

SMOTRI, VSEBINE IN METODE POUKA SLOVENSKE KNJIŽEVNOSTI

V članku poskušam skicirati problemske sklope književnodidaktičnega raziskovanja in nakazati možnosti za razčlenjevanje nekaterih postavk z instrumentarijem, ki ga daje interdisciplinaren študij literarne vede, jezikoslovja, pedagoških ved, spoznavne teorije ter književne in jezikovne didaktike.

Vsak od navedenih problemskih sklopov je lahko zase predmet posebnega širjenja, poglobljanja in razpravljanja, ki bo morda dalo tudi drugačne ugotovitve od tu zapisanih.

1. Opredelitev književne didaktike

Pouk književnosti (leposlovja) preučuje posebna veda, ki se v različnih okoljih različno imenuje: na Slovaškem, v SZ, na Hrvaškem, v Srbiji in še kje ji pravijo metodika pouka književnosti, tudi metodika književne vzgoje in izobraževanja, v nemški literaturi srečamo izraz literarna didaktika (Literaturdidaktik). Ker se pri nas vede in pojavi, ki se nanašajo na književnost, pogosto poimenujejo z besedno zvezo ustreznega samostalnika in pridevnika književen (književna teorija, kritika, književno delo itd.), sem se odločila to vedo imenovati (ne le zaradi nemškega zgleda) književna didaktika (izraz didaktika prihaja tudi iz stalne besedne zveze specialna didaktika; poimenovanje je primerno tudi za različne izpeljave, npr. za tvorbo pridevnika – književnodidaktičen). Pri definiranju književne didaktike se opiram na podobne definicije od drugod, npr. na tisto, ki jo je za jezikovno didaktiko (teorijo pouka slovenskega jezika) podala Olga Kunst-Gnamuš, in na tiste, ki jih najdemo v tuji specialnodidaktični ali naši splošnodidaktični literaturi.¹ Književna didaktika je torej veda o smotrih (ciljih), vsebinah in metodah pouka književnosti. Je interdisciplinarna in uporabna.

V nadaljevanju tega prispevka bom razčlenila pojme iz te definicije.

2. Smotri pouka književnosti²

Temeljne vzgojno-izobraževalne smotre katerega koli učnega predmeta, torej tudi književne vzgoje, sooblikuje več dejavnikov:

- a) Splošni družbeni vzgojno-izobraževalni smotri, od katerih je odvisno, ali bomo vzgajali »svobodno, kritično, demokratično in ustvarjalno osebnost« ali pa »dogmatično, podredljivo in poslušno«.³
- b) Temeljne značilnosti predmeta preučevanja in poučevanja, kakor jih odkriva ustrezna stroka – torej temeljne značilnosti leposlovja, kakor jih opredeljuje literarna veda, ki literarno delo označuje kot besedno umetnino z estetsko, spoznavno in etično funkcijo; to naj bi učenec pri književni vzgoji tudi dojel.
- c) Stvarnost, vsakdanja praksa. Ta je pokazala, da Slovenci premalo berejo in da jih je treba za branje načrtno motivirati.

Gotovo je zavest o delovanju vseh teh silnic vplivala tudi na dosedanja razmišljanja slovenskih literarnih strokovnjakov o smotrih književne vzgoje. Tako je za Borisa Pa-

ternuja temeljna naloga književne vzgoje razvoj bralne kulture,⁴ za Meto Grosmanovo pa razvoj bralne sposobnosti, ki jo definira kot »sposobnost poglobljenega in polnega doživljanja ter razumevanja leposlovja za potrebe lastne interpretacije«. ⁵ Podobno razumejo glavno nalogo književne vzgoje tudi drugod, le da jo nekoliko drugače imenujejo. (Npr. A. C. Baumgärtner iz Würzburga pravi, da gre za »samostojno kritično udeležbo v literarni komunikaciji«. ⁶) Da bi ugotovili, ali gre za razvoj »sposobnosti« ali za razvoj »kulture«, pa tudi zato, da bi zaslutili poti za uresničevanje tako formuliranega smotra, moramo poklicati na pomoč didaktični instrumentarij.

Didaktika pravi, da je vsako učenje oz. vzgojno-izobraževalni proces »pridobivanje znanj, sposobnosti, kvalifikacij, izkušenj in stališč, na osnovi katerih bo študent oblikoval novo ali spremenjeno ravnanje v odnosu do okolja in samega sebe«. ⁷ Beremo tudi o materialnih (razvoj znanja), funkcionalnih (razvoj sposobnosti) in vzgojnih (oblikovanje vrednot) nalogah pouka. ⁸ Torej tudi za književno vzgojo velja, da ima večplasten smoter, zajemajoč oblikovanje znanja, sposobnosti in kulture. Ker se v tem procesu ne razvija samo bralna, ampak tudi književnoraziskovalna in celo književno-ustvarjalna dejavnost, bi dejali, da so njene glavne naloge oziroma smotri: razvoj književnega znanja, književnih sposobnosti in književne kulture.

2.1 Pridobivanje književnega znanja

V. Poljak pravi, da je znanje »sistem ali logični pregled dejstev in posplošitev o objektivni stvarnosti«. ⁹ Glede na spoznavno zahtevnost J. Širec ta sistem razvršča v več kategorij: spominsko znanje (pasivna ali aktivna reprodukcija dejstev o objektivni stvarnosti), razumsko znanje (vzročno-posledično razumevanje informacij v okviru drugih), operativno (uporaba naučenega v novih primerih) in ustvarjalno (izvirnost pri reševanju problema). ¹⁰ Šolski cilj je operativno produktivno, uporabno, funkcionalno znanje, z elementi ustvarjalnega, seveda pri pouku ni izključeno tudi pridobivanje drugih vrst znanja.

Pridobivanje književnega literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja za torej pomeni sistematično usvajanje dejstev, pojmov, definicij, metod v zvezi z leposlovjem, zlasti na stopnji razumskega, operativnega ter tudi ustvarjalnega znanja. (Spodbujanje razumskega znanja – razumevanja informacije v okviru drugih – najdemo v vseh naših literarnozgodovinskih in literarnoteoretičnih učbenikih in priročnikih, lep zgled za spodbujanje operativnega in elementov ustvarjalnega znanja pa – z metodološkega vidika – npr. v Besedni umetnosti Silve Trdinove, ki vsebuje po vsakem poglavju v vajah in nalogah obilo priložnosti za samostojno rabo pridobljenega znanja in ustvarjalnost.) – Kakovostno književno znanje je pogoj za poln razvoj književnih sposobnosti.

2.2 Pridobivanje književnih sposobnosti

Po Poljaku je sposobnost »kvaliteta osebnosti, ki je tako formirana, da uspešno opravlja kakšno dejavnost«. ¹¹ Sposobnosti se razvijajo postopoma, na osnovi določenega znanja, in so trajne. Književne sposobnosti so potemtakem sposobnosti za uspešno samostojno ukvarjanje z leposlovjem. Povzemajoč po Rosandiču ¹² bi jih lahko delili na bralno, književnoraziskovalno, poučevalno in sposobnost ustvarjalnega (leposlovnega) pisanja. Naloga pouka književnosti je torej razvijati vse te vrste književnih sposobnosti. Zagotovo pa so vse povezane z bralno, tj. sposobnostjo lastne interpretacije (doživljanja, razumevanja in vrednotenja) konkretnega umetnostnega besedila, ki je

zato pri pouku književnih sposobnosti prvi cilj. Pri pouku književnosti se razvija z doslednim spodbujanjem učenceve čustvene, razumske, fantazijske . . . dejavnosti ob stiku z besedilom. Razvita bralna sposobnost ustvarja trajno potrebo po branju leposlovja¹³ in je zato pogoj za bralno kulturo.

Najbrž ni težko sklepati, kakšne dejavnosti opravlja človek, ki ima razvite še druge književne sposobnosti. Dodajmo le še to, da se poleg literarnih sposobnosti razvijajo pri pouku književnosti tudi sporazumevalne zmožnosti za tvorjenje in razumevanje neumetnostnih besedil v zvezi s književnostjo, npr. strokovnih ali publicističnih, saj se bralec o prebranem delu informira in izraža navadno v eni od neumetnostnih zvrsti.

2.3 Razvijanje književne kulture

Če kulturo v skladu z eno od definicij tega pojma razumemo kot »norme in vrednostne sisteme«,¹⁴ bi torej književna kultura pomenila človekovo dojemanje branja, pisanja itd. leposlovja kot spoznavne, estetske in etične vrednote, bralna kultura pa duhovno potrebo po branju leposlovja kot možnosti za estetsko uživanje, poti za samospoznavanje in notranje bogatenje ter polnejše doživljanje in razumevanje sveta in človeka, v tej zvezi grajenje vsakršne humanistične, tudi narodne zavesti. Bralna kultura torej pomeni pozitivno osmišljeno splošno bralno sposobnost, uzaveščeno ljubezen do branja, dojemanje knjige kot prijateljice, polnejši in kakovostnejši način življenja, zato je upravičeno najvišji smoter književne vzgoje. Bralna in književna kultura se gradita poštopoma, skozi celotno šolanje, v demokratični pedagoški komunikaciji, ki mladega človeka usposablja za branje, mu osmišlja stik s knjigo in ga vzgaja v zavednega ljubitelja, strokovnjaka, tudi pisca.

Taka bralna oz. književna kultura gotovo prispeva tudi k približevanju humanističnemu vzgojnemu idealu – razvoju svobodne, demokratične, kritične in ustvarjalne osebnosti – ki si ga je kot optimalno projekcijo zastavila tudi naša vzgojno-izobraževalna dejavnost.

2.4 Smotri in obstoječa praksa

Ogledali si bomo le nekaj vidikov uresničevanja temeljnega književnovzgojnega smotra – razvoja bralne sposobnosti in kulture. Ne da bi se spuščali v podrobnejšo analizo, lahko tudi v našem primeru pritrđimo J. Šircu, ko pravi, da so naši učni načrti pretežno učnovsebinski in abstraktni, da so torej konkretni cilji implicitno določeni z učnimi vsebinami in jih mora učitelj šele poiskati.¹⁵ (Vemo, da za tako delo nima dovolj specialnodidaktičnega znanja.) J. Širec tudi meni, da to niti ni v celoti učiteljeva naloga, saj bi konkretizacijo učnih ciljev od splošnih do skupinskih (za posamezne učne teme) in celo do operativnih (za učne enote) »lahko na nacionalni ravni uspešno opravila samo skupina pristojnih izvedencev, med katere sodijo seveda tudi učitelji praktiki«;¹⁶ ti izvedenci so: didaktik, specialni didaktik, predstavnik znanstvene discipline, učitelji praktiki, pedagog, psiholog in zastopnik uporabnikov, učencev oz. staršev. Čeprav se s takim konceptom učnega načrtovanja morda ne strinjamo v celoti, pa vseeno ne moremo mimo ugotovitve, da ga naša praksa učnega načrtovanja (sodeč po izkušnjah z usmerjenim izobraževanjem) niti ne upošteva in najbrž niti ne pozna. Tudi prenovljeni književnovzgojni učni načrti za srednje usmerjeno izobraževanje so pretežno vsebinsko naštevalni, glede smotrov (ciljev) pa zelo splošni.¹⁷ – Naše učno načrtovanje je torej daleč od učnociljnega, takega, ki bi ob posameznih vsebinah zastavljalo jasne cilje, ki izvirajo iz narave teh vsebin in iz katerih so vidne tudi metode njihove

vega uresničevanja. Pa ne zato, da bi učitelja dogmatično utesnjevali pri njegovi ustvarjalnosti, ampak zato, da bi mu strokovno pomagali pri načrtovanju intenzivnosti, diferenciacije in individualizacije pouka v lastni praksi.

Tudi zato, ker nimamo pred očmi potrebe po konkretnem opredeljevanju književnovzgojnih smotrov v učnih načrtih, je uresničevanje v praksi nedosledno.

Ozrimo se na najnovejše učbenike. Nova serija beril za srednje šole¹⁸ obeta solidno reproduktivno in razumsko literarno znanje, ne jamči pa za operativno, saj ne nudi možnosti za učenčev dejavno udeležbo, za uporabo pridobljenih spoznanj. Ker pa se sposobnosti razvijajo skozi lastno dejavnost, kakršno v učbeniku najbolj spodbujajo npr. vaje in naloge, je vprašanje, ali učbenik brez njih kljub strokovni korektnosti vodi k razvoju bralne in drugih književnih sposobnosti in kulture. V tem pogledu se je vsekako bolje odrezal novi učbenik za sedmi razred osnovne šole, *Vezi med ljudmi*.¹⁹

In pouk? Pri obravnavanju nove snovi je opazen precejšen napredek.

Učitelji v sodelovanju z učenci že v veliki meri sledijo glavnemu književnovzgojnemu smotru – razvoju bralne sposobnosti in kulture skozi doživljajski in razumski stik z besedilom. Toda pouk ima poleg obravnavanja nove snovi tudi druge stopnje: motiviranje, vadenje, ponavljanje, preverjanje.²⁰ V vseh teh fazah se na glavni smoter rado pozablja. Ne le »utečeni« učitelji, ampak tudi s svežimi strokovnimi spoznanji bogati študentje npr. pri uvodni motivaciji za delo pri učni uri najraje reproduktivno ponavljajo že znano učno snov, čeprav bi, denimo, lahko preizkusili znanje učenčev ob kakem novem besedilu – da o drugih možnostih za motiviranje sploh ne govorimo. Predvsem se na glavni smoter rado pozablja pri preverjanju znanja. Analiza nekaterih vprašanj in nalog pri pouku književnosti kaže, da še vedno najraje zahtevamo reprodukcijo literarnih dejstev, manjkrat pa poglobljanje v konkretno besedilo ob vprašanih in nalogah ali samostojno bralčev interpretacijo.²¹ Tako bralcu pri pouku književnosti v glavnem ni treba dokazovati bralne sposobnosti, odnos do knjige (književno kulturo) si oblikuje precej pasivno, sledeč bolj avtoritativnim sodbam kot lastni izkušnji.

Vse to pomeni, da smo s spodbujanjem razvoja književnih, predvsem bralne sposobnosti in kulture, v naši praksi nekako na pol poti. Mnogo je še skritih rezerv, ki bi jih lahko bolje uveljavili s premišljenim, strokovno utemeljenim ravnanjem glede na književnovzgojne smotre ter izbiro vsebin in metod za njihovo uresničevanje.

(Nadaljevanje v prihodnji številki)

Opombe

¹ Prim. Olga Kunst-Gnamuš, Kako razvijati teorijo o pouku slovenskega jezika, JiS 1982/83, št. 6 ali npr. nemški zbornik razprav *Literaturunterricht heute – warum und wie. Eine Zwischenbilanz*. Herausgegeben von F. J. Payrhuber und A. Weber. Verlag Herder Freiburg im Breisgau 1978. Prim. tudi Jože Širec, Kako operativiram izobraževalni učni cilj, Ljubljana 1984.

² V skladu z razlago J. Širca v n. d. uporabljam izraz »smoter« za »najbolj abstraktni, usmerjevalni vzgojno-izobraževalni cilj« (9), na ravni šolskega predmeta ali predmetnega področja, izraz »cilj« pa za njegove konkretne izpeljave na ravni npr. učnih tem ali enot.

³ O. Kunst-Gnamuš, n. čl., 180.

⁴ Prim. B. Paternu, Kaj hočemo s poukom književnosti, JiS 1983/84, št. 5.

⁵ M. Grosman, Pouk literarne interpretacije, JiS 1978/79, 141.

Književnovzgojni smoter opredeljuje tudi V. Cuderman: »usposabljanje učencev za estetsko doživljanje, razumevanje in vrednotenje besednih umetnin«, (magistrska naloga, 1981, gl. op. 53).

- 6 A. C. Baumgärtner, Ansätze zu einem integrativen Literaturunterricht. Ziele – Gegenstände – Methoden. Nav. zbornik, 92.
- 7 B. Marentič-Požarnik, Nova pota v izobraževanju učiteljev, Ljubljana, 1987, 24.
- 8 Prim. Vladimir Poljak, Didaktika, Ljubljana 1974.
- 9 V. Poljak, n. d., 19.
- 10 Prim. J. Sirec, n. d.
- 11 V. Poljak, n. d., 21.
- 12 Prim. Dragutin Rosandić, Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb 1986, pogl. Programsko iskazivanje sposobnosti i aktivnosti.
- 13 Prim. M. Grosman, Pouk bralne sposobnosti. JiS 1986/87, št. 5, 6.
- 14 Leksikoni CZ, Družboslovje, Ljubljana 1979, geslo kultura, str. 155.
- 15 Prim. J. Sirec, n. d.
- 16 J. Sirec, n. d., 22.
- 17 Prim. Učni načrt za predmet: Slovenski jezik in književnost. Predlog. Januar 1987.
- 18 Prim. Kolšek, Lah, Šimenc, Berilo I. Maribor 1987.
- 19 Prim. Kocijan, Šimenc, Vezni med ljudmi. Slovensko berilo za sedmi razred osnovne šole, Ljubljana 1987.
- 20 Prim. V. Poljak, n. d.
- 21 Analiza nalog z ljubljanskega področnega tekmovanja za Cankarjevo priznanje, 1988.