janko Bezjak (1906: 43), so se zavedali, da je »pripovedovanje učencev (je) jako važno za obuditev in izobrazbo fantazije, naj si že ponavljajo basni, pripovedke, pripovedi, ki so jih slišali ali čitali, ali naj že sami izmišljajo slične pripovedne snovi. Posebno pri izmišljanju mora njih domišljija močno delovati, zato te vaje jako priporočam.«

<sup>5</sup> Pri bralnih nalogah, ki omogočajo sistematiziranje znanja, ima pomembno vlogo bralec – interpret, ki se kaže v tem, da med sprejemanjem in razumevanjem leposlovnega dela, v našem primeru mitične pripovedke in pravljice, sooblikuje njun pomen glede na horizont pričakovanj. Hans-Georg Gadamer v knjigi raziskav *Resnica in metoda* (2001) opredeli horizont kot »vidni krog, ki zajema in vključuje vse to, kar je vidno s kake točke. Pri aplikaciji na mislečo zavest potem govorimo o ozkosti horizonta, o možni širitvi horizonta, o odpiranju novih horizontov itn.« V nadaljevanju Gadamer piše, da »imeti horizont pomeni ne biti omejen na to, kar je najbližje, temveč zmoci gledati onkraj tega. Kdor ima horizont, zna pomen vseh reči znotraj tega horizonta pravilno oceniti glede na bližino in oddaljenost, velikost in majhnost. Temu ustrezno pomeni izdelava hermenevtične situacije pridobitev pravega horizonta spraševanja za vprašanja, ki se nam postavljajo glede izročila« (251). Tudi Wolfgang Iser se v knjigi *Bralno dejanje* (2001) ukvarja s pojmom horizonta, ki ga povzema po Gadamerju in ga povezuje še s temo (Iser 2001: 158).

Izmed navedenih oblik Bezjak meni, da »moramo pravljici dati prvo mesto v izobrazbi otroške fantazije. Njihova vsebina jim kaže mnogo lepši svet, nego je istiniti; svet, ki leži mnogo bliže njihovemu otroškemu naziranju in mišljenju« (42).

Navajenost na šablonsko/šolsko delitev književnosti na ustno in pisno/pismeno nam zamegljuje dejstvo, da so prvine pripovedovanja in žive govorne improvizacije pogosto prikrite tudi v pisni slovstveni tradiciji, saj so tudi avtorji sami pogosto pripovedovalci. Tako je pravljica brez pripovedovalca nekaj povsem abstraktnega. Eden izmed ciljev obravnave književnih besedil je, kako učence učinkovito voditi, da bodo pripovedovali (ustno in pisno) zgodbe s pomočjo forme. Literarnoteoretični in didaktični viri ter praktične izkušnje so temeljno vodilo in opora za izdelavo didaktično-metodičnih izhodišč za obravnavo kratkih (preprostih) književnih vrst v šoli, kot sta npr. bajka in povedka.

Zaradi navedenega sem v članku (1994) predstavila nekatere možnosti šolske obravnave bajčnega besedila. Zasnovala sem primere bralnih nalog, ki učenca usmerjajo k njegovemu celovitejšemu sprejemanju. Odločila sem se za biblijski zgodbi o začetku sveta in človeštva (*Sveto pismo* 1975: 11–12) in David premaga Goljata (279–281), ki vsebujeta prvine mita, na osnovi katerih lahko mladega bralca (od 11. do 12. leta) motiviramo za razčlenjevanje najopaznejših elementov mitske strukture. Pri opredelitvi mita (bajke) se po Jollesu (1974) sprašujemo, kdaj je sploh začetek nekega mita. Jolles je zanj izbral biblijsko zgodbo o začetku sveta in človeštva. Prav takšna vprašanja pa predvidevamo, da vedno znova vznemirjajo odraščajočega bralca. Mitska razlaga v svetem pismu v pripovedni obliki, biblijsko privzdignjenem slogu in v obliki pogovora (Bog je rekel: »Bodi svetloba!«) posreduje potek stvarjenja sveta in njegovih pojavov na domišljjski način kot antipod naravoslovni znanstveni razlagi. V biblijski zgodbi o Davidu in Goljatu pa učenci spoznajo za mit značilni nastopajoči osebi, ki sta shematični in nosilki bipolarnih lastnosti. Literarna tradicija je v svojih delih pogosto aludirala na svetopisemske osebe in jih preinterpretirala. Učenčevo bralno pozornost učitelj usmerja k razvozlanju mitskega pomena in k njegovim strukturnim elementom, ki učencu pomagajo oblikovati celovitejši in globlji pogled na mitsko besedilo, ki od njih zahteva tudi poznavanje nekaterih osnovnih informacij iz bajeslovja (starogrškega, krščanskega ipd.), kar pa je šibka stran slovenske osnovne šole. Zaželeno je medpredmetno sodelovanje z učitelji zgodovine, saj je za razumevanje okoliščin nastanka biblijskih besedil za učence pomembno, da pridobijo osnovni zgodovinski okvir, v katerega sta umeščeni biblijski zgodbi.

Pri pisanju na temo biblijske tematike učenci najraje aktualizirajo bajeslovna bitja in domišljjsko obarvana potovanja, kjer so sami popotniki, na kar vplivajo tudi televizijske oddaje s to tematiko. Slovensko bajčno tradicijo pa je, kjer je še živa, bolje oživljati pri literarnih krožkih. V nekaterih mestnih okoljih je namreč že povsem izumrla.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Naslonili smo se na izsledke literarnega in zgodovinskega krožka osnovne šole iz Dutovelj. Mentorica nam je posredovala zapise članov literarnega krožka, ki so zapisovalci slovstvene folklorne kraških vasi. Zanimalo nas je, kako mladi poslušalec sledi pripovedi odraslega in prenese le-to glede na svoje recepcijske in pisne zmožnosti iz govornega v pisni kod. Rezultati so bili dobri, v glavnem pa so učenci zapisovali bajke s preprosto fabulo in duhovito poanto.

Marija Stanonik (1990) ugotavlja, da raziskovalci književnosti čedalje bolj upoštevajo bralca, ki vedno znova vzpostavlja z besedilom novo razmerje,<sup>7</sup> prav tako je pomemben zapisovalec slovstvene folklorne, četudi gre za mladega zapisovalca, saj prihaja ta s folklornim izročilom svojega kraja v neposredni stik, s posebnimi tudi doživljajskimi referencami. Tako so izpolnjeni pogoji, ki jih navaja Stanonik (1990: 45), da za zapisovanje in redakcijo slovstvene folklorne pridobivamo k sodelovanju tudi tiste, ki ne obvladajo »znanstvenega« zapisa, vendar morajo biti le-ti doma iz istega narečnega območja kakor pripovedovalec. Pri zapisovanju učencev gotovo prihaja do prilagajanja snovi lastnemu obzorju in doživljanju posameznih žanrov slovstvene folklorne. Barbara Ivančič Kutin (2011: 157) posebno pozornost namenja »prekodiranju, tj. prenosu procesa živega pripovedovanja v trajen zapis«, pri čemer opredeli tri enakovredne ravnine slovstvene folklorne: tekst (besedno izražene prvine), tekstura (izvedba) in kontekst (družbena situacija, v kateri poteka pripovedovanje). Vse tri ravnine pa so med seboj tesno povezane (157). Prekodiranje besedil v tri oblike zapisa (zvočni ali videoposnetki, fonetične transkripcije in priredbe, približane knjižnemu jeziku) je namenjeno namreč bralcu, ki ni bil prisoten v času živega pripovedovanja (158).

Upoštevati moramo, da je pri zapisu vključeno tudi nezavedno in nehoteno delovanje ob oblikovanju prevzete snovi. Stanonik v zvezi s problematiko zapisovanja slovstvene kulture opozarja, »da je treba na zapisovalca gledati bolj dinamično in ga tudi teoretično upoštevati v slovstvenofolklornem dogajanju« (46). Dodaja tudi, da je zaradi »različnih zgodovinskih okoliščin in osebn(ostn)ih naravnosti zapisovalcev, /.../ treba sprejeti dejstvo različnih načinov zapisovanja in si na tej podlagi brez strokovne vzvišenosti iskati sodelavcev tudi na terenu« (prav tam).

Poudarki nekaterih razpravljavcev na posvetu o skromni uvrstitvi besedil slovstvene folklorne, svetopisemskih in antičnih besedil pri književnem pouku v OŠ so me spodbudili, da sem pregledala aktualni osnovnošolski učni načrt za slovenščino (2011) in osnovnošolska berila<sup>8</sup> glede na zastopanost navedenih besedil, ki so podlaga književnemu pouku.

Analiza osnovnošolskih UN za slovenščino (1983 in 1997, osnutek, 1998) in veljavnih osnovnošolskih beril v 90. letih prejšnjega stoletja (Medved Udovič 1993, 1998) je bila opravljena prav zaradi problematike izbora žanrov slovstvene folklorne in pa tudi dramskih besedil v osnovnošolskih berilih ter vpeljave bralnih nalog v didaktičnih instrumentarijih v skladu s komunikacijskim modelom učenja

<sup>7</sup> Vzpostavljen odnos do besedila je hkrati aktiven in receptiven. Z bralčevo pomočjo neko besedilo spregovori, kar pomeni, da je potencialni pomen dela mogoče konkretizirati glede na njegovo aktualno vlogo, seveda pa le do tiste mere, kjer je možno zapolniti referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo s svojim predrazumevanjem sveta in življenja (Jauss 1998).

<sup>8</sup> Berilo je učbenik, namenjen književnemu pouku, ki praviloma sledi ciljem in standardom znanja za književnost UN za slovenščino. Za učitelja je učno sredstvo, za učence pa je učni vir (Kovač idr., 2005).

in poučevanja književnosti v OŠ (Rosandić 1991, Krakar Vogel 1989/90, Saksida 1994, Kordigel 1994, Medved Udovič, 1992 idr.).

Vpeljava 9-letne OŠ in novi UN za slovenščino (1998) sta botrovala snovanju novih beril, izhajajoč iz povsem novo zastavljenega osnovnošolskega UN za slovenščino. Kot soavtorica sem sodelovala v avtorski skupini pri pripravi beril za 6. razred (*Kdo se skriva v ogledalu*, 1997, 2012) in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (*Sreča se mi v pesmi smeje*, 7. razred, 1997, 1999, 2010 itd., *Dober dan, življenje*, 8. razred, 1999, 2012 itd. in *Skrivno življenje besed*, 9. razred, 1999, 2012 itd.). Konceptualno zasnovano beril je pripravil Igor Saksida, izšla so pri Mladinski knjigi. V navedenih berilih sta vključeni biblijska zgodba o stvarjenju sveta in zgodba o stvarjenju sveta po indijanskem mitu Popol Vuh, izbor slednje je bil na posvetovanju označen kot manj posrečen. Odločitev, da je med mitska besedila vključena indijanska zgodba, je bila premišljena, saj je seznanjanje z oddaljenimi kulturami, ki so tudi v pripovedni obliki na svojstven način razlagale stvarjenje sveta, pomemben cilj današnje sodobne šole.<sup>9</sup> Ali je monokulturni šolski sistem v današnjem času v Sloveniji, stičišču različnih kultur in jezikov, še povsem sprejemljiv in učinkovit, je vprašanje, ki presega namen pričujočega prispevka.

Iz slovenske bajčne tradicije je znana skupina bajk, ki jih je Jakob Kelemina zbral v delu *Bajke in pripovedke* (Celje, 1930) v razdelku Svet in njegova ureditev. Med njimi je vzporednica biblijski zgodbi o stvarjenju sveta *Početek sveta*, ki je že zaradi svoje zgoščene pripovedi in razvidne zgodbe primerna za dodatno branje besedil s svetopisemsko tematiko.<sup>10</sup> Antična besedila in besedila o stvarjenju sveta pa so: Homerjeva *Odiseja* (odl.), biblijska zgodba o stvarjenju sveta, Plinij ml., *Izbruha Vezuva*, Ovid-Sovre, *Orfej in Evridika*; za domače branje pa so predlagane *Stare grške bajke* E. Petiške. Pregled osnovnošolskih beril v drugem (5. in 6. razred) in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju<sup>11</sup> glede zastopanosti slovstvene folklore in antičnih besedil v le-teh kaže, da jih je v 5. razredu 9 od 77 predlaganih besedil, v 6. razredu 4 od predlaganih 53, v 7. razredu 9 od 52, v 8. razredu 4 od 52, v 9. razredu je predstavljena *Pesem nosačev žita*. Zastavlja pa se vprašanje, koliko je sploh smiselno le preštevanje del z določeno tematiko, saj učitelj v književni pouk lahko vključi in obravnava tudi besedila iz slovstvene folklore, ki so povezana z

<sup>9</sup> Marko Stabej (2006: 6) v članku *Kdo si, ki govoriš slovensko?* piše, »socialna in geografska homogenost enojezične situacije, ki je bila dolgo časa idealizirani cilj slovenskega narodnega gibanja, se zaradi družbenih, gospodarskih in kulturnih sprememb, pa tudi zaradi ideoloških pritiskov postavlja pod vprašaj« in nadaljuje, da »večjezikovna zmožnost govorcev slovenščine kot prvega jezika postaja potreba današnjega časa«. Prav slednje narekuje medkulturno odpiranje šole, ki pa ni mišljeno le kot razvijanje večjezikovne zmožnosti učencev, pač pa tudi vzpostavljanje modela medkulturnega razvoja otrok in drugačno učno kulturo. Oboje naj bi vključevali tako prenovljeni učni načrti tudi za prvi jezik/materinščino, tj. slovenščino, kot tudi didaktična gradiva.

<sup>10</sup> Učenci svetopisemske zgodbe in njihove razlage lahko berejo še v knjigi *Zgodbe Svetega pisma* (1992).

<sup>11</sup> Natančneje so bila pregledana osnovnošolska berila založbe MK, izdana po letu 1998.

domačim okoljem, aktualizirana so lahko tudi z živim pripovedovanjem povabljenih večjih pripovedovalcev. Kot usmerjevalec učnega procesa pa je pri svoji izbiri besedil povsem avtonomen.

Osnovnošolski UN za slovenščino (2011), razdeljen na tri vzgojno-izobraževalna obdobja, vključuje besedila iz slovstvene folklorne v vseh obdobjih, in sicer: v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so v razdelku o literarnovednem znanju povezani tudi z ljudskim slovstvom naslednji pojmi: pesem, pravljica, pripoved, književna oseba, naslov, kitica, odlomek, avtor. V prvem obdobju spoznajo učenci slovenske ljudske pravljice (21–22) ter pesmi iz antologije ljudskih pesmi *Pojte, pojte, drobne ptice*; za branje v nadaljevanjih sta predlagani *Babica pripoveduje* (slovenske ljudske pripovedi) in *Mamka Bršljanka* (svetovne ljudske pripovedi). V drugem obdobju so v razdelku o literarnovednem znanju, povezanim z ljudskim slovstvom, naslednji pojmi: ljudsko književno besedilo, pripovedništvo, pesništvo; ljudska pravljica, živalska pravljica. Antologije, predlagane v branje v drugem obdobju, so *Slovenske narodne pravljice*, *Mamka Bršljanka*, svetovne ljudske pripovedi ter *Sto najlepših pravljic iz slovenske in svetovne književnosti*. V 2. obdobju pa je med cilji poseben poudarek namenjen tudi ustvarjanju pravljic (40): npr. pišejo pravljico po pravljичni shemi, tipično slovensko pravljico, okvirne pravljice, živalske pravljice itd. Ljudsko slovstvo se v tretjem obdobju osredotoča na povedko (razlagalno, zgodovinsko), bajko, balado in romanco ter vlogo bajeslovnih bitij in junakov v besedilu. Tudi v tem obdobju je predvideno, da učenci ustvarjajo bajko in povedko ter skupinsko zbirajo ustno izročilo in ga zapisujejo. Med predlaganimi besedili so iz slovstvene folklorne *Volkodlak*, *Ajda in Slovenci*, *Kralj Matjaž* in *Peter Klepec*, *Vedomec*, Trdina (prir. ljudske) *Vila* (prozna besedila), *Pegam in Lambergar*, *Kalevala* (odl.), *Galjot*, *Oblaki so rdeči* (lirska besedila).

## Sklep

V pregledanem osnovnošolskem UN za slovenščino (2011) in izbranih osnovnošolskih berilih od 5. do 9. razreda je ugotovljeno, da so cilji, povezani s slovstveno folkloro, z nekaterimi svetopisemskimi in antičnimi besedili, zastopani v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Berila v glavnem sledijo predlaganim besedilom iz UN, v marsikatero berilo pa sestavljavci uvrščajo tovrstna besedila po lastnem premisleku. Omembe vreden je ob njih obsežen didaktični instrumentarij, ki mladega bralca spodbuja ne le k doživljanju, razumevanju in vrednotenju teh besedil, pač pa tudi k njihovemu (po)ustvarjanju in zbiranju slovstvene folklorne v domačem kraju ter k odstiranju tako slovenske kot tuje kulturne dediščine v sodobnem času. Takšen didaktični instrumentarij vsebuje ob besedilih iz slovstvene folklorne npr. berilo za 6. razred OŠ s pomenljivim naslovom *Sledi do davnih dni*, razdelek *Prisluhni pravljicam iz davnih dni. Kdo v njih živi? In kaj se kralju, ptici in desetnici zgodi?* Slovstvena folklorna je tematizirana ob 15 besedilih, vseh je v berilu 59, pri čemer

v veliki meri upošteva medkulturno razsežnost<sup>12</sup> pravljčnih oz. bajčnih motivov ter upošteva tudi bibliopedagoško vlogo šolske knjižnice.<sup>13</sup>

Poudariti velja, da večina aktualnih osnovnošolskih beril ob vseh besedilih vsebuje razvejan in kompleksen didaktični instrumentarij, ki omogoča in spodbuja učni pogovor ter pred-, med- in pobralne dejavnosti, s katerimi učenci in učitelji odstirajo pomen in smisel besedil ter tudi, kot navedeno, razvijajo medkulturno zmožnost. Berilo je pri književnem pouku sicer nepogrešljivo, predstavlja pa vendarle le enega izmed učnih virov. Štefanc (Kovač 2005) pri oblikovanju didaktičnih gradiv opozarja na načelo aktivnosti in problemskosti, ki podpira učenčeve dejavnosti v učnem procesu.

Na posvetu je bil med večjimi pomanjkljivostmi književnega pouka v OŠ izpostavljen prezrt literarnozgodovinski okvir, ki da ni smiselno vgrajen niti v UN za slovenščino (2011) niti ga ne vsebujejo berila, delovni zvezki in priročniki, kar je zanesljivo vredno ponovnega premisleka in strokovne utemeljitve ob prenovi osnovnošolskega UN za slovenščino in novonastalih didaktičnih gradivih za književni pouk. Ob že uveljavljenem komunikacijskem pristopu za književni pouk pa bi v tretjem obdobju kazalo postopoma vključiti še pristopa, ki temeljita bodisi na problemskem pouku bodisi na sistemski didaktiki. Krakar Vogel (2017) je namreč naglasila, da se v zadnjem obdobju književni pouk naslanja na didaktično-metodični pristop sistemske didaktike, ki v večji meri izhaja tudi iz kontekstualnih dejavnikov in vplivov dobe pri obravnavanih besedilih in njihovih avtorjih. Posvetovanje se je dotaknilo za didaktiko književnosti oz. za književni pouk aktualnih tem.

## Viri

Golob, Berta, Medved Udovič, Vida, Honzak, Mojca, Mohor, Miha, in Saksida, Igor, 2010: *Sreča se mi v pesmi smeje. Berilo 7, berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Golob, Berta, Medved Udovič, Vida, Mohor, Miha, in Saksida, Igor, 2012: *Kdo se skriva v ogledalu? Berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Honzak, Mojca, Medved Udovič, Vida, Mohor, Miha, in Pirih Svetina, Nataša, 2012: *Skrivno življenje besed. Berilo za 9. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Honzak, Mojca, Medved Udovič, Vida, Mohor, Miha, in Pirih, Nataša, 2012: *Dober dan, življenje. Berilo za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

<sup>12</sup> Tudi v berilih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, npr. za 3. razred OŠ *Kdo bo z nami šel v gozdček* (MK, 2012) je poleg besedil iz slovstvene folklore predstavljen tematski sklop, ki tematizira medkulturni vidik, *Križemkraž po Evropi*, s kratkimi ljudskimi besedili iz Francije, Španije, Velike Britanije, Makedonije in Češke.

<sup>13</sup> Npr. v razdelku v didaktičnem instrumentariju berila *Sledi do davnih dni* (2004) Knjižnica, prihajamo! piše: Kdo si bo v knjižnici izposodil knjigo arabskih pravljic *Tisoč in ena noč?*. V nadaljevanju je predlagan način branja pravljic v zbirki v obliki podajanke, pripovedovanja in skupnega branja (143).

Kocijan, Gregor, in Šimenc, Stanko, 1991: *O domovina, ti si kakor zdravje. Slovensko berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kordigel, Metka, Medved Udovič, Vida, in Saksida, Igor: 2004: *Sledi do davnih dni. Berilo za 5. razred 8-letne in 6. razred 9-letne osnovne šole*. Mengeš: Založba Izolit.

Kordigel, Metka, Saksida, Igor, in Berta Golob, 2015: *Na krilih besed. Berilo 5, berilo za peti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Medved Udovič, Vida, Tilka, Jamnik, in Jožica, Ciber, 2012: *Kdo bo z nami šel v gozdiček*. Berilo za 3. razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

*Sveto pismo stare in nove zaveze*, 1974. Ekumenska izd. Ljubljana: Britanska biblična družba.

UN 2011 = Poznanovič, Mojca idr., 2011. *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)>. (Dostop 1. 10. 2017.)

*Zgodbe Svetega pisma*. Izbral, uredil in spremna besedila napisal Janko Kos, 1992. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

## Literatura

Gadamer, Hans-George, 2001: *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Iser, Wolfgang, 2001: *Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Ivančič Kutin, Barbara, 2011: *Živa pripoved v zapisu: kontekst, tekstura in prekodiranje pripovedi Tine Kravanja iz Bavšice*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

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

Jolles, André (v nem. izvir.: *Einfache Formen*, Tübingen, 1958), 1978. *Jednostavni oblici*. Zagreb: Biblioteka.

Kelemina, Jakob, 1930. *Bajke in pripovedke slovenskega ljudstva z mitološkim uvodom*. Celje: Družba Sv. Mohorja.

Kordigel, Metka, 1994. *Mladinska literatura, otroci in učitelji: komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti I. in II. del*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kovač, Miha, Šebart K., Mojca, Krek, Janez, Štefanc, Damijan, in Vidmar, Tadej, 2005: *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Krakar Vogel, Boža, 1990. *Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. Jezik in slovstvo* 35/4–5. 91–98.

Krakar Vogel, Boža, 2017: *Vsestranski vpogled v pouk književnosti. Slovenščina v šoli* 20/2. 67–70.

Medved Udovič, Vida, 1993: *Interpretacija književnih besedil za osnovno šolo. Komunikacijski model poučevanja književnosti na osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Medved Udovič, Vida, 1994: Žanri slovstvene folklore v šoli. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 21/37. 130–141.

Medved Udovič, Vida, 1998: *Literarna recepcija v osnovni šoli s posebnim poudarkom na mladinski književnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Mejak, Martina, 2017: *Diahrona in sinhrona analiza didaktičnega instrumentarija v osnovnošolskih berilih*. Doktorsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije.

Premk Bogataj, Eva, 2017: Pouk književnosti za človečnost, dialog in stik s samim seboj. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 44/98. 71–75.

Rosandič, Dragutin, 1991: *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja.

Saksida, Igor, 1994: *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja.

Stabej, Marko, 2005: Kdo si, ki govoriš slovensko? Mikolič, Vesna, in Marc, Karin Bratina (ur.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Založba Annales.

Stanonik, Marija, 1990: *Slovstvena folklor v domačem okolju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vygotskij, Lev Semenovič, 1983: *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.



*POUK KNJIŽEVNOSTI  
V SREDNJI ŠOLI IN GIMNAZIJI*



---

## II

---

Boža Krakar Vogel  
*Univerza v Ljubljani*  
*Filozofska fakulteta*

UDK [37.091.3:82]:373.5(497.4)

# MODELI KNJIŽEVNEGA POUKA V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU

---

V članku prikazujem, kako so se od druge polovice 70. let 20. stoletja do sodobnosti pri nas razvijali pogledi na književni pouk v gimnazijah, se oblikovali v nekatere modele, in kako so bili ti vgrajeni v prakso ob reformah šolskega sistema. Iz nekaterih raziskav povzemam tudi aktualno stanje pri književnem pouku v gimnazijah.

**Ključne besede:** književni pouk v gimnazijah, eksterna matura, komunikacijski pouk, recepcijska didaktika književnosti, sistemska didaktika književnosti, diferenciacija

## Uvod

Književni pouk, posebno srednješolski in posebno gimnazijski, je za strokovno in širšo javnost občutljiva in vznemirljiva dejavnost. O tem pričajo odzivi vsakokrat, kadar se, navadno ob splošnih kurikularnih reformah, obetajo večje spremembe, pogosto pa tudi ob posamičnih, za določen del javnosti manj sprejemljivih ravnanjih. Načrtovanje tega področja oz. pouka materinščine nasploh zato nikakor ni enako kot pri drugih šolskih predmetih, saj je povezano z dojemanjem naše identitete in vrednostnih prioritete v različnih družbenih segmentih.

V zadnjih slabih štirih desetletjih so najbolj poglobljeni in reflektirani odzivi spremljali spremembe književnega pouka v gimnazijah. Tu se spričo kompleksnih književnih vsebin in možnosti obravnave srečujejo najrazličnejša družbena, kulturna in pedagoška pričakovanja, kakršna imamo do bodočih izobražencev, ki naj bi pridobili pri pouku književnosti znanje, razvili osebnostno občutljivost ter motivacijo in odgovornost

za ohranjanje in razvijanje naše kulturne identitete. Didaktika književnosti, ki naj bi ta ambiciozna in raznosmerna pričakovanja selekcionirala, integrirala, oblikovala didaktična načela in jih prevedla na območje kurikula, je skozi desetletja ustrezne rešitve iskala v več smereh, ki poudarjajo bodisi vlogo bralca bodisi besedila ali njegovega konteksta.

V članku bomo pregledali, kako so se v obravnavanem časovnem obdobju razvijali različni modeli, napredujoči iz tradicionalnega reproduktivnega pouka k sodobnejšim transformacijskim pristopom, in utemeljeni z različnimi pogledi na pouk književnosti, kakršen naj bi po vsakokratnih prepričanjih najbolj prepričljivo opremljal učence za dožemanje kompleksnih učinkov stika z literaturo.

## 70. in 80. leta 20. stoletja – pred usmerjenim izobraževanjem in po njem

Živahne refleksije, napovedujoče spremembe, ki so v teku teh desetletij vplivale na posodabljanje književnega pouka, so se pojavljale že v drugi polovici 70. let prejšnjega stoletja. Razpravljalci, npr. Breda Rant (1977), Meta Grosman (1978), Silvo Fatur (1979), Vinko Cuderman (1981) so bodisi v reviji *Jezik in slovnost* bodisi v samostojnih raziskavah, sklicujoč se na sodobne tuje didaktične poglede, izražali kritičnost do tedanjega književnega pouka kot reprodukcije literarno zgodovinske faktografije in se zavzemali za to, da bi pouk postal dejavnejši, usmerjen v učenčevo branje in interpretacijo literarnih besedil.

Ta možnost se je najprej skušala uresničiti v reformi usmerjenega izobraževanja, ki se je v praksi začelo v šol. l. 1980/81. Branju in interpretaciji literarnih besedil, urejenih v zvrstno tematske sklope, naj bi namenili delo v tretjem in četrtem letniku 4-letnih srednjih šol za izobraževanje različnih profilov, ki so nadomestile poprejšnje gimnazije. Prvi dve leti pa naj bi bili namenjeni literarnozgodovinskemu pregledu slovenske in svetovne književnosti. Poskus se je z več vidikov izkazal kot neuspešen: učitelji, navajeni poprejšnjega reproduktivnega pouka, so literarnozgodovinski pregled širili še v višje letnike, tudi zato, ker interpretacije niso bili večji. Poleg tega so kritiki snovalcem učnih načrtov in učbenikov očitali ideološkost pri izbiranju in razlaganju literarnih vsebin.<sup>1</sup> Poskus ideologizacije je dosegel vrh s predlogom centralizacije pouka za celo Jugoslavijo, v t. i. skupnih jedrih sredi 80. let. Tako naj bi v vseh republikah na stopnji usmerjenega izobraževanja pri pouku književnosti obravnavali enaka dela in avtorje in v enakem številu, ne glede na nacionalno okolje (povsod npr. po 10 centralno določenih slovenskih, po 10 srbskih, hrvaških ...), in na ta način vzgajali novo »jugoslovansko zavest«. Poskusu so se najprej uprli slovenski pisatelji, nato pa celotna javnost, in ni bil realiziran (Zlobec 1983). Usmerjeno izobraževanje se je sredi 80. let končalo, polemike o dvigu kakovosti literarnega pouka pa prinašale nove zamisli in določnejše zahteve, da je pri književnem pouku glavni cilj aktiviranje učencev za delo z besedilom oz. »vzgoja bralne kulture«, ki

<sup>1</sup> Polemični očitki so predvsem leteli na avtorja literarnozgodovinsko zasnovanih učbenikov za prvi in drugi letnik, *Književnost I, II*, Silva Faturja. Več virov je navedenih v Krakar Vogel 1992.

je »utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja« (Paternu 1983/84: 155).

### **Eksterna matura**

Prva sistemska sprememba, ki je skušala udejanjiti intenzivne didaktične pobude iz 80. in začetka 90. let, zahtevajočimi dejaven, v branje in učenca usmerjen literarni pouk, je bila eksterna matura, ki je bila uvedena l. 1995. Snovalci so, v svesti si posledične veljavnosti za pouk, za cilj književnega dela izpita iz slovenščine postavili preverjanje kandidatove sposobnosti branja in interpretacije literarnih besedil v razlagalnem ali razpravljalnem eseju in temu delu izpita namenili 50 % ocene. Na ta način se je dejaven književni pouk kot komunikacija med bralcem in besedilom začel sistematično uveljavljati že pred kurikularno prenovo.<sup>2</sup>

### **Kurikularna prenova**

Pravo legalnost, umeščenost v spremembe celotne vertikale šolskega sistema in razumljivost za širšo javnost pa so opisane spremembe pridobile šele s kurikularno prenovi, prvo celotno šolsko reformo v samostojni Sloveniji. Potekala je od 1995 do 1998, novi učni načrti pa so začeli veljati 1998/99. Poglavitna sprememba je bila uvedba devetletne osnovne šole, v pedagoškem smislu pa še poudarek na funkcionalnih ciljih, uporabnem znanju ter razbremenitev vsebin v učnih načrtih. Učni načrti za pouk materinščine/književnosti so šele zdaj oblikovali celotne didaktične podlage za komunikacijski pristop, ki se je poprej izvajal v praksi parcialno in brez uvida v celotno didaktično strukturo.

Kot temeljni cilj pouka književnosti na celotni vertikali je bila postavljena dejavna komunikacija učenca z literaturo, tj. branje literature pri pouku in sodelovanje učencev pri interpretaciji, s čimer se procesno večja njihova bralna sposobnost za doživljanje, razumevanje in vrednotenje literature ter za izražanje o vsem tem. Kot temeljna metoda za uresničevanje tega cilja je bila priporočena šolska interpretacija v sistemu sedmih faz (Krakar Vogel, 1991, 2004).

Spremenil se je tudi nabor vsebin oz. predpisan/priporočen seznam literarnih del, med katerimi so bile nekatere enote izbirne, saj je bil skupni obseg vsebin zmanjšan zaradi časa, predvidenega za dejavno sodelovanje učencev.<sup>3</sup> Poglavitno načelo

<sup>2</sup> Premik je izzval burne reakcije med učitelji, v stroki in v širši javnosti, posebno je bil na udaru esej na literarno temo. Ponavljala so se vprašanja, kot npr.: Zakaj se esej imenuje esej? Zakaj se piše nujno iz književnosti? Zakaj na podlagi navodil? Zakaj se ocenjuje analitično, in ne opisno? Zakaj so zanj predpisana točno določena besedila? Zakaj so ustna vprašanja sestavljena tako in ne drugače? – V medijih so bili zgovorni naslovi zapisov anonimnih in znanih avtorjev, npr. Maturant: Mora biti ravno književnost pod esejističnim udarom? *Delo*, 5. 5. 1995.

<sup>3</sup> Z longitudinalno empirično raziskavo, ki sem jo vodila na ZRSS med 1992 in 1996, smo ugotovili, da je minimum za povprečno obravnavo besedila 2–3 ure. To je bil poseben projekt, v katerem je skupina učiteljev natančno poročala o obravnavah besedil od 1. do 4. letnika.

razvrstitve vsebin za srednje šole pa je ostalo tradicionalno literarno zgodovinsko, z nekaterimi medbesedilnimi ekskurzi v sodobno književnost (1998).

### **Recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti**

Specialno didaktična doktrina, na kateri temeljijo učni načrti za slovenščino iz kurikularne prenove, je komunikacijski pouk. Temelji na pedagoških načelih »na učenca osredinjenega pouka« oz. učenčeve dejavne komunikacije z učno vsebino, čemur na področju književnosti ustrezajo na bralca osredotočena literarnovedna spoznanja teorije odziva in teorije recepcije. Zato to poučevalno paradigmo imenujemo tudi recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti (Krakar Vogel, Blažič, 2013).

Uspešnost pouka je po načelih recepcijske didaktike odvisna od upoštevanja bralečevih pričakovanj, ki naj se jim prilagaja izbira besedil, »ki prikazujejo za bralca relevanten, smiseln problem« (Saksida, 2003: 24), ter metode pouka – v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor, druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijski projekti z izrabo računalniške tehnologije). Učinki oz. cilji takega pouka se uresničijo v motiviranem bralcu, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad posega po branju tudi sam in ob prostem času.

Za boljše zaznavanje literarnoestetskih prvin v branih besedilih bralec sicer potrebuje nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine, vendar je to v funkciji širjenja obzorja pričakovanj. Nadgrajevanje uporabnega literarnega znanja, potrebnega za razmišljujoče opazovanje besedila v sistemsko znanje (tj. umeščanje spoznanih prvin v hierarhično strukturo pojmovnih kategorij, npr. literarno morfoloških ali literarno razvojnih), ni cilj pouka po paradigmi recepcijsko komunikacijske didaktike. Zato je v času kurikularne prenove bila tudi za srednje šole močna težnja po redukciji systemskega kontekstnega literarnega znanja (literarne in kulturne zgodovine), pač z namenom, razbremeniti učence faktografije, ki da jemlje prostor literarno estetski komunikaciji: »Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila /.../ učitelj pa ne posreduje več *tuje učenosti* v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev.« (Saksida 2003: 104.) Oziroma: »Pouk branja in dejansko spodbujanje in usvajanje bralne zmožnosti terjata izredno intenzivno in dolgotrajno delo z besedili /.../, zato pri tako naravnem pouku navadno ne bi smeli izgubljati časa s prekomernimi podatki iz literarne zgodovine in imeni avtorjev.« (Grosman 2004: 136.) – Čeprav je, kot rečeno, razporeditev avtorjev in besedil za srednje šole ostala literarnozgodovinska, je bil kontekst okrnjen na najnujnejše, osrednja dejavnost pri pouku pa poglobljena interpretacija predpisanih literarnih besedil.

## Posodobitvena reforma

Ker so se v desetih letih pokazale nekatere pomanjkljivosti pri uvedenih novostih kurikularne prenove in potrebe po nekaterih spremembah, se je oblast 2008 odločila za sicer manj korenito »posodobitveno reformo«.

Smernice za spremembe pri gimnazijskem književnem pouku so nakazovali rezultati raziskav (Ivšek 2007, Poznanovič Jezeršek 2008), praktične izkušnje, pa tudi novosti v pedagoških pristopih, usmerjenih v razvijanje ključnih zmožnosti. Pokazala se je šibka literarna, splošna kulturna razgledanost in odsotnost zgodovinske perspektive pri dijakih. Zato je bila v prenovljenem učnem načrtu za gimnazije bolj poudarjena vloga literarno- in kulturnozgodovinskih vsebin, tj. umeščanje posameznih branj v literarni sistem ter ugotavljanje in vrednotenje vloge literature kot dela kulturnega in družbenega življenja v sodobnosti in preteklosti.

## Sistemsko komunikacijska didaktika književnosti

Nakazani pristopi temeljijo na načelih druge literarno didaktične usmeritve, imenovane zaradi opiranja na systemske teorije literature systemska didaktika književnosti. V tej se pouk literature pojmuje kot spoznavanje teksta v kontekstu. Pouk za razvito bralno in književno kulturo na višji ravni po tem pojmovanju vključuje tako branje in interpretacijo (doživljanje, razumevanje, vrednotenje) posameznih literarnih besedil kakor tudi sistematično spoznavanje in razumevanje dejavnikov literarnega in kulturnega konteksta v slovenskem in mednarodnem okolju v sodobnosti in preteklosti (po Krakar Vogel, Blažič 2013). Ponovni močnejši poudarki na kontekstu torej niso enaki kakor pri tradicionalnem dogmatsko reproduktivnem pouku, ko je bila dijakova interpretacija besedila s ciljem vzgoje bralne sposobnosti obrobna ali zapostavljena dejavnost (Rosandić 2005). V sistemski paradigmi velja, da se kontekst povezuje z večplastnim branjem besedil, njihovo primerjanje, umeščanje in aktualizacija pa temelji na dijakovem dejavnem sodelovanju pri oblikovanju celostnih predstav o družbeno-kulturnih in literarnih dejavnikih v določenih časovno prostorskih okoliščinah.

Opis dveh didaktičnih modelov, primerljiv s cilji, ki jih za književni pouk identificira Evropski literarni okvir (2012),<sup>4</sup> pomeni, da je didaktična načela treba spreminjati in nadgrajevati po šolski vertikali, ne pa v vseh vzgojno izobraževalnih programih upoštevati zgolj en književnodidaktični model. Tako je smiselno, da se sistemskodidaktični paradigmi najbolj približuje pouk književnosti v gimnazijah, recepcijski paradigmi pa v osnovni šoli. V drugih programih gre za ustrezne kombinacije didaktičnostrukturnih prvin (Krakar Vogel 2018).

<sup>4</sup> Evropski literarni okvir za učitelje (2012) identificira štiri literarnodidaktične modele, primerljive z dvema usmeritvama, ki ju poznamo in izvajamo pri nas. Kulturni in estetsko lingvistični model (s ciljema razvijati kulturno zavest in estetsko doživetje) sta primerljiva z načeli systemske didaktike, model razvijanja socialne zavesti in osebnostnega razvoja pa z načeli recepcijske didaktike.

## Učinki v praksi

Učni načrti iz l. 2008 so še v veljavi, rezultati raziskav med učitelji in učenci v zadnjih letih pa nakazujejo po eni strani njihovo učinkovitost in po drugi potrebe po nekaterih spremembah. Ugotovitve o učinkih povzemamo po nekaterih empiričnih raziskavah (Florjančič 2014, Jožef Beg 2015):

- Dijaki v prostem času malo berejo. V raziskavi Janje Florjančič (2014) je ugotovljeno, da v prostem času bere le 12 % gimnazijcev, pa še ti med počitnicami preberejo največ tri knjige.

Precej povednih ugotovitev nudi večplastna longitudinalna empirična raziskava o razvijanju ključnih zmožnosti gimnazijcev pri slovenščini (Jožef Beg 2015):

- Dijakov besedila za šolsko branje ne privlačijo, drugo literaturo pa zelo redko berejo.<sup>5</sup>
- Učitelji svoj trud za razvijanje ključnih zmožnosti dijakov (npr. z medpredmetnim povezovanjem) ocenjujejo višje (povprečna ocena 4,5 na petstopenjski lestvici) kot kažejo rezultati v odgovorih dijakov o samoučinkovitosti (povprečna ocena 3,5) in znanje dijakov (povprečna ocena 2).
- Dijaki imajo o svojem znanju oz. obvladovanju nekaterih spretnosti višjo samopodobo, kot to pokaže njihova uspešnost s preizkusi znanja.
- Napredek dijakov je v znanju in samoocenah od prvega do tretjega letnika neznaten.
- Dijaki kljub razviti digitalni zmožnosti zelo malo uporabljajo e-vire za pridobivanje informacij s področja književnosti in kulture (ocena ne dosega 3, čeprav svojo splošno digitalno zmožnost ocenjujejo s 4,5). Tudi na družabnih omrežjih ne marajo razpravljati o branju.

Nazadnje smo empirično raziskali še, kako bivši maturanti, ki so bili v l. 2016/17 študenti prvih letnikov različnih fakultet, in njihovi učitelji dojemajo učinke splošne mature iz slovenščine. V raziskavi je sodelovalo 773 brucev z vseh štirih slovenskih univerz in 235 gimnazijskih učiteljev iz vseh slovenskih regij. Navedli bomo nekaj bolj in nekaj manj ugodnih rezultatov za sedanji koncept izpita, ki smo jih pridobili spomladi 2017:

- Da matura razvija zmožnost branja literature in razpravljanja o prebranem, meni 69,41 % brucev in 84,68 % učiteljev, da izpit spodbuja sposobnost razumevanja besedil, pravi 56,39 % brucev in 74,89 % učiteljev, da spodbuja tvorjenje besedila, pa 67,66 % brucev in 75,74 % učiteljev.
- Med negativnimi platmi bruci izpostavljajo, da bi bilo treba bolj upoštevati interese in zmožnosti dijakov, pa da matura ne spodbuja pozitivnega odnosa

<sup>5</sup> Naše opazovanje prakse kaže, da šolsko (kurikularno) branje ne vzbuja »odpora« samo zaradi »neprivlačnosti« izbora, ampak v veliki meri tudi zaradi napora, ki ga je potrebno vlagati v dejavnosti refleksije in izražanja pri drugostopenjskem branju (Krakar Vogel 2016).



do materinščine in ne nudi ustreznega znanja za študij na univerzi. Ne vpliva pozitivno na kakovost pouka, medtem ko učitelji menijo, da vpliva. Učitelji poleg tega menijo še, da je matura primerna predvsem za povprečne dijake in da ocenjevanje ne omogoča dovolj občutljive ločljivosti med zelo dobrimi in odličnimi dijaki.

- Učitelji in bruci menijo, da so pri maturi potrebne spremembe. Iz odgovorov brucev predvsem razberemo, da naj bi se matura bolj približala interesom in zmožnostim (manj zmožnih) dijakov (38,68 %), ki naj bi imeli možnost izbirati raven, nižjo od sedanje.
- Več kot tretjina brucev tudi meni, da bi bilo treba več poudarka nameniti preglednemu literarno-kulturnemu in slovnično-pravopisnemu znanju, čemur se pridružujejo sugestije za zmanjšanje odstotka esejske ocene (na 40 %). Kar zadeva maturitetni sklop, pravzaprav ne sklepamo, da vprašani izražajo željo po spremembah<sup>6</sup> – ne bi se prepričljivo odločali za besedila domačega branja niti za pisanje eseja ob neznanem besedilu.<sup>7</sup>
- Za večje strukturne spremembe eksternege in internege dela se je odločala v različne smeri manj kot tretjina učiteljev.<sup>8</sup>
- Dvoravninskost mature odklanja več kot polovica učiteljev. Pri brucih pa bi se jih tretjina odločila za raven, nižjo od sedanje, če bi bilo to mogoče, tretjina pa za višjo od sedanje, če bi jim to prineslo 8 točk. Vendar pa jih dobra polovica ravni ne bi spreminjala, četudi bi imeli možnost.

## Nekaj razmislekov

Naštete in druge ugotovitve, celoviteje prikazane v posameznih raziskavah, dajejo poleg diagnoze tudi smernice za prihodnje ravnanje in postopno razvijanje opisanih modelov književnega pouka.

V nasprotju s konceptualno premišljenimi načeli za zunanjo diferenciacijo<sup>9</sup> pa se zdi manj domišljena zamisel o notranji nivojski diferenciaciji v homogenih skupinah, kakršno bi terjala dvoravninska splošna matura iz slovenščine. Pri nadaljnjih korakih kaže vendarle upoštevati tudi širok krog anketiranih uporabnikov in njihove predloge za izboljšave izpita v raziskavi iz 2017, ki kljub kritičnosti ne kažejo pretirane zagretosti za maturo na dveh ravneh. Uvedba take splošne mature zbujata vrsto novih

<sup>6</sup> Esej bi pisali na podlagi izbranih kakovostnih sodobnih in klasičnih literarnih besedil, meni 38,72 % učiteljev in 37,26 % brucev – to pa je pravzaprav tudi sedaj načelo oblikovanja maturitetnega sklopa.

<sup>7</sup> Za pisanje eseja ob neznanem besedilu bi se odločilo 10,21 % učiteljev in 12,42 % brucev. Za pisanje na podlagi izbranih besedil iz domačega branja pa 18,30 % učiteljev in 21,40 % brucev.

<sup>8</sup> Npr. Eksterni del naj obsega le esej na literarno ali neliterarno temo (22,98 %) ali le testne naloge iz jezika in književnosti (28,72 %) ali matura naj bo le interna (5,53 %).

<sup>9</sup> V okviru splošne zunanje diferenciacije so smiselne tudi notranje prilagoditve glede na specifikko v obzorjih pričakovanih dijakov v heterogenih skupinah znotraj različnih smeri, t. i. fleksibilna notranja diferenciacija in individualizacija (Kerndl 2013), ki pa ne predpostavlja (le) dveh vnaprej določenih nivojev.

vprašanj in pomislekov, npr. katere cilje postaviti na obeh ravneh pri pouku jezika in književnosti, kako narediti učne načrte, kako oblikovati skupine dijakov (bodo financerji omogočili oblikovati manjše skupine ali pa bo ta ambicija obremenila že tako preobremenjene učitelje?), kako usposabljati učitelje, in šele potem, kako oblikovati maturitetni izpit ... Zdaj imajo v enotnem izpitu vsi kandidati možnost pridobiti, brez predhodne nivojske diferenciacije in segregacije pri pouku, najvišjo oceno na maturi. Možnost, da vsakdo pridobi na maturi iz materinščine 8 točk, obenem razumemo kot priložnost, da pri mladih, ki nadaljujejo šolanje na univerzi, poleg znanja aktivira tudi globlji odnos do materinščine kot področja posebnega pomena. Ta možnost je v našem celotnem šolskem sistemu (tudi v družbi nasploh) edinstvena priložnost, da je materinščini/prvemu jeziku tudi dejansko priznan status pomembne družbene vrednote, kar po našem mnenju nedvomno sodi tudi v nacionalni »koncept znanja za prihodnost«. Mogoče se je strinjati, da so nekateri dijaki (po mnenju anketiranih učiteljev okrog 17 %), ki so zmožni dosežkov nad sedanjo ravnijo izpita. Vendar to ne more biti razlog, da se odzame možnost za najvišjo maturitetno oceno vsem ostalim. Zato kaže razmisliti o predlogu, ki ga nakazuje Alojzija Zupan Sosič na Slovlitu: »Za nadarjene lahko poskrbimo tako, da jih nagovorimo k tekmovanju v slovenščini, dodatnemu branju, pripravi dodatnih nalog, sodelovanju v šolskem glasilu ...« (10. 10. 2017) – in te dejavnosti sistemsko nagradimo z dodatnimi točkami za vpis na nekatere študijske smeri.

## Sklep

Glede na rezultate iz omenjenih raziskav bo v praksi treba razmišljati o dvojem:

- a) Modela, po katerih je oblikovan kurikulum za pouk književnosti pri nas, sta sodobna in primerljiva z modeli, ki jih razgrinja Evropski literarni okvir za učitelje (2012). A kaže, da takšni ali drugačni bolj ali manj domišljeni modeli še niso jamstvo za uspešen pouk.
- b) Pot do razvijanja kompleksne literarne zmožnosti, kakršno naj bi dosegali dijaki v skladu z načeli sistemske didaktike, ki vključuje kritično ustvarjalno branje raznovrstnih besedil in dejaven odnos do književnosti s ponotrzanjem zanimanjem za tekst in kontekst, omogočajo predvsem ustrezni pristopi v praksi. Učenci sodobnih, za branje in književnost sicer nenavdušenih generacij, po lastnih besedah pri motivirajočem pouku vendarle pokažejo dovolj intenzivno zanimanje za književnost. Pouk, ki vsebuje veliko ur, oblikovanih kot zanimiv literarni dogodek, ima zato več možnosti spreminjati akcijski interes učencev v bolj trajno zanimanje za literaturo. Za tovrstno povečanje kakovosti stika z literaturo pa lahko največ naredijo prav učitelji v neposrednem stiku z učenci. Čeprav so načeloma zelo prizadevni, bi, manj obremenjeni s kvantiteto (število učencev, ur ...), skratka, podprti z nekaterimi naklonjenimi sistemskimi posegi, imeli več možnosti za poglobljeno delo z učenci, za dosledno in prepričljivo prikazovanje literature kot sodobne možnosti za oblikovanje osebnostne in socialne integritete posameznika.

Povedano se izteka v sklep, da kaže pri snovanju novih modelov ali pri razvijanju obstoječih več pozornosti posvečati prav učiteljem – njihovi profesionalni rasti, osveževanju znanja, pridobivanju in preizkušanju novih spoznanj, vsemu, na kar so varuhi šolskega sistema v zadnjih letih, ko so seminarje za učitelje postavili na stranski tir, udobno pozabili.

## Literatura

Cuderman, Vinko, 1981: *Interpretacija sodobne slovenske lirike v srednji šoli*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Dović, Marjan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Fatur, Silvo, 1977: O šolski interpretaciji literarnega besedila. *Jezik in slovstvo* 22/7. 203–208.

Florjančič, Janja, 2014: *Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami književnega pouka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Grosman, Meta, 1978: Pouk literarne interpretacije. *Jezik in slovstvo* 5/6. 140–149.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia. <<https://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2017/005924.html>>; <<https://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2017/date.html#5923>>. (Dostop 27. 3. 2018.)

Ivšek, Milena (ur.), 2007: *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti*. CRP. Razvojno-raziskovalni projekt 2004–2006. Sklepno poročilo. Ljubljana: ZRSŠ.

Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kerndl, Milena, 2013: Nekaj bistvenih ugotovitev raziskave o izvajanju notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah tretjega triletnja. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slavistika in regijah – Nova Gorica*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije: Ljubljana. 257–260.

Krakar Vogel, Boža 2018: Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. *Slovenščina v šoli*, št. 1 (v tisku).

Krakar Vogel, Boža, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 43/95. 5–16.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 1995: Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 51–60.

Krakar Vogel, Boža, 1992: *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Krakar Vogel, Boža, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

*Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 2012. <<http://www.literaryframework.eu>>. (Dostop 27. 8. 2017.)

Paternu, Boris, 1984: Kaj hočemo s poukom književnosti? *Jezik in slovstvo* 29/5. 155–162.

Poznanovič Jezeršek, Mojca, 2012: *Načrtovanje in spremljava pouka književnosti v gimnazijah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

*Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2017 – slovenščina*. <[www.ric.si/splosna\\_matura/predmeti/slovenscina/](http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina/)>. (Dostop 21. 5. 2017.)

Rant, Breda, 1977: *Stopnja učenčeve sprejemljivosti za nekatera klasična slovenska besedila*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Rosandić, Dragutin, 2005: *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Saksida, Igor, 2003: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 93–108.

*Učni Načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Obvezni del učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah iz leta 1998. <[www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Gimnazije/UN\\_SLOVENCINA\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf)>. (Dostop 5. 9. 2017.)

Zlobec, Ciril, 1983: *Kaj pa je tebe treba bilo ... ali Skupna jedra*. <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-2ZDXGKDU/bab3622c-477b>>. (Dostop 6. 11. 2017.)

---

# PRIPOVEDNIŠTVO NA MATURI IZ SLOVENŠČINE IN PROBLEM VREDNOTENJA V ŠOLSLEM ESEJU

---

Prispevek se osredotoča na predpisana pripovedna besedila na maturi od 1995 do splošne mature 2019. Osvetljuje njihovo zastopanost (v primerjavi z dramskimi deli) ter njihovo literarnozgodovinsko, žanrsko in tematsko raznolikost. Premisliti skuša tudi o potrebah in možnostih razširitve izbora. Posebna pozornost je posvečena vrednotenju kot enemu od ciljev sistemske didaktike književnosti in njegovi praktični uresničljivosti v šolskem eseju kot najkompleksnejši obliki preverjanja znanja književnosti na srednješolski ravni.

**Ključne besede:** splošna matura iz slovenščine, sistemska didaktika književnosti, cilji, šolski esej, izbor literarnih besedil

## Seznam predpisanih besedil na maturi od leta 1995 do splošne mature 2019

Matura 1995: Aleksander S. Puškin, *Jevgenij Onjegin*; Marcel Proust, *Combray*; Albert Camus, *Tujec*; Josip Jurčič, *Deseti brat*; Ivan Tavčar, *Visoška kronika*; Rudi Šeligo, *Triptih Agate Schwarzkobler*.

Matura 1996: Ivan Cankar, *Kurent*; Izidor Cankar, *S poti*; Lojze Kovačič, *Resničnost*; Marjan Rožanc, *Ljubezem*; Pavle Zidar, *Sveti Pavel*.

Matura 1997: Sofoklej, *Antigona*; William Shakespeare, *Hamlet*; Henrik Ibsen, *Nora*; Ivan Cankar, *Hlapci*; Dominik Smole, *Antigona*; Drago Jančar, *Veliki briljantni valček*.

Matura 1998: Molière, *Tartuffe*; Anton Tomaž Linhart, *Ta veseli dan ali Matiček se ženi*; Nikolaj V. Gogolj, *Revizor*; Ivan Cankar, *Za narodov blagor*.

Matura 1999: Henrik Ibsen, *Strahovi*; Oscar Wilde, *Saloma*; Ivan Cankar, *Pohujšanje v dolini Šentflorjanski*; Slavko Grum, *Dogodek v mestu Gogi*.

Matura 2000: Ivan Tavčar, *V Zali (Amandus)*; Ivan Pregelj, *Matkova Tina*; Prežihov Voranc, *Ljubezen na odoru*; Edvard Kocbek, *Črna orhideja*; Ciril Kosmač, *Sreča*; Andrej Hieng, *Grob*.

Matura 2001: Guy de Maupassant, *Debeluška*; Aleksander S. Puškin, *Pikova dama*; Vladimir Bartol, *Konec pustolovstva*; Prežihov Voranc, *Samorastniki*; Alojz Rebula, *Votel je Kras*.

Splošna matura 2002: Marjan Rožanc, *Ljubezen*; Lojze Kovačič, *Prišleki* (1. del); Jani Virk, *Smeh za leseno pregrado*.

Splošna matura 2003: Vladimir Bartol, *Alamut*; Fjodor M. Dostojevski, *Zločin in kazen*.

Splošna matura 2004: Vladimir Bartol, *Alamut*; Aldous Huxley, *Krasni novi svet*.

Splošna matura 2005: Vitomil Zupan, *Menuet za kitaro*; Ernest Hemingway, *Komu zvoni*.

Splošna matura 2006: Ivan Tavčar, *Visoška kronika*; Fjodor M. Dostojevski, *Zločin in kazen*.

Splošna matura 2007: Milan Kundera: *Neznosna lahkost bivanja*; Milan Dekleva, *Pimlico*.

Splošna matura 2008: Molière, *Tartuffe*; Ivan Cankar, *Kralj na Betajnovi*; Friedrich Dürrenmatt, *Fiziki*; Matjaž Zupančič, *Vladimir*.

Splošna matura 2009: Jane Austen, *Prevzetnost in pristranost*; Andrej Hieng, *Čudežni Felix*.

Splošna matura 2010: Andreï Makine, *Francoski testament*; Lojze Kovačič, *Prišleki* (2. del).

Splošna matura 2011: Feri Lainšček, *Ločil bom peno od valov*; Gustave Flaubert, *Gospa Bovary*.

Splošna matura 2012: Nikolaj V. Gogolj, *Revizor*; Henrik Ibsen, *Stebri družbe*; Ivan Cankar, *Za narodov blagor*; Vinko Möderndorfer, *Limonada slovenica*.

Splošna matura 2013: Per Petterson, *Konje krast*; Ciril Kosmač, *Pomladni dan*.

Splošna matura 2014: William Shakespeare, *Hamlet*; Ivan Cankar, *Kralj na Betajnovi*; Friedrich Dürrenmatt, *Fiziki*; Drago Jančar, *Veliki briljantni valček*.

Splošna matura 2015: Lojze Kovačič, *Otroške stvari*; Nathalie Sarraute, *Otroštvo*.

Splošna matura 2016: Lev N. Tolstoj, *Ana Karenina*; Feri Lainšček, *Ločil bom peno od valov*.

Splošna matura 2017: Vladimir Bartol, *Alamut*; Aldous Huxley, *Krasni novi svet*.

Splošna matura 2018: Ciril Kosmač, *Pomladni dan*; Anne Michaels, *Ubežni delci*.

Splošna matura 2019: Maja Haderlap, *Angel pozabe*; Andrej Makine, *Francoski testament*.

### **O izboru besedil**

Seznam predpisanih besedil od mature leta 1995 do splošne mature 2019 kaže, da pripovedništvo bodisi v obliki krajših žanrov (povesti, novel, kratke proze) bodisi romanov močno prevladuje nad poezijo in dramatiko. Slednja je bila na maturi zastopana šestkrat, poezija pa doslej še ni bila razpisana. Pripovedna besedila tvorijo torej močno prevladujoč delež dosedanjih izborov. O izboru dramskih besedil je pred nedavnim kritično razmišljala Mateja Pezdirc Bartol in ugotovila, da so se članice in člani maturitetne komisije pri sestavljanju sklopov odločali za reprezentativna, kanonska dramska besedila, toda večinoma taka, ki so bila dijakom že znana, saj so bila v veliki večini vključena v učni načrt ali obravnavana vsaj s krajšimi informacijami, če že ne zastopana z odlomki. Opozorila je, da se poseganje po novejši svetovni dramatiki na maturitetnih seznamih zaključuje z letom 1962 (z Dürrenmattovi *Fiziki*), v učnih načrtih pa z eksistencialistično dramatiko in dramo absurda, torej okrog leta 1950, medtem ko so bila za maturo izbrana slovenska besedila vendarle nekoliko mlajša, dve dramski deli pa sta bili celo že iz slovenskega poosamosvojitvenega časa. Ugotovila je tudi, da gre pri izbranih besedilih za strukturno tradicionalno dramatiko, da iz svetovne zakladnice dramatike manjkajo dela, nastala v zadnjih šestdesetih oziroma skoraj že sedemdesetih letih in opazila popolno odsotnost dramatičark. Izbori pripovednih del, zlasti romanov, so se ji zdeli drznejši in bolj inovativni, ker vsebujejo poleg preverjenih kanonskih del tudi povsem sodobna besedila in v okviru šolskega kurikulumuma tudi povsem neznane avtorje (Pezdirc Bartol 2015: 88).

Poglejmo si torej izbor pripovednih besedil nekoliko pobliže. Po začetnih seznamih v prvih dveh eksternih maturitetnih letih 1995 in 1996, ti so obsegali šest (pol tujih, od tega celo en roman v verzih, in pol slovenskih del) oziroma pet obsežnejših slovenskih besedil, so bila tri leta na maturi dramska besedila, sprva šest, nato štiri. Nato je prišlo na vrsto šest krajših slovenskih pripovedi, ki so po času nastanka približno

iz prve polovice dvajsetega stoletja in leta 2001 pet novel, od katerih sta bili dve iz evropske novelistike devetnajstega stoletja in tri novejša slovenska besedila. Na splošni maturi 2002, po sedmih letih tipanj v različne smeri, že opazimo krajšanje seznama na tri slovenska besedila, od katerih je eno ponovljeno s prejšnje mature. Sledi pet matur, do leta 2007, ko se ponavlja vzorec en tuj, evropski roman, lahko tudi iz devetnajstega stoletja, in eno sodobno, slovensko besedilo, pri čemer se nekateri romani (npr. *Visoška kronika*, *Zločin in kazen*) ponavljajo iz prejšnjih let. Leta 2008 spet sledi intermezzo z dramatiko, splošna matura 2009 pa v že nekako utečeno dvojico enega slovenskega in enega tujega, evropskega romana, vpelje novoto: pojavi se Jane Austen, prva pisateljica v maturitetnih izborih, z romanom iz zgodnjega devetnajstega stoletja, in slovensko besedilo Andreja Hienga. Taka dvojica romanov, po enega evropskega in enega slovenskega, ostaja nekakšna kontinuiteta v seznamih besedil za splošno maturo vse do danes, z dvema vmesnima nastopoma dramatike (2012 in 2014), pri čemer je število dramskih besedil omejeno na štiri, dve slovenski in dve tuji, medtem ko se med romani (torej enim slovenskim in enim neslovenskim) nekatera besedila ponavljajo tudi od prejšnjih matur (*Ločil bom peno od valov*, *Alamut*, *Zločin in kazen*, *Pomladni dan*, *Krasni novi svet*). Pojavijo se še tri pisateljice, kar pomeni, da imamo med dozdej izbranimi besedili dve tujki, poleg Jane Austen in Nathalie Sarraute še Anne Michaels, ki je Kanadčanka in hkrati prva Neevropeljka ter je bila na seznamu za splošno maturo 2018, in Koroško Slovenko Majo Haderlap za splošno maturo 2019.

Pri izboru besedil lahko opazimo, da so članice in člani maturitetne komisije skušali najti ravnovesje med deli iz slovenske in svetovne književnosti, med klasično kanonsko in sodobno književnostjo, med besedili, ki so del šolskega kurikulumu in vanj neuvrščeni kvalitetnimi deli najnovejše produkcije (prim. Ambrož 2015: 216). Če pogledamo izbor besedil kot celoto, bi lahko rekli, da jim je takšno uravnoveženost uspelo ustvariti še posebej pri romanih, malo manj pa pri novelističnih besedilih. Zelo razvidna je tudi težnja po izbiri kvalitetnih, recepcijsko ne preveč hermetičnih in oblikovno ne prezahtevnih, diskontinuiranih ali preveč fragmentarnih del. Komisija skuša torej, upoštevajoč zastavljena merila, izbirati besedila, ki imajo stičišča v tematiki, ki bi lahko bila blizu večjemu številu mladih ljudi, in v katerih nastopajo protagonisti ali protagonistke, s katerimi se mladi lahko poistovetijo. Hkrati naj bi bila med izbranimi predvsem dela, ki tematizirajo univerzalna vprašanja človekovega bivanja. Opazimo lahko, da sežejo pripovedna besedila časovno najdlje nazaj do romantike, torej na začetek devetnajstega stoletja, in da so torej literarnozgodovinsko manj raznolika kot dramska, čeprav so žanrsko morda pestrejša. Tako npr. sta bila za maturo izbrana vojna romana, distopična romana (celo dvakrat), zgodovinski in družbeno kritični roman, izbrani so bili sodobni razvojni romani itd. Toda izbor besedil je vendarle povsem evropocentričen. Na maturah (z delno izjemo Anne Michaels z *Ubežnimi delci*, ki pa se dogajalno tudi navezujejo predvsem na evropski prostor) izbor doslej še ni predvidel besedil, ki bi obravnavala neevropske, npr. afriške, azijske, avstralske ali ameriške življenjske izkušnje, kar se zdi v današnjem globaliziranem svetu in če govorimo o pouku svetovne književnosti vsekakor nenavadno. Pri izbiranju besedil iz neevropskih



književnosti ne bi šlo za iskanje eksotike za vsako ceno, ampak za ozaveščanje o tem, da dobra svetovna, ne zgolj evropska književnost seveda prav tako prinaša univerzalne teme. Poleg tega bi bilo najbrž treba še kaj postoriti tudi za spolno bolj uravnoteženo avtorstvo, saj je v seznamu izbranih del prav malo pisateljic, čeprav se je stanje v tem pogledu v zadnjih desetih letih kar popravilo, predvsem pa manjkajo slovenske avtorice.

Mislím, da ponuja matura možnost, da se dijaki seznanijo s čim novim, kar prej ni bilo zajeto v šolskih kurikulumih niti z odlomki niti v informativnem tisku, predvsem pa ni bilo obdelano z domačimi branji. Priložnost in izziv za učitelje, učence in maturitetno komisijo vidim torej predvsem v iskanju in obravnavanju primernih in kvalitetnih, dijakom in pedagogom oziroma didaktikom doslej neznanih ali manj znanih starejših, še raje pa kar sodobnih, celo najnovejših besedil. Tako bi bila s pripravami na maturo pokrita tudi dijakom sveža področja vednosti o literaturi in kulturi, ki jih kurikulum ne zajema. Takšna besedila pa bi se na maturah lahko tudi večkrat ponavljala, da preobremenjenim pedagogom obravnave del ne bi bilo treba prav vsakokrat pripravljati na novo.

## O vrednotenju književnosti pri pouku in na maturi

Ko sem poučevala slovenščino na gimnaziji, me je vprašanje vrednotenja, torej razlaganja in utemeljevanja vrednostnih sodb o prebranem besedilu (prim. Krakar Vogel 2004: 101) še posebej vznemirjalo kot nekaj, kar je pravzaprav izjemno težko učiti. Gre seveda za vprašanje, kako pripraviti dijakinje in dijake, da bodo vrednotili spoznavnost, idejnost in estetskost prebranega besedila na ravneh, ki so višje od izkušenskega vrednotenja, in kako jih potem naučiti še, da kultivirano in na višjih ravneh samostojno vrednotijo tudi v maturitetnem eseju. Didaktika nas sicer uči, da je najkompleksnejši temeljni cilj pouka književnosti v gimnaziji »vzgoja kultiviranega in razgledanega bralca z razvito zmožnostjo literarnega branja«, torej bralca, »ki ima pozitiven odnos do branja, ki je motiviran za poglobljeno doživljanje raznovrstne literature, zna ubesediti svoje videnje vsebinskih in oblikovnih, besedilnih in medbesedilnih sestavin prebranega in si pri tem pomagati s primernim znanjem« (Krakar Vogel 2004: 72).

Spoznavanje književnosti vključuje doživljanje, ki je najbližje bralčevi konkretni izkušnji, nato razumevanje, ki se navezuje na prvotno doživetje literarnega dela in ga dopolnjuje, in končno vrednotenje, ki je faza, ko bralec uredi svoja spoznanja in besedilo kritično ovrednoti. Pri tem lahko uporablja zunanja merila – povzeta po Benjaminu Bloomu so ta merila primerjanje z nekim drugim vzornim izdelkom, ocenjevanje z vidika osebne koristnosti, učinkovitosti, družbene pomembnosti, moralne vrednosti<sup>1</sup> – in notranja, znotrajliterarna merila (Krakar Vogel 2004: 101–102; prim. tudi Krakar Vogel 2012: 19, op. 20). Kako točno pa je opredeljeno

<sup>1</sup> Med zunanja merila štejejo tudi mesto in način objave, ime pisatelja, ime kritika, ki delo priporoča ipd.

vrednotenje? Krakar Vogel se sklicuje predvsem na Marka Juvana in navezuje znotrajliterarna merila na značilne poteze literarnosti, med katere sodijo posebna oblikovanost oziroma estetskost, večpomenskost, izmišljenost oziroma fiktivnost v razmerju do večje ali manjše mimetičnosti, neodvisnost od časa in kraja nastanka ter umetniškost. Ugotavlja še, da bralci v svojih utemeljevanjih zunanja in notranja merila pogosto prepletajo. Omenja tudi Janka Kosa in njegovo členitev vrednot v literarnem delu na etične, spoznavne in estetske ter povezovanje vseh naštetih v absolutno vrednoto literature, v umetniškost, vendar z nekaj pridržki, ker naj bi bilo po njegovem mnenju ustrezno vrednotenje le tisto, pri katerem bralec realizira vse njegove mogoče vrednostne sestavine. Po njeni presoji naj bi bilo sprejemljivo tudi učenčevo manj kompleksno vrednotenje, ki ga je mogoče vrednotiti<sup>2</sup> po razvitosti, obsegu, izvirnosti navedenih argumentov, po tem, kako se odmika od ustaljenih (moralističnih) stereotipov in ponavljanj drugih mnenj ter kaže svoj osebni odziv na prebrano (Krakar Vogel 2004: 103).

Zdi se, da je bilo pri obravnavi literature po metodičnem sistemu šolske interpretacije vrednotenje vendarle zamišljeno bolj ali manj besedilocentrično. Vprašanje, ki se mi poraja, je, kaj in kako pa vrednotiti literarnovedno znanje dijakov v sklopu na novo vpeljane književnodidaktične paradigme, sistemske didaktike književnosti, ki nekoliko spreminja težišče dela gimnazijskih učiteljic in učiteljev in kjer posamezna literarna besedila in njihove interpretacije niso več v ospredju. Sistemska didaktika književnosti namreč usmerja k spoznavanju štirih delovalnih vlog, ki tvorijo sobesedilo literature, torej proizvajanje, posredovanje, sprejemanje in obdelovanje besedil. Občutek imam, da pred didaktiko književnosti še vedno ostaja izziv, kako vrednotiti sobesedilne dejavnike oziroma dejavnike literarnega sistema. In še eno pomembno vprašanje se zastavlja. Ali lahko pričakujemo, da bodo dijakinje in dijaki, ko bodo pisali maturitetni esej, znali ovrednotiti tudi dejavnike literarnega sistema? Če lahko, bi bilo treba temu prilagoditi tudi ocenjevanje eseja in podati tudi v njem precej večjo težo literarnovednemu znanju, ki ga je v zadnjih desetletjih nekoliko zasenčila interpretacija.

## Literatura

Ambrož, Darinka, 2015: Šolski esej in splošna matura iz slovenščine. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 209–217.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 2012: Receptijska in sistemska didaktika književnosti kot izhodišči za sodoben književni pouk. Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 5–44.

Pezdirč Bartol, Mateja, 2015: Dramska besedila na maturi. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 87–95.

<sup>2</sup> Boža Krakar Vogel sicer to besedo piše pod narekovaji, kar nekoliko relativizira njen pomen.

---

# POUK KNJIŽEVNOSTI V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI PRI GENERACIJI »Z« – PSIHOLOŠKA PERSPEKTIVA

---

V prispevku prikazujemo (psihološke) značilnosti zdajšnje generacije učencev – osnovnošolcev in dijakov, imenovane generacija »Z«. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da jih moramo, če želimo zanje oblikovati učinkovit pouk književnosti, najprej poznati in razumeti. Nekatere najbolj izstopajoče značilnosti današnjih učencev (kot so npr. njihova globalna, digitalna, socialna in vizualna usmerjenost) povezujemo z didaktičnimi pristopi k pouku književnosti. Pri tem poudarjamo tudi pomembnost učiteljevega razumevanja mehanizmov motiviranja učencev za učinkovito poučevanje književnosti.

**Glavne besede:** generacija »Z«, pouk književnosti, učenje in motivacija

Kot razpravljavka na Posvetu o pouku književnosti, psihologinja ter kot raziskovalka procesov učenja, učne motivacije in bralne pismenosti bi želela izpostaviti nekatere dileme, izražene na tem posvetu, in jih pokomentirati – s psihološke perspektive. Mogoče bodo strokovnjakom na področju književnosti v pomoč pri refleksiji obstoječih učnih načrtov in iskanju novih rešitev v njih – vsebinskih in didaktičnih, ki so se na posvetu izpostavili kot vredni ponovnega znanstvenega in strokovnega premisleka.

Pri razmisleku o morebitnih spremembah obstoječih učnih načrtov je treba najprej vzeti v obzir učence, ki jim je pouk književnosti namenjen, kar so izpostavljali referenti (npr. »/.../ osrednje načelo književnega pouka, tj. njegovo osredinjanje na učence, /.../ se kaže predvsem v odkrivanju relevantnosti besedila zanje, izbirnosti vsebin/predmetov ter v uresničevanju individualizacije in diferenciacije« (Saksida 2017)). Razjasniti velja, kaj si danes predstavljamo pod pojmom na učence osredinjen pouk. Vprašanje je, ali res poznamo psihološke značilnosti današnjih osnovnošolcev

in srednješolcev, pripadnikov t. i. generacije Z. Splošna psihološka (spo)znanja o spoznavnih, motivacijskih, socialnih, osebnostnih in o drugih značilnostih današnjih otrok in mladostnikov sama po sebi ne zadoščajo več za učinkovito poučevanje. Treba jih je postaviti v širši družbeni kontekst, upoštevajoč okolje, v katerem je generacija »Z« (od)rasla. Kot kažejo raziskave, družbeni oz. generacijski dejavniki prispevajo precejšnji delež k oblikovanju osebnosti, značaja in vedenja posameznikov (14–20 %; Bajec 2016). Zato je poznavanje značilnosti generacije »Z« pomembno, če želimo ustvariti učni kontekst, v katerem bodo ti učenci res lahko aktivni in uspešni. To pa pomeni, da je treba imeti značilnosti te generacije pred očmi tako pri oblikovanju učnega načrta za pouk književnosti kot tudi pri njegovem udejanjanju v razredu.

### **Psihološke značilnosti generacije »Z«**

H generaciji »Z« sociologi najpogosteje uvrščajo posameznike, rojene po letu 2000 in do leta 2015 (čeprav te časovne meje niso enoznačno določene). Danes so ti posamezniki stari od 3 do 18 let. Zanje je značilno, da so v svojem življenju doživeli največ sprememb od vseh generacij doslej (urbanizacija okolja, dvig življenjskega standarda, podnebne spremembe, oblikovanje novih političnih enot, pa gospodarska kriza in nezaposlenost staršev, teroristični napadi, begunska kriza itn.). Na družbeni ravni jih ščiti šolski sistem (npr. poudarjanje na učenca usmerjenega učenja, pravic učencev/dijakov – npr. v Šolskih pravilih), hkrati pa tudi družina, saj se je vzgoja v družini, zlasti pod vplivom medijev, liberalizirala v zelo permissivno. Bečaj (2000) je že na začetku tretjega tisočletja zapisal, da so merilo ustreznosti vzgoje postale otrokove pravice z možnostjo odločanja, dopuščanja napak, brez primerne zahtevnosti in omejevanja. Posledično so, v primerjavi z vrstniki prejšnjih generacij, polnejši zaupanja vase, bolj narcisistični in egocentrično usmerjeni samo v zadovoljevanje lastnih potreb. Značilnost, ki je najbolj zaznamovala generacijo današnjih osnovnošolcev in srednješolcev, pa je povsod navzoča prisotnost tehnologije – računalništva in svetovnega spleta (Bajec 2016). Ta generacija ne pozna značilnosti sveta in življenja pred spletom, pri čemer je splet bistveni del njenega življenja, saj so stalno povezani z njim. Večina jih ima lastni računalnik in (pametni) mobilni telefon, na katerih stalno preverjajo e-pošto, komunicirajo z drugimi prek SMS-sporočil in se povezujejo z njimi prek različnih socialnih omrežij (Facebooka, Instagrama ...). Pri tem imajo družbeni mediji na njihovo vedenje močan vpliv v smislu oblikovanja vrednotnega sistema (npr. odnosa do lastnega telesa, načinov prehranjevanja, pomembnosti modnih znamk pri oblačenju itn.), hkrati pa jim ti mediji predstavljajo tudi poligon za lastno promocijo (npr. za objavljanje slik in zapisov o sebi na socialnih omrežjih). Ta generacija je dejansko že od rojstva računalniško pismena, pri čemer vso e-tehnologijo uporabljajo bistveno bolj sproščeno kot predhodne generacije. Živijo v informacijsko t. i. »odprtem okolju« – le nekaj klikov stran od katere koli informacije, kar potem vpliva na njihova prepričanja o učenju.

A. McKenzie (2017) opisuje generacijo »Z« s štirimi atributi, ki jih bomo v nadaljevanju poskušali postaviti v kontekst izobraževanja oz. pouka književnosti. Generacija »Z« je:

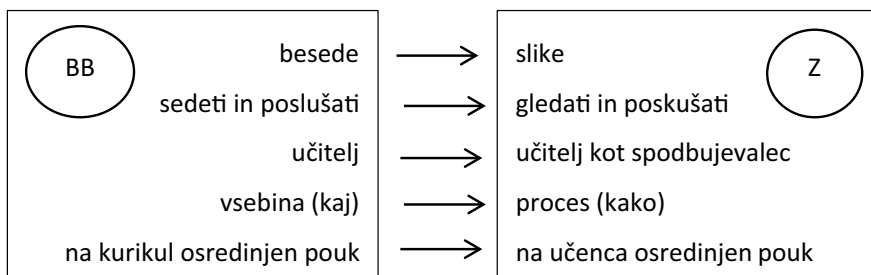
- *globalna* (Obstoječa tehnologija učencem omogoča, da samo s »klikom na prst« preklaplajo med delovnimi, socialnimi, učnimi in pristočnimi ter javnimi in zasebnimi dejavnostmi. Izmenjujejo in povezujejo informacije, ne glede na meje in kulture; komunicirajo s kratkimi sporočili in tviti, podprtimi predvsem z vizualnimi in video vsebinami.);
- *socialna* (Ta generacija je bolj povezana z drugimi in usmerjena v skupinsko delo. Če je bilo pri tradicionalnem učenju to vezano predvsem na delo v razredu in domače naloge doma, pa lahko danes ob pomoči tehnologije učenje poteka kjer koli in kadar koli.);
- *vizualna* (Sporočila vedno bolj postajajo slikovno-znakovna, npr. logotipi in blagovne znamke, ki olajšujejo komunikacijo z naslovniki, kjer namesto besed uporabljajo barve in slike.);
- *digitalna* (Nekateri imenujejo današnje osnovnošolce kar »glass« (»steklena«) generacija, kajti ne delajo več le s papirjem in svinčnikom, ampak z iPadi in zasloni, s pomočjo katerih se učijo in pri katerih je poleg pisnega enako pomembno tudi slikovno gradivo. To pa pomeni, da sodobna pismenost vključuje tudi obvladovanje digitalnih veščin, ki omogočajo učencem delo s tovrstnimi, tudi z literarnimi besedili.).

### **Značilnosti generacije »Z« v povezavi z izobraževanjem na splošno in s poukom književnosti**

Bajec (2016) poroča, da si generacija »Z« v povezavi z učenjem bolj kot predhodne želi delo z digitalnimi viri, da potrebujejo jasno opredeljene cilje in zahteve ter pojasnitev, zakaj je učna snov pomembna. Radi imajo strukturirano podajanje snovi, ustreza jim objektivno merilo njihove učne uspešnosti in potrebujejo pogosto povratno informacijo. Po drugi strani pa so samozavestni (včasih tudi neutemeljeno), pričakujejo višje ocene glede na njihove učne sposobnosti/dosežke, takojšnjo zadovoljitev potreb, imajo več težav s pozornostjo (npr. s pozornim branjem, še zlasti daljših besedil), več težav s kritičnim mišljenjem in tehtanjem argumentov kot predhodne generacije.

Kaj pomenijo vse te značilnosti učencev za oblikovanje učnega okolja in kaj konkretno za pouk književnosti? Ali spremeniti didaktične pristope (tudi) pri pouku književnosti in kako?

Razliko v pojmovanju o učinkovitem učnem okolju nekoč in danes nazorno prikazuje shema A. McKenzie (2017), ki primerja učno okolje pri generaciji »baby boom« (rojeni med letoma 1946 in 1961) z okoljem zdajšnje generacije »Z« (Shema 1).



**Shema 1:** Razlike med generacijo »baby boom« in generacijo »Z«.

Avtorica poudarja, da je prišlo v zadnjih petdesetih letih do premika na različnih ravneh: v elementih, ki tvorijo učno okolje (upoštevati je treba ne le besedno, ampak tudi slikovno gradivo, ki je danes prevladujoče); v učnih stilih učencev (preiti od učenja s sedenjem in poslušanjem k bolj aktivnim oblikam, kot sta opazovanje in poskušanje); od vloge učitelja kot vira znanja k učitelju, ki oblikuje okolje tako, da se učenci učijo skozi lastno aktivnost, pri čemer jih učitelj spremlja in spodbuja; od usmerjenosti na vsebine k usmerjenosti v proces učenja. Zlasti ta zadnji premik – od vsebinskih znanj (literarnoteoretskih in literarnozgodovinskih) k procesnim (literarnoreceptijskim, ki vključujejo usvajanje različnih bralnih strategij pri delu s književnimi besedili) – je tisti največji, ki zahteva spremembe tudi v razmišljanju današnjih učiteljev. Pri tem velja, da »dobro znanje« oz. doseganje učnih standardov – tudi pri književnem pouku – še vedno vključuje vse tri vrste znanja: vsebinsko znanje (kaj), proceduralno znanje (kako) in samoregulacijsko znanje, pri katerem se mora učenec naučiti uravnati svoj proces učenja glede na učno vsebino in cilje (Alexander in Winne 2006). Z drugimi besedami to pomeni, da so vsa znanja pomembna (tudi literarnoteoretska in zgodovinska) in jih učenec/dijak potrebuje za globlje in kritično razumevanje književnih besedil. Ker do teh znanj lahko pride »samo z enim klikom«, pa ni potrebno, da učenci/dijaki pri pouku književnosti v podrobnosti spoznavajo različne podatke in se jih učijo na pamet, ampak da imajo splošno znanje o bistvenih pojmih, podrobnosti pa lahko tako ali tako vsak trenutek poiščejo ob delu s konkretnimi besedili in ob konkretnih nalogah. Učence je zato treba pri književnem pouku – ob spoznavanju konkretnih literarnih besedil in poglobljanju vanje, usmerjati ne le na vsebino, ampak tudi na bralne strategije, ki jih lahko uporabljajo za predelavo in globlje (kritično) razumevanje prebranega. Poleg tega pa je – zlasti v srednji šoli – nujno razvijati metakognitivne veščine učencev pri delu z besedili – učiti jih, da znajo sami načrtovati delo, da se pri delu spremljajo in regulirajo ter da na koncu samoevalvirajo lastne dosežke.

Dejstvo je, da je prisotnost digitalnih učnih virov, ki so učencem blizu, pomemben element kurikula, ki ga velja izkoristiti za doseg vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pri tem ne gre samo za vprašanje vključevanja multimedije v pouk, ampak za možnosti učenja, ki jih multimedija ponuja tudi zunaj učilnice. Eno izmed tovrstnih didaktičnih alternativ ponuja t. i. *obrnjeno učenje* (angl. flipped learning) avtorjev Bergmanna in Samsa (2014). Gre za sodobno metodo, ki na svojstven način združuje učenje v

živo in na daljavo. Poteka tako, da učitelj vnaprej posname video z razlago učne vsebine. Videoposnetek in drugo učno gradivo posreduje učencem preko spletne učilnice, elektronske pošte ali t. i. dropboxa, učenci pa si ga lahko ogledajo doma. Sami lahko načrtujejo, kdaj in kolikokrat si bodo posnetek predvajali, pripravijo si lahko vprašanja in povzetke, pri pouku pa še vedno poteka ključen proces učenja – učenci z učiteljem in med seboj o vsebini razpravljajo, izmenjujejo znanje in izkušnje, rešujejo naloge in praktične probleme, kar bi sicer morali opraviti sami doma. Pri obrnjenem učenju je poudarek na aktivni vlogi učenca skozi celoten proces učenja, a ob spremenjeni vlogi učitelja, saj ta postane bolj mentor in usmerjevalec. Pri tem je njegova vloga še pomembnejša (in zahtevnejša) kot pri tradicionalnem poučevanju. Če je treba, učencem med poukom pomaga s konkretnimi povratnimi informacijami, sodeluje pri reševanju nalog in problemov, spremlja razumevanje učne snovi, spodbuja sodelovalno delo in medsebojno pomoč. Seveda to od učiteljev zahteva, da redefiniirajo svojo tradicionalno vlogo kot nekoga, ki učencem razlaga, ti ga poslušajo in rešujejo naloge, katere jim pripravi. Pri tem domača raziskava o uporabi e-učbenikov kaže, da jih učenci še vedno največ uporabljajo za samostojno reševanje nalog, redkeje pa se iz njih doma ali v šoli učijo. Starši učencev pa zaznavajo, da so njihovi otroci pri delu z e-učbeniki sicer samostojni, vendar pa pri učenju in izdelavi domačih nalog prej ali enako pogosto kot po e-učbeniku posežejo po klasičnem učbeniku (Rutar Leban in Milekšič 2016).

Ker so v digitalnih oz. e-virih pomembne besedne in vidne informacije (na kar opozarja Shema 1), je seveda smiselno zastaviti učenje tako, da vse te informacije učenec v procesu učenja tudi »izkoristi«. Teorija multimedijskega učenja (Mayer 2013) pojasnjuje procesiranje informacij iz digitalnih virov in hkrati spodbuja k oblikovanju ustreznega učnega gradiva v e-okolju. Teorija razlaga, da imajo posamezniki dva ločena kanala za procesiranje informacij iz e-učnih gradiv: verbalni kanal (po katerem se procesirajo zapisana besedila) in vidni kanal (za procesiranje slik, grafik, animacij in videov). V zaznavnem spominu lahko učenec za kratek čas sprejme vse informacije, podane v multimedijški predstavitvi. Te informacije nadalje obdela v delovnem spominu, ki ima svoje omejitve, zato mora izbrati le ustrezne (pomembne) besede in slike ter biti nanje pozoren. Izbrane oz. pomembne besede in slike v delovnem spominu organizira v koherentne mentalne reprezentacije (predstave). Te besedne in slikovne informacije pa učenec lahko globlje razume in osmisli, ko jih poveže med seboj (besede in slike) in s predznanjem iz dolgoročnega spomina (z besednim in s slikovnim). To pomeni, da je treba k obstoječim dilemam literarnih strokovnjakov o (neso)razmerju med slovensko in neslovensko književnostjo, ljudsko in avtorsko književnostjo, avtorji in avtoricami itn. dodati še vprašanje o *oblikovanosti književnih besedil*, ki jih želimo približati učencem. Gre za vprašanje, kakšno naj bi bilo razmerje med vidnimi informacijami (slikami, videi in animacijami) in besedilom. Splošna ugotovitev avtorjev Posveta Bralnega društva Slovenije o vlogi slikovnih sestavin pri sporazumevanju (Gomivnik Thuma 2011) je, da je treba več pozornosti nameniti premišljenemu oblikovanju večkodnih besedil in tudi uporabi strategij, ki bodo bralcu omogočile, da »izrabi« različna vidna gradiva za globlje razumevanje in doživljanje ob književnih besedilih.

Za zdajšnje generacije otrok in mladostnikov je pomembno, poleg razumevanja spoznavnih, tudi razumevanje motivacijskih mehanizmov, ki usmerjajo njihovo učno vedenje. Eno osrednjih pedagoških vprašanj je, kaj je tisto, kar motivira mladostnike, da se lotevajo različnih nalog (npr. spoznavanja in branja literarnih del) in da vztrajajo pri njih, dokler jih ne končajo, in to kljub že omenjeni manjši pozornosti, je eno osrednjih pedagoških vprašanj. Te motivacijske mehanizme za oblikovanje vedenjskih namer dobro pojasnjuje teorija načrtovanega vedenja (Ajzen in Fishbein 2005). Avtorja pravita, da na oblikovanje vedenjskih namer učencev interaktivno vplivajo: i) učenčeva stališča o književnem pouku, o njegovi smiselnosti/koristnosti/uporabnosti za doseganje drugih učnih ciljev ali za osebni razvoj; ii) subjektivne norme učencev/dijakov o koristnosti/smiselnosti/uporabnosti književnosti, ki se oblikujejo pod vplivom odnosa širše družbe do književnosti; iii) zaznana kontrola vedenja pri pouku književnosti (gre za občutek učencev, koliko lahko sami kontrolirajo in regulirajo doseganje ciljev pri pouku književnosti). Gre torej za vprašanja: Ali so izbrana književna besedila relevantna, aktualna ... za zdajšnjo generacijo osnovno in srednješolcev? Ali odgovarjajo na dileme, bojzani, negotovosti ... otrok in mladostnikov? Jim pomagajo pri iskanju in oblikovanju lastne identitete? Pri tem bi morda lahko pomagal malce modificirani didaktični pristop obrnjenega učenja. Učitelj bi skozi pogovor zbral določena pereča vprašanja, na katera mladostniki iščejo odgovore, nato pa jim ponudil v branje književna dela, ki bi jim pomagala iskati odgovore nanje. Vendar se mora učitelj zavedati, da s pomočjo takih aktivnosti le "zagreje" učence za branje literature.

Ali se namere za določeno vedenje pretvorijo v vedenje ali ne, pa je odvisno od tega, koliko te dejavnosti zadovoljujejo naslednje potrebe učencev/dijakov: potrebo po kompetentnosti, avtonomiji in po povezanosti, o čemer govori motivacijska teorija samodoločenosti (Ryan in Deci 2000). Kako zadovoljevati te potrebe v luči večje angažiranosti zdajšnje generacije učencev/dijakov za delo pri pouku književnosti?

*Potrebo po kompetentnosti* v šolskem prostoru lahko zadovoljujemo s tem, da pomagamo učencem izbrati realne, zanje dosegljive cilje. Ob tej diferenciaciji ciljev je nato treba poskrbeti, da učenci sami, s podporo učitelja, vrstnika ali koga drugega dosežejo postavljene cilje. Za učno slabše učence je mogoče primerno razdeliti te cilje v več delnih ciljev, ki jih lažje dosežejo. Ob tem so za zdajšnjo generacijo zelo pomembne redne in vsebinske povratne informacije učitelja, in sicer v smislu, kaj lahko učenec pri učni nalogi konkretno izboljša in kako, ob tem, da učencu pokažemo njegov relativni napredek v primerjavi z njegovo prejšnjo ravno znanja (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005). Zadovoljevanje *potrebe po avtonomiji* pomeni, da daje učitelj pri učenju učencem več možnosti izbire in možnosti samousmerjanja. Raziskave kažejo, da ima učitelj, ki dopušča samostojno (samoregulacijsko delo) in učence k temu spodbuja, bolj notranje motivirane učence (Reeve in Jang 2006). Zadovoljevanje *potrebe po pripadnosti* pa v razrednem kontekstu lahko dosežemo z ustvarjanjem za učenje varnega okolja (okolja, ki ni čustveno hladno in/ali brezbrizno). To je okolje, v katerem učitelj sporoča učencem, da verjame vanje, da bodo dosegli učne cilje; okolje, v katerem je dovoljeno delati napake (ker se iz njih učimo), in okolje, v katerem poteka učenje s



sodelovalnimi in izkustvenimi oblikami dela. Pri oblikovanju takega učnega okolja pa je pomembno, da se zavedamo, da bodo te aktivnosti učencem bolj blizu, kadar bodo delali v digitalnem okolju, ki je njihovo »naravno« okolje.

Na osnovi razvojnih sprememb zdajšnje generacije osnovnošolcev in srednješolcev (in nove generacije, ki prihaja), na osnovi spremenjenih značilnosti besedil (tudi književnih), ki jih prinašajo nove tehnologije, se postavlja vprašanje, ali je čas za nov, temeljit razmislek o vsebinski in didaktični relevantnosti obstoječega učnega načrta za književnost v osnovni in srednji šoli.

## Literatura

Ajzen, Icek, in Fishbein, Martin, 2005: The influence of attitudes on behavior. Albarracin, Dolores, Johnson, Blair, in Zanna, Mark (ur.): *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association. 173–221.

Alexander, Patricia, in Winne, Philip, 2006: *Handbook of educational psychology (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Bajec, Boštjan, 2016: *Značilnosti pripadnikov generacij Y in Z ter delo z njimi*. Prispevek na Posvetu za svetovalne delavce srednjih šol, 20. 11. 2015. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo (Dostopno pri avtorju.).

Bečaj, Janez, 2000: Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo* 5/1. 5–18.

Bergmann, Jonathan, in Sams, Aaron, 2014: *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Gomivnik Thuma, Vida, (ur.): *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 9. strokovnem posvetovanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mayer, Richard, 2013: Učenje s tehnologijo. Dumont, Hanna, Istance, David, in Benavides, Francisco (ur.): *O naravi učenja – uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 163–181.

McKenzie, Ashley, 2017: *Generation Z defined: The five characteristics of today's students*. Dostopno na: <<http://mccrindle.com.au/the-mccrindle-blog/generation-z-defined-the-5-characteristics-of-todays-students>>. (Dostop 6. 11. 2017.)

Puklek Levpušček, Melita, in Marentič Požarnik, Barica, 2005: *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: CPI Filozofske fakultete v Ljubljani.

Reeve, Johnmarshall, in Jang, Hyungshim, 2006: What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98. 209–218.

Rutar Leban, Tina, in Milekšič, Vladimir, 2016: Evalvacijska študija pilotnih projektov uporabe e-učbenikov v osnovnih šolah in gimnazijah. Sambolič Beganović, Amela, in Čuk, Andreja (ur.): *Kaj nam prinaša e-Šolska torba II. Primeri obetavnih praks in evalvacija projekta*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 175–205.

Ryan, Richard, in Deci, Edward, 2000: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 50/1. 68–78.

Saksida, Igor, 2017: *Izhodišča in posledice komunikacijskega in tradicionalnega načrtovanja pouka književnosti (povzetek)*. Posvet O književnem pouku v osnovnih in srednjih šolah, Ljubljana, 19.–20. 4. 2017, ZRC SAZU.



# LITERATURA, ETIKA IN POUK KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJAH

---

Članek izhaja iz postavke, da je sestavni del pouka književnosti tudi etična vzgoja. V uvodu izpostavlja tako prednosti kot pomanjkljivosti etične vzgoje z literaturo in poglobitni razlog za dvoumnost tovrstne vzgoje vidi v pristopu, ki se osredinja predvsem na privzganje konkretnih, družbeno sprejemljivih ali zaželenih etičnih (oziroma moralnih) vrednot. Ob sklicevanju na misel G. C. Spivak in M. C. Nussbaum predlaga drugačen pristop. Ta izhaja iz prepričanja, da je največji etični potencial umetniške literature v njenem omogočanju srečavanja z drugostjo in drugim ter empatičnega »podoživljanja« etičnih položajev in njihovega domišljjskega preigravanja. Branje literature tako prispeva k širjenju naše etične zavesti in osteranju etične občutljivosti. Osnovni pogoj za tako etično vzgojo – širok nabor vrhunskih literarnih del svetovne in slovenske književnosti iz različnih obdobj in kultur – je v gimnazijskem učnem načrtu zagotovljen.

**Ključne besede:** pouk književnosti, etična vzgoja s književnostjo, Martha C. Nussbaum, Gayatri C. Spivak

Šola ni le izobraževalna ustanova, ampak ima tudi vzgojno poslanstvo.<sup>1</sup> Táko poslanstvo se samo na sebi ne zdi problematično in logično je, da naj k njemu prispeva tudi pouk književnosti. Ta nemara še posebej, med drugim tudi na področju tako imenovane etične vzgoje. Zdi se sicer, da v sodobnih didaktikah književnosti ta tema – morda zaradi njene potencialne izpostavljenosti ideološkim zlorabam, ki v preteklosti niso bile redke – ni čisto v ospredju. A toliko bolj jo poudarjajo nekatere angažirane sodobne filozofinje in teoretičarke, ki svoje filozofsko-teoretično delovanje izrazito vežejo na branje literarnih besedil. Ena od osrednjih utemeljiteljic

---

<sup>1</sup> Razprava je nastala v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

postkolonialne teorije ter humanitarna aktivistka Gayatri Chakravorty Spivak tako denimo meni, da je bistveni vidik ustreznega izobraževanja ter družbenega in etičnega ozaveščanja mladih *estetska vzgoja* (tak je tudi naslov njene obsežne knjige), ki pomeni predvsem vzgojo v kritičnem mišljenju ter etičnem ozaveščanju, namreč prek odkrivanja in sprejemanja drugosti in drugačnosti ter prek privzgoje čuta za tako imenovane *subalterne*, vse to ob pomoči ustrezno usmerjanega poglobljenega branja izbranih literarnih besedil. Podobno ameriška filozofinja, etičarka in prav tako humanitarna aktivistka, ena od začetnic tako imenovane etične literarne vede Martha Craven Nussbaum v več svojih odmevnih knjigah poudarja, kako pomembna, pravzaprav nenadomestljiva je vzgoja z literaturo, če želi neka družba biti demokratična in imeti etično osveščene ter dejavne državljane;<sup>2</sup> po njenem je literatura sploh najboljše sredstvo za etično vzgojo v šoli (Nussbaum 1992: 103–104). Taki načelni drži je na eni strani mogoče pritrčiti. Toda v isti sapi velja dodati, da se pod naslovom »etična vzgoja z literaturo« lahko skrivajo različne prakse, tudi take, ki so po mojem zgrešene (in so morda razlog za previdnost nekaterih književnih didaktikov glede te teme). V nadaljevanju bom prikazal nekaj načelnih zagat, povezanih s to problematiko.

O tem, da je literatura lahko učinkovito sredstvo za vzgojo vrednot, ni dvoma. V zgodovini so jo pogosto uporabljali tudi za ta namen. A že pri Platonu (gl. *Državo*) je zasejano seme spoznanja, da tovrstna uporabnost literature ni nujno nekaj pozitivnega, saj je literatura lahko enako učinkovita pri vzgoji vrednot kot pri »vzgoji« nevrednot. Naj le spomnim na to, da literature za moralno vzgojo niso uporabljali samo v relativno svobodnih, naprednih in demokratičnih družbah, temveč tudi v totalitarnih režimih, in sicer za privzgojo takih »vrednot«, ki jih imamo danes zvečine za nevrednote. Posebna učinkovitost literature kot vzgojnega pripomočka na polju etike torej ni nujno že kar sama na sebi nekaj koristnega in zaželenega, ampak je njena vloga glede tega dvoumna.

Poglavitni razlog za to dvoumnost vidim v tem, da imamo, kadar govorimo o etični – včasih bi bilo primerneje reči moralni – vzgoji z literaturo, pogosto v mislih točno določen, konkreten nabor vrednot, in etično vzgojni potencial literature povezujemo z njihovim pozitivnim promoviranjem. Tudi M. Nussbaum meri v svojih poznejših, manj filozofsko izdelanih in bolj družbeno angažiranih delih (*Poetska pravičnost* in *Ne za dobiček*) predvsem na konkretne vrednote, zaradi katerih lahko po njenem družba (in seveda posameznik v njej) bolje uspeva, torej na konkretne družbeno zaželene vrednote (zanjo so to predvsem zmožnost kritičnega mišljenja, socialni čut, preseganje lokalnosti, zmožnost biti državljan sveta ter simpatija in empatija; gl. npr. Nussbaum 2010: 7; 36–38; 95–97). Tovrstno povezovanje literature s konkretnimi etičnimi oziroma moralnimi vrednotami pa sproža kopico načelnih pomislekov in vprašanj. Prvo tako vprašanje je denimo že: kakšen status sploh lahko imajo družbeno zaželene ali – to sicer ni vselej isto – družbeno sprejete oziroma

<sup>2</sup> V mislih imam predvsem ta dela obeh avtoric: *Smrt discipline, Druge Azije* in *Estetska vzgoja v dobi globalizacije* G. Spivak ter *Vednost ljubezni, Poetska pravičnost* in *Ne za dobiček. Zakaj demokracija potrebuje humanistiko* M. Nussbaum.

družbeno sprejemljive etične vrednote? So univerzalne, obče veljavne in tako rekoč »objektivne«, ali zgolj parcialne, razmeroma naključne, začasne in omejene, take, da veljajo predvsem za posamično družbo?<sup>3</sup> Kratek premislek pokaže, da univerzalne ne morejo biti, saj je take (kljub morebitni nasprotni intuiciji) zelo težko najti. Celotna videz tako obča vrednota (med drugim ena temeljnih vrednot tako imenovanega svetovnega etosa), kot je nedotakljivost življenja, je daleč od univerzalne. Še danes jo kršijo vse tiste kulturne in družbene sredine, ki privzgapajo smrtno sovraštvo do posamičnih skupin ljudi, pa tiste, ki gojijo tako imenovano krvno maščevanje, pa tudi vse tiste, ki poznajo smrtno kazen, če se omejim le na te primere. Podobno velja denimo za vrednotenje trpljenja. Po mnenju nekaterih filozofov je univerzalno dejstvo, da ljudje trpljenje zavračamo kot nekaj slabega. Premagovanje trpljenja kot pot do sreče je cilj tako nekaterih zahodnih kot vzhodnih filozofij. Toda na drugi strani je v nekaterih verskih tradicijah, filozofskih pristopih (na primer pri M. Nussbaum), pa tudi literarnih upodobitvah (na primer pri Dostojevskem ali Proustu) trpljenje iz različnih razlogov vrednoteno etično pozitivno (pogosto kot ojačevalec ali celo pogoj specifične spoznavne zmožnosti). Podobnih primerov je polno, sklep, ki ga omogočajo, pa je tale: družbeno sprejete vrednote niso univerzalne. Razlikujejo se od družbe do družbe, modificira jih tudi zgodovinski čas, pa ekonomski in drugi dejavniki. Celotno kadar imajo isto ime in so zato videti obče, se v različnih obdobjih ali kulturah med seboj lahko razlikujejo. Če omenim le primer iz ene same, zahodne kulturne tradicije: ljubezen pomeni staremu Grku nekaj drugega kot Provansalcu dvanajstega ali denimo Američanu enaindvajsetega stoletja.

A dvoumnost projekta vzgoje konkretnih vrednot (z literaturo) ni le posledica zgodovinskih in nacionalno-kulturnih razlik, ki sicer preprečujejo sprejetje univerzalnih vrednot, vsaj načeloma pa naj ne bi nujno načenjale homogenega vrednostnega sistema posamične družbe. Posređi so tudi ideološke razlike, ki razbijajo to domnevno homogenost. Čeprav utegne denimo sočutje biti deklarativno splošno sprejeta vrednota kake družbe, se lahko v praksi izkaže, da nezanemarljivi, morda celo večinski del te družbe sočutje do tujca (ali pa do nasprotnika/sovražnika; spomnimo se prvotne recepcije Kocbekovega *Strahu in poguma*)<sup>4</sup> diskriminira kot ne vrednoto. Katera je v takem primeru tista vrednota, ki je družbeno zaželena oziroma družbeno sprejeta ter naj jo zato spodbujamo tudi pri pouku književnosti? Je določljiva količinsko, z deležem pripadnikov skupnosti, ki jo podpirajo ali zavračajo? Če konkretiziram to dilemo z nekoliko drastičnim, a za slovenskega bralca dejanskim primerom: je družbeno sprejeta (ali vsaj zaželena) tista vrednota, ki jo s svojim programom udejanja vlada, ali pa morda tej nasprotna vrednota, ki jo vladi navkljub na referendumu potrdi tako imenovano »ljudstvo«? – Kakorkoli obračamo, smo pri modelu privzgoje konkretnih vrednot s književnostjo na spolzku terenu.

<sup>3</sup> Vprašanje je pomenljivo že zato, ker ob predpostavki, da naj etična/moralna vzgoja z literaturo meri predvsem na konkretne družbeno sprejete/zaželene vrednote, odgovor nanj daje smernice za to, kateri literarni kanon bo za ta namen primernejši: nacionalni ali svetovni.

<sup>4</sup> Zgodovina recepcije Kocbekovih novel je sploh dober primer za to, kako nezanesljive in spremenljive so lahko družbeno sprejete ali zaželene vrednote.

Nujno se namreč pojavi nadležno in nikoli v celoti pravično odločljivo vprašanje, katere oziroma čigave konkretne vrednote spodbujati pri pouku književnosti.

Preden začnemo pouk književnosti uporabljati za privzgojo konkretnih, domnevno družbeno sprejetih ali sprejemljivih vrednot, je treba torej to problematiko temeljito premisliti. Ne le zato, ker so družbene vrednote posamičnega (npr. nedemokratskega) okolja lahko dvomljive, temveč tudi zato, ker so (zlasti v demokratičnih, nazorsko pluralnih družbah) lahko samovoljno razglašene za družbeno zaželene, zares pa so morda le vrednote sestavljavcev učnih načrtov ali profesorjev in profesorice – takih, na primer, kot sem tudi sam –, ki temeljijo na posameznikovem življenjskem ali svetovnem nazoru in ideologiji, na njegovi interpretaciji družbene realnosti, v kateri živi, vendar niso zares družbeno obče sprejete ali zaželene (kaj šele univerzalne). Čeprav se morda komu zdi, da znotraj posamične družbe obstaja presek vrednot, ki je deležen splošnega konsenza, je ta skupni presek pogosto ožji, kot si priznavamo. Pomislimo le na nekaj odmevnih knjig s področja družboslovja in humanistike v zadnjih letih (da o publicistiki sploh ne govorim) in poskusimo odgovoriti na vprašanje, kaj se zdi na Slovenskem danes družbeno bolj primerna vrednota: razumevanje, strpnost in odpuščanje, ali jeza, bes in pravičn(išk)o kaznovanje. Slovenska družboslovna in humanistična elita na to danes nima enoznačnega odgovora. Kaj od tega bomo torej pri pouku književnosti spodbujali kot vrednoto?

Vsi ti pomisleki seveda ne zanikajo izjemne *uporabnosti* literature pri vzgoji vrednot (a ne pozabimo, da tudi nevrednot). Literatura je za to posebej primerna iz razlogov, ki jih je v *Poetiki* izpostavil že Aristotel, pa še iz mnogih drugih. To ne velja le za etično/moralno vzgojo. *Instrumentalno* je uporabna še za niz drugih disciplin: za filozofijo, sociologijo, zgodovino, psihologijo, psihoanalizo, antropologijo, celo za medicino (seznam seveda ni popoln). Še posebej je uporabna kot orodje za utrjevanje vsakršnih ideoloških ali nazorskih prepričanj. Vendar pa kot taka – tako se mi vsaj zdi – ne bi smela biti v *ospredju* pouka književnosti<sup>5</sup> ne v gimnaziji ne na univerzi. Ne le zato, ker je tako postavljena v podrejeni položaj, ker je zgolj orodje, instrument ali, kot se je reklo včasih, *dekla* nečesa njej zunanjega, na primer ideologije, temveč še iz tehtnejših razlogov. Literatura kot izjemno kompleksna jezikovna in duhovna stvaritev po mojem mnenju ne daje zares konkretnih, enournih in jasnih navodil za delovanje, tudi ne za etično ravnanje ali za etično držo. To ne pomeni, da literatura ni povezana z etiko. Vsako literarno besedilo ima tudi etično razsežnost.<sup>6</sup> Ob branju literature *lahko* pridobimo, utrdimo ali spremenimo svoje lastne etične nazore. Literatura je neskončna zakladnica etičnih položajev, pa tudi moralnih sentenc in nazorov, celo napotkov, izraženih v govoru posameznih literarnih oseb ali pripovedovalca. A če bi na primer take sentence in napotke kar neposredno sprejemali kot etični ali moralni poduk, ki nam ga daje literarno besedilo, ter spregledali kompleksnost znotrajbesedilnih, medbesedilnih in metabesedilnih razmerij, retorične strukturiranosti ter sižejskih oblikovanj, če se omejim le na te momente in ne omenjam kulturnih ter zgodovinskih, potem bi literaturo brali in

<sup>5</sup> Pač pa je prav, da ta njen potencial izrabijo drugi predmeti/discipline.

<sup>6</sup> To stališče je na Slovenskem podrobno utemeljil Janko Kos; gl. Kos 2001: 32.

razumevali naivno, podobno kot tisti policist, ki je med predstavo *Hamleta* skočil na oder in aretiral moralca. Pa ne le to; če bi literaturo brali le na tej ravni naivnega, nekritičnega poistovetenja, potem bi nujno morali priznati, da lahko pogosto daje »navodila« tudi za neetično, nemoralno ravnanje (pomislimo samo na *Peklensko pomarančo* ali na *Ameriškega psiha*, če navedem dva vzorčna primera).

Preden podam predlog, kako ustrežneje zajeti – in tudi pri pouku književnosti uporabiti – etični potencial literature, bi rad opozoril na nekaj dejavnikov, ki jemljejo del ostrine gornjim zadržkom, hoté prikazanim zaostreno. Če bi se dosledno držali njihovega nauka, bi to v teoriji v skrajni posledici lahko vodilo v etični relativizem, v praksi pa bi lahko povzročilo učiteljevo pasivnost ali (vsaj delno) blokado nagibov za etično delovanje. Oboje bi bilo slabo. Čeprav težko zanikamo pluralizem etičnih svetov, etični relativizem (ki seveda ni isto kot pluralizem) po mojem mnenju ni plodovito izhodišče za etično vzgojo pri književnosti (pa tudi ne obetavna življenjska drža). Prepričan sem tudi, da je vsaj pravica (če ne po svoje celo dolžnost, namreč notranja) vsake suverene osebe, da izraža svojo lastno etično držo. Le da je zaradi omenjenih zadržkov izražanje te drže ob pomoči literarnih besedil za učitelja književnosti mnogo zahtevnejša naloga kot na primer za literarnega kritika, esejista, teoretika ali filozofa. Medtem ko močno izražanje lastnih nazorov in ideologije nikakor ni nujno v nasprotju z nalogo kritika, esejista, filozofa, celo teoretika ne, ima vsakdo, ki želi etično vzgajati s poukom književnosti v šoli, ob pravici (in notranji dolžnosti) do izražanja svojega lastnega etosa tudi odgovornosti,<sup>7</sup> ki po mojem ovirajo docela svobodno izrabo te pravice.<sup>8</sup>

Podobno velja, da se pouk književnosti kljub navedenim zadržkom najbrž ne more – že iz književno didaktičnih razlogov morda celo ne sme – v celoti izogniti navezovanju na aktualne družbeno sprejete ali zaželenne vrednote. To je ne le nujno zlo, ampak v posamičnih primerih lahko tudi edino pravilno.<sup>9</sup> Zaradi omenjenih zadržkov to

<sup>7</sup> Te mu nalaga že položaj razmeroma nedotakljive avtoritete glede vednosti, ki ga zaseda kot učitelj pred učenci.

<sup>8</sup> Tu se odpira niz problemov, ki filozofsko in teoretično še niso razrešeni in jih lahko le na kratko nakažem. Del teh problemov zadeva razmerje med etičnim in estetskim. Če npr. zgodovinsko (ali kulturno) oddaljena dela, denimo Shakespearjeva, etično vrednotimo z gledišča današnjih etičnih standardov svoje kulture (torej pravzaprav ideološko), jim to lahko zniža njihovo estetsko vrednost – po mojem sicer neupravičeno (podrobneje o tem Virk 2017: 22–26). Enako velja, če s svojega parcialnega ideološkega gledišča etično vrednotimo sodobno delo iz svoje kulture; pri tem lahko docela zgrešimo etični, estetski in spoznavni domet besedila (oz. njegovo sporočilnost; primer so nekateri nazorsko ali ideološko motivirani odzivi na Jančarjev roman *To noč sem jo videl*). Za literarno vedo, kritiko in publicistiko so tudi taki (po mojem zgrešeni) pristopi čisto legitimni; v nekoliko drugačnem položaju smo za katedrom, s katerega poučujemo in vzgajamo dijake ali študente. K *etični* drži vsakega pedagoga po mojem sodi, da se, kadar nastopa v vlogi avtoritete pred dijaki ali študenti, v največji možni meri odreče svoji lastni ideološki intervenciji. Dober pedagog jo bo unovčil kvečjemu na ravni enakopravnega dialoga.

<sup>9</sup> Načeloma so to primeri, ko gre za problematizacijo aktualnih družbenih vrednot. V nasprotnem primeru, ko gre za njihovo potrjevanje, se pouk književnosti lahko izrodi v vzgojo za konformizem. Tovrstni konformizem zaradi relativne poljubnosti in tudi morebitne spornosti aktualnih družbenih vrednot ni etično vzgojen, saj ne privzgaja trajne etične drže, temveč uklanjjanje prilagodljivi moraliki.

sicer pomeni tveganje (na primer tveganje politizacije),<sup>10</sup> toda etično delovanje je brez tveganja pogosto nemogoče, zato to ne more biti razlog za zavrnitev v celoti. Vendar bi rad poudaril, da tak pristop ne zadeva *bistvenega* vidika razmerja med etiko in literaturo in zato pri etični vzgoji prek literature ne bi smel zavzemati preveč vidnega mesta (čeprav je skušnjava za to bržkone precejšnja; navezave aktualnih političnih ali etičnih tem na novejša ali starejša literarna dela so zaradi tematske širine in pomenske pluralnosti literature vablljivo nezahtevne). Družbeno sprejete vrednote namreč niso avtentično domovanje etičnega. To morda najučinkoviteje dokazuje vselej aktualna *Antigona*. Etičnost *Antigone* – Sofoklejeve ali zakodirane Smeletove – je ravno v tem, da gre naslovna junakinja s svojo odločitvijo proti aktualnim družbeno sprejetim vrednotam, proti konformističnemu moralizmu. Prav zato je njena odločitev poudarjeno *etična*, tako v kantovskem kot v dekonstrukcijskem pomenu besede: ni zavezana nobenemu veljavnemu, utrjenemu, zapisanemu moralnemu kodeksu, glede tega je torej docela individualna, posamična, *singularna* in v tem oziru svobodna, a obenem za samo Antigono absolutno zavezujoča, njen kategorični imperativ.

Etična vzgoja prek literature je torej izjemno zahtevno in kompleksno opravilo. Najbolj utečene in ustaljene oblike take vzgoje so, kot sem poskušal pokazati, izpostavljene raznim nevarnostim in etičnega potenciala literature ne izrabljajo ustrezno. Za konec bi želel vsaj nakazati dve možnosti, kako etično razsežnost literature razumeti ustrežneje. Prvo je odmevno razvijala M. Nussbaum zlasti v zgodnejših delih, na primer v *Vednosti ljubezni*. Čeprav je po stroki filozofinja, je sprožila spremembo literarnovednega pristopa k obravnavi literarnih del. V zadnjih desetletjih je namreč literatura postala izjemno pomembna za filozofijo morale oziroma etiko. Razlog je ta, da ima teoretični – tudi filozofski – diskurz možnost operiranja le na splošni definicijski ravni, etični položaji pa so, kot sem na kratko nakazal ob *Antigoni*, vselej singularni, odvisni od nepredvidljivega in neizračunljivega konteksta in zato nepričakovani, tako da jih ni mogoče zaobseči v abstraktnih običnih definicijah. Pač pa jih lahko s svojo ustvarjalno simulacijo življenja, njegove raznolikosti in kompleksnosti uprizarja literatura. Ta je tako odlikovani prostor za preučevanje, razumevanje ter interpretativno preigravanje etičnih položajev in odločitev, in prek tega preučevanja in razumevanja, ki poteka ob pomoči empatije, zmožnosti vživljanja v čustva, motive, mišljenje drugega – ki pa ne pomeni nujno brezdistančnega poistovetenja – urimo in izboljšujemo svojo etično zavest (misel, ki je sicer v zasnutku vsebovana že pri Aristotelu, izrecno razdelana pa denimo že pri A. Smithu; gl. Nussbaum 1990: 338–347). – Etični potencial literature je mogoče zajeti še nekoliko drugače. S tega zornega kota je literatura eminentni prostor izkušanja sicer nedosegljive drugosti (ta pogled z nekaterimi modifikacijami v svojih delih zastopa G. Spivak). Razvija našo ustvarjalno domišljijo in tako odpira kraljevsko pot v polje spoštljivega priznavanja drugega, kar so lastnosti, ki sestavljajo tudi jedro etične občutljivosti.

<sup>10</sup> Čeprav je etično povezano s političnim, je med obojim pomembna razlika. Gl. Virk 2017: 26–27.



Za filozofski in teoretični um drži, ki ju zastopata M. Nussbaum in G. Spivak, nista nujno brezšivno združljivi.<sup>11</sup> A zapleteno in težko odločljivo debato o tem lahko didaktika književnosti prepusti sferama filozofije in teorije. Ne nazadnje je etična vzgoja (prek literature) *praksa* in »etična pamet« je že od Aristotela naprej predvsem »praktična pamet«, pametnost, ki razsoja v primerih, nad katerimi zgolj logično mišljenje nima jurisdikcije. Z vidika etične vzgoje kot prakse je po mojem mnenju najbolj literarno specifičen etični potencial literature v tem, da nam omogoča empatično stopanje v razmerje do drugega in do drug(a)čnosti, ne da bi to drugo »udomačili« in podredili »svojosti«. Tak položaj je na videz soroden hermenevtičnemu, in nemara si z njim res deli skupen prostor. Vendar se od njega tudi odmika. Za etični odnos namreč ni pomembno zgolj razumevanje, temveč morda še bolj tudi *spoštljivo dopuščanje* drug(a)čnosti drugega. Kolikor je etični položaj vselej singularen (tako kot je singularno tudi vsako delo besedne umetnosti; prav zato je za mnoge filozofe literatura glede razumevanja etičnega tako pomembna), je namreč drugost v skrajni posledici tudi hermenevtično neprisojiljiva.

Tako izhodišče nakazuje nekatere osnovne smernice glede etične vzgoje prek literature. Njen etični potencial bomo najboljše izrabili, če nam bo uspelo privzgjajati nenasilen (z našimi ideološkimi predsodki ne vnaprej določen) stik z drugostjo (osebe ali kulture), če bomo dosegli, da bodo mladi bralci literarnih del empatično preigravali etične položaje v vsej njihovi kompleksnosti ter jih poskusili razumeti iz njih samih, ne zgolj iz svojih (ali naših) lastnih vnaprejšnjih nazorov in izkušenj (edino tako bomo tudi zares privzgjajali kritično mišljenje). Z vsem tem bomo urili in širili etično zavest ter ostrili etično občutljivost, kar je po mojem mnenju tisto najboljše, kar lahko iztržimo iz etične vzgoje z literaturo. To seveda narekuje tudi ustrezen izbor literarnih besedil. Bolj ko so literarna dela umetniško kakovostna in presežna, torej, manj ko so tezna, premočrtno ideološka, enoznačno didaktično naravnana ali moralistična, več lahko prispevajo k oblikovanju etične zavesti. Tudi z gledišča etične vzgoje zato po mojem mnenju šolski kanon<sup>12</sup> ne sme biti usmerjen instrumentalno, kot zbir besedil, pripravnih za vzgojo konkretnih vrednot, ki se zdijo posamezni skupini družbeno sprejete, pomembne in koristne, temveč mora biti nabor tematsko, problemsko, slogovno in kulturno raznolikih vrhunskih umetnin iz zgodovine svetovne in slovenske književnosti. Kar zadeva učni načrt za gimnazije, imamo na Slovenskem dobre pogoje za to. Izjemno zahtevna naloga, kako jih najboljše izrabiti, pa je stvar ne le didaktičnih kompetenc in ustreznega znanja, temveč tudi etične zavesti vseh, ki se ukvarjamo s poučevanjem književnosti.

<sup>11</sup> G. Spivak denimo kritizira M. Nussbaum, češ da njen pristop, ki temelji na empatiji, namesto odgovornega odnosa do absolutno Drugega kot singularnega propagira njegovo »udomačitev«, prisvojitve, prisebstenje (Spivak 2008: 267).

<sup>12</sup> Kako kompleksni premisleki oblikujejo njegovo sestavo, je dobro razvidno iz Krakar Vogel 2004: 61–67.

### **Literatura**

Kos, Janko, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Nussbaum, Martha C., 1992: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York; Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, Martha C., 2010: *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities?* Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty, 2008: *Other Asias*. Oxford: Blackwell; Carlton: Malden.

Virk, Tomo, 2017: Etična literarna veda med kakofonijo in pluralnostjo. *Primerjalna književnost* 40/2. 13–30.

# RAZVIJANJE LITERARNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

---

Definiciji literarne zmožnosti z dveh njenih pomembnejših konstitutivnih vidikov, tj. vidika bralca in vidika literarnih besedil in njihove institucionaliziranosti v vzgoji in izobraževanju, sledi poskus definicije literarne in bralne pismenosti. Pojma osvetljujemo z vidika različnih bralnih raziskav ter skušamo izsledke aplicirati na slovensko šolsko prakso.

**Ključne besede:** literarna in bralna zmožnost, literarna in bralna pismenost, bralne raziskave, pouk književnosti

Literarna zmožnost,<sup>1</sup> tj. zmožnost literarnega branja, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja, je ena temeljnih kompetenc, ki jih razvijamo pri pouku književnosti (Krakar Vogel 2004). Razvijamo jo v okviru sporazumevalne zmožnosti ter drugih ključnih in specifičnih kompetenc: zmožnosti medpredmetnega povezovanja, kulturne in medkulturnih zmožnosti, digitalne zmožnosti, zmožnosti literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja (ustvarjalnega branja in pisanja ter poustvarjalnih dejavnosti). Udejanjamo jo zlasti preko prenosniških dejavnosti, tj. branja, pisanja, govorjenja, poslušanja. Na korelacijo poglobljenega literarnega branja, poznavanja literarnega sistema in kulturne dediščine opozarjata Krakar Vogel in Blažič (2013).

---

<sup>1</sup> Pojem kompetenca razumemo kot zmožnost/sposobnost, ki vključuje proceduralno in deklarativno literarnovedno znanje. Zajema spoznavno raven, tj. sposobnost kompleksnega razmišljanja o literaturi in reševanja literarnih problemov, čustveno-motivacijsko raven, in sicer stališča in vrednote v zvezi z literaturo, ter vedenjsko raven, kamor uvrščamo sposobnost uporabe literarnovednega znanja.

Literarno zmožnost razumemo kot preplet številnih, raznolikih in kompleksnih sposobnosti, ki jih bralci uporabljajo, da razumejo prebrano, in sicer zlasti *interpretativno* zmožnost, ki zajema sposobnost prepoznavanja in dekodiranja (npr. pesniškega podobja, obrnjenega stavčnega reda, arhaičnega jezika), zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti (npr. romana, soneta, kratke zgodbe), zgradbenih lastnosti besedila (npr. rime, tipa pripovedovalca, slogovnih sredstev), zmožnost *uporabe* književnega znanja (npr. literarnozgodovinskih okoliščin nastanka besedila), zmožnost *empatičnega* odzivanja na prebrano (npr. vživljanja v literarne like in odzivanja na njihovo vedenje, kar terja zmožnost *strpne* sprejemanja novega, drugačnega), zmožnost *doživljanja* prebranega (npr. oblikovanje subjektivnega odziva na prebrano, uživanja ob prebranem), zmožnost  *vrednotenja* in *kritične refleksije* prebranega (tudi v skladu z različnimi družbeno-socialnimi pripadnostmi, kot npr. rase, spola, starosti, politične in kulturne zavesti ter občutenja ugodja ob prebranem, ob primerjavi z drugimi besedili), zmožnost *upovedovanja* svojih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem (pogovarjati se o prebranem, o prebranem diskutirati, polemizirati, pisati, razpravljati), zmožnost *sprejemanja* in reflektiranja tujih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, *domišljajska* zmožnost (sklepanja t. i. literarne pogodbe; prim. Zupan Sosič 2010: 210–211) oz. priznavanje *fiktivnosti* literarnim besedilom (zavedanje, da literatura pripoveduje o možnih svetovih; prim. Juvan 2000), zmožnost *pozitivnega* odnosa do literature (dojemanje literature kot kulturnega bogastva, dediščine, vrednote).

Literarno zmožnost torej lahko definiramo vsaj z dveh različnih vidikov: z vidika literarnega sistema in z vidika bralca. Katera književna besedila spodbujajo razvijanje literarne zmožnosti, na kakšen način in v katerih okoliščinah – vse z vidika bralca, razlaga članek *Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ* (Žbogar 2003: 39–50), s posebnim ozirom na bralca mladostnika pa o literarni zmožnosti razpravlja prispevek *Literarno branje in mladostniki* (Žbogar 2014: 551–557.). Kljub temu se zdi, da razvijanje literarne zmožnosti v šolski praksi še ni bilo dovolj natančno osvetljeno z različnih vidikov, upoštevajoč različne metode. Literarno zmožnost npr. Culler (2002) definira kot sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti. Tako razumevanje literarne zmožnosti je pri nas močno presegel že učni načrt za slovenščino za srednješolsko izobraževanje iz devetdesetih let: v njem je kot temeljni cilj pouka književnosti naveden dejaven stik z leposlovjem (1998). Poudarja t. i. recipientov vidik sprejemanja književnosti, tj. mladega bralca. Pogosto beremo, da je razvita literarna zmožnost odvisna zgolj od dejavnikov institucionaliziranega okolja, torej od vzgojno-izobraževalnega sistema, v katerega je učenec/dijak vključen. Gotovo pa je odvisna tudi od drugih dejavnikov, npr. Pečjak (1999) deli dejavnike na čustveno-motivacijske, kognitivne, razvojne, socialne, pa tudi od splošne pismenosti, na razvoj katere vplivajo tako okoliščine v šolskem okolju kot tudi (ne)spodbudno domače okolje. Slednje ima pomemben vpliv na t. i. kulturni kapital, s katerim razpolaga učenec/dijak ob vstopu v šolski sistem (osnovno šolo, gimnazijo). Učenec, ki ob vstopu v šolo ni imel spodbudnega domačega okolja, v katerem bi se (veliko) bralo, bi bilo branje lahko sredstvo zabave, izobraževanja, širjenja razgledanosti, bi morda imel celo priložnost prisostvovati

glasnem družinskem branju, je priča nakupu knjige kot (kulturnemu) kapitalu ali kot kakovostnemu darilu, z bližnjimi obiskuje knjižnice kot prostore intelektualnega druženja, obiskuje gledališča, muzeje, razstave, se je kdaj odpravil na kako literarno pot, tak učenec najverjetneje branja ne doživlja kot posebno prijetne in socialno povezovalne dejavnosti. Že na začetku svoje izobraževalne poti ima zato precejšnji deficit. O tem npr. poročata Garton in Pratt (2009), ki poudarjata načrtno sodelovanje in učenje s pomočjo aktivnega opazovanja in sodelovanja v kulturnih dejavnostih, ndr. tudi v skupnem družinskem branju in interakciji med odraslim in otrokom. Ob razpravljanju o literarnem branju pri pouku književnosti moramo torej upoštevati, da so predispozicije in socialne okoliščine slovenskih učencev/dijakov raznolike in imajo pomemben vpliv na razvijanje literarne zmožnosti.

Zmožnost literarnega branja razumemo kot sestavni del literarne zmožnosti, pri čemer predpostavljamo, da umetnostna besedila v določenih segmentih beremo drugače kot neumetnostna besedila, o čemer razpravlja Armstrong (2016) in ugotavlja, da literatura na različnih ravneh sproža drugačne reakcije možganskih nevronov. Pri pouku književnosti spodbujamo zlasti branje z(a) razumevanje(m) (prim. Žbogar 2013), in to na ravni (1) besednega razumevanja (tj. pomenov besed, podatkov ipd.), (2) razumevanja s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav), (3) kritičnega, ustvarjalnega branja (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami). Razumevanje se torej začne z dekodiranjem, ki mu po Just in Carpenter (1986)<sup>2</sup> sledi leksični proces določanja pomena, nato skladenjsko-pomenska analiza besed, v kateri bralec prepoznava pomske odnose med besedami, kar omogoča ustvarjanje mentalnih predstav o prebranem (referenčna reprezentacija besedila). Proces razumevanja vključuje konstrukcijsko in integracijsko fazo (Kintsch 1998). V konstrukcijski fazi bralec aktivira pomene posameznih besed in s sklepanjem prepoznava odnose med sosednjimi povedmi, kar omogoča lokalno koherenco oz. razumevanje posameznih delov besedila. V integracijski fazi lokalne koherence poveže v globalno koherenco, tj. poveže razumevanje posameznih delov besedila v celoto.

Literarno branje prehaja naslednje faze (Žbogar, 2013): (1) osredotočenje<sup>3</sup> in iskanje eksplicitno navedenih informacij, (2) izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa, (3) interpretacija in integracija idej (informacij), (4) raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in drugih uporabljenih semiotskih kodov besedila. Ta vidik literarne zmožnosti poudarja zlasti ukvarjanje z besedilom in zmožnosti njegovega interpretiranja, analiziranja formalnih vidikov.

Owocki (2003: 12) ndr. navaja naslednje uspešne bralne strategije: napovedovanje (učenec preleti besedilo in skuša napovedati, o čem bo govora v besedilu), po branju

<sup>2</sup> Prim. prispevek *Iskanje bistva in povzemanje iz neumetnostnih besedil pri učencih 4. razreda osnovne šole* (Pečjak, Pirc 2018).

<sup>3</sup> Da je branje pred zavestnim iskanjem informacij povezano s čutno-miselnim (celostnim) zaznavanjem, opozarjajo Grosman (2006), Pezdirc Bartol (2010), Krakar Vogel (2016).

se vračamo k začetnim napovedim – preverimo, ali so se napovedi uresničile oz. v kolikšni meri so se uresničile; preverjanje, s kakšnim namenom beremo določeno besedilo, določanje ciljev besedila, preverjanje, ali smo cilje dosegli; pripovedovanje o prebranem: povzemanje, obnavljanje, sinteza in vrednotenje prebranega; pogovor o besedilu: kdo, kaj, zakaj, kdaj, kje se zgodba odvija, vračanje v besedilo in iskanje odgovorov ob ponovnem branju, pri čemer se lahko bralec poslužuje t. i. selektivnega branja; spremljanje branja: razmišljanje o novih informacijah v zgodbi, kako le-te vplivajo na dosedanje razumevanje prebranega, preverjanje razumevanja besed s prenesenim pomenom; vizualizacija: preko uporabe vseh čutov (vonja, voha, vida, sluha) si bralec skuša čim bolj živo predstavljati, o čem je govora v besedilu; povezovanje informacij, ki jih ima bralec na voljo pred branjem, med njim in po njem, povezovanje informacij iz različnih besedil (zgodb), kaj smo se ob branju novega naučili; razvrščanje informacij po pomembnosti; luščenje pomembnejših informacij; vrednotenje prebranega: kreiranje lastnega mnenja o prebranem, upoštevanje avtorjevega namena, pripovednega tona, perspektive, uporabe jezikovnih sredstev in vpliv le-teh na sporočilo zgodbe.

### **Literarna in bralna pismenost v luči bralnih raziskav**

Povezave med bralno in literarno pismenostjo omenja tisti del stroke, ki se ukvarja z vplivom branja književnih besedil na znanje tujega jezika. Odnos med obema raziskuje Krakar Vogel (2012). Ker izhajamo iz predpostavke, da razvita literarna zmožnost vpliva na bralno pismenost in da sta obe zmožnosti med seboj povezani, navajamo nekaj izsledkov o bralni pismenosti.

V raziskavi PISA je bralna zmožnost definirana kot preplet procesov in pobudnikov vedenja, saj meri tako bralne dosežke kot stališča do branja (oboje pojmuje funkcionalistično). Bralna zmožnost je »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (PISA 2010: 7), je torej sposobnost prenosa bralnih spretnosti v stvarne življenjske okoliščine.

Raziskave bralne pismenosti PISA 2006, 2009 in 2012 kažejo, da so rezultati slovenskih 15-letnikov od leta 2006 padli za 11 točk (v primerjavi z Evropsko skupnostjo in OECD), spodbudnejši so rezultati za leto 2015: »povprečni dosežek slovenskih učenk in učencev /.../ [je] 505 točk, kar je za 24 točk višji dosežek kot leta 2012 (ko je bil 481 točk). Dosežek je tudi nad povprečjem OECD (493 točk), od slovenskega pa se pomembno ne razlikujejo dosežki na Novi Zelandiji, v Nemčiji, Macau, na Poljskem, Nizozemskem, v Avstraliji, na Švedskem in Danskem.« (Štraus, Mlekuž 2015). Leta 2015 je povprečni dosežek slovenskih učenk in učencev pri bralni pismenosti 505 točk, kar je nad povprečjem OECD (493 točk). »Razlika med spoloma v Sloveniji (43 točk) je še vedno med največjimi v OECD (kjer je razlika 27 točk) in je podobna kot na Finskem (47 točk). Vendar pa je zvišanje povprečnih dosežkov predvsem odraz znižanja deleža učencev z nizkimi dosežki (ki se je z

31 % znižal na 21 %, torej za 10 odstotnih točk), in zvišanja deleža tako učencev kot učenk z najvišjimi dosežki (učencev z 2,3 % na 5,8 % in učenk z 8,0 % na 12,3 %).« (Štraus, Mlekuž 2015).

Leta 2015 je v raziskavi sodelovalo okoli 540 000 učenk in učencev iz 72 držav, kar predstavlja reprezentativno skupino za okoli 29 milijonov 15-letnikov. V Sloveniji je leta 2015 v raziskavi sodelovalo 6406 dijakinj in dijakov (praviloma 1. letnikov srednjih šol) ter učenk in učencev. V raziskavi praviloma sodelujejo vse slovenske srednje šole ločeno po izobraževalnih programih in leta 2015 je tako sodelovalo 300 srednješolskih izobraževalnih programov, ob tem pa še 31 osnovnih šol in dve ustanovi za izobraževanje odraslih.

Leta 2012 so bili nizki rezultati na področju kritičnega mišljenja in vrednotenja: v primerjavi z evropskim povprečjem iz leta 2009 so padli za 19 točk, v primerjavi s povprečjem OECD pa kar za 24 točk. Rezultati PIRLS, ki preverjajo bralno pismenost učencev 4. razredov osnovne šole, so relativno ugodni, iz česar sklepamo, da ima/je imel slovenski vzgojno-izobraževalni sistem težave zlasti v 2. in 3. triletju.

PISA 2012 navaja, da je povprečni slovenski učenec na področju bralne pismenosti komaj dosegel tretjo raven (od šestih). Predvidevamo torej lahko, da večina slovenskih učencev nima težav s spretnostmi, ki se uvrščajo na 1. in 2. raven, npr. z iskanjem ene ali več informacij v tipičnih besedilih poznanih besedilnih vrst, prepoznavanjem teme, sporočila in avtorjevega namena, z logičnim sklepanjem na podlagi besedilnih podatkov, razumevanjem odnosov znotraj omejenega dela besedila; s povezovanjem prebranega s svojimi predhodnimi izkušnjami in znanjem; s presojo izbranih elementov na podlagi jasnih navodil ali s primerjavo besedil na podlagi izbrane značilnosti. Hkrati pa dosežki slovenskih dijakov na višjih ravneh po raziskavi PISA razkrijejo, da slovenski petnajstletniki niso dovolj uspešni pri razumevanju in kritičnem vrednotenju daljših ali kompleksnejših besedil, tudi če sta njihova vsebina in besedilna vrsta neznani ali netipični.

Učitelji in profesorji slovenščine pogosto poročajo o slabo usvojeni tehniki branja, ki jo opažajo tako v zadnjem triletju (prim. Dolinar 2016) kot na srednjih in poklicnih (prim. Benedičič 2016) šolah, celo na gimnazijah,<sup>4</sup> zato bi bilo z manjšo pilotno raziskavo smiselno preveriti, ali opažanja učiteljev/profesorjev slovenščine v zvezi s pogosto slabo usvojeno bralno tehniko učencev v zadnjem triletju in celo na sekundarni vzgojno-izobraževalni stopnji držijo. Če bi se teza potrdila, bi stroka morala podati smernice za odpravljanje teh težav (zlasti za prvo in drugo triletje),

<sup>4</sup> Hitrost branja je odvisna od hitrosti dekodiranja. Izraža se v številu prebranih besed na minuto. Navadno je meritev individualna: merimo čas, ki ga bralec porabi za branje besedila, nato pa število besed v besedilu delimo s porabljenim časom (merjeno v sekundah). Rezultat pomnožimo s 60: določimo, koliko besed bralec prebere v eni minuti. Na hitrost branja vplivajo številni zaznavni dejavniki: sposobnost glasovnega zavedanja, vzorec gibanja oči, poznavanje besed oziroma besedni zaklad bračca, tipografske značilnosti besedila itd. Tekočnost branja temelji predvsem na avtomatizirani spretnosti dekodiranja, avtomatizacija pa je odvisna od zmogljivosti delovnega spomina (Pečjak 1999).

saj so učni načrti za pouk književnosti na višjih stopnjah šolanja zasnovani ob predpostavki, da imajo učenci/dijaki tekočnost branja usvojeno. Nanizati bi bilo treba možnosti za spodbujanje glasnega branja po celotni šolski vertikali, predvsem pa za učinkovito razvijanje bralne tehnike (tudi ob uporabi prozodijskih sredstev) v prvem<sup>5</sup> in drugem triletju.

Raven 4 vključuje priklic informacij, bralec mora poiskati in organizirati več delčkov informacije, interpretativne naloge zahtevajo bodisi razlago pomena otenkov v posameznih delih besedila z vidika sporočila besedila kot celote bodisi od bralca terjajo razlaganje in pojasnjevanje razumevanja in uporabo kategorij v neznanih situacijah. Sem sodijo tudi naloge refleksije, v katerih morajo bralci, če želijo oblikovati hipoteze ali kritično ovrednotiti besedilo, uporabiti formalno ali splošno znanje. Tudi pravilno razumevanje daljšega ali kompleksnejšega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko neznani, sodi na to raven približno 28 % učencev iz držav OECD.

Raven 5 se nanaša na priklic informacij, od bralca zahtevajo, da poišče in organizira več delčkov informacije, in to preko sklepanja o pomembnosti informacije v besedilu. Gre za naloge, v katerih mora bralec razmišljati o prebranem, prebrano kritično ovrednotiti ali oblikovati hipoteze (z uporabo specifičnega znanja). Tako interpretativne naloge kot naloge refleksije zahtevajo podrobno razumevanje besedila, katerega vsebina ali oblika sta bralcem neznani. Običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim. To raven dosega približno 5 % slovenskih učencev in v povprečju okoli 8 % učencev iz držav OECD.

Naloge na ravni 6 zahtevajo večkratno izpeljavo podrobnih in natančnih sklepov in primerjav. Bralec mora izkazati dobro razumevanje, kar lahko vključuje tudi povezovanje informacij iz več besedil hkrati. Bralec ob prisotnosti močnih distraktorjev procesira neznane ideje in oblikuje abstraktne kategorije za interpretacijo, postavljati mora hipoteze ali kritično ovrednotiti zahtevno neznano besedilo po več kriterijih ali vidikih, s čimer pokaže razumevanje in zna prebrano uporabiti na višji ravni. Pomembna pogoja za iskanje in dostopanje do informacij na tej ravni sta natančna analiza in pozornost za manj opazne podrobnosti v besedilu. To raven dosega približno 0,3 % slovenskih učencev in v povprečju 0,8 % učencev iz držav OECD.

Slovenski učenci so torej primerljivo uspešni s svojimi vrstniki na ravni funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, manj uspešni pa na ravni kritične sporazumevalne zmožnosti, ki si jo za temeljni cilj zastavlja sodobni pouk prvega/maternega jezika. Kot ugotavlja J. Vogel (2012), je kritično raven sporazumevalne zmožnosti (tj. razumevanja in tvorjenja besedil) mogoče razvijati ob upoštevanju načel celostnosti, širše kontekstualizacije, sistemizacije znanja o jeziku in kulturi, metakognicije oz. avtorefleksije ter problemskosti oz. prenosa znanja. Vendar

<sup>5</sup> Zdi se, da učitelji v prvem triletju še vedno sledijo staremu učnemu načrtu, po katerem se je opisno-jezikovno odvijalo bolj postopno.



predvidevamo, da upoštevanje teh načel samo pri pouku slovenskega jezika sicer vsaj do neke mere zagotavlja kvaliteto sporazumevalne izkušnje, ne more pa dovolj zagotoviti njene kontinuiranosti in prenosa.

Tudi rezultati *Nacionalnih preverjanj znanja* (v nadaljevanju NPZ) niso navdušujoči. V šolskem letu 2012/13 je v preverjanju znanja sodelovalo 14.890 učencev 6. razreda. Največje možno število točk, ki so ga lahko dosegli, je bilo 50. Učenci so dosegli povprečno 24,90 točke, kar je 49,79 %.<sup>6</sup> Učenci v povprečju niso dosegli polovice možnih točk. Raziskave v gimnazijah kažejo, da imajo dijaki glede tega (pre)dobro samopodobo, ki pa je ne podpirajo rezultati preverjanja (prim. Jožef Beg 2015, Turičnik 2016, Marinčič 2006).

Raziskava o romanu v gimnaziji (Žbogar 2003: 715–724) izhaja iz predpostavke, da dobro usposobljeni literarni bralec z zadovoljivim literarnovednim znanjem literarno besedilo lažje in hitreje razume ter ga zato tudi z večjim interesom bere, kar zvišuje možnost, da mu bo prebrano tudi dejansko vseč. Prezahtevno besedilo, ki mu v šoli ni posvečeno dovolj časa, najverjetneje sproži odpor do branja, kar rezultira v nizki bralni kulturi in slabše razviti literarni kompetenci. Rezultati so pokazali, da niti dijaki z odličnim literarnoteoretičnim znanjem niso bili sposobni pravilno vrstno umestiti neznano literarno besedilo, kar je vodilo k sklepu, da je njihovo znanje predvsem reproduktivno in ne uporabno. (Do podobnih sklepov nas vodijo rezultati PISE do leta 2012.)

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno raziskati, ali in kako bi bilo mogoče s povezovanjem pouka jezika in književnosti, torej ob umetnostnih, neumetnostnih (in večkodnih) besedilih poglobiti učenčevo kritično razmišljanje o jeziku ter njegovi raznovrstni rabi ter doseči višje ravni razumevanja lastne in tuje jezikovne dejavnosti. Pri tem bi veljalo posebej upoštevati zlasti razvijanje motiviranosti za kritično sporazumevanje ter ustvarjalno rabo jezika, ki zahteva tudi diskurzivno fleksibilnost, občutljivost za širši kontekst, tudi če vsebuje neobičajne ali neznanе okoliščine (Vogel 2015), zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja in o potrebi po preseganju predsodkov, ustaljenih pogledov; zmožnost kritične presoje na podlagi (strokovno) veljavnih argumentov, zmožnostjo metakognicije (in avtorefleksije) ter ozaveščenost o etični in družbeni odgovornosti vsakega govorca. Predvidevamo namreč, da zlasti umetnostna besedila, tako zaradi svoje kompleksnosti na različnih ravneh kot zaradi fiktivnosti, ki omogoča lažje spreminjanje perspektiv ter sprejemanje drugačnih pogledov in vrednot, omogočajo poglobljanje učenčeve jezikovne in kulturne ozaveščenosti, posledično pa vplivajo na razvito literarno in splošno bralno zmožnost, torej jezikovno pismenost. Intenzivnejše povezovanje pouka književnosti in jezika bi se utegnili izkazati kot učinkovita strategija. Ker na učenje in obnašanje (mladih) ljudi v sodobni družbi v veliki meri vplivajo tudi nove tehnologije in mediji, bi bilo z raziskavo smiselno preveriti, v kolikšni meri in na kakšen način vpliva digitalizacija na pismenost mladih.

<sup>6</sup> Povzeto in citirano po *Letnem poročilu o izvedbi NPZ v šolskem letu 12/13*.

## Aplikacija v šolsko prakso

Kako te ugotovitve aplicirati na razvijanje zmožnosti literarnega branja? *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (2012) pod pojmom literarno znanje razume tako splošno znanje (razgledanost) kot specifično literarno ter kulturno znanje (vključno z izkušnjami). Za starostno obdobje od 12 let naprej navaja šest ravni literarnega branja (navajam jih zaporedno od prve do šeste ravni):<sup>7</sup> doživljajsko, angažirano, raziskovalno, v interpretacijo usmerjeno branje, branje za interpretacijo v kontekstu in (pred)akademsko branje. **Doživljajsko** berejo mlajši mladostniki, njihova razgledanost je omejena, vezana zlasti na izkušnjski svet, literarna besedila berejo z določenimi pričakovanji, npr. glede na literarno vrsto (v pravljicah pričakujejo srečen konec). **Raziskovalno** branje zahteva nekaj temeljnega literarnozgodovinskega znanja (npr. poznavanje določenih kanonskih avtorjev in literarnozgodovinskih okoliščin nastanka besedila), poznavanje temeljnih literarnoteoretičnih pojmov, npr. kraj, čas dogajanja, tip pripovedovalca. V **interpretacijo** usmerjeno berejo tisti, ki imajo povprečno literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje, za razliko od **branja, usmerjenega v kontekst**, ki terja tako široko splošno kot specifično literarnovedno razgledanost. **(Pred)akademsko** branje je najvišje razvita literarnobralna zmožnost: bralci na tej ravni lahko umetnostno besedilo interpretirajo z različnih vidikov in poznajo različne metodološke pristope k literarnemu besedilu (npr. filozofskega, psihoanalitičnega ipd.), zmožni so primerjati različne žanrske upodobitve literarnega besedila (besedilo, film, dramsko uprizoritev).

»Slovenija naredi (pre)malo tako za najbolj kot za najmanj zmožne učence, kar pomeni, da je v prihodnje nujna diferenciacija bralnega gradiva in bralnih nalog, saj bodo le tako lahko napredovale vse po zmožnostih različne skupine učencev.« navaja Saksida (2017). Posebno pozornost, dodaja, je treba posvetiti fantom s slabo bralno zmožnostjo. Na primeru Japonske opozarja na razmerje med disciplino v šoli in učnim uspehom ter poudarja, da v Sloveniji med šolarji ni dovolj tekmovalnosti (v povezavi z visokimi pričakovanju mentorja). Potrebno bi bilo diferencirati vsebine, cilje in metode poučevanja, več pozornosti posvetiti strategijam povzemanja ter pouk bolj individualizirati ter pri učencih spodbujati notranjo motivacijo. Povzemanje in obnavljanje prebranega sta zagotovo strategiji, ki jima pri pouku književnosti posvečamo premalo pozornosti (prim. Obranić 2016).

Saksida (2017) izpostavlja tudi vlogo učitelja – zlasti kot bralnega zgleda in vodje bralnega postopka.<sup>8</sup> Usposabljanje in izobraževanje učiteljev je pri nas dobro razvito,

<sup>7</sup> Uporabljam prevedke Ivane Zajc, uporabljene v magistrskem delu *Literarno delo in njegov (impli-citni) avtor: vidika literarne vede in šolske prakse* (2016: 145–146.)

<sup>8</sup> Glinšek (2014) je v diplomski raziskavi bralnih navad slovenskih srednješolcev mdr. ugotovila, da učitelji slovenščine v primerjavi s knjižničarji, vrstniki, starši in ostalimi družinskimi člani ter prijatelji mlade najmanj motivirajo za branje.

res pa je, da bi bilo najbrž treba med bodočimi študenti pedagoških smeri narediti večjo selekcijo. Biti učitelj je poslanstvo, opravljati ga je treba z ljubeznijo.<sup>9</sup>

Sklenemo lahko, da je literarna zmožnost večplastna in kompleksna sposobnost čustveno-doživljajskega odzivanja na literaturo, kognitivnega literarnega branja (interpretiranja, analiziranja, vrednotenja in kritičnega reflektiranja literarnih besedil) ter umeščanja literature v družbeni kontekst. Ugotavljamo, da evropske smernice za pouk književnosti to zmožnost razumejo manj kompleksno kot slovenska didaktika književnosti (prim. Krakar Vogel 2004, Krakar Vogel, Blažič 2013, Žbogar 2013, Saksida 2017 idr.) ter ji pri podpori razvoja bralne pismenosti pripisujejo manjšo vlogo.

## Literatura

Armstrong, Paul B., 2015: *Kako se literatura igra z možgani?: nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba FF. Prev. Igor Žunkovič.

Benedičič, Tina, 2016: *Obravnava literature v poklicnih šolah: diplomsko delo*. Mentorica Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Culler, Jonathan, 2002: *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. London; New York: Routledge.

Dolinar, Maja, 2016: *Obravnava umetnostnih besedil pri osnovnošolcih z učnimi težavami: magistrsko delo*. Mentorica Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Galimberti, Umberto, 2017: *O ljubezni*. Ljubljana: Modrijan, 2017.

Garton, Alice F., Pratt, Chris, 2009: *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

Glinšek, Kaja, 2014: *Receptija leposlovja med mladimi: diplomsko delo*. Mentorica Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Grosman, Meta, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnaziji: doktorska disertacija*. Mentorica Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Just, Marcel, Carpenter, Patricia, 1986: *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Juvan, Marko, 2000: *Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti*. Ljubljana: LUD Literatura.

Kintsch, Walter, 1998: *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

<sup>9</sup> Ljubezen je, pravi Galimberti, poseganje v integriteto posameznikov, dotikanje človekovih skrajnih meja; »brezpogojno izročanje sebe drugosti, kar načne našo identiteto, ne z namenom ubežati samoti ali stopiti se z identiteto drugega, temveč zato, da bi jo odprli tistemu, kar nismo, našemu ničū.« (2017: 13) Izvrstni učitelji slovenščine svoj poklic opravljajo z vznesenostjo, radostjo, pri tem prestopajo svoje meje in na ta način svoje učence spodbujajo, da tudi sami prestopajo meje znanega in varnega. Vse to – kritičnost, vrednotenje, branje med vrsticami – se odvija na teh mejah med ljubeznijo, poklicanostjo in (ne)varnostjo.

- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2012: Bralna pismenost in pouk književnosti. *Slavistika v regijah - Koper*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije: Znanstvena založba Filozofske Fakultete. 193–203.
- Krakar Vogel, Boža, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 49/95. 5–16.
- Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 2012. <<http://www.literaryframework.eu/>>. <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Marinčič, Urša, 2006: Bralna samopodoba **šolskega** otroka. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 8/32 (4). 12–13.
- Mlekuž, Ana, 2015: Rezultati mednarodne raziskave PISA 2015. <<http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=135>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Obranič, Kristina, 2016: *Pisanje pri pouku književnosti v devetletni osnovni šoli: diplomsko delo*. Mentorica Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Owocicki, G., 2003: *Comprehension: Strategies Instruction for K-3 Students*. Portsmouth: NH.
- Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Pečjak, Sonja, in Pirc, Tina, 2018: Iskanje bistva in povzemanje neumetnostnih besedil pri učencih 4. razreda osnovne šole. *Jezik in slovstvo* 1/2018. 101–112.
- Pezdirč Bartol, Mateja, 2010: *Najdeni pomeni: empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 1998: *Učni načrt za pouk slovenščine v srednjih strokovnih solah in gimnazijah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Saksida, Igor, 2017: Estonska učna ura o bralni pismenosti za Slovenijo. *Jezik in slovstvo* 62/1. 17–31.
- Štraus, Mojca, in Mlekuž, Ana, 2016: Rezultati raziskave PISA 2015. <<http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-fokus/11686-rezultati-raziskave-pisa-2015>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Turičnik, Mateja, 2016: *Razvijanje bralnih in pisnih zmožnosti pri četrtošolcih: magistrsko delo*. Mentorica: Milena Mileva Blažič. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Van Dijk, Teun, in Kintsch, Walter, 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–81.
- Vogel, Jerca, 2015: *Kultura v sporazumevanju - presežek ali »nujni pogoj«?* [Elektronski vir] = Culture in communication - a surplus or a „necessary condition“? <<http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf>>. (Dostop 27. 2. 2018.)
- Zajc, Ivana, 2016: *Literarno delo in njegov (implicitni) avtor: vidika literarne vede in šolske prakse*. Mentorja Tomo Virk in Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Literarnost, ponovno. *Primerjalna književnost* 3. 201–220.

Žbogar, Alenka, 2003: Roman v gimnaziji. V: Hladnik, Miran (ur.), Kocijan, Gregor (ur.): *Slovenski roman* (Obdobja 21). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 715–724.

Žbogar, Alenka, 2003: Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *Jezik in slovstvo* 48/5. 39–50.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: SDS.

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti* (Obdobja 33). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 551–559.

*IZ PRAKSE*

---

# III

---

Darinka Ambrož  
*Gimnazija Jožeta Plečnika*  
Ljubljana

UDK [82:37.091.2/.3]:028.5

## POMEN POUKA KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJSKEM PROGRAMU

---

Prispevek se sprašuje o pomenu pouka književnosti v času, ko branje za mnoge dijake ni več vabljivo oziroma se jim zdi, da je treba v branje vložiti preveč navora in jim svet besed nadomešča svet podob. Kljub temu še vedno velja Konfucijeva misel o koristnosti učenja pesmi.

**Ključne besede:** pouk književnosti, šolski kurikulum, pomen branja, bralni užitek, sporazumevalne zmožnosti, učni načrt, literarna klasika

Zakaj se sploh spraševati o pomenu pouka književnosti v današnjem času? Zdi se, da je njegova vloga v šolskem sistemu urejena in da na načelni ravni družba podpira pomen branja in bralne kulture. Bližnje opazovanje resničnega stanja v šoli pa kaže, da dijaki vse manj berejo tiskano besedo, če pa že, dajejo prednost knjigam v angleščini in zabavnemu revialnemu tisku, prav zato je zavedanje, kako pomembna je književnost za razvoj človekove osebnosti in kako pomembno vlogo pri tem ima pouk materinščine v današnjem času, zelo pomembno.

Šolski kurikulum odkrito, še bolj pa prikrito, poudarja predvsem načelo učinkovitosti in uporabnosti, pogosto tudi na račun kakovosti znanja, predvsem pa kakovosti in vsestranskosti človekovega življenja. O tem prča tudi predlog posodobitve programa splošne gimnazije, kjer pouk književnosti ni omenjen niti z besedo.

Zdi se, da danes šola v poudarjeni težnji zagotoviti takojšnjo in praktično uporabnost znanj pozablja in potiska v ozadje svojo temeljno nalogo – to pa je prenos kulturnih in intelektualnih dosežkov človeštva na mlade. Proces vzgoje in izobraževanja bi

moral mlademu človeku pomagati polnejše uresničiti svojo človeškost. Ravno pri tem pa ima pouk književnosti skoraj neskončne možnosti in s tem tudi pomembno vlogo. Književnost namreč zajema človeško življenje v celoti; pouk književnosti odpira številna temeljna življenjska vprašanja in nagovarja učenca kot celoto – njegova čustva, razum in domišljijo in ga tako oblikuje v čustveno zrelost, sposobnost razumevanja drugih in sebe, etičnost, sočutje in doživljanje lepega. Ob tem pa učitelj književnosti naleti na vrsto težav. Dijaki, ki živijo v tako opevani informacijski družbi, vedo izredno malo o človeški preteklosti, ki je temelj tako sedanosti kot prihodnosti. Manko tega znanja pogosto nadomestijo pri pouku književnosti in tako bo kdo od današnjih dijakov morda nekoč zapisal, da se je vse, kar ve o slovenski preteklosti, naučil od Lojzeta Kovačiča, podobno kot je v nekem svojem pismu napisal Engels, da se je iz Balzaca naučil več o 19. stoletju kot iz vse zgodovine, ekonomije in statistike.

Izredno hitro se spreminjajo tudi bralne navade dijakov. Veliko jih je prepričanih, da v današnjem svetu književnost ni več koristna, branje pa zahteva po njihovem mnenju vse preveč nepotrebne napore in ni več v skladu s sodobnim diktatom časa in hitrih užitkov. Dijaki pogosto ne čutijo več prave potrebe po branju literarnih del, če že morajo kaj vedeti o književnosti, so na internetu vsi odgovori na razpolago v nekaj sekundah. Zelo veliko dijakov bere samo še, kar je predpisano za domače branje, a še pri tem, če se le da, najdejo bližnjice, saj jim internet in številni priročniki na videz olajšujejo napor branja in prihranijo čas. Brez napora, vloženega v branje, in umika od diktata časa, ki je značilen za današnje življenje, ni bralnega užitka. Brez njega pouk književnosti zgubi večino smisla, kar ga postavlja v paradoksalen položaj. Zdi se namreč, da sodobni svet stremi k temu, da bi lahko človek užival s kar najmanj napora, predpogoj za bralni užitek, ki je nujna sestavina dobrega pouka književnosti, pa je ravno napor, ki ga je treba vložiti v branje. Od učitelja tak odnos dijakov do književnosti, ki ga tako dogajanja v družbi kot celoten šolski kurikulum tiho in verjetno celo nezavedno utrujeta, terja zelo veliko vztrajnosti, potrpljenja in tudi skromnosti, ko skuša dijake s čudežno močjo besede prepričati, da je človek od nekdaj potreboval zgodbe, jezik domišljije, metafor in simbolov kot koncentrirano človeško izkušnjo, prostor srečevanja z drugim in drugačnim in tako tudi srečevanja s svojo enkratno človeško eksistenco, in da danes ni prav nič drugače. Pri tem mu pa lahko pomaga samo književnost. Če dijaki malo berejo v prostem času, je treba več brati med šolskimi urami. To je za učitelja nov izziv. Dijakom vse pogosteje onemogoča vstop v svet književnosti tudi to, da iz njihovega besednjaka izginja veliko besed. Leta sem bila navajena, da jih je očaralo, ko so primerjali podobo Beatrice v Dantejevi pesmi *Tako prijazna in krepostna zdi se moja draga* in Laure v Petrarkovem *Sonetu št. 61*. Pred nekaj leti pa sem prvič opazila kratek stik. Izkazalo se je namreč, da si dijaki predstavljajo Beatrice kot debelo. Ko sem skušala Beatricino krepost pojasniti s sopomenkami čednost in vrlina, njihova predstava ni bila bistveno jasnejša. Povedali so mi, da te vrednote v sodobnem svetu niso več prisotne, da pa bi bilo njim všeč, če bi bile. Izginjanje besed iz jezika pomeni, da iz sveta izginja tudi tisto, kar te besede poimenujejo.



V jezik pa vstopajo nove besede in besedne zveze, ki so bile še nedavno neznane ali v pomenskih zvezah, kot jih uporabljamo danes, skoraj nepojmljive, v življenje današnjih mladih pa usodno posegajo in nekatere od njih tudi pomembno označujejo današnji šolski kurikulum.

Oglejmo si nekaj takih besed in besednih zvez:

<b>STARE IN NOVE BESEDE</b>	
	<b>INDIVIDUALNI INTERESI</b>
	TRG DELA
	PRILOŽNOST
	ČLOVEŠKI VIRI
	PROŽNOST
	UČINKOVITOST
	TEKMOVALNOST
	ODLIČNOST
	KARIERNI NAČRT
	SNAPCHAT (Life's more fun when you live in the moment.)
<b>KREPOST</b>	KOMPETENCE
	INSTAGRAM
	POSTRESNIČNOSTNA DOBA
<b>ČEDNOST</b>	FUNKCIONALNA ZNANJA
	DELEŽNIKI
	UPORABNOST
<b>VRLINA</b>	INFORMACIJSKA DOBA ( <u>digitalizacija</u> )
	NIVOJSKOST
	INOVATIVNOST IN USTVARJALNOST
	TRŽNA NIŠA
	AVTENTIČNO UČNO OKOLJE
	VEŠČINE
	UPORABNA ZNANJA
	FLEKSIBILNI PRISTOP
	UŽIVAJ
	BRBONČICE
	MISLITI POZITIVNO
	METULJČKI V TREBUHU

Če nove besede natančneje analiziramo, ugotovimo naslednje značilnosti: človek je razumljen kot nekaj mehanskega, pomembni so hitrost, učinkovitost, uporabnost in čutnost, življenje pa se spreminja v nenehni resničnostni šov.

Pouk književnosti seveda ni samotni otok, ampak je vpet v celotni šolski kurikulum, ki skoraj kot mantra ponavlja potrebo po inovativnosti in ustvarjalnosti, kompleksnosti dosežkov in uporabnosti znanja, ki naj bi bilo utemeljeno predvsem na interesu otrok, pozablja pa se, da inovativnosti in ustvarjalnosti, dveh najbolj izrabljenih in izpraznjenih pojmov v sodobnem šolstvu, ne more biti brez domišljije in znanja, ki bi ju morala dijakom zagotavljati prav šola. Interese današnje mladine narekujejo neskončno število stereotipov in diktat potrošniške družbe, ki jih dijakom ponuja sodobno življenje. Interese otrok bi morala usmerjati šola, in ne ravno obratno. Če bo šola preveč izhajala iz neposrednih interesov dijakov, bo zelo veliko dijakov zapuščalo šolske klopi neopremljenih za zadovoljevanje svojih lastnih prihodnjih potreb.

Prepričana sem, da je pouk književnosti v današnjem času še bolj pomemben kot kdaj koli prej, in ne delim mnenja z marsikaterim kolegom, ki misli, da bijemo izgubljeni boj, saj današnja družba ni več družba besede, ampak podobe. Še vedno verjamem v čarobno moč besed, saj je prav beseda tista, ki nas dela ljudi. O tem prepričljivo spregovori tudi eden mojih dijakov v uvodu svoje šolske naloge z naslovom *Satirična podoba slovenske družbe v Cankarjevih dramah*:

Ljudje od rojstva pridobivamo znanje. Že od prvih korakov smo oboroženi z nešteto informacijami, na podlagi katerih gradimo svojo osebnost, dogajajo se nam stvari, ki jih doživljamo zgolj mi in so zato za nas edinstvene in pomembne. Ključen korak za napredovanje in razvoj človekove osebnosti in človeštva nasploh je predajanje znanja, zmožnost izražanja pa je ena najpomembnejših človekovih sposobnosti. V današnjem času se pojavlja vedno več informacij brez prave vrednosti, namenjene so zgolj temu, da se z njimi zamotimo in da pozabimo na probleme, ki nas obdajajo. Ivan Cankar ni želel pozabiti na probleme, ki so se dogajali okoli njega niti ni dopuščal, da bi ostali pozabili nanje, zato jih je vedno znova opominjal s svojim satiričnim pisanjem. Satira pisatelju dopušča, da na prefinjen način izrazi svoje negativno mnenje o nekem problemu. Z njo želi v ljudeh spodbuditi kritično razmišljanje, da bi se rešili iz ječe, ki so jo sami zgradili ... (Jan)

Naloga učiteljev slovenščine je prav gotovo pomagati mladim izstopiti iz ječe sveta, ki postaja vse bolj površen in zbanaliziran, prav z močjo besede – in kje je moč besede večja kot v dobri književnosti? Največ škode lahko naredimo svojemu predmetu predvsem učitelji sami, če se ne zavedamo drugačnosti svojega predmeta in ga hočemo na vsak način priličiti navidezni objektivnosti drugih predmetov. Avtomatično učenje, ki ga spodbuja šolska kultura na videz objektivnega preverjanja s pomočjo testov izbirnega tipa ali besedil, ki jih dijaki zgolj dopolnjujejo, je pogubno za vse predmete, za pouk književnosti pa popolnoma nevzdržno. Poglejmo si primere.

Primer navodil za maturitetni šolski esej na maturi 2011 v priročniku, nastalem po anglosaksonskem vzoru, na podlagi odlomka iz knjige Gustava Flauberta *Gospa Bovaryjeva*, dokazuje, da kljub upravičenim in manj upravičenim kritikam maturitetnega izpita iz slovenščine ta predvideva branje med vrsticami, lastni razmislek in osebni odziv na prebrano.

## PRIMERJAVA TESTNIH VPRAŠANJ IZ PRIROČNIKA IN MATURITETNE IZPITNE POLE

### KJE SE EMA PRVIČ PREDA LEONU?

V hotelu.  
V gostišču.  
V cerkvi.  
V kočiji.

### EMA SE JE ZASTRUPILA

S/Z ...

... podganjim strupom.  
... alkoholom.  
... pokvarjenimi marelicami.  
... rastlino špajko.

### KDAJ JE CHARLES IZVEDEL ZA ŽENINO NEZVESTOBO?

To je vedel že od plesa pri markizu.  
Na to ga je opozoril Homais.  
Šele po njeni smrti.  
Z Bertkino analizo DNK.

### ROMAN SE KONČA TAKO, DA ...

... umre Ema  
... umre Charles.  
... gre Bertka služiti.  
... dobi Homais odlikovanje.

### RAZLAGALNI/INTERPRETATIVNI ESEJ

Gustave Flaubert: Gospa Bovaryjeva

Obisk na gradu Vaubyessard je pomembna prelomnica v življenju Emme Bovary. Kako živi Emma tik pred povabilom na ples? Kako doživi dvorec, ljudi v njem in njihovo življenje? Primerjajte Emma in odnos do Charlesa in njegov odnos do žene, kot se kaže v odlomku. Ugotovite v dogajanju namige, ki napovedujejo, kakšno bo nadaljevanje njenega skupnega življenja. Razložite, kako je v odlomku izražena ironija in kako so ironične prvine vplivale na vaše vrednotenje dogajanja in oseb.

Pazite na jezik, zgradbo in slog svojega pisanja.

Esej naj obsega od 700 do 1000 besed.

Tudi primer<sup>1</sup> dopolnjevalne naloge iz elektronskih gradiv za slovenščino navdaja z dvomom o smislu tovrstnih nalog, četudi je njihova objektivnost nedvomna. A v čem je smisel te objektivnosti?

## PRIMER DOPOLNJEVALNE NALOGE

**Preglevo pripoved Matkova Tina si prebral za domače branje, zato ti zdaj ne bo težko izpolniti praznih polj.**

Dopolni povzetek vsebine z manjkajočimi podatki.

Matkova Tina se je v aprilu leta  odpravila na pot iz , da bi bila priča usmrtilve svojega , zaročenca Janeza Gradnika, ki so mu skupaj z drugimi uporniki sodili v . Može iz Tolminske so šli na pot , Tina pa je šla sama njimi. Bila je v mesecu nosečnosti in oče ji je prepovedal, da bi šla z njimi, zato se je odpravila naskrivaj. Matko je hodil z drugimi popotniki in je veliko , saj je bil in , ker bo njegova hči mati. Ker se je bal, da ga ne bo ubogala, jo je hotel skrit prestreči, a je in Tina je šla mimo njega. Ves čas si je predstavljala, kako bo Gradnika , kako se bo poslovila od njega. Pot je s težavo premagovala, a močna volja ji ni uplahnila. Na poti jo je obšla , a ni odnehala. Potem je zjutraj zaslišala glas , ki so oznanjali smrt upornikov. Četudi je bila prepozna, je nadaljevala pot. V mestu je iskala Janeza in našla je njegovo , ljudje pa so se zgražali in stražar jo je celo . Potem je stopila v , kjer je od utrujenosti zaspala. Zbudila se je šele zjutraj in kar tešča je šla na pot nazaj domov. Izčrpana pa je omagala in obležala na . Pričeli so se popadki in Tina je v grozi prosila milosti. Nenadoma se je prikazala in pomagala je Tini pri porodu. Mlada mati je , otrok pa je ostal . Pijan, zaskrbljen in jezen oče je šel mimo Tine , ne da bi jo našel.

<sup>1</sup> E-gradivo za slovenščino v gimnazijah in v poklicnih šolah: <<http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/3-letnik/ekspesionizem/ivan-pregelj-matkova-tina-db/>>.

Od nekdanj sem kot posebno kvaliteto slovenskega pouka književnosti doživljala njegovo vpetost v literarnozgodovinski razvoj in prepletanje slovenske književnosti s svetovno. Če uporabim misel Župančiča, je slovenski pouk književnosti, razen v kratkem času usmerjenega izobraževanja, dijake poučil tudi o tem, kako »iz veka v vek, iz roda v rod krvi gre tek, duh išče pot«. Prav ta na videz tradicionalna podoba slovenskega učnega načrta se izkazuje v današnjem času kot izrazito moderna. V zanimivi knjigi *Zapravljeno* beremo, da so v Angliji na podlagi enostranske obsesije, da bi za dijake napravili zgodovino manj dolgočasno in bolj relevantno za mlade (o dolgočasnosti tega predmeta naj bi pričale ankete, ki so jih izvedli med dijaki), iz kurikula odstranili kronologijo in občutek zgodovinskega razvoja, izkazalo pa se je, da tak pouk za dijake ni prav nič zanimivejši. Izgubili so zavedanje o pomenu preteklosti (Furedi 2016). Prav zato se mi zdi nekritična navdušenost nad poukom književnosti in obliko anglosaksonske mednarodne mature, ki naj bi postala vzor za slovensko nacionalno maturo, zgrešena. Smiselno je seveda sprejeti tuje dobre izkušnje, a hkrati se je treba zavedati odličnosti tradicije literarnega pouka na Slovenskem in lastne dobro razvite književne didaktike. Pri nas tako hvaljeni anglosaksonski model je deležen hudih kritik lastnih strokovnjakov. Ilustrativna je huda, a upravičena kritika pedagoških strokovnjakov, ki menijo, da preverjanje znanja o Shakespearovih dramah učencem spodkopava samozavest in jim vliva tesnobo, zato bi se bilo najbolje temu kar izogniti in tako mladostnike prikrajšati za bogastvo in večplastnost Shakespearovega umetniškega sveta. Tragikomično je, da se tako oženje intelektualnih pričakovanj opravičuje z dobrobitjo otroka in s krepitvijo njegove samozavesti. Zelo podobno je bilo tudi pri nas že slišati iz strokovnih krogov, da je Prešeren za današnje dijake prezahteven, saj ne razumejo več ne besedišča ne metaforike njegove poezije.

Sodobne pedagoške teorije ugotavljajo, da je učni uspeh učencev bolj odvisen od njihovih sporazumevalnih kot od njihovih kognitivnih zmožnosti. Prav pouk književnosti lahko bistveno pripomore k boljšemu obvladovanju tako govornega kot pisane besede. Ob tem se poraja vprašanje o smotrnosti ostre delitve jezikovnega pouka od književnega, ki je značilen za sedanji učni načrt. Kolikor vem, se tvorcii učnih načrtov za jezik in književnost v procesu njihovega nastajanja nismo srečali niti enkrat, in posipam se s pepelom, da tega takrat nisem doživela kot nekaj zelo problematičnega. Kot rešitev iz menda neustreznega strukturalnega pristopa k poučevanju jezika je prevladala jezikovna pragmatika. Zelo poudarjeno mesto v učnem načrtu imajo stalne besedilne vrste, ki naj bi dijake naučile veščin, potrebnih za vsakdanje življenje (tako otroci v četrtem razredu pišejo prošnje, na gimnaziji se učimo pisanja javnih in uradnih vabil, reklamacij itn.), učenci se spoznajo s teorijo nadpovedne skladnje, a žalostna resnica je, da dolgočasne besedilne vrste, katerih oblika se nenehno spreminja in mnoge tudi izginjajo iz rabe, prav nič ne pripomorejo k boljši opismenjenosti dijakov. Ob vsem tem drilu, ki je za dijake skrajno dolgočasen, danes namreč pisno in ustno izražanje dijakov ni boljše kot nekdanj, prej obratno. Dobro opismenjen dijak pa se o obliki teh besedilnih vrst, ko jih v življenju potrebuje, v minuti pouči s pomočjo svetovnega spleta, besednega zaklada, ki ga pridobiš z branjem kvalitetne književnosti, pa ne moreš pridobiti na hitro.



### **Viri**

Flaubert, Gustave, 2010: *Gospa Bovaryjeva*. Ljubljana: DZS. 91–94.

Konfucij, 2011: Korist pesmarice. *Branja 1*. Ljubljana. DZS. 42.

### **Literatura**

E-gradivo za slovenščino v gimnazijah in v poklicnih šolah. <<http://gradiva.txt.si/slovenscina/3.letnik/>>. (Dostop 12. 2. 2017.)

Frank, Furedi, 2016: *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.

Peteh, Jan, 2016/17: Satirična podoba slovenske družbe v Cankarjevih dramah. Odlomek iz šolske naloge. Gimnazija Jožeta Plečnika, Ljubljana (rokopis).

# EVALVACIJA POUKA KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI ALI PABERKI NEKDANJEGA PROFESORJA SLOVENŠČINE NA ŠKG V ŠENTVIDU

---

Članek poroča o interni evalvaciji pouka književnosti, ki je potekala leta 2015 in 2016 na ŠKG. Želeli smo premisliti, kaj je pri gimnazijskem učnem načrtu za književnost dobro in kaj slabo, predvsem pa, kaj bi kazalo izboljšati. Osredotočili smo se na vprašanje, koliko so izbrana književna besedila primerna starosti in razumevanju mladostnika, koliko upoštevajo načelo bližine (ne le psihološke, ampak tudi krajevne), kakšno mesto imajo v UN in v učbenikih verske teme in »katoliški« avtorji, katere vrednote je moč posredovati ob določenem besedilu.

**Ključne besede:** učni načrt, spoznavne, estetske, etične vrednote, načelo bližine, verska tematika, katoliški avtorji, Trubar, Prešeren, Cankar, Kocbek

## Uvod

Na Škofijski klasični gimnaziji v Šentvidu smo se leta 2015 lotili »evalvacije« pouka književnosti; tej naj bi sledila prenova. Pa ne toliko formalna, ampak vsebinska, v smislu poudarka določenih vsebin, ne spreminjanja učnega načrta. Učni načrt se lahko spreminja samo na ravni države.

»Evalvacija« je potekala tako, da sem sam<sup>1</sup> najprej pregledal učne načrte za gimnazije za književnost in učbenike – berila, ki se jih na gimnaziji trenutno uporablja: *Berilo – Umetnost besede* I–IV in *Branja* I–IV. Ob besedilih sem zapisal svoja opažanja in predloge. Potem smo se za vsak gimnazijski letnik sestali slovenisti ŠKG in moje opombe in komentarje pregledali ter se ob njih pomenili. Delali smo po letnikih

---

<sup>1</sup> Kot že nekdanji učitelj slovenščine na Škofijski klasični gimnaziji.

in ocenjevali besedila in pretehtali njihovo primernost, morebitno problematičnost ter predlagali besedila oz. teme, ki se nam zdijo za usmeritev naše šole ustrežnejše. Seveda so nekatera besedila obvezna (tudi za maturo) in jih je treba obdelati, mnoga pa so izbirna. Med izbirnimi pa lahko nekatera priporočimo, druga odsvetujemo. Rezultat te »evalvacije« je zbran v dveh publikacijah za interno rabo: *Čitanka in Komentarji za učitelje*. V prvi so zbrana dodatna besedila za pouk književnosti, v drugi pa so komentarji, opažanja in priporočila ob posameznih literarnih delih oz. avtorjih.

Pri evalvaciji pouka, učnih načrtov in učbenikov nas je najprej vodilo vprašanje, koliko je pouk književnosti ustrezen duhu sodobne demokratične družbe, koliko krščanskim evangelijskim vrednotam, na katerih temelji usmeritev ŠKG. Spraševali smo se tudi, koliko so izbrana besedila primerna s stališča razvojno-psihološkega razvoja mladostnika, pa tudi o tem, ali naj bo estetski kriterij edino merilo za uvrstitev kakega dela v šolski literarni kanon.

### **Zakaj evalvacija in prenova**

Od ponovne ustanovitve ŠKG je poteklo že 23 let. Učni načrt za pouk slovenščine je bil praktično vseskozi enak državnemu (javnemu). Tako je še danes, kar je za marsikaj najbolj smiselno in praktično. Evalvacijo je bilo treba narediti ne le zaradi napredovanja stroke, zaradi novih literarnih del, ki so obogatila naš kulturni prostor, ampak tudi zaradi novih spoznanj o tem, kako globoko je polpretekli politični režim, ker je bil pač totalitaren, zaznamoval tudi pouk maternega jezika in poškodoval ne le pouk sam (npr. z izborom učne snovi), ampak tudi njegove nosilce (s prepričanjem, da je tako, kot je, normalno in strokovno ustrezno). Časovna razdalja od družbenih sprememb in nov duh časa omogoča vedno globlji uvid v družbene anomalije bivšega sistema in tudi spoznanje, kako globoko je totalitarni režim posegel v vse pore življenja in še posebej v šolo. To velja zlasti za pouk humanistike in še posebej maternega jezika.

### **Odprta vprašanja**

Pri književnem pouku lahko zelo veliko časa posvetimo literarni teoriji in literarnozgodovinskemu dejstvu, lahko pa iščemo v besedilu bolj vrednotne in miselne vsebine. Menim, da je bilo in je še premalo poudarka na miselni, filozofski, vrednotni interpretaciji literarnih del, preveč pa je štetja verzov, iskanja slogovnih in pesniških postopkov, npr. verznihih prestopov, ter literarnozgodovinskih značilnosti, npr. romantičnega ali realističnega sloga ... Veliko pomembnejše kot ugotavljanje slogovnih ali literarnozgodovinskih značilnosti kakega literarnega dela je ob njem dijakom posredovati določene vrednote, in sicer spoznavne, estetske, moralno-etične. Če hočemo posredovati npr. moralno-etične vrednote, je treba za obdelavo v razredu izbrati tako besedilo, ki ni nujno prvovrstno estetsko, ima pa moralno-etično sporočilo.



Pri pouku književnosti bi si bilo dobro zastaviti naslednja vprašanja in upoštevati nekatera načela:

1. Koliko izbrana besedila odgovarjajo na temeljne potrebe mladega človeka, ali gre za tekste, ob katerih lahko raste, ali pa so besedila v UN uvrščena zaradi »splošne izobrazbe«, ker se spodobi, da jih poznajo? Bistveno bolj bi se morali spraševati, zakaj je kako delo uvrščeno v učni načrt. Kaj hočemo doseči npr. s tem, da beremo *Desetega brata*. Argument, da gre za splošno izobrazbo, je odločno prešibek.
2. Kakšno vlogo naj ima pri oblikovanju šolskega literarnega kanona estetika? Ne kaže ob estetskih bolj poudarjati tudi spoznavne in etične vrednote? Praviloma družbena in etična vprašanja bolj zanimajo mladega človeka in so zato primernejše vstopno mesto v besedno umetnost. Literatura kot čista umetnost prevzame le malo ljudi. V zvezi s tem spoznanjem bi kazalo vnesti v program pouka književnosti več polliterarnih oz. takih literarnih besedil, pri katerih se odpirajo pomembna moralna in duhovna vprašanja.<sup>2</sup>
3. Ali so besedila za mladostnike primerna v smislu razvojne psihologije? Npr. katera izbirna besedila je smiselno obravnavati: ali Prešernovo *Neiztrohnjeno srce* ali *Nezakonsko mater*; ali obravnavati *Očeta Goriota* ali *Gospo Bovary*; Šeligov *Triptih* ali Lipuševe *Zmote dijaka Tjaža*; katero Kosovelovo, Šalamunovo, Kocbekovo ali Eliotovo pesem, da bo dijake res nagovorila?
4. Treba je bolj upoštevati tudi načelo bližine. Vsekakor mora biti dominantna domača literatura, šele potem tuja. Pri *načelu bližine* mislim tudi na to, da se bolj upošteva avtorje, ki so obiskovali domačo šolo (v našem primeru ŠKG), oz. gre za kako drugo zvezo med obravnavano literaturo in šolo.<sup>3</sup> Ko govorimo o bližini, mislimo tudi na časovno bližino. Premalo dijaki spoznajo, kaj ustvarjajo sodobni književniki, katere so sodobne literarne revije ...
5. Kvaliteto obravnave bi morali postaviti pred kvantiteto in bolj upoštevati načelo učiteljeve suverenosti. Učitelju naj se ne muči k naslednji snovi, pri odločitvi, koliko časa kaj obravnava, bi moral biti bolj suveren. Tudi

<sup>2</sup> Npr. Huxleyjev roman *Krasni novi svet*, ki odpira pomembna sodobna moralno-etična vprašanja. Ko je bil del tematskega sklopa za maturo, nekateri z njim niso bili zadovoljni, češ da je premalo estetski. Podobno problematična je Orwelova *Živalska farma*, ki nikakor ne more prodreti v učbenike oz. celo v UN.

V roke so mi prišla berila, ki jih uporabljajo v poljskih gimnazijah *Razumeti tekst, razumeti človeka I–III* (Varšava 2014), v katerih je poleg leposlovnih tudi veliko polliterarnih besedil.

Berila za slovenske gimnazijce v Italiji (Nada Pertot, *Od antike do danes*, Trst 1990; Robert Petaros, Maks Šah, *Od prvih zapiskov do romantike*, Trst 1994; Marija Cenda, *Besede naših dni*, Trst 1991) so bistveno bolj podprta s polliterarnimi in publicističnimi besedili, kot so naša. V njih je tudi veliko tekstov iz zamejske in izseljenske literarne in neliterarne produkcije. (Načelo bližine!)

<sup>3</sup> Na ŠKG npr. pesnika I. Hribovska, pisatelja F. Kunstlja ali delo A. Rebule *Nokturno za Primorsko*, v katerem predstavi življenje nekdanjega dijaka ŠKG F. Terčelja.

maturitetne eseje bi morda moral ocenjevati najprej učeči učitelj in šele kot drugi ocenjevalec kdo drug.

6. Zelo pomembno se mi zdi, da bi imeli dijaki več »delavniškega«, praktičnega dela: napisati črtico, novelo, sonet, esej; pisati razredna glasila in jih skupaj prebirati in ocenjevati.
7. Pouk književnosti bi moral nujno biti bolj povezan s poukom jezika.
8. Dela z versko tematiko (npr. *Krst pri Savici*) in »katoliške« avtorje bi bilo treba pomakniti bolj v ospredje. Prav tako bi morali več časa nameniti zamejski in izseljenski literaturi. Slovenska slavistika, predvsem literarna zgodovina, je bila vseskozi izrazito liberalna (Kidrič, Prijatelj), kasneje precej marksistična, in v dobršni meri je odraz tega tudi učni načrt, ki ima ob estetskih merilih poudarjene socialne in nacionalne teme, zanemarjene pa tiste, ki se dotikajo duhovnega, še posebej krščanskega sporočila. Zato imajo v učnem načrtu tisti literati 20. stoletja, ki so bili bližje marksistični miselni smeri, še danes prednost pred drugimi. To velja npr. za Prežihova, Kranjčeva, Seliškarjeva dela, ki so vsa po vrsti močno ideološko zaznamovana. Nasprotno pa so dela katoliških avtorjev bolj v ozadju, čeprav je njihova estetska vrednost nesporna. Tu mislim npr. na Finžgarja, Preglja, Majcna, Rebulo, Simčiča ...

### Nekaj opomb oz. komentarjev ob posameznih avtorjih

#### TRUBAR

Dijaki pridejo iz OŠ pogosto z napačno predstavo, da so bili protestanti borci proti Cerkvi, ne pa gorečnejši za »to pravo Cerkev« in »to pravo vero inu evangelij«, da so Trubar in njegovi ustvarjali le iz ljubezni do slovenskega jezika in naroda. Zato je treba poudariti njihovo versko gorečnost in željo po tem, da bi »to ubogo slovensko ljudstvo« spoznalo pravi evangelij in da se ne bi oklepalo vraževerja, da bi bila njih vera »po pameti«. Mnogi dijaki prinesejo iz OŠ informacijo, da je prva slovenska knjiga *Abeceknik*, ker *Katekizem* – kot nekaj izrazito verskega in kot tak nekaj problematičnega – v (post)socialistični šoli ne sme biti prisoten. Vsekakor je pomembno razložiti besedo *katekizem* (Časi, ko so otroci hodili k verouku s katekizmom, so minili.) in kakšno vlogo je imel *Abeceknik*. Ob Trubarjevem spisu *En regišter oz. Proti zidavi cerkva* se da ogromno pogovarjati o veri in vraževerju, o duhovnih ljudeh in o duhovnih šarlatanih, o znamenjih in čudežih, o veri in lahkovernosti, o odpustkih in dobrih delih ... Smiselno bi bilo med obvezna besedila uvrstiti tudi Trubarjev prevod *Te stare božične pejsni*, ob kateri se da lepo predstaviti protestantsko cerkveno pesem s poudarjeno poučnostjo. Ob Trubarju bi bilo smiselno opozoriti tudi na pesniško zbirko Gorazda Kocijančiča *Primož Trubar zapušča Ljubljano* in na to, da se tudi danes v slovenskem duhovnem prostoru pojavljajo iste dileme in vprašanja kot v Trubarjevem času.

## PREŠEREN

Zelo pomembno se mi zdi poudariti, da protagonistov literarne zgodovine ne predstavljamo črno-belo, ampak da poudarimo, kako so delali vsak na svojem področju in premagamo stereotipno črno-belo slikanje. Da recimo Kopitar ne ostane zapisan v zavesti dijakov le kot Prešernov nasprotnik, ampak bolj kot pomemben slovenski jezikoslovec; da Koseski ni bil le avtor koseskizmov, ampak mož, ki je napisal prvi sonet v slovenščini in je s svojim narodnoprebudnim pesništvom pomembno oblikoval slovensko narodno zavest; da Slomšek ni bil le pobožen škof, ampak da je zbiral in pisal tudi zabavne pesmi in bil pomemben intelektualec, politik, pedagog ... Skratka, nikakor se ne smemo zadovoljiti s stereotipi, ki jih dijaki prinesejo iz OŠ in imajo korenine v poenostavljenem pogledu na slovensko zgodovino ali pa v duhovni in intelektualni preproščini učiteljev.

Pri predstavitvi Prešerna bi bilo pametno poudariti tezo Janka Kosa, ki jo je predstavil in razvil v *Slovenski duhovni zgodovini* in v razpravi *Prešeren in krščanstvo*, kako je njegova poezija oz. njegova misel rasla iz dveh navdihov: iz krščanstva in iz svobodomiselstva; kako se je vseskozi ne le motivno naslanjal na krščansko izročilo in kako je bil hkrati odprt za novodobne liberalne ideje (»Prešern, nejeveren, a vendar veren.«)

Pri obravnavi Prešernove poezije je treba upoštevati načelo postopnosti. Če začnemo s *Slovesom od mladosti*, tvegamo, da Prešerna dijaki zavrnejo. In sicer zaradi svetobolne ideje, še bolj pa zaradi izredno težke metaforike in starinskega jezika. Bolj pametno je začeti z njegovimi zabavnimi romancami, ki so dijakom tudi psihološko blizu, denimo z romancama *Učenec* in *Hčere svet*.

*Slovo od mladosti* ne sme izzveneti le kot razočaranje nad svetom in življenjem, ampak kot slavospev mladosti, ki ima čudovito lastnost oz. sposobnost, da vse hudo pozabi in gre naprej. Pri razlagi metaforike ne moremo mimo mladosti kot svetopisemskega raja, iz katerega je bil pesnik (lirski subjekt) izgnan, potem ko je »okusil sad spoznanja«, katerega »strup« je umoril »veselja dokaj«. Tudi ne kaže iti mimo tega, da pesnik svojo stisko preseka s klicanjem božjega varstva nad mladost. »Bog te obvarji!« ni le fraza, ampak je imenovanje Boga v jedru sporočila jasno znamenje, da se razočaranje nad življenjem šele v obnebu presežnega spremeni v hvalospev, v odo mladosti.

Prešernov prvi sonet *Sonetov nesreče*, sonet o Vrbi, je upravičeno kar nekakšen *pars pro toto* ' Prešernove poezije, zgoščeno umetniško in duhovno sporočilo, zato mu kaže odmeriti posebno mesto in posvetiti dovolj časa za natančno interpretacijo. Ob interpretaciji se razpira cela paleta verskih asociacij: »hiša mojega očeta« – izgubljeni sin; »goljfiga kača« ... »kako se v strup prebrača« – kača iz raja, »moja barka« – Noetova barka, podoba odrešenega življenja. Potem je tu sveti Marko – »varoval svet Marka« – to je: bi živel v varstvu transcendence, v božjem varstvu, ne na brisanem prostoru notranjih viharjev

## CANKAR

Ob Cankarju in njegovi književnosti se nam ponovno pokaže, kako je slovenska klasična literatura zasidrana v krščanstvu; ne samo v podobah, motivih, ampak predvsem v razumevanju človeka, v antropologiji. Človek je bitje, ki nosi v sebi »pekel in nebo«, bitje, zaznamovano z izvornim grehom. Tako vedno znova pada, a je po drugi strani bitje hrepenenja po odrešenju. Pojmi greh, kesanje, odpuščanje in usmiljenje so razpoznavni znak krščanskega pogleda na človeka. (Morda je tudi v tem dejstvu razlog, da se novodobni sestavljalci učbenikov za osnovno šolo tako izogibajo Cankarjevim besedilom, ne le zato, ker so »pretežka«, preveč »moreča« ...) Cankar je literat, v katerem se stikata krščanstvo in marksizem. Morda se komu zdi, da je bila za Cankarja krščanska figuralika le orodje za to, da je laže izrazil socialistično misel, a ni povsem tako. Podobe iz krščanskega sveta govorijo same zase in morda kdaj celo mimo pisateljeve intencije. Jezik in podobe so pri Cankarju težko le posoda in sredstvo, skoznje močno sije tudi pristna krščanska ali vsaj verska misel. Cankarjev roman *Na klancu* je sicer res podoba revščine in želje po tem, da bi se revščine rešili, in tudi podoba vkovanosti v to revščino – nekakšna fatalistična misel o tem, kako se revščini ne da uteči, da je človeku položena v zibelko. Je pa roman tudi podoba neke življenjske poti in spraševanje o smiselnosti človekovega življenja. Za prikaz človekovega življenja uporabi pisatelj podobo *romanja*.

Najbliže pa je Cankar krščanstvu v temeljnem občutju krivde in zadolženosti, kakor se izraža v njegovih črticah. Gre za krivdo v odnosu do matere, do drugih ljudi in celo živali. Čeprav je čas nove romantike tudi čas idealiziranja človeka posameznika in njegove lepe duše, Cankar ta stereotip preseže in upodobi človeka, ki je močno zaznamovan z grehom in posledično tudi hrepenenjem po odrešitvi. Tudi Cankarjeva dramatika je, kljub temu da je predvsem družbenokritična, zaznamovana s podobami iz krščanskega sveta.

## KOSOVEL

Kosovelove pesmi so za učni načrt izbrane po slogovno-estetskem kriteriju: *Balada, Slutnja; Ekstaza smrti, Nokturno; Pesem št. X, Kons 5*. Ta izbor (dve impresionistični, dve ekspresionistični, dve konstruktivistični) ustreza bolj šolski učenosti kot potrebam mladega človeka. Verjetno bi bilo bolje, kot se preveč ustavlja pri literarnozgodovinskih pojmi, prebrati kako Kosovelovo pesem s Krasa, recimo *Jutro na Krasu*, potem pesmi z bivanjsko-versko tematiko, ki so tudi mladim zanimive in sporočilne: *Psalm, Sonet, Aleluja, Prerojenje*, še boljše pa kako njegovo protestno pesem zoper meščansko pasivno življenje in moralno-politično neobčutljivost: *Kabinetni ljudje, Destrukcije, Cirkus Kludsky*, ki so mladim zelo blizu.

## KOCBEK

Edvard Kocbek je ne le zelo pomemben pesnik, ampak kar osrednja figura slovenske povojne literature. Ob njem se odpirajo vsi temeljni problemi in vprašanja slovenskega človeka tega časa. Je osrednja figura ne le na literarnem, ampak tudi sicer na kulturnem in družbeno-političnem področju. Kot literat, ki je izšel iz ekspresionizma in nove stvarnosti, se ob francoskih personalistih nalezel eksistencialistične filozofije, odprte za marksizem, in od francoskih pesnikov modernega pesniškega izraza, ki z nadrealističnimi prijemi raziskuje skrivnostne vijuge v osebnosti modernega človeka – je postal vzor in učitelj mnogim mlajšim književnikom (Šalamunu).

Kot osrednji figuri povojne pisateljske in intelektualске srenje bi kazalo v razredu njegovo življenje in delo obdelati monografsko. Ob postajah njegovega življenja in ob njegovih literarnih delih se odpirajo vsa ključna vprašanja njegovega časa. V veliko pomoč za tako obdelavo je dokumentarni film *Kocbek v pogrezu zgodovine*. Njegove dnevnike je smiselno obdelati ob referatu, pripovedno prozo pa za domače branje.

Za predstavitev dnevniških zapisov se navadno obravnava njegovo *Tovarišijo*, ki je gotovo najbolj estetsko dovršena med knjigami njegovih dnevnikov, zelo pomembno pa je, kateri odlomek izbrati za ilustracijo. Odlomek, ki je v *Branjih*, je sicer zelo estetski, predstavi avtorja kot vznesenega pesnika, a sporočilno zelo problematičen. Namesto tega bi bilo bolje prebrati dnevniški zapis iz 18.–22. avgusta 1942, kjer je prikazana partizanska *tovarišija* v skrajni nevarnosti v podzemnem bunkerju. Odlomek vsebuje več značilnosti Kocbekovih dnevniških zapiskov. (Ob njih je pametno dijakom dati za domačo nalogo napisati lasten dnevniški zapis, ki naj obsega zapis tega, kar se dogaja v človeku (lirska razsežnost), zapis dogajanja med bližnjimi osebami (dramsko-dialoška razsežnost) in zapis dogodkov v družbi ali svetu (epska razsežnost).)

UN predlaga dve Kocbekovi pesmi: *Deček na drevesu* in *Kdo sem*. Ker spadata med obvezna besedila, jih je treba sicer obdelati, a meni se zdita za šolsko rabo manj primerni. Preveč abstraktni sta in intelektualistični. Poleg/namesto njih bi sam obdelal pesem *Mikrofon v zidu*, ob kateri bi predstavil pesnikov položaj v tedanji slovenski družbi ter njegovo vero v moč svobodnega duha in poezije (»moje pravo maščevanje je pesem«).

Druga pesem, ki bi jo predstavil, je *Molitev*, tretja pa *Na vratih zvečer*, sicer vključeno v *Branja 4*. *Molitev* je čudovit prikaz veselja nad lastno eksistenco, značilen za optimistični krščanski personalistični eksistencializem. *Na vratih zvečer* pa je izredno poetična in sugestivna. Ob njej se odpirajo mnoga vzgojna in moralna vprašanja, vprašanja svobode in usode.

Za domače branje bi bilo pametno prebrati dve njegovi noveli: *Črno orhidejo* in *Blaženo krivdo*. Pri interpretaciji kaže izpostaviti vprašanje smrtne obsodbe in likvidacije nasprotnika, kar je v središču obeh novel.

## ŠALAMUN

Tomaž Šalamun je pesnik, ki ga po imenu poznajo vsi maturanti, več kot to, da je pisal neke »utrgane« pesmi, pa večinoma ne vedo. (Lepa ilustracija njegovega mesta v slovenski povprečni zavesti je v Jančarjevi drami *Veliki briljantni valček*, v kateri prostaški izvedenec za metafore citira Šalamunove *Gobice*. »Težke so te gobice, težke v božjo mater.«) To »poplitvenje« se dogaja tudi zato, ker se Šalamunovo poezijo prikazuje pretežno kot neki literarnozgodovinski pojav, kot primer »ludizma« ... Tudi izbor njegovih pesmi je preveč podrejen literarnoteoretskim razsežnostim njegove poezije, premalo pa temu, da bi dijake nagovoril s svojo mladostniško subverzivnostjo in duhovno globino. Besedila v berilih so za to nalogo po mojem mnenju preveč hermetična. Namesto ali poleg njih bi morali obravnavati še druge njegove pesmi. Npr. *Duma 1964*, *Moje pleme*, *Gluhim bratom ...*

### Sklep

S prispevkom sem hotel predstaviti problematiko, ki se nam je pokazala ob »evalvaciji« pouka književnosti na ŠKG, in nakazati rešitve. »Evalvacija« je potekala iz določenega zornega kota oz. vrednostnega sistema, ki je jasno opredeljen in izhaja že iz imena šole: Škofijska (cerkvena, krščanska), klasična (s poudarkom na humanistiki) gimnazija (s podobnim programom kot ostale slovenske gimnazije). Mislim, da bi morali tudi na nacionalni ravni izvesti podoben pregled in poiskati usmeritve za naprej. Vendar je to možno samo v primeru, če poiščemo in formuliramo temeljne spoznavne, etične in estetske vrednote, ki jih hočemo posredovati mladim, in če pride na nacionalni ravni do konsenza o tem.

### Viri

Lah, Klemen, Lenaršič, Bernarda, Perko, Janja, Matajč, Vanesa, Marinčič, Marko, Dovič, Marijan, Pavlič, Darja, Pezdirc Bartol, Mateja, in Smolej, Tone, 2007–2011: *Berilo 1–4, Umetnost besede*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Krakar-Vogel, Boža, Ambrož, Darinka, in Cuderman, Vinko, 2005: *Branja 1–4, berilo in učbenik za gimnazije in štiriletne strokovne šole*. Ljubljana: DZS.

---

# V BRANJE VAM PRIPOROČAMO

---



**Marjetka Golež Kaučič, 2018: *Slovenska ljudska balada* (Zbirka: Folkloristični zvezki 2). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. 429 str.**

Znanstvena monografija Marjetke Golež Kaučič se ukvarja s slovensko balado, ki je eden od najbolj kompleksnih in skrivnostnih žanrov folklorističnih in literarnovednih raziskav, tako v slovenskem kot v evropskem prostoru. Ukvarja se s celostno obravnavo slovenske ljudske balade v njeni vsebinski in formalni podobi, pregledno in z uporabo različnih pristopov vključuje teksturne in kontekstualne vidike, a se osredotoča na vsebino, na zgodbo in njena sporočila. Monografija slovensko ljudsko balado komparativno primerja z umetno balado, ukvarja pa se tudi z literarizacijo balad ali baladnih tem. Ponovno presoja domače in tuje teoretske in metodološke premisleke o tem enigmatičnem žanru in ponuja nove odgovore na vprašanja o njegovi definiciji, tipologiji, značilnostih, specifičnostih in univerzalnostih.

Knjiga je zasnovana kot kombinacija identifikacijskega in interpretativnega postopka, tekstne analize ter temelji na folklorističnih in medbesedilnih teoretskih izhodiščih in individualnem pristopu k preučevanju posameznih balad. V dvanajstih poglavjih, z analizami izbranih primerov ali tipov vseh vsebinskih skupin (pri čemer je treba povedati, da smo Slovenci v vrhu v številu baladnih tipov – 337 jih imamo, medtem ko imajo Angleži in Škoti 305 tipov), razmišlja o ljudski baladi kot ljudski pesmi, vendar s posebnimi značilnostmi, ki jih odkrijemo le pri njej, in odpira kar nekaj novih znanstvenih perspektiv. Prikazuje slovensko ljudsko balado kot del ogromnega ustvarjalnega kontinuuma z izbranimi baladami od *Kralja Matjaža*, *Lepe Vide*, *Ribe Faronike*, *Godca pred peklom*, *Mrtvaške kosti*, *Desetnice*, *Marije in brodnika*, *Tlačanovega voliča*, *Lahkoživčevih sanj*, *Nezveste gospe*, *Rošlina in Verjanka* do ljubljanske balade *Obsojena detomorilka* in *Lovčevega pogreba*, ki pokaže izročilno, pa tudi umetniško in estetsko vrednost balad. V sklepu ponuja novo definicijo slovenske ljudske balade, hkrati pa ugotavlja, da ljudska balada slušno in kasneje tudi vidno dramatizira zgoščen jedrni dogodek brez zastranitev in pojasnjevanj, s skoraj filmskim jezikom, ki omogoča prestop iz sedanosti v preteklost in vživljanje v subjektov položaj ali v njegov spopad z usodnimi okoliščinami.

Slovenska ljudska balada je paradigmatsko pomembna folklorna stvaritev, je tista, ki omogoča percepcijo Slovencev kot naroda temeljnih in ključnih zgodb. Je ustvarjalna podoba resničnosti. Kot kanoniziran žanr je omogočala vstop pomembnih vsebin, tako specifičnih kot univerzalnih, iz folklore tudi v literaturo in kulturo ter družbo. (M.G.K.)





---

# ABSTRACTS

---

**Milena Mileva Blažič: The Slovenian Curriculum in Primary School (2011) in the Light of Contemporary Views on Teaching Youth Literature, *Jezik in slovstvo* 64/1, 11–19.**

The article analyses the Slovenian Curriculum in Primary School (2011), focusing on youth literature, folk literature, the relationship between female and male authors, and between Slovenian and English literature. It highlights certain deficiencies and proposes options for improvement.

**Keywords:** Slovenian Curriculum in Primary School, teaching literature, youth literature

**Igor Saksida: The Bases and Consequences of Communicative and Traditional Literature Teaching, *Jezik in slovstvo* 64/1, 21–28.**

Communicative literature teaching in primary school is derived from a concept of reading competence that interlaces motivational factors, reading strategies and knowledge of the basic elements of literature as a system. Literature is an autonomous mode of expression and cannot be subordinated to other fields. Instruction is planned on the basis of literary theory, while also taking into account the reader and the relevance of the text for him/her. The principle of the continuity of school interpretation is consistently applied.

**Keywords:** reading competence, communicative teaching, primary school, planning and execution of teaching

**Vida Medved Udovič: Teaching Literature in Primary School between the Traditional and the Contemporary. The Revival of the Genres of Literary Folklore among Young Readers, *Jezik in slovstvo* 64/1, 29–38.**

The article addresses the topic of teaching literature in primary school in the light of certain concerns expressed at the conference (Ljubljana, 2017) on the placement and treatment of literary texts from literary folklore, antiquity and the *Bible* in the Slovenian Curriculum in Primary School (*Učni načrt za slovenščino*, 2011) and in the readers currently used in primary school. Based on a review of the curriculum and selected readers, it was found that the presence and treatment of such texts is evident in both the curriculum and the readers. When treating such texts, it is especially important that the didactic instruments used take into account the reception capacities of students of different ages and their active contact with the proposed texts. The latter is encouraged and developed by the communicative approach to teaching literature.

**Keywords:** teaching literature in primary school, the Slovenian curriculum, readers, didactic instruments, genres of literary folklore

**Boža Krakar Vogel: Models of Literature Teaching in the Slovenian School System, *Ježik in slovstvo* 64/1, 41–50.**

The article presents various views on literature teaching in Slovenian grammar schools (*gimnazija*) as they have developed from the second half of the 1970s until today. It presents some of the models that have been created and shows how they have been integrated into teaching practice during school reforms. On the basis of existing research, a summary is given of the current situation with regard to literature teaching in grammar schools and some guidelines are offered for the future.

**Keywords:** literature teaching in grammar schools, external matriculation exam (*matura*), communicative teaching, reception didactics of literature, systemic didactics of literature, differentiation

**Alenka Koron: Storytelling in the Matura Examination and the Problem of Assessing the School Essay, *Ježik in slovstvo* 64/1, 51–56.**

The article focuses on prescribed narrative texts for the Matura examination from 1995 to 2019. It sheds light on the frequency of the appearance of narrative texts in the selection (in comparison to dramas) and the literary historical, generic and thematic diversity of such texts. It also examines the need to expand the selection and the possibilities for doing so. Particular attention is devoted to assessment as one of the goals of the systemic didactics of literature, and to the problem of its practical realisation in the school essay as the most complex form of literary examination on the secondary school level.

**Keywords:** General Matura in Slovenian, systemic didactics of literature, goals, school essay, selection

**Sonja Pečjak: Teaching Literature in Primary and Secondary Schools in the “Z” Generation – A Psychological Perspective, *Ježik in slovstvo* 64/1, 57–63.**

The article presents the (psychological) characteristics of the current generation of primary and secondary students, also known as the “Z” generation. It proceeds from the assumption that we first need to know and understand the students in order to design effective literature instruction. Some of the most outstanding features of today’s students (such as their global, digital, social and visual orientation) are associated with didactic approaches to teaching literature. The importance of the teacher understanding the mechanisms for motivating students is also emphasised for effective literature teaching.

**Keywords:** the “Z” generation, teaching literature, learning and motivation

**Tomo Virk: Literature, Ethics and Literature Teaching in Grammar Schools, *Ježik in slovstvo* 64/1, 65–72.**

The article proceeds from the assumption that ethical education is an integral part of literature teaching in grammar schools. It highlights both the advantages and disadvantages of ethical education through literature, and concludes that the main reason for the ambiguity of this kind of education lies in the specific approach, which primarily focuses on the education of specific, socially acceptable or desirable ethical (or moral) values. Referring to the theories of G. C. Spivak and M. C. Nussbaum, it proposes a different kind of approach based on the belief that the greatest ethical potential of literature lies in its ability to confront the reader with otherness and the Other. Literature prepares the reader, with the help of his or her imagination, for an empathic encounter with singular ethical situations. Reading literature thus broadens our ethical awareness and contributes to our ethical sensibility. The current grammar school curriculum offers a sufficient basis for this kind of ethical education, as it prescribes a wide range of high-quality literary works of world and Slovenian literature from various periods and cultures.

**Keywords:** literature teaching, literary ethical education, Martha C. Nussbaum, Gayatri C. Spivak

**Alenka Žbogar: The Processing of Literary Competence in Literature Teaching, *Jezik in slovstvo* 64/1, 73–83.**

The article provides a definition of literary competence from two of its most important constituent aspects: the reader's perspective, and the aspect of literary texts and their institutionalisation in education. This is followed by an attempt to define literary literacy and reading literacy. The concepts are highlighted from the perspective of various reading surveys and an attempt is made to apply the results to Slovenian school practice.

**Keywords:** literary competence, reading ability, literary literacy, reading literacy, reading studies, literature teaching

**Darinka Ambrož: The Importance of Teaching Literature in the Grammar School Programme, *Jezik in slovstvo* 64/1, 85–92.**

The paper addresses the importance of teaching literature in times when many pupils are less attracted to reading or consider it to be too demanding, as their worlds of words are being replaced by worlds of images. The author nonetheless advocates Confucius's idea about the great importance of learning poems.

**Keywords:** teaching literature, school curriculum, importance of reading, reading enjoyment, communicative abilities, literary classics

**Jože Kurinčič: An Evaluation of Literature Teaching in Grammar School and the Fruits of the Work of a Former Slovenian Teacher at the Diocesan Classical Grammar School in Šentvid, Ljubljana, *Jezik in slovstvo* 64/1, 93–100.**

The article reports on the internal evaluation of literature teaching that took place in 2015 and 2016 at the Diocesan Classical Grammar School in Šentvid, Ljubljana. The aim was to reflect on the positive and negative aspects of the secondary school literature curriculum, and above all to consider how it could be improved. The focus was on how appropriate the selected literary texts are to the age and understanding of the adolescent, the degree to which they take into account the principle of proximity (not only psychological, but also local), the place of "Catholic" authors and religious topics in the curriculum and textbooks, and which values can be communicated by a specific text.

**Keywords:** secondary school literature curriculum, cognitive, aesthetic and ethical values, proximity principle, religious themes, Catholic authors, Trubar, Prešeren, Cankar, Kocbek

*Izvečke v angleščini lektorirala Mojca Šorli in Neville Hall*



---

# AVTORJI

---

*red. prof. dr. Milena Mileva Blažič*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana  
*milena.blazic@pef.uni-lj.si*

*red. prof. dr. Igor Saksida*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana in  
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper  
*igor.saksida@guest.arnes.si*

*izr. prof. dr. Vida Medved Udovič*

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper  
*vida.udovic@pef.upr.si*

*red. prof. dr. Boža Krakar Vogel*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2,  
SI-1000 Ljubljana  
*boza.krakar@guest.arnes.si*

*doc. dr. Alenka Koron*

Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede,  
Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana  
*koron@zrc-sazu.si*

*red. prof. dr. Sonja Pečjak*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2,  
SI-1000 Ljubljana  
*sonja.pecjak@ff.uni-lj.si*

*red. prof. dr. Tomo Virk*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in  
literarno teorijo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana  
*tomo.virk@ff.uni-lj.si*

*izr. prof. dr. Alenka Žbogar*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2,  
SI-1000 Ljubljana  
*alenka.zbogar@ff.uni-lj.si*

*Darinka Ambrož*

Gimnazija Jožeta Plečnika, Šubičeva 1, SI-1000 Ljubljana  
*darinka.ambroz@guest.arnes.si*

*Jože Kurinčič*

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Štula 23, SI-1210 Ljubljana-Šentvid  
*joze.kurincic@gmail.com*

## Navodila avtorjem<sup>1</sup>

Prispevki za *Jezik in slovnstvo* morajo biti napisani v slovenščini. Za jezikovno ustreznost prispevkov so dolžni poskrbeti avtorji.

### Tehnični napotki

#### 1. Splošno

Avtorji prispevke v elektronski obliki pošljejo na spletni naslov revije [jezikinslovnstvo@ff.uni-lj.si](mailto:jezikinslovnstvo@ff.uni-lj.si). Prispevki morajo biti oblikovani v skladu z zahtevami uredništva. Avtorji ob oddaji prispevka uredništvu sporočijo tudi naslov za korespondenco, naslov elektronske pošte in telefonsko številko ter naslov za rubriko *Avtorji* (ime in naslov institucije, v kateri so zaposleni, ali domači naslov).

#### 2. Razprave

Prispevki, namenjeni objavi v rubriki *Razprave*, ne smejo presegati dolžine ene avtorske pole (30.000 znakov s presledki). Besedilo naj bo napisano v pisavi *Times New Roman*, velikost 12, z medvrstičnim razmikom 1,5. Naslov članka in naslovi ter podnaslovi poglavij naj bodo napisani krepko. Besedilo naj bo levostransko poravnano, začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, ampak naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom obvezno vrinjena prazna vrstica. Daljši navedki (nad tri vrstice) naj bodo ločeni od preostalega besedila, velikost pisave naj bo 11. Izpusti v navedku naj bodo označeni s tremi pikami med poševnima oklepajema */...*. Opombe niso namenjene citiranju literature, njihovo število naj bo čim manjše. Sklici naj bodo navedeni v oklepaju tekočega besedila: (Gantar 2007: 128). V seznamih virov in literature se navajajo samo v besedilu omenjeni viri in literatura.

#### Navajanje virov in literature

##### a) knjiga

Gantar, Polona, 2007: *Stalne besedne zveze v slovenščini: korpusni pristop*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Lingua Slovenica 3).

Foucault, Michel, 2011: *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis. Prev. Uroš Grile.

##### b) zbornik

Javornik, Miha (ur.), 2006: *Literatura in globalizacija (k vprašanju identitete v kulturah centralne in jugovzhodne Evrope v času globalizacije)*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU.

##### c) članek v zborniku

Mikolič, Vesna, 2004: Medkulturalna slovenistika – realnost ali izziv? Stabej, Marko (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 40. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: zbornik predavanj. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 37–47.

##### č) članek v reviji

Krek, Simon, 2003: Sodobna dvojezična leksikografija. *Jezik in slovnstvo* 48/1. 45–60.

##### d) spletna stran

*Korpus slovenskega jezika* FidaPLUS: <<http://www.fidaplus.net>>. (Dostop dan. mesec. leto.)

Viri in literatura naj bodo navedeni ločeno.

#### Izvleček

Članki naj bodo opremljeni tudi s ključnimi besedami in izvlečkom (sinopsom) v slovenščini in angleščini (to naj bo umešeno pod naslov članka; naveden naj bo tudi angleški prevod naslova); izvleček naj obsega od osem do deset vrstic v velikosti pisave 10. V recenzijski postopek bodo sprejeti samo tehnično brezhibno urejeni prispevki s seznamom virov in literature, dosledno oblikovanim po navodilih za citiranje.

#### 3. Ocene in poročila

Prispevki, namenjeni objavi v rubriki *Ocene in poročila*, ne smejo presegati dolžine polovice avtorske pole (15.000 znakov s presledki). Avtorji naj na koncu besedila navedejo ime in priimek, ime in naslov institucije ter elektronski naslov.

#### 4. Recenzijski sistem

Uredništvo revije za vsako razpravo, ki ustreza formalnim pogojem za objavo, določi dva recenzenta in jima v elektronski obliki pošlje besedilo razprave brez avtorjevega imena in priimka ter recenzijski obrazec. Recenzenta izpolnjeni obrazec skupaj z besedilom prispevka in svojimi komentarji vrmeta uredništvu, to pa seznanj avtorja za oceno ter predlogi in pripombami recenzentov, pri tem pa poskrbi, da recenzenta ostaneta anonimna. Na podlagi ocen recenzentov se uredništvo odloči, ali je prispevek primeren za objavo. Avtorji so ob oddaji dokončnega besedila dolžni upoštevati pripombe recenzentov. Prispevke za rubriko *Ocene in poročila* pregleda uredniški odbor.

#### Končna različica besedila

Uredništvo pričakuje, da bo avtor pri pripravi do končnega besedila upošteval pripombe recenzentov oz. uredništva in besedilo v dogovorjenem roku oz. najpozneje v dveh tednih poslal uredništvu v elektronski obliki.

#### Korekture

Ob korekturnem branju lahko avtor uredništvu sporoči le pripombe v zvezi z oblikovanostjo besedila ali opozori na morebitne tipkarske napake. Korekture se opravijo v treh delovnih dneh.

#### Avtorske pravice

Z oddajo prispevka v recenzijo uredništvu *Jezika in slovnstva* avtor prenese avtorske pravice na založnika, tj. Zvezo društev Slavistično društvo Slovenije. Avtor lahko svoje besedilo pozneje objavlja, vendar mora pri tem vedno navajati prvotno objavo v *Jeziku in slovnstvu* ter o tem prej pisno obvestiti uredništvo.

#### Separati

Avtor razprave prejme izvod revije, v kateri je bila objavljena njegova razprava, in separat v elektronski obliki. Avtorji besedil, objavljenih v drugih rubrikah, prejmejo le izvod revije.

<sup>1</sup> Beseda *avtor* se v celotnem besedilu nanaša tako na avtorje kot na avtorice prispevkov.

---

<b>UVODNIK</b>	<b>3</b>
<b>POUK KNJIŽEVNOSTI V OSNOVNI ŠOLI</b>	
<b>I</b>	
Milena Mileva Blažič Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2011) v luči sodobnih pogledov na pouk mladinske književnosti	11
Igor Saksida Izhodišča in posledice komunikacijskega in tradicionalnega načrtovanja pouka književnosti	21
Vida Udovič Medved Književni pouk v osnovni šoli med tradicijo in sodobnostjo. Oživljanje žanrov slovstvene folklore pri mladih bralcih	29
<b>POUK KNJIŽEVNOSTI V SREDNJI ŠOLI IN GIMNAZIJI</b>	
<b>II</b>	
Boža Krakar Vogel Modeli književnega pouka v slovenskem šolskem sistemu	41
Alenka Koron Pripovedništvo na maturi iz slovenščine in problem vrednotenja v šolskem eseju	51
Sonja Pečjak Pouk književnosti v osnovni in srednji šoli pri generaciji »Z« – psihološka perspektiva	57
Tomo Virk Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah	65
Alenka Žbogar Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti	73
<b>IZ PRAKSE</b>	
<b>III</b>	
Darinka Ambrož Pomen pouka književnosti v gimnazijskem programu	85
Jože Kurinčič Evalvacija pouka književnosti v gimnaziji ali paberki nekdanjega profesorja slovenščine na ŠKG v Šentvidu	93
<b>V branje vam priporočamo</b>	<b>101</b>
<b>Abstracts</b>	<b>103</b>

