

Procesni pristop pri pouku književnosti in vprašanje recepcijskih zmožnosti učencev

Tine Logar

Šolski razgledi, Ljubljana

I.

V sodobni šoli se ob klasičnem transmisijem pristopu v poučevanju, za katerega je značilno frontalno podajanje snovi ter siljenje učencev v položaj, ko le utrjujejo podane »obrazce« in jih nato reproducirajo učitelju, vedno bolj uveljavlja drugačen koncept dela v razredu, ki ga zaznamuje t. i. procesni pristop. Zanj je značilno, da razume učenje kot proces stalnega interpretiranja in reinterpretiranja, ne pa kot prenos večnih resnic, v katere ne smemo podvomiti. Učence spodbuja k neprestanemu zaznavanju in uvidevanju problemov ter iskanju poti za njihovo rešitev. Poudarjena je torej konstruktivistična narava učenja in poučevanja, ki zahteva od učencev visoko stopnjo dejavnosti, saj morajo čim več storiti sami. Učitelj jim pri tem pomaga predvsem kot mentor in ne kot prenosnik večnih resnic.

Pomembno je torej, katere vsebine so dijaki usvojili, kako jih razumejo, utemeljujejo in podpirajo s svojimi zgledi, ali jih znajo analizirati iz različnih zornih kotov, uporabljati v novih situacijah, povezovati na nove načine in kritično presojsati, ali so se sposobni izražati na različne načine, ali so si razvili bralne strategije in ali se znajdejo med viri v mediateki, na svetovnem spletu ipd. Taka dejavna komunikacija z leposlovjem pa zahteva mnogo več časa od klasičnih metod poučevanja.

Cilj procesno zasnovanega pouka je torej že sama pot do cilja, v okviru katere so možne različne rešitve, pomembno vlogo pa imajo tudi napake, ki dijaku prav tako pomagajo pri izgrajevanju spoznanj in zato nimajo več negativnega predznaka kot pri klasičnih modelih poučevanja in učenja.

Ker procesni pristop oz. aktivne oblike dela zahtevajo bistveno več časa, je jasno, da učni načrti za slovenski jezik in književnost za vse tipe srednjih in poklicnih šol predvidevajo obravnavo prevelikega števila literarnih del glede na število ur, namenjenih pouku književnosti. Znova se moramo torej vprašati, kaj si sploh želimo, kaj je naš končni cilj. Če je le-ta boljša kakovost in večja trajnost znanja ter vzgoja za vseživljenjsko izobraževanje (slednje zahteva odraslega avtonomnega, suverenega, aktivnega in kritičnega bralca), potem nikakor ni treba obravnavati tako velikega števila (pretežno zahtevnih) literarnih del v dveh, treh ali štirih letih šolanja, saj bodo kompetentni bralci v zrelejših letih sami posegli tudi po knjigah, ki jih niso spoznali v mladosti.

Ob razmišljanju o uvajanju procesnega pristopa v pouk književnosti v slovenskih šolah se nujno zastavljajo tudi vprašanja v zvezi z učbeniki/berili, s konceptom mature, kakršnega smo razvili v zadnjem desetletju, in z vlogo šolske knjižnice/mediateke.

Če procesni pristop zagotavlja pluralnost metod poučevanja, s katerimi lahko cilje dosežemo na različne načine, to pomeni, da so tudi učna sredstva – berila lahko različna. Zato bi se morali učitelji praktiki avtonomno in strokovno suvereno odločati o tem, po katerih učbenikih/berilih, ki jih je potrdil strokovni svet, bodo poučevali, šolski sistem pa bi moral v kali onemogočiti pritiske s te ali one strani na učitelje, po katerem berilu naj delajo. Le v tem primeru bo večja ponudba potrjenih beril (predvsem v osnovni šoli), na katero smo čakali petdeset let, za učitelje prednost in ne »prekletstvo«.

Procesni pristop pri pouku književnosti postavlja pod vprašaj tudi trenutno veljavni koncept mature, po katerem dijaki v zadnjem letniku obravnavajo izbrana besedila, ki so podlaga za pisanje maturitetnega eseja. Izvirno sicer dobra ideja se je v nekaj letih (po ocenah ocenjevalcev in drugih učiteljev) sprevrgla v svoje nasprotje, saj dijake in učitelje ter ocenjevalce ukaluplja v pričakovane miselne in sporočilne vzorce, usodno pa vpliva tudi na sam pouk književnosti, ki se je začel podrežati temu, koliko točk posamezna snov »prinese« pri maturi, kaj se torej glede na trenutno stanje »bolj spleča« usvojiti, kaj pa lahko mirno prezremo. Tej zagati bi se najlaže izognili tako, da maturitetnega eseja ne bi neposredno vezali na detajlno obravnavo petih ali šestih vnaprej znanih del. Le-to bi sicer v četrtem letniku ohranili, saj omogoča sintezo vsega v štirih letih pridobljenega znanja ter uporabo bralnih in učnih strategij dijakov, vendar pa bi morali nato dijaki svoje znanje pri eseju kreativno in inovativno uporabiti ob nenapovedani temi.

Končno je tu še vprašanje šolske knjižnice/mediateke, ki dobiva z uvajanjem procesnega pristopa v pouk književnosti še pomembnejšo vlogo, kot jo je imela do sedaj. V njej bi moral pouk potekati čim večkrat, saj je eden temeljnih ciljev, dijake usposobiti za samostojno iskanje ustrezne literature in virov v knjižnici, prek Cobissa v drugih slovenskih knjižnicah in končno tudi na svetovnem spletu.

II.

Ne glede na prevladujoče mnenje, da je pouk književnosti v programsko prenovljenih slovenskih šolah zasnovan ustrezno in da je pereče le vprašanje ur, namenjenih slovenskemu jeziku in književnosti, po mnenju nekaterih pa tudi vprašanje razdelitve ur med književnostjo in jezikom, menim, da vse le ni tako lepo, kot izgleda na prvi pogled. Kako naj si sicer razlagamo podatek iz neke raziskave, ki so ga omenili ob predstavitvi bralnih klubov dr. Mance Košir, ki kaže, da je med odraslimi Slovenci le 11 odstotkov bralcev.

Če pouk književnosti ocenjujemo v okviru priprave mladih za vseživljenjsko izobraževanje, katerega del je tudi zavezanost umetnostni besedi, ugotovimo, da temeljnega cilja nismo dosegli oz. da smo ga dosegli 11-odstotno. Eden temeljnih vzrokov za tako stanje je poleg dejstva, da so učni načrti preobremenjeni glede na število učnih ur (kar vodi v pasivno vlogo dijakov, površno obravnavo literarnih del, podatkovno učenje in reproduciranje danih »resnic«), predvsem v tem, da literarna dela in

literarnoteoretični problemi, ki jih obravnavamo v posameznih letnikih srednjih in poklicnih šol, le redko ustrezajo recepcijskim zmožnostim dijakov.

Razlika med poukom književnosti in drugimi naravoslovnimi in družboslovnimi predmeti je med drugim tudi v tem, da pri književnosti ni potreben le racio, marveč tudi življenjske izkušnje, ki jih mora imeti človek, da razume sporočilo besedila oz. določen problem. Tako so dijaki sicer sposobni višjih miselnih procesov, ki zadostujejo morda pri matematiki, kemiji, šahu ipd. (tudi med ustvarjalci ali poustvarjalci poznamo številne primere t. i. čudežnih otrok od Gaussa do Fischerja ali Pogorelića, medtem ko dela visoke književnosti ostajajo domena odraslih ustvarjalcev) in so nujen pogoj tudi za razumevanje in razčlenjevanje literarnih del (literarna teorija), manjkajo pa jim življenjske izkušnje, ki bi jim omogočile dokončen vstop v svet književne umetnine. Prav to prvino zahtevane osebne zrelosti dijakov so spregledali tako stari kot novi učni načrti, ki ne upoštevajo duševne zrelosti otrok, njihovih življenjskih izkušenj in sposobnosti uvidevanja problemov, povezanih s sporočilom besedil.

Če bi želeli preseči to pomanjkljivost, bi morali izbirati med literarnimi deli, ki jih obravnavamo v šoli, tudi na podlagi razvojnopsiholoških meril in tako pouk zasnovati na počasni rasti od tistih del, ki jih lahko dijaki duhovno, sporočilno, stilno ipd. lažje dekodirajo, do najzahtevnejših besedil, ki jim jih lahko duhovno/sporočilno približamo, ko so stari osemnajst, devetnajst let. Pri tem se ne bi smeli ozirati na njihovo literarnozgodovinsko umestitev, kar pomeni, da bi se morali odreči tako klasični literarnozgodovinski vertikali kot tudi postavitvi le-te »na glavo« (ko bi začeli v 20. stoletju in pozneje obravnavali dela iz starejših obdobj), saj so mnoga modernistična dela 20. stoletja mlademu bralcu lahko še teže razumljiva kot dela klasične literature. Literarnozgodovinsko vertikalo bi tako lahko zamenjali npr. tematski krogi, prilagojeni zanimanju dijakov.

Izbrana (kanonska) teže razumljiva besedila bi obravnavali v »več krogih«, vedno bolj poglobljeno, pač v skladu z večjo zrelostjo otrok in njihovo receptivno zmožnostjo. Ob takem vračanju k že znanim besedilom bi se dijaki zavedli pomena lastne osebne zrelosti za razumevanje književnih (in drugih) umetnin in tega, da je posamezno knjigo vredno – ponovno – vzeti v roke tudi potem, ko si končal obvezno šolanje.

Kot dodaten učni pripomoček, ki bi dijake spremljal vsa leta šolanja, pa bi (po zgledu periodnega sistema kemičnih elementov) veljalo pripraviti tudi literarnozgodovinsko preglednico slovenske in svetovne književnosti z vsemi literarnimi deli, ki jih bodo spoznali v času šolanja. Tako bi si že v začetku vsak lahko ustvaril tudi okviren pregled nad celotno snovjo, kar bi dodatno prispevalo k večji urejenosti znanja.

Če nam bo uspelo pouk književnosti približati recepcijskim zmožnostim dijakov, bomo vzgojili prave (samozavestne in kompetentne) bralce, ki se bodo v zrelih letih radi vračali h knjigi, število tistih, ki znajo iz književnosti iztisniti vse, kar nam ponuja v estetskem, doživljajskem in sporočilnem pogledu, pa bo daleč preseгло današnjih 11 odstotkov. In kaj več si lahko še želimo?

LITERATURA

RUTAR Ilc, Zora: »Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja«. V: *Simpozij Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2000*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, 2000.