

IZHODIŠČA IN POSLEDICE KOMUNIKACIJSKEGA IN TRADICIONALNEGA NAČRTOVANJA POUKA KNJIŽEVNOSTI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vprašalnik, 2017: <http://slov.si/doc/vprasalnik_studenti.doc>. (Dostop 11. 11. 2017.)

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

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