

Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti

O. Empirične raziskave pouka materinščine sploh in književnosti posebej so pokazale, da je priljubljenost predmeta med učenci močno odvisna od učitelja. Tako je predmet skoraj najpogosteje priljubljen, »ker imamo dobro tovarišico«, nepriljubljen pa, ker učence mori »dolgočasno, nezanimivo podajanje snovi.«¹ Zato vprašanje, kako naj učitelj ravna oziroma kaj naj zna, da bo njegovo poučevanje uspešno našlo pot do učencev, ni le eno izmed temeljnih splošnih pedagoških vprašanj, ampak tudi vprašanje pouka vsakega predmeta posebej in njegove teorije. Zato si ga moramo postavljati tudi v književni didaktiki, posebno še, kadar imamo pri tem poimenovanju v mislih visokošolski predmet, ki izhaja iz te vede. Ta ima namreč (kot vsaka specialna didaktika na visokošolski stopnji) namen usposabljanja razmišljujoče praktike, tj. učitelje, ki svoj predmet (književnost v okviru pouka materinščine) poučujejo, poleg tega pa kompetentno, z metodami akcijskega raziskovanja² razmišljajo o svojem ravnanju in ga ustrezno spreminjajo.

Na postavljeno vprašanje skušamo zaradi njegove nenehne aktualnosti v seminarju književne didaktike odgovorjati vsako leto znova. Za začetek študentje posamezno in v skupinah razmišljajo o tem, kakšen je po njihovem mnenju in izkušnjah dober, kakšen pa slab učitelj književnosti. Odgovori so si po vsebini leto za letom precej podobni in bi jih bilo mogoče povzeti v naslednje vsebinske sklope:

- Dober učitelj književnosti mora biti dober strokovnjak, sistematično razgledan po literaturi — umetniški in strokovni, tudi najnovejši; biti mora sposoben presojati literarno dogajanje.
- Poleg tega dober učitelj književnosti dopušča možnost različnih interpretacij literature, ne zatira učencev pri njihovem izbiranju in razumevanju literarnih del, jih motivira za branje, uporablja živahne metode poučevanja, se ne oklepa pretogo učnega načrta, motivira za raziskovanje, daje zanimive referate ...
- In še: dober učitelj (književnosti) je sprejemljiv za pobude učencev, jih hvali, kadar zaslužijo, jim pusti do besede, jih objektivno, pravično ocenjuje, ne uporablja ocen za zastraševanje in prikrievanje vzgojne nemoči ter upošteva, če je učenec v stiski.
- Slab učitelj (književnosti) pa je po mnenju študentov tisti, ki je preveč avtoritativen, ki ne dopušča lastne interpretacije prebranega dela, se togo oklepa učnega načrta, »straši« z maturo.

¹ Elizabeta Čmič: Uresničevanje temeljnih književnovzgojnih smotrov pri pouku književnosti v osnovni šoli. Diplomaska naloga (Ljubljana 1992).

² Janez Sagadin: Razprave iz pedagoške metodologije (Ljubljana 1991).

Študentje tako na podlagi izkušenj s preduniverzitetnim in univerzitetnim šolanjem v svojih odgovorih zajemajo bistvene sestavine učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti v podobnih vsebinskih sklopih in razmerjih, kot jih najdemo zapisane tudi v strokovni literaturi iz pedagogike in književne didaktike. Poglejmo nekaj primerov:

- Barica Marentič-Požarnik (1987) našteva naslednje »sestavine učiteljeve pedagoške kompetentnosti: stvarno (snovno), didaktično (metodično), socialno in osebnostno.«³
- Dragutin Rosandić (1986) členi pedagoško kompetentnost učitelja književnosti na književno-metodološko (strokovno), književnometodično in pedagoškometodično.⁴

Tudi Bernhard Sowinski, nemški jezikoslovec in strokovnjak za didaktiko materinščine (1980), meni, da sta učitelju poleg ožje strokovne usposobljenosti (Fachkompetenz) potrebna še splošna didaktika in specialnodidaktično znanje o oblikovanju ciljev in uporabi različnih metod (»Didaktik«, »Allgemeine Methodik« in »Fachmethodik«).⁵

Podobno razmišljajo še drugi specialni didaktiki, npr. Nemeč Jürgen Kreft (1982) in Hrvat Ante Bežen (1989).⁶

Zato lahko bodisi iz izkušnjsko pogojenih odgovorov študentov — prihodnjih učiteljev — bodisi iz opredelitev strokovnjakov povzamemo podoben sklep, kot sem ga zapisala že v Skicah za književno didaktiko (1991): sestavine celovite učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti so literarnostrokovna, književnodidaktična in splošna pedagoška usposobljenost.⁷

1.0 Literarnostrokovna usposobljenost

V najširšem smislu bi lahko zahtevo po učiteljevi literarnostrokovni usposobljenosti opredelili tako, kot to po navadi naredijo študentje: učitelj mora biti razgledan po leposlovju in po literarni vedi — po slednji tako, da pozna literarno zgodovino, teorijo in »pomožne vede« ter da je sposoben s tem znanjem razlagati literarna dela.

Nadrobneje nam to splošno opredelitev pomagajo razčleniti nekateri premisleki slovenskih literarnih strokovnjakov in tujih predstavnikov sodobne književne didaktike (na Slovenskem se v književni didaktiki doslej s tem pač še nismo nadrobno ukvarjali).

1.1 Literarnostrokovna usposobljenost učitelja oblikuje študij literature in (deloma) nekaterih drugih ved (npr. jezikoslovja, filozofije itd.). Zato nam bo kažipot predvsem razmišljanje o vsebini in namenu tega študija.

1.1.1 Miran Hladnik (1991) o tem pravi takole:

»Kaj je študij književnosti? Na hitro rečeno je to nekakšno intenzivno ukvarjanje s književnostjo, ki vključuje najprej njeno prebiranje in premišljanje, pa še zdaleč ne samo tega, ampak tudi prebiranje vsega, kar o književnosti izrečejo drugi.«⁸

»Kaj od tega počnemo z literaturo na slovenistiki? Najprej jo beremo, kar počnejo tudi drugi in drugod in kar še ne upravičuje inštitucije filozofske fakultete. Potem jo študiramo; to počnejo v glavnem študentje na ta način, da poslušajo in sodelujejo pri predavanjih, prebirajo to, kar so o njej napisali profesorji, ter občasno ponudijo svoje znanje v preizkus v obliki izpita. Končno jo

³ Barica Marentič-Požarnik: Nova pota v izobraževanju učiteljev (Ljubljana 1987), 36.

⁴ Dragutin Rosandić: Metodika književnog odgoja i obrazovanja (Zagreb 1986).

⁵ Bernhard Sowinski: Methodik des Deutschunterrichts. Fachdidaktik Deutsch (Koln 1980).

⁶ Jürgen Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik (Heidelberg 1982); Ante Bežen: Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja (Zagreb 1989).

⁷ Boža Krakar-Vogel: Skice za književno didaktiko (Ljubljana 1991).

⁸ Miran Hladnik: Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja (Ljubljana 1991), 8.

raziskujemo: študentje v diplomskih izdelkih in učitelji v razpravah; objava je edini ustrezeni dokaz raziskovalne dejavnosti.«⁹

Literarnostrokovno usposabljanje študentov po teh besedah zajema torej »razmišljujoče branje«, in še bolj širjenje sistematičnega vedenja o leposlovju, kakršnega ustvarja sodobna literarna veda. Deloma pa tudi ustvarjanje novega vedenja v nekaterih metabesedilih.

1.1.2 Tudi za to, kaj (naj) obsega to vedenje o literaturi (literarno znanje) na ravni sistematičnega poznavanja in uporabe pri analizi, je kar nekaj predlogov. Marko Juvan je v anketi, ki sem jo v šolskem letu 1988/89 razdelila nekaterim kolegom na Oddelku za slovenske jezike in književnosti,¹⁰ napisal, da mora literarnostrokovno usposabljanje (s stališča njegovega strokovnega delovanja) zajeti naslednje vsebine:

»1. Literarna teorija:

- pregled temeljnih problemov v različnih literarnoteoretičnih paradigmah, ki so ostale relevantne: ruski formalizem, češki strukturalizem in semiotika, strukturalizem in semiotika sploh, recepcijska teorija, poststrukturalizem (opredelitev besedila, njegove literarnosti, ravnin in postopkov njegove strukture, odnosov z družbenim in literarnim ter kulturnim kontekstom /.../);
- predstavitev, uzaveščanje temeljnih literarnoteoretičnih pojmov in uvajanje v produktivno aplikacijo le-teh v analizi literarnih besedil /.../

2. Novejša literarna zgodovina:

- sintetični pregledi kulturnozgodovinskih in literarnih procesov /.../;
- aplikacija novih teoretičnih predstav v specialnih analizah literarnih del;
- raziskava socioloških, recepcijskih in metakomunikacijskih pogojev za tipološke značilnosti slovenske literature;
- obravnava novejših literature v primerjalnozgodovinskem kontekstu /.../;
- večja pozornost do doslej »prezrte« produkcije, ne le trivialne, ampak npr. različnih mejnih praks (popevke, subkultura, nekanonizirani avtorji in njihova dela) itd.«

1.1.3 Še natančneje vsebine, ki sestavljajo literarnostrokovno usposobljenost slovenista (prihodnjega učitelja) med študijem, razgrinja študijski program, ki je nazadnje izšel v šolskem letu 1991/92.¹¹ (V pripravi je nova, dopolnjena verzija.) Poglavlja, ki zadevajo študij književnosti, povedo, da se slovenisti literarnostrokovno usposablajo ob naslednjih temeljnih področjih literarne vede, zajetih v različne študijske predmete: literarna teorija, starejša, novejša in sodobna slovenska književnost, tipološki pregled slovenske književnosti in pregled tujih književnosti. Opis ciljev posameznih predmetov pa pove, da morajo študentje usvojiti »pregled predmeta«, dobiti sistematično sintetizirano znanje o književnih pojavih in imeti priložnost, da to znanje preizkušajo ob razčlembi posameznih besedil.

Vse povedano kaže, da imajo naše sodobne predstave o literarnostrokovni usposobljenosti slovenista (učitelja književnosti) nasledne temeljne značilnosti:

- Na prvem mestu je pridobivanje preglednega literarnega znanja (vedenja o literaturi) iz sinhronega in diahronega zornega kota. Namen tega početja je slovenistovo poznavanje in razumevanje »instanc«, »struktur«, »sistemov«, ki leposlovje razvrščajo po različnih kategorijah ali pa »oblikujejo vsebino in izraz besedil«,¹² in uporaba pridobljenega znanja pri razčlembi

⁹ N. d., 19.

¹⁰ Boža Krakar-Vogel: Kako gledate na svoje pedagoško delo — vprašalnik (1988). Odgovorili so Miran Hladnik, Marko Juvan, Erika Kržišnik, Vladimir Osolnik in Tone Pretnar.

¹¹ Slovenski jezik s književnostjo. Študijski program z literaturo in seznam predavanj za študijsko leto 1991/92. Uredil Miran Hladnik s pomočjo Ade Vidovič-Muha (Ljubljana 1992).

¹² N. d., 109.

besedil. Namen literarnostrokovnega usposabljanja je torej, če povemo v jeziku književne didaktike, vzgoja poznavalca literarne vede in analitičnega, razmišljujočega bralca, ki bere literarna dela s pomočjo pridobljenega znanja. — Doživljajske plati branja leposlovja, ki so načeloma tudi neizogibna sestavina razvite bralne sposobnosti in pomembne za učitelja, ki bo moral za literaturo prepričljivo navduševati mladino (npr. poglobljena čustvena, čutna, predstavljalnostna občutljivost, glasno interpretativno branje, subjektivno-objektivno vrednotenje, oblikovanje metabesedil še drugih, nestrokovnih funkcijskih zvrsti, kot je ustvarjalno pisanje), v naših predstavah o strokovni usposobljenosti slovenisti niso zajeti med eksplisitnimi izobraževalnimi cilji.

- Naše sodobne predstave o slovenistovi (učiteljevi) literarnostrokovni usposobljenosti kažejo razumljivo povezane s sodobno slovensko literarno vedo oziroma s področji, ki so predmet raziskovalnega zanimanja univerzitetnih raziskovalcev. Ker pa je v sodobni (ne le slovenski) literarni vedi »ponudba« vsebinskih interesov, poti in spoznanj večja, kot so zmožnosti (dodiplomskega) visokošolskega literarnostrokovnega usposabljanja, je pri zadevnem izboru med »ponudbo« navadna in tudi potrebna selekcija. Ta (naj) se ravna po tem, katera so temeljna vsebinska in metodološka vprašanja literarnega raziskovanja. Boris Paternu jih je v Sodobnosti (1987) razčlenil takole:

Tudi v sodobni literarni vedi se tako kot na vseh drugih znanstvenih področjih pojavlja za posameznika neobvladljiva mreža specializacij in hiperspecializacij. »S širino in količino znanja prihaja tudi do izgubljanja njegove notranje povezanosti in notranje koherence ... V pedagoškem območju stroke, na univerzah, ima to, kot ugotavljajo, mučne posledice in vrsto odtujevalnih učinkov.«¹³ Zato je, kot pravi Paternu, potrebna zavest o temeljnih področjih literarnega raziskovanja, ki zajemajo celotno triado na črti avtor — delo — bralec, in o medsebojnem dopolnjevanju, ne pa izključevanju poglobljenih raziskovalnih metod (tekstoloških, biografskih, recepcijskih). Vsaka med njimi ima pri spoznavanju leposlovja pomemben delež, če se le ne »absolutizira in s tem izolira od drugih.«¹⁴ Izkušnje učijo, da tedaj skoraj gotovo prihaja do okvar. Te pa so najmočnejše »takrat, kadar popusti pozornost do literarnega teksta in njegove relativne avtonomnosti, kot da je prav tu nukleus, ki ga ne moremo brez kazni zapostaviti. Bilo je zmeraj narobe, kadar je tekst izgubil svoje središčno mesto. Toda bilo je narobe tudi takrat, kadar so ga osamosvojili tako močno, da so mu potrgali vse žive niti v njegov bogati kontekst, k avtorju, bralcu in družbi.«¹⁵ Podobno kot zavest o relativnosti metod je po Paternu vsem mnenju treba imeti pred očmi tudi smisel literarnega raziskovanja oziroma literarne znanosti sploh. Ta pa je predvsem v tem, da s svojim bogatim instrumentarijem pomaga »h globljemu dojetanju, razumevanju, pa tudi vrednotenju literature, s tem pa k njenemu močnejšemu učinkovanju.«¹⁶ Tako je ena prvih funkcij literarne vede, »da stopnjuje in aktivira bralne zmožnosti.«¹⁷ Smisel literarne vede ja torej kakovostno branje leposlovja. Kakovostno branje pa vključuje tudi bralčevo osebnost, njegovo subjektivno doživljanje in vrednotenje, opredeljevanje. Kajti: »...nobena umetnost ne funkcionira vrednostno nevtralnno in tako funkcionirati tudi noče ... In tudi literarni raziskovalec ali interpret ne more drugače, kot da je najprej bralec. To se pravi človek, vržen v neko doživljajsko in vrednotenjsko dojetanje v literarnem tekstu vsebovane in skozi umetnostni medij sporočene resničnosti. Ta vrednotenjski impulz, ki vsebuje tudi estetsko substanco, na neki način obstaja in deluje naprej.«¹⁸ —

Iz vsega tega bi med drugim lahko sklepali naslednje:

¹³ Boris Paternu: Pot k dialogu, Sodobnost, št. 4 (1987), 344.

¹⁴ Prav tam.

¹⁵ Prav tam.

¹⁶ Boris Paternu: n. d., 339.

¹⁷ Prav tam.

¹⁸ Prav tam.

Temeljno je tisto (z različnimi metodami pridobljeno) vedenje, ki pripomore k boljšemu spoznavanju in dojetju literature. Pri tem pa poleg znanja sodeluje tudi bralčevo osebno doživljanje in opredeljevanje.

Nemara bi prav s slednjo ugotovitvijo lahko utemeljili predlog, da bi v okviru literarnostrokovnega usposabljanja učiteljev kazalo gojiti tudi doživljajsko plat branja leposlovja in sposobnost za njegovo refleksijo. Gojiti jo kot predstopnjo objektivizacije z literarnovednim instrumentarijem in produktivnega spajanja obeh načinov branja. Praksa namreč pogosto pokaže, da učitelj, ki sam nima razvite zavesti o doživljajskem branju, to prezre tudi pri učencih in se ne glede na njihovo odzivnost (o njej nemalokrat sploh ne teče beseda) loti razčlenjevanja besedil po »literarnoteoretičnih prvinah«.

Na pomembnost doživljajske sestavine sprejemanja literarnih del opozarja tudi Meta Grosman (1989). Piše sicer, da si teoretiki niso enotni, ali je v estetskem doživetju najpomembnejši subjektivni element ali potreba »spoštovanja objektivnega elementa, to je umetniškega predmeta zunaj osebk«. ¹⁹ Kljub tem dilemam pa je dejstvo, pravi, da prvotno doživljajsko sprejemanje literarnega dela pri bralcu povzroči selekcijo sestavin, ki so za njegovo obzorje pričakovani najpomembnejše in so tako izhodišče za kompleksnejšo analizo in vrednotenje. Poleg tega se na tej stopnji sprožajo bralčevi fantazijski procesi, npr. predstavljanje različnih upovedenih položajev, vživljanje, pomembni npr. za socializacijo, razvoj ustvarjalnega mišljenja, in, dodajmo, pri učitelju za glasno interpretativno branje. Grosmanova meni še, da doživljajsko sprejemanje literature daje ugodje, užitek, in s tem sproža trajno potrebo po branju. Ta pa je sestavina bralne kulture, pozitivnega razmerja do leposlovja, ki je za učitelja neizogibno, če hoče svoj predmet poučevati ne le poznavalsko, ampak tudi naklonjeno. —

Skratka, dejali bomo, da je vključevanje doživljajskega branja leposlovja in njegove refleksije v učiteljevo strokovno usposabljanje pogoj za celostne izkušnje z literaturo, kakršne si bodo učitelji prizadevali spodbujati tudi pri učencih.

1.2 Na slednje poleg drugega opozarjajo tudi v sodobni tuji književni didaktiki, zavedajoč se, da sedanji književnovzgojni cilji od učiteljeve literarnostrokovne usposobljenosti pričakujejo razlikovanje in produktivno sintezo doživljajskega in razumskega branja leposlovja pri njem samem in pri učencih.

Sicer pa nekateri tuji strokovnjaki za književno didaktiko o učiteljevi literarnostrokovni usposobljenosti razmišljajo takole:

1.2.1 Jürgen Kreft (1982) meni, da mora biti sodobni učitelj usposobljen za recepcijo (doživljajsko, razumsko in vrednotenjsko interpretacijo) in tudi produkcijo (krativno pisanje) literarnih besedil. Razgledan pa mora seveda biti tudi po literarni teoriji in zgodovini. Kreft je kritičen do visokošolske teorije in prakse, ki učiteljevo literarno strokovno usposobljenost razume samo kot obvladovanje znanstvenih spoznanj »na šolski ravni«. ²⁰

1.2.2 Podobno je do takega razumevanja učiteljevega literarnostrokovnega izobraževanja kritičen Bernhard Sowinski (1980). Njemu in soavtorju razmišljanja o teh vprašanjih, Jürgenu Heinu, se zdi za prihodnjega učitelja književnosti pomemben študij eksemplaričnih vsebin literarne vede (»Polno uvajanje vse vsebine je komaj še mogoče«). ²¹ Te vsebine naj služijo predvsem za prikaz različnih metodoloških prijemov, saj bo moral učitelj pozneje znati z različnimi metodami samostojno obravnavati tudi nove vsebine pri pouku.

¹⁹ Meta Grosman: Bralci in književnost (Ljubljana 1989), 45.

²⁰ Jürgen Kreft, n. d.

²¹ Bernhard Sowinski, Jürgen Hein: Das Fachdidaktisches Studium des Faches Deutsch. Fachdidaktik Deutsch (Köln 1980), 15.

1.2.3 Dragutin Rosandić (1986) opisuje učitelja književnosti kot »senzibilnega človeka, ki ni ravnodušen do književnega dela, ki navezuje z besedilom različne stike in ki zmore svoje doživljanje besedila posredovati tudi učencem.« Učitelj mora biti »suveren interpretator«, zato mora poznati tudi metode književne razčlembе, ki jih podaja metodologija literarne vede, pa literarno zgodovino, teorijo, jezikoslovje...²²

Pavle Ilić (1983) pa poleg tega opozarja še na pomen učiteljeve lastne bralne kulture: »Učenci morajo spoznati, da se njihov učitelj vsak dan druži z dobro knjigo.«²³ Pomembno se mu zdi tudi, da učitelj zna dobro glasno (interpretativno) brati leposlovje, ker ga tako učencem zelo približa. To pa pomeni združevanje lastnega doživetja besedila z izbiro ustreznih glasovnih sredstev, ki jih za interpretacijo določenih pomenov opisuje stavčna fonetika (npr. ponazarjanje tragičnosti z izbiro registra, govorne hitrosti itd.). Zato se strinjamo, da bi bilo učitelju potrebno poznavanje osnov glasnega podajanja umetnostnih besedil, zakonitosti govorcevega in besedilnega zvočenja, kakor se ga nadrobneje učijo igralci.²⁴

Če torej skušamo povzeti, kaj vse kot sestavine učiteljeve strokovne usposobljenosti navajata naša književna veda in sodobna tuja književna didaktika, dobimo približno takole podobo:

Učitelj književnosti naj pozna slovensko in tuje leposlovje in naj sledi sodobni literarni ustvarjalnosti. Obvlada naj sodobno literarno vedo v razmerju avtor — delo — bralec, pregledno, z razumevanjem in zavedanjem njegovega smisla in potrebe po tvornem povezovanju različnih metod. To vedenje (znanje) naj uporablja pri analizi literarnih del. Poleg tega pa naj razvije občutljivost za dojemanje in interpretiranje leposlovja še z drugim, nerazumskim delom duševnosti — čustveno, čutno, domišljjsko, vrednotenjsko. Tako sprejemanje leposlovja pa se spodbuja z različnimi oblikami dejavnega študija — npr. s študijem interpretativnega branja, tudi z ustvarjalnim pisanjem itd.

Slovenist — učitelj književnosti — naj bo torej:

- kvalificiran bralec (zmožen doživljajskega sprejemanja besedila, estetskega zvočnega podajanja v skladu s posebnostmi besedila, njegove razčlembе in vrednotenja, in naj ima razvito bralno kulturo);
- poznavalec literarne vede (literarnozgodovinskih obdobij, tipoloških posebnosti slovenske književnosti, primerjalne literarne zgodovine, literarne teorije in metodologije);
- poznavalec »pomožnih ved« (sociologije, zgodovine, filozofije, mitologije, jezikoslovja itd.).

Literarnostrokovna usposobljenost v opisanem okviru torej omogoča posamezniku kvalificirano branje oz. interpretacijo literarnih del in uvrščanje literarnih pojavov v različne sisteme. Omogoča mu, da zmore o literaturi govoriti, pisati, se z njo ukvarjati kot poznavalec in na teh izhodiščih ustvarjati novo vednost (ali — po Hladniku — brati, dokazovati znanje o literaturi in jo raziskovati; usposabljanje za poučevanje tu ni zajeto med dejavnosti, ki jih »počnemo z literaturo na slovenistiki«). Mi pa si bomo vseeno postavili še eno vprašanje: Ali je vse to dovolj, da zmore tako izobražen literarni strokovnjak slovenist literaturo tudi poučevati?

Kot je mogoče videti že iz začetka tega prispevka, je naša teza kajpak, da vse to še ni dovolj.

Vendar bomo pred njenim utemeljevanjem skušali odgovarjati na postavljeno vprašanje še z izkušnjami in raziskovanjem našega poučevalnega izročila in sodobne prakse. To dvoje pa ponuja oba odgovora, torej: zgolj literarnostrokovna usposobljenost učitelja slovenista za uspešno poučevanje književnosti je in ni dovolj.

²² Dragutin Rosandić: n.d., 719.

²³ Pavle Ilić: Učenik, književno delo, nastava (Zagreb 1983), 29.

²⁴ Katja Podbevšek: Govorna organiziranost umetnostnega besedila, JiS št.3 (1992/93).

Da je tudi samo literarnostrokovno znanje dovolj za razmeroma uspešno poučevanje književnosti, zlasti če ima učitelj še nekaj naravnega daru za komuniciranje z učenci, nam dokazuje dolgoletna praksa, ko so številni učitelji brez posebnih dodatnih znanj navduševali številne učence za branje, ljubezen do knjige, celo pisanje, jih temeljito literarno izobrazili, utrjevali zavest, da je književnost temelj slovenskega narodnega obstoja in razvoja, ter jih celo spodbudili za študij. Tako nam naše poučevalno izročilo ponuja lepo število dokazov za veljavnost dveh tudi pri nas pogostih »teorij« — prve, da je za učitelja potreben predvsem prirojeni dar, da je učitelj nekakšen »umetnik«, in druge, da je učitelju potrebno izključno strokovno znanje in nekaj praktičnih »veščin«, s katerimi ga privlačno prenaša na učence.

Pomisleke pa zbujajo nekateri drugi, prav tako iz sedanje in polpretekle prakse nabrani podatki:

- ljudje ne vedo, kdo je avtor prve slovenske knjige,²⁵
- mladi ne berejo leposlovja, niti gimnazijci ne, ker v branju iščejo predvsem sprostitve in zabavo, to pa lažje najdejo v časopisih in revijah,
- mladi kot svoje najljubše knjige in avtorje navajajo Cankarja, Jurčiča, Tavčarja, še rajši pa seveda »podtaknjeno« Viktorijo Holt ali Konsalika.²⁶

To najbrž pomeni, da ljudje, ki so se v šoli gotovo srečevali ali se še srečujejo z literaturo, pozabijo bistvena dejstva o njenem razvoju in obstoju, se ne zavedajo različnih možnosti, ki jih ponujajo različne vrste branja različnih besedil, in ne dosežejo stopnje literarnoestetskega branja,²⁷ poznajo zelo malo knjig (sodobnih avtorjev pa ponekod sploh nič) in nimajo književne kulture, zato med »najljubše« enakovredno uvrščajo po eni strani tiste iz obveznega šolskega repertoarja, po drugi pa tiste trivialne, ki jih dejansko najraje berejo.

To nizko književno kulturo in tudi slabo literarno znanje bi najbrž težko pripisali samo šoli oziroma učiteljevi premajhni (s študijem pridobljeni) literarnostrokovni usposobljenosti ali premajhnemu trudu, da bi jo čim bolj razdal med učence (splošno znano je in naše raziskave kažejo, da so učitelji slovenščine najbolj obremenjeni, hkrati pa tudi najbolj požrtvovalni in najdlje navdihnjeni od »pedagoškega erosa«). Zato bo še najverjetnejše preprosto sklepanje, da pač preveč energije porabijo s premajhnimi učinki, da v svoji strokovni usposobljenosti nimajo kažipotov, kako svoje znanje čim učinkoviteje usmeriti k učencem. To pa (kot kažejo omenjeni in številni drugi podatki iz prakse) najbrž ni tako, da učitelji kot strokovnjaki posredujejo učencem čim več svoje učenosti, ampak (kot pove preprosto dejstvo, da si najbolje zapomnimo tisto, kar naredimo sami) tako, da čim več tega, kar kot strokovnjaki vedo, pomagajo s primernimi premišljenimi spodbudami čim bolj samostojno odkriti tudi učencem. Poleg literarnostrokovnega znanja je torej učitelju potrebno še znanje o ravnanju s tem znanjem v stiku z učenci, tako da bi tudi oni z lastnimi izkušnjami sprejeli za svoje spoznanje, da ima literatura lahko kakšen pomen v njihovem življenju, s tem pa tudi čutili potrebo po branju, in da bi za to imeli potrebno znanje.

Skratka, k učiteljevi usposobljenosti za poučevanje spadata še dve dopolnilni razsežnosti, ki mu omogočata, da svoje literarnostrokovno znanje uporablja v skladu s tem, kaj želi doseči, pri kom, v kakšnih okoliščinah in kako naj se tega loti.

2.0 Splošna pedagoška usposobljenost

Na potrebo po tej vrsti usposobljenosti oziroma na njene praktične učinke se v visokošolski praksi pogosto gleda z nezaupanjem. Vzroke za to razčlenjuje Barica Marentič-Požarnik (1992): »K

²⁵ Podatek temelji na radijski anketi med mimoidočimi v oktobru 1993. Najbrž se je večina med desetimi vprašanimi nekaj let šolala v slovenski šoli in večkrat slišala za Trubarja.

²⁶ Podatka sta iz raziskave o književnih interesih srednješolcev, ki so jo v šolskem letu 1991/92 opravili študentje v seminarju iz književne didaktike.

²⁷ Metka Kordigel: Vrste branja, Koroški fužinar, št. 3 (1990).

takemu stanju sta prispevala predvsem postulata avtonomije (v znanost se ne more nihče vtikati, še najmanj pedagogika) in raziskovanja (glavna naloga visokošolskega učitelja je lastno raziskovanje in uvajanje študentov v raziskovanje; uvajanje v zahteve bodočega poklica ni stvar univerzitetnega študija).²⁸ Tako naziranje izvira še iz Avstrije po l. 1848, ko je bilo univerzitetno poučevanje stvar individualnih interesov znanstvenikov in ko je bil »značaj čiste znanstvenosti« najboljši izraz na filozofski fakulteti, medtem ko so se medicinska, pravna in teološka fakulteta, ki so usposabljale tudi za poklicno dejavnost, štejele za manj znanstvene (avtorica navaja ta dejstva po knjigi H. Seela, Universität und Lehrerausbildung, brez letnice). — Od tod izvira protislovje, »da inštitucija, ki je vseskozi izobraževalna«, posveča pedagoškemu usposabljanju učiteljev tako malo pozornosti. Poleg tega pa avtorica kritično pripisuje vzroke za nezaupanje do te vrste poklicnega izobraževanja tudi sedanjemu stanju in pogojem izvajanja pedagoško-psiholoških predmetov: »Problem pedagoško-psiholoških predmetov so tudi nezadovoljivi pogoji izvajanja (prostori, kadri, velikost skupin...), pa tudi konceptualne nejasnosti (ali gre za osnovne discipline 'v miniaturi', ali pa učiteljem posebej prilagojena problemska področja).«²⁹

Ne glede na zgodovinske in aktualne razloge za različne pomisleke pa praksa kaže, da je splošna pedagoška usposobljenost za učinkovit pouk potrebna, saj marsikaj, kar je brez nje prepuščeno učiteljevemu intuitivnemu ravnanju, napravi razvidno in utemeljeno, s tem pa učitelju tudi olajša rešitev marsikatero dileme. To vrsto usposobljenosti imenujemo splošna pedagoška usposobljenost, ker naj bi bila lastna vsakemu učitelju, ne glede na stroko, in zato, ker naj bi k njej ponavadi prispevala spoznanja iz različnih pedagoških ved (pedagogike, splošne didaktike, pedagoške psihologije, mladinske psihologije itd.). Tvorno vlogo pa imajo tudi nekatere druge vede, ki raziskujejo pedagoško komunikacijo, npr. jezikoslovno utemeljena komunikacijska didaktika.³⁰ Učitelj naj bi v okviru tega usposabljanja pridobil predvsem dve vrsti spoznanj:

2.1 V prvi naj bi bilo to, da je pouk organiziran in voden proces raznovrstnega (razumskega, izkušnjskega, čustvenega, fantazijskega itd.) učenčevega spoznavanja določene stvarnosti.³¹ To pomeni, da je glavni del pouka namenjen spodbujanju spoznavnih procesov pri učencih, ne pa pasivnemu sprejemanju in »pametni reprodukciji« znanja, ki jim ga v rezultativni obliki posreduje učitelj. Znanje v sodobnem svetu že dolgo ni več nekaj, kar se dokazuje predvsem z reprodukcijo naučenih podatkov, ampak se dokazuje z uporabo podatkov v novih primerih (v našem primeru npr. pri branju novih knjig) in z njihovo ustvarjalno izrabo³² (pri raziskovanju ali pisanju literature). Poglavitni cilji pouka raznih predmetov so zato usmerjeni k spodbujanju različnih učenčevih spoznavnih dejavnosti ob določeni stvarnosti — pri pouku književnosti torej k spodbujanju razmišljanja, čustvovanja, domišljije in uporabe književnega znanja ob branju in raziskovanju leposlovja.

2.2 Za vodenje pouka kot aktivnega učenčevega spoznavanja pa je treba poznati vrsto strategij oz. ravnanj, ki omogočajo približevanje temu cilju. Opisujejo in razčlenjujejo jih različne pedagoške teorije.³³ Mi jih bomo nekaj povzeli po razčlembah pedagoškega govora v okviru komunikacijske didaktike, o katerih poroča Olga Kunst-Gnamuš (1992), in po knjigi Barice Marentič-Požarnik (1987):

²⁸ Barica Marentič-Požarnik: Izobraževanje učiteljev med univerzo, državo in stroko. Kaj hočemo in kaj zmoremo. Zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev (Ljubljana 1992), 13.

²⁹ Barica Marentič-Požarnik: n.d., 19.

³⁰ Olga Kunst-Gnamuš: Sporazumevanje in spoznavanje jezika (Ljubljana 1992).

³¹ David Kolb: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development (New Jersey 1984).

³² Darja Piciga: Vzgoja in izobraževanje za suverenost in integracijo. Slovenci in prihodnost, Nova revija, št. 134-135 (1992).

³³ Barica Marentič-Požarnik (1987) povzema npr. znano Flandersovo razčlembo razredne interakcije (1967) in poroča o naših raziskavah (Uršič, Luzar, 1978).

2.2.1 Usklajevanje razmerja med učiteljevim in učenčevim govorom pri pouku. — Raziskave kažejo, da pri pouku, pa ne le pri predavanju, ampak tudi pri pogovoru, močno prevladuje učiteljev govor (tega je pogosto kar 90%): »Slika, ki jo ponuja opravljena razčlemba, je porazna in omogoča sklep, da govor v razredu učencem ne nudi zadosti priložnosti za govorno izražanje«. ³⁴ — Nimamo raziskav, ki bi statistično pokazale, kako je s tem pri pouku književnosti, vendar nekatera opazovanja prakse kažejo, da podobno. Pa bi bilo z večjim znanjem o zakonitostih in učinkih pedagoškega govora lahko bolje. Poglejmo primer:

Učitelj postavi vprašanje: »Kakšno razmerje do sveta izraža Vodnikova pesem Dramilo?« Učenci odgovorijo skupinsko in enobesedno: »Optimizem.« V razredu je na videz teklen živahen pogovor, ki pa je spodbudil k razmišljanju oziroma k ubeseditvi misli le tiste, ki so to hoteli, pa še to le z eno besedo. Z nekoliko drugačnim ravnanjem bi učitelj dosegel, da bi bili dejavni vsi in da bi bil delež njihove govorne in miselne dejavnosti precej večji. Vprašanje bi v tem primeru moral oblikovati kot takole nalogo: »Razmislite vsak zase, kakšno razmerje do sveta se kaže v Vodnikovi pesmi Dramilo, in svojo ugotovitev utemeljite s povzemanjem mest v pesmi, kjer je tako razmerje vidno!«

2.2.2 Razločevanje odnosnega (po Gnamuševi »strateškega, spodbujevalnega« ali odklanjajočega) in spoznavnega govora (pojasnjujočega, metajezika): »Nerazločevanje odnosnega in spoznavnega govora je razlog za pogoste težave v pedagoški praksi, to je nezavedanja in pretvarjanja spoznavnih težav v medosebne nesporazume in navzkrižja.« ³⁵ — Pri pouku književnosti je tipičen primer takega nerazločevanja takrat, kadar učitelj na učenčevo odklanjanje avtorja, ki ga ne razume in mu ni blizu, reagira užaljeno in z moraliziranjem (tj. z odnosnim govorom »nesprejemanja«) namesto z razčlenjevanjem in pojasnjevanjem. Npr.:

»Lani sem doživel, da mi učenci v nekem razredu niso marali brati Prešerna. Da se to več ne ponovi! Kam pa pridemo, če ne boste radi brali največjega slovenskega pesnika! Kakšni Slovenci pa ste!?!« Namesto npr.: »Prešeren velja za največjega slovenskega pesnika. Poskusili bomo ugotoviti, ali je res tako, zakaj, in ali mislite tako tudi vi.«

— Med pomanjkljivostmi pedagoške komunikacije Barica Marentič-Požarnik (1987) navaja še neiznajdljivost, stereotipnost (učitelj informira in postavlja ozka, večinoma reproduktivna vprašanja, učenec kratko in hitro odgovarja) in »emocionalno sterilnost« — učitelj zanemarja lastna in učenčeva čustva (in to po možnosti še poudarja kot svojo posebno odliko), kot kaže naslednji primer iz prakse:

»Nič me ne zanima, ali imate Gruma radi ali ne. In tudi vas se ne tičejo moji občutki glede njega. Ta avtor je predpisan v učnem načrtu in naša glavna skrb je, da ga obravnavamo v predpisanem okviru.«

Po vsem povedanem bi lahko sklenili, da splošna pedagoška usposobljenost omogoča učitelju usmerjati pedagoško komunikacijo primerno zakonitostim spoznavnega procesa, katerega glavni akter je učenec, in ciljem, ki jih želi skladno z naravo obravnavanega predmeta doseči. Omogoča mu razvijati številne vrline dobrega učitelja, ki smo jih kot pomembne povzeli tudi iz mnenj naših študentov: da smiselno hvali — »predvsem takrat, kadar pokažejo učenci samostojno iniciativo«, dopušča, »da ga med razlago učenci prekinjajo s pripombami in vprašanji«, zastavlja manj reproduktivnih in več višjenivojskih vprašanj, uporablja tudi učenčeve ideje in manj kritizira. ³⁶

Tako splošna pedagoška usposobljenost učitelja po svoji strani prispeva k spoznanju, da je potrebno strokovno znanje v pedagoškem procesu prilagoditi določenim zakonitostim. Predvsem dejstvu, da se človeku spoznanj, ki naj bodo njegova trajna in uporabna last, večinoma ne da »servirati že

³⁴ Olga Kunst-Gnamuš: n.d., 31-32.

³⁵ N.d., 26.

³⁶ Po Barici Marentič-Požarnik (1987), 45.

narejenih«, ampak da se mora do njih prebiti dejavno, z udeležbo izkušenj, uporabo dosedanjega znanja in sprožanjem lastnih duševnih procesov.

3.0 Književnodidaktična usposobljenost

Kako se opisane zakonitosti pouka kot spoznavnega procesa uresničujejo ob določenih vsebinah pri posameznih šolskih predmetih, pa raziskujejo specialne didaktike — za pouk književnosti torej književna didaktika, tretje področje, ki ga mora za (uspešno) delo poznati učitelj književnosti.³⁷

Književno didaktiko definiramo kot interdisciplinarno in uporabno vedo o pouku književnosti. Interdisciplinarno zato, ker se pri razlagi in raziskovanju književnih pojavov pri pouku opira na literarno vedo, pri raziskovanju in razlaganju pouka kot vodenega procesa različnih načinov učenčevega spoznavanja pa na pedagoške vede. Uporabna pa je književna didaktika zato, ker kot rezultat razčlenjevanja didaktične sestave pouka književnosti daje uporabna načela, ki se na praktični ravni konkretizirajo v učnih načrtih, učbenikih, priročnikih, posameznih metodičnih modelih in pri samem poučevanju.

Sodobna književna didaktika torej ni veda o »prenosu stroke v prakso«, z nekaj »popestritvami« za mladino. Taka je zadostovala za dogmatsko-reproduktivni pouk, pri katerem je, kot pravi Rosandič (1986), učitelj predaval snov, predavanje glede na razpoložljiv čas poživil z branjem odlomkov in spraševal za oceno, kar je poprej povedal.

Zdaj pa je književna didaktika veda, ki interdisciplinarno definira posamezne sestavine v didaktični sestavi pouka književnosti (smotre, metode in vsebine) in izpeljuje uporabna načela, posledično pa:

- kaže razmerja med sestavinami,
- usmerja dejavnosti v okviru pouka književnosti (npr. učiteljevo ravnanje na poti od strokovne do didaktične obravnave besedila, učno načrtovanje, načela za preverjanje znanja, pisanje učbenikov, didaktičnih gradiv itd.).

3.1 Sodobna književna didaktika torej najprej definira naslednje sestavine didaktične strukture pouka:

3.1.1 Cilje (smotre) pouka književnosti, ki jih ima za najpomembnejšo sestavino vzgojno-izobraževalnega procesa.³⁸ Ti so splošni (veljavni za pouk književnosti v celoti) in posebni (veljavni za posamezne stopnje oz. vrste šolanja). Splošni temeljni smoter pouka književnosti se v sodobni književni didaktiki oblikuje na podlagi spoznanj, kaj je književnost, kako jo bralec sprejema in kaj je pouk, ter se največkrat glasi »vzgoja za dejaven stik (komunikacijo) učenca z leposlovjem«. Uresničuje pa se postopoma prek različnih delnih ciljev (taksonomske kategorije), ki prav tako veljajo na vseh vrstah in stopnjah šolanja:

- usposabljanje za literarno branje (doživljanje, razumevanje, vrednotenje literarnih del in izražanje interpretativnih spoznanj),
- usposabljanje za literarno raziskovanje (na temelju literarnega branja, na višjih stopnjah šolanja),
- usposabljanje za ustvarjalno pisanje (kot nadstandard),
- pridobivanje književnega znanja,
- spodbujanje pozitivnega razmerja do leposlovja, potrebe po branju ob prostem času in po spremljanju literarnega dogajanja,
- usvajanje širših civilizacijskih in občečloveških vrednot, ki jih vsebujejo leposlovna dela — kulturnih, narodnih, socialnih, verskih, moralnih itd.

³⁷ Problematiko tega razdelka nadrobno obravnavam v doktorski disertaciji Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin (Ljubljana 1992).

³⁸ Jože Širec cilje (smotre) imenuje »neodvisno spremenljivko«, vse druge sestavine (vsebine, metode, prostor, čas itd.) pa »odvisne spremenljivke« vzgojno-izobraževalnega procesa — Kako operativam izobraževalni učni cilj (Ljubljana 1984).

3.1.2 Poglavitna metoda za doseganje navedenih ciljev v okviru splošnega temeljnega smotra je dejavna šolska interpretacija — delo z besedilom v šoli, vodeno tako, da omogoča posamezniku in skupini doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje o prebranem delu, nato pa primerjanje del med seboj in njihovo razvrščanje po različnih možnostih.

3.1.3 Uresničevanje navedenih splošnih ciljev pelje tudi v iskanje splošnih načel za izbiro in razvrstitev vsebin (učne snovi) za pouk književnosti. Vsebine pouka književnosti so književna dela in književnovodne (ter »pomožne«) vsebine, ki se razvrščajo po literarnozgodovinskem, literarnoteoretičnem in/ali literarnoreceptijskem načelu (t.j. glede na učenčevo sprejemljivost — interese, zrelost ...) ter se opirajo na temeljna, sodobna, preverjena in utrjena literarnovedna spoznanja, v skladu z načeloma didaktične in psihološke primernosti.

3.2 Književna didaktika ob takem opisu didaktične sestave pouka književnosti omogoča tudi upoštevanje razmerij med posameznimi sestavinami. Dokazuje namreč, da nobene sestavine ni mogoče obravnavati izolirano — ne postavljati ciljev brez misli na vsebine ne vnašati vsebin brez ozira na različne cilje in dejavne metode, ki zahtevajo več časa (učenec premišljuje, pogosto »se moti«).

3.2.1 Največ in najbolj izolirano učitelji in literarni strokovnjaki razmišljajo o vsebinah pouka književnosti, o njihovem obsegu in izbiri konkretnih piscev in del.³⁹ O tem priča tudi ena od naših nedavnih raziskav,⁴⁰ v kateri učitelji vsi po vrsti tožijo nad obsegom snovi. Vendar konkretnih predlogov za zmanjšanje obsega nimajo. Imajo pa številne predloge, kaj bi bilo treba dodati in s katerimi pisci oziroma deli razširiti obravnavo. Zavest o tem, da vsebin v tako razumljenem procesu ni mogoče poljubno širiti, tako kot je to bilo pri reproduktivnem pouku, se torej še ni utrdila, kakor tudi zavest o ciljnih pouka sploh še ne (dovolj).

Kako se v posameznih književnih didaktikah oblikujejo načela za izbiro vsebin, je odvisno tudi od pojmovanja književnosti, ki se je uveljavilo v njih. Če se književnost npr. razume kot ena izmed vrst besednega sporazumevanja, ki se obravnava enako kot besedila drugih funkcijskih zvrsti, potem se za pouk književnosti besedila tako tudi izbirajo. Nastajajo berila, ki vsebujejo leposlovne, poljudnoznanstvene, publicistične in praktičnosporazumevalne sestavke.⁴¹ V naši literarni vedi (in književni didaktiki — prim. op. 37) pa je književnost definirana kot besedna umetnost z estetsko, spoznavno in etično funkcijo⁴² ali pa (pri Hladniku, 1991) kot besedila v umetnostnem jeziku, ki sicer niso vsa umetnine. Zato se za književni pouk izbirajo leposlovna besedila, poleg njih pa tudi polliterarna (po Kmeclovi Mali literarni teoriji, 1976, »didaktične« književne vrste) in nekaj besedil iz trivialne in neparadigmatične literature (popevke, strip). — Poleg navedenega pa vplivajo na izbiro vsebin še številni drugi dejavniki, katerih razčlenjevanje presega okvire tega prispevka.

3.2.2 Pa tudi cilji se pogosto radi postavljajo ali izolirano ali sploh mimo književnosti. Tako je bila v preteklosti in je še zdaj književnost ne tako redko pojmovana kot sredstvo za različno ideološko usmerjene vzgojne koncepte — v preteklosti npr. za moralno-versko vzgajanje,⁴³ pa za vzgojo k bratstvu in enotnosti oziroma v duhu socialistične samoupravne ideologije, danes tu in tam spet za versko, narodno, ekološko ali jezikovno vzgojo. — Vendar književnost pri pouku književnosti ni

³⁹ Take so npr. kritike usmerjenega izobraževanja, ko so tako učitelji iz prakse kot literarni strokovnjaki kritizirali predvsem ali samo vsebinske vidike. — O pouku književnosti v srednjem usmerjenem izobraževanju. Stališča Društva za primerjalno književnost, JiS, št. 1 (1983/84); Alenka Šivic-Dular, Tomaž Sajovic: Strokovno posvetovanje slovenskih slavistov v Ljubljani in Krškem (4.–6. oktober 1984), JiS, št. 4 (1984/85).

⁴⁰ Boža Krakar-Vogel: Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti. Referat na slavističnem zborovanju v Celju (1993).

⁴¹ Tako je sestavljena ena izmed številnih italijanskih antologij za nižjo srednjo šolo — Bertocchi, Brescia etc.: Progetto Lettura (Firenze 1984). Pri nas so taki poskusi v učbenikih za integrirani pouk na razredni stopnji osnovne šole, ki pa književnost podrejajo pragmatičnim spoznavnim ciljem.

⁴² Definicije v tem smislu najdemo pri Janku Kosu: Očrt literarne teorije (1983), pri Darku Dolinarju: Hermenevtika in interpretacija (1991), pri Borisu Patemujju: Kaj hočemo s poukom književnosti, JiS, št.5 (1983/84).

⁴³ Anton Mahnič: Liberalizem v našem šolstvu, Rimski katolik (1985).

sredstvo, ampak cilj. Njeno spoznavanje gotovo omogoča posamezniku tudi prisvajanje različnih širših vrednot, vendar kot posledico, ne pa kot vzrok pouka književnosti.

3.2.3 In končno, kar se razume samo po sebi — tako postavljenih ciljev ni mogoče dosegati s katerimi koli metodami, ampak s takimi, ki temeljijo na zakonitostih bralčevega dojemanja in spoznavanja sploh. Zbirno ime zanje je šolska interpretacija. Svojo vlogo v njej pa ima tako učiteljevo predavanje in učenčevo zapisovanje (pri uvodih, sintezah, podajanju informacij med delom z besedilom) kot pogovor, ki se odvija pri interpretaciji, tako frontalno kot skupinsko in individualno delo ter problemski pouk.

3.3 Pri usmerjanju dejavnosti v pouku književnosti gre za več stvari.

3.3.1 Za učitelja je gotovo najprej pomembno seznanjanje s potjo od strokovne do didaktične obravnave umetnostnega besedila v šoli, na kateri si učitelj postavi naslednja vprašanja:

- Kako sprejemam določeno besedilo, kako ga interpretiram sam? (Tu se izkaže strokovno kvalificiran bralec.)
- Kaj o tem besedilu pravi sodobna literarna veda? (Učitelj s tem dopolni lastno interpretacijo s strokovno znanstveno in jo tako objektivira. Npr. lastno branje Kosmačevega Tantadruja, ki je predpisan za domače branje v tretjem letniku srednje šole,⁴⁴ učitelj razširi z branjem Helge Glušičeve in Borisa Paternuja.)⁴⁵
- Kaj naj bi o besedilu vedeli učenci — po učnem načrtu, po »ponudbi« v berilu oz. učbeniku? (Katalog znanja npr. ob Tantadruju, za katerega sta predvideni dve šolski uri, predpisuje: »Monografski uvod. Realistične, fantastične in eksistencialne prvine. Slogovna analiza (zvočnost, barve).« (Str. 56.)
- Kako se te zahteve ujemajo s tem, kar vem kot strokovnjak? Ali zajemajo relevantna mesta v besedilu, so strokovno sprejemljive, kaj bi oblikoval drugače? Kako je to v učbeniku? (Pri Tantadruju se npr. pokaže, da so zahteve v učnem načrtu večje, kot pa so pojasnila v berilu in učbeniku,⁴⁶ in bo učitelj tudi vsebine v predpisanem obsegu in ob predpisanih primerjalnih prvinah do nadaljnega vnašal sam.)
- Kako naj na podlagi tega, kar vem kot strokovnjak in kar se zahteva od učencev, oblikujem operativne cilje — konkretne cilje, ki povedo, kaj naj bi učenec po obravnavi v predpisanem času znal, razmislil, vrednotil, ubesedil — pisno ali ustno — in v kakšnem besedilu? (Teh ciljev je ob obravnavi Tantadruja kot domačega branja veliko, segajo od različnih možnosti motivacije, prek razčlenbe vsebinskih in oblikovno-kompozicijskih sestavin in sinteze do vrednotenja in novih nalog ter jih bo treba predstaviti v novem besedilu.)
- Kakšen konkreten potek obravnave se zarisuje iz postavljenih operativnih ciljev? Kako oblikovati vprašanja in naloge za spodbujanje posameznih spoznavno-sprejemnih dejavnosti pri učencih, kakšen naj bo delež razlage, kam jo umestiti, kako oblikovati sklepno sintezo in kakšne bodo naloge za samostojno delo učencev (morda interpretativni esej ob kaki zgodnji Kosmačevi noveli, morda primerjava z delom kakega drugega avtorja)?

3.3.2 Zaradi zahtev, ki jih tudi pred pouk književnosti postavlja matura, je za učiteljevo usposobljenost gotovo pomembno tudi poznavanje vsej temeljnih načel preverjanja znanja. Tu smo pri nas še močno na začetku in s pomočjo tujih teorij in izkušenj zlasti pri opisovanju meril ocenjevanja tipljemo v različne smeri. S stališča naših dosedanjih spoznanj pa gotovo velja naslednje:

⁴⁴ Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah (Ljubljana 1993).

⁴⁵ Helga Glušič: Pot Kosmačevega umetniškega sporočila. Ciril Kosmač: Tantadruj (Ljubljana, Koper 1980); Boris Paternu: Kosmačevo pripovedništvo med arhaiko in modernizmom. Razpوتا slovenske proze (Novo mesto 1993).

⁴⁶ Janko Kos: Književnost (Maribor 1989); Kolšek — Kos — Lah-Logar — Šimenc: Berilo 3 (Maribor 1993).

- Preverjanje je prav tako kot obravnava podrejeno ciljem pouka književnosti. Njegov poglavitni namen je (s stališča književne didaktike) ugotoviti, kako so bili cilji doseženi. (S stališča družbe je temeljni namen pač opraviti selekcijo za nadaljnje šolanje, zaradi česar predstavlja zunanje preverjanje še dosti večji psihološki pritisk in bi ga bilo treba skrajno preiščeno in postopno uvajati in vrednotiti izide.) Pri pouku književnosti preverjanje torej pokaže predvsem, ali učenci imajo sposobnost literarnega branja (lastne interpretacije, tj. doživljanja, razumevanja in vrednotenja leposlovnih besedil ob uporabi znanja, in izražanja o vsem tem) in ali imajo književno znanje, da lahko književne pojave uvrščajo v čas, prostor, po tematiki, zvrsteh itd. ter jih na podlagi branja primerjajo med seboj. Ker se vse te sposobnosti najbolj celovito pokažejo v samostojnem učenčevem besedilu, je (tudi po tujih izkušnjah) najprimernejša oblika spis (esej) — interpretativni, ki kaže sposobnost literarnega branja, in razpravljalni (po Martinu Silvestru »razpravica«),⁴⁷ ki kaže sintetizirano znanje in sposobnost literarnega raziskovanja. — Res pa zlasti pri interpretativnem eseju pomeni oblikovanje objektivnih meril za zunanje ocenjevanje velik problem. O možnosti absolutne objektivnosti dvomijo celo Angleži, ki imajo s tem že dolgoletne izkušnje.
- Tako preverjanje v praksi še ni utečeno, ker tudi pouk književnosti večinoma še ne poteka po tu opisanih uporabnih načelih. Zato bodo z njim pri prvih generacijah maturantov gotovo velike težave. — Manjše bi bile, če bi se ta, s stališča sodobne književne didaktike sicer načeloma upravičena novost uvajala postopoma, eksperimentalno, tako kot bi to zmogla oblikovati stroka ter »prebaviti« učitelji in učenci.

Ti in še drugi omenjeni in neomenjeni problemi postavljajo književni didaktiki na raziskovalni in aplikativni ravni ogromno nalogo. Dosti jih postavljajo tudi učitelju, ki je spričo naglice, s katero se frontalno uvajajo šolske reforme, in spričo pomanjkljivega celostnega znanja pogosto pahnen v zelo hud precep.

Poti iz njega mu v zahtevah sodobne (včasih kar presodobne) šole ne bo zmogla pokazati zgolj literarna veda, pa naj ima še tako razvejene in sodobne raziskovalne metode in še toliko zanimivih in tehtnih pogledov na literaturo. Poleg »akademskega«, kot ožje strokovno znanje imenujejo v tujini (po Marentič-Požarnikovi, 1992), je učitelju potrebno še temeljito »profesionalno« znanje, poznavanje načinov in ciljev sodobnega poučevanja določenega predmeta ter možnosti za lastni premislek o tem početju. To znanje se v raznih deželah pridobiva v različnih izobraževalnih oblikah, bodisi vzporedno z »akademskega« izobraževanjem na univerzi ali pa po njem v specializiranih ustanovah (inštitutih). Le redkokje pa je učitelju omogočeno opravljati poklic brez dveh komplementarnih sestavin ožjega strokovnega znanja — splošnopedagoške in specialnodidaktične.

⁴⁷ Martin Silvester: Slovenske naloge v srednji šoli, JiS št. 3, 4 (1959/60).

Boža Krakar-Vogel

UDK 82:37

SUMMARY

THE DIMENSIONS OF THE TEACHER'S QUALIFICATION FOR LITERATURE TEACHING

The teacher must be for a successful literature teaching and the reflection of his/her activity qualified in several fields: the literary-professional, generally pedagogical and the literary-didactic one.

The literary professional qualification, which is acquired by studying literary professional and certain complementary university subjects (linguistics, philosophy, etc), offers the teacher the actual basis for teaching. It enables him/her a qualified reading of literary works (an acceptance based on experience, ratio and the

appreciation of letters by applying the acquired knowledge), a systematic literary-historical development of Slovene and other literatures, literary theory and methodology and the necessary information from 'auxiliary' sciences (history, linguistics, religions, etc).

The general pedagogical qualification should help the teacher understand teaching as a channelled process of the student's independent learning about a certain reality and the mastering of an adequate pedagogical communication.