

JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LXIX

številka 3

VSEBINA

Uvodnik	3
Jezik pri pouku slovenščine kot maternega/prvega jezika	
Kozma Ahačič Slovnične vsebine pri jezikovnem pouku slovenščine pred prenovno učnih načrtov	9
Manca Černivec Pravopisne vsebine in razvijanje pravopisne zmožnosti pri pouku slovenščine v gimnaziji	29
Mira Krajnc Ivič »Izhodišče je besedilo« – o besedilih in žanrih pri pouku slovenščine	45
Vesna Mikolič in Diana Košir Sočasno poučevanje jezika in književnosti ob kanonski mladinski literaturi v drugem triletju osnovne šole	61
Sonja Starc Pouk slovenščine in besedilna/večkodna pismenost: razmislek ob prenavljanju učnih načrtov za slovenščino	79
Janja Žmavc in Mojca Cestnik Vertikalni okvir za poučevanje govornega nastopanja v osnovni šoli za celovito oblikovanje govorov in govorcev	95
Špela Arhar Holdt, Ina Ferbežar, Monika Kalin Golob, Simon Krek, Andreja Pavle Jurman, Tadeja Rozman in Marko Stabej Nova slovenščina	117
Književnost pri pouku slovenščine kot maternega/prvega jezika	
Milena Mileva Blažič Problemsko-ustvarjalni pouk v drugem triletju osnovne šole	141
Dragica Haramija in Milena Ivanuš Grmek Nekateri mehanizmi razvijanja bralne pismenosti na področju vzgoje in izobraževanja	151
Barbara Ivančič Kutin Celostna obravnava slovstvene folklorne v šoli: besedilo s kontekstom in teksturo v izkustvenem pouku <i>in situ</i>	165
Darja Pavlič Slovenska poezija v gimnazijah	181
Marija Stanonik Slovstvena folkloristika da ali ne	193
Adrijana Špacapan Etos, literatura in vključujoč pouk	209
Ivana Zajc Literarnomodidaktične paradigme in najpomembnejša literarna besedila pri pouku književnosti na slovenskih gimnazijah	223
Alojzija Zupan Sosič Doživljanje kot proces literarne interpretacije	237
Alenka Žbogar Gimnazijski učni načrt za književnost pri pouku slovenščine: od evalvacije do inovacije	251
Intervju	
Katarina Meglič in Matevž Treven Slovenščina kot vez med govorniki in umetno inteligenco: intervju z dr. Simonom Krekom	269
Ocene	
Darko Ilin Ivana Zajc: <i>Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem</i> . Nova Gorica: Založba Univerze v Novi Gorici, 2023.	277
Eva Pori Tomaž Toporišič: <i>Nevarna razmerja dramatike in gledališča XX. in XXI. stoletja</i> . Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, 2021.	281
Gratulations	
Matjaž Kmecl Aleksander Skaza, njegovih zaslužnih 90 let, voščilni zapis	289

IZZIVI IN PRILOŽNOSTI PRENOVE UČNIH NAČRTOV ZA POUK SLOVENŠČINE KOT MATERNEGA/ PRVEGA JEZIKA NA PRIMARNI IN SEKUNDARNI STOPNJI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Namen pričujoče tematske številke *Jezika in slovstva* je podpreti prenovu učnih načrtov za pouk slovenščine na primarni in sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja, ki naj bi bila zaključena in v prakso implementirana v šolskem letu 2025/26. S številko želimo tudi po končani prenovi zainteresirano javnost spodbujati k učinkovitemu, vključujočemu in inovativnemu pouku slovenščine kot materinščine.

Izzivov in priložnosti za izboljšave slovenskega šolskega sistema pa ni malo.

Leta 2023 smo prejeli rezultate treh mednarodnih raziskav znanja, ki jih z namenom izboljšanja vzgojno-izobraževalnega procesa za Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje izvaja Pedagoški inštitut. Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2021 in mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja ICCS 2022 (obe izvaja mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov IEA) ter mednarodna primerjava dosežkov učencev PISA 2022, ki poteka pod okriljem OECD, so pokazale skrb vzbujajoče rezultate na praktično vseh področjih merjenja.

Pri kurikularnem načrtovanju slovenščine ne bi smeli prezreti pereče nizkih ravni bralne pismenosti, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Pozornost bi terjali tudi, kakor navajajo učenci, slabi odnosi v šolah in nizka stopnja spodbujanja učencev k izražanju mnenj ter razpravljanju.

Pričujoča tematska številka *Jezika in slovstva* za navedeno ne zmore poiskati neposrednih rešitev, skuša pa mdr. osvetliti, zakaj je vzgojno-izobraževalni sistem temelj družbenega napredka, in začrtati, kako naj se, če sploh, odziva na hitro spreminjajoče se potrebe 21. stoletja. Prenova učnih načrtov nudi možnosti za preučitev prednosti in pomanjkljivosti našega šolskega sistema: v člankih so prevetreni cilji in standardi, prispevki preučujejo, kako naj bi jih učenci dosegali, kakšnega učenca si želimo izobraziti, kaj naj bi na določeni stopnji šolanja znal. Jezikoslovne, literarne, folkloristične in specialnodidaktične razprave se posvečajo tudi drugim ključnim dejavnikom kurikularnega načrtovanja. Ponujajo natančne vpogleds v obstoječe stanje ter nizajo izvirne, strokovno podprte rešitve, ki lahko tvorno prispevajo k nadgradnji in izboljšanju obstoječih učnih načrtov za slovenščino, pa tudi slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema na splošno.

Rdeča nit malodane vseh prispevkov je skrb za slovenščino kot materni/prvi jezik. Iz njih veje iskrena želja in potreba avtorjev, da s svojim znanjem, zmožnostmi, izkušnjami in modrostjo prispevajo k poglobljenemu znanju slovenščine in njeni vešči ter gibki rabi. Del člankov se ukvarja s književnim poukom slovenščine. Osrednja učenčeva dejavnost ostaja branje: doživljajsko, kognitivno-kritično, metakognitivno in ustvarjalno (Žbogar 2014, 2021). Poseben poudarek je na odzivu učencev na učne vsebine, kar omogoča, da pri književnem pouku slovenščine gradimo različne identitete (individualno, nacionalno in globalno). Gradnik identitet naj bo medkulturna strpnost, ki v vse bolj globaliziranem svetu postaja ključna za mirno sobivanje in pomembno prispeva k ustvarjanju inkluzivnih skupnosti.

Obžalujem, da učitelji praktiki v večji meri ne sooblikujejo pričujoče številke, čeprav so bili vabljeni k sodelovanju. Njihova preobremenjenost z administrativnimi postopki in birokracijo, finančna in kadrovska podhranjenost, sistem napredovanja, v katerem uspešno delo z učenci ni (zelo) pomembno, individualizacija, personalizacija in diferenciacija pouka, zahtevni starši in upadanje učiteljske avtonomije je le nekaj od perečih problemov slovenskega javnega šolstva. Če temu dodamo še zaskrbljujoče rezultate raziskav, omenjenih na začetku tega uvodnika, je jasno, da stanje ni rožnato. Z optimizmom me navdajajo učitelji, ki svoje delo, ne ozirajoč se na navedene in druge izzive slovenske šole, opravljajo kot poslanstvo. Po njihovi zaslugi ostaja naš vzgojno-izobraževalni sistem odličen: to so pravi Učitelji, stebri družbe, empatični zahtevneži, ki v posamezniku prepoznava-jo močna področja in jih premišljeno vodijo k preseganju samega sebe. Prepričana sem, da sodelovanje med učitelji, stroko in odločevalci lahko soustvarja pogoje, ki podpirajo vsakega učenca in mu omogočajo, da svoj polni potencial dosega v slovenskem jeziku, torej v materinščini, ki ni le jezik sporazumevanja, pač pa tudi sredstvo za izražanje, učenje in osebnostni razvoj.

Vabim vas, da se poglobite v pričujočo tematsko številko in s svojim tvornim delovanjem prispevate k izvrstnosti naše šole, opolnomočenju prihodnjih generacij za izbiro slovenščine pri komunikaciji s sabo in drugimi, pri učenju in odkrivanju vsega (ne)znanega.

Alenka Žbogar,
urednica tematske številke

JEZIK PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT MATERNEGA/PRVEGA JEZIKA

SLOVNIČNE VSEBINE PRI JEZIKOVNEM POUKU SLOVENŠČINE PRED PRENOVO UČNIH NAČRTOV¹

Prispevek prinaša premislek, kako metajezikovni del jezikovnega pouka slovenskega jezika organizirati tako, da bo prispeval k razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti; da bo osmišljen; in hkrati dovolj časovno ekonomičen, da bo omogočal čim več aktivnega dela, kritičnega tvorjenja in sprejemanja besedil pri (preostalem) jezikovnem pouku. Temeljna sprememba, kot jo prinašata novi slovenski šolski slovnici za osnovno in srednjo šolo (2017), je prehod iz skladenjske v oblikoslovno-pomenoslovno delitev besednih vrst. Prispevek na podlagi stvarnih primerov opiše prednosti takšnega prehoda, prikaže pa še nekaj drugih inovativnih rešitev, ki so vključene v slovnici ali novejše učbenike. V tem okviru opozori na močno olajšano obravnavo zaimkov in prislovov, števnik kot prilastka ali jedra ter na določanje prilastka in jedra nasploh, pa tudi na obravnavo veznika in sklanjatev. Izpostavljena so mesta, kjer se je slovnično obravnavo doslej po nepotrebnem zapletalo (določanje osebka, priredja in pomenska razmerja, terminologija). Vsako novo rešitev spremljajo primeri rešitev (ali zadreg) iz sodobnih učbenikov, po potrebi tudi zgodovinski vpogled.

Ključne besede: jezikovni pouk, oblikoslovje, skladnja, šolska slovnica, besedne vrste

Grammatical Topics in Slovenian Language Teaching before the Curriculum Reform

This article discusses how the metalinguistic part of Slovenian language teaching should be organized so that it can contribute to the development of critical communicative competence, and so that it is meaningful and at the same time sufficiently time-effective to facilitate as much active work as possible, and critical text formation and reception in (the remainder of) language instruction. The fundamental change introduced by the new Slovenian primary- and secondary-school grammars (2017) is a shift from a syntax-based division of parts of speech to one based on morphology and semantics. Using practical examples, this article describes the advantages of such a shift, while also presenting certain other innovative solutions included in the grammar or more recent textbooks. Within this context, it draws attention to the significantly simplified coverage of pronouns and adverbs, numerals as modifiers or heads, and the definition of modifiers and heads in general, as well as the treatment of

¹ Članek je nastal v okviru programa P6-0038, ki ga financira ARIS.

conjunctions and declensions. It highlights areas in which, to date, grammatical coverage has been made needlessly complex (e.g., for defining the subject, for coordinate clauses and semantic relations, and for terminology). Every new solution is accompanied by examples of solutions (or problems) from current textbooks, as well as historical insights where needed.

Keywords: language teaching, morphology, syntax, school grammar, parts of speech

0 Uvod

Ob potekajoči prenovi učnih načrtov za slovenščino prinaša prispevek premislek, kako metajezikovni, torej »slovnici« del jezikovnega pouka slovenskega jezika organizirati tako, da bo prispeval k razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti (Vogel 2021)² – in da bo dovolj časovno ekonomičen, da bo omogočal čim več aktivnega dela, kritičnega tvorjenja in sprejemanja besedil pri (preostalem) jezikovnem pouku. Druga komponenta potreb jezikovnega pouka slovenščine se je oblikovala ob izhodiščih za prenovu učnih načrtov (Rojc in Slivar 2022: 4), kjer je bila med drugim izrecno poudarjena »potreba po prepoznavanju vloge znanja, pridobljenega pri pouku učnega jezika, kot izhodišča za pridobivanje univerzalnega jezikovnega znanja«, seveda ob poudarjanju »tudi nejezikovnih predmetov za razvijanje jezikovnega znanja« (Rojc in Slivar 2022: 4).

Povedano preprosteje: pouk slovenske slovnice mora biti povezljiv s poukom tujih jezikov, uporaben za praktično življenje, hkrati pa mora podajati osnovna teoretična spoznanja jezikoslovja kot stroke (*kaj je jezik, kako deluje, kako se razvija*). Snovi mora biti čim manj oziroma mora biti časovno čim bolj ekonomična, da bo omogočala čas za tvorjenje, razčlenjevanje in kritično sprejemanje besedil – ne samo pri slovenščini, ampak pri vseh predmetih in v vseh jezikih. Obvladovanje slovnice predstavlja tudi jedro samozavesti, ki sploh omogoča razvijanje kritičnosti ob delu z besedili in s tem kritične sporazumevalne zmožnosti. Hkrati pa je to (zgolj!) osnova, ki v končnem rezultatu predstavlja eno samo komponento večrazsežnostnega uresničevanja sporazumevalne zmožnosti.

Prispevek avtorja tega članka k (še) boljšemu jezikovnemu pouku slovenščine v času pred prenovu učnih načrtov je bil naslednji: izdaja novih šolskih slovnice slovenskega jezika na prenovljenem (= bolj univerzalnem) teoretičnem izhodišču s premišljenim dopolnjevanjem po vertikali in tudi v prostem elektronskem dostopu;³ sodelovanje pri oblikovanju portalov Franček (in prej Fran) za čim lažji dostop do jezikovnih informacij; sodelovanje pri načrtovanju sprememb (npr. nujne, a majhne spremembe učnega načrta za slovenščino leta 2018 itd.) in raziskovanje obstoječega stanja.

² Tu je mišljena razvita sporazumevalna zmožnost, »ki vključuje funkcionalno in kulturno zmožnost ter ju nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene ne-/naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji), pa tudi lastne etične oz. družbene odgovornosti« (Vogel 2021: 8).

³ Povezava: <https://kje-je-kaj-v-slovnici.francek.si> (dostop 15. 5. 2024).

Na ravni metajezikovnega, »slovničnega« pouka slovenskega jezika se je v teh letih pokazalo, da nekatera področja predstavitve jezikovnega sistema po nepotrebnem jemljejo čas, ovirajo pomnenje snovi kot celote in škodujejo dolgotrajnemu poznavanju jezikovnega sistema. Reakcija na del te snovi je bila neobravnava v šoli, naključno črtanje snovi – a tudi črtanje je lahko oviralo občutek za celoto, zlasti če so hkrati tako črtana znanja učenci in dijaki dobivali zgolj pri pouku tujih jezikov.

Leta 2017 smo opravili raziskavo, v kateri smo primerjali rabo jezikoslovnih izrazov pri pouku tujih jezikov v osnovnih in srednjih šolah z rabo jezikoslovnih izrazov pri pouku slovenščine (Ahačič 2017a). Raziskava je pokazala neprekrivnost rabe osnovnih jezikoslovnih izrazov pri slovenščini in tujih jezikih na pomenovalni in vsebinski ravni (na ravni označujočega in označenega). Z vidika didaktike to pomeni, da so se učenci pri različnih predmetih srečevali s homonimnimi termini, ki so imeli pri pouku slovenščine in pouku tujih jezikov različen pomen (na primer: *zaimek*, *števnik*), in z jezikoslovnimi pojmovnimi koncepti, ki so bili neprekrivni (na primer: *zaimek* kot del samostalniške, pridevniške in prislovne besede v nasprotju z *zaimkom* kot samostojno besedno vrsto, ki vsebuje samostniške in pridevniške *zaimke*, ne ločuje pa prislovnih *zaimkov*; *sklanjatev* z ničto končnico pri slovenščini proti konceptu nesklonljivih besed pri tujih jezikih).

Skladenjska delitev besednih vrst, kakor jo je po Toporišiču (1976, 2000) za šolsko rabo preoblikoval Žagar (2001 [1985]), ki je bila sicer zapletena, a notranje logična, se je v naslednjih desetletjih »poenostavljala« na načine, ki so razmerje pouk slovenščine : pouk tujih jezikov še dodatno zapletali.

Sistem je postajal s poenostavljanji v različnih učbenikih v letih 1998–2023⁴ tudi teoretično nepregleden. Kot tipičen primer bi omenil razmerje osnovna šola (kjer delitve na samostalniško in pridevniško besedo itd. večinoma ni) in srednja šola (kjer delitev na samostalniško in pridevniško besedo itd. večinoma je) – obakrat ob teoretični naslonjenosti na skladenjsko delitev besednih vrst.

Na to je zlasti vplivalo črtanje seznama slovničnih vsebin v učnih načrtih za srednje šole po 1998. Učni načrt iz leta 1998 tako na primer še ima delitev: samostalniška beseda, samostalniki, samostalniški *zaimek*, posamostaljeni pridevniki, pridevniška beseda, pridevniki, pridevniški *zaimek*, *števniki*, glagoli, prislovi, predlogi, vezniki, členki, medmeti; učni načrt iz leta 2008 na primer tega nima več, zato so učitelji izbor usmerjali najbolj uporabljeni učbeniki.

To vrzel sta odpravili novi šolski slovnici za osnovno in srednjo šolo (Ahačič 2017b, 2017c), ki sta izhodišče šolske obravnave besednih vrst iz skladenjske delitve znova vrnila na oblikoslovno-pomenoslovno delitev, hkrati pa

⁴ Gl. seznam pregledanih učbenikov v virih. Vseh obstoječih učbenikov nismo pregledali, saj namen prispevka ni pregled učbeniških rešitev, ampak prikaz temeljnih tokov. So pa v pregledu zajete vse temeljne rešitve.

poenostavili še nekatera druga področja obravnave slovničnih vsebin – ob tem pa ves čas spodbujali možnosti za spoznavanje in sobivanje različnih meril, tudi skladijskega.

1 Skladijska in oblikoslovno-pomenoslovna delitev besednih vrst

Razlikovanje med skladijsko in oblikoslovno-pomenoslovno delitvijo besednih vrst shematično povzema preglednica (po Ahačič 2017b: 38):

Oblikoslovno-pomenoslovna delitev	Skladijska delitev
samostalnik	samostalniška beseda: - samostalnik - posamostaljeni pridevnik, - samostalniški zaimek
pridevnik	pridevniška beseda: - pridevnik - pridevniški zaimek - števnik - deležnik
zaimek	/
števnik	/
glagol	glagol
prislov	prislov
členek	členek
predlog	predlog
veznik	vezniška beseda: - vezniki - oziralni in vprašalni zaimki - členki
medmet	medmet
	povedkovnik

Slika 1: Razlike med oblikoslovno-pomenoslovno in skladijsko delitvijo besednih vrst

Skladenjska delitev besednih vrst⁵ temelji na vlogi posamezne besede v stavku. Izhodišče za določanje besednih vrst je skladnja, zlasti vloga določene besede v določenem stavčnem členu. Ta delitev omogoča lažjo obravnavo zapletenejših skladijskih vprašanj in olajša podrobnejši opis strukture jezika. K nam jo je v okviru strukturalnega jezikoslovja (ki pa je bilo zgodovinsko in primerjalno gledano strukturalno bolj v narekovajih)⁶ prinesel Jože Toporišič v slovnici 1976 in nadaljnjih delih (deloma že prej) ter s tem poskrbel za hiter razvoj slovenske jezikoslovne znanosti. Bistvo skladijske delitve besednih vrst je torej možnost čim bolj natančne delitve vloge najrazličnejših besed. Cilj je znanstvena obravnavo jezika in odkrivanje vedno novih možnosti za nadaljnje delitve – torej za čim natančnejši jezikovni opis. Ta pristop se je sicer izkazal v znanstvenih opisih, osemdeseta in devetdeseta leta pa so pokazala, da je zelo naporen za obravnavo in prikaz ter prezahteven za šolo (prim. usodo Žagarjeve slovnice iz leta 1985). Uveljavil se ni niti v slovaropisju, saj ga med večjimi slovarji dosledno upoštevata le slovarski del *Slovenskega pravopisa* in *Sinonimni slovar slovenskega jezika*, nekoliko manj dosledno pa *Slovar slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja*. Zlasti problematično je, če se ta vidik predstavlja kot edinega.

Oblikoslovno-pomenoslovna delitev besednih vrst⁷ najprej loči besede na pregibne (samostalni, pridevnik, zaimek, števniki, glagoli) in nepregibne (prislovi, členek, predlog, veznik, medmet), šele nato pa jih razdeli glede na pomen. Ta delitev torej izhaja predvsem iz kategorialnega leksikalnega pomena in oblike, zato ima lahko omejitve pri raziskavah globljih skladijskih problemov in pri razumevanju notranjega delovanja jezika. Za šolsko rabo je pomemben podatek, da jo uporabljajo šolske slovnice pa tudi slovarji tujih jezikov, ki se jih učijo učenci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Gre namreč za tradicionalno delitev v slovnica, ki se je skozi stoletja od antike le malo spreminjala in dopolnjevala.

⁵ Za povzetek domače in tuje literature na to temo gl. Grošelj 2017: 502–503, na Slovenskem je to delitev uvedel Toporišič v slovnici 1976, definicija: Toporišič 1992: 273; o težavah: Snoj 2015: 139–151.

⁶ Zelo zgoščeno, a povedno o tem Šekli (2018: 117–118): »Kaj je torej v Toporišičevi skladnji vsebinsko »prelomnega«? Za ponazoritev sledi le nekaj zgledov. Za začetek je zgradbeni enoti *prosti in zloženi stavek* nadomestil s hibridnima besedilno-zgradbenima enotama *enostavčna* in *večstavčna poved*. Opazen preobrat je bila – po vzoru češkega jezikoslovja – uvedba *propozicije*, pomenske podstave povedi, in njenih *modifikacij* znotraj *upovedovanja*, kar je dotlej prevladujoči pogled v smeri od oblike k pomenu obrnilo v smer od pomena k obliki. Nadalje je iz skladnje umaknil skladnjo sklonov – nekaj prostora ji je zato odmeril v oblikoslovju –, ki sklonom v stavčnočlenski vlogi določa pomen in s tem omogoča določitev njihovih udeleženskih vlog. V besedotvorju je – vzporedno z modifikacijo propozicije v skladnji, ki naj bi s tvorbenega vidika razložila nastanek povedi iz njene pomenske podstave – vpeljal *besedotvorni algoritem*, ki naj bi na podoben način pojasnil nastanek tvorjenke iz njene *govorne podstave*. V oblikoslovju pa je opustil oblikovno-pomensko in uvedel skladijsko merilo za določanje besednih vrst ter posledično (re)definiral besedne vrste in njihove podvrste z novim hierarhičnim razmerjem med njimi (*samostalniška* in *pridevniška beseda* sta v evropskem jezikoslovju unikumi).«

⁷ Za povzetek domače in tuje literature na to temo gl. Grošelj 2017: 500–502, na Slovenskem je ta delitev v rabi neprekinjeno od Bohoričeve slovnice do slovnice štirih (Bajec idr. 1956), več o zgodovini rabe v opisih na spletni strani *Slovnice in pravopisi* ter v Ahačič 2015: 15–30, splošno o tej delitvi Simeon 1969: II, 734–736.

Uvajanje oblikoslovno-pomenoslovne delitve besednih vrst v šolsko prakso po eni strani enoti pouk slovenščine s poukom tujih jezikov in s tem slovenščino znova postavlja v ospredje pouka o splošnih jezikovnih zakonitostih, po drugi strani pa s sabo prinaša kar nekaj sprememb, ki ne posegajo samo na pouk oblikoslovja, ampak tudi širše.

Razlika med obema pristopoma ni zgolj površinska, torej ni takšna, kakor bi jo lahko dobili s poenostavljanjem od zgoraj navzdol s črtanjem določenih nadrejenih kategorij (samostalniška beseda, pridevniška beseda, vezniška beseda), povedkovnika in deležnika.

V nadaljevanju⁸ bomo zato preverili nekaj ključnih razlik med obema delitvama, kot osnovo za primerjavo pa bomo vzeli šolsko slovnico Franceta Žagarja (2001 [1985]) in šolsko slovnico Kozma Ahačiča (2017b). Pokazali bomo, kako nam oblikoslovno-pomenoslovna obravnava besednih vrst vzame pri pouku bistveno manj časa in s tem omogoča poglobitev brez dodatne obremenitve ter enako slovnico izhodišče v osnovni in srednji šoli. Tudi zato se te delitve⁹ držijo šolski slovnici opisi večine evropskih jezikov.

1.1 Vpliv na obravnavo zaimka v šoli

Pri oblikoslovno-pomenoslovni delitvi besednih vrst zaimek ni več podtip samostalniške, pridevniške ali prislovne besede, ampak samostojna besedna vrsta, ki vsebuje pregibne besede. To pomeni, da ne moremo več govoriti o prislovnih zaimkih kot o besedni vrsti »zaimki«. Kar so bili v skladenjski delitvi besednih vrst že izhodiščno prislovni zaimki, so v oblikoslovno-pomenoslovni delitvi besednih vrst izhodiščno prislovi¹⁰ (prim. npr. SSKJ in SSKJ2).

Primeri množenja snovi z delitvijo prislovnih zaimkov v srednji šoli:

»Rekli smo, da prislovi poimenujejo kraj, čas, način ali vzrok dejanja; to delajo neposredno (npr. *domov*) ali posredno (npr. *kam*, *kamor*, *nekam*, *nikamor*, *tja*). Prislovi, ki poimenujejo kraj, čas, način ali vzrok dejanja na posreden način, so zaimki – torej prislovni zaimki. S prislovnimi zaimki sprašujemo po kraju/času/načinu/vzroku (npr. *kam*), se o tem nedoločno izražamo (npr. *nekam*), kažemo na to (npr. *tja*) ipd.; zato so prislovni zaimki prav takih vrst kot neosebni samostalniški in pridevniški zaimki (npr. vprašalni, oziralni, nedoločni, nikalni, kazalni ipd.)« (NPB-učb 2: 63).

⁸ Poleg literature, ki jo navajamo sproti, smo pri pregledu upoštevali še Kosem idr. 2012, Rozman idr. 2012, Smolej 2022, Vogel 2015, 2023 in Žagar 1987 ipd.

⁹ Medtem ko šolska slovnica običajno sledi splošnim jezikovnim pravilom, ki so in bodo v veljavi čim dlje v čim več jezikih ter upoštevajo normo knjižnega jezika, lahko znanstvena slovnica predstavlja bolj podrobne analize jezikovnih pojavov, vključno s sintaktičnimi, morfološkimi in semantičnimi vidiki, zanima pa jo predvsem dejanska raba in čimvečja natančnost opisa.

¹⁰ Lahko pa jih seveda obravnavamo kot zaimenske prislove, jih poimenujemo celo kot prislovne zaimke ipd. – a ne kot šolsko snov.

»Prislovni zaimki ne izražajo slovnične osebe in se delijo (tako kot neosebni samostalniški in pridevniški zaimki) na: vprašalne (npr. *kam, kod, kje, kdaj, kako*); oziralne (npr. *kamor, koder, kakor*); nedoločne (npr. *nekam, nekje, nekoč, nekako*); nikalne (npr. *nikjer, nikoli, nikdar, nikakor*); kazalne (npr. *tu, tam, tja, takrat, tako*)« (BJ-učb 2: 83).

Zadrego dobro ponazarja tudi naslednja razlaga iz učbenika za 8. razred OŠ (OGDKS 8: 37): »Do sedaj smo spoznali zaimke, s katerimi smo nadomeščali samostalnike (taki so osebni zaimki), in zaimke, s katerimi smo nadomeščali pridevnike (taki so svojilni zaimki in povratni svojilni zaimek). Poznamo pa tudi zaimke, za katerimi se včasih skrivajo pridevniki, drugič samostalniki, tretjič pa kaj drugega.« Ta »kaj drugega« ni razložen. Drugače SZV+učb 7 (83–93), ki ločuje osebne, svojilne, vprašalne, oziralne in kazalne zaimke, prislovnih pa ne omenja.

Druga težava je uvajanje opisnih definicij, ki naj bi v osnovni šoli nadomestile številne delitve – a to so še vedno definicije. Tipični primer iz sedmega razreda osnovne šole: Namesto preprostega pomenja primerov ozirálnih zaimkov je v rubriki »Zapomnim si« zapisano naslednje (iSlo 7: 122): »Oziralni zaimki uvajajo stavek, ki opisno predstavi osebo (*kdor*), žival, rastlino, stvar ali pojem (*kar*), njihovo lastnost (*kakršen*), vrsto (*kateri/ki*), pripadnost (*čigar*), količino (*kolikor*), okoliščine dejanja – kraj (*kjer*), čas (*kadar*) ali način (*kolikor*). • Od vprašálnih zaimkov se večinoma ločijo po končnem -r, izjeme so zaimki *ki, kateri* in *kakršen*. • V govorjenih in zapisanih besedilih pogosteje uporabljamo zaimek *ki* (npr. *V njej je zbranih 20 besedil, ki jih izvaja 18 slovenskih raperjev*). • Zaimek *kateri* večinoma uporabljamo le za besedicami, kot so npr. *s, h, v, iz, pred, pod* (npr. *Zbirko krasijo tudi črno-bele fotografije grafitov, s katerimi so besedila ločena drugo od drugega*).« To je definicija, ki je na ravni fakultetnega znanja, neprimerna za osnovno šolo.

Za šolsko rabo pa je še pomembneje, da ni več nujno, da sistem pokriva vse pomenske delitve zaimkov, kakor jih zahtevata prisotnost prislovvov in skladnja kot izhodišče za delitev pri skladenjski delitvi besednih vrst. Zato je lahko po oblikoslovno-pomenoslovni delitvi vrst zaimkov za šolsko rabo bistveno manj, ne da bi s tem posegali v celovitost jezikovnega opisa.

Slovnica, ki temelji na skladenjski delitvi besednih vrst (Žagar 2001 [1985]), ločuje naslednje vrste zaimkov: osebni, svojilni, povratni osebni, povratni svojilni, kazalni, vprašalni, oziralni, nedoločni, nikalni, poljubnostni, oziralni poljubnostni, celostni, mnogostni, istostni, drugostni; te vrste so razvrščene še v dodatne skupine: samostalniški [osebni in tipa *kdo/kaj*], posamostaljeni pridevniški, pridevniški lastnostni, vrstni, svojilni in količinski, prislovni. Vrst zaimkov je z didaktičnega vidika za šolsko rabo preveč – skupaj ločuje Žagarjeva slovnica kar 66 vrst zaimkov.

Po drugi strani lahko ločuje šolska slovnica po oblikoslovno-pomenoslovni delitvi zaimke na način, prekriven z ločevanjem v tujih jezikih. Ločuje na primer naslednje vrste (Ahačič 2017b: 52–56): osebni, svojilni, povratni osebni, povratni svojilni, kazalni, vprašalni, oziralni in nedoločni zaimki, pri čemer nedoločni zaimki pokrijejo vse preostale tipe zaimkov, zaimki pa se delijo na samostalniške in pridevniške.

V učbenikih, ki temeljijo na skladenjski delitvi besednih vrst, se je zaradi ogromnega števila vrst zaimkov uveljavila praksa, da nekaterih kategorij zaimkov preprosto ne obravnavajo,¹¹ izbor teh vrst je (bil) precej poljuben. To za doseganje nižjih taksonomskih stopenj znanja ni sporno, za doseganje višjih taksonomskih stopenj pa je obvladovanje sistema kot (četudi poenostavljene) celote ključno – če del zaimkov izpustimo, je snov ves čas nedorečena, predvsem pa neprekrivna s poukom tujih jezikov – takšno znanje ni univerzalno uporabno. A kljub selekciji je število obravnavanih vrst zaimkov še vedno izredno veliko.¹²

Pri oblikoslovni-pomenoslovni delitvi teh težav ni: del snovi odpade že pri izhodiščni delitvi, poleg tega pa odpade posebna kategorija prislovnih zaimkov (ker jih po tej delitvi ni).

Trenutno učbeniki v osnovni šoli temeljijo na okrajšani skladenjski delitvi (osebni, svojilni (+ povratni), vprašalni, oziralni in kazalni zaimek – samostalniško in pridevniško), od srednješolskih pa novo oblikoslovno-pomenoslovno delitev pri našata učbenika NPB+učb 2 (34–35) in MJ 2 (42–47). Nova delitev nam prinese preglednejšo in bolj racionalno organizirano snov, hkrati pa učenci po koncu vertikalne poznajo snov kot celoto, ne le njen del.

1.2 Vpliv na obravnavo prislova

V povezavi s spremembo obravnave zaimka se spremeni tudi obravnavo prislova. Kot smo omenili, po skladenjski delitvi tudi prislovi ločujejo zaimke, ki so lahko naslednjih vrst: vprašalni, oziralni, nedoločni, nikalni, poljubnostni, oziralni poljubnostni, celostni, mnogostni, istostni, drugostni, kazalni. V oblikoslovno-pomenoslovni delitvi besednih vrst so to vse na ravni šolskega pouka zgolj prislovi, saj ne spadajo v besedno vrsto »zaimek«, ker niso pregibni.

1.3 Vpliv na obravnavo števnik kot prilastka ali jedra ter določanje prilastka in jedra v šoli

Uvrstitev števnik (zgolj) v pridevniško besedo v obstoječi skladenjski delitvi besednih vrst ima pomembno posledico: na skladenjski ravni je pridevniška beseda vedno prilastek, zato morajo biti tudi vsi števniki prilastki – Žagar (2001 [1985]: 238–239) jih zato imenuje kar »števniki pridevniki«.¹³

¹¹ Primera: učbenik BJ-učb 2 (54–55) ne obravnava naslednjih vrst: oziralni poljubnostni, mnogostni, istostni, drugostni; NPB-učb 2 (45–49, 56–57) ne obravnava naslednjih vrst: oziralni poljubnostni, celostni, mnogostni, istostni, drugostni zaimek – še vedno pa dijaki obravnavajo zelo veliko vrst.

¹² Natančneje 32 vrst: osebni, svojilni (+ povratni), kazalni, vprašalni, oziralni, nedoločni, nikalni, poljubnostni, celostni, ki so razvrščeni v naslednje skupine: samostalniški, pridevniški (tipi: kakšen, kateri, čigav) in prislovni.

¹³ Na problematiko kot zadnja opozarjata Uhlik in Žele (2023), ki govorita o vezavnem razmerju, ko števniki določa obliko samostalnika (*pet kozarcev*), Сичинава 2012 govori o posebni števnikiški

Za šolsko rabo to pomeni, da je treba pri obravnavi skladnje prilastke in jedra besednih zvez, kadar je del besedne zveze števniki (ali količinski izraz), določati pomensko, interpretativno.¹⁴ Z vidika srednješolske ravni znanja je takšna interpretacija zelo poljubna (prim. primere s podčrtanim jedrom: *lep avto*, *en avto*, *množica avtov*, *pet avtov*, *več avtov*, *liter mleka*, *kozarec vode*). Ker je meja med prilastkom in jedrom povsem zrelativizirana, postane preprosta snov prepuščena preveliki meri interpretacije¹⁵ in zato navidez »zapletena«: za pouk porabimo več časa, dijaki pa na dolgi rok (ko pozabijo podrobnosti) znajo manj. Uveden je tudi nov nebesednovrstni termin »količinski izraz« (prim. Toporišič 1992: 84), ki na šolski ravni še dodatno zamegljuje mejo med števnikom in drugimi besedami. Pri slabših dijakih je to v praksi povzročilo, da se je bilo treba primere, ko so števniki in nekatere druge besede prilastki, naučiti kar na pamet.

Primeri iz učbenikov:

BJ-sdz 3: »Levi prilastek (samo v besednih zvezah s količinskimi izrazi), npr. Pojedel je kos /levi prilastek/ torte /jedro/« (str. 19). »Po prilastku se sprašujemo z vprašalnici *kakšen*, *kateri*, *čigav*, *koliko*, *kako*, *kje*, *kdaj*« (str. 28). »V jedru je tudi beseda, ki pove, kaj merimo ali štejemo (npr. *kos* /prilastek/ *kruha* /jedro/, *rezina* /prilastek/ *sira* /jedro/, *kozarec* /prilastek/ *soka* /jedro/, *liter* /prilastek/ *vode* /jedro/« (str. 22).

V NPB-učb 3 je ta snov že podana z manjšimi črkami (kot zanimivost), kar pomeni, da se je dijakom ni treba naučiti: »Posebnost je npr. *kozarec/liter mleka* – samostalniška beseda v imenovalniku poimenuje količino, zato ni v jedru, temveč v desnem prilastku, torej *kozarec* /prilastek/ *mleka* /jedro/« (str. 32).

V ZBDB 3 se to snov prikaže kot neproblematično in se prilastek veže na vprašalnice: »Po prilastkih se navadno sprašujemo z vprašalnici *kakšen*, *kateri*, *čigav* in *koliko* + jedro. Primeri: *nagrado za mir* – Katero nagrado?, *podelitev nagrad* – Katero podelitev?, *pisatelj Haruki Murakami* – Kateri pisatelj?, *štirinajst* /prilastek/ *žensk* /jedro/ – Koliko žensk?« (str. 36).

NPB+učb 3 upošteva že novo slovnico, a navaja obe merili (slovnično in pomensko), ohranja tudi termin *količinski izraz*, vse v drobnejšem tisku kot dodatno snov: »Sestavo podredno zloženega osebka iz količinskega izraza (tj. glavnega števnik od pet naprej/nedoločnega števnik/samostalnika) in samostalnika v roditelju (npr. *deset/več/skupina dijakinj*) pa lahko določimo po dveh merilih, tj. po oblikovnem/slovničnem in po pomenskem/logičnem (to je posebnost nekaterih slovanskih jezikov, zato je iz večine tujih jezikov, ki se jih učite v šoli, ne poznate): Po oblikovnem merilu je v jedru količinski izraz, samostalni v roditelju pa je v desnem prilastku (prim. *deset/več/skupina dijakinj*; po pomenskem merilu je v jedru samostalni v roditelju, količinski izraz pa je v levem prilastku (prim. *deset/več/skupina dijakinj*)« (str. 65).

besedni zvezi ipd. Na takšno možnost obravnave je opozorjeno tudi v Ahačič (2017b: 60). V izhodišču pa gre za razliko med pomenskimi in skladenjskim jedrom.

¹⁴ Torej niti ne strukturalno, ampak mentalistično (tj. kaj govorec misli, da je pomensko jedro). Prim. npr. zelo nazoren opis v Šekli 2014: 13.

¹⁵ Zlasti zadnja dva primera sta tudi znotraj teorije mejna, manj ustrezna ali celo napačna.

Po oblikoslovno-pomenoslovni delitvi besednih vrst je števnik samostojna besedna vrsta, zato lahko števnik nastopa v besedni zvezi kot pridevnik ali kot samostalnik.¹⁶ Prilastke v besednih zvezah s števnikami se zato lahko določa kot pri samostalniki in pridevniki (prim. primere s podčrtanim jedrom: *lep avto*, *en avto*, *množica avtov*, *pet avtov*, *več avtov*, *liter mleka*, *kozarec vode*).

Takšna poenostavitev omogoča natančnejšo obravnavo števnik pri pouku, a hkrati manj kompleksno snov (celotna zgoraj v manjšem tisku omenjena snov ni več potrebna).¹⁷ Natančnejša obravnava števnik pri pouku je smiselna, saj je prav števnik v slovanskih jezikih besedna vrsta, ki ima kompleksno rabo in izkazuje vrsto napak, npr. v korpusu napak *Šolar*. Obravnava števnik kot celote so se učbeniki izognili in zato dosledno izpuščali nedoločne števnik, čeprav so edini, ki potrebujejo v šolski praksi večji poudarek že na oblikoslovni in skladenjski ravni (npr. raba števnik *več*).

Hkrati obravnava števnik kot samostojne besedne vrste odpravlja vrsto nepotrebnih dilem pri določanju jedra in prilastka ob »količinskih izrazih«, tudi termin količinski izraz za šolsko rabo ni več potreben.

1.4 Vpliv na obravnavo veznika

Po skladenjski delitvi besednih vrst spadajo v vezniško besedo veznik, členek, vprašalni in oziralni zaimek ter vse vezniške besedne zveze (prim. Toporišič 1992: 352–352; Žagar 2001 [1985]: 309–314). To je na osnovnošolski in srednješolski ravni lahko za razumevanje zelo kompleksno, saj se križa s snovjo o prislovnih zaimkih in členkih ter uvaja nejasnost, kaj je veznik kot besedna vrsta in kaj veznik (vezniška beseda) kot pojav prehoda med besednimi vrstami. Kar je na znanstveni ravni izredno priročna rešitev, se izkaže za šolsko rabo kot zaplet (prim. rešitev v Žagar 2001 [1985]: 309–310 na podlagi Toporišiča 1976: 362–383). Ker je snov zapletena, se je začelo govoriti zgolj o vezniku (ne vezniški besedi), a hkrati tudi o enodelnih in dvodelnih »veznikih« ter večbesednih »veznikih«, pri čemer se je povsem pomešalo pojem besedne vrste in besedne zveze. To je izhajalo iz termina »večbesedni enodelni vezniki« v Toporišičevi slovnici (2000: 427, 428, 431–433) znotraj poglavja »vezniška beseda«, ki vsebuje »veznike, oziralne in vprašalne zaimke ter členke«. V SP 2003 (§ 1135) je definiran večbesedni veznik kot »veznik iz več besed«, kar kaže na to, da termin ne kaže več na besednovrstnost.

Vse to na šolski ravni prinaša kar nekaj nejasnosti. Veznik je za šolsko rabo lahko ena beseda – ali tudi več besed: toda, kako jim določiti besedno vrsto? Je »ne samo – ampak tudi« po besedni vrsti veznik ali kombinacija členkov in veznika?

¹⁶ Za razliko od števnik znotraj pridevniške besede (= skladenjska delitev), ki je lahko nastopa samo (!) kot pridevnik. iSlo 6 (104) na primer v skladu s skladenjsko delitvijo definira števnik kot besede (ne besedno vrsto!), s katerimi kaj štejemo, obravnava pa samo glavne in vrstilne števnik.

¹⁷ Prim. obravnavo v učbeniku *Moč jezika* (MJ 3: 23).

Učbeniki so se s tem spopadali takole:

»Besede, ki povezujejo stavke in izražajo razna logična razmerja med njimi (npr. vzrok, posledico, pogoj), so vezniki (npr. *ker, zato, če*). /.../ Vezniki, ki povezujejo stavke, so enobesedni (npr. *ker*) ali večbesedni (npr. *medtem ko*). Znotraj veznikov ne pišemo vejice. Če stojijo sredi povedi, pred njimi pišemo vejico« (SZV+učb 8: 61–62).

»Vezniki so besede, s katerimi povezujemo: besede, besedne zveze, stavke. /.../ Vezniki so lahko enobesedni (npr. *da, če, ker, saj, kot, ko*) ali večbesedni (npr. *medtem ko, potem ko, kljub temu da*). Med posameznimi besedami večbesednega veznika ne pišemo vejice« (SVO-učb 8: 96–97).

»Po obliki so vezniki lahko sestavljeni iz ene besede (*in, ter, toda, a*) ali več besed (*medtem ko, in sicer, češ da, kljub temu da*) – torej ločimo enobesedne oz. večbesedne veznike. Glede na to, ali stojijo v enem delu povedi ali v obeh, jih delimo na enodelne (npr. *in, ter, toda, a; medtem ko, in sicer, češ da, kljub temu da*) in dvodelne (npr. *ali – ali, ne samo – ampak tudi: Ali vam učitelj ne izročijo pošte ali pa se kje izgubi.*)« (ZBDB 2: 130).

»Vezniki (konjunkcije) so nepolnomenjska in nepregibna besedna vrsta. Poimenujejo: enakovredna oz. priredna razmerja med besedami, besednimi zvezami in stavki /.../, neenakovredna oz. podredna razmerja med stavki. /.../ Glede na to, ali so vezniki sestavljeni iz ene ali več besed, ločimo enobesedne in večbesedne veznike (npr. *če, ker, zato; brž ko, kot da, s tem da, medtem ko*). Med večbesednimi vezniki vejice praviloma ne pišemo (npr. *Lenaril je, namesto da bi se učil. – Vlak je odpeljal, medtem ko sem kupovala vstopnico*). Veznik se lahko v povedi pojavi na enem mestu ali na več mestih; ločimo torej enodelne in večdelne veznike. Večdelni vezniki so npr. *bodisi – bodisi, niti – niti, ali – ali, ne samo – ampak tudi, ne le – temveč tudi*. V primerih, ko je drugi del veznika dobesedna ponovitev prvega, vejice ne pišemo (npr. *Niti ne poje niti ne pleše.*), sicer pa jo pred drugim delom večdelnega veznika pišemo (npr. *Ni samo lep, ampak je tudi pameten.*)« (BJ-učb 2: 86–87).

NPB+učb 2 (in tudi prvotni NPB-učb) se temu problemu izogne in te snovi pri vezniku ne obravnava (str. 44–45), vseeno pa kasneje pri pravopisu ta termin uporablja, ne da bi bil uveden (npr. NPB-učb 3: 99).

Po oblikoslovno-pomenoslovni delitvi besednih vrst označuje besedna vrsta veznik zgolj veznik v ožjem pomenu besede, ki ni vezan na skladenjsko vlogo. Odvisne stavke tako lahko uvajajo: vezniki, oziralni zaimki in vprašalnice (= različni zaimki in prislovi). Vlogo povezovanja nadrednega in podrednega stavka lahko igra več besed različnih besednih vrst. To omogoča vsaj v srednji šoli tudi jasnejšo uvedbo »večbesednih veznikov« kot pravopisne oznake, ki ni vezana na besednovrstnost (MJ 2: 62): »Veznik kot besedna vrsta je lahko samo ena beseda. Poleg pravih veznikov, torej besed, ki sodijo v besedno vrsto veznikov, lahko v vlogi veznika oz. kot vezniške besede v povedi nastopajo tudi besede, ki besednovrstno niso vezniki, npr. vprašalnice (zaimki: npr. *kdo, kaj, kateri*; prislovi: npr. *kje, kdaj, kako*), členki (vprašalni *ali; tudi, le*), oziralni zaimki (npr. *ki, kakršen*) itd. Te nastopajo samostojno (npr. *ki* v prilastkovem odvisniku) ali kot del večbesedne zveze (npr. *ne le – ampak tudi*).«

Še ustrežnejše bi bilo poimenovanje »vezniška zveza« (Ahačič 2017b: 76, paragraf 135), ki bi ga bilo smiselno zlagoma uvajati v pouk in priročnike namesto izrazov »večbesedni veznik« ali »večdelni veznik«.

1.5 Vpliv na število sklanjatev

Ta vpliv je zgolj posreden, gre pa za to, da skladnja pri oblikoslovno-pomenoslovni delitvi ni več izrecno izhodišče za oblikoslovni opis, zato lahko število sklanjatev zmanjšamo na formalno nujne. Namesto s skladenjskega vidika obveznega termina »ničta končnica« lahko poleg tega termina ali namesto njega uporabljamo tudi termin »nesklonljivi« samostalniki, pridevniki, ki ga učenci in dijaki poznajo od pouka tujih jezikov. Če smo nekdanj samo pri samostalniku govorili o 12 sklanjatvah (Žagar 2001 [1985]), zaradi česar smo pri praktičnem pouku začeli snov »sklanjatve« odpravljati (!),¹⁸ potem zdaj lahko v šolski slovnici (Ahačič 2007b: 43) govorimo o štirih sklanjatvah. To je pomembno zaradi povezovanja s poukom tujih jezikov, zlasti tistih, ki poznajo sklanjatve. Kot doslej pojasnimo tudi, da se števniki in zaimki lahko sklanjajo po posebnih sklanjatvah, vezanih na posamezen števnik, zaimek.

2 Druge rešitve šolske slovnice

2.1 Izpust logičnega osebka

Nova šolska slovnica (Ahačič 2017b: 96) jasneje ločuje med »slovničnim« osebkom in »logičnim« osebkom. To pomeni, da nam v osnovni¹⁹ in srednji šoli ni treba obravnavati obsežne in kompleksne snovi, ki je motila osnovno jezikovno znanje o stavčnih členih, tj.: določanje osebka glede na pomen ob zanikanem polnopolnemenskem glagolu *biti* in ob neprehodnih glagolih, kadar stojijo v 3. os. ed. srednjega spola.

Kako lahko ta snov zaplete dojemanje osebka, je razvidno iz naslednje razlage, ki pokaže tudi vso absurdnost obravnave (učenje primera z enim glagolom na pamet, čeprav bi npr. primeri *sanjalo se mi je, ne da se mi delati, briga me* prav tako sodili v to kategorijo): »Besede v osebkem so načeloma v imenovalniku (npr. *Miha trenira košarko.*), izjemoma tudi v rodilniku, in sicer ob zanikanem polnopolnemenskem glagolu *biti* (npr. *Mihe ni bilo doma.*) in ob glagolu *zmanjkati* (npr. *Zmanjkalo nam je kruha.*)« (BJ-učb 3: 10).

Še bolj zapleteno snov je prinašal zdaj že prenovljeni učbenik NPB-učb 3, kjer je dodatni zaplet povzročila obravnava količinskih izrazov kot nujnih prilastkov: »Besede v osebkem so načeloma v imenovalniku – le izjemoma so v rodilniku, npr. ob zanikanem polnopolnemenskem glagolu *biti* (prim. *Nobenega sodnika ni bilo na dvorišču*) in ob glagolu *zmanjkati* (prim. *Spet nam je zmanjkalo sladkorja*). Če je v osebkem glavni

¹⁸ Primeri iz učbenikov: BJ-sdz 2, ZBDB 2 in NPB-učb 2 ločujejo sedem sklanjatev samostalnikov, NPB-učb 2 pa po novi slovnici štiri. V osnovni šoli sklanjatev že nekaj časa niso več obravnavali, čeprav so jih spoznavali pri pouku tujih jezikov.

¹⁹ V osnovni zlasti na implicitni ravni, npr. SVO-učb 7: 130: »Besede v osebkem so po navadi v imenovalniku.«

števnik od pet navzgor ali kak splošni količinski izraz (npr. *nekaj, malo, skupina*), je samostalni ob njem v rodilniku – a za celotni osebek se kljub temu šteje, kakor da je v imenovalniku (prim. vprašalnico za osebek v povedi *Nekaj dijakov ni prineslo opravičila: Kdo ni prinesel opravičila?* – ne pa **Česa ni prineslo opravičila?*)« (NPB-učb 3: 30).

Enako zapleteno, a nepopolno je v ZBDB 3: »Izjemoma je v osebku lahko tudi beseda/besedna zveza v rodilniku. To se zgodi ob zanikanem (polnopolnem) glagolu *biti* (*Nobelovega nagrajenca ni bilo na podelitev.*) ali v zvezi glavni števnik + samostalni, če je števnik večji od štiri (*Pet dijakov je odšlo na izmenjavo v Avstrijo.*). V takih primerih je namesto števnik lahko rabljen tudi količinski izraz, npr. *nekaj, veliko, malo* idr. (*Nekaj otrok je torbe pustilo v šoli.*)« (ZBDB 3: 31).

V NPB+ je ta snov že posneta po novi šolski slovnici, a z zapletanjem, ki ga je zahteval prehod (NPB+sdz 3: 63), v MJ 3 pa je ta snov obdelana povsem po novi šolski slovnici – in je ni, snov o logičnem osebku pa je na voljo kot zanimivost za prizadevnejše.

2.2 Združitev sklepalnega in posledičnega priredja v posledično priredje

Sklepalno in posledično priredje sta si z vidika srednješolskega (sploh pa osnovnošolskega) pouka zelo podobni, zato njuna delitev nima posebnega smisla.²⁰ Poimenovanje *sklepalno priredje* lahko za srednješolske potrebe vezemo samo na nekaj primerov in na veznik *torej*: merila za to, kaj je posledica in kaj je sklep, namreč niso intuitivna, ampak brez jasnih meril stvar interpretacije.

Slovnice v preteklosti posledičnega in sklepalnega priredja niso ločevale, so ga pa različno poimenoval. V slovenščini je to ločevanje uvedla²¹ slovnica Jožeta Toporišiča (1976: 517–519), a z veliko previdnostjo. Da takšna delitev ne sodi v šole, je ugotovil že Žagar (1985: 155–156), ki je v svoji šolski slovnici imenoval to priredje »posledično *ali* sklepalno priredje«.

Pozneje se je ločevanje med posledičnimi in sklepalnimi priredji znašlo v učbenikih, ne da bi se kdo posebej spraševal o smislu takšnega ločevanja. Takšno ločevanje ima namreč smisel, če je znanstveno natančno definirano. Najbolj moteče pa je bilo, da se je med posledičnim in sklepalnim razmerjem ločevalo tudi na ravni »razmerij med povedmi«, kjer so merila še težje določljiva. Skupaj je to priredje (»sklep in posledica«) brez poimenovanja (kot razmerje) obravnaval osnovnošolski učbenik SVO. Kako težko je ločevanje, če ga poskušamo definirati, je razvidno iz razlage za osnovnošolce v tem učbeniku: »Kadar je v drugem stavku izražena posledica dejanja iz prvega stavka ali sklep, ki temelji na dokazih iz prvega stavka, stavka povežemo z veznikoma *torej* in *zato*. Pred njima pišemo vejico. Kadar izražamo sklep, v stavku pogosto uporabimo besede *verjetno, najbrž, mogoče, gotovo* ipd. (npr. *Iz kuhinje lepo diši, torej bo kosilo gotovo zelo okusno.*). Posledico

²⁰ Dilema je edino, ali ne bi bilo ustrežnejše združeno priredje poimenovati kot sklepalno.

²¹ Prim. delitve odvisnikov po posameznih slovnica na www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/ (dostop 15. 5. 2024).

prepoznamo kot naravni pojav ali lastnost, ki sledi dejanju iz prvega stavka (npr. *Iz kuhinje lepo diši, zato sem v hipu postal lačen.*)« (SVO-učb 9: 68–69). SZV+učb 9 (str. 70) ločuje sklep in posledico, BJ-učb 3 (str. 33) pa ločevanje med posledičnim in sklepalnim priredjem veže na značilne veznike (*zato* : *torej*, *zatorej*, *potemtakem*). NPB+učb 3 (str. 85) ima že delitev po šolski slovnici.²²

3 Prispevki na ravni učbenikov

Vse rešitve v smeri večje zaokroženosti in ekonomičnosti jezikovne snovi ne izhajajo zgolj iz slovnice. Izredno pozornost moramo namenjati tisti snovi, ki naredi več škode kot koristi, saj zmede znanje, ki bi moralo biti dolgoročno, z malenkostjo, ki si jo običajno zapomnimo samo na kratek rok. Takšna primera sta od zgoraj navedenih vsaj 1.3 in 2.1, lahko pa jih nanizamo še nekaj.

3.1 Odpravljanje zmešnjave: priredja, odvisniki, razmerja med povedmi in razmerja med stavki

Tu lahko spremljamo na področju učbenikov mešanje različnih teorij: najdemo povsem univerzalno delitev priredij in podredij v srednji šoli in hkrati uvajanje povsem drugega pogleda, torej »razmerij med povedmi« v osnovni šoli.

Primer za to je SVO-učb 9, ki najprej uvede snov odvisnikov na tradicionalen način, nato pa pri priredno zloženi povedi opazuje zgolj razmerja med povedmi (izbira, stopnjevanje, nasprotje, sklep in posledica, pojasnilo; str. 55–72). Podobno tudi drugi učbeniki (npr. SZV+učb 9: 70).

Do zapleta pride na srednješolski ravni: kar so bila prej razmerja, so v srednji šoli (običajna) priredja in podredja, o razmerjih pa se začne govoriti na ravni medpovedne skladnje.

Primer (BJ-učb 3: 32–53): dijaki spoznajo vezalno, stopnjevalno, ločno, protivno, posledično, pojasnjevalno in sklepalno priredje, ki vključuje osnovnošolsko snov razmerij: možnost izbire, neskladnost, nasprotje, posledica, pojasnilo, sklep. Nato spoznajo vse vrste odvisnikov: osebkov, predmetni, krajevni, časovni, vzročni, namerni, načinovni, pogojni, dopustni in prilastkov. Nato pa se naučijo še (nekompatibilna!) pomenska razmerja med povedmi: protivno, posledično, namerno, sklepalno, pojasnjevalno, naštevalno, časovno, vzročno, pogojno. Pri tem množenju razmerij in vrst odvisnikov ter priredij je tako rekoč nemogoče, da se dijakom celoten sistem ne bi na dolgi rok porušil. Snov medpovedne skladnje lahko poruši že usvojeno snov znotrajpovedne skladnje.

²² Naj omenimo kot zanimivost, da sta podobno glede na znanstveno slovnico združena tudi posledični in načinovni odvisnik (v načinovni odvisnik).

Nova slovenska šolska slovnica (Ahačič 2017b) prav zato nadpovedno skladnjo izpušča (na osnovnošolski ravni pa izpušča vrste priredij, Ahačič 2017c). S tem daje signal tudi bodočim učbenikom, da je za dijake dovolj informacija, da lahko (utrjeno!) snov priredij in odvisnikov uporabljajo tudi za povedi. To je uresničeno v učbeniku MJ 3, kjer je celo izrecno navodilo dijakom: »Pazite! Če poznamo vrste priredij in podredij, se nam vrst razmerij med povedmi v besedilu ni treba učiti na pamet. Še več: na tej ravni nam lahko učenje na pamet škodi, saj bomo vse delitve pomešali med sabo. Zato vedno izhajamo iz priredja in podredja, na podlagi tega razmerja pa določimo razmerje med dvema povedma« (MJ 3: 74). Razmerja med povedmi torej lahko umestimo v pouk kot uporabo že naučenega, ne pa kot novo snov.

Na osnovnošolski ravni teoretična obravnava priredij ni potrebna, če drugačna obravnava omogoča pri učencih zavedanje glede možnosti pretvorb in rabe vejice.

3.2 Manjše terminološke spremembe

Terminološke spremembe so v znanosti nezaželeni, zato nov termin »splošna poimenovanja« v pravopisu v obeh slovnicih namesto »občnih imen« uvajamo izredno previdno, z zavedanjem, da bo končno odločitev prinesla šele raba v novem slovenskem pravopisu. Ne glede na to pa gre pri poimenovanju »občna imena« za didaktično preiščeno terminološko spremembo. Pridevnik »občen« v pomenu 'splošen' je zastarel, zato si učenci na podlagi pomnenja termina težko predstavljajo njegovo vsebino. Preprosto ločevanje je zato lahko za učence in dijake ob pozabljanju usvojene snovi velik pravopisni problem.

Z rabo v tujih jezikih je pogojeno tudi novo poimenovanje »stavčnih« in »besednih vprašanj«: »vprašanja DA/NE« in »vprašanja K/Č/Z« (angl. *yes/no-questions*, *wh-questions*; Ahačič 2017: 107; MJ 3: 50) in s tem lažje pomnenje vrst, ki sta pogosta snov pri tujih jezikih.

Tudi naglasne in naslonske oblike osebnih zaimkov so poimenovane neterminološko, preprosto kot »dolge in kratke oblike zaimka« (Ahačič 2017b: 53), kar pride v učbenikih (MJ 2: 44) še zlasti do izraza.

Dobro prakso ponujajo novi učbeniki tudi tam, kjer lahko (če te snovi ni v šolski slovnici) določene za učence in dijake asociativno preveč oddaljene termine preprosto preskočijo. Takšni izrazi so na »prvine predmetnosti«, »tvarna /stran besede/, »sporočanski« itd., opozarjam tudi na (za šolsko rabo) nepotrebno slovenjenje izraza »dialog, dialoško besedilo« z znanstvenim terminom »dvogovorno besedilo«.

3.3 Dodaten poudarek na uporabnosti znanj iz skladnje pri tvorjenju besedil

Pouk skladnje mora biti osmišljen, kar poudarjajo didaktiki tudi na Slovenskem že od osemdesetih let (Kunst Gnamuš, Ivšek, Smolej; popisano v Smolej in Lampret 2018: 58–68). To osmišljanje ne sme biti prepuščeno samo učiteljem, ampak mora biti nakazano tudi v učbenikih. V tem smislu pomeni velik premik na osnovnošolski ravni učbenik SVO 9, na srednješolski pa MJ 3. V ospredje postavljata pomen pretvorb in vlogo slovenščine pri izražanju iste misli na različne načine. To implicitno želijo dosegati tudi drugi učbeniki, a s pomanjkljivostmi (za popis na ravni osnovne šole prim. Smolej in Lampret 2018).

3.4 Sodobne vsebine

Učbeniki izhajajo relativno pogosteje kot slovnice in so tudi bolj prilagodljivi. V spreminjajočem se svetu bo izrednega pomena, da bodo učbeniki vsaj na ravni zanimivosti vključevali tudi opise sodobnega dogajanja na ravni jezika in jezikoslovja. Te vsebine so trenutno na primer: strojno prevajanje (MJ 3: 86, 88), jezik in umetna inteligenca (MJ 3: 87), povzemanje in povzemalniki (MJ 3: 80), delovanje naprav v slovenskem jeziku (Ahačič 2017b: 136) itd.

4 Poučevanje na osnovni in srednji šoli ter njegovo povezovanje s fakultetnim študijem

Pri vseh spremembah, ki jih prinašata nova šolska slovnica in komplet Moč jezika, je bilo vselej v ospredju tudi povezovanje srednješolskega znanja z znanjem na fakultetni ravni. Vsaka poenostavitev, »korak nazaj« ali strukturni odmik od znanstvene slovnice (Toporišič 1976) in njej sledečih raziskav so natančno popisani v obliki rubrike »Zanimivosti« v slovnici (Ahačič 2017b) ali »Pogled v znanost« v učbenikih Moč jezika. V teh učbenikih je rubrika »Pogled v znanost« namenjena tudi vsem, ki poučujejo in želijo primerjati predhodni sistem z novim. Iz tega lahko izhaja dober nadaljnji jezikovni pouk na fakulteti.

5 Sklep

Znanje na ravni metajezikovne in pravopisne zmožnosti, pa tudi poznavanja jezikoslovja kot znanosti nasploh, je izredno pomembno izhodišče za razvijanje vseh drugih zmožnosti pri pouku slovenskega jezika – biti pa mora osmišljeno, logično in ekonomično. Omogočati mora tudi izpolnjevanje t. i. skupnih ciljev prenove učnih načrtov,²³ zato mora biti za vse predmete usklajeno.

²³ Npr. cilj »Univerzalni opis jezika kot sistema«: »/Pri vseh predmetih:/ Učenec se zaveda podobnosti in razlik med jeziki in so na to pozorni tudi pri uporabi gradiv v tujih jezikih, pri uporabi prevajalnikov, velikih jezikovnih modelov, avtomatsko prevedenih spletnih strani itd.; /pri jezikovnih

Prehod z izključno skladenjske na oblikoslovno-pomenoslovno delitev besednih vrst je (zgodovinsko gledano) korak od izvirnega k mednarodno in časovno preverjenemu, korak od znanstvenega k šolskemu. V prispevku navedeni argumenti pa kažejo, kako veliko nepotrebnih didaktičnih zadreg odpravlja tak prehod (zaimmek, prislov, povedkovnik, števnik, prilastek, veznik) in kako lahko, če se omejimo zgolj na konsenzualno obče sprejeta znanja, poenostavimo tudi mnoga druga slovnična področja (določanje osebka, število sklanjatev, število in način obravnave priredij, odprava prekrivnih snovi, terminologija ipd.).

Viri

BJ-sdz 1–4 = Berc Prah, Dubravka idr., 2018: *Barve jezika: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 1. letniku gimnazij in štiriletnih srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Slemenjak, Tanja idr., 2018: *Barve jezika: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Slemenjak, Tanja idr., 2018: *Barve jezika: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Slemenjak, Tanja idr., 2019: *Barve jezika: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

BJ-učb 1–4 = Berc Prah, Dubravka idr., 2016: *Barve jezika: Učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazij in štiriletnih srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Slemenjak, Tanja idr., 2017: *Barve jezika: Učbenik za slovenščino v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Slemenjak, Tanja idr., 2018: *Barve jezika: Učbenik za slovenščino v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Slemenjak, Tanja idr., 2019: *Barve jezika: Učbenik za slovenščino v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

iSlo 6–9 = Hočevar Gregorčič, Mateja in Čuden, Milena, 2022: *iSlovenščina 6: Interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Čuden, Milena in Hočevar Gregorčič, Mateja, 2019: *iSlovenščina 7: Interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Čuden, Milena in Hočevar Gregorčič, Mateja, 2020: *iSlovenščina 8: Interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Čuden, Milena in Hočevar Gregorčič, Mateja, 2021: *iSlovenščina 9: Interaktivni samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

MJ 1–3 = Krapš Vodopivec, Irena idr., 2021: *Slovenščina 1: moč jezika: Učbenik z vajami za 1. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Krapš Vodopivec, Irena idr., 2022: *Slovenščina 2: moč jezika: Učbenik z vajami za 2. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Krapš Vodopivec, Irena idr., 2023: *Slovenščina 3: moč jezika: Učbenik z vajami za 3. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

predmetih:/ se zaveda, da različne jezike lahko opisujemo na podoben način; pri pouku tujih jezikov zato uporablja znanje, pridobljeno pri pouku učnega jezika in obratno; zna primerjati jezike, ki se jih uči, in razpoznava podobnosti ter razlike med njimi.« *Interni dokument za področne kurikularne komisije Skupni cilji področja Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost*. Zavod RS za šolstvo. November 2023.

NPB-učb 1–4 = Križaj, Martina idr., 2018: *Na pragu besedila 1: Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2017: *Na pragu besedila 2: Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2017: *Na pragu besedila 3: Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2018: *Na pragu besedila 4: Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

NPB+sdz 1–4 = Križaj, Martina idr., 2018: *Na pragu besedila 1: izdaja s plusom: Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2019: *Na pragu besedila 2: izdaja s plusom: Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2020: *Na pragu besedila 3: izdaja s plusom: Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2021: *Na pragu besedila 4: izdaja s plusom: Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

NPB+učb 1–4 = Križaj, Martina idr., 2018: *Na pragu besedila 1: izdaja s plusom: Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2019: *Na pragu besedila 2: izdaja s plusom: Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2020: *Na pragu besedila 3: izdaja s plusom: Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett. / Križaj, Martina idr., 2021: *Na pragu besedila 4: izdaja s plusom: Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

OGDKS 6–9 = Avbar, Peter in Dolenc, Damijana, 2018: *Od glasov do knjižnih svetov 6: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu osnovne šole: jezik in književnost*. Ljubljana: Rokus Klett. / Kodre, Petra, 2018: *Od glasov do knjižnih svetov 7: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole: jezik in književnost*. Ljubljana: Rokus Klett. / Kodre, Petra, 2018: *Od glasov do knjižnih svetov 8: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole: jezik in književnost*. Ljubljana: Rokus Klett. / Kodre, Petra, 2018: *Od glasov do knjižnih svetov 9: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole: jezik in književnost*. Ljubljana: Rokus Klett.

SVO-sdz 6–9 = Kumer, Vesna idr., 2018: *Slovenščina v oblaku 6: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Kumer, Vesna idr., 2018: *Slovenščina v oblaku 7: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Markovič, Andreja idr., 2018: *Slovenščina v oblaku 8: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Stritar Kučuk, Mojca idr. 2019: *Slovenščina v oblaku 9: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

SVO-učb 6–9 = Kumer, Vesna idr., 2016: *Slovenščina v oblaku 6: Učbenik za slovenščino v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Kumer, Vesna idr., 2018: *Slovenščina v oblaku 7: Učbenik za slovenščino v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Markovič, Andreja idr., 2018: *Slovenščina v oblaku 8: Učbenik za slovenščino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Stritar Kučuk, Mojca idr. 2019: *Slovenščina v oblaku 9: Učbenik za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

SZV+sdz 6–9 = Cajhen, Nana idr., 2018: *Slovenščina za vsak dan 6 – izdaja s plusom: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Cajhen, Nana idr., 2017: *Slovenščina za vsak dan 7 – izdaja s plusom: Samostojni delovni*

zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett. / Cajhen, Nana idr., 2017: *Slovenščina za vsak dan 8 – izdaja s plusom: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Cajhen, Nana idr., 2018: *Slovenščina za vsak dan 9 – izdaja s plusom: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

SZV+učb 6–9 = Cajhen, Nana idr., 2018: *Slovenščina za vsak dan 6 – izdaja s plusom: Učbenik za slovenščino v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Cajhen, Nana idr., 2015: *Slovenščina za vsak dan 7 – izdaja s plusom: Učbenik za slovenščino v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Cajhen, Nana idr., 2016: *Slovenščina za vsak dan 8 – izdaja s plusom: Učbenik za slovenščino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett. / Cajhen, Nana idr., 2017: *Slovenščina za vsak dan 9 – izdaja s plusom: Učbenik za slovenščino v 9. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

ZBDB 1–4 = Vogel, Jerica idr., 2015: *Slovenščina 1: z besedo do besede: Učbenik za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Prenovljena izd. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Vogel, Jerica idr., 2016: *Slovenščina 2: z besedo do besede: Učbenik za slovenščino – jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Prenovljena izd. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Vogel, Jerica idr., 2017: *Slovenščina 3: z besedo do besede: Učbenik za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Prenovljena izd. Ljubljana: Mladinska knjiga. / Vogel, Jerica idr., 2018: *Slovenščina 4: z besedo do besede: Učbenik za slovenščino – jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Prenovljena izd. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Ahačič, Kozma (ur.), 2017a: *Primerjalni prikaz rabe jezikoslovnih izrazov pri pouku tujih jezikov v osnovnih in srednjih šolah: Delovno gradivo za pripravljavce učnih načrtov, učbenikov in drugih učnih gradiv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ahačič, Kozma, 2015: Tipologija slovenskih slovníc. Smolej, Mojca (ur.): *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis*. Obdobja 34. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 15–30.

Ahačič, Kozma, 2017b: *Slovnica na kvadrat: Slovenska slovnica za srednjo šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.

Ahačič, Kozma, 2017c: *Kratkoslovnica: Slovenska slovnica za osnovno šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.

Bajec, Anton, Kolarić, Rudolf, Rupel, Mirko in Šolar, Jakob, 1956: *Slovenska slovnica*. Ljubljana: DZS.

Grošelj, Robert, 2017: Besedne vrste v slovenskem jeziku. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.): *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 498–513. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Kosem, Iztok, Stritar Kučuk, Mojca, Može, Sara, Zwitter Vitez, Ana, Arhar Holdt, Špela in Rozman, Tadeja, 2012: *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop*. Ljubljana: Trojina.

Rojc, Jasna in Slivar, Branko (ur.), 2022: *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rozman, Tadeja, Krapš Vodopivec, Irena, Stritar Kučuk, Mojca in Kosem, Iztok, 2012: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Trojina.

Simeon, Rikard, 1969: *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Zagreb: Matica Hrvatska.

Smolej, Mojca in Lampret, Nika, 2018: Obravnava skladnje pri pouku slovenščine v tretjem triletju osnovne šole, v gimnaziji ter srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju. *Slavia Centralis* 11/2. 57–73.

Smolej, Mojca, 2022: *Skladanje: izbrana poglavja iz skladnje slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789610606000>.

Snoj, Jerica, 2015: Od definicije besedne vrste v slovnici do besednovrstne oznake v slovarju. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 10. 139–151.

SP 2003 = Toporišič, Jože (ur.): *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. www.fran.si.

Šekli, Matej, 2014: *Primerjalno glasoslovje slovanskih jezikov 1: Od praindoevropsčine do praslovanščine*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Šekli, Matej, 2018: Znanstveni simpozij 1. Toporišičev dan: Skladnja enostavne povedi. *Jezik in slovstvo* 63/4. 115–119.

Toporišič, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Toporišič, Jože, 2000 [1976, 1984, 2004]: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

Uhlik, Mladen in Žele, Andreja, 2023: Ujemanje v zgradbah z glavnimi števniki: slovenščina v sopostavitvi z drugimi zahodnimi južnoslovanskimi jeziki. *Slavistična revija* 71/4. 337–354. DOI: <https://doi.org/10.57589/srl.v71i4.4130>.

Vogel, Jerca, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 173–183. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BD71XXVV>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Vogel, Jerca, 2021: Kritična sporazumevalna zmožnost – osrednji koncept sodobnega pouka prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 66/1. 3–15. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-F4B59JRZ>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Vogel, Jerca, 2023. Procesne metode pri pouku slovenskega jezika kot prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 68/2. 3–17. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.2.3-17>.

Žagar, France, 1987. Obravnava sklanjatev v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 33/1–2. 21–24. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-0Y1ARRPZ>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žagar, France, 2001 [1985]: *Slovenska slovnica in jezikovna vadnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Сичинава, Дмитрий Владимирович, 2012: Числительное. *Русская корпусная грамматика*. www.rusgram.ru. (Dostop 15. 5. 2024.)

[Sičinava, Dmitrij Vladimirovič, 2012: Čislitel'noe. *Russkaja korpusnaja grammatika*. www.rusgram.ru. (Dostop 15. 5. 2024.)]

PRAVOPIISNE VSEBINE IN RAZVIJANJE PRAVOPIISNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU SLOVENŠČINE V GIMNAZIJI¹

Namen prispevka je prikazati, kako so pravopisne vsebine in pravopisna zmožnost obravnavane in predstavljene v temeljnih dokumentih, ki določajo pouk slovenščine oziroma pri načrtovanju pouka usmerjajo profesorja, in katere cilje, povezane z razvijanjem pravopisne zmožnosti, je mogoče v teh dokumentih prepoznati. V prispevku je predstavljeno, zakaj obstoječi dokumenti ne omogočajo ustreznega izhodišča za načrtovanje pouka. Ustreznost in uporabnost teh dokumentov pri načrtovanju pouka lahko najbolj presojuje njihovi uporabniki – profesorji v gimnaziji –, zato je bila med njimi izvedena spletna anketa, katere namen je bil ugotoviti, kaj v praksi usmerja načrtovanje pouka pravopisnih vsebin, saj se ob teh najbolj sistematično in usmerjeno razvija pravopisna zmožnost.

Ključne besede: pravopis, pravopisna zmožnost, gimnazija, učni načrt

Orthographic Learning Content and the Development of Orthographic Competence in Slovenian Lessons at General Upper Secondary Schools

The aim of this contribution is to show how orthographic content and orthographic competence are discussed and presented in the basic documents that determine the teaching of Slovene and how they provide teachers with guidelines for planning lessons. It also shows which objectives associated with the development of orthographic competence can be identified in these documents. The contribution explains why the existing documents do not provide a suitable starting point for lesson planning. The relevance and usefulness of these documents for lesson planning can best be assessed by their users – general upper secondary school teachers. Therefore, an online survey was conducted among them to find out what guides orthographic lesson planning in practice, as this is the most systematic and targeted way to develop orthographic competence.

Keywords: orthography, orthographic competence, general upper secondary school, syllabus

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa Slovenski jezik v sinhronem in diahronem razvoju (P6-0038) in ciljnega raziskovalnega projekta Druga celovita jezikovnopolitična raziskava o potrebah jezikovnih uporabnikov v RS in uporabnikov slovenščine v sosednjih državah in po svetu (V6-2339), ki ga financirata ARIS in Ministrstvo za kulturo.

1 Uvod

Temeljni cilj pouka slovenščine kot učnega predmeta v gimnaziji in eden osrednjih ciljev formalnega izobraževanja sploh je razvita sporazumevalna zmožnost. Sporazumevalna zmožnost je kompleksna zmožnost in pomeni »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst« (Bešter Turk 2011: 121). V prispevku se osredotočam na razvijanje pravopisne zmožnosti, ki predstavlja enega od gradnikov sporazumevalne zmožnosti. Ob aktualni prenovi gimnazijskega učnega načrta za slovenščino je namreč smiselna premislek, ali obstoječi učni načrt, ki določa pouk slovenščine, predstavlja ustrezno izhodišče oziroma vodilo profesorjem za načrtovanje in izvedbo pouka slovenščine oziroma pouka pravopisnih vsebin. Na nacionalni ravni so profesorji v gimnaziji kot javno veljavnem izobraževalnem programu zavezani, da pri pouku dosegajo cilje, navedene v dokumentih, ki zakonsko urejajo gimnazijsko stopnjo izobraževanja, in sicer *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI), *Zakon o gimnazijah* (ZGim) in *Zakon o maturi* (ZMat). V teh dokumentih so navedeni splošni cilji, natančneje pa cilje učnih predmetov opredeljujejo učni načrti in maturitetni izpitni katalogi, v katerih se, upoštevajoč ZOFVI, »navedejo vsebina predmetov oziroma predmetnih področij in izbirnih vsebin, standardi znanj oziroma cilji pouka in znanja, ki se preverjajo ob koncu obdobja v osnovni šoli ter pri maturi« (ZOFVI 12. člen). Za profesorje slovenščine v gimnaziji iz zakonodajnih dokumentov izhaja, da je za načrtovanje primaren dokument učni načrt za slovenščino v gimnaziji (v nadaljevanju UN 2008), maturitetni izpitni katalog za slovenščino (v nadaljevanju Katalog 2022) pa sekundaren, saj je izpeljan iz učnega načrta in z njim usklajen, prav tako morajo biti z učnim načrtom usklajena tudi druga gradiva, ki se uporabljajo pri pouku (npr. učbeniki). V prispevku bo ob pravopisnih vsebinah in pravopisni zmožnosti prikazano, ali učni načrt za slovenščino zagotavlja učinkovito načrtovanje pouka.

2 Pravopisna zmožnost

Pravopisna zmožnost je zmožnost, ki jo učenci razvijajo sistematično, in sicer sistematično od začetka šolanja v procesu opismenjevanja, pridobivanje vedenja tudi o dogovornih pravilih slovenskega pisnega sistema v okviru formalnega izobraževanja pa se za večino učencev zaključi s sekundarnim izobraževanjem. Pravopisna zmožnost označuje dvojce: tako praktično kot tudi teoretično obvladovanje tistih vsebin, ki so obravnavane v pravopisnih pravilih in ki omogočajo pravilno zapisovanje besed slovenskega jezika. Za šolsko obravnavo so te vsebine navadno razporejene v šest zaokroženih sklopov, in sicer (1) raba velike in male začetnice, (2) raba ločil (in drugih posebnih znamenj), (3) zapis skupaj ali narazen, (4) razmerje glas – črka oziroma zapis črk/glasov,² (5) zapis prevzetih besed in (6)

² Vsaka pravopisna pravila vsebujejo tudi opis temeljnih razmerij med glasovnim in pisnim sistemom ter njihove premene ob rabi besed. V dosedanjih izdajah pravopisnih pravil so bila ta pravila povzeta

deljenje besed. V nadaljevanju bo predstavljeno, kako je pravopisna zmožnost predstavljena v gimnazijskem učnem načrtu in izpitnem katalogu za maturo ter katere cilje, navezujoče se na pravopisno zmožnost, je mogoče prepoznati v teh dveh dokumentih.

2.1 Pravopisna zmožnost v učnem načrtu za slovenščino

Učni načrt je pomembno izhodišče za načrtovanje v vseh fazah pouka. Kot navaja Strmčnik (2001: 241), je naloga učnega načrta, da primerno izbere ustrezno didaktizirane učne cilje in učne vsebine, jih razvrsti in prilagodi ter stopnjuje glede na vrsto in stopnjo šolanja. Učno dogajanje tako usmerja ciljno in vsebinsko ter tudi organizacijsko in metodično. Profesorji v gimnazijah so pri uresničevanju ciljev, zapisanih v učnem načrtu, avtonomni, kar pomeni, da učno dogajanje prilagodijo okoliščinam, v katerih pouk poteka.

Trenutno veljavni učni načrt za slovenščino je bil sprejet leta 2008. V njem je opredeljeno, da je delež jezikovnega in književnega pouka enakomerno porazdeljen, tudi cilji,³ vsebine, pričakovani dosežki/rezultati ter didaktična priporočila so za jezikovni del opredeljeni ločeno od književnega dela pouka. Jezikovni pouk je v učnem načrtu členjen na sedem vsebinskih sklopov s procesnorazvojnimi cilji, za vsak sklop so navedeni tudi pričakovani rezultati/dosežki in za obravnavo predvidene vsebine. Razvijanje pravopisne zmožnosti je predstavljeno v sklopu z naslovom Razvijanje poimenovalne, skladenjske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja. Dijaki pravopisno zmožnost razvijajo tako, da

v 1., 2. in 3. letniku sistematično spoznavajo, nadgrajujejo in utrjujejo pravila o zapisovanju glasov, o deljenju besed, o pisanju prevzetih besed, o pisanju skupaj, narazen ali z vezajem, o rabi velike začetnice in o rabi ločil; prepoznavajo pravopisne napake v svojih in tujih besedilih, jih odpravljajo in utemeljujejo svoje popravke, med pisanjem upoštevajo pravopisna pravila (UN 2008: 14).

Ob zapisanem se vzpostavlja več vprašanj: (1) ali dijaki pravopisno zmožnost razvijajo s spoznavanjem, nadgrajevanjem in utrjevanjem pravil le v prvih treh letnikih, (2) zakaj je ta način razvijanja pravopisne zmožnosti predviden le v prvih treh letnikih, (3) ali časovna umestitev velja le za spoznavanje, nadgrajevanje in utrjevanje pravil ali tudi za prepoznavanje, odpravljanje in utemeljevanje pravopisnih napak ter upoštevanje pravopisnih pravil med pisanjem.

Med pričakovani dosežki je v UN navedeno, da dijak pravopisno zmožnost izkazuje tako, da »tvori pravopisno pravilna enogovorna in dvogovorna besedila;

po slovnica, zadnja pravopisna pravila (v pripravi, tj. *Pravopis 8.0*) pa so prilagojena za poglobljanje odprtih pravopisnih dilem (poglavje Slovnčni oris za pravopis).

³ Splošni cilji/kompetence so zapisani na način, da veljajo za jezikovni in književni pouk, torej pouk slovenščine v celoti.

zapiše dano besedo/poved, opiše njen zapis in ga utemelji z navajanjem pravila; navede določeno pravopisno pravilo in ga ponazori s svojim zgledom» (UN 2008: 36). Z razvijanjem pravopisne zmožnosti je tesno povezana tudi metajezikovna zmožnost, saj je temelj pravopisne zmožnosti prav metajezikovno znanje. Dijak mora besedila pravopisno vrednotiti in svoje vrednotenje utemeljiti, prav tako mora prepoznavati pravopisne napake, jih odpraviti in pojasniti (UN 2008: 37), da pa to lahko doseže, mora imeti teoretično znanje oziroma mora poznati pravopisna pravila.

2.1.1 Kje se zaplete?

Problematičnost opredeljenih ciljev v UN 2008 je v njihovem neponatančenju, saj v ubeseditvah umanjajo natančne opredelitve, katera pravopisna pravila morajo dijaki usvojiti. Tako je npr. navedeno, da mora dijak poznati in aplicirati pravopisna pravila o rabi male in velike začetnice. Pravopisna pravila, ki določajo rabo velike in male začetnice, obsegajo več skupin lastnih imen in občnih poimenovanj, UN 2008 pa ne določa, katera pravila, upoštevajoč posamezne skupine, morajo dijaki poznati. Nenatančne opredelitve omogočajo več interpretacij in lahko negativno vplivajo na načrtovanje in izvedbo jezikovnega pouka. Če bi bila v fazi načrtovanja profesorjem prepuščena izbira, katera pravopisna pravila bodo posredovali dijakom in kako podrobno, bi na nacionalni ravni neenotne odločitve lahko vodile do večjih razlik v pravopisni zmožnosti dijakov. Profesorji bi sicer lahko upoštevali, da je UN 2008 nadgradnja učnega načrta iz osnovne šole (UN 2008: 5), a je pri tem treba upoštevati, da je bil ob sprejetju UN 2008 v osnovni šoli veljaven učni načrt, sprejet leta 1998, ki je bil od tedaj posodobljen dvakrat (leta 2011 in 2018). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Ahačič idr. 2022) sicer predvidevajo povezanost učnih načrtov na vertikalni ravni, kar pomeni, da gimnazijski učni načrt smiselno nadgradi cilje in standarde znanja iz učnega načrta za osnovno šolo (prim. Ahačič idr. 2022: 6). Četudi so cilji in standardi znanja v gimnaziji nadgradnja iz učnega načrta za osnovno šolo, nenatančna opredelitev te nadgradnje v gimnazijskem učnem načrtu zaradi subjektivnih dejavnikov ne zagotavlja enotne obravnave. Na premajhno določenost UN 2008 je opozorjeno tudi v poročilu skupin za analizo učnih načrtov, saj je med predlogi za spremembo in posodobitev učnega načrta navedena

večja določenost jezikoslovnih pojmov (vključno s pravopisnimi) in obravnava metajezikovne zmožnosti, ki bi prikazala jezikovni sistem tudi kot univerzalno pomoč pri reševanju vsakdanjih jezikovnih vprašanj (Bačnik idr. 2021: 6).

Izpostavljena je tudi neusklajenost učnega načrta in izpitnega kataloga za splošno maturo, saj je eden od predlogov namreč »uskladitev maturitetnega kataloga z UN, ne pa da učitelji pouk prilagajajo maturitetnim operativnim ciljem« (Bačnik idr. 2021: 6). Neusklajenost kataloga in učnega načrta je še posebej problematična, tudi z vidika zakonskih določil, saj je v ZMat (19. člen) navedeno, da morajo

biti predmetni izpitni katalogi usklajeni z učnimi načrti, predlog skupine za analizo učnih načrtov pa izhaja iz ugotovitev, da dokumenta nista usklajena in da profesorji prilagajajo pouk maturitetnim ciljem. Iz ugotovitev je mogoče izpeljati še, da učni načrt ni temeljno profesorjevo izhodišče pri načrtovanju pouka, ampak je to izpitni katalog za splošno maturo. Ob odsotnosti natančnih opredelitev v učnem načrtu in dejstvu, da se maturitetni izpitni katalog posodablja pogosteje kot učni načrt, bi bilo mogoče maturitetni izpitni katalog razumeti kot dokument, ki zapolnjuje vrzeli v učnem načrtu. Načrtovana sprememba učnega načrta za slovenščino in njena izvedba pa lahko te vrzeli odpravita ter zagotovita, da bodo prihodnji izpitni katalogi izhajali iz učnega načrta. V naslednjem poglavju je predstavljeno, ali je na podlagi izpitnega kataloga za splošno maturo, ki velja za leti 2024 in 2025, mogoče sklepati, kateri cilji bodo vsebovani v prenovljenem učnem načrtu.

2.2 Pravopisna zmožnost v izpitnem katalogu za splošno maturo

Predmetni izpitni katalog v nasprotju z učnim načrtom vsebuje le tiste cilje in znanja, ki se jih lahko z maturitetnim izpitom objektivno preveri. Preverjanje pravopisne zmožnosti je v Katalogu 2022 opredeljeno na več mestih. Kandidat dokazuje svojo pravopisno zmožnost s pisanjem šolskega eseja, in sicer s tvorjenjem jezikovno pravilnega besedila (Katalog 2022: 6). Preverja in ocenjuje se torej jezikovna pravilnost besedila, in sicer »v skladu z navodili za ocenjevanje, ki jih pripravi DPK SM /Državna predmetna komisija za splošno maturo, op. a./ za slovenščino« (Katalog 2022: 9). Za jezikovno pravilnost lahko kandidat dobi štiri točke od petdesetih, jezikovna pravilnost pa pomeni,

/k/ako dobro kandidat pri pisanju upošteva pravopisna pravila (rabo ločil, pisanje z veliko oziroma malo začetnico, zapisovanje besed, pisanje besed skupaj in narazen, zapisovanje prevzetih besed, deljenje besed) (Katalog 2022: 50).

Z opisniki so prikazane opredelitve, ki ocenjevalcu pomagajo določiti, koliko točk prejme kandidat. Opisnik za štiri točke določa:

Pravopisnih napak je malo, povezane so predvsem z višjimi ravnmi pismenosti (npr. manjkajoče vejice v zapleteno zloženih večstavčnih povedih) oziroma gre za posamezne napake, ki po presoji ocenjevalca niso posledica splošnega neznanja pravopisa. (Katalog 2022: 50.)

Pravopisno zmožnost kandidat dokazuje tudi z ustrezno razčlenbo izhodiščnega besedila in tvorjenjem krajšega neumetnostnega besedila (Katalog 2022: 6), in sicer pri razčlenbi izhodiščnega besedila »vrednoti pravilnost zapisa domačih in prevzetih besed, odpravi in pojasni popravke, v povedih odpravi napačno rabo ločil in popravke utemelji, tvori pravopisno pravilne odgovore« (Katalog 2022: 19), pri tvorjenju krajšega neumetnostnega besedila pa ni natančneje določeno, kako izkaže pravopisno zmožnost.

Enako kot v UN 2008 so tudi v Katalogu 2022 cilji, povezani z izkazovanjem pravopisne zmožnosti, premalo natančno opredeljeni in ne omogočajo nedvoumnega razumevanja, ocenjevanje pa temelji na presoji ocenjevalca, ki je ob umanjkanju jasnih načel podvržena subjektivnim občutkom, kar ne zagotavlja pravičnega ocenjevanja. Na podlagi izpitnega kataloga za splošno maturo, ki velja za leti 2024 in 2025, tako tudi ni mogoče sklepati, kateri cilji, povezani s pravopisno zmožnostjo, bodo določeni v prenovljenem učnem načrtu.

Ob osredotočanju na pravopisno zmožnost se je pri pregledu obeh dokumentov, tj. učnega načrta za slovenščino in izpitnega kataloga za splošno maturo, izkazalo, da profesorjem zaradi nedoločenosti ne zagotavljata ustreznega izhodišča za načrtovanje pouka. Ob nedoločenosti učnega načrta in izpitnega kataloga za splošno maturo lahko profesorji cilje pouka izpeljejo iz vsebin, obravnavanih v učbenikih, čeprav bi učbeniki sicer morali nastajati na podlagi ciljev v učnem načrtu, saj je učbenik opredeljen kot »osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja« (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2. člen). Katere dokumente, gradiva in morebitne dejavnike upoštevajo profesorji upoštevajo pri načrtovanju pouka ter kaj v praksi usmerja pouk pravopisnih vsebin, sem preverila z anketo, ki je predstavljena v naslednjem poglavju.

3 Anketa o pravopisnih vsebinah v gimnaziji

Z anketo o pravopisnih vsebinah sem želela preveriti, kaj profesorje usmerja pri načrtovanju pouka teh vsebin, pri katerih se najbolj sistematično in usmerjeno razvija pravopisna zmožnost. Osredotočila sem se predvsem na učni načrt za slovenščino, izpitni katalog za splošno maturo, ob tem pa tudi učbenike in/ali delovne zvezke, ki jih pri pouku uporabljajo dijaki.

3.1 O anketi

Spletna anketa je bila pripravljena v orodju IKA in izvedena decembra 2023. Vabilo k izpolnitvi sem razposlala na elektronske naslove gimnazijskih profesorjev, ki so bili dostopni na spletnih straneh slovenskih gimnazij (pridobljenih je bilo 218 naslovov). Anketni vprašalnik je izpolnilo 72 profesorjev (upoštevala sem le v celoti izpolnjene anketne vprašalnike). V povezavi z vzorcem sem zastavila dve vprašanji (koliko časa profesorji poučujejo slovenščino in koliko časa na gimnaziji). Odgovori so pokazali, da profesorji slovenščino poučujejo v povprečju 21 let (najmanj 2 leti in največ 40 let), v gimnaziji pa 17 let (najmanj 1 leto in največ 34). Anketni vprašalnik je bil zasnovan tako, da so lahko profesorji ob vsakem vprašanju napisali tudi svoj komentar.

3.2 Vprašanja in rezultati

(1) Ali pri načrtovanju pouka pravopisnih vsebin uporabljate aktualni učni načrt za slovenščino iz leta 2008?

Na vprašanje je 94 % profesorjev odgovorilo pritrdilno.

Podvprašanje za profesorje, ki učnega načrta ne uporabljajo, je bilo, zakaj ga ne uporabljajo. Profesorji so navedli naslednje razloge: (1) *UN vsebuje zelo ohlapne procesnorazvojne cilje glede jezika. Pravopisu namenjam veliko več prostora, kot predvideva UN.* (2) *Prilagajam glede na potrebe dijakov, ker se generacije spreminjajo, iz OŠ imajo različno predznanje ...* (3) *Sledim spreminjajočim se potrebam, in kolikor se spominjam, je učni načrt pisan nekoliko kriptično; težje ga razumem.*

Podvprašanje za profesorje, ki učni načrt uporabljajo, je bilo, kako ocenjujejo njegovo uporabnost oziroma kako so po njihovem mnenju v njem določeni/opredeljeni cilji, vsebine in metode (za obravnavo pravopisnih vsebin).

	Povsem nedoločeni (Ni nobenih informacij ali opredelitev.)	Precej nedoločeni (Obstaja malo informacij, ki bi prinašale jasne opredelitve.)	Delno določeni (Vsebuje nekaj informacij, vendar so potrebne dodatne opredelitve.)	Precej določeni (Informacije so večinoma prisotne, vendar obstajajo manjše vrzeli ali nejasnosti.)	Povsem določeni (Vsebuje vse potrebne informacije.)
Cilji	0 %	36 %	48 %	12 %	4 %
Vsebine	0 %	30 %	45 %	13 %	12 %
Metode	13 %	30 %	32 %	23 %	2 %

Tabela 1: Določenost/opredeljenost ciljev, vsebin in metod v učnem načrtu za obravnavo pravopisnih vsebin

Iz tabele 1 je razvidno, da profesorji večinoma ocenjujejo, da opredelitve ciljev, vsebin in metod potrebujejo dopolnitve (84 % profesorjev meni, da v učnem načrtu obstaja malo ali nekaj opredelitev ciljev, za vsebine tako meni 75 % profesorjev in 62 % profesorjev za metode). Da so cilji povsem določeni, meni le 4 % profesorjev, nekaj več (12 %) jih meni, da so povsem določene vsebine. Na podlagi vsebin je sicer mogoče sklepati o ciljih, a je delež profesorjev, ki meni, da so vsebine povsem določene, še vedno prenizek, da bi bilo mogoče trditi, da učni načrt vsebuje potrebne opredelitve, ki profesorjem omogočajo ustrezno načrtovanje pouka, kar potrjujejo tudi komentarji profesorjev, iz katerih je mogoče razbrati, da učni načrt profesorjem ne zagotavlja ustreznega izhodišča, npr. (1) *Z UN si pri pouku jezika praktično ne moreš pomagati, saj ne veš, kaj naj bi sploh obravnaval.*

Vsebinsko podane snovi tako (na žalost) usmerjajo stare maturitetne pole (vidiš, kaj se pojavlja v nalogah – to potem učiš) in to, kar je v izbranem učbeniku/delovnem zvezku. (2) Nekatera poglavja so preveč razpršena.

(2) Ali pri načrtovanju pouka pravopisnih vsebin uporabljate maturitetni izpitni katalog za slovenščino?

Na vprašanje je 91 % odgovorilo pritrdilno.

Podvprašanje za profesorje, ki maturitetnega izpitnega kataloga ne uporabljajo, je bilo, zakaj ga ne uporabljajo. Profesorji so navedli naslednje razloge: (1) *Ker uporabljam UN in učbenik, kar je dovolj. Ker poznam naloge na maturi.* (2) *Ker so potem vedno v polah neke izjeme; zato razlagam čez osnove.*

Podvprašanje za profesorje, ki maturitetni izpitni katalog uporabljajo, je bilo, kako ocenjujejo njegovo uporabnost oziroma kako so po njihovem mnenju v njem določeni/opredeljeni cilji in vsebine (za obravnavo pravopisnih vsebin).

	Povsem nedoločeni (Ni nobenih informacij ali opredelitev.)	Precej nedoločeni (Obstaja malo informacij, ki bi prinašale jasne opredelitve.)	Delno določeni (Vsebuje nekaj informacij, vendar so potrebne dodatne opredelitve.)	Precej določeni (Informacije so večinoma prisotne, vendar obstajajo manjše vrzeli ali nejasnosti.)	Povsem določeni (Vsebuje vse potrebne informacije.)
Cilji	0 %	25 %	53 %	17 %	5 %
Vsebine	0 %	17 %	61 %	17 %	5 %

Tabela 2: Določenost/opredeljenost ciljev in vsebin v maturitetnem izpitnem katalogu za obravnavo pravopisnih vsebin

Iz tabele 2 je razvidno, da profesorji večinoma ocenjujejo, da opredelitve ciljev in vsebin potrebujejo dopolnitve (78 % profesorjev meni, da v učnem načrtu obstaja malo ali nekaj opredelitev ciljev, prav tako za vsebine). Delež profesorjev, ki ocenjuje, da so cilji in vsebine povsem določeni, kaže, da tudi maturitetni izpitni katalog ne omogoča ustreznega načrtovanja pouka. Eden od profesorjev je izpostavil, da se pri načrtovanju opira na stare maturitetne naloge: *Bolj kot maturitetni katalog v resnici uporabljam stare maturitetne naloge.*

(3) Ali pri načrtovanju pouka pravopisnih vsebin uporabljate učbenike in/ali delovne zvezke, ki jih pri pouku uporabljajo dijaki?

Na vprašanje je 93 % odgovorilo pritrdilno.⁴

Profesorji, ki učbenikov in/ali delovnih zvezkov ne uporabljajo pri načrtovanju, so med razlogi navedli: (1) *Imam dovolj lastnih vaj.* (2) *Ker delam predvsem na odpravljanju napak, ki jih pri posameznem razredu zaznam v praksi.* (3) *Učbeniki, sploh pa delovni zvezki, so polni balasta.*

Podvprašanje za profesorje, ki uporabljajo učbenike in/ali delovne zvezke, je bilo, kako ocenjujejo obravnavo pravopisnih vsebin v učbenikih in/ali delovnih zvezkih oziroma kako so po njihovem mnenju v njih dijakom posredovane pravopisne vsebine.⁵

	Povsem neustrezno (Ni nobenih informacij ali opredelitev.)	Precej neustrezno (Obstaja malo informacij, ki bi prinašale jasne opredelitve.)	Delno ustrezno (Vsebuje nekaj informacij, vendar so potrebne dodatne opredelitve.)	Precej ustrezno (Informacije so večinoma prisotne, vendar obstajajo manjše vrzeli ali nejasnosti.)	Povsem ustrezno (Vsebuje vse potrebne informacije.)
Zapis glasov s črkami	0 %	2 %	23 %	52 %	31 %
Velika in mala začetnica	0 %	6 %	13 %	46 %	35 %
Ločila	0 %	2 %	15 %	58 %	25 %
Zapis prevzetih besed	0 %	10 %	29 %	44 %	17 %
Pisanje skupaj oziroma narazen	0 %	2 %	27 %	47 %	24 %
Deljenje besed	2 %	4 %	12 %	52 %	31 %

Tabela 3: Obravnava pravopisnih vsebin v učbenikih in/ali delovnih zvezkih

⁴ Profesorji so navedli, da dijaki pri pouku najpogosteje uporabljajo *Na pragu besedila*, sledijo *Moč jezika*, *Barve jezika* ter *Z besedo do besede*. Nekateri profesorji so navedli, da dijaki uporabljajo različne učbeniške komplete (npr. *Na pragu besedila* in *Moč jezika*).

⁵ Pri analizi se je izkazalo, da med posameznimi učbeniki in/ali delovnimi zvezki ni opaznih razlik med posameznimi gradivi, zato so rezultati prikazani skupaj.

Iz tabele 3 je razvidno, da profesorji obravnavno pravopisnih vsebin v učbenikih in/ali delovnih zvezkih večinoma ocenjujejo kot precej ustrezno ali povsem ustrezno. Najustrezneje je obravnavana velika in mala začetnica, manj ustrezno pa ločila in zapis prevzetih besed. Delež pravopisnih tem, ki ob učbeniških gradivih potrebujejo dodatne opredelitve, kaže, da je gradiva mogoče nadgraditi in prilagoditi potrebam, ki jih opažajo profesorji. 21 % profesorjev je namreč v podvprašanju izrazilo, da obravnava v učbeniških gradivih pri vseh pravopisnih vsebinah ni ustrezna oziroma je pomanjkljiva, da zato pripravljajo svoja gradiva. V komentarjih so profesorji največkrat izpostavili, da je obravnava presplošna ali prepodrobna, da je premalo vaj ali so te neustrezne, npr. (1) *V učbenikih Moč jezika je obravnava večinoma ustrezna, vendar je premalo vaj. V učbenikih Barve jezika pa so nekatere vsebine, npr. polstavki, pastavki ..., ki jih je treba poznati v povezavi z rabo vejice, predstavljeni preveč zapleteno/podrobno. Nekatere teme, npr. zapis svojilnih pridevnikov iz lastnih imen, ki jih lahko pišemo z veliko ali malo začetnico (deli telesa, bolezni ...), so v novejših učbenikih predstavljene dokaj površno.* (2) *Premalo je zgledov, ki bi potrjevali določeno pravopisno pravilo ali priporočilo.* (3) *Zdi se mi, da je pravopisnih vsebin na splošno premalo; obravnava ni zasnovana tako, da bi uporabnika (dijaka) »silila« k razmišljanju, k smiselni uporabi jezikovnih priročnikov. Bistveno premalo dijake usmerjamo k razmišljanju o jeziku (in pravopisu), k temu, da bi postali kompetentni uporabniki, ki vedo, kako rešiti neko jezikovno zadrego. Žal še nisem srečala gradiv, ki bi stremela k temu.* (4) *Ni poenotena terminologija, premalo vaj.*

(4) Katera gradiva, dokumenti in drugi dejavniki vplivajo na vaše načrtovanje obravnave pravopisnih vsebin in v kolikšni meri?

	Ne vpliva.	Zelo malo vpliva. (Vpliv je zanemarljiv, dejavnik le redko upoštevam.)	Nekoliko vpliva. (Vpliv je manjši, dejavnik upoštevam občasno.)	Precej vpliva. (Vpliv je velik, dejavnik upoštevam pogosto.)	Zelo vpliva. (Vpliv je ključen, dejavnik upoštevam zelo pogosto ali vedno.)
Učni načrt za gimnazijo (2008)	8 %	23 %	39 %	21 %	9 %
Izpitni maturitetni katalog	11 %	2 %	41 %	29 %	17 %
Učbeniki in/ali delovni zvezki	7 %	5 %	18 %	53 %	22 %
Priročnik za učitelje (ki ga pripravijo založniki učbenikov)	21 %	29 %	24 %	20 %	6 %

	Ne vpliva.	Zelo malo vpliva. (Vpliv je zanemarljiv, dejavnik le redko upoštevam.)	Nekoliko vpliva. (Vpliv je manjši, dejavnik upoštevam občasno.)	Precej vpliva. (Vpliv je velik, dejavnik upoštevam pogosto.)	Zelo vpliva. (Vpliv je ključen, dejavnik upoštevam zelo pogosto ali vedno.)
Poznavanje nalog oziroma njihovih tipov iz preteklih maturitetnih pol	0 %	4 %	7 %	45 %	48 %
Napake dijakov (na testih, v esejih ipd.)	0 %	0 %	0 %	42 %	58 %

Tabela 4: Vpliv gradiv, dokumentov in drugih dejavnikov na načrtovanje obravnave pravopisnih vsebin

Iz tabele 4 je razvidno, da na načrtovanje obravnave pravopisnih vsebin najbolj vplivajo napake dijakov (100 % profesorjev je ocenilo, da dejavnik bodisi precej bodisi zelo vpliva), sledi poznavanje nalog oziroma njihovih tipov iz maturitetnih pol (93 % profesorjev je ocenilo, da dejavnik bodisi precej bodisi zelo vpliva). Na tretjem mestu so učbeniki in/ali delovni zvezki, sledi izpitni maturitetni katalog. Učni načrt je po vplivu na predzadnjem mestu, da dejavnik bodisi precej bodisi zelo vpliva je ocenilo 30 % profesorjev, redko ali le občasno ga uporablja 62 % profesorjev, skoraj desetina (8 %) pa ocenjuje, da dejavnik nima vpliva. Najmanjši vpliv na načrtovanje obravnave pravopisnih vsebin pa imajo priročniki za učitelje, ki jih pripravijo založniki učbenikov. Profesorji so lahko navedli tudi druge dejavnike, ki vplivajo na pouk, in izpostavili pogoste napake v medijih, dijake s posebnimi potrebami in aktualne jezikovne izzive.

(5) Kako bi po svojih izkušnjah ocenili pravopisno predznanje dijakov ob vstopu v gimnazijo glede na posamezne gradnike pravopisne zmožnosti, ki so opredeljeni v učnem načrtu za slovenščino za osnovne šole?⁶

	1	2	3	4	5	6	Povprečna ocena
Zapis besed s kritičnimi glasovi	25 %	45 %	20 %	6 %	0 %	4 %	2,1
Pravilna izbira različice predloga z/s in k/h	18 %	36 %	32 %	10 %	2 %	2 %	2,4

⁶ Vprašanje je bilo v anketni vprašalnik vključeno, ker je učnem načrtu za slovenščino za osnovne šole natančno opredeljeno, kako učenci izkazujejo pravopisno zmožnost oziroma katere pravopisne vsebine obravnavajo. Dijaki bi torej morali ob vstopu v gimnazijo imeti določena predznanja, ki jih v gimnaziji nadgrajujejo, ob posameznih vsebinah me je zanimalo, ali dijaki ob vstopu v gimnazijo izkazujejo pravopisno zmožnost na načine, ki so predvideni v osnovnošolskem učnem načrtu za slovenščino.

	1	2	3	4	5	6	Povprečna ocena
Zapis glavnih in vrstilnih števnikov s številkami in z besedami	4 %	28 %	37 %	22 %	5 %	4 %	3,0
Zapis prevzetih besed	21 %	52 %	21 %	3 %	0 %	3 %	2,1
Zapis eno- in večbesednih lastnih imen bitij, zemljepisnih in stvarnih lastnih imen	11 %	45 %	33 %	7 %	2 %	2 %	2,4
Zapis svojilnih pridevnikov iz lastnih imen bitij	13 %	34 %	39 %	10 %	2 %	2 %	2,5
Zapis imen prebivalcev krajev, držav, pokrajin, celin	15 %	36 %	36 %	9 %	2 %	2 %	2,5
Zapis vrstnih pridevnikov iz zemljepisnih lastnih imen	18 %	42 %	29 %	7 %	2 %	2 %	2,3
Zapis občnih imen, nastalih iz lastnih imen	13 %	38 %	42 %	5 %	0 %	2 %	2,4
Zapis imen praznikov, jezikov, pripadnikov ras, zgodovinskih obdobj in dogodkov, pripadnikov obdobj, gibanj, nazorov in strank	16 %	42 %	31 %	7 %	2 %	2 %	2,4
Zapis imen barv oziroma njihovih odtenkov	13 %	43 %	32 %	9 %	0 %	3 %	2,4
Zapis zaimenskih, prislovnih in vezniških sklopov	16 %	49 %	27 %	4 %	0 %	4 %	2,2
Raba končnih ločil v eno- in večstavčnih povedih	7 %	31 %	25 %	25 %	10 %	2 %	3,0
Raba vejice v večstavčnih povedih ter v povedih s polstavki in pastavki	37 %	39 %	22 %	0 %	0 %	2 %	1,8
Zapis premega govora (s spremnim stavkom pred dobesednim navedkom ali za njim)	20 %	28 %	39 %	7 %	4 %	2 %	2,5
Raba dvodelnega in predložnega pomišljaja	54 %	30 %	8 %	2 %	0 %	6 %	1,6
Raba vezaja v prirednih zloženkah in v besedah, katerih prva sestavina je črka/števka	42 %	40 %	12 %	2 %	0 %	4 %	1,7

	1	2	3	4	5	6	Povprečna ocena
Raba treh pik	30 %	42 %	16 %	5 %	0 %	7 %	2,0
Zapis krajšav	28 %	38 %	18 %	4 %	7 %	5 %	2,2
Naštevande v stolpcih	24 %	30 %	28 %	4 %	7 %	7 %	2,4

Tabela 5: Ocena pravopisnega predznanja dijakov ob vstopu v gimnazijo (1 = Nezadostno predznanje (Prisotne so številne vrzeli ali pomanjkljivosti. Pogosto se kažejo težave pri uporabi znanja ali razumevanju osnovnih pravil.), 2 = Zadostno predznanje (Omejeno predznanje z več pomanjkljivostmi. Potrebna je veliko nadaljnjega dela za utrditev znanja.), 3 = Dobro predznanje (Znanje je dobro, a obstajajo področja, pri katerih je treba znanje izpopolniti.), 4 = Prav dobro predznanje (Temeljito obvladovanje snovi s sposobnostjo uporabe znanja v večini primerov. Potrebne so le manjše izpopolnitve.), 5 = Odlično predznanje (Izjemno temeljito predznanje.), 6 = Ne morem se opredeliti.)

Iz tabele 5 je razvidno, da profesorji predznanje dijakov ocenjujejo kot precej šibko, saj bi bila (v šolsko oceno od 1 do 5 pretvorjena) povprečna skupna (upoštevajoč vse vsebine) ocena 2,3. V povprečju so kot nezadostne ocenjene: (1) raba vejice v večstavčnih povedih ter v povedih s polstavki in pastavki (ocena 1,8); (2) raba dvodelnega in predložnega pomišljaja (ocena 1,6); (3) raba vezaja v prirednih zloženkah in v besedah, katerih prva sestavina je črka/števika (ocena 1,7). Najvišja povprečna ocena je 3,0, in sicer za (1) zapis glavnih in vrstilnih števnikov s številkami in z besedami ter (2) rabo končnih ločil v eno- in večstavčnih povedih. Profesorji so v komentarjih še dodatno opozorili, da je predznanje dijakov zelo šibko, ki pa z leti le upada, npr. (1) *Učenci pridejo v zadnjih petih letih v srednjo šolo z zelo šibkim predznanjem pravopisa.* (2) *V zadnjih letih opažam slabšo pravopisno zmožnost in spremenjen odnos do pravopisa; dijaki večkrat pokažejo, da pravilen zapis zanje ni pomemben in se niso pripravljene potruditi, da bi svoje zmožnosti izboljšali. V srednji šoli zato ne napredujejo kaj dosti; tisti, ki poznajo pravila že od prej, jih uporabljajo še naprej, ostali pa žal (kljub mojemu trudu) ostajajo na stopnji, s katero so prišli v gimnazijo. Pogost izgovor je, da »pišejo po občutku«. Čeprav se izkaže, da njihov občutek ni nekaj, na kar bi se lahko zanesli, niso pripravljene ničesar spremeniti.* (3) *Glede na to, da poznam učni načrt za OŠ (poučujem tudi na PS v OŠ) in vem, kaj vse morajo znati v OŠ, me zelo preseneča njihovo pomanjkljivo predznanje. Včasih imam občutek, da ko vstopijo v srednjo šolo, pozabijo večino tega, kar so se (na)učili v OŠ.*

Mogoče je skleniti, da je predznanje dijakov zelo omejeno in s številnimi pomanjkljivostmi, težave pa se kažejo že pri razumevanju osnovnih pravil. Za profesorjevo načrtovanje pouka pravopisnih vsebin to pomeni načrtovanje pouka v smer pridobivanja znanja, ki bi ga dijaki morali usvojiti že v osnovni šoli, kar onemogoča nadgradnjo znanja po izobraževalni vertikali, saj morajo profesorji načrtovati pouk, ki bo namenjen pridobivanju temeljnih znanj.

4 Zaključek

Raziskava dokumentov, ki določajo oziroma usmerjajo načrtovanje pouka slovenščine, in pregled stanja v praksi kažeta na pomanjkljivosti, ki bi jih bilo treba upoštevati pri aktualni prenovi učnih načrtov:

(1) Cilji in vsebine so v aktualnem učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah premalo natančno opredeljeni, kar pomeni, da učni načrt učnega dogajanja ne usmerja ciljno in vsebinsko ter tako ne more predstavljati izhodišča za načrtovanje pouka. Ob tem se je izkazalo, da načrtovanje pouka bolj kot enotni krovní dokumenti usmerjajo maturitetni izpit ter učbeniki in/ali delovni zvezki različnih avtorjev, ki se zlasti v poudarkih med seboj tudi precej razlikujejo. Treba bi bilo odgovoriti na vprašanje, po katerih merilih so izbrane vsebine vsakokratnega maturitetnega izpita ter po katerih merilih različni avtorji izbirajo in poglobljajo pravopisne vsebine v učbenikih in/ali delovnih zvezkih. Če je temeljni cilj pouka razvita sporazumevalna zmožnost, naj bodo maturitetni izpiti usmerjeni v preverjanje uporabe pravopisnega znanja, ne pa v dokazovanje metajezikovnega znanja, ki je posredno izkazano že z ustreznó rabo. Da bi zagotovili, da bodo učbeniška gradiva temeljila na novih raziskavah, ki bodo usmerjene v aktualizacijo nabora pravopisnih zadreg dijakov, ne pa na prepisovanju vsebin iz učbenikov, pripravljenih za prejšnje generacije, je treba take raziskave podpreti. Z nastalim svežim naborom zadreg, ki bi ga bilo treba tudi kontinuirano posodabljati, je mogoče pokazati na problematična mesta, ki jih je treba v učnih gradivih temeljito osvetliti, kar lahko predstavlja izhodišče za snovanje učbeniških gradiv.

(2) Učni načrt bi moral biti usklajen z drugimi dokumenti in gradivi, ki usmerjajo pouk slovenščine, in zasnovan tako, da bo mogoče zakonska določila uresničevati v praksi – da bodo npr. učbeniška gradiva izhajala iz učnega načrta, ne pa ga, kot je uresničeno sedaj, nadomeščala.

(3) Ob natančno opredeljenih ciljih je treba premisliti, kako te cilje doseči, saj natančne opredelitve ciljev v učnem načrtu ne pomenijo tudi njihovih uresničitev – v osnovnošolskem učni načrtu za slovenščino so cilji natančno opredeljeni, a ti, upoštevajoč oceno gimnazijskih profesorjev, niso uresničeni. Ob neuresničenih delnih ciljih ni mogoče doseči glavnega med njimi, tj. razvite sporazumevalne zmožnosti.

Opisani premiki bi lahko prispevali h kvalitetnejšemu učnemu procesu, zagotovo pa bi k razvijanju pravopisne zmožnosti pripomogli bolj, če bi dijakom ponudili mehanizme za preseganje primanjkljaja, ki bi izhajali iz njihove jezikovne resničnosti.

Viri

Ika: *Enklik anketa*, različica 17.05.02: <https://www.1ka.si/>. (Dostop 13. 5. 2024.)

Katalog 2022 = Ambrož, Darinka, Bavdek, Mojca, Kosmač Zamuda, Maja, Krajnc Ivič, Mira, Krvavica, Suzana, Lenaršič, Bernarda, Premru Kampuš, Katja, Puc, David, Saksida, Igor, Slemenjak, Tanja, Šekli, Matej, Šimenc, Brane, Tomaževič, Polonca, Velikonja Kolar, Irena, Vogel, Jerica, Zupan Sosič, Alojzija in Žilavec Nemec, Sonja, 2022: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/mma/M-SLO-2024-novi.pdf/2023011710020876/?m=1673946128>. (Dostop 13. 5. 2024.)

Pravilnik o potrjevanju učbenikov. *Uradni list RS*, št. 34/15 in 27/17. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV12484>. (Dostop 13. 5. 2024.)

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Zakon o gimnazijah (ZGim), 1996. *Uradni list RS*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO450>. (Dostop 13. 5. 2024.)

Zakon o maturi (ZMat), 2003. *Uradni list RS*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo in 46/16 – ZOFVI-K in 37/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO2064>. (Dostop 13. 5. 2024.)

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 1996. *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA in 71/23. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO4578>. (Dostop 13. 5. 2024.)

Literatura

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Bačnik, Andreja, Baškarad, Sofija, Bergoč, Špela, Breznik, Inge, Brodnik, Vilma, Crasnich, Sergio, Damjan, Barbara, Dolinar, Mojca, Fišer, Gorazd, Kabaj Bavdaž, Nataša, Kač, Liljana, Kerin, Mihaela, Kocjančič, Natalija F., Krajnc, Radovan, Kranjc, Tomaž, Krašna, Primož, Lesničar, Barbara, Moravec, Bernarda, Mršnik, Sandra, Novak, Nina, Nolimal, Fani, Ostan, Nina, Pisljak, Mária, Polšak, Anton, Popit, Tanja, Ramšak, Suzana, Rosc Leskovec, Darinka, Simčič, Irena, Sirmik, Mateja, Stiplovšek, Milenko, Suban, Mojca, Šipuš, Klavdija, Vičar, Minka in Volčanšek, Susanne, 2021: *Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/povzetek_porocil_skupin_za_analizo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 111–130. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-NFS5PI7E>. (Dostop 13. 5. 2024.)

Strmčnik, France, 2001: *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

»IZHODIŠČE JE BESEDILO« – O BESEDILIH IN ŽANRIH PRI POUKU SLOVENŠČINE¹

Izhodiščna teza prispevka je, da je kakovostno izbrano besedilo hkrati primerno za obravnavo kontekstnih in besedilnih oziroma diskurznih tem ali učnih ciljev ter tudi za obravnavo določenih tem oziroma učnih ciljev s področja jezikovnega sistema in slovarja (oblikoslovne, skladenjske in leksikalne teme), toda le, če so te jezikovnosistemske teme hkrati značilne prvine izbranega izhodiščnega besedila. To pomeni, da ni vsako besedilo enako ustrezno za obravnavo katerekoli jezikovnosistemske teme ali učnega cilja jezikovnega pouka. Na osnovi tega izhodišča za delo pri jezikovnem pouku prispevek predstavlja zasnovano tem *Sporazumevanje*, *Besedilo* in *Besedilne vrste* ter njihove skupine ciljev v učnih načrtih za slovenščino v osnovni šoli od drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja dalje ter na gimnazijskem programu. Kot pojasnilo so dodana teoretična ozadja, ki so osnova za nekoliko spremenjen komunikacijsko-pragmatični, semantični in strukturno-slovnični pogled na delo z besedilom. Prispevek prinaša še prikaz primerov predlaganega dela z besedili oziroma žanri.

Ključne besede: slovenščina, učni načrt, slovnica, besedila, žanri

"The Starting Point is the Text" – On Texts and Genres in Slovenian Language Classes

The initial thesis of the paper is that a high-quality selected text is at the same time suitable for addressing contextual and textual or discourse themes or learning goals, and also for addressing certain themes or learning goals in the area of a language system and vocabulary (morphological, syntactic and lexical themes), but only if these linguistic themes are at the same time characteristic features of the selected source text. This means that not every text is equally suitable for addressing any linguistic theme or learning goal of language classes. Based on this starting point for language classes, the paper presents the concept of the themes *Communication*, *Text* and *Genres* and their groups of goals in the Slovenian curricula in primary school from the second educational period onwards and in the high

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine* – vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga iz državnega proračuna sofinancira ARIS.

school curriculum. The theoretical background is added as a clarification, which is the basis for a slightly modified communicative-pragmatic, semantic and structural-grammatical view of working with text. The paper also provides examples of proposed work with texts and genres.

Keywords: Slovenian language, curriculum, grammar, texts, genres

1 Uvod

Prenova učnih načrtov za vsa učna področja na celotni izobraževalni vertikali (izvzet je fakultetni nivo) zahteva tehten premislek o opredelitvi posameznih predmetov, njegovih temah, skupinah ciljev, ciljev in premislek o standardih za vsak posamezni predmet, za povezavo med predmeti, premislek o skupnih ciljih in njihovem umeščanju med cilje posameznega predmeta; vse to ne le ob sledenju sodobnim teoretičnim spoznanjem posameznega predmetnega področja in sledenju kakovostnim didaktičnim ter praktičnim pristopom, ampak tudi ob odzivanju na potrebe trenutnega okolja (potrebe posameznika,² skupnosti in glede na razpoložljivo informacijsko in drugo tehnologijo), pričakovan pa je tudi določen vpogled v prihodnost. V tem kontekstu je namen prispevka predstaviti zasnovo za celosten, poglobljen in sistematičen pristop k obravnavi besedil ter besedilnih skupin v učnem procesu. Prispevek zato navaja skupine ciljev in nekatere cilje za teme *Sporazumevanje*, *Besedilo* in *Besedilne vrste* ter hkrati pojasnjuje teoretična ozadja, ki se nanašajo na te teme v razmerju do drugih tem jezikovnega pouka (*Slovenski jezik v prostoru in družbi skozi čas*, *Jezikovni sistem in njegova vloga*, *Pravopis in pravorečje*, *Slovenščina v digitalni dobi*) od drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju VIO) dalje.

Splošna izhodišča za obravnavo tem *Sporazumevanje*, *Besedilo* in *Besedilne vrste* so: a) bralna pismenost se razvija ob branju in ob usvajanju vseh predvidenih tem v učnem načrtu za slovenščino in v učnih načrtih drugih učnih predmetov, b) čas obravnavanja tem s področji načinov vezanja besedilnih enot se povezuje s časom obravnavanja teh tem jezikovnega sistema, c) skupina ciljev *Besedilo* se povezuje s temami skupine ciljev *Sporazumevanje*, č) osnovne teme sporazumevanja se postopoma usvojijo v 2. in 3. VIO ter v 1. in 2. letniku gimnazije kot podlaga za tvorjenje in branje različnih (večkodnih) besedil.

Razume se, da jezik ni le sredstvo sporazumevanja, temveč v prvi vrsti odraz posameznikovega čustvovanja, mišljenja, vrednotenja in delovanja v skupnosti, da delo poteka ob avtentičnih besedilih različnih besedilnih skupin (lahko tudi ob (delnem) korpusnem pristopu). Splošni cilj je, da učeči se ob obravnavi besedil pridobiva ključne sestavine kakovostne splošne izobrazbe in znanje, ki predstavlja trdno osnovo za aktivno in vseživljenjsko učenje (Rojc in Slivar 2022: 3), spoznava družbene in kulturne vidike, ki vplivajo na tvorjenje in razumevanje besedila znotraj konkretnega komunikacijskega dogodka, kar mu omogoča splošno

² V prispevku rabljena slovnična oblika za moški spol se nanaša na vse spole.

razgledanost in odprtost duha, oblikovanje spoštljivega, strpnega in kritičnega odnosa do prepričanj in kultur, prepoznavanje problemov ter njihovo ustvarjalno reševanje.

2 Skupine ciljev k temi *Sporazumevanje*

Tema *Sporazumevanje* naj bi imela naslednje skupine ciljev a) *sporazumevanje*, b) *sporazumevalna načela in strategije* in c) *jezik*.

2.1 Znotraj prve skupine ciljev naj bi učeči se glede na obdobje oziroma izobraževalno raven opazovali, usvajali, presojali vlogo, pomen in součinkovanje znakov in vseh drugih sporazumevalnih dejavnikov pri tvorbi (pisanje in govorjenje) in pri razumevanju (branje ter poslušanje) besedila ter tako razvijali sporazumevalno in metajezikovno zmožnost. V to skupino ciljev sodijo cilji: a) udeleženci sporazumevanja: avtor (tvorec), naslovnik, soudeleženec (sogovorec), b) sporazumevalne okoliščine: kraj, čas nastanka ali objave besedila, c) avtorjev namen: vplivajnske (ilokucije) besedilne vloge, č) družbena vloga udeležencev sporazumevanja, s tem povezana institucionalno dana (ne)moč udeleženca, d) prenosnik: pisni, slušni, tipni, vonjalni, okušalni, e) kod: znakovni sistemi (beseda, slika, gib, pogled, mimika, slikovno), f) materialnost/medij: klasični in elektronski (tudi digitalni mediji), g) dejavnosti tvorjenja in sprejemanja besedila: govorjenje, poslušanje, branje/gledanje, pisanje, in h) aktivna vloga naslovnika pri razumevanju – poslušanju, branju besedila (povezava s književnostjo).

K a). Znotraj te skupine ciljev je z namenom povezovanja pouka jezika in književnosti ter z namenom razbremenitve učečih se glede števila strokovnih izrazov namesto dosedanjega *sporočevalec* oziroma *tvorec* predlagan izraz *avtor*. S tem se sicer zanemari razlikovanje med tvorcem, ki ubesedi besedilo, in sporočevalcem, ki že ubesedeno sporoči dalje, a tovrstno razlikovanje, ki je posledica tudi dejstva, da je sporazumevanje nenehno in da je neko besedilo (npr. razpis delovnega mesta, odobritev teme magistrskega dela) lahko le eno od besedil v nizu besedil za uresničitev določenega cilja (npr. dobiti zaposlitev, zagovor magistrskega dela), na osnovno- in srednješolski ravni edukacije zadostuje.

K č). Poleg poimenovanj avtor in naslovnik oz. bralec, poslušalec je za družbeno vlogo avtorja smiselna uporaba poimenovanj družbenih vlog, npr. knjižničar, ravnatelj, učenec, zdravnik. S tem poimenovanjem se opisuje tudi družbeni kontekst tvorjenja oziroma razumevanja besedila.

K d). Dejstvo, da so vsa besedila multimodalna (van Leeuwen in Kress 1995: 25), je sprejeto in vsaj deloma vpeljeno v učni proces preko gradnikov bralne pismenosti, zlasti preko 3. gradnika razumevanje koncepta bralnega gradiva (Haramija in Batič 2020: 87). Na pomen vključevanja vizualne slovnice in učenja branja večkodnih besedil pa je že večkrat opozorila in s primeri tovrstnega branja

ponazorila tudi S. Starc (2015, 2023). Upošteva je navedeno, je med cilji navedenih pet prenosnikov za vsako od petih čutil (pisni, slušni, tipni, vonjalni, okušalni) za sprejemanje informacij. Omenjeni gradnik zajema monomodalno pismenost in njen prehod v multimodalno pismenost, ki od bralca zahteva sestavljanje več kodov komuniciranja s ciljem povezovanja pomena vseh kodov v nerazdružljivo celoto. Eden od štirih temeljnih elementov tega gradnika je celostno branje multimodalnih besedil. Razumevanje smisla (multimodalnega) besedila je dinamično, odprto za interpretacije, a tudi kompleksno.

K h). Odprtost besedila za interpretacije je posledica že tega, da so v besedilu narejene izbire na ravni jezikovnega znaka in drugih znakov individualne, a z družbenimi konvencijami pogojene odločitve, zato velja, da ima vsako besedilo za naslovnik individualno sporočilo.

2.2 Znotraj skupine ciljev *sporazumevalna načela in strategije* je predvideno, da učeči se opazuje, usvoji in razume pomen vljudnosti, dobronamernosti, spoštljivosti in strpnosti pri sporazumevanju. Spoznava in razlikuje med posrednim in neposrednim izražanjem avtorjevega namena, konkretno rabo odločevalnega vprašanja po zmožnosti kot ustaljene in splošno sprejete vljudnostne strategije za izražanje zahtev. Spozna in uporabi maksime sodelovalnega načela ter tako razvija sporazumevalno in metajezikovno zmožnost. S tem tudi ta skupina ciljev omogoča preverjanje doseganja standardov, omogoča pa tudi povezovanje s poukom književnosti (primer 1).

Primer 1:

Ove nekaj zagodrnja. Nerač pusti vrata odprta.

»Za to se mi pa res ni treba zahvaljevati.«

»O ja, pa je bilo res lepo od vas,« ugovarja.

»Ne, hočem reči, to ni nekaj takega, za kar bi se mi morali zahvaljevati, ker bi moral vsak odrasel moški znati sam voziti prikolico ritensko,« odvrne in z nekam omalovažujočim pogledom ošine Dolgina, ki ga pogleda, kot da ne bi bil prepričan, ali je to žalitev ali ne. Ove sklene, da mu ne bo pomagal iz te negotovosti. Odmakne se in skuša znova zapreti vrata.

»Meni je ime Parvaneh!« reče ona in stopi z nogo čez prag.

Ove se ji zastrmi v stopalo, nato v obraz, ki se ga drži.

Kot da mu ne bi hotelo v glavo, kaj je pravkar storila.

»Jaz pa sem Patrick!« reče Dolgin.

Ne Ove ne Parvaneh se ne zmenita zanj.

»Ste vedno tako neprijazni?« se z iskreno radovednostjo pozanima Parvaneh.

Ove je videti užaljen.

»Figo sem neprijazen.«

»No ja, majčkeno pa ste.«

»Ne, pa nisem!«

»Ne ne ne, vsaka vaša beseda je kot božajoča roka, res,« odvrne ona, in sicer tako, da ima Ove občutek, kot da ne misli resno. (Backman 2015: 75.)

V odlomku, vzetem iz romana F. Backmana *Mož z imenom Ove*, lahko opazimo, da se znotrajbesedilni udeleženci šele spoznava, da je udeleženec Ove pomagal soudeležencema, a za to dejanje ni pričakoval zahvale – bralec lahko to razume kot izraz skromnosti. Namesto tega je Ove izrecno in neposredno ubesedil svoje prepričanje, o katerem ne dopušča dvoma. Patricku se to ni zdelo vljudno, strpno in prijazno, zato je pri Oveju iskal nejezikovne znake, ki bi mu pomagali razrešiti dvom o Ovejevi nameri.³ Ove ob tem ni pokazal sočutja, naklonjenosti, razumevanja niti soglasja, tj. ni upošteval vljudnosti. Čustva je pokazal, ko ga je Parvaneh izrecno vprašala, ali je neprijazen. Na to, da je s tem Oveju morda želela le dati priložnost, da ta pove kaj več o razlogih za svoje ravnanje, lahko sklepamo iz njenega ironičnega odziva (izkoriščanje maksime kakovosti) o besedah, ki so kot božajoča roka.⁴

Primer poleg ponazoritve možne obravnave sporazumevalnih načel in strategij ter povezovanja pouka jezika in književnosti (v tem primeru popularne literature) predstavlja priložnost za razpravo o nasilju v komunikaciji (skupni cilj),⁵ odnosih nasploh idr.



Slika 1: Znak za pogoj PCT za vstop/storitev, vir: <https://www.nalepke.net> (dostop 31. 7. 2024)

2.3 S tretjo skupino ciljev učeči se a) spoznava in uporablja besedo kot znak za prenos smisla sporočila, b) spoznava dvodelnost znaka in njegovo tvorbo v sporazumevanju (slika 1) ter c) spoznava in uporablja nejezikovne znake pri tvorjenju in razumevanju (večkodnega) besedila. Z razumevanjem miselnega procesa usvajanja pomena znaka učeči se lažje razumejo procese, ki ob poslušanju in branju vodijo do razumevanja smisla besedila. Spoznajo praktično in predstavitevno vrednost (jezikovnega) znaka, razumejo, da avtor z njim nadomešča, predstavlja in kaže na izbrani del pojavnosti.

³ Dinamiko emocionalnega in miselnega dogajanja udeležencev razkriva vsevedni tretjeosebni pripovedovalec.

⁴ Najverjetneje metafora za toplino, naklonjenost in razumevanje oziroma izkoriščanje maksime kakovost.

⁵ V. Mikolič (2020: 327–331) je izdelala učni model TILKA za poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov.

Slika 1 prikazuje postopek usvajanja pomena oziroma koncepta, ki ga nosi podoba znaka. Znak je za ponazoritev izbran zato, ker je spomin na usvajanje njegovega pomena verjetno še živ in se ga zavedamo.

3 Skupine ciljev k temi *Besedilo*

Temo *Besedilo* sestavljata dve skupini ciljev: a) besedilo in b) tvorjenje in branje, poslušanje in gledanje – razumevanje (večkodnega) besedila.

3.1 Znotraj prve skupine ciljev učeči se spoznava, razume in tvori besedilo kot pojav, ki nastaja med (jezikovno)komunikacijsko interakcijo, kot dinamično, spreminjajočo⁶ se pomensko enoto, torej kot uresničitev pomena v jeziku glede na kontekst, ter kot enoto, ki sega čez rob stavka. Z besedilom se v komunikacijskem procesu udejanja smisel in se uresničujejo različni kodi, s katerimi je ta smisel preko različnih prenosnikov in v različnih materialnih oblikah posredovan naslovniku. Učeči se pri tvorjenju in razumevanju besedila spoznava izhodiščni, temeljni besedilni vzorec oziroma mentalno shemo. Ta vzorec je oblikovan po sistemu težava – rešitev in je kot vzorec znanja shranjen, stereotipno organiziran in dosegljiv glede na komunikacijske izkušnje udeleženca komunikacijskega stika. Je rezultat abstrahiranja besedilnih prvin podobnih besedil. Obstoj besedilnega vzorca opravičuje dejstvo, da tako tvorec pri tvorjenju kot naslovnik pri interpretiranju sklepa, da bo podobne lastnosti, ki jih ima besedilni vzorec, imelo neko konkretno besedilo. Posamezne sestavine in s tem tudi faze besedilnega vzorca so: 1. situacija (avtor besedila prikaže, kaj je o temi že znanega in kje se kaže problem), 2. izpostavitev težave, 3. postopek reševanja težave, 4. rešitev, 5. vrednotenje rešitve (če situacija to dopušča).

3.2 Znotraj druge skupine ciljev se obravnavajo vsebine, ki se nanašajo na koherenco, kohezijo in koneksijo besedila. To so vsebine besedilne in tudi vizualne slovnice. Predvideni cilji so a) tematika, tema,⁷ pomen in smisel (koherenca), b) izbira besedišča in slovničnih sredstev glede na namen (prenosnik: slušni, vidni, tipni; slog: uradni, subjektivni, objektivni), c) tvorjenje in razbiranje pomena jezikovnih in večkodnih besedil (pomen kot enota treh pomenskih ravni in branje kot presojanje in opomenjanje okoliščin, (so)besedila, vključevanje inference), č) prepoznavanje nanašalnice in sonanašalnice in d) načini vezanja besedilnih

⁶ Razumevanje vsebine in sporočila konkretnega besedila je odvisno od konteksta, to je tudi od naslovnikovih izkušenj, torej znanja in pogleda na svet. Ker vsak naslovnik te vnaša v razumevanje besedila, lahko dva bralca isto besedilo razumeta različno, npr. SMS-sporočilo: »Sem konec.« lahko pomeni a) 'končal sem z dejavnostjo, ki sem jo opravljal', b) v pomenu poziva 'pridi pome', c) 'sem popolnoma na tleh, čustveno in psihično uničen', č) 'sem utrujen' itd. Z navedenim skušam ponazoriti, zakaj je besedilo spreminjajoča se pomenska enota.

⁷ Tudi pri razumevanju izrazov *tematika* in *tema* se jezikovni pouk prekriva s književnim. Izraz *tematika* se nanaša na snov/vsebino, o kateri je besedilo, npr. ljubezen, ljubosumje, zdravje, odnosi; izraz *tema* pa na uresničitev določenega vidika konkretne tematike v besedilu, npr. prva ljubezen, neuresničena ljubezen, ljubezen do otroka, ljubezen do potovanja/knjig.

pomenskih enot (morfemsko, zaimensko in besedno vezanje, parafraziranje, elipsa, glagolski čas, členitev po aktualnosti, tipi tematsko-rematske členitve ter povezovalniki (konektorji);⁸ e) slogovni postopki (besedilni prototipi): opisovanje, pripovedovanje, argumentacija, razlaganje.

K e). Termin *besedilni prototip*⁹ je uveden za poimenovanje besedilnih suprastruktur ali slogovnih postopkov oziroma tematskih razvojev. Termina 1) *slogovni postopek* ali *slogovni ubeseditveni način* in 2) *tematski razvoj* sta se izkazala kot manj primerna. Termin slog je v nasprotju z besedilnim prototipom pomensko širši in se lahko nanaša na katerokoli slogovno prvino besedila, npr. na rabo metafore, ironije. 2) Termin *tematski razvoj* je pojmovno vezan na členitev po aktualnosti in na status informacije v besedilu kot znane ali nove; je torej prvina besedilnega prototipa, npr. pri opisovanju je tema zlasti tekoča ali izpeljana.

Besedilni prototip je konkretizacija izhodiščnega besedilnega vzorca, torej je to postopek reševanja izhodiščne avtorjeve težave, zaradi katere se je odločil tvoriti besedilo. Pri pouku obravnavamo npr. statično opisovanje (bitja, predmeta) in dinamično opisovanje (opisovanje postopka, navodila za uporabo, poročilo); pripovedovanje (o življenju osebe, o poklicnih načrtih, o zadnjih počitnicah ...), razlaganje (nastanka naravnih /strela/, družbenih /spolna diskriminacija, revščina/ pojavov, primerjanje, definiranje pojavov/pojmov) in argumentacijo (stališč, postopkov, odnosov ...).¹⁰

3.3 Zlasti za to skupino ciljev je ključno, da se čas obravnavanja teh tem poveže s časom obravnavanja tem jezikovnega sistema, kot so glagolski čas, glagolski naklon, zaimek, sopomenke, nadpomenke, števnik, pridevniki, členki. Le tako se jezikovni sistem osmisli. Posledica tega dejstva je temeljno didaktično priporočilo, da je tudi pri obravnavi tem jezikovnega sistema izhodišče za obravnavo besedilo. Toda ta trditev ne more pomeniti, da je za obravnavo kateregakoli jezikovnosistemskega pojava, kot so npr. raba sedanjika, poznavanje lastnosti pridevnika in razlikovanje pridevnika od samostalnika, primerno katerokoli besedilo, ne glede na žanr. Ta do določene mere vnaprej predvideva in določa možne oblikoslovne, skladenjske in leksikalne prvine. Npr. avtor vesti za navajanje vira in za ubeseditiv zanesljivosti tega vira uporabi zveze, npr. *kot po poročanju nemške tiskovne agencije*, in zvezo *po besedah (ime in priimek) naj bi*.

⁸ Cilji točk č in d se nanašajo na kohezijo in koneksijo.

⁹ O besedilnih prototipih je povzeto po T. Korošec in J. Dular (1990, 1991), W. Heinemann (2000b), Ch. Gansel in F. Jürgens (2007: 148–162) ter Žele in Krajnc Ivič (2020: 124–146).

¹⁰ Pomen izraza 'prevladujoči' besedilni prototip ne gre razumeti, da je to besedilni prototip, ki se pojavlja v večjem delu besedila, temveč kot besedilni prototip, ki ima dominantno vlogo pri ubeseditivni temi in so mu drugi besedilni prototipi, npr. opisovanje, pripovedovanje, podrejeni. Pri argumentaciji sta pripovedovanje in opisovanje rabljena pri navajanju logično-pomenske kategorije, imenovane *podpora argumenta*; pri besedilnem prototipu pripovedovanju je opisovanje del t. i. opisne zgradbe pripovedi.

3.4 V nadaljevanju so trije primeri povezovanja kontekstnih, besedilnih in jezikovnosistemskih tem.¹¹

Primer 2:

KAKO NA TELEFONU IZKLOPIM NAKUPE V APLIKACIJAH?

1. Android

Na Android napravah ni mogoče izklopiti nakupov v aplikacijah, lahko pa si zagotoviš dodatno zaščito.

- Odpri Google Play oziroma Trgovino Play.
- Odpri »Nastavitve« (Settings).
- Pojdi na »Nadzor uporabnikov« (User Control).
- Izberi »Obvezno preverjanje pristnosti za nakupe« (Require Authentication for Purchases).
- Lahko izbereš tudi možnost »Preverjanje prstnega odtisa« (Fingerprint Authentication) za vse nakupe v Google Play v tvoji napravi.

2. iOS

- Odpri razdelek »Nastavitve« (Settings) in omogoči funkcijo »Čas zaslona« (Screen Time).
- Pritisni »Nadaljuj« (Continue) in nato izberi možnost »To je moj iPhone« (This is my iPhone).
- Izbrati moraš geslo.
- Klikni na možnost »Vsebina in omejitve zasebnosti« (Content and Privacy Restrictions) ter vnesi geslo. Nato aktiviraj to možnost.
- Izberi »iTunes in App Store nakupi« (iTunes and App Store Purchases).
- Izberi »Nakupi v aplikaciji« (In-App Purchases) in nastavi na »Ne dovoli« (Don't Allow).

Slika 2: Besedilo za dinamično opisovanje

Izbrano besedilo¹² je po zahtevnosti primerno za obravnavo v 3. VIO. Z njim je ponazorjeno povezovanje nekaterih prvin opisovanja kot besedilnega prototipa in raba velelnika (primeri so na sliki 2 podčrtani).¹³ Avtor naslovnika po korakih, tj. v kronološkem zaporedju, usmerja, katera dejanja naj opravi, da bo lahko uresničil svoj cilj, tj. v telefonu izklopil nakupe v aplikacijah. Tema je objektivno predstavljena z bistvenimi prepoznavnimi lastnostmi: v narekovajih so v slovenščini in angleščini navedene izbire, ki naj bi jih naslovnik opravil. Avtor se je pri tvorjenju besedila držal maksime objektivnosti, merila informativnosti in maksime relevantnosti. Besedilo temo prikazuje konkretno, natančno in razumljivo.¹⁴ Navedeno v danem kontekstu omogoča prav raba velelnika.

¹¹ Zaradi obsega prispevka vse možnosti, ki jih posamezno besedilo ponuja, niso omenjene.

¹² Zahtevnejše besedilo, ki prav tako prikazuje povezanost dinamičnega opisovanja in rabo velelnika, je npr. besedilo *Zasebnost na družabnih omrežjih*.

¹³ Predlagano besedilo omogoča obravnavo še znotraj teme *Slovenščina v digitalni dobi*.

¹⁴ Prvine opisovanja so navedene po Korošec in Dular 1990, 1991 ter Heinemann 2000b.

Primer 3:

Horoskopu kot besedilni vrsti je po L. Kösterju (1998: 97) kljub sprejetosti in priljubljenosti v družbi pri učenju jezika namenjene le malo pozornosti. Horoskop ima ustaljeno in prepoznavno oblikovno, semantično zgradbo (Jesenšek 2000: 39) in zgradbo besedilnih enot, tj. po ena enota za vsako posamezno nebesno znamenje, sestavljena tako, da na kratko omeni stereotipno najpomembnejša področja človekovega življenja ali z besedilnega vidika tematske sklope, kot so ljubezen, služba in zdravje.

V horoskopu avtor z opisovanjem položajev planetov, zvezd in naravnih satelitov v ozvezdijih napoveduje verjetne dogodke in daje bralcem nasvete ali ukaze, kaj naj naredijo in česa ne, zato k njegovi ustaljeni oblikoslovni zgradbi sodi raba glagolov v velelnem naklonu (v odlomku označeni s poševnim tiskom). Z rabo velelnika v tem kontekstu, tj. javnem diskurzu, si avtor horoskopa jemlje moč, da naslovniku ukazuje, kar pa je z vidika vljudnosti, spoštljivosti v neposrednem komunikacijskem stiku, npr. pri razgovoru z astrologom, nesprejemljivo. Po drugi strani so horoskopi mestoma lahko tudi pomensko nejasni in dvoumni, kar sodi k njihovi ustaljeni semantični zgradbi; v priloženem besedilu, npr. ne moremo z gotovostjo trditi, kaj pomeni »V ljubezenskem življenju boste februarja delovali zelo energično«.

Ustaljenost semantične zgradbe horoskopa se kaže v pogostih stalnih besednih zvez (*Venera v ribah*), ki lahko imajo prenesen pomen (*pustiti pečat, pisano na kožo*)¹⁵ ali gre za kolokacije (*nasprotni spol*). V besedilu so te značilnosti označene s podčrtanim tiskom.

Dvojčka

V ljubezenskem življenju boste februarja delovali zelo energično. Imate idealno priložnost, da slišite pozitivne komentarje o svojem obnašanju, videzu ali celo dejanjih, saj boste z Venero v ribah pustili velik pečat. Ugaja vam čustvena naklonjenost in pozornost, ki jo dobivate od določene osebe. Pustite se ujeti in razširiti svoja obzorja. Čeprav med vama z določeno osebo še ni kemije, dopustite, da vas ta obišče na prvem zmenku. Učenje pozno noč vam bo v marcu pisano na kožo, zato vam zabave ne bodo najbolj dišale. (*Revija Študent* 21/3, 2018: 40.)

Ob ustaljeni besedilni zgradbi horoskopa poleg že omenjenih besedilnih enot in tematskih področij lahko opazujemo tudi ohranjanje stereotipov o družbeni vlogi določenega spola, o družbeni vlogi oseb določenega poklica, statusa, npr. 'študirati' pomeni tudi 'udeleževati se zabav'. Zaradi tega je horoskop primerno besedilo tudi za razvijanje kritičnega branja kot večšine uporabe različnih strategij za odkrivanje informacij in idej v besedilu.

¹⁵ O pomenu opazovanja frazeoloških enot v besedilu piše N. Ulčnik (2020: 290). Ulčnik pri tem ne razmišlja le o pragmatičnih oziroma sporočanjških frazemih, temveč ugotavlja, da je tudi zapletenost medfrazemskih pomenskih razmerij lahko vidna šele pri delu s konkretnimi besedili oziroma z uresničitvami konkretnih frazemov v besedilu.

Čeprav je horoskop primer trivialne literature, predstavlja živo in aktualno jezikovno rabo. Z odločitvijo, da kdaj katero vsebino obravnavamo tudi ob horoskopu, lahko za obravnavo jezikovnih pojavov uporabimo besedilo, ki je učečim se lahko dodatna motivacija za delo, in ker jim je blizu, lažje razumejo delovanje jezikovnega ustroja.

Primer 4:

Govorni nastop, npr. nagovor ravnateljice osnovne šole ob začetku novega šolskega leta, zagovor obdolženca na sodišču, predavanje, je poimenovanje večjemu številu oseb namenjenih besedil, ki imajo skupni slušni prenosnik. V šolskem okolju se to poimenovanje nanaša na učenčev nastop, v katerem občinstvu, to je sošolcem in učitelju, govorno predstavi vnaprej pripravljeno besedilo o vnaprej dogovorjeni in izbrani temi.

Kot del priprave na govorni nastop je poleg glasoslovnih tem mogoče obravnavati tudi za govorjena besedila značilne skladenjske strukture. Lažje razumevanje govorjenega besedila omogočajo a) kratke, enostavne povedi, ki nimajo zapleteno zloženih stavčnih členov (*kako velika je črna luknja* namesto *velikost črne luknje*), b) vezalno priredje (*Razlika teh dveh sil je plimska sila in deluje*) in c) prilastkov odvisnik (*vrsta astronomskih teles, ki jih sploh ne moremo videti*). Zadnja omogočata dodajanje ali nizanje novih informacij (slika 3). Navedene skladenjske prvine so značilne za opisovanje.¹⁶

» poleg tega pa tudi v dokumentarnih filmih pogosto nastopajo kot nekakšna pošasti ki šrejo vse povprek
 » [dih]/v resnici črna luknja ni nič nevarna če ostanemo dovolj daleč stran od nje
 » gravitacijski privlak neke črne luknje je popolnoma na daleč enak kot je gravitacijski privlak zvezde ki ima enako maso
 » če pa bi je kot astronavska prišla blizu črni luknji [glo]/bi imela pa hude težave
 » [glo]/vednoje mest njimi bi bila tako imenovana plimska sila
 » to je tista sila s katero [dih]/sona in sonce povzročata plimo in osako na Zemlji
 » [glo]/in bom razložila na primeru sebe ki stojim tukaj na planetu Zemlja
 » gravitacijski privlak Zemlje je tan manjši čim dlje od središča Zemlje sem
 » [dih]/na moja stopala deluje Zemlja s i) s večjo privlačno silo kot na moje glavo [dih]/ki je slaba dva metra dlje od središča Zemlje kot stopala
 » razlika teh dveh sil je plimska sila in deluje tako da me poskuša raztegniti v navpični smeri
 » svedra na primeru mene na Zemlji je ta sila tako majhna da je niti slučajno ne čutim
 » [dih] če pa bi bila pod mojim nogami črna luknja in bi je padela vanjo bi ta sila postajala vedno večja in večja [dih] in bi me začela raztegovati v navpični smeri dokler ne bi bi raztegnila [dih]/v en tak dolg tanek špaget
 » [glo] [dih]/in temu pojavu se čisto strokovno pravi špagetifikacija

Slika 3: Prepis pasaže predavanja o črnih luknjah (Gomboc 2016)¹⁷

4 Skupine ciljev k temi *Besedilne vrste oziroma besedilne skupine*

Besedila so različna, hkrati pa imajo skupne zunaj- in/ali znotrajbesedilne prvine, zato jih lahko glede na prevladujoče prvine povezujemo v množice oziroma skupine. Če so vsa besedila ena množica, so besedilne skupine njene podmnožice. Besedilna skupina je po minimalnem merilu opredelitive tista podmnožica oziroma

¹⁶ Iz izbranega odlomka je le na osnovi skladenjskih prvin težko določiti besedilni prototip. Upoštevati je treba, da avtorica primerja velikost črne luknje, če bi vanjo stisnili Sonce, s tisto, v katero bi stisnili Zemljo. To primerjanje označuje tudi raba veznikov in konektorjev, ki vzpostavljajo protivna, vzorčno-posledična razmerja in so značilni za razlaganje.

¹⁷ Besedilo o črnih luknjah s primerjavo delovanja plimske sile na človeka na Zemlji ali na človeka v bližini črne luknje pojasni t. i. špagetifikacijo (raztezanje predmeta v navpični smeri zaradi delovanja plimske sile). Odlomek od bralca zahteva vizualizacijo prebranega, kar pomeni, da bi to besedilo bilo lažje razumljivo ob ponazoritvi ubesedenega z nejezikovnim kodom.

skupina, ki jo lahko opišemo na osnovi določene skupne značilnosti in ki se razlikuje od drugih podmnožic/skupin. Minimalno merilo je lahko že to, da se v skupino vključena besedila začenjajo na A. Toda to minimalno merilo za sistematično jezikoslovno skupinjenje besedil ne zadostuje. Posamezna besedilna skupina naj bi imela več pomembnih skupnih jezikovnih in/ali nejezikovnih prvin; recimo opisi imajo skupne jezikovne prvine, npr. raba statičnih glagolov v sedanjiku (*je, ima, raste ...*), glagol *biti* je rabljen v vlogi vezi (*je črviv*), dodajalna razmerja med pozicijami so izražena z vezalnim priredjem ali prilastkovim odvisnikom (*visok je 12 cm, širok pa 24 cm; je ostanek blede vijoličaste ovojnice, ki je ščitila mlade lističe*), žanri, kot je osmrtnica, pa imajo poleg jezikovnih prvin skupne tudi nejezikovne, npr. objavljena je le na določenih mestih v točno določenem dnevnem časopisu ali na točno določenih spletnih straneh.

Znana poimenovanja za besedilne skupine so besedilna vrsta, žanr, besedilni tip, različica besedilne vrste, razred besedilnih vrst, superžanr, nadžanr, (besedilna) zvrst ipd. Besedilni tip je poimenovanje besedilne skupine, ki se oblikuje le glede na skupne jezikovne prvine, kot so 1) slog, 2) prenosnik, 3) vplivajska besedilna vloga in 4) besedilni prototip. Pri tvorjenju besedila avtor upošteva pričakovani 1) slog in besedilo izbrane besedilne vrste oblikuje skladno z 2) značilnostmi prenosnika tako, da s svojo namero besedilu določi 3) vplivajsko besedilno vlogo in temo predstavi glede na značilnosti 4) vsaj enega besedilnega prototipa. Besedilni tipi so zato viri za tvorjenje in interpretiranje besedilnih vrst oziroma žanrov v različnih komunikacijskih položajih različnih komunikacijskih področij.

V nasprotju z besedilnimi tipi, ki niso vezani na človekova nejezikovna dejanja, imajo besedila iste besedilne vrste skupne tudi nejezikovne prvine.¹⁸ Besedilne vrste ali žanri, npr. vremenska napoved, reklama, mali oglas, peticija, predvolilni govor, ambulantni karton, kriminalka, anekdota, filmski napovednik, kuharski recept, izvirni znanstveni članek, učbenik, seminarska naloga, vest, pridiga, molitev, maša, predstavljajo načine organiziranja vedenja in ravnanja članov neke skupnosti na določenem komunikacijskem področju in so od tega področja odvisne, kar pomeni, da so zanje značilne tiste norme (jezikovnih) dejanj in vrednotenj, ki jih je družba sprejela za konkretno komunikacijsko področje. Žanr je torej konfiguracija načina izražanja, tematskega in komunikacijskega področja ter avtorjevih odnosov do izražene in do naslovnika. Povedano drugače: vsaka besedilna vrsta zajema le določene vidike stvarnosti, pripadajo ji določena načela izbora, določene oblike videnja in razumevanja stvarnosti, določena stopnja širine prijema in globina pronicanja (Korošec 1998: 311).¹⁹ Tako so za določeno komunikacijsko

¹⁸ Na vprašanje, ali govorimo o čestitki ali zahvali, če besedilo, ubesedeno ob rojstnem dnevu 80-letne babice, vsebuje oba performativna glagola (*čestitati, zahvaliti se*), upoštevanje razlik med besedilnim tipom in besedilno vrsto da jasen odgovor: nejezikovne, kontekstne prvine kažejo, da gre za čestitko.

¹⁹ T. Korošec tu citira dr. M. Košir (1988). Navedeno z drugimi besedami in poglobljeno ubeseduje že povedano o tem, da so besedilne vrste vezane na komunikacijsko področje. To področje pa poleg nejezikovnih prvin določa tudi jezikovne prvine določene besedilne vrste in s tem omeji možne interpretacije konkretnega besedila.

področje, npr. izobraževanje, značilni le določeni kompleti besedilnih vrst, npr. *poročilo o vzgojno-izobraževalnem delu v razredu v šolskem letu, samoevalvacijsko poročilo študijskega programa v študijskem letu*.

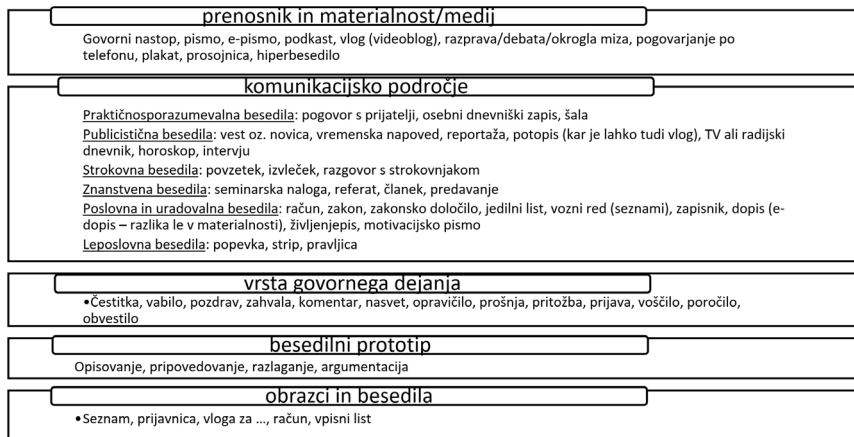
V izobraževalnem procesu so bile kot besedilne vrste obravnavane, npr. prošnja, pritožba, vabilo, čestitka, opravičilo, govorni nastop, in sicer neodvisno od komunikacijskega področja, upoštevalo se je le družbeno razmerje med udeleženci (uradno, neuradno) in število naslovnikov (javno, zasebno).²⁰ Poimenovanje besedilna vrsta, npr. prošnja, je temeljilo na stalnih besednih sredstvih za izražanje osnovnega namena, torej na vplivajski besedilni vlogi (*Ali mi lahko posodiš zapiske?*, *Prosim, pokliči(te) me kasneje.*, *Lahko to vzamem?*, *Lahko prisedem?*) ali na ustaljenem prenosniku in mediju (pismo, e-pismo, letak). To pomeni, da so bili kot besedilne vrste pravzaprav obravnavani besedilni tipi.

Prvine neke besedilne skupine smo vajeni opisovati s pomočjo binarnega sistema (da, ne; da/ne) v smislu, ali je neka prvina za besedilo značilna ali ne. Za opisovanje prvin so rabljeni izrazi kot npr. govoren, spontan, enogovorni, dvogovorni, prostorski in/ali časovni stik. Za zdravniški recept bi tako rekli, da ni niti govoren niti spontan, med tvorcem in naslovnikom ni niti prostorske niti časovne hkratnosti, je enogovorno besedilo. Toda z navedenimi razločevalnimi značilnostmi, ki spominjajo na merila ločevanja besedil na javna/zasebna, uradna/neuradna, enogovorna/dvogovorna, zapisana/govorjena opisujemo večinoma zunajbesedilne prvine, zato tovrstni opisi besedilnih vrst predstavljajo le parcialno, nepopolno vertikalno in horizontalno delitev besedilnih vrst (Heinemann 2000a: 509–511).

Da bi se izognili težavam pri razlikovanju med besedilnimi tipi in besedilnimi vrstami, zlasti pa zato, ker je smiselno, da učeči se spoznavajo, presojujejo in delajo s tistimi skupinami besedil, s katerimi bodo kasneje v življenju najverjetneje imeli največ stika, predlagam, da se v izobraževalni sistem vpelje izraz besedilna skupina.²¹ Hkrati s tem se prilagodi tudi vertikalna in horizontalna delitev besedilnih skupin tako, da je ta delitev poenostavljena, a še vedno dovolj sistematična za obravnavo pri pouku (slika 4).

²⁰ Razmerje med (ne)javnostjo besedila in številom udeležencev bo pojasnjeno z naslednjim primerom. Sodelovanje velikega števila udeležencev v komunikacijskem stiku ne pomeni nujno, da je tak komunikacijski stik namenjen javnosti, npr. sodna obravnava je za javnost lahko odprta ali zaprta. Če je za javnost zaprta, v njej lahko sodeluje tudi več kot 10 oseb, a le tiste, ki so dobile vabilo na obravnavo ali je sodelovanje na obravnavi njihova službena obveznost. V takem primeru je število udeležencev nekega komunikacijskega stika omejeno, komunikacijski stik pa sicer poteka znotraj javne institucije, a ni namenjen širši javnosti. V tem primeru je komunikacija zasebna oziroma nejavna. Če pa je recimo sodna obravnava odprta za javnost, to pomeni, da komunikacija poteka znotraj javne institucije in da je v sodni dvorani v času poteka te sodne obravnave lahko navzoč kdorkoli. Število udeležencev je torej neomejeno, komunikacijski stik pa je javen.

²¹ Nov termin besedilna skupina je vpeljan zato, ker je le tako omogočeno jasno razlikovanje med besedilnimi vrstami, ki imajo skupne tako jezikovne kot nejezikovne prvine, in besedilni tipi, ki imajo skupne le jezikovne prvine. V trenutnih učnih načrtih se vprašanju meril razlikovanja med besedilnimi vrstami ne namenja pozornosti.



Slika 4: Predlog delitve besedilnih skupin za učne namene v OŠ in SŠ

Obseg, namen in vrsta prispevka ne omogočajo, da bi slika 4 ali dodatno besedilo prikazovala še VIO obravnavanja posamezne besedilne skupine. Njihovo obravnavanje pri pouku je odvisno od edukacijske, družbeno-kulturne tradicije in od pogo-
stosti, aktualnosti in živosti besedilne skupine, zato tu le izraz želje, da naj bo nabor
v učni proces vključenih obveznih ali izbirnih besedilnih skupin sprejet premišljeno.

5 Sklep

Za razvijanje sporazumevalne zmožnosti in pridobivanje znanja o jeziku ni po-
membno le, da je jezikovni sistem obravnavan skupaj z besedilom, pomembno
je, da izhodiščno besedilo izkazuje jezikovnosistemske prvine, ki so ključne za to
besedilo kot tipičnega predstavnika določene besedilne skupine. To hkrati pomeni,
da naj bo učiteljevi presoji prepuščena možnost, da vaje in naloge za utrjevanje
(dril) slovničnih in pravopisnih pravil pripravi neodvisno od besedila, saj ni nujno,
da je na voljo ustrezno besedilo, s katerim bi lahko želeno ciljno utrjeval.

Viri

Backman, Fredrik, 2015. *Mož z imenom Ove*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gomboc, Andreja, 2016: Črne luknje. TEDx Ljubljana. <https://www.youtube.com/watch?v=keXgxeYwE3k>, <https://slo-na-dlani.si/berta>. (Dostop 18. 12. 2023.)

Horoskop. *Revija Študent* 21/3 (2018). 40–41. <https://slo-na-dlani.si/berta>; <https://www.student.si/>. (Dostop 18. 12. 2023.)

Kako na telefonu izklopim nakupe v aplikacijah. *Safe.si*. <https://safe.si/napotek/kako-na-telefonu-izklopim-nakupe-aplikacijah>; <https://slo-na-dlani.si/berta>. (Dostop 8. 3. 2024.)

Zasebnost na družabnih omrežjih. *Safe.si*. <https://safe.si/napotek/zasebnost-na-druzabnih-omrezjih>; <https://slo-na-dlani.si/berta>. (Dostop 8. 3. 2024.)

Znak pogoj PCT. *Nalepke.net*. <https://www.nalepke.net>. (Dostop 31. 7. 2024.)

Literatura

Gansel, Christina in Jürgens, Frank, 2007: *Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Haramija, Dragica in Batič, Janja 2020: 3. gradnik: razumevanje koncepta bralnega gradiva. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 81–106.

Heinemann, Wolfgang, 2000a: Textsorte – Textmuster – Texttyp. Brinker, Klaus, Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang in Sager, Sven F. (ur.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 507–523.

Heinemann, Wolfgang, 2000b: Vertextungsmuster Deskription. Brinker, Klaus, Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang in Sager, Sven F. (ur.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 356–369.

Jesenšek, Vida, 2000: Frazeologija in horoskop pri pouku nemškega jezika. *Vestnik* 34/1–2. 35–42.

Korošec, Tomo in Dular, Janez, ²1991: *Slovenski jezik 4*. Maribor: Obzorja.

Korošec, Tomo in Dular, Janez, ³1990: *Slovenski jezik 3*. Maribor: Obzorja.

Korošec, Tomo, 1998: *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: Kmečki glas.

Köster, Lutz, 1998: Phraseolexeme in Horoskopen. Funktionale Analyse und didaktische Potenz dieser Textsorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. Wirrer, Jan (ur.): *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld: Aisthesis Verlag. 97–120.

Košir, Manca, 1988: *Nastavki za teorijo novinarskih vrst*. Ljubljana: DZS.

Leeuwen, Theo van in Kress, Gunther, 1995: Critical Layout Analysis. *Internationale Schulbuchforschung* 17/1. 25–43. <https://www.jstor.org/stable/43056999>. (Dostop 5. 5. 2022.)

Mikolič, Vesna, 2020: *Izrazi moči slovenskega jezika*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS.

Rojc, Jasna in Slivar, Branko (ur.), 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/izhodišca_z_prenovo_UN.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

Starc, Sonja, 2015: Jezik ustvarjamo in se ga učimo iz besedila – neumetnostnega in umetnostnega. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 151–159. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-B8K6ELCK>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Starc, Sonja, 2023: Primer obravnave večkodnih besedil v šoli s pomočjo vizualne slovnice. Jožef Beg, Jožica, Hočevar, Mia in Kočnik, Neža (ur.): *Naslavljanje raznolikosti v jeziku*

in književnosti. Slovenski slavistični kongres. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 255–267.

Ulčnik, Natalija, 2020: Antonimna razmerja v frazeologiji. *Slavistična revija* 68/2. 283–297. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-YWW6AP16>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žele, Andreja in Krajnc Ivič, Mira, 2020: *Sodobna slovenska skladnja: diskurzni in slovnični vidik*. Maribor: Univerzitetna založba.

SOČASNO POUČEVANJE JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI OB KANONSKI MLADINSKI LITERATURI V DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

V prispevku na primeru črtice Ivana Cankarja *Pehar suhih hrušk* v drugem triletju osnovne šole predstavljamo uporabo sočasnega poučevanja književnosti in jezika. Odmaknemo se od tradicionalnega pristopa, usmerjenega na avtorja in njegov psihološki odnos z materjo, in se usmerimo na literarno besedilo in njegovo recepcijo. Interpretacija dela je opravljena s hermenevitično metodo in analizo posameznih (jezikovnih, slogovnih, motivno-tematskih idr.) elementov in celote v družbeno-kulturnem kontekstu. Na ta način so učenci bolje motivirani tako za učenje književnosti kot jezika in sočasno razvijajo recepcijske, (meta)jezikovne zmožnosti, literarno zmožnost, komunikacijske veščine in kritično mišljenje.

Ključne besede: *Pehar suhih hrušk*, didaktika slovenščine, učni model TILKA, literarna zmožnost, nenasilna komunikacija

Simultaneous Teaching of Language and Literature Using Canonical Youth Literature in the Second Triennium of the Elementary School

In this article, we present the use of more modern teaching approaches, in particular the simultaneous teaching of literature and language, using the example of the short story *Pehar suhih hrušk* (*A cup of dried pears*) by Ivan Cankar in the second triennium of the elementary school. In doing so, we turn away from the established traditional approach, which focuses on the author and his psychological relationship with his mother, and direct the research focus towards the literary text and its reception. The work is interpreted using the hermeneutic method and by analysing individual elements (linguistic, stylistic, motivic-thematic, etc.) and the whole in its socio-cultural context. In this way, students are better motivated to learn both literature and language while developing reception, (meta)linguistic skills, communication skills and critical thinking.

Keywords: *A cup of dried pears*, didactics of Slovene, teaching model TILKA, literary competence, non-violent communication

1 Namen prispevka¹

Mladinska književnost pri pouku slovenščine je razpeta med tradicionalnimi pristopi in teorijami, usmerjenimi na življenje in delo avtorja, in sodobnimi pristopi in teorijami, usmerjenimi na bralca in njegov odziv na besedilo (receptijska teorija oziroma teorija bralčevega odziva), ki so postale temelj komunikacijskega modela poučevanja literature (Blažić 2007: 41–42). V prispevku na primeru črtice Ivana Cankarja *Pehar suhih hrušk* v drugem triletju osnovne šole pokažemo uporabo sodobnega učnega pristopa pri pouku slovenščine, ki temelji na sočasnem poučevanju književnosti in jezika. Odmikamo se od tradicionalnega pristopa, usmerjenega v avtorja, po katerem se Cankarjeva literatura razlaga predvsem biografsko in skozi njegov psihološki odnos z materjo, ter premaknemo fokus na literarno besedilo in njegovo recepcijo. Interpretacija dela je opravljena s hermenevitično metodo in analizo posameznih (jezikovnih, slogovnih, motivno-tematskih idr.) elementov in celote ter v družbeno-kulturnem kontekstu. Na osnovi tega je nastala učna enota Otroške želje nekoč in danes: Ivan Cankar: Pehar suhih hrušk v učbeniku za pouk slovenščine v osnovni šoli po didaktičnem modelu TILKA (Mikolič in Jamnik 2022). Model TILKA (Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance, Mikolič 2016a) sloni na že uveljavljenih učnih metodah, kot jih poznata komunikacijski in konstruktivistični pristop, in na novejših usmeritvah medkulturne vzgoje, ki izpostavljajo pomen sočasnega poučevanja jezika in kulture ter jezika in književnosti. Ne glede na to, da je obravnavana črtica izšla leta 1887, spričo svojega motivno-tematskega ustroja in čustvene intenzivnosti tudi današnjemu mlademu bralcu preko vživljanja v literarne osebe in odzivanja na njihovo vedenje odpira številne možnosti za razvijanje empatije in sočutja ter subjektivnega odzivanja na prebrano, kar po Žbogar (2019) sodi med ključne določilnice literarne zmožnosti. Kljub temu da Cankarja v učnem načrtu ni med predlaganimi avtorji v drugem triletju, ga je smiselno umestiti v to učno obdobje, saj gre za osrednjega predstavnika slovenske moderne in enega najvidnejših slovenskih pripovednikov.

V učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN OŠ 2018) so poleg avtorjev in avtoric otroške in mladinske literature predlagani tudi nekateri kanonski avtorji, ki so sicer pisali za odrasle, denimo Valentin Vodnik, Anton Tomaž Linhart, France Prešeren, Ivan Cankar, Janko Kersnik, Fran Levstik, Anton Aškerc idr., a so bila nekatera njihova dela namenjena tudi mlajšim bralcem. V procesu literarne recepcije so postali del kanona mladinske književnosti (Blažić 2007: 44). Med tovrstna dela zaradi zaobjetega obdobja otroštva ali otroškega protagonista in njegove prvoosebne pripovedne perspektive spadajo tudi Cankarjeve črtice *Bobi* (1909), *Peter Klepec* (1917) in *Pehar suhih hrušk* (1914).²

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja (ARIS, P5-0409, vodja dr. Vesna Mikolič).

² Črtica *Pehar suhih hrušk* je kot slikanica z ilustracijami Lidije Osterc oziroma Jelke Godec Schmidt doživela več ponatisov.

Učenci se s Cankarjem srečajo v 9. razredu osnovne šole, ko po obveznem programu berejo črtico *Bobi* (UN OŠ 2018: 47). V njej se prvoosebni pripovedovalec spominja krivic, ki jih je kot otrok povzročil prijatelju in zaradi katerih še v odraslosti občuti krivdo. V prispevku predstavljamo možnosti za obravnavo črtice *Pehar suhih hrušk* v drugem triletju, ki o sorodnih občutkih kot v *Bobih* in skozi otroške oči prikaže (ne)vsakdanjo situacijo (krajo priboljškov) in iz nje izhajajočo družinsko dinamiko. Besedilo je po dolžini primerno za večkratno glasno branje, zaradi jasnega vzročno-posledičnega razmerja med dogodki in dogajanjem, zgrajenega na dialogu, primerno za dramatizacijo (igra vlog), aktualizacijo, razvijanje komunikacijskih veščin (prepoznavanje komunikacijskih vzorcev (ne)nasilne komunikacije) in kritičnega mišljenja. Ob motivno-tematski razsežnosti pa skozi jezik besedilo ponuja vstop v Cankarjev literarni svet skozi slikovito simboliko, ki se odraža v vseh Cankarjevih delih, s katerimi se bodo učenci srečali na naslednjih stopnjah izobraževanja.

Osrednja cilja prispevka sta pokazati:

- kako se lahko sočasno poučuje jezikovne in literarne vsebine in dosega z učenim načrtom zastavljene cilje jezikovnega in književnega pouka slovenščine v osnovni šoli;
- kako lahko kanonsko delo v drugem triletju služi kot izhodišče za razvijanje recepcijske, literarne, (meta)jezikovne zmožnosti, komunikacijskih veščin, nenasilne komunikacije in kritičnega mišljenja.

2 Sočasno poučevanje jezika in književnosti pri pouku slovenščine v osnovni šoli

V osnovni šoli se književnost pri pouku slovenščine kot prvega jezika večinoma obravnava ločeno od jezika. Kot splošne cilje obravnave književnosti lahko po učenem načrtu povzamemo naslednje: razvijanje književne kulture, pridobivanje književnega znanja, spoznavanje književnosti kot pomembnega dela nacionalne in svetovne kulturne dediščine in s tem pridobivanje splošne izobrazbe (UN OŠ 2018: 7–8). Cilj literarne vzgoje naj bi bilo tudi razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Mikolič 2022a, Mikolič 2022b) in literarne zmožnosti (Žbogar 2019; Zajc 2023).

Nekateri teoretiki pa poudarjajo, da pomeni razumevanje literature tudi razumevanje jezika in da z bralno pismenostjo razvijamo tudi splošno pismenost. Tako Božena Tokarz književnost razume predvsem kot specifično jezikovno besedilo.

Literarno delo kot specifično jezikovno besedilo, usmerjeno v izražanje neizrekljivega, zahteva od sprejemnika posebno občutljivost za besedilne znake: pripravljenost za empatijo, ki pa mora biti podprta z vedenjem o kulturi, kraju, človeku, jeziku in njegovi funkciji, književnosti. Nepopolnost jezikovnega izraza kot sredstva sporazumevanja, njegova alogičnost skupaj s slovničnimi pravili predstavlja moč literature. Ta obstaja v jeziku, ki temelji na splošnih poimenovanjih predstavnosti, prikazuje in opisuje pa posameznike in posamezne pojave. Zato literatura ne posreduje celovite,

sistemske vednosti, temveč celo pahljačo znanih in neznanih dejstev s stališča človekovih danosti, preverjenih in potencialnih vedenjskih, miselnih in čustvenih vzorcev in čutnih zaznav. Literatura kot zakladnica človeškega kulturnega in duhovnega spomina sporoča najcelovitejša znanja o človeku, zaradi jezikovno spremenljive strukture pa zahteva sodelovanje bralca (Tokarz 2008: 40).

To bralčevo doživljanje je tudi središče zanimanja recepcijske teorije (Holub 1984), ki je nastala iz odpora do pozitivizma. Teorija recepcije poudarja, da literarno delo ni statična tvorba, ampak neizčrpen pomenski potencial, ki je odvisen od vsakokratnega bralca in zgodovinskega trenutka (Pezdirc Bartol 1999/2000: 201).

Zmožnost lastne interpretacije (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) umetnostnega besedila je tudi pglavitni cilj književnega pouka komunikacijskega modela poučevanja. Na osnovi takšne bralne sposobnosti se lahko gradita tudi bralna pismenost in bralna kultura učencev, predvsem pa literarna zmožnost, kakor jo razumeta Žbogar (2019) in Zajc (2023), kar prispeva k približevanju humanističnemu vzgojnemu idealu – razvoju svobodne, demokratične, kritične in ustvarjalne osebnosti (Krakar Vogel 1988/1989: 66–67). Literarno zmožnost tako lahko razumemo prav kot interpretativno zmožnost, ki zajema:

sposobnost prepoznavanja in dekodiranja /.../, zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti /.../, zgradbenih lastnosti besedila /.../, zmožnost uporabe književnega znanja /.../, zmožnost empatičnega odzivanja na prebrano /.../, zmožnost doživljanja prebranega /.../, zmožnost vrednotenja in kritične refleksije prebranega /.../, zmožnost upovedovanja svojih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem /.../, zmožnost sprejemanja in reflektiranja tujih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, domišljajska zmožnost /.../ oz. priznavanje fiktivnosti literarnim besedilom (zavedanje, da literatura pripoveduje o možnih svetovih /.../), zmožnost pozitivnega odnosa do literature. (Žbogar 2019: 74.)

Literarno interpretacijo Tokarz razlaga kot postopek, ki v treh fazah povezuje razumevanje književnosti in jezika: 1) analiza strukture oziroma opisa posameznih sestavin in odnosov med njimi, zaradi česar lahko določimo notranji pomen dela in njegovega strukturalno-jezikovnega nosilca – pomensko-stilistično dominantno; 2) ustrezna interpretacija, torej razumevanje pomenov z iskanjem smisla v za to prikladnih kontekstih, katerih označitev povezuje navidezno objektivnost analize z lastno miselno perspektivo interpreta; 3) osvetlitev potencialnega razumevanja dela z veljavnimi sistemi literarnih in kulturnih vrednot, zato da bi spoznali bodisi njegovo izjemnost bodisi povprečnost (Tokarz 2008: 42–43).

Kljub temu da je v različnih nacionalnih kontekstih še vedno živ koncept filologije, ki je že izvorno združeval vede o nacionalnih jezikih in literaturah, se pravzaprav šele pri sodobnih medkulturnih in meddisciplinarnih pristopih kaže relevantnost uporabe nekaterih jezikoslovnih metod pri obravnavi literarnega diskurza in obratno, področje literarne stilistike lahko združuje ali mora združevati (socio)lingvistične in literarnoteoretske kategorije, če želimo razumeti kulturno-jezikovno

specifičnost posameznega literarnega dela. V to smer gredo tudi najmlajše literarno-jezikovno meddisciplinarne vede, kot so lingvostilistika, prevodoslovje, lingvistična kritika, literarna pragmatika, medkulturna literarna pragmatika in druge.

Tesna povezanost književnosti in jezika tako v okviru znanstvenega proučevanja kot didaktičnih pristopov ne čudi, saj pravzaprav književnost kaže resnične razsežnosti nekega jezika, s svojimi spremenljivimi strukturami in umetniško svobodo širi meje in učinkovitost jezikovnih sredstev, zato je jezik književnosti še posebej zanimiv in vreden pozornosti. Književnost je torej idealno izhodišče za učenje jezika, obenem pa se z vstopanjem v književnost skozi jezik, tj. z obravnavo avtorjevih ključnih besed in jezikovnih značilnosti nekega besedila nasploh, lahko bolje in globlje prodre v literarno besedilo (Mikolič 2022a: 29), obenem pa se tako tvorijo ustrezni kulturni pomeni pri branju, ki so del širše sociokulturne pismenosti (Baker 2006) oziroma kritičnega mišljenja, ki je tudi vse pogostejše eden od pomembnih ciljev jezikovnega in književnega pouka.

3 Učni model TILKA

Kakor navaja Mikolič (2016a), sloni model TILKA na sočasnem poučevanju jezika in kulture ter jezika in književnosti. Na tej osnovi učenci razvijajo sporazumevalno, bralno, literarno in medkulturno zmožnost. Na temelju nekaterih spoznanj transakcijske analize se v poučevanje jezika uvaja tudi razvijanje zmožnosti za nenasilno komunikacijo oziroma kulturo dialoga. Učna enota se začne z avtentičnim besedilom, umetnostnim ali neumetnostnim, ki je podlaga za jezikovno-slogovno analizo skladno z učnimi cilji, glede na starost oziroma razvojno stopnjo učencev pa je besedilo lahko tudi izhodišče za razpravo o kulturi (prepoznavanje ključnih besed kulture) in aktualnih temah sodobne družbe. Izhajamo iz tem, povezanih s posameznikovim ožjim okoljem, in prehajamo k družbeno relevantnim temam na nacionalni in mednarodni ravni, povezanim z različnimi kulturami in jeziki (priložnost za vpeljava medkulturnih vidikov).

Pri učnem modelu TILKA gre torej za vključevanje medkulturne vzgoje in vzgoje za nenasilno komunikacijo v poučevanje slovenščine. To pomeni, da se skupaj z učenci odzivamo na potrebe današnje družbe, obenem pa je to tudi za učitelja prilžnost za ustvarjalen in družbeno angažiran pristop, kar lahko pri učencih vzpodbudi motiviran odnos do predmeta.

Cilj hkratnega poučevanja književnosti in jezika je doseči sociokulturno pismenost, ki jo razumemo kot sposobnost tvorjenja ustreznih kulturnih pomenov pri branju. Takšen način branja posameznika opolnomoči, socializira, vzgaja, še posebej, ker pozornost učenca sistematično usmerjamo na elemente različnih jezikov in njihovih zvrsti in različne kulture, etnične in druge družbene skupine, povezane s temi jeziki (Baker 2006: 323–344), s tem pa omogočamo, da usvaja vzorce prepričljive in nenasilne komunikacije.

Vsaka učna enota je razdeljena na štiri korake: (1) uvodna motivacija, (2) jezikovno-slogovni del, (3) poglobljanje teme in (4) uporaba teme. Tema je tako osrednja tema izhodiščnega besedila kot celotne učne enote. V prvem koraku začnemo z obravnavo literarnega besedila in relevantne družbene teme tako, da izhajamo iz učenčevega izkustvenega polja, kar mu omogoči, da do besedila, teme oziroma ravnanja književnih oseb vzpostavi osebni odnos, ki se v okviru literarne zmožnosti kaže zlasti kot doživljajski in domišljjski stik z besedilom. V drugem koraku ta odnos podkrepimo z vstopanjem v besedilo skozi jezik, saj skozi spoznavanje posameznih oblik in pomenov učenci raziskujejo besedilo, različne izrazne možnosti v jeziku (umetnostnem in neumetnostnem), simultano usvajajo s kurikulumom predpisane literarnoteoretične in jezikoslovne pojme ter jih med seboj povezujejo glede na funkcijo (vlogo) v besedilu (npr. besedna vrsta pridevnik in stilistično sredstvo okrasni pridevek), skozi dejavno vlogo pri interpretaciji besedila pa na koncu samostojno sooblikujejo njegovo sporočilo. Pri tretjem koraku temo še razširimo in poglobimo, tako da dogajanje v literarnem delu aktualiziramo, osvetlimo skozi igro vlog, simuliramo podobne situacije iz vsakdanjega življenja učencev. To spodbuja empatijo in lažje čustveno vživljanje v situacijo, razumevanje situacije z različnih perspektiv ter razvija kritično mišljenje, kar vse sodi k temeljnim določilnicam literarne zmožnosti. Učenca spodbujamo k iskanju konstruktivnih rešitev. Vključujemo tudi nove, primerjalne vidike, medkulturne vsebine, povezane z obravnavano problematiko v različnih obdobjih in prostorih. Pri zadnjem, četrtem koraku pa izpeljemo sintezo novega znanja in spoznanj ter učence usmerimo v nadaljnje raziskovanje ali ustvarjanje na področju izpostavljenе teme, spodbudimo jih k obisku kulturnih ustanov in k branju leposlovja (Mikolič 2016a, Mikolič 2016b, Mikolič 2022a).

Pomemben temelj priprave učne enote po modelu TILKA je izbor izhodiščnega besedila, to je bodisi besedilo predpisano po učnem načrtu ali pa po izboru učitelja. Učitelj izbere tudi ostalo gradivo (besedilo, pesem, slika, videoposnetek idr.), ki je povezano s tematiko in zanimanji učencev ter bo služilo širjenju, poglobljanju oziroma aktualizaciji teme. V drugi fazi določimo učne cilje (izobraževalne in vzgojne), ki so skladni z učnim načrtom in starostjo oziroma zrelostjo otrok v drugem triletju in jih želimo skozi obravnavo doseči. Nato pa glede na gradivo, cilje in specifične razrede izberemo še oblike in metode dela.³

³ Sama priprava od učitelja zahteva nekaj več vloženega časa in truda, mu pa tovrstna obravnava hkrati omogoča ustvarjalen, individualno prilagojen pristop glede na razred in posameznika (predznanje, interesi, šibka/močna področja, naslavljanje aktualne vzgojne problematike skozi literarno zgodbo, razreševanje konfliktov skozi igro vlog) in poučevanje na način smiselnega povezovanja vsebin (jezikovnih in literarnih), kar učencem olajša razumevanje in pomaga osmisliti pridobljeno znanje.

4 Primer obravnave po modelu TILKA: Ivan Cankar: *Pehar suhih hrušk*

4.1 Cilji učne enote

S pomočjo izbrane črtice slovenskega kanonskega avtorja bodo učenci spoznali značilnosti kratke pripovedne proze (UN OŠ 2018: 28), ki je sicer iz časovno oddaljenega obdobja, vseeno pa je tematsko in problemsko blizu izkustvenemu svetu učencev (univerzalne moralno-etične vrednote) in se jo da aktualizirati tako, da učenci prepoznajo njeno sporočilo.

Namen obravnave, predstavljene v nadaljevanju, je povezati cilje književnega in jezikovnega pouka tako, da bodo učenci spontano ob branju oziroma poslušanju besedila začutili razliko med umetnostnim in neumetnostnim besedilom, ki izhaja iz jezika samega in njegove rabe (metajezikovna zmožnost). V književnem delu bodo prepoznali etične, spoznavne in estetske učinke, torej elemente literarne zmožnosti, črtico pa bodo hkrati opazovali kot jezikovno stvaritev. Ob vodeni analizi se bodo spoznali z jezikovnimi prvinami in pojmi skladno z jezikovno-literarnimi operativnimi cilji za drugo triado osnovne šole ter opazovali njihovo funkcijo v umetnostnem jeziku, kjer ustvarijo poseben umetniški slog (npr. besedna vrsta pridevnik in retorično sredstvo okrasni pridevek, ki nastopa tudi kot metafora, učinek pridevniških presežnikov). Vsebine jezikovnega pouka želimo utrjevati na podlagi književnih besedil tako, da učenci začutijo in razumejo pomen jezika v procesu literarnega ustvarjanja in literarne interpretacije.

Pri izboru književnih besedil je treba upoštevati ciljno bralsko publiko in hkrati z didaktičnimi metodami in oblikami slediti zastavljenim splošnim ciljem učnega načrta, po katerih učenci (UN OŠ 2018: 7–8):

- branje prepoznajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv;
- vstopajo v dialog z umetnostnim besedilom, razpravljajo o njem, razmišljajoče in kritično sprejemajo in povzemajo, vrednotijo in primerjajo umetnostna besedila;
- spoznavajo svojo kulturo in gradijo kulturno zavest, razvijajo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost in ozaveščajo pogled na časovno umeščenost obravnavanih umetnostnih besedil;
- ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih, ob čemer razvijajo svojo empatično, socialno, kulturno in estetsko zmožnost.

Med jezikovnimi in literarnimi operativnimi cilji pouka so za prispevek pomembni naslednji, po katerih učenci zmorejo:

- tvoriti pomensko in oblikovno pravilne trdilne in nikalne povedi; znajo tvoriti premi in odvisni govor; v zvezi enostavnih povedi prepoznati časovno, vzročno-posledično, namerno-posledično in pogojno-posledično razmerje, ga izraziti z veznikom in združiti zvezo povedi v skladenjsko pravilno dvostavčno poved; v zvezi povedi odpraviti ponovitve (skladenjska in pravopisna zmožnost; opozoriti na ponovitev kot slogovno sredstvo!);

- uporabljati pravopisne priročnike v knjižni in elektronski obliki;
- razumeti, uporabljati in ponazoriti izbrane jezikoslovne izraze (metajezikovna zmožnost);
- obnoviti dogajanje, prepoznati dogajalni čas (nekoč – danes), prepoznati glavno in stranske književne osebe, prepoznati glavne motive za njihovo ravnanje (zakaj je kdo kaj storil) in posledice ravnanja, oblikovati svoje stališče do ravnanja književnih oseb (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) in svoje mnenje tudi utemeljiti (receptijska zmožnost);
- ubesediti svojo domišljijsko predstavo književne osebe in dogajalnega prostora oz. poustvariti (pripovedovati/napisati) kratko pripoved s podobnim dogajanjem iz svojih lastnih izkušenj; preoblikovati zgodbo v strip ali dramsko besedilo;
- sodelovati pri skupni dramatizaciji proznega besedila oz. igri vlog (UN OŠ 2018: 26, 50–56).

V obravnavi bodo učenci spoznali oz. utrdili naslednje izraze:

- jezikoslovni: knjižni in neknjižni jezik, umetnostno in neumetnostno besedilo, pripovedna, vprašalna, vzklična poved, trdilna, nikalna poved; premi govor, odvisni govor, dobesedni navedek, spremni stavek; enopomenka, večpomenka, sopomenka, protipomenka, nadpomenka, podpomenka, besedna družina, koren; samostalnik, spol: moški, ženski, srednji, število: ednina, dvojina, množina, edninski samostalnik, množinski samostalnik; pridevnik, lastnostni, vrstni, svojilni, stopnje pridevnika: osnovnik, primernik, presežnik;
- literarnovedni: pisatelj/-ica, naslov, slikanica, strip, ilustrator/-ka, avtor/-ica in pripovedovalec/-ka, kratka pripoved (črtica), književna oseba (glavna, stranska), književno dogajanje, dogajalni oz. književni prostor in čas, metafora, primera, pomanjševalnica, okrasni pridevek (UN OŠ 2018: 13, 19, 25–29, 31–32).

Navedeni cilji in strokovni izrazi so v učnem načrtu (UN OŠ 2018) navedeni ločeno za področje jezika in področje književnosti. Kot pokažemo v nadaljevanju, pa jih lahko dosegamo tudi s sočasnim poukom jezika in književnosti. Tako po štirih korakih učne enote po modelu TILKA predstavljamo obravnavo črtice *Pehar suhih hrušk*.

4.2 Koraki učne enote

4.2.1 Prvi korak: pristop k temi z uvodno motivacijo

Učitelj lahko obravnavo prične z multisenzorno izkušnjo za učence s pokušnjo suhih hrušk ali drugega suhega sadja v razredu. Učitelj spodbudi razmišljanje in diskusijo o tem, kakšne priboljške imajo radi in s čim so se sladkali v preteklosti, v Cankarjevem času. Nato učencem prebere črtico v celoti.

Po branju učenci samostojno/skupinsko ob pomoči učitelja obnovijo zgodbo. Pomagajo si s časovno premico oziroma »premico dogajanja«, na katero nanizajo ključne dogodke oziroma osrednje sestavine zgodbe v pravilnem zaporedju (npr. družina je zelo revna, otroci lahko jedo suhe hruške le ob praznikih; sestra Lina nagovori brata Janeza, da v nekaj zaporednih dneh izmakne iz peharja nekaj suhih hrušk; ko mati odkrije tatvino, Lina zatoži brata Janeza; mati Janeza ne kaznuje, pač pa je žalostna in joče; Janez se maščuje sestri Lini). Med nanizanimi dogodki učenci opazujejo vzročno-posledično zaporedje.

Učitelj lahko usmerja vsebinsko obnavljanje črtice s pomočjo ilustracij v slikanici. Tako učencem omogoči celostno literarno-likovno bralno izkušnjo, skozi katero lahko ob opazovanju prenosa pomenov iz besedila na ilustracije (in obratno) poglabljajo razumevanje slikanice (Batič in Haramija 2014: 5).

Nato učitelj učence spodbudi v diskusijo ob vprašanjih, povezanih s književnimi osebami, njihovo komunikacijo in celotnim dogajanjem⁴.

4.2.2 Drugi korak: jezikovno-slogovni del

Učitelj še enkrat prebere črtico in učence vpraša o besedah, ki jih ne razumejo. Skupaj v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* oziroma v spletnih slovarjih (fran.si; franček.si) poiščejo razlago.

Učitelj spodbudi učence, da v besedilu poiščejo in označijo (pobarvajo) besedo *oko* oziroma *oči* (množinski samostalni). Opazijo, da se pojavi tako v ednini kot v množini – je mišljeno v ednini le eno oko?

Učitelj vodi pogovor⁵ o samostalniku *oči*, ki se v črtici pogosto pojavi in je tudi sicer najpogostejša ključna beseda v Cankarjevem opusu (gl. Mikolič 2021).

Učenci ob primerih spoznajo definicijo metafore. Učitelj pojasni, da je Ivan Cankar pogosto uporabljal metafore. V besedilu črtice nato skupaj poiščejo besede, za katere se jim zdi, da jih lahko razumemo v prenesenem pomenu in so torej metafore.

⁴ Učitelj postavlja npr. naslednja vprašanja: Kdo je glavna književna oseba? Kdo so stranske? Zakaj je Janez ukradel hruške? S katerimi besedami je Lina spodbujala Janeza k temu dejanju? Kaj meniš o ravnanju Line in Janeza? V čem se razlikujeta? Razloži. Kako se je počutil Janez, ko je mama odkrila tatvino? Kakšen odziv mame je pričakoval? Zakaj se ne sme krasti? Si kdaj naredil/-a kaj, za kar si vedel/-a, da ni prav? Kako si se ob tem počutil/-a?

⁵ Npr. ob naslednjih vprašanjih: Kakšne oči je imela na začetku zgodbe sestra Lina? Kaj so izražale sestrine zamišljene oči? Kakšne oči so imeli otroci, ko je mati ugotovila, da nekdo krade hruške? Kaj so govorile otroške velike oči? Kakšne so bile oči glavnega junaka, potem ko je mami predstavil svoje dejanje in ko je občutil, da ga je sestra izdala? Kaj pomeni, da so bile njegove oči slepe? Lahko razumemo besedo v prvotnem ali prenesenem pomenu?

Cankar je natančno opisoval obraz in telo svojih junakov in s tem izrazil njihova občutja. Pridemo do ugotovitve, da **samostalnike** opisujemo s **pridevniki** (Kakšen/kakšna?). Tudi taki opisi z okrasnimi pridevki so lahko metaforični. V besedilu učenci poiščejo, kakšni so poleg oči še drugi deli telesa glavnega junaka, njegove sestre in mame (npr. glava, ustnice, prsti, noge, kita). Opazujejo pridevnike in iz njih tvorijo različne oblike. Nadalje učitelj spodbudi učence k razmisleku o tem, kako v besedilu učinkujejo presežniki (npr. *najgrenkejša*). Kako še lahko stopnjujemo jakost, moč tega, kar želimo povedati (ob primerih: *neznana groza, zelo težke noge, s težkimi koraki* idr.)?

Učitelj na podlagi jezikovne vaje izpelje definicijo za **pridevnik** in za **okrasni pridevek**.

Poleg opisovanja v zgodbi najdemo kar nekaj zapisov pogovora med književnimi liki. Učitelj učence spodbudi, da v besedilu poiščejo in izpišejo/označijo vse dobesedne navedke iz premega govora.

Nato oblikujejo definicijo **premega govora** s pomočjo izrazov *dobesedni navedek* in *spremni stavek*. Nadalje učenci opazujejo dobesedne navedke in ločila, ki stojijo na koncu. Spoznajo, da klicaj stoji na koncu vzkličnih povedi. Učitelj spodbudi učence k razmišljanju, zakaj je pisatelj uporabil toliko klicajev in kakšne občutke pri njih vzbudijo številni vzkliki. S pomočjo vaje izpeljejo definicijo **vzklične povedi** (izrečene s posebnim čustvenim poudarkom) in **vzklika** kot slogovnega sredstva.

Nadalje ob primerih iz besedila učenci prepoznajo, kaj izražajo posamezne vzklične povedi oziroma vzkliki – npr. močne želje, presenetljive ugotovitve, odločne ukaze, občutke vznemirjenosti in podobno. Nekatere od teh za sogovornika morda zvenijo grobo in je zato lahko prizadet. Učitelj učence usmeri v razmišljanje, katere vzklične povedi bi lahko zamenjali z bolj umirjenim govorom. Z igro vlog lahko učenci preoblikujejo pogovor tako, da se sami znajdejo na mestu Line, Janeza ali mame.

4.2.3 Tretji korak: poglobljanje teme

V poglobljanju teme učitelj vpelje stripovsko predelavo črtice, ki sta jo ustvarila ilustratorka Tanja Komadina in pisatelj Boštjan Gorenc - Pižama (2017). Z učenci se pogovori o naslovu stripa, v katerem lahko že odmik od knjižnega jezika do neke mere usmeri na ciljno publiko, kateri je oblika stripa namenjena. Na podlagi primera v strip prestavljene literarne klasike se tako učenci spoznajo s formo stripa, ki ga McCloud (2011: 9) teoretično opredeli kot »negibne slikovne in druge podobe, sopostavljene v namensko zaporedje, namenjene podajanju informacij in/ali vzbujanju estetskih odzivov v bralcu«. Učenci se naučijo, da se strip bere enako kot slikanica, od zgoraj navzdol in od leve proti desni, da pa ob tem tudi

položaj okvirčkov/oblačkov z besedilom določa vrstni red (višje ležeči se preberejo najprej). Primerjalno s slikanico opazujejo, kako je zgodba podana v stripu – kaj je enako, kaj pa različno? Kako so prikazani protagonisti? Kaj o njih in o poteku zgodbe izvemo v stripu, ko je besedilo v obliki izreka ali misli oseb integrirano v sliko, ni pa spremne pripovedi kot v črtici? Kakšen je jezik v stripu, je bolj podoben Cankarjevemu v izvorni črtici ali današnji govorici mladih?



Slika 1: *Pehar suhih hrušk* (Cankar 1979, ilustr. Lidija Osterc)



Slika 2: *Moj lajf* (Komadina in Gorenc 2017)

Naslednji odlomek s konca črtice je v obeh slikanicah izpuščen, ne pa tudi v stripu:

Sestra Lina je bila natihome smuknila iz izbe: jaz edini sem jo videl, kljub omotici in od bolečine slepim očem. Šel sem za njo počasi, ker so mi bile noge zelo težke. Napotil sem se naravnost za hišo; tam se je bila skrila pod jasminov grm za plotom; rdeča nedeljska ruta jo je izdala. Prišel sem do nje, zgrabil jo za dolgo kito ter jo vlačil za seboj po vrtu. Ni kriknila ves čas, še zavzdihnila ne. (Cankar 1920: 3. poglavje; Komadina in Gorenc 2017: 42–43.)

Učitelj učence vpraša, kako razumejo Janezovo ravnanje na koncu črtice. Nato spodbudi pogovor o medosebnih odnosih, konfliktih in njihovem reševanju.⁶

4.2.4 Četrti korak: uporaba teme

S preprosto improvizacijo učenci in učenke odigrajo ključne prizore iz črtice:

- Janez se pusti pregovoriti Lini in krade suhe hruške.
- Lina zatoži Janeza materi.
- Janez vleče Lino za njeno dolgo kito.
- Kako se otroci vedejo do matere, ki jim kljub revščini vsak večer pripravi večerjo.

Najprej jih odigrajo tako, kot so v zgodbi, potem pa tako, kot se njim zdi bolj ustrezno za dobre medosebne odnose.

Učitelj spodbudi učence, da si zamislijo nekaj sporov iz svojega vsakdana (lahko tudi iz šolskega okolja) in jih odigrajo tako, da jih razrešijo miroljubno, strpno in z razumevanjem.

Učitelj učencem pokaže dve različni izdaji slikanice *Pehar suhih hrušk* (z ilustracijami Lidije Osterc oziroma Jelke Godec Schmidt). Spodbudi jih, da opazujejo oboje ilustracije in razpravljajo o njih: katere so jim bolj všeč in zakaj, katere se jim zdijo bolj primerne za Cankarjevo črtico. Najprej torej učenci opazujejo interakcijo med besedilom in ilustracijami, katero opredeljuje oblikovni (branje slikanice od naslovnice naprej, interpretacija ilustracij skozi naslov dela, opazovanje razporeditve ilustracij in besedila na straneh idr.) in vsebinski odnos med njima (razmerje med besedami in slikami, katere informacije prinašajo, v čem se morda razlikujejo/dopolnjujejo; kako likovna plat z uporabo različnih likovnih tehnik, barv, kompozicij idr. določa pomen besedilu) (Batič in Haramija 2014: 11–12). S primerjavo ilustracij (gl. sliko 3 in sliko 4), ki prikazujeta dogodek s konca črtice, bi tako lahko ugotovili: da so prve ilustracije na ločenih straneh, kot je besedilo, druge ne; da sta ilustratoriki izbrali drugačno

⁶ Npr. ob naslednjih vprašanjih: Se kraja dogaja samo med revnimi? Je tožarjenje umestno? Morda vendarle v določenih situacijah? Kaj je greh? Zakaj je mati želela, da se tat javi sam, zakaj je jokala in ga ni kaznovala? Zakaj je Janez zgrabil sestro Lino in jo za kito vlačil po vrtu? Zakaj ona ni zajokala? Je nasilje pravilen odgovor na žalitve in izdaje?

likovno tehniko; da je različen tudi izbor barv, sicer pa pri obeh temnejše barve in sence sovpadajo z vzdušjem v pripovedi in občutji protagonistov; da je naslovni pehar dobro viden na sliki 4, na sliki 3 pa se vidi le rob praznega peharja, ki ga v rokah drži mati; da je na sliki 3 prisotna celotna družina, na sliki 4 pa le osrednji akterji; na obeh slikah je prikazana Lina, ki drži prst uperjen v brata, a njen pogled je usmerjen drugam; izrazi na obrazu otrok so na ilustracijah prikazani, a drugače, materin obraz pa je na obeh slikah zakrit – na sliki 3 lahko prisotna čustva in izraz na njenem obrazu zaslutimo iz obrazov otrok, na sliki 4 pa je prikazana mati, ki je z dlanmi prekrila solzne oči, kar nakaže nadaljevanje besedila v slikanici.



Slika 3: *Pehar suhih hrušk* (ilustr. Jelka Godec Schmidt, 2002)



Slika 4: *Pehar suhih hrušk* (ilustr. Lidija Osterc, 1979)

Po aktivnosti učitelj spodbudi učence, da si slikanico, ki jim je bolj všeč, izposodijo v knjižnici, jo doma še enkrat preberejo skupaj s starši in se o njej pogovarjajo.

Učenci so skozi raznolike aktivnosti razvijali svojo jezikovno, metajezikovno, sporazumevalno, (med)kulturno, empatično, socialno, estetsko in digitalno zmožnost. V okviru učne enote so bili uresničeni naslednji učni cilji in usvojeni slovnici in literarnovedni pojmi:

- Učenci so uspeli sprejemanje (poslušanje/branje) literarnega dela kanonskega avtorja izkusiti kot prijetno doživetje in intelektualni izziv.
- Skozi vse štiri korake enote so, na različnih zahtevnostnih ravneh (poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), vstopali v dialog z umetnostnim besedilom.
- Ob slikanici in s pomočjo časovne premice so uspeli samostojno linearno obnoviti zgodbo, ki je zaradi realistične vsebine in majhnega števila književnih oseb nezahtevna. Ob tem so usvojili zastavljene strokovne literarnoteoretske pojme.
- Ob besedilu črtice, kjer je veliko dialoga, so se naučili tvoriti premi in odvisni govor ter spoznali pojma dobesedni navedek in spremni stavek; ob tem so ugotovili, da je poleg pripovednih in kakšne vprašalne veliko vzkličnih povedi, ki v vsakdanjem sporazumevanju služijo za različne namene (dajanje navodil, ukazovanje, prepoved itd.), hkrati pa so lahko ponovili še trdilne in nikalne povedi. Ob vzkličnih povedih so spoznali slogovno sredstvo vzklik in kakšen učinek doseže v umetnostnem besedilu.

- Pri opazovanju samostalnikov in njihovih pridevnikov, ki jih označujejo/opisujejo, so učenci spoznali osrednjo vlogo besednih vrst samostalnika in pridevnika v stavku (ob tem bi lahko ponovili njihove slovnične lastnosti), posebej pri pridevniku pa so ugotovili, da nekateri nimajo dobesednega, pač pa preneseni pomen, in da v umetnostnem besedilu nastopajo kot okrasni pridevki; učenci so spoznali definicijo metafore.
- Učenci so s pomočjo učitelja spoznali uporabo knjižnih oziroma elektronskih jezikovnih priročnikov (fran.si, franček.si) za razlago manj znanega besedišča.
- S sočasno obravnavo jezika in umetniškega sloga so uspeli začutiti in tudi razumeti razliko med umetnostnim in neumetnostnim jezikom (pisatelj/pesnik uporablja zanj specifično besedišče, prenesene pomene).
- Po tem, ko so učenci prepoznali motive za ravnanje oseb in spoznali posledice, so zmogli oblikovati svoje stališče glede njihovega ravnanja.
- Učenci so skozi vodeno razpravo prispevali svoje izkušnje o različnih temah (prehranske navade in priboljški, kraja, tožarjenje, kaznovanje, nasilno vedenje), učitelj je na podlagi črtice prispeval še zgodovinski vidik (časovna umeščenost besedila) – tu se lahko pojavi priložnost za medkulturne primerjave, ki pa naj jih učitelj izpelje premišljeno, subtilno in sočutno, da se izogne kakršnikoli diskriminaciji ali marginalizaciji. Medkulturno (sporazumevalno) zmožnost krepi poznavanje značilnosti lastne in druge/-ih kultur/-e, ki se lahko odražajo v vrednotah, navadah, običajih, pa tudi v načinih komunikacije in reševanja konfliktov.
- Skozi igro vlog so učenci utrdili zaporedje ključnih dogodkov v črtici in se lažje vživeli v dogajanje, ki je sprožilo konflikt (napeljevanje h kraji, kraja, tožarjenje, nasilen odziv). Skozi razpravo so delili svoje vtise in doživljanje različnih vlog. Nato so skozi simulacijo uspeli predlagati konstruktivnejšo, predvsem pa miroljubno rešitev.
- Ob vizualnem gradivu so učenci usvojili izraz ilustrator/-ka, slikanica in strip ter spoznali oblikovne značilnosti slikanice in stripa. Skozi primerjavo ilustracij so opazovali različne informacije, ki jih podaja slika in s katerimi lahko dopolni besedilo.

5 Sklep

Pri predstavljeni obravnavi Cankarjeve črtice *Pehar suhih hrušk* po modelu TIL-KA, ki predvideva sočasno poučevanje književnosti in jezika, učitelj oziroma učiteljica skozi štiri korake učne enote vodi učence in učenke od uvodne motivacije in pozornega poslušanja celotnega besedila preko analize pisateljevega jezika in sloga ter komunikacije med književnimi osebami vse do aktualizacije in pogovora o aktualnih bivanjskih in družbenih vprašanjih, povezanih s prebranim besedilom, pri tem so še posebej pozorni na vzorce nasilne in nenasilne komunikacije. To vse poveča zanimanje učencev tako za literarno besedilo kot za jezik, s katerim je osrednji (konfliktni) odnos med glavnima protagonistoma izražen. Na tak način s

sočasnim poučevanjem jezika in književnosti dosegamo večjo motivacijo tako za učenje književnosti kot jezika, učenci in učenke pa sočasno razvijajo bralno, literarno in sociokulturno zmožnost ter (meta)jezikovno in sporazumevalno zmožnost s posebnim ozirom na nenasilni komunikaciji.

S prispevkom smo želeli prikazati, da se da tudi h kanonskim besedilom pristopati skozi jezik, tako da se obravnavata književnost in jezik sočasno. Tako lahko sklenemo, da so za takšno obravnavo primerna vsa besedila v učnem načrtu in vsa besedila, ki so prepuščena učiteljevi izbiri. Učitelj se sam odloča, katera besedila bo obravnaval po klasičnih metodah, katera pa ob sočasni obravnavi jezika. Besedila, kjer so izpostavljena določena jezikovna sredstva oziroma avtor uporablja specifičen jezikovni slog, so še posebej primerna za obravnavo teh jezikovnih sredstev in sloga.

Viri

Cankar, Ivan, 1920: *Moje življenje*. Wikivir. [https://sl.wikisource.org/wiki/Moje_%C5%BEivljenje_\(Ivan_Cankar\)](https://sl.wikisource.org/wiki/Moje_%C5%BEivljenje_(Ivan_Cankar)). (Dostop 15. 2. 2024.)

Cankar, Ivan, 1979: *Pehar suhih hrušk*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Ilustr. Lidija Osterc.

Cankar, Ivan, 2013: *Pehar suhih hrušk*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Ilustr. Jelka Godec Schmidt.

Komadina, Tanja in Gorenc, Boštjan, 2017: *Moj lajf: po motivih povesti Moje življenje Ivana Cankarja*. Bevke: Škratelj.

Mikolič, Vesna in Jamnik, Tilka, 2022: *S Tilko v svet slovenščine. Učbenik in delovni zvezek za osnovno šolo*. Koper, Ljubljana: Annales ZRS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Portal Franček: <http://www.francek.si>. (Dostop 15. 2. 2024.)

Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja: www.fran.si. (Dostop 15. 2. 2024.)

UN OŠ 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 10. 2. 2024.)

Literatura

Baker, Colin, 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Batič, Janja in Haramija, Dragica, 2014: Teorija slikanice. *Otrok in knjiga* 41/89. 5–19.

Blažič, Mileva Milena, 2007: Uvod v teorijo mladinske književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/6. 35–49.

Holub, Robert C., 1984: *Reception theory. Critical introduction*. New York: Methuen.

Krakar Vogel, Boža, 1988/1989: Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. *Jezik in slovstvo* 34/3. 65–69.

McCloud, Scott, 2011: *Kako razumeti strip: o nevidni umetnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Mikolič, Vesna, 2016a: *Ethnic Identity and Intercultural Awareness in Modern Language Teaching: Tilka Model for Ethnic Conflicts Avoidance*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.

Mikolič, Vesna, 2016b: Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu TILKA. *Slovenščina v šoli* 19/3–4. 2–17.

Mikolič, Vesna, 2021: *Ali bereš Cankarja?* Ljubljana: Slovenska matica.

Mikolič, Vesna, 2022a: *S Tilko v svet jezika. Teoretična izhodišča in praktične smernice za poučevanje slovenščine, drugih in tujih jezikov po učnem modelu Tilka*. Koper, Ljubljana: Annales ZRS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Mikolič, Vesna, 2022b: Vloga književnosti pri medkulturnem pristopu poučevanja jezika. Pižorn, Karmen, Lipavac Oštir, Alja in Žmavc, Janja (ur.): *Obrazi več-/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 131–145.

Pezdirc Bartol, Mateja, 1999/2000: Vloga bralca v poglavitnih literarnoteoretičnih smereh 20. stoletja 1. del. *Jezik in slovstvo* 45/5. 195–206.

Tokarz, Božena, 2008: Interpretacija kot podlaga literarne komunikacije. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 37–44.

Zajc, Ivana, 2023: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze.

Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 73–83.

POUK SLOVENŠČINE IN BESEDILNA/ VEČKODNA PISMENOST: RAZMISLEK OB PRENAVLJANJU UČNIH NAČRTOV ZA SLOVENŠČINO

Predvsem zaradi novih tehnologij prevladujoče tvorimo večkodna besedila, sestavljena iz različnih kodov, sporočenih po različnih kanalih in v različnih medijih. Zahtevajo pa drugačno tvorbo in drugačno branje, ne le linearnega kot jezikovna, saj se njihov pomen izoblikuje šele v interakciji vseh uporabljenih semiotskih sistemov. Njihova semiotska kompleksnost prinaša tudi drugačne zahteve učenja in drugačno opredelitev bralne pismenosti. Besediloslovna veda zadnjih desetletij ponuja s številnimi raziskavami besedilnih pojavnosti in razbiranja njihovega pomena nova spoznanja o komunikaciji, besedilih in branju. Te bi bilo treba vpeljati v šolski pouk, da bi učenci/dijaki dosegali v sodobni družbi zahtevano večkodno pismenost.

Razprava se osredotoča na potrebne posodobitve učnih načrtov za slovenščino v OŠ in gimnaziji. Temelji na sodobnih ugotovitvah o vlogi in pomenu komunikacije in iz nje izhajajočega besedila kot dinamične pomenske enote, ki se modificira glede na inference in okoliščine. Izpostavlja inherentne značilnosti besedil kot temelj za spoznavanje razločevalnih lastnosti besedilnih vrst. Predlog posodobljenih vsebin vsebuje primere obravnav ciljev, ki naj se udeležajo postopoma, nadgrajevalno od 1. VIO do gimnazije. Teoretično se predlagane teme in njihova šolska realizacija opirajo na funkcijsko jezikoslovje, predvsem sistemsko-funkcijsko in vizualno slovnico.

Ključne besede: besedilna/večkodna pismenost, komunikacija, (večkodno) besedilo, jezik, učni načrt za slovenščino

Slovene Language Classes and Multiliteracy: Reflections on Revising the Curricula for the Slovene Language

Due mainly to new technologies, we predominantly create multimodal texts, consisting of different semiotic systems, expressed via different channels and in different media. However, they require a different formation and a different reading, not only linear, as their meaning is construed in the interaction of all semiotic systems used. The semiotic complexity of multimodal texts consequently brings new requirements in gaining and defining multiliteracy. The textlinguistic in recent decades offers new

knowledge about communication, texts and reading through many researches of textual phenomena and meaning-making. These need to be implemented in language classes in order for students to achieve the multiliteracy required in modern society.

The paper focuses on the necessary updates to the curricula for Slovene in primary and secondary schools. It is based on modern findings about the role and meaning of communication and text as a dynamic semantic unit that is modified according to inferences and contexts. It highlights the inherent characteristics of texts as a basis for learning about the distinguishing properties of different genres. The proposal for updated contents shows examples of the realisation of goals, which should be implemented gradually, in a progressive manner from the elementary to the secondary school. Theoretically, the discussion is based on Functional linguistics, especially Systemic Functional and Visual grammar.

Keywords: multiliteracy, communication, multimodal text, language, curricula for Slovene language

1 Uvod

1.1 Izobraževalni sistem in vsebine izobraževanja se praviloma odzivajo na družbene potrebe z vseh področij, tehnoloških, naravovarstvenih, socialnih, ekonomskih, kulturnih, znanstvenih ... in ker se potrebe spreminjajo, se morajo posodabljati tudi učne vsebine. Te pa morajo biti zaradi hitrih tehnoloških in družbenih sprememb ustrezno splošne, temeljne, da se lahko pridobljena temeljna znanja uporabi v kasnejših novih situacijah. Vsaka urejena in v času sodobna družba potrebuje izobražene ljudi, da v njej lahko delujejo suvereno, ustvarjalno in kritično. V tem smislu so v *Izhodiščih za prenovu učnih načrtov* (Ahačič idr. 2022) poudarjeni tudi ključni vidiki prenove: »dostopnost kakovostne splošne izobrazbe, pomen znanja in pomen aktivnega učenja oziroma aktivne vloge učenca v učnem procesu«. V prispevku se omejujemo na šolski predmet slovenščina. Izpostavljamo, s katerimi temami in teoretičnimi podlagami ter možnimi načini njihovega obravnavanja kaže posodobiti učni načrt. Izraze teme, cilji, standardi uporabljamo splošno (Štefanc 2022), ne spuščamo se v opredeljevanje vrst ciljev, zmožnosti itn.

1.2 Pogoj za kakršno koli izobraževanje je pismenost. Ta pa že v svojem bistvu spreminja merila za svojo idealno realizacijo v nekem času in na neki razvojni stopnji družbe. Mnogi raziskovalci s področij različnih ved razumejo nujno potrebna osnovna znanja za spoznavanje in usvajanje zahtevnejših vsebin tudi kot pismenost neke discipline, npr. matematična, družboslovna, naravoslovna, glasbena ... (Cotič idr. 2011). V današnjem času govorimo o »splošni« pismenosti kotbralni, a glede na sodoben razvoj komuniciranja z uporabo in združevanjem različnih semiotskih kodov in različnih medijev jo jezikoslovci imenujejo tudi *večkodna pismenost* (Kress 2015; New London Group 1996; Grosman 2011) (angl. *multiliteracy*). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* jo opredeljuje kot »stalno razvijajočo se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij« (NSRBP 2019: 3). Dinamičnost pismenosti moramo po naravi stvari povezati s teoretičnim pojmovanjem dinamičnosti branja in dinamičnosti besedila, kot oba pojava v komunikaciji razume sodobno jezikoslovje ((sistemsko-)funkcijsko, gl. Halliday [1977] 2002 in Van Dijk 1992). Razmišljanje o branju je inherentno povezano s pojmovanjem besedila in

tvorjenjem njegovega pomena. Besedilo nastane vedno v komunikaciji v nekih okoliščinah, z izbiro semiotskih virov (sistemov), za katere avtor presodi, da bodo povezani in v součinkovanju lahko izrazili želeni pomen – sporočilo. Tvorec besedila torej upomenja izbrane jezikovne in/ali nejezikovne znake z vsebino, ki jo želi sporočiti, in »vodi bralca skozi besedilo z različnimi signali« (Hoeoy 2001: 11). Bralec te signale (v literarni teoriji poimenovane kot prazna mesta) prepozna in jih opomenja. To je, razbira njihov pomen in po potrebi določena mesta (besedne, a tudi nebesedne signale) v besedilu analizira in dopolnjuje, vanje vnaša inference: svoja splošna vedenja, lastna izkustva, medbesedilnost. Tako razbere pomen čim bolj celostno in ga glede na okoliščine osmisli, šele v tej fazi naslovnik dojame besedilo kot koherentno. Omenjeno predstavlja inherentne lastnosti vsakega besedila, od reklame, vesti, strokovnega/znanstvenega članka do literarnih besedil. Vse povedano implicira, da se prebrani pomeni istega besedila od bralca do bralca in celo v različnem času branja praviloma razlikujejo, odvisno torej od bralčevih inferenc in okoliščin. Po hierarhični urejenosti poznamo besedila nepretrganega toka in besedila kolonije (Hoeoy 2001; Starc 2006). V prvih gradijo izrazna sredstva pomen linearno in tako jih tudi beremo. Druga sestavljajo pomensko samostojne enote, tematsko združene z naslovom, in jih beremo pragmatično. Brati namreč začnemo kateri koli sestavni del, a pomena in smisla celote ne okrnimo. Digitalizacija prinaša drugačno branje, vse manj je analitičnega, linearnega, tudi zaradi uporabe mnogih nejezikovnih sistemov, ki omogočajo bolj holistično branje (npr. slikovno), in tudi pragmatično, to pomeni, da preberemo le izseke in/ali poudarjene dele besedila, četudi besedilo nima lastnosti besedila kolonije.

Z razvojem družbe se razvija in dviguje na višjo raven tudi splošno vedenje, za katero vemo, da ga ne sestavlja samo »zdravorazumsko« znanje vsakdanjega življenja, temveč ga v veliki meri dopolnjuje strukturirano znanje z akademske in institucionalne ravni, kot ta znanja imenuje Bernstein (2000; Rose in Martin 2012). Tako lahko ugotovimo, da se zahtevnost branja in pisanja, poslušanja in govorjenja stopnjuje hkrati z zahtevnostjo vse bolj strukturiranega znanja. Znajdemo se v spoznavni spirali, v kateri se iz npr. učbeniškega besedila (učnih gradiv, strokovnih in znanstvenih člankov, predavanj, filmov ...) učimo branja in rabe raznih izraznih sredstev, da se v naslednjem – zahtevnejšem besedilu spet učimo zahtevnejšega branja zaradi kompleksnejših vsebin, izraženih z zahtevnejšimi izraznimi sredstvi in tako navzgor.

V šolskem izobraževanju, ki torej rekontekstualizira strukturirano akademsko znanje, pa so principi delovanja pojavov/predmetnosti v različnih disciplinah že celo stoletje obravnavani v večkodnih besedilih. V teh je vsebina realizirana tako z jezikovnimi kot s slikovnimi / z zvočnimi / s kinetičnimi znaki, zato natančneje predstavljena in lažje razumljiva. Kot ugotavlja Kress (2015: 9), z jezikom ne moremo vedno vsega izraziti, nekatere stvari jasneje izrazimo z drugim(i) semiotskim(i) sistemom(i). Sodobna tehnologija pa vse bolj omogoča njihovo rabo v enem besedilu, posredovanem po vidnem, slušnem, tipnem kanalu v različnih medijih (tisku, filmu, videu, elektronskih medijih). Učenci večkodna besedila

prebirajo kot slikanice, učbenike, plakate, slovarje in slovnice. O možnosti rabe različnih semiotskih sistemov v enem besedilu otroci v šoli sicer slišijo, nejezikovni sistemi so omenjeni kot spremljevalci jezikovnega (UN 2008; UN 2011), a njihova obravnava ostaja na ravni »zdravorazumskega« znanja, kar sodobnemu času z dokazanimi in preverjenimi teorijami o pomenjenju (tvorbi pomena) v večkodnih besedilih ne ustreza več.

Ugotavljamo, da je besedilna pismenost rezultat učnega procesa, učenja in posledično znanja. Zanj je odgovorno predvsem institucionalno izobraževanje s svojimi izbirami – učnimi načrti, učbeniki in (do)izobraževanjem učiteljev.

1.3 Sodobno učenje jezika upošteva komunikacijski pristop (Skela 1998; Vogel 2012, 2015), v slovenskem prostoru se ta pojavi najprej pri tujih jezikih, od izteka 20. stoletja naprej tudi pri slovenščini, a ostaja ta pristop v praksi večkrat premalo povezan s teorijo besedila. Samo branje besedila, določanje teme, izpisovanje slovničnih primerov s področja določene jezikovne snovi, ki jo želimo obravnavati, brez analiziranja vloge obravnavane slovnične enote pri nastajanju pomena, njegove zaokroženosti v okoliščinah in njegove dinamičnosti, ne prinese gibkosti razmišljanja in kritičnega povezovanja, temveč le prazen vzorec šolskega dela. Na tem mestu navedeni teoretični pogledi o komunikaciji, besedilu in jeziku so dejansko izhodišče za komunikacijsko načelo učenja jezika, treba jih je le bolje upoštevati. Jezikovni sistem torej spoznavamo iz besedila oziroma besedilnega pomena, vedno z mislijo na njegovo spremenljivost. In z mislijo, da se v šolah s slovenskim učnim jezikom učenci učijo slovenščine praviloma kot rojeni govornici. Pred vstopom v šolo že pet let uspešno komunicirajo v svojem okolju, slovnico, besedišče, govorne položaje spoznavajo spontano, kritično prepoznajo smisel besedilnih sporočil in slovenščino tudi soustvarjajo. Pričakovati je, da učni načrt za materinščino ta osnovna dejstva upošteva in učenca vodi po poti samostojnega odkrivanja zakonitosti sporazumevanja, besedil(a), jezika, a vedno s pomočjo učitelja. Učenci naj usvojijo bistvo komunikacije, tj. da z okoljem izmenjujemo informacije, vsa možna izkustva, a obenem s svojimi besedili soustvarjamo tudi druge diskurze in odnose. Zato moramo v svojih komunikacijskih dejavnostih upoštevati tudi etična načela, da smo pošteni, spoštljivi in dobronamerni do drugih ljudi, narave in tudi do sebe, na kar v bistvu v svoji natančni analizi učnih načrtov (1996–2008) opozarja tudi Vogel (2015: 180).

1.4 Pojavi se vprašanje, po katerih kriterijih in katere vsebine vključiti v učni načrt. Splošno priznana nenapisana zahteva pravi, da le to, kar je že preverjeno. Jezikoslovcem samo raziskovanje jezika (diahrono ali sinhrono) kaže neke stalnice in spremenljivke, torej jezikovno dinamičnost. Po kateri teoriji bomo te resnice učili v šoli, pa presodimo tudi glede na družbene razmere, razvoj, odprtost družbe, prožnost teorije. Akademsko razpravljanje o različnih teoretičnih vidikih ne sodi niti v osnovno niti srednjo šolo. Toda vseeno je treba določene teoretične ugotovitve smiselno, sistematično in skladno z realnostjo prenesti v šolo z namenom, da učenci bolj spontano, sledeč naravni poti komunikacije, razumejo in uzavestijo

princip tvorjenja besedila in jezika (znakov na sploh) in ga s samostojnim, a vodenim učenjem, usvojijo ter aplicirajo v svojo vsakdanjo rabo. Kot omenjeno, v sodobni družbi je pričakovati, da mladi med svojim šolanjem pri slovenščini spoznajo in usvojijo, da se pogledi na svet spreminjajo, spreminja se jezik, da se pomen dokončno zaokroži v okoliščinah in da se to najočitneje kaže pri branju, razbiranju znakov, povezanih v katero koli besedilo, s katerim gradijo svoje znanje na katerem koli področju.

Skrb za »preverjenost« učne snovi pogosto izraža nelagodnost pred novimi spoznanji o dejstvih, ki jih vsakdanjost sicer spontano sprejema in z njimi deluje. Tak primer so večkodna besedila, primarno povezana s človeškim življenjem. O njih v šoli ne učimo, tako sporočamo, da so nepomembna. V šolski situaciji, v kateri obidemo vsakdanja življenjska dejstva, je učenec zbežan ali do šolske snovi ravnodušen. Dileme v zvezi s preverjenostjo gre razumeti bolj kot retorično vprašanje, ali bomo šolske teme obravnavali z rekontekstualizacijo akademskega znanja ali bomo ostali na ravni splošnorazumske rabe. Vsak jezik, tudi slovenščino kot materinščino preverjeno usvajamo v komunikaciji skozi večkodno besedilo. Ta zakonitost nam tudi v izobraževalnem sistemu kaže naravno pot učenja jezika in drugih znakov.

2 Katere vsebinske posodobitve v učni načrt?

2.1 V svojem razmišljanju in presojanju, kako naj bi bil učni načrt strukturiran in katere teme naj vključuje ter kako naj bi bile te posredovane učečim se (učencem, dijakom), se najprej ustavimo pri Jakobsonovem (1989: 150–159) raziskovanju lastnosti poetike, za katero je dejal, da je integralni del lingvistike, saj se ukvarja s problemi besedne strukture. Po Jakobsonovem prepričanju se lingvistika ne more ukvarjati le s slovnico, temveč mora seči čez stavek, na semantična polja in njihove variacije. V tem smislu Jakobson v svojem času odpira novo, drugačno pojmovanje besedila, ki je z razvojem besediloslovja aktualno še danes.

Izhajamo iz pojmovanja jezika in besedila, kot ga utemeljuje (sistemska-)funkcijsko jezikoslovje (Halliday [1977] 2002), in sicer jezika kot izrazno sredstvo interakcije, komunikacije. In v interakciji, skozi besedilo ga tudi usvojimo. Prav ta njegova lastnost omogoča prenašanje kulture iz generacije v generacijo, zato razumemo, da se ob tem posameznik in generacije s kulturo in njenim »prenašalcem« – jezikom istovetijo, združujejo v pripadnosti obema, jeziku in kulturi.

Podobno razumevanje jezika pokaže Lotman (v Tamm in Torop 2022: 125) v trditvi, da že definicija jezika kot komunikacijskega sistema kaže značaj njegove družbene vloge: »jezik poskrbi za izmenjavo, zbiranje in hrambo informacij v družbi, ki ga uporablja«. Halliday in Lotman (v Tamm in Torop 2022: 125) hkrati ugotavljata, da se jezik kaže kot semiotski sistem, ne le za prenos pomenov, temveč tudi za spreminjanje in ustvarjanje novih pomenov. Kdor ga usvoji, pridobi

možnost tvorjenja pomena. Hallidayu ([1977] 2002) pomeni besedilo komunikacijski pojav in od tod njegova trditev, da se jezik oblikuje hkrati z besedilom kot semantično enoto. Zaradi ohranjanja in prenašanja kulture z besedili pripisuje besedilu pomembno vlogo tudi Lotman (v Tamm in Torop 2022: 125).

Razumemo torej, da je besedilo inherentna komunikacijska enota v vzajemnem odnosu z jezikom. To potrjuje samo usvajanje materinščine, saj jo sprejemamo spontano skozi besedila v govorjeni komunikaciji s svojim jezikovnim in kulturnim okoljem. Naj bo dovoljeno ponoviti: ko danes govorimo o komunikacijskem pristopu učenja besedil in jezika, nimamo v mislih le pedagoškega diskurza (učnec–učitelj), temveč učiteljevo razumevanje besedila in jezika kot komunikacijskega pojava.

2.2 Če tako besedilo kot jezik nastajata v komunikaciji in če se zavedamo, da je komunikacija nujno potrebna za človeško preživetje, tedaj razumemo, da moramo tudi v šoli obravnavati, razumeti in usvojiti komunikacijo in njene dejavnike ter njihovo povezovanje in medsebojno soodvisnost kot nekaj osnovnega/temeljnega. V šoli ozaveščamo pomen in vlogo komunikacije z usvajanjem vloge komunikacijskih dejavnikov. Ti so: udeleženci (avtor(ji), avtorjev namen sporočanja, naslovnik(i), naslovnikova dobronamernost pri prepoznavanju kohezije, koherence in smisla besedila), referenca (vsebine), okoliščine (avtorjevih, predvidenih ali že znanih naslovnikovih; čas, prostor, družbene/kulturne/gospodarske razmere, vzroki), izbira semiotskega(ih) sistema(ov), kanala(ov) in medijev. Kajti vsi dejavniki doprinašajo k pomenu besedila, zato jih upoštevamo tudi pri njegovem razbiranju, branju ali poslušanju. Besedila in jezika kot pojava, ki nastaneta v procesu komunikacije, ne moremo obravnavati drugače, kot da ju nenehno povezujemo z védenjem o procesu komunikacije in njenih dejavnikih ter opazujemo, analiziramo in interpretiramo vloge, ki jih dobta v okoliščinah sporazumevanja. Jezikovni sistem spoznavamo iz besedila, bolje skozi besedilo, ker ta besedna zveza bolj pokaže na proces povezovanja jezikovnih (in nejezikovnih) znakov in pomenov v besedilu. Med branjem najprej v vsakem stavku zaznamo pomen kot celoto, šele nato racionaliziramo – analiziramo, kaj izražajo sporočene pomenske enote: *aktant* ali delovalnik sporoča povzročitelja/sprožitelja dejanja, spreminjanja ...; *proces* vrsto dejanja, dogajanja, obnašanja, ustvarjanja odnosa med entitetama(i); *cilj* stvar, osebo, na katero se proces prenaša, in *okoliščine* časa, prostora, vzroka, namena itn. Z naslednjim korakom ugotavljamo, da se konkretne pomenske enote slovnično realizirajo s *stavčnimi členi* (osebek, povedek, predmet, prislova določila) in ti z besednimi vrstami. Zato naj bo pogoj za začetek obravnavanja slovnice – jezikovnega sistema vedno pomen. Zmeraj najprej prepoznavamo pomen besede, kot ga ta pridobi v sobesedilu in okoliščinah, šele nato jo obravnavamo v jezikovnem sistemu. Kot osnovno enoto izražanja pomena opazujemo in analiziramo stavek.

Ne moremo pa iz neke spremenljivke (konkretne situacije) izpeljati trditev ali celo strokovnega izrazja kot konstanto. Na primer, pri spoznavanju osnov besedila ne moremo uporabljati binarne delitve na umetnostna in neumetnostna, javna in

zasebna, različne vrste opisov glede na predmet opisa (opis živali, hiše, osebe ...). Take oznake ne povedo bistva resnične pojavnosti, ker so izključujoče. Vsem besedilom so skupne inherentne lastnosti, razvrščanje v vrste/tipe in žanre se pojavi, ko besedilo na nekih družbenih področjih izoblikuje ponavljajočo se strukturo in način rabe izraznih sredstev. Tako pridobi svoje tipične razločevalne lastnosti in s tem strokovno poimenovanje.

Pridobljeno znanje naj postane temelj za spoznavanje vseh nadaljnjih znanj in z njimi povezanih pojavov tako pri slovenščini kot drugih predmetih.

2.3 Ugotovitev, da moramo v šoli spoznati in usvojiti temeljno vedenje o komunikaciji, besedilu in jezikovnem sistemu, nas vodi do razmisleka o teoretični podlagi za šolsko učenje omenjenih tem. V slovenskem jezikoslovnem diskurzu se raziskave praviloma opirajo na pragmatiko, ki jo Verschueren (2000: 13–29) definira kot »proučevanje jezikovnih fenomenov z vidika značilnosti in procesov njihove rabe« in »lingvistiko jezikovne rabe«, tj. kako ljudje uporabljajo jezik. Eksplicitno izpostavlja drugačnost pogleda na jezik, ta vidik ne izhaja iz proučevanja jezikovnih sredstev, »sestavin jezika kot orodja, ki ga ljudje uporabljajo za izražanje in komuniciranje«, temveč kot obliko socialnega dejanja. S teorijo govornih dejanj se pragmatika osredotoča predvsem na odnos med avtorjem in naslovnikom. Ta se z lokucijo realizira jezikovno, z ilokucijo je eksplicitno ali implicitno izražen avtorjev namen govornega dejanja (informirati ali vplivati) pri vzpostavljanju stika z naslovnikom, s perlokucijo pa naslovnikov odziv (Verschueren 2000: 13–29). S tega vidika so raziskovani komunikacijski odnosi, (pedagoški) diskurz, govorna dejanja (Kunst-Gnamuš 1984; Bešter 1994; Kranjc 1997; Nidorfer 1997), besedilni tipi in besedilne vrste (Krajnc Ivič 2020; Krajnc Ivič in Žele 2012).

Sistemsko-funkcijsko jezikoslovje (v nadaljevanju SFJ, Halliday in Matthiessen 2004) razume besedilo kot trenutno realizacijo leksiko-gramatike, besedišča in slovničnih struktur v komunikaciji. Kot semantično enoto, nastalo v komuniciranju. S pragmatiko enako razumeta tvorbo besedilnega pomena in vpliv družbenih okoliščin nanj. SFJ se od pragmatike razlikuje predvsem po tem, da proučuje tudi jezikovni sistem – slovnico in poudarja njeno pomenotvornost ter razume pomen kot sestavino treh stalno in hkrati prisotnih pomenskih ravnin. Te so: a) izrazna (ideacijska), sestavljena iz izkustvene in logične (slovnične) komponente, ki z jezikovnimi sredstvi (besediščem in slovnico) realizira, materializira »pomen«, izraža izkustveni svet – vsebino s procesnimi stavki (kot osnovno pomensko enoto). b) Medosebna sporoča avtorjev odnos do upovedenega in do naslovnika. Dobrine/dejanja (usluge, storitve) in informacije ponuja ali jih zahteva. Ta pomen razberemo iz uporabljenih leksiko-gramatičnih sredstev, ki nam sporočajo vsebino. c) Pomen besedilne pomenske ravnine se kaže z načinom (iteracija, T-R struktura) postavitve, razvrščanja leksiko-gramatičnih sredstev in sporoča o poudarjenem pomenu sporočila in pomenski povezanosti, koheziji. Pri razbiranju pomena obravnavamo na ravni izrazne pomenske ravnine izbor slovničnih struktur (jezikovnega sistema) in njegovo vlogo pri realizaciji vsebine, na

medosebni odkrivamo odnose med avtorjem/besedilom in bralcem, ta ravnina se še najbolj približa ilokuciji iz govornih dejanj, na besedilni pa prepoznavamo povezanost besedila (s ponovnimi pojavitvami) in poudarke za razumevanje pomensko pomembnih sporočil.

Ker je Hallidayevo pojmovanje pomena splošno in uporabno tudi za nejezikovna semiotska sredstva, sta Kress in van Leeuwen ([1996] 2004) prevzela njegovo analitično orodje za vizualno slovnico (gl. tabelo 1).

Družbeno dogajanje	Metafunkcija Pomenska ravnina	Besedni kod – besedno Izrazna sredstva	Slikovni kod – slikovno Izrazna sredstva
Področje, v katero je vključen udeleženec.	IDEACIJSKA (izrazna)	Besedišče, slovnica Stavek kot prikaz procesa	Struktura: narativna – konceptualna Vektor gibanja
Odnos med udeleženci.	MEDOSEBNA	Ponujanje (dobrin/storitev = ponudba; informacij = ugotavljanje) Zahtevanje (dobrin/storitev = vplivanje/ukaz; informacij = spraševanje) Naklon, izrazi vrednotenja, spodbujanja, vrednotenje (izražanje stališč)	Predstavljeni, interaktivni (naslovnik) udeleženci Vzpostavljanje: distance = ponudba stika = ukaz Očesni stik, obrazna mimika, gibi, poudarki
Družbeno dogovorjen – sprejemljiv način organizacije semiotskih kodov.	BESEDILNA	Tematsko-rematska struktura, členitev po aktualnosti Kohezija (ponovne pojavitve), koherenca	Kompozicija Moč informacije (glede na mesto v kompoziciji) Poudarek Uokvirjanje

Tabela 1: Pomenjenje v večkodnih besedilih (po Hallidayu in Matthiessnu 2004, Kressu in van Leeuwen[1996] 2004, Martinu in Whitu 2007)

Kot razberemo iz tabele 1, lahko z enakim orodjem v večkodnem besedilu analiziramo vrsto pomena tako v besednem kot slikovnem. Npr. če se v besednem za enak ali soroden pomen pogosteje pojavljajo procesni stavki z glagoli, ki izražajo dejanje, dogajanje, in v slikovnem predstavljeni udeleženci, ki s položajem telesa z vektorji nakazujejo smer premikanja v nekih okoliščinah, govorimo, da besedilni pomen (kot celota) izraža dogodek. Če pa bi slikovno prikazovalo predstavljenega udeleženca v statičnem položaju, s splošnimi lastnostmi v nekem brezčasju, konceptualno, potem ne moremo trditi, da besedilo sporoča le o nekem dogodku. Pomen v večkodnih besedilih ni vsota pomenov besednega in slikovnega, temveč se v interakciji vseh izraženih pomenov z različnimi semiotskimi sredstvi izoblikuje povsem drugačen pomen. (Več v Kress in van Leeuwen

2004; Bezemer in Kress 2008; Starc 2011, 2015, 2023; Starc idr. 2022; Vičar 2015; Rodela 2023.) Da bi lahko večkodna besedila interpretirali in obravnavali konsistentno, se odločamo za uporabo teoretične podlage, ki odkriva tvorbo pomena z enakimi orodji tako pri besednem (jezikovnem) kot slikovnem. Danes je to vizualna slovnica.

2.3 Če strnemo odgovor na vprašanje, katere nove oziroma posodobljene vsebine (teme), cilje in iz njih izhajajoče standarde vnesti v učni načrt za slovenščino, so to: vedenja in zavedanje o dejavnih sporazumevanja, o besedilu kot komunikacijskem pojavu ter o njegovih inherentnih lastnostih (prepoznamo jih v vseh vrstah besedil), o pomenotvornosti jezikovnega sistema, žanrih kot ponavljajoči se konfiguraciji pomena, ki udejanja in uveljavlja družbene prakse neke kulture (Rose in Martin 2008: 6, 16) ter o drugih semiotskih sistemih, ki z jezikovnim soustvarjajo večkodno besedilo.

Zaradi prostorske omejitve obravnavamo v tem članku le temi sporazumevanje in besedilo. V nadaljevanju v tabeli 2 zapišemo primer možne obravnave komunikacije in splošnih lastnosti besedila. Pri tem je tudi prostorsko prikazano in poudarjeno, da besedilo v vseh pogledih izhaja iz komunikacije, in je del nje. Pomeni, da se cilji in standardi sporazumevanja in besedila združujejo. Da bi bili razumljivi, smo nekoliko bolj gostobesedni.

Tema	SPORAZUMEVANJE	
	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
1. VIO	Opazuje, primerja in uzaveš, da vsako vsebino, ki jo želimo sporočiti, izrazimo z znaki. Primerja rabo jezikovnih in nejezikovnih znakov pri tvorjenju besedila. Opazuje in opisuje izražanje strpnosti in spoštljivosti. Uzaveš, da se z okoljem že sporazumeva s slovenskim (ali neslovenskim) jezikom, z besednimi in nebesednimi znaki. Zave se cilja formalnega izobraževanja, da se opismenjujemo v slovenskem knjižnem jeziku.	Tvor in prepozna pomen in smisel jezikovnih in nejezikovnih sporočil. Zna prepoznati znak in utemeljiti njegovo vlogo. Zna komunicirati strpno in spoštljivo (uporablja vikanje, ustaljene vljudnostne fraze v pisanih in govornih besedilih, namenjenih sovrstnikom, staršem, učiteljem, sosedom ...). Razume, da se (v šoli) opismenjujemo v knjižnem jeziku. Ve, da je rojeni govorec določenega jezika (svoje materinščine).
2. VIO	Opazuje, spozna in usvoji vlogi avtorja in naslovnika (kot konkretne in kot namišljene osebe), družbeno vlogo udeležencev sporazumevanja (učitelji, učenci, knjižničar, prodajalec, zdravnik ...). Opazuje, spozna in usvoji pomen, vlogo in rabo jezikovnih in nejezikovnih kodov ter prenosnikov/kanalov in medijev (tiskanih, elektronskih) v procesu sporazumevanja.	Prepozna, upošteva in presodi vloge avtorja in naslovnika. Zna samostojno izbrati in utemeljiti izbiro semiotskih kodov, kanalov in medijev v komunikaciji z vrstniki, učitelji, s starši in z neznanimi ljudmi.

Tema	SPORAZUMEVANJE	
3. VIO	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
	Opazuje, primerja, vrednoti vlogo okoliščin (časa, prostora, razmer, npr. kulturnih, družbenih, ekonomskih ...) pri tvorbi in razumevanju pomena, sporočila. Primerja lastne okoliščine z okoliščinami sošolcev in ugotavlja, česa ne morejo enako razumeti zaradi drugačnih okoliščin. Razume in usvoji pomen okoliščin pri sporazumevanju. Opazuje in presoja svojo rabo sporazumevalnih načel v sporazumevanju z okoljem in rabo drugih.	Samostojno razbere in utemelji vlogo okoliščin pri tvorbi besedilnega pomena pri sporazumevanju v različnih situacijah. Uporabi in utemelji izbor vljudnostnih strategij, dobronamernosti, spoštljivosti pri sporazumevanju. Tvorí (ustno in pisno) z učnim načrtom predvidene besedilne vrste in utemelji rabo sporazumevalnih načel (dobronamernosti, vljudnosti).
GIMNAZIJA	Opazuje, primerja in uzavešči možne pomenske modifikacije neke vsebine, izražene z različnimi znaki. Uporabi transdukcijo (z različnimi semiotskimi sredstvi pove enako vsebino). Razume, kritično presodi izbor vljudnostnih strategij in sporazumevalnih načel, poudarjeno sodelovalnih. Razume, kritično presodi izbor in součinkovanje komunikacijskih dejavnikov (udeleženci sporazumevanja: avtor, naslovnik; referenca (vsebine), okoliščine, kod(i), medij(i) pri komuniciranju, pri tvorbi (pisno in govorno) in branju ter poslušanju besedila. Spozna in uporablja teoretične okvire komunikacije.	Oceni ustreznost lastne izbire jezikovnih, parajezikovnih¹ in nejezikovnih kodov glede na komunikacijske položaje in besedilne vrste in izbire pri drugih, npr. sošolcih, javnih govorcih. Tvorí večkodno besedilo in utemelji odločitve o izbiri kodov, kanala/-ov in medija/-ev glede na pomen. Bere (prepozna pomen in smisel glede na okoliščine) vse vrste besedil. S pomočjo teoretičnih okvirov komuniciranja analizira komunikacijske dejavnike v različnih govorjenih in pisanih besedilih.
Tema	BESEDILO (ENO-, VEČKODNO)	
1. VIO	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
	Seznanja se (opazuje, samostojno ugotavlja različnost uporabljenih semiotskih sistemov) z besedilom iz besednih in nebesednih znakov, npr. slikanice, slikopisa, učbenikov, stripa, repa ... Trudi se upoštevati pomena/-e obeh/vseh uporabljenih kodov.	Prepozna, povezuje in razume pomen vseh uporabljenih znakov v besedilu. Napiše preprosto eno- in večkodno besedilo.

¹ To so mimika, geste, intonacija, pogled, ko se v govoru pojavijo hkrati z besednimi znaki in se nanje pomensko nanašajo (Ngo idr. 2022).

Tema	BESEDILO (ENO-, VEČKODNO)	
2. VIO	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
	Opazuje, presoja in usvoji pomen izbire jezikovnih/nejezikovnih kodov in slovničnih struktur pri tvorbi besedilnega pomena glede na govorne položaje (javno/nejavno besedilo), glede na družbeno vlogo udeležencev in glede na avtorjev namen in vzpostavljane odnosa z naslovnikom, glede na izbiro kanala/-ov in medija/-ev. Opazuje, prepozna, presoja in usvoji, kako besedilo gradimo, in sicer s ponavljanjem povezovalnih pomenov, izraženih z različnimi besedami ali slikami (ponovnimi pojavitvami). Usvoji pripovedovalne, opisovalne slogovne postopke.	Utemelji svoj izbor jezikovnih in nejezikovnih izraznih sredstev glede na okoliščine, avtorjev namen, izbiro kanalov in medijev. Tvori koherentno besedilo, prepozna in tvori s prevladujočimi pripovedovalnimi in opisovalnimi slog. postopki. Prepozna in utemelji ponavljanje enakega pomena z različnimi besedami in/ali tudi z drugimi znaki (slikovnimi, mimiko ...).
3. VIO	Razume in usvoji povezavo med procesom sporazumevanja in besedilom. Zaveda se vloge okoliščin, lastnega vedenja pri tvorbi besedilnega pomena in pri branju. Usvoji branje in pisanje, poslušanje in govorjenje ter gledanje zahtevnejših besedil na video posnetkih.	Utemelji, da se besedilo tvori v sporazumevanju. Pozna vlogo inferenc, ve, da na pomen vplivajo okoliščine in ve, da je pomen prebranega odvisen od bralčevih inferenc. Zna pisati zahtevnejša besedila in utemeljiti izbore in povezanost semiotičnih sredstev.
GIMNAZIJA	Razume besedilo kot pomensko enoto in spozna njegove splošne, stalne značilnosti, povezane s komunikacijskimi dejavniki, in sicer: a) vsako besedilo izraža vsebino, namen s izbranimi znaki (jezikovnimi: besediščem, slovničnimi strukturami, in nejezikovnimi), b) vzpostavlja nek odnos z naslovnikom, c) se zaokroža v koherentno enoto, upoštevajoč v družbi sprejemljive in razumljive postopke (ponavljanje, poudarjanje za sporočilo pomembne informacije). Razume in upošteva (iz spoznanega izhajajočo) dinamičnost pomena. Spozna, opazuje in uzavešča pomenke ravnine jezikovnega in slikovnega koda. Razume in uzavešča pomenko interakcijo med različnimi kodi. Razume in uzavešča dinamičnost razpoznavanja besedilnega pomena in sporočila – branja.	Z analizo avtentičnih besedil dokaže, da besedilo vedno izraža pomen in da je pomen tudi spremenljiv. Razume in utemeljuje pomenske ravnine jezikovnega in slikovnega koda (glej cilje a, b, c). Zna razbrati pomensko interakcijo med različnimi kodi v besedilu. Aplicira teoretična spoznanja o besedilu in prepozna inherentne lastnosti besedila v različnih besedilnih vrstah. Kritično utemeljuje svojo presojo zgradbe in sporočila različnih besedil. Samostojno tvori zahtevnejše besedilne vrste. Presoja in utemeljuje dinamičnost svojega branja in branja drugih.

Tabela 2: Predlog obravnave sporazumevanja in splošnih značilnosti besedil v OŠ in gimnaziji

Način predstavljenega obravnavanja v tabeli 2 poudarja, naj se znanje o omenjenih temah smiselno nadgrajuje od 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju VIO) do gimnazije. V osnovni šoli bi učenci spoznavali, uzaveščali zakonitosti sporazumevanja in (večkodnih) besedil praktično, spontano z dejavnostmi branja, pisanja, poslušanja in govorjenja, v gimnaziji pa bi dijaki osmislili že splošno poznane teme in dejavnosti (iz OŠ) še s teorijo, besedila kritično in z utemeljevanjem analizirali in vrednotili ter sami tvorili zahtevnejša (večkodna) besedila.

Po vsej vertikali se omenjene teme vedno povezujejo s književnostjo, npr. lahko pri obravnavanju odnosa med avtorjem in naslovnikom, tvorbe pomena, slogovnih postopkov, rabe in vloge jezikovnega sistema itn.

2.4 Kako naj bo to zapisano v učnem načrtu? Učni načrt je vrsta didaktičnega žanra, kar so tudi šolski esej, spis, seminarska naloga. Po hierarhični urejenosti je besedilo kolonija, zato vsebinsko samostojne enote beremo pragmatično. V našem primeru bi se zaradi upoštevanja komunikacijske narave obravnavanja šolske snovi ta žanr nekoliko modificiral, zahteval bi bolj linearno branje, tako kot besedilo nepretrganega toka. Začetna učna tema bi bila komunikacija, nato iz nje izhajajoči temi besedilo (eno- in večkodno) in besedilni žanri. Vse teme jezikovnega sistema se tudi povezujejo s prvimi tremi in to naj bi bilo eksplicitno izraženo. Menimo, da bi že tak način zapisa ciljnemu bralcu poudaril sporočilo o komunikacijski povezanosti vseh tem, ki jih obravnavamo pri slovenščini.

3 Sklepne ugotovitve

Iz razprave povzemamo splošno ugotovitev: učni načrt naj se dejansko odziva na komunikacijske potrebe sodobne družbe v najširšem pomenu in naj gradi iz sodobnih teoretičnih spoznanj.

Ugotavljamo, da je treba učni načrt za slovenščino posodobiti s temeljnimi temi iz komunikacije, (večkodnega) besedila, rabe različnih semiotskih sistemov pri tvorbi pomena. Vsa ta znanja so namreč nujna za spoznavanje zahtevnejših tem z različnih področij in za uspešno usvajanje bralne/večkodne pismenosti. O slovenskem jeziku in besedilu učimo temeljna znanja, bistvene značilnosti omenjenih učnih vsebin, tako da jih učenec/dijak lahko sam uporabi v novih situacijah in jih nadgrajuje s spoznavanjem razločevalnih lastnosti med različnimi pojavitvami besedil. Besedila in jezikovnega sistema se učimo z usvajanjem komunikacijskih zakonitosti. Zavedati se moramo, da se jezika učimo tudi iz književnih besedil, saj se v njih prav tako ustvarja pomen z leksiko-gramatičnimi sredstvi v konkretnih družbenih in kulturnih okoliščinah.

Treba bi bilo tudi bolj upoštevati dejstvo, da je pouk slovenščine praviloma namenjen njenim rojenim govorcem, zato naj bodo cilji in pričakovanja na višji

zahtevnostni ravni pri vseh jezikovnih dejavnostih, tako pri usvajanju znanja kot pri oblikovanju moralne države, sodelovalnosti, dobronamernosti in spoštljivosti.

Velja pa tudi razmisliti o strukturi učnega načrta kot didaktičnega žanra, ki bi na slovniku – učitelju eksplicitno izražal teoretični koncept učenja.

Viri

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

NSRBP 2019 = *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>. (Dostop 12. 11. 2023.)

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

UN 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

Literatura

Bernstein, Basil, 2000: *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, Boulder, New York in Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Bešter, Marja, 1994: Tip besedila kot izrazilo sporočevalčevega namena. *Uporabno jezikoslovje* 2. 44–52.

Bezemer, Jeff in Kress, Gunther, 2008: Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designes for Learning. *Written Communication* 25/2. 166–195.

Cotič, Mara, Medved-Udovič, Vida in Starc, Sonja (ur.), 2011: *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Dijk, Teun van, 1992: *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London, New York: Longman.

Grosman, Meta, 2011: Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. Cotič, Mara, Medved-Udovič, Vida in Starc, Sonja (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales. 19–27.

- Halliday, Michael, [1977] 2002: Text as Semantic Choice in Social Contexts. Webster, Jonathan James (ur.): *M. A. K. Halliday: Linguistic Studies of Text and Discourse*. London in New York: Continuum. 23–84.
- Halliday, Michael in Matthiessen, Christian, 2004: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hoey, Michael, 2001: *Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis*. London in New York: Routledge.
- Jakobson, Roman, 1989: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Krajnc Ivič, Mira in Žele, Andreja, 2012: Elipsa kot stavčnopovedni in besedilni pojav. *Filologičeskie zametki* 10/2. 171–180. <https://journals.ukim.mk/index.php/philologicalstudies/article/view/555/477>. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Krajnc Ivič, Mira, 2020: Obravnava besedil: Merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija* 68/1. 55–71. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8O6D005H>. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Kranjc, Simona, 1997: Govorjeni diskurz. *Jezik in slovstvo* 42/7. 307–319. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LINSWSSD>. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Kress, Gunther in Leeuwen, Theo van, 2004: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London in New York: Routledge.
- Kress, Gunther, 2015: *Multimodalità: Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit. Prev. E. Adami.
- Kunst-Gnamuš, Olga, 1984: *Governo dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- New London Group, 1996: A Pedagogy of Multiliteracies. *Harvard Educational Review*. 60/1. 66–92. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Martin, James, White, Peter, 2007: *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- Ngo, Thu, Hood, Susan, Martin, James R., Painter, Claire, Smith, Bradley in Zappavigna, Michele, 2022: *Modelling Paralanguage Using Systemic Functional Semiotics: Theory and Application*. London: Bloomsbury.
- Nidorfer, Mojca, 1997: Ilokucijsko dejanje zahteve. Kunst Gnamuš, Olga, Nidorfer, Mojca in Schlamberger Brezar, Mojca (ur.): *Posrednost in argumentacija v govoru F(p) - T(r): zgradba stavka med informacijo, argumentacijo in konverzacijo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.
- Rodela, Martina, 2023: Humor v večkodnih učbeniških besedilih za slovenščino v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje* 16/Spec.Iss. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.16.Spec.Iss.2989>.
- Rose, David in Martin, James, 2008: *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Skela, Janez, 1998: Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (r)evolucija? *Uporabno jezikoslovje* 5. 142–159.
- Starc, Sonja, 2006: Besedilna matrica in struktura vzorca besedila problem – rešitev ter možnost njune uporabe pri analizi besedil v šolski praksi. *Jezik in slovstvo* 51/1. 33–52. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-KESJEKJX>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Starc, Sonja, 2011: Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti. Cotič, Mara, Medved-Udovič, Vida in Starc, Sonja (ur.), 2011: *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales. 28–36, 498–499.

Starc, Sonja, 2015: Decoding Multimodal Text by Untrained Readers: A Message for Mother Tongue pedagogy. Starc, Sonja, Carys, Jones in Maiorani, Arianna (ur.): *Meaning Making in Text: Multimodal and Multilingual Functional Perspectives*. Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan. 223–244.

Starc, Sonja, 2023: Vpeljava vizualne slovnice v pouk slovenščine kot materinščine. *Revija za elementarno izobraževanje* 16/Spec.Iss. 137–155. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.16.Spec.Iss.2989>.

Starc, Sonja, Pettirosso, Patrizia, Cijak, Bruna, Umek, Loredana, Brajkovič, Maja in Purič, Vilma, 2022: *Naloge za spoznavanje osnov eno- in večkodnega besedila*. Trst: DIZ Jožef Stefan. <https://jozefstefan.org/projekti>. (Dostop 14. 1. 2024.)

Štefanc, Damijan, 2022: Prihodnost kurikula: Nekaj razmislekov ob načrtovani prenovi učnih načrtov. Krapše, Tatjana, Bone, Jerneja, Polšak, Anton in Mršnik, Sandra (ur.): *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 12–26. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/pogled-na-solo-21-stoletja-v-duhu-kompetenc-in-pismenosti/. (Dostop 6. 3. 2024.)

Tamm, Marek in Torop, Peeter (ur.), 2022: *The Companion to Juri Lotman: A Semiotic Theory of Culture*. London: Bloomsbury Academic.

Verschueren, Jef, 2000: *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.

Vičar, Branka, 2015: Slovnični pristop k vizualni komunikaciji. Vizualna analiza vojnih fotografij. Smolej, Mojca (ur.): *Slovnica in slovar aktualni – jezikovni opis*. Obdobja 34. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 801–810.

Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–81. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-98QK0OKE>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Vogel, Jerca, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 173–183, 253. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BD71XXVV>. (Dostop 15. 5. 2024.)

VERTIKALNI OKVIR ZA POUČEVANJE GOVORNEGA NASTOPANJA V OSNOVNI ŠOLI ZA CELOVITO OBLIKOVANJE GOVORK IN GOVORCEV¹

V prispevku obravnavava predlog za poučevanje govornega nastopanja v osnovni šoli. Kot eno ključnih točk poudariva pomen procesnega in celovitega usvajanja govornega nastopanja v okviru osnovnošolske vertikale, ki ga osvetliva skozi obravnavo nekaterih skupnih točk med antičnim modelom retoričnega izobraževanja in sodobnimi konceptualizacijami govornega sporazumevanja. V drugem delu predstavi nekatera problemska mesta v veljavnem učnem načrtu, skupaj s tristopenjskim okvirom za poučevanje govornega nastopanja. Meniva, da tako zamišljen pristop omogoča uspešnejše razvijanje zmožnosti suverena in avtentičnega javnega nastopanja.

Ključne besede: osnovna šola, pouk slovenščine, govorno nastopanje, vertikalno poučevanje, retorika

A Vertical Framework for Teaching Oral Performance in Primary School: Towards a Comprehensive Formation of Speakers

This paper discusses a proposal for teaching oral performance in primary school. As one of the critical points, we stress the importance of a process-oriented and comprehensive acquisition of oral performance within the primary school, which we highlight through a discussion of some of the common points between the ancient model of rhetorical education and contemporary conceptualizations of oracy. In the second part, we present some of the problem areas in the current curriculum, together with a three-step framework for teaching oral performance. This approach allows for a more successful development of the ability to speak confidently and authentically in public.

Keywords: primary school, teaching Slovene, oral presentation, vertically based teaching, rhetoric

¹ Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa Edukacijske raziskave (št. P5-0106), ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije, ter s finančno podporo Ministrstva za vzgojo in izobraževanje, po pogodbi št. C3350-24-431002.

1 Uvod

Prenova sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, ki formalno poteka od začetka leta 2023, se je v prvem obdobju osredinila na posodobitev vseh učnih načrtov v izobraževalni vertikalni. Na podlagi krovnega dokumenta *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (v nadaljevanju: *Izhodišča*, Ahačič idr. 2022) v okviru predmetnih kurikularnih skupin trenutno poteka priprava predlogov za posodobitev učnih načrtov. S prispevkom, ki temelji na najinem več kot dvajsetletem ukvarjanju z raziskovanjem ter s poučevanjem retorike, argumentacije in slovenščine, želiva prispevati podlage za oblikovanje ciljev in standardov pri osnovnošolskem pouku slovenščine, ki so povezani s sistematičnim in celovitejšim razvijanjem zmožnosti govornega nastopanja (v nadaljevanju: GN). Pri tem se ozreva v antične in sodobne koncepte njegovega poučevanja, veljavni učni načrt za slovenščino proučiva z vidika razvoja zmožnosti GN v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju: VIO) in prikaževa predlog vertikalnega okvira za poučevanje GN v osnovni šoli. Spoznanja v prispevku sva oprli na tri poudarke preнове učnih načrtov. Prvi je v *Izhodiščih* (Ahačič idr. 2022) posebej izpostavljen koncept splošne izobrazbe z epistemološko in socialnoetično dimenzijo, ki ga avtorji utemeljujejo tudi na neohumanističnih podlagah skupaj z antično idejo svobodne izobrazbe in aktivnega delovanja v sodobni družbi (Ahačič idr. 2022: 3). Drugi poudarek predstavlja v *Izhodiščih* pogosto poudarjeno načelo horizontalne in vertikalne povezanosti učnih načrtov, ki je ena temeljnih zahtev kurikularne preнове (Ahačič idr. 2022: 6) in tudi pričakovani učiteljev (Ahačič idr. 2022: 9) ter ena od značilnosti retorične pedagogike. Tretji poudarek osvetljuje glavni namen prispevka, to je oblikovati celovitejši pristop k razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev kot ene od posameznikovih univerzalnih veščin, ki so v sodobnem času ključne za uspešno delovanje v družbi in ki jih skladno z *Izhodišči* mora sistem splošnega izobraževanja nuditi vsakemu posamezniku (Ahačič idr. 2022: 4). V tem pogledu je prav klasična retorika, ki (javno) govorno nastopanje opredeljuje kot kompleksno družbeno prakso, katere sistematično usvajanje se oblikuje znotraj izobraževalnega sistema, za sodobni čas nadvse aktualna. Na eni strani je njena temeljna in brezčasna značilnost, da gre v javni govorni izpostavitvi vsakič za utelešeno izkušnjo v času in prostoru. Zato se retorika kot disciplina brez težav odziva na vsakokratne družbeno-kulturne posebnosti in v sodobnem času vključuje tudi nove oblike in prostore (javnega) sporazumevanja, ki jih predstavljajo zlasti tehnološko podprti javni prostori (omrežja in platforme) z multimodalnimi, globalnimi, večkulturnimi in večjezičnimi sporazumevalnimi praksami ter orodji umetne inteligence. Na drugi strani pa je retorika kot praksa javnega prepričevanja najprej zmožnost poslušanja in kritične presoje ter šele nato govora. Govorni nastop lahko razumemo tudi kot rezultat govorčevega odziva (odgovora) na potrebe sogovorca (publike), ki s seboj prinaša družbeno odgovornost za artikuliran premislek in iskanje skupnih ciljev (Zarefsky 2014: 53). Zato oblikovanje govornika kot temeljni cilj retoričnega izobraževanja presega razvijanje zmožnosti GN le za individualne potrebe uspešnega prepričevanja, čeprav je, kot bova pokazali v nadaljevanju, tesno povezan s posameznikovim (jezikovnim) kultiviranjem.

Precej bolj kot k slednjemu se namreč usmerja k vzgoji posameznika za družbeno delovanje, k razumevanju, da se pojmi in prakse državljanstva, družbenih vrednot, skupnosti oblikujejo in udejanjajo skozi retorično delovanje, torej, kaj in kako govorimo drug z drugim (Kock in Villadsen 2017: 3).

2 Govorno nastopanje in retorična zmožnost

Z GN se učenci pri pouku slovenščine srečujejo od prvega razreda dalje, zato je o ciljih in pristopih njegovega uresničevanja smiselno razmišljati na ravni celotne devetletke.² Sodobne raziskave namreč kažejo, da na uspešnost razvijanja GN oziroma učinkovitega govornega sporazumevanja vpliva tudi njegovo eksplicitno in sistematično poučevanje (Millard in Menzies 2016; Doherty 2023), historično pa je tak pristop utemeljen v dolgi tradiciji retoričnega izobraževanja. Modeli antičnega retoričnega izobraževanja so temeljili na poučevanju načel GN kot oblike državljske vzgoje. Na ravni didaktičnih pristopov so vključevali sistematično zasnovane dejavnosti branja, poslušanja in tvorjenja besedil ter govornega sporočanja, ki so se neposredno navezovala na poučevanje literature, filozofije, zgodovine. V zadnjih dvajsetih letih klasična retorika kot učna vsebina pridobiva vse večjo veljavo (Holmes-Henderson idr. 2022). Zaradi celovitosti retoričnega sistema je pripoznana kot ena od ključnih vsebin za vzajemno uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, povezanih zlasti s kritičnim razmišljanjem, aktivnim državljanstvom in jezikovnimi zmožnostmi (Kock in Villadsen 2017; Rutten in Soetaert 2013). Hkrati omogoča tudi doseganje temeljnih vzgojnih smotrov, saj se kot družbena in kulturna praksa dotika ključnih predpostavk neohumanističnega izobraževanja, ki poleg kulture, socializacije in opolnomočenja posameznika v ospredje postavlja tudi njegovo emancipacijo (prim. Biesta 2012).

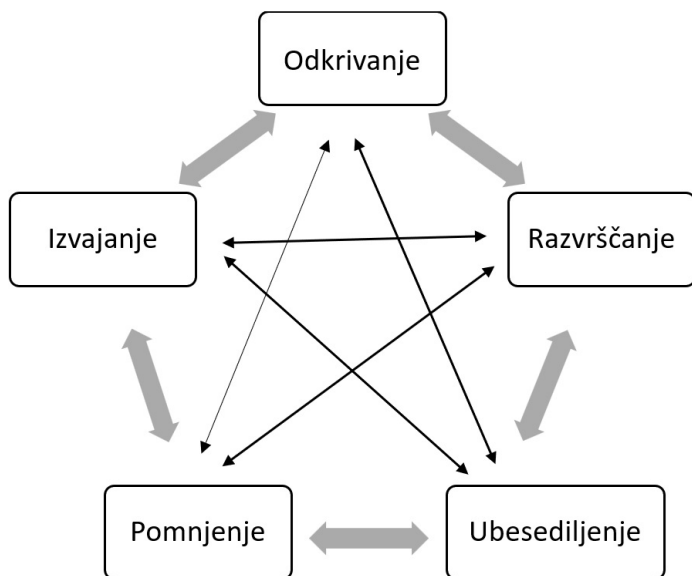
V prispevku tematiko GN osvetljujeva z vidika antičnih in sodobnih pristopov ter opozarjava na pomembnost njegove vertikalne obravnave pri pouku slovenščine. Ta vključuje vsešolski in medpredmetno zasnovan pristop v načrtovanju in izvedbi, ki temelji na povezovanju okoli skupne teme, tj. *sistematičnega oblikovanja artikuliranih govorcev in govork* ter je rezultat bodisi enopredmetne, večpredmetnih ali tudi kroskurikularnih povezav (prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010: 30).

Cilj sodobnega poučevanja GN razumeva kot procesno uresničevanje ciljev za razvijanje posameznikove zmožnosti suverenega in avtentičnega javnega govornega nastopanja. To vključuje znanje in spretnosti, povezane z razumevanjem smotrov govornega nastopanja (*čemu delovati*) in obvladovanjem načinov za

² Pri ostalih učnih predmetih je GN razmeroma pogosta oblika učnih dokazov, saj učenci v vseh VIO pripravljajo najrazličnejše govorne predstavitve (referatov, projektnih nalog, sprotnih obveznosti). Z izjemo tujih jezikov, kjer je govorno sporazumevanje eden od ciljev in govorna predstavitev tudi standard znanja (prim. npr. UN NEM 2016: 33, 43, 44; UN ANG 2016: 16–17, 32–33, 40–42), učni načrti nejezikovnih predmetov GN običajno opredeljujejo kot dejavnosti, pri kateri učenci zgolj uporabijo svoje predobstoječe znanje in izkušnje z govornim nastopanjem v kontekstu predmetno specifičnih učnih ciljev in vsebin (prim. npr. UN BIO 2011: 55; UN GEO 2011: 34).

aktivno udejstvovanje v družbi (*kako delovati*). Tako zastavljen pogled temelji na konceptualnih podlagah klasične retorične pedagogike (Crowley in Hawhee 2004; Žmavc 2021a), uporabnega jezikoslovja, pri tem zlasti sodobnih teorij argumentacije (Žagar idr. 2018), govora in govornosti besedil (Podbevšek 2017; Žavbi 2019), povezanosti govora z organskim dihom (Bevk 2019) in učinkovitega govornega sporazumevanja (Mercer 2019; Žmavc 2024) ter jih skuša povezati v celovit, tj. vertikalno usmerjen sistematičen pristop k razvijanju telesne, jezikovne, čustvene in socialne ravni govornega nastopanja.

Z vključitvijo retorične perspektive želiva spomniti, da je k temu mogoče pri-
spevati tudi s celovito zastavljenim poučevanjem GN. To pa pomeni premik v
njegovem razumevanju, od pravilnega in zanimivega govorjenja po načrtu h kom-
pleksni zmožnosti, ki se oblikuje postopoma in v daljšem časovnem obdobju. GN
tako razumeva kot sestavni del posameznikove *retorične zmožnosti*, ki temelji na
uspešnosti prilagajanja aktualni situaciji in od govorca zahteva razvito zmožnost
sprotnega ocenjevanja ter odzivanja. Uresničuje se skozi krožno-povratni proces
dejavnosti oziroma *govorčevih opravil* (odkrivanje, razvrščanje, ubesediljenje,
pomnjenje in izvajanje), ki v teoriji klasične retorike predstavljajo temeljni sistem
postopkov konstrukcije govora ter hkrati eno pomembnejših metod v njeni peda-
gogiki. V retorični praksi *opravila* predstavljajo govorčevo obvladovanje retorič-
nih načel, katerih aktivacija ne poteka le v linerarnem (kronološkem) zaporedju od
odkrivanja k izvedbi (tj. od priprave do nastopa), temveč so *opravila* v dinamič-
nem krožno-povratnem in celo diagonalnem odnosu in se lahko aktivirajo oziroma
re-aktivirajo zelo različno, kot prikazuje modelna ponazoritev na sliki 1.



Slika 1: Govorčeva opravila – dinamični proces

Nelinearnost in določeno arbitrarnost postopkov v procesu govorčevih opravil lahko ilustriramo s primerom, kadar se v točki odkrivanja hkrati odvijajo tudi postopki, ki sodijo v ubesediljenje in izvajanje. Vzemimo primer izbiranja prepričevalnih postopkov (tj. retoričnih strategij za vzbujanje čustev, prikazovanje verodostojne podobe govorca in argumentiranje), ki načeloma sodijo v začetno fazo odkrivanja oziroma sledijo koraku, v katerem je govorec opredelil *zakaj* (vzrok) in *čemu* (namen) mora o nečem (*kaj*) govoriti. Že v fazi njihovega izbora in pred postavljanjem govorne strukture (tj. razvrščanjem) govorec lahko aktivira postopke ubesediljenja (npr. trditev, argumentov, pojasnil, primerov) z izбором situaciji primernih jezikovnih strategij (npr. slogovno zaznamovane rabe besed, tropi, figure ipd.) ter jih neposredno naveže na fazo izvajanja (tj. kako jih bo predstavil). Govorna uresničitev besedila je namreč neposredno povezana z razumevanjem vloge govora, telesa in drugih nebesednih vidikov (npr. prostora) v javnem nastopu, saj je njihovo obvladovanje ključno za uspešno izvedbo pred poslušalci. Ko torej gledamo z vidika procesnosti, dejavnosti govorčevih opravil pogosto potekajo sočasno. In če smo na primeru pokazali, kako v fazi priprave govora argumente pogosto že mislimo v ubesediljeni obliki ali jih postavljamo na določeno mesto v govoru oziroma jih celo slišimo kot govorjene, velja tudi obratno. K že oblikovanim in ubesediljenim argumentom oziroma besedilu se v določenih točkah procesa tudi vračamo in jih ponovno pretresamo, ko na primer v izvedbi glede na trenutne razmere (npr. spremembo pogojev nastopa, odziv publike, lastno počutje) in da bi dosegli prvotni cilj svojega nastopa, denimo, korigiramo predhodno že postavljeno strukturo, opustimo ali dodamo neko utemeljitev argumenta, izberemo drugačno ubeseditev, spremenimo govorne poudarke ipd.

Ta morda nekoliko zapleten prikaz nelinearnosti procesa govorčevih opravil sva izbrali zato, da pokaževa, da je retorični pogled na GN daleč od sistema togih, šablonskih pravil in zgolj sledenja zaporednim korakom oziroma operacijam, kot si pogosto predstavljamo. Šele razumevanje, da gre pri GN za mrežo dinamičnih načel, katerih spretnost uporabe v različnih situacijah govorec razvija postopoma, na različne načine (skozi pisanje, branje, govor, poslušanje) in ne zgolj v obliki uresničevanja vnaprej pripravljenih navodil za izvedbo nastopa, učencem lahko omogoči uspešno in ustvarjalno razvijanje kritičnega pogleda na določeno vsebino, tj. kot aktualen odgovor na problem, dilemo itd. Znotraj poučevanja GN mora biti zato razvijanje retorične zmožnosti vpeto v etapno načrtovanje, ki se osredinja na postopno razvijanje njenih vidikov. Polno razvita retorična zmožnost šele v svoji sklepni fazi vsebuje vse komponente, ki jih običajno razumemo kot uspešen govorni nastop in vključujejo obvladovanje vsebine, govora, situacije, govorca, prostora, publike.

3 Teoretske podlage za vertikalno poučevanje govornega nastopanja: antični model retoričnega izobraževanja in sodobni koncept učinkovitega govornega sporazumevanja

V predlaganem okviru vertikalnega poučevanja GN nadgrajujeva idejo antičnega učitelja retorike Marka Fabija Kvintilijana, ki v svojem delu *Šola govornišva* prikaže vertikalni model retoričnega izobraževanja v cesarskem Rimu s temeljnim smotrom antične retorične pedagogike: oblikovati govorca – državljana skozi privzgajanje navade kultiviranega in učinkovitega izražanja, katerega neločljivi del je tudi sposobnost kritičnega razmišljanja in izražanja misli v obliki prepričljivih argumentov (prim. Žmavc 2021a, Žmavc 2024).³ Za razmislek o vertikalnem poučevanju GN je posebej pomembno Kvintilijanovo razumevanje procesnosti izobraževanja, ki je razvidno iz njegovega prikaza učnih vsebin in didaktičnih pristopov. Iz njih lahko razberemo sistematičen, na učenčev osebni razvoj osredinjen pristop, ki je temeljil na medsebojno povezanih vajah branja, pisanja, govorjenja in je posebno mesto namenjal vlogi literature v javnem govoru tako na ravni razvijanja jezikovne (poimenovalne) zmožnosti kot oblikovanja etične refleksije sveta. Javni govorni nastop kot rezultat razvite retorične zmožnosti se kot učni cilj pojavi šele v zadnjem izobraževalnem obdobju (tj. med 17. in 21. letom), medtem ko se njegovi elementi (npr. obvladovanje govora, postopki konstrukcije argumentov, načela ubesediteljenja ipd.) razvijajo na predhodnih stopnjah.

Sodobna retorična pedagogika poleg koncepta govorčevih opravil ohranja sistematični pristop in posebej poudarja pomen kontekstualiziranega poučevanja retorike (npr. Dainville in Sans 2016, Žmavc 2021b).⁴ Slednje je pomembno zato, ker GN s tem osmišlja ne le na ravni razvijanja posameznikove komunikacijske zmožnosti, temveč utemlji družbeno vlogo javnega govora. Prav zato je pri GN koristno imeti v mislih, da ne gre zgolj za ustno tvorbeno dejavnost na podlagi shematičnih navodil, kot pogosto izhaja iz učnih materialov, temveč za kompleksnejši učni cilj, ki ga je treba primarno razumeti kot kroskurikularno temo, ki jo uresničujemo kot povezovanje jezikovnega in nejezikovnega pouka v vertikalni

³ Ne glede na časovno oddaljenost in nekoliko drugačne družbene razmere, v katerih je potekalo antično retorično izobraževanje, raziskovalci poudarjajo relevantnost Kvintilijanovega izobraževalnega modela v sodobni družbi zaradi izrazito humanističnega pristopa v usposabljanju in izobraževanju državljanov (Rutten in Soetaert 2013; Dominik 2021) ter didaktičnih metod, ki tudi danes lahko učinkovito prispevajo k izboljševanju pismenosti (Enos 2016). Zlasti širina posameznikove retorične vednosti kot rezultat takšnega usposabljanja, ki ni vezana le na sporazumevalne veščine (govora, branja in pisanja), temveč zaradi svoje interdisciplinarne naravnosti, ki danes vključuje spoznanja vse od filozofije, umetnosti, književnosti, zgodovine, geografije, pa tudi psihologije, naravoslovnih ved in tehnologije, omogoča razvijanje zmožnosti artikulirane presoje različnih družbenih, etičnih, estetskih vprašanj, kritičnega opazovanja in analiziranja katere koli oblike javne (in zasebne) komunikacije ter refleksijo lastne prakse v kontekstu sodobnih kompleksnih situacij.

⁴ Poudarjanje kontekstualnega poučevanja retorike je pomembno zlasti v povezavi z izobraževalno tradicijo od 16. stol. dalje, ko je retorična pedagogika postala omejena na poučevanje izražanja v obliki katalogov retoričnih figur. Smeri, ki so se oblikovale v 20. in 21. stoletju, s to tradicijo prekinjajo in v ospredje ponovno postavljajo antično državljansko perspektivo retorike, ki je izrazito vezana na poučevanje ustreznega odzivanja na aktualno družbeno situacijo.

in horizontalni smeri. S slednjim je mogoče GN uresničevati kot dejavnost, skozi katero učenci komunicirajo in reflektirajo lastno vednost pri različnih predmetih in dejavnostih (t. i. *individualni vidik*), a tudi kot orodje, ki jim omogoča, da učinkovito delujejo znotraj svojega okolja (t. i. *družbeni vidik*).

Druga smer, ki dopolnjuje okvir vertikalnega poučevanja GN, izhaja iz socio-kulturne perspektive in poudarja pomen govornega jezika v vzgoji in izobraževanju. Zaznamuje jo angleški pojem *oracy* (poslovenili sva ga z opisno zvezo *učinkovito govorno sporazumevanje*), ki ga je leta 1965 uvedel Andrew Wilkinson kot odziv na zapostavljenost poučevanja govornih spretnosti v primerjavi s takratnim poučevanjem branja in matematike v Veliki Britaniji. Opredelil ga je kot »zmožnost uporabe spretnosti govorjenja in poslušanja« (Wilkinson 1965: 13), ki kot prvinski element človekovega biološkega ter družbeno-kulturnega razvoja mora imeti središčno vlogo tudi v vzgoji in izobraževanju. Zlasti t. i. govorna pedagogika (angl. *oral pedagogy*), ki je izšla iz Wilkinsonovih podlag in jo razvija Neil Mercer, poudarja, da je kvaliteta razvoja govornih zmožnosti odvisna od kvalitete interakcije med govorniki v različnih formalnih in neformalnih okoljih. Posebej pomembno vlogo pri tem ima šola, zato se Mercer v svojih raziskavah osredinja na interaktivno naravo govora v kontekstu poučevanja, ki vključuje tudi GN. Za potrebe poučevanja in ustreznega vrednotenja napredka učencev je razvil *Cambridgeov okvir spretnosti učinkovitega govornega sporazumevanja* (angl. *Cambridge Oracy Skills Framework*), ki ga določajo štiri medsebojno povezana področja spretnosti in jih govorec potrebuje za učinkovito govorno sporazumevanje (Mercer 2019).

FIZIČNE SPRETNOSTI

1. Glas

a) tekočnost in hitrost govora, b) register, c) jasnost izgovarjanja, č) glasovna projekcija

2. Govorica telesa

a) geste in drža, b) izrazi obraza in očesni stik

JEZIKOVNE SPRETNOSTI

3. Besedišče

a) primeren izbor besedišča

4. Jezik

a) register, b) slovnica

5. Retorične tehnike

a) npr. raba metafor, humorja, ironije

KOGNITIVNE SPRETNOSTI
6. Vsebina a) izbor vsebine za posredovanje pomena in namena, b) upoštevanje stališč drugih 7. Zgradba a) zgradba in organizacija govora 8. Pojasnjevanje in povzemanje a) pridobivanje informacij in razjasnjevanje s pomočjo postavljanja vprašanj, b) povzemanje 9. Samoregulacija a) usmerjenost na nalogo, b) nadzor nad časom 10. Sklepanje a) navajanja razlogov v podporo stališčem, b) kritično pretresanje izraženih idej in stališč
SOCIALNE IN ČUSTVENE SPRETNOSTI
11. Sodelovanje z drugimi a) vodenje in obvladovanje interakcij, b) sprejemanje izmenjave v interakciji 12. Poslušanje in odzivanje a) aktivno poslušanje in primeren odziv 13. Govorna samozavest a) suverenost, b) živahnost in vnema 14. Zavedanje o publiki a) upoštevanje ravni razumevanja poslušalcev

Tabela 1: Cambridgeov okvir spretnosti učinkovitega govornega sporazumevanja – *the Cambridge Oracy Skills Framework* (Mercer 2019)

Iz prikaza je razvidno, da Mercerjevo pojmovanje retorike temelji na zgodovinski tradiciji pojmovanja retorike kot veščine besednega okrasa. Zato je znotraj kategorij, ki se konceptualno navdihujejo v razvojni psihologiji, retorika omejena le na področje jezikovnih spretnosti (t. i. retorične tehnike), medtem ko druge elemente retoričnega sistema prepoznamo v večini ostalih področij. Če je retorični model uporaben zaradi svoje vertikalne naravnosti v poučevanju in splošne usmerjenosti v družbeno udejstvovanje, je prispevek Mercerjevega okvira zlasti v tem, da omogoča v načrtovanju vertikalnega uresničevanja ciljev osvetlitev posameznih vidikov govorjenega jezika, pri čemer velja izpostaviti področji fizične spretnosti ter socialnih in čustvenih vidikov govorjenja, ki zlasti pri poučevanju GN niso eksplicirane učne vsebine.

4 Problemske točke v poučevanju govornega nastopanja in predlog okvira za njegovo vertikalno poučevanje

Trenutno veljavni učni načrt za slovenščino določa, da se »cilji predmeta uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru vseh sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja« (UN

2018: 6). Razdeljen je na področji *Jezik in Književnost*; pri obeh je predvideno, da učenci govorno nastopajo. Govorni nastop pri književnosti je predviden od 3. do 9. razreda, pri jeziku od 1. do 9. razreda. Pri jeziku so cilji zastavljeni tako, da učenec najprej sprejema besedila, nato pa jih tvori (pisno in govorno). GN je v vseh triletnih opredeljeno s časovno strategijo (kaj delamo pred nastopom in kaj po njem). Določena je besedilna vrsta, ki naj jo učenec tvori; zahtevnost po vertikali se stopnjuje z besedilnimi vrstami, pri ciljih pa se zahtevnost po triletnih stopnjuje z opazovanjem zgradbene ustreznosti, pravilnosti besedila (2. VIO), s spoznavanjem novih strategij tvorjenja besedil (2. VIO) ter vrednotenjem učinkovitosti strategij in učinka pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja (3. VIO). Zahtevnost govornih nastopov se stopnjuje s temo – v 2. in 3. VIO lahko učenci pripravijo »književnostrokovni« ali poustvarjalni govorni nastop.

Iz zapisanega ugotovimo, da je GN načeloma vertikalno zasnovana dejavnost, a ji hkrati manjka sistematičnost in celovitost obravnave elementov GN. Cilji, povezani z uresničevanjem nastopa pri književnosti, se razlikujejo od ciljev pri jezikovnem pouku in se z njim ne povezujejo. Prav tako v vertikalno načrtovanem GN ni sistematično vključenih retoričnih načel (kot so npr. govorčeva opravila). Opazimo lahko, da elementi urjenja eksplicitno niso predvideni, prav tako ni predvidenega ubesediljenja govora. Opazimo tudi, da je predvideno, da učenci tvorijo besedila določene besedilne vrste, pri tem pa umanjka razvijanje retorične zmožnosti, ki temelji na uspešnosti prilagajanja aktualni situaciji in od govorca zahteva zmožnost sprotnega ocenjevanja in odzivanja.

4.1 Problemske točke v poučevanju govornega nastopanja

Katere vidike GN bi bilo smiselno dopolniti oziroma jih preoblikovati skladno z načeli retorične pedagogike tako, da bodo omogočali vertikalno povezano in čimbolj osmišljeno poučevanje s ciljem celovitega oblikovanja govornikov in govornic?

Navajava nekaj problemskih točk, ki lahko služijo kot smernice za preoblikovanje ciljev pri pripravi novega učnega načrta.

Kot uvodno ugotovitev velja izpostaviti, da uresničevanje ciljev skozi vertikalno povezanost temeljno predpostavlja sodelovalne oblike poučevanja in timsko delo. Predpostavlja tudi skupen interes in pripravljenost učiteljev, da oblikujejo stalno skupino, ki primarno vključuje učitelje slovenščine vseh VIO, ki se povezujejo okoli skupne teme ter na letni ravni vertikalno in horizontalno načrtujejo dejavnosti in načine kurikularnega povezovanja.⁵

⁵ Za možnosti sistematičnega načrtovanja, izvajanja in evalviranja medpredmetnih ter kurikularnih povezav na mikro in makro šolski ravni je zelo uporaben priročnik *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010). V letu 2024 na Pedagoškem inštitutu pripravljamo tudi izdajo obširne monografije oziroma znanstvenega priročnika z naslovom

Usvajanje znanja o govornem nastopanju

V UN je usvajanje ciljev, ki se nanašajo na poznavanje ter uporabo strategij in načel GN, predvideno v obliki dejavnosti učnega pogovora (npr. UN 2018: 21). Te dejavnosti bi na izvedbeni ravni bilo koristno dopolniti s sistematičnim vključevanjem retoričnih načel, kot so govorčeva opravila in znotraj njih sredstva prepričevanja, retorična struktura, okoliščine govora, načela ustreznega utemeljevanja, telo, govorni izraz in dih ipd. Način ter zahtevnost obravnave sta prilagojena vzgojno-izobraževalnemu obdobju ter se postopoma nadgrajujeta tako v kompleksnosti kot količini obravnave. Izhodišča za njihovo vključitev v vertikalno poučevanja pripravi skupina učiteljev slovenščine na šoli, ki opredeli tudi glavne mejnike (etapne cilje) v posameznem triletju in njihovo medsebojno povezovanje ter oblikuje predloge kurikularnega povezovanja.⁶

S pomočjo retoričnih načel učenci razvijajo razumevanje GN kot družbene dejavnosti, hkrati pa jim njihovo poznavanje olajša pripravo, urjenje, izvedbo in vrednotenje individualnega govornega nastopa (standard znanja od 3. razreda dalje). Navezava na retorična načela je odlična podlaga tudi za kontekstualizirano poučevanje in tesnejše povezovanje med nastopi pri jezikovnem pouku in književnosti ter za kurikularno povezovanje.⁷

Urjenje v govornem nastopanju

Elementi urjenja pri GN eksplicitno niso predvideni. Mestoma je mogoče sklepati, da bi lahko bili del ciljev UN, ki so povezani s pripravo na nastop, v glavnem pa je to prepuščeno učencem kot oblika domačega dela oziroma učiteljevi iniciativi. Retorična pedagogika kot eno ključnih didaktičnih strategij v procesu oblikovanja govorca izpostavlja sistematično urjenje, ki primarno poteka v učni skupini in pod mentorskim vodenjem učitelja ter šele v drugi fazi kot individualna dejavnost. Hkrati je pomembno, da se zavedamo, da urjenje v GN ne vključuje zgolj vaj, povezanih z govornim nastopom, ki bo del ocenjevanja, temveč

Izhodišča sodobnega poučevanja retorike: med teorijo in prakso (Žmavc in Žagar Ž. (ur.)), v katerem bodo zbrani različni teoretski pogledi na sodobno poučevanje retorike skupaj s primeri njenega uresničevanja v praksi, ki bodo vključevali tudi medpredmetno povezovanje.

⁶ Vključevanje retoričnih načel v pouk slovenščine predpostavlja tudi njihovo ustrezno poznavanje. Za osnovno razjasnitev pojmov o retoričnih načelih predlagava delo *Učitelj kot retorik* (Žagar idr. 2018), vsebinsko izhodišče za njihovo didaktizacijo pa lahko predstavlja tudi učbenik *Retorika: Uvod v govorniško veščino* (Zidar idr. 2006).

⁷ Usvajanje znanja o načelih javnega nastopanja je pogosto omejeno na jezikovni pouk, medtem ko je v okviru književnost poudarjen produktivni vidik nastopanja. Slednje ustvarja med njima ločnico in govorno nastopanje v predstavi učencev (in učiteljev) reducira zgolj na funkcionalnost, ne vzpostavlja pa naravne povezave med govornim nastopom in estetsko dimenzijo govora ter ustvarjalnostjo pri njegovi zasnovi, ki jo pomembno sooblikuje posameznikov stik z literaturo in razvijanje lastne literarne ustvarjalnosti. Posebej dobrodošlo pri poučevanju retoričnih načel je kroskurikularno povezovanje z izbirnim predmetom retorika (če ga šola izvaja), katerega učni načrt predvideva njihovo natančnejšo obravnavo.

so sestavni del pouka nasploh in lahko potekajo v okviru različnih predmetov. Načrtovane so tako, da naslavljajo vsa govorčeva opravila in vključujejo vse sporazumevalne zmožnosti skupaj s telesno aktivnostjo. Učitelj v tem procesu predstavlja tudi enega prvih govorniških zgledov za posnemanje.⁸ Zato je zelo pomembno, da skupina učiteljev oblikuje dejavnosti v celotni vertikali tako, da je jasna njihova vloga, da učencem omogočajo učenje usmerjenega opazovanja in nato neposredno posnemanje ter v tretjem koraku tudi lastno parafrazo zgleda. Posnemanje (ne le učiteljevega zgleda, temveč kasneje tudi nabora zgledov) je v tem oziru ena ključnih učnih dejavnosti za postopno razvijanje lastnega govorniškega sloga, saj se le-ta oblikuje šele s preučevanjem in preigravanjem drugih »scenarijev«, ki potekajo na različnih ravneh, in ne zgolj s sledenjem napotkom, kako je treba pripraviti govor.

Govorno nastopanje in ubesediljenje govora

Učni načrt za pripravo na govorni nastop predvideva izdelavo načrta in kot predloge za to navaja miselni vzorec, pojmovno mrežo, preglednico, oporne točke. Razvidno je postopno in individualizirano razvijanje te zmožnosti, pri čemer učencem v začetku pri tem pomaga učitelj (UN 2018: 66), kasneje pa je to njihova individualna zadolžitev in sestavni del priprave govornega nastopa. Omenjenemu pristopu, ki je sicer pomemben del priprave, bi bilo treba dodati predhodno dejavnost, to je *zapis govora v celoti*. Ta bi moral biti sestavni del vertikalnega načrtovanja, ki bi ga v individualni obliki opravili učenci od 2. VIO naprej, zagotovo pa v 3. VIO. Načrt govora namreč *še ni* govor. Ključni predhodni korak v procesu priprave in izvedbe je *ubesediljenje* govora, v katerem govorec *prenese* vsebino v govor skozi osmišljeno strukturo ter jo s premišljenim izborom jezikovnih sredstev *prebesedi* glede na *govorno situacijo*. Če urjenje poteka brez predhodnega zapisa besedila, z miselnim vzorcem oziroma s povzetkom kot edino obliko govorne predloge, je v izvedbi izbor besed oziroma pripovedovanje vsakič naključno in je zato kot vedno nova improvizacija še bolj podvržena trenutnim okoliščinam (tremi, počutju, odzivom publike ipd.). Ubesediljenje govora je izvirna govorčeva stvaritev, ki postane, ko ga prenese v skrajšano obliko, njegova varna zaloga besed, s katerimi vedno razpolaga. Je ustrezna spominska podlaga za ustvarjalno spreminjanje govora, ki je sestavni del vsake govorne situacije in govornemu nastopu daje pridih avtentičnosti.

⁸ Tematiziranje poučevanja z zgledom je razdelano v različnih prispevkih (prim. npr. Tivadar 2015; Petek 2021; Žmavc 2024). Povsem drugače pa je s poučevanjem retoričnih pristopov v obliki lastnega zgleda, ki ga učitelji praktično redkeje udeležajo. Za to pogosto niso dovolj usposobljeni, saj niso imeli možnosti usvajanja retoričnih znanj v okviru univerzitetnih programov, kvalitetnih strokovnih usposabljanj o tem pa je pri nas zelo malo. Morda se tudi zato pri poučevanju govornega nastopanja pogosteje zanašajo na pojasnjevalno metodo oziroma dajanje napotkov. O pomembnosti sistematičnega posnemanja kot oblike retoričnega urjenja več pišemo v Žmavc (2024).

Shematičnost govornega nastopanja

Priprava in izvedba govornih nastopov je praviloma osredinjena okoli dejavnosti, ki temeljijo na shematičnem pristopu spoznavanja in upoštevanja pravil »dobrega nastopanja« in so učencem posredovana v obliki vnaprej danih navodil za pripravo nastopa. Ponavljajo se od prvega do devetega razreda in so predstavljena kot gradniki razvijanja njihove zmožnosti GN. Tak pristop poučevanja vodi v šablonsko, neustvarjalno izkušnjo. Ker govorne izvedbe niso načrtovane skozi postopno usvajanje načel, ne pripomorejo k procesnemu razvijanju zmožnosti GN. Učenci se tudi težje razvijajo v ustvarjalne in avtentične govorce, saj morajo vsakič demonstrirati obvladovanje govornega nastopa v celoti. Cilje in vsebine je zato smiselno dopolniti z dejavnostmi (tj. *prednastopi*), ki v vertikalnem smislu predstavljajo predfazo običajnega govornega nastopa in za izhodišče ne jemljejo priprave po načrtu.⁹ *Prednastopi* so prilagojeni posebnostim VIO. Osredinjajo se na spoznavanje in raziskovanje različnih vidikov GN (npr. govorni, jezikovni, vsebinski, telesni vidik) in omogočajo njegovo razvijanje na različnih ravneh, s postopnim vključevanjem in kombiniranjem elementov. Bolj kot ponavljajoče sledenje vedno enakemu receptu za pripravo govornega nastopa takšen pristop vodi v razumevanje ustvarjalnega potenciala njegovih elementov, ki so osmišljeni glede na »trenutek govora« (tj. *kairos*) in vodijo učence k spoznanju, da je vsak govorni nastop vedno *odgovor* na konkretno situacijo. *Prednastopi* se zdijo še posebej smiselni kot povezovalna dejavnost za doseganje ciljev pri jeziku in književnosti, kjer učenci lahko poskusijo govorno uresničiti že znano literarno besedilo (npr. basen, živalsko pravljico, odlomek daljšega dela) tako, da ga izvedbeno prilagodijo (poljubni) novi situaciji. Poudariti velja, da v tem primeru ne gre za dramatizacijo, temveč za variacije v načinu pripovedovanja, kjer učenci ob obstoječem besedilu uporabijo pridobljeno znanje s področja govornega interpretiranja in obvladovanja diha in telesa v povezavi z vsebino.

Celovitost govornega nastopanja

V učnem načrtu je poučevanje nebesednih vidikov GN predvideno kot del usvajanja sporazumevalne zmožnosti s poudarkom na povezovanju besednega in nebesednega sporazumevanja (UN 2018: 68, 73) ter postopnem usvajanju ter ustrezni rabi »zvočnih in vidnih nebesednih spremljevalcev govorjenja« (UN 2018: 9, 10, 21, 34, 45, 56). Smiselno bi bilo dodati tudi razvijanje zavedanja o vlogi telesa pri govoru oziroma GN, ki vključuje: 1.) vsebine o razumevanju fizioloških procesov (tj. diha), s pomočjo katerih se vsak govorni nastop uresniči kot telesno delovanje; 2. dejavnosti urjenja za obvladovanje telesa (tj. razumevanje treme), povezovanje organskega diha z govorom, glasom in izrazom, postavljanje in delovanje v prostoru, vzpostavljane interakcije s poslušalci na ravni vsebine in telesa. Te vsebine

⁹ S poimenovanjem skušava nakazovati procesnost v poučevanju GN, hkrati pa ime referira tudi na retorično tradicijo t. i. govorniških predvaj kot predstopnje pravega retoričnega urjenja.

in dejavnosti morajo biti načrtovane vertikalno in po izobraževalnih obdobjih, ponovno z mejniki uresničevanja ciljev. Uresničujejo se lahko skozi znotrajpredmetno povezovanje književnosti in jezika z dramatizacijami in s ponovnim branjem že znanih besedil (npr. iz seznama predhodnega leta), ki temeljijo na vajah za govor in obvladovanje telesa, pa tudi skozi medpredmetno povezovanje s predmeti, kot so naravoslovje, biologija, fizika in šport, kjer so v ospredju dejavnosti za spoznavanje fizioloških procesov.

Razvijanje lastne strategije govornega nastopanja

Lastna strategija GN se razvija skozi preučevanje in posnemanje modelov, a tudi z njihovim parafraziranjem kot zahtevnejšo obliko posnemanja. Z vidika vertikalne je najpogostejša oblika, s katero učenci nastopajo, opis, ki kot zvrst primarno ni namenjen izvajanju v obliki govornega sporočanja oziroma nastopanja. Manjkajo mu ključni retorični elementi za vzpostavlje interakcije med govorcem in poslušalci. Zato v takšni obliki ni najbolj primeren za razvijanje zmožnosti GN, saj neposreden prenos v govorjeno obliko ne omogoča situacijsko oblikovanega govora. Z vidika razvijanja GN ga je zato smiselno vertikalno načrtovati kot dejavnost, kjer učenci za potrebe govornega nastopa primarno besedilo opisa »prevedejo« v ustvarjalni govorni nastop. Tovrstne parafraze lahko potekajo postopoma v obliki kratkih in preprostih govornih vaj, ki se osredinjajo na posamezne dele opisa kot *prednastopi* v 2. VIO, in kot govorni nastopi, ki temeljijo na predelavi besedila v celoti v 3. VIO. Pomembno je, da so zastavljeni kot odziv na konkretno situacijo, kot »odgovor« na vprašanje »Zakaj moram o tej temi govoriti pred izbranimi poslušalci?«

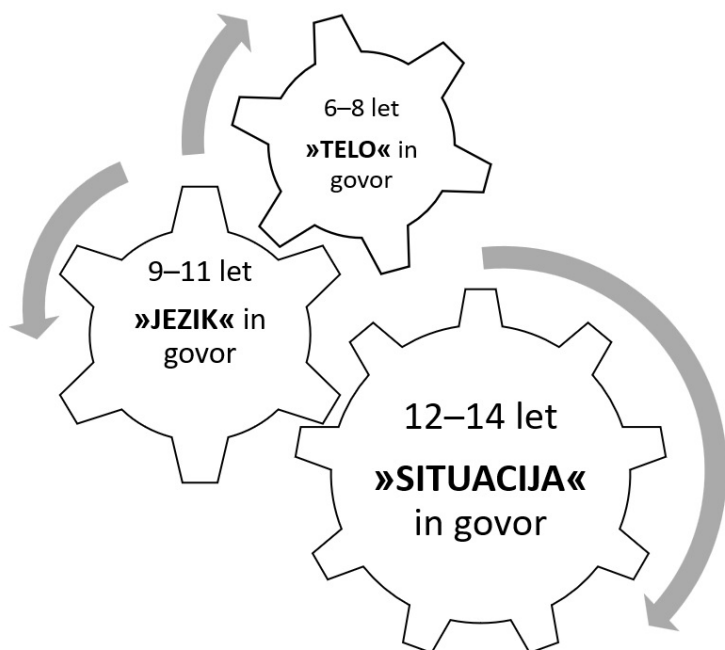
4.2 Procesno razvijanje govornega nastopanja in okvir za njegovo vertikalno poučevanja

Predlog okvira za vertikalno poučevanje, ki ga predstavlja v sklepnem delu prispevka, temelji na predstavljenih podlagah.¹⁰ Njegov namen je ponuditi izhodišče za vertikalno načrtovanje in izvajanje dejavnosti, katerih cilj je procesno razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev.

V skladu s cilji pouka slovenščine upošteva posebnosti VIO ter gradi na povezavah s predhodno usvojenim znanjem in praktičnimi izkušnjami učencev, ki predstavljajo mejnike v skupnem načrtovanju in izvajanju. Cilj vertikalnega

¹⁰ Predstavljeni okvir se posebej osredinja na cilje GN pri pouku slovenščine. Nekoliko splošnejša različica okvira, ki v povezavi z GN tematizira tudi razvijanje večjezične zmožnosti in medpredmetno povezovanje, za izhodišče jemlje širše razumevanje ciljev pouka slovenščine (prim. Žmavc 2024). V procesu razvijanja podlag sva v šolskem letu 2023/2024 izvedli tudi študijo primera o uresničevanju ciljev GN v vertikalni perspektivi na OŠ Polzela, a je na tem mestu ne moreva predstaviti.

poučevanja govornega nastopanja *ni več v izolirani učni situaciji*, tj. govornem nastopu po ustaljeni predlogi v posameznem razredu, temveč se glede na VIO osredini na postopno usvajanje *izbranih vidikov govornega nastopanja* v obliki različnih govornih dejavnosti, ki vključujejo tudi urjenje. Sedanji govorni nastop, ki ima bolj ali manj enotno strukturo in izvedbo od 1. do 9. razreda, nadomestijo ali dopolnijo dejavnosti GN, ki se v posameznih VIO osredinjajo na tri tematska področja: *telo, jezik, situacija*. Ta predstavljajo vmesne oziroma etape cilje, s pomočjo katerih uspešneje dosežemo končni cilj, ki naj bi ga učenci usvojili v 9. razredu, to je suveren, artikuliran in ustvarjalen govorni nastop. V 1. VIO je skladno z začetkom opismenjevanja v ospredju telesno-govorni vidik, v 2. VIO je zaradi intenzivnega razvijanja sporazumevalne zmožnosti poudarjen vsebinsko-jezikovni vidik, medtem ko v 3. VIO zaradi usvajanja kompleksnih sporazumevalnih strategij v ospredje smiselno stopi situacijsko-prepričevalni vidik GN. Ta pristop lahko ponazorimo tudi s prikazom vrtečih se zobatih koles, v katerem se elementi (»kolesa«), ki označujejo učne teme, postopoma večajo, kot se razvija retorična zmožnosti, hkrati pa, ko jih enkrat poženemo (tj. s prvim kolesom), vzajemno delujejo oziroma poganjajo vse njene sestavne komponente (Žmavc 2024: 333).



Slika 2: Procesno zasnovano poučevanje govornega nastopanja v osnovni šoli

Okvir vertikalnega poučevanja GN predpostavlja sodelovalne oblike poučevanja in skupno načrtovanje na ravni vertikalnega ter horizontalnega povezovanja med učitelji slovenščine in tistih predmetov, ki pri pouku načrtujejo dejavnosti GN oziroma vsebine, ki so povezane z GN, obravnavajo kot učno snov. Temelji na obstoječem učnem načrtu za pouk slovenščine, v okviru katerega se usvajanje ciljev GN intradisciplinarno povezuje z jezikovnimi in književnimi vsebinami. V medpredmetnem povezovanju je slovenščina *poudarjen* oziroma *nosilni predmet*, ki omogoča sistematično spoznavanje prvin GN, ostali predmeti pa kot *podporni predmeti* omogočajo njihovo kontekstualizacijo, predvsem pa predstavljajo pomemben »javni prostor«, kjer učenci z govorom delujejo izven primarnega mesta poučevanja in urjenja ter pridobivajo pomembne izkušnje z GN.¹¹

V tabeli 2 prikazujeva grafično ponazoritev vertikalnega okvira kot vertikalno-horizentalnega pristopa k sistematičnemu poučevanju govornega nastopanja v osnovni šoli. V prvem stolpcu so prikazani glavni cilji, povezani z GN, kot so opredeljeni v učnem načrtu za pouk slovenščine. Razdeljeni so na posamezne VIO in skladno z zapisi v učnem načrtu ločeno prikazujejo cilje za pouk jezika in književnosti. V drugem stolpcu so predstavljena retorična načela, ki jih je glede na učni načrt mogoče smiselno vključiti v pouk GN. Upoštevajoč posebnosti pouka slovenščine in posameznih VIO so načela razdeljena na tri večje tematske sklope (Telesni in govorni vidiki GN; Jezikovni in izrazni vidiki GN; Situacijski in prepričevalni vidiki GN), znotraj katerih so nato opredeljeni cilji, ki naj bi jih učenci dosegli, navedene pa so tudi predlagane teme oziroma vsebine, ki omogočajo doseganje ciljev. V tretjem stolpcu navajava glavne didaktične pristope za uresničevanje ciljev, ki sledijo načelom sodobne retorične pedagogike. V zvezi s pristopi poudarjava inovativno zasnovano dejavnost t. i. *govorne prednastope* kot predstopnjo v vertikalnem razvijanju retorične zmožnosti v 1. in 2. VIO ter *govorni nastop*, ki je šele končna sinteza vednosti in spretnosti v 3. VIO. V četrtem stolpcu retorično obogatenu poučevanju GN sopostavljava *Cambridgeov okvir spretnosti govornega sporazumevanja*, v okviru katerega izpostavljava tiste ključne spretnosti, ki jih znotraj posameznega VIO učenci posebej razvijajo pri tako zastavljenem poučevanju govornega nastopanja.

¹¹ Povezovanje okrog govornega nastopanja kot kroskurikularne teme je vedno poljubno in odvisno od cilja povezovanja, ki ga skupina učiteljev na šolski ravni izbere (prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010: 34). V prispevku konkretnih primerov medpredmetnih povezav ne obravnavava, ker se okvir osredinja le na konceptualen prikaz vertikalno osmišljenega poučevanja GN. V nadaljevanju razvijanja didaktičnih pristopov sva predvideli tudi oblikovanje predlogov vertikalno-horizentalnega načrtovanja medpredmetnih povezav na tem področju, ki bodo lahko služili kot didaktična priporočila v novem učnem načrtu.

Cilji za GN glede na VIO (UN 2018)	Osrednji tematski sklopi in cilji vertikalnega poučevanja GN	Glavni didaktični pristopi	Osrednja področja spretnosti govornega spoznavanja
1. VIO Glavni cilji za GN: - učenci razvijajo zmožnost GN (pripovedujejo o doživetjih, svojih načrtih, tvorijo različne opise, obnavljajo), - v 3. razredu prvič pripravijo GN s področja književnosti (predstavijo bralno izkušnjo, deklamirajo ...).	TEMATSKI SKLOP – Telesni in govorni vidiki GN: - <i>spoznajo in razvijajo zavedanje o vlogi telesa pri GN</i> (osnove nebesedne komunikacije), - <i>preizkušajo in evalvirajo načine GN</i> (deklamiranje/recitiranje za razvijanje fonološkega zavedanja in obvladovanja telesa, zavedanja prostora, zavedanja individualnega in skupinskega govora).	<i>Posnemanje</i> <i>Branje</i> <i>Govorni prednastopi</i>	FIZIČNE: glas, telo JEZIKOVNE: besedišče, jezik SOCIALNE IN ČUSTVENE: poslušanje in odzivanje
2. VIO GN pri jeziku: - tvorijo jih po branju/poslušanju določene besedilne vrste, - usvajajo strategije priprave na GN in vrednotijo le-te po končanem nastopu, - vrednotijo zmožnost GN (tvorijo opise, obnovo, oceno besedila). GN pri književnosti: - »strokovno« in/ali (po)ustvarjalno se govorno odzivajo na umetnostna besedila.	TEMATSKI SKLOP – Jezikovni in izrazni vidiki GN: - <i>nadgradijo poznavanje in razvijajo zavedanje o delovanju telesa pri GN</i> (osnove organskega diha, glas in telo v prostoru), - <i>spoznajo in razumejo vlogo jezikovnih strategij pri GN, razvijajo zavedanje o strateški rabi jezika v odnosu do poslušalcev</i> (zgradba besedila, ustvarjalne strategije ubesedovanja in ubesediljenja; kultiviranost govora na ravni jezika), - <i>preizkušajo in evalvirajo načine GN</i> (interpretativno branje, pripovedovanje zgodb; igranje vlog in dramska igra, recitiranje, deklamiranje, formalne in neformalne govorne dejavnosti).	<i>Posnemanje</i> <i>Pisne vaje</i> <i>Branje</i> <i>Govorni prednastopi</i>	FIZIČNE: glas, telo JEZIKOVNE: besedišče, jezik, retorične tehnike KOGNITIVNE: vsebina, zgradba, pojasnjevanje in povzemanje SOCIALNE IN ČUSTVENE: govorna samozavest, zavedanje o publiki

Cilji za GN glede na VIO (UN 2018)	Osrednji tematski sklopi in cilji vertikalnega poučevanja GN	Glavni didaktični pristopi	Osrednja področja spretnosti govornega sporazumevanja
3. VIO GN pri jeziku: - tvorijo jih po branju/poslušanju določene besedilne vrste, - usvajajo strategije priprave na GN in vrednotijo le-te po končanem nastopu (tvorijo opise, pripoved, poročilo, predstavitev svojega doživljanja dogodka ...), - vrednotijo zmožnost GN. GN pri književnosti: - strokovno« in/ali (po) ustvarjalno se govorno odzivajo na umetnostna besedila.	TEMATSKI SKLOP – Situacijski in prepričevalni vidiki GN: - <i>nadgradijo poznavanje delovanja telesa pri GN</i> (situacijskost in obvladovanje telesa, govorni izraz, razumevanje treme), - <i>nadgradijo poznavanje jezikovnih strategij</i> (strategije prepričevanja, retorična struktura), - <i>spoznajo in razumejo vlogo prepričevanja in argumentiranja v govornem nastopu</i> (trenutek govora in retorična situacija; načela argumentiranja, vrednotenje argumentacije; odziv na razpoloženje publike), - <i>preizkušajo in evalvirajo načine GN</i> (govorniške zvrsti; govorniški slog; raba v javnem delovanju (debata, diskusija, javna razprava, polemika, pogovor ...).	<i>Posnemanje</i> <i>Pisne vaje</i> <i>Govorno nastopanje s sintezo retoričnih načel</i>	FIZIČNE: glas, telo JEZIKOVNE: besedišče, jezik, retorične tehnike KOGNITIVNE: vsebina, zgradba, pojasnjevanje in povzemanje, samoregulacija, sklepanje SOCIALNE IN ČUSTVENE sodelovanje z drugimi, poslušanje in odzivanje, govorna samozavest, zavedanje o publiki

Tabela 2: Okvir tristopenjskega vertikalnega poučevanja govornega nastopanja

5 Zaključek

V trenutno veljavnem učnem načrtu za pouk slovenščine v osnovni šoli so dejavnosti govornega nastopanja razmeroma pogosto zastopane in omogočajo tematsko raznolike uresničitve. Toda hkrati odražajo pojmovanje GN kot shematične dejavnosti, katere proces je linearen in ujet v ponavljajočo se učno situacijo in zato ne omogoča razvijanja ustvarjalnega in suverenega govornega nastopanja. Vključitev retorične perspektive v njegovo poučevanje v ospredje postavlja sinergijo vseh področij spretnosti govornega sporazumevanja (fizično, jezikovno, kognitivno ter socialno in čustveno) s ciljem celovitega oblikovanja govorca in razvijanja zavedanja o fizičnem vidiku komunikacije, ki je v slovenskem izobraževanju izrazito zapostavljen. Hkrati pokaže, da GN kot dejavnost, skozi katero se lahko oblikujejo artikulirani in družbeno aktivni govorci, ni naloga le enega predmeta (tj. slovenščine) in učitelja, ki ta predmet izvaja v posameznem šolskem letu, temveč je kroskurikularni cilj na ravni šolske vertikale, ki je rezultat multidisciplinarnega

povezovanja in sodelovanja med učitelji. V prispevku sva se sicer omejili na izhodišče tega povezovanja, ki ga predstavlja pouk slovenščine kot primarni predmet, kjer se neposredno poučuje govorno nastopanje. Njegovo sistematično in celovito poučevanje je obogateno z vključitvijo retoričnih načel in je vertikalno načrtno. Predlagani okvir vertikalnega poučevanja GN vidiva kot dobro izhodišče za oblikovanje novih ciljev pri predmetu slovenščina, saj omogoča, da:

- se retorična načela prilagajajo glavnim ciljem za GN pri pouku slovenščine v posameznih VIO;
- ima vsak VIO osrednje tematsko področje, znotraj katerega so opredeljeni glavni cilji GN, ki se nadgrajujejo;
- se pristopi poučevanja in dokazi učenja zahtevnostno prilagajajo posameznemu VIO in v vseh obdobjih vključujejo vse sporazumevalne dejavnosti (govor, pisanje, branje, poslušanje);
- so v vsakem VIO opredeljene tudi spretnosti govornega sporazumevanja, ki jih učitelji pri učencih lahko razvijajo skozi sistematično poučevanje GN.

Govorno nastopanje s tem postaja sestavni del posameznikove retorične zmožnosti, ki temelji na uspešnosti prilagajanja dani situaciji in od govorca zahteva razvito zmožnost sprotnega ocenjevanja ter na eni strani jasnega, a tudi besedno bogatega odzivanja. S tako zastavljenim poučevanjem govornega nastopanja v osnovni šoli po vertikalni sistematično skrbimo za vzgojo govorca ter uresničujemo druge kroskurikularne teme, kot so razvijanje kritičnega razmišljanja, vzgoja za aktivno državljanstvo, pismenost, ki se v trenutni prenovi neposredno navezujejo na ureničevanje t. i. skupnih ciljev za kakovostno splošno izobraževanje v 21. stoletju (Ahačič idr. 2022: 8).

Viri

UN 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj, Martina, Rosc-Leskovec, Darinka, Žveglič, Marica in Ahačič, Kozma, 2018: *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 19. 10. 2023.)

UN ANG 2016 = Andrin, Alenka, Eržen, Vineta, Kogoj, Berta, Lesničar, Barbara, Eržen, Vineta, Kogoj, Berta, Budihna, Alenka, Klobučar, Blanka, Zupanc Brečko, Ingrid, Vrecl, Boštjan, Napast, Jelka, Pižorn, Karmen, Semec Pevec, Katica, Kukovec, Melita in Pateroster, Alenka, 2016: *Program osnovna šola. Angleščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf. (Dostop: 21. 4. 2024.)

UN BIO 2011 = Vilhar, Barbara, Zupančič, Gregor, Gilčvert Berdnik, Darinka, Vičar, Minka, Zupan, Anka, Sobočan, Vanda, Devetak, Bernarda in Sojarjam Aleš, 2011: *Program osnovna šola. Biologija. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_Biologija.pdf. (Dostop: 21. 4. 2024.)

UN GEO 2011 = Kolnik, Karmen, Otič, Marta, Cunder, Karmen, Oršič, Tomaž in Lilek, Danijel, 2011: *Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf. (Dostop: 21. 4. 2024.)

UN NEM 2016 = Kač, Liljana, Volčanšek, Susanne, Ramšak, Suzana, Holc, Nada, Emeršič, Stanka in Orešič, Herta, 2016: *Program osnovna šola. Nemščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_nemscina.pdf. (Dostop: 21. 4. 2024.)

Literatura

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Bevk, Alida, 2019: Vloga anatomije in fiziologije pri poučevanju govora. Podbevšek, Katarina in Žavbi, Nina (ur.): *Govor v pedagoški praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 199–206. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789610602804>.

Biesta, Gert, 2012: Becoming world-wise: An educational perspective on rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 44/6. 815–826. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.730285>.

Crowley, Sharon in Hawhee, Debra, 2004: *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. Third Edition. New York: Pearson Longman.

Dainville, Julie in Sans, Benoit, 2016: Teaching Rhetoric Today: Ancient Exercises for Contemporary Citizens. *Educational Research and Reviews* 11/20. 1925–1930. DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3003>.

Doherty, Jonathan, 2023: *Evidence base for positioning oracy at the heart of the school curriculum*. A report commissioned by the English-Speaking Union. London: English-Speaking Union. https://www.esu.org/wp-content/uploads/2023/11/Why-Oracy-Matters_FINAL.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Dominik, William J., 2021: Modern Assessments of Quintilian. Van Der Poel, Marc, Edwards, Michael in Murphy, James J. (ur.): *The Oxford Handbook of Quintilian*. Oxford Handbooks. Oxford: Oxford Academic. 464–504. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198713784.013.23>.

Enos, Richard Leo, 2016: Quintilian's Message, Again: His Philosophy of Education. *Advances in the History of Rhetoric* 19/2. 111–123. DOI: <https://doi.org/10.1080/15362426.2016.1182401>.

Holmes-Henderson, Arlene, Žmavc, Janja in Kaldahl, Anne-Grete, 2022: Rhetoric, oracy and citizenship: curricular innovations from Scotland, Slovenia and Norway. *Literacy* 56/3. 253–263. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12299>.

- Kock, Christian Erik J. in Villadsen, Lisa Storm, 2017: Rhetorical citizenship: studying the discursive crafting and enactment of citizenship. *Citizenship Studies* 21/5. 570–586. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621025.2017.1316360>.
- Kvintilijan, Mark Fabij, 2015: *Šola govorništva*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič&Zupančič. Prev. Matjaž Babič.
- Mercer, Neil, 2019: *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429400759>.
- Millard, Will in Menzies, Loic, 2016: *The state of speaking in our schools*. London: Voice 21. <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>. (Dostop 13. 5. 2024.)
- Petek, Tomaž, 2021: Pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka – zgled na poti do višje pismenosti vseh učencev (pedagoško-kodifikacijski vidik). *Jezik in Slovnost* 66/2–3. 37–54. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8RNQODHJ>. (Dostop 13. 5. 2024.)
- Podbevšek, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej.
- Rutar Ilc, Zora in Pavlič Škerjanc, Katja, 2010: *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutten, Kris in Soetaert, Ronald, 2013: Rhetoric, Citizenship, and Cultural Literacy. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 15/3. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2242>.
- Tivadar, Hotimir, 2015: Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in Slovnost* 60/3–4. 161–72. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8I63RCDY>. (Dostop 13. 5. 2024.)
- Wilkinson, Andrew, 1965: The concept of oracy. *English in Education* 2/A2. 3–5. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>.
- Zarefsky, David, 2014: *Rhetorical Perspectives on Argumentation. Selected Essays by David Zarefsky*. Heidelberg idr.: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05485-8>.
- Zidar Gale, Tatjana, Žagar, Igor Ž., Žmavc, Janja in Pirc, Vladimir, 2006: *Retorika: Uvod v govorniško veščino. Učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.
- Žagar, Igor, Žmavc, Janja in Domajnko, Barbara, 2018: *Učitelj kot retorik: Retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žavbi, Nina, 2019: Kako poučevati govor: izzivi sodobnega odrskega govora z vidika pravorečne norme. Podbevšek, Katarina in Žavbi, Nina (ur.): *Govor v pedagoški praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 181–188. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789610602804>.
- Žmavc, Janja, 2021a: Antična retorična perspektiva sporazumevalne zmožnosti kot potencial njenega sodobnega raziskovanja in poučevanja. *Jezik in Slovnost* 66/1. 43–56. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PD3B2EKB>. (Dostop 13. 5. 2024.)
- Žmavc, Janja, 2021b: Teaching rhetoric in primary school – towards modernization of society with classical techniques and practices. Gutvaj, Nikoleta, Stanišić, Jelena in Radović, Vera (ur.): *Problems and perspectives of contemporary education*. Beograd: Institute for Educational Research: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade; Moscow: Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia. 74–94.

Žmavc, Janja, 2024: Sistematično poučevanje govornega nastopanja pri slovenščini kot izhodišče za medpredmetno povezovanje in razvijanje raznojezične zmožnosti. Lipavac Oštir, Alja in Jazbec, Saša (ur.): *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. 303–344. DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024>.

Špela Arhar Holdt
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta in
Fakulteta za računalništvo in informatiko

DOI: 10.4312/jis.69.3.117-138
1.02

Ina Ferbežar
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

Monika Kalin Golob
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede

Simon Krek
Institut »Jožef Stefan«
Laboratorij za umetno inteligenco in
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za računalništvo in informatiko in
Filozofska fakulteta

Andreja Pavle Jurman
Gimnazija Ledina

Tadeja Rozman
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za upravo in
Filozofska fakulteta

Marko Stabej
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

NOVA SLOVENŠČINA

Pouk slovenščine v Sloveniji je bil zadnjič temeljito prenovljen v 90. letih prejšnjega stoletja. Danes se ob rastoči vlogi informacijskih tehnologij, evropski integraciji in globalizaciji ponovno pojavlja potreba po prenovi. V prispevku zato v dialogu z *Izhodišči za prenovu učnih načrtov v osnovni in srednji šoli* raziskujemo izzive in možnosti, ki jih v jezikovni pouk prinašajo nove tehnologije in spremenjene komunikacijske potrebe, pa tudi nova strokovna dognanja in spoznanja. Predstavljamo potrebo po pripravljenosti šolskega sistema na učinke generativne umetne inteligence in pomembnost odprtih učnih gradiv ter premišljenih, problemsko osnovanih digitalnih rešitev. Izpostavljamo, da je učiteljice in učitelje treba opolnomočiti za uporabo, pa tudi soustvarjanje digitalnih jezikovnih virov, orodij in teh-

nologij. Spremembe v komunikacijskih praksah, kot sta na primer večja neformalnost in anonimnost, zahtevajo novo razumevanje in pristope v poučevanju jezika, ki vključujejo razvoj stilističnega znanja in sposobnost kritične presoje. Pri tem je ključno, da v izobraževalnem sistemu predmet slovenščina presega zgolj učenje jezika, saj neposredno vpliva na uspešnost učenk in učencev pri drugih učnih predmetih ter splošno izobrazbo. Zato posebej poudarjamo tudi potrebo po temeljiti reformi izobraževanja učiteljev in učiteljic slovenščine, da bi ti v prihodnje lahko učinkoviteje uvajali in vključujoče uporabljali nove pristope k poučevanju in ocenjevanju znanja.

Ključne besede: prenova pouka slovenščine, jezikovne tehnologije, razvoj jezikovne zmožnosti, izobraževanje učiteljev in učiteljic

New Slovene

The curriculum for teaching Slovene in Slovenia, last revised in the 1990s, needs updating in light of advances in information technology, European integration, and globalization. This paper complements the national guidelines for the upcoming curriculum reform, *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni in srednji šoli*, by examining the impacts of new technologies and evolving communication needs on language education. We argue for the necessity of preparing for the implications of generative artificial intelligence and emphasize the importance of open educational resources and innovative, problem-based digital solutions. We advocate for empowering teachers to not only utilize but also participate in the creation of language resources, tools, and technologies. With shifts in communication practices, such as increased informality and anonymity, language education must adapt to include the development of stylistic skills and critical judgment capabilities. The significance of the Slovene language in education extends beyond mere language acquisition; it influences student performance across other subjects and their general knowledge. Consequently, we underscore the need for a fundamental reform in the training of Slovene language teachers to more effectively incorporate and apply new teaching and assessment methods in the future.

Keywords: Revising Slovene Language Teaching, Language Technologies, Language Proficiency Development, Teacher Education

1 Uvod

Pouk slovenščine (in deloma pojmovanje slovenščine v šolskem sistemu) je bil v Sloveniji zadnjič temeljito konceptualno in vsebinsko prenovljen pred skoraj 30 leti – kot odgovor na tedanje izzive, mdr. tudi osamosvojene Slovenije 1991 z vsemi družbenimi strukturnimi spremembami. Cilj, ki se mu je prenova tudi vsebinsko in organizacijsko prilagodila, je bil doseči boljšo sporazumevalno zmožnost med slovenskim prebivalstvom. Konceptualno je prenova temeljila na okviru t. i. neumetnostnih besedilnih vrst (in njihovem obvladovanju) – vsaj pri jezikovnem pouku, ki ga je prenova dosledno ločila od književnega pouka in mu poskušala v dejanski pedagoški praksi priskrbeti polovico ur, predvidenih za predmet slovenščina. Toda slovenska sporazumevalna, jezikovna (in siceršnja) realnost se je odtlej temeljito spremenila; po eni strani zaradi bliskovitega razvoja informacijske tehnologije in posledično digitalizacije vsebin in storitev, novih načinov in poti komuniciranja, po drugi strani pa zaradi evropske razsežnosti Slovenije in pospešene globalizacije.

Okoliščine na začetku tretjega desetletja so tako bistveno drugačne kot pred četrto stoletja. Vnaprejšnja predvidljivost jezikovnega vedenja, družbenih, sporočanj-skih in žanrskih vzorcev je bistveno manjša, kot se je zdela v 90. letih; meje med javnim in zasebnim prostorom, formalnim in neformalnim vedenjem so drugačne, v marsikaterem kontekstu bolj zabrisane; z digitalizacijo in globalno komunikacijo je zrasla vloga, uporabnost in s tem raba angleščine (tudi) v našem prostoru; posamezniki in posameznice lahko svojo jezikovno zmožnost in jezikovni repertoar za posamezne sporočanje naloge dopolnjujejo z digitalnimi jezikovnimi viri in aplikacijami; Slovenija je od osamosvojitve naprej država priseljevanja, kar se kaže v povečanju deleža prebivalstva, ki mu je slovenščina drugi jezik (z jezikovnim znanjem in potrebami na različnih stopnjah). Pri vseh jezikovnih storitvah in opravilih lahko od nedavnega resno računamo tudi na generativno umetno inteligenco.

Tudi mednarodno in slovenistično jezikoslovje se je v zadnjih treh desetletjih temeljito spremenilo. Razvoj korpusov avtentične pisne in govorne rabe jezika ter razvoj na korpusu temelječih jezikovnih podatkovnih zbirk omogoča razumevanje in opisovanje jezika v njegovi tipičnosti in raznolikosti, ki se empirično podprto oddaljuje od avtoritativnega normativnega opisa in predpisa. Večdisciplinarno področje jezikovnih tehnologij, ki se bogato razvija tudi v Sloveniji, omogoča nagel razvoj jezikovnih aplikacij, ki omogočajo najrazličnejše učinkovite jezikovne in informacijske storitve – česar pri poučevanju slovenščine v sedanjih okvirih tako rekoč ni ali je le občasen, neobvezen dodatek. Jezikoslovje se v zadnjem času tudi vse bolj posveča raziskovanju jezikovnih potreb govork in govorcev, saj na ta način lažje ponuja učinkovite jezikovnonačrtovalne in pedagoške rešitve. Digitalni svet pa ponuja tudi nove možnosti sodelovanja in vključevanja skupnosti v razvoj družbeno potrebnih in zaželenih izdelkov.

Zaradi vsega tega se zdi zdaj pravi trenutek za temeljit premislek, kakšno naj bo poučevanje slovenščine kot jezika in kot predmeta v slovenskem šolskem sistemu, da bo slovenska jezikovna skupnost vitalna tudi v nadaljnjih desetletjih in pri tem s pridom uporabljala vse, kar je in kar še bo uporabnega na voljo pri doseganju tega cilja. Premislek smo navezali na *Izhodišča za prenovno učnih načrtov v osnovni in srednji šoli* (Ahačič idr. 2022), ki jih v prispevku dopolnimo s pregledom področij, ki se jim je v novih učnih načrtih za slovenščino treba posebej in na novo posvetiti. Razprava predstavlja korak med splošnejšimi izhodišči in konkretnimi rešitvami bodočih učnih načrtov, pri čemer nekatere tematike presegajo ožji okvir pouka slovenščine (npr. umetna inteligenca, odprta gradiva, uporabniško vključevanje). Osredotočamo se zlasti na jezikovni pouk, manj na pouk književnosti, ob strani pa v tem prispevku puščamo tematiko učenk in učencev, ki pri pouku slovenščine potrebujejo dodatno podporo in prilagoditve, in pereče vprašanje večjezičnih komunikacijskih praks.

2 Kakovostna splošna izobrazba za vse

2.1 Generativna umetna inteligenca in človeška jezikovna produkcija

V Izhodiščih za prenovu učnih načrtov v osnovni in srednji šoli (Ahačič idr. 2022: 3–4) je mogoče prebrati, da

/v/ 21. stoletju prvič v zgodovini stroji ne opravljajo pretežno fizičnega dela, ampak človeku vse bolj pomagajo tudi pri intelektualnem delu na vseh področjih njegove dejavnosti (Brodnik idr. 2021). Stroji niso več zgolj orodje, zato postaja človek od njih vse bolj odvisen (Werthner idr. 2021). Zgolj veščine ali spretnosti za njihovo uporabo niso več dovolj. Posameznik potrebuje znanja o principih ustroja stroja in njegovih lastnostih, vključno s sposobnostjo kritičnega razumevanja delovanja (npr. vloge umetne inteligence, zavedanja o kibernetiki ogroženosti ipd.).

Razumevanje delovanja generativne umetne inteligence, zlasti pa novosti, ki jih prinaša na področje človeške jezikovne produkcije in posredno tudi recepcije, je eden od ključnih vidikov prenove in dopolnitve učnih načrtov za slovenščino.

Generativna umetna inteligenca (v nadaljevanju GenAI), s katero se je širša javnost seznanila predvsem ob klepetalnih vmesnikih, kot je *ChatGPT*, postaja vedno bolj integrirana v različna (tudi komunikacijska) orodja, s tem pa v proces človeške jezikovne produkcije. Programi, kot so *Grammarly*, Googlov *Smart Compose*, Microsoftov *Editor*, in vedno številnejši umetnointeligenčni dodatki ter vtičniki za priljubljena programska orodja kažejo tehnološki premik, po katerem se poleg že uveljavljenega strojnega preverjanja črkovanja in slovnice pojavlja samodejno predlaganje in generiranje jezikovnih elementov ali celotnih besedil, kar vodi v sodelovanje, soavtorstvo človeka in GenAI pri pisanju. To prinaša pozitivne učinke na človeško učinkovitost in produktivnost, zato bodo tovrstna orodja vedno zmogljivejša in bolj razširjena. Ob koristih novih tehnologij za odrasle govorce in govorke pa je treba upoštevati morebitna dolgoročna tveganja, zlasti za mlajše osebe, katerih kognitivne sposobnosti še niso v celoti razvite.

Poučevanje, kako GenAI deluje, opozarjanje, da se lahko moti (jezikovno in vsebinsko), in navajanje učencev in učenek na kritično vrednotenje rezultatov, je pomembno, vendar pri pouku slovenščine ne bo dovolj. Nova realnost, ki zahteva nove rešitve, je potencialni dolgoročni vpliv generativnih tehnologij na človekovo sposobnost obdelave in izražanja informacij skozi jezik, ki ima lahko negativne posledice za »avtonomno mišljenje in delovanje, javno in zasebno rabo uma, zmožnost kompleksnih presoj« (Ahačič idr. 2022: 3). Kritično vrednotenje rezultatov GenAI brez lastnega znanja in izkušenj ni možno, predvidevati pa je mogoče, da bo samostojne, tehnološko nepodprte jezikovne rabe v prihodnje manj. Gre torej za povratno zanko negativnega vpliva, ki jo je treba predvideti in se nanjo ustrezno pripraviti.

Razvoja jezikovnih zmožnosti ne gre več prepuščati pretežno delu v domačem okolju kot doslej, ampak ga je treba prioritarno in v največji možni meri umestiti

v čas pouka. Spremeniti je treba tudi pogled na digitalne vsebine pri pouku slovenščine. O njih ne gre več razmišljati kot o priložnostnem dodatku, motivaciji »za popestritev«, ampak je treba na nacionalni ravni strateško in aktivno razvijati digitalne rešitve, ki lahko strokovno utemeljeno podprejo ključne cilje branja, pisanja, govorjenja, poslušanja, kot tudi učiteljskega podajanja povratne informacije, usmerjanja razvoja, dolgoročnega spremljanja in evalvacije. Te rešitve je treba premišljeno vključevati v učne načrte in izobraževalni proces. Učitelje in učiteljice je treba opremiti z orodji, ki bodo podprla njihovo delo in jih časovno razbremenila, učence in učenke pa z znanji o jezikovnih virih, orodjih, tehnologijah in storitvah, ki so jim lahko pri jezikovnem delovanju v pomoč.

2.2 Digitalni jezikovni viri, tehnologije, orodja in storitve

Da bi lahko v učnih načrtih in posledično pri pouku več prostora zagotovili vlogi »jezika kot ključnega orodja za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij v 21. stoletju /in poskrbeli za/ opolnomočenje /mladih/ za delovanje v digitalni družbi« (Ahačič idr. 2022: 3–4), je treba natančno poznati novosti, ki jih digitalni svet za jezik in govorke ter govorce prinaša, obenem pa razumeti, da se področje neprestano dopolnjuje in razvija. Učeči se morajo spoznati vrste, namen in ustroj digitalnih rešitev za podporo jezikovni rabi, ki segajo od jezikovnih virov do jezikovnih tehnologij in orodij ter storitev, pri čemer ni dovolj, da spoznavajo posamezne izdelke, ampak morajo predvsem pridobiti dovolj širok pregled področja, da bi mu v bodoče znali tudi sami slediti in samostojno ter kritično uporabljati (tudi nove) digitalne rešitve.

Spoznavanja jezikovnih virov, tehnologij, orodij in storitev pri pouku slovenščine torej ne gre prepuščati iniciativnosti in interesom posameznega učitelja, učiteljice ali – na drugi strani – promocijski sposobnosti razvijalcev, razvijalk posameznega izdelka, ampak morajo biti celovito in pregledno vključena v učni načrt. Poskrbeti je treba za kvalitetna in redno posodabljana učna gradiva ter aplikativno usmerjena izobraževanja za učiteljsko skupnost. Ob spoznavanje specifičnih digitalnih rešitev je treba vključiti splošnejše razmisleke o jeziku in jezikovni rabi v digitalnem svetu, kjer bosta opismenjeni posameznik in posameznica preživela pomemben del svojega odraslega časa in v katerem bosta opravljala temeljne družbene naloge in zasebna opravila. Po drugi strani pa lahko na ta način ustvarimo možnost za dejavnosti, ki bodo še naprej vezane na analogne procese razvoja jezikovne zmožnosti in drugih kognitivnih zmožnosti.

2.3 Odprti dostop do temeljnih učnih gradiv

Tradicionalni model tržnega proizvodnje (vedno novih) učbenikov in delovnih zvezkov je neskladen z vrednotami odprte znanosti in demokratičnega dostopa do temeljnih informacij in znanj. Zamenjava plačljivih učbenikov in delovnih

zvezkov z modularnimi odprto dostopnimi učnimi gradivi omogoča učiteljicam in učiteljem, da vsebine sestavljajo, tiskajo in po potrebi vežejo, ali pa jih uporabljajo kot e-gradiva – skladno s potrebami učnega procesa. Primer dobre prakse je *OER Commons*, spletna platforma, ki ponuja brezplačna, prilagodljiva in pravno urejena odprta učna gradiva. Tudi UNESCO aktivno promovira iniciative za odprto izobraževanje, ki podpirajo vzpostavitev vključujočih, fleksibilnih in dostopnih izobraževalnih sistemov. Pri razmisleku o odprtem dostopu do temeljnih učnih gradiv za pouk slovenščine je treba upoštevati, da gre za predmetno področje, ki je ožje vezano na slovenski šolski sistem in na jezikovne vire in priročnike za slovenščino, ki v izobraževalnih sistemih drugih držav ne obstajajo.

V zadnjih desetih letih se uveljavlja načelo, da morajo biti temeljni podatki o slovenščini odprto dostopni, tudi kot računalniško berljive baze podatkov.¹ Tovrstni podatki predstavljajo osnovno digitalno infrastrukturo vsakega jezika, s predpostavko, da so dostopni tako v obliki klasičnih priročnikov kot tudi preko vmesnikov za namensko programiranje za različne spletne, mobilne in druge aplikacije. Literarna paralela temeljnemu podatkom o jeziku je predvsem *Wikivir*, kjer so pod odprtimi licencami na dostopni slovenski literarni viri, kolikor jih je bilo mogoče zbrati in javno objaviti bodisi zaradi preteka avtorskih pravic ali zaradi specifičnih dovoljenj lastnikov avtorskih pravic. Logiko digitalne odprtosti je mogoče prenesti tudi na učbenike slovenščine in druga učna gradiva za slovenski jezik, pri čemer se je treba zavedati ovir, od tehnoloških do avtorskopravnih.² Če se v okviru primerne tehnološke rešitve uveljavi kolaborativno načelo ustvarjanja vsebin, ki za uporabo zahteva odprto dostopnost rezultatov kolaborativnega avtorskega dela, podobno kot denimo v primeru *Wikipedije*, je s tem omogočen krepostni krog širjenja in nadgrajevanja gradiv.

Pri pouku slovenščine bi bilo mogoče določiti jedrne vsebine, ki se s časom manj spreminjajo (in pri katerih je variranje ubeseditve in vizualizacije, kakršno je trenutno opaziti v različnih izdajah slovenskih učbenikov lahko kontraproduktivno). Na drugi strani sta za zglede besedil, jezikovne vaje, igre in podobno gradivo aktualizacija ter raznolikost zaželeni. V digitalnem mediju lahko zagotovimo tako jedrna kot spreminjajoča se gradiva s pomočjo strojnih postopkov jezikovnega

¹ Tipičen primer tega trenda je licenca Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0), pripisana nekaterim novejšim podatkovnim bazam Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša (eSSKJ, ePravopis), predvsem pa slovarski bazi *Slovenskega pravopisa* 2001, ki je dostopna na repozitoriju CLARIN.SI. Zaželena bi bila pravzaprav še bolj odprta licenca (CC BY-SA), ki je na primer pripisana *Digitalni slovarski bazi* ter izvedenim priročnikom (*Slovar sopomenk sodobne slovenščine*, *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine*) Centra za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani, ki omogoča tudi predelave in ne prepoveduje komercialne rabe leksikalnih podatkov o slovenščini.

² Zaradi hitro spreminjajočih se tehnologij odprte dostopnosti učbenikov ni mogoče zagotoviti brez spletne platforme, ki je redno vzdrževana in trajno podprta s strani pristojnih državnih institucij, kar so med drugim pokazali pretekli državno financirani projekti, v katerih so nastale atomarne digitalne vsebine, ki so zaradi zastaranja tehnologij relativno hitro postale neuporabne. Nastajajoča platforma *eTorba*, ki jo tehnološko podpira zavod IZUM, bi lahko predstavljala zametek primerne trajne učbeniške tehnološke rešitve, podobno kot mreža ARNES že nekaj časa zagotavlja nekatere digitalne infrastrukturne rešitve za celoten šolski sistem.

procesiranja in učiteljske skupnosti. Mednarodna raziskava med učitelji in učiteljicami (tudi slovenščine) je pokazala pozitiven odnos do sodelovanja za skupno dobro, zlasti pri razvoju učnih gradiv ter urejanju jezikovnih zgledov za vaje in preizkuse znanja (Arhar Holdt idr. 2020).

2.4 Uporabniško vključevanje

Če govorimo o splošni izobrazbi, ki spodbuja »človeško solidarnost, /.../ motivacijo za vseživljenjsko učenje, pa tudi za osebni in družbeni angažma oziroma pripravljenost prispevati k boljši skupnosti in družbi«, razvoj »kritičnega razumevanja delovanja« strojnih rešitev in »opolnomočenje za delovanje v digitalni družbi« (Ahačič idr. 2022: 3–4), pri pouku slovenščine ne moremo mimo uporabniškega vključevanja v razvoj digitalne jezikovne infrastrukture. Tako učitelji in učiteljice kot učenci in učenke lahko prispevajo v uporabniških raziskavah, ki preverjajo jezikovne potrebe in želje, ocenjujejo močne in šibke točke obstoječih jezikovnih virov, orodij, tehnologij in storitev, na drugi strani pa se lahko z metodologijo množičenja in občanske znanosti vključijo v dejavno razvijanje obstoječih in novih digitalnih rešitev. Spoznavanje in razvoj tovrstne soustvarjalne vloge bi bilo treba vključiti tudi v nove učne načrte za slovenščino.

Na dejstvo, da imajo raznolike uporabniške skupine jezikovnih priročnikov tudi raznolike (informacijske, vizualizacijske itd.) potrebe, se je v našem prostoru dolgo opozarjalo predvsem zaradi slabo opredeljenega koncepta »splošnega« slovarskega uporabnika oziroma uporabnice ter manka empiričnih uporabniških raziskav (npr. v Rozman 2004; Stabej 2009; Logar 2009; Gorjanc idr. 2015; Gorjanc 2017). Prva shema, ki pregledno strukturira uporabniške skupine v povezavi z razvojem sodobnih digitalnih jezikovnih virov, se je oblikovala ob pripravi koncepta za Slovar sodobne slovenščine (Arhar Holdt 2015: 143). Shema nadgrajuje robustnejšo delitev, ki sta jo uporabila Lorentzen in Theilgaard (2012), in rabo virov za potrebe izobraževanja, s tem pa učitelje in učiteljice slovenščine kot prvega in neprvega jezika, učitelje in učiteljice drugih šolskih predmetov, kot tudi učeče se na vseh stopnjah in v vseh kontekstih izobraževanja, postavlja na mesto ključnih deležnikov razvoja digitalne jezikovne infrastrukture. Raziskave so že kmalu po pojavu digitalnih slovarjev ugotovile, da v digitalnem svetu uporabniki in uporabnice možnost vključevanja želijo in ga v določeni meri tudi pričakujejo (Müller-Spitzer 2014: 156–159). V slovenskem prostoru so razmisleki o množičenju na področju slovaropisja (Kosem idr. 2013; Fišer idr. 2015) vodili v konceptualizacijo odzivnega slovarja in konkretne primere jezikovnih virov, pri gradnji katerih lahko na premišljen način sodelujejo tudi uporabniki in uporabnice. Izpostaviti gre zlasti *Slovar sopomenk sodobne slovenščine* in *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine*, ki sta bila pozitivno ocenjena tudi med učitelji in učiteljicami slovenščine (gl. raziskavo Arhar Holdt 2020 za prvi vir in Pori idr. 2020 za drugega).

2.5 Kultivirano javno komuniciranje

V *Izhodiščih* (Ahačič idr. 2022: 3–4) je postavljena na antičnem konceptu temelječa ideja splošne izobrazbe, ki mora upoštevati ključne družbene okoliščine. Navedeno je (Ahačič idr. 2022: 4), da sta obvladovanje jezika posameznih strokovnih področij na ravni učnega jezika in zmožnost povezovanja tega znanja z značilnostmi drugih jezikov v večjezični družbi bistvena za uspešno pridobivanje in uporabo splošnega znanja na vseh področjih: pisci vloge jezika vidijo kot »ključno orodje za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij« (Ahačič idr. 2022: 4). K temu je treba dodati, da se je javno komuniciranje doobra spremenilo: s sodobno tehnologijo ga prakticira vsakdo, ob čemer vedno večja neformalnost in možnost anonimnega komentiranja povzročata mnogo sporočanjških шумov, ki z neustrezno izbiro besed v določenih položajih preraščajo iz nevljudnosti v sovražnost ter kazniva dejanja zoper čast in dobro ime. V javni prostor vstopajo osebe, nevarne javnega komuniciranja, z omejenim besednim zakladom, s prepričanjem, da je v imenu svobode govora dopustno zapisati/izreči vse; ostro kritiko zamenjujejo žalitve, nizki stil postaja manira komuniciranja ob izmenjavi nasprotujočih si mnenj; kratka sporočila (npr. družbeno omrežje X) so predmet sodnih obravnav in pozivov nevladnih organizacij proti sovražnemu komuniciranju.

V tako spremenjenih razmerah je treba pri pouku jezika preseči zvrstno obravnavo posameznih področij in žanrov, temveč sprva predvsem usvojiti osnovno stilistično znanje, saj seže čez posamezne danes izrazito spreminjajoče se ter hibridne zvrsti in podzvrsti. Osnovno stilistično znanje še posebej potrebujemo za ozaveščanje možnosti izbire med jezikovnimi sredstvi, upoštevajoč učinke, ki jih posamezna izbira povzroči: vzgajanje, da javna beseda v nizkem stilu vulgarizira javni prostor in krepi sovražnost v družbi, je glede na raziskave (Korošec idr. 2002; Červ in Kalin Golob 2012; Logar idr. 2020; Pirnat in Motl 2019; Kalin Golob 2023) nujno na vseh stopnjah izobraževanja. S svojo pogostostjo tak stil normalizira javni prostor: s pogosto rabo jezikovna sredstva izgubijo svojo stilno opaznost in postanejo običajna. Toleranca do tovrstnega izražanja se potemtakem s frekvenco rabe večja. Tu lahko stilistika kot del šolske vzgoje na vseh stopnjah pripomore h kulturi javne besede. Sokratova dialogika kot ena od predhodnic stilistike pa lahko v dobi algoritmov preseže strah, kako sploh še učiti jezik in dosegati razvoj besednega zaklada. Z učenjem argumentiranega in kvalificiranega razpravljanja je treba preseči faktografsko izobraževanje in usvojiti kultivirano javno komuniciranje.

Za Aristotela (v Hamilton 2014: 64) je bila retorika »sposobnost opazovanja v danem primeru razpoložljivih sredstev prepričevanja«. Vaje iz govornišstva so obsegale učinkovito sporočanje v vseh žanrih in besedilih. Kot navaja Fahnestock (v Hamilton 2014: 65), je bilo v antiki obvladovanje ustreznih izbir za posamezne okoliščine, torej razumevanje stila pomembno od šolskih let do aktivnega življenja v odrasli dobi, saj so v retorični tradiciji nasveti o stilu gradili na obvladovanju

jezikovnih osnov in so študente pripravljali na življenje aktivnih državljanov.³ Tovrstna aktualizirana stilistična izobrazba bi prispevala k ciljem, zapisanim v *Izhodiščih* (Ahačič idr. 2022: 4):

oblikovanje samostojnih, radovednih, ustvarjalnih, razmišljajočih, sodelovalnih, kritičnih, etičnih in odgovornih posameznikov, ki se opirajo na kakovostno znanje in socialne ter druge spretnosti, vrednote, stališča ipd., pridobljene v vzgojno-izobraževalnem procesu.

3 Kakovostno znanje in aktivno učenje⁴

Predmet slovenščina sodi med »ključne splošnoizobraževalne predmete«, saj »z usposabljanjem učencev in učenk za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku /.../ pomembno vpliva tudi na njihovo uspešnost pri drugih predmetih« (UN OŠ 2018: 4) ter razvija »socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (UN OŠ 2018: 6, podobno tudi v UN GIM 2008: 5). Pri snovanju prenove jezikovnega pouka zato ne gre podcenjevati pomembnosti usvajanja jezikovnih vsebin tudi v kontekstu razvoja splošnoizobraževalnega znanja, npr. splošne razgledanosti, zmožnosti identifikacije problemov in izzivov, postavljanja vprašanj, pridobivanja in miselnega procesiranja podatkov ter njihovega razumevanja, vrednotenja, interpretiranja in uporabe (Ahačič idr. 2022: 4), načel aktivnega učenja, ki omogoča usvajanje znanja na višjih taksonomskih ravneh (Ahačič idr. 2022: 5), ter premišljenega povezovanja s poukom književnosti in drugimi predmeti.

Na splošni maturi iz slovenščine, pri kateri dijakinje in dijaki dokazujejo prav opisana znanja, se povprečne ocene zadnja leta gibljejo med 3,2 in 3,5,⁵ zato je v letnih poročilih maturitetne komisije za slovenščino izražena skrb, da je »s/porazumevalna zmožnost kandidatov pri slovenskem jeziku še vedno prenizka« (gl. npr. Splošna matura 2023: 43), primerjava med leti kaže, da se trend slabša,⁶ slovenščina pa je s tako nizko povprečno oceno najtežji predmet na splošni maturi. Tudi pri slovenščini na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) je

³ Učni načrti so na primer pokrivali pet retoričnih kanonov, od katerih sta se vse do danes v stilistiki ohranili invencija (kako tvoriti argumente) in elokucija (torej stil: razumevanje, kaj, kdaj in kako izbrati iz jezika). Retorika je zavzemala častno mesto v formalni izobrazbi dveh tisočletij in pol. Isto znanje se je predajalo od 80 generacij učiteljev na 80 generacij učencev (Sperber in Wilson v Hamilton 2014: 66).

⁴ Poglavje se navezuje na podpoglavji 2.2 in 2.3 *Izhodišč* (Ahačič idr. 2022).

⁵ Tu naj poudarimo, da je bila leta 2023 meja za oceno *dobro* postavljena pri 59 % (Letno poročilo, Splošna matura 2023: 128; gl. tudi Krapš Vodopivec 2018: 365).

⁶ Podatki za poklicno maturo za leto 2023 v času pisanja prispevka še niso na voljo. Leta 2022 so bili dosežki pri slovenščini nekoliko boljši kot na splošni maturi, dijakinje in dijaki so dosegli povprečno oceno 4, meja za oceno *dobro* je bila postavljena pri 62 % (Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2022: 47, 64).

povprečni dosežek že nekaj časa le med 45 in 55 odstotnimi točkami.⁷ Učenci in učenke po celotni šolski vertikali slabše rešujejo naloge višjih taksonomskih ravni in manj poznane naloge, težave jim dela še predvsem jezikovna pravilnost, in to tako pri nalogah, ki preverjajo eksplicitno poznavanje in uporabo jezikovnih pravil, kot pri pisanju (gl. letna poročila predmetnih komisij za slovenščino na strani Državnega izpitnega centra, RIC). Tudi raziskave PISA za Slovenijo ugotavljajo (pospešen) negativni trend pri vseh treh vrstah pismenosti, še posebej so zaznali velik upad bralne pismenosti (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023: 65). Posebno skrb zbujajo ugotovitve, da imajo dijakinje in dijaki primerljive dosežke s povprečjem držav OECD le pri nižjih ravneh bralne pismenosti (prve tri), na treh višjih ravneh pa so precej pod povprečjem (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023: 47–49), kar potrjuje ugotovitvam o zunanjih preverjanjih znanja pri nas. Na dnu lestvice držav OECD se je Slovenija znašla tudi v zadnji raziskavi o besedilnih spretnostih odraslih PIAAC (Javrh 2018: 15).

Zdi se sicer, da gre pri upadanju besedilnih zmožnosti za splošne trende, ki so posledica sporazumevalnih praks ob tehnoloških spremembah, pa vendar gre skrb zbujajoče rezultate povezati tudi s poukom slovenščine. Ta naj bi bil v splošnem namenjen razvijanju zmožnosti sporazumevanja v slovenščini (gl. splošne cilje v učnih načrtih), torej tudi bralne oziroma besedilne pismenosti. Čeprav so se pri odraslih pokazale razlike pri obvladovanju spretnosti v povezavi s starostjo (Javrh 2018: 15), pa se sprašujemo, ali poučevanje slovenščine, kot ga večinoma poznamo, še ustreza zahtevam hitro spreminjajočega se sveta ali pa bi ga kazalo zasnovati drugače in ga od jezikoslovnega/besedilnega opisovanja in predpisovanja bolj usmeriti k sporazumevalnim dejavnostim, pri tem pa se nasloniti tudi na spoznanja o učinkovitem poučevanju tujih jezikov.⁸ Poučevanje in preverjanje znanja tujih jezikov je namreč že vsaj od leta 2001, ko je Svet Evrope objavil dokument *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO; slovenska različica je izšla leta 2011),⁹ zasnovano kompetenčno: govorce in govorke obravnava kot družbene agense in njihovo (jezikovno) delovanje na različnih področjih.¹⁰

Na deklarativni ravni se sicer tudi pri slovenščini kot prvem jeziku razvijajo zmožnosti/kompetence,¹¹ a bi v opredelitvah učnih ciljev kazalo bolj poudariti uspešnost tega procesa, in to v smislu njegove stopenjskosti, ne pa zgolj glede na to, ali učenka, učenec cilj dosega ali ne. Na primer: *podrobno zna* interpretirati

⁷ Kadar so dosežki na izpitih zelo slabi, njihove razvijalke in razvijalci pod vprašaj postavimo tudi svojo testno metodo.

⁸ Podatki kažejo, da so pri zunanjih preverjanjih znanja, torej na maturah in pri NPZ-jih, učenke in učenci pri tujih jezikih precej uspešnejši (gl. letna poročila na spletni strani RIC).

⁹ Leta 2020 je izšel tudi obsežen Dodatek k SEJU (slovenska različica leta 2023). V slovenščini imamo že od leta 2004 še en dokument, *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004), ki je zasnovan na t. i. komunikacijskem pristopu in jezikovno zmožnost opisuje z vidika jezikovnih funkcij.

¹⁰ O sporazumevalni zmožnosti kot ključni kompetenci in izzivih poučevanja slovenščine gl. Ivšek 2018.

¹¹ Cilji so npr. opredeljeni takole: »učenec oz. učenka ima razvito zmožnost poslušanja neumetnostnih besedil« (UN OŠ 2018: 48).

literarno besedilo in orisati svojo interpretacijo lika; v *glavnih točkah zna* interpretirati literarno besedilo in like v njem; *preprosto zna* interpretirati Poleg tega, *kaj* (zna, zmore), torej tudi *kako*. Obstoječi učni načrti tovrstne stopenjskosti ne predvidevajo.

Kompetenčni pristop v praksi pomeni uvedbo t. i. (jezikovnih) opravil in dejavnosti, ki jih od ljudi zahtevajo sporazumevalne situacije, v katerih se znajdejo. Opravila so »niz smiselnih ukrepov z jasno opredeljenim ciljem in s specifičnim rezultatom«, njihova izvedba zahteva strateško aktivacijo določenih zmožnosti (SEJO 2011: 181), so torej nekakšne uporabne naloge. Pri jezikovnem pouku opravila v veliki meri vključujejo jezikovne dejavnosti, kot so na primer pisanje poročil, sodelovanje v razpravi, nastopanje pred občinstvom, odgovarjanje na e-sporočila ipd., in se lahko izvajajo znotraj določenih kontekstov, t. i. scenarijev.¹² S takšnimi akcijskimi pristopi, pri katerih so učeči se aktivno vključeni v smiselno, četudi simulirano sporazumevanje, bi se pri učenkah in učencih lažje vzbudil občutek, da se pri jezikovnem pouku slovenščine naučijo nekaj novega in uporabnega. Gre torej za učenje jezika z uporabo za uporabo (prim. Van den Braden 2006), ki omogoča neposredni prenos pridobljenih zmožnosti v realne sporazumevalne situacije, kar ima za učenke in učence smisel in povečuje motivacijo za učenje. Pouk slovenščine je sicer že leta zasnovan besedilno, vendar se produkcija neumetnostnih besedil preveč osredotoča na zmožnost ustreznega tvorjenja različnih besedilnih vrst, pri čemer se vrednotenje ustreznosti meri po stopnji upoštevanja idealiziranih (normativnih) učbeniških vzorcev, kar je s stališča doseganja cilja prožne jezikovne zmožnosti premalo učinkovito (Krapš Vodopivec 2020: 144–147). Uvedba jezikovnih opravil pa bi pomenila premik k pisanju besedil z določenim namenom v določenih okoliščinah, kar bi omogočalo, da se različne jezikovne, oblikovne, besedilne, stilistične izbire (pa tudi odmike od norme) presoja glede na predvidene učinke, ki jih dosegajo pri naslovnih, in oceno o uspešnosti sporazumevanja, ki je v veliki meri povezana z razumljivostjo in sprejemljivostjo besedil.

V tem kontekstu bi veljalo razmisliti o razbremenitvi učnih načrtov, ki bi take spremembe pouka omogočala. Smiselno se zdi črtanje vsebin, ki se na enak način (ali le z določenimi dopolnitvami, razširitvami) obravnavajo v osnovni šoli (tudi večkrat v različnih razredih) in potem znova v srednji šoli; ponavljanje številnih učnih tem deluje podcenjujoče, šolajoči se mladini ne predstavlja izziva in pomeni izgubo časa, nekatere analize pa kažejo, da takšna obravnava jezikovnih vsebin niti ne daje ustreznih rezultatov (npr. Krapš Vodopivec 2018).

¹² Pri scenariju gre za poseben didaktični pristop, ki vključuje vrsto namišljenih aktivnosti v izbrani situaciji, ki je za udeleženca izobraževanja realistična, in je povezan z igro vlog. Cilj je »potopitev« v situacijo, v kateri se bo posameznik najverjetneje znašel tudi v resničnem življenju, zato mora biti čim bolj podobna realni (Kiefer 2018: 469). V njej se simulirajo za konkretno situacijo tipična jezikovna opravila. Scenarij je sestavljen iz niza povezanih dejavnosti in ga sestavlja več jezikovnih opravil (npr. organizacija izleta prek turistične agencije: zbiranje ponudb, izbira najustreznejše z usklajevanjem pričakovanih potujočih, pogajanje o ceni z agencijo itd.). Ta pristop je primeren za vse vrste jezikovnega izobraževanja, v tujini pa ga posebej promovirajo v poklicnem izobraževanju, saj se tako razvijajo poklicne jezikovne zmožnosti za konkretna delovna mesta.

Opisovati jezik se zdi sicer bolj oprijemljivo, pa tudi lažje kot nenehno ustvarjati priložnosti z ustreznimi avtentičnimi konteksti za jezikovna opravila. Za to, da bi lahko določili, katera jezikovna opravila in dejavnosti je smiselno vključiti v jezikovni pouk, bi namreč morali upoštevati tudi uporabniško izkušnjo in ugotoviti, kaj vse na različnih področjih družbenega delovanja kot odrasli počnemo oziroma moramo opraviti v slovenščini. Za ta namen bi bilo torej treba pripraviti obširno analizo sporazumevalnih praks in potreb odraslih uporabnic in uporabnikov slovenščine in učne načrte za slovenščino zasnovati tudi upoštevaje dejanske sporazumevalne prakse (od spodaj navzgor), ne pa izhajati iz tradicije in se opirati zgolj na (pogosto ideološko utemeljena) pričakovanja tistih, ki odločajo in izobražujejo (torej od zgoraj navzdol) (Ferbežar 2016: 494–495, Ferbežar 2018: 76).

Prav scenariji in jezikovna opravila znotraj njih ponujajo dobre priložnosti za realno sporazumevanje in za delo v manjših skupinah – v katerih lahko, mimogrede, udeleženi dejavno, a samostojno odkrivajo tudi jezikovne posebnosti in zakonitosti, tudi z uporabo digitalnih orodij in virov – predvsem pa za (sistematično) interdisciplinarno delo.¹³

Kljub načelnim usmeritvam učnih načrtov za slovenščino v medpredmetno povezovanje pa je takšen način poučevanja v praksi še vedno prej izjema kot pravilo (prim. Pori in Arhar Holdt 2023; tudi Trobevšek 2009), saj zahteva ne samo čas in dodatni angažma učiteljske skupnosti, temveč predvsem tudi ozaveščenost učiteljev in učiteljic nejezikovnih predmetov, da se koncepti, dosežki, spoznanja znanosti in strok posredujejo v jeziku in da tako tudi oni sami pomembno prispevajo k razvoju sporazumevalne zmožnosti učenk in učencev (gl. tudi Ivšek 2018: 37). Vsaj za srednje šole se zato zdi smiselno proučiti možnosti pogostejšega sistematičnega povezovanja pouka slovenščine z drugimi predmeti pri pisanju kompleksnejših (poljudnostrokovnih) besedil (npr. esejev, esejskih odgovorov, seminarskih nalog) o temah, ki se obravnavajo pri drugih (predvsem nejezikovnih) predmetih. S tem bi utrjevali tipične besedilne postopke za pisanje (netipskih) neumetnostnih besedil, aktivneje usvajali za nelerarna besedila tipično besedišče in skladenjske strukture, ozaveščali pomen jasnega in razumljivega pisanja ter vlogo, ki jo pri tem imajo ustrezne jezikovne izbire. S tem bi jezikovni pouk lahko bolj približali avtentičnim izvenšolskim izkušnjam, ozaveščali, da jezik ni pomemben le pri pouku slovenščine, jezikovni pouk pa osmislili tudi s stališča rabe pri študiju in v poklicnem življenju (prim. Bešlič 2023; Krapš Vodopivec 2018). Zdi se, da bi na tak način dijake in dijakinje lahko tudi bolje pripravili na (pol)strokovno pisanje na univerzitetni ravni (prim. Kalin Golob idr. 2023) in za aktivno državljanstvo v demokratični družbi (prim. Rozman idr. 2018).

¹³ Na primer: izvedba skupinske raziskovalne naloge ali projekta pri katerem od predmetov z vsemi fazami, od zasnove projekta, iskanja virov, njihove selekcije in povzemanja relevantnih informacij, do končnega izdelka (poročila, posterja, esejskega zapisa, okrogle mize, podkasta, razstave ...), povezanega s temo.

Posebno jezikovno (in siceršnjo) občutljivost¹⁴ vseh izobraževalcev pa bo zahtevalo še eno dejstvo: sodobne družbe zaradi nenehnih migracij ljudi postajajo vse bolj jezikovno in kulturno pluralne, raznojezičnost in raznokulturnost posameznikov in posameznice postajata pravilo. To vse, tako učitelje in učiteljice kot učence in učenke, postavlja pred nove izzive in zahteva opremljenost za ravnanje ob »trkih« različnih kultur, vrednot, identitet. Uveljavljenih oznak, kot so nematerni govorec, drugi jezik, govorci drugega jezika, se kot spornih strokovna literatura že vsaj desetletje izogiba (O'Rourke idr. 2014), uveljavljajo se splošnejše, ki v luči družbene pravičnosti govorcev in govork ne ločujejo na takšen način. Čeprav je za vse učenke in učence, vključene v slovenski izobraževalni sistem, slovenščina ciljni jezik, pa imajo te skupine novih uporabnic in uporabnikov specifične učne cilje in zahtevajo drugačne pristope, ki so opredeljeni v posebnih učnih načrtih.¹⁵

Drugačni pristopi k poučevanju pa bi zahtevali tudi prilagoditev sistema za sprotno ugotavljanje oziroma spremljanje napredka učenk in učencev ter razvoj čim bolj individualiziranih pristopov za prepoznavanje njihovih kompetenc oziroma potenciala za razvoj. Kompetenčni pristopi zahtevajo več opazovanja in manj preverjanja in ocenjevanja znanja, več formativnega spremljanja z (individualizirano) povratno informacijo, uporabno za učenko in učenca, in manj številčnega (sumativnega) ocenjevanja, ki se pogosto osredotoča na penalizacijo (napak in neznanja) in je manj usmerjeno v dejanski napredek oziroma njegovo afirmacijo.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli za predmete s po tremi urami na teden predvideva najmanj šest številčnih ocen na leto (podobno velja za srednješolsko izobraževanje).¹⁶ Ocenjevanje torej zavzema velik delež poklicnega udejstvovanja učiteljic in učiteljev slovenščine, a takšen način vrednotenja na razvoj sporazumevalne jezikovne zmožnosti nima pozitivnega učinka, prej nasprotno (zagotovo pa zbiranje ocen pri učenkah in učencih spodbuja individualnost in tekmovalnost, kar pa ni težava zgolj pouka slovenščine).

Pouk slovenščine se pri nas torej močno podreja takšnemu in drugačnemu preverjanju znanja. S tem se odgovornost, kako uspešno bo neko znanje doseženo (in ali bo sploh doseženo), v veliki meri prepušča učiteljicam in učiteljem. Ob zbiranju ocen je srednješolski pouk močno osredotočen tudi na pripravo na maturo (Krapš Vodopivec 2018), to pa lahko po novem pričakujemo tudi pri nacionalnem

¹⁴ Jezikovno občutljivo poučevanje (angl. *language-sensitive teacher education*) je tudi v programu Evropskega centra za moderne jezike 2020–2023 (povezava: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Languagesensitiveachereeducation/tabid/5529/language/en-GB/Default.aspx>, dostop 2. 7. 2024). To se ne nanaša zgolj na komunikacijo v večjezičnih kontekstih, temveč tudi na druge vidike, npr. poenostavljanje jezika za potrebe pojasnjevanja konceptov ipd. Za pristope v večjezičnih razredih je uporabno orodje tudi *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam* (ROPP 2017).

¹⁵ Učni načrti za priseljene otroke in mladostnike so bili razviti za celotno šolsko vertikalno. Povezava: <https://centerslo.si/za-otroke/ucni-nacrti/>, dostop 2. 7. 2024.

¹⁶ Za osnovnošolsko izobraževanje velja enoten pravilnik (Ur. l. RS, 52/2013), srednje šole pa imajo interne pravilnike. Za potrebe tega zapisa smo jih naključno pregledali le nekaj.

preverjanju znanja (NPZ). Zadnja novela *Zakona o osnovni šoli*¹⁷ namreč preizkusom na NPZ daje večjo težo. Ker imajo zunanji preizkusi pri nas tako močan povratni učinek na pouk slovenščine – to pomeni, da se poučuje in uči bolj za konkretni izpit kot za uporabo v realnem življenju – bi ta učinek kazalo pozitivno izkoristiti in se morda pouka slovenščine lotiti v obratni smeri: najprej spremeniti maturitetne preizkuse in preizkuse na NPZ ter jih zasnovati upoštevaje sodobna spoznanja in pristope (npr. uvedba kompetenčnih pristopov s poudarkom na jezikovnih funkcijah in opravilih, tudi z uporabo digitalnih orodij). Obstoječa zasnova preizkusov iz slovenščine z razčlenbo (enega samega) neumetnostnega besedila in velikim poudarkom na poznavanju pravil, ki jih učenci in učenke ne znajo ustrezno aplicirati (Krapš Vodopivec 2018, Krapš Vodopivec 2019), ter s pisanjem zgolj vodene literature esaja že dolgo ne ustreza več sporazumevalnim potrebam sodobnih družb,¹⁸ ki potrebujejo ustvarjalne in kritične posameznike in posameznice, zmožne odgovornega medsebojnega sodelovanja. Znanja po eni strani s tehnološkimi rešitvami postajajo zlahka dostopna, po drugi pa tako kompleksna, da zahtevajo skupno reševanje problemov. Zato bi bilo treba del pouka tudi pri slovenščini izvajati v manjših skupinah (gl. tudi op. 10).

Vse zapisano sicer podpirajo tudi učni načrti za slovenščino. A zgolj deklarativno: učni načrti so preobsežni, uspeh na maturi in pri NPZ, ki na njih temeljita, pa preveč pomemben, da bi bilo dopuščeno bistveno odstopanje od njih. Kljub temu se mnogi učitelji in učiteljice ne želijo (več) uklanjati zahtevam učnih načrtov in vsaj deloma prilagajajo svoj pouk tudi dejanskim sporazumevalnim potrebam (Trobevšek 2009; Krapš Vodopivec 2018; gl. tudi prispevke učiteljev in učiteljic na konferencah EDUvision (Orel in Jurjevčič 2018) in PROP (Pori in Arhar Holdt 2023)). Vendar pa sodobni pristopi ne morejo in ne smejo biti zgolj naključna izbira posameznih ozaveščenih oseb.

Sodobni jezikovni pouk torej stremi k čim večji aktivaciji učenk in učencev, spodbuja njihovo samostojnost in s tem odgovornost za uspeh pri učenju prenaša nanje. To pomeni tudi odgovornost za spremljanje lastnega napredka. Učinkovit način samoevalvacije tujih jezikov so z opisovanjem temeljnih sporazumevalnih dejavnosti (branja, poslušanja, tvorjenja) pomenili že evropski jezikovni listovniki.¹⁹ Že omenjena dokumenta SEJO (2011) in njegov Dodatek (2023) pa poleg različnih

¹⁷ Novela je bila v Državnem zboru RS sprejeta 22. 2. 2024 in v času pisanja tega prispevka v Uradnem listu še ni bila objavljena. Povezava: <https://www.gov.si/novice/2024-02-22-drzavni-zbor-republike-slovenije-sprejel-novelo-zakona-o-osnovni-soli>, dostop 23. 2. 2024.

¹⁸ Ob tem morda ne tako zanemarljivo dejstvo: Raziskave, kot sta PISA in PIAAC, so zasnovane prav na kompetenčnih pristopih. Preizkusi vključujejo izrazito uporabne naloge, takšne, kot jih ljudje izvajamo v realnem življenju in pri katerih se upoštevajo spoznanja o procesih branja in različnih ravneh razumevanja besedil. Nizki dosežki pri teh raziskavah in doseganje le nižjih ravni bralne oziroma besedilne pismenosti so zato lahko tudi posledica dejstva, da takih nalog govorci in govorke slovenščine enostavno niso vajeni in jih posledično tudi slabše rešujejo.

¹⁹ Evropski jezikovni listovniki so na voljo za različna starostna obdobja in so zbrani na spletni strani projekta Jeziki štejejo. Povezava: <https://jeziki-stejejo.si/projekt-evropski-jezikovni-listovnik/>, dostop 2. 7. 2024.

vidikov sporazumevalne zmožnosti (jezikovne, sociolingvistične, pragmatične) prinašata opisnike jezikovne zmožnosti tudi pri številnih dejavnostih, nujnih za učinkovito sporazumevanje v različnih okoliščinah. Naj tu poleg (tradicionalnih) dejavnosti sprejemanja in tvorjenja posebej izpostavimo posredovalne dejavnosti, ki so v vse bolj raznolikih sodobnih družbah nepogrešljive, na primer posredovanje besedila (pojasnjevanje podatkov, pisanje zapiskov), posredovanje konceptov, posredovanje pri sporazumevanju, ter strategije za njihovo uresničevanje (npr. prilagajanje jezika, kleščanje ali širjenje besedila), če jih omenimo le nekaj.²⁰ Opisniki SEJA bi bili z nekaterimi prilagoditvami zelo uporabni tudi pri slovenščini kot prvem jeziku. Podrobneje jih omenjamo zato, ker so lahko zelo uporabna in učinkovita povratna informacija, ki jo učiteljica, učitelj posredujeja učenki in učencu (poleg možnosti za samoevalvacijo). Marsikaj je na načelni ravni že vključeno v učne načrte za slovenščino, a se v praksi ne uresničuje, SEJO pa ponuja nekatere konkretne rešitve, ki bi bile lahko razmeroma hitro prenosljive vanjo. Dejstvo pa je, da zapisano terja spremembe v izobraževalnem sistemu in drugačno vlogo učiteljic in učiteljev, pa tudi njihovo ustrezno usposobljenost.

4 Izobraževanje učiteljic in učiteljev

Spremembe v poučevanju, učenju in ocenjevanju znanja, kot jih za slovenščino predlagamo v tem zapisu, bi zahtevale tudi korenite spremembe v izobraževanju učiteljev in učiteljic. O pristopih, ki jih učinkovito uporabljajo tuji jeziki in bi bili ob ustreznih prilagoditvah zlahka prenosljivi tudi na slovenščino kot prvi jezik, večina bodočih učiteljev in učiteljic slovenščine med študijem ne izve veliko. Glede na to, da velik delež svojega poklicnega časa učitelji in učiteljice namenjajo preverjanju znanja in ocenjevanju,²¹ bi pričakovali tudi, da se bodo pri študiju intenzivno posvečali prav razvoju kompetenc na tem področju. Ob tem ostaja odprto, ali je pri tem dovolj časa, da se bodoči učitelji in učiteljice seznajajo s postopki razvijanja jezikovnih preizkusov za različne namene (kako na primer pripraviti diagnostični preizkus), ali se usposobijo za analizo preizkusov z vidika veljavnosti, objektivnosti, zanesljivosti in občutljivosti ter za uporabo njihovih rezultatov. Morda se seznajajo z različnimi tipi vprašanj oziroma nalog, toda ali se naučijo tudi, kako jih oblikovati na različnih taksonomskih ravneh, da bodo veljavni, zanesljivi ter da bodo ločili med posamezniki? Kako uzavešene so težave pri preverjanju znanja, npr. pritiski glede visokih ocen, ki lahko vplivajo na obnašanje tako učiteljev in učiteljic kot učencev in učenk? In nadalje, koliko se bodoče

²⁰ Dodatek k SEJU (2023) prinaša več kot sto lestvic z ustreznimi opisniki.

²¹ Učiteljice in učitelji, ki se udeležujejo seminarjev na temo jezikovnega testiranja (v okviru programa Katis in drugih izobraževanj), poročajo, da za to porabijo približno polovico svojega poklicnega časa, znanj o tem pa pri študiju dobijo izredno malo. Gre za naključno pridobljena stališča učiteljic in učiteljev (bi pa to vsekakor kazalo resneje raziskati), za katera se zdi, da precej dobro odlikavajo realnost: slovenščina je predmet z več kot tremi urami na teden, torej morajo glede na pravilnike o ocenjevanju vsakemu učencu dodeliti vsaj šest (številčnih) ocen na leto. Pri povprečnem številu 25 učencev oziroma učenk na razred to pomeni 150 ocen letno v enem razredu. Ob predpostavki, da učijo po pet razredov, to na leto pomeni kar 750 ocen, ki naj bi jih morali tudi utemeljiti.

učiteljice in učitelji poučijo o alternativnih metodah preverjanja znanja (jezikovne mape oziroma listovniki, samoevalvacija, vrstniška evalvacija) in predvsem o povratni informaciji: komu, kdaj, kakšno povratno informacijo podati in kako jo podati, da jo bosta učenka in učenec lahko uporabila in bo imela pozitivni učinek, ki bo spodbujal nadaljnje učenje.²²

Tudi po končanem študiju bi morali učitelji in učiteljice sistematično nadgrajevati svoje kompetence in slediti razvoju stroke. Zdaj je njihovo izobraževanje preveč prepuščeno različnim dejavnikom: lastni želji po izpopolnjevanju, naklonjenosti zaposlovalca, ki mora tako ali drugače te odločitve podpreti, želji in potrebi po napredovanju itd. Uvedba obvezne vključitve v izobraževanja bi bržkone pomenila prisilo, zato se zdi boljša možnost vzpostavitev močne podporne (strokovne in tehnične) skupine za učiteljice in učitelje, ki bi jim bila v pomoč pri sestavljanju priprav in gradiv, da bi bilo delo s »končnimi uporabniki« – učenci in učenkami, dijakinjami in dijaki – čim bolj poenoteno in učinkovito.

5 O pouku književnosti

Četudi prispevek obravnava predvsem jezikovni pouk, ne moremo mimo dejstva, da znanje jezika bistveno prispeva tudi k uresničevanju ciljev pouka književnosti na vseh ravneh splošnega in strokovnega izobraževanja. Gimnazijski program zagotovo seže pri postavitvi ciljev najgloblje od vseh, zato se skuša sklepní razmislek osredotočiti nanj, je pa prenosljiv na vse ostale ravni. Ne gre spregledati, da je v strokovni in širši javnosti pisanje maturitetnega eseja precej izpostavljena tema. Gimnazijski učni načrti in izpitni katalog določata cilje podobno. Predmetni izpitni katalog npr. navaja, da so to

zmožnost razpravljanja o književnosti, tj. problemskega in raziskovalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v književni, kulturni in širši družbeni kontekst; zmožnost interpretacije književnih besedil, in sicer tako, da /kandidat oziroma kandidatka, op. a./ izraža svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedil; zmožnost tvorjenja koherentnega, razumljivega in jezikovno pravilnega besedila ter ustreznega strokovnega poimenovanja književnih pojavov« (PIK 2022: 6).

Brez razvitih jezikovnih kompetenc je nemogoče seči v globlje ravni literature, nista torej mogoča avtonomna interpretacija in kritični razmislek o prebranem. Svoje zmožnosti dijaki in dijakinje pri pouku ter končno kandidati in kandidatke na maturi izkazujejo tudi s pisanjem razlagalnega ali razpravljalnega eseja, ki ima polovični delež pri končni oceni končnega izpita. Premiki v oblikovanju esejskih navodil in meril za njegovo ocenjevanje kažejo, da se vse bolj poudarja

²² Učitelji in učiteljice na izobraževalnih seminarjih poročajo o velikem primanjkljaju na tem področju; velja za vse, ne le za slovenist(k)e. Zato bi kazalo sistematično preveriti, kakšne so dejansko njihove potrebe na tem področju. Primanjkljaji v »testni pismenosti« pa niso specifika slovenskega izobraževalnega sistema, o tem poročajo tudi v tuji strokovni literaturi (gl. Fulcher 2012).

problemski pristop (Saksida 2023), ta pa od kandidata oziroma kandidatke nujno zahteva tudi višji izrazni nivo, saj mora dosti bolj samostojno oblikovati koherentno besedilo, temelječe na jasno izraženih stališčih, ki so ustrezno in prepričljivo argumentirana. Ali rečeno drugače, manj je prostora za predvidljivost in posledično reprodukcijo.²³

K vsemu prej navedenemu bi zagotovo prispeval tudi drugačen pristop k obravnavi literature v šolah. V slovenski šolski praksi sta kljub odprtosti učnih načrtov, ki učiteljem in učiteljicam omogočajo bolj individualen pristop k doseganju ciljev (tudi zaradi velikega obsega učnih tem), v veljavi precej strogo ločevanje med poukom jezika in književnosti, in če sledimo priporočilom učnega načrta, tudi sorazmerna porazdelitev ur v šolskem letu za posamezno področje (UN GIM 2008). To ločevanje je vidno tudi na rezultatski ravni. Izkušnje kažejo, da se sistemsko jezikovno znanje manj uspešno prenaša na pisne sestavke, ki jih tvorijo učeči se, kar v veliki meri vključuje tudi razmišljanja o prebranih literarnih besedilih (Krapš Vodopivec 2019).

K uspešnejšemu približevanju ciljem pouka slovenščine bi pripomogel tudi problemski oziroma tematski pristop k obravnavi literarnih del, ki pa po večini v srednješolskem izobraževanju sledi literarnozgodovinski obravnavi. Čeravno učni načrt dopušča (UN GIM 2008: 43), se za problemski pristop odloča malo učiteljev in učiteljic. Razlogov je več, a velik nabor obveznih besedil je gotovo največja ovira pri odločanju za druge možnosti. Z občutnim krčenjem obsega obveznih del za obravnavo bi zato to lahko spodbudili, hkrati pa bi dosegli intenzivnejšo, celovito in kvalitetnejšo obravnavo literature, tj. poglobitev v probleme, vzporejanje s sodobnim bivanjem mladostnikov in mladostnic oz. refleksijo o samem sebi in svetu (Izjava DPK SM 2023). In tu se pouk lahko končno približa pomembnemu cilju sodobnega izobraževanja, ki je, poleg kakovostnega znanja, poglobljeno razumevanje človekovega delovanja v vse kompleksnejšem svetu, kar pomembno prispeva tudi k posameznikovemu duševnemu zdravju. Šola lahko tako vsaj skuša odreagirati na v vseh pogledih hitro razvijajoči se svet.

6 Sklep

S pomočjo prispevka je mogoče oblikovati konkretne ubeseditve za učne načrte, npr. cilje za razumevanje vpliva GenAI na jezikovno produkcijo, utrjevanje aktivne vloge pri razvoju digitalne jezikovne infrastrukture in odprto dostopnih učnih gradiv, usvajanje stilističnega znanja o jezikovnih izbira in njihovih učinkih v javnem prostoru, kompetenčni pristop z jezikovnimi opravili in dejavnostmi ter vključitev problemskega in tematskega pristopa k obravnavi literarnih del.

²³ O višjem nivoju zahtevnosti »novega« esaja nenazadnje pričajo tudi burni odzivi javnosti po eseju na spomladanskem roku splošne mature v letu 2023, ki je Državno predmetno komisijo za slovenščino spodbudilo k posebni izjavi za javnost. V njej argumentirano zagovarja vpeljavo razvojnih premikov.

Prispevek se je dotaknil nekaterih ključnih vidikov poučevanja slovenščine kot jezika in kot predmeta v novih in prihajajočih okoliščinah, še zdaleč pa ne vseh. Naš svet postaja vse bolj kompleksen in se hitro spreminja. Vsi, ki smo dejavni pri načrtovanju poučevanja jezikov, se moramo tega zavedati in se zavezati k razmišljanju, raziskovanju in razumevanju, kaj v današnjem in prihodnjem svetu pomeni jezikovno znanje, kaj je cilj poučevanja slovenščine, na kaj moramo pripravljati različne mlade govorce in govorko slovenščine, s katerimi in kakšnimi znanji ter za katere situacije, vloge in opravila jih pripravljamo.

Zahvale

Projekt *Empirična podlaga za digitalno podprt razvoj pisne jezikovne zmožnosti* (J7-3159) in programa *Jezikovni viri in tehnologije za slovenski jezik* (P6-0411) ter *Slovenski jezik – bazične, kontrastivne in aplikativne raziskave* (P6-0215) sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Viri

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Brodnik, Andrej, Krajnc, Radovan, Kreuh, Nives, Demšar, Janez, Črepinšek, Matej, Pesek, Igor, Čotar Konrad, Sonja, Majkus, Davorin, Kerme, Nataša, Anželj, Gregor, Ocepek, Uroš, Lampe, Andreja, Krajnc, Vili in Čampelj, Borut, 2021: *Digitalne kompetence nas naučijo držati pero, računalništvo in informatika nas uči pisati zgodbe*. Poročilo strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah (RINOS). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://redmine.lusy.fri.uni-lj.si/attachments/download/3040/Porocilo_RINOS_7_5_21.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Izjava DPK SM 2023 = *Izjava za javnost DPK SM za slovenščino o šolskem eseu na spomladanskem izpitnem roku splošne mature 2023*: <https://www.ric.si/sporocila/2023071008213168/novinarska-konferenca-spomladanski-rok-mature-2023/>. (Dostop 28. 2. 2024.)

NPZ = *Nacionalno preverjanje znanja. Letna poročila*: <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>. (Dostop 23. 2. 2024.)

Pirnat, Andrej in Motl, Andrej, 2019: *Spletno oko: letno poročilo 2018*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za varnejši internet, Spletno oko: https://www.spletno-oko.si/sites/default/files/spletno_oko_letno_porocilo_2018_0.pdf. (Dostop 26. 3. 2024.)

Poklicna matura. Letna poročila: <https://www.ric.si/poklicna-matura/porocila--analize--raziskave/>. (Dostop 23. 2. 2024.)

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 52/13. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>. (Dostop 26. 3. 2024.)

ROPP 2017 = *ROPP, referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri.* Svet Evrope. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, slovenski prevod. <https://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>. (Dostop 28. 2. 2024.)

SEJO 2011 = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje.* Svet Evrope. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

SEJO 2023 = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek.* Svet Evrope. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/SEJO.pdf. (Dostop 27. 2. 2024.)

Splošna matura. Letna poročila: <https://www.ric.si/splosna-matura/porocila--analize--raziskave/>. (Dostop 27. 2. 2024.)

Šterman Ivančič, Klaudija in Mlekuž, Ana (ur.), 2023: *PISA 2022. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike.* Ljubljana, Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo_PISA22_FINAL.pdf. (Dostop 23. 2. 2024.)

UN GIM 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 26. 3. 2024.)

UN OŠ 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žvegljč, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 23. 2. 2024.)

Literatura

Arhar Holdt, Špela idr., 2020: Language teachers and crowdsourcing: insights from a cross-European survey. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46/1. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.1.1>.

Arhar Holdt, Špela, 2015: Uporabniške raziskave za potrebe slovenskega slovaropisja: prvi koraki. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.): *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 136–148. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Arhar Holdt, Špela, 2020: How users responded to a responsive dictionary: the case of the Thesaurus of Modern Slovene. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46/2. 465–482. DOI: <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.2.1>.

Bešlič, Marko, 2023: Popravljanje in ocenjevanje jezika in besedil pri strokovnih tehniških predmetih. Pori, Eva in Arhar Holdt, Špela (ur.): *Popravljanje jezika in besedil*

– učiteljska povratna informacija v šolski praksi: zbornik konference. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 220–248. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/500/832/9258>. (Dostop 25. 3. 2024.)

Červ, Gaja in Kalin Golob, Monika, 2012: Sovražni govor kot tip vrednotenja: jezikoslovni vidiki. *Teorija in praksa* 49/1. 149–170. http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2012_1_Cerv_Kalin-Golob.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Ferbežar, Ina, 2016: Kako realno je idealno? O konceptu avtentičnosti pri pouku slovenščine ob Toporišičevem Zakaj ne po slovensko. Kržišnik, Erika in Hladnik, Miran (ur.): *Toporišičeva Obdobja*. Obdobja 35. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–496. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/11/Ferbezar.pdf>. (Dostop 25. 3. 2024.)

Ferbežar, Ina, 2018: O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine. Javrh, Petra (ur.): *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 61–76. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Ferbežar, Ina, Knez, Mihaela, Markovič, Andreja, Pirih Svetina, Nataša, Schlamberger Brezar, Mojca, Stabej, Marko, Tivadar, Hotimir in Zemljarič Miklavčič, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

Fišer, Darja, Čibej, Jaka, Dobrovoljc, Kaja, Gantar, Polona, Kosem, Iztok, Arhar Holdt, Špela, Popič, Damjan in Erjavec, Tomaž, 2015: Množičenje za slovar sodobnega slovenskega jezika. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.): *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 566–586. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Fulcher, Glenn, 2012: Assessment Literacy for Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9. Routhledge, Taylor & Francis. 113–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>.

Gorjanc, Vojko, 2017: *Nije rečnik za seljaka*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.), 2015: *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Hamilton, Craig, 2014: Stylistics as rhetoric. Stockwell, Peter in Whiteley, Sara (ur.): *The Cambridge Handbook of Stylistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139237031.001>.

Ivšek, Ljudmila, 2018: Sporazumevalna zmožnost kot podlaga za dobro razvite besedilne spretnosti v odrasli dobi. Javrh, Petra (ur.). *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 23–43. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Javrh, Petra (ur.), 2018: *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Kalin Golob, Monika, 2023: O stilistiki in njenem pomenu: jezikoslovna disciplina v družbi 21. stoletja. *Teorija in praksa* 60/2. 203–220. DOI: <https://doi.org/10.51936/tip.60.2.203>.

Kalin Golob, Monika, Krek, Simon, Rozman, Tadeja, Stabej, Marko in Udovič, Boštjan, 2023: Jeziki visokega šolstva 2012–2023: med internacionalizacijo in skrbjo za slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 68/4. 29–48. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.4.29-48>.

Kiefer, Karl-Hubert, 2018: Didaktische Szenarien in der berufsbezogenen Sprachausbildung. Efing, Christian in Kiefer, Karl-Hubert (ur.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 469–480.

Korošec, Tomo, Kalin Golob, Monika, Zatler, Simona, Poler Kovačič, Melita, Jogan, Maca in Tomc, Gregor, 2002: *Razžalitve v tiskanih medijih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kosem, Iztok, Gantar, Polona in Krek, Simon, 2013: Automation of lexicographic work: an opportunity for both lexicographers and crowd-sourcing. Kosem, Iztok, Kallas, Jelena, Gantar, Polona, Krek, Simon, Langemets, Margit in Tuulik, Maria (ur.): *Electronic lexicography in the 21st century: thinking outside the paper*. Ljubljana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies; Tallinn: Eesti Keele Instituut. 32–48.

Krapš Vodopivec, Irena, 2018: Pouk jezika v gimnaziji – (le) priprava na maturo ali razvoj samozavestnih in kritičnih govorcev? Orel, Mojca in Jurjevčič, Stanislav (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Mednarodna konferenca EDUvision 2018: zbornik prispevkov*. Polhov Gradec: EDUvision. 359–372. https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2018_SLO.pdf. (Dostop 27. 2. 2024.)

Krapš Vodopivec, Irena, 2019: Napake dijaškega pisanja: vrednotenje slovnico-pravopisnih napak v šolskih esejih. Tivadar, Hotimir (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Obdobja 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 513–521. DOI: <https://doi.org/10.4312/Obdobja.38.513-521>.

Krapš Vodopivec, Irena, 2020: Analiza jezikovnih učbenikov za slovenščino – podajanje snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Rozman, Tadeja, Krapš Vodopivec, Irena, Stritar, Mojca in Kosem, Iztok: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 142–177. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789610603511>.

Logar, Nataša, 2009: Slovenski splošni in terminološki slovarji: za koga? Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 225–23. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Logar-Berginc.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Logar, Nataša, Perger, Nina, Gorjanc, Vojko, Kalin Golob, Monika, Kogovšek Šalamon, Neža in Kosem, Iztok, 2020: Raba slovarjev v slovenski sodni praksi. *Teorija in praksa* 57/ posebna številka. 89–108. https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip_pos_2020_logar_idr.pdf?sfvrsn=0. (Dostop 26. 3. 2024.)

Lorentzen, Henrik in Theilgaard, Liisa, 2012: Online dictionaries – how do users find them and what do they do once they have? Vatvedt Fjeld, Ruth in Torjusen, Julie Matilde (ur.): *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress*. EURALEX 2012. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordiske studier. 654–660. <https://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202012/pp654-660%20Lorentzen%20and%20Theilgaard.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Müller-Spitzer, Carolin (ur.), 2014: *Using Online Dictionaries*. Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110341287>.

Orel, Mojca in Jurjevčič, Stanislav (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Mednarodna konferenca EDUvision 2018: zbornik prispevkov*. Polhov Gradec:

EDUvision. https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2018_SLO.pdf. (Dostop 27. 2. 2024.)

O'Rourke, Bernadette, Pujolar, Joan in Ramallo, Fernando, 2014: New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. *International Journal of the Sociology of Language* 2015/231. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>.

PIK 2022 = Ambrož, Darinka, Bavdek, Mojca, Kosmač Zamuda, Maja, Krajnc Ivič, Mira, Krvavica, Suzana, Lenaršič, Bernarda, Premru Kampuš, Katja, David, Puc, Saksida, Igor, Slemenjak, Tanja, Šekli, Matej, Šimenc, Brane, Tomaževič, Polonca, Velikonja Kolar, Irena, Vogel, Jerica, Zupan Sosič, Alojzija in Žilavec Nemec, Sonja, 2022: *Slovenščina: Predmetni izpitni katalog za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/slovenscina/> (Dostop 25. 4. 2024)

Pori, Eva in Arhar Holdt, Špela (ur.), 2023: *Popravljanje jezika in besedil – učiteljska povratna informacija v šolski praksi: zbornik konference*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612972394>.

Pori, Eva, Čibej, Jaka, Arhar Holdt, Špela in Kosem, Iztok, 2020: The attitude of dictionary users towards automatically extracted collocation data: a user study. *Slovenščina* 2.0 8/2. 168–201. DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2020.2.168-201>.

Rozman, Tadeja, 2004: Upoštevanje ciljnih uporabnikov pri izdelavi enojezičnega slovarja za tujce. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 63–75. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17304/14615>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Rozman, Tadeja, Arhar Holdt, Špela, Pollak, Senja in Kosem, Iztok, 2018: Kolokacije v korpusu Šolar. *Jezik in slovstvo* 63/2–3. 117–128. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17785/15096>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Saksida, Igor, 2023: Maturitetni esej kot izraz problemskega pristopa h književnosti: maturitetni esej. *RAST: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja* 34/2. 78–85.

Stabej, Marko, 2009: Slovarji in govorci: kot pes in mačka? *Jezik in slovstvo* 54/3–4. 115–138. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17473/14784>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Trobevšek, Marko, 2009: Pouk materinščine in jezikoslovje. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 379–384. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Trobevsek.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Van den Braden, Kris (ur.), 2006: *Task-Based Language Education: From theory to practice*. Cambridge idr.: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>.

Werthner, Hannes, Prem, Erich, Lee, Edward A. in Ghezzi, Carlo (ur.), 2021: *Perspectives on Digital Humanism*. Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-86144-5>.

KNJIŽEVNOST PRI POUKU
SLOVENŠČINE KOT MATERNEGA/
PRVEGA JEZIKA

PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK V DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

V prispevku prikažemo, kako lahko že v drugem triletju v pouk književnosti, upoštevajoč etično literarno vedo (Virk 2017), uvajamo sodobne metode poučevanja književnosti, kot so problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2007, 2013), metoda obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) in metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), pa tudi spoznanja o nevrologiji branja (Pirtošek 2016). Dokazujemo, da lahko učence preko sodobnih metod pouka književnosti ob obravnavi Andersenove pravljice Deklica z vžigalicami spodbudimo k globljemu razumevanju pravljice, etičnemu opredeljevanju ter zmožnosti primerjanja (s pravljico Deček pri Kristusovem božičnem drevescu Dostojevskega).

Ključne besede: problemsko-ustvarjalni pouk (otroške in mladinske) književnosti, metoda reševanja književnih problemov, metoda obrnjenega učenja, etična literarna veda, šolski literarni kanon

Problem-Oriented Creative Literature Instruction in the Second Trimester of Primary School

In the article, we show how, taking into account ethical literary studies (Virk 2017), we can already introduce contemporary methods of teaching literature in the second trimester of primary school, such as problem-oriented creative instruction (Žbogar 2007, 2013), flipped learning (Žbogar 2023a, 2023b) and the method of solving literary problems (Žbogar 2023c), as well as knowledge about the neurology of reading (Pirtošek 2016). We demonstrate that, through contemporary methods of teaching literature, pupil can be encouraged to gain a deeper understanding of the fairy tale, ethical definition and the competence to compare it (with Dostoevsky's *The Beggar Boy at Christ's Christmas Tree*) by studying Andersen's *The Little Match Girl*.

Keywords: problem-oriented creative instruction, literary problem-solving method, flipped-learning method, ethical literary studies, school literary canon

1 Uvod

V prispevku skušamo utemeljiti, zakaj je v sodobni šolski sistem nujno vključiti relevantna spoznanja sodobne literarne vede, specialne didaktike in nevroloških spoznanj o branju. Opiramo se na etično literarno vedo (Virk 2017), nevrološke izsledke o branju (Pirtošek 2016) ter spoznanja apliciramo na pouk književnosti v drugem triletnju osnovne šole. Nove metode književnega pouka, to so problemsko-ustvarjalni pouk književnosti (Žbogar 2013), metoda obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) in metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), prilagodimo za književni pouk v osnovni šoli. Izsledke apliciramo na Andersenovo pravljico Deklica z vžigalicami in pravljico Dostojevskega Deček pri Kristusovem božičnem drevescu. V obeh se odražajo neugodne družbene razmere in zgodovinske okoliščine ter depriviligiran položaj otrok, kar lahko pri književnem pouku služi kot pomemben vir razumevanja in soočanja z izzivi sodobnega sveta. Izbrani besedili omogočata razmisleke o identiteti, revščini, otroškem delu in siceršnji zlorabi otrok, kar odpira etično-moralna vprašanja, ki odražajo in oblikujejo človeško izkušnjo. Kakovostna otroška in mladinska književnost tako postajata prostor za soočanje s kompleksnostjo človeškega bivanja ter izražanja moralnih stališč in odgovornosti do sočloveka in družbe kot celote. Andersenova pravljica Deklica z vžigalicami s svojo slikovitostjo spodbuja razmislek in refleksijo, mladim bralcem omogoča, da razvijajo svoje sposobnosti razumevanja kompleksnih pripovednih struktur ter razumevanje globljih pomenov in sporočil, s katerimi se sami morda niti ne strinjajo. Na osnovi številnih literarnih analiz te pravljice je namreč dokazano, da mladi bralci ne soglašajo z Andersenovim zaključkom pravljice, ker je nepravilno: menijo, da si otrok ne zasluži tragičnega konca, še posebej v kontekstu preobilja, praznikov in pomanjkanja usmiljenja odraslih, ki praznujejo. Andersenova pravljica se dotika temeljnih literarnih prvin, kot so kontrast, simetrija in dramatičnost, kar prispeva k njeni univerzalnosti in omogoča mladim bralcem, da se bolj poglobljeno vživijo v vsebino ter se hkrati distancirajo. V pravljici je ustvarjena igra harmonije in disonance (Armstrong 2015: 8): napetost med pričakovanim in nepričakovanim (umiranje, smrt), med harmonijo v pravljici in disharmonijo. To spodbuja mlade bralce k razmišljanju o različnih interpretacijah besedila ter razvija njihovo kritično mišljenje o pravljici, o vlogi odraslih in o avtorju. Deklica z vžigalicami zaradi svoje nadčasovne literarnosti sodi v jedro šolskega kanona.

2 Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti sistematično obravnava Žbogar (prim. 2007, 2013): metodo definira, navede faze in vrste problemsko-ustvarjalnega pouka, pri čemer se ji zdi primeren zlasti za višje razrede osnovnih šol in srednjih šol, kar je v svojem magistrskem delu z raziskavo potrdila tudi Košuta Skok (2010). Krakar Vogel (2004, 2020) obravnava problemski pouk v okviru fleksibilnega metodičnega sistema šolske interpretacije, ki pa ga najbrž ni osamosvojila zato, ker je

bil vsaj v prvotnih prispevkih preveč odtrgan od organske literarne recepcije z doživljanjem na začetku. V Sloveniji je v devetdesetih letih Zoran Božič uporabljal izraz problemski pouk, Žbogar pa povzema Rosandičev termin *problemsko-stvaralačka nastava* in uvede pojem problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2007: 58).

V tem prispevku dokazujemo, da je problemsko-ustvarjalni pouk književnosti v poenostavljeni in prilagojeni obliki možno izvajati tudi v osnovni šoli. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka, kakor ga je zasnovala Žbogar (2013), so v razvijanju bralne pismenosti in literarne zmožnosti (Žbogar 2015: 1222–1242). Ta metoda poučevanja temelji na najnovejših spoznanjih kognitivne psihologije, ki poudarjajo, da je znanje, pridobljeno skozi lastno raziskovalno delo, bolj trajno (o tem Krakar Vogel že leta 2004 preko t. i. dejavnega stika z leposlovjem). Premik k paradigmi učenja spreminja tradicionalne vloge učitelja in učenca. Učenci preko dejavnega stika z leposlovjem, torej preko lastnega raziskovanja, analize in interpretacije literarnih del, bolj celovito razumejo literaturo, kar spodbuja njihovo kreativnost, samostojnost in poglobljeno razmišljanje o književnosti. Ker poudarjata pomembne vidike literarne ustvarjalnosti in interpretacije, sta v kontekstu problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti relevantna Utherjeva (2004) koncepta *homo narrans* in *homo ludens*. Tako *homo narrans* kot *homo ludens* ponujata uporabne okvire za razumevanje človekove vloge pri ustvarjanju in interpretiranju literarnih del. *Homo narrans* poudarja pomen pripovedovanja zgodb v človeški kulturi in omogoča učencem, da se poglobijo v analizo pripovednih struktur, motivov in likov ter razvijajo svoje lastne pripovedne spretnosti. Ta koncept spodbuja kritično razmišljanje in razumevanje zapletenih elementov literarnih del, kar učencem omogoča boljšo interpretacijo in ustvarjalno aplikacijo literarnih elementov. Po drugi strani pa *homo ludens* poudarja igro kot osnovni način izražanja in učenja. Učenci lahko preko tega koncepta raziskujejo literarna besedila na ustvarjalen in igriv način, kar spodbuja njihovo kreativnost in domišljijo. Skozi igro s konvencijami žanrov, ustvarjanjem alternativnih zaključkov ali razvojem novih likov lahko učenci razširijo svoje razumevanje literarnih del ter razvijajo svoje ustvarjalne sposobnosti.

Metoda reševanja književnih problemov prehaja točno določene faze (Žbogar 2023c), ki pa jih za osnovno šolo lahko prilagodimo in določene celo izpustimo. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so »spodbujanje kritičnega mišljenja, razvoj sposobnosti reševanja problemov in krepitev komunikacijskih veščin, kar izhaja iz t. i. dejavnega učenja« (Žbogar 2007: 58). Žbogar (2007: 58) kot spodbudno učno okolje v pouku književnosti izpostavlja »raziskovanje in ustvarjanje etičnih problemov, kar pomaga pri preverjanju razumevanja literarnovednih pojmov za interpretacijo«. Ustvarjalno branje, definirano v Žbogar 2014, pomeni dočenečvo ustvarjalno razumevanje vsebine in oblike ter avtorjevega odnosa do povedanega. S stališča pouka, ki je osredotočeno na učenca, je zato smiselno poudariti bralčev/učenčev odnos do povedanega. Poleg tega navaja tudi sposobnost čustvenega in spoznavnega vživljanja, pri čemer bi bilo smiselno dodati tudi distanciranje v književne položaje in okoliščine ter sposobnost vrednotenja,

presojanja oziroma izražanja mnenja o prebranem, kar lahko dosežemo z uporabo ustreznih učnih sredstev. Navaja, da se ob ustvarjalnem branju leposlovja pogloblja ustvarjalni proces, ki se manifestira preko branja, ob tem pa spodbuja odprtost do lastnega doživljanja ter postavljanje lastnega doživljanja v središče. To se doseže ob identifikaciji in vživljanju v besedilo ter vživljanju v izkušnje in spomine, aktivaciji doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter končno z izražanjem mnenj, torej z vrednotenjem, pri čemer velja poudariti, da ne gre za enaka procesa, na kar opozarja Zajc (2019).

Učenci postajajo samostojnejši pri rabi učnih gradiv, še posebej v sodobnem času, ko je dostopno e-gradivo. Pogostejše samoiniciativno segajo po dodatni literaturi, v sodobnem času tudi po multimedijskih predelavah. Za dejaven pouk književnosti je pomembno osmišljanje dejavnega stika z leposlovjem, razmišljanje o tem, zakaj brati leposlovje ter o uporabnosti književnega znanja. Prav tako je ključno navezovanje na obstoječe književno znanje, medpredmetno povezovanje in razmišljanje o besedilni in zunajbesedilni realnosti kot obliki raziskovanja.

Žbogar poleg problemsko-ustvarjalnega pouka uvede v slovensko didaktiko književnosti še dve novi metodi književnega pouka, in sicer metodo obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) in metodo reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c). Obe metodi sta izvirni in primerni za problemsko-ustvarjalni pouk književnosti. Operativizirali ju bomo na Andersenovi pravljici Deklica z vžigalicami, pri čemer bomo poudarili vzgojne vidike obravnave te pravljice v osnovni šoli (s stališča etične literarne vede, prim. Virk 2017: 13–31).

3 Od teorije k praksi in nazaj: pravljica Deklica z vžigalicami¹

Andersenove pravljice so bile v slovenščino prevedene že leta 1850 (Nova oblačila, Slavček), v učnih načrtih so njegove pravljice stalnica od leta 1954, torej so bile pri nas kanonizirane pred pravljicami J. in W. Grimma. Tudi pri književnem pouku v osnovni šoli je treba spodbujati branje z razumevanjem in branje za razumevanje.

Branje z(a) razumevanje(m) prehaja od razumevanja pomena besed in podatkov (besednega razumevanja) k razumevanju s sklepanjem, povezovanjem (dojemanju bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav) in nazadnje k (meta)kognitivnemu-kritičnemu, pa tudi ustvarjalnemu branju (tj. vrednotenju in branju med vrsticami). (Žbogar 2023c: 312.)

Žbogar (2015: 1224) branje z razumevanjem in za razumevanje spodbuja »preko dejavnosti, kot so branje, branje s premori, glasno branje, večkratno branje, preverjanje razumevanja po branju, pogovoru o prebranem, povzemanju in obnavljanju prebranega«, bralna pismenost se spodbuja tako, da učenci pri branju preidejo

¹ UN: 1984, 1998, 2002, 2011.

vse našete dejavnosti, učitelj pa jih spodbuja, je bralni zgled, ki učencem ponuja raznoliko bralno gradivo ter jih ozavešča glede uporabe različnih bralnih strategij (Žbogar 2015: 1225).

V fazi razčlenbe besedila učencem postavljamo različna vprašanja (po Žbogar 2013: 105–106):

1. Perspektivna vprašanja: Se vam zdi, da je pripovedovalec bolj naklonjen deklici ali odraslim? Zakaj? Ali bi tudi v resničnem življenju, npr. v medijih, našli podobno situacijo, v kateri morda otroci niso bili deležni enakih pravic kot odrasli? Kako je to vplivalo na njihovo življenje? Kako pa to vpliva na usodo deklice z vžigalicami? Kako razumete končno poved v zgodbi, ki opisuje dekličino smrt? Kaj sporoča?
2. Posplošena vprašanja: Ali menite, da je v današnji družbi revščina še vedno prisotna? Kako se revščina kaže med otroki? Se otroci danes soočajo s socialno izključenostjo? Kaj je po vašem mnenju moralno (prav in narobe) v pravljici Deklica z vžigalicami? Ali menite, da se dogodki v zgodbi lahko primerjajo s situacijami v resničnem življenju? Utemeljite.
3. Primerjalna vprašanja: Zakaj menite, da odrasli v pravljici Cesarjeva nova oblačila² upoštevajo mnenje otroka, v pravljici Deklica z vžigalicami pa deklice ne upoštevajo in ji ne pomagajo? Kako bi se počutili, če bi bili vi v vlogi deklice z vžigalicami? Ali bi se počutili drugače, če bi bili v vlogi odraslega, ki dogajanje le opazuje? V čem bi se vaše počutje razlikovalo? Ali menite, da imajo otroci in odrasli v družbi enake pravice in dolžnosti? Primerjajte njune vloge: njune pravice in dolžnosti.
4. Problemska vprašanja: Zakaj menite, da odrasli niso pomagali deklici z vžigalicami? Kaj bi se spremenilo, če bi se odločili drugače? Zakaj si je po vašem mnenju deklica zaželela, da bi jo babica vzela s sabo v onostranstvo? Kako ste se počutili, ko ste prebrali konec pravljice?
5. Usmerjevalna vprašanja: Kako bi lahko družba pomagala odpraviti revščino in izboljšati položaj otrok v današnji družbi? Ali že skuša pomagati? Na kakšne načine? Ali menite, da so tudi danes otroci v podobnem položaju, v kakršnem je deklica z vžigalicami? Ali poznate Konvencijo o otrokovih pravicah? Kako danes skuša družba zaščititi pravice otrok?
6. Alternativna vprašanja: Ali menite, da bi se lahko pravljica Deklica z vžigalicami končala drugače? Kako bi spremenili konec in zakaj? Kakšen konec bi bil po vašem mnenju bolj pravičen? Če bi bili vi avtor te pravljice z drugačnim koncem, kaj bi s spremenjenim koncem želeli sporočiti bralcem?

Potem ko v razredu dodobra utrdimo poznavanje Deklice z vžigalicami in ko zaključimo fazo premisleka o etično-moralnih problemih, ki jih pravljica odpira, preidemo na primerjavo Deklice z vžigalicami s pravljico Dostojevskega Deček pri Kristusovem božičnem drevescu iz leta 1876. Ob motivno-tematski primerjavi bodo učenci prepoznali vpliv družbenega konteksta (v našem primeru npr. božiča in silvestrovega; revščine, umiranja in smrti; (ne)verovanja v posmrtno

² Ob predpostavki, da to pravljico že predhodno poznajo.

življenje) na usodo pravljičnega junaka. Učence usmerimo, da ob primerjavi obeh pravljic opazujejo odnos med javnim in zasebnim ter usodo pravljičnega junaka, ki jo močno usmerjajo neugodne družbene okoliščine. Iščejo podobnosti med pravljicama: v obeh je otrok žrtev revščine. Razlike prepoznavajo ob umeščanju v literarnozgodovinsko obdobje ter primerjavi romantičnih in realističnih elementov. Uro sklenemo s povzetkom spoznanj, lahko v obliki preglednice, miselnega vzorca ali pregledne tabelske slike. Poleg navedenega bi v ure lahko vključili tudi prvine metode reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c). Metoda izhaja iz književnega problema, ki ga učenci razvijejo v (hipo)tezo,

izhaja iz kognitivne neznanke, kognitivnega konflikta, ki naj bi prebudil željo dijakov po odkrivanju in raziskovanju ter tako aktiviral njihovo divergentno in konvergentno mišljenje (postopoma kot proces z več miselnimi postopki) /.../ Književni problemi so objektivni ali subjektivni, njihovo razreševanje terja izvirnost, način reševanja pa je odvisen od čustvene in kognitivne zrelosti dijakov, pa tudi njihove senzibilnosti, predznanja, izkušenj in motiviranosti. (Žbogar 2023c: 312.)

Učenci se s književnimi problemi lahko srečujejo že od vstopa v šolo, vendar na »prilagojen način in v skladu s svojo čustveno zrelostjo, kognitivnimi in domišljivskimi zmožnostmi« (Žbogar 2023c: 313). Predlagamo, da bi učence ob Deklici z vžigalicami spodbudili k predvidevanju na podlagi podnaslova, tj. vrstne umestitve: pojem bi učenci dodatno utemljili. Za domačo nalogo bi vključili modeliranje, preko katerega se učencem pokaže »uporabnost literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju« (Žbogar 2013: 106). Učenci bi za domačo nalogo napisali spis, v katerem se srečata deklita z vžigalicami in deček pri božičnem drevescu, ter v njem predvideli, o čem bi se pogovarjala in kako bi jima lahko pri njunih težavah pomagala različna humanitarna društva (npr. Zveza prijateljev mladine Moste-Polje, Rdeči križ, Karitas ipd.).

Tudi pri književnem pouku v osnovni šoli spodbujamo učence k samostojnemu raziskovanju. Obstaja veliko kakovostnih e-gradiv za obravnavo Deklice z vžigalice v šoli, pravljica pa je pogosto predpisana tudi za obvezno domače branje. Učenci lahko sami poiščejo biografske podatke o avtorju bodisi v učbeniku bodisi na spletu, nato sledi branje pravljice. Pravljico učenci lahko sami preberejo tudi vnaprej (torej pred obravnavo v šoli). Doživljanje prebranega – upoštevanje načela obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) – vnesejo v aplikacijo, npr. *Google docs*, *Kahoot*, *Socrates* ipd.: napišejo, kako so besedilo doživeli, kaj jih je pretreslo, kako so se ob branju počutili ipd. Učitelj potek razčlenbe v šoli zasnuje na podlagi zapisanih doživljanj učencev, upoštevanje načela problemsko-ustvarjalnega pouka. Z učenci besedilo v razredu najprej (znova) preberejo, nato se pogovorijo o doživetjih, nato pa sledi ponovno branje z razumevanjem in za razumevanje. Predvidevamo, da bo učence pretresla žalostna usoda deklite, ki je žrtev nesrečne življenjske usode in v mrzli zimi v smrtnem deliriju tik pred smrtjo zagleda podobo pokojne babice, ki jo pospremi v onostranstvo. Besedilo odpira številne etične dileme in vprašanja, do katerih se lahko opredeljujejo tudi učenci v osnovni šoli, seveda pa njihovo utemeljevanje temelji bolj na

zunajliterarnih argumentih. Zato jih je smiselno ob ponovnem branju besedila usmerjati v besedilo ter jih navajati na iskanje argumentov iz besedila, kar vodi v poglobljeno razumevanje književnosti, pri čemer se razumevanje izkazuje kot povezovanje znanja s problemskimi izzivi oziroma situacijami, kot so etični problemi. Pogovor o etičnih vprašanjih, ki jih Deklica z vžigalicami odpira, izhaja iz spoznanj etične literarne vede (Virk 2017), ki jih postavljamo v kontekst otroške in mladinske književnosti. Kažejo se kot:

1. obravnava moralnih zgledov v literarnih delih (Ali so odrasli v Deklici z vžigalicami lahko moralni zgled?);
2. raziskovanje posamičnih moralnih situacij, likov in odločitev (s pogovorom o moralnih dilemah spodbujamo razvijanje moralnih sposobnosti učencev.);
3. spodbujanje moralne imaginacije in refleksije skozi literaturo (Vživite se v položaj babice in položaj deklice z vžigalicami ter razmislite, zakaj nihče od odraslih, ki so živi, ne pomaga deklici.);
4. raziskovanje vrednot in njihovega zgodovinskega ozadja (Učencem predstavimo zgodovinske okoliščine 19. stoletja, otroško delo v tistem času, položaj otrok brezdomcev, revščino ter jih spodbudimo, da zgodovinske okoliščine primerjajo s sodobno družbo.);
5. analiza vrednot v literarnih delih;
6. prepoznavanje vpliva pravljice na bralce, družbo ter vprašanje moralne države avtorjev in del (Ali pravljica Deklica z vžigalicami odraža moralno 19. stol., družbe, avtorja?);
7. razumevanje vpliva avtorjev in njihovih del na druge avtorje in literarna dela (Kako je Andersenova pravljica Deklica z vžigalicami (1845) vplivala na pravljico Deček pri Kristusovem božičnem drevescu (1876) F. M. Dostojevskega? Kako obe pravljici vplivata na mlade bralce? Kaj pa na odrasle bralce?);
8. obravnava splošnih moralnih vprašanj in razmerij med literaturo, etiko in družbo (podoba odraslih in otrok v pravljici Deklica z vžigalicami).

Koncept etike drugega, ki ga omenja Virk (2017), je še posebej pomemben, saj spodbuja učence k sočutju in razumevanju različnih izkušenj ter perspektiv. Vendar, kakor razumemo Virka (2017), pri obravnavi literature ne morejo imeti prevlade etična vprašanja, ampak kompleksna literarnost. Torej vsaj še posebna oblikovanost in večpomenskost, iz katere tudi izhajajo odprta vprašanja, tudi etična. Navedeno je ključno pri oblikovanju bralčeve identitete in razumevanju sveta ter prispeva k razvoju empatije in razumevanja medčloveških odnosov. Podobno poudarja tudi Nikolajeva (2013: 249–254), kjer v kontekstu emocionalne in socialne pismenosti razpravlja tudi o etičnih vidikih v literaturi. Poudarja vpletenost bralca v literarno delo ter pomembnost problemsko-ustvarjalnega pouka pri obravnavanju družbenih in človeških vprašanj. S tem se spodbuja aktivno sodelovanje bralcev pri razumevanju kompleksnosti literarnih del ter razvoju njihovega kritičnega razmišljanja in etičnega zavedanja. Tudi v prispevku Kidd in Castano (2013) je poudarjena teorija uma (angl. *theory of mind*), skladno z njo branje leposlovja spodbuja razmišljanje. Pirtošek (2016) poudarja, da je proces branja lahko zaporeden in paralelen. »Zaporeden« pomeni, da se branje odvija korak za

korakom, pri čemer bralcu postopoma razkrivamo besedilo od začetka do konca. Po drugi strani pa je branje tudi »paralelno«, kar pomeni, da bralci hkrati uporabljajo različne strategije in spretnosti za razumevanje besedila. Izraz »od zgoraj navzdol« se nanaša na t. i. *top-down* pristop k branju, kar pomeni, da bralci uporabljajo svoje predhodno znanje, kontekst besedila ter pričakovanja in domneve, da razumejo pomen besedila. Nasprotno pa »od spodaj navzgor« označuje t. i. *bottom-up* pristop, kjer bralci uporabljajo analizo posameznih besed, stavkov in odsekov besedila za razumevanje celotnega besedila. Da je treba oba pristopa upoštevati tudi pri književnem pouku, zlasti pa pri ocenjevanju literarne zmožnosti, poudarja Žbogar (2022).

4 Sklep

Pri uveljavljanju etične literarne vede v šolski sistem prevzemamo odgovornost za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja za mlade bralce. Biti na strani otroka, pomeni, da vsi deležniki šolskega sistema in literarne vede prevzamejo odgovornost za kakovost in vsebino del, vključenih v šolski literarni kanon. Pri izbiri knjig za šolski program je ključno upoštevati njihov vpliv na mlade bralce ter zagotoviti, da spodbujajo humanistične vrednote, razumevanje kompleksnih družbenih in moralnih vprašanj ter razvoj kritičnega mišljenja pri mladih. Ustvarjati je treba varno in spodbudno okolje za učenje ter spodbujati moralni in intelektualni razvoj mladih bralcev. Ključnega pomena je tudi razvijanje kritične bralne zmožnosti pri mladih bralcih, saj jim omogoča samostojno ocenjevanje in razumevanje moralnih in etičnih vidikov besedil ter družbe, kar omogoča problemsko-ustvarjalni pouk književnosti.

Komplementarnost literarnega kanona, v katerega niso vključena problematična³ literarna dela, lahko pa problemska, ter šolskega sistema, v katerega so vključena načela problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, spoznanja o psihologiji branja ter nevroloških zakonitostih branja, lahko ustvari okolje, v katerem se mladi bralci učijo razmišljati etično in kritično ter razvijajo sposobnost empatije (se vadijo v moralni imaginaciji) ter konstruktivno rešujejo problemske situacije, ki jih ponuja fiktivni svet literature. To lahko prispeva k boljšemu razumevanju vloge književnosti pri vzgoji bralcev ter spodbuja kritično razmišljanje in etično zavedanje med mladimi. Odgovornost šolskega sistema v literarnem sistemu je ključnega pomena za razvijanje take bralne pismenosti, ki vključuje tudi emocionalno

³ Razlikovati velja med problemsko-ustvarjalnim poukom, problemsko in problematično literaturo. Prvi spodbuja učenčevo kritično razmišljanje in lastno raziskovanje. Problemska literarna dela odpirajo tabijske in občutljive teme in vprašanja, zato jih je pri književnem pouku treba obravnavati z izjemno poklicno etiko in senzibilnostjo, s pinceto je treba izbirati problemska literarna dela ter natančno didaktično načrtovanje njihovo obravnavo v razredu. Pomembno je, da v šolski kanon vključujemo literarna dela, ki ne opravičujejo nasilja ali problematičnih perspektiv, temveč spodbujajo dialog, razumevanje in empatijo. Problematična literarna dela prej omenjene občutljive in tabijske teme obravnavajo na stereotipen način, niso umetniška in so zato enoplastna. Njihovo uvajanje v pouk književnosti odsvetujemo.

in socialno pismenost (prim. Nikolajeva 2013). Književnost ima velik potencial, da oblikuje miselne procese mladih bralcev, jih spodbuja k razmišljanju o moralnih dilemah in etičnih vprašanjih ter jih uči sočutja in empatije. Pomembno je, da v šolski literarni kanon vključujemo kakovostna literarna besedila, ki niso enoplastna ali stereotipna (niso problematična). Kakovostna otroška in mladinska literatura se ne izogibata težkim temam ali problematičnim vprašanjem, jih pa odpirata na način, ki je senzibilen do mladih bralcev. Kadar tudi učitelj zna v razredu k takim temam pristopiti na sočuten in kritičen način, lahko z literaturo mlade spodbujamo h kritičnemu mišljenju in jih vzgajamo v empatične posameznike.

Viri

Andersen, Hans Christian, 1998: Deklica z vžigalicami. *Pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dostojevski, Fjodor Mihajlovič, 1970: Deček pri Kristusovem božičnem drevescu. *Mali junak: izbor kratke proze*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Armstrong, Paul B., 2015: *Kako se literatura igra z možgani? Nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Prev. Igor Žunkovič.

Kidd, David Comer in Castano, Emanuele, 2013: Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* 342/6156. 377–380. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1239918>.

Košuta Skok, Ana, 2010: *Podobe drugačnosti v sodobni slovenski mladinski književnosti in osnovnošolski pouk književnosti*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Kraker Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Kraker Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

Nikolajeva, Maria, 2013: Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher* 67/4. 249–254. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>.

Pirtošek, Zvezdan, 2016: Umetnost in možgani. *Časopis za kritiko znanosti* 44/265. 23–38. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FOJJ2AX2>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Uther, Hans-Jörg, 2004: *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Parts I–III*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia (Academia Scientiarum Fennica).

Virk, Tomo, 2017: Etična literarna veda med kakofonijo in pluralnostjo. *Primerjalna književnost* 40/2. 13–31. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WY9ZMS30>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Zajc, Ivana, 2019: Miselni procesi višjih taksonomskih ravni v esejskem delu splošne mature iz slovenščine. *Slovenščina v šoli* 22/2. 4–13. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-SOQ55CLC>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-IJXQ2ZB0>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. Žbogar, Alenka (ur.): *Receptija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko. 551–557. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=171211&lang=eng>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2015: Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17/4. 1219–1247. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v17i4.1271>.

Žbogar, Alenka, 2022: How to grade literary competence in gymnasium literature classes. *Slovene Studies* 44/1. 43–58.

Žbogar, Alenka, 2023a: Metoda obrnjenega učenja pri pouku slovenščine (književnosti). *Jezik in slovstvo* 68/2. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.2.19-30>.

Žbogar, Alenka, 2023b: Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 38/3–4. 67–83. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/111>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2023c: Metoda reševanja književnih problemov in problemski šolski esej v gimnaziji. *Slavia Centralis* 16/2. 308–325. DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.2.308-325.2023>.

NEKATERI MEHANIZMI RAZVIJANJA BRALNE PISMENOSTI NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA¹

V prispevku osvetljujemo problematiko razvijanja bralne pismenosti v povezavi s posodabljanjem kurikulumu za vrtce in učnih načrtov po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Opozarjamo na vlogo vseh strokovnih delavcev v vrtcu in šoli pri razvijanju bralne pismenosti. Poudarjamo, da na bralno pismenost vplivajo dobro opravljeno opismenjevanje, kvalitetna učna gradiva, motivacija učencev za branje ter ustrezne strategije dela z učenci.

Ključne besede: bralna motivacija, gradniki bralne pismenosti, opismenjevanje, vrtcev, šola

Mechanisms of Developing Reading Literacy in the Field of Education

This article highlights the issue of developing reading literacy in connection with revising the curriculum for kindergartens and curricula across the entire education and training vertical. It draws attention to the role of all professionals in kindergartens and schools in developing reading literacy. It also emphasizes that reading literacy is influenced by the way literacy is taught, quality teaching materials, the motivation of students for reading and appropriate strategies for working with students.

Keywords: reading motivation, building blocks of reading literacy, literacy, kindergarten, school

¹ Članek je nastal v okviru ciljnega raziskovalnega projekta CRP V5-2361 *Bralni vzori: bralne navede strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (vodja prof. dr. Dragica Haramija), ki ga sofinancirajo Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost RS in je financiran iz državnega proračuna.

1 Uvod

Ob celostni prenovi učnih načrtov, ki zajema predšolsko vzgojo, osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, se zdi razmislek o slovenskem jeziku kot učnem jeziku in kot šolskem predmetu ključnega pomena. Zlasti zaradi slabših rezultatov, ki jih dosegajo naši učenci in dijaki na mednarodno primerljivih raziskavah (PISA, PIRLS), je treba ob posodabljanju učnih načrtov preučiti možnosti izboljšav bralne pismenosti na vseh predmetnih področjih v vrtcu oziroma pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli. Splošni predlogi za prenovu so za vse predmete zbrani v pomembni publikaciji *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Ahačič idr. 2022), pri čemer je navedenih šest temeljnih ciljev, ki se navezujejo na zmanjšanje ali zamenjavo ciljev oziroma na njihovo jasnejšo opredelitev; na povezanost in aktualizacijo vsebin; na terminološko poenotenje (Ahačič idr. 2022: 9). Čeprav se navedena publikacija nanaša na prenovu osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov, je treba – kadar izpostavljammo bralno pismenost otrok, učencev in dijakov – poseči v premislekih že v predšolsko obdobje, saj se poslušanje in govorjenje razvijata od otrokovega rojstva, dejavnost branja in pisanja pa s sistematičnim opismenjevanjem ob vstopu v osnovno šolo. Prav zato je pomembno zavedanje o spodbujanju vseh štirih dejavnosti bralne pismenosti v vseh položajih učenja, ki jih opredeljujejo priporočila Sveta Evrope o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, to je ob formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju (Uradni list EU 2018/C 189/01).

Glede na to, da pridobiva otrok, učenec, dijak kompetence bralne pismenosti kroskurikularno, je nujno treba poudariti

odgovornost tudi nejezikovnih predmetov za razvijanje jezikovnega znanja. S tem je povezana potreba po prepoznavanju vloge jezika kot ključnega orodja za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij v 21. stoletju ter vloge znanja, pridobljenega pri pouku učnega jezika, kot izhodišča za pridobivanje univerzalnega jezikovnega znanja. (Ahačič idr. 2022: 4.)

Ali, kakor za slovenščino kot učni jezik ugotavlja Darinka Rosc Leskovec (2023: 19), da »manjka /pa tudi/ ozaveščenost, da se bralna zmožnost in za predmet specifično branje in pisanje razvijajo pri vseh predmetih«.

Hkrati s skrbjo za sistematično opismenjevanje in razvijanje gradnikov bralne pismenosti je pomembno tudi sistematično spremljanje napredka pri bralni pismenosti učencev in dijakov, in sicer:

- Spremljanje napredka na ravni posameznika, razreda, šole, k čemur pripomore zlasti formativno spremljanje. Na terminološke in konceptualne zagate, povezane s formativnim spremljanjem, opozarja Kodelja (2021); praktična raba koncepta pa je predstavljena v priročniku *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu* (Holcar Brunauer idr. 2017).
- Spremljanje bralne zmožnosti na državni ravni, to je nacionalno preverjanje znanja (NPZ), pri čemer je temeljnega pomena za tovrstno spremljanje

uvredba preizkusa v tretjem razredu. Temeljni namen NPZ-ja »je, da vsi skupaj – učenke in učenci s starši, učitelji, ravnatelji in drugi strokovni delavci šole, pa tudi na ravni celotnega sistema vzgoje in izobraževanja – preverimo, kako uspešni smo pri doseganju ciljev in standardov znanja, določenih z učnimi načrti, in na tej podlagi ustrezno načrtujemo nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo.« (NPZ 2023.)

- Spremljanje bralne zmožnosti na mednarodni ravni v raziskavah PIRLS in PISA. Opozoriti velja, da je v Sloveniji v primerjavi z mednarodnim povprečjem v raziskavi PISA bistveno nižji odstotek tistih učencev, ki zelo radi berejo (SLO 28 %; povprečje 42 %) in visok odstotek učencev, ki ne marajo brati (SLO 23 %; povprečje 18 %) (Klemenčič in Mirazchiyski 2023: 60).

Tudi sprejeta *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030* (2019) in predlog Nacionalnega sveta za bralno pismenost gresta v smer zunanjega preverjanja bralne pismenosti, saj le tako dobimo primerljive rezultate med učenci in dijaki različnih šol.

Že v okviru dela pri projektu OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), ki je potekal med letoma 2016 in 2023, je bila v raziskavah bralna pismenost opazovana z več vidikov, med katerimi je treba izpostaviti zlasti tri (Haramija in Ivanuš-Grmek 2020: 17–18):

- z vidika oblikovanja gradnikov bralne pismenosti,
- z vidika didaktičnih pristopov, ki prispevajo k bralni pismenosti,
- z vidika izbora kakovostnih bralnih gradiv.

V nadaljevanju se osredinjamo prav na te tri pomembne vidike, pri čemer ob gradnikih izpostavljamo pomen opismenjevanja ter zadostnega urjenja, da postane pismenost veščina. Pomembni so raznoliki didaktični pristopi za razvoj bralne pismenosti posameznikov, pri čemer je zelo pomembna individualizacija pouka – to je »didaktično načelo, ki zahteva, da v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevamo utemeljene razlike med učenci« (Ahačič idr. 2022: 23). Pri tem se je treba zavedati, da pouka ni mogoče povsem individualizirati, saj bi bilo to didaktično in pedagoško neproduktivno, če bi individualizacijo pouka razumeli kot težnjo k povsem individualnemu izvajanju učnega procesa. Je pa smiselno individualne razlike med učenci upoštevati s premišljeno učno diferenciacijo (Štefanc 2023). Stalna skrb sistema vzgoje in izobraževanja mora biti upoštevanje raznolikosti učencev po sposobnostih, predznanju, znanju, interesih, osebnostnih značilnostih z namenom, da vsakemu učencu omogočimo optimalen razvoj (Kalin 2023).

Z vidika vsebinskega izbora pa so pomembna bralna gradiva za vsa področja dejavnosti v vrtcih in za vse predmete v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, kamor ne bi smeli biti vključeni le učbeniki in delovni zvezki, pač pa širši nabor informativnih in hibridnih informativno-leposlovnih ali leposlovno-informativnih besedil (Haramija 2022).

2 Metode

Prispevek osvetljuje problematiko bralne pismenosti v povezavi s spreminjanjem in posodabljanjem učnih načrtov za vrtce, osnovne in srednje šole. Uporabljene so bile teoretične metode raziskovanja, ki se navezujejo na branje raznolikih gradiv glede na gradnike bralne pismenosti in na didaktična načela, povezana z bralno pismenostjo. Metoda deskripcije je bila uporabljena za opisovanje že znanih dejstev, pri čemer se naslanjamo zlasti na splošne dokumente, povezane z bralno pismenostjo, ter na gradiva, povezana z bralno pismenostjo v neposredni šolski praksi. Metoda analize je uporabljena pri preučevanju obstoječih učnih načrtov za slovenščino in drugih dokumentov, povezanih z bralno pismenostjo, npr. upoštevanje rezultatov raziskav PISA in PIRLS, upoštevanje rezultatov projekta OBJEM. Metoda primerjave je uporabljena zlasti ob pregledu rezultatov slovenskih in tujih dosežkov v raziskavah bralne pismenosti; primerjava je opravljena tudi na primeru literarne terminologije, saj je neenotna terminologija eden od pomembnih dejavnikov nesporazumov med različnimi strokami. Metoda sinteze v sklepu predstavlja morebitne izboljšave na področju bralne pismenosti otrok, učencev in dijakov.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- kakšna je vloga strokovnih delavcev v vrtcu in v šoli pri spodbujanju gradnikov bralne pismenosti,
- ali je sistematičnemu opismenjevanju v učnem načrtu za slovenščino (UN OŠ 2018) namenjene dovolj pozornosti,
- kako poteka opismenjevanje v naši šolski praksi,
- ali imamo v naši šolski praksi pripravljene sezname kakovostnih bralnih gradiv,
- ali so učenci motivirani za branje oz. za delo z besedili.

3 Rezultati

Bralna pismenost je dejavnost, ki se razvija na vseh področjih dejavnosti v vrtcu in pri vseh predmetih v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, zato zanjo velja, da je kroskurikularna dejavnost, kar pomeni »specifičen način doseganja posameznih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni« (Ahačič idr. 2022: 23). Za uresničevanje kroskurikularnosti in ozaveščanje pomena bralne pismenosti pri vseh pedagoških delavcih na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja so bili utemeljeni gradniki bralne pismenosti. Vseh devet gradnikov se sistematično razvija skozi celotno vertikalno izobraževanja pri vseh predmetih (oziroma predmetnih področjih). Upoštevana mora biti integriranost, torej predhodna znanja, s tem pa je povezana tudi individualizacija. Vsak od gradnikov kaže na eno pomembno področje bralne pismenosti, šele vsi gradniki skupaj pa s prepletom tvorijo zadovoljivo razumevanje in znanje, povezano s pismenostjo.

3.1 Gradniki bralne pismenosti

Povzemamo teoretična izhodišča posameznega gradnika, ki so utemeljena v znanstveni monografiji *Gradniki bralne pismenosti* (Haramija 2020): 1. gradnik: **govor** predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter otrokov razvoj jezikovnih zmožnosti (Šek Mertük in Cugmas 2020: 29–58). 2. gradnik: **motiviranost za branje** predstavlja interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralno samoučinkovitost mladih bralcev (Bošnjak in Košir 2020: 59–79). 3. gradnik: **razumevanje koncepta bralnega gradiva** osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil (Haramija in Batič 2020: 81–105). 4. gradnik: **glasovno zavedanje** predstavlja analize teoretičnih podstav glasovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika glede na različne pristope (Zemljak Jontes in Bednjički Rošar 2020: 107–136). 5. gradnik: **besedišče** vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil; širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje (Voršič in Ropič Kop 2020: 137–157). 6. gradnik: **tekoče branje** osvetljuje tehnike branja (natančnost, hitrost, izraznost, ritem), zlasti glede na možnost preverjanja otrokovega napredka (Ropič Kop in Vizjak Puškar 2020: 159–186). 7. gradnik: **razumevanje besedila** predstavlja sistematično razvijanje branja z razumevanjem (uzaveščanje procesa branja ob uporabi različnih bralnih strategij), pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih, povezanih z vsemi predmetnimi področji (Krajnc Ivič 2020: 189–210). 8. gradnik: **odziv na besedilo in tvorjenje besedil** predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju večšine pisanja ustreznih besedil (Pulko in Kranjec 2020: 211–236). 9. gradnik: **kritično branje** opozarja na prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu ter avtorjevega načina pisanja; oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem (Licardo in Krajnc Ivič 2020: 237–257).

V povezavi z gradniki bi morali vsi vzgojitelji, učitelji, profesorji načrtovati dejavnosti, s katerimi bi pri svojih predmetih razvijali bralno pismenost: spodbujanje branja leposlovnih, informativnih in informativno-leposlovnih knjig; produktivni odziv na prebrano; individualizacijo glede na sposobnosti posameznika; pedagoški delavec kot bralni vzor (Kerndl idr. 2022).

3.2 Sistematično opismenjevanje

S stališča opismenjevanja na Slovenskem velja opozoriti na razvoj bralnih sposobnosti kakor ga v monografiji *Psihološki vidiki bralne pismenosti* opredeljuje Sonja Pečjak (2010: 45–62). V monografiji *Bralne učne strategije* Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2015: 66–67) poudarjata, da fazi opismenjevanja² sledi faza opismenje-

² Opismenjevanje v ožjem pomenu vsebuje porajajočo se pismenost (ta je poimenovana tudi predopismenjevanje) in začetno pismenost (opismenjevanje).

vanja v širšem pomenu, ki ga avtorici razumeta v funkciji pridobivanja novega znanja, torej branja za učenje.

V učnem načrtu Slovenščina (v nadaljevanju UN OŠ 2018) bi moralo biti sistematično opismenjevanje bolj natančno določeno: »Učenci in učenke naj bi ob zaključku 2. razreda praviloma že usvojili tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa naj bi jo predvsem utrjevali in izboljševali.« (UN OŠ 2018: 68.) Tudi v priročniku, *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti* (Novak 2022), ki je namenjen učiteljem, so navedeni postopki in metode za usvajanje branja in pisanja oziroma opismenjevanja,³ ne pa tudi časovnica izvedbe. Kljub avtonomiji učitelja bi morali biti določeni minimalni standardi znanja, do katerih naj bi učitelj vodil učence (in pri razvoju bralne pismenosti tudi dijake). Torej bi veljalo določiti, da je treba ob individualizaciji opismenjevanja (otroci vstopajo v 1. razred z zelo različnim predznanjem) določiti, kdaj se najpozneje sistematično opismenjevanje začne in kdaj se najpozneje konča.

Pri rezultatih raziskave PIRLS (Klemenčič in Mirazchijskije 2023: 53) je zaskrbljujoč podatek, da je v Sloveniji samo 6 % učencev z več kot 75 % veščinami pismenosti v začetku šolanja, v povprečju raziskovanih držav je takšnih 26 %, Singapur, ki je na prvem mestu, pa ima kar 89 % takšnih učencev; podobna slika je na drugem koncu lestvice: v Sloveniji je 47 % učencev, ki imajo manj kot 25 % razvitih veščin pismenosti na začetku šolanja, povprečno je takšnih učencev 33 %, najmanj jih je v Singapurju, to je 2 %.

V tujini, zlasti v angleško govorečih državah, imajo natančno izdelan **sistem določanja bralne učinkovitosti mladega bralca**.⁴ Ta se v izobraževalnem prostoru določa s starostjo bralcev oziroma z razredom, ki ga ti obiskujejo. Bralni nivoji so določeni glede na otrokov razvoj (starost, razred), in sicer glede na različne lestvice: Developmental Reading Assessment (DRA), Common Core State Standards for English Language Arts, Appendix A (Additional Information) – CCSS Lexile.⁵ Določitev bralnih nivojev bi tudi na Slovenskem olajšala postavljanje minimalnih standardov bralne učinkovitosti in z njo tesno povezane bralne pismenosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu in pri pristočnem branju, pa tudi pri izposoji knjig

³ Prim. pet bralnih stopenj: dekodiranje, reprogramiranje mišljenja, avtomatizacija branja, poglobljeno branje (Novak 2022: 42) in tri vrste metod opismenjevanja: sintetične metode, analitični metodi, globalna metoda (Novak 2022: 43).

⁴ Npr. največja založba na svetu Penguin Random House ima posebne strani, namenjene vzgojiteljem in učiteljem: <https://penguinrandomhouseeducation.com/>, dostop 5. 6. 2024. Pri vsaki izdani knjigi je navedeno, pri katerih spletnih prodajalcih jo je mogoče kupiti.

⁵ »Več kot 200 založniških podjetij je prispevalo več kot 100 milijonov knjig, člankov, spletnih mest, na podlagi katerih so določeni standardi razumevanja besedil.« (<https://lexile.com/>). O razvoju in znanstvenih temeljih lestvice bralnega razumevanja za bralce ter lestvice težavnostne stopnje knjig več na <https://lexile.com/parents-students/understanding-your-lexile-measure/the-science-behind-lexile-measures/>, dostop 5. 6. 2024.

v knjižnicah in pri kupovanju knjig, kakor je to običaj pri velikih tujih založbah (prim. Amazon).⁶

Učiteljem bi najbrž zelo pomagale tudi aplikacije za preverjanje težavnosti besedil ali berljivosti, npr. Coleman–Liau indeks berljivosti teksta (ta zajema razmerje med številom črk na besedo in številom besed na poved); Avtomatiziran indeks berljivosti (ARI; berljivost določa glede na količino znakov na besedo); Razumljivost besedila po Fleschu (upoštevata dolžino povedi glede na povprečno število besed v povedi in dolžino besed, ocenjeno s povprečnim številom zlogov v besedi); SMOG (Simple measuer of Gobbledygook) indeks za preverjanje besedil (težavnost besedil preverja zlasti na daljših besedah, to je besedah z najmanj tremi zlogi). Vse opisane formule berljivosti in razumljivosti se nanašajo na angleščino.⁷

Zdi se, da bi tako določeni standardi pripomogli k doseganju ciljev bralne pismenosti vsaj na dveh nivojih: učitelji bi imeli natančno določene minimalne kriterije znanja in spretnosti za opismenjevanje in pridobljeno pismenost, do katerih bi naj pripeljali učence (kar naj bi preverjal NPZ v 3. razredu), in nedvoumno bi znali izbrati jezikovnemu znanju učencev primerna informativna in leposlovna gradiva.

3.3 Modalnost

Opozoriti velja na **linearno in izbirno branje** ter na **monomodalno in multimodalno branje**. V šolah je pod opismenjevanje še vedno mišljeno zgolj linearno branje (torej od leve proti desni, brez preskakovanja), ki je bolj običajno v tiskani obliki, izbirno branje, kjer gre za kombinacijo različnih informacij iz različnih virov, pa je pogostejše pri branju v elektronski obliki. Čeprav je tudi na vseh stopnjah izobraževanja večina gradiv **multimodalnih**, vsebine imajo torej izražene vsaj v dveh kodih sporočanja, jezikovnem in vizualnem (kamor sodijo tabele, grafi, znaki, slike, prikazi ...), poteka opismenjevanje le v jezikovnem kodu (Haramija in Batič 2023).

3.4 Izbira kakovostnih bralnih gradiv za vsa predmetna področja

Pomembna je določitev standardiziranih ključnih besed, po katerih se gradivo najde. Predlagamo pripravo seznamov kakovostnih bralnih gradiv, ki bi vsebovali informativna in leposlovna dela (pri slednjih literarni kanon in sodobno književnost

⁶ Kot primer navajamo Amazon.com Books, ki je največja knjigarna na Zemlji. Pri otroških knjigah ima Amazon delitev po starostnih skupinah (do 2 leti, 3–5 let, 6–8 let, 9–12 let, gl. <https://www.amazon.com/Childrens-Books/b?ie=UTF8&node=4>,); pri vsaki knjigi so oznake za starostno stopnjo bralca, število strani, jezik, priporočeni bralni nivo, težavnostni nivo knjige. Naključni primer: https://www.amazon.com/Finally-Seen-Kelly-Yang/dp/1534488340?ref_=ast_slp_dp, dostop 5. 6. 2024. Pod starostnimi skupinami je razdelek s štirimi vrstami priporočil: priporočila učiteljev, priporočila založb, kritike in nagrade.

⁷ Gl. <https://en.wikipedia.org/wiki/Readability>, dostop 3. 2. 2024.

– ta bi se letno dopolnjevala), predlagana za domače branje ali za delo v vrtcu in šoli tudi pri drugih predmetih, ne le pri slovenščini oziroma v vrtcu na področju jezik. Poseben problem pri leposlovju predstavlja raba poljudne terminologije, kadar so odrasli v javnem položaju motivatorjev/mentorjev branja, torej vzgojitelji, učitelji in knjižničarji. Enotna (literarnoteoretična) terminologija književnih vrst ter ločevanje književnih vrst od oblik knjig, bi moralo biti samoumevno (Haramija 2023). Rezultati raziskav o razumevanju struktur pogostih književnih vrst v otroški in mladinski književnosti kažejo, da začne otrok dokaj zgodaj povezovati pravilna terminološka poimenovanja s strukturo in elementi neke književne vrste (Kordigel Aberšek 2008: 25):

Vsakič torej, ko bo otrok poslušal novo pravljico, bo hkrati preverjal svojo miselno shemo o pravljici, iz nje po potrebi izpuščal nepotrebne elemente in druge dodajal. Po mnogih literarnoestetskih izkušnjah bo njegova miselna shema, torej njegovo znanje o tem, kakšna je pravljica in kakšne so njene značilnosti, na moč podobna tisti, ki je opisana v literarni teoriji. Na enak način bodo nastajale ob recepciji drugih književnih vrst ustrezne literarnoteoretične miselne sheme.

Za informativna gradiva bi bila nujna presoja strokovnjakov z nekega (vsebinskega) področja in strokovnjakov za bralno pismenost (Haramija 2022). V UN OŠ (2018: 70) je zapisano, da (učitelji in učiteljice) pri kakovosti besedil »upoštevajo (se) nacionalno pomembne nagrade za mladinsko književnost ter strokovno verodostojni sezname besedil, npr. priporočilni sezname Pionirske – centra za mladinsko književnost in knjižničarstvo«. Priporočilnega seznama ne pripravljajo strokovnjaki in strokovnjakinje za delo z informativnimi in leposlovnimi besedili v izobraževanju, ne upošteva se bralnega razumevanja (starost, razred, bralna zmožnost), v priporočilnem seznamu so navedene oblike knjig in književne vrste/žanri kot enakovredne (igroknjiga, slikanica, strip, zgodbica, zbirke pravljic in antologije, fantastika, resničnost, poučne knjige), kar je v neskladju z vsemi učnimi načrti od vrtca do srednješolskega obdobja.

3.5 Motiviranost učencev za delo z besedili

Motivacija kot psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje, ima ključno vlogo pri učenju in pouku. Vpliva na to, kako učenci pristopajo k učenju, koliko časa pri učenju vztrajajo in na kakšne načine se učijo oziroma usvajajo znanje; prav tako motivacija vpliva tudi na funkcionalno razporeditev učencev med učenjem in še posebej na njihovo učno pozornost (Jurišević 2012; Jurišević in Černe 2021). Zato je treba nenehno vplivati na kakovostno motivacijo za učenje (Marentič Požarnik 2000).

Na osnovi rezultatov raziskav OBJEM (Svetlik 2021b) predstavljamo, kako so učenci v osnovni (tabela 1) in dijaki v srednji šoli (tabela 2) motivirani za branje oziroma za delo z besedili.

	Učenci 1. VIO		Učenci 2. VIO		Učenci 3. VIO		Učenci skupaj		Učite- lji	Rav- natelji
a) Berejo samo, če morajo.	29,3 %	2,52	24,0 %	2,55	38,6 %	2,55	30,7 %	2,74 (1,37)	2,81 (1,10)	2,81 (0,93)
b) Radi se pogovarjajo o tem, kar so prebrali.	59,5 %	3,73	42,6 %	3,26	27,9 %	3,26	40,0 %	3,16 (1,21)	3,55 (1,04)	3,48 (0,75)
c) Uživajo v branju.	69,4 %	4,00	50,1 %	3,48	31,9 %	3,48	46,6 %	3,38 (1,25)	2,95 (1,02)	2,76 (0,70)
d) Berejo stvari, ki si jih sami izberejo.	72,7 %	4,02	73,0 %	4,05	59,6 %	4,05	67,8 %	3,91 (1,11)	3,61 (1,04)	3,05 (0,97)
e) Berejo, da izvedo stvari, ki bi se jih radi naučili.	/	/	47,9 %	3,41	29,5 %	3,41	39,0 %	3,17 (1,16)	3,09 (1,11)	2,81 (0,93)
f) Radi berejo stvari, ki jih silijo k razmišljanju.	/	/	26,6 %	2,83	19,1 %	2,83	23,0 %	2,71 (1,15)	2,66 (1,03)	2,29 (0,78)
g) Ponavadi dobro berejo.	/	/	65,3 %	3,84	58,2 %	3,84	63,9 %	3,79 (1,02)	3,20 (1,02)	2,90 (0,77)
h) Ponavadi imajo težave pri branju besedil z manj znanimi besedami.	27,4 %	2,65	21,9 %	2,54	19,2 %	2,54	21,9 %	2,56 (1,20)	3,11 (1,17)	2,90 (1,14)

Tabela 1: Motiviranost za branje v osnovni šoli (Svetlik 2021b: 5–6)

Opomba: V tabeli so navedene aritmetične sredine odgovorov učencev, učiteljev in ravnateljv ter odstotek učencev, ki se z navedenimi trditvami strinjajo (ocena 4) ali popolnoma strinjajo (ocena 5). Standardne deviacije so zaradi večje preglednosti v tabeli navedene le pri primerjavi aritmetične sredine med učenci, učitelji in ravnatelji.

Rezultati raziskave (Svetlik 2021b), v kateri je skupno sodelovalo 2947 učencev (545 učencev prvega VIO, 1239 učencev drugega VIO in 1163 učencev tretjega VIO), 204 učiteljev in 21 ravnateljv sodelujočih šol, nas opozarjajo, da je pri branju učencev močno poudarjena zunanja motivacija, torej berejo, če morajo brati. O prebranem se raje pogovarjajo učenci v prvem VIO kot učenci v drugem in tretjem VIO. V branju uživa več učencev prvega VIO kot učencev drugega in tretjega VIO. Spodbudno je, da učenci v vseh treh VIO radi berejo stvari, ki jih sami izberejo, vendar jih le malo rado bere stvari, ki jih silijo k razmišljanju. Zanimivo je, da imajo učenci relativno dobro predstav o sebi kot bralcih, relativno malo jih zaznava težave pri branju besedil z manj znanimi besedami, kar je zaskrbljujoče, še posebej zato, ker temu učitelji in ravnatelji ne namenjajo večje pozornosti. Predstavljeni rezultati nas tudi opozarjajo, da ravnatelji in učitelji v povprečju ocenjujejo, da so samoocene učencev višje, kot jih zaznavajo oni.

	Dijaki 1. letnik		Dijaki 3. letnik		Dijaki 4. letnik		Dijaki skupaj		Učite- lji	Rav- natelji
a) Berejo samo, če morajo.	39,9 %	3,11	30,2 %	2,83	31,9 %	2,84	35,9 %	2,98 (1,25)	3,10 (1,01)	2,57 (0,93)
b) Radi se pogovarjajo o tem, kar so prebrali.	36,8 %	3,11	45,4 %	3,31	48,2 %	3,41	42,2 %	3,25 (1,02)	3,20 (0,90)	2,90 (0,89)
c) Uživajo v branju.	33,0 %	3,05	43,3 %	3,25	42,8 %	3,31	38,5 %	3,17 (1,15)	2,47 (0,85)	2,48 (0,75)
d) Berejo stvari, ki si jih sami izberejo.	61,4 %	3,75	61,8 %	3,74	60,4 %	3,71	61,4 %	3,74 (1,03)	3,15 (0,97)	2,90 (1,00)
e) Berejo, da izvedo stvari, ki bi se jih radi naučili.	37,1 %	3,22	44,3 %	3,40	49,7 %	3,43	44,1 %	3,36 (0,98)	2,97 (0,98)	2,81 (0,98)
f) Radi berejo stvari, ki jih silijo k razmišljanju.	23,6 %	2,84	34,2 %	3,10	34,9 %	3,13	30,3 %	3,02 (1,03)	2,54 (0,95)	2,33 (0,91)
g) Ponavadi dobro berejo.	56,4 %	3,56	60,0 %	3,64	64,4 %	3,74	59,9 %	3,65 (0,96)	3,09 (0,95)	3,00 (1,14)
h) Ponavadi imajo težave pri branju besedil z manj znanimi besedami.	32,1 %	2,96	29,6 %	2,93	27,6 %	2,85	29,8 %	2,89 (1,03)	2,70 (1,01)	2,05 (0,97)

Tabela 2: Motiviranost za branje v srednji šoli (Svetlik 2021a: 6–7)

Opomba: V tabeli so navedene aritmetične sredine odgovorov dijakov, učiteljev in ravnateljcev ter odstotek dijakov, ki se z navedenimi trditvami strinjajo (ocena 4) ali popolnoma strinjajo (ocena 5). Standardne deviacije so zaradi večje preglednosti v tabeli navedene le pri primerjavi aritmetične sredine med dijaki, učitelji in ravnatelji.

Na osnovi rezultatov raziskave Svetlik (2021a) o branju v srednji šoli ugotavlja, da dijaki najraje berejo besedila, ki jih sami izberejo. Zanimivo je tudi, da se dijaki ocenjujejo kot dobri bralci (59,9 %), v povprečju se 42,2 % dijakov rado pogovarja o prebranem, vendar jih le 30,3 % dijakov bere stvari, ki jih silijo k razmišljanju. V samoocenah dijakov in zaznavah učiteljev v navedenih postavkah so razlike majhne, večja razlika je le pri zaznavah o dobrih bralcih, saj se več dijakov samo ocenjuje kot dobrih bralcev, česar pa učitelji ne zaznavajo v taki meri.

4 Sklep

Ugotavljamo, da bi morali strokovni delavci v vrtcih in šolah v povezavi z gradniki bralne pismenosti načrtovati dejavnosti, s katerimi bi pri vseh predmetih razvijali bralno pismenost. Zavedanje o razvoju bralne pismenosti pri vseh

predmetih oziroma predmetnih področjih je priložnost za izboljšave. Pomembno je zavedanje, da pismenost ni sama sebi namen, temveč je predpogoj za učenje vseh predmetov na vseh stopnjah izobraževanja, pa tudi za življenje in delovanje posameznika v družbi, zato je prva od osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja.

V novi UN OŠ bi bilo treba natančneje zapisati, kdaj se najpozneje začne in kdaj se najpozneje konča sistematično opismenjevanje ter pri tem upoštevati individualizacijo opismenjevanja. V šolski praksi je treba poskrbeti, da bo opismenjevanje potekalo vsaj v dveh kodih sporočanja, jezikovnem in vizualnem. Glede na izkušnje v tujini bi morda lahko tudi za slovenščino izdelali indeks berljivosti – na eni strani razumljivost besedila za bralca in na drugi stopnjo razumljivosti/težavnosti besedila.

Pripraviti je treba merila za izbiro in seznane kakovostnih bralnih gradiv za vsa predmetna področja, zlasti pa za književnost od vrtca do konca srednje šole. Priporočila so nujna, saj na Slovenskem izide približno 1.400 otroških in mladinskih knjig letno, kar je za posameznega učitelja seveda neobvladljivo, a bi morala priporočila upoštevati književne vrste in žanre, kakovost, bralno zmožnost učencev in dijakov in učne načrte za posamezne stopnje izobraževanja. Ti seznami bi služili domačemu in šolskemu branju; veljalo bi povečati število obveznega branja, saj učenci in dijaki poročajo, da berejo kadar morajo (zunanja motivacija).

Na vseh področjih vzgoje in izobraževanja je potrebno skrbeti za stalno motivacijo za branje tako, da bodo otroci, učenci in dijaki vztrajali pri branju in da bodo deležni kakovostnih učnih strategij, ki jih bodo pripeljale do pozitivnih rezultatov. Pomemben dejavnik bralne pismenosti so tudi pedagoški delavci, ki bi morali biti z lastnim branjem zgled otrokom in mladostnikom.

Literatura

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

Bahovec D., Eva,regar, Ksenija G., Čas, Metka, Domicelj, Marjeta, Saje – Hribar, Nada, Japelj, Barbara, Jontes, Breda, Kastelic, Lidija, Kranjc, Simona, Marjanovič Umek, Ljubica, Požar Matijašič, Nada, Vonta, Tatjana in Vrščaj, Dušan, 1999: *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>. (Dostop 29. 1. 2024.)

Bošnjak, Blanka in Košir, Katja, 2020: 2. gradnik: Motiviranost za branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba

Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 59–79. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2020: 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 81–105. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2023. Multimodalne značilnosti izvirnih slovenskih slikopisov. *Revija za elementarno izobraževanje* 16/posebna št. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.16.Spec.Iss.2985>.

Haramija, Dragica in Ivanuš-Grmek, Milena, 2020: Gradniki bralne pismenosti. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 7–28. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Haramija, Dragica, 2022: Branje mladinskih leposlovno-informativnih knjig pri različnih predmetih v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 67/1–2. 49–62. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.67.1-2.49-62>.

Haramija, Dragica, 2023: Medbesedilne reference in literarni kanon v otroški in mladinski književnosti. *Slavia Centralis* 16/2. 207–220.

Holcar Brunauer, Ada, Debenjak, Karmen, Bone, Jerneja, Vogrinčič, Romana, Kralj, Nataša, Brodnik, Vilma, Štampfl, Petra, Novak, Nina, Mršnik, Sandra, Trampuž Luin, Mirjana, Oder, Barbara, Legvart, Polonca, Žinko, Andreja, Rogič Ožek, Simona, Cedilnik, Tanja, Rostohar, Dženi, Potisk, Zorica in Kregar, Saša, 2017: *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*, 2. zvezek. Vključujoča šola. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič, Mojca in Černe, Tanja, 2021: The interplay of motivation and cognition: Challenges for science education research and practice. Devetak, Iztok in Glažar, Saša A. (ur.): *Applying bio-measurements methodologies in science education research*. Berlin: Springer Nature. 33–54.

Juriševič, Mojca, 2012: *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalin, Janica, 2023: Prepoznavanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi kot izziv učiteljeve pedagoške usposobljenosti. Kalin, Janica in Štefanc, Damijan (ur.): *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 89–116. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612971953>.

Kerndl, Milena, Mršnik, Sandra, Novak, Nina, Fekonja, Romana, Hedžet Krkač, Mira, Kerin, Mihaela, Rosc Leskovec, Darinka, Sivec, Marija, Zore, Nives, Milekšič, Vladimir, Čuk, Andreja, Stanonik, Mirjam, Gaber, Bernarda, Bačnik, Andreja, Cotič Pajntar, Janja, Fekonja Peklaj, Urška, Vilar, Polona, Kavčič, Alenka, Godec Soršak, Lara, Haramija, Dragica, Krajnc Ivič, Mira, Svetlik, Karmen, Slapar, Sanja, Prudič, Tjaša, Leban, Ksenija, Papež, Nina in Ceket Odar, Mateja, 2022: *Bralna pismenost: opredelitev in gradniki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf. (Dostop 18. 6. 2024.)

Klemenčič, Eva M. in Mirazchijski, Plamen V., 2023: *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): Nacionalno poročilo: prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kodelja, Zdenko, 2021: Formativno spremljanje in pravičnost v šoli. *Sodobna pedagogika* 72=138/2. 10–29. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1908>. (Dostop 1. 7. 2024.)

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

Krajnc Ivič, Mira, 2020: 7. gradnik: Razumevanje besedila. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 189–210. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Licardo, Marta in Krajnc Ivič, Mira, 2020: 9. gradnik: Kritično branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 237–257. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Marentič Požarnik, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>. (Dostop 29. 1. 2024.)

Novak, Nina, 2022: *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematichno_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf. (Dostop 3. 2. 2024.)

NPZ 2023 = Nacionalno preverjanje znanja, 2023. <https://www.gov.si teme/nacionalno-preverjanje-znanja>. (Dostop 9. 2. 2024.)

Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2015: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, Sonja, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2018. *Uradni list EU*, 2018/C 189/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG. (Dostop 2. 2. 2024.)

Pulko, Simona in Kranjec, Eva, 2020: 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 211–236. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Ropič Kop, Marija in Vizjak Puškar, Nika, 2020: 6. gradnik: Tekoče branje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 159–186. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Rosc Leskovec, Darinka, 2023: Učni jezik / razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku v kurikulumu za vrtce in učnih načrtih / katalogih znanja ter povezanost po vertikali. Novak, Nina (ur.): *Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot*

učnega jezika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_in_razvoj_slovenscine_kot_ucnega_jezika.pdf. (Dostop 1. 2. 2024.)

Svetlik, Karmen, 2021a: Merjenje kompetenc v srednji šoli: končni zajem podatkov. *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM*. Rokopisno gradivo.

Svetlik, Karmen, 2021b: Merjenje kompetenc v osnovni šoli: končni zajem podatkov. *Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM*. Rokopisno gradivo.

Šek Mertük, Polonca in Cugmas, Zlatka, 2020: 1. gradnik: Govor. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 29–58. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Štefanc, Damijan, 2023: Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike. Kalin, Janica in Štefanc, Damijan (ur.): *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 67–88. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612971953>.

UN OŠ 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 27. 1. 2024.)

Voršič, Ines in Ropič Kop, Marija, 2020: 5. gradnik: Besedišče. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 137–157. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

Zemljak Jontes, Melita in Bednjički Rošer, Barbara, 2020: 4. gradnik: Glasovno zavedanje. Haramija, Dragica (ur.): *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 107–136. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.

CELOSTNA OBRAVNAVA SLOVSTVENE FOLKLORE V ŠOLI: BESEDILO S KONTEKSTOM IN TEKSTURO V IZKUSTVENEM POUKU *IN SITU*¹

V članku je izpostavljen predlog, da se fokus obravnave folklornih del pri pouku premakne zgolj z besedila na celoten folklorni dogodek, ki vključuje poleg *teksta* tudi *kontekst* (okolščine izvedbe) in *teksturo* (način izvedbe). Slovstvena folklorja namreč temelji na konceptu ustne komunikacije v živo, kar jo bistveno razlikuje od literature. Folklorno besedilo na papirju izgubi velik del estetske vrednosti, ki je povezana z izvedbo (pripovedovanjem/petjem) ter hkratno slušno in vizualno recepcijo. Članek poudarja učinkovitost celovitega izkustvenega spoznavanja in doživljanja slovstvene folklorne zunaj učilnic. Primeri dobrih praks iz OŠ Bovec kažejo, kako je mogoče s strukturiranimi tematskimi urami, tematskim kulturnim dnevom in drugimi (tudi projektnimi) aktivnostmi – vselej z medpredmetnim povezovanjem – bistveno izboljšati znanje, hkrati pa ozaveščati in krepiti spoštovanje najprej do lastne lokalne, s tem pa tudi do regijske in nacionalne kulturne ter naravne dediščine. To lahko prispeva k (aktivnemu) ohranjanju in revitalizaciji izročila, spodbuja kreativnost ter razmislek o inovativnih oblikah prezentacije, npr. v kulturnem turizmu.

Ključne besede: slovstvena folklorja, medpredmetno povezovanje, izkustveno učenje, tematska pot, Bovško

An Integrated Treatment of Verbal Folklore in School: Text with Context and Texture in Experiential Learning *In Situ*

The article proposes that the focus of folklore work in the classroom should be shifted from the text to the entire folklore event, which includes not only the text but also the context (the circumstances of performance) and the texture (the manner of performance). Verbal folklore is based on the concept of live oral communication, which makes it very distinct from literature. When a folklore text is put on paper it loses a large part of its aesthetic value, which is linked to performance (narration) and simultaneous audio-visual reception. The paper highlights the effectiveness of the comprehensive experiential

¹ Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa Etnološke, antropološke in folkloristične raziskave vsakdanjika (ARIS P6-0088).

knowledge and experience of verbal folklore outside the classroom. Examples of good practice from Bovec Primary School show how structured thematic lessons, a thematic cultural day, and other (also project) activities – always with inter-subject integration – can significantly increase knowledge, while at the same time raising awareness and respect for firstly one's own local heritage, and thus secondly one's regional and national, cultural and natural heritage. This can contribute to the (active) preservation and revitalization of traditions, stimulate creativity, and encourage reflection on innovative forms of presentation, e.g. in cultural tourism.

Keywords: verbal folklore, intercurricular integration, experiential learning, thematic trail, Bovec area

1 Uvod: slovstvena folklorja je umetnost govornenega jezika, literatura pa zapisanega

Slovstvena folklorja² je besedna umetnost *govornenega* jezika oziroma narečij (Stanonik 2001: 143–146), besedila se glede na formo uvrščajo v tri temeljne vrste: 1. folklorne pesmi: pripovedne, lirske; 2. folklorna proza: pravljice, povedke ter druge pripovedi; in 3. folklorni obrazci: pregovori, uganke, folklorne molitve, zagovori ter otroški folklorni obrazci, kot so izštevanka, šaljive rime idr. Znotraj vsake vrste besedil je mnogo različnih, včasih prepletajočih se žanrov in podžanrov.³

Slovstvena folklorja v svoji naravni obliki funkcionira v primarni (netehnični) obliki komunikacije, torej ustno in ne v zapisu, kot to velja za literarna dela. Zato se pri vsaki ponovitvi rojeva v svojih različicah (variantah). Umetnost govornenega jezika je stara toliko, kot je stara beseda sama (Stanonik: 2001: 188), o preteklosti folklornih del lahko izvemo le na podlagi tega, kar so prestregli pisni viri in pozneje tisk (Stanonik 1999: 16). Literatura je nastala šele s pisavo in knjižnim jezikom, obe veji besedne umetnosti imata skupne korenine v jeziku; njuna meja pa je prehodna (Stanonik 2001: 117). Folklorna besedila na prvi pogled ne dosejajo estetske, umetniške vrednosti kot literatura. A zgolj na prvi pogled! Pri slovstveni folklorji je ključen koncept ustnega prenosa neposredno na naslovnik v komunikaciji v živo. Zato slovstvena folklorja ni samo tekst, pač pa se uresničuje skupaj s teksturo in kontekstom.⁴ *Tekst* je zgolj tisto,

² Pri pouku slovenščine se še vedno uporablja izraz *ljudsko slovstvo* namesto *slovstvena folklorja*. *Folklorja* (slovstvena, glasbena, gledališka, plesna, likovna) je mednarodno uveljavljen pojem. Stroka, ki folkloro proučuje, se imenuje *folkloristika*: to je znanstvena disciplina in tudi samostojen študij na mnogih univerzah po Evropi in svetu. Iz besede *folklorja* je izpeljana celotna strokovna besedna družina: *folklorist* – strokovnjak za folkloristiko, *folkloren* – lastnost, *folklorizem* in *sfolklorizirati* – folklorna pojava, *folklorem* – najmanjša enota folklore, *folkloreca* – nosilec folklore ...). Z besedno zvezo *ljudsko/ustno slovstvo* tvorjenje strokovne terminologije ni mogoče. Vsaka resna stroka teži k doslednosti strokovne terminologije. O folkloristični terminologiji gl. tudi Stanonik (2024).

³ V Stanonik (1999: 73–323) je predstavljen nabor več kot 250 primerov folklornih besedil, ki so uvrščena v 5 žanrov folklornih obrazcev; 17 žanrov folklornih pesmi in 10 žanrov folklorne proze; to žanrsko opredelitev pa bi lahko dopolnili še z nekaj žanri v vseh treh žanrskih skupinah (gl. npr. v Babič 2015 za folklorne obrazce; Slovenske ljudske pesmi I–V (1997–2007) za pesmi, zbirko Glasovi pa za folklorno prozo).

⁴ Teorija o treh neločljivo prepletenih in medsebojno vplivajočih ravlinah folklore – tekstu, kontekstu in teksturi – se je razvila v ameriški folkloristiki v 60. letih 20. stoletja (gl. Dundes 1965; gl. tudi poglavje *Texture, Text, and Context* v Dundes 1980) in še danes velja za temelj sodobnega raziskovanja (slovstvene) folklore.

kar lahko grafično zapišemo. *Kontekst* je kompleksna množica okoliščin, v katerih se besedilo realizira – čas, kraj, prostor in ves spekter splošnih in trenutnih značilnosti in občutij vsakega posameznega udeleženca (védenje, izobrazba, zanimanja, zdravje, življenjska pot in družbeni stiki, osebnostne lastnosti ...). *Tekstura* pa je način, kako je folklorno besedilo izvedeno, interpretirano; tekstura je lahko a) *besedna*, ta se nanaša na oblikovanje z izborom besed, besednega reda, premega govora, stilnih figur, diskurzivnih signalov; ter b) *nebesedna* (*glasovna*, *neglasovna*), ki folklorno besedilo oblikuje z glasom (glasnost, način izgovora, intonacija, imitacija ...) ter govorico telesa (gibi, mimika, očesni stik, kinetika telesa) (podrobneje gl. Ivančič Kutin 2011: 39–49). Vse tri ravnine se dopolnjujejo, podpirajo in vplivajo druga na drugo ter skupaj sestavljajo t. i. *folklorni dogodek* (Dundes 1980). Teorija o folklornem dogodku temelji na dejstvu, da se slovstvena folklor realizira v živi (hkratni) interakciji med pripovedovalcem/govorcem pevcem ter naslovnikom (gl. Stanonik 2001: 141–142). Tudi če gre za dokaj stalno besedilo, sta tekstura in kontekst lahko bistvena za pomen/razumevanje besedila (Dundes 1965; Ivančič Kutin 2011, 2012).

Vse tri ravnine *folklornega dogodka* so torej neločljivo prepletene. Še bolj kot pri folklornih pesmih je to očitno pri proznih besedilih: pripovedovalec vsakič znova pred svojimi sprejemalci na novo ubeseduje znano vsebino: sproti tvori in interpretira (izvaja) stavke, povedi, pri čemer nanj vplivajo sinhroni čustveni in drugi odzivi vseh udeležencev folklornega dogodka. Npr. pripovedovalec bo isto zgodbo povedal drugače za otroke kot za odrasle;⁵ čeprav so pri vnovični izvedbi podobne okoliščine, tudi isto občinstvo, ne more biti enak čas, in tudi dejstvo, da občinstvo pripoved že pozna, vpliva na odziv, doživljanje vsebine. Na folklorni dogodek in realizacijo ima pomemben vpliv občinstvo (Ivančič Kutin 2012). Folklorno besedilo je torej nedokončno, spremenljivo, ob vsaki vnovični ponovitvi nastane nova različica. V ustvarjalnem procesu nastajanja literature pa (imaginarsni, bodoči/predvideni) naslovnik nima neposrednega vpliva na »izdelek«; ko je literatura zapisana, objavljena, je dokončna.

Zapis slovstvene folklore je prenos iz ustne (naravne) v grafično (tehnično) obliko, pri čemer se izgubijo elementi konteksta in teksture, ki jih ni mogoče zapisati, na recepcijo naslovnikov pa kljub temu pomembno vplivajo. Čim več teh elementov nam pomagajo ohranjati opisi konteksta, opombe o teksturi (npr. v didaskalijah), grafične oznake v tekstu, npr. s prekodiranjem besedila (Ivančič Kutin 2011: 60–64). Stopnja obremenitve besedila z aditivnimi podatki in pojasnili je odvisna predvsem od namena in predvidenega naslovnika (znanstvena, strokovna objava, poljuden zapis).

Z zapisom slovstvena folklor vstopa v polje literature: večja, kot je redakcija, s katero se folklorno besedilo preoblikuje v »berljivo« pisno formo, manj (če sploh) je besedilo še folklorno; čeprav seveda ostajajo folklorni motivi, snov, liki ipd.

⁵ Katera folklorna pripoved/pesem je primerna za otroke in katera ne, je subjektivno vprašanje, ki pa se ga da premostiti z načinom izvedbe besedila. Enako kot v umetni vsebinsko večplastni mladinski poeziji ni mogoče začrtati povsem jasne meje med književnostjo za mladega in odraslega bralca (Kobe 2004: 70).

2 Folklorna besedila v slovenskem kurikulumu in nekaj predlogov

(Slovenske) folklorne pesmi in folklorna prozna besedila predstavljajo le majhen delež besedil v berilih za osnovno in srednjo šolo, folklorni obrazci pa so domala povsem prezrti (Koritnik 2003: 16; Babič 2019: 26). Uvedba izbirnega predmeta *Šolsko novinarstvo* za 3. triado OŠ ob prehodu na devetletko je tem vsebinam obetala boljše čase (gl. UN 1998); spremljajoči delovni zvezek *Naš čas-opis* (Mohor idr. 1999) spodbuja aktiven pristop k obravnavi slovstvene folklorne, saj vključuje tudi odkrivanje, zbiranje, zapisovanje, objavlanje ter interpretacijo/poustvarjanje folklornega gradiva (Koritnik 2003: 16–17). A če izbirnega predmeta ne izbere dovolj učencev, ga šola ne izvaja, in tu tiči problem.⁶ Število obveznih folklornih besedil se z novimi učnimi načrti še zmanjšuje, kažejo podatki za tretje triletnje OŠ in gimnazije v UN 2008 in 2018 (Žbogar 2019: 33). Po drugi strani se nekoliko povečuje nabor predlaganih prostoizbirnih folklornih vsebin znotraj pouka slovenščine (Žbogar 2019: 35). Berilo je pri pouku književnosti nepogrešljivo, vendar je to le eden od virov, ki ga lahko uporabljajo učitelji (Medved Udovič 2019: 36). Odločitev za obravnavo in izbor folklornih del je v veliki meri odvisna od motiviranosti vsakega posameznega učitelja – od njegovega osebnega odnosa (naklonjenosti, odgovornosti) do jezikovne kulturne dediščine, pa je tudi od njegove strokovne usposobljenosti. Pri tem ni pomembno le znanje o folklornem besedilu, pač pa tudi seznanjenost s konceptom življenja, nastajanja, odmiranja slovstvene folklorne, njenega prenašanja, različnih funkcij in prepoznavanje njene (lokalne/regijske/nacionalne/globalne) kulturne vrednosti ter vpetosti v prostor, čas in, nenazadnje, razlikovanje med slovstveno folkloro in literaturo, njuno recepcijo in razmerjem z naslovniki. Študentom, ki študirajo slovenščino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, je na voljo izbirni predmet Slovstvena folkloristika v prvem letniku magistrskega študija. Znotraj 30 ur spoznajo fenomenologijo, metodologijo, terminologijo, zgodovinski razvoj stroke z različnimi teoretičnimi pristopi, življenje slovstvene folklorne na terenu (med ljudmi), praktične vidike terenskega dokumentiranja. S slednjim se soočijo ob samostojnem seminarskem delu, prav tako z izzivi prekodiranja (prepisa na papir z ohranjanjem informacij o kontekstu in teksturi).⁷ Toda predmet zaradi velikega števila ur

⁶ Uradne statistike o izvajanju omenjenega izbirnega predmeta mi ni uspelo pridobiti. Glede izvajanja predmeta bi bila potrebna sistematična anketna raziskava. Vprašala sem 7 kolegic, ki od leta 2000 dalje učijo slovenščino po osnovnih šolah, in vse so povedale, da odkar so same v učiteljskem poklicu, šola tega predmeta še ni izvajala.

⁷ Slovstvena folkloristika je po dolgem predhodnem prizadevanju kot samostojen univerzitetni predmet prišla v visokošolski študijski program po zaslugi tedaj doc. dr. Marije Stanonik (danes akademikinja, upokojene redne profesorice in dvojne doktorice), ki je kot nosilka in zunanja sodelavka Oddelka za slovenistiko FF UL predmet predavala od leta 1995/96 dalje. V študijskem letu 2017/18 sem nosilstvo in poučevanje predmeta nasledila avtorica prispevka. Mesto za zaposlitev slovstvenega folklorista na fakulteti ni bilo nikoli sistemizirano, v prihodnosti pa je to še manj verjetno. Skozi čas se je namreč status predmeta spreminjal od obveznega do trenutno (zelo obrobne) izbirnega predmeta. Predmet ostaja obvezen za nepedagoško samostojno smer, na kateri že leta ni bilo vpisanega nobenega študenta. Od leta 2023 je v veljavi pravilo, da zunanji predavatelji ne moremo več biti samostojni mentorji zaključnih nalog pri predmetu, ki ga predavamo (pač pa zgolj somentorji), in če se bodo uresničile tudi napovedi o ukinjanju nosilstva predmetov zunanjim predavateljem, sčasoma pa tudi popolna ukinitve predmetov, ki jih ne izvajajo na fakulteti zaposleni predavatelji, se slovstveni folkloristiki kot univerzitetnemu predmetu na Oddelku za slovenistiko FF ne obeta svetla prihodnost.

obveznih predmetov na pedagoški smeri izbere le nekaj študentov na leto. Zato je treba pri snovanju novih učnih modelov ali pri razvijanju obstoječih več pozornosti posvečati učiteljem, ki so že zaposleni v šolah – njihovi profesionalni rasti, osveževanju znanja, pridobivanju in preizkušanju novih spoznanj (Krakar Vogel 2019: 49).

V Izhodiščih za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Rojc in Sliivar 2022) so splošni cilji usmerjeni v trajnostni razvoj, celostno skrb za zdravje (psihično in fizično), kompetentno komunikacijo v večjezičnem in večkulturnem okolju, vzgojo za aktivno udejstvovanje v družbi in podjetništvo ter digitalno pismenost; ti cilji so zastavljeni skozi medpredmetno sodelovanje in povezovanje. Velik delež teh ciljev je možno uresničevati z vsebinami, povezanimi s slovstveno folkloro, predvsem z vključevanjem izkustvenega pouka, ki pripomore k učinkovitejšemu ozaveščanju, (praktičnemu) spoznavanju in privzgajanju pozitivnega odnosa do lokalnega narečnega jezika in njegove umetnostne zvrsti – (lokalnih) folklornih besedil (Ivančič Kutin 2019, 2022b).

Pri oblikovanju didaktičnih gradiv naj bi upoštevali načelo aktivnosti in problemskosti, ki podpirata učenčeve dejavnosti v učnem procesu (Kovač 2005 v Medved Udovič 2019: 36). Slovstvena folkloro to odlično omogoča, saj zaradi interdisciplinarnosti vsebine in metod lahko uresničuje strategijo medpredmetnega povezovanja, ki ga je v praksi kljub didaktičnim izhodiščem premalo (Žbogar 2019: 35). Pouku slovstvene folklorne se zelo prilega metoda, ki je po mnenju nekaterih književnih didaktikov še posebej učinkovita: to je sinteza metode obrnjenega učenja in metode problemskega učenja v povezovanju slovenščine, zgodovine, geografije, glasbe, v primeru slovstvene folklorne tudi likovnega pouka in športne vzgoje, pod okriljem projektnega pouka, ki bi ga izpeljali med rednim poukom (Žbogar 2019: 38). Pouk, ki vsebuje veliko ur, oblikovanih v zanimiv literarni (in folklorni) dogodek, ima več možnosti spreminjati akcijski interes sicer pasivnih učencev (dijakov) v bolj trajno zanimanje za literaturo in slovstveno folkloro (Krakar Vogel 2019: 48). Kot velja za didaktiko mladinske književnosti tudi pri slovstveni folklori teoretično znanje (vsaj v osnovni šoli) ne sme predstavljati končnega cilja, ampak prispevati k boljšemu razumevanju slovstvene folklorne in povečevati recepcijsko zmožnost učencev (Kordigel Aberšek 2008). Pri obravnavi folklornih besedil pri pouku na vseh stopnjah šolanja bi k temu pripomoglo izkustveno, doživljajsko zaobjetje ne le folklornega besedila, pač pa celotnega folklornega dogodka; šele vse tri ravni skupaj lahko naslovniku ponudijo celostno (tudi estetsko) podobo folklornega dela. Zato je poleg branja zapisanega teksta pomembno spoznavanje in preizkušanje različnih oralno-akustičnih praks: pripovedovanje tako učitelja kot učencev, obisk dobrega lokalnega (ljubitelskega) pripovedovalca, ki pripoveduje v narečju, ali katerega od bolj profesionalnih pripovedovalcev, ki jih slovenski prostor premore že kar lepo število.⁸ Pri obravnavi folklornih pesmi se poleg pripovedovanja

⁸ Tem je mogoče prisluhniti tudi na različnih javnih dogodkih; najdaljšo tradicijo ima Pripovedovalski festival z osrednjim programom v Cankarjevem domu v Ljubljani, ki bo letos (2024) potekal že sedemindvajseti. Cankarjev dom od sezone 2022/23 nudi tudi pripovedovalski abonma za publiko, starejšo od 15 let.

učenci lahko preizkusijo pri (individualnem ali skupinskem) petju ali poslušanju petja večših (lokalnih) pevcev folklornih pesmi, interpretaciji ali pripovedovanju vsebine pesmi. Predvsem pa je dobrodošlo, da ob obravnavah folklornih vsebin zapustijo učilnico in se podajo raziskovat in spoznavat slovstveno folkloro med ljudi in v naravo – na teren! Učenci prevzamejo vlogo raziskovalca in zapisovalca slovstvene folklore ter na takšen način pripomorejo k ohranitvi kulturne dediščine njihovega kraja (Stanonik 1999).

3 Lokalno – regionalno – nacionalno – globalno

Če želimo spoznati, razumeti in sprejemati širše okolje in svet, moramo najprej ozavestiti svojo lastno kulturo, tj. domače narečje, folklorno izročilo, se spoznati z okoljem, v katerem živimo, ter z lokalno zgodovino, vrednotami, normami in vsem, kar sestavlja primarno (kulturno) identiteto in nanjo vpliva.

3.1 Lokalni (narečni) govor

Govorjeni jezik, največkrat narečni, je sredstvo, s katerim se slovstvena folkloro prenaša med ljudmi. Slovenščina je s sedmimi narečnimi skupinami, ki skupaj vsebujejo več kot 40 narečij in izrazitejših govorov, in le z dvema milijonoma govorcev, najmanjši in najbolj narečno razčlenjeni slovanski jezik. Narečna pestrost je rezultat tisočletnega razvoja, ki so ga usmerjali mnogi znotraj- in zunajjezikovni dejavniki (Logar 1996: 3); ta jezikovna značilnost je lepo povzeta v (slovenskem) pregovorom »Vsaka vas ima svoj glas«. Še posebej obrobna narečja ohranjajo arhaične posebnosti, toda zaradi močno spremenjenega načina življenja po drugi svetovni vojni (modernizacija), vpliva javnih medijev in izobraževanja, čemur se je v zadnjih desetletjih pridružil hiter razvoj interneta in drugih sodobnih tehnologij komunikacij in s tem povezane globalizacije, ter večja mobilnost prebivalstva, se le-te postopno izgubljajo. To je najbolj opazno na leksikalni ravni:⁹ npr. narečna poimenovanja za predmete, ki niso več v (upo)rabi, izginjajo iz aktivnega, živega besedišča, čemur po naravni poti sledi pozaba (Ivančič Kutin 2017: 67). Marsikod po Slovenskem ta proces zaznavajo tudi govorci sami, zato v skrbi, »da narečje ne bi utonilo v pozabo«, v mnogih lokalnih okoljih nastajajo seznam, zbirke, celo slovarji narečnih besed na različnih strokovnih ravneh – od ljubiteljskih do znanstvenih – odvisno od usposobljenosti avtorjev (Ivančič Kutin 2022c: 136).¹⁰

⁹ Fonetika, morfologija in sintaksa so odpornejše na omenjene vplive, novo besedišče iz sodobnega življenja se jim namreč bolj prilagaja.

¹⁰ Nekateri izmed njih so dostopni na slovenskem jezikovnem portalu Fran: <https://www.fran.si/> (dostop 15. 5. 2024.)

Toda naklonjenost narečjem in prepoznavanje njihove kulturne vrednosti ni bilo vseskozi samoumevno. Po sprejetju strukturalizma in sociolingvistične teorije zvrstnosti, objavljeni v *Slovenski slovnici* leta 1976 (Toporišič), se je na Slovenskem razvil (prikrit) negativen odnos do narečij, ki se je nadalje preko različnih kanalov in avtoritet (mediji, šola) prenašal v lokalna okolja. To je pri marsikaterem govorcu povzročilo opustitev narečja, kar je bilo še posebej problematično v manjšinskih okoljih, kjer se govorci niso imeli možnosti naučiti knjižnega jezika in so zato prevzeli večinskega. S tem se je začela izgubljati lokalna identiteta, s tem pa tudi narodna, saj se le-ta lahko nemoteno razvija le v celotnem diasistemu (Smole 2015; gl. tudi Šekli 2013). Istočasno so imela narečja tudi zagovornike, ki so poudarjali jezikovno bogastvo, ustvarjeno z narečno diverziteto slovenskega jezika. Inštitut za slovensko narodopisje je preko pozivov, objavljenih v javnih občilih (npr. šolska revija PIL, Nedeljski dnevnik), v 80. letih 20. stoletja dejavno spodbujal k zbiranju in zapisu folklornih besedil v narečju, in s tem sporočal, da imajo narečja pomemben kulturni potencial.¹¹ Odziv posameznikov iz vse Slovenije je bil zelo dober, predvsem pa se je veliko gradiva nabralo s pomočjo šol.¹² Učitelji so ob tem spodbujali še zapisovanje iz govora izginjajočih besed, pripravljali šolska glasila z lokalno folklorno vsebino ter poudarjali pomembnost rabe narečja v zasebnih, v določnih okoliščinah tudi v javnih govornih položajih, npr. na kulturnih dogodkih (proslave, dramske predstave); s tem so ozaveščanje premaknili izven šole, na občinstvo – starše in druge domačine (Ivančič Kutin 2022c: 141). Danes, v času splošne globalizacije, je postalo ohranjanje in poudarjanje lokalnih, regijskih, nacionalnih specifik zelo pomembno. Narečja niso več odraz neomikanosti, pač kulturna dobrina, ki jo velja gojiti, ohranjati in zaščititi, tudi z vpisom v slovenski Register nesnovne kulturne dediščine.¹³

3.2 Odsev časa in prostora

Slovsstvena folklorja je tesno vpeta v fizični prostor, kjer je nastajala, se razvijala in se prilagajala naravnim, zgodovinsko-kulturnim, socialnim, demografskim, narečno-jezikovnim in drugim razmeram. Še posebej v folklornih pripovedih, kot so pravljice in povedke,¹⁴ lahko v različnih plasteh besedila odkrivamo na eni strani arhaične predstave iz družbene in duhovne zgodovine starih obdobij, na drugi pa sestavine pripovedovalčevega vsakdanjega življenja in njegove resničnosti. Te sestavine je pripovedovalec črpal iz svoje zavesti kakor tudi nezavednega, izoblikovanega v njegovem kulturnem okolju, vnesel pa jih je v podedovane okvire

¹¹ Pobudnica in skrbnica zbiralnih akcij v omenjenem obdobju je bila folkloristka Marija Stanonik.

¹² Gradivo je hranjeno v arhivu Inštituta za slovensko narodopisje ZRC SAZU.

¹³ Povezava: <http://www.nesnovnadediscina.si/sl/register> (dostop 15. 5. 2024).

¹⁴ V UN (2018) se še vedno pojavlja termin *pripovedka* kot žanrska distinkcija glede na pravljico. Zakaj je to napačno, je z utemeljitvijo pokazal že Milko Matičetov (1963: 32–33). Poleg vsebinskih in strukturnih razlik pravljico in povedko razlikujemo tudi po glagolskem vidu: pravljica iz nedovršnega glagola *praviti* (ker je dolga), povedka pa dovršnega iz glagola *povedati* (ker je kratka). Pripovedka izhaja iz *pripovedovati* (pripoved) ne glede na njen žanr.

pripovednih arhetipov (Kropej 1995). Zaradi usedlin časa in prostora v slovstveni folklori so nekateri elementi edinstveni (snovi, motivi, poimenovanja ...) (Ivančič Kutin in Kropej Telban 2021a; Ivančič Kutin in Kropej Telban 2021b: 173). Tako so npr. razlagalne povedke pogosto povezane s konkretnim mestom z lokalnimi (mikro)toponimi in/ali lokalnimi antroponimi, kot so imena prebivalcev vasi, njihovih kolektivnih vzdevkov, ter resničnimi imeni posameznikov (imena, priimki, hišna imena, vzdevki). Enako velja tudi za krajša besedila, kot so folklorni obrazci (npr. zbadljivke, pregovori, uganke), pa tudi še krajše, frazemske forme z omenjenimi lokalnimi sestavinami (Voroncova 2011: 4; Ivančič Kutin 2022a). Čeprav je folklorno izročilo vasi, regije, pokrajine lahko v nekaterih segmentih specifično in posebno, je po drugi strani lahko vpeto v širšo zgodovino naroda in je del evropske in globalne pripovedne tradicije (Ivančič Kutin 2022c: 136). Npr. izročilo o krivopetah, divjih ženah z nazaj zasukanimi stopali, vsebuje ostaline nekaterih arhaičnih in arhetipskih predstav; v Evropi je znano le na omejenem območju severozahodnega slovenskega etničnega prostora (Zgornje Posočje, Benečija) in bližnji soseščini, hkrati pa ga najdemo tudi v folklori nekaterih ljudstev Latinske Amerike, Indije, Afrike in drugod (Ivančič Kutin 2018).

Čeprav je folklorno besedilo znano lokalni, regijski, nacionalni ali celo globalni skupnosti in je del kolektivne kulturne lastnine, to ne pomeni, da je skupnost kolektivni avtor. »Izvajalec«/interpretator izvedbe folklornega besedila je, kot že rečeno, avtor izvedbe vsake posamične konkretne različice. To pa je lahko vsakdo, ki besedilo prenaša na način, značilen za prenos slovstvene folklore, torej tudi učitelj in učenci. Ob morebitnem grafičnem/zvočnem/video zapisu in nadaljnji hrambi/objavi je treba vselej navesti ime izvajalca (avtorja različice) folklornega dela (pripovedovalca/pevca).

4 Vloga šole: primer dobre prakse na OŠ Bovec

Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo z vključevanjem vsebin, s katerimi mlade seznanjajo, ozaveščajo in učijo ceniti lastno lokalno izročilo, ključno vlogo. To je nazorno pokazala empirična raziskava, ki je bila v letih 2013, 2018 in 2021 izvedena med bovsškimi osnovnošolci (gl. Ivančič Kutin 2019: 97–103; Šturm 2022). V nadaljevanju prispevka bodo predstavljene aktivnosti, s katerimi je šola zgolj z nekaj strnjjenimi urami, ki jih je mogoče izvesti v okviru kulturnega dne ali v tematskem sklopu učnih ur, oboje z medpredmetnim povezovanjem, bistveno izboljšala poznavanje lokalne pripovedne kulture med učenci, ki so bili deležni izkustvenega pouka (tudi na prostem). Pridobljeno vedenje, osebna (interaktivna) izkušnja in zmožnost ustnega (pa tudi pisnega, digitalnega) prenosa med mladimi povečuje možnost nadaljnjega življenja in ohranjanja kulturne dediščine v njeni primarni obliki tudi v prihodnosti.

4.1 Učna pot po lokalnem pripovednem izročilu s poslušanjem zgodb v narečju

Po zgledu sodobnih turističnih in kulturnih trendov, ki vse bolj razvijajo ponudbo z doživljajsko izkušnjo uporabnika, pri čemer je mogoče spoznavati lokalno kulturno dediščino »*in situ*« (tematski parki, pravljичne poti, vodene ekskurzije s pripovedovanjem lokalnih pripovedi, gl. tudi v Ivančič Kutin in Kropelj Telban 2021a; Ivančič Kutin in Kropelj Telban 2021b), je leta 2013 nastala tematska pot *Po sledih pripovednega izročila Bovca* s spremljajočim zvočnim vodnikom.¹⁵ Čeprav je bil to v izhodišču turistični projekt, je bilo gradivo (pripovedi) izbrano z mislijo na bovške osnovnošolce. V anketni raziskavi, ki je bila med bovškimi osnovnošolci od 5. do 9. razreda opravljena leta 2013, se je pokazalo zaskrbljujoče skromno poznavanje lokalnega pripovednega izročila. Slab rezultat so dosegle tudi zgodbe, ki so povezane z naravnimi znamenitostmi, kot je npr. Prestreljeniško okno, ki je priljubljena planinska tura; luknjo skozi goro je mogoče videti s smučišča Kanin in različnih točk v Bovški kotlini. Več različic razlagalne povedke, kako je okno nastalo, je bilo objavljenih v nekaterih zbirkah s pripovednim izročilom (mdr. v Dolenc 1992: 70–71; Komac 1997: 53–54), na turističnih prospektih in tudi na velikem reklamnem panoju na vstopni postaji kaninske žičnice. Po drugi strani pa je najboljši rezultat dosegla razlagalna in legendna povedka o bližnjem Rabeljskem jezeru, ki so jo učenci obravnavali pri pouku¹⁶ (Ivančič Kutin 2019: 101); to je nakazovalo veliko vlogo šole.

14 izbranih lokalnih (folklornih) zgodb, ki so povezane z določenimi točkami v fizičnem prostoru, so v bovškem narečnem govoru interpretirali domačini, vsi člani bovške dramske skupine »Bc«, kar je bilo posneto z avdiotehniko. Njihove interpretacije pripovedovanja (ne branja!) ter vezno besedilo, ki je obiskovalce usmerjalo do naslednje točke oziroma do cilja, so bili naloženi na GPS napravo, kar omogoča navigacijo in predvajanje v naravi. Pot je potekala po enaki trasi, po kateri je že pred tem vodila *Etnološka pot*, opremljena z informacijskimi tablam, na katerih so opisane lokalne etnografske posebnosti, zgodovinski razvoj kraja ter druge kulturnozgodovinske značilnosti in posebnosti (Ivančič Kutin 2019: 97–98). Zvočni vodnik kot lokalna kulturno-turistična ponudba ni zaživel zaradi hitro zastarane tehnologije,¹⁷ s pridom pa so ga, z nekaj strokovne spodbude, začeli uporabljati učitelji osnovne šole.¹⁸ Leta 2016 so prvič izvedli kulturni dan o lokalnem pripovednem izročilu, v okviru katerega so učence 7. razreda popeljali na sprehod po 4-kilometrski trasi in na točkah, povezanih z zgodbami, poslušali zvočne posnetke zgodb, pripovedovanih v narečju (Ivančič Kutin 2019: 102). Hkrati so učenci s pomočjo informacijskih tabel in razlagami učiteljev spoznavali

¹⁵ Pot je nastala v okviru projekta *Podeželski vodnik* s sodelovanjem Lokalne turistične organizacije Bovec.

¹⁶ Gl. berilo za 5. razred (Kocijan in Šimec 1991).

¹⁷ Zvočni posnetki so bili naloženi na eno samo GPS napravo.

¹⁸ Šola je dobila zvočne posnetke na CD-ju /USB-ključku, kar je omogočalo predvajanje prek računalnika v šolskih prostorih, zunaj s pomočjo diktafona ali mobilnega zvočnika.

lokalno kulturno-gospodarsko zgodovino kraja ter etnološke posebnosti in zanimivosti. Pogovor so nadaljevali v učilnici, izbrali pripoved, ki jih je najbolj pritegnila, izbiro so ustno utemeljili in ilustrirali ter pripravili razstavo. Ponovitev anketne raziskave leta 2018 je pokazala bistveno boljše poznavanje lokalnih pripovedi v skupini učencev, ki so bili deležni izkustvenega pouka na prostem, čeprav je od kulturnega dne minilo že več kot dve leti.¹⁹ Žal je z upokojitvijo učiteljice slovensčine dobra praksa s folklornim kulturnim dnevom zamrla.

4.2 Sklop tematskih učnih ur o lokalnih folklornih pripovedih

Leta 2021 je v okviru raziskave za svojo magistrsko delo Lucija Šturm oblikovala premišljen in natančno izdelan tematski sklop 6 učnih ur, ki ga je izvedla z 19 učenci 5. razreda OŠ Bovec. Učenci so spoznavali značilnosti slovstvene folklore in se na različne načine srečevali z nesnovno kulturno dediščino svojega domačega kraja. Anketa o poznavanju lokalnega pripovednega izročila, ki jo je Lucija Šturm izvedla med prvo uro, je pokazala še slabše rezultate od tiste iz leta 2013.²⁰ Akcijski načrt sklopa je predvideval naslednje operativne cilje (Šturm 2022: 66–67):

1. ura: *uvod: kaj je slovstvena folklor*. Učenci spoznajo/ponovijo osnovne značilnosti folklornega izročila, razvijajo svojo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja besedil lokalnega folklornega izročila, izrekajo svoje mnenje o umetnostnem besedilu, rešijo anketni vprašalnik o poznavanju lokalnega pripovednega izročila.

2. in 3. ura: *razvijanje recepcijske zmožnosti poslušanjem besedil lokalne slovstvene folklor*. Učenci razvijajo svojo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja besedil lokalnega folklornega izročila, poslušajo posnetke lokalnih folklornih pripovedi v bovškem narečju, izrekajo svoje mnenje o poslušanih zgodbah, prehodijo pot Po sledih pripovednega izročila Bovca.

4. ura: *razvijanje recepcijske zmožnosti s poslušanjem besedil lokalne slovstvene folklor*. Učenci razvijajo svojo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja folklornih besedil pripovedujejo lokalne folklorne pripovedi v bovškem narečju; poslušajo lokalne folklorne pripovedi v bovškem narečju; izrekajo svoje mnenje o slišanih in povedanih zgodbah; vrednotijo pripovedovanje svojih sošolcev.

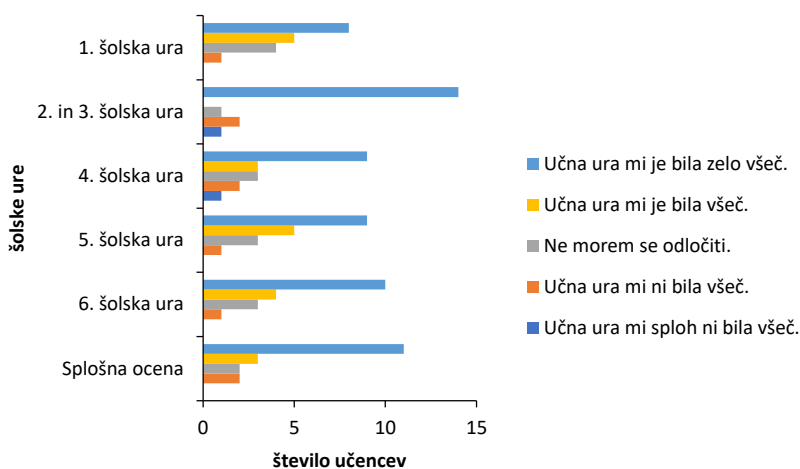
5. ura: *razvijanje recepcijske zmožnosti in tvorjenje umetnostnih besedil*. Učenci razvijajo svojo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja lokalnih folklornih besedil; pišejo pripoved po zgledu folklornega pripovedništva; vrednotijo svoje poustvarjalno pisanje.

6. ura: *razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem umetnostnih besedil*. Učenci razvijajo svojo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja besedil lokalnega folklornega izročila; pišejo pripoved po zgledu folklornega izročila in svoje izdelke predstavijo sošolcem; vrednotijo svoje poustvarjalno pisanje.

¹⁹ Rezultati raziskave 2013 in 2018 so objavljeni v Ivančič Kutin 2019.

²⁰ Podrobnosti o pripravi, učnih metodah, pripomočkih, analizi učnih ur gl. v Šturm (2022: 44–65).

Med učnimi urami so učenci pokazali veliko zanimanja za tovrstne vsebine, kar se je odražalo tudi v njihovem aktivnem sodelovanju in kreativnosti (Šturm 2022: 7). Da so se v pouk bolje vključili tudi sicer manj zainteresirani učenci, sta poročali že učiteljici, ki sta na tej šoli izvajali kulturni dan (Della Bianca 2017). Anketa, ki jo študentka izvedla po izvedenem sklopu ur, je pokazala, da se je dejaven pouk obrestoval: znanje učencev o slovstveni folklori se je povečalo. Še posebej dober rezultat je dosegla povedka o Prestreljeniškem oknu, ki so jo obravnavali v treh različicah, zgodbo pa so učenci tudi poustvarjali in ilustrirali. Da je bil tak pouk učencem všeč, je pokazala anketa o zadovoljstvu s tematskim sklopom ur. Najbolje sta bili ocenjeni prav 2. in 3. ura, ko so izvedli poslušanje zgodb na sprehodu po Bovcu.

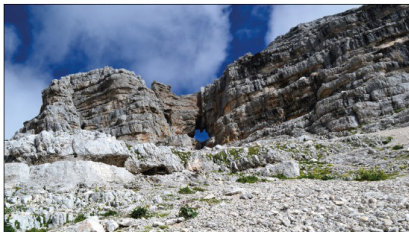


Slika 1: Zadovoljstvo učencev s tematskim sklopom učnih ur (Šturm 2022: 73)

Premišljeno izdelan, izpeljan, komentiran in dokumentiran tematski sklop Lucije Šturm (2022) lahko pomaga tudi učiteljem iz drugih slovenskih krajev pri snovanju spoznavanja lokalne kulturne dediščine z učenci. Besedila iz svojega lokalnega okolja lahko učitelji najdejo v pisnih virih ali pa ga (skupaj z učenci) poiščejo na terenu.

4.3 Nadgradnja bovške tematske poti s priročnikom in vodnikom

Za strokovno pomoč učiteljem in kot o gradivo učencem je bil leta 2022 zvočni vodnik po bovškem pripovednem izročilu nadgrajen v večmedijsko knjižno izdajo (Ivančič Kutin 2022b). Dodanih je bilo 12 novih besedil, povezanih z lokacijami v okolici Bovca, točke so označene na zemljevidih, vsaka pripoved je zapisana v knjižnem in poenostavljenem narečnem zapisu, ob vsaki pripovedi je natisnjena QR-koda z zvočno interpretacijo v narečju, prav tako so v QR-kodi podane geografske koordinate lokacij, fotografija lokacije ter ilustracija zgodbe.



24. Kako je nastalo Prestreljeniško okno



Prestreljenik je nastal že pred davnimi časi, zgodba o tem, kako je nastal, pa gre iz roda v rod. Režijani so hodili na Plejča, na Prehod in pod Škedenj na Kaninu po drva, na jago, največ pa past. Ravno tako pa tudi Plužničani, Figači po domače. Oboji so hoteli imeti pravico nad temi kraji, zato so se neprestano prerekali. In kot da ni dovolj, da se že med sabo prepirajo, je prišel na Prevalo pa še zlodej. Kako ga pregnati? Zdaj so morali Režijani in Plužničani stopiti skupaj, da preženejo zlodja. Se zmenijo – pustijo ovce in kože in se zaženejo proti zlodju s palicami, koli, morda tudi s puško, saj so bili *ravbšci* (krivolovci). Zlodej tam zgoraj s tistimi burklami, oni pa vse bližje in vse bližje – ga stisnejo pod veliko steno. Zlodej ni mogel ne sem ne tja ne gor ne dol, pravi: »Naj bo kar bo, jaz treščim skozi in pridem ven na drugi strani, v Selli Nevei.« In res, je treščil skozi. Za njim je ostala luknja skozi skalo. So zdaj vsi hoteli gledat skozi luknjo na drugo stran. Zlodej, je ostal živ, je letel navzdol, in ko je bil že dovolj daleč, jim je takole pokazal figo.



Prstreljanek je rátu žie lieta dugo nazáj. Prabca, kukú je rátu, grie pa z ruoda u ruod. Razjana so hudil gor na Plejča, gore na Prehod an gor pud Škedenj. Ad'na na drowa, ad'na na jágo, zlo so hudil gore pa tuj past. Lih tukú pa tudi Plužančana, Figača pu domače. An dna so tiel miet reht an ta druh so tiel miet reht za tie kraje gore na Kanina. Ši kajk se niso sami mad sabo kriegala, je 'paršu pa se žluodi gore na Prievalo. Ja, šie zdej – kukú ga pargnata? Šie se zmanjó – pustjo ucie an kuzie, se zaženajo, gor prouta s kuláma, páljca – púša je bíla ja al pa ne – saj so bli raubšica – se zaženajo, da prženajo žluodja. Žluodi pa gore s tejtma burklama, je giedu dou u nja. An le bliže, le bliže griejo, ga stisnajo ta pud no valiko stieno. Žluodi ni mogu ne sem ne ta ne gore ne dou, je djau: »Naj buo ku buo, jest triešm kar skuoz hrib an pridm wn lih tem Seli Niveja.« Je triešču skuos, da je ratała kar jama za njam skuos skalo. Šie so šla ti druh glied skuoz tejtso jamo dou na ta drugo stran. Je žluodi ustou žiu, je letu ta dou, šie k je biu žie dost dáleč jam je tukú – pukazu figo.



Slika 2: Sken iz knjige *Bovške pripovedi na licu mesta* (Ivančič Kutin 2022b: 58, 59). Leta 1997 povedal Milan Pirc (r. 1919), zapisala in priredila Barbara Ivančič Kutin, interpretacija z glasom Natalija Kuk, ilustracija Dana Ivančič, fotografija Jelica Kašca.

V drugem delu publikacije so informacije in napotki za učitelje: podana je najosnovnejša teorija slovstvene folklorne (kaj je, temeljne značilnosti, terminologija ter kratek pregled zapisov na Bovškem skozi čas in nekaterih žanrsko-motivnih specifik gradiva); opisana so načela narečnega zapisa in knjižne priredbe ter pojasnilo o zvočnih posnetkih; sledijo dodatne informacije o vsaki zgodbi: žanrska opredelitev, umestitev v kulturno-zgodovinski kontekst in napotila na dodatno literaturo. V metapodatkovnem razdelku pa so še informacije o pripovedovalcih, ki so interpretirali zapisano različico, zapisovalcu različice, podatki o viru, ime fotografa.

Učni pripomoček za spoznavanje pripovednega izročila *in situ* je zasnovan kot model, ki ga je mogoče prenesti v katero koli slovensko okolje. Bogat vir lokalnih folklornih pripovedi je zbirka Glasovi (ur. Marija Stanonik), v kateri je doslej izšlo 57 knjig, vsaka pokriva svoj delček slovenskega etničnega prostora; vse knjige skupaj prinašajo čez 23.000 enot. Gradivo za vsako okolje/regijo je mogoče dobiti tudi v starejši periodiki (gl. Digitalna knjižnica Slovenije), lokalnih objavah in morebitnih rokopisnih zbirkah. Učitelji ga s pomočjo učencev lahko zbirajo tudi na terenu v okviru kakega krožka ali projektne aktivnosti. Končni izdelek (brošura, prospekt, knjiga) je namreč poleg didaktične rabe lahko uporabna tudi v turizmu, s čimer lahko učenci sodelujejo tudi pri kulturnoturističnem razvoju svojega okolja. Toda pri tem delu velja tudi opozorilo: kakovost in verodostojnost izdelka sloni na

premišljeni strokovni podlagi (Ivančič Kutin 2019: 97). Zato je nujno sodelovanje učiteljev različnih predmetov, za nasvete (glede gradiva, njegovega zapisa, vsebine ...) pa se priporočljivo obrniti tudi na zunanje strokovnjake, npr. folklorista, dialektologa, etnologa, arheologa (po možnosti iz domačega okolja).

Sklep

Spoznavanje in razumevanje lokalne kulture in z njo povezane lokalne identitete skozi zgodbo je najbolj učinkovito, ko je naslonjeno na lastno doživeto izkušnjo (Chittenden 2011: 183), zgodba ima namreč veliko ontološko in pedagoško vrednost (Kroflič 2017: 15–17); srečanje z zgodbo *in situ* je torej tudi učinkovit didaktični pristop za doseganje učnih ciljev.

Vsebine spoznavanja slovstvene folklore lahko poleg rednega pouka (kulturni dnevi, tematski sklop učnih ur) vključimo tudi v krožke in druge interesne dejavnosti, pa tudi v dodatni pouk in tako učencem, ki si želijo izvedeti več, omogočimo prostor za delo in izražanje ter jih motiviramo za zbiranje in ohranjanje folklornih pripovedi v njihovem domačem kraju. Učenci lahko pišejo pripovedi v šolske časopise, zbornike, brošure in jih pošiljajo na natečaje, lahko z njimi sodelujejo in popestrijo šolsko prireditve (Šturm 2022: 76–77).

Spoznavanje pripovednega izročila z umestitvijo v širši kontekst lokalne kulture in zgodovine je bolj celostno, naslavlja različne načine recepcije (gledanje, poslušanje, doživljanje), učenci se gibljejo na prostem, šolsko delo pa je tudi zanimivejše, kot če bi se ga lotili v učilnici; učenci tako zasnovan pouk sprejemajo z odobravanjem, kar je razvidno iz ankete o zadovoljstvu. Izkušnja pouka *in situ* je lahko spodbuda za kritično razmišljanje, kreativno izražanje in je odlično izhodišče za medpredmetno povezovanje. Še posebej je pomembno opažanje učiteljev, da ta način dela spodbuja radovednost in da se aktivirajo tudi sicer bolj pasivni učenci (Šturm 2022; Della Bianca 2017). S povečanjem znanja in kompetenc, zlasti kulturne zmožnosti, pouk prispeva k večji ozaveščenosti o kulturni vrednosti naše dediščine, s tem pa izboljšuje možnosti za ohranjanje (besednega) izročila ter njegove (re)vitalizacije.

Vir

UN 1998 = Mohar, Miha in Saksida, Igor, 2003: *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirmi/1-letni/Solsko_novinarstvo_izbirmi.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

Literatura

Babič, Saša 2019: Obravnava folklornih obrazcev v osnovnošolskih berilih in revijah. *Jezik in slovstvo* 64/2. 19–30. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-93WJ15VR>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Babič, Saša, 2015: *Beseda ni konj: Estetska struktura slovenskih folklornih obrazcev*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Chittenden, Tara, 2011: Opening the Door to Old Town Key West: Physical Thresholds in the Storied Narrative of the Conch Train Tour. Storytelling, Self, Society. *An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies* 7/3. 169–187. <https://doi.org/10.1353/sss.2011.a813209>.

Della Bianca, Slavica, 2017: Kulturni dan: Pripovedno izročilo na Bovškem. *Slovstvena folkloristika* 14–15/1–2. 68.

Dolenc, Janez, 1992: *Zlati Bogatin*. Ljubljana: Kmečki glas (Zbirka Glasovi, 4. knjiga).

Dundes, Alan (ur.), 1965: *The Study of Folklore*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Dundes, Alan, 1980: *Interpreting Folklore*. Bloomington: Indiana University Press.

Ivančič Kutin, Barbara in Kropelj Telban, Monika, 2021a: Lokalne pripovedi z Bistriškega Pohorja med kulturno dediščino in literarizacijo. *Traditiones* 50/1. 173–194. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4M6XM0MK>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Ivančič Kutin, Barbara in Kropelj Telban Monika, 2021b: Legends of places as part of the sustainable development of regions. *Electronic Journal of Folklore* 81. 157–178. DOI: https://doi.org/10.7592/FEJF2021.81.ivancic_kropelj.

Ivančič Kutin, Barbara, 2011: *Živa pripoved v zapisu. Kontekst in tekstura in prekodiranje folklornih pripovedi Tine Kravanja iz Bavšice*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Ivančič Kutin, Barbara, 2012: Ludvik Janež - a storyteller and collector of local folklore stories. *Studia mythologica Slavica* 15. 305–321. DOI: <https://doi.org/10.3986/sms.v15i1.1590>.

Ivančič Kutin, Barbara, 2013: *Zvočni vodnik po tematski poti*. Zvočni posnetek CD 32 min. Ljubljana: Avdiovizualni laboratorij Inštituta za slovensko narodopisje ZRC SAZU.

Ivančič Kutin, Barbara, 2017: Gradivo za etnološko kontekstualizacijo muzejskih predmetov kot vir za jezikoslovne raziskave: študija primera. *Jezik in Slovstvo* 62/4. 65–79. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ARUV7TOI>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Ivančič Kutin, Barbara, 2018: *Krivopete: Divje žene z nazaj zasukanimi stopali v slovenski folklori*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Ivančič Kutin, Barbara, 2019: Tematske poti in drugi izkustveni didaktični pristopi pri obravnavi folklornih besedil v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 64/2. 95–108. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-L87MU6K2>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Ivančič Kutin, Barbara, 2022a: Paremiološko gradivo iz Zgornjega Posočja v dveh rokopisnih zbirkah. Elementi lokalnosti s poudarkom na kulturnospecifičnih folklornih obrazcih z lokalnimi antroponimi. *Slavistična revija* 70/3. 333–348. DOI: <https://doi.org/10.57589/srl.v70i3.4035>.

Ivančič Kutin, Barbara, 2022b: *Bovške pripovedi na licu mesta: Vodnik in priročnik za spoznavanje lokalnega pripovednega izročila*. Bovec: Buška izba, Kulturno društvo Golobar.

Ivančič Kutin, Barbara, 2022c: Govorjeno (ustno) jezikovno izročilo v slovenskem Registru nesnovne kulturne dediščine in odnos domačinov na primeru vpisanih enot z Bovškega. Dorđević Belić, Smiljana, Lajić Mihajlović, Danka in Sikimić, Biljana (ur.): *Savremena srpska folkloristika 11: tematski zbornik radova*. Beograd: Udruženje folklorista Srbije: Univerzitetna biblioteka »Svetozar Marković«; Loznica: Centar za kulturu »Vuk Karadžić«; Tršić: Naučno-obrazovno kulturni centar »Vuk Karadžić«. 133–148.

Kobe, Marjana, 2004: *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem: 1778-1850*. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija Otroci in knjiga.

Kocijan, Gregor in Šimec, Stanko, 1991: *Pozdravljeno, zeleno drevo: berilo za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Komac, Vlasta, 1997: *Na Klužah tice strašijo*. Nova Gorica: Založba Branko.

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

Koritnik, Barbara, 2003: Slovstvena folklor v osnovnem šolstvu. *Slovstvena folkloristika* 2/1. 16–19.

Kraker Vogel, Boža, 2019: Modeli književnega pouka v slovenskem šolskem sistemu. *Jezik in slovstvo* 64/1. 41–50. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-X6N7916Y>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Krofič, Robi, 2017: Pedagoški pomen zgodbe in narativne vrednosti. *Sodobna pedagogika* 68/1. 10–32. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ZD0UBHF0>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Kropej, Monika, 1995: *Pravljica in stvarnost*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Logar, Tine, 1996: *Dialektološke in jezikovnozgodovinske razprave*. Ur. Karmen Kenda-Jež. Ljubljana: ZRC SAZU.

Matičetič, Milko, 1963: Ljudska proza. Gspan, Alfonz (ur.) *Zgodovina slovenskega slovstva. Od začetkov do 1848*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 32–49.

Medved Udovič, Vida, 2019: Književni pouk v osnovni šoli med tradicijo in sodobnostjo. Oživljanje žanrov slovstvene folklorne pri mladih bralcih. *Jezik in slovstvo* 64/1. 29–38. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-68AQJ9F6>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Mohor, Miha, Košir, Manca in Stanonik, Marija, 1999: *Naš čas-opis. Delovni zvezek za izbirni predmet šolsko novinarstvo za 7., 8. in 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Rojc, Jasna in Slivar, Branko (ur.), 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišča_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 20. 1. 2024.)

Smole, Vera, 2015: Ko narečje v družini zamre. Tivadar, Hotimir (ur.): *Država in narod v slovenskem jeziku*. 51. SSJLK. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 18–26. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/10/Smole.pdf>. (Dostop 20. 1. 2024.)

Stanonik, Marija, 1999: *Slovenska slovstvena folklor*. Ljubljana: DZS.

Stanonik, Marija, 2001: *Teoretični oris slovstvene folklorne*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Stanonik, Marija, 2024: Slovstvena folklor da ali ne. *Jezik in slovstvo* 69/3. 193–207. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.69.3.193-207>

Šekli, Matej, 2013: Genetolingvistična klasifikacija južnoslovanskih jezikov. *Jezikoslovni zapiski* 19/1. 71–99. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-O5AWKUMM>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Šturm, Lucija, 2022: *Bovško narečje pri pouku književnosti v petem razredu Osnovne šole Bovec*. Magistrska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=142589>. (Dostop 23. 2. 2024.)

Voroncova, Julija B., 2011: *Slovar' kolektivnyh prozvišč. Who is who po-russki*. Moskva: AST-Press.

[Юлия Б. Воронцова, 2011: *Словарь коллективных прозвищ. Who is who по-русски*. Москва: АСТ-Пресс.]

Žbogar, Alenka, 2019: Slovensko ljudsko slovstvo in antična književnost pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/2. 31–40. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-J-Z1YWSCE>. (Dostop 15. 5. 2024.)

SLOVENSKA POEZIJA V GIMNAZIJAH¹

V članku se ukvarjam z vprašanjem, kako prenoviti učni načrt za gimnazije, in sicer v segmentu, ki je namenjen slovenski poeziji po drugi svetovni vojni. Na začetku navedem izhodišča za svoj premislek, pri čemer opozorim na pomen interpretacije, orišem mesto poezije v šoli in širši javnosti, ter na kratko predstavim nekatere glavne kritike obstoječega šolskega kanona. V glavnem delu članka se ukvarjam z modificiranim predlogom za seznam obveznih del, na katerega sem uvrstila 10 pesnic in 15 pesnikov. Dva avtorja sem prestavila na seznam prostozbirnih del (Lojze Krakar, Aleš Šteger), dva sem dodala (Franci Zagoričnik, Jure Detela). Da bi bilo skupno število pesmi približno tako, kot je bilo doslej, predlagam, da se pri nekaterih avtorjih zmanjša število pesmi, ki so ponujene v obravnavo; pri Šalamunu predlagam tudi zamenjavo pesmi. Največja novost je zadnji sklop, v katerem so avtorice, rojene v 70. in 80. letih 20. stoletja: Veronika Dintinjana, Anja Golob, Katja Gorečan, Nina Dragičević; v ustreznih obdobjih sem na seznam dodala tudi Ado Škerl, Sašo Vegri in Barbaro Korun.

Ključne besede: slovenska poezija, šolski kanon, slovenske pesnice, interpretacija

Slovenian poetry in grammar schools

In this paper, I address the question of how to reform the curriculum for grammar schools, namely in the segment devoted to Slovenian poetry after the Second World War. I begin by setting out the starting points for my reflections, noting the importance of interpretation, outlining the place of poetry in schools and the wider public, and briefly outlining some of the main criticisms of the existing school canon. In the main part of the paper, I deal with a modified proposal for a list of required works on which I have included 10 female poets and 15 male poets. I have moved two authors to the list of free choice works (Lojze Krakar, Aleš Šteger), and added two more (Franci Zagoričnik, Jure Detela). To make the total number of poems roughly the same as before, I propose reducing the number of poems for some authors; for Šalamun, I

¹ Razprava je nastala v sklopu raziskovalnega programa Literarnozgodovinske, literarnoteoretične in metodološke raziskave, št. P6-0024, ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

also suggest replacing one of his poems. The biggest novelty is the last set, which includes authors born in the 1970s and 1980s: Veronika Dintinjana, Anja Golob, Katja Gorečan, and Nina Dragičević; I have also added Ada Škerl, Saša Végri and Barbara Korun to the list in the relevant periods.

Keywords: Slovenian poetry, school canon, Slovenian women poets, interpretation

Učni načrt za slovenščino v gimnazijah iz leta 2008 med učnimi cilji na več mestih poudarja razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil. Cilj pouka je, da dijaki »po branju interpretirajo besedila, in sicer tako da izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje književnih besedil.« (UN 2008: 16.) Interpretiranje besedil, posebej pesmi, je za mnoge dijake trd oreh, in če lahko sklepam po tem, kar povejo njihovi profesorji, pa tudi študenti na fakulteti, kadar se v seminarju pogovarjamo o poeziji, se še vedno dogaja, da dijaki raje sprejmejo interpretacije, ki so jim ponujene, kot da bi razvijali svoje. V najslabših primerih zgolj obnavljajo obstoječe interpretacije, ker pri pouku ni časa niti za pogovor o tem, kako sprejemljive se jim zdijo. Prepričanje, da je vsa poezija težko razumljiva, je zelo globoko zakoreninjeno in ni značilno samo za dijake in študente. Utrjuje ga dejstvo, da se na maturi obravnavajo samo pripovedna in dramska dela, pa še ta morajo imeti dobro razvidno zgodbo. Za večino bralcev velja, da po končanem šolanju berejo samo še romane, medtem ko nebralci tako ali tako izgubijo stik s književnostjo. Morda je treba razlog za to iskati tudi v šolski izkušnji. Branje (še posebej poezije) je naporno, dokler ga nismo večši. Gre za branje na višji ravni, ki se ga je treba naučiti, tako kot vsake spretnosti. Da bi razvili to veščino, so poleg časa in volje potrebni zgled, vaja, motivacija in orodja oziroma metode, s katerimi lahko samostojno vstopamo v besedilni svet in pri tem uživamo. Kompetentne, kritične bralce vzgojijo kompetentni in motivirani učitelji. Prenova učnih načrtov je morda priložnost, da dobijo nov zagon tudi posamezniki, ki mislijo, da je njihova edina naloga dijake pripraviti na maturo, kjer pa se bo tako ali tako obravnavalo samo pripovedništvo ali dramatika.

V prispevku se bom ukvarjala z vprašanjem, kako prenoviti gimnazijski učni načrt za pouk slovenskega pesništva po letu 1950, in sicer s predpostavko, da bo tudi v novem učnem načrtu glavni cilj interpretacija besedil. V obstoječih didaktičnih priporočilih za uresničevanje ciljev v praksi je obravnavi književnosti namenjenih 60 ur letno (UN 2008: 45). Ker je v 4. letniku drugo polletje namenjeno pripravi na maturo, je treba število razpoložljivih ur razpoloviti. In ker se poleg slovenskega pesništva obravnava tudi pripovedništvo in dramatiko, je ur, ki so namenjene obravnavi pesmi, načeloma deset. Stiska s časom narekuje šolsko delo, tudi če upoštevamo, da se lahko učitelj avtonomno odloča, katera književna dela bo predstavil že v prejšnjih treh letnikih (npr. kot aktualizacijo motiva, teme, literarne vrste ali oblike) in s katerimi deli se bodo dijaki ukvarjali samostojno, npr. v referatih, govornih nastopih, pri domačem branju ipd. Kakršno koli spreminjanje učnega načrta bo moralo upoštevati časovni vidik, zato ga bom v svojih predlogih upoštevala tudi sama.

Preveč natrpani učni načrti so neizvedljivi, a tudi preveč okleščeni ne smejo biti, če želimo ohraniti ideal široke humanistične izobrazbe. Dosedanji učni načrti za gimnazije temeljijo na literarnozgodovinskem pristopu, ki s svojo sistematičnostjo

spodbuja dijake, da si ustvarijo bolj ali manj pregledno podobo književnosti v različnih obdobjih, in omogoča dobre medpredmetne povezave z drugimi zgodovinskimi vedami. Kljub morebitnim pomislekom (npr. o neobvladljivem številu del, ki bi jih bilo treba obravnavati) in drugačnim predlogom ga kaže ohraniti in vanj vključiti tudi najnovejšo književnost, saj je z njeno pomočjo mogoče lažje razumeti čas, v katerem živimo. V doslej veljavnem učnem načrtu je zajeta slovenska književnost iz druge polovice 20. stoletja; v posodobljenem učnem načrtu bi bilo torej smiselno dodati dela, ki so nastala v 21. stoletju, pri tem pa premisliti, katera dela iz druge polovice 20. stoletja so nepogrešljiva z današnjega gledišča. Literarni kanoni so po nečem podobni živim organizmom, saj rastejo in se spreminjajo, vendar so tudi drugačni, kajti skoraj nikoli ne odmrjejo popolnoma. Spremembe v njih so odraz dogajanj v družbi in sami književnosti, pri čemer so šolski kanoni bolj kot katerikoli odvisni od vrednot, ki jih kot svoje prepoznavata širša javnost in (šolska) oblast.

Z ideološko pluralizacijo, ki je omogočila osamosvojitve Slovenije, se je pri nas najbolj razvila feministična kritika literarnih kanonov. Ta seveda zavrača, da bi v učnih načrtih še naprej prevladovala dela pisateljev in pesnikov, medtem ko je pisateljic in pesnic samo peščica. Na gimnazijskem seznamu obveznih del za 2. polovico 20. stoletja so bila doslej dela 3 slovenskih pesnic in 15 pesnikov. Argument, da so estetsko in tudi sicer najbolj kakovostna dela v nedavni preteklosti napisali moški, ni več prepričljiv. Po eni strani se je namreč razširilo spoznanje, da so dobre pesmi pisale tudi pesnice, ki niso bile sprejete v šolski kanon. Po drugi strani pa so se pojavile utemeljene zahteve, da je treba upoštevati družbene razmere, zaradi katerih pesnice iz različnih obdobji niso imele enakih možnosti. Irena Novak Popov, urednica monumentalne *Antologije slovenskih pesnic*, je opozorila na ključno razliko v recepciji ženske poezije:

Na književnih predstavitvah je bila izrečena zadrega literarnih poznavalcev, ki v ženskem ustvarjanju niso opazili ničesar posebnega (nobenega spektakularno novega pesniškega jezika), ter navdušenje pesnic in ozaveščenih raziskovalk, ki so v hipu prepoznale prezrto literarno izročilo žensk in se zavedle, da je ob vsej kompleksnosti tradiranja in sodobni heterogenosti ustvarjanja nujno potrebno osredotočenje na prikrita družbene interese, ki poganjajo tako literarno življenje kot procese kanonizacije, vključno s prenašanjem v izobraževalno prakso. (Novak Popov 2014: 59.)

Prikrite interese, zaradi katerih so bile ženske dolgo na obrobju literarnih sistemov, lahko razložimo s patriarhalnimi vzorci. Smo jih kot družba prerasli? Optimizem zbujajo spremembe v literarni produkciji in recepciji. V novem stoletju so pesnice namreč stopile v ospredje, ni jih mogoče spregledati, in to ne samo zaradi števila objavljenih knjig, ampak zaradi kakovosti, ki se kaže tudi v številu njim podeljenih nagrad za poezijo.

Poleg feminističnega velja upoštevati tudi druge poglede na doslej veljavni šolski kanon. Očitati mu je mogoče, da ne predstavlja dovolj slovenske nove avantgarde oziroma da zamolči najbolj radikalna, eksperimentalna dela. Tako kot za pesnice velja, da težko ustvarjajo brez lastne tradicije, na katero bi se lahko navezale, tudi

za eksperimentalne pesnike (in pesnice) velja, da morajo poznati svoje predhodnike. Potlačitev eksperimentalne poezije siromaši tudi bralce, ki so tako prikrajšani za možnost primerjave in presoje različnih vrst poezije. Med kritiki doslej veljavnega seznama obveznih del so tudi glasovi, ki opozarjajo na njegovo antropocentričnost, ker ne odraža sodobne skrbi za živali, naravo ali okolje; spet drugi bi med obvezna dela vključili angažirane pesmi ali duhovno poezijo ... Presek vseh želja, ki bi zadovoljil vsa pričakovanja, ni mogoč, pa tudi smiselni ne. Odgovornost odločevalcev, ki sestavljajo šolski kanon, je zato ogromna.

V svoj predlog za posodobitev seznama obveznih del, ki ga bom predstavila na naslednjih straneh, sem vključila 10 pesnic in 15 pesnikov. Dva avtorja sem prestavila na seznam prostoizbirnih del (Lojze Krakar, Aleš Šteger), dva sem dodala (Franci Zagoričnik, Jure Detela). Da bi bilo skupno število pesmi približno tako, kot je bilo doslej, predlagam, da se pri nekaterih avtorjih zmanjša število pesmi, ki so ponujene v obravnavo; pri Tomažu Šalamunu predlagam tudi zamenjavo pesmi. Največja novost je zadnji sklop, v katerem so avtorice, rojene v 70. in 80. letih 20. stoletja. Zaradi pozitivne diskriminacije sem v ta sklop uvrstila samo pesnice; pesnike, ki so rojeni v 60. in 70. letih, sem uvrstila na seznam prostoizbirnih del (Brane Mozetič, Brane Senegačnik, Peter Semolič, Primož Čučnik, Miklavž Komelj, Jure Jakob ...).

Namesto dosedanjih 9 predlagam 10 sklopov, znotraj katerih bi se učitelji tako kot doslej avtonomno odločali za obravnavo posameznih pesmi:

- 1) Ada Škerl: V gozdu / Ciril Zlobec: Pobeglo otroštvo / Tone Pavček: Še enkrat glagoli / Janez Menart: Croquis;
- 2) Kajetan Kovič: Južni otok / Psalm;
- 3) Edvard Kocbek: Kdo sem? / Jože Udovič: Fantazija v mestu na vodi;
- 4) Dane Zajc: Veliki črni bik / Črni deček / S aša Vegri: Družina II;
- 5) Gregor Strniša: Večerna pravljica / Vrba;
- 6) Tomaž Šalamun: Maline so II / Gobice / Franci Zagoričnik: Proti tok / Opus nič;
- 7) Svetlana Makarovič: Poroka / Odštevanka / Marko Kravos: Zamejska žalostna;
- 8) Milan Jesih: Grizljaj sem svinčnik / Boris A. Novak: Zima / Jure Detela: Jeleni;
- 9) Uroš Zupan: Psalm – magnolije v aprilskem snegu / Maja Vidmar: Ne bojim se / Barbara Korun: Ženska brez imena, Noetova žena po vesoljnem potopu / Maja Haderlap: dekla;
- 10) Veronika Dintinjana: Ljudje, živali, bogovi / Anja Golob: Kaj rabim? / Katja Gorečan: Hana in cigarete / Nina Dragičević: Ljubav reče greva.

V prvem sklopu so zajeti predstavniki intimizma. Ada Škerl velja za eno izmed začetnic tega povojnega toka, za katerega je značilen odmik od socialističnega realizma v intimo. Izpovedovanje lirskega subjekta se navezuje na romantično tradicijo, s katero je mogoče povezati tudi odnos do narave. Lirski subjekt, ki doživlja razkol z družbo, v kateri ne more uresničiti svojih idealov, se pogosto

zateče v naravo, kot se v pesmi Ade Škerl zateče v gozd, potem ko so »srcu vse, vse odvzeli« (Škerl 1949: 27); podobne teme so značilne za zgodnje pesmi Kajetana Koviča in zlasti za Ivana Minattija. Tematsko je pesem V gozdu iz zbirke *Senca v srcu* zanimiva, ker je ob njej mogoče razmišljati o rousseaujevskem klicu nazaj k naravi, o sodobnem odnosu do gozdov in narave, o družbenem zavračanju nekaterih ljubezenskih odnosov nekoč in danes, o idealiziranih predstavah o ljubezenskih razmerjih (»tebi bila bi mala princesa«), o vzrokih za priljubljenost intimistične poezije pri današnjih bralcih ... Slogovno je pesem tradicionalna (kitično in metrično urejena, prisotne so rime), kot je pogosto značilno za intimizem.

Pesmi Cirila Zlobca, Toneta Pavčka in Janeza Menarta, ki so bile že doslej v učnem načrtu, omogočajo vpogled v kasnejši razvoj treh pesnikov, ki so tudi po *Pesmih štirih* (1953) ohranili osebnoizpovedni način in tematizirali človekovo spraševanje o smislu lastnega življenja, a so v nekaterih pesmih, tudi izbranih, uporabljali prosti verz. V doslej veljavnem učnem načrtu je Janezu Menartu namenjen samostojen sklop z dodatno pesmijo Celuloidni pajac, medtem ko sta Tone Pavček in Ciril Zlobec na drugem oziroma tretjem mestu v sklopu, ki ga uvedejo tri pesmi iz Krakarjevega cikla Med iskalci biserov. Iz svojega predloga za spremenjeni seznam obveznih del sem Krakarja izpustila, ker je cikel predolg, da bi dijaki pri pouku brali in razlagali celega. Branje zgolj treh pesmi zahteva veliko pojasnil, to pa dijake odvrča od lastnega razbiranja simbolnih pomenov. Cikel, še bolj celotno zbirko, je bolj smiselno obravnavati v okviru prostoizbirnih vsebin.

Na drugo mesto sem postavila dve pesmi Kajetana Koviča, ki sta bili že doslej v učnem načrtu. Kovič se je po svoji prvi knjižni objavi v *Pesmih štirih* načrtno oddaljil od osebnoizpovednega načina, za katerega je po lastnih besedah ugotovil, da mu ni blizu. Odmik od tega načina so mu sprva omogočile pesmi podobe, v katerih je predstavljal čutne zaznave, vendar izbrani pesmi ne sodita v to zvrst. Tematsko je obe mogoče povezati z romantičnimi idejami, kako pobegniti iz sveta, v katerem se lepa duša ne more uresničiti. V Južnem otoku je kot možna rešitev sugeriran umik v domišljijo (če pesem razumemo kot sanjarjenje o svetu, ki bi bil drugačen, tople, lahkoten in veder, kot je po navadi jug v naših predstavah) ali pobeg v eksotični kraj (če nas pesem prepriča, da južni otok ni samo simbol oziroma da res obstaja). V Psalmu je tematizirana želja po umiku v naravo, v območje nezavednega; tako je namreč mogoče razumeti občudovanje živali, ki so v nasprotju s človekom blažene, ker nimajo jezika, razuma in moralne presoje. Zaradi tematske navezave na romantiko in opuščanja osebnoizpovednega načina sta Kovičevi pesmi primerni za prehod k modernizmu.

Sklop, v katerem sta bila že doslej Edvard Kocbek (roj. 1904) in Jože Udovič (roj. 1912), sem s prvega predstavila na tretje mesto, ker sta oba predstavnika zgodnjega modernizma, ki se je razvil po intimizmu; oba sta se na ravni sloga približala nadrealizmu. Pesnika sta sicer starejša od prej obravnavanih in sta svoje pesmi, Kocbek tudi dve zbirki, objavila že pred 2. svetovno vojno. Toda Kocbek je svojo prvo povojno zbirko *Groza* iz političnih razlogov lahko objavil šele leta 1963; Udovič

pa je z objavo prve zbirke, v kateri je zbral pesmi iz dvajsetletnega obdobja ustvarjanja, odlašal iz osebnih, poetoloških razlogov. Ker je iskal nov izraz, je njegovo *Ogledalo sanj* izšlo leta 1961. Kocbek in Udovič sta uporabljala moderne podobe: večpomenske simbole, kakršna je »darežljiva vrtnica« v Kocbekovi pesmi *Kdo sem?*, drzne metafore (te so zelo značilne za Udovičeve pesmi, ki niso ponujene v obravnavo) in nadrealistične podobe, ki nakazujejo obstoj drugačne, zgolj domišljjske resničnosti (najdemo jih v obeh pesmih, vključenih v učni načrt). Kocbek je v nekaterih pesmih, tudi v pesmi *Kdo sem?*, ohranil prvoosebni način govora, ki ni značilen za modernizem. Udovičeva Fantazija v mestu na vodi se od tradicionalne lirike med drugim odmika na ravni lirskega subjekta, ki je tu brezosebni. Za oba pesnika je značilen prosti verz, še ena lastnost modernistične poezije.

S četrtrim sklopom stopamo v jedro t. i. temnega modernizma, kjer se modernistični postopki prepletajo z eksistencialistično tematiko. V pesmih *Veliki črni bik* in *Črni deček Daneta Zajca* je predstavljena eksistencialna stiska slehernika. *Veliki črni bik*, ki rjove v jutro, je simbol osamljenega, nikoli slišane posameznika, ki v svojem okolju ne more preživeti. Črni deček je nekoliko drugačen, v njem lahko prepoznamo simbol vztrajanja v absurdnem položaju: izločen je iz družbe, ne more se izraziti, poleg samote ga pestita žalost in groza, toda ne glede na vse ovire še naprej stoji v puščavi in v nebo pošilja svoje ptice, simbol mladostnih idealov. Saša Vegri, ki jo dodajam v ta sklop, je v ciklu *Družina* odtujenost in osamljenost ubesedila v vsakdanjih situacijah, ki pa so prav tako boleče prepoznavne, arhetipske in zato univerzalne. V drugi pesmi cikla je prvoosebni lirski subjekt ženska. Verz, s katerim se pesem začne, je hkrati naslov zbirke iz leta 1976: *Zajtrkujem v urejenem naročju*. Poved morda sprva zbujala asociacije na varnost in ljubečo intimnost, toda iz verzov, ki sledijo, je mogoče razbrati, da se Saša Vegri poigrava z ustaljenimi besednimi zvezami, v katerih se glagol zajtrkovati povezuje s prislovi kraja (npr. *zajtrkujem v postelji*) ali načina (npr. *zajtrkujem v pižami*). Urejeno naročje razkriva, kako lirski subjektka zajtrkuje, hkrati pa nakazuje tudi način njenega bivanja; lahko ga namreč razumemo kot simbol za utesnjenost žensk v patriarhalnem okolju in posebej za zatrto erotiko. Naročje je namreč urejeno zaradi ponotranjenih družbenih konvencij, zaradi glasov, ki z močjo uroka ponavljajo: »Tako je prav, / tako je spodobno, / tako je najprimernejše.« (Vegri 2006: 43.) Pesem ne razkriva, komu pripadajo ti glasovi, toda jasno je, da je govorka do njih nezaupljiva. Ironijo je mogoče še bolj začutiti v verzih, ki sledijo: »Vse dobro tesni. / Tesnijo čuti, / tesnijo besede, / tesnijo vrata in okna.« (Vegri 2006: 43.) Tudi tu se Saša Vegri poigrava z različnimi pomeni besed, saj od dobesednega pomena glagola tesniti prehaja k metaforični rabi in s ponavljanjem glagola kaže na neizgovorjeno besedo tesnoba. Pesem se izteče v prikaz odtujenosti med moškim in žensko, ki sicer zajtrkujeta skupaj, vendar nista zares povezana. Sedita drug nasproti drugemu, lirski subjektka ju asociativno poveže s peskom in kaktusi na jugu, nimata očesnega stika ... in tako bo za vedno.

V naslednjem sklopu sta, tako kot doslej, dve pesmi Gregorja Strniše. Večerna pravljičica je bila objavljena v Strniševi prvi zbirki *Mozaiki* (1959), ki velja za eno izmed prvih knjig slovenskega pesniškega modernizma. Pesem je tematsko mogoče

povezati z eksistencializmom, ker predstavlja občutke nemoči in ogroženosti ljudi, s katerimi se igrajo »velike mačke sanj«. Tako kot Kocbek, Udovič, Kovič in Zajc je tudi Strniša uporabljal moderno podobenje. Zanj so značilni večpomenski simboli, ki jih je prevzel iz mitološkega izročila (npr. samorog, minotaver, Odisej) ali ustvaril sam (npr. vrba, zvezde, ladja). Podobe v Večerni pravlji in Vrbi se povezujejo v mreže simbolov in prikazujejo drugačen svet od običajnega (neprijeten, grozljiv sanjski svet v Večerni pravlji in popolnoma drugačno »začarano kraljestvo« v Vrbi). Z zbirko *Zvezde* (1965) se je Strniša tematsko dokončno oddaljil od temnega modernizma in z idejo o obstoju višjega, transcendentnega sveta, kjer ni prostorskih in časovnih omejitev, ustvaril svojo različico postsimbolizma. V pesmi *Vrba* iz zbirke *Želod* (1972) je na umetniški način ubesedil prepričanje, da posamezno živo bitje nikoli ne umre, ker čas ne teče linearno oziroma ker je v resnici sočasno vse, kar je bilo, je in bo.

V šesti sklop sem uvrstila dva radikalna modernista oziroma avantgardista. Tomaž Šalamun je bil doslej predstavljen s tremi razmeroma dolgimi cikli *Stvari* (7 pesmi), *Mrk* (5 pesmi) in *Gobice* (6 pesmi). Namesto ciklov *Stvari* in *Mrk* sem za obravnavo predvidela drugo pesem iz cikla *Maline* so, prav tako iz zbirke *Poker* (1966). Gre za pesem, v kateri prvoosebni lirski subjekt pripoveduje, kako je njegovo moštvo izgubilo košarkarsko tekmo, konča pa se s skrivnostnim odgovorom na vprašanje, zakaj se je to zgodilo: »maline so / maline«. (Šalamun 1989: 89.) Šalamun je s ciklom *Maline* v slovenski poeziji uveljavil drugačen tip modernistične pesmi, kot so jih pisali starejši, zmernejši modernisti. Namesto zgodb, v katerih je dogajanje povezano z mitološkimi osebami, so v njegovi pesmi v ospredju vsakdanji dogodki in običajni ljudje, namesto vzvišenega jezika uporablja pogovorne izraze. Zgodba pesmi je fragmentarna, predstavljena s subjektivnega stališča, kot je značilno za modernizem. Enigmatičen zaključek pesmi je mogoče pojasniti kot besedno igró, malina ima namreč skupni koren z latinsko besedo *malum* 'zlo'.² V ciklu *Gobice*, ki je bil že doslej v učnem načrtu, je mogoče opazovati vlogo različnih modernističnih postopkov, npr. fragmentarnost izjav, besedne igre, mešanje različnih jezikovnih ravni, ironijo, absurd, parodijo, odsotnost ločil ... Tematsko je pesmi mogoče razumeti kot prikaz kaotičnega notranjega monologa, ki preskaže od spominov k najrazličnejšim domislicam.

Poleg Šalamuna sem v šesti sklop uvrstila Francija Zagoričnika, in sicer zato, ker v dosedanjem učnem načrtu pogrešam vpogled v najbolj radikalne eksperimente, ki so nastali v času slovenske nove avantgarde. Pesem *Proti tok* (iz zbirke *fondi orya pála*, 1970) je primer zvočne poezije, kakršno so pisali dadaisti. V njej prevladujejo izmišljene besede, ki jih ni mogoče povezati z nobenim pomenom oziroma označencem. Interpretacija te pesmi je mogoča samo, če ji domislimo kontekst in jo razumemo npr. kot komentar jezika kot sistema ali nezmožnosti komunikacije. Pod naslovom *Opus nič* je Zagoričnik objavil štiri prazne strani, oštevilčene s števili 3, 184, 395 in 6278. Gre za dejanje, ki ga je mogoče povezati s konceptualno umetnostjo na likovnem področju in razlagati z navezavo na Mallarméjevo predstavo o idealni pesmi – pesmi, je ni.

² Tako razlago je ponudila Meta Kušar (1982). Več o Malinah II tudi v Pavlič 2021.

Svetlano Makarovič in Marka Kravosa sem predstavila v samostojni sklop, ker nista radikalna modernista. Na seznamu obveznih del sta bili že do sedaj dve pesmi Svetlane Makarovič iz zbirke *Pelin žena* (1974). Obe se ritmično in z motivnimi drobcji navezujeta na ljudsko poezijo, na tematski ravni pa razkrivata izprijenost družbe, njene vrednote, norme in dejanja, na katere lirski subjekt ne more pristati. Navezavo na modernistično poetiko je mogoče prepoznati v tem, da imajo folkloristični motivi, ki jih Svetlana Makarovič uporablja namesto mitov, tako vlogo, kot jo imajo miti v modernizmu, so namreč ogrodge za urejanje semantičnega gradiva. Marko Kravos je v učni načrt vključen s pesmijo Zamejska žalostna iz zbirke *Tretje oko* (1979). Pesem ironizira odnos Slovencev iz t. i. matice do t. i. zamejcev. Poimenovanje zamejec je neprimerno, ker Slovenci, ki živijo v Italiji, sebe ne dojemajo kot nekoga, ki živi za mejo. Kravos besedo zamejec asociativno poveže z besedama zajec (ker so plen, metaforično bi jih vsi pojedli) in zamorec (ker so zamejci postali črni od žalosti). Besedne igre so značilne za modernizem, tematsko pa je pesem mogoče primerjati s Šalamunovimi družbenimi satirami, ki niso v učnem načrtu (npr. Duma 64).

V sklop, ki ga postavljam na osmo mesto, sem poleg Milana Jesiha in Borisa A. Novaka na novo uvrstila Jureta Detelo. Vsi trije pripadajo generaciji, rojeni v 50. letih 20. stoletja, njihove poetike pa se med seboj zelo razlikujejo. Boris Paternu je obdobje po letu 1970 poimenoval obdobje pesniškega pluralizma, podobno je Janko Kos kot glavno značilnost tega obdobja, imenuje ga postmoderno, navedel soobstoj različnih literarnih smeri. Ena izmed njih je postmodernizem, s katerim je Kos povezal samo Jesiha (ta je izšel iz modernizma oziroma ludizma), in sicer zaradi »ironične simulacije, ki ji ustrezata slogovna imitacija in manierizem.« (Kos 2001: 389.) Jesih v sonetu Grizljal sem svinčnik ves preljudi dan tematizira pesnikovo ustvarjalno nemoč in ambicijo napisati popoln sonet. Tovrstna avto-referencialnost je značilna za liriko iz različnih obdobj. Pesem lahko interpretiramo kot postmodernistično ironično simulacijo, če izhajamo iz prepričanja, da je sonete po modernizmu mogoče zgolj posnemati. Boris A. Novak, Kos ga je označil kot postsimbolista, je v učnem načrtu predstavljen s pesmijo Zima iz cikla Let časa, ki je del zbirke *Hči spomina* (1981). V pesmi je sneženje metaforično izenačeno z minevanjem; lirski subjekt se trudi, da bi premagal grozeči nič, a je hkrati očaran nad njegovo lepoto. S (post)simbolizmom lahko povežemo neironično občudovanje lepote zimske pokrajine (koncept grozečega nič je Sartrov), na slogovni ravni pa muzikaličnost oziroma zvočno povezovanje besed. Jureta Detelo sem dodala zaradi njegove samosvoje poetike in življenjske drže, s katerima zlahka nagovori marsikaterega mladega bralca. Njegove pesmi, tudi Jelen, so prežete s skrbjo za bitja iz tujih svetov, kakor je imenoval živali. Detelo je mogoče povezati z romantičnimi predhodniki (npr. z Wordsworthom, ki je pisal o jelenih, ali s Coleridgeem, ki se je v Pesmi starega mornarja ukvarjal z vprašanjem mornarjeve krivde po uboju albatrosa); na slogovni ravni pa zlasti z imagisti, po katerih se je zgledoval z idejo, da je treba ukiniti metafore in jih nadomestiti z objektivnimi podobami.

Deveti sklop, v katerem so predstavniki generacije, rojene v 60. letih, sem preoblikovala, tako da sem izpustila eno izmed dveh pesmi Uroša Zupana, pesem Aleša Štegra pa zamenjala s pesmijo Barbare Korun. Šteger (rojen je leta 1973), je pomemben, doma in v tujini nagrajen pesnik, pisatelj, esejist in urednik, vendar mislim, da je na omejenem prostoru, kjer ni mogoče predstaviti vseh ustvarjalcev (s seznama obveznih del so izpadli tudi Brane Mozetič, Alojz Ihan, Aleš Debeljak, Brane Senegačnik, Peter Semolič, pa tudi v 70. letih rojeni Miklavž Komelj, Primož Čučnik in Jure Jakob), bolj smiselno opozoriti na pesnico, ki je s svojo poezijo in javnim delovanjem odpirala prostor drugim ustvarjalkam. Barbara Korun je v prvencu *Ostrina miline* (1999) v Pismu Tomažu Šalamunu takole opisala položaj pesnice v slovenskem literarnem prostoru ob koncu 20. stoletja: »še zmeraj mislim, da je / prostor poezije za / ženske prepovedan. / da sem po krivem tu. / ne bo kazni, a / pravilo je prekršeno.« (Korun 1999: 51.) Feministične teme so ena izmed stalnic poezije Barbare Korun. Pesem vložnica *Ženska brez imena*, Noetova žena po vesoljnem potopu iz zbirke *Pridem takoj* (2011) daje glas ženski, ki je izročilo in *Sveto pismo* ne omenjata. Noetova žena iz sočutja odide v podpalubje, kjer postane eno z živalmi, medtem ko njen mož pozabi nanjo. Barbara Korun pokaže, da je herojski mit o reševanju živali iz vesoljnega potopa enostranski; v njem imata glavno vlogo moški in njegov razum, medtem ko so čustva, ženska in trpljenje živali pozabljeni. Pesem problematizira androcentrizem in patriarhalne vzorce, zaradi katerih se ženska tako rekoč prostovoljno znajde v podrejenem položaju, konča pa se z napovedjo preobrata. Ko bo Noe odprl vrata, ne bo mogel ignorirati žene in živali, ker mu bodo skupaj planili v prsa. Tega dejanja ni mogoče razumeti kot napad, bolj gre za poskus, da se moški zave svojih potlačenih čustev, prisotnosti žene in živali.

V deveti sklop sta bili že doslej uvrščeni po ena pesem Maje Vidmar in Maje Haderlap. Pesem Dekla Maje Haderlap je na tematski ravni mogoče primerjati s pesmijo Barbare Korun; tudi v njej so razkriti patriarhalni vzorci, vendar s fragmentarnim pripovedovanjem tipične zgodbe iz ne tako davne (fevdalne) preteklosti in ne s predelavo mita. Pesem Maje Vidmar *Ne bojim je* po načinu izrekanja tipično lirska, zgodba je komaj zaznavna, pač pa so v ospredju čustva in občutki lirske subjektke, ki nagovarja svojega ljubimca in njun spolni akt primerja s srečanjem dveh vesolj. Metafore opozarjajo na različnost moškega in ženskega principa, pri čemer je strah prenesen na eksistencialno raven, izhaja namreč iz občutka, da je noč prazna. Tudi v Zupanovi pesmi *Psalm* – magnolije v aprilskem snegu gre za lirsko nagovarjanje. Lirski subjekt skuša v zanosnem tonu in ritmu prepričati svojega očeta, naj sprejme njegovo odločitev, da njegovo življenje ne bo teklo po ustaljenih tirnicah, ampak bo posvečeno poeziji.

Vse pesmi iz devetega sklopa so tako kot večina pesmi po letu 1990 napisane v prostem verz. Maja Haderlap opušča velike začetnice in ločila, njena pesem je napisana v tretji osebi, zgodba je predstavljena fragmentarno, zato je njena pesem izmed vseh štirih najbližja modernizmu. Ostale tri pesmi so prvoosebne, kar je v nasprotju z modernistično zahtevo po neosebnosti poezije. Za tri pesmi je značilna mimetičnost, ne ustvarjajo namreč domišljjskih svetov (izjema je pesem

Barbare Korun) in nobena ne eksperimentira z jezikom. Opazna skupna lastnost je tematiziranje osebnih odnosov, njihove neustreznosti in izpraznjenosti (kar lahko razumemo kot navezavo na eksistencializem), izražena pa je tudi želja po spremembi odnosov. Prav zaradi obrata v intimo, ki ga je bilo mogoče zaslediti pri več pesnikih (za začetnika tega obrata velja Uroš Zupan), se je okrog leta 2000 uveljavila oznaka novi intimizem. Njegova prepoznavna lastnost je pripovedovanje t. i. majhnih zgodb iz vsakdanjega življenja, pri čemer je lahko nauk zgodbe bodisi zamolčan bodisi izražen. Ob osrednjem toku novega intimizma pa vse do danes nastajajo tudi drugačne pisave (tematsko je najbolj prepoznavna angažirana poezija), zato sta namesto krovne oznake, ki bi izhajala iz vodilne literarne smeri, še zmeraj najbolj primerna pojma obdobje avtorskih poetik ali pesniški pluralizem. Pesniki in pesnice segajo po tradicionalnih postopkih (kot je lirsko izpovedovanje ali pripovedovanje alegoričnih zgodb) in jih kombinirajo z modernističnimi (splošno razširjena sta prosti verz in opuščanje ločil, medtem ko so tok zavesti in jezikovni eksperimenti redkejši), zato bi lahko po ameriškem zgledu govorili o hibridni pesmi kot prevladujoči pesniški vrsti.

V zadnji sklop sem uvrstila pesnice, rojene v 70. in 80. letih 20. stoletja. Veronika Dintinjana je reflektivno pesem Ljudje, živali, bogovi iz zbirke *V suhem doku* (2016) naslovila po delu potopisnega pisatelja F. A. Ossendowskega iz leta 1922. Prvoosebna lirski subjektka dela obračun s svojim življenjem, toda v nasprotju s priljubljenim poljskim avtorjem ne more pripovedovati o fantastičnih doživetjih ali o resnejših preizkusih preživetja. Njeno življenje se ji zdi povsem vsakdanje, o sebi pa sprva razmišlja z blagim humorjem. Ker se je odločala le, kaj je prav zanjo, je razočarala ljudi in živali. Ugotavlja, da niti rastline v njeni bližini niso bile varne, saj jih je ubila s preveč ali premalo pozornosti. Njena prepričanja nakazujejo zavračanje ljudskih modrosti in verskih nauk: nikoli ni verjela, da vsak ubije, kar ljubi, prav tako ni nikoli verjela v odpuščanje, pač pa je bila prepričana, da je vsak odgovoren za svoje izbire. Toda njena gotovost se z leti krha. Pesem se konča z razmislekom o minljivosti in z ugotovitvijo, da je verjetno najbolj pomembno »doseči, da je tvoje srce / lažje od peresa.« (Dintinjana 2016: 77.) Pesem ne daje navodil, kako to doseči, iz sobesedila pa je mogoče sklepati, da z empatijo do drugih živih bitij in samoodpuščanjem.

Pesem Kaj rabim Anje Golob (objavljena je bila v zbirki *Didaskalije k dihanju* leta 2016) je v formalnem smislu podobna pesmi Veronike Dintinjane: obe sta kratki, sestavljeni iz ene same kitice in napisani v prostem verzu. Tudi pesem Anje Golob bi lahko označili za miselno. Prvoosebni lirski subjekt razmišlja o tem, kaj rabi, in pri tem uporabi retorično figuro naštevanja. Od stvari, ki omogočajo najosnovnejše preživetje, preide k bolj osebnim potrebam. Poleg papirja, pisala, znamk, mira, čaja in knjig, ki nakazujejo ukvarjanje s književnostjo, sta na seznamu ljubezenski odnos (nakazujejo ga roka, dlan, telo druge osebe) in samota. Lirski subjekt, ki ne razkrije svojega spola, ugotavlja, da nima velikih potreb. Verzi »Luknjo v tleh za hrano, da se ne pokvari, / luknjo v tleh, drugje, za iztrebke« (Golob 2016: 12) nakazujejo izstop iz potrošniške družbe, čeprav morda samo začasni, dopustniški.

Pesniški prvenec Katje Gorečan *Trpljenje mlade Hane* (2012) najavlja pojav lirskih in dramskih pesnitev v najnovejši slovenski poeziji. Hana je glavni, naslovni lik vseh pesmi, ki jih je mogoče brati kot samostojne enote ali kot celoto. Za Hanino persono se morda skriva avtorica, kot nakazuje naslov zadnje pesmi v knjigi, Konec Hane ali Katja. V tretjeosebni pesmih se z navajanjem Haninih besed ali izjav drugih oseb pojavi polifonija. Pomembna je medbesedilna navezava na Goethejevo *Trpljenje mladega Wertherja* in na roman Elfriede Jelinek *Ljubimki*. V pesmi Hana in cigarete je tematiziran pokroviteljski odnos starejših ljudi do mlade, a polnoletne Hane, ko ta kupuje cigarete. Pripovedovalec o Hani govori z ironijo, Hana bo namreč verjetno umrla od kajenja, čeprav je nekoč mislila, da bo umrla od ljubezni; po izgubi prvega fanta je celo skušala narediti samomor s petimi uspavalnimi tabletami. Hani je danes smešno, da je ostala živa in ne ve, kaj bi počela s svojim življenjem.

Ljubav reče greva (2019) Nine Dragičević je slogovno in tematsko eno izmed najbolj vznemirljivih del našega časa. Gre za modernistično pesnitev, sestavljeno iz fragmentov, v katerih prvoosebna pripovedovalka v sedanjem času niza dogodke iz svojega vsakdanjika in razmišlja o svojem položaju ženske, lezbijke, pesnice, samozaposlene v kulturi, potomke priseljencev v neoliberalni družbi, v kateri se mora kar naprej ukvarjati s svojim preživetjem. Rdeča nit pesnitve je ideja odhoda, izražena v naslovu in z refrenom greva. Ena izmed tem, morda celo glavna, je ljubezenska, kajti v nemogočih razmerah je *ljubav* edina razumevajoča sopotnica, saj je tudi sama v podobnem položaju in svet doživlja na podoben način. Zaradi vsebinske zaključenosti posameznih fragmentov je mogoče za šolsko obravnavo izbrati poljuben odlomek, čeprav pesnitev formalno ni razdeljena na speve ali poglavja. Možna je tudi primerjava z modernističnimi pesnitvami, kakršne je pisal npr. T. S. Eliot. Na ravni sloga izstopajo ponavljanja, protislovja, stopnjevanja, izpusti, pogovorne in tuje besede, muzikalčnost, prosti verzi so različno dolgi.

Pri predlaganih spremembah na seznamu obveznih del sem sledila principu literarnozgodovinskega pregleda. Izbrala sem pesmi, za katere mislim, da so motivno in tematsko zanimive za dijake, hkrati pa lahko zapolnijo vrzeli v doslej veljavnem učnem načrtu, na katere sem opozorila na začetku članka. Za konec dodajam še nekaj predlogov za spremembe: 1) Na obstoječem seznamu pojmov iz literarne vede, ki naj bi jih usvojili dijaki, sta odveč pojma konkretna poezija in pesem v prozi, saj na seznamu ni ustreznih primerov. 2) Med smermi in tokovi sta pojma ekspresionizem in simbolizem, s katerima so literarni zgodovinarji v preteklosti pojasnjevali slog slovenske povojne poezije; ker torej ne gre za smeri ali toka v slovenski poeziji, bi pojma črtala; dodala bi pojem obdobje avtorskih poetik; 3) seznam prostoizbranih besedil bi dopolnila z imeni, ki sem jih že navedla v članku, in dodala vsaj še naslednje pesnike in pesnice: Andreja Brvarja, Eriko Vouk, Iztoka Osojnika, Toneta Škrjanca, Kristino Hočevar, Ano Pepelnik, Tino Kozin in Miljano Cunta.

Viri

- Dintinjana, Veronika, 2016: *V suhem doku*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Golob, Anja, 2016: *Didaskalije k dihanju*. Ljubljana: samozaložba.
- Korun, Barbara, 1999: *Ostrina miline*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Šalamun, Tomaž, 1989: *Poker*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Škerl, Ada, 1949: *Senca v srcu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vegri, Saša, 2006: *Ofelija in trojni aksel & zajtrkujem v tvojem naročju*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.

Literatura

- Kos, Janko, 2001: *Primerjalna zgodovina slovenske literature*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kušar, Meta, 1982: *Tomaž Šalamun*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Novak Popov, Irena, 2014: *Novi sprehodi po slovenski poeziji*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Pavlič, Darja, 2021: Dogodki v novejši slovenski liriki: trije primeri. Pavlič, Darja (ur.): *Slovenska poezija*. Obdobja 40. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 31–38.
- UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 20. 1. 2024.)

SLOVSTVENA FOLKLORISTIKA DA ALI NE

Članek najprej strnjeno predstavi teorijo, kakor se o slovstveni folklori na slovenskih tleh razvija od 80. let 20. stoletja naprej, v želji, da bi slovstvena folkloristika dobila zasluženno mesto v visokošolskem študiju. Saj je bila ob ustanovitvi prve slovenske univerze izločena iz njenega humanističnega obzorja, kar se obema pozna še danes. V tretjem delu so orisana pedagoška prizadevanja za vstop slovstvene folklore in konkretni predlogi za njeno umestitev na prvo in drugo stopnjo izobraževalnega procesa.

Ključne besede: slovstvena folklor, definicija, metodologija, srednja šola, osnovna šola

Literary Folklore, Yes or No?

The article first briefly presents the theory of literary folklore as it has developed in Slovenia since the 1980s, in the desire that literary folklore should be given its deserved place in higher education studies since it was excluded from its humanist horizon when the first Slovene university was founded, a situation that still exists today. The third part outlines pedagogic efforts for the introduction of literary folklore and concrete proposals for its placement in the first and second stages of the educational process.

Keywords: literary folklore, definition, methodology, primary school, high school

0 Uvod

Slovstvena folklor se je rojevala istočasno z oblikovanjem človeške besede sploh, merjeno v času: pred 100 000–13 000 leti. To dokazuje tudi grški izraz mit (gr. *mythos*), ki pomeni hkrati: besedo, govor, zgodbo, bajko ali pravljico. Že to priča, da je slovstvena folklor umetnost narečij. Danes, ko se tudi pri nas meja med njimi polagoma briše, je bolj primerno reči, da je slovstvena folklor umetnost govornega jezika. Tako zajamemo v definicijo tudi stvaritve v (pokrajinskih) različicah pogovornega jezika.

Literatura je umetnost knjižnega jezika. Najstarejše svetovne literature so nastale šele pred 5000 leti.

Če se slovstveno folklor obravnava z enakih izhodišč kot literaturo, je predmet analize zgolj ena ali več zapisanih različic posamezne folklorne pripovedi ali pesmi. Prav jo ocenjujemo le, če jo doživimo v živo in je ne presoja le po zapisanih besedilih. Razlika med njimi je kakor med cvetom na travniku in cvetom v herbariju. Samo udeležba v posameznem folklornem dogodku, ko smo priče živahnemu ali napetemu pripovedovanju, slišimo šaljiv dovtip, prisluhnemo modremu pregovoru ali sodelujemo pri petju otožne, vesele ali kakšne drugačne pesmi, nam omogoči pravo doživetje njenih posameznih žanrov.

Folklorni dogodek pomeni ustvarjalno sožitje treh ravnin: **teksta**, **teksture**, **konteksta** (Dundes 1980), zato so pojavi slovstvene folklor v živi izvedbi najbližji gledališču in njegovim sorodnim oblikam.

Doslej zbrano gradivo (okrog 23.337 enot) v 58 knjigah v knjižni zbirki Glasovi je odličen dokaz, da slovstvena folklor še danes živi lastno nezamenljivo življenje. Pred njo ni zavarovano nobeno okolje, tudi mesto in njegova duhovna elita ne. S tem se vztrajno zavrača (Kvartič 2017) napačno stališče, da je slovstvena folklor le zadeva preteklosti in omejena zgolj na podeželje.

Slovstvena folklor je idealna priložnost za razvijanje zmožnosti poslušanja in govorjenja. Pripoved je rezultat pripovedovanja, medtem ko je zgodba (siže) vsebina pripovedi, ki jo poslušalec sestavi iz dogodkov.¹ (Pripoved poleg zgodbe zajema še mnenja, opazke, vtise, duševne odzive nanje, opise pokrajine in oseb itn.)

Pripovedovanje kot folklorno dejstvo je temeljito razčlenila Barbara Ivančič Kutin (2011) ter pripravila več pedagoških pripomočkov za delo na terenu tako učencev² kot odraslih.³

¹ Dobro je to pripoved prebrati še enkrat, saj se dve različni kategoriji (pripoved; zgodba) tudi v strokovnem pisanju pogosto postavljata v isto vrsto.

² Prim. Ivančič Kutin (2019: 95–108, 117; 2022) ter Ivančič Kutin in Kropelj Telban (2018: 103–115).

³ Prim. Ivančič Kutin (2016: 715–726; 2017: 65–79, 130) in Ivančič Kutin in Kropelj Telban (2018: 103–115).

1 Definicija

Slovstvena folklor je tisti del besedne umetnosti, ki obstaja po načelu naravne komunikacije; za razliko od literature, ki obstaja po načelu tehnične komunikacije. To pomeni, da sta pri slovstveni folklori kraj in čas podajanja (pripovedovanja, petja) in sprejemanja (poslušanja), – tj. ustvarjanja in uživanja – hkratna/sinhrona, medtem ko se pri literaturi čas in kraj podajanja in sprejemanja razcepita. Pisatelj piše kdove kdaj in kje, preden njegovo delo prebere sprejemalec kdove kdaj in kje (Stanonik 2001: 141–142).

Slovstvena folkloristika je stroka, disciplina, ki raziskuje slovstveno folkloro. Na Slovenskem doživlja mačehovsko usodo vse od ustanovitve Univerze v Ljubljani 1919. Izločenost iz univerzitetnega študija vse do današnjih dni se stroki krepko pozna. Posamezni visokošolski učitelji so jo upoštevali v njihovem duhovnem in strokovnem obzorju le poljubno in priložnostno,⁴ ni pa bilo poglobljene, sistematične kontinuitete raziskovanja, ki po minucioznih analizah privede do povzemajočih sintez. Bilo je veliko entuziastov, ki so po svojih najboljših močeh zbirali gradivo, ga objavljali ali se zgolj nekritično navduševali nad njim. Tako se je krepil vtis, kot da je bistvo ukvarjanja s slovstveno folkloro le zbiranje in kvečjemu še klasificiranje gradiva.

Da posamezna strokovna disciplina zasluži to ime, si mora biti na jasnem o svojem predmetu, terminologiji in metodologiji in o razmerju do sosednjih strok.

Slovenska slovstvena folkloristika je ena od naslednic nekdanje filologije (prim. Prijatelj 1952), čeprav jo zaradi institucionalne preteklosti po sili razmer na splošno umeščajo v etnologijo. To kritike ne vzdrži. Z njo je povezana le toliko, kolikor je slovstvena folklor v primerjavi z literaturo bolj navezana na kontekst, medtem ko sta ravnini teksta in teksture tudi pri slovstveni folklori izrazito estetski kategoriji. Sinkretičnost slovstvene folklore terja, da pri njenem študiju ne spregledujemo sorodnih folklornih pojavov (glasbena, plesna, scenska, likovna folklor) ter upoštevamo zgodovinske, zemljepisne, sociološke, antropološke, psihološke in mitološke vidike.

1.1 Predmet

Predmet slovstvene folkloristike so, po definiciji Jana Mukařovskega (1978: 40), tisti jezikovni pojavi, pri katerih je poleg drugih **navzoča tudi estetska funkcija** – za razloček od pojavov, pri katerih je estetska funkcija odsotna (irelevantna) in zato sodijo v etnologijo, precizneje v etnolingvistiko.⁵ Tisti pojavi besedne

⁴ In še to praviloma z mitičnim povzdigovanjem na tako imenovano »narodno« ali »ljudsko pesem«, medtem ko so folklorne pripovedništvo in folklorne obratci ostajali močno v senci.

⁵ Za take jezikovne pojave se je osnovala nova disciplina. Prim. revija *Etnolingwistyka* 1, Lublin 1988, povezava: <https://journals.umcs.pl/et/index> (dostop 15. 5. 2024).

umetnosti, kjer estetska funkcija nadvlada vse druge funkcije, spadajo v literarno vedo (Stanonik 1980: 53–58; 1989: 10–26).

1.2 Terminologija

Ideal vsake znanstvene discipline je enotno izražanje, zato naj bodo izbrani termini natančni, kratki in jedrnat, jezikovno pravilni in sposobni ustvarjati besedno družino. Pregled položaja v tej zvezi je v slovenski slovstveni folkloristiki pokazal precejšnjo zbežanost in poljubnost (Stanonik 1991: 79–94), kar ji zmanjšuje veljavo. V prizadevanju za disciplinirano urejenost se je – nasproti drugim izrazom⁶ – tehtnica nagnila v prid folklore; zato ker je iz nje mogoče izvajati vse druge (stranske) izraze, ki se navezujejo na njen pojem. To je utemeljeno 1. **diahrono**, 2. **sinhrono** (Stanonik 1992).⁷

K 1: Izraz »folklor« ima pri nas domovinsko pravico že vse od Karla Štreklja. Ta jo je vpeljal v slovensko strokovno obzorje hkrati s tremi domačimi različicami: *narodno blago*, *ustno slovstvo*, *tradicijno slovstvo*.⁸

Za slovstveno dediščino, ki jo dosledno naslavljamo kot slovstvena folklor, še dandanes slišimo že zdavnaj zastarelo ime *narodno blago*. Izposojenka iz hrvaščine/srbščine se je razširila po časopisih, ki so po pomladi narodov leta 1848 začeli izhajati tudi v slovenščini. Že pred Karlom Štrekljem je zvezo *ustno slovstvo* uporabil Gregor Krek.⁹ Kljub pridržkom¹⁰ je bil v zadnji desetletjih to najbolj uveljavljen zbirni pojem za slovstveno folkloro v celoti, medtem ko sta za njene posamezne žanre tekmovala med seboj pridevnika *narodni* in *ljudski* (narodna pesem, ljudska pesem). Tretjo različico Štrekljeve razlage, *tradicijno slovstvo*, je skušal posodobiti Jože Pogačnik s pojmom *tradicionalno slovstvo*, medtem ko se je Zmaga Kumer odločila za docela slovensko besedno zvezo *ljudsko izročilo*. Zveni všečno, toda nima ploditvene sposobnosti. Prilastek *ljudski*, ki v nekaterih slovenskih narečjih še danes pomeni *tuje*, *splošno*¹¹ že za Štreklja ni bil ustrezen. Vendar je postopoma postajal domač in po drugi svetovni vojni je prodrl v vse pore družbenega življenja in različne panoge.¹²

⁶ *Narodno, ljudsko, ustno*.

⁷ Gl. Stanonik (1992).

⁸ Karel Štrekelj: »Kaj pa si mislimo z besedo narodno blago? To, čemur pravijo tudi ustno ali tradicijsko slovstvo /.../. V novejšem času se rabi za narodno blago in učenje o njem pogostoma angleška beseda folklor...« (Štrekelj 1887: 628–632).

⁹ V naslovu *Važnost ustnega slovstva* (tradicionalne literature) kot izvirnik basnoslovju (Mythologiji) (Krek 1872).

¹⁰ V spominu mi ostaja izjava Valensa Voduška: »Saj ne moremo reči: ustna pesem, vsaka pesem je ustna.«

¹¹ Navajam iz folklornega gradiva po spominu.

¹² Veliko od zvez z *ljudskim* je danes že pozabljenih in zastarelih, na primer nekdanji najodličnejši med njimi, *Federativna ljudska republika Jugoslavija*. Prejkone je tudi to vplivalo na okrepitev zveze *ljudska pesem*, kljub temu da Ivanu Grafenauerju to ni ugajalo in se je temu upirala slovenska

K 2: Prizadevanje po poenotenju, doslednosti poimenovanja in rabi je želelo premagati neznosni eklekticizem, ki je obstajal v tej stroki pri nas, kar lahko vzbuja pri resnem strokovnjaku, kaj šele znanstveniku, upravičen posmeh. V prizadevanju za izčiščeno strokovno terminologijo sta po dolgoletnem zbiranju zadevnega gradiva in ob primerjavi problematike iz sosednjih strok ter vsestranskem razglabljanju za primerno odločitev, nastali dve razpravi. Prva (Stanonik 1991: 79–94) obdeluje predzgodovino problema: narodno blago > tradicijsno slovstvo > ustno slovstvo > ljudsko slovstvo. Ta terminologija ne more ustvariti sistema, ampak je treba kombinirati gesla iz vseh skupaj, zato deluje nekonsistentno in nekoherentno.¹³ Druga razprava (Stanonik 1992: 25–72) se vprašanja loteva problemsko in podaja sistematično rešitev, ki jo je mogoče izpeljati v pregledni miselni vzorec z gesli:

Folklor¹⁴ pomeni sodobni literarni vedi praviloma izrecno ravno slovstveno folkloro.¹⁵ Tistim, ki bi se utegnili zdrzniti ob tujki, naj zagotovim, da sem tudi sama proti tujkam vsevprek, nisem pa za rovtarske Atene.¹⁶ Tudi medicina je tujka, geografija in biologija in navsezadnje literatura, pa se nihče ne spotika obnje! S pripono *-ika* pa se končujejo častivredne fizika, matematika, lingvistika. Za manjvrednostne komplekse torej ni razloga. V dobi računalnikov je zelo pomembna ne le sistematičnost, temveč tudi sistemskost. Ta kriterij je prevladal pri tehtanju *za* ali *proti*. Medtem ko druge besedne zveze tega ne omogočajo,¹⁷ *folklor* kot temeljni termin omogoča celo gnezdo izpeljav – nastanek in obstoj celotne besedne družine iz enega samega korena: *folklor*/*folklor*ni, *folkloristika*/*folkloristični*, *folklorist*/*ka*, *folklorizacija*/*folklorizirati*, *folklorizem*, *folklorém*, *folklore*c.

Slovstveni folklorist, slovstvena folkloristka je strokovnjak/inja, ki raziskuje slovstveno folkloro. Zaradi praktičnosti sicer opuščamo vrstno določilo, vendar gre v našem primeru za slovstveno folkloro, torej bi bil/a – natančneje povedano – slovstveni folklorist, slovstvena folkloristka. Vendar prihaja ravno tu tudi do vprašljivega pomenskega prekrivanja. Na eni strani pomeni izraz strokovnjaka te ali one folkloristične panoge, v poljudni rabi pa se rabi ta izraz za člana plesne

etnologija s Slavkom Kremenškom na čelu, ker da on ne soglaša z romantičnimi modeli *ljudske kulture*.

¹³ Če se ima (neimenovani) raziskovalec med drugim za folklorista in je zadolžen za ljudsko in ponarodelo pesem, hkrati piše o ustnem slovstvu in celo ustni književnosti, kaže na ohlapno doumevanje strokovnih temeljev.

¹⁴ Prvi je besedo »folklore«, »posrečeno saško sestavljenko«, kot pravi sam, uporabil angleški arheolog William Thoms v časopisu *The Athenaeum* v priporočilu za zbiranje tega, čemur danes na kratko rečemo folklorno gradivo.

¹⁵ Prim. Anton Slodnjak, Boris Merhar, Franc Zadavec, Boris Paternu, France Bernik, Jože Pogačnik, Gregor Kocijan. Glede na kontekst njihovega razpravljanja se zdi razumljivo, da opuščajo vrstni prilastek, saj je jasno, da gre zanjo.

¹⁶ Prim. France Prešeren, Nova pisarija (1962: 55–59).

¹⁷ Npr. ljudsko slovstvo. Strokovnjaka zanj je treba opisati, ali pa ga še zmeraj označiti na kratko: folklorist. Podobno je z ustnim ali tradicionalnim slovstvom. Za pojem t. i. ponarodele pesmi ni mogoče govoriti »poljudela« pesem, če bi hoteli izhajati iz temeljnega pojma ljudstvo, ljudski. Prav tako ni mogoče izvesti sorodnega prilastka iz korena usta, ustno.

folklorne skupine. Za razliko od folklorista strokovnjaka bi se članu folklorne plesne skupine bolj prilegalo ime **folkloreec**, kar se oblikovno in pomensko uje-ma s pojmi pevec, igralec, plesalec, a med uporabniki se bolj uveljavlja varianta **folklornik**.

Folkloren : **folklorističen** sta pridevnika, ki se v nepazljivem pisanju rada zame-njujeta, kar seveda ni prav. Prvi prilastek se nanaša na folkloro (folklorna poetika, folklorni pojavi, folklorna pesem), ki je snov oziroma predmet zbiranja in obdela-ve, in drugi na stroko, tj. folkloristiko (folkloristično raziskovanje, folkloristična komparativistika, folkloristična merila, nezadostnost folkloristične klasifikacije).

Folklorizacija je proces nastajanja slovstvene folklore iz jezikovno zaznamova-nih / literarnih pojavov); **folklorizirati**, **folkloriziran** sta leksema, ki označujeta proces. Glagol **folklorizirati** kaže na postopek prehajanja posameznega besedila iz individualne avtorske poetike v folklorno, v kateri se do neprepoznavnosti obru-sijo osebne ustvarjalčeve poteze. Nekdanjo »ponarodelo pesem« nadomesti v tem okviru sistemsko ustreznejša /s/folklorizirana pesem.

Folklorizem je folklorja zunaj avtentičnega okolja, iz druge roke. To pomeni, da 1. izstopi iz svojega naravnega, pristnega okolja. 2. pri tem spremeni svojo funkcijo. 3. ob izgubi lokalne pripadnosti mu je dodeljena vloga nosilca širše pokrajinske ali celó narodne istovetnosti. Slovstveni folklorizem je trivialna izpeljava slovstvene folklore.

Folkloreec, **folklornik**¹⁸ je član folklorne plesne skupine, analogno po pev-ec, igral-ec.

Folklorem je najmanjša enota (slovstvene) folklore – po ključu, ki se je zadnji čas uveljavil v jezikoslovju in literarni vedi (primeri: **fonem**, **morfem**, **stilem**, **mitem**). Prim.: cvetličica, desetnica, tri ptičice, Kralj Matjaž itn.

S tem je dosežena sistematičnost in preglednost, kar študentu olajša prisvajanje snovi, zunanjemu opazovalcu pa resnost stroke. Definicije posameznih pojmov poleg drugega so jedrnato predstavljene v Stanonik (1999a) in Stanonik (2001).

Slovstvena folkloristika. Kakor je bil leksem folklorja izbran po dolgoletnem temeljitem premisleku, je bilo tudi s prilastkom. Zakaj ravno **slovstvena** in ne knji-ževna ali literarna folklorja? Zato, ker pojem slovstvo pokriva oziroma upošteva celotno besedna umetnost, medtem ko je literatura omejena le na tisto v knjigah. Ivan Prijatelj, ki je razmejil slovstvo, pismenstvo, književnost in literaturo, je *slo-vstvu* podelil najširši pomen:

S tem nazivom označujem vse narodno umovanje, ki se poslužuje za svoje izrazi-lo ‚besede‘ (slova) - od preprostega narodnega rekla ali pregovora do zapletenega

¹⁸ Izraz rabijo v vzhodni Sloveniji, kakor so mi povedali študentje, ki prihajajo od tam.

filozofskega traktata /.../ Slovtstvo, pismenstvo, književnost, literatura pomenijo po svojem postanku, ne pa seveda po svojem trajnem obsegu – obenem tri stopnje v razvoju narodne kulturne zavesti. (Priatelj 1952: 3–4.)

Zdaj je razumljivo, zakaj je primerno dodati osrednjemu pojmu folklor in njenim izvedenkam prilastek slovstven, če iz okoliščin ubeseditve ni popolnoma jasno, da gre zanjo. Slovstvena folkloristika je stroka /disciplina/veda/znanost, medtem ko je slovstvena folklor predmet njenih raziskav.

2 Osnovna šola

V šolskem letu 1987/88 se je začelo nekajletno plodno sodelovanje s *Pionirskim listom* (danes PIL) in *Pionirjem*, s ciljem, da se osnovnošolci zavedo vrednosti lastnega okolja, začenjajo čutiti z njim, ga opazovati, mu prisluškovati. Tistega, kar so doživeli, ne bodo nikdar pozabili. Vključeni v proces odkrivanja, raziskovanja se bodo čutili koristne, potrebne in zato zadovoljne.

2.1 Sodelovanje z Zavodom za šolstvo

Ob živahnem sodelovanju učencev v več projektih s PIL-om so se okrepili stiki z njihovimi učitelji in Zavod za šolstvo Republike Slovenije je v drugi polovici osemdesetih let organiziral po Sloveniji več predavanj in pogovorov, kako pritegniti učence k raziskovanju slovenske slovstvene folklore.¹⁹ V ta namen je za delo na terenu izšel priročnik *Slovstvena folklor v domačem okolju* (Stanonik 1990, ²1993). Kljub razočaranju, da slovstvena folkloristika ni dobila samostojnega predmeta v tretjem triletju devetletke, je posebej prišlo do izraza sodelovanje pri projektu Marije Sivec *Vodnik po obarvani slovenščini* kot model raziskovanja jezikovne in kulturne dediščine v domačem okolju. Da je bil tisti čas slovstveni folklori res naklonjen, priča tekmovanje za Cankarjevo priznanje, ki se je na eni stopnji leta 1993 nanašalo na slovstveno folkloro. Mladi so oblikovali do nje različna stališča: stereotipno, na način folklorizma, na videz poznavalsko, z avtentičnim doživetjem, statusno (Stanonik 1995: 107–123).

Slovstvena folkloristika nadgrajuje in pogloblja predmet *slovenščina*, povezuje se z zgodovino, knjižnično vzgojo, etnologijo itd. Njene cilje je mogoče uresničevati pri rednem delu slovenščine, pri izbirnem predmetu in v gibanju Mladi raziskovalec. Vsak narod je ponosen na svoj jezik, književnost, narodno in literarno zgodovino, pomembne zgodovinske in literarne osebnosti in nenazadnje na življenje in delo preprostih ljudi. Domoljubje je vrednota, domovinska vzgoja pa predmet, ki bi se ga morali v šolah učiti vsi (Koritnik 2003: 16–19).

¹⁹ Po zaslugi Milene Ivšek z Zavoda za šolstvo sem s prof. dr. Gregorjem Kocijanom in Stankom Šimencem obiskovala slovenske šole, ko sta predstavljala njuna nova šolska berila.

Mira Gregl-Hrstič (2004: 33) je v šolskih letih 1996/97 in 1997/98 na seminarjih Projekt za prenovu pouka slovenščine – kurikulum za 2. triletnje osnovne šole ustno in pisno opozarjala snovalce novih učnih načrtov, da so spregledani učni cilji za slovstveno folkloro in nova spoznanja o njej. Za uresničitev zadanih ciljev je izšel šolski priročnik *Naš čas-opis* (Mohor idr. 1999; Stanonik 1999b) v prikupni obliki delovnega zvezka za učence. Navihane ilustracije in veder slog pisanja, sicer v skladu s cilji o slovstveni folklori v učnem načrtu v poglavju *Naše slovensko izročilo* skušata učencem pregnati strah pred nalogami, ki jih na splošno niso vajeni, saj se bodo srečevali z živimi ljudmi.

2.2 Samoiniciativne pobude za uvajanje slovstvene folkloristike v osnovno šolo

Nekatere študentke, slušateljice slovstvene folkloristike na Filozofski fakulteti v Ljubljani in Mariboru so se odločile za diplomske naloge o problematiki slovstvene folklore v šoli ali že kot profesorice izvedle z učenci projektno delo.

a) Mojca Tomše (1999) je na osnovni šoli Raka 25 učencev iz 5. in 6. razreda vključila v raziskavo o njihovem poznavanju in rabi pregovorov.

b) Učenci 5. in 6. razreda v Osnovni šoli Šempas so priložnost za celovitejšo obravnavo slovstvene folklore, večjo povezanost učne snovi z vsakdanjim življenjem in povezanost šole z okoljem dobili v pripravi za izvedbo tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje v šolskem letu 2001/2002. Projektna oblika dela je omogočila tudi slabšim učencem priti do veljave. Rezultati tekmovanja so pokazali, da so nekateri že v 5. razredu sposobni usvojiti in uporabljati osnovne teoretične pojme iz slovstvene folklore. Marsikdo je pri tovrstnih vprašanjih pridobil več točk kot pri vprašanjih iz slovnice, ki je predpisana z učnim načrtom. Iz tega sledi, da so učenci sposobni spoznavati, proučevati in zbirati slovstveno folkloro, samo ponuditi jim jo je treba. Včasih so deške družčine same raziskovale okolje, v katerem so odrasčale. »Zdaj jih je treba k temu privedi diplomatsko,« navaja Kodre (2003: 19–20).

c) Na osnovni šoli Griže je bil za diplomsko nalogo izveden poizkus, kako se da v 8. razredu določene teoretične ugotovitve o slovstveni folklori s projektnim delom vsestransko vključiti v učni proces tudi z vidika teksture in konteksta in tako krepiti naklonjenost do lastnega naroda, jezika, zgodovine in kulturne dediščine (Čmer 2009).

Na sedmih osnovnih šolah (Maribor: 3, okolica na podeželju: 4) je bila z vprašalniki zaprtega tipa izvedena anketa s posameznimi neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami o terminologiji folklornih pojavov. Grafična in statistična analiza je pokazala, da tîrmin slovstvena folkloro poznajo bolj na deželi. Morda je na to vplivala že generacija profesorice, ki se je s tem seznanila že med študijem (Novak 2010).

č) V interdisciplinarnem dveletnem projektu so osmo- in devetošolci s prebivalci Doma starejših na Prevaljah v Tednu vseživljenjskega učenja izbrali prvo temo Iz šolskih dni za pogovor z njimi. V letoma 2003 in 2004 so z dovoljenjem posneli in zapisali 110 pripovedi. Učenci so prehodili dolgo pot od navezovanja stikov, njihovega ohranjanja, vživljanja v starejše, do izbire tém, vodenja in spodbujanja pogovorov, prvega bolj ali manj uspešnega zapisovanja, fotografiranja, urejanja objavljenih besedil v brošuro in elektronskega predstavljanja projekta na sklepni prireditvi v šoli. Broširana publikacija *Srečanja* (Potočnik 2005) je dokaz, da je tudi v urbanem okolju mogoče zbirati folklorne pripovedi, da so učenci sposobni vzpostavljati medgeneracijske stike in da je v njih mogoče uzavestiti, da je slovstvena folklorna umetnost narečij, da ni le svet, ki ga ne živimo več, nekaj obrobnega in nezanimivega. Zbrane pripovedi so bile vključene v Unescov projekt ASPnet z naslovom *Naše domačije – ljudje, ki jih imamo radi* (Potočnik 2008b: 523).

3 Slovstvena folklor v srednji šoli

Slovstvena folklor pomeni naš spomin, brez katerega je človek izgubljen. Učenci se začno zavedati, da je jezik najpomembnejši del kulturne dediščine in temeljna prvina človekove osebnosti in narodne identitete. Živi v nas, je hkrati izvir jezika in besedne umetnosti, katere prvotna in prva veja je slovstvena folklor. Na tak način si oblikujejo narodno zavest (Kodre 2008: 13). Slovenci bi morali najprej spoznati duhovno bogastvo lastne kulturne tradicije, ki preveva narodovo identiteto, da bi se znali opredeliti do tuje in jo kritično sprejemati. To je dolgoročna naložba, ki ne odseva takoj v oceni, točkah ali priznanjih. Je tiho, neopazno vlaganje v učenčevo zavest, v njegovo stališče do prednikov in lastne duhovne kulture in jezika. Če bodo učenci spoštovali in poznali svojo preteklost, svojo duhovno kulturo, bodo spoštovali tujo. Širši krog strokovnjakov tudi s polja literarnih ved in jezikoslovja bi se moral zavzemati, da bi Slovenci ostali Slovenci tudi prek slovstvene folklore (Potočnik 2008a: 523).

Vsebina predmeta bi morala biti namenjena vsem učencem, saj bi le tako lahko našim potomcem pokazali, da smo narod, ki dovolj ceni lasten jezik in kulturo. Če se učitelji pri pouku slovenščine trudijo uzaveščati pomen slovstvene folklore vsem učencem, ti spoznavajo duhovno bogastvo lastne kulturne tradicije v narodovi identiteti, se bodo zmogli zrelo opredeljevati do tuje in jo zrelo sprejemati.

3.1 Učni načrt

Ob prenovi učnih načrtov leta 1998 je kazalo, da ji je v gimnazijah in srednji šoli sploh namenjeno še manj pozornosti kot v prejšnjem učnem načrtu, saj se je možnost za njeno obravnavno skrčila le na 1. letnik. Dialektologija in slovstvena folkloristika sta popolnoma izginili iz 4. letnika, saj imajo dijaki že dovolj

poglobljeno znanje jezika in literarne teorije, da lahko narečna besedila opazujejo in proučujejo na vseh ravneh jezika in hkrati folklorne besedila tudi primerno interpretirajo. Dotlej sta bili zastopani v socialni lingvistiki v poglavjih *Slovenska narečja in knjižni jezik*, ob katerih so se dijaki seznanjali s pojmi prvotnost narečja, folklorno bogastvo narečij, pokrajinskost – vsenarodnost, načrtna skrb za knjižni jezik.²⁰ Škoda torej, da so sestavljavci novega učnega načrta spregledali pomen in možnosti, ki jih ponuja tako kompleksno področje, kot je slovstvena folklor.

Učni načrt je bil za tekoče šolsko leto 2003/2004 ažuriran (Kleindienst 2004: 31–32); kakor se vidi iz dikcije besedila, z zastarelo terminologijo in popolno ignoranco tekočih strokovnih dognanj. Do tega ne bi prišlo, če bi k sodelovanju povabili specialiste za to področje.

3.2 Raziskovalno delo na terenu

a) Učni načrt odmerja slovstveni folklori malo prostora, a se jo dá vključiti celo v raziskovalno delo. Na Gimnaziji Idrija se je ena od učenk odločila raziskati anekdote v idrijskem govoru. Z mentorico Lidijo Kleindienst sta jih nabrali okrog 30, jih zapisali z ustreznimi diakritičnimi znamenji in vsebinsko in jezikovno razčlenili. Primerne so za analizo narečnih posebnosti v glasoslovju, oblikoslovju, skladnji. Dijaki se ob njenih podrobnostih zavedo vrednot lastnega okolja.²¹

b) Leta 2004 je v zbirki Glasovi izšla knjiga *Zgodbe ne moreš iz žakla zvrnit*. V njej je 100 pripovedovalcev povedalo 526 zgodb. Od dvaindvajsetih zapisovalcev je sedemnajst dijakov črnomaljske gimnazije. Njihova mentorica je v uvodu v knjigo²² zapisala: »Dvajset let je minilo,²³ kar sem na razpisu raziskovalnih nalog za srednješolce naletela na naslov *Folklorne pripoved v mojem kraju*«. Mlade raziskovalke in en raziskovalec z desetimi raziskovalnimi nalogami so soavtorji knjige in so bili v času nastajanja raziskovalnih nalog vsi dijaki 2. ali 3. letnika gimnazije (Kure 2004: 6).

Sistematično raziskovalno delo z dijaki jih usposobi za raziskovalno in timsko delo, zbudi dodatno zanimanje za predmet raziskovanja. Če je zadaj mentorjeva vizija, dosežki lahko privedejo v takšni ali drugačni obliki do sinteze, celo do knjige (Kure 2004: 18–22).

²⁰ Vse to velja za čas, v katerem je avtorica pisala omenjeni članek, tj. v šolskem letu 2003/2004.

²¹ To je bila osnova za zbirko *Bam knapa vzela, bam zmeraj vesela* (Glasovi 11).

²² Vsa leta sem spremljala njihovo delo in polagoma se ga je nabralo za primerno knjigo v zbirki Glasovi.

²³ Prva raziskovalna naloga je napisana še v rokopisu, sledijo v tipkopisu, zadnje so napisane z računalnikom.

4 Povedke v osnovni šoli kot izhodišče za domoznanstvo in medpredmetne povezave

Glede na to, da slovstvena folklorja v slovenski šoli nima tiste vloge, ki ji glede na njen pomen za slovensko narodno identiteto upravičeno pripada, prispevek skuša spodbuditi razmislek o tem, kako jo vplesti med druge medpredmetne povezave in jo napraviti dostopno vsem učencem.

Povedke so lahko odlično izhodišče na razredni stopnji za domoznansko vzgojo ali na višji stopnji pri bolj profiliranih šolskih predmetih za zgled medpredmetnih povezav.

a) Prostor: Za iztočnico o ozaveščanju njenega zemljepisnega in prirodoslovnega prostora so dobrodošle razlagalne povedke, ki se nanašajo nanj. Intenziven stik z domačim okoljem v otroštvu pomaga odraslemu človeku, da se lažje in hitreje živilja v tuje okolje (Stanonik 1990, ²1993: 7–8; 2008: 19–67).

b) Čas: Zgodovinsko razsežnost domačega okolja bi mogle učencem približati zgodovinske povedke. V njih praviloma ni letnic, če pa so, niso zmeraj zanesljive. Nič ne de! Prav tako nič hudega, če se v njih omenjeni kraji izmenjujejo. To se sklada s folklorno poetiko variiranja. (Stanonik 2008: 69–163.) Z globokimi, trdnimi, zdravimi koreninami bodo odrasli lažje premagovali življenjske viharje.

c) Življenjski stil je etnološka kategorija. Snov njenega raziskovanja je pregledno razvrščena na materialno (prehrana, bivališča, noša, gospodarstvo, trgovanje itn.), socialno (šege, formalne in neformalne skupnosti, interetnični stiki ipd.) in duhovno kulturo (jezik, verovanje, vse panoge umetnosti). Razpravi o teh sestavinah v slovenski slovstveni folklori, v pesmi (Kumer 1975: 19–127) in prozi (Kropej 1995) dokazujeta njeno tesno povezanost in prepletenost z vsakdanjim in prazničnim življenjem.

č) Zdrav duh v zdravem telesu: Ustrezan krožek, povezan s hojo peš do tistih točk ali spominskih obeležij, ki se v šolskem okolišu navezujejo na folklorno snov ali raziskovalce, ki so se ji posvetili, krepi fizično kondicijo mladih udeležencev in njihovo medsebojno povezanost na svežem zraku in jih odteguje od pretirane rabe sodobnih elektronskih naprav. Ne nazadnje se z obiski pripovedovalcev na terenu se vzpostavlja in krepi medgeneracijski stiki.

d) Mitologija: Že ime pove, da k temu poglavju sodijo bajčne povedke. Prvobitna razlaga sveta, življenja in smrti se navezuje na bajčna bitja. Škrat je polepšan izraz za hudiča. Pod tem imenom se v resnici skriva več drugih moških bajčnih bitij, katerih imena so se pozabila. Poimenovanje različnih bajčnih bitij ženskega spola se je danes večinoma skrčilo na vile. V ta razdelek sodi tudi strašljiva snov o nevarnih coprnica, (pred)smrtnih znamenjih in mrtvecih brez glave ipd., kar lahko na otroke ne vpliva dobro. Slomšek (1991: 191–194) je svaril starše pred takimi

zgodbami. Danes tako popularni halloween²⁴ iz buč je na naših tleh že dolgo znan kot strašilo²⁵ in neodgovorna igra zlobnih paglavcev.

e) Religija: Nič ni narobe, če se učenci seznanijo s folklorno motiviko iz krščanskega kulturnega kroga. Legendne povedke bogatijo njihov občutek za duhovno dediščino v njihovem okolju. Danes jih je zelo malo. Nekoliko bolje je s tistimi, ki so navezane na kak likovni pojav (npr. panjske končnice) s posameznimi svetopisemskimi ali svetniškimi prizori. Lahko jim pride zelo prav ob branju starejše slovenske literature in ogledu umetnostnih spomenikov po naših cerkvah in samostanih. Ne le, da jim ta vednost pomaga k splošni razgledanosti, navaja jih tudi k povezovanju in kombinaciji slovstvenih in likovnih motivov ob (ne)umetnostih pojavih. Krepi jim tudi narodno samozavest in občutek pripadnosti širšemu civilizacijskemu krogu, ki se razteza od Aten, Jeruzalema, Carigrada in Rima do Novgoroda (Stanonik 2008: 315–349).

f) Jezik: Posebnost slovstvene folklore je, da je to živa besedna umetnost, umetnost govorjenega jezika. In kaj otroka bolj umiri kot materin glas. Ta mu daje občutek varnosti, sprejetosti, zanesljivosti, pripadnosti. Otroku je ljuba melodija domačega govora in se bo otesel kompleksa manjvrednosti do njega, če ga bo smel in mogel brez slabe vesti uporabiti tudi na javnem mestu, kot je šola. Dajmo mu priložnost, da bo povedal kaj, kar je zvedel od svojih staršev, sosedov, prijateljev in bi to rad posredoval najprej. Različni folklorni obrazci kot nekakšne okamnine še danes ohranjajo sestavine nekdanjega mišljenja; živo podajanje je priložnost za pogovor o pregovorih, reklih ter o njihovi novi vlogi in zlorabah v reklamah.

Živo podajanje povedk je priložnost za analizo jezikovne teksture (hitrost govora, barva glasu, poudarjanje posameznih besed z zvočnimi pripomočki, kot so zategovanje samoglasnikov (*veeeelik* medved), posnemanje (npr. ptičjega petja) in drugi zvočni učinki (*ccc*), krajevne (Prlekija: *prle*, Primorska: *ma*) in osebne medmeti (*jel*, *noo*), celo govorne napake (Matičeto 1965–1966: 83–101)).

g) Vrednote: Kljub na videz oblikovni revnosti povedke dajejo priložnost za premislek o dobesedno duhovni, lahko tudi rečemo srčni kulturi: poštenost, dobrota, solidarnost, šaljivost, iznajdljivost so vrednote, ki ne zastarajo. Z njimi se učenec sreča posredno – prek izkušnje upovedenih oseb in ne nasilno, z ukazom in zahtevom. Zato so bile našim prednikom povedke (in pravljice) koristen pripomoček in dobrohotno vzgojno sredstvo za poduk: življenje ni praznik.

Antivrednote v roparskih povedkah z motivi tihotapljenja, tatinstva in celo odvzema življenja, dajejo možnost za premislek o ljudeh na robu.

²⁴ Nova moda slovenski slovstveni folkloristiki daje v premislek, ali ni ta igra z bučami v slovenski slovstveni folklori in fantovskih surovih šalah predslovanski, morda keltski prežitek.

²⁵ Avtorsija. Večkrat v knjigah iz zbirke Glasovi pa tudi v drugih zbirkah.

Nenazadnje marsikdaj se ravno pri tem delu izkažejo učenci, ki jim pri drugih predmetih ne gre dobro.

h) Estetika: Kot ni vsako literarno delo odlično, tudi vsak pripovedovalec ne zasluzi pozornosti že zato, ker pripoveduje. Podobno kot v vsaki umetnosti in delu obstajata med njimi notranja diferenciacija in hierarhija.

5 Sklep

Po zaslugi sinkretičnosti je imela slovstvena folklor nekdanj izrazito polivalentno funkcijo: mitično, religiozno, zabavno, vzgojno. V njenih najglobljih plasteh je treba računati na dobo mita in epske totalnosti, ko je bil človek še eno z naravo. Bila je prva znanost in prva umetnost. Spomin na to nediferencirano zavest človeškega bitja se je do danes ohranil v posameznih folklornih žanrih (pravljice, bajke, zagovori). Naši predniki so bili prostorsko in intelektualno marsikdaj prikrajšani, a dostopno okolje so spremljali nenavadno intenzivno. Od tod njihove izkušnje, ki so nam jih zapustili kot pregovore in npr. skrbnega opazovanja narave in njenih prebivalcev zanesljivo napovedovanje vremena, do kamor je segalo njihovo obzorje.

V kakršnem razmerju je narečje do knjižnega jezika, je slovstvena folklor do književnosti.

V današnjem preveč razčlenjenem svetu je posledica vedno večje delitve dela tudi vse večja specializacija tudi v znanosti, zato manjka sposobnost za celosten pogled na predmet raziskovanja – Slovincem pa vsekakor že dolgo radoživa patriotska in danes sodobna državljanska vzgoja: z osrednjim vprašanjem: slovenska identiteta da ali ne.

Viri

Čmer, Polona, 2009: *Slovstvena folklor (iz Laškega z okolico) pri pouku slovenščine v 8. razredu osnovne šole*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.

Gregl-Hrstič, Mira, 2004: Slovstveni folkloristiki na pot. *Slovstvena folkloristika* 3/1. 33.

Ivančič Kutin, Barbara in Kropelj Telban, Monika, 2018: Ohranjanje nesnovne kulturne dediščine z lokalnimi pripovedmi v prostoru. *Traditiones* 47/3. 103–115. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-N1ZBJDTQ>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Ivančič Kutin, Barbara, 2016: Folklorno gradivo in njegov zapis kot stičišče slovstvene folkloristike in dialektologije: pogled v preteklost in predlogi za prihodnost. *Annales* 26/4. 715–726. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-Q05Y7832>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Ivančič Kutin, Barbara, 2017: Gradivo za etnološko kontekstualizacijo muzejskih predmetov kot vir za jezikoslovne raziskave: študija primera. *Jezik in slovstvo* 62/4. 65–79, 130. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ARUV7TOI>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Ivančič Kutin, Barbara, 2019: Tematske poti in drugi izkustveni didaktični pristopi pri obravnavi folklornih besedil v osnovni šoli. *Jezik in slovnstvo* 64/ 2. 95–108, 117. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-L87MU6K2>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Kleindienst, Lidija, 2004: Slovstvena folkloristika v gimnaziji. *Slovstvena folkloristika* 3/1. 31–32.

Kodre, Petra, 2003: Slovstvena folklor v osnovni šoli. *Slovstvena folkloristika* 2/1. 19–20.

Koritnik, Barbara, 2003: Slovstvena folkloristika v osnovnem šolstvu. *Slovstvena folkloristika* 2/1. 16–19.

Krek, Gregor, 1872: Važnost ustnega slovnstva (tradicionalne literature) kot izvirnik basnoslovju (Mythologiji): odlomek iz spisa. *Zora* 1/12. 171–174. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-L45KPRQ4>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Kropej, Monika, 1995: *Pravljica in stvarnost*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Kumer, Zmaga, 1975: Spremljevalka vsakdanjih in prazničnih dni. *Pesem slovenske dežele*. Maribor: Založba Obzorja. 19–127.

Kure, Bogomira, 2004: Od raziskovalnih nalog do knjige Zgodbe ne moreš iz žakla zvrnit. *Slovstvena folkloristika* 3/1. 18–22.

Kvartič, Ambrož, 2017: *Pa se je to res zgodilo? Sodobne povedke v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Filozofska fakulteta.

Novak, Andreja, 2010: *Slovstvena folklor v očeh mladostnikov: terminologizacija, razumevanje in živost slovstvene folklor med osnovnošolci*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.

Potočnik, Iva (ur.), 2005: *Srečanja/Naše domačije – ljudje, ki jih imamo radi*. Prevalje: Osnovna šola.

Potočnik, Iva, 2008b: *Naše domačije – ljudje, ki jih imamo radi*. Projekt Unesco ASPnet. Prevalje: Osnovna šola.

Prešeren, France, 1962: *Pesnitve in pisma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Slomšek, Anton Martin, 1991 [1857]: *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*. Celje: Mohorjeva družba. 191–194.

Štrekelj, Karel, 1887: Prošnja za národno blago. *Ljubljanski zvon* 7/11. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Q62DPKZY>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Tomše, Mojca, 1999: *Pregovori v Posavju*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Literatura

Dundes, Alan, 1980: *Interpreting Folklore*. Bloomington: Indiana University Press.

Ivančič Kutin, Barbara, 2011: *Živa pripoved v zapisu. Kontekst, tekstura in prekodiranje pripovedi Tine Kravanja iz Bavšice*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Ivančič Kutin, Barbara, 2022: *Bovške pripovedi na licu mesta: vodnik in priročnik za spoznavanje lokalnega pripovednega izročila*. Bovec: Buška izba, Kulturno društvo Golobar.

Kodre, Petra, 2008: *Vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti pri pouku v književnosti v 20. stoletju*. Ljubljana: Slavistična knjižnica.

Matičeto, Milko, 1965–1966: Pri treh boganjčarjih, ki znajo »lagati«. *Slovenski etnograf* 18–19. 81–114.

Mohor, Miha, Košir, Manca in Stanonik, Marija, 1999: *Naš čas-opis. Delovni zvezek za izbirni predmet Šolsko novinarstvo za 7., 8., in 9. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus. 75–112.

Mukašovský, Jan, 1978: *Estetske razprave*. Ljubljana: Slovenska matica.

Potočnik, Iva, 2008a: Slovstvena folklor v osnovni šoli – med cilji in resničnostjo. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 519–523.

Prijatelj, Ivan, 1952: *Razprave in eseji*. Ljubljana: Slovenska matica.

Stanonik, Marija, 1980: Modeli razmejevanja slovstvene folklor in literature. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 20/2. 53–58. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-ELV2IA0I>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Stanonik, Marija, 1989: O razmerju med etnologijo in slovstveno folkloristiko. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 29/1–2. 10–26. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HLSZFTOW>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Stanonik, Marija, 1990, 1993²: *Slovstvena folklor v domačem okolju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Stanonik, Marija, 1991: Terminološke vzporednice slovstveni folklori. *Traditiones* 20. 79–94. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TUCZFNQ>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Stanonik, Marija, 1992: Slovstvena folklor kot terminološko vprašanje. *Traditiones* 21. 25–72. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-M0UPFR82>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Stanonik, Marija, 1995: Slovstvena folklor v očeh današnjih mladostnikov: analiza nalog s tekmovanja za Cankarjevo priznanje za leto 1993. Novak, France in Kranjc, Simona (ur.): *Zbornik Slavističnega društva Slovenije 4*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. 107–123.

Stanonik, Marija, 1999a: *Slovenska slovstvena folklor*. Ljubljana: DZS.

Stanonik, Marija, 1999b: Naše slovensko izročilo. Mohor, Miha, Košir, Manca in Stanonik, Marija: *Naš čas-opis. Delovni zvezek za izbirni predmet Šolsko novinarstvo za 7., 8., in 9. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus. 75–112.

Stanonik, Marija, 2001: *Teoretični oris slovstvene folklor*. Ljubljana: Založba ZRC.

Stanonik, Marija, 2008: *Interdisciplinarnost slovstvene folklor*. Ljubljana: Založba ZRC.

ETOS, LITERATURA IN VKLJUČUJOČ POUK

Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Ahačič idr. 2022) povezujejo kakovost pouka med drugim z upoštevanjem glasu dijakov in v tem smislu ponujajo premislek tudi o književnem pouku v okviru gimnazijskega predmeta slovenščina. Upošteva etični vidik literature, ki je izpostavljen v t. i. etičnem obratu v literarni vedi (Virk 2018, 2021; Meretoja 2014a, 2014b, 2018) in ki ga upošteva tudi didaktika književnosti (Krakar Vogel 2020), je z argumentiranim diskusijskim poukom pri poglobljenem delu s klasičnimi literarnimi besedili možno spodbuditi ozavešanje mladostnikovega etosa. Izhodišče za to je postmoderno razumevanje dialoške etike, katere temelj je spoštljiv odnos do Drugega. Ta je literarni tekst oziroma prek tega kulturno izročilo, učenec in učitelj. Temelj sta narativna identiteta (Ricoeur 2003b) in narativna vednost zgodbe (Kroflič 2017a) v kontekstu razvoja etične zavesti (Kroflič 2007). Ta proces je možen v ustreznih, sistemsko urejenih šolskih okoliščinah in učnem okolju, kjer smo lahko enakovredno pozorni do prispevka slehernega udeleženca diskusije v okrilju spoštljivih odnosov. Tak pristop predvideva dejavno udeležbo vseh med šolsko uro in se kaže tudi kot smiselna priprava za pisanje šolskega eseja, katerega pomemben del je utemeljevanje osebnih stališč. Odpira pa pomembno vprašanje vrednotenja šolskega eseja.

Ključne besede: gimnazija, literarni pouk, etos, diskusijski pouk, esej

Ethos, Literature and Integrative Lessons

The starting points for the renewal of curricula in elementary and upper secondary schools (Ahačič et al. 2022) are related to the quality of lessons by, among other things, paying regard to the students' voice and, in this sense, they offer a consideration of teaching literature within the upper secondary school subject of the Slovenian language. Taking into account the ethical aspect of literature, which is highlighted in the so-called ethical turn in the literary science (Virk 2018, 2021; Meretoja 2014a, 2014b, 2018) and which is also followed by the didactics of literature (Krakar Vogel 2020), it is possible to stimulate the awareness of the adolescent's ethos with argumentative discussion classes carrying out in-depth work on classic literary texts. The starting point for this is the postmodern understanding of dialogic ethics, the foundation of which is a respectful attitude towards the Other. This is a literary

text or, through it, the cultural tradition and all the interpreters during lessons, i.e. both students and teacher. The foundation is the narrative identity (Ricoeur 2003b) and narrative knowledge (Kroflič 2017a) in the context of the development of ethical consciousness (Kroflič 2007). For the realization of this process an appropriate school system is necessary, and within this a safe learning environment, one which enables the development of ethical awareness and where equal attention can be paid to the contribution of every participant in the discussion with the support of respectful relationships. Such an approach also appears to be meaningful preparation for writing a school essay, an important part of which is proposing and supporting one's personal views. It also raises the important question of evaluating a school essay.

Keywords: literature teaching, upper secondary school, ethos, discussion lessons, essay

Uvod

Premislek o etični vlogi književnega pouka pri oblikovanju mladostnikovega etosa se navezuje na vprašanje, kako ta pouk osmisлити z vidika razmerja med besedno umetnostjo in mladostnikovim etosom ter kako se v tem smislu ukvarjati z literaturo pri pouku poglobljeno.¹ Izhodišče tega iskanja je postmoderna etika drugosti, ki postavlja v središče spoštljiv odnos do Drugega.² Literatura lahko izostri mladostnikovo etično občutljivost in s tem sooblikuje njegovo identiteto, kar pa se dogaja tudi v medosebnih razmerjih, nastalih med poukom kot socialnim prostorom.

Literatura in etika

Literatura se kot besedna umetnost kaže v estetski, spoznavni in etični funkciji (Kos 2001). Sem sodi v literarni umetnini

vse tisto, kar lahko vpliva na bralčevo vrednostno razmerje do sebe, okolja in sveta; kar oblikuje njegove težnje, želje in namere, mu določene pojave kaže kot pozitivne, druge kot negativne in v tem smislu celotno življenjsko obzorje postavlja pod izrazito vrednostno perspektivo. (Kos 2001: 32.)

Vez med etiko in moralno je stara kot svetovna književnost, saj je bila v preteklosti med drugim prav književnost prinašalka moralnih sporočil (Virk 2018: 19). Za literaturo tudi danes velja, da je posebej primerna za raziskovanje z gledišča etike in zato primerna kot sredstvo etične vzgoje, saj zmore spodbujati spoznavne moduse, kot so čustva, sočutje in empatija, ter razvijati domišljijo, kar je značilno

¹ Članek je napisan na podlagi študije primera v programu tehniška gimnazija, ki je potekala med šolskima letoma 2018/19 in 2019/2020, ko so bili dijaki v drugem oziroma tretjem letniku. Raziskava je nastala v okviru doktorske disertacije z naslovom *Ozaveščanje mladostnikovega etosa z literarno umetnostjo v sodobnem izobraževalnem konceptu* pod mentorstvom red. prof. dr. Roberta Krofliča in doc. dr. Igorja Škamperleta v okviru doktorskega programa Humanistika in družboslovje, področje Religijologija. Gl. Špacapan 2022.

² Izraz je zapisan z veliko začetnico in pomeni pojmovanje Drugega skladno s filozofijo oziroma etiko Emmanuela Lévinasa (1906–1995), ki ima v kontekstu etike drugosti osrednje mesto (Virk 2018: 158).

tudi za etično sodbo (Virk 2018: 29). Nekateri avtorji menijo, da etično nevtralna pripoved ne obstaja in literaturo razumejo kot velikanski laboratorij, kjer se preizkušajo vrednotenja in sodbe (Ricoeur 2011: 168) ter se v tem smislu dotika identitetnih vprašanj.

Povezavo med naracijo in identiteto, t. i. narativno identiteto, si posameznik pridobi s pripovedovanjem (Ricoeur 2003b: 188). Spoznavanje samega sebe je namreč interpretacija, ta pa se zgodi kot pripoved, naracija (Ricoeur 2003b: 198; Meretoja 2014a: 2). Življenja sicer ne gre enačiti z naracijo (Ricoeur 2003a: 20) in v literaturi je vprašanje identitete izpostavljeno drugače kot v vsakdanjem življenju. Naracija namreč zgradi trajne lastnosti književne osebe tako, da pripravi temelj za iskanje razmerja med spremembo in trajnostjo oziroma inovacijo in sedimentacijo (Ricoeur 2003b: 195), prek tega razmerja pa je možno opazovati tradicijo (Ricoeur 2003a: 25). V vsakem umetniškem delu je prostor za inovacijo, saj je to izvirni izdelek, ki pa je tako ali drugače vpet v modele iz tradicije. Ti so v njem plast sedimentacije (Ricoeur 2003a: 25). Literarna tradicija sooblikuje sebstvo, torej tako tradicionalno kot inovativno v njej (Ricoeur 2003a: 25). Zaradi vsega navedenega je odnos med besedilom in bralcem tako pomemben (Ricoeur 2003b: 198). Bralcu omogoča interpretirati svojo identiteto, preverjati svoj etos in ustvarjati živo tradicijo (Ricoeur 2003a: 25). Smisel pripovedi izvira iz preseka med bralčevim in besedilnim svetom oziroma med njunima horizontoma (Ricoeur 2003a : 26). Prvi je horizont izkušenj in pričakovanj, drugi pa možnih izkušenj in možnega sveta (Ricoeur 2003a: 26; tudi Meretoja 2018: 5), v katerem pomaga širiti prostor naših misli, dejanj in predstav o svetu z drugimi prav literatura (Meretoja 2018: 2, 90). Besedilo je posrednik med posameznikom in njim samim, med človekom in sočlovekom ter med človekom in svetom (Ricoeur 2003a: 27).

Ukvarjanje z etičnimi vidiki literature upošteva tudi didaktika književnosti, po kateri je cilj pouka književnosti med drugim tudi širši vzgojni (Krakar Vogel 2020: 67), saj vpliva na »oblikovanje učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, na njegov moralni razvoj in karakterizacijo« (Krakar Vogel 2020: 101). Didaktika obenem spodbuja »/k/akovostn/o/ dialoško-razpravljaln/o/ interakcij/o/ v vseh fazah šolske interpretacije« (Krakar Vogel 2020: 105) in tako kaže stično točko z dialoško etiko.

S pedagoškega vidika je umetnost izraz drugega-kot-drugačnega in z umetniškim pričevanjem o sebi-kot-drugem spodbudimo spoštljiv odnos do drugosti (Kroflič 2017b). V za to ustreznih okoliščinah prevladujeta čut za D drugega in spoštljiva komunikacija oziroma odnos vzajemnega pripoznanja (Kroflič 2010a: 136). Zaznava ga osebna vpletenost, ki se kaže kot skrb, sočutje ali empatija, ki pa je lahko pristranska. Kritično jo lahko preseže etični um, strukturirana etična zavest. Ta ne obstaja kot vnaprej dana, temveč se vzpostavlja z nenehno refleksijo o izkušnjah v odnosih z Drugim. Etična odgovornost oziroma zavest se v tem smislu razvija postopno (Kroflič 2007): kot spodbujanje vstopa v odnose, kot zavedanje o njihovi spoštljivosti ali nespoštljivosti ter postopno kot zavedanje etičnih načel. Izhodišče

je posameznikova (otrokova, mladostnikova) empatična zmožnost, s katero vstopa v osebne odnose in tu razvija socialno kognicijo ter etično zavest. Tri etape oblikujejo medsebojno odvisen preplet, pri čemer ne gre za gradnjo identitete in etičnega razvoja z normativnim začetkom, torej s ponotranjenjem družbenih pravil, temveč »z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik« (Kroflič 2007: 69).

Prostor javne srednje šole, ki vključuje različno misleče, je medsebojno povezani svet razlik. Ponuja pestrost izkušenj, dogodkov, ki omogočajo spodbujanje čuta za drugega in ki nujno pripeljejo do vzpostavitve odnosov, od tod pa tudi do možnosti premisleka o etičnih načelih in vrednotah. V take okoliščine je vpleten tudi odnos med učiteljem in dijakom,³ ki ju lahko razumemo kot vlogi med srečevanjem pri pouku. Če sta oba vpeta v proces medsebojnega sodelovanja, ki se pri mladostniku uresničuje vsaj delno s poglobljenim učenjem (prim. Egan 2010), je podoba šole zelo verjetno bližja idealu demokratičnosti in humanosti.

Koncept D drugega v odnosni etiki

Resnično človeško življenje ne more ostati *samo*-zadostno (Lévinas 1998: 79; avtorjev izvirni zapis). Človek postane etično bitje šele v odnosu. Etični prostor pravzaprav nastopi šele v stiku z Drugim in z odprtostjo Drugemu, ta pa je vedno in absolutno drugačen.

Šola je dinamičen socialni prostor, v katerem se odnosi kažejo v formalnih in neformalnih okoliščinah. Vstopanje vanje na vseh ravneh pomeni soočiti se z naravnimi in kulturnimi določili D drugega, kot so telesnost, navade, družbeni in gmotni položaj, ki ga vpeljuje mladostnikovo družinsko ozadje, nacionalni in jezikovni izvor, tudi pokrajinski in prek tega narečni, spolna in druga določila ter nenazadnje religiozne in druge idejne ter vrednotne opredelitve. Sodelovanje z mladostniki in med njimi samimi v vseh navedenih položajih pomeni možnost za zaznavanje odnosa do D drugega in za preseganje vsega zaznavnega pri Drugem. V nasprotnem primeru je Drugi za nas predmet, kot nazorno reče Lévinas (1998: 57):

Ko na obrazu opazujete nos, oči, čelo, brado, lahko vse to opišete, ker se na bližnjega obračate kot na predmet. Najboljši način srečati drugega je ne opaziti niti barve njegovih oči. Kadar opazujemo barvo oči, z drugim nismo v socialnem odnosu. V odnosu do obličja lahko sicer prevladuje zaznava, a to, kar je za obličje svojstveno, se ne da omejiti na zaznavo.

D drugega Lévinas imenuje obličje, kar je »nekakšna metafora za etično razmerje« (Virk 2018: 160). Zapiše, da je obličje abstraktno (Lévinas 1995: 143), vendar je vezano tudi na dobroto, »/m/al/o/ dobrot/o/ od človeka do človeka« (Lévinas

³ V besedilu so uporabljene slovnicične oblike za moški spol razen v primerih, ki se navezujejo na osebno izkušnjo avtorice tega prispevka.

1989: 4), in na sočutje (Lévinas 1989: 5). Dobrota je po Lévinasu (1969: 39) brezinteresna. Povezuje jo z mirom v odnosu, ki se začne pri meni in gre k Drugemu, ter ta, notranji mir enači z enovitostjo družbene pluralnosti (Lévinas 1969: 306), torej od posameznika razširi prostor k celotni družbi. Na vprašanje, kako razumeti odgovornost do Drugega, je (Lévinas 1989: 5–6) v javnem intervjuju odgovoril:

Sploh ne gre za to, da bi slovesno skrbeli za njegov blagor, z neko duhovnostjo, ki hitro postane le besedna. Odgovornost za drugega je skrb za njegovo snovnost. Hraniti bližnjega. Obleči bližnjega.

Vloga Drugega pri književnem pouku

Pri ukvarjanju s književnostjo med poukom se Drugi kaže v treh modalitetah: vrstnik, učitelj in fiktivni drugi v literarnem tekstu. Izhajajoč s stališča, da je mladostnik zmožni⁴ bralec, je vsak dijak interpret literarnega besedila, branje pa je prvoosebna izkušnja za slehernega med njimi. Skupaj z doživljanjem in premislekom o njem je to intimni proces na individualni ravni, ki ga mladostnik opravi sam pri sebi. Obenem je to zelo dejaven proces, ki zajema miselni napor najprej pri branju in nato pri notranjih odzivih na bralno dejanje, kot sta doživljanje prebranega in premišljevanje o njem. Dijak pa ima ob soočenju z drugimi interpretacijami možnost med poukom svoja stališča in presoje izraziti in primerjati med seboj, jih kritično ovrednotiti in argumentirati ter tako deliti svojo prvoosebno izkušnjo z drugoosebno (prim. Kroflič 2022: 21–22). Ta z dijakovega vidika ni le vrstnikova, temveč tudi učiteljeva, ki ravno tako odraža osebni pogled na literarno besedilo, ob tem pa še literarnovedno držo (tretjeosebna izkušnja), ki izvira iz učiteljeve profesionalne vloge.

Učitelj vpeljuje v sodelovanje z dijaki svoje literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko znanje, s katerim (lahko) usmerja komunikacijo med poukom, in tudi svoj način branja literature, ki je prav tako kot pri mladostnikih odvisen od njegove identitete. Vpet je v šolski sistem, ki ga ne more zanemariti, njegovo delo pa zaznamuje stik z vedno novimi generacijami mladostnikov in se v vsaki srečuje z različnimi življenjskimi poteki posameznega mladostnika v obdobju štiriletnega šolanja. Zaznamuje ga njegova didaktična vednost. Če želi osmisliti pouk s skupinsko diskusijo, med katero ima neposreden stik z razmišljanjem mladostnikov o literaturi, je njegova vloga spodbujati jo, upoštevajoč v njej različne poglede na problematiko, ki jo odpira literarno besedilo, v skupini ohranjati pozornost pri izbrani temi in se ustrezno odzivati na replike dijakov. Najprej in pred vsem tem pa je njegova vloga biti zavzet poslušalec vsega, kar vedo povedati mladostniki o literarni umetnini, in pozoren sledilec vsakršnega medosebnega dogajanja v skupini.

⁴ Izraz *zmožni bralec* je tu uporabljen v povezavi z literarnim branjem (Krakar Vogel 2020: 30), odraža pa predvsem odnos do mladostnika, ki vključuje prepričanje, da se ta zmore in hoče poglobiti v literarno besedilo.

Vlogi učitelja in učenca lahko dojemamo kot vzajemni. Dijak v to dialoško sodelovanje vnaša svoj, specifični način branja (razumevanja, doživljanja in interpretiranja) literature, ki ga učitelj ne more (popolnoma) predvideti, saj je prav tako kot pri njem samem odvisen od mladostnikove identitete. Ne more pa ga prezreti, saj bi to pomenilo Drugega odkloniti. V nasprotnem primeru je na voljo kot Drugi v vzajemni komunikaciji. Drug drugemu se lahko približata le v dialogu, ki je vzajemno spoštljiv in s tega vidika enakovreden ali, drugače povedano, simetričen (Medveš 2020: 43). Oba, tako dijak kot učitelj, torej po svoje, pa vendar nekako skupaj vstopita v odnos s fiktivnim Drugim, ki v tem primeru seže v svet civilizacijske dediščine idej, pri pouku slovenščine tistih, ki jih odpira besedna umetnost, torej preseže posameznikovo individualno življenje. Zgodba, s katero se ukvarjamo pri pouku književnosti, je namreč nosilka narativne vednosti (Kroflič 2017a), ki je med drugim pomembna prav za odprtost identitete in etično dimenzijo sprejemanja drugačnosti (Kroflič 2017a: 21).

Etična moč književnega pouka⁵

Med dveletno spremljavo poglobljenega dela z literaturo so bila v središču pozornosti vprašanja o vrednotah mladostnika, pomenu Drugega v njegovem življenju in o tem, kako mladostnik prepoznava in presoja etiko in etične dileme v literarnih tekstih, ali se zaveda razlik oziroma podobnosti med temi in svojim etosom ter kako literarno besedilo vpliva na njegov etos in ravnanje v odnosu do Drugega. Potekala je v realnih okoliščinah med poukom slovenščine v gimnaziji. Zanj so bila skladna z veljavnim Učnim načrtom za gimnazijo (Poznanovič Jezeršek idr. 2008) izbrana besedila domačega branja, s katerimi se pri pouku ukvarjamo podrobneje in za katera se predvideva, da jih dijaki preberejo samostojno v celoti zunaj pouka (Krakar Vogel 2020: 150).⁶ Književni pouk je v izbranem oddelku potekal običajno, kot se pri pouku sicer ukvarjamo z literarnimi besedili, predvidenimi za domače branje in s ciljem pisati šolski esej. Vključeval je delovne liste z vprašanji oziroma nalogami, ki so bili vodilo in pomoč med branjem posameznega besedila v širino in globino (Krakar Vogel 2020: 169) in izhodišče za delo s posameznim tekstom tudi med samim poukom. Narejeni so bili z vprašanji odprtega tipa, ki se vrstijo skladno z dogajanjem v literarnem besedilu, med ta so bila umeščena analitična vprašanja, usmerjena k širšemu in globljemu premisleku o besedilnih dogodkih, torej k razmerju med osebami, konfliktom, razlogom zanje in njihovim posledicam. Dijaki so ob njih iskali problemska področja literarnega besedila in jih razlagali ter tako v nekem smislu sami ugotavljali teme ali podteme. Na konec delovnega gradiva ali njegovega posameznega poglavja so bile

⁵ Raziskava je temeljila na analizi šolskih esejev, polstrukturiranih skupinskih diskusij o esejski temi, individualnih intervjujev z avtorji šolskih esejev in vprašalnika na začetku in koncu raziskave. Vse navedeno izhaja iz njihovih izjav in zapisov.

⁶ Delo je potekalo s temi besedili: Prešernov *Krst pri Savici* (1836), Dostojevskega *Zločin in kazen* (1866), Pregljeva novela *Matkova Tina* (1921) in Prežihova *Samorastniki* (1937) ter Camusov roman *Tujec* (1942). Gl. Učni načrt za gimnazijo (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 33).

umeščene naloge o stališčih in prepričanjih dijakov, širšem znanju in vrednotah, ki jih ponuja literarno besedilo v premislek, tudi primerjalna in povezovalna vprašanja, med katerimi so nekatera segla v druga literarna obdobja, tekste in umetniške ali družbene pojave. V celoti smo pri pouku književnosti sledili temeljnemu cilju predmeta, ki je zapisan v učnem načrtu med drugimi cilji tako:

Namen tega srečevanja je branje, osebno doživljanje in odprto razumevanje obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti. Tako dijaki/dijakinje razvijajo doživljajske, domišljjsko ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti. (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 5)

Pomemben pristop k ukvarjanju z literarnim besedilom je bila skupinska diskusija. Učiteljičina vloga pri tem je bila voditi pogovor, pri tem ohranjati glavno temo pogovora in vodilno idejo, obenem pa s pozornim poslušanjem replik slehernega dijaka, z natančnim sledenjem dinamiki in logiki posameznih odzivov ali njihove verige in z nenehnim prilagajanjem skupini ter njenemu premišljevanju o sproti nastajajoči problematiki poskrbeti, da se ne bi pretrgal pogovorni stik med vsemi udeleženi, zlasti ne med samimi dijaki. To je pomenilo tudi nenehno imeti v mislih vsakogar, ki se oglasi med šolsko uro, ter mu omogočiti, da se ga sliši in upošteva. Navodila za vsak šolski esej, ki so ga dijaki pisali po ukvarjanju z literarnim tekstom, so omogočila ugotavljanje dijakovega poznavanja literarnega besedila, njegovo zmožnost razčlenjevanja in primerjanja besedilnih pojavov ter izražanje osebnih stališč.⁷ Vsaka esejaska tema se je navezovala na etično dilemo, do katere so se pisci tudi opredeljevali.

Odnos do literature posredno razodeva stališče dijakov o literarnem jeziku, ki so ga povečini dojemali kot zahtevnega (Špacapan 2022: 203). Zaznavali so slogovne prvine in prepoznavali njihovo vlogo, zavedali so se tudi umetniške vrednosti literarnega dela prav zaradi njegovega sloga, vendar je bil zahteven slog kanonske književnosti zanje prej ovira pri razmišljanju kot spodbuda. Potrpežljivemu branju jezikovno težjih mest niso dali prednosti, ampak so se bolj posvečali razumevanju zgodbe. To je po njihovem mnenju pogoj, da jim postane besedilo všeč in je zanje zanimivo, zgodbi literarnega teksta pa so pripisali posebno vrednost tudi zato, ker dojemajo katero koli življenjsko problematiko drugače, če je predstavljena z zgodbo (Špacapan 2022: 203). Ta je pomembna za razumevanje besedilne problematike, k čemur pa po njihovem mnenju pripomore zlasti pogovor o književnem besedilu z drugimi. Menili so, da se tako od drugega in skupaj med poukom veliko naučijo in v tem vidijo posebno kakovost šolskega dela (Špacapan 2022: 203). Morda je to njihovo stališče povezano prav s trditvijo, da je jezik večine literarnih del zahteven in zanje težje razumljiv, diskusija o literarnem delu pa pripomore k razjasnitvi manj razumljivih besedilnih mest. Prav tako jim je več pomenila temeljita diskusija o eni temi kot manj informacij o več temah. Pripravljeni so se

⁷ Upoštevani so bili štirje šolski eseji, trije razpravljalni in en interpretativni. V obdobju dveh šolskih let je nastalo in bilo analiziranih šestinsedemdeset šolskih esejev.

bili poglobiti v določeno problematiko in so imeli tak pristop k literaturi raje v primerjavi z nabiranjem več tem, ki se jim med poukom ni možno temeljito posvetiti. V svoji interpretaciji so videli enakovredno možnost drugim, tudi učiteljičini, za vsako misel, stališče ali prepričanje pa so pričakovali argumentacijo. Opozarjali so na pomen poslušanja drug drugega in previdnost pri presoji stališč drugega, tudi zavedajoč se trenutnih kulturnih in zgodovinskih okoliščin, ki utegnejo vplivati na presojo. Stališča drugega so skušali razumeti, tudi zato, da so bolje razumeli svoja (Špacapan 2022: 204). Skupaj z večkrat izraženim mnenjem, kako zelo jim diskusijski pouk pomaga pri razumevanju prebranega ter pri preverjanju in utemeljevanju osebnih stališč ter argumentov zanje, je možno trditi,

- da je bila vrednota mladostnikov v izbrani skupini odprta diskusija,
- da so bili prepričani, kako jim to pomaga pri osebnem razvoju, ki je prav tako vrednota in se tega zavedajo, ter
- da je pluralnost stališč, če so ta utemeljena, zaželeno stanje, ker jim je omogočilo soočanje lastnih stališč z drugimi in s tem možnost obogatitve osebnega mišljenja bodisi kot potrditev bodisi kot korekcijo, dopolnitev ali popolno spremembo. (Špacapan 2022: 204.)

Problem so si dijaki želeli ogledati z več gledišč, vsa utemeljiti in jih nato upoštevati ali ovreči. Kljub tej pluralnosti in kljub različnim ubeseditvam je bilo najpogostejše merilo za presojo medosebnih odnosov zavest o obstoju Drugega oziroma upoštevanje Drugega. Zaznavnih je bilo nekaj ponavljajočih se vrednotnih izhodišč: integriteta, pristnost in upoštevanje Drugega pri življenjskih odločitvah, vključno z mislijo na poštenje in pravičnost ter s skrbjo za Drugega. Tako se je pri dijakih razodeval tudi pomen Drugega, ki izhaja iz literarnih zgodb. Poudariti kaže ideji o tem, kako pomemben je Drugi, da posameznik sploh uresničuje svojo eksistenco, da je Drugi njen pogoj in da ob Drugem postanemo boljši, ter o tem, da morala naredi človeka človeškega (Špacapan 2022: 205). Skupno vsem tem držam je, da je Drugi postavljen na prednostno mesto, čeprav so bili dijaki kritični tudi do altruizma. Ta lahko človeka stane dostojanstva, ki so ga kot vrednoto postavili precej visoko. Iskali so razmerje med čutom za Drugega in osebnim dostojanstvom. Vsaka vrednota, čeprav negativna, pa po njihovem prepričanju da vpogled v nove možnosti. Opozorili so na vrednost svobodne izbire, ki se lahko kaže kot samostojno, odraslo in premišljeno odločanje ob dilemi, in so pravico do svobodne izbire povezovali z individualizmom kot vrednoto ter soobstajanjem različnih, celo nasprotnih vrednot. Dopusčanje Drugega, soobstoj različnih vrednot, tudi prav nasprotnih, je bil skupaj z individualizmom njihov etos in odraz posameznikove odraslosti. To potrjuje njihova racionalna presoja, ki odraža željo po nepristranskem odnosu do posameznikovega ravnanja (Špacapan 2022: 205).

Miselnost dijakov je bila prežeta z vprašanjem človeškega in odnosa do sočloveka, zato je možno etične dileme, ki so jih najbolj zaposlovale,⁸ povezati s humanostjo. V kontekstu vnaprej določenih besedil in tém so pokazali občutljivost za zapletene

⁸ Ljubezenska in religijska tema sta bili za dijake fokusne skupine manj zanimivi kot bivanjska tema in problematika pravičnosti.

bivanjske položaje, kar jih je vodilo do pomembnih etičnih vprašanj. Problematika intenzivnega premišljevanja sta zanje bili smrtna kazen in dosmrtna ječa.⁹ Ključni pojmi, ki so se pokazali ob njej, so bili vest, (ne)skladnost med posameznikovimi in družbenimi normami, zavedanje o lastnih napačnih dejanjih, pravica do življenja kot temeljna vrednota, družbena odgovornost, pojma morala in pravičnost ter njuna povezanost z okoljem, vprašanje prava in sodnega sistema. Vest so povezovali z vrednotami, zlasti pa z družbenimi normami. Navajali so tudi zdravo pamet. Nekateri so izhajali iz življenja kot vrednote ne glede na kakovost življenja, k čemur sodi, denimo, svoboda, drugi pa iz kakovosti življenja kot vrednote, torej iz prepričanja, da neakovostnega (nesvobodnega) življenja ni vredno živeti. Vprašanje, kot je upravičenost umora, jih je pripeljalo do premisleka o kompleksnih zgodovinskih dejstvih, kot je zločin proti človeštvu (Špacapan 2022: 205).

Mladostniki so se zavedali razlik oziroma podobnosti med etosom v literarnem tekstu in svojim etosom (Špacapan 2022: 206). Čeprav nekateri med branjem te primerjave niso opravili in jih morda niti ni zanimala, so etična vprašanja v danem književnem besedilu prepoznavali, jih razlagali in o njih presojali v času skupnih diskusij. S tem so posredno pokazali svoja etična merila in svoj etos. Razlikovali so tudi med svojimi vrednotami in tistimi pri avtorju (Špacapan 2022: 206). Svoje prepričanje so pojasnili, se opredelili do prepričanja Drugega, svojega ohranili, ga dopolnili ali spremenili, če so za to prejeli ustrezne argumente. Prepoznali so etiko tekstov, ki govorijo o starejših obdobjih, in opazili v tem smislu razliko s sodobnejšimi teksti in s sodobnostjo, v kateri živijo sami, ali podobnosti z njo. Abstrahirali so nekatere načine razmišljanja, ki po njihovem mnenju danes prav tako držijo, kot so držali nekoč, in tako aktualizirali problematiko literarnega teksta. Nekateri so presojali o književni osebi s stališča njenih vrednot, ne svojih, in tako prišli do ugotovitev o tem, da je določena odločitev ali izbira književne osebe lahko naravna in popolnoma razumljiva. Če pa bi presojali njena dejanja s stališča lastnih vrednot ali vrednot nekega drugega okolja ali zgodovinskega časa, bi bila presoja o istem književnem besedilu ali isti književni osebi lahko drugačna. Relativnost vrednot in dilem je eden med pomembnimi poudarki njihovega razmišljanja o literaturi. Dijaki so zaznavali čustvene odtene v medosebnih odnosih, človekov življenjski položaj so razumeli v več njegovih legah in so dojemali različne etične drže. Sami so povedali, da osebne vrednote in poglede na različna vprašanja soočajo z besedilnimi in jih ob tem preverjajo. V njem lahko opazujejo vrednote posamezne književne osebe neodvisno od svojih ali v primerjavi z njimi. Sami so vzpostavili razliko med tradicijo in modernim s stališča vrednot, med duhovnim, verskim pogledom na svet in materialnim, realnim in ateističnim, ter odprli vprašanja o smislu: kaj nam v življenju smisel daje in kaj se zgodi, če to zanikamo. Njihove interpretacije so odražale razmišljanje, ki je bližje prepričanju, da smisel v človekovem življenju je in da je ta povečini vezan na posameznikovo svobodno izbiro. Razmišljali so, kaj je v resnici za posameznika pomembno v izjemnem eksistenčnem položaju, npr. pred smrtjo.¹⁰ Legitimnost slehernega stališča

⁹ Primer se navezuje na Raskolnikova (Dostojevski: *Zločin in kazen*) in Mersaulta (Camus: *Tujec*).

¹⁰ Primer se navezuje na Mersaulta (Camus: *Tujec*).

je bila zanje pomembna, kar vodi k ideji pravice do svobodne izbire. Sprejemali pa so tudi nihilizem kot življenjsko držo, če je ta vezan na posameznikovo integriteto (Špacapan 2022: 206). Posameznikov mejni življenjski položaj so dojemali kot tako pomembnega, da mu je treba podrediti vse drugo. To je možno interpretirati tako, da je po njihovem mnenju nemočni posameznik vreden vse pozornosti in takrat ni pomembno, kar človeka določa na zunaj. V takem primeru so dijaki razmišljali prek posameznikovih dejanj in osebnostnih lastnosti, torej so se dotaknili v posamezniku nečesa, kar bi lahko poimenovali obličje v Lévinasovem pomenu besede (Špacapan 2022: 207).

Kaže, da so literarne tekste dijaki fokusne skupine dojemali kot resnično življenje, saj so dogajanje v njih presojali z merili iz osebnega izkušenskega življenja. Kljub temu da je bila literatura zanje prostor možnosti, ki jih v resničnem življenju še niso izkusili, in obenem vir novega razmišljanja, so bili zelo zadržani pri ideji, da bi lahko vplivala na njihovo življenje. Menili so, da zgodba, literarna ali resnična, sama ne more spremeniti človekovega prepričanja, lahko pa deloma vpliva nanj. Nekateri so menili, da tega vpliva pri sebi ne zaznavajo, obenem pa, da je možen, vendar odvisen od več dejavnikov. Med najpomembnejšimi je besedilo samo, s čimer so povezovali zanimivo zgodbo, temo ali problematiko, zlasti če jih v danem trenutku zaposlujejo oziroma koliko sodobno besedilo je (Špacapan 2022: 207). Vpliv literature na človekov etos se po mnenju nekaterih pokaže šele s časom. Zavedali so se, da je za vsakim literarnim delom nekdo s svojimi vrednotami, torej so razumeli vprašanje avtorstva literarnega dela, realnega okolja, v katerem je nastalo, in avtorjeve drže, ki se lahko odraža v besedilu.

Možnosti pri književnem pouku

Pri ukvarjanju s književnostjo z vidika etičnega ozaveščanja mladostnikov v fokusni skupini se je na splošno pokazalo poudarjeno zanimanje za tak pouk o literarnih besedilih, ki je poglobljen in pri katerem prevladuje argumentirana skupinska diskusija. To so dijaki povezovali z možnostjo vpogleda v razmišljanje Drugega, kar jih je vodilo do temeljitejšega prepoznavanja in preverjanja lastnega razmišljanja. Ob koncu raziskave jih je v primerjavi z njenim začetkom več izrazilo stališče, da literatura vpliva na njihov odnos do sveta in ljudi, vendar v povezavi s specifičnim, dialoškim pristopom k literaturi. Skupinska diskusija je tak pristop. Pouk književnosti so postopoma začeli nekateri dojemati kot vir za refleksijo o kompleksnih etičnih vprašanjih ter za samorefleksijo o odnosu do Drugega in ne le kot vpisovanje v kulturo, kar je kot stališče prevladovalo v začetku raziskave.

Kar lahko naredimo pri pouku književnosti v okviru učnega predmeta slovenščina, je, da vztrajamo pri poglobljenem branju literature, pri skupnem premišljevanju o njenih etičnih plasteh in da s tem namenom poskrbimo za spodbudno in spoštljivo dialoško okolje (prim. Kroflič 2010b: 25), kjer enakovredno šteje glas slehernega udeleženca. Učitelj in dijaki tako sodelujejo pri ukvarjanju s književnim

besedilom kot kulturni praksi (Biesta in Miedema 2002: 180). V takem okolju se srečajo svetovi mladostnikov, učitelja in literarnega teksta. Ob enakovrednosti naričaj se izkaže njihova različnost, ki odraža drugačnost Drugega. Iz te interakcije nastane pri vsakomur drugačen osebni prostor, ki ni nikdar več enak kot prej. To se nato odrazi v individualnem dogodku, pri šolskem eseju. Pri njem mladostnik premišljuje o svojem etosu in različnih, tudi etičnih vidikih književnega besedila sam, vendar izhajajoč iz dogajanja pred tem, to je osebnega in skupnega, sodelovalnega stika z literaturo, ki je temeljil ne le na različnosti stališč, temveč tudi na ustrezni argumentaciji zanje. Šolski esej lahko odraža igro med sedimentacijo in inovacijo in je priložnost za opazovanje, k čemu novemu lahko tekst klasične literature, že sam kot odraz razmerja med starim in novim v kulturnem izročilu, vodi pri sodobnem mladostniku s širjenjem možnosti, ki jih v življenju vidi prek literature, in s poglobljanjem samorefleksije o identiteti ter odnosu do Drugega. Podlaga zanj se uresničuje v nenehnem večsmernem dialoškem odnosu med poukom in je proces.¹¹

Ne gre za to, da bi pri književnem pouku v programu gimnazija zanemarili estetske in spoznavne plasti literature ali da bi na tem mestu določali razmerje med njimi, temveč za to, da v ustreznih, to je sistemsko omogočenih šolskih okoliščinah pri poglobljenem ukvarjanju z literarnim tekstom med demokratično, kritično in spoštljivo diskusijo zavestno in na vso moč skrbno razgrinjamo tudi etične vidike besedne umetnine, kar obenem ne pomeni zanemariti individualnega, intimnega stika z njo. Mladostniku tako ponudimo možnost za ostrenje njegovega etičnega čuta in ozaveščanje odnosa do Drugega. S tem pripomoremo k ozaveščanju njegovega etosa, k raziskovanju njegovega življenja. Nenazadnje je raziskovanje življenja morda eden glavnih ciljev književnega pouka v gimnaziji, ki se odraža v pisanju šolskega eseja, to pa odpira kompleksno vprašanje njegovega vrednotenja.

Vira

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 19. 1. 2024.)

Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 19. 1. 2024.)

¹¹ Vrednotenje mladostnikovega esejističnega dosežka je prav tako proces štiriletnega obdobja.

Literatura

- Biesta, Gert in Miedema, Siebren, 2002: Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education* 18. 173–181.
- Egan, Kieran, 2010: *Learning in Depth*. London: The University of Chicago Press.
- Kos, Janko, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kroflič, Robi, 2007: Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. *Sodobna pedagogika* 58/posebna izdaja. 56–71.
- Kroflič, Robi, 2010a: Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje. *Sodobna pedagogika* 61/3. 134–154.
- Kroflič, Robi, 2010b: Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. Devjak, Tatjana, Batistič Zorec, Marcela, Vogrinc, Janez, Skubic, Darja in Berčnik, Sanja (ur.): *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 11–66.
- Kroflič, Robi, 2017a: Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika* 68/1. 10–31.
- Kroflič, Robi, 2017b: Vzgoja s pomočjo umetnosti kot način premagovanja odporov do drugačnosti. *Migracije in izobraževanje*. Pedagoško-andrargoški dnevi. Filozofska fakulteta v Ljubljani, 26. 1. 2017.
- Kroflič, Robi, 2022: Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. Kroflič, Robi, Rutar, Sonja in Borota, Bogdana (ur.): *Umetnost v vzgoji in v vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. 19–35.
- Lévinas, Emmanuel, 1969: *Totality and Infinity*. Pittsburg: Duquesene University Press.
- Lévinas, Emmanuel, 1989: Poklic človeškosti. *2000* 46–47. 1–6.
- Lévinas, Emmanuel, 1995: Sled Drugega. *Problemi* 33/3. 129–143.
- Lévinas, Emmanuel, 1998: *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Ljubljana: Družina.
- Medveš, Zdenko, 2020: Voditi, pustiti rasti ali vzburiti samoregulacijo. Kroflič, Robi, Vidmar, Tadej in Skubic Ermenc, Klara (ur.): *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 11–58.
- Meretoja, Hanna, 2014a: *The Narrative Turn in Fiction and Theory. The Crisis and Return of Storytelling from Robbe-Grillet to Tournier*. London: Palgrave Macmillan.
- Meretoja, Hanna, 2014b: Narrative and Human Existence: Ontology, Epistemology, and Ethics. *New Literary History* 45/1. 89–109.
- Meretoja, Hanna, 2018: *The Ethics of Storytelling: Narrative Hermeneutics, History and the Possible*. New York: Oxford University Press.
- Ricoeur, Paul, 2003a: Life in Quest of Narrative. Wood, David (ur.): *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge. 20–33.

Ricoeur, Paul, 2003b: Narrative Identity. Wood, David (ur.): *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London: Routledge. 188–199.

Ricoeur, Paul, 2011: *Sebe kot drugega*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.

Špacapan, Adrijana, 2022: *Ozaveščanje mladostnikovega etosa z literarno umetnostjo v sodobnem izobraževalnem konceptu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Virk, Tomo, 2018: *Etični obrat v literarni vedi*. Ljubljana: LUD Literatura.

Virk, Tomo, 2021: *Literatura in etika*. Ljubljana: LUD Literatura.

LITERARNODIDAKTIČNE PARADIGME IN NAJPOMEMBNEJŠA LITERARNA BESEDILA PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI NA SLOVENSKIH GIMNAZIJAH

Članek razgrne rezultate anketne raziskave profesorjev slovenščine na slovenskih gimnazijah, ki kažejo, da poudarjajo predvsem kulturni literarnodidaktični model, ki se sklada s sistemsko didaktiko književnosti. Sledijo rezultati, ki se nanašajo na model osebnostne rasti, ki ustreza recepcijski didaktiki književnosti. Sledi prikaz književnih besedil, ki so po mnenju profesorjev slovenščine najpomembnejša za obravnavo na gimnazijah, in sicer gre predvsem za klasična literarna dela slovenskih in tujih avtorjev.

Ključne besede: pouk književnosti na gimnaziji, slovenščina, literarna klasika, kurikulum, sistemska didaktika književnosti

Literary Didactic Paradigms and Key Literary Texts in Teaching Literature at Slovenian High Schools: Survey Research

The article presents the results of a survey conducted among Slovenian language professors in high schools, indicating a predominant emphasis on the cultural-literary didactic model that aligns with the systemic didactics of literature. Subsequent results are related to the model of personal growth, corresponding to the reception didactics of literature. The article then provides an overview of the literary texts considered by Slovenian language professors as the most important for study in high schools, primarily focusing on classic literary works by Slovenian and foreign authors.

Keywords: teaching literature in high school, Slovenian language, literary classics, curriculum, systemic didactics of literature

0 Uvod

V prispevku se ukvarjamo z gimnazijskim poukom književnosti v okviru slovenščine. Pomembno je, da so izhodišča literarne didaktike, ki usmerja poučevanje književnosti pri materinščini, jasno teoretsko načrtana, zato članek najprej predstavi pregled različnih literarnodidaktičnih smeri v slovenskem prostoru in v tujini. Poleg teoretskih izhodišč je ključen dejanski kurikulum, ki smo ga preverjali z izvedbo anketne raziskave: gimnazijski profesorji slovenščine so odgovarjali, kateri vidiki pouka književnosti se jim zdijo najpomembnejši in katera literarna dela so zanje ključna za obravnavo.

1 Literarnodidaktične paradigme pri poučevanju književnosti v okviru materinščine

Odnos med literarno vedo in didaktiko književnosti je dinamičen: ugotovitve literarne vede vplivajo na pouk književnosti, ki pa po drugi strani nikakor ni pasiven sprejemnik različnih literarnovednih doktrin. V splošnem se na področju literarne didaktike od druge polovice 20. stoletja kaže težnja, da bi se distancirala od pozitivističnega poudarjanja faktografskih dejstev. Prevlada reproduktivnega pouka, ki je od učenca terjal predvsem, da si zapomni posamezne informacije, je bila deležna kritik stroke (Krakar Vogel 2019: 42). Tuje raziskave so kritične tudi do pouka, ki poudari strukturno analizo formalnih potez, izbire besedišča in lastnosti zgradbe literarnih besedil. To načelo se je uveljavilo od sredine 20. stoletja, teoretično so ga podkrepile različne, a medsebojno sorodne metode literarne vede.¹ Ob tem so se zapostavili različni vidiki konteksta,² zahteve po natančni analizi književnih besedil pa so izhajale iz prepričanja, da literarna dela vsebujejo objektivni pomen, ki ga bralec identificira (Chin-Yi 2015: 68–69). Ta model je teoretsko oporo našel v strukturalizmu oziroma v filološki tradiciji, ki je privilegirala obravnavo samega literarnega dela in njegovih tematskih, simbolnih, metričnih, fonetičnih idr. dimenzij (Giusti 2011: 4). V Franciji se je od 60. let 20. stoletja razvil kot odpor proti tradicionalnemu poučevanju, ki je literarna dela predstavljajo kot vir moralnih nauk, avtorje pa kot edine nosilce pomena, zato je privilegiralo pomnjenje biografskih dejstev (Daunay 2002: 159–161). Od 80. let 20. stoletja se je v francoski literarni didaktiki pojavila manj vplivna sociološka struja (Daunay 2002: 161),³ v 90. letih 20. stoletja pa literarnodidaktična paradigma, ki je sicer izpostavljala literarno branje in izhajala iz recepcijske estetike Wolfgana Iserja in Hansa R. Jassusa, vendar je upoštevala tudi zgodovinsko-socialni kontekst literarnih del, medbesedilnost, področje kanonizacije, literarne institucije, formalne in etične vidike,

¹ Npr. v Združenih državah Amerike novi kriticism (angl. *new criticism*).

² V središču šolske obravnave je bil stik učenca s književnostjo brez poznavanja avtorja in zunajbesedilnih dejstev.

³ V povezavi s sociološkimi pristopi, npr. marksistično literarno vedo in sociologijo književnosti (Daunay 2002: 161).

zgodovinski kontekst, kulturno dediščino itd. (Daunay 2002: 167–168).⁴ Prehod v recepcijsko didaktiko književnosti zaznavajo tudi tuji raziskovalci (prim. Carter in Long 1991; Pike 2000; Witte idr. 2006; Athanasopoulou 2014; Manganaro 2014; Applebee idr. 2000; Poyas 2004) in ga utemeljujejo moderne metode literarne vede, ki se osredotočajo na bralca in proces branja. Nova paradigma je usmerjena v bralca in njegov čustveno-doživljajski odziv.⁵

Recepcijsko in sistemsko literarnodidaktično paradigmo, ki sta se uveljavili v slovenskem prostoru, zaznamuje dialoški pristop, ki ga omogoča šolska interpretacija kot temeljna metoda dela z literarnim besedilom (Krakar Vogel 2014: 234–235). Če je recepcijska paradigma primerna za osnovnošolsko raven, pa se sistemska najdosledneje izvaja na gimnazijah (prim. Krakar Vogel in Blažič 2013; Krakar Vogel 2014). Komunikacijski pristop k pouku književnosti oziroma recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti je bila od sredine 90. let 20. stoletja odgovor slovenske literarne didaktike na literarni pouk, ki je temeljil na deklarativnem znanju. Kot kontinuirano opozarja Boža Krakar Vogel (2004, 2013, 2014), obravnavana paradigma komunikacijo učenca z literaturo usmerja v procese sprejemanja posameznih zanimivih literarnih besedil (Krakar Vogel 2014: 234). Šolska interpretacija se v okviru recepcijske literarnodidaktične paradigme usmerja v bralčev domišljjski, čustveni odziv, dialoško razmišljujoče opazovanje, vrednotenje na podlagi izkušenj in ustvarjalnost (Krakar Vogel 2014: 234; Krakar Vogel 2013: 7), upošteva bralčeva pričakovanja in predlaga literarna dela, ki se ukvarjajo s problemi, ki so za bralce relevantni (Saksida 2003). Poleg tega predvidi branje za sprostitev, ki je prostovoljno, ne pa branje za učenje, katerega cilj je iskanje informacij (Žbogar 2013: 68).

Posebej pri gimnazijskem pouku književnosti se recepcijska paradigma kombinira s sistemsko, ki se naslanja na sistemske pristope v literarni vedi. Sistemska teorija si, kot navaja Milena Mileva Blažič (2015: 52), v splošnem prizadeva za preučevanje in poučevanje književnosti v njenem širšem kontekstu, saj literaturo razume kot sestavni del družbe.⁶ Sistemsko pojmovanje književnosti po Meti Grosman

⁴ Izhodišča sodobne francoske didaktike književnosti so med drugim kognitivna psihologija in raziskave literarnega branja ter razmisleki o književnosti s socialnega, filozofskega oziroma moralnega vidika. Poleg tega je v ospredju spoznavanje literarne dediščine, kar je neločljivo povezano z vprašanjem o podobnosti nacionalnega literarnega kanona, tj. z vprašanjem, katera – predvsem manj znana nacionalna in prevodna – literarna dela vključiti v šolski kurikulum (Daunay 2002: 165–166).

⁵ Nizozemska raziskovalna skupina, ki je oblikovala *Evropski literarni okvir*, novo literarnodidaktično paradigmo opisuje kot prehod od pouka književnosti, pri katerem je v središču učitelj, k pouku, ki poudarja družbeno-kritični vidik in v središče postavlja učenca ter branje književnosti (Witte idr. 2006: 19). V Združenih državah Amerike je spremembo literarnodidaktične paradigme utemeljila teorija bralčevega odziva, saj t. i. odzivno učenje (angl. *responsive teaching*) izpostavi individualno doživljanje in razumevanje literarnega besedila z vidika bralčevih spominov (Pike 2000: 20).

⁶ Podobne težnje zaznavamo tudi v tujini. Raziskovalec Bruno Falchetto (2014: 42–46), ki književnost razlaga kot sistem znotraj mreže kulturnega sistema, je denimo kritičen do pouka, ki literarna besedila izolira v okolje beril, namesto da bi pokazal na procese njihove produkcije in distribucije v zunajšolskem okolju, ne izpostavi specifične materialne oblike literarnih besedil in *habitata*, v katerem se gibljejo, tj. določenega kulturnega okolja in različnih medijev, književnost obravnava »v ujetništvu«, izven njenega konteksta, namesto da bi jo opazovala v njenem prvotnem okolju, se ukvarjala z njeno vpetostjo v sistem knjižnic, knjigarn in medmrežja.

(1999: 106–107) omogoča, da preučujemo vse dejavnike in konvencije v nekem literarnem sistemu. Na Slovenskem je v Krakar Vogel in Blažić (2013) utemeljena sistemska literarna didaktika, nova paradigma je primerjana z recepcijsko didaktiko književnosti in ponuja primere diferenciacije didaktične strukture z vidika obeh paradig. Temeljni cilj pouka književnosti, tj. komunikacija učencev z literaturo, se v okviru sistemske literarnodidaktične paradigme usmeri v recepcijo književnosti kot sistema, ki je »hkrati avtonomen (samostojen) in heteronomen (soodvisen od mreže odnosov v kulturi)« (Krakar Vogel in Blažić 2013: 58). Ta pouk književnosti razvija kultiviranega bralca, kar je temeljni cilj pouka literature na gimnaziji (prim. Krakar Vogel in Blažić 2013; Krakar Vogel 2004; 2013; Žbogar 2015). Sistemska literarnodidaktična paradigma zagovarja, da »za razumevanje literature in vrednotenje njene vloge ni dovolj zgolj brati in razpravljati o posameznih besedilih, ampak je treba spoznavati tudi dejavnike ali delovalne vloge, ki tvorijo njen kontekst« (Krakar Vogel 2013: 12). V okviru sistemske didaktike književnosti je smiselno »funkcionalno raziskovati in poučevati ne le eno književno besedilo, ampak književnost kot celoto ali sistem, kjer so v ospredju odnosi/relacije med posameznimi deli sistema, kot so avtor, institucije, repertoar, trg, produkt, bralec« (Krakar Vogel in Blažić 2013: 52). V okviru sistemske didaktike književnosti se upošteva tudi recepcijsko načelo, znotraj katerega je »stik z leposlovjem osredotočen na komunikacijo med bralcem in besedilom oz. na bralčev odziv na besedilo, ki naj bi bil za bralca v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja« (Krakar Vogel 2020: 14).

2 Literarnodidaktični modeli

Ivana Zajc (2023) opozarja na štiri literarnodidaktične modele, ki so jih utemeljili Theo Witte, Tanja Janssen in Gert Rijlaarsdam: kulturni model, jezikovni model, sociološki model in model osebnostne rasti.⁷ Nastali so z vidika opažanj raziskovalcev, učiteljevega teoretičnega izhodišča poučevanja oziroma njegovih vsebinskih poudarkov pri poučevanju, izbire literarnih besedil pri pouku književnosti, načina poučevanja in nalog za dijake (Witte idr. 2006: 30). Kulturni in jezikovni model se ujemata s sistemsko literarnodidaktično paradigmo, sociološki ter model osebnostne rasti pa se ujemata z recepcijsko literarnodidaktično paradigmo (Krakar Vogel 2014: 234; Krakar Vogel 2019: 45). To ugotovitev podpirajo tudi rezultati anketnega vprašalnika, ki so ga izvedli Witte idr. (2006) in respondente učitelje na podlagi njihovega odnosa do poučevanja razdeli na dva profila:

- predmetno orientirani učitelji, ki poudarjajo kulturnozgodovinske vidike pouka književnosti in literarno-estetske elemente;
- učitelji, usmerjeni k učencem, ki poudarjajo predvsem socialne in osebne razsežnosti pouka književnosti (Witte idr. 2012: 9–10).

⁷ Ta razdelitev se ujema z razdelitvijo Carterja in Longa (1991), ki identificirata kulturni literarnodidaktični model. Ta književnost razume kot kulturni produkt, preko katerega učenci usvojijo tudi druge dimenzije lastne (literarne) kulture (denimo literarno zgodovino in literarno teorijo), jezikovni pristop k poučevanju književnosti, ki v središče postavlja razvoj sporazumevalne zmožnosti brez ozira na literarno kvaliteto književnih besedil, ter pristop, ki izpostavlja osebnostno rast in osebne izkušnje učencev ob branju (Carter in Long 1991).

Kulturni literarnodidaktični model v okviru literarne zmožnosti poudari predvsem literarnozgodovinsko znanje in širše poznavanje kulturnega okolja ter identifikacijo z njim. Izpostavlja literarno kulturno dediščino, ki jo predstavljajo ključni literati in njihova klasična besedila (Witte idr. 2006: 19). V središču poučevanja književnosti je seznanjanje učencev s klasičnimi kulturno-literarnimi produkti in nacionalno literarno zgodovino (Witte idr. 2006: 19). Cilj poučevanja je posredovanje književnega znanja, ki je sistemsko, neposredno povezano z literarnim branjem in učenca daje oporo pri globljem razumevanju literature, širše kulturne zgodovine in sedanjosti.

Jezikovni oziroma estetsko lingvistični model pri pouku književnosti poudari literarnoteoretično znanje, goji usvajanje literarnih konvencij kot elementa literarne zmožnosti in izpostavlja rabo jezika v literarnih delih, posebej njegovo estetsko funkcijo, torej je usmerjen v znotrajbesedilno dimenzijo. V ospredju so predvsem analiza literarnega jezika, zgradbe oziroma formalne strukture književnih besedil in jezikovnih figur. Ukvarja se predvsem s preučevanjem samih besedil, besedilno analizo in analizo formalnih struktur ter jezikovnih figur (Witte idr. 2006: 19).

Sociološki model oziroma model razvijanja socialne zavesti je utemeljen na literarnovednih teorijah, ki se interdisciplinarno povezujejo s sociologijo, denimo sociologija književnosti. Literaturo razlaga z vidika socialne produkcije, zato se ukvarja s področji, ki presegajo samo književno besedilo, z vprašanji, kako literatura reflektira in komentira družbeno-socialni kontekst, v katerem je nastala, zato se učenci ukvarjajo s socialnimi temami (Witte idr. 2006: 19). V ospredju so socialni, ideološki, politični, družbeno zgodovinski idr. konteksti produkcije in recepcije književnih besedil. Za ta literarnodidaktični model je značilen kritični pristop (Witte idr. 2006: 19), dijak se spodbuja k iskanju prikritih ideologij v literarnih besedilih.

Model osebnostne rasti poudari predvsem čustveno-doživljajske vidike in posameznikov etično-empatični odziv. Osredotoča se na učenca, njegove osebne odzive ter izkušnje, spomine in čustvovanje ob branju ter njegovo osebnostno oziroma čustveno rast. V okviru literarnodidaktičnega modela osebnostne rasti je poleg tega ključno, da bralec ob sprejemanju književnosti uživa (Witte idr. 2006: 19).

3 Dejanski kurikulum: anketna raziskava

Prevlada določenega literarnodidaktičnega modela v strokovnem diskurzu še ne pomeni, da se ta model v šolski praksi neposredno udejanja, saj lahko pouk književnosti zaznamujejo tudi drugi, implicitni vplivi. Didaktične paradigme pouka književnosti so v domeni *percipiranega* kurikula, tj. teoretičnih konceptov o poučevanju književnosti v šoli – kar pa ne odraža nujno *dejanskega* kurikula, torej tega, kar učitelji vsakodnevno počnejo v razredu (Witte idr. 2006: 20). Pričakujemo torej, da bodo odgovori na anketni vprašalnik, ki je predstavljen v

nadaljevanju, odražali mnenja profesorjev slovenščine o poučevanju književnosti v šoli in se s tem navezovali na dejanski kurikulum. Prav zato je pomembno, da ekspliciramo, načrtujemo in strokovno reflektiramo pouk književnosti ter razumemo, kako ga dojemajo profesorji slovenščine, ki strokovni literarnodidaktični diskurz interpretirajo in udejanjajo v šolski praksi. Da bi ugotovili, katerega od literarnodidaktičnih modelov uporabljajo profesorji slovenščine na slovenskih gimnazijah, smo izvedli anketni vprašalnik.⁸

3.1 Izhodišča anketne raziskave

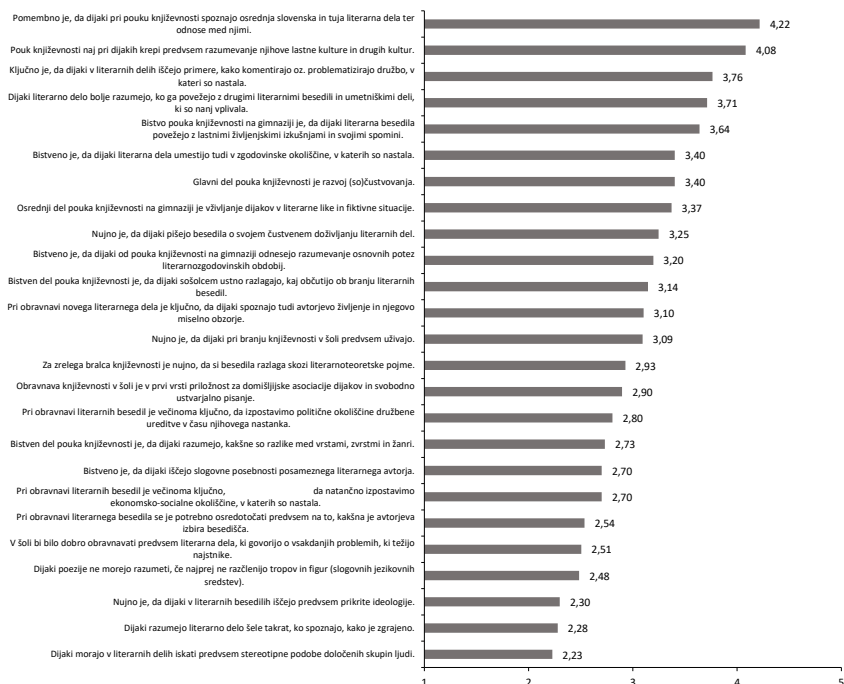
Vsaka od 25 trditev anketnega vprašalnika⁹ je vsebovala mnenje, tipično za določen literarnodidaktični model, respondenti pa so na Likertovi lestvici stališč označili svoje strinjanje s trditvijo. Posamezne trditve so ordinalne spremenljivke, ki so združene v sklop, ki se nanaša na določen literarnodidaktični model in predstavlja enoto ter intervalno oziroma razmično spremenljivko. Rezultati kažejo, katere dimenzije pouka književnosti oziroma kateri vidiki literarne zmožnosti se zdijo respondentom najpomembnejši in kateri literarnodidaktični model v največji meri podpirajo. Ker je s sistemsko didaktiko književnosti, ki določa gimnazijski literarni pouk, komplementaren kulturni model, preverimo, ali ta model v največji meri izpostavi tudi učitelji praktiki.

3.2 Rezultati in razprava

Slika 1 prikazuje povprečne rezultate za vsako posamezno trditev, ki se nanaša na posamezen literarnodidaktični model. Kot je razvidno, se povprečne ocene za posamezne trditve razlikujejo tudi za več kot dve oceni. Obe najvišje ocenjeni trditvi spadata v kulturni literarnodidaktični model in se nanašata na književno znanje, ki kultiviranemu bralcu pomaga razumeti literarni sistem in različne kulture. Najnižje ocenjeni trditvi spadata v sociološki in jezikovni model.

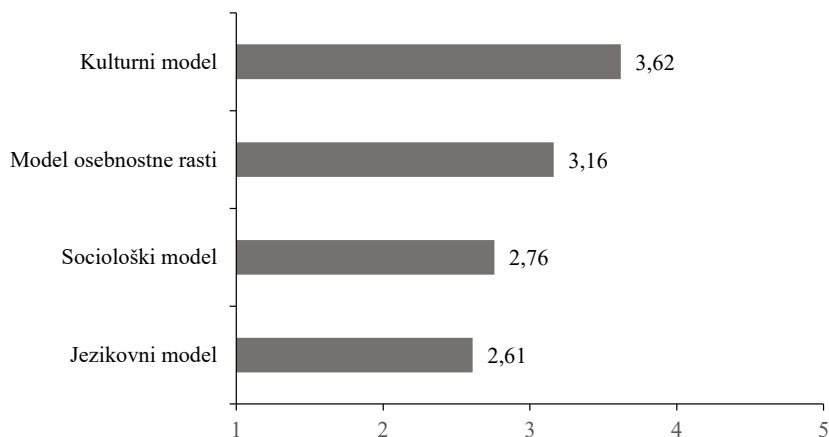
⁸ Anketa je bila izvedena poleti 2019 prek spleta s kontaktiranjem vseh profesorjev slovenščine na slovenskih gimnazijah glede na službene kontakte na spletnih straneh njihovih institucij. Skupno število klikov na anketo je bilo 255, respondentov je bilo 120. Iz obravnave podatkov smo izključili vse vprašalnike, ki niso bili izpolnjeni popolnoma v celoti, kar pomeni, da je bil kriterij za izključitev vprašalnika iz obravnave že eno neizpolnjeno vprašanje. V celoti je bilo rešenih 97 anket. Med anketiranci, ki so anketni vprašalnik izpolnili v celoti, jih je 16,5 % označilo moški in 83,5 % ženski spol, možnosti »drugo« ni izbral nihče.

⁹ Anketni vprašalnik je del doktorske raziskave Ivane Zajc, ki je nastala pod mentorstvom red. prof. dr. Alenke Žbogar in je podrobneje predstavljena v monografiji *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*.



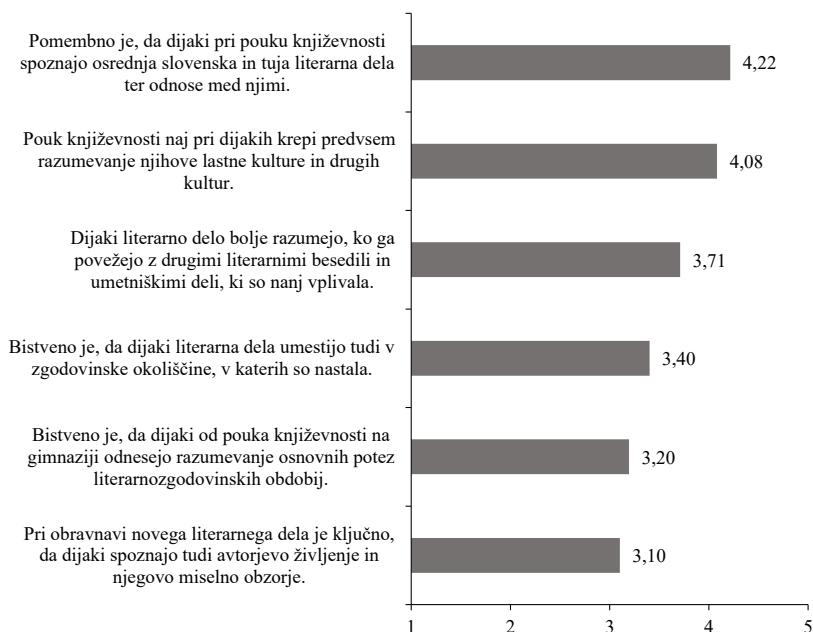
Slika 1: Rezultati

Tudi ko trditve združimo v sklope, pripadajoče posameznemu modelu, se izkaže, da je v povprečju najvišje ocenjen kulturni model (3,62), sledijo model osebnostne rasti (3,16), sociološki model (2,76) in jezikovni model (2,61). Razmerja med modeli prikazuje slika 2.



Slika 2: Primerjava modelov

Različne dimenzije kulturnega modela so v anketnem vprašalniku zastopale trditve, ki jih prikazuje slika 3.



Slika 3: Vprašanja znotraj kulturnega modela

Trditve znotraj kulturnega modela so izpostavile pomen medbesedilnih povezav med književnimi deli, spoznavanje literarnega kanona, zgodovinskih in literarnozgodovinskih okoliščin nastanka književnih besedil, literarnozgodovinskih obdobj, avtorjevega življenja ter njegovega miselnega obzorja, razumevanje lastne kulture in drugih kultur. V povprečju je bila najvišje (s 4,22) med vsemi trditvami anketnega vprašalnika ocenjena trditev, ki se nanaša na to, da dijaki spoznajo osrednja slovenska in tuja literarna besedila ter odnose med njimi. Druga najvišje (4,08) ocenjena je bila trditev, da pouk književnosti pri dijakih krepi razumevanje njihove lastne kulture in drugih kultur. Sledi trditev, da dijaki literarno delo bolje razumejo, ko ga povežejo z drugimi literarnimi besedili in umetniškimi deli, ki so nanj vplivala (3,71).

Ker so rezultati p-vrednosti pri stopnji značilnosti v višini 0,05, ugotavljamo, da obstajajo statistično pomembne razlike med različnimi literarnodidaktičnimi modeli. V populaciji, ki smo jo obravnavali, torej obstajajo korelacije med spremenljivkami, zato lahko rezultate posplošimo iz dela populacije, ki je bil vključen v raziskavo, na celotno populacijo. Korelacijski koeficient je pozitiven, saj se s povečevanjem ene spremenljivke povečuje tudi druga. Glede na Spearmanovo korelacijo odgovorov v okviru posameznega od literarnodidaktičnih modelov s starostjo

respondentov, p-vrednosti pri vseh modelih znašajo nad 0,05, zato lahko sklenemo, da se starost respondentov statistično ne povezuje z njihovimi odgovori. Enak rezultat je test pokazal tudi za delovno dobo, pripadnost statistični regiji in spol, saj pri nobeni demografski spremenljivki ne prihaja do statistično značilnih razlik.

3.3 Najpomembnejša literarna dela za obravnavo

Cilj anketnega vprašalnika je bil tudi pridobiti seznam literarnih besedil, ki so po mnenju gimnazijskih profesorjev ključna za razvoj literarne zmožnosti pri pouku književnosti na gimnaziji. Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika v nadaljevanju ugotavljamo, kakšna je vrstna pripadnost teh literarnih del, in predstavimo temeljna literarna besedila za gimnazijski pouk književnosti po izboru profesorjev slovenščine. Zanima nas, ali anketiranci upoštevajo vrstno različna literarna dela, kar ustreza sistemski literarni didaktiki, ki določa gimnazijski pouk književnosti, ne pa tudi učnemu načrtu za gimnazijske programe v Sloveniji. Na anketno vprašanje, pri katerem so respondenti navajali dela, ki so po njihovem mnenju ključna za obravnavo pri slovenščini na gimnaziji, je ustrezno odgovorilo 105 anketirancev.¹⁰ Skupno so v anketni vprašalnik vnesli 534 odgovorov,¹¹ ki smo jih analizirali s prešteveno metodo. Med rezultati je bilo 251 slovenskih književnih besedil (tj. 47 %), 283 literarnih del (tj. 53 %) je bilo tujih. Prevodna literarna dela so izhajala iz različnih, najpogostejše evropskih držav. Pri anketirancih so se pojavljale navedbe istih literarnih del, in sicer so skupno navedli 73 različnih književnih besedil, od tega 37 slovenskih in 36 tujih del. Ugotavljamo, da je med odgovori veliko takih, ki se ponavljajo, kar pomeni, da so si profesorji slovenščine precej enotni glede tega, katera so ključna besedila za obravnavo pri pouku književnosti. Vprašalnik je respondente eksplicitno nagovoril, naj odgovarjajo glede na svoje lastno mnenje, vendar so bili odgovori kljub temu precej enotni; sklepamo, da so med razlogi za tako enotnost odgovorov inercija, odgovarjanje profesorjev v skladu z učnimi načrti in berili za gimnazije, domnevni poskus zadoščenja pričakovanjem šolskega sistema ipd.

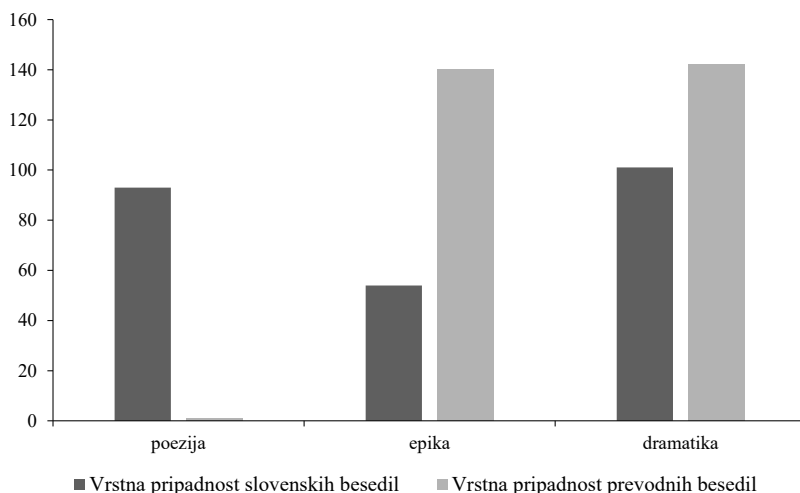
Jezikovna podoba prevodnih besedil je pestra. Največ (87) navedenih prevodnih književnih del je bilo v izvirniku zapisanih v stari grščini, nekoliko manj v ruščini (65) oziroma angleščini (63), sledijo francoščina (33), nemščina in italijanščina (obe 12), hebrejščina¹² (9), španščina (6) ter norveščina in madžarščina (obe po 1). Trije respondenti so med literarna besedila uvrstili *Brižinske spomenike*, en respondent pa delo Primoža Trubarja *Proti zidavi cerkva*. Slika 4 prikazuje rezultate anketnega vprašalnika v obliki besednega oblaka. Velikost črk pri zapisu posameznih naslovov ustreza razmerju pogostosti pojavljanja določenega literarnega besedila med rezultati.

¹⁰ Izločili smo odgovore, ki so literarna dela navajali le splošno, odgovore, ki so vsebovali podatke, po katerih nismo spraševali, in nerazumljive odgovore.

¹¹ Upoštevali smo tudi odgovore, ki so navedli več kot pet literarnih del.

¹² Oziroma aramejščina ali starogrščina, saj gre za *Biblijo* oziroma biblijske zgodbe.

Ugotavljamo, da je vrstna pripadnost besedil, ki so jih navajali respondenti, raznolika. Od vseh navedenih del jih 18 % spada v poezijo, nekaj več kot 36 % v epiko in nekaj več kot 45 % v dramatiko. Posebej izstopa visok delež dramatike, kar priča o tem, da jo profesorji kljub njenim povezavam z uprizoritveno dimenzijo razumejo kot avtonomno literarno vrsto, ki je enakovredna drugim. Z vidika vrstne pripadnosti besedil se kažejo razlike med skupino slovenskih in skupino prevodnih del, kar prikazuje slika 5.



Slika 5: Vrstna pripadnost besedil

Med slovenskimi literarnimi naslovi je približno 22 % proznih pripovednih književnih besedil, približno 41 % navedenih del je dramskih, 37 % jih spada v poezijo. Med vsemi navedenimi literarnimi deli je le ena prevodna pesem, kar je nizek delež, okrog 50 % je bilo navedb dramskih, nekaj več kot 49 % pa proznih pripovednih prevodnih književnih besedil. Primerjava vrstne pripadnosti literarnih del pokaže visok delež slovenske in izrazito nizek delež tuje poezije. Visko delež slovenske poezije pripisujemo njenemu pomenu v okviru slovenske (literarne) zgodovine, skupni manjši delež poezije, posebej prevodne, med rezultati pa gre po naši oceni pripisati tudi njeni odsotnosti na maturitetnem eseju, s čimer izgublja pomen v okviru literarnih vsebin pri pouku slovenščine na gimnazijah. Dramska dela obsegajo kar 45 % vseh navedenih naslovov, med vključenimi tujimi literarnimi deli pa je bilo največ dramskih besedil. Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika ugotavljamo tudi, da po mnenju gimnazijskih profesorjev pripovedna prozna besedila, ki smo jih uvrstili v epiko, pri pouku književnosti niso najpomembnejša. Izrazitejši poudarek na epskih besedilih – predvsem na romanah in antičnih epih – je sicer zaznati med tujimi literarnimi naslovi, saj jih 45 % lahko uvrstimo v epiko, medtem ko dajejo respondenti slovenski epiki manjšo težo, saj jo omenjajo v 22 % primerih.

Opažamo, da so skoraj vsa literarna dela, ki so jih navedli anketiranci, napisali avtorji. Med skupno 534 navedbami književnih besedil sta le dve avtorici, in sicer so med skupno 36 različnimi slovenskimi naslovi respondenti navedli le delo slovensko-avstrijske avtorice Maje Haderlap, med skupno 27 različnimi prevodnimi književnimi naslovi pa le delo Virginie Woolf. To kaže, da so avtorice pri pouku književnosti zapostavljene oziroma jih gimnazijski profesorji slovenščine ne uvrščajo med pomembna imena v literarnem sistemu.

4 Sklep

Gimnazijski profesorji slovenščine visoko vrednotijo trditve, ki govorijo o seznanjanju dijakov z literarnim sistemom in njegovo vpetostjo v zgodovinski, literarnozgodovinski ter kulturni razvoj. Visoko vrednotijo razlago obravnavanih književnih besedil na podlagi poznavanja različnih kontekstov, v katerem so nastala. To se ujema s sistemsko literarnodidaktično paradigmo (Krakar Vogel in Blažič 2013), ki določa gimnazijski pouk književnosti in vzgaja kultiviranega bralca, kar pomeni, da se teoretske usmeritve odražajo tudi v pojmovanju pouka književnosti pri učiteljih praktikih. Profesorji izpostavljajo tudi literarnodidaktični model osebnostne rasti, s tem pa čustveno-vrednotne vidike ukvarjanja z literaturo. Rezultati po našem mnenju kažejo na vpliv systemske didaktike književnosti z elementi recepcijske, kar je tudi z vidika literarne didaktike osrednja usmeritev gimnazijskega pouka književnosti. Rezultati anketnega vprašalnika kažejo, da respondenti stremijo k vzgoji kultiviranega bralca, ki izkazuje sistemsko književno znanje, pa tudi čustveno-etično občutljivost. Raziskava je pokazala, da ima jezikovno-formalna razčlemba književnih besedil po mnenju profesorjev praktikov manjšo vlogo, enako drži za odkrivanje družbenih stereotipov, ideologij idr. pomenov besedila, do katerih dostopamo s sociološkimi interpretacijami. Z rezultati, ki poudarjajo pomen kulturnega literarnodidaktičnega modela, so povezani tudi rezultati, ki se nanašajo na najpomembnejša literarna besedila, ki so po mnenju profesorjev slovenščine ključna za obravnavo na slovenski gimnaziji. Gre namreč pretežno za klasična in sodobno klasična literarna dela različnih vrst in zvrsti in iz različnih obdobj. Ob tem opozarjamo na zapostavljeno vlogo avtoric, ki so med rezultati skoraj odsotne. Respondenti dajejo velik poudarek na slovenski poeziji, kar ne velja za prevodno poezijo, razlog tega pa je verjetno njeno manjše poznavanje. Slovensko poezijo namreč uvrščajo med besedila, ki so ključna za obravnavo pri gimnazijskem pouku književnosti, in sicer navajajo starejša klasična dela Franceta Prešerna, Srečka Kosovega, Tomaža Šalamuna, Otona Župančiča, Cirila Zlobca, Janeza Menarta, Kajetana Koviča in Toneta Pavčka, dela sodobne klasike in dela avtoric pa so pri tem izvezeta. Med razlogi za izključitev sodobne slovenske poezije je po mojem mnenju pomembna vloga poezije iz starejših obdobj v nacionalni literarni zgodovini, ki je bila neposredno povezana z oblikovanjem narodne identitete. Po drugi strani pa gimnazijski profesorji slovenščine slovensko in tujo dramatiko ter prozno pripovedna dela razumejo kot pomemben element sistema književnosti, vendar izpostavljajo starejša, ne pa sodobnih dramskih besedil.

Literatura

- Applebee, Arthur N., Burroughs, Robert in Stevens, Anita, 2000: Sharing conversations: A study of devices that create continuity and coherence in high school literature curricula. *Research in the Teaching of English* 34. 396–429.
- Athanasopoulou, Afroditi, 2014: Teaching Literature in Contemporary Education: The National Curriculum for Literature in Cyprus. *Journal of Language and Cultural Education* 2/3. 4–24.
- Blažić, Milena Mileva, 2015: Od recepcijske do sistemske didaktike književnosti. *Jezik in slovnstvo* 60/3–4. 185–190. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=73464&lang=slv>. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Carter, Ronald A. in Long, Michael N., 1991: *Teaching literature*. Harlow, Essex, New York: Longman Publications.
- Chin-Yi, Chung, 2015: Two contrasting approaches to teaching literature. *Research inspiration* 1/1. 67–75.
- Falcetto, Bruno, 2014: Servono per vivere: Verso un'educazione all'uso della letteratura. Langella, Giuseppe (ur.): *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: Edizioni ETS. 39–64.
- Giusti, Simone, 2011: *Insegnare con la letteratura*. Congresso dell'Associazione degli Italianisti, Sezione Didattica. Università La Sapienza di Roma. http://www.simonegiusti.eu/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/Giusti_Insegnare_con_la_letteratura.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Grosman, Meta, 1999: Literarna veda kot sestavina književnega pouka. Jan, Zoltan (ur.): *Razpotja slovenske literarne vede. Slovenski slavistični kongres, Murska Sobota*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Daunay, Bertrand, 2002: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern: P. Lang.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža in Blažić, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krakar Vogel, Boža, 2014: Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 233–242. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=171315&lang=slv>. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Krakar Vogel, Boža, 2019: Modeli književnega pouka v slovenskem šolskem sistemu. *Jezik in slovnstvo* 64/1. 41–50, 104. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-X6N7916Y>. (Dostop 15. 5. 2024.)
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Manganaro, Andrea, 2014: Insegnamento della letteratura e didattica per competenze, tra scuola e università. Langella, Giuseppe (ur.): *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: Edizioni ETS. 65–80.
- Pike, Mike, 2000: Keen Readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review* 52/1. 13–28.

Poyas, Yael, 2004: Exploring the horizons of the literature classroom: Reader response, reception theories and classroom discourse. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 4/1. 63–84.

Saksida, Igor, 2003: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 39. SSJLK. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 93–108.

Witte, Theo, Janssen, Tanja in Rijlaarsdam, Gert, 2006: Literary competence and the literature curriculum. *Mother tongue education in a multicultural world: Case studies and networking for change*. https://www.researchgate.net/publication/242278086_Two_empirical_studies_to_describe_the_variation_in_the_literature_curriculum_and_the_development_of_literary_competence_in_upper_secondary_education_in_the_Netherlands. (Dostop 15. 5. 2024.)

Witte, Theo, Rijlaarsdam, Gert in Schram, Dick, 2012: *An empirically grounded theory of literary development: teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education*. <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/5.1%20An%20empirically%20theory%20of%20literary%20development.pdf>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Zajc, Ivana, 2023: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze v Novi Gorici.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Žbogar, Alenka, 2015: Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 115–122. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-GZGG97PE>. (Dostop 15. 5. 2024.)

DOŽIVLJANJE KOT PROCES LITERARNE INTERPRETACIJE¹

Skrbno posvečanje doživljanju, procesu literarne interpretacije, lahko pripomore k boljši empatiji, temu osnovnemu pogoju humanejše družbe, hkrati pa vzporedno ponuja večjo mero užitka ali ugodja pri razvijanju literarne zmožnosti. Empatija, sposobnost razumevanja čustev, mišljenja in dejanj druge osebe, namreč omogoča dostop do notranjega doživljanja drugega, hkrati pa tudi spoznavanja sebe. Sodobne raziskave v literarni vedi posvečajo največ pozornosti pripovedni empatiji, kjer najpomembnejša raziskovalka Suzanne Keen izpostavlja kar tri empatije, to je besedilno, bralčevo in avtorjevo. Doživljanje med teoretiki argumentirano zagovarjata Felski in Vernay: prva se zavzema za čustveni pristop kot ukrep za povečanje zanimanja za književnost, drugi ga zagovarja kot boj proti suhoparni interpretaciji in pri tem predlaga opuščanje neosebni izjav, fraz in majestetičnega plurala ter posnemanje t. i. impresionistične kritike. V pokušini doživljanja dveh pesmi na koncu razprave povzemam svoje predloge: prvemu, glasnemu branju in pogovoru o prvih bralnih vtisih posvetiti več časa, na branje se pripraviti, ustvariti posebno razpoloženje za poslušanje pesmi in dialoškost doživljanja, v vprašanjih upoštevati identifikacijo s pesemskim jazom in vživljanje v lirsko situacijo.

Ključne besede: doživljanje, empatija, suhoparna literarna interpretacija, identifikacija s pesemskim jazom, vživljanje v lirsko situacijo

Experiencing as a Process of Litera Interpretation

Careful dedication to experientiality, as part of the process of literary interpretation, can contribute to better empathy, the basic condition of a more humane society, and at the same time offer a greater degree of pleasure or satisfaction in developing one's literary ability. Empathy, the ability to understand the emotions, thoughts and actions of another person, enables access to the inner experience of the other

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa »Medkulturne literarnovedne študije« (P6-0265), ki ga iz sredstev proračuna Republike Slovenije financira ARIS. V njej izhajam iz svojih dolgoletnih raziskav literarne interpretacije in izkušnji pedagoškega dela, objavljenih na več mestih.

person, and at the same time also to knowledge of oneself. Modern research in literary studies pays the most attention to narrative empathy, where the most important researcher, Suzanne Keen, points out as many as three empathies, i.e. textual, reader's and author's. Felski and Vernay defend experientiality in this context with various arguments from theorists: the first advocates an emotional approach as a way to increase interest in literature, the second defends it as a fight against dry interpretation and in doing so suggests abandoning impersonal statements, phrases and the majestic plural and imitating the so-called impressionist criticism. At the end of the discussion, I will summarize my suggestions: devote more time to reading and talking about first reading impressions, prepare for the reading aloud, create a special mood for listening to the poem and the dialogic nature of the experience, and in the follow-up questions take into account identification with the poetic self and immersion in the lyrical situation.

Keywords: experience, empathy, dry literary interpretation, identification with the poetic self, empathizing with the lyrical situation

Vse do 20. stoletja je veljalo prepričanje, da je vojna običajno stanje človeštva, mir pa le občasno oziroma premor med vojnimi obračuni. Čeprav je prejšnje stoletje zmoglo obrniti to grozljivo logiko, je vseeno botrovalo dvema največjima svetovnim vojnama. Kaj lahko rečemo za naše tisočletje? Le upamo lahko, da mladi ljudje v tem politično-etičnem kaosu ne bodo nasedli na čeri nasilja, ki nam ga mediji vsakodnevno potrjujejo. Kako lahko mi, učitelji slovenske književnosti, prispevamo k bolj empatični družbi in poskrbimo, da se na začetku stoletja militaristična logika ne bo spet preobrnila v korist vojne ali drugega množičnega nasilja? Seveda literarna interpretacija, ki jo zagovarjam v tem prispevku in v več svojih delih, ne more rešiti globalnih problemov sveta, lahko pa pripomore k razvijanju empatije in oblikovanju bolj etično zavzetih mladostnikov. V razpravi se s tem namenom posvetim doživljanju, najprej z razlago empatije, nato doživljanja kot procesa prve faze literarne interpretacije, na koncu pa z literarno interpretacijo dveh sodobnih pesmi.

Ne samo literarna veda, tudi psihologija, filozofija, sociologija in druge vede so večkrat reflektirale, da človek ni ljubeznivo, temveč precej nasilno bitje. Na tem mestu se ne bomo ukvarjali s tem, ali je to zaradi egoističnih teženj človeške volje (Schopenhauer), njegovih nagonskih danosti (Freud), moralne polivalentnosti (Nietzsche) ali banalnosti zla (Arendt). Članek tudi ne bo mogel odgovoriti na aktualno vprašanje, do kolikšne mere je človek bitje empatije in altruizma, na katerega poskušajo odgovoriti druge humanistične discipline, in kako sta oba pomembna pojava povezana. Usmeril se bo v ožje področje, ki je v naši znanosti in šolski praksi premalo raziskano: na doživljanje pri literarnem branju² in interpretaciji. Doživljanje je namreč proces, pri katerem se najbolj zgoščeno posvetimo čustvom in povezavi čustev z refleksijo, ki je pomembna za gradnjo empatije. Skrbno posvečanje doživljanju, procesu pri prvi fazi literarne interpretacije, lahko pripomore k boljši empatiji bralcev in bralk, temu osnovnemu pogoju humanejše družbe, hkrati pa vzporedno omogoča večjo mero užitka ali ugodja pri razvijanju literarne zmožnosti.³

² Čeprav literarna interpretacija ni povsem identična z literarnim branjem, jo bom, tako kot veliko raziskovalcev (na primer Solar, Miller, Rimmon – Kenan), razlagala kot sorodno področje, kar sem izpeljala tudi v Zupan Sosič (2022).

³ Literarna zmožnost, to je zmožnost literarnega branja, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja, je ena temeljnih kompetenc, ki jih razvijamo pri pouku književnosti (Krakar Vogel 2004), literarno zmožnost sta razvejano utemeljili tudi Žbogar (2019) in Zajc (2019).

Empatija

Da bi lažje razumeli povezanost doživljanja in empatije, se bom najprej posvetila (literarni) empatiji. Z empatijo so se v preteklosti ukvarjale različne vede in prav zato obstaja danes kar veliko definicij, katerih skupni imenovalec je ugotovitev, da je empatija naše doživljanje drugega. Empatične izkušnje (Simonič 2010: 354) so tiste, v katerih doživljamo določeno vsebino ali dogodek, vendar vedno kot nekaj, kar se ne dogaja nam, ampak je to izkušnja drugega. Zaradi te posebne sposobnosti imamo dostop do notranjega doživljanja drugega, empatija pa nam hkrati omogoča spoznati tudi sebe. V tem smislu doživljanje ni le ukvarjanje s čustvi, saj je že Edmund Husserl v prvih desetletjih 20. stoletja opredelil empatijo kot sposobnost zaznavanja in razumevanja čustev, mišljenja in dejanj druge osebe. Ne samo v filozofiji in psihoterapiji, empatija je že dolgo pomemben termin tudi v estetiki in literarni teoriji, kjer preučuje notranjo usmerjenost subjekta na objekt in njegovo doživljanje. Ta objekt je lahko predmet v naravi, lahko pa tudi umetnina, na primer literarni lik. Predstavljanje in projiciranje samega sebe v nek objekt zahteva določen kognitivni proces, vendar estetska empatija v prvi vrsti zadeva občutke in čustva, ki se nam porodijo ob stiku z lepim ali grdim v naravi in umetnosti.

Strinjam se s Hribar Sorčan (2014: 52), da je empatija začetek kognitivnega procesa, s katerim spontano razumemo čustva in misli drugih in ki ga ločimo od sorodnega procesa, simpatije, ki vključuje še dejavno, sočutno komponento in jo v psihologiji in filozofiji imenujejo tudi empatična skrb. Prav ločevanje na empatijo in empatično skrb je tudi razločevalna lastnost mnogih teorij: psihološke radi poudarjajo pomen empatične za/skrb/ljenost/i za razvoj altruizma,⁴ ostale pa razpravljajo o empatiji na splošno. Tako na primer Batson (2012: 50) trdi, da empatično zaskrbljenost – čustva, usmerjena v drugega v stiski –, ki proizvaja altruistično motivacijo s končnim ciljem pomagati drugemu, ne smemo zamenjevati z drugimi psihološkimi pojavi, splošno imenovanimi empatija. V svojem prispevku se temu ločevanju zaradi številnih zastranitev ne bom posvečala, bom pa na kratko razložila razliko med empatijo in simpatijo. Če je prva sposobnost, da se v mislih postavimo na mesto drugega in razumemo situacijo, ne da bi se pri tem nujno čustveno vživeli in se z njim strinjali, je simpatija ravno obratno: sposobnost podoživljati čustva drugega, ne da bi se nujno tudi razumsko postavili na njegovo mesto. Lahko smo empatični, ne da bi občutili simpatijo, in nasprotno, lahko pa oboje občutimo hkrati (Hribar Sorčan 2013: 20).

⁴ V zadnjem času se največ raziskav posveča prav povezavi empatije in altruizma. Čeprav te odkrivajo, da je altruizem, ki ga povzroča empatija, močan motiv, ni vedno gibalno dobrega. Batson (2012: 51) navaja dokaze za pozitivno in negativno povezavo empatije in altruizma. Pozitivni so naslednji: skrb za vse v stiski, izboljševanje odnosa do članov stigmatiziranih skupin in delovanje v njihovem imenu ter razreševanje mednarodnih in medetničnih konfliktov. Negativni pa so ti: ljudje so včasih egoistično motivirani, da se izogonejo empatični zaskrbljenosti in altruistični motivaciji; altruizem, ki ga povzroča empatija, vodi ljudi celo v kršitev lastnih standardov poštenosti in pravičnosti v smislu pristranskosti oziroma v škodo skupnega dobrega; altruizem, ki ga povzroči empatija, lahko vodi do zgolj paternalističnega ali materinskega odziva na stisko.

Povezava kaže na to, da pri empatiji delujejo tako čustva kot razum, medtem ko pri simpatiji prevladujejo čustva, kar je privedlo celo do napačnih bralnih napotkov ali t. i. čustvene oziroma afektivne zmote (več o njej v Zupan Sosič 2017), po kateri naj bi brali ali razlagali samo like in dogodke, ki so nam simpatični. Najbolj idealna je povezava empatije in simpatije (ponekod imenovana kar empatična skrb), nekonstruktivno pa poudarjanje ali razvijanje samo simpatije, saj je simpatija običajno naklonjenost stvarim in ljudem, ki so nam blizu ali so nam podobni. V nasprotju s simpatijo si prav pri empatiji prizadevamo približati tudi oddaljenim predmetom in bitjem, nesorodnim položajem ali dogodkom ter neljubim stanjem. Stik z drugostjo⁵ je, tako kot pri književnosti na splošno, osnovno vodilo empatije, kar je še toliko pomembnejše zaradi naše etnocentričnosti. V tem smislu socialna in evolucijska psihologija (Hribar Sorčan 2014: 55) poudarjata, da smo najbolj pristranski in podvrženi predsodkom, ko vrednotimo⁶ socialne skupine, ki nam niso domače.

Zato je še toliko pomembnejše, da pri literarni interpretaciji skrbimo za razvoj empatije in tako vključimo čustvo in razum: *študije* (Vaish in Warneken 2012: 139–141) so odkrile, da oba, čustvo in razum, pomembno prispevata k empatičnemu odzivu, ki velja za enega najbolj zanesljivih motivatorjev prosocialnega vedenja. Že majhni otroci se namreč empatično odzivajo preko različnih afektivnih in kognitivnih poti. Pregled relevantne literature kaže, da so razlike med posamezniki v odzivanju otrok in mladostnikov, povezanih z empatijo, povezane z nekaterimi vidiki socialno kompetentnega odzivanja (Eisenberg idr. 2012: 157). Otroci, ki premorejo veliko empatije, simpatije ali obojega, so običajno družabni in imajo radi vrstnike, ti pa njih; poleg tega odražajo kakovostno prosocialno vedenje ter nizke stopnje agresije in eksternalizirajočih težav.

Pripovedna empatija

Sodobne raziskave empatije v literarni vedi posvečajo največ pozornosti pripovedni empatiji (angl. *narrative empathy*), kjer izpostavljajo kar tri empatije, to je besedilno, bralčevo in avtorjevo. Ni naključje, da se z empatijo največ ukvarja prav teorija pripovedi, saj je njena znanstvena odprtost lahko zaobsegla tri pomembne obrate, ki so se zgodili v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, to so pripovedni, čustveni in interpretativni obrat. Da bi lažje razumeli, kako danes znanstvena

⁵ O soočanju s tujim preko Drugega, bistvenim poslanstvom književnosti, sem pisala že na več mestih in s tem v zvezi poudarila tudi nelagodje. Neva Šlibar (2008) za lažje razumevanje in interpretiranje književnosti ozavešča sedmero tujosti: diskurzivno, kulturno, sistemsko, funkcijsko, strukturno, receptivno in situacijsko tujost.

⁶ Evolucijsko gledano ne moremo ustreči vsem empatičnim zahtevam, saj bi nas takšna darežljivost in sočutje uničila, temveč se odzovemo le na tiste, ki so nam genetsko in zato čustveno bližje ter predstavljajo našo dediščino preteklosti, po drugi strani pa gojimo številne zamere do okolja, v katerem živimo tukaj in zdaj, zato nismo vedno odprti le do znanega. V kontekstu širšega razvijanja empatije je pomembno tudi vprašanje medijev, ki sprožajo tako imenovano globalno empatijo, na primer ob naravnih nesrečah ali vojnah. Glede nevarnosti globalne empatije soglašam s Hribar Sorčan (2014: 56), da nas bo medijska izpostavljenost stiskam drugih, če se ponavljajo, zapeljala v drugo, nezaželeno smer: v privajanje, zmanjševanje empatije, v sprijaznjenost, naveličanost ali brezbržnost.

naklonjenost empatiji niha od ekstatične apologije (Zupan Sosič 2020: 225) do skeptične relativizacije, navajam dve znani trditvi trenutno najbolj priznanih strokovnjakinj za (pripovedno) empatijo, Marthe Nussbaum in Suzanne Keen. Prva meni, da nas naša emocionalna vpletenost v romane (največkrat navaja Henryja Jamesa ali Charlesa Dickensa) zaplete v procese empatije in razmišljanja, kar nas naredi boljše državljane v resničnem svetu (Nussbaum 1997: 90). Druga, Suzanne Keen (2006: 212), meni drugače, saj zagovarja ohlapnost vezi med pripovedno empatijo in altruizmom, a vseeno ne zavrže upanja v moč empatije.

Čeprav se obe, Nussbaum in Keen, ločita po stopnji zaupanja v povezavo empatija-altruizem, se na več mestih stikata glede pomena fikcijskosti oziroma domišljiskosti. Nussbaum pri poudarjanju etične vloge književnosti izpostavlja pomen literarne domišljije; zdi se ji (Keen 2011: 19–24), da bomo z zmanjševanjem pomena literarne domišljije izgubili bistveno povezavo z družbeno pravičnostjo – če se bomo odvrnili od domišljije, se bomo odvrnili od samih sebe. Pomen literarne imaginacije dokazuje s subverzivnostjo književnosti, saj književnost s svojo strukturo in načinom izražanja daje občutek življenja, ki ni usklajen z videnjem sveta, utelešenega v tekstih politične ekonomije. Tudi Suzanne Keen (2007) se zaveda, da imamo fikcijo radi ravno zaradi utrujenosti od realnega življenja in zavedanja, da fikcija ni resnična. A domišljiskost kljub temu ne povečuje, saj se ji zdi sentimentalni pogled na umetnost naiven; predvsem opozarja, da ne smemo pozabiti na književnost, ki ne opozarja na krivice in bolečine drugih, ampak prinaša tudi zlo. Keen (2015: 155) takole povzame definicijo: »P/ripovedna empatija je deljenje čustev in perspektiv, ki jih sproža branje, gledanje, poslušanje ali zamišljanje pripovedi o situaciji in pogojih drugega.«

Za proces doživljanja, ki ga bom kmalu natančneje pojasnila, se mi zdi pomembna njena delitev na dve vrsti empatije, bralčevo in avtorjevo, med katerimi se bom natančneje posvetila prav prvi. Keen pri bralčevi empatiji upošteva dve možnosti, identifikacijo z likom in vživljanje v pripovedno situacijo. Prva, identifikacija z likom, se opira na posebne ravni karakterizacije: poimenovanje, opis, posredno implikacijo značilnosti, opiranje na tipe likov, razlikovanje med njihovo ploščatostjo in zaobljenostjo, opisana dejanja, vloge v zgodbi, govor in načine posredovanja zavesti in nezavednega. Druga, delovanje pripovedne situacije, je tesno povezana s perspektivo in fokalizacijo. Za obe je značilno, da povezava med njima in bralčevo empatijo še ni natančno pojasnjena (Keen 2006: 216–221), je pa že potrjen obseg bralčeve empatije – ta obsega čustva in perspektive, ki se pri občinstvu vzpostavijo do določenega besedila. Stopnje bralčeve empatije se razlikujejo, čeprav na empatijo in vrednotenje bralca in bralke vplivata že omenjeni možnosti medsebojno povezanih čustev in perspektiv.

Prvo čustvo bralčeve empatije se običajno sproži pri stiku z (bežno) izkušnjo, ki se lahko skozi pripoved ponavlja, in vključuje spoznanje, da se bralčevi telesni občutki, razpoloženje in motivacija ujemajo z likom – to je klasična oblika bralčeve empatije, ki se pojavlja pri doživljanju identifikacije z literarno osebo. Seveda pa bralčeva

empatija ni omejena samo na to prvo čustvo, poimenovano bralčeva identifikacija, ampak je povezana tudi z drugim čustvom, ko bralec čuti empatijo skozi prostorsko orientacijo v predstavljeni pokrajini oziroma kar v zgodbenem svetu samem – to empatijo sproži t. i. pripovedna situacija. V prejšnjem stoletju se je največ pisalo o prvi situaciji, identifikaciji z literarnim likom, ki so ji pripisali tudi veliko mero bralnega ali interpretativnega užitka. Razvijanju empatije, ki je eden od ključnih ciljev literarne interpretacije, predvsem pa njenega procesa doživljanja, je bila že v preteklosti pridružena manj pragmatična zahteva, to je splošno načelo užitka⁷ ali ugodja v književnosti – obe kategoriji sta povsem združljivi in skladni.

Načelo užitka in ugodja

Tako je na primer Freud⁸ poudaril povezavo med umetniško kreacijo, eskapistično domišljijo in čustveno vpletenostjo, in hkrati opozoril na simbiotični odnos literature in psihoanalize. Po Freudu (Vernay 2016: 29) konstruirajo avtorji imaginarne prostore predstavitev, v katerih lahko igrajo vloge s prevzemanjem likov oziroma z odgovornostjo za razvoj njihovih značajev, kar bo zvabilo bralca v identifikacijo ali empatijo. Želja, naj si bo močna ali šibka, torej ni prisotna samo v bistvu ustvarjalnega akta, ampak tudi v bralčevem horizontu pričakovanja, zato je treba nameniti pozornost avtorjevi moči zapeljevanja in bralčevi želji po zapeljevanju. O užitku je pisal tudi Barthes v knjigi *Užitek v tekstu*, medtem ko je Jauss (Vernay 2016: 65) stališče užitka, ki ga umetnost nakazuje in sproža, razlagal kot temelj estetske izkušnje. Že Barthes je priznal, da je želja umeščena v srčiko literarnega procesa na vseh stopnjah – konceptiji, recepciji in interpretaciji – kar je po svoje zanimiva predelava Freudove zamisli o »premetitvi« resničnega sveta v fikijski prostor, v skladu z ustvarjalčevo željo.

Kot sem ugotovila, teza o pomembnosti usmeritve k doživljanju ne izhaja samo iz pragmatično-etičnega razloga razvijanja empatije, ampak tudi iz možnosti užitka ali ugodja kot nujnega pogoja za učinkovito branje in interpretacijo (uživanje ob prebranem omenja tudi Žbogar 2019: 73). Naj svoje misli preprosto povzamem: če (mladi) bralci in bralke ne čutijo užitka ali ugodja pri pouku književnosti, bodo tudi težje razvijali svojo empatijo, in obratno. Nižja stopnja empatije omogoča manj

⁷ V tej razpravi ne ločujem med literarnim užitkom in ugodjem, saj zaradi splošnosti upoštevam obe stanji. V nekaterih študijah (Zupan Sosič 2017: 117) pa med njima ločujem, predvsem pri razlikovanju med visoko, umetniško literaturo in nizko, trivialno literaturo. Tovrstno razlikovanje je najbolj sistematično reflektiral že Adorno, ko je literarni umetnini pripisal celovit, harmoničen pogled na svet, kakršnega v resničnosti ni; trivialni književnosti pa shematičnost in neproblematičnost. Trivialna ponuja (po Adornu) instantne užitke, umetniška »trajno« ugodje, povezano in utrjeno s procesi, ki sta jih ob pojmu katarze analizirala denimo Aristotel in Ingarden.

⁸ Vernay (2016: 30) se je v psiholiterarnem pristopu večkrat oprl na naslednjo Freudovo tezo iz dela *Creative Writers and Day-dreaming* (Literat in fantaziranje), pri čemer se psihoanalitik sprašuje, ali ne vodijo prve sledi domišljajske aktivnosti v otroštvo. Otrokova najljubša in najintenzivnejša dejavnost je po Freudu namreč igra. Tu predlaga tezo, da se vsak otrok pri igri obnaša tako kot ustvarjalni pisatelj, ki ustvari svoj lastni svet, ali bolje preuredi stvari na nov način, ki ga veseli. Motili bi se, če bi mislili, da tega sveta otrok ne doživlja zares; prav nasprotno: svojo igro razume otrok zelo resno in vanjo vložijo tudi zelo veliko čustev.

literarnega užitka ali ugodja. Iz teh razlogov se pridružujem številnim strokovnjakom, ki poudarjajo, da se je v tem tisočletju treba bolj posvetiti čustvom in doživljanju. Doživljanje postaja namreč pomembna tema, ki se ji posvečata znanost in šolstvo; posebno pozornost uživa od afektivnega obrata dalje, natančneje od »priznanja« t. i. čustvene inteligence⁹ in s tem posvečanja čustvom na prelomu stoletja in v našem tisočletju. Pomembna raziskovalka Rita Felski za pomoč literarni vedi pri obnavljanju zanimanja za književnost predlaga čustveni pristop, kar priča o tem, da je zagovornica afektivne hermenevtike (Zupan Sosič 2022: 111), pristopa, ki poskuša združiti emocijo in kognicijo, zato ga lahko imenujemo tudi kogmotivni¹⁰ pristop. Pomanjkljivost njenih razlag se mi zdi enačenje literarnega in neliterarnega branja in preprostost njunega povezovanja, cenim pa njen prispevek pri poudarjanju dialoga v boju proti suhoparni interpretaciji.

Pomen in vloga čustev oziroma doživljanja

Čustva pri branju in interpretaciji oziroma doživljanje še bolj vneto kot Felski zagovarjajo francoski strokovnjaki. Ko čustva raziskujejo skozi znanstvene leče, potrdijo argument, da literarna fikcija vpliva na bralce, ko izboljšuje empatijo, družbeno percepcijo in čustveno inteligenco – čeprav včasih le začasno. Med francoskimi teoretiki Vernay (2016: X) na primer ne zagovarja uvedbe čustev v interpretacijo zgolj po zgledovanju na različne raziskave, ampak tudi glede na osebno prepričanje o desenzibilizaciji v francoski (formalistični) literarni vedi. Za izgon desenzibilizacije predlaga nekaj konkretnih ukrepov (Vernay 2016: 15): opuščanje neosebnih izjav in fraz ter majestetičnega plurala, namesto tega uporaba prve osebe ednine in posnemanje t. i. impresionistične kritike Julieta Gracqa, odličnega pisatelja, ki je vedno navajal, zakaj ima določen roman rad, torej si je dovolil izraziti emocije in impresije.

Doživljanje je že pred afektivnim obratom in kogmotivnim pristopom pri pouku književnosti zavzemalo pomembno mesto, saj se učitelji in učiteljice zavedamo, da deluje književnost po drugačnih aksioloških in ontoloških principih, kot veljajo za znanost ali celo filozofijo. Vsi vemo, da pri poučevanju književnosti ni treba posvetiti pozornosti samo čustvom v besedilih, ampak tudi čustvom bralk in bralcev, ob obravnavi avtorja pa tudi avtorjevi čustveni inteligenci oziroma vlogi

⁹ Vernay (2016: xxii) poroča, da vzpon »nove antropologije«, ki zaradi pomena čustev priznava, da smo najglobje v sebi vendarle bolj homo sentiens kot pa homo sapiens, še vedno ne vpliva na literarno vedo. Ta je ostala ujetnica stare polarnosti emocija-kognicija, prav tako pa ni ničesar razrešila znana delitev na levo in desno hemisfero možgan. Upamo, da se bo situacija izboljšala, saj je velik del evropskih univerz že organiziral centre in raziskovalne skupine, ki so sprejele emocionalni obrat (affective turn) in izkoristile interdisciplinarnosti vlaganj v znanost o čustvih in kognitivno znanost.

¹⁰ Strokovnjaki so namreč ugotovili, da sta razmišljanje in čutenje (angl. *thinking and feeling*) pravzaprav v istem »paketu«, nekateri nevroznanstveniki so celo skovali nov termin *cogmotion* – (Keen 2007: 27), da bi poudarili zlitje kognicije in emocije – ta angleški termin sem v Zupan Sosič (2022) prevedla z izrazom *kogmocija*. V širšem kontekstu čustev so različne znanosti začele raziskovati tudi empatijo; na področju literarne vede se ji posveča postklasična teorija pripovedi.

(čustvenega) odziva v določenem literarnem obdobju, zato prisluhnemo emocijam na različne načine (Zupan Sosič 2022: 123). Čeprav se lahko čustvom oziroma doživljanju posvečamo na obeh stopnjah oziroma vseh osmih procesih in vseh štirih členih, bom v nadaljevanju osvetlila prav proces doživljanja, ki prevladuje pri prvi fazi literarne interpretacije. Običajno je to proces, ki se sproži že takoj ob branju besedila, istočasno z zaznavanjem oziroma sprejemanjem. Pri nekaterih bralkah in bralcih so vsi štirje procesi prve stopnje interpretacije skoraj istočasni, tako da se vzporedno odvijajo vsi procesi, to je zaznavanje ali sprejemanje, doživljanje, pojasnjevanje in razlaganje, pri nekaterih pa eden ali dva med njimi prednjači/ta.

Doživljanje kot proces literarne interpretacije

Za doživljanje,¹¹ kot za ostale procese prve stopnje literarne interpretacije, je značilna večtirnost, večkrat tudi prepletenost s procesi druge stopnje literarne interpretacije (to so analiza, sinteza, primerjanje in vrednotenje – več o dvostopenjski literarni interpretaciji v Zupan Sosič 2022: 129–138). Tako lahko vprašanje »Kako si doživel/a pesem?« prinese tudi odgovore, ki so povsem različni, lahko že zelo analitični ali sintetični, celo vrednotenjski, ne pa samo odgovori o čustvenem odzivu. Da bo doživljanje obravnavano poglobljeno, predlagam posvetiti uvodni motivaciji, branju in pogovoru o prvih bralnih vtisih več časa kot doslej. Večkrat se učiteljem mudi z razlago literarnega besedila, prav tako se jim zdi za celotno interpretacijo prvi pogovor o berilu manj pomemben ali celo nekoristen, še posebej če ne prakticirajo dialoškosti pri interpretaciji, zato pogovor o doživljanju kar izpustijo.¹² Da so moje domneve pravilne, mi potrjujejo skoraj vse generacije študentov in študentk na slovenistiki, ki mi ob različnih priložnostih zaupajo, da je le malo učiteljev in učiteljic, ki bi jih zanimalo mnenje mladih pri urah slovenščine. Ker literarna interpretacija ni samo zbiranje literarnozgodovinskih in literarnoteoretičnih podatkov, ampak je predvsem možnost za ozaveščanje neizrazljivega (Zupan Sosič 2017: 338) ter krepitev čustvene in estetske inteligence, je ni možno izpeljati le monološko, ampak s čim več glasovi, torej dialoško.

Dialoškost¹³ je osrednja možnost odpiranja Drugemu, saj mladi ne morejo/nočejo ponotranjiti literarna besedila, če sami pri njihovem sprejemanju ne sodelujejo.

¹¹ Doživljajsko branje kot eno od treh vrst šolskega branja (poleg tega omenja tudi (meta)kognitivno-kritično branje in ustvarjalno branje literarnih besedil v šoli) je utemeljila Žbogar (2014).

¹² Na pomembnost vprašanj pri doživljanju opozarja tudi Krakar Vogel (2020), omenja tudi interpretativno branje.

¹³ Kvaliteta dialoškosti je odvisna od naše razporeditve časa in števila udeležencev literarne interpretacije. Sama ugotavljam, da je doživljanje lažje voditi v manjši skupini. Tako sem na primer pri predmetu *Motivi in teme slovenske književnosti*, kjer število študentov običajno ne preseže dvajset ljudi, odlično izpeljala proces doživljanja, saj so vedno vsi študentje in študentke lahko povedali svoje vtise po prvem branju, prav tako so lahko sodelovali v vseh procesih prve in druge faze interpretacije. Ne samo da so na ta način le v enem semestru vidno kognitivno napredovali, utrdili ali popravili literarno samozavest, znali oblikovati svoja stališča in ugovore; proces doživljanja nas je tudi čustveno povezal, kar je za interpretacijo poezije (tudi ostalih zvrsti) pomembna poteza.

Glede na to, da imajo udeleženke in udeleženci literarne interpretacije različne zmožnosti in znanja, je najbolj demokratična možnost za sodelovanje ravno proces doživljanja. Na tej stopnji namreč ne preverjamo njihovega znanja, ampak zmožnosti doživljanja in izražanja svojih vtisov. Zato je zelo pomembno, da pri zgrinjanju vtisov ne zavzamemo vzvišene ali nestrpne drže (sprejmemo tudi odločitev, da nekdo ničesar ne pove o vtisih), saj bomo z njo zablokirali željo govoriti pred skupino. Poglobljeno doživljanje omogočimo s tem, da ustvarimo posebno razpoloženje že pred branjem besedila (na primer učenci vse odložijo, se nagnejo nazaj, zaprejo oči, ne berejo sproti, samo poslušajo, saj bodo potem še vse prebrali po tiho ...). Za bolj sistematično in nesuhoparno literarno interpretacijo predlagam, da se doživljanju posvetimo po glasnem literarnem branju in čustvenem premoru. To ne bo moglo biti dovolj poglobljeno, če se na literarno branje ne bomo pripravili z bralnim scenarijem (več o glasnem branju in bralnem scenariju v Zupan Sosič 2022), bralno vajo doma, pred ogledalom ali/in s snemalnikom.

Pomembno je tudi, da beremo počasi, s poudarki, zavzeto in primerno čustveno obarvano (ne preveč patetično ali premalo angažirano), brez motenj in pritiskov, občinstvo naj se počuti kot na posebnem dogodku, pri katerem se zavedamo dvosmernosti branja in pisanja in prav zato omogočamo zbranost poslušalkam in poslušalcem. Na dvosmernost opozarja tudi Olga Tokarczuk (2020: 147), Nobelova nagrajenka za književnost, ko meni da je zaradi dvo- ali večsmernosti branja nujna določena intelektualna kompetenca, predvsem pa pozornost in zbranost, vse redkejši spretnosti v današnjem svetu, saj se najbolj neulovljiva vsebina konceptualizira in verbalizira, spremeni v znake in simbole, potem pa sledi njeno ponovno »dekodiranje« iz jezika v izkušnjo. O zbranosti pišeta Marjanovič Umek in Zupančič (2003: 27), ko menita, da otrok uri spretnost usmerjene pozornosti ob poslušanju pripovedovane zgodbe. Zbranost, pozornost in dvosmernost na tem mestu združujem v koncept literarne interpretacije: če je pisanje prelivanje čustvenih in intelektualnih izkušenj v besedilo, je branje in s tem tudi doživljanje¹⁴ obraten proces, tj. spreminjanje besedilne zgoščenosti nazaj v čustvene in intelektualne izkušnje. Ali z drugimi besedami: literarno ustvarjanje je prelivanje zunajbesedilnih izkušenj, stanj in dogajanj v znotrajbesedilno resničnost, literarno branje oziroma interpretacija pa ravno obratno; pretakanje znotrajbesedilne resničnosti nazaj, v svet zunajbesedilne resničnosti, ki je tesno povezana tudi z znotrajbesedilno, saj je večsmernost že vgrajena v celoten proces literarne interpretacije.

Če je torej branje in interpretacija spreminjanje besedilne zgoščenosti nazaj v čustvene in intelektualne izkušnje, je logično, da bomo dali možnost tudi čustvenim vtisom pri razlagi besedila, ko bomo po čustvenem premoru zastavili različna vprašanja, ki jih sama zastavljam na koncu, ob interpretaciji dveh pesmi. Pri procesu doživljanja je pomembno, da lahko vsi izražajo svoja čustva: eden

¹⁴ Tudi Žunkovič (2022: 120) meni, da doživljanje tistega, kar ljudje preberemo, ni le abstraktno, temveč tudi afektivno in čustveno. To je daleč od starih teorij sentimentalnosti v literaturi – ne gre za to, da bi se morali osredotočiti na nereflektirani čustveni učinek ali na posebno, čutno obliko refleksije. Nasprotno, gre za integracijo čustev in telesnih občutkov, različnih procesov notranjega stanja.

izraža, drugi opazujejo, kako se artikulirajo določena čustva in ta model lahko kasneje uporabijo v svojem življenju. Pri vodenju procesa doživljanja pomagamo otroku in mladostniku (tudi odraslemu) pri zavedanju in izražanju občutkov in čustev, s tem pa mu ponudimo priložnost za učenje in vzpostavitev intimnega odnosa, ki je hkrati tudi možnost, kako se spopasti s situacijami, ki vzbujajo jezo, žalost in strah.

Vodeno doživljanje je sijajna priložnost, da se izognemo suhoparni interpretaciji – tudi pri vseh ostalih procesih, ki jih v tej študiji ne razlagam, pazimo, da se izognemo pretirani objektivizaciji, z drugimi besedami podatkovnosti,¹⁵ zato se v ostalih procesih navezujemo na nekatere odgovore pri doživljanju, saj s tem pokažemo, kako so ti odgovori pomembni. Za ukinitev suhoparne interpretacije (več o njej v Zupan Sosič 2022) se zavzemajo tudi francoski raziskovalci, med njimi najbolj glasno Vernay (2016: XXI), ki ga predvsem žalosti dejstvo, da danes branje poezije ali romanov ne vodi v refleksijo o stanju človeka, ne posameznika ali družbe, ljubezni in sovraštva, veselja in obupa, ampak bolj na koncepte kritike, naj bo to tradicionalna ali sodobna kritika. Zdi se mu, da še vedno lahko čutimo neposredne učinke objektivizacije interpretacije v francoskih¹⁶ (srednjih) šolah, saj še vedno »trenirajo« mlade v oblikovanju natančne zgodbe, iskanju najmanjših podrobnosti, ki sploh niso pomembne. Prav tako jih prisilijo v literarno seciranje, ki jim uničuje željo po izražanju čustev in ne razvija kritičnega pogleda oziroma širše perspektive. Taki poskusi objektivizacije interpretacije namreč ne sledijo bralnemu procesu bralca in bralke, zato ju lahko odvrnejo ob branja. Pierre Bayard (Vernay 2016: 6) namreč meni, da brati ne pomeni mehanično dokumentirati, ampak tudi ustvarjati. Takšen pristop bo dovolil bralcu izraziti svoja čustva in ga tako ne bo omejl na samo pasivne odzive.

¹⁵ Togi formalizem ali podatkovnost pri poučevanju književnosti v naših šolah je še vedno prisoten. Sama nikoli nisem bila zagovornica tega neučinkovitega pristopa – slovenščina je vendarle eden izmed redkih predmetov, pri katerih lahko negujemo domišljijo, lepoto, abstraktno mišljenje, čustveno inteligenco in raziskujemo zgoščenost in figurativnost govorice – zato sem bila večkrat šokirana, koliko suhoparnosti se še vedno vsiljuje učencem in učenkam. Opazovala sem jo ob šolanju svojih otrok in otrok prijateljev, pri poučevanju nekaterih kolegov na osnovni in srednji šoli, pojavljala se je celo na najvišji, torej fakultetni ravni. Dokaj odkrito sem se nanjo odzvala pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje, ko sem bila nekoč naprošena, da pregledam tekmovalne pole. Ena izmed njih je od otrok zahtevala pretežno reproduciranje podatkov (kar je seveda kazalo tudi na formalističnost pristopov samega sestavjalca pole); najbolj absurda je bila ta, naj naštejejo vse ribe v romanu (z ihtiološkiimi izrazi). Odličen roman Mateta Dolenca *Morje v času mrka* je nakazoval popolnoma drugačne možnosti spraševanja, zato sem predlagala naslednja vprašanja (nekaj jih povzemam po spominu, saj teh zapisov ni več): Kaj pomeni morje glavnemu liku in ostalim vaščanom? Zakaj je protagonista tako ganilo srečanje z veliko ribo? Kako je bilo to srečanje opisano? Kaj pa je vas v romanu najbolj ganilo in zakaj? Pojasnite, kateri simboli so se vam posebno vtisnili v spomin. Kaj se vam je zdelo v romanu najbolj zanimivo in kvalitetno? Zakaj?

¹⁶ Francosko ministrstvo za šolstvo je v učnem načrtu (Vernay 2016: 77), ki velja od septembra 2010 dalje, upoštevalo vlogo čustev. Kljub enaki pozornosti kogniciji in emociji lahko opazimo v tem načrtu neko paradoksalno situacijo: kritiziranje prevelike znanstvenosti literarne teorije je postavljeno na znanstvene osnove.

Doživljanje ob dveh sodobnih pesmih

Za konec razprave uvajam pokušino vodenja procesa doživljanja ob dveh sodobnih pesmih, prva je naslovljena (In je takoj večer), druga pa nenaslovljena. Uporabila bom dve poti, ki sem ju predstavila kot dve možnosti bralčeve empatije in ju je Keen imenovala identifikacijo z likom ter vživljanje v pripovedno situacijo. Čeprav je uveljavljena naratologinja obe možnosti bralčeve empatije vezala na pripoved, je določena stopnja narativizacije¹⁷ vedno možna tudi pri poeziji. V tem primeru imenujem možnosti takole: identifikacija s pesemskim jazom (lirskim subjektom) in vživljanje v lirsko situacijo. Da bo doživljanje čim bolj poglobljeno, se doma pripravim na interpretacijo tako, da se naučim na pamet prvo pesem, drugo pa po procesu doživljanja prve pesmi napišem na tablo (lahko uporabim tudi drsnico). Pri pesmih ne pišem avtorjev in letnic, samo naslov pesmi v prvi pesmi (zato tudi sama podatke navajam le v razdelku Literatura, tule za orientacijo pišem, da je avtor prve pesmi In je takoj večer Salvatore Quasimodo, druge, nenaslovljene, pa Tina Kozin, obe sta v Prilogi).

Pomembno pri mojem recitiranju in branju je to, da na začetku ne omenjam imen pesnikov, ne postavljam pesmi v kontekste, ne uporabljam literarnovednega vedenja. S tem odprem zapornice za pritok čustev tudi tam, kjer je manj znanja in s tem tudi več strahu pred sodelovanjem. Nič hudega (to je še bolj zaželeno, ker je spontano), če se bo kdo spomnil, da je bila prva pesem že obravnavana v tretjem letniku (prisotna je v berilu *Branja 3*), to spoznanje bo koristilo v naslednjih procesih dvostopenjske literarne interpretacije. Že s tem, da recitiram pesem na pamet (čeprav je kratka in za pomnjenje ni zahtevala veliko časa), si pridobim veliko naklonjenosti, katere rezultat je večje sodelovanje ostalih. Nekaj vprašanj po prvi pesmi In je takoj večer: Kako si doživel/a pesem? Kaj te je najbolj prevzelo? Ali te je pesem presenetila? Katera čustva so v tvojem doživljanju prevladovala? Ali si si pri poslušanju kaj predstavljal/a? Kaj ti je bilo všeč in kaj ne? Kaj meniš o negativnih¹⁸ in pozitivnih čustvih v pesmi? Ali je težje izraziti veselje ali žalost? Ali si se lahko identificiral/a s pesemskim jazom? Kako je izražen občutek samote? Ali je ta povezan še z drugimi občutki?

Druge pesmi se lotimo drugače. S table naj nekaj učencev prebere pesem, pri čemer predvidevam, da bodo branja različna, že zaradi različnih razumevanj verzni

¹⁷ Z narativizacijo se pri nas ukvarjata Darja Pavlič in Vita Žerjal Pavlin.

¹⁸ Pri vodenju procesa doživljanja se ne smemo izogniti negativnim čustvom, saj bi s tem ustvarjali napačno predstavo o književnosti in življenju, kjer ta čustva velikokrat prevladujejo. Strokovnjaki dokazujejo, da k empatični izkušnji najbolj pripomoreta empatična jeza in empatičen občutek za krivico, ki jo doživlja drugi, vendar to ne pomeni, da izbiramo samo čustveno intenzivne odlomke – preveč empatije lahko vodi celo v odpor. Martin Hoffman (Hribar Sorčan 2014: 55), eden od pionirjev na področju preučevanja empatije, piše tudi o empatični razdraženosti (angl. *ovearousal*). Ta lahko v umetnosti, denimo v literaturi ali filmu, predstavlja resen problem, kajti pretirana patetika lahko zavre bralčevo ali gledalčevo recepcijo. S tem v zvezi tudi filozofija etike (Hribar Sorčan 2014: 57) svari pred morebitno škodljivostjo branja zlasti t. i. trivialne literature, ki da vodi v eskapizem, zapravljanje časa in neprimerno vedenje.

in miselnih prestopov.¹⁹ Tu je tudi vodenje drugačno, saj najprej zastavim vprašanja ostalim, potem pa še tistim, ki so pesem prebrali. Vprašanja so lahko podobna kot ob prvi pesmi; dopustim pa možnost, da izražajo čustva samo ob drugi pesmi ali pa obe že takoj primerjajo med seboj. Še dodatna vprašanja: Ali te je kaj v pesmi navdušilo ali zmotilo? Kako so bila izražena pozitivna in negativna čustva? Kako je pesem dosegla čustvene učinke, ki ste jih omenili? Bralcem in bralkam druge pesmi pa zastavim tale vprašanja: Zakaj si tako prebral/pesem? Kaj si ob tem občutil/a že pri branju? Ali lažje doživiš pesem, če jo sam glasno bereš ali če poslušaš ostale? Zakaj? Kakšna razlika je, če preberem žalostne sence ali pa žalost, ne sence ... Kako preberemo šššššššš? Zakaj? Katera pesem ti je bolj všeč in zakaj? S katerim lirskim subjektom se lažje identificiraš in zakaj? Katera lirski situacija ti je bližja? Ali je lirski situacija samote kvalitetno izražena? Zadnje vprašanje je že most k naslednjim procesom, to je k pojasnjevanju in razlaganju, s tem pa tudi k drugi fazi literarne interpretacije – ta bo ob poglobljenem doživljanju stekla znatno hitreje. Doživljanje na tak način ne bo samo pripomoglo k boljši empatiji, ampak bo vzporedno ponudilo tudi večjo mero užitka ali ugodja.

Priloga: pesmi za proces doživljanja

1)

In je takoj večer
Vsakdo sam stoji na srcu zêmlje,
s sončnim žarkom prebodèn:
in je takoj večer.

2)

sam
po vsem
povsem
sam

da sliši
ššššššš, ti-
ho, kako
žalost-
ne sence nosi
vate.

¹⁹ Kasneje, ne pri doživljanju, lahko razložim, da poezijo Tine Kozin bogati inovativni pristop – mobilna silabičnost (Zupan Sosič 2021: 125) –, ki prispeva k zgoščenosti poezije in k mehčanju palimpsestnih podob. Ta deluje tudi na skladenjski ravni, saj ne vključuje le enjambmentov, ampak celo meje besed in zlogov, ter omogoča veliko bralne svobode.

Vira

Kozin, Tina, 2020: *nebo pod vodo*. Maribor: Litera.

Quasimodo, Salvatore, 1973: *Pesmi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Literatura

Batson, C. Daniel, 2011: The Empathy-Altruism Hypothesis: Issues and Implications. Decety, Jean (ur.): *Empathy: From Bench to Bedside*. Cambridge: The MIT Press. 41–55. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8884.003.0006>.

Eisenberg, Nancy, Huerta, Snjezana in Edwards, Alison, 2011: Relations of Empathy-Related Responding to Children and Adolescents' Social Competence. Decety, Jean (ur.): *Empathy: From Bench to Bedside*. Cambridge: The MIT Press. 147–163. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8884.003.0014>.

Hribar Sorčan, Valentina, 2013: *Jaz in drugi v (post)modernej filozofiji in umetnosti: na poti k sodobnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Hribar Sorčan, Valentina, 2014: Odnos do drugega v filozofiji moderne kulture in umetnosti. Pirc, Tadej (ur.): *Horizonti drugosti*. Gornja Radgona: A priori. 39–59.

Keen, Suzanne, 2006: A Theory of Narrative Empathy. *Narrative* 14/3. 207–236.

Keen, Suzanne, 2007: *Empathy and the Novel*. Oxford, New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001>.

Keen, Suzanne, 2011: Introduction: Narrative and the Emotions. *Poetics Today* 32/1. 1–53. DOI: <https://doi.org/10.1215/03335372-1188176>.

Keen, Suzanne, 2015: *Narrative Form*. New York, London: Palgrave Macmillan, St. Martin Press.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

Marjanovič Umek, Ljubica in Zupančič, Maja, 2003: Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. Blatnik Mohar, Marina (ur.): *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 22–33.

Nussbaum, Martha, 1997: *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.

Simonič, Barbara, 2010: *Empatija: Moč sočutja v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Frančiškanski družinski inštitut.

Šlibar, Neva, 2008: Sedmero tujosti literature – ali o nelagodju v/ob literaturi, literatura kot tujost, drugost in drugačnost. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 15–37.

Tokarczuk, Olga, 2020: Pozorni pripovedovalec. *Literatura* 32/343–344. 136–160. Prev. Jana Unuk.

Vaish, Amrisha in Warneken, Felix, 2011: Social-Cognitive Contributors to Young Children's Empathic and Prosocial Behavior. Decety, Jean (ur.): *Empathy: From Bench to Bedside*. Cambridge: The MIT Press. 131–147. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8884.003.0013>.

Vernay, Jean-Francois, 2016: *The seduction of fiction: a plea for putting emotions back into literary interpretation*. Cham: Palgrave Macmillan.

Zajc, Ivana, 2019: Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovnstvo* 64/3–4, 57–67.

Zupan Sosič, Alojzija, 2017: *Teorija pripovedi*. Maribor: Litera.

Zupan Sosič, Alojzija, 2020: Pripovedna empatija ter Cankarjeva romana *Hiša Marije Pomočnice* in *Križ na gori*. *Primerjalna književnost* 43/1. 223–243. DOI: <https://doi.org/10.3986/pkn.v43.i1.13>.

Zupan Sosič, Alojzija, 2021: Literarna interpretacija pesmi Tine Kozin in Braneta Mozečiča. Pavlič, Darja (ur.): *Slovenska poezija*. Obdobja 40. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 121–127.

Zupan Sosič, Alojzija, 2022: *Nekaj v megli nad reko ali literarna interpretacija (maturitetnih) besedil*. Maribor: Litera.

Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovnstvo* 64/1. 73–83. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1JVO75NN> (dostop 13. 5. 2024).

Žbogar, Alenka, 2019: Problem-oriented Creative Literature Instruction. *Slovene studies* 36/1. 55–72.

Žunkovič, Igor, 2022: Vojna v literaturi: doživljanje vojne pri literarnem branju. *Primerjalna književnost* 45/2. 117–130. DOI: <https://doi.org/10.3986/pkn.v45.i2.07>.

GIMNAZIJSKI UČNI NAČRT ZA KNJIŽEVNOST PRI POUKU SLOVENŠČINE: OD EVALVACIJE DO INOVACIJE

V prispevku evalviramo književne vsebine, cilje, standarde znanja/pričakovane dosežke, didaktična priporočila (pristope/strategije) gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (književnost) (2008). Primerjamo ga z njegovim predhodnikom (1998). Na osnovi evalvacije oblikujemo smernice za nov gimnazijski učni načrt za slovenščino (književnost), upoštevajoč *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in v gimnaziji* (2022). Kot nov temeljni cilj določimo razvijanje literarne zmožnosti, znotraj treh skupin ciljev postavimo izvirno skupino ciljev, ki spodbuja interpretativni, (po)ustvarjalni in kritični odziv dijakov na književnost, predlagamo uvedbo esejske zmožnosti kot enega od procesno-razvojnih ciljev pouka slovenščine ter poleg obveznih uvedemo motivacijske teme, namenjene spodbujanju motivacije za branje leposlovja in bralnih navad. Reprodukcijske zgodovinske podatke preoblikujemo v umeščanje literarnih besedil v literarni sistem (tj. v čas in prostor) preko konstruktivističnega pouka. Razpravljamo o skupnih ciljih.

Ključne besede: učni načrt za slovenščino, gimnazija, literarna zmožnost, esejska zmožnost, cilji književnega pouka (temeljni cilj, skupine ciljev, splošni cilji), obvezne in izbirne književne teme, bralni izzivi, odzivi dijakov na književnost

The Gymnasium Literature Curriculum for the Teaching of Slovenian: From Evaluation to Innovation

In the article, we evaluate the literary content, aims and objectives, standards of knowledge/expected achievements, didactic recommendations (approaches/strategies) of the current gymnasium curriculum for Slovenian language and literature, and compare it with its predecessor (1998). Based on the evaluation, we are formulating guidelines for a new grammar school curriculum for Slovenian, focusing on literature, taking into account the *Starting points for curriculum renewal in primary and secondary level of education* (2022). As part of a new fundamental aim of teaching literature we determine the development of literary competence, and within the three groups of aims and objectives we set a new group of aims and objectives that encourages students' interpretative, creative and critical responses to literature, and propose the ability to write essays as one of the process develop-

ment goals of the Slovenian class. In addition to the obligatory material, we introduce motivational literary topics aimed at promoting the motivation to read fiction and better reading habits. The reproduction of historical data is transformed into the placement literary texts in a literary system (i.e. in time and space) through constructivist teaching. We then discuss then general aims and objectives of this project.

Keywords: curriculum for Slovene language and literature, gymnasium, literary competence, essay competence, aims and objectives of teaching literature (fundamental aim, the groups of aims and objectives, general aims and objectives), obligatory and motivational literary topics, reading challenges, students' responses to literature

0 Metodologija

V prispevku¹ evalviramo gimnazijski učni načrt za slovenščino (književnost) (2008, v nadaljevanju UN 2008) in ga z vidika ciljev ter književnih vsebin primerjamo z njegovim predhodnikom (1998, v nadaljevanju UN 1998). Preučimo usklajenost temeljnega in procesno-razvojnih ciljev s standardi znanja in pričakovanimi dosežki. Cilje književnega pouka opazujemo z vidika izvedljivosti, taksonomije in zahtevnosti. Zanima nas, v kolikšni meri cilji pouka književnosti omogočajo aktivno sodelovanje in vključevanje dijakov v družbo, pa tudi, ali so dovolj odprti, da se učitelj lahko avtonomno odziva na aktualne dogodke, potrebe dijakov in sodobni čas. Premislimo, kako cilji UN 2008 spodbujajo pridobivanje književnega znanja in zmožnosti za nadaljnje izobraževanje, ali omogočajo razvoj kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti, sodelovalno reševanje problemov, delo z viri in druge prečne veščine, koliko spodbujajo medpredmetno in znotrajpredmetno povezovanje. V povezavi s cilji premislimo tudi, ali so standardi znanja oziroma pričakovani dosežki dovolj konkretni, da omogočajo jasno razumevanje, kaj naj dijaki znajo/dosežejo. Preučimo, če UN 2008 usmerja učitelje v uporabo formativnega spremljanja, personalizacije, individualizacije, učenja z raziskovanjem in drugih sodobnih didaktičnih načel/usmeritev/konceptov, ali učitelje spodbuja k uporabi raznolikih didaktičnih pristopov/strategij, presodimo pa tudi jasnost in konkretnost didaktičnih priporočil. V didaktičnih priporočilih iščemo sodobna strokovna spoznanja o učenju in poučevanju. V luči didaktičnih pristopov/strategij in didaktičnih priporočil preverimo, če UN 2008 odpira možnosti za odzivanje na aktualne dogodke. Na osnovi teh spoznanj in razmisleka, v kolikšni meri omogoča razvijanje optimalnih potencialov različnih skupin dijakov, nanizamo smernice za nov gimnazijski učni načrt za književnost pri pouku slovenščine, upoštevajoč *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in v gimnaziji* (Ahačič idr. 2022).

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

1 Književne vsebine – poti do ciljev in standardov znanja / pričakovanih dosežkov pouka književnosti

UN 2008 in UN 1998 analiziramo z vidika obveznih in prostoizbirnih književnih vsebin. UN 1998 predpiše 107 obveznih leposlovnih besedil (v celoti ali po odlomkih). UN 2008 je glede časovne razporeditve snovi, števila ur, namenjenih obravnavi posameznega besedila, ter predpisovanja obveznih besedil za obravnavo, ohlapnejši, tudi literarnozgodovinska razporeditev učne snovi ni obvezna. Uvod v obravnavo književnosti je v UN 1998 prostoizbirni, v UN 2008 pa obvezen. Slednji za domače branje predpiše vsaj 20 besedil, v UN 1998 je teh 18 (maturitetni sklop, ki je kot domače branje obvezen v četrtem letniku, ni določen ne v UN 1998 in ne v UN 2008). V UN 2008 je obveznih vsaj 138 besedil slovenske in svetovne književnosti, kar je 31 več kot v njegovem predhodniku, v katerem je izpostavljen dejaven stik z leposlovjem, t. i. izkušnjska interpretacija, manj pozornosti je namenjeno literarni zgodovini. V UN 2008 je slovenske književnosti v primerjavi s svetovno sicer še vedno več, čeprav manj kot v UN 1998 (tudi na račun obveznih domačih branj: slovenskih je le še pet besedil). UN 1998 vključuje 74 slovenskih del (od tega 8 za domače branje), tj. 69 % slovenske literature v celoti (za domače branje prevladujejo besedila prevodne književnosti). V UN 2008 prevladuje pripovedništvo,² ponujenih je več romanov,³ dodanih pa precej romanesknih pojmov: roman (eksistencializma, magičnega realizma), postmodernistični, postkolonialni, novi roman, novi roman, žanrski, potopisni, erotični, avtobiografski, antiutopični, kriminalni, znanstvenofantastični roman. Povečanje obveznih besedil, pa tudi pojmov za interpretacijo, razkriva implicitno prepričanje, da kopičenje literarnovednih pojmov in vsebin lahko doprinese h kultivaciji bralca, torej predpostavko, da večja količina podatkov zagotavlja boljše znanje in boljše kompetence na (katerem koli) učnem področju. Po skoraj dveh desetletjih, odkar je UN 2008 stopil v veljavo, vidimo, da zamenjava kompetenčnega s t. i.

² UN 2008 za domače branje predpiše vsaj en realistični ali naturalistični roman, v primeru pa, da učitelji med ponujenimi izbirami za domače branje vedno izberejo roman, potem še tri romane (lahko tudi več, saj se v vsakem letniku poleg obveznih izbirnih besedil predvideva obravnavo še enega ali dveh prostoizbirnih besedil v vsakem letniku, v zaključnem letniku pa tudi branje maturitetnih besedil). Čeprav je nabor romanov, pa tudi literarnoteoretičnih pojmov, povezanih z romanom, v primerjavi z UN 1998 večji, pa število obveznih in v celoti doma prebranih romanov ostaja približno enako (v UN 1998 trije, v UN 2008 pa štirje).

³ Dodani so *Roman o Tristanu in Izoldi* (izbirno), obvezni postanejo (v UN 1998 še prostoizbirni): *La Fayette Kneginja Klevska* / *Racine Fedra*, *Swift Gulliverjeva potovanja* / *Voltaire Kandid ali optimizem*, *Rousseau Julija ali Nova Heloiza* / *Goethe Trpljenje mladega Wertherja*, *Lermontov Junak našega časa* / *Poe Maska rdeče smrti*, *Stendhal Rdeče in črno* / *Balzac Oče Goriot* / *Flaubert Gospa Bovary*, *Gogolj Mrtve duše* / *Tolstoj Vojna in mir* / *Dostojevski Zločin in kazen*, *Zola Bez-nica/Germinal*, *Cankar Hiša Marije Pomočnice* / *Martin Kačur*, *Izidor Cankar S poti* / *Kraigher Kontrolor Škrobar*, *Woolf Gospa Dalloway* (v tem sklopu je novost pojem ženska pisava), *Bulgakov Mojster in Margareta*, *Kranjec Povest o dobrih ljudeh*, *Bartol Alamut*, *Hemingway Komu zvoní* / *Faulkner Svetloba v avgustu*, *Márquez Sto let samote* / *Morrison Ljubljena*, *Fowles Ženska francoskega poročnika* / *Süskind Parfum* / *Calvino Če neke zimske noči popotnik* / *Mahfouz Pot med palačama*, *Barnes Prerekanja*. Sklop slovenskega pripovedništva v drugi polovici 20. stoletja kot obveznoizbirna predvideva še romane *Jančar Severni sij* / *Posmehljivo poželenje* / *Katarina, pav in jezuit*, *Bojetu Filio ni doma* / *Lainšček Ki jo je megla prinesla* / *Blatnik Plamenice in solze*.

sistemskim pristopom ni rezultirala v dvigu bralne in literarne pismenosti (PISA 2018 in 2022 sta dokazali nasprotno). Ti uvidi nas vodijo k ponovnemu razmisleku o temeljnem cilju književnega pouka, pa tudi k premisleku o tem, kako in v kolikšni meri v učni načrt vključevati prvine literarnega sistema (prim. Krakar Vogel in Blažić 2013). Izsledki raziskave Roman v gimnaziji (Žbogar 2003), ki je dokazala, da odlično literarnovedno znanje ne pripomore k izboljšanju literarne zmožnosti, nas prepričujejo, da bi z novim učnim načrtom veljalo spodbujati kvaliteto (in ne kvantiteto) dejavnega stika z leposlovjem ter ga toliko odpreti, da bi omogočal odzivanje na aktualne dogodke, potrebe in odzive dijakov ter zahteve sodobnega časa. Zato v nadaljevanju predlagamo, da bi bila integracija aktualizacije preko spremljanja kulturnih dogodkov, prireditev ipd., medpredmetnega povezovanja in rabe digitalnih virov, z ozirom na krepitev notranje motivacije za branje izvedljiva ob obveznih in izbirnih književnih temah,⁴ pri čemer pri izbirnih temah, namenjenih spodbujanju motivacije za branje, ne bi zahtevali poglobljenega (meta)kognitivno-kritičnega branja literarnih besedil (Žbogar 2021), pač pa zlasti doživljajsko branje (Žbogar 2014b).

Gimnazijska učna načrta za slovenščino (UN 1998 in UN 2008) si zadata različna temeljna cilja književnega pouka. UN 1998 kot temeljni cilj pouka književnosti začrta dejaven stik z leposlovjem, UN 2008 pa vzgojo kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. »To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost« (UN 2008: 42). Priporočilo, da se cilj dosega preko razmerja 60 (za kontekst) : 40 (za tekst) (UN 2008: 44), ne odpira le vprašanja, kaj sodi pod t. i. kontekst, pač pa tudi že zgoraj problematizirano stališče, da večja količina podatkov lahko doprinese h kultivaciji bralcev. UN 2008 sicer načeloma v središče književnega pouka postavlja stik z besedilom, a se v praksi zaradi prenatrpanosti književnih vsebin to izvaja na izrazito reproduktiven način. V evropskem literarnem okviru (v nadaljevanju LF), ki mdr. opisuje razvitost literarne zmožnosti dijakov od dvanajstega leta do polnoletnosti, kultivirani bralec sovpada s peto in šesto stopnjo. V tej kvantitativni raziskavi je med letoma 2009 in 2012 sodelovalo 4700 učiteljev književnosti v okviru materinščine v šestih državah (Witte idr. 2012: 5).⁵ LF pri definiranju literarne zmožnosti kot pomembno ločnico navaja starost: literarna zmožnost do petnajstega leta se pomembno razlikuje od tiste po petnajstem letu. Od dvanajstega do petnajstega leta zajema štiri ravni, od petnajstega do osemnajstega leta pa šest ravni. Po petnajstem letu naj bi po priporočilih LF (2012) pri dijakih spodbujali »doživljajsko, angažirano, raziskovalno branje, v interpretacijo usmerjeno branje, branje za interpretacijo v kontekstu in (pred)akademsko branje« (Zajc 2023: 64–68). LF vsako od ravni definira z vidika

⁴ V književne teme, razporejene po literarnozgodovinskem načelu in razvrščene v tri skupine ciljev, bi bilo smiselno vključiti spoznanja etičnega obrata v literarni vedi. S tem bi preko socialne zmožnosti, sodelovanja, strpnosti do drugih in drugačnih, empatije, sočutja, solidarnosti, intra- in interkulturnega dialoga podprli vzgojne vidike književnega pouka.

⁵ Prva se je v raziskavo vključila Nizozemska, nato pa še Češka, Nemčija, Finska, Portugalska in Romunija. Financirala jo je Evropska komisija znotraj programa Lifelong Learning (Comenius).

mladega bralca (njegovih izkušenj z branjem, bralnih interesov, splošnega in literarnega znanja) in z vidika umetnostnih besedil (kamor sodijo jezik in slog, literarne osebe, zgradba literarnega dela, zgodba, perspektiva in sporočilo).⁶ V nov učni načrt bi te izsledke lahko integrirali tako, da bi procesno-razvojnimi ciljem iz UN 2008, ki so 1) razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, 2) razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti, 3) pridobivanje književnega znanja in 4) širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst (UN 2008: 16–17), dodali vsaj še razvijanje esej-ske zmožnosti (v povezavi z jezikovnim poukom) ter si zadali nov temeljni cilj, tj. razvijanje literarne zmožnosti, kakor jo definirata Žbogar (2019, 2020, 2022) in Zajc (2019, 2020, 2023). Več o tem na osnovi sodobnih spoznanj o naravi književnosti in recepciji (prim. Mihurko Poniž 2008; LF 2012; Jožef Beg 2014, 2019) v nadaljevanju.

UN 2008 vključuje vse spoznavno-sprejemne stopnje od doživljanja, reprodukcije (naštejejo, ponovijo, opišejo, definirajo, obnovijo), razumevanja (povzamejo, povejo s svojimi besedami, pripovedujejo, opišejo, poročajo, informirajo, razložijo, pojasnijo), analiziranja,⁷ sintetiziranja⁸ do vrednotenja.⁹ Težava učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli, o kateri razpravlja Štefanc (2012: 16–32), in ki bi se ji veljalo izogniti tudi v novem gimnazijskem učnem načrtu, pa je, da so nekateri splošni, operativni, izobraževalni in procesno-razvojni cilji objektivno težko preverljivi (npr. prepozna in doživi pravljico, neumetnostno besedilo ipd. (Štefanc 2012: 25)). Navedenih standardov ne gre razumeti kot zahteve po neposrednem preverjanju doživljanja, kadar je z opisi preverljivih standardov znanja pojasnjeno, »kako to učenec izkaže« (Štefanc 2012: 25). Objektivno nepreverljive standarde Štefanc najde v učnem načrtu za osnovno šolo (2008) (npr. v zapisu: doživeto deklamira/recitira pesem). Ocenjuje, da je objektivno nepreverljiva zahteva tudi, naj bo med branjem »miren in zbran« (Štefanc 2012: 26). Standardi znanja naj bi izhajali iz preverljivih operativnih ciljev, poudarja, ti naj bodo »osnova za doseganje veljavnosti ocenjevanja, posledično pa tudi drugih relevantnih značilnosti, kot so zanesljivost, objektivnost in občutljivost« (Štefanc 2012: 25). Standardi znanja so v UN 2008 nadomeščeni s pričakovanimi rezultati, kar naj bi vodilo k zapisom, ki ne opisujejo »preverljivega propozicionalnega ali dispozicijskega znanja učencev, ampak osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev, ki jih ni mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno preverjati« (Štefanc 2012: 25). Navaja, da objektivno preverjamo in dokazujemo le uresničljivost tistih standardov znanja, ki so vezani na literarnovedno znanje, medtem ko je preverjanje in dokazovanje kompetenc, ki izhajajo iz subjektivnega odnosa do predmeta, kamor najbrž

⁶ LF zajema tudi sezname literarnih del, primernih za mlade bralce na določeni ravni literarne zmožnosti.

⁷ Pri branju in interpretaciji v besedilih prepoznavajo, razčlenjujejo, definirajo in na novih primerih preizkušajo literarnointerpretativne prvine s področja literarne teorije in zgodovine.

⁸ Pridobljeno znanje iz literarne zgodovine in teorije uporabljajo pri vrednotenju in aktualizaciji pomena posameznih in splošnih literarnih pojavov.

⁹ Vrednotijo pomen književnih obdobj, smeri in poetik in del za kulturni razvoj in jih aktualizirajo s stališča osebne in družbene izkušnje.

sodi (estetsko) doživljanje literarnega besedila, pa tudi izražanje bralnih vtisov po prvem branju besedila in ustvarjalnost, objektivno nepreverljivo, zato priporoča, da standardi znanja eksplicirajo, kako dijaki zahteve izkazujejo.

Naj ob tem opozorimo, da literarna zmožnost zajema tako čustveno-motivacijsko, spoznavno kakor vrednotenjsko raven, vključuje torej stališča in vrednote, literarnovedno znanje, sposobnost reševanja književnih problemov in kompleksno razmišljanje o literaturi, pa tudi sposobnost aktivacije pridobljenega znanja in zmožnosti ob neznanih literarnih besedilih. Slednjega UN 1998 in UN 2008 ne predvidevata, bi pa veljalo razmisliti, ali ne bi med cilji in standardi zapisali tudi možnost preverjanja in ocenjevanja ob neznanih besedilih. Pripisati velja še, da je književnost umetnost, ki je ni mogoče popolnoma objektivizirati, čeprav seveda – kakor navedeno – pri književnem pouku usmerjamo dijake od doživljajskega branja h kognitivno-kritičnemu branju in metakognitivnemu razmisleku o uspešnosti bralnega procesa, torej k racionalno-objektivni nadgradnji pretežno čustvenih vtisov po prvem branju. Težnja po popolni objektivizaciji ciljev in standardov znanja bi bila celo v neskladju s sodobnimi spoznanji literarne vede, v kateri je v trendu t. i. etični obrat, pa tudi didaktike književnosti, ki opozarja na neobhodnost doživljajskega odziva na literaturo. Spodbujanje (po)ustvarjalnosti dijakov in njihove izvirnosti zori in izhaja zlasti iz subjektivnega odnosa do leposlovja.

2 Medpredmetno in znotrajpredmetno povezovanje

Prednosti medpredmetnega povezovanja pri pouku književnosti so dolgoročnost in uporabnost znanja, povezanega v drevesasto strukturo, kar omogoča tudi raznolike obravnave podobnih učnih snovi. Zmožnost medpredmetnega povezovanja je v UN 2008 zapisana v posebnem poglavju, čeprav gre – podobno kot pri znotrajpredmetnem¹⁰ – za del splošnih ciljev/kompetenc pouka književnosti. Medpredmetnemu povezovanju je v UN 2008 posvečeno posebno poglavje, smiselno pa bi ga bilo vključiti v tiste skupine ciljev, kjer je to vsebinsko utemeljeno.

Povezovanje med predmeti terja posebno procesno oz. dejavnostno naravnani pouk (npr. pouk, ki spodbuja kritično mišljenje, argumentiranje, dramatizacijo, terensko raziskovanje), tj. pouk, ki je usmerjen v izobraževanje za poklic (terja praktične dejavnosti). Najlažje ga je uresničevati z metodami in oblikami dela, ki spodbujajo dejavnost dijakov. Priporočamo dodatno usposabljanje učiteljev za izvajanje medpredmetnega povezovanja, ker to terja drugačno organizacijo dela od utečene, predvideva predvsem timsko delo z drugimi predmetnimi aktivimi. Poleg formalnih dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost izvajanja medpredmetnega povezovanja,

¹⁰ V stroki zasledimo tudi izraz znotrajpodročno povezovanje. Ker gre za povezovanje znotraj pouka slovenščine, torej za povezovanje jezikovnega in književnega pouka znotraj enega predmeta, uporabljamo izraz znotrajpredmetno povezovanje, kar korelira s pojmom medpredmetno povezovanje. Slednje se navezuje na povezovanje med različnimi predmeti (npr. zgodovino, umetnostno zgodovino, geografijo ipd.).

kamor mdr. prištevamo prepričanje v smiselnost takšnega pouka, združevanje učiteljev v t. i. učiteljske time in sposobnost skupinskega načrtovanja (kako iz različnih vidikov obravnavati snov) ter povsem praktičnih dejavnikov, kot so izvedbeni pogoji, pa imajo na izvedbo medpredmetnega povezovanja precejšnji vpliv tudi vsebinske okoliščine. Te so mdr. upoštevanje integritete posameznih disciplin, vzdrževanje ravnovesja med njimi, dolgoročno načrtovanje, jasno zastavljeni cilji. Ponujajo se povezave z zgodovino, pa tudi umetnostno zgodovino, sociologijo, psihologijo, geografijo ipd. Predmetna področja bi bilo treba v tem oziru medsebojno uskladiti (npr. po literarnozgodovinskih obdobjih). Novi učni načrt naj bi omogočal razvijati tudi medsistemske povezave, npr. preučevanje vpliva svetovne književnosti na slovensko književnost in obratno (raziskovanje odmeva Vladimirja Bartola v tujini in njegov naknadni uspeh doma; Prešernovo prevzemanje tujih pesniških oblik, npr. soneta). Raziskovanje t. i. skupnega slovenskega kulturnega prostora krepi kulturno zmožnost in zavedanje, da slovenska kulturna ustvarjalnost ni vezana le na prostor znotraj meja Slovenije, pač pa tudi na zamejstvo (Italijo, Avstrijo, Madžarsko) in zdomstvo (zlasti Argentino in ZDA).

Pri pouku slovenščine bi bolj kot doslej morali povezovati obe predmetni področji (jezik in književnost), pri obeh pa kot cilj zastavili procesno razvijanje esejске zmožnosti (prim. Žbogar 2023c). Kot procesno-razvojni cilj namreč ni vključena niti v UN 1998 niti v UN 2008. Glede na to, da se z esejem ocenjuje znanje tudi pri drugih predmetih, npr. filozofiji in sociologiji, se zdi predmetno poenotenje šolskega esaja kot besedilne vrste (tako zgradbeno kakor taksonomsko) utemeljeno. Predlog problemskega šolskega esaja pri književnem pouku je že izdelan in toliko odprt, da dopušča dokazovanje predmetnega znanja, pa tudi kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, sposobnosti reševanja problemov, dela z viri in druge prečne veščine (Žbogar 2023c). Prenos na druga predmetna področja bi bil možen.

3 Didaktični pristopi/strategije in didaktična priporočila

V UN 2008 jih najdemo v posebnem poglavju, v novem učnem načrtu pa se zanje predvideva od učnega načrta ločeno spletišče, kjer jih bo možno stalno posodabljati. Vanje bi veljalo vključiti sodobne didaktične pristope, kot so formativno spremljanje, problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2013), pa tudi druge oblike dela, saj uporaba raznolikih metod poučevanja književnosti, kot so metoda obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b), metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), metoda šolske interpretacije, etapno in dolgo branje (Krakar Vogel 2020) ter bralna učna veriga (Božič 1998a, 1998b) pripomore k pestremu in zanimivemu književnemu pouku. Krajša in komunikativna besedila se lahko obravnavajo po metodi obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b), za obravnavo daljših in bolj zapletenih besedil pa so primerne različne metode, npr. etapno branje (Krakar Vogel 2020: 151), dolgo branje in učna veriga (prim. *Zlati poljub* in *Poljub zlata* Zorana Božiča). Po poglobljenem delu z besedilom, ki mu v razredu namenimo več ur, se priporoča metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), ki procesno

razvija problemsko, ustvarjalno in kritično mišljenje, dijake uči, kako oblikovati in razvijati književno (hipo)tezo ter kako nizati (proti)argumente, kar običajno rezultira v problemskem šolskem eseu. Seznanjanje z različnimi vrstami branja in bralnimi strategijami bi uvedli od faze motiviranja do metakognitivnega razmisleka o lastni bralni (ne)učinkovitosti (prim. Žbogar 2021).¹¹ Spričo pričakovanega razvoja digitalne tehnologije bi bilo smiselno razviti tudi take metode književnega pouka, ki bi spodbujale kritično uporabo digitalnih orodij. V književni pouk bi veljalo vključiti različne načine obravnav tiskanega in elektronskega leposlovja (pogosto večkodnega). Učitelji kot bralni modeli naj spodbujajo dijake k povezovanju podatkov in njihovemu prepoznavanju iz niza več podobnih, večkrat pa naj se zahteva tudi primerjanje literarnih besedil. Če želimo maturante z razvito literarno zmožnostjo in sistemskim znanjem, je smiselno od vstopa v gimnazijo do mature sistematično in procesno izhajati iz predznanja, prehajati od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu ter v praksi udejanjati temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti, to so sistematičnost, sistemskost, problemskost, ustvarjalnost in recepcijska sprejemljivost (Žbogar 2014a).

4 Od evalvacije k inovaciji: koncept novega gimnazijskega učnega načrta za književnost pri pouku slovenščine

Kakor nakazano že ob posameznih točkah tega prispevka, ugotavljamo, da je UN 2008 strokovno trden, še vedno relativno sodoben dokument, ki pa bi pa ga veljalo v določenih segmentih nekoliko prevetriti in razbremeniti (zlasti kar zadeva količino obveznih besedil in zgodovinskih¹² pojmov znotraj kontekstualnega umeščanja) ter tako omogočiti, da se v središče književnega pouka postavi literarno besedilo in odziv dijakov nanj (preko literarne interpretacije, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja). To bi terjalo tudi pogostejšo rabo metod in oblik dela, ki terjajo interpretativno, ustvarjalno in kritično dejavnost dijakov ter njihovo samostojno reševanje književnih problemov.

Izvirnost koncepta novega učnega načrta za književnost pri pouku slovenščine je v razporeditvi, obsegu in načelih, po katerih izbiramo literarna besedila, ciljih in standardih znanja (njihovi razvrščenosti in taksonomiji), povezovanju med predmeti in znotraj predmeta ter didaktičnih priporočilih. Književne teme ostajajo razporejene po literarnozgodovinskem načelu, so pa razvrščene v tri skupine ciljev, in sicer 1) *književnost v času in prostoru*, 2) *književnost kot besedna umetnost*, 3) *odzivi*, pri čemer je tretja skupina ciljev popolna novost. Sovpadajo s pojmovanjem literature kot družbenega sistema, v katerem so temeljni deležniki literarno

¹¹ Kljub metodični pestrosti ostaja metoda šolske interpretacije osrednja metoda pouka književnosti.

¹² V UN 2008 najdemo izrazito zgodovinske pojme, kot so osamosvajanje kolonialnih držav okrog leta 1960, postindustrijska družba, postkolonializem, razpad Avstro-Ogrske in nastanek novih držav, nazorsko ločevanje, množično izseljevanje, majniška deklaracija ipd., ki jih seveda pri razlagi družbenozgodovinskih okoliščin nastanka literarnega dela uporabljamo, ne sodijo pa v nabor obveznih literarnovednih pojmov.

besedilo, naslovnik in recepcija. Književnosti kot besedni umetnosti odmerjamo šestdeset odstotkov razpoložljivih ur, ostalima dvema skupinama ciljev pa po dvajset odstotkov. Tri skupine ciljev omogočajo, da sistematično z raznolikimi prenosniškimi in spoznavno-sprejemnimi dejavnostmi dijake »literarno programiramo«, vzpostavljamo pogoje za njihovo kultivacijo in zagotavljamo, da naučeno lažje shranjujejo v dolgoročni spomin. Kot nov temeljni cilj gimnazijskega pouka književnosti postavimo razvijanje literarne zmožnosti (Žbogar 2019, 2020, 2022; Zajc 2019, 2020, 2023): razumemo ga kot nadpomenko procesno-razvojnih ciljev pouka književnosti (UN 2008: 16–17). Literarno zmožnost bi dijaki mdr. dokazovali v problemskem šolskem esejju (Žbogar 2023c). Esejska zmožnost naj postane procesni cilj jezikovnega in književnega pouka. Književni pouk, osredinjen na literarna besedila in dijake, spodbuja doživljajski, čustveno-motivirani, ustvarjalni, problemski in (meta)kognitivno-kritični odnos dijakov do leposlovja, pri čemer se predvideva, da dijaki z namenom razvijanja literarne in esejske zmožnosti pri pouku poslušajo, govorijo in pišejo, zlasti pa berejo. Branje je namreč pogoj za učinkovito pisanje. Izhodišče literarne interpretacije je doživljajsko branje (Žbogar 2014: 551–552): v tej fazi dijaki izrazijo svoje vtise, občutja, čustva, izkušnje, ki se aktivirajo ob vživljanju v literarni svet. Doživljajsko branje nadgrajujemo z analitičnim branjem, imenovanim kognitivno-kritično branje (Žbogar 2014: 552). To se aktivira ob ponovnem (večkratnem) interpretativnem in logično-analitičnem stiku z literaturo. Ti analitični vrsti šolskega branja združujemo v t. i. (meta)kognitivno-kritično branje (Žbogar 2021). Kognitivno-kritično branje se načeloma izvaja v analitični in sintezni fazi razčlenbe besedila, metakognitivno pa v fazi evalvacije (ne)uspešnosti lastnega bralnega procesa (Žbogar 2021), čeprav se pogosto posamezne vrste branja med seboj prepletajo.

Že v delu *Iz didaktike slovenščine* (Žbogar 2013) smo opozarjali na pereče rezultate bralne pismenosti, ki jo, kakor pri ostalih šolskih predmetih, razvijamo tudi pri pouku književnosti. Zavzemamo se za sistematično vpeljavo različnih bralnih strategij v pouk slovenščine. Te, povzeto in prirejeno po Pečjak in Gradišar (2012: 30–81), delimo glede na:

- namen branja: doživljajsko branje, tesno branje, preletevajoče branje, študijsko branje, branje z namenom iskanja novih informacij in povezovanjem le-teh s predznanjem, branje z namenom urejanja informacij;
- časovni kriterij: pred/med/po branju;
- prostorski kriterij: linearno branje (od leve proti desni brez preskakovanja), izbirno branje (bralec iz različnih virov izbira različne informacije);
- vrsto besedila: literarno branje, branje neumetnostnih besedil, monomodalno branje (besedilo je v enem kodu, običajno v jezikovnem), multimodalno branje (besedilo je vsaj v dveh kodih, npr. v jezikovnem in vizualnem kodu).

Bralne strategije omogočajo vrednotiti branje kot pozitivno izkušnjo, dijakom pomagajo uravnati čustva, ki se porajajo ob (leposlovnem) branju, ter jim v primeru negativnih čustev olajšujejo premagovanje nelagodja in krepitev pozitivne bralne samopodobe.

Poleg branja in interpretiranja bi dijake zlasti v prvi skupini ciljev (*književnost v času in prostoru*) večkrat usmerili v samostojno raziskovalno delo, ki terja uporabo kontekstualnih pojmov in podatkov, kar pomeni, da doživljajski bralni odziv objektivno, razumsko osmislijo z literarnosistemskimi informacijami. To t. i. konstruktivistično učenje bi pripomoglo k bolj trajnemu in sistematičnemu literarnozgodovinskemu znanju (in ne le faktografsko-reproduktivnemu). Konstruktivistično naravnan pouk izhaja iz kritično razmišljujočih dijakov, ki znanje gradijo oz. konstruirajo z lastnim naporom (Marentič Požarnik 2003), kar sovpada z idejo učenja kot vzpostavljanja novih sinaps v možganih, ki jo je znanstveno utemeljil Eric R. Kandel (2006). Za svoje raziskave o fizioloških osnovah shranjevanja spomina v nevronih je leta 2000 prejel Nobelovo nagrado za fiziologijo in medicino, saj je z ekipo raziskovalcev dokazal, da vsaj enourno pozorno posvečanje novi informaciji rezultira v podvojitvi sinaptičnih povezave v možganih. V primeru, da novih informacij ne ponavljamo, jim ne posvečamo dovolj časa in pozornosti, sinaptične povezave razpadejo in naučeno pozabimo.

V prvo skupino ciljev bi bilo smiselno vključiti tudi dejavnike kulturnega sistema, znotraj katerega deluje literatura v okviru svoje produkcije in distribucije, torej kulturnega okolja in odzivov različnih medijev nanjo, pa tudi prevodnih praks. Sem sodijo odnosi znotraj literarnega sistema: relacije med bralcem, produktom, avtorjem, institucijami, repertoarjem, trgom in produktom (Krakar Vogel in Blažić 2013). Več časa bi bilo treba nameniti razmisleku o tem, kako na literarno besedilo vplivajo dejavniki literarnega sistema (od trga, recepcije do različnih prevodov). Tovrstna zapletena književna vprašanja bi aktivirala vedenjsko raven literarne zmožnosti.

Književnosti kot besedni umetnosti v drugi skupini ciljev pripade večina razpoložljivega časa (kakor tudi v UN 1998 in v UN 2008). Stik z njo poteka skozi branje in interpretiranje literarnih besedil ob rabi ustreznih strokovnih pojmov (zlasti literarnoteoretičnih, po potrebi tudi literarnozgodovinskih). Pojme za literarno interpretacijo naj se sistematično razporedi po vertikali od primarne¹³ do konca sekundarne stopnje in premisli, koliko se jih ponovi, na kateri taksonomski stopnji jih obravnavamo ob ponavljanju, pa tudi zakaj in na kakšen način.¹⁴ V šolski literarni kanon bi bilo treba vključiti tudi dela, izšla po letu 1980, ter doslej spregledane avtorice in avtorje. Ohrani naj se prevlada slovenske književnosti in pripovedništva, sledita naj lirika in dramatika. Nabor obveznih književnih besedil iz UN 2008 naj se premisli v luči emocionalno-kognitivnih predispozicij mladostnikov in njihove recepcije leposlovja (Žbogar 2014b). Upoštevati je treba raziskave, ki kažejo, da že v osnovni šoli od vstopa na predmetno stopnjo največ bralcev izgubljamo med

¹³ Del težav gimnazijskega pouka književnosti izvira iz pouka književnosti v osnovni šoli. Menimo, da bi v osnovni šoli kazalo že od sedmega razreda dalje uvesti literarnozgodovinsko razporeditev snovi, obvezno pa bi bilo treba povečati število pojmov za interpretacijo.

¹⁴ Pojem novela ob obravnavi Maupassantovega *Nakita* dijaki poznajo, prav tako pojem značajevka ob obravnavi Jurčičeve *Tilke*, zato bi bilo smiselno pojma v drugem letniku gimnazije obravnavati primerjalno v kontekstu kratkih pripovednih vrst/zvrsti.

fanti, zato priporočamo uvajanje reprezentativnih žanrskih besedil v šolski kanon, npr. znanstveno fantastiko, potopis, (avto)biografijo, strip, kriminalko/detektivko ipd. (tovrstna besedila naj bi glede na raziskave spodbujala zanimanje mladih za branje leposlovja). Zato oblikujemo t. i. motivacijske teme, imenovane *Bralni izživi*. Gre za košarice literarnih del po književnih vrstah/zvrsteh, v vsakem letniku naj bi ponudili eno od motivacijskih tem, npr. *žanri*¹⁵ v *slovenski književnosti*; *izseljenska in zamejska književnost*, *slovanske književnosti*; *prevodna književnost 21. stoletja*, *slovenska književnost 21. stoletja*. Njihova natančna standardizacija najbrž ni niti potrebna niti smiselna, saj je njihov namen spodbujati zlasti doživljajsko branje, krepiti bralne navade in motivacijo za branje leposlovja. Smiselno se zdi povečati izbirnost literarnih besedil, ker bi to (v večji meri kot v UN 1998 in UN 2008) omogočalo udeležanje individualizacijo, personalizacijo in diferenciacijo. Izbirnost bi lahko v posamezno skupino ciljev (in književno temo) vpeljali preko izbirnih ciljev, upoštevajoč predznanje dijakov in njihov kognitivni razvoj, književne vsebine in strokovne pojme. Povečati bi jo bilo mogoče tudi tako, da bi določene književne teme ponudili kot izbirne.

Novost je tretja skupina ciljev, ki predvideva odzivanje dijakov na književnost (s poudarkom na tretji taksonomski ravni) z aktualizacijo, (po)ustvaritvami, medijskimi povezavami, vrednotenjem in kritičnim vpogledom v prebrano. Ta skupina ciljev omogoča povezovanje presojanje relevantnosti literarnovednega znanja in informacij ter personalizacijo pridobljenega znanja (kaj mi pomeni literatura, kako me bogati, kako pripomore k mojemu delovanju v družbi). Z *Odživi* spodbujamo izkušnjski stik z leposlovjem: lastno branje, odkrivanje fikcijskih svetov, refleksijo dogajanja v literarnih svetovih. *Odživi* terjajo aktualizacijo in kreativnost, ki sta pogoja za kritično mišljenje in aktivacijo notranje motivacije za branje leposlovja.¹⁶ Metakognitivni premislek po branju pripomore k refleksiji lastnih bralnih procesov in (ne)primernosti uporabljenih bralnih strategij, kar krepi bralno in literarno pismenost. Dijaki skozi opazovanje lastnega bralnega procesa in horizonta pričakovanja (Gadamer, Jaus, Iser v Virk 2008: 213–222) razmišljajo, kaj jih je pri branju oviralo, kaj jim je pomagalo razumeti prebrano, katere neučinkovite bralne strategije bi bilo smiselno nadomestiti z učinkovitejšimi, vse z namenom učiti se na lastnih izkušnjah. Na ta način zorijo: prevzemajo odgovornost za lastno (ne)znanje. Metakognitivna refleksija odpira uvid v branje kot proces: kako se je njihov prvotni doživljajski odziv skozi logično-analitične interpretativne postopke spremenil, ali so uporabili zanesljive vire in literaturo, ali je domače delo pripomoglo k poglobljanju in povezovanju znanja, katere miselne navade so pridobili, ali bodo pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju. Preko *Odživov* bi pri pouku slovenščine bolj kot doslej povezovali jezikovni in književni pouk, kar bi lahko podprlo razvijanje

¹⁵ K žanrom prištevamo (avto)biografijo, znanstveno fantastiko, kriminalko, detektivko, strip, risoroman, potopis ipd.

¹⁶ Dijaki lahko svoje odzive izrazijo na najrazličnejše načine, npr. v blogu, vlogu, booktoku, dramatizaciji, dnevniku branja, (po)ustvarjalnih dejavnostih, literarnem večeru, okrogli mizi s podkastom ipd.

vsaj dveh procesno-razvojnih ciljev, tj. bralne¹⁷ in jezikovne pismenosti. Jezikovni pouk bi lahko po zgledu francoskega, estonskega in španskega pouka materinščine pogosteje izhajal iz razčlenbe literarnega besedila.

Predlagana ciljna naravnost novega učnega načrta je usklajena z *Izhodišči za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in v gimnaziji* (Ahačič idr. 2022). Tu so kot splošni cilji definirani tisti, ki jih razvijamo pri vseh splošnoizobraževalnih predmetih. Sem sodijo podjetnost, samoiniciativnost, učenje učenja, glede na *Izhodišča* (Ahačič idr. 2022) pa tudi digitalne kompetence, jezik in državljanstvo, kultura in umetnost, trajnostni razvoj, zdravje in dobrobit itd. Zdi se, da splošne cilje implementiramo v učne načrte preko vrednot (prim. etični obrat v literarni vedi), kar poudarja zlasti vzgojne cilje poučevanja literature kot umetnosti. To so npr. zmožnost vrednotiti odnose med ljudmi z vidika sprejetih etičnih in moralnih standardov, spoštovati in ceniti druge ljudi, naravo, živali, lastno in tuje kulturne dediščine, dogodke v sodobni kulturi, ceniti umetnost in ustvarjalnost ter ostriti estetski čut. Komunikacijske veščine, kot so jasno in utemeljeno izražanje z upoštevanjem sogovornika, sposobnost pisnega izražanja v raznolikih besedilnih vrstah, knjižnem jeziku in v bogatem besedišču, sposobnost uporabe različnih jezikovnih orodij in virov, se vzgajajo tudi pri pouku materinščine. Pri pouku književnosti dijakom privzgajamo spoštovanje umetnosti kot oblike človekove ustvarjalnosti, opolnomočiti pa bi jih veljalo tudi za kreativno rabo digitalne tehnologije, vezane na književni pouk, in ustvarjalno samoizražanje z digitalnimi orodji. Digitalne zmožnosti se razvijajo ob odgovorni rabi spletnih orodij (ciljno usmerjeno). Dijak z razvito digitalno zmožnostjo razume, kako digitalna tehnologija vpliva nanj in je kritičen do rabe tehnologije v vsakdanjem življenju (se zaveda njenih prednosti in pomanjkljivosti). Ne nazadnje pouk materinščine spodbuja tudi splošne cilje kot vrsto socialnih kompetenc, ki se kažejo v zmožnosti samorealizacije in samoregulacije, v odgovornem družbenem delovanju, poznavanju in upoštevanju družbenih standardov in pravil, sodelovanju z drugimi in strpnem sprejemanju različnosti med ljudmi. To razumemo kot zmožnost razumeti sebe: sprejemati lastne omejitve ter močna področja, stremeti k zdravemu načinu življenja, konstruktivno iskati rešitve za probleme, se zavedati pomena mentalnega in fizičnega zdravja in njegovega vpliva na odnose z drugimi. Eden od splošnih ciljev je tudi učenje učenja, ki se kaže kot zmožnost organizirati lastno učno okolje, izoblikovati načrt učenja in mu slediti, znati uporabljati naučeno in razvijati učne strategije v različnih kontekstih, pa tudi kot sposobnost reševanja problemov in potreba po vseživljenjskem učenju.

¹⁷ Na osnovi praktičnih opazovanj lahko trdimo, da se v prvem in drugem triletju ne usvoji bralna tehnika. Primanjkljaj, ki nastane v zgodnjem opismenjevanju, se težko, če sploh, nadoknadi na višjih stopnjah šolanja.

5 Sklep

V novem gimnazijskem učnem načrtu za književnost pri pouku slovenščine zasnujemo nov temeljni cilj, tj. razvijanje literarne zmožnosti. Oblikujemo tri skupine ciljev, pri čemer zasnujemo popolnoma novo skupino ciljev (*Odzivi*), ki spodbuja interpretativni, (po)ustvarjalni in kritični odziv dijakov na književnost. Predlagamo uvedbo esejske zmožnosti kot enega od procesno-razvojnih ciljev pouka slovenščine. Poleg obveznih uvedemo izbirne motivacijske teme (*Bralni izzivi*), namenjene spodbujanju motivacije za branje leposlovja in bralnih navad. Reprodukcijske zgodovinskih podatkov preoblikujemo v umeščanje literarnih besedil v literarni sistem (tj. v čas in prostor) preko konstruktivističnega pouka. Nov učni načrt je koncipiran tako, da spodbuja ponovno vračanje k besedilu na višjih taksonomskih ravneh, npr. preko aktualizacije, (po)ustvarjanja¹⁸ in kritičnega premisleka. Čeprav v primerjavi z UN 2008 predvideva manjše število obveznih literarnih besedil, pa njihovo izbirnost z uvedbo motivacijskih tem celo povečuje. Krči število zgodovinskih pojmov v okviru umeščanja književnosti v čas in prostor. Cilje in standarde pogloblja in zvišuje njihovo taksonomsko zahtevnost: terja, da dijaki pri stiku s književnostjo prehajajo od prve taksonomske ravni k drugi in tretji taksonomski ravni (prim. Ambrož idr. 2022). Razvita literarna zmožnost se namreč dokazuje v najrazličnejših dejavnostih, vse od poznavanja, povzemanja, opisovanja in označevanja na prvi taksonomski stopnji, razumevanja besedil z razlaganjem in utemeljevanjem trditev, razčlenjevanjem, primerjanjem in posploševanjem ter sklepanjem na drugi taksonomski stopnji do vrednotenja, problemske in medbesedilne obravnave besedil z razlaganjem in utemeljevanjem vrednostnih meril in aktualizacije sporočilnosti na tretji taksonomski stopnji. Namen novega učnega načrta je vzgojiti dijaka z razvitimi bralnimi navadami, motiviranega za branje raznovrstne kanonske slovenske in prevodne književnosti, takšnega, ki o prebranem kritično razmišlja, se na prebrano doživljajsko in (meta)kognitivno-kritično odziva, literarna besedila prostorsko in časovno umešča, o prebranem razpravlja z uporabo ustreznih strokovnih pojmov ter literarna besedila razume kot del literarnega sistema: torej kot besedno umetnost, sredstvo samoizražanja,¹⁹ pa tudi kot družbeno konvencijo.²⁰

Viri

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

¹⁸ Tako prenovljena Bloomova (Anderson in Krathwohl 2001) kakor Marzano-Kendallova taksonomija (2000) ustvarjalnost razumeta kot najvišji taksonomski dejavnosti.

¹⁹ To sodi na čustveno-motivacijsko raven literarne zmožnosti (v problemskem šolskem eseju do 10 % končne ocene) in vedenjsko raven literarne zmožnosti (do 30 % končne ocene) (Žbogar 2022, 2023c).

²⁰ Oboje sodi na spoznavno raven literarne zmožnosti, ki ji v problemskem šolskem eseju namenimo do 50 % končne ocene (Žbogar 2022, 2023c).

UN 1998 = Kmecl, Matjaž, Poznanovič, Mojca, Bešter, Marja, Saksida, Igor, Krakar-Vogel, Boža, Kranjc, Simona, Križaj, Martina, Legvart, Polonca, Ivšek, Milena in Honzak, Mojca, 1998: *Učni načrt: Slovenščina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

Literatura

Ambrož, Darinka, Bavdek, Mojca, Kosmač Zamuda, Maja, Krajnc Ivič, Mira, Krvavica, Suzana, Lenaršič, Bernarda, Premru Kampuš, Katja, Puc, David, Saksida, Igor, Slemenjak, Tanja, Šekli, Matej, Šimenc, Brane, Tomaževič, Polonca, Velikonja Kolar, Irena, Vogel, Jerica, Zupan Sosič, Alojzija in Žilavec Nemec, Sonja, 2022: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/slovenscina>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Anderson, Lorin W. in Krathwohl, David R. (ur.), 2001: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Božič, Zoran, 1998a: *Poljub zlata: domače branje v srednji šoli: delovni zvezek 1*. Ljubljana: DZS.

Božič, Zoran, 1998b: *Zlati poljub: domače branje v srednji šoli: delovni zvezek 2*. Ljubljana: DZS.

Jožef Beg, Jožica, 2014: Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. *Jezik in slovstvo* 59/1. 69–81. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BRXJESQH>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Jožef Beg, Jožica, 2019: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Kandel, Richard Eric, 2006: *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York: W. W. Norton & Company.

Krakar Vogel, Boža in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

LF = *Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 2012. <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 9. 2. 2024.)

Marentič Požarnik, Barica, 2003: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marzano, Robert J. in Kendall, John S., 2000: *A New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin.

Mihurko Poniž, Katja, 2008: Vloga spolnih identitet pri razvijanju literarne kompetence. Krakar Vogel, Boža (ur.). *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25.

Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 91–97. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-25/>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Štefanc, Damijan, 2012: Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika* 63/2. 16–32. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-OTOMRU-EC>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Virk, Tomo, 2008: *Moderne metode literarne vede in njihovo filozofsko teoretske osnove: metodologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Witte, Theo, Kok, Jan, Hník, Ondřej, Klumparová, Štěpánka, Pieper, Irene, Pietsch, Volker, Simola, Raisa, Lourdes Trindade Dionisio, Maria, Duarte, Regina, Sâmihiãian, Tina, Raduta, Magda, Papadima, Liviu, Vroegop, Pieter in Deinum, Jan Folkert, 2012: An Empirically Grounded Theory of Literary Development: Teachers' Pedagogical Content knowledge on Literary Development in Upper Secondary Education. <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 14. 2. 2024.)

Zajc, Ivana, 2019: Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo* 64/3–4. 57–67. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-88DT5MWM>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Zajc, Ivana, 2020: *Preverjanje literarne zmožnosti z esejem na literarno temo pri maturitetnem izpitu iz slovenščine*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Zajc, Ivana, 2023: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze.

Žbogar, Alenka, 2003: Roman v gimnaziji. Hladnik, Miran in Kocijan, Gregor (ur.): *Slovenski roman*. Obdobja 21. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 714–724.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Žbogar, Alenka, 2014a: Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. *Pedagoška obzorja*. 29/3–4. 18–29.

Žbogar, Alenka, 2014b: Literarno branje in mladostniki. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 551–557. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-33/>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 73–83. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1JVO75NN>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2020: Razvijanje literarne zmožnosti s Hemingwayjevo kratko zgodbo. *Pedagoška obzorja*. 35/2. 38–51.

Žbogar, Alenka, 2021: (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Pedagoška obzorja*. 36/3–4. 69–80.

Žbogar, Alenka, 2022: How to grade literary competence in gymnasium literature classes. *Slovene Studies* 44/1. 43–58.

Žbogar, Alenka, 2023a: Metoda obrnjenega učenja pri pouku slovenščine (književnosti). *Jezik in slovstvo* 68/2. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.2.19-30>.

Žbogar, Alenka, 2023b: Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja. *Pedagoška obzorja* 38/3–4. 67–83.

Žbogar, Alenka, 2023c: Metoda reševanja književnih problemov in problemski šolski esej. *Slavia Centralis* 16/2. 308–325. DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.2.308-325.2023>.

INTERVJU

SLOVENŠČINA KOT VEZ MED GOVORCI IN UMETNO INTELIGENCO: INTERVJU Z DR. SIMONOM KREKOM

Dr. Simon Krek je eden glavnih akterjev na področju digitalnega opremljanja slovenščine in jezikovnega razvoja v okviru tehnoloških novosti. Bil je koordinator projektov Sporazumevanje v slovenskem jeziku in Razvoj slovenščine v digitalnem okolju, znotraj katerih se je nadaljevala in nadgrajevala digitalna opremljenost slovenščine v obliki zbirk besedil ali korpusov (prim. Gigafida), baz podatkov (prim. Sloleks) in jezikovnih tehnologij (prim. prevajalnik, razpoznavalnik govora). Naslednji korak v njegovem delu je razvoj velikih jezikovnih modelov, ki vključuje povečanje nabora besedil za strojno obdelavo in posledično izdelavo tehnologij, ki omogočajo boljšo povezavo človeškega govora in umetne inteligence. Je vodja Centra za jezikovne vire in tehnologije pod okriljem Univerze v Ljubljani in raziskovalec na Institutu »Jožef Stefan«. Pogovarjali smo se o nekaterih dilemah ob trku jezikoslovja in sodobne tehnologije, o vplivu tehnoloških sprememb na jezikovno kompetenco, o nadgradnji tehnologij in o problemih govorcev slovenščine, s katerimi se soočamo trenutno, pa tudi o prihodnosti slovenščine skozi prizmo digitalnega razvoja.

Preden ste se usmerili v delo s slovenščino, ste študirali angleščino in filozofijo. Kako ste se odločili za raziskovanje slovenščine in za razvijanje jezikovnih tehnologij in orodij?

Zunanje okoliščine so k temu kar precej pripomogle. Za diplomo na angleščini sem namreč delal poskus, kako bi izgledal nov angleško-slovenski slovar ... Če pa grem še malo dlje nazaj: na Državni založbi Slovenije (DZS) so snovali serijo

filmski romani in v Slovenijo je prihajal Spielbergov *Jurski park*. Zaradi dolgotrajnih dogovarjanj o avtorskih pravicah je ostalo samo še tri tedne do projekcije. Miha Kovač, takratni glavni urednik na DZS, je iskal nekoga, ki bi v manj kot treh tednih prevedel roman *Jurski park* Michaela Crichtona. To je nekako prišlo do mene, sprejel sem nalogo in noč in dan prevajal. Skupaj s še dvema pomagačema nam je to dejansko uspelo. Vmes je Kovač izvedel, da pripravljam koncept angleško-slovenskega slovarja, sam pa je iskal nekoga, ki bi na založbi delal nov angleško-slovenski slovar. Tako sem prišel na DZS. To je bilo leta 1994. Bilo je super. Ekipa je bila velika, skupaj s terminologi, fonetiki, slovenisti okrog 120 ljudi. Ko smo bili nekje na polovici, je postajalo očitno, da se založba usmerja v prodajo različnih stvari in da jih založništvo kot tako niti ne zanima več. Poleg tega je bil to čas korpusov, začetkov korpusnega jezikoslovja, ki se je z angleščino začelo že v 80. letih. Leta 1987 je bil izdan slovar COBUILD, ki je bil osnovan na podlagi tega, iz česar je kasneje nastal korpus Bank of English. Potem so v 90. zgradili British National Corpus (BNC), hkrati je nastajal češki nacionalni korpus. Postalo je jasno, da imamo precej podatkov za angleščino, nimamo pa dovolj sodobnih podatkov za slovenščino. Tako se je znotraj angleško-slovenskega slovarja začel podprojekt, katerega rezultat je bil korpus FIDA, ki sta ga v glavnem financirala DZS in Amebis. Od tod tudi ime FIDA: Filozofska (fakulteta), Institut (Jožef Stefan), DZS in Amebis. Sam sem ta projekt vodil in kmalu se je izkazalo, da si bo glede besedilnih korpusov marsikaj treba na novo izmisliti. Hkrati je založba spreminjala svojo naravo, zato sem se, ko se je leta 2004 angleško-slovenski slovar zaključeval, prestavil z DZS v akademsko sfero. Od tu naprej so se stvari nekako logično razvijale. Najprej smo delali novo različico korpusa, iz FIDE je 2006 nastal korpus FidaPLUS, potem je leta 2008 prišel nov velik projekt Sporazumevanje v slovenskem jeziku, ki se je zaključil 2013 – in tako sem prišel v slovenistične vode. Vmes je bilo treba napisati še doktorat – izvirno niti nisem imel teh načrtov, a se je izkazalo, da je za delovanje v akademskem svetu to pač treba narediti. Doktorat sem pisal v času, ko je potekal projekt Sporazumevanje v slovenskem jeziku.

Na katero temo ste pisali doktorat? Mentor je bil Marko Stabej?

Naslov je Pridobivanje jezikovnih podatkov iz besedilnih korpusov za namen izdelave enojezičnih slovarjev in slovníc in se nanaša na organizacijo leksikografskih podatkov na podlagi korpusov. Šlo je za strojno označevanje korpusov in ekstrakcijo podatkov na podlagi tega.

Na kakšen način, v kakšni meri se pri raziskovanju jezika lahko opremo na korpuse? Kako verodostojni so? Kje so njihove omejitve? Kje vidite možnosti za izboljšave?

Splošen odgovor je: empirično jezikoslovje. Poleg merjenja možganskih valov pri govoru je zame to bolj ali manj edino smiselno. Pomeni, da imate kot raziskovalec na voljo neke realne entitete, dele česar koli že. To je mogoče prenesti na katerokoli znanost. Če denimo preučujete drevesa, je najbrž dobro, da pogledate

od blizu, kako drevo izgleda. Tako je tudi z jezikom. Korpusi so samo zbirke tega, kar jezik je. Imamo pa milijon različnih korpusov. Ne obstaja samo en korpus kot tak. Danes je seveda največji korpus internet. Temu se pridružuje še ena zanimiva stvar: strojno generiranje jezika, ki se je z velikimi jezikovnimi modeli pridružilo korpusom. Pri korpusih predpostavljamo, da je zadaj nek človeški akter ali proizvajalec vsebine. Stroj sicer včasih proizvaja nesmiselne, večinoma pa zelo smiselne dele jezika, stavke, izjave. Skratka, korpusno jezikoslovje je zame v bistvu jezikoslovje kot tako. Lahko seveda tudi proučujete različna stanja jezika v času, kar raziskujejo diahroni jezikoslovci, ampak še vedno se tudi oni opirajo na realne manifestacije jezika. Korpusi so to, kar je bilo kadarkoli zapisano. Od neke točke naprej oziroma nazaj pa zapisa nimamo in od tam naprej so v resnici samo ugibanja. Kako je izgledala indoevropsčina, v resnici nihče ne ve.

O sodobnem jezikoslovju: kako razumete razmerje med terminoma knjižni jezik in standardni jezik?

To je samo opora za to, da lahko razmišljamo o dveh konceptih. Lahko bi imeli samo en izraz. Meni se je zdelo smiselno, da se uzavesti razlika, ker imamo neko tradicijo standardizacije, ki je po mojem mnenju naletela na svojo mejo. Gre za procese, s katerimi se ukvarja in jih proučuje sociolingvistika. Ponavadi je v izhodišču nek dominanten dialekt ali njegova varianta, iz česar se nato izvede standardizacijski proces, ki zajame večji ali manjši delež govorečih. Slovenci smo imeli v 19. stoletju – ali pa še prej, predvsem pa v 19. stoletju –, kar zahtevno situacijo, ker je večina tisto, kar je bilo zapisano, samo pisala, ne pa govorila. Od tod tudi izraz knjižni jezik, ker je bil zapisan. Menim, da na koncu 20. stoletja, predvsem pa na začetku 21. ta koncept ni več ustrezen. Treba je nekako povedati, da smo prišli do točke, ko je mogoče govoriti o tem, da ne gre več samo za zapisan standard, ki ga nihče ne govori, ampak ga dejansko uporabljamo tudi za govorno komuniciranje. Ni prisoten samo na RTV, ampak tudi to, kar sedaj govorim, je prilično standardna slovenščina. Koncept standardnega jezika je uporaben v povezavi z internetom in vsemi tehnologijami, ki so se temu pridružile. Imamo jezikovni standard, pri katerem lahko stroju rečemo: tole je nekaj, kar bo večina govorcev razumela in kar bo večina pričakovala. Imamo torej nek koncept tega, čemur rečemo standardna slovenščina, ki ni samo knjižna v smislu tega, kar je bilo treba vzpostaviti sredi 19. stoletja. Zato je to nepotrebna razlika, ki pa je hkrati uporabna za omenjeno razlikovanje.

Se vam zdi, da je pri normiranju pomembno, na podlagi česa je normirana tista najbolj standardna različica jezika? Če bi naredili vzporednico knjižnemu jeziku: ali je pomembno, katera besedila so v korpusu, da se dobi celostno podobo in neko srčiko tega standarda?

Treba je razumeti, da je izraz »so v korpusu« nekoliko problematičen, ker je korpusov veliko. V katerem korpusu? Če govorimo o korpusu standardnega jezika, potem seveda mora biti v njem standardni jezik. Če je to korpus spletnega jezika, v katerem imamo vse twitterje, facebooke itd., je to drug žanr, druga jezikovna zvrst,

ki jo je treba obvladovati tako strojno kot teoretično. Zato rabimo različne korpusne, med drugim tudi korpus standardne slovenščine. Moramo razumeti, kaj za nas v tem trenutku sploh pomeni standardna slovenščina, in ali je korpus standardne slovenščine enak kot korpus knjižne slovenščine. S svojega stališča lahko to razumem na merljiv način, ki nam pove, kdaj smo še znotraj in kdaj že izven standarda. To se da izmeriti. Povsem mogoče je, da se standard tudi premika v času, vendar empirično osnovo za to, da lahko rečemo, kaj je standard, nujno rabimo. Če me vprašate, kaj je knjižna slovenščina ... Ne vem, če bi znal narediti korpus knjižne slovenščine. Mogoče bi bil to korpus najboljših piscev ali pa najboljših govorcev, pri čemer bi moral nekdo povedati, kdo to so in kako daleč pri tem gremo: ali Jančar še spada v to, Andrej Skubic pa ne več? To je dilema in vprašanje, ki je zame nepotrebno.

Kako gledate na problematiko neprisotnosti slovenščine pri Applu, Netflixu? Kaj bi rekli mladim, ki pravijo, da se na ta način učijo tujega jezika?

Odgovor je zelo preprost. Bolj ali manj vse, kar se uporablja v Sloveniji, bi moralo biti dostopno tudi v slovenščini, vključno z Applovimi napravami in Netflixom. Gre za vprašanje politične moči in organizacije. V bistvu se strinjam z vsem, kar pravi Lenart J. Kučič, ki se na Ministrstvu za kulturo sedaj ukvarja s tem. Mogoče se je treba zadeve lotiti z lobiranjem z drugimi manjšimi jeziki; če imate hrvaški vmesnik v Applu ... Treba je iskati zaveznike, vključno z Evropsko komisijo, ki ima precejšnjo moč, kar se tiče lobiranja. Gre za politično zadevo, ki jo je treba tudi reševati politično.

Kako digitalizacija vpliva na razvoj komunikacijske kompetence pri mladih?

Neposrednega odgovora na to nimam, ker je vsako stvar najprej treba znati izmeriti. Če sklepamo po zadnjih rezultatih raziskave PISA, je bralna pismenost precej upadla. To verjetno nekaj pomeni, če imamo primerjave za 30, 50 let nazaj. Očitno se je nekaj zgodilo. Če mladi, ki jih merijo, uspejo manj sprocesirati in manj razumeti zapisano besedilo kot njihovi vrstniki po svetu ali pa njihovi predhodniki izpred petih, desetih let, pomeni, da je treba nekaj narediti v zvezi s tem. V tem smislu niso koristne evforične akcije in tudi ne medijsko napihnjene ugotovitve. Po mojem mnenju je raziskava PISA relevantna, ker je precej stroga in primerna.

Na kakšen način bi se to lahko reševalo? Ker sedaj so na voljo aplikacije kot npr. ChatGPT, mladi s pomočjo tega že pišejo tudi seminarske naloge.

Ja, to je povezano in hkrati tudi nepovezano. Za primer: ali kdo od vaju zna jahati?

Ne. Kvečjemu poskusila sva, znava pa ne.

Jahanje konja je bilo pred sto leti povsem običajna spretnost. Ni bilo človeka vjine starosti, ki ne bi znal jahati, ker je bilo to treba znati. V tem smislu smo izgubili marsikakšno spretnost, ki je prej obstajala, pridobili smo pa tudi veliko novih možnosti.

Na primer to, da pridemo iz kraja A v kraj B, ki je oddaljen 50 kilometrov, v pol ure z avtomobilom. V tem smislu je ChatGPT samo novo orodje, ki dela nekaj, kar prej ni bilo na voljo. Tako kot vsaka nova tehnološka rešitev. Realno in bolj smiselno je vprašanje, ali to povzroča učinke, ki so splošno negativni? Eden od teh je, da ljudje ne razumejo več, kaj berejo, ali pa, da so zmožni brati samo štiri minute, potem pa jim koncentracija upade. Razni katastrofični scenariji meni niso preveč pri srcu. Gre bolj za to, da razumemo, kaj se dogaja, in na drugi strani popravimo učinke, ki so negativni. Ko prihajamo v nov svet velikih modelov in ChatGPT-ja, je treba skrbeti, da bomo razumeli, kaj je generiral stroj in kaj človek. Primer je akt Evropske unije o umetni inteligenci, ki skuša te stvari urejati. Naj otroci, dijaki in ostali uporabljajo ChatGPT, ampak naj bo jasno, kaj je napisal ChatGPT in kaj dijak sam. Ne da se to skriva. Če se vrnem na vprašanje o vplivu digitalizacije: enoznačnega odgovora v smislu negativno ali pozitivno ni. Je oboje. Ponuja veliko priložnosti, hkrati pa ima negativne učinke, kot vsaka stvar. Tudi z avtom se lahko zaletiš.

V kakšno smer naj gre slovenščina v prihodnosti? Kaj še potrebuje od priročnikov, jezikovnih orodij ipd.?

Predvsem potrebuje smiselno upravljanje. To je največji problem, ker je jezik, glede na to da še vedno precej komuniciramo v človeškem jeziku, pomembna stvar v družbi. Tukaj smo deloma uspešni in deloma neuspešni. Če uporabimo SWOT analizo, pri kateri z različnih vidikov ovrednotimo potencialne nevarnosti, priložnosti itd. in s tem bolje razumemo, kaj bi bilo treba narediti, kaj manjka, je za jezike, kot je naš, tipična nevarnost ta, da imamo tako malo govorcev. Če na drugi strani govorimo o nemščini ali španščini, gre za popolnoma drugačne razmere. V tem smislu je treba pogledati, kaj se dogaja z jeziki, ki so primerljivi s slovenščino, kot recimo danščina (5 milijonov govorcev) ali pa češčina (10 milijonov). Že za poljščino veljajo povsem drugačne razmere, saj jo govori približno 40 milijonov govorcev. V tem smislu je treba upravljati jezik tak, kot ga imamo, z realnim številom govorcev. Nekatere stvari je treba bolj podpreti, vanje več vložiti, ker ne pridejo same od sebe, druge vendarle pridejo tudi same od sebe. Malteščina ali pa makedonščina sta denimo v še slabšem položaju kot slovenščina. Kaj se zgodi v takem primeru? Velika podjetja podprejo npr. razpoznavo govora, strojno prevajanje, sintezo govora ipd. naprej za tiste, ki so komercialno zanimivi, ostale pa zanemarijo, med drugim tudi slovenščino. To je treba pri upravljanju jezika upoštevati – kar se nekako v zadnjih letih tudi dogaja – da se vlaga v odprte vire. Če dam konkreten primer: znotraj projekta Razvoj slovenščine v digitalnem okolju, ki je potekal med letoma 2020 in 2023, smo zbrali tisoč ur govora. Transkripcija in avdio posnetek sta odprto dostopna, kar pomeni, da ju lahko vzame kdorkoli, recimo Siemens, Mercedes, Tesla, in iz tega naredi razpoznavnik govora za slovenščino in ga vgradi v avto. To je mogoče, ker je nekdo zasnoval projekt, pri katerem je bilo treba na koncu objaviti popolnoma odprte vire, ki jih lahko uporabljajo tudi podjetja. Tega zavedanja 15 let nazaj še ni bilo. Takrat se je razmišljalo »tega ne sme nihče komercialno izkoriščati«, vmes pa je postalo jasno, da bo odprte vire vendarle treba omogočiti tudi za podjetja, saj so se ta sicer odločala v smislu: »Ok,

vir je nekomercialen, ne moremo ga uporabiti, torej ne bomo vključili slovenščine.« Preprosto. To pomeni upravljanje z jezikom. To lahko zagotovo rečemo sedaj, ne vemo pa, kaj bo čez pet let, ker se tehnologije hitro razvijajo. Ali bo takrat pomembno imeti tisoč ur transkribiranega govora ali ne? Kdo ve.

Kakšna je podpora države za tako delo?

Država ima problem s tem, da je slovenščina razpršena med štiri ministrstva. Služba za slovenski jezik deluje pod Ministrstvom za kulturo in vsaka stvar v zvezi s slovenščino gre avtomatično tja. Hkrati pa so infrastrukturne in raziskovalne zadeve, ki sem jih omenjal prej, pod Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in inovacije. Šolski del ostaja pod Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje, Ministrstvo za digitalno preobrazbo pa pokriva jezikovnotehnološki del, umetno inteligenco itd. Vse je odvisno od tega, ali se bodo inštitucije uspele med seboj zmeniti ali ne – lahko vsak razmišlja po svoje in tudi vlaga po svoje in ni konsistentnega razvoja. Se pa to do neke mere uspešno rešuje z Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko, ki vsebuje tudi tehnološki del. V tem smislu podpora je, ampak je odvisna od tega, ali se bodo omenjeni štirje akterji med seboj uskladili. Na drugi strani so tu še akademske inštitucije kot Univerza v Ljubljani in Inštitut za slovenski jezik, kjer se moramo tudi znati med seboj zmeniti v dobro vseh govorcev in govork.

Pri inštitucijah lahko pogledamo tudi Filozofsko fakulteto in študij slovenščine, slovenistiko. Kakšno je vaše mnenje o trenutnem nivoju študija? Kaj bi bilo potrebno spremeniti, dodati, odvzeti, mogoče spremeniti fokus glede na to, kar ste do sedaj povedali?

Študija slovenistike trenutno niti ne poznam dobro, ker nisem neposredno udeležen v njem, ampak moj odgovor je verjetno očiten. Pričakoval bi, da je bistveno več digitalnih vsebin znotraj študija, ker bi slovenisti na koncu morali biti popolnoma digitalno usposobljeni, glede na to da živimo v digitalnem svetu. Vprašanje je, koliko je taka usposobljenost res dosežena. Mislim, da ni.

Kaj pa vaši naslednji projekti? S čim se trenutno ukvarjate? Kaj, kar vam je še posebej ljubo?

Septembra letos smo začeli z novim raziskovalno-inovacijskim projektom, ki bo trajal tri leta. V projektu imamo pet podjetij in bomo delali slovenski ChatGPT oziroma velike jezikovne modele za slovenščino. Vzeli bomo odprto dostopni Facebookov oziroma Metin model Llama 2 in zbrali vse obstoječe podatke v slovenščini, do katerih bomo lahko prišli. Trenutno imamo v vseh korpusih, ki so na voljo, približno 10 milijard besed. Rabimo jih najmanj štirikrat, petkrat toliko in nismo popolnoma prepričani, če sploh obstajajo. Celoten NUK, digitalna knjižnica, transkribiranje celotnega arhiva RTV, vse, kar je na Arnesu in tako naprej. Bomo videli, do kod bomo prišli. Potem bo morda treba dodati še kaj od južnoslovanskih jezikov. Primer so Švedi, ki so se tega lotili takoj in naredili svoj model GPT-SW3. Sami niso mogli

nabrati dovolj švedskih tekstov in so morali vključiti še norveščino, danščino, islandščino in angleščino plus računalniško kodo, da so prišli do 300 milijard besed. Iz tega so potem učili model, ki pa sam na sebi ne pomeni dosti, ker je treba imeti še podatkovne množice, iz katerih se konkretna aplikacija uči za konkretno nalogo, recimo za konverzacijo. V OpenAI so za ChatGPT najprej naredili model, potem so zbrali ogromno, milijone in milijone dialogov, v katerih so ljudi spraševali, oni so odgovarjali. Potem se je aplikacija učila odgovarjati na podoben način in tako so prišli do ChatGPT-ja. Zato se tudi imenuje ChatGPT. Znotraj projekta PoVeJMo (prilagoditev velikih jezikovnih modelov za slovenščino) bo izdelana aplikacija za področje digitalne humanistike, s katero bo recimo mogoče generirati tekste za opis artefaktov v muzeju. Drugi primer je medicina in govorne tehnologije, razpoznavo govora. Denimo, dialog med pacientom in zdravnikom je mogoče sproti transkribirati in hkrati prepoznati določene elemente v tekstu, kot so recimo zdravila, bolezni itd. To se poveže z bazo znanja, zato da lahko umetna inteligenca malo bolj pametno razmišlja o tem, o čemer sta se zdravnik in pacient pogovarjala. Tretji primer je industrijski, upravljanje skladišč z govorom. Četrti pa je računalniška koda, kar niti ni toliko povezano s slovenščino. To bomo delali tri leta. Hkrati prijavljamo še druge projekte. Vse pa se sedaj vrti okrog jezikovnih modelov in podobnih aplikacij. Korpusi, kot smo jih poznali, so na nek način pasé.

Glede umetne inteligence pri medicini: ali je kakšen problem glede varovanja osebnih podatkov?

Velik. To se rešuje z anonimizacijo in psevdoanonimizacijo, kar pomeni, da imen ne skrivamo, ampak jih zamenjamo in konkretne osebe postanejo razni Janezi Novaki. Potem načeloma ni več mogoče prepoznati, za koga je dejansko šlo. V ta namen se tudi sprejemajo različni akti, med drugim Zakon o varovanju osebnih podatkov. Nekatera okolja morajo biti zaprta. Prav to je problem, zaradi katerega moramo imeti jezikovne tehnologije sami, da nam podatkov ne bo treba pošiljati na neke strežnike v Severno Ameriko.

Kar pa je konec koncev velik izziv. Koliko je možnosti, da pride neko podjetje in na podlagi dostopnih tehnologij in baz podatkov razvije rešitev, ki jo za take vrste situacijo tudi ponudi?

Upam, da ta možnost vedno obstaja. Ključno sporočilo je – čim več. Ni rešitev v tem, da se vse zapira. Če obstaja samo en ponudnik, je to monopolistična situacija, ki se jo da izkoristiti na sto različnih načinov. Nekaj časa že govorimo o jezikovni suverenosti. Če pri jeziku nimamo digitalne komponente, ki jo lahko sami obvladujemo, potem smo odvisni od drugih. Saj v marsičem smo odvisni od drugih, nafte na primer nimamo. Ampak jezik je specifično naš.

Jezik je bil v bistvu to, na podlagi česar smo se Slovenci sploh lahko združili na tak način, kot smo sedaj združeni. Bil je velik faktor pri tem.

Seveda, zato je še toliko bolj pomembno, da smo glede tega suvereni. To, o čemer govorimo zdaj, je predvsem tehnološka suverenost, da imamo na voljo vse, kar imajo drugi. Prvi del te infrastrukture je bila v bistvu Biblija, če gledamo nazaj. Nemška Biblija, slovenska Biblija, vse ostale Biblije. Tako se je začelo. Potem je bila precejšnja časovna luknja, ko so drugi jeziki dobivali slovarje, literaturo itd. Mi smo bili v tem smislu podhranjeni. V 19. stoletju se je tudi za Slovence začela graditi jezikovna infrastruktura in ko je postalo jasno, da se oblikujejo nacionalne države, da je jezik tipično treba opisati v slovnici, v slovarju, smo se pri slovenščini s slovarjem ubadali precej predolgo. Slovensko-nemški slovar na koncu 19. stoletja je bil tako rekoč ves obstoječi slovarski opis. Potem je trajalo do leta 1990, da smo dobili celoten enojezični slovar. Logično bi bilo, da bi ga dobili recimo 1920. Je pa seveda tudi res, da so Švedi ravno končali svoj slovar po 120 letih (smeh). Situacije so različne, ampak bistvo je to, da jezik rabi infrastrukturo, ki pa se zelo spreminja v času. Sedaj bo definitivno na udaru digitalna infrastruktura.

To je verjetno povezano tudi s tem, kako se moč prerazporeja v družbi. Če ste prej omenili Biblijo, se to lahko poveže s tem, katere so bile takrat institucije družbene moči. V 19. stoletju se je družba izrazito spremenila in na nek način omogočila drugačno upravljanje z jezikom. Tudi zdaj smo v obdobju, ko smo zaradi hitrih in intenzivnih tehnoloških sprememb priča preobratu družbene moči in intenzivnemu spraševanju, kaj je najbolj pomembno, kar se jezika tiče. Konec koncev tudi to, kaj ima največji vpliv.

Ja, drži. So vzporednice, seveda. Če pogledamo zgodovinsko: večnacionalna država Avstro-Ogrska, stara Avstrija, ni bila najbolj prijazna do vzpostavljanja nacionalnih jezikov. Boljša situacija je bila potem kljub vsemu v stari Jugoslaviji in socialistični Jugoslaviji, ni pa bila idealna. Od leta 1991 smo v tako rekoč idealni poziciji v primerjavi s prej, ker je Evropska unija eksplicitno večjezična. Močno podpira vse uradne jezike in daje slovenščini in malim jezikom, kot so latvijščina, litvanščina itd. veliko moč, ki je prej ni bilo. Kar se je zgodilo novega, pa je najbolj povezano z nastankom Googla in s tem, da imamo izrazito močne akterje v Severni Ameriki. Pred sto leti nas ni brigalo, kaj se tam dogaja v smislu jezika, sedaj pa nam marsikaj določajo algoritmi. Ta del se je spremenil in vsakič je treba ravnati v skladu s tem, kar bo ljudem prineslo čim manj težav. Predvsem pa ne živeti v preteklosti. Če se vrnem nazaj na dilemo knjižno in standardno. Ukvarjati se z dilemami, ki so stare 30, 40, 50 let, ni smiselno, ker je dovolj težav, ki izhajajo iz zdajšnje situacije. Glede vprašanja standardnega in knjižnega jezika je moje sporočilo predvsem to: standardna slovenščina se ukvarja s problemi, ki so zdaj relevantni za govorce in govorke. Ljudje, profesorji, kdorkoli že ... marsikdaj razmišljajo o jeziku kot o entiteti, ki je ločena od govorcev in govork. Kot da obstaja izven nas kot neoprijemljiv duh. Jezik je v resnici samo to, kar delamo mi sedaj, ko govorimo, razmišljamo, sanjamo in tako naprej. Je v nas. Spoznanja, da nimamo Apple vmesnika, da ni razpoznavalnika, da nimamo tega, onega, tretjega, tudi slovarja pred 100 leti ... da nimamo nekega dela jezika, ki bi ga morali imeti zato, da bi lahko opravljali vse, kar hočemo, so realne in prave težave govork in govorcev slovenščine.

Ivana Zajc: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze v Novi Gorici, 2023.

Na sodobnem vzgojno-izobraževalnem polju se vse bolj uporablja koncept zmožnosti, tudi v okviru didaktike književnosti, kar se odraža tako v načrtovanju sodobnega pouka literature kot tudi v oblikovanju programskih dokumentov s tega področja. Učenčeva zmožnost, ki je torej osrednji cilj pouka, ne obsega le znanja, pač pa tudi strategije, kako s tem znanjem ravnati, njegovo motiviranost in odnos do predmeta poučevanja ter njegova čustva in vrednote. V znanstveni monografiji *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem* dr. Ivana Zajc najprej odgovarja na prvo naslovno vprašanje, kaj je literarna zmožnost. Pomen ukvarjanja z literaturo med drugim utemeljuje s tem, da literarna zmožnost pomembno krepí splošno sporazumevalno zmožnost. Avtorica s pregledom literature ugotavlja, da celostne opredelitve koncepta literarne zmožnosti ni, obstoječe opredelitve namreč poudarjajo zgolj določene dimenzije literarne zmožnosti, druge pa zapostavijo. Zaradi tega razloga monografija najprej predstavi izvirno sintezo različnih sestavin literarne zmožnosti, ki obsega literarne konvencije, književno znanje in čustveno-vrednotne razsežnosti. Poleg tega monografija opozarja na to, da je literarna zmožnost konstrukt in je odvisna od okoliščin določene interpretativne skupnosti, ki se časovno

in geografsko spreminjajo, pa tudi od implicitnih dejavnikov, kot so učiteljeve preference, šolski sistem, družbeni in socialni vplivi. To avtorica pokaže tudi z analizo empiričnih raziskav, ki izpostavljajo razlike v razumevanju literarne zmožnosti med določenimi deli Evrope. S tega vidika je kritična do dokumenta *Evropski literarni okvir* (2012), ki podrobneje opisuje razvoj literarne zmožnosti v sekundarnem izobraževanju, poleg tega pa predlaga tudi književna besedila, ki naj bi jih učenci brali na določeni razvojni stopnji. Avtorica pokaže, da omenjeni okvir vključuje le določene sestavine literarne zmožnosti in na primer popolnoma zapostavi poezijo, saj med 140 naslovi del, ki jih predlaga za branje, ne navede niti enega besedila, ki bi ga lahko uvrstili v dramatiko ali liriko. Poleg tega med literarnoteoretskimi pojmi, ki naj bi jih učenci usvojili, okvir navaja le koncepte, ki se nanašajo na pripovedna besedila, izrazov »pesem« in »lirika« ali podobnih pojmov pa ne vsebuje. Avtorica monografije utemeljuje, da se s tem okvir, ki naj bi določal podobo literarne zmožnosti v celotni Evropi, oddaljuje od razumevanja te zmožnosti v slovenskem prostoru, kjer ima poezija v (literarni) zgodovini ključno mesto. Poleg tega pokaže, da se *Evropski literarni okvir* ne ujema s teoretskimi izhodišči, na katerih temelji slovenska didaktika književnosti in izpostavlja

sistemsko literarni znanje, ki vključuje različne literarne žanre, oblike, vrste in zvrsti, hkrati pa okvir zapostavi čustvene vsebine literarnih besedil in učenčeve emotivne odzive ob branju. Ob tem Ivana Zajc prepričljivo sklene, da je pomembno reflektirati, katere sestavine literarne zmožnosti bo določen šolski sistem izpostavljaj, saj to vpliva na formacijo prihodnjih bralcev. Predlaga, da se sestavine literarne zmožnosti v pouk književnosti vključijo čim bolj celostno.

Sledi predstavitev rezultatov obsežne anketne raziskave, ki je zajela celotno populacijo profesorjev slovenščine na gimnazijah v Sloveniji, v celoti pa jo je izpolnilo približno 40 % teh profesorjev, zato so njeni rezultati reprezentativni. Raziskava se nanaša na vprašanje, katere sestavine literarne zmožnosti izpostavljajo v šolski praksi, zasnovana pa je na podlagi ugotovljenih sestavin literarne zmožnosti v prvem delu knjige, pa tudi na podlagi podobne nizozemske raziskave. Rezultati kažejo, da profesorji slovenščine pri svojem delu izpostavljajo predvsem literarno znanje in čustvene vidike ukvarjanja z literaturo, ki so povezani tudi z vrednotami učencev, manj pa sta v ospredju sociološki pogled na literaturo, ki odraža družbene problematike, in slogovno-formalna analiza literarnih besedil. Avtorica je na podlagi 534 navedb literarnih besedil, ki so jih respondenti ocenili kot ključna za obravnavo pri gimnazijskem pouku književnosti, identificirala predvsem kanonska dela, denimo dela Franceta Prešerna in Fjodorja M. Dostojevskega. Pokazala je, da je slovenska poezija po oceni profesorjev slovenščine ključna pri literarnem pouku, s tem pa je dodatno

okrepila svojo tezo, da je poznavanje poezije tudi ključen del literarne zmožnosti v slovenskem okolju. Med tujimi literarnimi besedili se je po drugi strani med rezultati pojavil nizek delež lirike, med prevodnimi besedili izstopajo dramska, ki predstavljajo skoraj polovico rezultatov, ostala literarna besedila so prozno pripovedna. Izvedena empirična raziskava predstavlja informativen vpogled v to, kako profesorji slovenščine razumejo koncept literarne zmožnosti in kaj se jim zdi pri tem pomembno, pokaže pa tudi nekatere zaskrbljujoče rezultate, na primer dejstvo, da sta med vsemi 534 navedenimi literarnimi deli zgolj dve književni besedili, ki sta ju napisali ženski: Virginia Woolf in Maja Haderlap, vse druge navedbe besedil pa so napisali moški.

V drugem delu znanstvene monografije *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem* se avtorica posveti analizi enajstih različnih modelov maturitetnih esejev po Evropi in z vidika različnih kriterijev ugotavlja njihove močnejše in šibkeje strani. Primerjalna analiza vključuje sodobni slovenski model esaja na maturi, primeri slovenskega modela esaja na maturi iz obdobja njegove uvedbe, hrvaške esejske naloge, madžarsko esejsko nalogo, izbirni italijanski nalogi na literarno temo (nalogi tipa A in B), francoski nalogi, imenovani komentar in odziv na problematiko, angleške maturitetne esejske naloge znotraj modula književnost, rusko esejsko nalogo na literarno temo pri materinščini, izbirno nalogo na literarno temo v švicarskem modelu šolskega esaja in model esaja na mednarodni maturi iz slovenščine kot jezika A (materinščine). Ker se skozi leta pojavljajo različni predlogi za

spremembe slovenskega modela eseja na maturi, avtorica odgovarja na vprašanje, katere elemente drugih izpitov bi bilo smiselno integrirati v esejski del splošne mature iz slovenščine. Poleg tega izpostavlja, zaradi katerih lastnosti posamezni modeli esejskega dela mature iz materinščine literarno zmožnost preverjajo pomanjkljivo.

Pri presoji modelov eseja raziskovalka neposredno izhaja iz prvega dela knjige, kjer razgrne ključne sestavine literarne zmožnosti, in ugotavlja, ali je posamezna sestavina v določenem modelu maturitetnega eseja predvidena in na kakšen način. Med drugih izpostavi primere, ko so v ospredju modelov eseja zgolj funkcionalni cilji pouka književnosti, tj. zmožnost branja in pisanja, zapostavljeni pa so literarno znanje, čustveno-vrednotne dimenzije branja književnosti in drugi vidiki. Kakovosten maturitetni esej po mnenju avtorice zajema tako zmožnost branja in pisanja, kakor tudi literarnozgodovinsko in literarnoteoretsko ter splošno znanje in čustveno-vrednotne dimenzije. Analiza pokaže, da se modeli eseja medsebojno zelo razlikujejo: določeni modeli eseja na primer izrazito zapostavljajo znanje, učenci pa izkazujejo le zmožnost pisanja o dokaj poljubnih temah.

Avtorica v monografiji evalvira vse vključene modele eseja na maturi, ne le slovenskega, zato so njene ugotovitve informativne pri oblikovanju tega tipa esejev, pa tudi širše pri snovanju esejskih in katerih koli drugih tipov nalog na področju književne didaktike. Opozarja na problematično zgradbo določenih modelov eseja, ki izpostavljajo funkcionalne cilje pouka književnosti in sporazumevalno zmožnost, ne pa

literarne zmožnosti, saj dijaki o literaturi sploh ne pišejo ali je predvideno zgolj zelo osnovno literarno znanje na nižjih taksonomskih ravneh. Kritična je do izbirnosti v italijanskem in avstrijskem modelu eseja, ki dijakom omogoča, da izberejo esejsko nalogo, ki ne vsebuje literarne teme, s tem pa se izognejo preverjanju literarne zmožnosti, v ospredju je le sporazumevalna zmožnost, tj. zmožnost pisanja in branja o poljubni temi. Na ta način je zapostavljeno preverjanje literarne zmožnosti, ki je temeljni cilj pouka književnosti na gimnaziji, maturitetni esej pa ne preverja izobraževalnih in čustveno-vrednotnih ciljev. Z vidika izobraževalnih ciljev analiza izpostavi, da se slovenski model osredotoča na dijakovo poznavanje besedil iz tematskega sklopa s poudarkom na dogajanju v zgodbi, motivih in temah, ne vključuje pa kompleksnega literarnega znanja na višjih taksonomskih ravneh. Sledi predlog za večjo vključitev systemskega književnega znanja v ta model eseja, in sicer posebej literarnozgodovinskega znanja.

Kot primere dobre prakse po drugi strani Ivana Zajc navaja maturitetne eseje v Združenem kraljestvu in v Franciji, ki zajemajo širok diapazon književnega znanja. Ker avtorica izhaja iz koncepta zmožnosti, znanja ne razume le kot zbirko podatkov, ki jo učenec zna, ampak del primerjalne analize maturitetnih esejev posveti tudi miselnim procesom višjih taksonomskih ravni, tj. procesom ravnanja z znanjem in reševanja kognitivnih problemov. Ugotavlja, da so določeni modeli maturitetnih esejskih nalog od dijaka zahtevajo le spominsko navajanje osnovnih informacij, drugi pa mu zastavljajo kompleksna problemska

vprašanja, ki ga usmerjajo k izvirnemu razmišljanju in argumentaciji. Primer je model mednarodne mature, ki vsebuje kratka kompleksna vprašanja, na katera se dijak odzove z aktivacijo znanja, kritičnega mišljenja in miselnih procesov višjih taksonomskih ravni. Omenjene vidike avtorica preveri tudi na področju ocenjevalnih sistemov različnih modelov esej z natančno analizo mehanizmov ocenjevanja in opozarja, da se morajo področja, ki jih želijo v maturitetnem eseu izpostaviti, na primer zmožnost kritičnega argumentiranja, jasno odražati tudi pri ocenjevanju.

Darko Ilin

Univerza v Novi Gorici

Raziskovalni center za humanistiko

Tomaž Toporišič: *Nevarna razmerja dramatike in gledališča XX. in XXI. stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani, 2021.

Tomaž Toporišič v monografiji *Nevarna razmerja dramatike in gledališča XX. in XXI. stoletja* ostaja zvest liniji svojih predhodnih raziskav, ki se osredotočajo na preiskovanje (dinamičnih) razmerij med dramatikom in gledališčem, tekstocentrizmom in scenocentrizmom (Pavis) (gl. monografije *Med zapeljevanjem in sumničavostjo* (2004), *Rablivo telo teksta in odra* (2007), *Levitve drame in gledališča* (2008), *Medmedijsko in medkulturno nomadstvo* (2018)). Od začetkov mu gradivsko osnovo za teatrološko preučevanje predstavljajo uprizoritvene umetnosti druge polovice XX. stoletja, ki so prinesle notranji prelom v strukturi, bile zaznamovane z de(kon)strukcijo tradicionalnih razmerij med označevalcem, označencem in referentom (besedo, pomenom in stvarjo) in se odmaknile od tradicionalnega gledališča. Zanimajo ga uprizoritve, ki so bile zaznamovane z razpadom besede in artaudovskim obratom od logosa k *fizisu* – s *performativnim obratom*, ki ga je na prehodu iz šestdesetih v sedemdeseta leta pri nas radikalno udejnjalo Gledališče Pupilije Ferkeverk s performansom *Pupilija, papa Pupilo pa Pupilčki* (1969). Zgodil se je obrat od semantike teksta/besede k semantiki forme, ki je prinesel redefinicijo vlog besedila ter občinstva in izvajalcev v smer merleau-pontyjevske teorije zaznave oziroma zaznavnega obrata, po katerem ni več stroge razločevalne meje med prostorom kot obliko in stvarmi, ki so v prostoru. Stvari dajejo

izkustveno perspektivo in so integrirane v prostorskost lastnega telesa, tudi ni meje med zaznavajočim in zaznavnim – vselej gre za prepletenost enega z drugim, interakcijo in harmonijo, ki se formira v intersubjektivnem svetu, vpisuje v zavest in odstira tisto neizrekljivo – *glas tišine*.

Toporišiča v monografiji zanimajo kreativni momenti, ki jih (lahko) proizvedeta dramatika in gledališče, sprehodi se skozi najbolj impresivna obdobja gledališča, pri čemer fokus preučevanja destabilizacije dramske forme poglobi in razširi: uprizoritvene umetnosti druge polovice XX. stoletja na eni strani sooči z obdobjem zgodovinskih avantgard prvih desetletij XX. stoletja, na drugi z uprizoritvenimi primeri z začetka XXI. stoletja. Pri analizi transformacij tekstovnega in uprizoritvenega izhaja iz eklektičnega metodološkega aparata: postsemiotičnih (Ubersfeld, Eco, Pavis, Fischer-Lichte, Lotman) ali poststrukturalističnih branj (Barthes, Rancière, Bourriaud), filozofske marksistične in materialistične misli (Marx, Althusser, Jameson) ter teorij postdramskega (Lehmann) in inestetike (Badiou).

Monografija je izčrpna, prinaša kar 16 miselno zaokroženih razprav, vsebinsko razdeljenih v dva sklopa: prvi sklop se izraziteje osredinja na preiskovanje dinamike razmerij med tekstom in uprizoritvijo v slovenskih uprizoritvenih

umetnostih druge polovice XX. stoletja, drugi pa pod drobnogled jemlje korpus (slovenskih in tujih) uprizoritvenih primerov oziroma dramskih pisav po dramskem in po postdramskem in se ukvarja s postdramskimi dramaturgijami prehajanja meja na prehodu iz XX. v XXI. stoletje in začetku XXI. stoletja.

V polje raziskav prvega dela monografije Toporišič vstopa s preučevanjem bližnjih srečanj slovenske zgodovinske avantgarde s futurizmom ter intenzivnega odnosa med slovensko in srbsko avantgardo. Ugotavlja, da so se slovenska, hrvaška in tudi srbska avantgardna gibanja v prvih treh desetletjih XX. stoletja razvijala v tesni navezanosti na izhodišča, smernice in ideološke inovacije ali invencije italijanskega futurizma. Ta je, tako Toporišič, nesporno imel vpliv na slovensko avantgardo na različnih področjih, od literature do gledališča ter vizualnih umetnosti, na prakso in teorijo (str. 40). Posebej izpostavi poskus sodobnega (avantgardnega) gledališča, ki se je manifestiral skozi novi oder, ki sta ga ustanovila predstavnika tretje generacije Ferdo Delak in Avgust Černigoj, ta se je od futurizma oddaljil in približal konstruktivizmu, kasneje pa prepustil prostor nadrealizmu.

Drugi element preučevanja predstavlja metadrama in metagledališče – tokrat Toporišič ponudi razmislek o metagledališkosti oziroma metaigri znotraj širšega konteksta slovenske dramatike XX. stoletja in na konkretnih uprizoritvenih primerih – od Ivana Cankarja (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*), Slavka Gruma (*Dogodek v mestu Gogi*), Dušana Jovanovića (*Igrajte tumor v glavi ali onesnaženje zraka*) do Matjaža Zupančiča (*Hodnik*).

Analiza različnih oblik pisave in strategij gledališča v gledališču in igre v igri pokaže, da so vsi avtorji izhajali iz istih premis – metagledališkost kot izpostavljanje gledališke situacije opozarja na fiktivnost družbene realnosti same –, da njihovi primeri kažejo na preseganje aristotelovskega gledališča, pri Jovanoviću in Zupančiču kot primerih posebne dekonstrukcijske igre v igri pa hkrati tudi že na preseganje neoavantgardističnih gledaliških iskanj, krize dramskega avtorja (avtor se pokaže kot subjekt besedila) in scenocentrizma (Pavis) (str. 69–70).

Toporišič v nadaljevanju ponudi panoramski pregled odrskih realizacij, tudi diametralno nasprotnih (re)interpretacij Cankarjevih Hlapcev in posebnih tipov recepcije Cankarjeve dramatike. S pomočjo različnih interpretov Cankarja, tako v zapisih/razpravah kot na odrih (od Skrbinška, Šesta, Jana, Koruna, Jovanovića do Horvata, Bergerja in Pipana), raziše nekaj novih dimenzij tega klasičnega teksta, posebej pa izpostavi dve daljnosežni uprizoritvi in kreativni reinterpretaciji Sebastjana Horvata in Mileta Koruna in opozori na to, da so tako »hlapci« kot Hlapci tudi v XXI. stoletju še vedno aktualna tema, ki zahteva posebno obravnavo.

Naslednje poglavje izpostavlja dialog avtorja z Zajčevom in Šeligovo poetiko, ki sta jo razvijala v tesni navezanosti na **artaudovski jezik gledališča in skozi reinterpretacijo aristotelovske reprezentacijskosti**. V svojih raziskavah sodobnega gledališča sta se oba avtorja intenzivno posvečala obravnavi jezika in definiranju pozicije (dramske) besede, lahko rečemo, da sta **fokus svojih premišljevanj usmerjala v**

artaudovsko-heideggerjansko odkrivanje, razkrivanje metafizične strani izgovorjenega – v neizrekljivo, v vse tisto, kar jezik običajno ne izraža in v vsakdanji komunikaciji umanjka ali ostaja zakrito. Oba zanima gledališče, ki ne temelji na razumski analitičnosti in fabuliranju, ampak ritualu, magiji, akciji, na prikazu druge perspektive besed: glasovnega/zvočnega ali paralingvističnega in vizualnega kot čistega vira užitka in poti k praizvoru. Fenomenalna raven Zajčevega teksta se v raznolikih aspektih spogleduje s Heideggerjevo mislijo, da je poezija (*poiesis*) kot pretakanje in valovanje, ki nas dosega od znotraj in navznoter, bistvo jezika in govora (kot spoja zvoka ritma in pomena). Zajčeva in Šeligova avtopoetika je vsaka na svoj način naklonjena sugestivnemu, domišljjskemu ali jeziku metaforičnih in multivalentnih struktur. V tekstovnem je vseskozi izpričana dihotomija med racionalnim in iracionalnim, med materialnim in magičnim ali svetom transcendence. Za to novo dramatiko oziroma gramatiko gledališča je, kot ugotavlja Toporišič, značilno, da skozi vrnitev nazaj k besedam in jeziku – skozi jezik besede, zvoka in ritmičnosti oživlja obnebe iracionalnega, svet mitske enotnosti človeka, narave in kozmosa (str. 141–142).

Posebno pozornost Toporišič posveča obsežnejšemu elementu preučevanja, ki obenem tudi (miselno in idejno) zakroža prvi sklop monografije, zajema obravnavo avtorjev, ki so bili najtesneje povezani s performativnim in postmodernim obratom v Sloveniji: izpostavlja performativno perspektivo besede (besedo kot preformativ), jezik kot osredje kompozicijsko in dramaturško sredstvo v delih Petra Božiča in Milana Jesiha

(*Limite, Grenki sadeži pravice*), (de) konstrukcijo performativnega obrata Dušana Jovanovića (*Pupilija Ferkeverk, Spomenik G; Norci, Igrajte tumor v glavi ali onesnaženje zraka*), magijsko performativno gledališče krutosti Rudija Šeliga (*Čarovnica iz Zgornje Davče*). Za uprizoritve sedemdesetih je značilno, da intenzivno preusmerjajo pozornost z leksike (razmerja med besedo in pomenom) na avditivno semantiko (besedo kot zvočni učinek, zven), vendar, kot ugotavlja Toporišič, so vsi poskusi ukinjanja besede pripeljali le do relativizacije modela literarnega gledališča in logocentrizma dramskega gledališča, nikoli pa do njegove ukinitve (str. 160).

V drugem sklopu raziskav se Toporišič loteva branj avtorjev in uprizoritev, ki se poslužujejo različnih dekonstrukcijskih prijemov, ustvarjajo večmodalnost tekstovnega in uprizoritvenega, povezujejo nepovezljivo – delujejo po principu logike nesmisla, prepletajo heterogene verbalne in neverbalne elemente v raznolikih kombinacijah (spominskih) fragmentov, gledalca ves čas mečejo iz predvidljivega horizonta v horizont nedoločenosti ter ustvarjajo mrežo decentriranih branj tesktovnega in uprizoritvenega. Uprizoritve se pojavljajo kot eklektične in multivalentne konstrukcije, znotraj katerih soobstajajo različne tehnike, tako klasična konstrukcija kot postmoderna dekonstrukcija. Značilno je spodjedanje in destabilizacija dramske forme na vseh nivojih (dramske osebe, dialoga, odnosa oder – občinstvo in fabule), sopostavljanje raznolikih dialoških in pripovednih struktur, prepletanje žive izmenjave s preteklim in prihodnjim, spomin kot bistveni gradnik dramaturgije (Beckett,

Jovanović, Semenič), pojav heterogenih in shizofrenih tekstovnih strategij (od navodil za oder do opisov, ki so bliže romanu in prozi, do pripovednih, esejističnih, teoretičnih in hibridnih tehnik), polifone strukture uprizoritve ipd.

Težišče drugega dela monografije je tako na preučevanju gledališča kot dinamike preseganja meja semiotičnih sistemov. Pri analizi sodobnih uprizoritvenih korpusov izbranih gledaliških in hibridnih uprizoritvenih primerov kot semiotičnih prostorov prehodnih oblik (Wilson, Tomažin, Shechter, Taufer, Demarcy-Mota, Punzo, Hočevar, Jovanović, Semenič ...) Toporišič raziskuje, na kakšen način uprizarjanje ustvarja semiotične jezike. Pri tem izhaja iz teze, da sodobne uprizoritvene prakse temeljijo na uprizarjanju množice semiotičnih jezikov v *postdramskem prostoru* (Lehmann), ki vključuje značilne poteze lotmanovske teorije: odtegnitev od linearizma – iztrganost teles, gest, glasov in gibanja iz prostorsko-časovnega kontinuuma – in usmeritev k plastični uprizoritvi, ki (naj) zajame vse udeležence dogodka. Za gledališče kot dogodek je tako značilna specifična recepcija, ki temelji na emancipiranem gledalcu in izhaja iz dramaturgije, ki združuje govorno in prostorsko dimenzijo ter temelji na konceptu nomadstva, ki je nelinearen, večsmeren, nehierarhičen in se sooča z novo realnostjo. Gledališče in tekst sta predstavljena kot *nedokončana arhitektura* (Hočevar), ki se dokonča v glavah emancipiranih gledalcev kot soustvarjalcev. Uprizoritve delujejo kot semiotični prostori prehodnih oblik, ki nastajajo med različnimi mediji in prestopanjem meja med odrom, igralci ter gledalci, ustvarjajoč dinamične *avtopoetične feedback zanke*

(Fischer-Lichte). Toporišičeva ključna ugotovitev je, da se vsakokratna uprizoritev formira na podlagi sinestezije občutkov, prepleta vseh uprizoritvenih elementov, da sodobne uprizoritvene umetnosti povezujejo različne medije, žanre, kulture ter prostore igre in gledanja. Gledališka umetnost postane prepletanje besede in podobe, časa in prostora v Bourriaudovem smislu in ustvarja vsakokrat nove poti med množico izraznih in komunikacijskih oblik (str. 10, 200).

Knjiga prikaže razvoj dramske pisave od radikalne de(kon)strukcije do novega realizma in izpostavitve nujnosti iznajdbe novega jezika za umetnost v družbi spektakla ter akutne krize etike. Zanima jo strast XX. stoletja po uničenju starega in stvarjenju novega (Cankar, Marinetti, Micić, Černigoj, Delak, Grum, Zupan, Jovanović, Božič, Ristić, Taufer, Wilson, Živadinov, Šeligo, Pipan, Lapage, Jesih, Horvat, Lorenci ...), ki se je utelesila tudi v XXI. stoletju, v pisavah Simone Semenič, Anje Hilling, Tima Croucha, Oliverja Frlića, Roberta Lepagea, Janeza Janše, Martina Crimpa, Žige Divjaka ... XXI. stoletje je bilo zaznamovano z vrnitvijo verbalnega gledališča, povratkom besednega in diskurzivnega, hkrati gre za regeneracijo (političnega) gledališča, tako Toporišič, ki v ospredje spet postavlja odnos med odrom in resnico (Dennisa Kelly, Simona Semenič, Mike Bartlett, Milena Marković, Anja Hilling, Oliver Frlić, Milo Rau, Martin Crimp, Rodrigo García, Sebastijan Horvat, Žiga Divjak ...).

Primeri, ki so predmet avtorjevih analiz, so potrdili osnovno tezo, da tekst ni več alfa in omega ustvarjanja, generira se v

samem procesu predstave in po barthesovsko nastaja, se kreira v bralcu in gledalcu kot sokreatorju predstave. Podarek je na plastičnosti, merleau-pon-tyjevski živi perspektivi, otipljivosti in prezentnosti, vrnitvi h gestičnemu in govorečemu subjektu, k telesu-subjektu. V uprizoritvenih umetnostih druge polovice XX. in prvih desetletij XXI. stoletja torej gre za poskus redefiniranja odnosa med igralcem in gledalcem, med igralcem in vlogo ali med igralcem in svetom, z ideološkega vidika pa tudi za poskus definiranja nove senzibilnosti. Svoj fokus umerjajo v razbitje klasičnega reda odrskih elementov, ga obrnejo na glavo, premešajo pozicije, v ospredje pa postavijo prezenco tišine, giba, zvoka, svetlobe ter dajejo obliko vsemu nezavednemu, ki je bilo potisnjeno v ozadje ali zakrito. Na različne načine odkrivajo nove razsežnosti pomenjanja – jasnenjenja, ki se odvija na zelo nejasni podlagi, v (dinamičnih) prostorih izmenjav in prehodov med realnim in abstraktnim – *metonimično delujočih prostorih* (Lehmann). Komunikacija v tako zasnovanem gledališču se ne vrši na način izražanja, posredovanja informacij ali površinskega verbalizma, ampak na način globoke kontemplacije in introspekcije kot novinarajevskega nagovarjanja govorice.

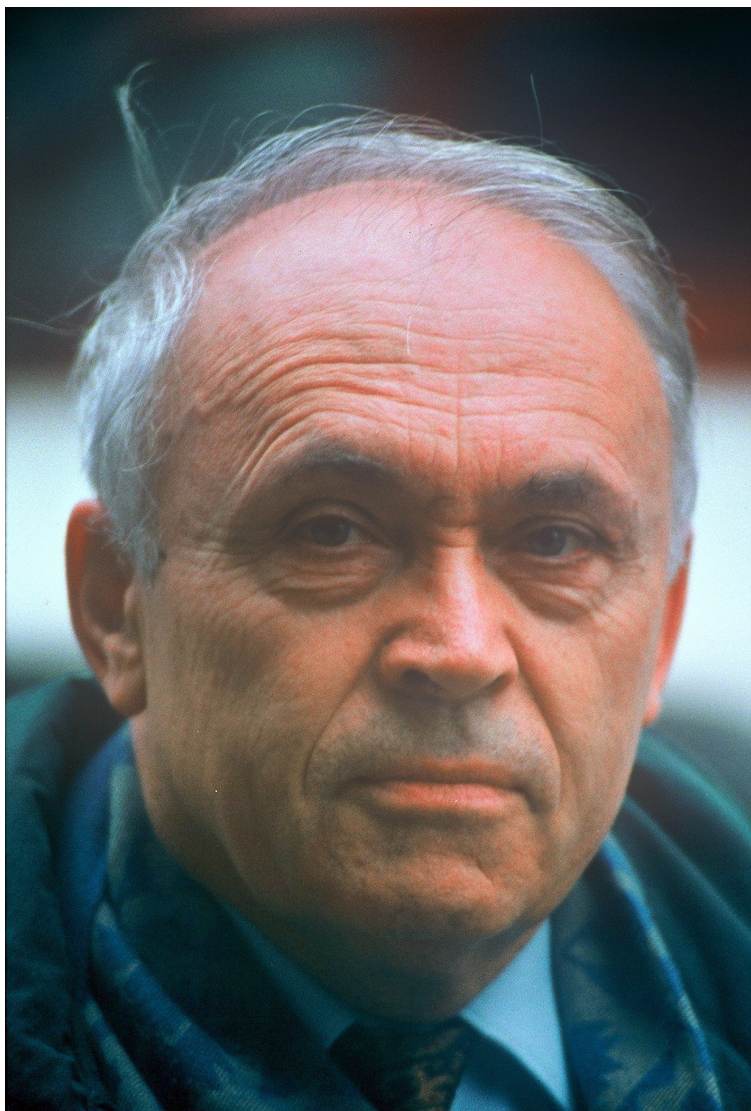
Monografija Tomaža Toporišiča kot celovito teatrološko delo (po)nudi poglobljen vpogled v kompleksno dinamiko razmerij med dramatiko in gledališčem, s pomočjo izdelanega teoretskega modela sistematično razgrajuje njune odnose ter osvetljuje ključne izzive in spremenljivke, ki vplivajo na njuno medsebojno interakcijo. Toporišič na podlagi večletnih dragocenih izkušenj iz gledališke prakse in z izjemno

analitičnostjo raziskuje, kako dramatika oblikuje in je obenem oblikovana s strani gledališča. S preiščljenimi razpravami in študijami konkretnih uprizoritvenih primerov postdramskega in post-postdramskega presega ustaljene meje, razgrinja zgodovinske vidike uprizarjanja ter se hkrati ozira v sodobnost, kjer se gledališče sooča z novimi izzivi in priložnostmi (medmedijskim, medkulturnim, medbesedilnim in rapsodičnim). Knjiga tako ne le analizira, temveč tudi postavlja vprašanja o pozicijah dramatike in gledališča v prihodnosti.

Delo je nedvomno izraz avtorjeve strasti do dramatike in gledališča, teksta in odra, izogiba se enostavnim rešitvam, namesto tega bralca izziva k razmišljanju o globljih plasteh medsebojnega odnosa med dramatiko in gledališčem, kompleksnosti gledališkega ustvarjanja in interpretaciji dramskih oziroma uprizoritvenih del. S poglobljenimi študijami primerov, ki jih prinaša, brez dvoma prispeva k obogatitvi korpusa razprav s področja zgodovine in teorije gledališča ter predstavlja nepogrešljivo branje za vse, ki jih zanima kompleksna vez med dramo in odrom. Izjemno berljiva in obenem temeljita študija, ki bo nedvomno privlačna za široko bralsko občinstvo; navdušila bo tako strokovnjake s področja uprizoritvenih umetnosti kot tudi študente ali ljubitelje literature in gledališča, ki se želijo poglobljati v kompleksnost in dinamiko gledališkega jezika in sveta.

Eva Pori
Univerze v Ljubljani
Filozofska fakulteta

GRATULACIONES



Aleksander Skaza (Foto: Miran Hladnik)

ALEKSANDER SKAZA, NJEGOVIH ZASLUŽNIH 90 LET, VOŠČILNI ZAPIS

14. junija 2024 je dosegel devetdeset izjemno ustvarjalnih let zaslužni profesor ljubljanske univerze Aleksander Skaza - Saša, že dolga leta vodilni slovenski rusist današnjih dni. Ko se je odločil posvetiti svoje življenje in delo ruski literaturi, čas – petdeseta leta prejšnjega stoletja – za to ni bil niti malo udoben: po desetletjih rusomanije smo ob znani resoluciji Informbiroja skupaj s političnim uporom Stalinu odrinili v stran – hote ali nehote – vse, kar je dišalo po Rusiji, tudi njeno veliko kulturo in ukvarjanje z njo. Zazdelo se je, da je čas naših pomembnih rusistov, kot so bili Ivan Prijatelj, Bratko Kreft, ali – če hočete še prej – Fran Miklošič, Fran Celestin in drugi, minil. Na ljubljanski rusistiki je nekaj kasneje umrla še Vera Brnčič Šermazanova, lingvist Franc Jakopin se je preselil na drugo strokovno področje, Nikolaj Preobraženski je odšel v Zadar; ostal je le še lektor Janez Zor. Na področje literarne rusistike pa je takrat vskočil Aleksander Skaza, kar je seveda zahtevalo veliko poguma in rusističnega znanja; oboje je asistent Aleksander Skaza premogel, tako da so ga zelo hitro ustoličili v docenta in potem profesorja.

Delo je kot predstojnik katedre in takrat že/še edini predavatelj ruske literature vzel v roke z naravnost zgledno vnemo, informiranostjo in trdoživostjo. Postajal je iz dneva v dan najodličnejši in najbolj zanesljivi informator o vsem ruskem, ne da bi naša javnost to zmeraj enako dobro izkoristila (če je sploh). Seveda je njegove pogloblitve pozornosti bila deležna ruska literarna in kulturna klasika – vključno z dogajanjem v več kot zanimivem in usodnem 20. stoletju – o čemer je sčasoma nanizal impozanten niz razprav in člankov – o Dostojevskem, Čehovu, L.

N. Tolstoju, Puškinu, in tudi o Bloku, Jeseninu, Bulgakovu, filozofih Berdjajevu, Solovjovu in številnih drugih. Njegova bibliografija te vrste je velikanska – vse do dogajanj v današnji ukrajinski kataklizmi. O vsem tem je predaval študentom; neizprosno na strani ruskega kritičnega in pogosto kar surovo zatiranega izobraženstva.

Pred kratkim je ponovno izšlo njegovo obsežno prevajalsko delo *Spomini* Nadežde Mandelštamove z več kot sto strani dodanega avtorskega komentarja in s svojevrstnim leksikonom najbolj znanih, pri Mandelštamovi omenjanih ruskih sodobnikov – današnjemu bralcu več kot odlično orientacijsko pomagalo. – Seveda bi bilo do jubilaranta krivično, če bi se ustavili le pri Mandelštamovi in ob tem spregledali njegovo skrb za vse drugo, za številne razprave in spremne zapise/eseje. Med njimi jih je vsega upoštevanja vrednih tudi mnogo takih, ki slovenskega bralca seznanjajo z **aktualno** rusko kulturo in literarno teoretsko problematiko. Njihov avtor Aleksander Skaza je ob vsem naštetem namreč izjemen informator o ruskem *formalizmu* in *strukturalizmu* – dvoje načinov razumevanja literature, ki sta literarno vedo temeljito oddaljili od diahronistike v sinhronistiko, pri nas so jo po francoski rabi poimenovali komparativistika. Značilno je to njegovo dejavnost povzel Marko Juvan: »Kot študent slovenistike in primerjalne književnosti sem od kolegov in prijateljev izvedel, da ima prof. Aleksander Skaza poznavalska predavanja iz moderne ruske literarne teorije od formalistov do strukturalistov in semiotikov moskovske-tartujske šole. Spodbujen s slušateljskimi gostovanji pri Skazovih predavanjih ter s številnimi pogovori z njim sem se lotil študija spisov Šklovskega, Ejhenbauma, Tinjanova, Proppa, Jakobsona, Lotmana (Bahtina) in drugih ...« Ali podobno o njegovi dostojevskologiji Tomo Virk (leta 2021): »Nekje na prelomu tisočletja sem se spoprijateljil z izjemnim poznavalcem ruske literature in kulture, po mojem mnenju tudi največjim strokovnjakom za Dostojevskega pri nas, Aleksandrom Skazo-Sašo. To prijateljstvo je moj odnos do Dostojevskega dvignilo na precej višjo raven. /.../ Kot je prvi vplivno pokazal Bahtin, ob dnevnških zapisih Dostojevskega pa poudarjal moj prijatelj Saša, je v delih Dostojevskega enakovredno navzočih več idejnih (ali ideoloških, če je komu ljubše) glasov, od katerih nobe(de)n ni dominanten recimo v tem duhu, da bi težno podajal poglede samega Dostojevskega ...« Ali tržaški profesor Ivan Verč, eden vodilnih rusistov v Italiji; ta piše o svojem presenečenju nad dialoškostjo, kakršna je vladala na predavanjih in seminarjih profesorja Skaze; podobne da na italijanskih univerzah ni srečal nikjer, tudi na drugih 'zahodnih' univerzah ne. – Moj komentar: Razumljivo: za takšno 'dialoškost' je potreben človek največjih in ne instantnih znanj, a tudi aktualnih, in odprtih, demokratičnih razpravljaljskih pogledov. Zelo na kratko bi bilo mogoče reči: potreben je bil Aleksander Skaza. (Ob tem se žal še enkrat potrjuje starolatinska modrost, da pač ni nihče prerok tam, kjer je doma; kljub omenjenemu znanju in odnosu do predmeta, ki mu je posvetil svoje življenjsko delo, ga ob siceršnjih večkratnih predlogih Slovenska akademija znanosti in umetnosti ni zmogla in znala sprejeti v svoje vrste; so ga pa na primer – edinega Slovenca po Miklošiču – na srednji moskovski univerzi Lomonosova že pred četrto stoletja razglasili za svojega častnega doktorja.)

Dogodek, ob katerem pišem te besede – visoka obletnica – seveda sam od sebe vabi med patetične besede in trditve, vendar želim, da ne bi bile takšne in tudi ne samo voščilna obližacija. Ob vsem zapisanem bi moral namreč dodati še jubilentovo organizacijsko delo. Najprej zasluge, da je rusistika kot samostojen študijski predmet na ljubljanski univerzi sploh obstala. Ne samo, da je bila 'načeta' od političnih razmer, 'nevarna' so ji občasno bila celo merila financiranja (npr. po številu študentov; kakšno leto je bilo namreč komajda kaj vpisanih študentov, pač zaradi nekonjunktornosti in nemodnosti predmeta). Profesor Skaza je nekaj časa bil celo edini predavatelj ruske literature in se ob tem vseeno z velikanskimi naporji trudil, da je s predavanji 'pokril' vso zgodovino ruske literature. Dodajal ji je, kot je bilo že omenjeno, aktualne kulturnozgodovinske informacije in temeljito literarno teoretsko orkestracijo. Za enega samega človeka skoraj nepojmljivo dovolj – in vzor globoko etičnega odnosa do področja lastnega dela. Sam je večkrat poudaril, da ga je pri tem vedno vodila maksima *trojstvo lepo-dobro-resnično*.

Uveljavljanje nove slovenske rusistike je od njega zahtevalo številne osebne stike in sodelovanja. Tako je domala samoumevno bil med organizatorji (ali pa kar sam organizator) znanstvenih srečanj-simpozijev o Bahtinu (v Ljubljani), o slovanskih kulturah v sodobnem času (Moskva), dvostranskega rusko-slovenskega simpozija ob dvestoletnici rojstva Puškina in Prešerna (Moskva, s številno slovensko udeležbo, vendar žal brez ustrezne pozornosti v Sloveniji), simpozija, posvečenega tisočletnici sprejetja krščanstva v Kijevski Rusiji ter ob tisočletnici slovanskega apostola Metoda (oboje v Ljubljani); več let je bil v uredništvu revije/almanaha *Dostoevsky Studies*. In ne nazadnje: kar nekaj let je predsedoval našemu, to je slovenskemu Slavističnemu društvu – z mnogimi opaznimi dejanji, kot je bilo odkritje spominskih plošč na rojstnih domovih Jerneja Kopitarja in Antona Slodnjaka; ob znanih šolskih jedrih v času slovenske osamosvojitvene uverture pa je bil med vidnimi uporniki. In tako naprej v dolgi vrsti – vodil je na primer tudi raziskovalni program na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Vse to je zahtevalo številne osebne stike in obveznosti. Začelo se je že kar ob njegovi (predbolonjski) disertaciji o Andreju Belem in njegovem romanu *Peterburg* – takrat sta nanj postala pozorna profesorja Lotman in Holthuzen, mednarodno znani avtoriteti. Nadaljevalo pa se je pri profesorjih z bergamske, tržaške, celovške, beograjske, zagrebške, sarajevske, budimpeške in osrednje ruske univerze v Moskvi (profesor Rančin). Za P. Toropa na tartujski univerzi je napisal strokovnopriporočilno oceno, ki jo je profesor rabil za pridobitev visokošolskega naziva. In ko je znani češki disident Miroslav Ráboda prebegnil v Jugoslavijo, ga je v nekem trenutku prav tako sprejel v svojo skrb, čeprav ni bilo prav udobno. – Skratka, tega se mu je nabralo toliko, da je domala nemogoče vse zajeti v takšen priložnostni zapis – vse pa živo priča o tem, kolikšne osebne napore je predstavljala prof. Skazi regeneracija ljubljanske univerzitetne rusistike – bila so leta in trenutki, ko se je za nekaj časa spremenil v nekakšnega obvoznega kulturno-znanstvenega atašeja, ki je po potrebi spremljal naše rektorje, dekane

in seveda profesorje na delovna potovanja v Rusijo. Tam si je sčasoma namreč odprl številna vrata, ki so sicer ostajala za 'navadne' goste zaprta; pomagal jih je odpirati mnogim.

In še (skoraj) *pripis* k vsemu temu: Osebnost se spoznala že kar prvi dan vpisa na študij ljubljanske slavistike na stari univerzi, v nekdanjem deželnem dvorcu. Potem sva skupaj obiskovala vrsto predavanj, marsikatera celo bolj ali manj edina. V trdnem spominu so mi med velikanskim kupom dogodkov ostali zlasti tisti pri profesorju Preobraženskem. Nikolaj, kot smo ga vsi klicali, je bil iz stare ruske aristokracije, ki je po oktobrski revoluciji pribežal k nam; zelo izobražen, mogočen, nerodno nežen mož, samec, znan ljubitelj cvetja, v petek in svetek s svežo rožo v gumbnici in z enako svežo ribo v kapuci svoje večne pelerine (ko je hodil po cesti, mu je riba rada z repom mahala iz nje). Pri njem sva hitro sedela sama s Sašem: ob večerih je prišel stari mož z električno lučjo pod pazduho v nekdanji seminar v NUK, kjer sva ga s spoštljivim vstajanjem pričakala in potem v diskretni svetlobi odposlušala njegovo pripovedovanje o starih časih in ruski književnosti. Enega od božičev se je spozabil in nama podrobno, s solzami v očeh, pripovedoval o svoji mladostni ljubezni, čisto ga je spodneslo. Moram priznati, da tudi mene (naju): kot da bi v tistem mraku pred nama za zeleno svetilko sedelo poosebljenje 'mehke slovanske duše' – v nerodnem slovanskem telesu; ali pa neki davno pretečeni in vendar zaznamovalni čas.

Skoraj nespodobno je ob tej priložnosti sicer pisati o vsem tem; priznati pa pač moram, da je Saša Skaza (on me je zvabil tja) zmeraj spet deloval name kot nekakšen etični korektiv – pač v odnosu do misli, znanosti in tovrstnega delovanja – sebe in drugih. Bil je zmeraj nepopravljiv idealist.

Bi se pa za konec rad vrnil k začetku – k njegovi devetdesetletnici. Ko je pred leti odšel v pokoj, so mu za nekakšno običajno moralno odpravnino – tako kot skoraj vsem univerzitetnim učiteljem – dodelili častni naziv 'zaslužni profesor ljubljanske univerze'. Naslov danes sicer delijo vsevprek, skoraj avtomatično, toda med tistimi, ki so ga več kot zares zaslužili, stoji v prvih vrstah s svojim častivrednim ustvarjalnim življenjem naš rusistični jubilent profesor Aleksander Skaza. Pristavimo na pol po rusko: Na mnoga leta! (In se opravičujem, da sem voščilu pridal toliko zasebnosti; ni šlo drugače!)

Navodila in pogoje za oddajo prispevkov najdete na:
<https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/about/submissions>

JEZIK IN SLOVSTVO, letnik LXIX, številka 3

Glavna in odgovorna urednica
Mojca Smolej (Univerza v Ljubljani)

Urednica tematske številke
Alenka Žbogar (Univerza v Ljubljani)

Uredniki
Aleksander Bjelčevič (Univerza v Ljubljani)
Nataša Pirih Svetina (Univerza v Ljubljani)
Namita Subiotto (Univerza v Ljubljani)
Hotimir Tivadar (Univerza v Ljubljani)

Uredniški odbor
Agnieszka Będkowska-Kopczyk (Univerza v Gradcu)
Monika Gawlak (Šlezijaska univerza v Katowicach)
Mira Krajnc Ivič (Univerza v Mariboru)
Boža Krakar Vogel (Univerza v Ljubljani)
Ivana Latković (Univerza v Zagrebu)
Karin Marc Bratina (Univerza v Trstu)
Đurđa Strsoglavac (Univerza v Ljubljani)

Tehnični urednik
Luka Horjak

Jezik in slovstvo, ISSN 0021-6933, e-ISSN (1581-3754), UDK 80
<https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo>

Naslov uredništva
Jezik in slovstvo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, jezikinslovstvo@ff.uni-lj.si

Založili
Založba Univerze v Ljubljani (za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani)
Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (za založbo: Jožica Jožef Beg, predsednica)

Izdala
Znanstvena založba Filozofske fakultete UL (za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja UL FF)

Tisk
Birografika Bori d. o. o.

Naklada
310 izvodov

Oblikovanje naslovnice
Danino Božić

Vključenost v podatkovne baze
dLib – Digitalna knjižnica Slovenije
EBSCO
ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities
MLA – Modern Language Association of America, NY, ZDA
New Contents Slavistics, Otto Sagner, München, Nemčija
Scopus (Elsevier)
Ulrich's Periodicals Directory, R. R. Bowker, NY, ZDA

Naročnina
Revijo je mogoče naročiti ali odjaviti samo ob koncu ali začetku koledarskega leta.
Naročnina za leto 2024 je 20 evrov. Na leto izidejo štiri številke.
Posamična številka stane 5 evrov, dvojna številka 10 evrov. Cene vključujejo 5-odstotni DDV.

Revijo sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).