

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slovenščina v šoli



velika začetnica

SLOVENŠČINA V ŠOLI

BASEN

RIMA

SONET

SLOVNICA

velika začetnica

materni jezik

BALADA O TROBENTI IN OBLAKU

BESEDA

SLOVENŠČINA V ŠOLI

leto 2013

2

XVI letnik

METAFORA

SAMOSTALNIK

SAMOSTALNIK

BESEDA

KOMEDIJA
pravljičica
svobodni verz
KRALJNA BETAJNOVI

	Za uvod		Introduction
01	Mirjam Podsedensek		Mirjam Podsedensek
	Razprave		Proceedings
02	Boža Krakar Vogel: Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi		Boža Krakar Vogel, A systemic didactics of literature – from theory into practice
12	Ema Hozjan: Projekti in programi za spodbujanje bralne motivacije pri fantih		Ema Hozjan, Projects and programmes for the promotion of reading motivation in boys
23	Črt Močivnik: Drugost v primerjalni književnosti		Črt Močivnik, Otherness in comparative literature
34	Jožica Jožef Beg: Razvijanje ključnih zmožnosti preko nalog in vprašanj v učbenikih za književnost v gimnaziji in štiriletnih strokovnih šolah		Jožica Jožef Beg, Developing key competences with the tasks and questions in literature textbooks in gimnazija and in four year technical schools
	Intervju		Interview
46	Mirjam Podsedensek: Učna pot – (ali) življenjska izbira, pogovor z Nevenko Janež z Mosta na Soči		Mirjam Podsedensek, Learning path – (or) the choice of life, interview with Nevenka Janež from Most na Soči
	Didaktični iz(od)zivi		Didactical responses
52	Lidija Golc: Tragikomedija Akvarij Evalda Flisarja v srednji šoli		Lidija Golc, Evald Flisar's tragicomedy Akvarij in secondary school
62	Bojana Modrijančič, Reščič: Izobraževati in izobraziti odrasle		Bojana Modrijančič Reščič, Educating adults
71	Sonja Žežlina: Pesnici upora, upanja in ljubezni		Sonja Žežlina, To the poetess of rebellion, hope, and love
77	Povzetki		Abstracts

➤ Slovenščina v šoli 2

XVI. letnik leto 2013 ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99 **Predstavniki:** mag. Gregor Mohorčič **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedensek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Mojca Honzak (OS Riharda Jakopiča v Ljubljani), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Špacapan (Šolski center Nova Gorica) **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si **Uredniška založba:** Simona Vozelj **Jezikovni pregled:** Katja Križnik Jeraj **Prevod povzetkov:** mag. Mirko Zorman **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom in tisk:** Littera picta d.o.o., Ljubljana **Naklada:** 590 izvodov

Naročila: Nataša Bokan, ZRSS – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si

Letna naročnina (4 številke): je 23,80 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente, upokojenice in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino.

Cena posamezne številke v prosti prodaji je 10,80 €.

Revija Slovenščina v šoli je v letu 2012 sofinanciralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Mirjam Podsedenšek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

ZA UVOD ...

Svetovi posameznika so lahko tesno povezani tudi z literaturo, saj ta na poseben način odraža narodno identiteto, pa tudi njegovo samostojno, kritično misel in notranjo rast, z njim nas v 2. številki revije v znanstveni razpravi seznanja avtorica, Boža Krakar Vogel, ko se prispevku *Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi*, posveča pouku književnosti v srednji šoli.

Članek Eme Hozjan, mlade raziskovalke, odpira razmislek o tem, kako in na kakšen način razvijati bralno motivacijo pri fantih, pri tem pa opozarja tudi na morebitne pasti.

Didaktični odzivi se posvečajo pouku in praksi: prispevek Lidije Golc *Tragikomedija Evalda Flisarja Akvarij v srednji šoli* ponuja eno od možnosti za pouk dramatike v srednji strokovni šoli in njeno aktualizacijo, Bojana Modrijančič Reščič pa piše o izkušnjah pri pouku odraslih.

V prispevku *Pesnici upora, upanja in ljubezni* Sonja Žežlina pokaže, kako je ustvarjalčeva identiteta speta z literarnim, zraščena z domačim prostorom – in tudi zato zelo dragocena.

Prijetno branje želim!

Mirjam Podsedenšek



Boža Krakar Vogel, Filozofska fakulteta v Ljubljani

SISTEMSKA DIDAKTIKA KNJIŽEVNOSTI – OD TEORIJE K PRAKSI

»Imena obdobj se pišejo z malo začetnico, pogosto so zapisana v testih z veliko (torej: romantika, reformacija ...); imena avtorjev se nasprotno pišejo z veliko začetnico; Jara gospoda ni drama, Kmetijske in rokodelske novice niso izhajale v 16. stol. Večkratno prečrtavanje in packanje zapisanega kaže negotovost kandidata - tokrat nisem upoštevala, prihodnjič bodo jezikovne napake in nečitljiv zapis pripomogli k znižanju števila točk.«

Takšen komentar sem ob rezultatih pisnega izpita napisala študentom prvega letnika primerjalne književnosti v študijskem letu 2012/13. Izpitni rezultati ob koncu leta so bili le za spoznanje boljši od začetnega diagnostičnega testa, v katerem so reševali naloge za povezovanje avtorjev, besedil in obdobj ter za prepoznavanje (obveznih in izbirnih) literarnih besedil iz gimnazijskega učnega načrta. Takrat je bilo neznanje še večje, prepričanje, da je bila nemščina večinski jezik Slovencev v 16. stol., prevladujoče, pri mnogih testnih vprašanjih pa sploh ni bilo odgovorov.

To seveda ni statistično relevanten, še po zelo prizanesljivi kvalitativni metodologiji komaj upoštevanja vreden raziskovalni rezultat. Je le sondažna potrditev vtisa, ki ga spodbujajo tudi nekoliko tehtnejše raziskave o literarnem znanju, bralni sposobnosti in kulturni razgledanosti (pravkaršnjih) gimnazijcev. (Marentič Požarnik 2001)

Takšne ugotovitve nas opozarjajo, da je kljub prenovi, posodobitvam, trudu in prizadevanjem za uresničevanje sodobnih ciljev v teoriji in praksi pri pouku slovenščine nekaj umanjalo, tako da abiturienti niso zmožni odgovorov na najbolj osnovna vprašanja iz literarno kulturne razgledanosti (in udejanjanja jezikovnega znanja),¹ kar bi pričakovali od povprečnega izobraženca ne glede na spremembe sodobnega časa - ali pa prav zato.

Precej verjetna hipoteza, ki bi jo bržčas potrdila tudi verodostojna statistična raziskava, je, da smo tudi pri najkorenitejši prenovi pred 20 leti prezrli pomen nekaterih vsebinskih in procesnih elementov trajnega znanja, ki so pomembna sestavina ključnih zmožnosti, in se preveč osredinjali na nekatere druge. Da smo torej na način didaktičnega ekskluzivizma imeli pred očmi predvsem funkcionalne cilje, manj pa tudi izobraževalne in/ali vzgojne.² Z nezaupanjem smo govorili o »faktografiji« in »reprodukciji« in v to območje potisnili tudi vsebine iz uvodnega odstavka in spoznavne procese, ki peljejo do njihove usvojitve. Z vnemo smo razpravljali zgolj o razvijanju splošne sporazumevalne ter literarnobralne zmožnosti, meneč, da se bodo stvarne, iz systemskega znanja sestojече podlage za njuno uresničevanje, kolikor bodo sploh potrebne, pri pouku usvajale kar mimogrede, brez posebne pozornosti strategijam njihovega razvijanja.

¹ Jožica Jožef beg (2012) ob tem, zanimivo, še statistično veljavno ugotavlja, da imajo dijaki boljše samopodobo o razvitosti literarnobralne zmožnosti in razgledanosti, kakor to kažejo rezultati preizkusa znanja.

² Kot didaktični ekskluzivizem je mogoče razumeti vsakršno sledenje trenutno prevladujoči didaktični doktrini, postavljanje didaktično strukturnih prioritet, ki so v skladu z njo in zapostavljanje nekaterih drugih iz taksonomske triade znanje-spretnosti-stališča. Pri kurikularni prenovi so bili npr. zaradi praktičnih izkušenj in funkcionalistične pedagogike izrazito v ospredju funkcionalni cilj. - Pojav poznamo tudi iz prejšnjih obdobj. Pri gimnazijskem pouku slovenščine pred prenovi je to bilo skoraj izključno poučevanje književnosti na račun jezika in pri tem skoraj izključno literarne zgodovine, kamor niso bile vključene metode dejavnega literarnega branja.

V uvodu zapisano in številna druga opažanja pa opozarjajo, da bomo morali »stopiti nekoliko nazaj k sistemu« kot korpusu urejenih ponudb za izbiranje v konkretnem primeru, pa k vzpostavljanju prenosov med izobraževalnimi in funkcionalnimi (in vzgojnimi) cilji in vsebinami. Bolj se bo treba posvečati razvijanju nekaterih vsebinskih in procesnih znanj, ne le v učnem načrtu,³ ampak tudi v teoriji in praksi pouka in učenja. Najpomembnejše pri tem pa bo, da bodo učitelji, opremljeni z nekaterimi vedenji o teoretskih podlagah in strategijah, vedeli, kako dopolnjevati in reflektirano nadgrajevati svoje poučevanje.

V tem prispevku bomo poskusili podati nekaj izhodišč oz. pokazati, kakšno vlogo ima pri tem sistemska didaktika književnosti.

Sistemska didaktika književnosti

Gre za razmeroma novo smer v didaktiki književnosti (Krakar Vogel 2004, Krakar Vogel, Blažič 2013), ki upošteva nekatera nova spoznanja v pedagogiki in v literarni vedi, obenem pa se opira tudi na pozitivno tradicijo gimnazijskega književnega pouka. Ukvarja se z vprašanjem, kako poučevati književnost kot sistem, t.j., kako definirati didaktično strukturo in kakšni naj bi bili učinki takega pouka.

V sodobni literarni vedi si že nekaj desetletij utira pot t.i. sistemska teorija, ki ima sicer mnogo smeri in različnih notranjih pojmovanj, obenem pa skupni imenovalac, preučevanje literature kot teksta v kontekstu. Literatura torej ni le korpus literarnih besedil, ampak tudi njihovi avtorji, razlagalci, posredniki (Dovič 2004). Je torej poseben sistem dejavnikov, ki ima, podobno kot pravo, ekonomija idr. zmožnost ohranjanja, razvijanja, preoblikovanja družbenih odnosov (Juvan 2000). (S)poznavanje, razumevanje in vrednotenje pomena literature za posameznika in družbo torej pomeni za pouk književnosti (s)poznavanje razumevanje in vrednotenje vseh teh dejavnikov.

(S)poznavanje, razumevanje in vrednotenje kompleksnosti pojavov pa je tudi pogoj za celosten razvoj zmožnosti/kompetenc, za katere je potrebno tako zanje kakor spretnosti in stališča o določeni problematiki. (S)poznavanje literature kot sistema je pri literarnem pouku torej podlaga za celosten razvoj tistih ključnih zmožnosti, pri katerih je literatura ključna sestavina – predvsem sporazumevalne, kulturne in širših socialnih zmožnosti.

Pozitivna tradicija srednješolskega književnega pouka večino navedenih sestavin ves čas zajema, saj se je književnost na srednješolski stopnji ves čas poučevala z upoštevanjem slovenskega in mednarodnega literarno kulturnega konteksta. Le da posameznih sistemskih sestavin v preteklosti ni dovolj medsebojno povezovala in osmišljala, pa da je bilo premalo pozornosti namenjene pouku literarnega branja, ki se je (ob tedaj bolj spontano motiviranih bralcih) dogajalo pretežno kot samostojno domače branje brez ustreznega razvijanja vseh spoznavno sprejemnih stopenj, potrebnih za celostno bralno sposobnost.

(S)poznavanje literature kot teksta v kontekstu po načelih sistemske didaktike književnosti učinkuje na učeče tako, da se srečujejo z različnimi funkcijami literature kot pojava, ki vpliva na življenje in delovanje posameznika in družbe:

³ Npr. v učnem načrtu za pouk književnosti v gimnazijah (2008) je to že zapisano med vsebinami in didaktičnimi priporočili.

- posameznik reflektira svojo identiteto - podoživlja in preiščuje vsakršno drugost in drugačnost, jo je sposoben bolje razumeti in se odzivati nanjo;
- literatura spodbuja kritično mišljenje, vrednostno orientacijo po lastnih dejanjih in danem družbenem trenutku;
- **literatura je bistveno sooblikovala narodno kulturno identiteto, kar je treba poznati pri vpetosti v medsebojne in mednarodne procese komunikacije;**
- **prek nje se bolj kakor pri kakem drugem šolskem predmetu spoznavajo "značilni simptomi iz celovite kulturne zgodovine";**
- literatura omogoča sodobnemu človeku potreben estetski prehod iz pragmatičnega sveta v fikcijo, »eskapizem« na višji ravni kakor pop kultura, tabloidi ipd.;
- **književnost je kulturni kapital, zaloga vednosti, ki jo je treba poznati v izobraženskem komuniciranju za primerjanje, argumentiranje ...** (po Juvan 1997).⁴

Sistemska didaktika književnosti se torej opira na tu opisano razumevanje vloge literature in od tod izpeljuje didaktično strukturo pouka, t.j. taksonomijo ciljev, vsebin in metod, ki učečim dajejo potrebne referenčne okvire za kompleksno spoznavanje literarnih pojavov. S tem ne konkurira niti ne izrinja druge literarnodidaktične paradigme v našem prostoru, t.j. recepcijske, pač pa jo dopolnjuje. Obe spodbujata komunikacijo z literaturo in hkrati dajeta temelje za smiselno vertikalno in horizontalno diferenciacijo književnega pouka. Didaktično strukturo ene in druge usmeritve prikazuje spodnja tabela (Krakar Vogel, Blažič 2013: 16–17), kjer posamezna načela ponazarjamo s poudarjeno natisnjenimi primeri iz beril Svet iz besed 8 (Rokus 2008) in Branja 3,4 (DZS: 2000–2003).

⁴ Poudarjene so tiste lastnosti literature, ki so bile pri snovanju kurikularne preнове, ob kateri je ta Juvanov zapis – pripombe na osnutek UN kurikularne preнове tudi nastal, prezrte.

Recepcijska didaktika književnosti Sistemski didaktika književnosti

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Temeljni cilj: komunikacija učenca s književnostjo pomeni komunikacijo med učencem bralcem in besedilom: bralčev odziv na besedilo naj bi bil v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja. | <ul style="list-style-type: none"> - Temeljni cilj: komunikacija učenca z literaturo pomeni spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, besedil in kontekstnih dejavnikov (estetski užitek, čustveno moralni, intelektualni, socialni, kulturni razvoj). |
| <ul style="list-style-type: none"> - Funkcionalni cilj: branje literarnih besedil naj senzibilizira učence za čutno, čustveno, domišljijско sprejemanje besedil in izražanje bralnih doživetij – razvijanje recepcijske sposobnosti. Velik pomen ima tudi ustvarjalno pisanje kot izkušnja za dejavno branje. Ali imate kdaj občutek, da so vsi "gluhi in nemi"? Zakaj? Ali ste vi kdaj "gluhi in nemi"? (Tone Pavček, Tožba: 115) - Čezpredmetni f. cilj: poglobljanje vsestranske sporazumevalne zmožnosti (komunikacijske kompetence) – tvorjenja in sprejemanja besedil ob poslušanju, govorjenju, branju in pisanju ter prvin drugih ključnih zmožnosti. Naredite strip iz pesmi (Tone Pavček, n.d.:116) | <ul style="list-style-type: none"> - Funkcionalni cilj: branje literarnih besedil je izhodišče in cilj razvijanja kompleksne bralne sposobnosti. Pozitivna bralna izkušnja se reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med) kulturni kontekst v sinhroni in diahroni perspektivi. Katere tradicionalne in katere moderne prvine prepoznate v pesmi Še enkrat glagoli? (Tone Pavček, B Še enkrat glagoli, Branja 3:32) - Čezpredmetni f. cilj: poglobljanje vsestranske sporazumevalne zmožnosti, sistematično razvijanje kulturne zmožnosti, širših socialnih zmožnosti idr. ključnih zmožnosti/kompetenc. V razpravljalnem eseju razmišljajte o človekovi usodi v 20. stoletju. Naslovite ga z začetnim verzom Preiti pot do kraja (Lojze Krakar, Branja 4:22) |



-
- | | |
|---|---|
| <p>- Izobraževalni cilj: nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine v funkciji širjenja obzora pričakovanj, uporabnosti, ne pa tvorjenja sistema. (5 vrstic življenjepisa Toneta Pavčka: urednik, prevajalec, pesnik za mlade in odrasle, ambasador UNICEFA, sodoben slov pesnik – ni npr. podatka, da je v sorodu z M. Pavčkom, ki je tudi zastopan v berilu – n.d.: 117)</p> | <p>- Izobraževalni cilj: uporabno in sistemsko literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive. (Tone Pavček: 12 vrstic življ., kraj rojstva, študij, zaposlitve, pesniške zbirke, intimist, mladinsko pesn., prevajalec – n.d.:33; tudi v razlagi Pesništvo, n.d.: 393)</p> |
| <p>- Predmetnovzgojni cilj: Razvijanje bralne kulture, motivirani bralec, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad bere: Primerjajte dogajanje pri Valvazorju z dogajanjem Prešernove balade. – Preberite še balado A. R. Roze Urška in ugotovite, v čem se razlikuje od Prešernove (n.d.: 138)</p> | <p>- Predmetnovzgojni cilj: Razvijanje bralne kulture – kultivirani bralec – bere in interpretira literaturo na ozadju poznavanja, razumevanja in vrednotenja dejavnikov literarnega sistema. Katere so po vašem mnenju pomembne teme sodobnega slov. pripovedništva? (n.d.: 401)</p> <p>- Razvijanje književne kulture: vrednotenje literature kot dela družbeno kulturnega sistema, zavest o vlogi literature, da vpliva na posameznika in družbo.⁵ Katere povojne pesniške zbirke so izšle v samozaložbi in zakaj? (n.d.: 401)</p> |
| <p>- Širši vzgojni cilji: oblikovanje učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, moralni razvoj, karakterizacija (moralne vrednote, domovinska zavest, socialni čut idr.). Kakšna je bila vloga žensk v preteklosti, npr. v 19. stol.? Kaj pa danes? (France Prešeren: Hčere svet, n.d.:140)</p> | <p>- Širši vzgojni cilji: prispevek k oblikovanju celostnega vrednostnega sistema, estetskih, etičnih in spoznavnih vrednot učečega; oblikovanje meril in argumentov, temelječih na znanju in izkušnjah, prenosljivih na različna področja in v različne povezave. Kakšne nove vsebine in poglede prinaša poezija pesnic Saše Vegri, Svetlane Makarovič, Maje Haderlap, Maje Vidmar? (n.d.: 401)</p> |
| <p>- Literarne vsebine: predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjši meri še aktualna reprezentativna besedila iz prejšnjih obdobj in iz nemladinske književnosti. (nabor besedil v UN 2008)</p> | <p>- Literarne vsebine: predvsem besedila iz nacionalne in prevodne književnosti, ki so razvoj literarnega in kulturnega sistema reprezentativna, ključna, kanonizirana. In tista žanrska, ki se v literarni sistem vidno vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce. (nabor obveznih, obvezno izbirnih in izbirnih besedil v UN za gimn. 2008)</p> |
| <p>- Metode uresničevanja ciljev: v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijski projekti z izrabo računalniške tehnologije).</p> | <p>- Metode uresničevanja ciljev: kakovostna pedagoška interakcija v vseh fazah šolske interpretacije, ki prek doživljajsko problemske obravnave posameznih besedil vodi k njihovem umeščanju v kontekst in literarni sistem.;</p> <p>- Samostojno raziskovanje pisnih, elektronskih virov.</p> |
-

⁵ Razlikujemo med bralno in književno kulturo, ki sta obe predmetnovzgojni cilj književnega pouka. Obe vključujeta določeno znanje, sposobnosti in učenčeva stališča. Bralna kultura pomeni s pozitivno motivacijo in izkušnjo pridobljen pozitiven odnos do branja, književna kultura pa na znanju, pozitivnih izkušnjah in širjenjem bralne sposobnosti utemeljen pozitiven odnos do književnega sistema (do branja knjig in njihove vloge v sistemu, do dejavnosti avtorjev, založnikov, razlagalcev, medliterarnih in medkulturnih povezovanj).

Če smo torej pred časom mislili, da je književnost na celotni šolski vertikali za optimalne učinke treba poučevati po enakih načelih in z enakimi prioriteta, nam ta primerjava pokaže, da je to smiselno, pa tudi v prid učinkom pri učečih, početi po načelih stopnjevanja zahtevnosti in diferenciacije pouka v različnih programih (Krakar Vogel, Blažič: 2013: 19–25). Če je v osnovni šoli poudarek na bralni motivaciji, pa je pri srednješolcih potrebno storiti korak dlje. Tako bo intelektualno rastoči sprejemnik, posebno gimnazijec – bodoči izobraženec – imel priložnost razumeti literaturo tudi kot sooblikovalko družbene identitete posameznika, kot temelj za razumevanje »niza značilnih simptomov kulturne zgodovine«, kulturni kapital itd. Ob dejavnem spoznavanju literarnega sistema bo torej imel priložnost za oblikovanje celostne-

ga književnega znanja, sposobnosti ter bralne in književne kulture, kar je hkrati prispevek k razvoju širše, čezpredmetne kulturne zavesti.⁶ Vsi ti cilji pa se dosegajo tako s pomočjo motiviranega branja posameznih literarnih besedil kakor prek (s)poznovanja in razumevanja dejavnikov konteksta. - ti dejavniki so pogoj za kakovostno branje kakor tudi za literarno razgledanost, brez katere ni mogoče ne primerjanje ne razvrščanje ne tekstno kontekstno vrednotenje. Zato je šolska interpretacija na višji ravni zastavljena tako, da prek doživljajsko problemske obravnave posameznih besedil (*kaj in kako je napisano*) vodi učence k umeščanju prebranih posameznih besedil v kontekst oz. v literarni sistem (*kako se posamezno primerja in uvršča med druge podobne oz. različne pojave, kakšen vpliv ima na duha časa, na literarno kulturni in socialni razvoj, na aktualni trenutek ...*).

Kako v praksi

Podajmo še osnutek nekaterih uporabnih načel, ki jih je mogoče uporabljati pri pouku, da bi se približali ciljem književnega pouka po načelih systemske didaktike.

1. Prvo načelo ostaja branje literature: Največja kakovostna sprememba v književnem pouku kurikularne prenove, torej dejaven učenčev stik z literarnim besedilom, ostaja tudi v systemski didaktiki izhodišče pouka. Razpravljanje o literaturi z učenci pa ni učinkovito, če ne izhaja iz dejavne bralne izkušnje oz. doživetja (Grosman 2004). Če slednje ni vzpostavljeno, učenci literarni pouk doživljajo kot pouk literarne teorije in zgodovine, čeprav pri njem teče navidezen dialog o besedilih. A opazovanje prakse pokaže, da na nekatere vidike literarnoestetskega doživetja prepogosto pozabljamo. Posebno za pomen interpretativnega branja (tj. vnaprej pripravljenega, semantično in estetsko ustreznega glasnega branja) pogosto v praksi še ni dovolj posluha (nekateri učitelji so še zdaj začudeni, da bi morali besedilo brati sami, in to pripravljeno). Vendar ne učencem zaleže nobena analiza, če pogovor o besedilu ni razmišljujoče opazovanje, utemeljeno na doživetju, kakršno se ima priložnost zgoditi v vrsti začetnih interpretacijskih korakov, zelo intenzivno pa prav ob interpretativnem branju, in to tudi še v srednji šoli! Preveč je še vedno razčlenjevanja (formalnih) sestavin besedil in premajhen je delež tistih dejavnosti, ki pripomorejo k bralčevemu videnju besedila kot zanj pomembne umetniške celote. Tako, kot kaže načrtno večletno opazovanje pouka, pozabljamo tudi na vračanje k besedilu po razčlenjevanju – na ponovno branje, preoblikovanje in/ ali opisno izražanje bralčevega doživetja celote pri sintezi, vrednotenju in novih nalogah.
2. Aktualizacija: Pri bralnem pogovoru je potrebno vsakokrat besedilo tudi aktualizirati, da dobiva učenec/dijak v celotnem procesu, ne le občasno, občutek, da je literatura res nekaj, »kar je relevantno za njegovo življenje, misli, čustva in izkušnje«.

To pomeni, omogočiti dijaku, da prebrano besedilo v pogovoru umesti med druga svoja in sogovornikova doživetja, primerja prebrano z osebno izkušnjo in družbenimi spoznanji, da si ob prebranem besedilu zastav-

⁶ Kulturna zavest/zmožnost/kompetenca (v tradiciji tudi razgledanost), s katero se bomo malo bolj ukvarjali v tem prispevku, je v dokumentih OECD (2005) definirana kot kompleks naslednjih sestavin:

a) Znanje:

- Poznavanje temeljnih izraznih področij umetnosti in kulture, tudi pop kulture.
- Poznavanje sistema dejstev in primerov umetniških praks iz navedenih področij in njihovega zgodovinskega razvoja.

b) Spretnosti:

- Razpravljanje o raznovrstnih temah, ki sodijo na področje kulture, npr. književnost, glasba, film, gledališče, likovne umetnosti, fotografija, kulturna dediščina, jezik.
- Primerjanje ustvarjalnosti posameznega ustvarjalca z drugimi načini kreativnega izražanja.

c) Odnos, stališča:

- Močan občutek identitete, povezan s sprejemanjem različnosti.
- Pripravljenost za poglobljanje estetske občutljivosti, trajno zanimanje za kulturno življenje.
- Razumevanje razvoja kulture, tudi pop kulture.
- Pozitiven odnos do vseh oblik kulturnega izražanja.

V vsebinskem pogledu temelji definicija na pretežno tradicionalnem pojmovanju področij kulture, ki »ustvarja in sprejema duhovne dobrine iz umetnosti, znanosti, politike, verstva ...« (Ozvald 1927: 37). V pedagoško taksonomskem smislu pa združuje tako kognitivne kot konativne sestavine. Kulturna zmožnost torej pomeni posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebiti tudi dejavno udeležbo pri njih, njihovo kritično vrednotenje in pozitiven odnos do lastne in drugih kultur. (Krakar Vogel 2011: 272)

lja vprašanja, kot npr. kaj prebrano besedilo pomeni za mojo aktualno osebno in družbeno izkušnjo (kaj mi potrjuje, v čem me spreminja, bogati, spodbuja k odzivu), zakaj moje mnenje je/ni enako kot mnenja drugih bralcev. Na ta način postopoma v učencu raste prepričanje, da književnost ni nekaj, kar z njegovo realno izkušnjo in življenjem nima nobene povezave. Po priporočilih M. Grosman (2004) je za to učinkovit tudi začetni pogovor o namenu branja določenega besedila in o ciljih, ki naj bi jih z branjem dosegli, pa refleksija o tem, kako so brali (v fazi razčlenjevanja in sinteze ter vrednotenja).

Npr.: Presodi, ali bi Cankarjeve učitelje lahko zamenjali z drugimi izobraženci (npr. zdravniki, pravniki) ali predstavljajo kot izbrana intelektualna skupina tudi posebno Cankarjevo idejo! (Hlapci, Svet književnosti 3: 110)

3. Načrtno razvijati literarnobralno zmožnost v povezavi z razvijanjem splošne sporazumevalne zmožnosti sprejemanja in tvorjenja raznovrstnih besedil - pogovarjanja, izrekanja mnenja, kar vse je hkrati prispevek k razvijanju funkcionalne in kritične pismenosti. Pri književnem pouku učenec prek branja književnih besedil srečuje posebno in velikokrat zahtevno rabo jezika, kar ob prizadevanjih za prepoznavanje pomena v konkretnem besedilu širi tudi splošno zmožnost dekodiranja vseh zapletenih jezikovnih sporočil. Po drugi strani ob literarnem branju učenec bere in tvori tudi raznovrstna eno- in dvogovorna drugotna besedila. Te dejavnosti bi morale potekati po enakih načelih, kot poteka sprejemanje in tvorjenje besedil pri jezikovnem pouku (učenec o prebranem bere dodatno strokovno besedilo, tvori npr. poročilo, posluša govorni nastop sošolca ipd. – vse to so priložnosti za povezovanje jezikovnega in književnega pouka, praktično pa, ob smiselnem združevanju ciljev obravnave, tudi možnosti za prihranek časa in racionalizacijo obsega snovi). Učenec tako pridobi izkušnjo, da se tudi pri književnosti uči »koristnega« sporazumevanja, in da je zlasti urjenje v izrekanju mnenj ob snovi, ki to sama po sebi spodbuja, prenosljivo na številna področja. Te možnosti so zaenkrat slabo izkoriščene.

Nedolgo tega smo skupaj s študenti delali intervju z osnovno- in srednješolskimi učitelji. Pokazalo se je, da se pri jezikovnem in književnem pouku pri obravnavi snovi gibljejo na enakih ravneh bralne pismenosti. Vendar dejavnosti na njih (pač skladno s kurikularnimi dokumenti) imenujejo drugače (tvarna in jezikovna razčlemba : razčlenjevanje motivno tematske zgradbe, slogovno kompozicijska razčlemba ...)7 in ločujejo nekatere strategije obravnave literarnih in neliterarnih besedil - dolgo glasno branje je tako rezervirano za literarna besedila, izpis ključnih besed za neliterarna, vaje iz slovnice (npr. skladijska analiza) in pisanje narekov za neliterarna besedila, glasno (drugo) branje krajših besedil za literarna. Ti prenosi so neizkoriščeni tudi v učbenikih (Krakar Vogel 2011).

4. Medpredmetno povezovanje: Prikazovati književni razvoj po obdobjih kot del kulturnega življenja določene dobe, v povezavi s tedanjim širšim kulturnim, duhovnozgodovinskim in medkulturnim dogajanjem, z vplivanjem poprejšnjega dogajanja na kasnejše, besedil pa na medbesedila. Tako je mogoče vzbuditi

⁷ Umestno bi bilo, da bi v večji meri potekalo »opazovanje in razumevanje jezika v literarnih besedilih z instrumentalijem, razvitim pri pouku jezika« (Krakar Vogel 2011: 274).

- a) čutno nazorne predstave o sinhronem dogajanju: o delovanju avtorjev in nastajanju literarnih del v določeni dobi, o njihovi vpetosti v žive okoliščine, v katerih je hkrati obstajalo še drugo kulturno umetniško življenje in civilizacijski razvoj. Te okoliščine so se tudi tedaj medsebojno oplajale ali si nasprotovale in je bilo njihovo soobstajanje prav tako dinamično, kakor mi dandanes zaznavamo sodobnega. Tako se vzpostavlja medbesedilni in medkulturni pogled iz besedila v kontekst in nazaj, učinkovitejši prodor v »to, kar je drugi hotel povedati ... a ni izraženo v samem besedilu, ampak je vedno znova in vsakič drugače proizvedeno kot miselno-predstavni konstrukt opazovanja, tj. branja ...« (Juvan 2000: 9);
- b) diahrono sprehajanje med dobami, teksti in konteksti, po literarnih besedilih iz preteklosti v sedanost in obratno.

Eno in drugo pomeni, naj bi dijaki razmišljali, kakšna je bila likovna ali glasbena umetnost določene dobe, kako se je povezovala z literaturo, kakšen duh časa jo je spodbujal, pa kdo so bili sočasni književni ustvarjalci in poetike v širšem mednarodnem prostoru, kdaj in kako so določeni tokovi prodrli do nas, kakšni so bili vzroki in posledice in kako te okoliščine lahko vplivajo na naše vrednotenje določenih literarnih dejanj, kakšna so razmerja med ključnimi besedili in njihovimi medbesedilnimi navezavami: »Nenazadnje bi pouk, ki bi omogočal širši pogled na književnost in njene funkcije, lahko osmisli tudi obravnavo za učence neposredno neodmevnih starejših besedil, pač kot stvaritev povsem drugačnih družbenih okoliščin ali kot posebno obliko kulturnega spomina.« (Grosman 2004: 257).

Povzemimo tu tipologijo povezav, ki sem jo predstavila na simpoziju Obdobja (Krakar Vogel 2011), o interdisciplinarnosti:

- a) znotrajpredmetne povezave⁸ se dogajajo v okviru predmeta slovenščina, najprej pri samem pouku književnosti, nato pa tudi med poukom jezika in književnosti. Gre za tiste, ki presegajo obravnavo trenutne »učne snovi«, torej interpretacijo obravnavanega besedila in umeščanja v ožji kontekst, potreben za razumevanje besedila (dobe, avtorja):

- medbesedilne - tiste, ki vodijo k primerjanju obravnavanega besedila z drugim, bodisi istega avtorja, bodisi iz drugega obdobja, zvrsti, da bi besedilo ugledali, če parafraziramo M. Juvana, kot »tkanino na statvah literarno kulturne produkcije« : *Zagotovo je primerljiva podoba matere v Samorastnikih in v romanu Na klancu. V čem so stične točke in v čem se lika razhajata?* (Svet književnosti 2003 3: 63, Na klancu.) - *Primerjajte komedijski dvogovor Grudnovke in Gornika s pogovorom Tartuffa in Elmire (glej Branja 1). Gre tudi tokrat za igro videza in resničnosti?* (Branja 3, 2003: 64)

- medsistemske – tiste, ki napeljujejo k povezovanju obravnavane snovi z drugim literarnim sistemom, in to v okviru več možnosti:

sistem slovenske književnosti se povezuje z drugim nacionalnim ali »svetovnim« literarnim sistemom - *Povzemite dekadence motive in stileme ter jih povežite s svojim znanjem o evropski dekadenci*. (Vzduh opojen, težak, Branja 3, 2002, 2002: 28),

- povezuje se dogajanje v istem času - *V strokovni literaturi poiščite naslove dramskih besedil svetovne književnosti, ki so nastala približno istega leta kot Cankarjevi Hlapci*. (Umetnost besede 3, 2007: 96),

⁸ Čeprav gre tudi za prenose znotraj predmeta, bi našteje strategije v skladu s teorijo medpredmetnega povezovanja lahko šteli za t.i. gnezdno povezovanje, ki »izhaja iz povezovanja učnih vsebin oziroma ciljev, ko se stik z drugimi vsebinami vzpostavlja prek določenega učnega predmeta/področja kot spoznavnega središča. To povezovanje je precej značilno za srednješolsko raven in primerno tudi za klasičen pouk« (Praznik 2009: 30).

- povezuje/primerja se dogajanje v različnih časih v istem sistemu - *V čem vidi veličino Cankarjeve umetnosti Srečko Kosovel?* (Bela krizantema, Umetnost besede 3, 2007: 47),
- primerja se dogajanje v različnih časih v različnih sistemih: *Primerjajte roman Hiša Marije Pomočnice z romanom T. Manna Čarobna gora.* (Umetnost besede 3, 2007: 52);

- medpodročne – tiste, ki napeljujejo na povezovanje pouka književnosti in jezika pri predmetu slovenščina, npr.:

- opazovanje in razumevanje jezika v literarnih besedilih z instrumentarijem, razvitim pri pouku jezika – *Kaj izraža Cankar s kratkimi stavki ali osamosvojenimi besedami, kaj z mnogovezji in brezvezji, kaj z ločili, zlasti pomišljaji in tropičji? Kakšen stavčni tempo ustvarja izbira tovrstnih sredstev?* (Kurent, Branja 3: 49),
- tvorjenje metabesedil o literarnih besedilih s ciljem razpravljanja o literarnih oz. kulturnih pojavih itd. - *Zasnujte polemični članek o sodobnem šentflorjanstvu za lokalno glasilo. Vanj vključite tudi nekaj navedkov iz Zlodejevega monologa v III. dejanju.* (Branja 3, 2003: 71);⁹

b) medpredmetne

- med različnimi predmeti – gre za povezave, kakršne si v zvezi z medpredmetnostjo največkrat predstavljamo, torej za povezave med različnimi šolskimi predmeti: *Ovrednoti, kakšno sliko prebivalcev Ljubljane v Cankarjevem času si lahko ustvarimo ob Kurentu!* (SK 3: 80) - *Napišite zgodovinsko geografski referat o turistični vlogi Ljubljane v preteklosti in sedanjosti z naslovom `Ljubljana - turistično mesto nekoč in danes.` Vanj vključite Cankarjeve hvalospeve mestu, ki jih najdete v pripovedki o Kurentu. Napišite še povzetek referata in ga prevedite v tuje jezike, ki se jih učite.* (Branja 3: 50)¹⁰; - *V katerem obdobju so bile napisane Podobe iz sanj? Kaj se je takrat dogajalo po svetu, da Cankar piše o `letih strahote`?* (Umetnost besede 3: 64)

- medijske – tako razumemo obravnavanje medijskih predelav literarnih besedil (uprizorjanje, ekranizacije, uglasbitve, uporabo računalniške tehnologije ipd.) - *Govorno in telesno interpretirajte Ščukove zanosne besede. Pazite, da ne boste preveč patetični in da ne boste pretiravali z neprimernimi telesnimi gibi. Oglejte si posnetek uprizoritve Mestnega gledališča ljubljanskega in kritično primerjajte svoje medbralne predstave in uprizoritev katere izmed obeh situacij.* (Za narodov blagor, Branja 3: 64) - *Na spletu poiščite zbirko Podobe iz sanj v e-obliki.* (Umetnost besede 3: 70).

Sklep

V tu zgolj skicirani paradigmi systemske didaktike književnosti in nekaterih predlogih za uresničevanje načel v praksi bo mogoče najti »vračanje k zastarelim, že preseženim pristopom«, saj predpostavljajo tudi smiselno reprodukcijo, faktografijo, večkratno ponavljanje določenih dejstev ipd. Vendar nove teoretske podlaga kažejo, da omenjeni pristopi niso preseženi, uvodni primer iz prakse pa še, da so potrebni. Na videz zastareli pristopi so taki le na videz. Novi vsebinski argumenti oz. pogledi na literaturo in nova pedagoška spoznanja o celostnem razvoju kompetenc jih prenovljene in hkrati

⁹ Primera kažeta, da terminološko in besedilostlovno povezovanje med obema področjema ni najbolj dosledno.

¹⁰ Naloga je kompleksna. Poleg raznovrstnih medpredmetnih povezav spodbuja še aktualizacijo, in tako sodi v t.i. interdisciplinarni model, ki vključuje kognitivno in afektivno in vrednostno področje na podlagi različnih disciplin in spodbuja kritično mišljenje. (Praznik 2009: 38)

del »železnega« repertoarja« didaktike spet priključujejo na plano. Praksi jih priporočajo osvežene primerno novim pristopom v pedagoški komunikaciji. In prepričani smo, da za reflektirano uvajanje systemskega pouka književnosti ni potrebna nova šolska reforma, ampak predvsem dosledno delo strokovno in didaktično suverenih in v vzgojno izobraževalnem sistemu avtonomnih učiteljev – takih, ki ne učnih načrtov ne strokovnih priporočil ne berejo linearno, ampak jih selektivno prilagajajo svojim okoliščinam delovanja. – Zakaj to pogosto ni tako, je seveda novi sklop vprašanj, ki ga ne moremo razrešiti ne v okviru tega prispevka ne v okviru naše stroke.

POVZETEK

Članek ugotavlja nekatere primanjkljaje v učinkih pouka književnosti v srednji šoli in jih pripisuje didaktičnemu ekskluzivizmu funkcionalistične pedagogike. Za celosten razvoj zmožnosti je nasprotno potrebno poleg funkcionalnih v zadostni meri uresničevati tudi izobraževalne in vzgojne cilje. Pri književnem pouku pa znotraj tega spoznavati literaturo kot sistem dejavnikov teksta in konteksta. Načela za tak srednješolski književni pouk se oblikujejo v systemski didaktiki književnosti, ki temelji na izhodiščih systemske teorije literature, pedagogike kompetenc in na pozitivni tradiciji književnega pouka pri nas. Predstavljene so razlike med recepcijsko in systemsko didaktiko književnosti in podana nekatera uporabna načela za spoznavanje literature kot sistema pri književnem pouku.

Literatura

- Ambrož, Darinka et al., 2003: *Branja 3. Berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Ambrož, Darinka et al., 2003: *Branja 4. Berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Blažič, Milena idr., 2007: *Svet iz besed 8. Berilo za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Dovič, Marjan, 2004: *Systemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Hladnik, Miran, 2011: *Urška Perenič: Empirično-systemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2010 (*Slavistična knjižnica, 16*). Delo, Književni listi, 16. 3. 2011.
- Jožef Beg, Jožica, 2012: Literarnobralna pismenost v prvem letniku gimnazije. V: *Slavistika v regijah – Koper. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 23*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Juvan, Marko, 2000: *Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kos, Janko et al., 2002: *Svet književnosti 3*. Maribor: Založba Obzorja.
- Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli*, XII. letnik, št. 3, 13–27.

- Krakar Vogel, Boža, 2011: *Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Obdobja 30. Simona Kranjc (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 271–278.
- Krakar Vogel, Boža, Milena Mileva Blažič, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marentič Požarnik, Barica, 2001: Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja . *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 32, št. 3, 28–33.
- Pavlič, Darja et al., 2009: *Umetnost besede. Učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku gimnazij*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Praznik, Brigita, 2009: *Medpredmetno povezovanje slovenščine in zgodovine za 19. stoletje (1848–1899) v gimnazijah*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta; Oddelek za slovenistiko, Oddelek za zgodovino.
- PREDMETNA KOMISIJA za posodabljanje učnega načrta za Slovenščino (2008): *SLOVENŠČINA. Gimnazija. Posodobljeni učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PREDMETNA KOMISIJA za posodabljanje učnega načrta za Slovenščino (2011): *Vzgojno-izobraževalni program osnovna šola. Učni načrt Slovenščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

EMA HOZJAN, Topolšica

PROJEKTI IN PROGRAMI ZA SPODBUJANJE BRALNE MOTIVACIJE PRI FANTIH

Bralna pismenost je eden najpomembnejših napovednikov posameznikove uspešnosti pri učenju in posledično tudi v življenju, zato je razvijanje bralnih kompetenc v izobraževanju bistvenega pomena. Študije kažejo, da se z bralno pismenostjo pomembno pozitivno povezuje bralna motivacija (Baker & Wigfield, 1999, v Pečjak & Bucik, 2004). Ta ima pomembno vlogo pri tako imenovanem Matejevem učinku – višja raven motivacije vodi do več branja, več branja vpliva na izboljšanje bralnih dosežkov, izboljšana bralna zmožnost je višja motivacija (Poučevanje branja v Evropi, 2011). Zato fantje, ki so manj motivirani za branje (Pečjak, 2010), zbuja skrb raziskovalcev in pedagogov.

Prispevek se ukvarja z vprašanjem, kako motivirati fante v osnovni šoli za branje umetnostnih besedil, saj to pomembno vpliva na bralne dosežke, fantje pa branju leposlovja namenjajo manj časa. Raziskali smo programe in projekte, namenjene spodbujanju motivacije za branje pri fantih, ki so jih oblikovali v tujini in v Sloveniji. Zanimalo nas je predvsem stanje v Sloveniji, raziskovanje delovanja v drugih državah pa nam je odprlo pogled na to, kaj je še možno storiti v šolah, da bomo primerno poskrbeli za uspeh učencev.

Vloga šole pri razvijanju bralne motivacije

Smith in Wilhelm (2002) povzemata ugotovitve raziskav o spolih in pismenosti: fantje v povprečju potrebujejo več časa, da se naučijo brati, kot dekleta; berejo manj; so manj motivirani; manj cenijo branje; slabše vrednotijo svoje branje; manj verjetno je, da se bodo pogovarjali o tem, kar so prebrali, kot dekleta. Zato niti ne preseneča, da dekleta izkazujejo višjo stopnjo bralne pismenosti kot fantje. Prednost deklet je dosledno razvidna po državah in po izobraževalnih programih (Razlike med spoloma, 2010). Ker razlike med spoloma v šolski uspešnosti niso odvisne le od genetskih, bioloških vplivov, temveč so tudi posledica delovanja okolja, ima šola moč, da zmanjša razkorak med fanti in dekleti.

Spodbujanje bralne motivacije fantov v razredu – izhodiščne strategije

V izhodišču morajo učitelji pri oblikovanju metodično-didaktičnega okvira bralnega pouka, ki bo omogočal razvoj bralnih sposobnosti, upoštevati potrebe vseh učencev in njihove interese (Pečjak & Gradišar, 2002). Glede na to, da so bralni dosežki deklet v povprečju boljši, se postavlja vprašanje, ali učitelji potreb in interesov fantov ne upoštevajo dovolj. Na nordijski konferenci o branju leta 2012 v Ljubljani pa so poudarili, da je nujno posebej načrtovati motiviranje fantov za branje znotraj skupnega učnega načrta za dekleta in fante (Jamnik, 2012).



Poglavje obravnava izhodiščne strategije, ki jih lahko uporabijo učitelji pri spodbujanju fantov za branje. Za boljšo ponazoritev strategij predstavljamo tudi dejavnosti, s katerimi jih lahko uresničujemo.

Upoštevanje interesov in široka ponudba bralnega gradiva

Mladi želijo brati o stvareh, o katerih že nekaj vedo, in to jim zbuja vedoželjnost, ki je gonilna moč v motivaciji (Pečjak & Gradišar, 2002). Raziskovalci (Worthy, Moorman & Turner, 1999, v Pečjak in sod., 2010) so ugotovili, da fantje največ interesa pokažejo za humoristične vsebine, grozljivke, revije in časopise. Všeč so jim tudi stripi, branje s spleta, poljudne in informativne knjige o naravnih pojavih in športih. Smith in Wilhelm (2002, v ABC Literacy, b. d.) predlagata, da se fantom v šoli zagotovi besedila, ki: uporabljajo pripovedni pristop, ki se bolj fokusira na zaplet in akcijo kot pa na opis; spodbujajo k nadaljevanju branja: različne serije knjig, v katerih se karakter razvija; raziskujejo teme z različnih zornih kotov; so nepričakovane v šolskem okolju – satira; imajo močno ali pozitivno idejo, ki je politična, moralna, širše življenjska; so smešne in provokativne.

Številne raziskave (Merisuo-Storm 2006; Guthrie 2007 v Pečjak in sod. 2010) dokazujejo, da fantje ne odklanjajo branja nasploh, vendar le redki zares radi berejo, kar je treba brati v šoli. Učitelji se fantom privlačnih vrst besedil, žanrov in tem izogibajo z izgovorom, da so to prelahka in manjvredna gradiva, ki jih v pouk ne morejo vključiti. Delno pa naj bi se jim izogibali tudi zato, ker so učitelji večinoma ženskega spola in njihove lastne bralne preference botrujejo izboru knjig, ki jih izberejo za učence (Alloway in sod., 2002). Večina kurikulumov v evropskih državah poudarja pomen razvoja učenčevega užitka in interesa za branje ter s tem daje oporo za uporabo širokega izbora različnih knjig in drugih pisnih materialov pri pouku (Poučevanje branja, 2011). Seveda pa interes učencev ne more biti edino merilo izbire leposlovja za šolsko interpretacijo – pouk ne sme pristati na popuščanje otrokovi zahtevi po ugodju (Saksida, 2010). Šola mora poleg naklonjenosti do branja razvijati tudi bralno zmožnost mladega bralca, poplava knjig različne kakovosti pa lahko deluje proti razvoju le-te (prav tam). Učiteljevo glavno vodilo pri izbiri besedila za mladega bralca naj bo tako literarna kakovost.

Prosta izbira gradiva

Ker fantje po navadi ne berejo radi literature, ki jim jo ponudijo učitelji, S. Pečjak in A. Gradišar (2002) predpostavljata, da bi bil najprimernejši ukrep za izboljšanje motivacije za branje možnost proste izbire branja. Pouk književnosti ne ponuja veliko možnosti za prosto izbiro knjig, vendar pa je ta možna v okviru domačega branja, ki je, kot piše Saksida (1995), »nespregledljivi del pouka književnosti«. Branje po lastni izbiri je seveda pogostejše doma kot v šoli. Takšno branje učencem po navadi prinaša več užitka kot obvezno branje, saj si gradivo lažje izberejo sami glede na interese. Naloga šole pa je, da promovira branje, ki nudi užitek in zabavo, saj lahko tisti, ki berejo zaradi užitka in v prostem času veliko berejo, v bralni pismenosti za dve leti

ali celo več prehitijo svoje vrstnike, ki ne marajo branja oz. berejo le, kadar je to obvezno (Puklek Levpušček in sod., 2012).

K branju po lastni izbiri (oz. prostočasnemu branju) lahko učitelj v razredu spodbuja na naslednje načine:

- spodbuja učence za sodelovanje pri bralni znački, kjer si učenci izberejo knjigo po lastni izbiri;
- spodbuja učence, da si v knjižnici izposodijo čim več knjig po svoji izbiri;
- postavi razredno knjižnico;
- organizira dejavnosti, pri katerih lahko učenci samostojno izberejo knjige oz. gradivo za branje. V ZDA na veliko šolah uporabljajo bralno dejavnost nepretrgano tiho branje (»SSR – Sustain Silent Reading«). Pri tej obliki branja učenci berejo samostojno izbrano knjigo, po branju pa jim ni treba napisati obnove, niti ni zahtevana katera druga naloga. Učenci morajo le brati vsak dan v za to namenjenem času – od 15 do 30 minut (Hopkins, 1997).

Uporaba aktivnih oblik in metod dela

Wilson (2003, v Me Read? No Way!, 2004) ugotavlja, da se fantje najbolje odzovejo na pouk, ki vsebuje bolj »aktivne« strategije poučevanja, kot so dramska igra, uporaba IKT in možnost neposrednih fizičnih izkušenj oz. »hands-on« dejavnosti. Več raziskovalcev je ugotovilo, da se fantje najbolje učijo, kadar jim je dovoljeno, da se gibajo in imajo neposredno fizično izkušnjo s predmeti, zaradi česar so bolj motivirani (Grubb 2001; Pollack 1998; West, 2001, v Taylor & Lorimer, 2002).

Branje kot socialna aktivnost

Fantje imajo radi socialne aktivnosti. Radi imajo timske športe; tudi igranje računalniških iger dojemajo kot socialno aktivnost, če jo igrajo tudi njihovi prijatelji in se lahko o njej pogovarjajo. Na drugi strani branje knjig enačijo z asocialnostjo, osamljenostjo, s čudaškostjo. Če branje spremenimo v družabno aktivnost, jim lahko pomagamo to percepcijo spremeniti (Bevilacqua, b. d.). Socialne interakcije vrstnikov v veliki meri omogočajo bralni klubi in glasno branje učitelja – tako se lahko učenci skupaj smejiijo, o prebrani zgodbi se lahko skupaj pogovarjajo. Zelo pomembno pa je skupno branje moškega (kot bralnega modela) in fanta. Pomembnost očeta ali drugega pomembnega moškega v življenju fanta, ki bere in ga fant vidi brati, je težko nadomestiti (Boys and Reading, b. d.). V popularni kulturi so pogosto prikazani moški, ki ne cenijo branja in pisanja; tudi doma se moški redkeje posvečajo bralnim dejavnostim, zato mora šola poskrbeti, da fantje vidijo, da je branje tudi za njihov spol primerna dejavnost. To lahko stori tako, da učitelj v sodelovanju s knjižničarjem pripravi bralna srečanja, na katerih očetje, strici, dedki otrok ali pa starejši učenci, učitelji berejo otrokom. Pridružijo se jim lahko znani moški športniki, pisatelji, glasbeniki, ki se z učenci pogovarjajo o knjigah.



Spodbujanje motivacije za branje fantov v knjižnici

A. Gradišar (1996, v Pečjak in sod., 2006) poudarja, da lahko le dobro sodelovanje knjižničarja in učitelja pomembno vpliva na bralne dosežke učencev. Knjižničarji lahko fantom pomagajo predvsem pri izbiri gradiva, ki bo za njih primerno zahtevno ter zanimivo, poskrbijo lahko, da bo gradivo v knjižnici čim bolj raznoliko, da lahko vsak najde kaj zase, ter ponudijo raznoliko ponudbo dejavnosti, ki jih bodo pritegnile za obisk knjižnice in k branju.

Ob upoštevanju že opisanih strategij in dejavnosti, Bratuša in Kranjc Barič (2012) predlagata še: oblikovanje priporočilnih seznamov/razstav knjig za fante; namenska nabava knjig za fante; razredni obiski knjižnic; bralna tekmovalnja; bralni kotički za fante.

Projekti in programi za razvijane bralne motivacije fantov

V Evropi obstaja veliko obsežnih programov in projektov, ki promovirajo branje, vendar je večina privlačna le za tiste, ki so že motivirani za branje – pobude za branje za skupine z nizkimi ravnmi pismenosti ali za fante so redke (Poučevanje branja, 2011). V nekaterih državah pa so se vendarle spopadli s slabšimi bralnimi dosežki fantov. Natančneje smo preiskali stanje v 5 državah: Sloveniji, Kanadi – v provinci Ontario, Avstraliji, Finski in Nemčiji. Izbrali smo jih zato, ker so v vseh petih državah bralni dosežki deklet boljši od dosežkov fantov. V Kanadi (Ontariu) smo najprej odkrili obsežen projekt za fante, kar nas je spodbudilo k nadaljnjemu raziskovanju. Finski izobraževalni sistem je bil v Sloveniji vedno predmet posebnega zanimanja, poleg tega je tam razlika med spoloma celo največja. Avstralijo smo vključili zato, ker se zgleduje po Angliji, kjer prednostno obravnavajo podpopovprečno uspešnost fantov, želeli pa smo neevropsko državo. Nemčija pa nas je zanimala zato, ker je bila tam razlika med fanti in deklicami v raziskavi PIRLS 2011 (Mullis in sod., 2012) dvakrat manjša kot v Sloveniji. Osredotočili smo se na projekte in programe¹, namenjene udeležencem od 6. do 15. leta starosti, kar ustreza starosti slovenskih osnovnošolcev.

Primer proučevanega programa:

Od leta 2010 naprej izvajajo na avstralski osnovni šoli v Viktoriji – Delacombe Primary School program *Boys, Blokes, Books, Bytes and Balls* (»Fantje, možakarji, knjige, bajti in žoge«). Namenjen je razvijanju bralne kulture med dečki od 9. do 13. leta starosti. Dejavnosti naj bi odsevale priljubljeni učni stil fantov (Bettio, 2011). Šola izvaja program v 3. šolskem semestru (med julijem in oktobrom)². Prične se z otvoritvenim zajtrkom, na katerega povabijo tudi gosta, ki fantom predstavi pomen branja. Vsi fantje dobijo tudi brezplačne knjige. Glavni del programa se odvija v knjižnici. Tam fantje delijo drug z drugimi svoja doživetja ob branju, se pogovarjajo o knjigah, si jih izposojajo ... IKT predstavlja pomemben del programa – učenci veliko uporabljajo iPade, iPhone in iPode (ena izmed dejavnosti je iskanje zaklada z uporabo QR-kod). Kot pove že naslov programa, je nekaj aktivnosti povezanih z žogo – obiski nogometnih tekem in bovlina. Projekt vključuje tudi delavnice z umetniki,

¹ V splošnem velja, da projekt traja krajši čas kot program, in da je področje njegovega delovanja ožje. V diplomskem delu pravega pomena teh dveh pojmov nismo upoštevali – pobude za branje smo označili kot so jih označile države same.

² V viktorijskih šolah takrat ni počitnic.

piknik, kuharski tečaj, obisk državne knjižnice in knjižnega sejma. Pri vseh aktivnostih fante spremlja partner – moški, ki je lahko njihov oče, družinski član, skrbnik ali druga pomembna oseba v življenju fanta. Izvajanje programa je po besedah ravnateljice N. Bettio drago (okoli 15.000–18.000 EUR na leto), vendar tudi učinkovito. Merjenja bralne pismenosti so pokazala, da so se izboljšali dosežki fantov, fantje so bolj samozavestni pri branju in se počutijo bolj povezane s šolo za razliko od deklet (Bettio, osebna komunikacija 2013).

Ugotovitve

Pri pregledu 31 projektov in programov smo ugotovili, da so bili njihovi organizatorji ministrstva za šolstvo, mestne in šolske knjižnice, učitelji, razne fundacije ali raziskovalni centri. Odvijali so se večinoma v učilnicah, šolskih in mestnih knjižnicah, vendar pa tudi v poslovnih prostorih podjetij in v naravi. Nekateri so bili pripravljene kot enodnevna srečanja, najdaljši pa je trajal 3 leta in pol. Ugotavljamo, da veliko projektov žal ostane le na ravni enkratnih akcij. Nekontinuiranost projektov in programov je najbrž posledica pomanjkanja strokovnjakov, prostora, interesa nosilcev odločitev ali pa denarja. Osnova predstavljenih pobud za branje so izhodiščne strategije, ki smo jih že predstavili.

Zanimala nas je predvsem učinkovitost programov in projektov pri motiviranju fantov za branje – torej ali bodo zaradi njih fantje pogosteje brali leposlovno bralno gradivo, s čimer se bodo izboljšali njihovi bralni dosežki. Ob tem je treba upoštevati, da se pobude za branje med seboj zelo razlikujejo – po času in kraju dogajanja, glede na uporabljene strategije, starost udeležencev, organizatorje – in zaradi tega je nemogoče ugotoviti, kateri so tisti faktorji, ki zagotavljajo učinkovitost. Le-to pa je težko preverjati še iz enega razloga. Po mnenju izvajalcev programov in projektov (največkrat so to učitelji in knjižničarji) ti fante res navdušijo za branje, vendar pa ni nobenih podrobnejših analiz. Ker so projekti in programi nekontinuirani, ne trajajo dolgo, ker je udeležba v njih večinoma prostovoljna in so namenjeni le manjšemu delu moške populacije, predpostavljamo, da njihovi morebitni uspehi niti ne bodo vplivali na bralne dosežke fantov, preverjenih v naslednji mednarodni raziskavi PIRLS.

Obsežnejša primerjava programov in projektov zaradi različnosti in pomanjkljivih podatkov ni bila mogoča, zato bomo opozorili le na določene težave in omejitve projektov, pri tem pa se bomo naslonili na pomembne ugotovitve različnih avtorjev.

Težave, omejitve projektov, programov in strategij

Motiviranje fantov za branje v določenih točkah naleti na težave, omejitve in sproža vprašanja o njihovi upravičenosti. Anderson in Accomando (2002, v White, 2007) sta kritična do uporabljenih strategij, saj obljublajo hitro rešitev problemov, so preveč preproste glede na kompleksnost problema in ne temeljijo na zadostnem številu empiričnih raziskav. Le-teh ni ne o učinkovitosti strategij, ki jih uporabljajo v različnih projektih in programih, ne o njihovih morebitnih negativnih posledicah za fante ali dekleta. Poleg tega so Collins in sod. (2002, v Martino, 2008) opazili, da medtem ko so dosežki fantov v

povprečju pri merjenju bralne pismenosti nižji, se to ne odraža na trgu dela pri dekletih oz. ženskah. Fantje so na trgu dela še vedno privilegirani in zato Alloway (2007) opozarja, da obstaja resno tveganje zaradi investiranja denarja in časa v programe za fante. Razni programi na državni ravni puščajo ob strani učence, ki resnično potrebujejo pomoč.

O katerih fantih govorimo?

Kot ugotavlja Martino (2008), so fantje večkrat predstavljeni kot nediferencirana skupina, vendar vsi fantje ne dosegajo slabših rezultatov in vsa dekleta ne prekašajo fantov. Veliko deklic potrebuje dodatno pomoč, programov, namenjenih njim, pa ni. S tem dajejo oblikovalci pobud za branje vedeti, da jih pravzaprav zanima le spol učenca in ne njegove dejanske potrebe po dodatni spodbudi za branje. Alloway (2007) trdi, da se je treba premakniti k bolj kompleksnim analizam problema z vprašanjem »Kateri fantje? in Katera dekleta?« oz. »Kateri otroci?« so najbolj v nevarnosti in ne k razvijanju programov, ki so »dobri za dekleta« ali pa »dobri za fante«.

Tipično moško?

Pobude za branje, ki smo jih obravnavali, večinoma temeljijo na stereotipnih predstavah o moških in ženskah. Ker je spol (»gender«) socialni konstrukt, je nemogoče pričakovati, da imajo vsi fantje in vsa dekleta enake interese in potrebe. Pozornost obravnavanih projektov in programov pa je kljub temu usmerjena v iskanje »knjig za fante« – torej z bolj »moškimi temami«, kot so npr. šport (posebno nogomet), vojna, tekmovanje – in v »fantom prijazne dejavnosti«. Ker fante in dekleta pri izvajanju programov po navadi ločijo, oblikovalci pobud za branje pomagajo otrokom oblikovati mišljenje, da so fantje in dekleta očitno preveč različni, da bi lahko brali enake knjige in sodelovali v enakih dejavnostih.

Stereotipi so posledica vzgoje, zato se moramo v šoli truditi, da jih ne bomo utrjevali in ustvarjali novih. Prav učitelji maternega jezika imajo odlične možnosti, da spodbujajo učence k refleksiji omejitev, ki jim jih vsiljujejo stereotipni pogledi, in jim pomagajo spreminjati predstavo o tem, kaj pomeni biti fant (Martino, 2008).

Monoedukacija

Le v majhnem številu pobud za branje je bila posebna skrb za fante vključena v izvajanje dejavnosti skupaj z dekleti. Večina projektov je bila tako namenjena le dečkom, pa čeprav so razlike med spoloma manjše od razlik znotraj enega spola in so si deklice in dečki tako bolj podobni kot pa različni (Razlike med spoloma, 2010), zato pa je težko vnaprej vedeti, katere metode in dejavnosti bodo bolj ustrezale posameznim učencem. Iz razpoložljivih podatkov sicer ne moremo ugotoviti, ali so kje dekletom prepovedovali udeležbo, vendar pa že sami naslovi programov delujejo izključevalno za dekleta (npr.: »Für Jungs!«). V državah, ki so bile predmet naše obravnave, lahko fantovske in dekliške razrede najdemo v Kanadi, Avstraliji in Nemčiji. Ker imajo slednje močno tradicijo ločevanja deklet in fantov v šolah, menimo, da je to botrovalo

tudi velikemu številu projektov in programov, namenjenih le enemu spolu – fantom. Skrbi pa dejstvo, da dekletom na istih šolah, v istih knjižnicah ni bilo projektov in programov, ki bi po namenu in vsebini ustrezali fantovskim.

Ocene učinkovitosti programov zaradi ločevanja se med seboj precej razlikujejo. Kljub temu da rezultati projektov in velikega števila raziskav o mono-educaciji kažejo na to, da bi bil to sicer dober ukrep za boljše dosežke obeh spolov, moramo biti previdni. Demers in Bennett (v *Me Read? And How!*, 2007) namreč poudarjata, da fantje v ločenih razredih pravzaprav pridobijo manj kot dekleta.

Moški in ženski učitelji

Ker je manj moških učiteljev kot učiteljic v zgodnjih letih šolanja, nekateri strokovnjaki povezujejo slabše sodelovanje fantov pri bralnih aktivnostih s feminiziranim šolskim okoljem, ki naj dečke postavljalo v podrejen položaj (Alloway in sod., 2002). Zaradi tega fantje ocenjujejo branje kot žensko aktivnost, kar zmanjša njihovo motivacijo za branje (*Why boys don't like to read*, 2009). Bi dečkom pot do branja torej olajšala večja vključenost moških? Tako menijo v več državah, ki so ustvarile projekte in programe za spodbujanje branja pri dečkih. Veliko teh namreč vodijo moški pedagoški delavci. V ozadju leži ideja, da morajo fantje videti več moških pri branju ter da moški učitelji uporabljajo več poučevalnih metod, strategij, ki ustrezajo fantom. A trdnih dokazov, da povečano število moških učiteljev vpliva na spremenjen odnos dečkov do branja, ni. Rowe (2001, v Martino, 2008) trdi, da so učinkovite strategije poučevanja bolj pomembne kot spol učitelja ali učenca.

Fantom »prijazne« dejavnosti

Pogosto se pojavljajo trditve, da bi moral biti pouk maternega jezika maskuliniziran, zato da bi bolj služil potrebam fantov po bolj aktivnem učenju in njihovim interesom (Greig, 2003, v Martino, 2008). Programi se trudijo potrebo fantov po aktivnem učenju in gibanju zadovoljiti na različne načine: telesna aktivnost pred in med poukom, dramska igra, uporaba IKT (objavljanje na spletnikih; delavnica podcastov ...), vključevanje različnih športov. Posredno lahko v takšnih pristopih zaznamo, da si učenec želi več fizične aktivnosti in aktivnega učenja preprosto zato, ker je fant. Vendar pa Youngerjeva in Warringtonova (2005, v Martino, 2008) raziskava učnih stilov v Veliki Britaniji ni pokazala nobene pomembne korelacije med spolom in zaželenim učnim stilom.

Fantom »prijazni« bralni materiali

Predlogi po povečanju uporabe bralnih materialov, ki so bolj povezani z »naravnimi« interesi fantov, so večkrat predmet kritike, saj temeljijo na zelo ozkem razumevanju tega, kaj pomeni biti fant oz. moški (Anderson & Accomando, 2002, v White, 2007). Razpoložljivi podatki o projektih in programih ne dajejo veliko informacij o tem, kakšne bralne materiale oz. knjige so ponudili fantom. Večinoma so ponudbo fantom opredelili le na splošno – fantje so brali o avtomobilih, živalih, o Indijancih, piratih, raziskovalcih. Med žanri, ki so jih oblikovalci projektov in programov ponudili fantom, najdemo: pusto-



lovske, detektivske zgodbe in stripe; znanstveno fantastiko. Predvidevamo lahko, da so imeli fantje v programih precej omejen nabor žanrov in vsebin. Vključitev tem, ki spadajo v področje fantovskega ali dekleškega, v projekte in programe (tudi v pouk) ali na priporočilne sezname, lahko sicer olajša dostop do atraktivnih medijev za posamezno skupino, vendar pa mediji, ki so opredeljeni kot »moški« ali »ženski«, določene pripadnike spolov omejujejo oziroma izključujejo. Takšne oznake ne pomagajo pri preseganju stereotipov, povezanih s spolom, in zanikajo alternativne interese deklic in dečkov. Obstaja tudi nevarnost, da si bodo fantje, ki bodo večkrat izpostavljeni njim namenjenim gradivom, izoblikovali mnenje, da je le takšno gradivo za njih sprejemljivo.

Sklep

Programe in projekte smo preučevali z namenom, da bi ugotovili, kako motivirati fante za branje in jim pomagati do boljših bralnih dosežkov. Glede na množico uporabljenih priporočil in strategij, imajo učitelji na voljo veliko izbiro. Zaključimo lahko, da so ti ukrepi uporabni tudi v šoli, vendar pa jih ne smemo dojemati v preveč omejenem obsegu – torej, da so namenjeni izključno fantom in da bodo učinkoviti za vse fante. Fantje (kakor tudi dekleta) so heterogena skupina. Zaradi tega naj predlagani ukrepi predvsem opozorijo učitelje in druge, na neizkoriščene možnosti pouka, s katerimi bi lahko pomagali – predvsem pri razvijanju motivacije za branje – vsem učencem (tako dečkom kot tudi deklicam), na katere sedaj pozabljajo. Ob tem opozarjamo, da ni enega načina, ni enega projekta ('one size fits all approach'), ki bi ustrezal vsaki šoli, vsakemu učitelju ali knjižničarju. Vsak zase bo moral ideje in strategije vključiti na drugačen, samosvoj način, da bo zadostil potrebam učencev, s katerimi se srečuje, upoštevajoč šolske okoliščine. In raje, kot da dajemo prednost le potrebam fantov in iskanju načinov, kako zadovoljiti te potrebe, primerjajmo problem branja fantov s problemom deklic pri matematiki – zaradi njihovih slabših dosežkov so učitelji matematike razvili nove pristope, ki ustrezajo tako fantom kot tudi dekletom. Skrb za boljše bralne dosežke fantov naj bo torej umeščena v odgovornejše učenje branja za vse otroke.

Kot alternativo obravnavanim projektom in programom predlagamo pobude za branje, ki upoštevajo različne potrebe in interese vseh učencev, ne glede na spol – ne poudarjajo, kaj je primerno le za dekleta in kaj le za fante, temveč jim ponujajo možnost izbire bralnega gradiva, hkrati pa temeljijo na uporabi različnih strategij, s čimer pomagajo najširšemu krogu učencev.

Kako naprej v Sloveniji?

Posebnim projektom za spodbujanje bralne motivacije pri fantih se v Sloveniji namenja bistveno manj pozornosti kot v tujini. Takšni projekti so redki in jih izvajajo le na posameznih šolah – na nacionalni ravni ni nobenega. Bolj aktivni so v knjižnicah – izvajanje večjega bralnega projekta za fante načrtujejo v Mestni knjižnici Otona Župančiča v Ljubljani v letu 2014 (Picco, osebna komunikacija, 2013). Čeprav se zdi, da v Sloveniji prepočasi uvajamo

spremembe na področju enakosti spolov v izobraževanju, to ni nujno slabo, saj omejitve in težave predstavljenih projektov in programov nakazujejo, da je na tem področju potrebno še nekaj raziskav. Vendar pa bo o problematiki treba začeti vsaj razmišljati. Prvi korak je, da usmerimo pozornost na potrebe fantov in odpremo dialog o tem, kako poskrbeti za njihove potrebe. Učitelji lahko s sodelovanjem knjižničarjev, pedagogov, članov skupnosti in staršev že zdaj ustvarijo akcijski načrt, s katerimi bodo pomagali učencem, ki potrebujejo pomoč. Za potrebne spremembe pouka učitelji največkrat niti ne potrebujejo veliko finančnih sredstev, temveč le voljo in znanje o tem, kaj pomembno vpliva na razumevanje prebranega, motivacijo za branje in s tem na bralno pismenost učencev ter o razlikah med fanti in dekleti. Slovenski učitelji sicer ocenjujejo, da jim pridobljeno znanje v dodiplomskem študiju ne zadostuje za ustrezno poučevanje (Grosman & Pečjak, 2004, v Pečjak in sod., 2006), zato bi morala država najprej poskrbeti za kvalitetnejše univerzitetne programe ter ustrezna dodatna strokovna izpopolnjevanja za vse, ki so kakorkoli povezani z bralno dejavnostjo. Seveda pa je vsak še tako učinkovit ukrep države lahko zaman, če tudi učitelj ni navdušen bralec.

POVZETEK

Raziskali smo³ bralno motivacijo kot dejavnik bralnega razumevanja, ki je del bralne pismenosti, pri tem pa smo se osredotočili na fante. Motivacijski dejavniki predstavljajo pri fantih prvi pogoj za dobro razumevanje prebranega in zato se slabša motiviranost fantov povezuje tudi s slabšimi bralnimi dosežki fantov. Da bi ugotovili, kakšna naj bo pedagoška praksa v šoli, ki bo fantom pomagala do boljših dosežkov pri branju, smo raziskali programe in projekte, ustvarjene za dečke z namenom povečanja motivacije za branje umetnostnih besedil, ki so jih pripravili v petih državah – v Sloveniji, Ontariu (v Kanadi), Avstraliji, Nemčiji in na Finskem. Ugotovili smo, da so države pripravile programe in projekte, ki temeljijo na podobnih strategijah: uporaba aktivnih metod, IKT, vključevanje moških bralnih zgledov in fantom priljubljenih bralnih materialov. Glavna težava projektov in programov je ta, da se preveč opirajo na stereotipne predstave o ženskah in moških in da ne upoštevajo heterogenosti moške in ženske populacije. Trenutno niti še ni raziskav, ki bi dokazovale njihovo učinkovitost. Potrebne so tudi nove raziskave, ki bodo dale odgovor na to, kako pomagati predstavnikom posameznega spola – ukrepi na tem področju so nujni.

³ Raziskava z naslovom *Projekti in programi za spodbujanje bralne motivacije pri fantih* je potekala v okviru diplomskega dela med novembrom 2012 in junijem 2013, pod mentorstvom dr. Igorja Sakside.



↘ Viri in literatura

- Bratuša, A., Kranjc Barič, T., 2012: Branje pri fantih v drugem triletju osnovne šole. Hej fant, kaj bereš? *Šolska knjižnica*, 22(3/4), 141–158.
- Pečjak, S., 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., & Bucik, N., 2004: Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(4), 33-54.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C., Knaflič, L., & Potočnik, I., 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlessek, A., & Pirc, T., 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika*, 61(1), 86–102.
- Pečjak, S., & Gradišar, A., 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih, 2010: Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Saksida, I., 1995: Mladinska književnost v prvih dveh triletjih osnovne šole. *Jezik in slovstvo*, 41 (1–2), 31-42.
- Saksida, I., 2010: Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: naj mladi bralci v šoli res »berejo kar koli in kakor koli«?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(4), 5–23.

↘ Spletni viri

- *ABC Literacy. Motivating Boys' Learning in Literacy. A Guidance Document for Primary & Post-Primary Schools*. Northern Ireland Education & Library Boards. Dostopno na http://www.seelb.org.uk/curriculum/areas/pdfs/Motivating_Boys_Learn-Lit.PDF (pridobljeno 13. 3. 2013).
- Alloway, N. (2007). Swimming against the Tide: Boys, Literacies, and Schooling – an Australian Story [elektronska verzija]. *Canadian Journal of Education*, 30 (2), 582–605. Dostopno na <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-2/CJE30-2-Alloway.pdf> (pridobljeno 13. 4. 2013).
- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., & Muspratt, S., 2002: Boys, Literacy and Schooling: Expanding the Repertoires of Practice. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training. Dostopno na <http://eprints.jcu.edu.au/637/1/BoysLiteracySchooling.pdf> (pridobljeno 14. 11. 2012).
- Bevilacqua, K. (b. d.). Make Reading a Social Activity. Dostopno na <http://gettingboystoread.com/content/make-reading-social-activity> (pridobljeno 4. 4. 2013).
- Bettio, N., 2011: Boys, Books, Blokes, Bytes and Balls (B5). Dostopno na <http://nadiabettio.edublogs.org/> (pridobljeno 3. 3. 2013).
- *Boys and reading*. (b. d.). Dostopno na <http://schools.natlib.govt.nz/creating-readers/reading-culture/boys-and-reading> (pridobljeno 9. 12. 2012).
- Foster, V., Kimmel, M., & Skelton C., 2001: 'What about the Boys?' An Overview of the Debates. V W. Martino, & B. Meyenn, (Ur.) *What about the boys?: Issues of Masculinity in Schools* (str. 1–23). Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001. Dostopno na <http://www.kingscourt.co.uk/openup/chapters/0335206239.pdf> (pridobljeno 2. 2. 2013).
- Hopkins, G., 1997: „Sustained Silent Reading“ Helps Develop Independent Readers (and Writers). Dostopno na http://www.educationworld.com/a_curr/curr038.shtml (pridobljeno 8. 12. 2012).
- Jamnik, T., 2012: 16. nordijska konferenca o branju. Motivacija, ustvarjalnost, več branja. Dostopno na <http://www.bralno-drustvo.si/2012/07/25/16-nordijska-konferenca-branju/> (pridobljeno 7. 3. 2013).
- Martino, W., 2008: Boys' Underachievement: Which Boys Are We Talking About? Dostopno na <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/martino.pdf> (pridobljeno 20. 2. 2013).

- *Me Read? And How! Ontario teachers report on how to improve boys' literacy skills, 2009*: Ontario: Queen's Printer for Ontario. Dostopno na http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/meread_andhow.pdf [pridobljeno 17. 3. 2013].
- *Me Read? No Way! A practical guide to improving boys' literacy skills, 2004*: Ontario: Queen's Printer for Ontario. Dostopno na <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/meread/meread.pdf> [pridobljeno 24. 11. 2012].
- Mullis, I. V. S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. in Trong, K. L., 2007: PIRLS 2006 Encyclopedia. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center. Dostopno na <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/encyclopedia.html> [pridobljeno 18. 12. 2012].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T., & Ragan, M.A., 2012: *PIRLS 2011 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading (1-2)*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Dostopno na <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html> [pridobljeno 3. 3. 2013].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T., 2012: PIRLS 2011 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Dostopno na http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf [pridobljeno 3. 3. 2013].
- Nolimal, F., 2011: *Opolnomočenje učencev*. Dostopno na <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8425> [pridobljeno 18. 2. 2013].
- Poročilo PIRLS 2011, 2012: Pedagoški inštitut. Dostopno na <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20> [pridobljeno 13. 12. 2013].
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A., Šterman Ivančič, K., 2012: Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_21_ISBN_978-961-270-138-3.pdf [pridobljeno 2. 12. 2012].
- Smith, M. W., & Wilhelm, J. D., 2002: *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men* [elektronska verzija]. Portsmouth, NH: Heinemann. Dostopno v podatkovni zbirki ERIC (ISBN = 0867095091) [pridobljeno 22. 12. 2012].
- Student performance in Finland at international top level, 2012: Dostopno na http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2012/12/pirls_timss.html?lang=en&extra_locale=en [pridobljeno 27. 3. 2012].
- Taylor, D., Lorimer, M., 2002: Helping Boys Succeed. *Educational Leadership*. 60(4), 68-70. Dostopno na <http://sonoma.edu/users/f/filp/ed415/boys.pdf> [pridobljeno 5. 3. 2013].
- White, B., 2007: Are Girls Better Readers than Boys? Which Boys? Which Girls? [elektronska verzija]. *Canadian Journal of Education*, 30 (2), 554-581. Dostopno na <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-2/CJE30-2-White.pdf> [pridobljeno 16. 3. 2013].
- *Why boys don't like to read: Gender differences in reading achievement, 2009*: Dostopno na http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_18_09-E.pdf [pridobljeno 8. 1. 2013].



jalni književnosti ni statičen,⁶ ampak se glede na številna razširjena nova raziskovalna področja nenehno dopolnjuje, čeprav za večino teoretikov »srečanje z Drugim predstavlja izvirno izkustvo, brez katerega konstitucija Jaza sploh ni mogoča« (Virk 2007: 124 po Hoffman 2006: 19). Na podobno formulacijo naletimo že pri klasičnih primerjalne književnosti, tako Brunetier v razpravi o evropski literaturi iz leta 1900 zapiše: »Vzpostavljamo se le s postavljanjem nasproti; definiramo se lahko, le če se primerjamo z drugimi; in ne poznamo se, če poznamo samo sebe« (Virk 2007: 125 po Bassnett 1997: 24).

Osrednje polje raziskovanja imagologije je literatura, ki pa jo moramo razumeti kot diskurz, namreč, »če literaturo razumemo kot diskurz, se nam literarno besedilo pokaže kot dinamičen, odprt izsek iz navzkrižnih procesov porajanja, razumevanja in obdelovanja pomenov, ki nastajajo v zgodovinskih mrežah medosebnih, medjezikovnih, medbesedilnih in sociokulturnih razmerij, torej znotraj družbene interakcije (Juvan 2006: 49; Juvan 2000: 27).

Zapisi o drugosti v neliterarnih besedilih (časopisni članki, novice, poročila, različne enciklopedije) služijo za »ilustracijo« literarnih podob, za razhajanja, podobnosti, konstrukte na podlagi ideologij, ras itd. Literarne podobe drugega moramo torej razlagati v kontekstu z drugimi diskurzi, zlasti, kako literarna besedila interpretirajo, predstavljajo, spreminjajo družbeno-ideološke določilnice. Za potrebe nadaljnje razprave navajamo nekaj temeljnih dejstev oz. opredelitev diskurza.

Diskurz (Teorija diskurza)

Pojem diskurz so sredi 20. stoletja razširili mnogi znanstveniki in misleci (npr. Lacan), najpomembnejšo transformacijo je izvedel Michel Foucault. Diskurz opredeli kot celoto izjav, ki izhajajo iz iste diskurzivne formacije; diskurz ne formira retorične ali formalne enotnosti, ki je neskončno ponovljiva. Diskurz je tako zgodovinski fragment in predstavlja enotnost in diskontinuiteto v sami zgodovini, diskurzivne formacije pa med drugim omogočajo modificiranje in prerazporejanje področja zgodovine idej. Foucault omenja tudi »diskurzivno prakso«, ki je »celota anonimnih, zgodovinskih stavkov, vselej določenih v času in prostoru, ki so v neki epohi in za dano družbeno, ekonomsko in geografsko ali jezikovno okolje definirali pogoje izvajanja izjavljalne funkcije« (Foucault 2001: 121–128; Foucault 1995: 25).

Teorije diskurza⁷ so izrazito interdisciplinarne in se povezujejo s spoznanji družboslovno-humanističnih disciplin, kot so filozofija, lingvistika, sociologija, psihologija in druge. Tako kot pri poimenovanjih je tudi pri določitvi razpravljalnega polja teorij diskurza opaziti nepočetnost. Za naš vidik raziskovanja bomo v zvezi s Foucaultom uporabljali izraz analiza diskurza, tj. v smislu pojmovanja diskurza kot kompleksa izjav, podrejenih sicer zgodovinsko spremenljivim, vendar vsakokratnim družbenim pravilom.

Marko Juvan pojasnjuje, da zgodovina besede diskurz vsebuje »značilne pomenke sestavine, ki so pomenljive tudi za današnji pojem: gre za potek, za odprto, nezaključeno izmenjavo ali podajanje stališč/izjav pred občinstvom, v socialni sredini – torej „razpravljanje“« (Juvan 2003: 90, 91).

Diskurz lahko opredelimo z različnih vidikov, npr. z lingvističnega, naratološkega ali s filozofskega. Tako na splošno diskurz v lingvistiki označuje

⁶ Virk navaja številne ocene pomena koncepta drugosti za primerjalno književnost, ki jih zasledimo pri avtorjih komparativističnih priručnikov in številnih programskih ter metodoloških spisov. Tako se npr. primerjalna književnost v Franciji definira »skozi bistveno in temeljno priznavanje Drugega in odpiranje Drugemu« (Montadon 2006: 74). Podobno Tania Carvalhal poudarja o za primerjalno književnost značilnem in nujnem odpiranju Drugemu v njegovi različnosti (Carvalhal 2003: 29) (Virk 2007: 126).

⁷ Alenka Koron opozarja, da se raznovrstnost teorij diskurza odraža že v različnih poimenovanjih. Tako npr. Tomo Virk (2008) uporablja edninsko poimenovanje – teorija diskurza, množinsko obliko – teorije diskurza pa zasledimo v angleški in nemški različici (theories of discourse – Macdonell, Torfing in Diskurstheorien – Link, Fohrmann, Gerhard idr.). Pojavlja se še tretje poimenovanje – analiza diskurza (celo teorija analize diskurza). Slednje izvira iz francoskega termina analyse de discours, s katerim so poimenovane v Franciji nastale poststrukturalistične smeri poznih 60. in 70. let (najvidnejši predstavniki so Roland Barthes, Julia Kristeva, Jacques Lacan, Mihail Bahtin, Jacques Derrida, Michel Foucault idr.) (Koron 2004: 98, 99).

»praviloma medsebojno povezan govor, koherenten tekst« (Winko 2001: 464 v Koron 2004: 105) oz. »sporočeno zaporedje izjav ali tekstov«, kot povzema Beaugrande (1994: 208 v Koron 2004: 105). Filozofsko pojmovanje diskurza v literarni vedi je razvil Jürgen Habermas, dedič frankfurtske šole marksizma. Po njegovem je diskurz »oznaka za dialog, potekajoč na podlagi argumentov« (Prechtel 1999: 115 v Koron 2004: 108). Gre za govorno interakcijo, »komunikacijski tip, pri katerem se osebe sporazumevajo o veljavnostnih kriterijih norm, cilj sporazumevanja pa je neprisiljeno soglasje vseh prizadetih udeležencev« (Koron 2004: 109).

Če se vrnemo na temeljni koncept analize diskurza pri Foucaultu, o katerem je razpravljal v delu Arheologija vednosti (1969, prevod 2001), bi lahko njegovo rabo besede diskurz v grobem razdelili na dva pomena oz. na širši in ožji pojem diskurza. Širši pojem ni natančno opredeljen, je splošnejši, označuje celotno polje izgovorjenih in zapisanih besed; govori o velikem, neprekinjenem in neurejenem šumu diskurza. V tem smislu velja njegova definicija, da je diskurz »skupek izjav«. Z ožjim pojmom diskurza cilja na bolj specifičen pomen »diskurzivne formacije«, katere primeri so zlasti posamezne znanstvene discipline; ni mogoče govoriti o enem samem, ampak o različnih specializiranih diskurzih (npr. medicinskem, psihiatričnem, naravoslovnem, pravnem). Diskurz v ožjem obsegu, ki je v bistvu sociološki pojem, je Foucault definiral kot »množico izjav, ki pripadajo isti diskurzivni formaciji« (Foucault 2001, Koron 2004: 110).

Koncept drugosti v povezavi z novimi raziskovalnimi področji

Izhodišča stikov koncepta drugosti z novimi raziskovalnimi področji, ki so v sodobni komparativistiki vse bolj prisotna, bomo povzeli po Virku (ki jih je povzel po naslovnih poglavjih komparativističnih priročnikov) in nekatere od njih podkrepili s konkretnimi primeri, upoštevajoč prej navedena teoretična izhodišča imagologije in teorije diskurza. V duhu spremenjene metodologije se komparativistika v zadnjem obdobju posveča prevodu, imagologiji, potopisju, etnično obarvani literaturi, ženskim študijam, študijam spolov idr. (Virk 2007: 126).

Prevod

Srečevanje z drugim, tj. z zapletenim odnosom do vprašanja drugosti, je pri prevajanju⁸ neizbežno, prevajati namreč pomeni »interpretirati in skušati razumeti drugega, pa naj gre za drugo kulturo, drug zgodovinski trenutek, drugo duševnost ali, seveda – za to gre pri prevajanju vedno – drugi jezik z vsem njegovim „svetovnim nazorom“« (Virk 2007: 127). Bistveno je, da je tudi sama literatura postala razumljena kot »oblika prevoda med različnimi kulturami ali različnimi ravni iste kulture« (Sinopoli 1995: 139 v Virk 2007: 127).

Primerjalna književnost posveča literarnemu prevodu več pozornosti kot nacionalna, saj se raziskujejo zlasti zveze med literaturami in kulturami. Že Anton Ocvirk zapiše, da je prevod »najmočnejše in obenem najuspešnejše sredstvo za razširjanje ali posredovanje literarnih umotvorov med narodi«

⁸ O odnosu literarne vede in zlasti nacionalne literarne zgodovine do prevoda so v posameznih znanstvenih razpravah pisali Darko Dolinar: Vprašanje o prevajanju v literarni vedi (Slavistična revija 1977, št. 25); Majda Stanovnik: K vprašanju o zgodovini prevodne literature (Iz zgodovine prevajanja na Slovenskem, Lj. 1982) idr.



(Ocvirk 1975: 124), vendar opozarja, da je povsem jasno, da prevod ne more nadomestiti izvirnika, da ne more »učinkovati z isto neposrednostjo, živostjo in silo kakor umetnina v svoji prvotni jezikovno-stilni zasnovi« (Ocvirk 1975: 124). Pojavijo se nevarnosti, da prevod bralca prikrajša za »posebnosti« posameznega avtorja, kot npr. prikrajšanost francoskih bralcev glede dolgih psiholoških razmišljanj pri Dostojevskem, ki so v nekaterih prevodih precej skrčena.

Prevodu namenja Virk v kritičnem pregledu primerjalne književnosti (Primerjalna književnost na prelomu tisočletja) celotno poglavje, zlasti predstavi njegovo problematiko v sodobni komparativistiki. Prevod postaja z vstopom drugosti v komparativistiko konceptualiziran tudi v tem kontekstu: »kot bistveno v povezavi z odnosom do drugega« (Carvalho 2003: 238), kot »materializacija našega odnosa z drugim, izkustvo – prek jezika – različnega« (Sherry Simon v Carvalho 2003: 243)« (Virk 2007: 143). Prevod je v tem pogledu preučevan predvsem kot medkulturni posrednik, kar ga odmika od primerjalne književnosti (premalo se ga preučuje kot literarno besedilo).

O vprašanju prevoda bi lahko razpravljali tudi na podlagi večjezičnega družinskega ozadja posameznih avtorjev, kot sta npr. Lojze Kovačič⁹ ali v današnjem času Goran Vojnović. Pojavlja se vprašanje jezikovne mimetičnosti oz. neoporečnosti,¹⁰ prevladujoče je namreč mnenje, da se kvalitetna literatura še vedno povezuje z uporabo slovenskega knjižnega jezika, kar nedvomno dokazuje odziv bralcev, ki so imeli na Vojnovičev roman Čefurji raus! (2008) nemalo pripomb. Ampak, ali bi s prevodom »fužinščine« oz. »čefurščine« v knjižno slovenščino roman sploh še izražal svojo estetsko vrednost? V tem primeru zagotovo ne, sociolekti bi izgubili svojo »živost/verističnost«, tako pa, če že ne drugega, so »priseljenski sociolekti [v javni komunikaciji] pogosto vir komike, ki je po navadi poniževalna, hkrati pa tudi svojevrsten avtoreferenčni element« (Skubic 2005: 213 v Strsoglavec 2010: 312).

Podobe drugega/drugačnega se na ta način ohranjajo, so skozi jezik pripovedi, zlasti v dialogih, še bolj opazne in ne vzbujajo nikakršne asociacije »prevodnega problema«.

Imagologija

O imagologiji ne bomo podrobneje razpravljali, še enkrat poudarimo, da je njeno področje ukvarjanje z drugim oziroma raziskovanje »podobe drugega«. Virk izpostavi, da je po svoji »filozofiji« »blizu Bahtinovim pogledom na kulturno identiteto, saj meni, da raziskovanje takih podob ne le osvetljuje kulturne razlike in zgodovinske (ali politične) okoliščine, v katerih je bila proizvedena ta podoba drugega, temveč nam v prvi vrsti omogoča, da se poučimo o mehanizmih konstituiranja nacionalne, kulturne idr. identitete, ki potekajo npr. z demonizacijo tujstva, drugosti in drugačnosti ali z drugimi podobnimi procesi« (Virk 2007: 127; Virk 2008).

Popotniška literatura

Popotniška literatura je v tesni povezavi s primerjalno književnostjo, slednja zopet presega svoje tradicionalne disciplinarne meje in se ukvarja tudi z

⁹ Članek Ane Toš »Druga materinščina« ali zakaj so nekatere stvari »nepredvidljive« (Jezik in slovstvo 56/3–4, 3–13) obravnava problematiko dvojezičnosti in medkulturnosti v Kovačičevem romanu Prišteki (II. del).

¹⁰ Poleg Vojnovičevega dela navajamo še nekaj sodobnih slovenskih romanov, za katere je značilna jezikovna mimetičnost: Brane Gradišnik: Nekdo drug (1990); Feri Lainšček: Namesto koga roža cveti (1991), Nedotakljivi (2008); Andrej Skubic: Grenki med (1999), Fužinski bluz (2004); Polona Glavan: Noč v Evropi (2001) idr.

etičnimi vprašanji. Pisatelj – popotnik je ustvarjalec pripovedi, razkriva stereotipe, predsodke, pozitivne in negativne zaznave drugosti. Potopis je rezultat popotnikovega osebnega doživetja (je organizator pripovedi), »potovanje ni samo premik v neki geografski prostor ali zgodovinski čas, ampak je tudi premik v tisto kulturo, ki opazuje« (Pageaux 2008: 47).

Virk izpostavi, da se primerjalna književnost z obravnavanjem popotniške literature »pridružuje postkolonialnim študijam, ki so v mnogih pogledih izšle iz primerjalne književnosti in uporabljajo drugost kot prevladujoči teoretski koncept (Virk 2007: 128). Povečalo se je tudi zavedanje o nujnosti spoštovanja drugega, primerjalna književnost je »razvila drugačen pristop do „etničnih“ literatur oz. literatur t. i. „tretjega sveta“« (Virk 2007: 128).

Navedli bomo nekaj primerov slovenske kratke potopisne pripovedi,¹¹ ki podajajo uvid in sprejemanje Drugega, hkrati pa zadoščajo kriterijem, kot so: potopisna tematika, prvoosebna pripoved, težnja po literarno oblikovanem jeziku in stilu ter elementih fikcije.

Na podlagi sledečih tekstov želimo predvsem pokazati, na kakšne načine je lahko podana podoba Drugega. Sonja Porle nam jih v zbirki štirinajstih zgodb o Afriki z naslovom Barva sladke čokolade (1998), ki jih je objavljala v slovenskih časopisih in revijah, podaja v obliki dokumentarnih reportaž (npr. značilnosti afriških plemen, medversko nasilje), gre za že prej omenjeno osebno doživetje popotnika (npr. v pripovedi Ljudstvo, ki ga morda ni več): »Z njimi se je bilo težko pogovarjati. Pa ne zato, ker niso poznali niti ene same skupne besede, ampak zaradi spoštovanja, ki sem ga v hipu začutila do plemenskih ljudj« (Porle 1998: 39).

Ervin Hladnik Milharčič nam v zbirki Pot na Orient (2009) posreduje reportažni duh Palestine, Egipta, Turčije in Irana v obliki literarnega žurnalizma. Avtorjeva strategija pisanja je presenečenje; ne gre za podobo v smislu vojna – groza/bolečina, ampak za hladno razmišljanje vpletenih, ki so priča temu spopadu. Nasprotno od Porletove avtor ne izhaja iz »ad hoc« izkušenj, ampak iz večletnega opazovanja. Tako npr. v besedilih Vsi so šli v Egipt in Pot na Orient zapiše, da je v Egiptu zelo kozmopolitanska družba, da so Judje izraziti poliglotti, spregovori o negativni podobi aleksandrink. V preostalih zgodbah nam odkriva še podobe Palestincev in Izraelcev, kristjanov in muslimanov itd.

V pripovedi Pavleta Raka je delež subjektivnega pogleda na podobe Drugega še bolj izstopajoč. Gre za osebno-izpovedne popotne zapiske po Turčiji, Evropi, Nepalju in Indiji, ki jih združi v zbirki z naslovom Zlati ptič na kobrini glavi (2002). Zanj je značilno izjemno visoko sprejemanje Drugega (pripoved Dežela). Podobe Drugega oblikuje na podlagi aktivnega razmisleka o njih, za katere so značilni še pogosti preskoki v umetnost. Tako zapiše o Parizu: »Pariz je arhipelag. Pariz je ozvezdje. Pariz je minojski labirint« (Rak 2002: 75).

V uvodu napovedana ponazoritev podob drugega/drugačnega, marginalne etnične skupine, tj. Romov, se nam prav tako ponuja v potopisni literaturi. O Romih na Slovaškem pripoveduje v knjigi Jedci psov iz Svinije (2010)¹² v obliki potopisa avstrijski (ali bolje kar evropski) pisatelj in esejist Karl-Markus Gauß. Izhaja iz svoje osebne izkušnje, ki jo prepleta z zgodovinskimi opisi in aktualnimi (političnimi) problemi. Piše o tem, kako zapleten je problem integracije Romov, kakšni so bili poskusi, kakšno je v resnici njihovo življenje, kakšen je odnos večinskega prebivalstva do te manjšine itd.

¹¹ Navedbe se nanašajo na razpravo Blanke Bošnjak: Sodobna slovenska kratka potopisna pripoved, ki je bila podlaga za kratko analizo pripovednih besedil Sonje Porle, Pavleta Raka in Ervina Hladnika Milharčiča.

¹² Knjiga je izšla v okviru projekta Ljubljana – svetovna prestolnica knjige 2010. Izšla je v času – jeseni 2010 – ko so se politična stališča glede razumevanja večkulturnosti v Evropi poostriila in so bila evropska načela o človekovih pravicah in ustavna določila o svobodnem gibanju njenih državljanov na hudi preizkušnji. Najbolj odmeven primer nespoštovanja evropske zakonodaje sega ravno v omenjeno leto, ko je francoski predsednik Nicolas Sarkozy ukazal izgnati iz Francije bolgarske in romunske Rome, ki so živeli v nelegalno zgrajenih naseljih. Naletel je na oster odziv Evropske unije (vprašanje, koliko je bilo v njem iskrenosti).

Če upoštevamo zapise o Romih v neliterarnih besedilih (npr. dnevnih časnikih) in jih uporabimo za ilustracijo literarnih podob, jih torej osvetlimo z drugimi diskurzi, se lahko ozremo v bližnjo preteklost. Vprašanje o odnosu do te etnične skupnosti je v letu 2010 postal eden največjih evropskih problemov, začenši z izseljevanjem iz Italije in Francije. Romi so se znašli na vseh naslovnih pomembnih evropskih časopisov, redko predstavljeni kot žrtve, po večini pa kot »nadloga«, ki se jo je treba znebiti. Pri večinskem prebivalstvu, tj. v skoraj vseh evropskih okoljih, so prisotni globoki predsodki do Romov (nasilje, kraje) in njihove kulturne posebnosti, tj. nezmožnost prilagajanja.

Gauß v svojem literarnem delu presega (negativno) stereotipno podobo Romov, saj nam odkriva še neko globljo in malo znano dimenzijo romskega življenja. Tudi Romi niso med sabo enakovredni, ampak se delijo v tri skupine: Romi kot najvišja kasta, Cigani kot srednja kasta (slabšalni pomen – slepar, lopov) in Degezi kot najnižja kasta. Od tod tudi naslov knjige, degezi so namreč jedci psov in v romski skupnosti veljajo za »nedotakljive«, čeprav je običaj uživanja psov izumrl, se jih še vedno označuje kot najbolj deprivilegirane in zaničevane. Gauß torej poudarja drugačnost, pravico do različnosti, ki jo utemeljuje s toleranco, ki nastane šele tako, »da si se naučil sprejemati, kako drugi živijo drugače od nas in da imajo do tega tudi vsa pravico« (Gauß 2010: 73).

Gauß poudarja, da ima tudi drugačnost več plati: »Živeli so drugače, nemogoče je bilo ugotoviti, koliko od te drugačnosti je bilo plod njihovih želja in koliko stiske ter brezpravnosti, ki sta se razvili v njihov domnevno podedovani način življenja. Romi so se pogosto upirali temu, da bi opustili ta način življenja, ne glede na to, ali se je porajal pri njih samih ali pa kot rušenje njihove kulture. Zdi se, da jih tisto, kar je pomembno nam, ne moti, tisto, kar pa moti nas, se zdi njim samoumevno« (Gauß 2010: 73).

Gaußova potopisna pripoved interpretira in predstavlja podobe Romov z osvetlitvijo drugih diskurzov, predvsem zgodovinskega. Rome nam predstavi skozi njihovo zgodovino (zlasti na evropskem Vzhodu) in opozarja na njihovo drugačnost. Predstavljeni so kot ubogi, ki živijo v nehumanih razmerah, brez izobrazbe in služb, a so vseeno srečni; po drugi strani pa so v vlogi žrtve, vsakokrat potisnjeni na družbeno obrobje. Sklenemo lahko z mislimi, ki jih je v spremni besedi knjige zapisal Drago Jančar, in so sinonim (današnje) stereotipne podobe Romov: »Njihovo vsakdanje življenje poteka v revščini, v popolni družbeni dezorientaciji, pa tudi v znamenju izgubljanja kulturne identitete. Slovaški, kakor tudi mnogi Romi v drugih državah, živijo danes na dnu družbene lestvice, revnejši od najrevnejših, marginalizirani in nerazumljeni« (Gauß 2010: 125).

Iz navedenega primera vidimo, da se ob srečevanju z vprašanjem odnosa do drugosti primerjalna književnost (oz. literarna veda) ne more izogniti etičnim vprašanjem, »saj nastajajo kot posledica ukvarjanja z literarnimi besedili in poljem, ki ga vzpostavljajo« (Virk 2007: 130). Obstaja nevarnost, da se lahko komparativistika preveč odmakne od svojega predmeta, literature, se pretirano kontekstualizira. Literarno delo tako postane zgolj nek sociološki ali politološki dokument, vendar le v primeru, »da literarna veda ob tem pozabi ali spregleda bistveno in specifično vlogo, ki jo ima literatura kot literatura, kot poseben diskurz, ki med vsemi drugimi edini proizvaja nekatere učinke« (Virk 2007: 131).

Primerjalna književnost – drugost – kulturne študije

Medkulturnost, večkulturnost, medkulturni dialog itd. so pojmi, ki so ne- ločljivo povezani s t. i. kulturnimi študijami, ki so dosegle svoj vrhunec v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in so danes, ko je koncept drugosti/ tujosti eden izmed osrednjih v družboslovnih in humanističnih razpravah, še kako aktualne. Odnos med literaturo in kulturnimi študijami je večplasten, pomemben za razumevanje drugosti, zato naj ta uvid ne bo razumljen kot nekakšen ekskurz.

Literatura kot osrednji predmet primerjalne književnosti se skozi zgodovino pravzaprav ne spreminja, spreminjajo se naši pogledi nanjo, ki pa so »v največji meri odvisni od tistega stanja družbe, v katerem se preučevana literatura nahaja« (Kozak 2010: 130). Že v antiki so se pojavili indici za razvoj primerjalne literarne zgodovine, vendar so se pomembnejši premiki zgodili v času romantike, »ko je ob Herderju utemeljila predvsem pojem narodne literature in njene edinstvenosti, a poglobila obenem pojem mednarodnih, občečloveških umetniških vrednot« (Ocvirk 1975: 12). Ko govorimo o literaturi, jo povezujemo z vprašanjem naroda/nacije (literatura je pojmovana npr. kot nemška, angleška), hkrati pa tudi z vprašanjem kulture. Romantično razumevanje literature je izkazovalo napor oblikovanja nacionalne identitete, vendar se zavedanju, da domače kulture in literature brez tujih vplivov ne bi bilo, enostavno ni dalo izogniti. Tako zavest je v času romantike gojil Goethe, »ki je na primer že kot ustvarjalec s svojim Zahodno-vzhodnim divanom opozarjal na prežemanje kultur, kot teoretik pa je povzel pojem [Weltliteratur oz. svetovna književnost], ki ga je sicer uvedel Wieland, ter tako v bistvu reagiral na nacionalno uokvirjanje literature (Kozak 2010: 132).

Svetovna književnost oz. primerjalna književnost je ves čas opozarjala na kompatibilnost kultur in nujnost medsebojnega prehajanja vplivov, vendar pa ji je v času, ko se je polje raziskovanja razširilo na azijske, afriške idr. književnosti, in v duhu spopada dveh tokov – z ene strani težnja po vzpostavitvi enotne vede, z druge pa njej nasprotna, tj. želja po prehajanju/primerjanju brez meja –, »umanjkalo pravzaprav njeno bistvo: lastna metoda, differentia specifica, zaradi česar se ni mogla več vzpostaviti kot izrazito in razločno polje« (Ferris 2004: 85; Culler 2004: 238 v Kozak 2010: 134). Nastanek novih ved in pogledov na književnost je še dodatno spodkopalo temelje primerjalni književnosti, zato nekateri vidijo možnosti v razvoju v kulturne študije.

Kulturne študije¹³ nedvomno vključujejo in zajemajo literarne študije, »saj literaturo preučujejo kot posebno obliko kulturne prakse. / .../ Namen kulturnih študij, v najširšem pomenu, je razumeti delovanje kulture, predvsem v sodobnem svetu. Kako delujejo kulturni proizvodi ter kako se oblikujejo in organizirajo kulturne identitete za posameznike in skupine v tem svetu raznolikih in medsebojno povezanih skupnosti / .../« (Culler 2008: 56).

Kulturne študije se v kontekstu drugosti in v povezavi s primerjalno književnostjo trudijo, da bi besedo dale tudi kulturi marginaliziranih skupin, kot so npr. etnične manjšine, pa tudi priseljencem, »ki imajo morda težave pri identificiranju z večjo kulturo, v kateri živijo – kulturo, ki je sama po sebi spreminjajoč se ideološki konstrukt. Razmerje med kulturnimi in literar-

¹³ Culler pojasni, da imajo moderne kulturne študije dvojni izvor. En del izvira iz francoskega strukturalizma šestdesetih let, ko se je francoski literarni teoretik Roland Barthes v svojem delu *Mitologije* (1957) ukvarjal s kratkimi »branjki« številnih kulturnih dejavnosti. Drugi vir je marksistična literarna teorija v Veliki Britaniji. Raziskovalca Williams in Hoggart sta v svojih razpravah poskušala »oživiti in raziskati popularno kulturo delavskega razreda, za katero so se sledi izgubile, ko so kulturo začeli enačiti z visoko literaturo« (Culler 2008: 57).



nimi študijami je zapleteno, vendar ni nujno v protislovju. Kulturne študije so nastale na podlagi literarnih študij, slednje pa lahko veliko pridobijo, če literaturo preučujemo kot posebno kulturno prakso in če dela povezujemo z drugimi diskurzi« (Culler 2008: 60).

Vprašanje, ki se nam zastavlja, je, kaj se bo zgodilo z literarnim kanonom, če kulturne študije prevladajo nad literarnimi oz. jih popolnoma zabrišejo.¹⁴ Posledica kulturnih študij je, da se posamezne avtorje in njihova dela sedaj preučuje z vseh mogočih vidikov, prinašajo nova spoznanja. »Zaenkrat razvoj kulturnih študij spremlja širitev literarnega kanona (vendar je ne povzroča). Literatura, kakor se danes poučuje, vključuje dela / .../ drugih zgodovinsko marginaliziranih skupin. / .../ Takšna dela [npr. azijsko-ameriška literatura] sprožajo tudi vprašanja o tem, v kolikšni meri literatura ustvarja kulturo, ki naj bi jo izražala ali predstavljala. Je kultura učinek reprezentacij in ne njihov izvor ali vzrok?« (Culler 2008: 61).

Vsekakor zapleteno vprašanje, ki terja poglobljene analize, kako eno- ali večdimenzionalno in eno- ali večkulturno je naravnana določena družba oz. kako uspešna so medkulturna prehajanja med posameznimi področji.¹⁵

(Literarne) podobe Romov kot koncept drugosti

Literarne podobe Romov sovpadajo s smernicami sodobnih kulturnih študij, ki poudarjajo pomen večkulturnosti, tj. spoznavajo in raziskujejo sobivanje različnih kultur. Multikulturalizem je danost, trenutno stanje, ki se mu ni moč izogniti, zaradi demografskih težav večine evropskih držav je priseljevanje neizogibno in bo še bolj intenzivno. Po mnogih raziskavah so Romi etnična manjšina, ki je uvrščena na dno etnične stratifikacije. So marginalna etnična skupina, ki jih zadevajo procesi diskriminacije in segregacije. Njihovo vsakdanje življenje poteka v revščini, v popolni družbeni dezorientaciji, pa tudi v znamenju izgubljanja kulturne identitete. Tako postajajo družbene reprezentacije Romov oz. njihova literarna upodobitev predmet številnih raziskav današnjega časa.

Če izhajamo iz literarne imagologije, ki raziskuje odnos Jaza do Drugega, potem Rome, s katerimi se posamezne nacije – večinsko prebivalstvo znajde v nekem času in prostoru, označimo za Druge, tiste, ki jim skozi vse zgodovinske čase pripisujemo predvsem negativne lastnosti. Študije o Romih na Slovenskem,¹⁶ zlasti s socialnoantropološkega vidika so številne in ponujajo prenos vednosti iz »romologije« v druge diskurze o Romih. Tako nam lahko pomagajo osvetliti razumevanje različnih literarnih podob Romov in njihovih identitet, koliko so literarne upodobitve Romov izraz stereotipov in predsodkov, v kolikšni meri presegajo še danes močno zasidrane predsodke in stereotipe o Romih itd., vendar zahteva takšna raziskava posebno, poglobljeno obravnavo, za naš vidik razumevanja drugosti bomo podali samo splošne ugotovitve.

Literarne upodobitve Romov segajo v sam začetek (slovenske) književnosti. Pojavljajo se v literaturi Antona Tomaža Linhartarja (Ta veseli dan ali Matiček se

¹⁴ Kulturne študije poleg neliterarnih del spodbujajo študij filma, televizije itd. Poleg tega se ukvarjajo z visoko in nizko kulturo ter kulturo preteklosti in sedanjosti.

¹⁵ Podrobnejše analize oz. razprave o multikulturalizmu so nam dostopne v zborniku *Razprave o medkulturnosti* (2010); posebnost razprav je v tem, da podajajo uvid, kako združevati na videz nezdržljivo. Z opisom nacionalnih stereotipov in vprašanjem kulturne identitete Evrope pa v monografiji *Homo europeus* (2006) zasedimo tudi poglavje, ki podaja uvid drugega, z naslovom *Družbeni kontekst*, v katerem je vsak lahko enkrat drugi.

¹⁶ Navajamo dva primera študij. Alenka Janko Spreizer: *Vedel sem, da sem Cigan – rodil sem se kot Rom* (2002) in Božidar Jezernik (ur.): *Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi* (2006).



ženi 1790), Josipa Jurčiča (Jurij Kozjak, 1864), Janeza Trdine (Cigani Brajdiči, 1873), Ivana Cankarja (npr. Grešnik Lenart), Ivana Tavčarja (Visoška kronika, 1919) idr.

Podoba Romov v slovenski pripovedni prozi se odraža kot kolektivni spomin tedanje družbe, ki je pogosto ambivalenten. Moški literarni liki posegajo po slovenski, zanje tuji lastnini in predstavljajo negativno podobo – tako z značajskega kot moralnega vidika. Ženski literarni liki so njihovo nasprotje, s svojo »cigansko« lepoto vzbujajo pozornost, a v sebi skrivajo tudi prebrisano in škodoželjnost. Preseganja stereotipov ni zaslediti, zapisi o Romih v neliterarnih besedilih potrjujejo njihove literarne upodobitve, kot »tiste druge«, ki izstopajo že zaradi svojega jezika, navad, običajev in vzbujajo – zlasti pri otrocih – strah.

Ko literarne podobe Romov osvetljujemo z drugimi diskurzi, npr. ob listanju dnevnega časopisa (največkrat v rubriki Črna kronika, kjer se poudarja njihovo kriminalno dejanje), ne moremo spregledati dejstva, da določena dejanja niso del našega vsakdanjega življenja in se kot taka vpisujejo v literaturo.¹⁷ Vendar konstrukt, ki ga tvorijo npr. mediji,¹⁸ ni predmet neke preverbe, ampak je enostavno podoba o drugem, že zasidrana stereotipna podoba, ki pri množici ne vzbudi želje po tem, da bi sploh preverila, koliko je resnična, sprejme jo kot dejstvo.

Ker koncept drugosti presega nacionalno književnost, namenimo nekaj besed še literarnim podobam Romov v svetovni književnosti.¹⁹ Iluzorno bi bilo pričakovati, da bi se podobe bistveno razlikovale. Podobno kot v slovenski literaturi so romski liki precej neindividualizirani, postavljeni v nasprotje z večino. Poudarjeni so njihovi negativni elementi, kot npr. škodoželjnost in nasilje, nasprotno – tj. pozitivno, pri mladih Rominjah njihova lepota, opevana z barvnimi epiteti (črni lasje, beli zobje), pri nekoliko starejših pa sposobnost modrosti in prerokovanja (tudi v slovenski literaturi je predstavljen celoten lok Rominje – od deklince do starke, zlasti v kratki pripovedni prozi).

Sklep

Obrazložitev koncepta drugosti v primerjalni književnosti je v luči odpiranja novim raziskovalnim področjem deležna posebne pozornosti, vendar je ob »vpeljevanju tega koncepta potrebna določena previdnost, če želi primerjalna književnost res biti „vednost, ki skuša v svojem dialogu z besedili ohraniti drugost“ (Sinopoli 1995: 141), ne pa si je podrediti« (Virk 2007: 128).

Vprašanje odnosa do drugosti odpira etnična in etična vprašanja, kar se potrjuje s prikazanimi primeri razumevanja Romov v popotniški literaturi in še dodatno širi raziskovalno polje primerjalne književnosti oz. literarne vede, ki se na nekaterih mestih že preveč odmakne od svojega predmeta obravnave – literature. Kot rešitev se kažejo kulturne študije, vendar preveč posegajo na področje neliterarnih del in t. i. nizke (lahko tudi trivialne) literature. Služijo lahko kot dodatno pojasnilo, razširjeno polje spoznanj v odnosu med literaturo in kulturo ter obratno, in nikakor ne morejo nadomestiti literarnih študij. Še najbolj primerna se zdi rešitev, da literaturo obravnavamo kot literarni diskurz, ki se prepleta in osmišlja z ostalimi diskurzi (npr. zgodovinskim).

¹⁷ Primer, kjer so Romi postavljeni kot osrednji protagonisti, kot osebe z individualnimi značilnostmi, je Lainščkov roman *Namesto koga roža cveti* (1991).

¹⁸ Spomnimo se samo odmevnega primera družine Strojani iz Ambrusa, ko so mediji več dni nenehno poročali o tem primeru in vsiljevali svojo medijsko predstavo. O problematiki Romov na Dolenjskem, z opaznimi zunajliterarnimi referencami glede omenjenega dogajanja, je leta 2007 izšel roman Janija Mlakarja: *O ti frdamani cigan*.

¹⁹ Zaradi obsežnosti literature navajamo zgolj nekaj primerov: Cervantes: *Zgledne novele* (1951), beremo o Rominji – Ciganki, ki to ni; Molière: *Scapinove zvijače* (1974), komedija v treh dejanjih; Merimee: *Carmen* (1997), beremo o Rominji, ki uniči moške, t. i. usodna ženska. (Vir: besedilni korpusi, npr. Nova beseda)

Številni komparativisti so v zadnjih desetletjih skušali pokazati, »da je primerjalna književnost prav zaradi specifičnosti literature, zaradi literarnosti, ki je naravni predmet raziskovanja prav te vede in je model pravzaprav vsakega transcendiranja sebe v drugost, tujost, ena izmed ključnih disciplin za vsakršno razumevanje oz. srečevanje drugosti« (Virk 2007: 134).

↘ POVZETEK

Teoretični del razprave predstavlja koncept drugosti, ki je v zadnjih desetletjih eden izmed osrednjih raziskovalnih področij v primerjalni književnosti. Literarne ubeseditve drugosti so predstavljene skozi prizmo meddisciplinarnih oz. kulturoloških vidikov in presegajo področje literarne vede. Koncept drugosti smo v povezavi z novimi raziskovalnimi področji prikazali na primeru literarne ubeseditve podob Romov, marginalne etnične skupine, in popotniške literature. Vprašanje odnosa do drugega odpira etnična in etična vprašanja, ki nam širijo raziskovalno polje primerjalne književnosti, in so ena izmed možnih poti obravnave literarnih del pri pouku književnosti na vseh izobraževalnih stopnjah.

↘ Viri in literatura

- Culler, Jonathan, 2008: *Literarna teorija. Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, Michel, 1995: Kaj je avtor? Aleš Pogačnik (ur.): *Sodobna literarna teorija*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, Michel, 2001: *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Gauß, Karl-Markus, 2010: *Jedci psov iz Svinije*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Marko Juvan, 2000: *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Juvan, Marko, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji*. Ljubljana: Literatura.
- Koron, Alenka, 2004: Teorije/teorija diskurza in literarna veda (I. del). *Primerjalna književnost* 27/2. 97–115.
- Kozak, Krištof Jacek, 2010: Literatura in medkulturnost. Mateja Sedmak in Ernest Ženko (ur.): *Razprave o medkulturnosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Univerzitetna založba Annales; Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Lainšček, Feri, 1991: *Namesto koga roža cveti*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Matajč, Vanesa, 2008: Soočenje s trendom: primerjalna književnost, kulturne študije, kulturna zgodovina in literarni kanon. Darko Dolinar in Marko Juvan (ur.): *Primerjalna književnost v 20. stoletju in Anton Ocvirk*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Mlakar, Jani, 2007: *O ti frdamani cigan*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Ocvirk, Anton, 1975: *Teorija primerjalne literarne zgodovine*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Pageaux, Daniel-Henri, 2005: Uvod v imagologijo. Tone Smolej (ur.): *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnosti*. Imagološko berilo. Ljubljana: Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pageaux, Daniel-Henri, 2008: *Imagološke razprave*. Ur. Maja Sunčič. Ljubljana: Institutum Studiorum Humanitatis, Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Porle, Sonja, 1998: *Barva sladke čokolade*. Ljubljana: Študentska založba.

- Rak, Pavle, 2002: *Zlati ptič na kobrini glavi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Smolej (ur.), Tone, 2005: *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnosti. Imagološko berilo*. Ljubljana: Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Strsoglavec, Đurđa, 2010: *Kako se govori v sodobni slovenski prozi*. Alojzija Zupan Sosič (ur.): *Sodobna slovenska književnost (1980–2010)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Šabec, Ksenija, 2006: *Homo europeus: nacionalni stereotipi in kulturna identiteta Evrope*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Virk, Tomo, 2007: *Primerjalna književnost na prelomu tisočletja. Kritični pregled*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Virk, Tomo, 2008: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.
- Vojnović, Goran, 2008: *Čefurji raus!* Ljubljana: Študentska založba.

Jožica Jožef Beg, Šolski center Novo mesto

RAZVIJANJE KLJUČNIH ZMOŽNOSTI Z NALOGAMI IN VPRAŠANJI V UČBENIKIH ZA KNJIŽEVNOST V GIMNAZIJI IN ŠTIRILETNIH STROKOVNIH ŠOLAH

► Prispavek predstavlja tipe vprašanj in nalog v aktualnih učbenikih za književnost/berilih z vidika razvijanja ključnih zmožnosti, pri čemer se omejuje predvsem na literarnoteoretično poglavje. Opozarja tudi na ovire za literarno komunikacijo v didaktičnem instrumentariju in prinaša nekatere ugotovitve o odnosu dijakov do berila/učbenika za književnost, ki jih lahko razberemo iz avtoričine raziskave o ključnih zmožnostih pri pouku književnosti v gimnaziji.

Uvod

V definiciji kultiviranega bralca¹ iz aktualnega učnega načrta za slovenščino so jasno izražene vsaj tri ključne zmožnosti, ki naj bi jih gimnazijec razvil do konca gimnazijskega izobraževanja: sporazumevanje v maternem jeziku, kulturna zavest in širše socialne zmožnosti.² Definicija poudarja tudi vrednostni sistem posameznika in družbe, s tem pa potrjuje že tradicionalno vzgojno vrednost, ki jo ima pouk književnosti (tudi na oblikovanje vrednot, kot so strpnost, samospoštovanje, spoštovanje, empatija, solidarnost ipd.).

Na razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku pomembno vplivajo učni pripomočki, kot so na primer multimedijske predstavitve, slikovno gradivo, glasbeni, filmski in gledališki posnetki, delovni zvezki, knjižno gradivo, še vedno pa ostaja berilo temeljno gradivo, namenjeno učencem pri sodobnem književnem pouku, ki je osredotočen na »usposabljanje dijakov za dejavno komunikacijo z literaturo« (Krakar Vogel 2004: 39). Dober učbenik za književnost ta cilj dosega le, če ima določeno informacijsko in didaktično vrednost, pri čemer pod pojmom informacijska vrednost razumemo vsebinski koncept, likovno-grafično in jezikovno podobo učbenika, didaktično vrednost učbenika pa določamo glede na to, kako učbenik spodbuja prenosniško-komunikacijske in spoznavno-sprejemne dejavnosti, s katerimi dosegamo cilje književnega pouka (Žbogar 2000: 16).

Analiza učbenikov za književnost v gimnazijah (po učnem načrtu za slovenščino iz leta 2008)

Zahteve sodobnih didaktičnih spoznanj upoštevajo tudi aktualna berila oziroma učbeniki za gimnazijske programe: *Svet književnosti*, *Branja in Umetnost*

¹ »To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost. Zato naj bi v predmaturitetnem izobraževanju pridobil pozitivne izkušnje srečevanja z besedno umetnostjo in zmožnost samostojnega branja raznovrstnih literarnih besedil. Ob branju naj bi izražal svoje doživetje, prepoznaval literarne lastnosti, podajal svoje razumevanje in vrednote nje ter znal literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednarodnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe.« (Učni načrt 2008: 42)

² Poimenovanje širše socialne zmožnosti povzemam po Boži Krakar Vogel.

besede. Učbenika *Svet književnosti* (izid pri založbi Obzorja v letih 2000–2003, posodobljena izdaja v letih 2009–2011) in *Branja* (izid pri DZS v letih 2000–2003, prenovljena izdaja v letih 2009–2011) sta že v prvotni izdaji pomenila veliko novost na področju didaktičnega pristopa, sodobna načela pa upošteva tudi *Umetnost besede* (izid pri založbi Mladinska knjiga v letih 2007–2010). Vsi trije učbeniki upoštevajo trenutno veljavni učni načrt za slovenščino (iz leta 2008). Medtem ko v *Branjih* in v *Svetu književnosti* podnaslov navaja, da je berilo namenjeno gimnazijam in štiriletnim strokovnim šolam, je *Umetnost besede* (z izjemo 1. zvezka) namenjena gimnazijam. Pri nastajanju vseh treh učbenikov je sodelovalo več avtorjev, praktikov in strokovnjakov za posamezna literarna področja. Kljub istim vsebinskim izhodiščem se med seboj razlikujejo po obsegu izbranih besedil ter po didaktičnem pristopu. Kot pomemben cilj izpostavljajo razvijanje ključnih zmožnosti, s tem pa sledijo učnemu načrtu za slovenščino iz leta 2008, ki kot pomembne naloge pouka poudarja razvijanje sporazumevalne zmožnosti (znotraj te tudi bralno in literarno zmožnost), kulturno zavest in izražanje, širše socialne zmožnosti z medkulturno zmožnostjo, pa tudi učenje učenja (utrjujejo različne strategije branja in učenja) in t. i. digitalno zmožnost (uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije), ki naj bi jih razvijali s strategijami, kot so medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, aktualizacija književnega sistema kot dela širšega družbenega dogajanja, spodbujanje različnih načinov kreativnega izražanja, razvijanje kritičnega mišljenja in kritičnega odnosa do medijev ipd. Nedvomno je v ospredju književnega pouka razvijanje sporazumevalne zmožnosti (znotraj te lahko govorimo o splošnobralni, literarnobralni in jezikovni zmožnosti), za intelektualni razvoj pa je posebej pomembno razvijanje kulturne zavesti, ki je pogosto tesno povezano z razvijanjem medkulturne zmožnosti. S postavljanjem slovenske literature v svetovni literarni sistem ter s primerjanjem tujih in domačih književnih del dijaki razvijajo tako kulturno kot medkulturno zavest. Za razvoj medkulturne zavesti namreč ne zadostuje poznavanje tujega jezika in tujih kultur, temveč je treba »vzpostaviti primerjalno razmerje, ki temelji na poznavanju lastne kulture in jezika« (Grosman 2004: 187). Meta Grosman pri tem poudarja vlogo učitelja, ki mladim ponuja zanimive medkulturne primerjave ter s tem spodbuja razmišljanje o razmerju med domačim in tujim, medkulturno razumevanje, strpnost, zblíževanje različnih kultur, po drugi strani pa tudi spoštovanje lastne kulture in drugih dosežkov na nacionalni ravni. Delo s književnimi besedili iz nacionalne in prevodne književnosti pri dijakih spodbuja razvijanje še drugih t. i. širših socialnih zmožnosti, ki se kažejo v toleranci in strpnosti do drugačnih vrednot, ver in narodnosti, v odklanjanju asocialnega vedenja, razvijanju empatije in solidarnosti, kritičnem sprejemanju medijev itd. Cilje dosejajo ob primerno izbranih besedilih, ki omogočajo različne medbesedilne in medpredmetne povezave ter ob preiščljenih in čim bolj raznovrstnih nalogah, ki razvijajo znanje, spretnosti in vrednote dijakov.

Sodoben učbenik za književnost naj bi torej poleg bralne in literarne zmožnosti razvijal tudi ostale ključne zmožnosti, ki jih posameznik potrebuje za svoj nadaljnji razvoj. V nadaljevanju si bomo na primeru literarnoteoretičnega poglavja ogledali, kako trenutno veljavni učbeniki z nalogami in vprašanji spodbujajo razvijanje različnih ključnih zmožnosti, in sicer glede na prenosniško-komunikacijske in spoznavno-sprejemne dejavnosti v vajah in nalogah, namenjenih razvijanju literarnobralne zmožnosti (doživljanje, razumevanje, sinteza z

vrednotenjem, utrjevanje in uporaba znanja), pa tudi glede na dejavnosti za razvijanje nekaterih ključnih zmožnosti po definiciji OECD (sporazumevanje v maternem jeziku, kulturna zavest in izražanje, širše socialne zmožnosti, digitalna zmožnost, učenje učenja).

Naloge in vprašanja v učbenikih za književnost z vidika razvijanja ključnih zmožnosti

Naloge in vprašanja v učbeniku so za razvijanje zmožnosti dijakov bistvenega pomena. Dijake vodijo k izražanju doživljanja besedila, k vsebinski, slogovni in jezikovni analizi, k vrednotenju, razmišljanju o besedilu, njegovem sporočilu, aktualnosti ipd. Spodbujajo jih k uporabi strokovnega literarnovednega izrazja, oblikovanju argumentov, spoštovanju mnenja drugih, k samostojnemu delu z besedilom, iskanju dodatnih informacij. Delo s konkretnimi besedili naj bi pri dijakih razvijalo pozitiven odnos do leposlovja ter v njih ohranjalo željo po branju umetniških besedil, s pomočjo ustreznega didaktičnega instrumentarija pa naj bi razvili literarnobralne zmožnosti, ki jim bodo pomagale razumeti in vrednotiti tudi književna besedila, s katerimi se bo srečeval kasneje v življenju.

Književni pouk se v 1. letniku gimnazije po učnem načrtu praviloma začne z uvodom v branje umetnostnega besedila in v literarno teorijo. Poglavje je v *Branjih* umeščeno na konec berila, v *Umetnosti besede* in *Svetu književnosti* pa na začetek. Med tipi vprašanj oziroma nalog v berilih ni bistvenih razlik in v večini spodbujajo dejavnosti, s katerimi razvijajo sporazumevanje v maternem jeziku, sistematično predvsem literarnobralne zmožnosti, nekoliko manj splošnobralno in jezikovno zmožnost. To je razvidno iz pregleda dejavnosti in primeri nalog iz učbenikov v nadaljevanju.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti³

Sporazumevalna zmožnost sestoji iz jezikovne, splošnobralne in literarnobralne zmožnosti, pri čemer razvita jezikovna in splošnobralna zmožnost še ne zagotavljata razvite literarnobralne zmožnosti. V skladu z Weinertovo definicijo ključnih zmožnosti vprašanja in naloge znotraj sporazumevalne zmožnosti razporejamo na tista, ki se nanašajo na znanje, spretnosti in vrednote oz. odnos.

³ Branja 1 – B1, Umetnost besede 1 – UB1; Svet književnosti 1 – SK1

Splošnobralna zmožnost

Znanje

poznavanje razlik med strategijami branja različnih zvrsti literarnega besedila

Primeri

- S kakšnimi pričakovanji o vsebini in obliki bi se lotili branja znanstvenofantastične povesti, zgodovinskega romana, avtobiografskega romana, satirične komedije? (B1: 406)
- Kako so brali književna besedila v starem in srednjem veku? Kaj si dandanes predstavljamo pod branjem? (SK1: 18)

Spretnost

branje književnih besedil, povezovanje, povzemanje, razbiranje bistva, poznavanje podrobnosti v besedilu

- Preberite odlomek iz Iliade (Hektorjevo slovo), najprej po tihem, potem pa naglas po vlogah. Nato rešite spodnja vprašanja in naloge: Ste odlomek bolje razumeli ob tihem ali ob glasnem branju? Zakaj? (B1: 412)



Vrednote/odnos

pozitiven odnos do branja kot učne dejavnosti in kot načina preživljanja prostega časa;
motivacija za branje

- Kaj menite o »pravica bralca«, navedenih ob robu? Jih razumete skupaj s pogoji ali ločeno? (B1: 402)
- Kako gledate na svoj dosedanji pouk književnosti? Ste pri njem razvijali zmožnost literarnega branja tako, da ste brali veliko raznovrstnih besedil, izražali svoje vtise, o njih razmišljali, soočali mnenja? Je to povečalo ali zmanjšalo vaše veselje do branja? Zakaj? Kaj ste pogrešali in kaj vas je najbolj spodbujalo, povečalo ali zmanjšalo vaše veselje do branja? Zakaj? (B1: 402)
- Preberite deset pravic bralcev, ki jih je zapisal francoski pisatelj Daniel Pennac v knjigi Čudežno potovanje, in premislite, ali bi bilo Pennacova pravila mogoče uvesti v šolo. Katere bi bile prednosti, katere slabosti? /.../ (UB1: 12)

Literarnobralna zmožnost

Primeri

Znanje

poznavanje mnogopomenske in fiktionalne razsežnosti literarnega besedila (v primerjavi z neumetnostnim besedilom)

- Ali za književno delo, v katerem nastopa literarna oseba z imenom in lastnostmi, ki so značilne za resnično osebo (npr. roman o pesniku Francetu Prešernu), lahko trdimo, da je izmišljeno? Kaj pa, če ustvarjalec v literarnem delu dosledno opisuje le dogodke iz svojega življenja? (UB1: 17)
- Preberite spodnje besedilo, ki povzema vsebino športne reportaže. /.../⁴ Ali ste besedilo doživeli kot pesem? /.../ Ali dejstvo, da je Šalamunovo besedilo v berilu obravnavano kot pesem, vpliva na vašo predstavo o tem, kaj je poezija? (UB1: 17)

poznavanje značilnosti različnih zvrsti literarnega besedila (lirika, epika, dramatika)

- Naštejte nekaj lirskih, epskih in dramskih besedil. /.../ Katere značilnosti so spodbudile vašo uvrstitev naštetih besedil v eno od treh skupin? (B1: 405)
- V katero književno zvrst sodijo naslednje vrste besedil: pravljica, roman, sonet, komedija? Katere poznate? Poznate še katere druge lirske, epske, dramske vrste besedil? (B1: 406)
- Razmislite, v katero vrsto ali zvrst spadajo Jurčičev Deseti brat, Prešernov Krst pri Savici, Cankarjeva Lepa Vida. (SK1: 11)

Spretnost

ubeseditve znanja o literaturi zvrsti (pripovedovanje, opisovanje, razlaganje, utemeljevanje)

- Kako bi zvrstno/vrstno opredelili naslednja besedila, ki ste jih spoznali v osnovni šoli: Krst pri Savici, Turjaška Rozamunda, Volkodlak, Pod svobodnim soncem ...? Kdo so avtorji teh besedil? Se še spominjate vsebine? Poskusite jih obnoviti. (B1: 406)
- Kaj razumejo nekateri znanstveniki pod literarnostjo? (SK1: 12)
- Pojasnite, kaj pomenijo pojmi pripovedovalec, literarna oseba, lirski subjekt, dramatikov in dramski subjekt. (UB1: 31)

prepoznavanje zgodovinskih, socialnih, kulturnih, ideoloških in psiholoških dimenzij besedila (postavljanje besedila v kontekst)

- Ali za polno bralsko doživetje in razumevanje in razumevanje zadostuje le branje ali potrebujemo še dodatne podatke o književnem delu? (UB1: 12)
- Kako vplivajo na sprejem književnega dela pri bralcih okoliščine nastanka (avtor, čas in kraj izida, založnik) in bralčevo zanimanje? (UB1: 12)
- V kakšni medsebojni odvisnosti so književni ustvarjalec, delo in bralec? (UB1: 12)
- Raziščite in na časovni premici predstavite pot knjige od ideje v avtorjevi glavi do knjižne police: nanjo napišite vse institucije, ki so pomembne pri njenem nastajanju, prodaji, široki javni dostopnosti ipd. Ali je knjižna polica vedno njena zadnja postaja? Za katere druge umetnosti je knjižno delo še lahko navdih in podlaga? (UB1: 13)

⁴ Naloga se nanaša na pesem Tomaža Šalamuna Šport.

Vrednote/odnos

iskanje estetske vrednosti besedil

- Ali naj bi posameznik z razvito bralno kulturo po vašem mnenju ne bral trivialne literature? (B1: 408)
- Naštejte nekaj besedil, ki po vašem mnenju spadajo v umetniško ali neumetniško literaturo. (SK1: 10)
- Ali za književna dela lahko trdimo, da je njihova umetniška vrednost povsem neodvisna od kraj in časa nastanka? (UB1: 18)
- Ali je dobra trivialna/nizka književnost lahko boljša od slabe visoke? Odgovor utemeljite s primeri. (UB1: 37)

Jezikovna zmožnost **Primeri****Znanje**

razumevanje jezikovnih značilnosti literarnega besedila (npr. preneseni pomeni, poseben ritem)

- Preberite zgornjo kitico Žebljarske še enkrat na glas. Katere glasovne figure slišite? Zakaj mislite, da so uporabljene? Katere posebne pomene zaznate? Ali lahko potrdite, da oblika prispeva k vsebinski moči besedila? (B1: 412)
- Ugotovite, v katerem odlomku imata jezik in slog večjo vlogo. Kje je več estetskih vrednot? (SK1: 16)

uporaba strokovne terminologije

- Na hitro zapišite sopomenke, ki se jih spomnite ob besedi književnost. Poskusite jih razložiti. Primerjajte svoje razlage s tistimi iz SSKJ. Zakaj menite, da pri pouku najpogosteje uporabljamo izraz književnost? (B1: 402)
- V SSKJ preverite pomen besede estetski. /.../ (B1: 404)

Spretnost

sporočanje o lastni interpretaciji besedila

- V govornem nastopu predstavite (interpretirajte knjigo, ki ste jo nazadnje prebrali za domače branje). (B1: 413)

pisanje neumetnostnega besedila

- O čem govorijo kritiki, ko pravijo, da je pri nas slaba bralna kultura? V obliki pisma bralcev nanizajte nekaj predlogov za njeno izboljšanje. Pišite tudi, če menite, da skrb za bralno kulturo ni potrebna. (B1: 402)
- Pravljičico Zrcalce skrajšajte in priredite v časopisno, radijsko ali televizijsko novico. /.../ V čem se je spremenilo vaše doživljanje snovi? Odgovor utemeljite. (UB1: 13)

pisanje poustvarjalnega besedila (npr. nova zgodbo, pesem, dramski prizor)

- Poskušajte Boccacciovo Novelo o bistroumni Filipi preoblikovati v dramski prizor. Katere prvine predloge ste spremenili, katere pa ohranili? (B1: 405)

Vrednote/odnos

sporočanje o doživljanju literarnega besedila

- Kako bi opisali občutke, ki vas navdajajo, kadar berete zanimivo besedilo? (B1: 400)
- Ste ob branju kakega besedila jokali, vas je bilo kdaj strah? Zakaj? (B1: 401)
- Izberite tisto antično delo, ki je na vas naredilo največji vtis, in razložite sošolcem, zakaj. (B1: 134)

Iz zgornjega pregleda vprašanj lahko ugotovimo, da dijaki ob uvodnih besedilih, ki so v večini dela sodobnejših avtorjev in naj bi bilo zato dijakom bližji in razumljivejši, ponovijo ali na novo spoznajo temeljne pojme, ki jih potrebujejo pri interpretaciji posameznega besedila. Raznovrstne naloge za razvijanje vseh sestavin ključne zmožnosti (znanje, spretnost, odnos) se nanašajo le na literarnobralno zmožnost. V literarnoteoretičnem poglavju je jezikovna

zmožnost vključena z nalogami za razvijanje spretnosti, ki so predvsem sporočanja narave (tvorjenje govornih in pisnih besedil), pogrešamo pa naloge, ki bi razvijale igrivost v izražanju (zmožnost rabe besednih iger, slogovno zaznamovanih besed). Tudi za razvijanje vseh sestavin splošne zmožnosti ni ustreznih nalog; nekaj več jih najdemo le za področje odnosa.

Razvijanje drugih ključnih zmožnosti z nalogami in vprašanji v literarnovednem poglavju

Nekatera vprašanja iz literarnovednega poglavja se nanašajo na tisti del učnega kurikula, ki ni neposredno povezan z interpretacijo besedila, pomembno pa prispevajo k razvoju splošne razgledanosti in oblikovanju bodočega izobraženca. Pri tem je največ pozornosti namenjeno razvijanju kulturne zavesti, kar lahko zaradi tradicionalnega pogleda na vzgojno vlogo književnega pouka tudi pričakujemo. Povezave literarnih vsebin z umetnostjo, kulturo in zgodovinskimi okoliščinami so že tradicionalno prisotne v srednješolskih učnih načrtih in posledično tudi v učbenikih za književnost.

Kulturno zavest aktualna berila spodbujajo z naslednjimi dejavnostmi:

Kulturna zavest

poznavanje temeljnih izraznih področij umetnosti in kulture (tudi popkulture)

poznavanje glavnih kulturnih del (vključno s popularno sodobno kulturo) lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine

umeščanje besedila v razvoj slovenske in svetovne književnosti

razumevanje kulturne in jezikovne raznovrstnosti v Evropi in drugih regijah po svetu

razumevanje pomena estetskih dejavnikov v vsakdanjem življenju

razpravljanje o književnih temah kot delu kulture

Primer

– Poznate kakšen muzikal? Kaj je zanj značilno?; Poznate tudi filmske žanre? Katere in kaj je za njih značilno?; Katere umetnosti poleg književnosti še poznamo? Katere so nastale v zadnjem stoletju? (UB1: 13)

– Naštejte nekaj svetovno znanih literarnih del s priznano umetniško vrednostjo. S čim so si po vašem mnenju zaslužila to priznanje? (B1: 404)

– Naštejte nekaj slikarskih, arhitekturnih, kiparskih del, ki veljajo za umetnostna. (SK1: 11)

– Katera likovna dela 20. stoletja so premikala meje našega razumevanja, kaj je umetniško delo? (UB1: 18)

– Prikažite razvoj književnosti po obdobjih. S katerimi pojmi si pomagamo pri periodizaciji? Kateri pomisleki se pojavljajo pri literarnozgodovinski periodizaciji? (UB1: 42)

– Poiščite, kateri izrazi se uporabljajo za poimenovanje književnosti v tujih jezikih. (UB1: 18)

– Predstavite nekaj ustreznih del, ki niso umetniška. Ali je razlika med enimi in drugimi zmeraj jasna? Kaj pomenita izraza »tendenčna« in »angažirana« književnost? (SK1: 10)

– Se vam zdi prav, da je danes književna snov lahko karkoli? Je svoboda umetniškega izražanja neomejena ali obstajajo tudi meje, ki bi jih morali upoštevati? (UB1: 31)

– Književnost je ena od umetniških zvrsti. Kaj jo bistveno razlikuje od drugih umetnosti? Kaj jo povezuje z njimi? (B1: 402)

– Izberite poljubno besedilo v teh Branjih (npr. iz del Hamlet, Antigona, Tristan in Izolda). Na spletu in v drugih virih raziščite, kako se uveljavlja v sodobni slovenski kulturi. Kdaj je bilo nazadnje prevedeno v slovenščino, koliko odrskih uprizoritev, filmskih upodobitev, uglasbitev, slikarskih del, nemara celo oglasov je doživelo? Je tudi predmet

	<p>pogovora med mladimi? Kaj sklepate iz svojih ugotovitev, bi ga lahko uvrstili v sodobno kulturo? (B1: 404)</p> <p>– Kakšno je razmerje književnosti do drugih umetnosti? Kako je povezana z glasbo? (SK1: 10)</p>
upoštevanje in uživanje v umetnostnih delih	<p>– Ob konkretnih primerih predstavite, kakšne spoznavne, moralne ali praktične naloge ima lahko kaka umetnina (roman, film, stavba). Kaj se vam zdi na teh primerih estetsko? (SK1: 11)</p> <p>– Ali bi želeli, da bi pri pouku obravnavali le književna dela, ki so priljubljena pri širokem krogu bralcev, ali le besedila iz nekega obdobja ali zvrsti? (UB1: 25)</p> <p>– Ali raje prebirate starejša ali sodobna literarna dela? Zakaj? (UB1: 42)</p>
primerjanje ustvarjalnosti posameznega ustvarjalca z drugimi načini ustvarjalnega izražanja	<p>– Kaj menite, da dela prevajalec? Poznate kakšnega slovenskega književnega prevajalca? Po kom je dobila ime Sovretova nagrada in komu jo podeljujejo? (B1: 407)</p> <p>– Kaj pomeni književnost za slikarstvo in kiparstvo? Kakšne so njene zveze z gledališčem in s filmom? Razmislite, katera umetnost je najmanj odvisna od književnih besedil. (SK1: 10)</p>
samoizražanje (besedno, glasbeno, likovno itd.) skozi različne medije	<p>– Zapišite skupaj nekaj ljudskih in ponarodelih pesmi. Pomagajte si z ustrezno pesmarico, lahko pa pobrsate tudi po medmrežju. (B1: 408) /.../ Zamislite si glasbeno spremljavo. Kakšna bi bila? (B1: 404)</p>

V poglavju, ki uvaja gimnazijce v dejaven stik s konkretnimi besedili, so le posamezne dejavnosti, ki spodbujajo razvoj drugih zmožnosti že z dikcijo v nalogi, na primer:

Dejavnost	Primeri
zmožnost sodelovalnega/ skupinskega dela	<p>– Razdelite se v skupine po tri. Nekaj trojic naj v berilu poišče in prebere v poglavju o antični književnosti vse dele spremnega besedila, ki sodijo v literarno teorijo, druge trojice pa naj poiščejo dele poglavja, ki sodijo v literarno zgodovino, tretje pa tiste dele, ki bi jih uvrstili v šolsko interpretacijo. Trojice naj se nato združijo, ugotovitve primerjajo in o njih poročajo sošolcem. (B1: 413)</p>
poznavanje ciljev učenja (namena branja)	<p>– Katere zmožnosti nam pomaga razvijati pouk književnosti? (UB1: 12)</p>
poznavanje možnosti, ki jih za pridobivanje književnega znanja nudi medmrežje	<p>– Kako na literarna in polliterarna besedila vplivajo sodobne informacijske tehnologije (kako npr. na pisanje dnevnikov vpliva pojav t. i. blogov)? Katere nove vrste so spodbudile? (UB1: 18)</p>
kritična uporaba informacij za potrebe književnega pouka, pridobljenih v medmrežju	<p>– Na spletu poiščite več podatkov o Grigorju Vitezu. Čemu je namenjena literarna nagrada, ki nosi njegovo ime? (UB1: 13)</p> <p>– Na medmrežju poiščite spletne strani s književnimi besedili in poskusite odgovoriti na naslednja vprašanja. /.../ (UB1: 18)</p> <p>– Obiščite spletne strani knjižnic, založb in knjigarn ter se pozanimajte, kateri (slovenski) avtor in žanr trivialne literature sta trenutno najbolj priljubljena. (UB1: 39)</p>
kritičen in preiščen odnos do uporabe sodobne informacijske tehnologije	<p>– Razmislite, ali grozi književnosti, kakršno poznamo danes, zaradi novih informacijskih tehnologij počasen zaton. (UB1: 18)</p>

Prvi dve dejavnosti razvijata različne zmožnosti: branje metabesedil o literaturi, razpravljanje o prebranem, upoštevanje mnenja drugih, zmožnost

sodelovanja v skupini (tudi pomoč sošolcem pri razumevanju besedila) in izkoriščanja prednosti takšnega dela. Zadnji trije primeri se nanašajo na dejavnosti, s katerimi dijaki razvijajo digitalno zmožnost za potrebe književnega pouka (iskanje in branje ustreznih spletnih strani, kritični razmislek o sodobnih tehnologijah itd.).

Primerjava citiranih nalog pokaže, da so vsa tri berila zasnovana tako, da dijaki ob njih razvijajo različne zmožnosti. V *Svetu književnosti* in *Branjih* predvsem sporazumevalne zmožnosti (splošnobralne, literarnobralne in jezikovne), kulturne in medkulturne, ostale pa nekoliko manj. Čeprav v nobenem izmed učbenikov ni eksplicitno poudarjenih drugih zmožnosti, ki naj bi jih razvijali pri književnem pouku, pa sta vsaj učenje učenja in zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (digitalna pismenost) kroskurikularni zmožnosti in ju dijaki razvijajo prav pri vseh učnih predmetih, torej tudi pri slovenščini. Pri književnem pouku ob delu z umetnostnimi in neumetnostnimi besedili spoznavajo bralne in učne strategije, spoznavajo različne vire znanja in se jih učijo uporabljati, pri čemer razvijajo kritičnost do posameznih virov. Ob branju najdaljših besedil (romanov) razvijajo vztrajnost, ob delu v skupinah ali dvojicah se navajajo na sodelovanje in izmenjavo pridobljenega znanja ter tako razvijajo socialne veščine, razvijajo zavest o pomenu organizacije lastnega učenja ipd.

Pri pouku književnosti je sicer učbenik temeljni učni pripomoček, vendar pa ni edini. V zadnjem času se močno povečuje zlasti vpliv medmrežja, kar se kaže tudi v pristopu založb, ki izdajajo učbenike za književnost. *Svet književnosti* (založba Obzorja) ostaja sicer nekoliko bolj tradicionalen, *Branja* (založba DZS) in *Umetnost besede* (založba Mladinska knjiga) spodbujata k uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij: *Branja* vabijo srednješolce k uporabi Vedeža, izobraževalnega e-portala založbe DZS, *Umetnost besede* pa ponuja spletni projekt Mladinske knjige *Umetnost besede, Virtualni svet književnosti*.

Ovire za literarno komunikacijo v didaktičnem instrumentariju

Pri analizi didaktičnega instrumentarija v berilih/učbenikih za književnost ne moremo spregledati nekaterih elementov, ki otežujejo dijakovo komunikacijo z literarnim besedilom.

Zaviralno lahko učinkuje jezikovna in terminološka neusklajenost z recepcijskimi in kognitivnimi sposobnostmi dijakov (npr. prezahtevna besedila, uporaba tujk, neupoštevanje predznanja). Ob literarnih besedilih so namreč sestavni del učbenika tudi didaktično podane znanstvene in strokovne vsebine. Naloga razlagalnega dela učbenika je, da osmisli literarno besedilo oziroma olajša recepcijo in interpretacijo literarnega besedila. Pri pripravi didaktičnega instrumentarija je torej treba paziti na možne jezikovne ovire, ki se pojavljajo zaradi pogoste rabe neznanih besed, pojmov, podatkov ipd. (Benjak, Požgaj Hadži 2008).

V učbeniku *Svet književnosti* (2009) je dijakom v poglavju o antični književnosti zastavljeno vprašanje: »Kaj veste o grški filozofski prozi, na primer o

Platonovih dialogih?» (SK 1: 22), na katero petnajstletnik ne bo imel odgovora, saj vprašanje presega njegove recepcijske zmožnosti, verjetno tudi njegove bralne interese v 1. letniku srednje šole. Jezikovno oviro predstavljajo izrazi iz filozofije, kot so »skeptični duh helenistične filozofije«, »epikurejstvo«, »stoicizem«, »etos« (SK 1: 23), saj tudi ob pomoči slovarja tujk večina dijakov 1. letnika teh besed ne more razumeti in se jih bodo naučili le za ocenjevanje znanja. V nasprotju z zmožnostmi dijakov 1. letnika so dolge in zapletene povedi:

Višja ali visoka – sem spada zlasti t. i. klasična (prvorazredna ali prvovrstna) literatura – zajema besedila, ki vsebujejo velike spoznavne, moralne in estetske vrednote, predvsem pa odlike umetniškega dela, ki jih začutimo ob povezanosti teh vrednot v eno samo dognano celoto, katere učinek je zares velik, dolgotrajen in splošno veljaven. (SK 1: 15)

Zaviralne so naloge, ki precenjujejo literarnoteoretično znanje dijakov:

Obnovite svoje znanje o silabičnem verzu. Skušajte pojasniti, zakaj je slovenski verz pretežno akcentuacijski, ne pa kvantitativen. (SK 1: 27)

Težave predstavljajo naloge, ki se ne nanašajo na besedila v učbeniku:

Pomislite, v katero vrsto ali zvrst spadajo Jurčičev Deseti brat, Prešernov Krst pri Savici, Cankarjeva Lepa Vida. (SK 1: 13)

Izberite nekaj verzov iz angleške, nemške, francoske, italijanske, ruske ali hrvaške poezije in določite, v kateri tip verza spadajo. Zakaj spadajo slovenski verzi praviloma med akcentuacijske? Kaj si predstavljate pod pojmom svobodni verz in ritmizirana proza? (SK1: 15)

Avtorji učbenika *Umetnost besede* so se takšnim težavam izognili s tem, da so vsaj besedila za primerjavo vključili v vprašanje oziroma nalogo, *Branja* pa zaradi antologijske zasnove in aktualizacijskih besedil na koncu posameznega poglavja omogočajo primerjave, ki jih je mogoče narediti brez poseganja po drugih virih.

Predvsem v učbeniku Svet književnosti je veliko vprašanj in nalog reproduktivnega tipa, premalo pa takšnih nalog, ki bi spodbujale razpravo o besedilu, ustvarjalno delo ipd. Več takšnih nalog je v *Umetnosti besede*, pri čemer izstopajo zlasti tiste, ki spodbujajo medijsko aktualizacijo besedila. Čeprav so takšne naloge za dijake verjetno zanimive, pa lahko postane nedosegljivost predlagane medijske predelave literarnega besedila zaviralni dejavnik (npr. Kubrikove Odiseje 2001).

Na literarno-didaktično komunikacijo negativno vplivajo premalo natančna, nejasna vprašanja:

Opišite nekaj ljudi, za katere menite, da imajo visoko stopnjo bralne kulture. Ste vi med njimi? (B1: 402)

Poznate kakšen muzikal? Kaj je zanj značilno? Poznate tudi filmske žanre? Katere in kaj je zanje značilno? (B1: 406)

Kako je z epom pri Slovencih? (SK 1: 34)

Kakšni se vam zdijo opisi bojev? Kratki in površni ali dolgi in podrobni? (UB1: 124)

Prva naloga je dijakom lahko dvoumna, saj ni nujno, da bodo v opis vključili tudi sporočilo o bralni kulturi. Pri jezikovnem pouku se namreč dijaki naučijo, da je opis predstavitev zunanosti neke osebe, predmetnost ali pojava. Na drugo in tretje vprašanje bo lahko hitro odgovoril (nikalno), čeprav je težišče naloge na drugem vprašanju. Na predzadnje vprašanje dijak lahko odgovori na primer s pridevnikom slabo, dejavnega stika z besedilom pa ne spodbujajo niti vprašanja, ki sama ponujajo odgovore. Nejasna, prezahtevna, nerešljiva vprašanja in naloge zahtevajo učiteljevo intervencijo, zlasti pri samostojnem delu pa je ta potreba iz različnih razlogov prezrta. Težave nastopijo tudi pri razlagalnem delu – dijaki o pomenu njim tujih besed (pri tem ni nujno, da gre za tujke ali strokovne izraze) sklepajo iz konteksta, to pa ne prispeva k razvijanju sporazumevalnih in drugih zmožnosti.

Ugotovitve o pristopu k razvijanju ključnih zmožnosti v aktualnih učbenikih za književnost

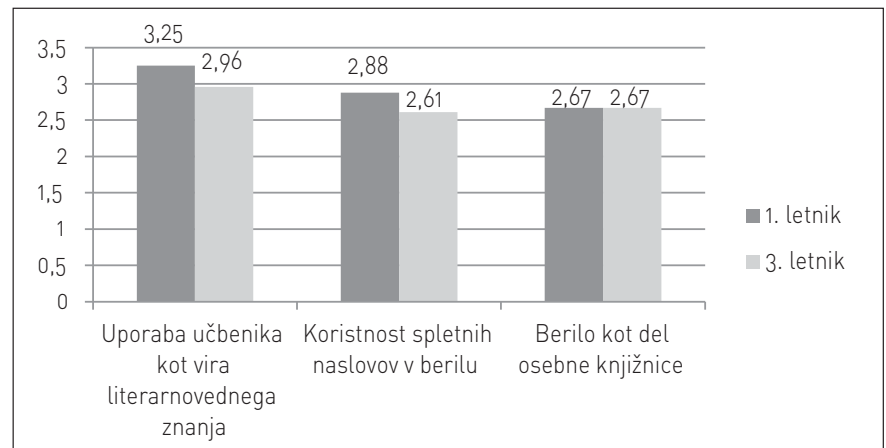
Vsi trije učbeniki za književnost sledijo konceptu razvijanja ključnih zmožnosti, in sicer tako pri izboru besedil kot pri didaktičnem instrumentariju. Literarnovedno poglavje služi tudi kot motivacija za razmislek o branju nasploh ter o mestu besedne umetnosti med ostalimi umetnostmi. Literarnovedne informacije, značilne za posamezno besedilo, dobijo ob konkretnih besedilih. Literarna besedila so umeščena v kontekst (zgodovinske okoliščine, literarnozgodovinske okoliščine, informacije o avtorju), opredeljen je vpliv na kasnejša obdobja ter na druge umetnosti. Naloge in vprašanja so namenjena utrjevanju znanja, razvijanju spretnosti in pozitivnega odnosa do literature in umetnosti nasploh.

Čeprav je v berilih največ pozornosti posvečene sporazumevanju v maternem jeziku (znotraj tega poleg literarne še bralni in jezikovni zmožnosti), omogočajo tudi razvijanje kulturne zavesti: dijaki primerjajo besedila, avtorje, spoznavajo kulturne in zgodovinske okoliščine, vplivnost besedila na druge umetnosti, širijo znanje ob slikovnem gradivu v berilu ipd.

Berila se razlikujejo po vključevanju spodbud k uporabi sodobne tehnologije za iskanje in obdelavo informacij o književnosti. V *Svetu književnosti* jih skorajda ni, nekoliko več jih je v *Branjih* (Kaj veste o arheoloških odkritjih v zvezi s Trojo (Ilionom)? Poiščite v strokovni literaturi ali na medmrežju in se pogovorite o tem tudi pri uri zgodovine. (B1: 134)), pogostejša napotitev na splet pa je prisotna v *Umetnosti besede* (UB 1: 132). Pričakovali bi, da bo vključevanje sodobnih informacijskih možnosti v pouk književnosti dijakom zanimivo, vendar pa raziskava o ključnih zmožnostih⁵ pri pouku književnosti, ki je v letih 2011 in 2013 potekala na nekaterih slovenskih šolah, v nasprotju s pričakovanji kaže, da spogledovanje snovalcev učbenika s tehnologijo na dijake ne naredi posebnega vtisa. V sklopu vprašalnika Digitalna zmožnost – dejavnosti so ocenili svoje zmožnosti na področju uporabe IKT zelo visoko (srednja ocena sklopa, ki se nanaša na poznavanje Cobissa, iskanje e-besedil, e-virov, uporabo urejevalnika besedil in izdelavo e-prosojnic je bila v 1. letniku 4,4; v 3. letniku 4,3), odnos do uporabe IKT za področje književnosti pa presenetljivo nizko z oceno 2,5 v 1. letniku in z oceno 2,3 v 3. letniku. V dveh letih

⁵ Raziskava, ki jo izvaja avtorica pričujočega prispevka, je potekala na isti populaciji v razmiku dveh let.

dijaki niso spremenili mnenja niti o lastni digitalni zmožnosti niti o svojem odnosu do IKT na področju književnosti. Nekoliko višje od ostalih trditev v sklopu digitalne zmožnosti ocenjujejo ravno koristnost spletnih naslovov v učbenikih za književnost. Nizke so tudi ocene pri trditvah, ki se nanašajo na uporabo berila oz. učbenika za književnost kot vira literarnovednega znanja in na mesto berila v osebni knjižnici. Iz primerjave v razmiku dveh let lahko ugotovimo, da je odnos gimnazijcev do berila kot učne knjige pod pričakovanji.



↘ Slika 1: Primerjava povprečnih ocen trditev o berilu iz leta 2011 (N = 654) in 2013 (N = 582).

Na odnos do berila/učbenika za književnost morda vpliva sistem učbeniškega sklada, ki temelji na izposoji in učbenikov učenci/dijaki ne dobijo v trajno last. Tako v učbeniku ne smejo podčrtati ali dopisati pomembne informacije, kaj šele pripisati kratkih odgovorov na vprašanja k besedilu. V luči tega je pravzaprav zanimivo, da se vsaj ocena dijakov o primernosti berila kot dela osebne knjižnice v dveh letih ni znižala.

Gotovo je odnos dijakov do učbenika odvisen od učiteljevih spodbud, kot je od učitelja odvisno tudi, ob katerem učbeniku in kako bodo dijaki razvijali svoje zmožnosti. Še posebej je to pomembno za razvijanje tistih zmožnosti, ki niso neposredno povezane z doživljanjem, razumevanjem in vrednotenjem obravnavanega literarnega besedila. Od učiteljevega stila vodenja je odvisno, ali bo izkoristil didaktični instrumentarij učbenika za spodbujanje samostojnega dela, ali bo njegovo delo predvsem usmerjevalno, ali bo dijake spodbujal k razpravi o besedilu in reševanju problemov ali se bo omejil le na naloge, ki se nanašajo na literarno znanje, dijaki pa bodo čakali le na njegovo razlago in jo po možnosti poslušno zapisali (in kaj kmalu pozabili).

↘ POVZETEK

Prispevek predstavlja berila za 1. letnik srednjih šol (zlasti gimnazije) predvsem z vidika ključnih zmožnosti, ki jih je mogoče razvijati z vprašanji in nalogami v berilih/učbenikih za književnost. S pomočjo razdelitve vprašanj po posameznih ključnih zmožnostih je mogoče ugotoviti, da trenutno veljavni učbeniki za književnost spodbujajo zlasti sporazumevalno zmožnost, v nekoliko večjem deležu tudi kulturno zavest, manj pa ostale ključne zmožnosti, ki so ravno tako izpostavljene v učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji in štiriletnih strokovnih šolah. S pogostejšim opozarjanjem na medijske predelave in navajanjem na uporabo IKT izstopa berilo Umetnost besede, vendar pa iz raziskave o ključnih zmožnostih pri pouku književnosti v gimnaziji mogoče razbrati, da to na dijake še ne naredi posebnega vtisa.

↘ Viri in literatura

- Ambrož, Darinka idr., 2011: *Branja 1*. Ljubljana: DZS.
- Benjak, Mirjana, Požgaj-Hadži, Vesna, 2008: Sprečavanje komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti, *Lahor* 3/5: 53–65. [online]. [uporabljeno 16. 5. 2013]. Dostopno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=2779.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kos, Janko, 2009: *Svet književnosti 1*. Maribor: Obzorja.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Laš, Klemen idr., 2007: *Umetnost besede. Berilo 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- *UČNI načrt. Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija* [2008]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. [uporabljeno 11. 5. 2013]. Dostopno na URL http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf.
- Žbogar, Alenka, 2000: Srednješolski učbeniki za književnost od 1975 do 1999. *Slovenščina v šoli* 6. 13–21.

Lidija Golc, Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Ljubljana

TRAGIKOMEDIJA AKVARIJ EVALDA FLISARJA V SREDNJI ŠOLI

▷ Članek predstavlja izkušnje ob pouku dramatike v Srednji strokovni šoli v Ljubljani, posebej korake ob analizi tragikomedije Akvarij Evalda Flisarja.

Dramatika v četrtem letniku

Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje¹ v četrtem letniku za analizo dramskih besedil predlaga izbirna besedila (str. 51: Dominik Smole: Antigona; Primož Kozak: Legenda o svetem Che; Milan Jesih: Grenki sadeži pravice; Drago Jančar: Veliki briljantni valček; Matjaž Zupančič: Vladimir), vendar v Splošnih didaktičnih priporočilih navaja: »Pokazalo se je tudi, da besedil ni smiselno deliti na obvezna in izbirna, pač pa kot vsebino ponuditi širok izbor reprezentativnih besedil, med katerimi učitelj izbira glede na svoje naslovnike, tako da bodo uresničeni cilji.« To priporočilo upoštevajo tudi veljavni učbeniki.

Generacija, ki je lani na naši šoli zaključevala 4. letnik programa farmacevtski tehnik, je s svojim odnosom do dela (interes, sodelovanje, tekmovanje za Cankarjevo priznanje, projekt Film v srednji šoli) dokazala, da je pripravljena na zahtevnejše delo tudi z dramskim besedilom.

Lani še nismo poznali ne Flisarjeve tragikomedije Vzemi me v roke ne naj-novejše Komedije o koncu sveta, nagrajene tudi z Grumovo nagrado 2013, pač pa je 2010. leta v knjižni obliki izšel avtorjev Akvarij, ki so ga igrali v PGK (Prešernovem gledališču Kranj). Knjiga je bila tudi izhodišče za delo v dveh četrth letnikih (4. Fa in 4. Fb).

Pojem *sodobna slovenska dramatika* smo uvedli s časovno umestitvijo (po letu 1950), pestrostjo smeri in gledaliških praks, pri čemer smo poudarili začetni vpliv socialnega realizma, eksistencializma oziroma književnosti absurda, modernizma in postmodernizma. Izpustili smo delitev na rodove (prevojnina in medvojna generacija, prvi in drugi povojni rod, tretja povojna generacija) in opozorili na eksistencialistično, poetično in absurdno dramo.

¹ Srednje strokovno izobraževanje (SSI), katalog znanja, slovenščina, določil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje na 126. seji dne 26. 11. 2010.



Letos smo podrobneje obravnavali le Veliki briljantni valček in komedijo Moj ata, socialistični kulak, interpretativno pa smo brali odlomke (in predstavili besedila) iz dram Antigona (Dominik Smole), Žabe (Gregor Strniša), Ana (Rudi Šeligo), Vladimir, Hodnik (Matjaž Zupančič). Ker tekoče šolsko leto poučujem le en četrti letnik, dela v paralelki ni bilo mogoče preverjati in primerjati. Vsekakor so najlepše sprejeli komedijo Moj ata, socialistični kulak in dramo Hodnik, prvo zaradi simpatičnih oseb in humorja, drugo zaradi aktualne intimne tematike in kritičnega odnosa do resničnostnih šovov. Lani smo tem dramskim besedilom dodali še Akvarij.

V pisnih izdelkih dijaki izražajo odpor ali vsaj nelagodje ob temi nasilja v literarnih besedilih, morda tudi zato, ker smo se pred dramatiko ukvarjali z vojno temo v slovenski noveli in romanu po drugi svetovni vojni.

Tradicija na šoli: šov domačih branj in kulturni dan

Dramsko besedilo je literarno besedilo, namenjeno branju, hkrati pa je lahko izrečeno tudi na odru kot sestavni del uprizoritve. Sprejemnik drame je zato trojen: sestavljajo ga bralci drame, režiser s svojo gledališko ekipo in gledalci uprizoritve.² Dijaki se z dramskimi besedili seznanjajo z uprizoritvami v razredu, z ogledi videoposnetkov, z glasnim branjem po vlogah in (preredko) s skupnim ogledom gledaliških predstav. Seveda nobena od navedenih možnosti ne more nadomestiti živega stika s predstavo. Živi stik z uprizoritvami na šoli nima tradicije le pri pouku, v šolski dvorani SŠFKZ so si dijaki dve leti zaporedoma ogledali uprizoritve ljubezenskih prizorov iz Romea in Julije, Tartuffa, komedije Ta veseli dan ali Matiček se ženi in Nore; pravi gledališki dogodek, ki ga še danes omenjajo. V okviru lastnega projekta Šov domačih branj jih je na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo režirala kolegica Petra Vončina.

Ker so ogledi gledaliških predstav zunaj šole redki (razen abonentov ali članov gledališkega krožka gredo vsi dijaki v gledališče le za kulturni dan), morajo biti skupinski ogledi res temeljito pripravljene, brez refleksije pa bi izzveneli v prazno.

Letos smo si na SŠFKZ za drugi kulturni dan 27. 2. 2013 v Drami ogledali komedijo Vinka Möderndorferja Nežka se moži v režiji Jake Andreja Vajevca; priprava je obsegala ponovitev osnovnih literarnih pojmov o dramatiki, Linhartove komedije Ta veseli dan ali Matiček se ženi, doslej obravnavanih dramskih besedil, delovni list z vprašanji, ozaveščanje vedenja v gledališču.³ Ogledu so sledili pogovori, pisanje metabesedil, tudi poročil.⁴ Vsi spremljevalci in dijaki so gradiva dobili na svoje elektronske naslove, dijaki četrtilnih letnikov tudi preglednico dramskih besedil, s katerimi so se v srednji šoli že srečali. Ta preglednica razen podatkov o avtorjih in besedilih obsega tudi obravnavane pojme in teme.

Pogoji večšega literarnega branja veljajo tudi za večšega gledalca, predstavo je najbolje videti, o njej razmišljati in se pogovarjati o njej, svoje poglede utemeljevati in jih primerjati z drugimi pogledi, gledati zahtevne in manj zahtevne predstave. Vsaka ura temeljite priprave je poplačana z večjo zmožnostjo gledališkega branja.

² Pezdirc Bartol, Mateja, 2010: Najdeni pomeni. Empirične raziskave recepcije literarnega dela, str. 133.

³ Glej delovni list: Ogled predstave Nežka se moži, drama, SNG, Ljubljana, 26. in 27. 11. 2012.

⁴ Glej poročilo: Nežka se moži, Maša Škafar, Klara Gorišek, 3. Za.

Natančno načrtovano delo v razredu poteka hitreje, odziv dijakov je boljši, kadar sta jim besedilo in/ali uprizoritev blizu. Z lažjimi predstavami, ki jim posvetimo veliko analitične energije in dovolj časa za pogovor, nekatere dijake zagotovo pripeljemo k zahtevnejšim predstavam, nekatere pa tudi v poklic, blizu gledališču.

Primer dela z dramskim besedilom v prvem letniku: Kok ti men zdej dol visiš⁵

Analiza dramskega besedila v prvem letniku je za to generacijo dijakov na primer bila takale (ogledali smo si predstavo Kok ti men zdej dol visiš, posnetek predstave Mladinskega gledališča Ljubljana, režija Vito Taufer). Večina je bila predstavo prvič videla že v osnovni šoli.

Prva ura

Pogovor o branju in bralnih navadah, literarnih zvrsteh in vrstah: Kdaj ste nazadnje videli predstavo v gledališču, kinu? Poznate kako knjigo, po kateri je nastala gledališka ali filmska predstava? Primerjajte knjigo in predstavo.

Druga ura

Kaj je sigledal.org? Ogled in predstavitev portala.

Pogovor o dramatiki. Katera besedila ste gledali, kako ste jih doživeli, katera so vam bila všeč? Zakaj? Na spletnem portalu sigledal.org raziščite pojme: dramsko/glasbeno/lutkovno/plesno/ulično gledališče, gledališče za otroke in mladino, mejne oblike gledaliških praks.

Pogovor o bralni zmožnosti in bralni kulturi: Kako si pridobiš večino literarnega branja? Kdo je razmišljujoči bralec? Za koga lahko rečemo, da ima bralno kulturo? Kako ste doslej razvijali svojo zmožnost literarnega branja?

Tretja ura

- a) Slovenska gledališča, gledališče v mojem kraju (Govorni nastopi)
- b) Predstava, ki me je prevzela – zakaj? (Pogovor)

Četrta ura

Z dijaki ob znanih in neznanih besedilih ponovimo in uzavestimo razliko med liriko, epiko in dramatiko.

Peta in šesta ura

Ogled gledališke predstave.

Sedma ura

Pogovor, metabesedilo.

⁵ Uprizoritev in besedilo je obravnavala podpisana (z istimi dijaki kot Akvarij) v šolskem letu 2007/8.

Osma ura

Branje esejev, komentiranje.

Dijaki melodijo ansambla Hudo še vedno prepevajo.

Izkušnja me je naučila, da prve ure, posvečene dramatiki, ni dobro podleči časovnemu diktatu učnega načrta, saj se dijaki ravno prve ure odprejo za sprejemanje, doživljanje obravnavanega. Z napotki prepoznavajo posamezne sestavne dele drame, primerjajo besedilo in uprizoritev, aktualizirajo. – Predvsem so zelo ponosni na gledališča v svojih rojstnih krajih (večina naših dijakov je Neljubljčanov), s predstavitvijo »svojega« gledališča vedno izpostavijo še kakšno predstavo, ki so jo v njem videli, »svojega« igralca oziroma igralko. Odkrijemo tudi abonente in zbiralce gledaliških listov.

Primer dela z dramskim besedilom v četrtem letniku: Akvarij⁶

Menim, da je vsaj v četrtem letniku treba ozavestiti različne gledališke prakse (profesionalna gledališča, gledališče scenskih umetnosti: plesno, gibalno, fizično, performansi; improvizacijsko gledališče, poulično, lutkovno, komercialna gledališča).

Dijake spodbudim, da opišejo svoje osebne izkušnje, predstavimo slovenske gledališke festivale (Borštnikovo srečanje, Teden slovenske drame, Dnevi komedije, Ana Desetnica, Linhartovo srečanje) in nagrade.

Skupaj lahko odkrivamo, kako se razvija naše »branje gledališča«. Lepo izkušnjo imam s takim branjem v četrtem letniku (drama Hodnik Matjaža Zupančiča), o čemer sem bila pisala v Slovenščini v šoli leta 2009. Takrat nam je Drama velikodušno posodila gledališke liste za delo v razredu.

Dijake je v besedilu Akvarij (Sodobnost International, 2010), ki ga žal večina ni videla tudi na odru, najbolj pritegnilo troje: eden od protagonistov, nečak Damjan, s katerim so se nekateri identificirali, drugi pa so bili do njega zelo kritični; Konradova humorna plat (prehranjevanje, gledanje televizije) ter navezovanje na film.

Pred analizo z delovnega lista so slišali govorne nastope sošolcev o filmu Casablanca, o vsebini Akvarija (z oznako oseb) ter o Evaldu Flisarju. Dijaki so besedilo prebrali doma, v šoli pa v parih izpolnjevali spodnji delovni list.

Opis delovnega lista za dijake Evald Flisar: Akvarij⁶

Delovni list je sestavljen tako, da obsega motivacijo, podatke o avtorju, napoved besedila, njegovo umestitev, razčlenjevanje, sintezo in vrednotenje ter nove naloge. Slikovno gradivo so mi prijazno posodili v Slovenskem gledališkem muzeju in v knjižnici AGRFT.

Delo je potekalo takole

⁶ Delovni list za dijake: Evald Flisar, Akvarij.

Prva ura

Motivacija iz romana Evalda Flisarja: Popotnik v kraljestvu senc. Predstavitev knjige Akvarij.

Druga ura

Govorna nastopa: film Casablanca, tematika in povzetek tragikomedije Akvarij.

Tretja ura

Oznaka oseb in zgradba tragikomedije.

Četrta ura

Interpretativno branje 6. prizora 1. dejanja, razčlemba.

Peta ura

Simbolika: naslov Akvarij, casa blanca (prazna hiša), Mark Avrelij.

Šesta ura

Primerjave, iskanje naslovov za pisanje eseja, na primer: Ribe umrejo v trenutku, ko nehajo plavati.

Sedma in osma ura

Ponavljanje in utrjevanje.

Po delu z učnim listom, ki so ga dijaki deloma reševali tudi doma, smo se ustno pripravili na pisanje spisa. Že v pripravi so Akvarij primerjali z naslednjimi dramskimi besedili: Boris Kobal: Afrika ali Na svoji zemlji (komedijo smo obravnavali prejšnje šolsko leto), Matjaž Zupančič: Hodnik, Drago Jančar: Veliki briljantni valček. Izhodišča primerjav so bila: posebneži v zaprtem prostoru, neprestano gledanje enega filma, beg pred realnostjo, resnica in videz.

Po pogovorih ob delovnem listu smo analizirali še dva vprašalna lista za ustni del poklicne mature, in sicer en vprašalni list o obravnavanem dramskem besedilu (umetnostno besedilo, UB) in en vprašalni list o poročilu s Tedna slovenske drame (neumetnostno besedilo, NB, kratica OŽB 3 pomeni učbenik za književnost Odkrivajmo življenje besed 3). Z odgovori na vprašanja smo preverili informativno, interpretacijsko in vrednotenjsko poznavanje tematike.

Ustni del poklicne mature, vprašalna lista za preverjanje dramatike

V četrtem letniku dijake pripravljamo na ustni in pisni del poklicne mature, torej na pisanje vodene in samostojne interpretacije ter na ustni del preverjanja znanja na poklicni maturi.

Priprave so pravzaprav povzemanje razlage in preverjanj pri pouku, vendar dijaki potrebujejo tudi konkretne primere. Ker dramatiko obravnavamo proti koncu šolskega leta, smo z delom ob naslednjih dveh listih utrjevali pravkar obravnavano besedilo Akvarij in se z analizo vprašalnih listov pripravljali tudi na maturitetno preverjanje. Prvi vprašalni list obsega delo z Akvarijem (umetnostno besedilo)⁷,

drugi časopisno poročilo (neumetnostno besedilo) s Tedna slovenske drame (v Kranju, 2012)⁸.

Za delo smo porabili dve šolski uri, brez snemanja.

Izkušnja s celovito interpretacijo dramskega besedila je zahtevala veliko priprav, ki so obrodilezainteresirano delo v razredu, kar ne bi bilo mogoče, če besedilo za dijake ne bi bilo aktualno (navezovanje na film, televizijo, identifikacija z Damjanom, humor).

↳ POVZETEK

Članek predstavi delo z dramskim besedilom v srednji šoli: primer korakov analize v prvem letniku z uprizoritvijo prevedene londonske uspešnice Kok ti men zdej dol visiš Marka Ravenhilla, v četrtem pa z besedilom tragikomedije Akvarij Evalda Flisarja. Z metodo celovite šolske interpretacije so delo analizirali dijaki dveh oddelkov farmacevtskega programa Srednje šole za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo. Ob Akvariju smo ob vprašalnih listih za ustni del poklicne mature preverili informativno, interpretacijsko in vrednotenjsko poznavanje besedila. Ugotavljam, da je za interpretacijo dramskih besedil pomembna tradicija ukvarjanja z dramatiko na šoli, tako teoretično kot praktično.

↳ Viri in literatura

- Borovnik, Silvija, 2005: *Slovenska dramatika v drugi polovici 20. stoletja*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Flisar, Evald, 2010: *Akvarij*. Tragikomedija. Ljubljana: Sodobnost International.
- Golc, Lidija, 2009: *Je tretja sestra desetnica?*. Ljubljana: ZRSŠ, Slovenščina v šoli, 31-49.
- Odkrivajmo življenje besed 3, učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku srednjih strokovnih šol, MK, 2011.
- Pezdirc Bartol, Mateja, 2010: *Najdeni pomeni. Empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Zbirka Slavistična knjižnica.
- Zupančič, Matjaž, 2004: *4 drame*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

⁷ Vprašalni list za poklicno maturo: Evald Flisar, Akvarij.

⁸ Vprašalni list za poklicno maturo, NB, poročilo s Tedna slovenske drame.

PRILOGA 1: Delovni list

Ogled predstave Nežka se moži, drama, SNG Ljubljana,
26. in 27. 11. 2012

Delovni list obsega:

navedbo glavnih slovenskih gledališč,
vprašanja za pogovor pred ogledom predstave,
vprašanja za pogovor po ogledu predstave,
poročilo o dnevih komedije v Celju.

1. Gledališča v Sloveniji

Danes deluje več kot deset profesionalnih, institucionalnih gledališč, med katerimi imajo nekatera že dolgo tradicijo (npr. SNG Drama Ljubljana, SNG Drama Maribor, Mladinsko gledališče, Mestno gledališče Ljubljansko, Stalno slovensko gledališče v Trstu, Prešernovo gledališče Kranj, Slovensko ljudsko gledališče Celje idr.). Sodobno gledališče scenskih umetnosti, prav ti so doživeli v zadnjem času velik razmah: performansi, plesno, gibalno in fizično gledališče, improvizacijsko gledališče (npr. KUD Franceta Prešerna), poulično gledališče (npr. Ana Desetnica), lutkovno gledališče, multimedijaska umetnost ... V drugi polovici devetdesetih let 20. stoletja so se v večjem številu pojavila tudi komercialna gledališča (npr. Špas teater, SiTi teater BTC), ki so postala sestavni del popularne kulture.

2. Vprašanja za ponavljanje pred ogledom predstave

Obnovite vlogo Antona Tomaža Linharta v slovenski književnosti v okviru razsvetljenstva.

Navedite značilnosti komedije in se spomnite, katere komedije ste že obravnavali.

Katera dramska besedila doslej že poznate?

Navedite naslednje podatke o komediji Ta veseli dan ali Matiček se ženi: kdaj je nastala, kdaj je bila uprizorjena; povzemite vsako od petih dejanj, komentirajte nasprotja med dramskimi osebami.

Katera slovenska gledališča poznate? Katero je najbližje gledališče vašemu rojstnemu kraju?

3. Vprašanja za pogovor po ogledu predstave

Razložite naslov prispevka v gledališkem listu: Prilika o pragmatični Neži.

Označite ljubezenski trikotnik v komediji (Matija, Neža, Tonči). Kdo je protagoniste upodobil na odru in kako?

Poznate iz literature in življenja še kak ljubezenski trikotnik?

Opreделите se do zaključka komedije Nežka se moži (epiloga).

Dokažite, da ima Vinko Möderndorfer že sedaj obširen opus. Poiščite na Cobissu, katero je njegovo zadnje delo.

4. Poročilo o dnevih komedije v Celju

Möderndorfer bo znova pisal z žlahtnim komedijskim peresom

Komedija v najbolj žlahtnem pomenu besede

17. februar 2010 ob 17:04

Celje - MMC RTV SLO/STA

Avtor besedila Nežka se moži, ki je najbolj prepričalo žirijo anonimnega razpisa za žlahtno komedijsko pero, je večkratni dobitnik te nagrade Vinko Möderndorfer.

Kot je zapisala strokovna žirija, ki so jo sestavljali Mojca Kranjc, Tatjana Doma in predsednica Tina Kosi, se komedija za tri osebe namreč navezuje na eno najbolj znanih situacij v slovenski klasični komedijski literaturi in jo na duhovit način nadgrajuje in modernizira. »Avtor je pokazal posluš za gledališko situacijo in oblikovanje dramskih likov. Posebna odlika besedila je jezik, ki je ob visoki kultiviranosti tudi zelo bogat, izviren in izjemno živ. Žirija meni, da je Nežka se moži komedija v najbolj žlahtnem pomenu besede.«

Kot rečeno, je svoje avtorstvo dokazal slovenski pisatelj, dramatik, esejist, gledališki, filmski in televizijski režiser Vinko Möderndorfer, ki je tako že šesti dobitnik nagrade žlahtno komedijsko pero. V preteklih letih jo je prejel za komedije Šah mat, Na kmetih, Podnajemnik, Limonada Slovenika in Vaja zboru.

Razočaranje nad nizko kakovostjo besedil

Na razpis za žlahtno komedijo se je letos prijavilo 13 besedil, tri so zaradi nespoštovanja pravil razpisa izločili. Nagrada žlahtno komedijsko pero je sicer bienalna, Kosijeva pa je razočarana nad izredno nizko kakovostjo prejetih besedil. Po besedah upravnice celjskega gledališča Tine Kosi je pri nekaterih avtorjih zaznati splošno pomanjkanje gledališkega in dramaturškega znanja. »Besedilo Nežka se moži je po svoji kakovosti in specifičnem humorju takoj izstopalo,« je še dodala.

Čas za 19. dneve komedije

Sicer pa se bo smeh začel po Slovenskem ljudskem gledališču Celje glasno razlegati konec tedna. V petek se bodo namreč začeli 19. dnevi komedije, ki bodo trajali do 14. marca. V tem času bodo odigrali 12 komedijskih uprizoritev selektorice Tatjane Doma, konec festivala pa bo tradicionalno sklenila podelitev nagrade za žlahtno predstavo, žlahtnega režiserja, žlahtno komedijantko in žlahtnega komedijanta.

PRILOGA 2:

Poročilo o ogledu predstave Nežka se moži



↳ Slika 1: Matiček (Bojan Emeršič), Nežka (Nina Valič), Tonček (Valter Dragan)

V ponedeljek, 26. 11. 2012, in torek, 27. 11., smo si v Drami ogledali komedijo Nežka se moži. Napisal jo je Vinko Möderndorfer, po motivih komedije Antona Tomaža Linharta Ta veseli dan ali Matiček se ženi. Iz klasičnega Matička so vzeta tudi imena nastopajočih oseb (Matija – Bojan Emeršič, Nežka – Nina Valič, Tonči – Valter Dragan) in ena najbolj znanih komičnih situacij. Toda moderni Matiček ni mlad grajski služabnik, ampak učitelj v zrelih srednjih letih. Z mlajšo Nežko sta sveže zaljubljen par, njuno srečo zmoti Nežkin bivši fant Tonči, uspešen trgovec z avtomobili. Nekega dne se pojavi pred vrati, ko je Nežka sama doma, in zahteva, naj gre nazaj k njemu ...

Na ogled smo se pripravili s ponovitvijo znanih komedij in komičnega, predvsem Linhartovega Matička, po ogledu pa smo se pogovarjali o snovi, temah, motivih, osebah, vrstah humorja, sporočilih, glasbi, sceni, kostumih, dikciji in seveda o prepričljivi igri vseh treh igralcev ter ustvarjalcih gledališke predstave. Dramsko besedilo je čisto drugače videti na odru, kot ga brati. Komedija mi je zelo všeč, zaradi humorja in duhovitih dialogov ter dobrih igralcev. Všeč mi je, da so bili igralci nagrajeni ne le z našim iskrenim aplavzom, ampak tudi s primernimi darili. S kulturnim dnevom je bil cel razred zelo zadovoljen, v predstavi je bilo morda malo preveč namigov na spolnost, ampak vsi v razredu niso tega mnenja.

Maša Škafar in Klara Gorišek, 3. Za

PRILOGA 3:

Evald Flisar (1945): Akvarij

6. prizor prvega dejanja, odlomek

DAMJAN: Zakaj si tak? Za vsako ceno me skušaš zaščititi pred resnico. Zakaj ne poveš odkrito, kaj si misliš o meni?

KONRAD: Ker si o tebi, ne glede na to, da si eden najbolj zoprnih tipov, kar sem jih v življenju srečal, ne mislim nič bistveno slabega.

Razen tega, mogoče, da si čisto navadna pizda, izraz, ki ga boš razumel, in da si narcisoidno gobezdav egoman super težke kategorije, ki ga je ta naš vrli svet posrkal vase na najbolj neprijazen način, prav na dno greznice, od koder se ne bi mogel izkoptati, tudi če bi to hotel, kajti gnoj te je povsem razkrojil.

Pravzaprav se mi smiliš, in glede na to, da se ne smiliš nikomur drugemu na tem svetu, bi mi moral biti hvaležen.

Poleg tega si v svoji vasezagledanosti tako strašno naiven, da še pomisliš ne, kako si žrtvam svoje domnevne karizme lahko zanimivi iz razlogov, ki imajo precej več opraviti z njihovimi potrebami kot s tvojo karizmo. Skratka –

DAMJAN: (mu potegne na jok) Skratka, jebi se.

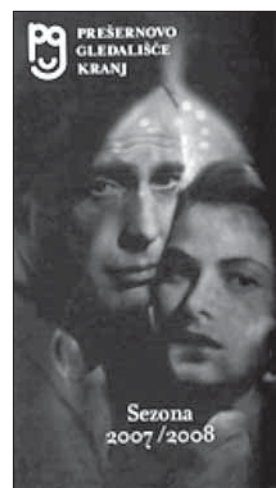
KONRAD: Bom poskusil. Čeprav nisem več tako prožen, kot sem bil pri petnajstih, ko bi me taka stvar še mikala –



1. Glasno preberite označeni del besedila.

2. Vodena interpretacija

- Umestite dramatika v slovensko literaturo. Katere sodobne slovenske drame poznate? Ste si katero od njih ogledali?
- Katere lastnosti Konrad očita Damjanu? V kakšnem jeziku govori z njim? Katere podatke o besedilu sporoča priloženo slikovno gradivo? Razložite naslov.
- Ali tudi sami rešujete probleme z begom? Kako bi vi reagirali na ostro kritiko?



PRILOGA 4:

Razmislek o dramatizaciji

Festival tradicionalno prikazuje najboljše predstave, ki jih izbere selektor in so bile primerno uprizorjene v minuli sezoni ter so nastale na osnovi slovenskega dramskega besedila. Teden slovenske drame je vsakoletna »gledališka manifestacija« nacionalnega značaja, ki ponuja strnjen pregled najizrazitejših gledaliških uprizoritev slovenskih dramskih del. Dogajanje spremljajo okrogle mize, simpoziji, posebno pozornost pa dajejo tudi gostovanjem tujih predstav s slovenskimi dramskimi predlogami. Vsako leto se podeli Grumova nagrada za najboljši dramski tekst, ki je prispel na razpis, bienalno pa se podeljuje tudi Grün-Filipičevo priznanje, nagrada za dosežke v slovenski dramaturgiji.

Letos je bila zelo odmevna okrogla miza ob 42. Tednu slovenske drame v Prešernovem gledališču Kranj, in sicer zaradi novega 7. člena pravilnika.

VROČI 7. ČLEN PRAVILNIKA TSD

Pravico do prijave del oziroma predstav imajo vsa gledališča, gledališke skupine in samostojni gledališki ustvarjalci. Prijavijo lahko predstave oziroma avtorske gledališke projekte, nastale na osnovi slovenskih besedil, ki so bili premierno uprizorjeni med 1. januarjem in 31. decembrom tekočega leta. Dramatizacije in priredbe, nastale na osnovi dramskih besedil tujih avtorjev, na festivalu ne morejo sodelovati. Prijava predstave iz preteklega leta je mogoča izjemoma, in sicer v primeru, da uprizoritev iz upravičenih razlogov ni mogla sodelovati na preteklem festivalu (nosečnost, bolezen) ipd.). O upravičenosti razloga presoja organizator po predhodnem mnenju Strokovnega sveta PG Kranj.

Slavko Pezdir, DELO, 7. aprila 2012

Predstavite, razčlenite in ovrednotite neumetnostno besedilo.

- a) Ob predstavitvi okoliščin sporočanja opredelite vrsto besedila. Določite njegovo temo in navedite ključne podatke. Poimenujte besedilno vrsto in pojasnite, kako ste jo prepoznali. Ali gre za kombinacijo dveh besedilnih vrst?
- b) Poiščite kratice in jih razložite. Izpišite besede tematskega polja dramatika. Katere odnose med besedami še poznate?
- c) Opredelite se do sedmega člena pravilnika TSD. Katere pravilnike ste spoznali v teku svojega šolanja v srednji šoli?

Bojana Modrijančič Reščič, Šolski center Nova Gorica, Elektrotehniška in računalniška šola

IZOBRAŽEVATI IN IZOBRAZITI ODRASLE

➤ Prispavek spregovori o izobraževanju odraslih, ki je drugačno od poučevanja srednješolcev v rednem izobraževalnem procesu. Zahteva učiteljevo zgoščeno podajanje znanja v popoldanskem času ter pripravo na pisni in ustni del, ki bo vodil v uspešno opravljeni končni del - poklicno maturo.

Izobrazba

Izobrazba je pomembna za vsakogar, ki začuti željo po znanju. Že otroci posežejo po njej, le da se tega še ne zavedajo, saj jo doživljajo kot igro. Vstop v šolo je za vsakega mladega človeka stresna situacija, saj mora osvojiti določena pravila, ki so potrebna za življenje. Mladostnikom v puberteti se velikokrat zdi, da je znanje trd oreh, saj je sedeti za mizo in študirati prava mora. Zato šolo odklanjajo, se ne želijo učiti; znanje jim pomeni že, če le malo prelistajo zapiske v zvezku, knjige pa redko le nekoliko pred testom. »Bo že,« je njihova pogosto rabljena besedna zveza. Vse to pogosto vodi v razočaranje, ko zaključijo srednjo šolo, saj kmalu spoznajo, da so se na želeno univerzo sicer vpisali, vendar nimajo dovolj znanja, da bi študij nadaljevali. In zaposlitev? Srednješolec, ki je po končani srednji šoli odprl samostojno obrt, mi je zaupal, da ne more dobiti nikogar, ki bi bil pripravljen delati: »Da ne moreš dobiti dela, ni res. Sam iščem delavce, a bi vsak delal le za določeno vsoto in imel urnik, ki bi si ga sam prikrojil. Če ne bi imeli delovnih izkušenj, bi si jih pri meni pridobili; in nekateri bi tudi napredovali, a bi morali imeti ustrezno izobrazbo.« Gospa, ki je v letošnjem šolskem letu 2012/13 postala slušateljica Poklicno-tehniškega programa in je že 25 let zaposlena za tekočim trakom, mi je povedala, da postaja podobna robotu. Delo je enolično in utrujajoče. Želi se izobraževati, »da bom vsaj vedela, da sem še živa«. Mnogi tako sprejmejo izziv in se ponovno vpišejo v srednjo šolo, da bi dokončali Poklicno-tehniški program oz. t. i. 3+2 ter si tako pridobili srednješolsko izobrazbo z oznako PTI ali Poklicno-tehniško izobraževanje. Odrasli, ki jih poučujem, delovno mesto že imajo, a jih ne izpopolnjuje. Želijo si več in priznajo, da bi bilo drugače, če bi se nekoč dovolj potrudili, a se jim ni ljubilo. Danes so odločeni, da bodo v svoje izobraževanje vložili veliko truda, »ker te papir tudi danes odnese k boljšim



pogojem«. Seveda nekateri tudi obupajo, ker si niso mislili, da bo tako naporno ponovno sestiti v šolske klopi, ko bodo končali z rednim delovnim časom.

Odrasli in učitelji v šoli

Odraslim ni lahko ponovno vstopiti v šolske prostore, ki so jih nekoč zapustili. Vzroki za to so bili lahko različni: želeli so se kmalu zaposliti, učenje jim je povzročalo prevelike težave, verjeli so, da imajo za bodoči poklic dovolj znanja. A delovno mesto, kot nekateri povedo, tudi danes ponudi izziv - napredovanje. Delavec je pokazal izjemne sposobnosti, zato bi lahko napredoval, vendar ni imel ustrezne izobrazbe. To bi si pridobil s ponovnim vpisom v srednjo šolo, da bi nadaljeval in tudi uspešno zaključil izobraževanje. Vendar vidim, da se pri slušateljih, ki ponovno vstopajo v srednjo šolo, pokaže določeno nelagodje, tudi strah, kako zopet postati dijak, se izpostaviti pri preverjanju in ocenjevanju ter opraviti določen, predvsem končni izpit, ki se imenuje poklicna matura. Kot srednješolska profesorica slovenščine na strokovni šoli sem sprejela izziv poučevanja odraslih že v šolskem letu 2006/07, in sicer v programu PTI - Poklicno-tehniško izobraževanje, smer Elektrotehnik. Organizatorji izobraževanja odraslih so mi namenili 88 ur za poučevanje jezika in književnosti. Naslednje šolsko leto sem tudi poučevala program PTI, smer Strojni tehnik, ki je imel tudi 16 ur priprav na poklicno maturo. Od šolskega leta 2008/09 pa imam 100 ur, potrebnih za poučevanje jezikovnega pouka in književnosti, ter še 4 ure priprav na pisni del poklicne mature. To pomeni, da v štirih urah kandidatom, ki niso obiskovali predavanj, razložim obe maturitetni izpitni poli: Razčlemba neumetnostnega besedila in Pisanje besedila na književno temo. Tisti kandidati, ki obiskujejo predavanja, že imajo zaključen program SPI - Srednje poklicno izobraževanje, opravljen zaključni izpit, vendar želijo nadaljevati šolanje, da bi si pridobili ustrezno izobrazbo programa PTI. Vpisani so na različnih smereh: Elektrotehnik, Računalniški tehnik, Strojni tehnik, Prometni tehnik, Logistični tehnik, Lesarski tehnik, Avtoservisni tehnik, Zdravstvena nega, Živilsko-prehranski tehnik. Osvojiti morajo tudi zahteve poklicne mature, pri kateri je slovenski jezik obvezen za vse smeri poklicnega izobraževanja. Slušatelji so različne starosti: nekateri še nimajo 20 let, najstarejši kandidat pa je imel v preteklosti že čez 50 let. Pri slušateljih so različni tudi želja po znanju, pripravljenost za delo, motivacija, predznanje. Nekaterim šolanje svetujejo starši, prijatelji, redko odgovorni v delovnih organizacijah zaradi napredovanja ali pa se kandidati za to pot odločijo sami. Z nadgrajevanjem svojega znanja želijo pomagati sebi, saj niso zadovoljni z delovnim mestom. Nekatere slušateljice so mi v letošnjem šolskem letu tudi zaupale, da s tistim, kar slišijo pri predavanjih, svojim otrokom pomagajo pri domačih nalogah, dodatno razložijo neznanke pri domačem branju in jim celo pregledujejo pravopisne napake. Sama jih kot profesorica slovenščine opozarjam na zborni jezik, na pravilni izgovor besed, na pravopisni zapis ... V 100 urah, v katerih moraš zajeti srednješolsko snov, je zelo težko razložiti vse tisto, kar morajo osvojiti. Zato sem 100 ur predavanj pri odraslih razdelila na 2 dela, in sicer 50 ur namenim jezikovnemu pouku, 50 pa književnosti. Slušatelji obiskujejo predavanja slovenščine enkrat tedensko popoldan od 16. do 19. ure, od septembra do meseca maja. Nanje vplivajo zunanji in notranji vzroki: velikokrat morajo oditi sredi predavanj, ker jih pokliče nadrejeni in jim odredi nalogo, imajo družinske zadržke, so utrujeni zaradi monotonega in nezanimivega dela, ki ga opravljajo, ne razumejo, kot

pravijo, težke snovi. Kot profesorica slovenščine skušam učni načrt programa PTI vsaj nekoliko dopolniti z nekaterimi vsebinskimi deli programa SSI, ker je končni del - poklicna matura - za vse enak, torej za redne in izredne dijake. V letošnjem šolskem letu sem npr. poučevala dve skupini slušateljev, ki ju ne morem primerjati, saj so kandidati pokazali različno predznanje, odnos do dela. A morala sem jih usposobiti, da bodo uspešno opravili končni del oz. poklicno maturo. Učnemu načrtu programov PTI in SSI sledim, vendar ju težko uresničujem z vsemi vsebinami zaradi naštetih vzrokov: obsežne snovi, premalo ur, različnega predznanja in odnosa do dela slušateljev. Ti so me tudi vprašali, če morajo t. i. knjige za domače branje tudi prebrati. Odgovorila sem jim, da je to sicer zaželeno, a jih v to ne morem prisiliti. Svetovala sem jim, naj posežejo po dodatni literaturi, ki jim bo služila kot pomoč pri učenju: Književnost na poklicni maturi avtorjev Ane Jesenovec in Jake Lenardiča, jezikovne vaje, ki jih najdejo na spletni strani Republiškega izpitnega centra, ter učbenik Besedilne vrste na poklicni maturi pri slovenščini avtoric Metke Brcko in Dubravke Berc Prah.

Jezikovni pouk

Pri jezikovnem delu naj bi slušatelji osvojili vse jezikovne ravni: zvrstnost slovenskega jezika, glasoslovje, besedoslovje in besedotvorje, oblikoslovje, skladnjo, sporočanje, pravopis ter zapis besedilnih vrst. Primere slednjih natisnem, saj menim, da jih tako odrasli lažje osvojijo. Verjamem, da je ta obsežna snov zanje zelo težka. Sami povedo, da se vsega nekako spomnijo, a jih je strah, kako bodo to osvojili. Sama se bolj osredotočam na jezikovne vaje iz delovnih zvezkov Na pragu besedila 1–3, razložim pa seveda tudi teoretični del. Vaj iz npr. delovnega zvezka Na pragu besedila in učbenika Jezik na poklicni maturi ne tiskam, pač pa jih slušateljem narekujem, da zopet osvojijo pisane črke. Ob tem poudarim, naj ne pišejo z verzalkami oz. z velikimi črkami, saj tako slovenisti ne moremo razbrati velike začetnice. Mnogi priznajo, da hitreje pišejo z verzalkami, da grdo pišejo, a se bodo potrudili. Velik problem jim povzroča skladnja, saj ne znajo pisati v povedih, ker tega tudi na delovnem mestu od njih nihče ne zahteva, uporabljajo pogovorne in celo narečne izraze. Njihov besedni zaklad je zelo šibak. Zelo malo jih je, ki prosijo za dodatno pojasnilo, če nečesa ne razumejo.

Primer šolske ure

Poseben primer šolske ure je vedno velika začetnica. Razložim jim, da veliko začetnico pišemo na začetku povedi, sredi povedi pri premem govoru ter pri lastnih imenih, ki jih delimo na osebna, zemljepisna in stvarna. Začudeno gledajo, ko izvedo, da samostalnik Bog pišemo z veliko začetnico, ko je to njegovo lastno ime. S pomočjo miselnega vzorca pokažemo, da zemljepisna imena zajemajo t. i. naselbinska in nenaselbinska imena. Pri naselbinskih imenih jih opozorim, naj bodo pozorni na zapis samostalnikov vas, mesto, selo z malo začetnico, npr. Nova vas, Novo mesto, Opatje selo. Marsikdo pove, da je na televiziji opazil zapis druge sestavine z veliko začetnico, npr. Novo Mesto. Ob primeru zemljepisnega nenaselbinskega imena pa vedno izpostavijo zapis Goriška brda. Brici se jezijo, da bi morala biti tudi druga sestavina z veliko začetnico. Ne potolaži jih niti dejstvo, da je zapis Brda z veliko začetnico, če



izpustimo Goriška. Opozorim jih tudi na zapis pokrajine Beneška Slovenija in izpeljani zapis prebivalca iz imena, torej Beneški Slovenec. Nekateri se spomnijo, da poznamo tudi koroške Slovence. Drugi del ob tem vedno pišejo z malo začetnico. Sama jim predlagam, naj si ta težki del zapomnijo tako, da se pokrajina imenuje Koroška in ne Koroška Slovenija. Imenu prebivalca naj torej dodajo pridevnik koroški, ki se vedno piše z malo začetnico. Pridevniki, izpeljani iz zemljepisnega naselbinskega imena, npr. novogoriški stadion, jih še vedno motijo, saj bi jih pisali z veliko začetnico. Opozorim jih tudi na zapis Neslovenci, ko se velika začetnica prenese na t. i. predpono. Nekateri še vedno ne vedo, da se slovenske praznike piše z malo začetnico, češ saj vsi pišejo z veliko in je to opazno tudi na razglednicah. Izjemi pa sta le Prešernov dan in Marijino vnebovzetje, torej svojilna pridevnika iz lastnih imen. S slednjim dejstvom se strinjajo, ker jim je to nekako samoumevno. Zaplete se pri pisanju zdravil, npr. v povedi Moja mati jemlje aspirin. Potožijo, da je tudi na škatlah zdravil zapis z veliko začetnico. Motijo jih obdobja v svetovni in slovenski književnosti, saj naj bi bila po njihovem mnenju napisana z veliko, npr. Romantika. Enako bi tako kot pri angleškem jeziku pisali tudi koledarske mesece, zanimivo ob tem pa je, da bi dneve v tednu pisali prav, torej z malo začetnico. Pri stvarnih imenih pa z razlago tudi ločijo npr. zapis ustanove, znamke avtomobila z veliko začetnico od obče rabe z malo začetnico (Zaposlena sem v Zdravstvenem domu Nova Gorica. Zaradi bolečin so me odpeljali v zdravstveni dom.). Z veliko začetnico bi odrasli pisali tudi cvetice, npr. narcisa, »ker je to vendar njeno ime«. Velikokrat pa priznajo, da so pri zapisu površni, »saj spregledamo določene besede in marsikdaj napišemo tudi Slovenec z malo«. Najpogostejših napak je pri poučevanju še veliko, zato jim moram opozarjati na pravilno rabo. Veliko preglavic jim pri zapisu in govorjenju povzroča dvojina. Radi govorijo v množini, čeprav sta v pogovoru udeležena sporočevalec in naslovnik, ki jima rečejo tisti, ki govori, in tisti, ki posluša. Usvojijo pa dejstvo, da med njima poteka dvosmerno sporočanje, in znajo pojasniti, kaj pomeni enosmerno sporočanje. Premi govor zapisujejo napačno, saj ne znajo pravilno pisati narekovajev: najprej jih napišejo zgoraj, na koncu spodaj. Peščica ve, da so ločila pred narekovaji. Poglavji besedoslovje in besedotvorje slušateljem ne delata posebnih preglavic, saj znajo pravilno rešiti vaje, le vedo ne za naziv sopomenka, enakozvočnica, besede po veliki glasovni bližini ... Pri obravnavi učne snovi se zaplete tudi pri sklanjatvah. Slušatelji vedo, da imamo moške, ženske in srednje. Pri poimenovanju sklonov so skeptični, saj zamenjujejo 5. oz. mestnik in 6. oz. orodnik. Skupaj glasno ponovimo tudi vprašalnice za posamezni sklon, in sicer za živo bitje in neživo stvar, npr. KDO, KAJ ... Zaplete se pri moških imenih, ki imajo končnico -a, npr. Luka, saj se morajo naučiti, da se lahko taka imena sklanjajo po 1. ali 2. moški sklanjatvi. Le zamešati ju ne smemo. Najlaže bi jim bilo moško ime sklanjati Lukata. Prav tako jim je čudno, ker se ženska imena brez končnice, npr. Nives, ne sklanjajo. Zelo zapleteno je sklanjanje samostalnikov mati, hči, gospa. Dajalnik bi bil po njihovih trditvah gospej ali gospi. Velikokrat se pri sklanjanju 5. in 6. sklona množine samostalnika otroci pojavi napačna rešitev: pri otrokih v mestniku in z otrocmi v orodniku. Pogosto v šali rečejo, da je en ljud ter da so tudi človeki. Zamenjujejo tudi pojmovanje besednih vrst ter stavčnih členov, npr. glagol je velikokrat povedek, ko govorimo o besednih vrstah. Pri podčrtovanju stavčnih členov pa sta velikokrat napačno podčrtana osebek in predmet. Po naučeni snovi sledi preverjanje znanja v obliki testa oz. maturitetnega testa. Kandidatom ne le predavam, pač pa od njih zahtevam, da rešujejo jezikovne vaje. Če

česa ne razumejo, to skupaj pojasnimo. Zakaj torej preverjanje znanja v obliki maturitetnega testa? Slušatelje ob predavanju pripravljam na njihov končni del, torej poklicno maturo. Ker jih obdaja nelagodje, tudi strah, da nalogi ne bodo kos, da ne znajo dovolj in da se bodo osmešili pred seboj, menoj in sošolci, si želijo, da bi pisali tak test, ki ga bodo znali tudi pri poklicni maturi. Pravijo, da bi jih sicer bilo pred maturo zelo strah, kar bi seveda vplivalo tudi na njihovo znanje. Pri preverjanju kandidati postopoma rešujejo naloge: npr. ker je nalog več kot 20, jih rešijo najprej 5, nato celo stran. V lanskem šolskem letu so slušatelji celo izrazili željo, da bi v polni uri rešili maturitetni test, »da bomo pripravljani na maturo«, saj je tak čas tudi predviden pri razčlembi neumetnostnega besedila pri poklicni maturi. Tako se časovno preverjajo tudi sami. Ob tem sem jim svetovala, naj si čas razporedijo tako, da bodo rešili vse naloge. Če česa ne bodo znali, naj rešujejo ostalo. Opozorila sem jih, naj začetno neumetnostno besedilo skrbno preberejo, naj natančno preberejo tudi vprašanja. Če le-ta od njih zahtevajo odgovor v povedi, naj tako tudi zapišejo. Seveda morajo pri tem paziti na pravopisne napake, saj nekatere naloge zahtevajo tudi točko za pravopisno pravilno rešitev. Opomnila sem jih tudi, naj pazijo na zadnjo nalogo, ki je daljša, saj morajo skrbno napisati zahtevano besedilno vrsto. Seveda prinaša ta naloga tudi veliko število točk. Zato tako ocenjevanje opravimo ob koncu 1. dela, torej tedaj, ko smo zaključili s snovjo jezikovnega pouka. Uspešnost ocenjevanja je odvisna od strukture skupine, od njihove pripravljenosti za pouk, skrbnega reševanja in razumevanja nalog. Če je skupina jezikovno šibka, je uspeh približno 65 %, če je boljša, je uspešnost 80, celo 85 %. Tistim, ki so pisali negativno, pojasnim, kaj so počeli napačno, ter upam, da bodo z dodatnimi vajami pisali bolje.

Književnost

Po predavanjih iz jezikovnega dela začnem s predavanji iz svetovne in slovenske književnosti. Pri obravnavi literarnih obdobij in slogov, predstavnikov in njihovih del sledim učnemu načrtu programa PTI - Poklicno-tehniško izobraževanje, ki ga dopolnim s programom SSI - Srednješolsko strokovno izobraževanje. Zanimivo je, da se slušatelji spomnijo določenih odlomkov iz literarnih del svetovne in slovenske književnosti iz srednješolskih dni. Zavedam se, da odrasli niso srednješolci, vključeni v redni pouk, vendar jim skušam klasično književnost predstaviti tudi širše. Snov razširim, da ni le v ozkih okvirjih, podkrepim pa z ogledom dokumentarnih oddaj in poslušanjem avdiokaset. Smatram, da bodo snov tako dodatno utrdili, lahko pa tudi izvedeli kaj novega, saj učitelju v igri s časom uide tudi marsikateri podatek. Kot so povedali, jim snov ni pretežka. Na začetku so mogoče negotovi pri interpretaciji besedil, a kasneje osvojijo tudi to. Kot profesorica slovenščine jim najprej predstavim obravnavano obdobje ali pa slog ter povem, v katero stoletje sodi. Sledijo značilnosti le-tega, omenim tudi predstavnike in njihova dela. Nato sledi odlomek iz učbenika Umetnost besede. Ti odlomki so kopirani. To odraslim zelo pomaga, saj si določena znanja zapišejo kar na izročke. Nekateri posežejo tudi po zvezkih, dodajo pa tudi svoj ustni komentar o npr. zgodovinskih dogodkih, ki so spremljali literarno dogajanje. Zavedam se, da morajo poznati besedilo v celoti, da bodo odlomek lahko lažje umestili vanj. Zato literarno delo v celoti interpretiram. Sledi branje odlomka in interpretacija le-tega. Opozorim jih na neznane besede, ki so pojasnjene ob strani ali na



koncu besedila. Nagovorim jih, naj odlomek poskusijo sami interpretirati in naj se ne bojijo tega izziva. O besedilu morajo tudi razmišljati in ne le obnavljati vsebine. Kandidate zanima, če morajo romane, povesti ... tudi prebrati. Odgovorim jim, da je to zaželeno, zahtevati pa tega od njih ne morem, ker so vključeni v delovno razmerje in jim tako zmanjkuje časa. Težko razumljiva so zanje besedila reformacije (Trubar, O zidavi cerkva), baroka (Svetokriški, Na novega leta dan), razsvetljenstva (Linhart, Ta veseli dan ali Matiček se ženi in Vodnik, Dramilo), Prešernove pesmi (Sonetni venec, Zdravljica). Moti jih, da se ta besedila »težko bere in razume«. Prešernov metaforični jezik pa jim povzroča veliko preglavic. Zato potrebujem veliko truda in vztrajnosti, da jih vodim skozi pesem. Lahko razumljiva so po njihovih trditvah besedila realizma in naturalizma ter socialnega realizma. Da ne bi bila predavanja preveč enolična, snov pa težko razumljiva, jih včasih popestrim s predvajanjem določenih avdio- in videoposnetkov. Spoznavajo npr. Dantejevo Božansko komedijo ob gledanju dokumentarca, značilnosti reformacije ob predvajanju filma o Lutru, Prešernovo pesem Zdravljica ob gledanju in poslušanju dokumentarne oddaje. Da bolje razumejo Franceta Prešerna in njegovo ustvarjanje, poslušajo tudi avdiokaseto o njem ter tudi o Ani Jelovškovi, saj o svojih starših pripoveduje njuna hči Ernestina Jelovšek. Sami pogosto pohvalijo tak način dela, »ker si tako še bolj zapomnimo, hkrati pa še kaj zanimivega izvemo«.

Primer šolske ure

Poseben primer tako za dijake kot odrasle je France Prešeren. Zdi se jim, da o njem vse vedo, a to vse je rojstvo v Vrbi, umrl pa naj bi po njihovem mnenju kar v Ljubljani. Njegove pesmi so zanje nemogoče, ker »so nerazumljive«. Zato najprej predstavim obdobje konec 18. oz. na začetku 19. stoletja, torej romantike. Odrasli pravijo, da vedo, da so za to obdobje značilna čustva, vendar jih dopolnim, da to čustvo ni le ljubezen, so tudi strasti, razpoloženja npr. trpljenje. Seznanim jih z novim pojmom svetobolje in ga pojasnim tako, da je bil tedanji človek poln čustev, a z družbo v večnem sporu, ker ga ni izpopolnjevala. Nato poudarim, kakšen je bil ta človek, ki se mu reče romantični junak. In ga seveda navežem na Prešerna in njegovo ustvarjanje. Ob tem jih spomnim, da je pesnik skoraj »sam oral ledino« svojega ustvarjanja, v veliko oporo pa mu je bil njegov veliki prijatelj Matija Čop. Zanj odrasli vedo, da je utonil, ne vedo pa npr. da je naš veliki poet dokazal, da je slovenščina tudi jezik za izobražence in ne ostaja le kmečki jezik. Opomnim jih, da sta Prešeren in Čop sodelovala v t. i. črkarski pravdi oz. abecedni vojni, v kateri naj bi imel vsak glas svojo črko. Ob tem ponovimo, koliko črk in glasov ima slovenska abeceda. Slušatelji so tudi že slišali za Kranjsko čbelico oz. pesniški almanah, njegovo izhajanje pa je bilo odvisno od cenzure. Spomnijo se tudi na veliko pesnikovo ljubezen do Primičeve Julije, na nesrečno Ano Jelovškovo ter na dejstvo, »da je nekaj pred smrtjo dobil odvetniško pisarno v Kranju«. Poudarimo, da je umrl zaradi ciroze jeter. Ob poslušanju avdiokasete, ki jo pripoveduje Ernestina Jelovšek, se jim zdi zanimivo, da sta njena starša govorila nemško. Ko ju je na to opozorila Anina mati, ji je Prešeren povedal, »da ljubljansščina ni slovenščina«. Izvedo tudi, da sta si bila zelo različnih značajev in da je bila Ana zelo mlado dekle, on pa je bil dobrodušen človek, ki ni prenesel krivice. Jasno jim je, da so mu cerkveni dostojanstveniki nasprotovali, ker je pisal ljubezenske pesmi, ter da ga je zaradi politične osti v verzih preganjala tudi tedanja oblast. Ob gledanju videokasete Prešernove pesmi Zdravljica utrdijo znanje. Pesem najprej pre-

berejo na izročku, sledijo interpretaciji, ob kateri jih z vprašanji spodbujam k samostojnemu delu. Spoznavaajo, da je bila res napitnica, likovna zaradi oblike kitic, predvsem pa politična pesem, ki je zajela ideje francoske revolucije. Politični vložek je tako močan, da ga ne more pomiriti niti blagohotni okvir - hvalnica vinski trti in dobri ljudje, ki jim pesnik dvigne kozarce ob koncu pesmi. Močni klic k enakopravnosti in samostojnosti malega naroda je bil v 1. polovici 19. stoletja utopija. A ponovil se je med 2. svetovno vojno in konec 20. stoletja, ko se je mali narod zavedel, da je lahko tudi zelo močan. Nekdo izmed slušateljev je dodal, da mu ob vsem tem vedenju Prešeren ni več zoprn, čeprav kaj dosti od slovenščine niso pričakovali, preden so začeli s predavanji.

Povedali so tudi, da so imeli na začetku tremo pri slovenščini, ki ni njihovo področje, a so se znebili strahu, saj je eno izmed slušateljic preveval občutek, da ji je vse jasno, »ko sem poslušala Vaša predavanja«. Predavanja iz književnosti obiskuje manj slušateljev kot jezikovna, saj povedo, da jim jezik povzroča več preglavic kot književnost. Všeč pa jim je, ko izpostavljam naslovne osebe, dodajam značilnosti le-teh, predvsem pa poudarim njihova razmerja z drugimi (npr. družinskimi člani) ter njihov pomen v literarnem delu. Tega dela oz. književnega znanja ne ocenjujem, le preverjam, saj menim, da se bodo lažje posvetili učenju, ko se bodo pripravljali na ustni del poklicne mature. Tudi pri teh urah jih spodbujam, naj govorijo zborna, izogibajo naj se pogovornim in narečnim izrazom.

Esej

Oceno končnega dela predavanj iz književnosti zaznamuje esej, ki je pogoj za 2. izpitno polo Pisanje besedila na književno temo pri poklicni maturi iz slovenščine in ga lahko pišejo 60 minut. Z vajami za pisanje eseja začnemo že ob koncu predavanj jezikovnega dela, nadaljujemo pa pri predavanjih iz književnosti. Zanj porabimo 15–20 ur, ker se morajo kandidati seznaniti s tem, da tekst oz. določen odlomek iz književnih vrst ni le obnavljanje vsebine, pač pa razmišljanje o njej. Vsebino morajo poznati, a gola dejstva morajo podkrepiti z razmišljanjem. To pa je za kandidate strokovne šole na začetku zelo težko zaradi marsičesa: niso gostobesedni, nimajo besednega zaklada, radi povedo le z eno povedjo in tako se njihovo pisanje zaključi. Ko imajo pred seboj naključno izbrani tekst s poklicne mature, jim najprej razložim teoretični del, sledi pa praktični - pisanje.

Primer pisanja eseja

Pisanje eseja je za odrasle zelo težko, ker so nekoč pisali le spise, sedaj pa se morajo spoprijeti z odlomkom. Skrbi jih, da bi ob tem zgrešili temo in bi tako izpita ne opravili. Zato se skupaj postopoma spopademo z zanje velikim izzivom. Kot njihovi profesorici slovenščine se mi zdi najprimernejši šolski primer eseja vodena interpretacija z naslovom Ne bom tiho!. Odlomek je iz romana Mihe Mazzinija Kralj ropotajočih duhov in so ga kandidati pisali pri poklicni maturi iz slovenščine 27. avgusta 2007. Skupaj sledimo navodilom vodene interpretacije. Slušatelji vedo, da je vsako besedilo sestavljeno iz uvoda, jedra in zaključka, da morajo te dele nakazati z odstavki in da ima jedro lahko več odstavkov. Dogovorimo se, da bosta v njihovem uvodu zapisana umestitev odlomka v določeno zvrst (lirika, epika, dramatika) in povzetek



odlomka. Opozorim jih, naj odlomka ne le uvrstijo v književno zvrst, pač pa naj tudi napišejo, zakaj so se tako odločili. To bo točkovano z dvema točkama, sicer dobijo le eno. Nato sledi povzetek odlomka. Naučim jih, naj povzamejo besedilo tako, da bodo zajeli bistvene značilnosti teksta, a hkrati ne smejo pozabiti na dogajanje od začetka do konca. Zapomniti si morajo, da mora biti povzetek kratek, ker jih rado zanese v interpretacijo vsebine odlomka. Takoj sicer povedo, da odlomek *Ne bom tiho!* govori o materi in sinu. In tu bi zaključili, ker niso gostobesedni. Poučim jih, da je to dejstvo, ki ga morajo razširiti v razmišljanje. Le peščica si upa povedati, da bi mati rada lesteneč, sin pa gramofon, zato se prepirata. A spodbujam jih še naprej, ker dodam, da odlomek govori še o nečem. Boljši »dijaki« spoznajo, da je sin zmagal in dobil zeleno stvar, ker je bilo mater sram pred drugimi ljudmi v trgovini, ki so ju poslušali. Vedo namreč, da morajo slediti natančnim vprašanjem o tekstu in ne navajati le dejstev, pač pa jih tudi pojasniti. To je za esej zelo pomembno, saj morajo razmišljati o tekstu. Za vse, ki obiskujejo strokovno šolo, pa je to težje. A radi bi se naučili, kot povedo, pisati esej, saj »je to zelo težko«. Ko morajo v jedru eseja razložiti dogodek, kaj sta želela kupiti mati in sin, jih izzovem, naj povedo tudi zakaj. Zanimivo ob tem odlomku je, da skoraj cela skupina odraslih zna poiskati pravilni citat v tekstu, ki spregovori o materini zadregi. Tudi povedo, da je mati kupila sinu gramofon, ker je bil odličen, in da se po cesti nista več dotikala. Poučim jih tudi, naj napišejo daljše osebno mnenje o dogajanju v odlomku, o temi nasploh ter naj napišejo tudi primer iz življenja oz. kratko zgodbo, ki bo utemeljevala stališče vsakogar, ki je prebral in razmišljal o odlomku. Slednje naj sodi v zaključek eseja. Mislim, da jim to ni pretežko, saj so ta razmišljujoča vprašanja iz življenja zanje poseben izziv. To niso več najstniki, pač pa odrasli ljudje z življenjskimi in delovnimi izkušnjami. Slušatelje opozarjam na pravopisne napake, na dejstvo, naj pišejo čitljive, jasne in nezapletene povedi, naj bodo zbrani in temeljiti. Le redki se odločajo za samostojno interpretacijo, saj menijo, da je lažja vodena, ker jih usmerja. Povedo pa, da čutijo nelagodje ob pisanju za oceno. Prepričani so, da je jezikovni test lažji. Najbolj jih bega, da bi popolnoma zgrešili temo odlomka. Vedo, da morajo natančno prebrati tekst, o njem razmišljati in ga tudi napisati ter uporabiti od 400 do 600 besed. Rezultat je zopet odvisen od strukture kandidatov. Če je skupina šibka, je uspeh približno 65 %, če je boljša, je uspešnih 80, tudi 85 % slušateljev. Tistim, ki so pisali negativno, pojasnim, zakaj je do tega prišlo in kaj so počeli narobe.

Izobraževati odrasle?

Če odrasli želijo, se bodo vključili v izobraževanje in si pridobili potrebno izobrazbo. Res je, da imajo manj šolskih ur, ki so predvidene za posamezni predmet, kot redni dijaki, a so te ure zgoščene, predvsem pa so to 4 šolske ure na teden za določeni šolski predmet. Kot sami povedo, rešujejo jezikovne vaje oz. pišejo eseje tudi doma, saj se zavedajo, da v šoli lahko naredimo le del vsega. Izboljšujejo tudi svoj pravopisni zapis, skušajo govoriti zborna, ob nejasnostih si želijo pojasnil. Tudi sami izpostavijo problem ter rešitev nanj. Tudi pri končnem delu oz. poklicni maturi so uspešni, če so uspešno končali predavanja in pisne teste oz. eseje. Kandidatu se je v lanskem šolskem letu 2011/12 zalomilo pri pisanju eseja, a je kmalu izboljšal oceno: »Razmislil sem, kaj zahtevate, zato sem vabil doma. Uspeh ni izostal.« Poklicno maturo je

uspešno opravil že v spomladanskem roku ter tako zaključil Poklicno-tehniški program in ohranil delovno mesto v določeni organizaciji, saj je bil zahtevani pogoj izpolnjen. Slušatelji ob koncu predavanj tudi povedo, »da smo dosti odnesli od slovenščine, čeprav smo bili pred začetkom predavanj skeptični, ker slovenščina v rednem izobraževanju ni bila naš priljubljeni predmet. Od tega predmeta nismo pričakovali kaj dosti, a ste nas znala naučiti in spodbujati. Pridobili smo si tudi samozavest, čeprav nas je poklicne mature pošteno strah.«. Predvsem slovenščine v srednješolskih klopeh niso sprejeli, ker se jim je zdela nezanimiva, podana na suhoparen način. Slušateljica v letošnjem šolskem letu 2012/13 mi je celo zaupala, da je moje interpretacije literarnih del poslušala z zanimanjem, »saj ste zanimivo pripovedovali kot pravljico«. Kot predavateljica tudi verjamem, da sem jih ob uspešno zaključenem programu prepričala, da ta »težki predmet« ni nikakršen bavbav.

POVZETEK

V prispevku sem pisala o izobraževanju odraslih, ki si želijo pridobiti potrebno izobrazbo, da bi zaključili Poklicno-tehniški program na strokovni šoli. Ker se morajo ponovno vključiti v učni proces, zahteva to od njih veliko napora in volje, da sledijo učnim zahtevam. Postopoma jih sprejmejo, jih dopolnijo z udeležbo pri šolskih predavanjih ter s samostojnimi vajami pri pouku, doma, z ustrezno literaturo; tako nadgradijo svoje znanje in uspešno zaključijo določen učni šolski program ter si pridobijo potrebno izobrazbo, za katero so se odločili.

Viri in literatura

- Ceklin Bačar, Irena idr., 2012: Slovenščina - jezik na poklicni maturi. Zbirka nalog : (miselni vzorci, preglednice, naloge za ponovitev, analize neumetnostnih besedil). Ljubljana : Mladinska knjiga (Nova Gorica: Grafika Soča).
- Državni izpitni center, 2007: Slovenščina. Izpitna pola 1. Razčlemba neumetnostnega besedila.
- Katalog znanja, 2007: Slovenščina, Poklicno-tehniško izobraževanje.
- Katalog znanja, 2007: Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje.
- Križaj Ortar, Martina idr., 2012: Na pragu besedila 1. Delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett.
- Križaj Ortar, Martina idr., 2011: Na pragu besedila 2. Delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett.
- Križaj Ortar, Martina idr., 2011: Na pragu besedila 3. Delovni zvezek. Ljubljana: Rokus Klett.
- Lah, Klemen idr., 2012: Berilo 1: Učbenik za slovenščino - književnost v 1. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. UMETNOST BESEDE. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pavlič, Darja idr., 2008: Berilo 2: Učbenik za slovenščino - književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. UMETNOST BESEDE. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pavlič, Darja idr., 2009: Berilo 3: Učbenik za slovenščino - književnost v 3. letniku gimnazij. UMETNOST BESEDE. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sonja Žežlina, Šolski center Nova Gorica

PESNICI UPORA, UPANJA IN LJUBEZNI

- ↳ Otroški spomin, tisti, ki je najbolj meglen, obenem pa najbolj jasen, mi ponuja spomin na sliko Lojzeta Bratuža ob eni od obletnic njegove smrti in verze globoke ljubezni. Za te verze sem šele dolgo potem zares izvedela, da pripadajo Ljubki Šorli. Ta otroški spomin me je kasneje gnal, da sem iskala njene misli, jih prebirala, dobesedno srkala njihovo mehko in toplino. Pot iskanja me je tako peljala od Pastirčka, Veselega ringaraja ... do poezije za odrasle. Na tej poti sem spoznala izjemne ljudi (npr. Marijana Markežiča) in postopno prihajala do zanimivih spoznanj o poeziji srca, ki zrcali duha.

Ljubka Šorli se je rodila leta 1910 v Tolminu. V šolo je hodila v Tolminu, nekaj na Jesenice, nato pa na trgovsko šolo v Gorici. Najprej se je zaposlila v trgovini. Odraščala je v nemirnih dneh, v okolju, ki je bilo naklonjeno slovenski besedi, četudi preganjani. Leta 1933 se je poročila z učiteljem, glasbenikom, skladateljem in organistom Lojzatom Bratužem. Živela sta v Gorici, rodila sta se jima otroka: Lojzka in Andrej. Zakonca se nista dolgo veselila skupne sreče. Lojze Bratuž je bil pomemben skladatelj in zborovodja, kar je fašiste nagnilo k temu, da so podpisali njegovo smrtno obsodbo. Bil je ena najvidnejših osebnosti v takratnem glasbenem življenju in ustvarjanju na Goriškem. Njegove cerkvene skladbe so izšle v knjižnih zbirkah. Združenje cerkvenih pevskih zborov v Gorici in Goriška Mohorjeva sta leta 2005 izdala v zbirki Zbrana dela primorskih skladateljev njegov zborovski opus z naslovom Lojze Bratuž. Lojzeta so večkrat zasliševali, mu sledili, grozili, ga zaprli. Za njegovo oznako imajo poznavalci samo najlepše besede. V božičnem času leta 1936 so ga po maši, skupaj s še nekaterimi pevci, prijeli fašisti in odpeljali v svoj urad. Tam so jih ustrahovali in prisilili, da so spili ricinovo olje. Zadnji je bil na vrsti Lojze Bratuž. On je moral spiti strojno olje pomešano z bencinom. Dogodek je pretresel njegove najbližje in celotno slovensko skupnost na Goriškem in širšem območju, fašisti pa so slavili zmago. Lojze Bratuž je zadnje tedne ležal goriški bolnišnici. Boris Pahor je v noveli Rože za gobavca opisal, kako so ga nekaj dni pred smrtjo naskrivaj pod oknom bolnišnice obiskali fantje in zapeli priljubljeno pesem Kraguljčki. Ljubka je o tem pripovedovala. Pripovedovala pa je tudi o silnem miru, ki je prežemal glasbenika, pa o ljubezni in veri, ki ju je premogel. O moževi smrti je Ljubka pisala v pesmi Tožba umirajočega:

pikare
stavek
jabejo ROMAN
nomičie
začetnik
SLOVENSČINA
ŠOLI

V okna veter se težak zaganja.
Oh, kako nocoj je dolga noč ...
Modra luč po stenah sence riše –
v me zajeda smrtna se nemoč.

»Monotono pojejo kraguljčki ...«
Pesem moja ... Ali slišim prav?
Moji fantje, moji dobri fantje
zadnji mi pošiljajo pozdrav.

Ni za sveto stvar težko umreti,
a še mnogo, mnogo dal bi rad ...
V grob s seboj po sili hudobije
neizrabljen nesel bom zaklad.

Lojze Bratuž je umrl 16. februarja 1937, dober mesec in pol po prijetju. Na zadnji poti ga niso spremljali zvonovi; tudi pesem se ni smela oglasiti. Samo tihota množic ga je spremljala za slovo, saj so fašisti prepovedali zvonjenje in petje. Kot številni drugi kulturni delavci je tudi Alojz Rebula Lojzeta Bratuža zelo cenil. O njem je izjavil: »Življenjska partitura Lojzeta Bratuža je vsa v enem svetlem ključu, v ključu ljubezni.«

Po tem strahotnem udarcu je bila mama dveh majhnih otrok aretirana, strahotno mučena v tržaških zaporih in zaprta v taborišču v Zdravščini. Zelo pomembno je njeno pisemsko pričevanje o fašističnem nasilju, ki je bilo objavljeno v osrednjih italijanskih časnikih. Po vsem tem je imela Ljubka Šorli še dovolj moči, da je dokončala učiteljišče in po 2. svetovni vojni poučevala na slovenskih osnovnih šolah v Italiji skoraj 40 let. Več desetletij je urejala mladinsko revijo Pastirček. Tudi sicer se je aktivno vključevala v kulturno življenje na Goriškem. Sodelovala je pri prireditvah, literarnih večerih, delovala v različnih društvih ... To vsestransko delo v kulturi so opazili tudi Italijani, tako ji je leta 1979 goriški nadškof Cocolin podelil papeško odlikovanje Pro Ecclesia et Pontifice.

Njena pesem je odsev njene plemenite narave. Marta Filli je zapisala: »Za nas in še posebno za tiste, ki smo ob njej preživeli vsaj nekaj let in jo поблиže spoznali, je bila in bo ostala pojem miline in dobrote, pojem poštenja in pokončnosti, ostala bo podoba žene, ki ni vedela, kaj je sovrašтво, in je znala le odpuščati in ljubiti.«

O svojem pesnikovanju je spregovorila v Moji pesmi:

Moja pesem ne utira
novih, drznih si poti;
stvarstvo božje v vseh odtenkih
njenim strunam govori.
Ne potaplja se v globine
in ne sili v visočine.
Skozi srečo in gorje
pesem moja eno išče:
pot v človekovo svetišče,
ki mu pravimo
srce.

Pesniški svet Ljubke Šorli je spočetka ljubezenska izpoved, vezana na Tolmin in pokrajino ob Soči, prepleten s socialnimi, religioznimi motivi in razmišljanji. Primorska je v njej dobila lirika. Pisala je v slogu pesnikov tistega časa. Njena poezija je klasična, zgleduje se po starih slovenskih mojstrih. Upošteva ritem, pogosta pesniška oblika je sonet. Njene pesmi so harmonične, zato je veliko uglasbenih – nekaj po zaslugi moža, druge je uglasbil V. Vodopivec. Bilo naj bi jih več kot 200. Poseben pomen ima v njeni liriki vera. Pogosto se zateka k Mariji, težave in bolečine izroča v njeno naročje. Zelo rada je zahajala v naravo. Tudi o tem piše, motivi iz narave so pogosti. Posebej so vidni v njeni poeziji za otroke. Številne pesmi združujejo vse navedene motive in teme.

Na Kostanjevici potrkava:

Vstali Kristus v sveto jutro gre ...
Z alelujo verni ga slave,
čast pobožno daje mu narava.

Slavčku strune ko srebro zvene,
kos visoko pesem požvižgava;
z zvoki spaja cvetna se vonjava
v zor blesteči prazničnega dne.

Slap velikonočne simfonije
skoz kostanje pomlajene lije
na Gorico, na njen stari grad.

Meje ni ... Luč božjega vstajenja
čez in čez ko mavrica se vzpenja.
Sprejmi jo, Resnico, človek – brat!

Objavljala je v listu Soči, Mladiki, Ženskem svetu ter v koledarju Goriške Mohorjeve družbe.

Pred njeno smrtjo so izšle naslednje pesniške zbirke: Detece sveto, sonetni venec z akrostihom Venec spominčič možu na grob (ponatis: Ti in jaz in tri leta življenja) – zbirka je izšla v oštevilčenih izvodih s pesničnim podpisom, Izbrane pesmi, Veseli ringaraja: pesmi za otroke, v Založništvu tržaškega tiska Pod obokom čarobnim in Rumeni ko zlato so zdaj kostanji: pesmi rod-nemu Tolminu. Leto po njeni smrti je v Goriški Mohorjevi družbi izšel Križev pot, istega leta tudi Canti spezzati v italijanščini. Spremno besedo je napisal Celso Macor. Dvojezična pesniška zbirka v italijanskem in slovenskem jeziku je izšla pod naslovom Via Crucis leta 1999 ter naslednje leto še enkrat pri Goriški Mohorjevi družbi.

Pri zbiranju, preučevanju in prvih izdajah njenega dela ima največje zasluge novogoriški bibliotekar Marijan Brecelj, ki je zbral in uredil pesniško zbirko Izbrane pesmi leta 1973, France Bernik pa zbirko Pod obokom čarobnim, leta 1987. Poleg njih so študije o njenem delu so pisali še mnogi drugi (npr. Irena Novak Popov, Marija Pirjevec Paternu, Marija Češčut, Zoltan Jan, Irena Avsenik Nabergoj ...).

Pesnica je bila v literarnozgodovinskem določanju nekaj časa odrinjena na stranski tir. Zagotovo je za to več razlogov. Morda je temu botrovala njena katoliška usmerjenost, morda zgolj dejstvi, da je ženska ustvarjalka in to iz Ljubljane odročnega območja. Vse to je kasneje postalo drugotnega pomena, na plan je prišla njena poezija.



Leta 2000 je Slavistično društvo Nova Gorica priredilo simpozij v Kromberku in 2002 izdalo zbornik Pogovori srca z avtobiografijo in prispevki pomembnih avtorjev, poznavalcev njenega opusa, o njenem življenju in delu. Zbornik je uredila Marija Mercina, profesorica slovenskega jezika in književnosti. Ga. Mercina je poskrbela za predstavitev zbornika. SD Nova Gorica je knjigo podarilo vsem šolskim knjižnicam v zamejstvu, pa tudi vsem nagrajencem tekmovanja za Cankarjevo priznanje v Novi Gorici in SD Trst-Gorica-Videm. Ga. Marija Mercina je na zavihku te knjige zapisala: »Čeprav imata Gorica in Nova Gorica vsaka svoje zgodovinsko ime in življenjsko zgodbo, smo Novogoričani dediči goriške preteklosti. Najzlahtnejšega izročila pa so vredni le tisti, ki ga znajo ceniti. Naloga strokovnjakov je, da dragoceno dediščino vedno znova oživljamo in vrednotimo.« Stoletnico pesničinega rojstva je leta 2010 počastila tudi Univerza v Novi Gorici s simpozijem in izdajo monografije Uporno sem viharjem kljubovala, ki jo je uredila dr. Katja Mihurko Poniž. V letu 2012 je SD Nova Gorica na MO Nova Gorica že drugič posredovalo pobudo za poimenovanje ulice po pesnici. Komisija, ki se s tem ukvarja, je pobudo toplo sprejela, še vedno pa čakamo na udejanjenje te ideje.

Pesnica je s svojim delom in življenjem pustila neizbrisen pečat na Goriškem, mesto se ji je s postavitvijo spomenika želelo oddolžiti s trajnim spominom. Aleji spomenikov na Erjavčevi ulici v Novi Gorici se je 26. 4. 2013 tako pridružil doprnski kip pesnice Ljubke Šorli. S tem je pesnica 20 let po svoji smrti dobila mesto ob svojem možu.

Pot od zamisli do slavnostnega odkritja spomenika je bila dolga. Slavistično društvo Nova Gorica je jeseni 2012 z idejo seznanilo župana MO Nova Gorica Mateja Arčona, ki ji je prisluhnil ter obljubil sodelovanje in pomoč. Na sestanku je bil ustanovljen Pripravljalni odbor za postavitev spomenika Ljubki Šorli, ki so ga sestavljali: župan MO Nova Gorica Matej Arčon; mag. Marija Mercina, pobudnica zamisli o postavitvi spomenika; Ernesta Dejak Furlan, predsednica Slavističnega društva Nova Gorica; u.d.i.a. Niko Jurca, Mestna občina Nova Gorica; Melanija Kerševan, dipl. pravnica, Krajevna skupnost Nova Gorica; Marilka Koršič, članica slovenskih društev v zamejstvu, svetnica Slovenske skupnosti na občini Gorica; dr. Branko Marušič, zgodovinar; in dr. Zoltan Jan, literarni zgodovinar. Delo Pripravljalnega odbora so spremljali člani Izvršilnega odbora Slavističnega društva Nova Gorica. Pripravljalni odbor je k sodelovanju povabil več kiparjev. Končno se je po tehtnem premisleku odločil za osnutek doprsnega kipa akademske kiparke Milene Braniselj iz Cerknice. Načrt za kamniti podstavek kipa, ki je postavljen v neposredni bližini spomenika soprogu Lojzetu Bratužu, je zasnoval u.d.i.a. Gabrijel Valenčak. Temelje in okolico je pripravila Krajevna skupnost Nova Gorica. Finančno so projekt podprli: Mestna občina Nova Gorica z županom Matejem Arčonom, Krajevna skupnost Nova Gorica s predsednico Božo Mozetič, Slavistično društvo Nova Gorica, Kamnoseštvo Brezavšček, podjetje Inotherm Ribnica, delniška družba KB1909, Slovenske železnice pa so prispevale zemljišče.

Prireditve ob odkritju spomenika je potekala 26. 4. 2013 ob 18. uri na Erjavčevi ulici 25 (nasproti Elektra Primorske). Bila je vključena v osrednjo občinsko prireditve ob dnevu upora proti okupatorju. Na prireditvi ob odkritju spomenika so sodelovali: župan MO Nova Gorica Matej Arčon s pozdravnim nagovorom, slavnostna govornica mag. Marija Mercina; Mešani pevski zbor Lojze Bratuž iz Gorice (zborovodja Bogdan Kralj), Dekliški pevski zbor Kapela (zborovodja Kristina Škibin), Otroški pevski zbor Emil Komel iz Gorice (zborovodja David Bandelj). Nataša Konc Lorenzutti je povezovala nastopajoče z umetniško interpretacijo pesmi Ljubke Šorli. V slavnostnem nagovoru pred odkritjem kipa je mag. Marija Mercina dejala, da bi morali poleg besed »Pesnica upora, upanja in ljubeznik« izklesati še: »Ljubeča mati, žena in mama. Vzorna učiteljica, urednica otroških

revij in pesnica, obdarjena z milino in notranjo močjo. Tolminka, Goričanka, Slovenka. Ženska, ki je tudi v najhujšem trpljenju in ponižanju ostala zvesta sama sebi in svojemu rodu in verjela v smisel življenja.« Spomenik je odkrila hčerka pesnice Lojzka Bratuž. Poseben čustveno napet in navdihujoč je bil trenutek postavljanja venca spominčic pod spomenik. Prireditve ob spomeniku se je zaključila z blagoslovom mgrs. Metoda Piriha, ki je bil prisoten že na pogrebu pesnice in je blagoslovil spominsko obeležje na rojstni hiši. Predsednica Slavističnega društva Nova Gorica je v svoji zahvali na prireditvi dejala: »Včasih moramo na svoji poti zaustaviti korak, da občutimo njegov pomen, zato naj bo današnji korak v čast Ljubke Šorli tudi simbolično zagotovilo nam vsem, da je pred nami še svetla prihodnost. Naj bodo koraki življenja Ljubke Šorli tudi naši, da bomo našli moč upreti se, da bomo zmogli upati in predano ljubiti.«

Slovesnost se je nadaljevala z otvoritvijo razstave v bližnji galeriji Frnaža. Razstava, ki jo je pripravila Melanija Kerševan, je nastajala v sodelovanju z družino Ljubke Šorli: s hčerko Lojzko Bratuž in nečakoma Vero Tuta in Igorjem Tuto. Nosi naslov »Uporno sem viharjem kljubovala«. Družina pesnice je idejo o postavitvi spomenika spremljala že od začetka in je, v sodelovanju s skupnostjo goriških Slovencev v Italiji, pomembno prispevala k uspešni uresničitvi zamisli. Razstava se bo selila še v druge kraje, posebno tiste, ki so povezani z življenjem Ljubke Šorli.

Njeno posebno moč smo začutili vsi, ki smo sodelovali pri postavljanju spomenika. Že dejstvo, da nam je, recesiji navkljub, uspelo nekaj tako velikega, kar se je pred dvema letoma ob pobudi za postavitve spomenika Cirilu Kosmaču zdelo povsem nemogoče, kaže na neko posebno moč, neko nedoumljivo energijo. Redkokdaj spremljamo dogajanje, v katerem se »stvari tako dobro pokrivajo«, kjer ne prihaja do nesoglasij, ampak vse teče kot namazano. Ali kot je izjavila pobudnica postavitve spomenika Marija Mercina: »*Lik Ljubke Šorli ima v našem času veliko povezovalno moč. Povezuje nas s preteklostjo in usmerja v prihodnost; prebuja nam zavest, da nismo samozadostni znotraj meja naše države, in nas vabi k temu, da nenehno pogledujemo, s čim nas lahko duhovno obogatijo vsi Slovenci, ne glede na prostor in čas svojega življenja.*«¹



Slika št. 1: Kip Ljubke Šorli na Erjavčevi v Novi Gorici (fotografija je last Erneste Dejak Furlan)

∨ POVZETEK

Postavitev obeležja Ljubki Šorli ni bilo samo dejanje spomina, temveč tudi dejanje časti, zrelosti in zaveze. S tem dejanjem se je pogledu na pesnično življenje in delo pridružil pogled na sedanost, zazrt v prihodnje. Slavistično društvo Nova Gorica se je na tak način oddolžilo veliki ženski tega prostora.

∨ Literatura

- *Pogovori srca. Zbornik ob 90-letnici rojstva Ljubke Šorli.* Uredila M. Mercina. Avtorji: M. Češčut in drugi. SD NG. Nova Gorica, 2002.
- *Antologija slovenskih pesnic 1.* Izbrala in uredila dr. Irena Novak Popov. Založba Tuma, 2004.
- L. Šorli. *Veseli ringaraja, pesmi za otroke.* Pastirček. Gorica, 1983.
- <http://radio.ognjsce.si/sl/141/slovenija/10614/>, dne 20. 5. 2013.
- <http://www.noviglas.eu/goriska-pesnica-ljubka-sorli-nas-je-ponovno-povezala>, dne 20. 5. 2013.
- <http://knjiga.dnevnik.si/sl/Novice/1336/Pesnica+Ljubka+%C5%A0orli+bo+dobila+svoj+doprnsni+kip>, dne 21. 5. 2013.

¹ Vse izjave v zvezi s postavljanjem spomenika so avtorizirane.

of masculine and feminine populations. At the present moment there are no studies that would prove their effectiveness. New research is needed to find the answer to the question in what way to help representatives of each gender – action in this area is urgently needed.

Key words: boys, reading motivation, reading literacy, reading projects and programmes, reading fiction

Črt Močivnik

Otherness in comparative literature

The theoretical part of the discussion presents the concept of otherness, which in recent decades is one of the central areas in comparative literature. Literary wordings of otherness are presented through the prism of interdisciplinarity and of culturological aspects going beyond the field of literary science. In connection with new research areas the concept of otherness has been presented on the example of literary wording of the images of Roma, the marginal ethnic group, and of traveller literature. The question of relation to the other opens ethnical and ethical questions that widen the research field of comparative literature and are one of the possible ways of discussing literary works in the teaching of literature on all levels of education.

Jožica Jožef Beg

Developing key competences with the tasks and questions in literature textbooks in gimnazija and in four year technical schools

The article presents readers for the first year of secondary schools (primarily *gimnazija*) mainly from the point of view of key competences, which can be developed with questions and tasks in the readers/textbooks for literature. By distributing questions according to each of the key competences the conclusion can be drawn, currently used textbooks for literature especially promote communication competence, to somewhat larger proportion also the cultural awareness, but less the other key competences also set out in the syllabus for Slovenian in *gimnazija* and in technical schools. The reader *Umetnost besede* distinguishes for its more frequently calling attention to adaptations for media and making the students accustomed to the use of ICT, but from the study on key competences in secondary schools we can make out this is not enough to make any special impression on the students.

Lidija Golc

Evald Flisar's tragicomedy *Akvarij* in secondary school

The article presents work with dramatic text in secondary school: an example of the steps in the analysis with the staging of the translation of Mark Ravenhill's London successful play *Totally Over You – Kok ti men zdej dol visiš* in year one, and of the text of Evald Flisar's tragicomedy *Akvarij* in the senior year. With the method of comprehensive school interpretation the work was analysed by the students of two classes of the pharmaceutical programme at the Secondary School for Pharmaceutics, Cosmetics and Health Care in Ljubljana. Using question sheets for professional matura we tested the

informative, interpretational and evaluative knowledge of the text of *Akvarij*. I find for the interpretation of dramatic texts the tradition of engaging with drama, both theoretically and practically, in school is important.

Bojana Modrijančič Reščič

Educating adults

In the contribution the author writes about educating adults who wish to acquire the education necessary to conclude a vocational-technical programme of a secondary technical school. As they need to start the learning process again, a great deal of effort and will power is required for them to follow the demands of learning. Gradually they accept them, complement them with participation in school lectures and with individual exercises in the classroom, at home, with adequate literature. In this way they upgrade their knowledge and successfully conclude a certain school learning programme and attain the required education they have chosen.

Sonja Žežlina

To the poetess of rebellion, hope, and love

Setting up the bust of Ljubka Šorli was not just an act of commemoration, but also an act of honour, maturity, and commitment. With this act a view of the present, aimed into the future, has associated to the view of the poetess's life and work. In this way the Society of Slavists Nova Gorica have paid their tribute to the great woman of this area.

