

Miha Mohor

UDK 322.882:373.34/.4

Zavod RS za šolstvo v Kranju

# Književnost v tretjem triletju osnovne šole

**O** V času, ko na novo razmišljamo o položaju, nalogah, strukturiranosti in ciljih pouka književnosti v naših osnovnih šolah, smo pred pomembno odločitvijo, kako ga tako prenoviti za novo stoletje, da bo leposlovna knjiga v konkurenci neomejenih in privlačnih medijskih možnosti človeku še predstavljala vrednoto in si bo z njo zapolnjeval prosti čas. Tak pouk bo moral otroku nuditi čim več pestrih možnosti za ustvarjalno komunikacijo z leposlovjem, ki bo vzbujala v njem literarnoestetsko ugodje in ga trajno navezovala na knjigo. Šolsko ukvarjanje s književnostjo naj izhaja iz takega stika z besedno umetnostjo, ki omogoča učenčevu primarno literarnoestetsko doživetje in obenem ob uravnoteženju literarnovzgojnih in književnovednih ciljev tudi poglobljanje njegove recepcijske sposobnosti.

Pri opredelitvi teoretičnih izhodišč prenove bi morali izhajati iz pozitivnih izkušenj naše osnovne šole ter iz dognanj slovenske književnodidaktične tradicije ter komunikacijskega modela ukvarjanja s književnostjo. Pri oblikovanju izhodišč, načel in ciljev pa bi se bilo potrebno najprej odločiti za z vidika poučevanja književnosti in z vidika občin kurikularnih ciljev, ki so zapisani v šolski zakonodaji in drugih virih, najsprejemljivejšo obliko kurikula.

## 1 Izhodišča in elementi za predmetni kurikulum

Temeljne sestavine didaktične strukture pouka književnosti so njegovi cilji, vsebine in metode, te sestavine pa so med seboj tesno povezane in prepletene.

### 1.1 Cilji

Prvo vprašanje, iz katerega izhajajo posamezni elementi za predmetni kurikulum, zahteva opredelitev ciljev pouka književnosti. Nova slovenska literarna didaktika govori v zvezi s poučevanjem književnosti in literarno vzgojo o treh vrstah ciljev. To so: vzgojni cilji, funkcionalni cilji in izobraževalni cilji.

Med seboj so tesno povezani in višji z nižjimi pogojeni tako, »da pridobivanje literarnovednega znanja (izobraževalni cilji) do neke mere prispeva k večanju recepcijske sposobnosti (funkcionalni cilji), to pa povečuje možnost, da bodo učenci tudi potem, ko ne bodo več izpostavljeni prisili šolskega sistema, polnovredno literaturo še brali — zato, ker bo branje postalo ena njihovih (esencialnih) potreb«. <sup>1</sup> Vsako novo srečanje s književnostjo v šoli naj bi otrokom predstavljalo vir literarnoestetskega ugodja, bilo pa bi tudi priložnost za poglobljeno intenzivirano ustvarjalno komunikacijo z besedilom.

<sup>1</sup> Metka Kordigel: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, Gradivo za teoretično in metodično prenovo pouka književnosti, 1995, str. 85.

### 1.1.1 Vzgojni cilji

Najvišji cilj šolskega ukvarjanja s književnostjo je teženje za tem, da bo učenec rad bral, da bo imel do književnosti pozitivno vrednostno razmerje in da mu bo predstavljalo vir estetskega in vsestranskega užitka. Teh ciljev ni mogoče operativirati, so dolgoročni in izključujejo uporabo metod prisile. Da bi jih dosegel, mora učitelj izbrati take didaktične metode srečevanja s književnostjo, ki v učencu ne utrjujejo občutka, da mu je nekaj oddaljenega, tujega, nedosežnega in zoprnega. Mnoge so se že vrasle v naše šole in pomenijo pozitivni, ustvarjalni del sodobnega pouka materinščine in književnosti: debatni klubi ob bralni znački, vključevanje izkušenj delavnic kreativnega pisanja in projektne dela v pouk književnosti, literarni nastopi v šolski knjižnici, oblikovanje lestvic priljubljenih knjig, pripravljanje knjižnih razstav ipd. Tudi pri vzgojnih ciljih je potrebno izhajati iz učenčevega odnosa do književnosti, cilje pa definirati tako, da ga bodo motivirali za branje in v njem utrjevali spoznanje, da je književnost lahko vir ugodja. Stik z njo naj bi otroku postal vrednota, tudi v prostem času naj bi poiskal knjigo, obiskoval knjižnico, literarne prireditve in gledališče, se iz časopisov in literarnih revij seznanjal s sodobno besedno umetnostjo.

Da bi uresničili vzgojne cilje literarnega pouka, je po dr. Kordiglovi potrebno upoštevati naslednja načela: načelo lastnega branja; načelo pravice do lastne primarne in sekundarne recepcije; načelo izhajanja iz aktualne stopnje učenčevega bralnega razvoja; načelo, po katerem ima vsak učenec pravico, da izhaja iz svojih legitimnih bralnih potreb; načelo napredovanja v skladu s svojimi sposobnostmi in načelo napredovanja v smeri od evazoričnega k literarnoestetskemu branju.

### 1.1.2 Funkcionalni cilji

Funkcionalni cilji pomenijo pridobivanje recepcijske sposobnosti oz. sposobnosti za sprejemanje književnega besedila in za odzivanje nanj. K tem ciljem bi morala biti usmerjena glavna učiteljevih prizadevanj pri pouku književnosti. Praksa in teorija pa se najbolj zapletata okrog vprašanja, kako bralčeva delna literarna doživetja dvigniti do hipotetičnega »popolnejšega« doživetja. Po v pedagoški praksi najbolj uveljavljeni doktrini učitelj pomanjkljivo prvo učenčevo srečanje s književnim delom in njegovo nepopolno interpretacijo nadgrajuje s svojo poglobljenejšo. S spoznavanjem elementov zgradbe književnega besedila, sloga in literarne zgodovine se pri otroku število registriranih besedilnih signalov povečuje in se mu tako večja recepcijska sposobnost. Mnogi kritiki pouka književnosti ugotavljajo, da šola na ta način ne uspeva pripraviti učencev do tega, da bi književnost cenili, v njej uživali in se k leposlovnim knjigi vračali tudi kasneje. »Recepcijska sposobnost, ki naj bralca usposobi za čim leposlovnije doživljanje literature, je namreč usmerjena v literarnoestetsko branje, branje brez pragmatične motivacije in branje, pri katerem sicer sodelujejo tudi kognitivni procesi, a ne le ti. Pri literarnoestetskem branju preprosto ne gre brez določene mere emocionalne udeležbe in brez domišljjskega sodelovanja pri (so)kreaciji eidetskih predstav elementov notranje zgradbe literarnega dela.«<sup>2</sup>

### 1.1.3 Izobraževalni cilji

V tretjem triletju naj bi pri ukvarjanju s književnostjo izhajali iz literarnoestetskega branja, vanj pa bi postopno in premišljeno vpletali »strokovno branje književnosti«, in to tam, kjer bomo menili, da bo otroku literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje uspešno širilo in poglobljalo njegove recepcijske sposobnosti, pri tem pa pazili, da mu to ne bi uničilo literarnoestetskega doživetja. Pri prvem stiku s književnim delom naj bi učitelj omogočal in z več vzporednimi in zaporednimi didaktičnimi aktivnostmi spodbujal učenčovo spontano recepcijo ter intenziviral njegovo ustvarjalno komunikacijo s književnim besedilom, v zaključnih fazah ukvarjanja z besedilom pa bi širil učenčev horizont v smeri prezrtih prvin spoznavne, estetske in etične komponente književnega dela.

<sup>2</sup> Prav tam, str. 87.

Izobraževalni cilj je potemtakem pridobivanje književnega znanja, ki je pri pouku književnosti nepogrešljivo. Osnovni kriterij za izbor količine znanja literarne zgodovine in teorije ter besedilovskega znanja je, da učencu olajša pot do besedilnega pomena in njegovo literarnoestetsko doživetje intenzivira. Če pa bi se v književnem znanju izgubljal in bi njegovo literarnoestetsko doživetje »nadomestil« pouk o književnosti, bi prav gotovo ugasnila tudi njegova radovednost in želja po leposlovni knjigi. Literarnovedno znanje zato mora biti funkcionalizirano in nikakor ne sme biti končni cilj pouka književnosti.

1.1.4 »Ti cilji se dosegaajo ob branju literarnih del (v celoti ali v odlomkih), ob pogovoru o njih oz. razčlenjevanju prebranega, ob spodbujanju različnih čustvenih, domišljjskih in spoznavnih dejavnosti učencev, ob spoznavanju literarnoteoretičnih in literarnozgodovinskih vsebin na ravni definiranja, povzemanja in prepoznavanja ob prebranih besedilih ter ob različnih dodatnih in interesnih dejavnostih učencev«. <sup>3</sup>

## 1.2 Vsebine

Temeljne vsebine pouka književnosti so književnoumetnostna dela, ostali tipi besedil pa se vključujejo v književni pouk v povezavi z njimi kot sredstvo za širjenje učenčevega obzorja ter dopolnitev in podkrepitev šolske interpretacije (literarna zgodovina, biografika, literarna teorija, etnologija, mitologija, sociologija itd.).

Vsebinska zasnova pouka književnosti temelji na treh poglavitnih načelih:

- literarnorecepcijskem (skladno z obzorjem pričakovanj in književnimi interesi učencev);
- literarnoteoretičnem (zvrstno-tematskem) — po tematiki, zvrsteh in vrstah; pretežno iz kanona;
- literarnozgodovinskem — po obdobjih in smereh; pretežno iz kanona. <sup>4</sup>

1.2.1 Po dvanajstem letu doseže otrok stopnjo kognitivnega razvoja, ki jo imenujemo *fazo formalnih operacij*. <sup>5</sup> To pomeni, da je za mladostnike ob zaključku osnovne šole značilna že precejšnja zmožnost formalno logičnega mišljenja. Ti otroci naj bi obvladovali določeno količino znanja in spoznavne dejavnosti (razumevanje, analizo, sintezo). Za obravnavano obdobje, v katerem se otrokov fizični razvoj zaključuje, pa je tipična tudi čustvena neuravnoteženost, razkorak med ideali in stvarnostjo in sposobnost dojemanja tujih duševnih stanj, v socialnem vidiku pa ga označuje poudarjeni moralizem, kritičnost do odraslih in posnemanje vrstnikov in popularnih vzornikov.

Tak spoznavni, biološki in socialni razvoj pogojuje tipično spontano obzorje pričakovanj in književne interese mladostnikov v tretjem triletnem osnovne šole. Pri pouku književnosti je nujno potrebno izhajati iz vsega, kar učenec iz prebranega zna razbrati in kar je zmožen sprejeti, ter iz njegovih književnih interesov, po drugi strani pa v skladu z zmožnostmi učencev na tej razvojni stopnji vse to širiti in poglobljati. Prehod od pretežno mladinske književnosti (v ospredju so pustolovske povesti in zgodbe o najstnikih) h književnosti za odrasle teče skozi temi, ki mlade privlačita ne glede na obliko: spopad posameznika z družbo in ljubezen. Mladostniki ob zaključku obveznega šolanja radi jemljejo v roke predvsem trivialno literaturo in strip, všeč pa jim je tudi humor. V tem obdobju se zelo zmanjša zanimanje za oblikovanost književnega besedila in njegovo jezikovno komponento. Lirika je v ozadju njihovih interesov, v ospredju pa je pripovedna proza.

Boža Krakar-Vogel takole skicira mladostnikovo obzorje pričakovanj in knjižnih interesov:

»Mladostnik torej:

<sup>3</sup> Boža Krakar-Vogel: Osnutek za oblikovanje kurikula za pouk književnosti — zadnja triada osnovne šole, štiriletna srednje šole, Gradivo za teoretično in metodično prenovo pouka književnosti, 1995, str. 17.

<sup>4</sup> Prav tam, str. 3.

<sup>5</sup> Metka Kordigel: Mladinska literatura, otroci in učitelji, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1994, str. 85.

- loči literaturo od neliterature,
- se zanima za zgodbo, književne osebe, dogajalni prostor in čas,
- moralno in čustveno presoja,
- posveča pozornost tudi oblikovanosti literarnega dela,
- bere dela s tematiko mladostnika, z ljubezensko tematiko, dela z moralno problematiko, pustolovske zgodbe,
- ima raje sodobne avtorje (vseeno: slovenske ali tuje) kot klasike (čeprav teh ne zavrača), raje trivialno kot visoko literaturo, raje pripovedno prozo kot poezijo in dramatiko.<sup>6</sup>

Ob upoštevanju vseh teh spoznanj lahko šolska literarna vzgoja in pouk književnosti pomagata otrokom širiti spontano obzorje pričakovanj. Njihova kognitivna zrelost omogoča učitelju, da jim razpira še druge sestavine literarnih del. V tem obdobju so namreč že zmožni postopne transformacije branja z identifikacijo v kritično branje, v prepoznavanje slogovnih sredstev in sporočevalnih postopkov.

1.2.2 Pouk književnosti mora temeljiti na premišljenem izboru književnoumetnostnih del. Primarni kriterij za ta izbor je lahko le literarna kvaliteta ter primernost besedil učenčevi stopnji osebnostnega in bralnega razvoja, ne pa zunajliterarnim vzgojnim ciljem. Vsebinski del predmetnega kurikula naj obsega dela iz mladinske in nemladinske književnosti ter književnodidaktično osmišljeno tudi primere trivialne književnosti, prehode med njimi pa bi bilo potrebno spretno izpeljati. V začetku tretjega triletja je razmerje med mladinskim (literaturo za mladostnike) in nemladinskim izborom uravnoteženo, v zadnjih dveh letih šolanja pa prevlada nemladinska književnost, odvisno od njene ustreznosti in sprejemljivosti (razvitost bralca). Upošteva načela literarne kakovosti ima elitna književnost izrazito prednost pred trivialno.

Raznovrstnost besedil se kaže tudi v ustrezni zastopanosti vseh treh literarnih zvrsti (v razmerju 50% epike, 30% lirike in 20% dramatike) ter v tematski in motivni pestrosti. Kriteriji tematskega izbora del naj izhajajo iz znotrajbesedilnih sestavin književnosti ter književnih interesov mladih, seznam pa naj ne bi presegal 25 obveznih besedil letno.

1.2.2.1 Smiselnost vključevanja mladinske književnosti tudi ob koncu osnovnega šolanja je utemeljena že v njeni definiciji: »Mladinska književnost je podtip književnosti, njen integralni del, ki se od nemladinske loči po svojem bistvu, obstoju in zgradbi, namenjen pa je bralcu do starostne meje 18 let.«<sup>7</sup> To je zadosten razlog za umestitev primernih mladinskih literarnih del v tretjo triado, saj so ustrežnejša recepcijskim zmožnostim mladostnika kakor književnost za odrasle. Po Saksidovih ugotovitvah je v mladinski književnosti v primerjavi z nemladinsko delež splošnosti (splošnih sodb, povezanosti sodb o posameznem z generično stvarnostjo) bistveno manjši, glede na etično razsežnost se od nje loči po manjši kompleksnosti razmerja med vrednotami v bralcu in vrednotami zunaj njega, v mladinski književnosti sta količina in razvitost elementov, ki so nosilci estetske funkcije, manjši kot v nemladinski, od nje pa se loči še po manjši izoblikovanosti motivov in večji delnosti tem.

Za mladostnika v obravnavanem obdobju šolanja pa je značilno tudi hitro preraščanje mladinske književnosti, zato mu je v pravem trenutku in na pravi način potrebno ponuditi primerno nemladinsko književnost. Izbor tovrstnih besedil naj bo tak, da stopnica za učenca ni previsoka, in da se komunikacija zaradi prevelike kompleksnosti besedila ne prekine. Rdeča nit povezave in prehoda so lahko motivi in teme, prvine knjižnega sloga, ideja, kompozicija, književne osebe, prostor in čas dogajanja, književne vrste itd. Pri književnikih, ki ustvarjajo za odrasle in za otroke, je možno ta premik izpeljati v okvirih njihovega opusa — in sicer ob besedilih, kjer se tematika

<sup>6</sup> Boža Krakar-Vogel: Osnutek za oblikovanje kurikuluma za pouk književnosti — zadnja triada osnovne šole, štiriletno srednje šole, Gradivo za teoretično in metodično prenovo pouka književnosti, 1995, str.10.

<sup>7</sup> Igor Saksida: Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko, Obzorja, Maribor, 1994, str. 45.

nemladinskega književnega dela na poseben način ubesedi v mladinskem in obratno (Srečko Kosovel, Prežihov Voranc, Niko Grafenauer, Marjan Tomšič idr.).

1.2.2.2 Pomembno vprašanje je tudi, kako bi v tretje triletnje smiselno vključevali trivialno književnost, da bi ob njej razvijali bralne sposobnosti učencev. Upravičenost njenega mesta v šolskem programu ne utemeljujemo le s spoznanjem, da so tovrstne knjige predmet literarnih interesov otrok in da posebno mladostniki pogosto prebirajo tudi umetnostna besedila na način »trivialnega branja«. Dr. Miran Hladnik opozarja, da »z vojno napovedjo trivialni literaturi postavi učitelj učence v frustracijski položaj«. <sup>8</sup> Če se odreče vnaprejšnjim odklonilnim stališčem, češ da je razvoju bralca škodljiva, lahko učitelj ob nekaterih poudarjenih segmentih trivialne književnosti (junak, dogajalni prostor, struktura zgodbe itd.) pogloblja mladostnikovo sposobnost za razumevanje književnosti nasploh ter razvija ustvarjalne in domišljajske dejavnosti. Poleg tega problemski pouk lahko pomaga bralcu, da se ubrani avtorjevih manipulativnih namenov, in mu privzgoji dovolj visoko recepcijsko sposobnost, da bo lahko prebiral visoko in trivialno literaturo. »Bralci, ki razpolagajo z mnogostransko bralno sposobnostjo in znajo brati različna besedila glede na njihove posebne značilnosti in zahteve, bodo tudi trivialno književnost brali brez utvare, da berejo drugačno besedilo, in brez občutka krivde, da ne berejo drugačnega besedila, preprosto zato, ker bodo vedeli, zakaj so se odločili za tako branje.« <sup>9</sup>

Prehod in povezavo med obema vrstama čtiva lahko poiščemo ob primernih besedilih, kjer se določena literarna zvrst ali oblika trivializira ali kjer prvine trivialne književnosti prehajajo v umetniško delo in tam zaživijo v novi funkciji. Sorodnosti, ki so predvsem na fabulativno-motivni ravni, nam omogočajo oblikovati sklop besedil, ob katerih bo lahko učitelj učenca vodil v razpoznavanje in presojanje trivialne književnosti, ne da bi dialog zablokiral z vnaprejšnjimi »obsodbami« le-te.

1.2.3 Naslednji kriterij za sestavo vsebinskega dela kurikula je ustrezno razmerje med nacionalno in svetovno književnostjo. V središču so besedila iz slovenske književnosti, mednje pa je vključen premišljen izbor temeljnih del svetovne književnosti, ki domača umešča v širši kontekst. Osrednje vsebine so dela klasikov, ki tvorijo literarni kanon, dopolnjujejo pa jih naslovi iz sodobne književnosti. Pri izboru mladinske književnosti imajo sodobna dela izrazito prednost pred starejšimi.

1.2.4 V prvi polovici tretjega triletnja so literarna dela razvrščena po tematiki, zvrsteh in vrstah, v drugi polovici postopoma prehajamo od tematskega principa preko tematskih sklopov do razvrstitve po literarnozgodovinskem ključu, tj. po obdobjih in smereh. Že v prvi polovici triletnja so posamezna, otrokom zanimiva literarnozgodovinska obdobja (npr. antika, romantika), predstavljena z zaokroženim reprezentativnim izborom besedil — tematskim sklopom, kar jim omogoči prepoznavanje vsebinskih in formalnih značilnosti književnosti v času in razvoj literarnih zvrsti in vrst. Elementi literarne zgodovine se z literarnoteoretičnim in besediloslovnim znanjem vnašajo v pouk književnosti skozi vse osnovnošolsko obdobje, v drugi polovici triade pa ga učenci začenjajo usvajati bolj sistematično in si izoblikujejo podobo loka literarnozgodovinskih obdobij in smeri. Na noben način pa to znanje ne sme biti končni cilj pouka književnosti; potrebno ga je vgrajevati v bralčev horizont pričakovanj, da bo ob vsakem novem branju sposoben zaznati več besedilnih signalov, ki jih je avtor za dekodiranje pomena vgradil v literarno delo. Toda ob literarnozgodovinskem morajo biti besedila še vedno izbrana tudi po literamoreceptijskem načelu. V ta literamoreceptijski pas so vključena zanimiva besedila iz mladinske in nemladinske književnosti, ki se tematsko ali zvrstno navezujejo na temeljni izbor.

<sup>8</sup> Miran Hladnik: Trivialna literatura (Literarni leksikon, 21), DZS, Ljubljana, 1983, str. 25.

<sup>9</sup> Meta Grosman: Trivialno besedilo kot izziv za učitelja, *Otrok in knjiga* 37, 1994, str. 37.

### 1.3 Metode

Iz ciljev pouka književnosti sledi še nadvse pomembno vprašanje, kako ustvariti pogoje za čim bolj ustvarjalno bralčevu »komunikacijo z literarnim besedilom«, oziroma za »čim intenzivnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila«. <sup>10</sup> Potrebno je podpreti težnje v sodobni književni didaktiki, kako preseči doktrino in iz nje izhajajočo prakso, po kateri učitelj zamenja učenčev nepopolno prvotno doživetje književnega besedila s svojo poglobljenejšo in strokovno podkrepljeno interpretacijo. Mnogo vzrokov za nepriljubljenost predmeta slovenski jezik se skriva v kratkem stiku med »tujo učenostjo« in pomenom, ki ga učenec sam konstituira ob srečanju z besedilom. Nепrestani »porazi« učenčevih spontanih odzivov na branje, ki jih preplavljajo učiteljeve informacije, s pomočjo katerih naj bi se učenci naučili književnovednega motenja leposlovja, pa ne vodijo k primarnemu vzgojnemu cilju pouka književnosti in književne vzgoje, ki je ljubezen do branja leposlovja.

Zato naj bi bilo težišče pouka književnosti in književne vzgoje v osnovni šoli na literarnoestetskem branju, kjer je v središču aktiviranje bralčevega čustvenega doživljanja in domišljjskega sodelovanja pri oblikovanju eidetskih predstav prvin notranje zgradbe literarnega dela. Kognitivni del pri pouku ne sme izostati, a je vkomponiran vanj le do stopnje in na način, ko z njim povečamo učenčev receptivno sposobnost, ne ogrozimo pa končnega cilja: užitka ob branju in privzganjanja trajne naklonjenosti leposlovju.

Učiteljevo delo mora izhajati iz učenčeve spontane recepcije prebranega, povečanje otrokove receptivne sposobnosti je cilj, doseže pa ga z vzpodbujanjem in usmerjanjem ustvarjalne komunikacije z besedilom.

1.3.1 Otrokovo literarno doživetje se po dr. Grosmanovi oblikuje na treh stopnjah branja: zaznavanju (razumevanju posameznih sestavin besedila), razumevanju (povezovanju danega gradiva v predstavo o svetu, dogodkih...), interpretaciji (bralčevem smiselnem povezovanju dogajanja z avtorjevim namenom).

Učitelj je zelo aktiven pri prvi stopnji dela z besedilom. Na podlagi poznavanja literarne zgodovine in literarne teorije ter otroških receptivskih zmožnosti bo »odbral tiste besedilne signale, posredoval tisto znanje, odkrival tiste segmente besedila, ki ustrezajo stopnji otrokovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in bralnega razvoja, in za katere je predvideval, da so jih otroci prezrli...« <sup>11</sup> Na drugi stopnji branja, ko povezuje zaznane prvine v eidetsko predstavo, pa mora otrok ostati sam s književnim delom. Njegova pristna komunikacija z branim leposlovnim besedilom nujno vodi do individualnega pomena, ki ga v skladu s svojim imanentnim horizontom pričakovanj vstavi vsak učenec na svoj način. Učitelj se spet vključi na stopnji vrednotenja in učence nagovarja, da ubesedijo svoje pomene prebranega besedila. Tako se razprostre pahljača različnih možnih interpretacij. Učiteljeva interpretacija je kot ena med vsemi prav tako legitimna, nikakor pa ne more (še posebej ob prebiranju mladinske književnosti) zamenjati tistih, ki so jih povedali ali zapisali učenci. Prav priznavanje individualnega pomena je temelj pouka književnosti, ki je usmerjen v literarno doživetje.

1.3.2 Učitelj povečuje receptivne sposobnosti učencev, če pouk organizira in vodi tako, da ti ustvarjalno komunicirajo s književnimi besedili, da so z njimi v dialogu. Takšnih treningov receptivne sposobnosti ne morejo nadomestiti nikakršne bližnjice učiteljevih interpretacij, ki naj bi vodili učence k »idealnemu« literarnoestetskemu doživetju in avtorjevemu namenu. Učencu mora biti zagotovljeno čim več možnosti in časa za ustvarjalno komunikacijo z besedilom.

<sup>10</sup> Metka Kordigel: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, Gradivo za teoretično in metodično prenovu pouka književnosti, 1995, str. 85.

<sup>11</sup> Metka Kordigel: Mladinska literatura, otroci in učitelji, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1994, str.188.

1.3.3 V kontekst možnih metod knjižne vzgoje je potrebno umestiti tudi izkušnje delavnic kreativnega pisanja, saj je to tesno povezano z literarnoestetskim branjem in je usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti. Svoje mesto ima v motivacijski in še posebno v sklepnih fazah šolskega ukvarjanja s književnim besedilom. Tako kot je književnost sad ustvarjalnega dejanja, je njeno sprejemanje popolnejše, če je soustvarjalno, tj. če otrok iz svojih zanimanj in doživljanja ter po svojih zmožnostih sledi umetnikovemu ustvarjalnemu procesu. Ob branju književnega besedila se čustveno in domišljijsko vznemiri in si zaželi skozi jezik po svoje ustvarjati svet. Takrat ni več učenec, ki se »bojuje« s tujim besedilom, temveč se poistoveti z literarnimi junaki in se kot ustvarjalec približa piscu branega dela, postavljajo se mu vprašanja bogatih izraznih možnosti, ki mu jih ponuja jezik, in izbora slogovnih različic. Ker otrok ob vstopu v fazo logičnih intelektualnih operacij (to obdobje odraščanja se pokriva s tretjim triletnjem) izgublja čut za jezikovne in slogovne komponente književnosti in v želji po »osvajanju sveta« hlasta zgolj za zgodbo, se kreativno pisanje kar ponuja kot ena izmed učinkovitejših priložnosti, kako mu skozi ustvarjalno igro odpirati oči za prezrto bogastvo književnega dela.

## 2 Skica nadaljnjih nalog

2.1 Najprej se je potrebno opredeliti do take oblike kurikula, ki nam bo omogočila, da bomo lahko uresničili vse cilje pouka književnosti. Zaprti kurikulum, pri katerem so cilji definirani na vseh ravneh poučevanja, omogoča predvsem pogoje za uresničevanje izobraževalnih ciljev, za doseganje funkcionalnih in vzgojnih ciljev pa ni najbolj primeren. Izobraževalne cilje je tudi najlažje preverjati z zunanjimi oblikama testiranja (ki jih predlog Zakona o osnovni šoli predvideva na koncu vsakega triletja), kar rado pripelje do tega, da se pouk književnosti prevesi v nefunkcionalno šolsko nabiranje literarnega znanja na račun privzganja bralne kulture. Pri zaprtim kurikulumu za pouk književnosti se zato dogaja, da preverljivi cilji (književno znanje) postanejo tudi edini. Dr. Kordiglova ob tem opozarja, da je operacionalizacija ciljev »v osnovi nezdržljiva s komunikativno strukturo literarnih besedil in zato s funkcionalnimi ter vzgojnimi cilji literarnega pouka«. <sup>12</sup> Če je cilj postavljen nad literarno besedilo, je potem tudi interpretacija vnaprej določena, kar onemogoča uresničevanje funkcionalnih in vzgojnih ciljev pouka književnosti.

Odpri kurikulum, ki definira le splošne cilje in tem ustrezne učne vsebine, učitelj in učenec pa cilje, vsebine in metode sooblikujeta, se zdi primernejši, saj v njegovem okviru lahko uresničimo vse tri vrste ciljev.

2.2 V nadaljevanju bi morali pregledati predstavljene splošne cilje in jih uskladiti, prav tako tudi opredeliti korelacije med poukom književnosti in poukom jezika, med poukom književnosti in prostočasnimi dejavnostmi (še posebno gibanjem Bralna značka), razmisliti o vključitvi vzgoje za medije (film, video, TV) v naš predmetni kurikulum ter sestaviti ekspertne skupine. Te izberejo vsebine za posamezne letnike, tako da sedanji »šolski kanon« približajo knjižnim interesom učencev in strokovnim dognanjem stroke ter besedila omejijo na tako število, da bi jih ob vseh zahtevah pri pouku kakovostno obvladovali. Ob tem bi oblikovali metodična načela in osnutke učnih načrtov ter jih preverjali v praksi. Ko bodo učni načrti dodelani, naj bi bili pripravljene tudi učbeniki in spremljajoči priročniki.

<sup>12</sup> Metka Kordiglova: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, Gradivo za teoretično in metodično prenovo pouka književnosti, 1995, str. 70.

Miha Mohor

UDK 322.882:373.34/4

SUMMARY

LITERATURE IN THE THIRD THREE-YEAR PERIOD OF  
ELEMENTARY SCHOOL

In trying to reevaluate the situation, tasks, structure and aims of literature teaching in our elementary schools, we are confronted with an important decision, namely how to renovate it so as to offer a child as many possibilities as possible for a creative communication with literature, which would give him literary-theoretical pleasure and make a child linked to the book for good.

In the process of redefining theoretical tenets we should build on the positive experiences of our elementary school, on the findings of Slovene literary-didactic tradition and on the communication model in dealing with literature. In forming starting-points, principles and aims we should first bring a decision about the most acceptable form of the curriculum, from the viewpoint of literature teaching and the viewpoint of general curricular aims that are written down in the code pertaining to schools and other sources.

The basic elements of the didactic structure of literature teaching are its aims, content and methods, all of them being closely intertwined and interrelated. The article in the continuation therefore analyzes educational and functional aims of literature teaching in the third three-year period of elementary school, defines the basic concepts of teaching and the methods of work.

The focus of literature teaching and literary education should in elementary school be on a literary-aesthetic reading, where the activation of the reader's emotional experience and imaginative collaboration is central. Such a teaching of literature requires an open curriculum, which defines merely general aims and thereby corresponding teaching content, while the teacher and the pupil creatively co-form the aims, content and methods of work.