

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. Jaussa, 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

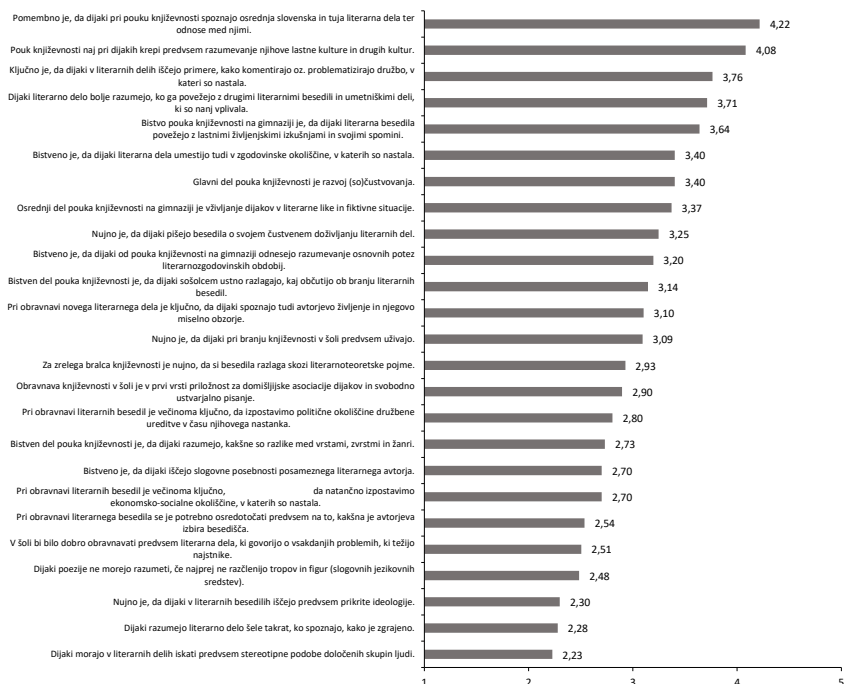
Vsaka od 25 trditev anketnega vprašalnika⁹ je vsebovala mnenje, tipično za določen literarnodidaktični model, respondenti pa so na Likertovi lestvici stališč označili svoje strinjanje s trditvijo. Posamezne trditve so ordinalne spremenljivke, ki so združene v sklop, ki se nanaša na določen literarnodidaktični 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.

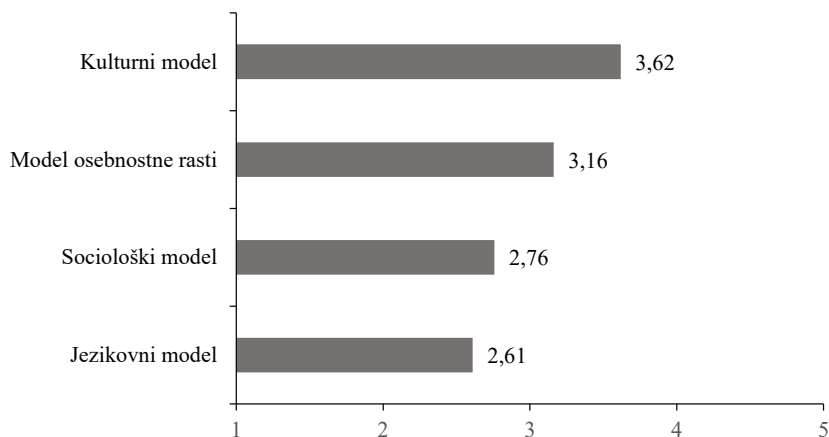
⁸ Anketa je bila izvedena poleti 2019 prek spleta s kontaktiranjem vseh profesorjev slovenščine na slovenskih gimnazijah glede na službene kontakte na spletnih straneh njihovih institucij. Skupno število klikov na anketo je bilo 255, respondentov je bilo 120. Iz obravnave podatkov smo izključili vse 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*.



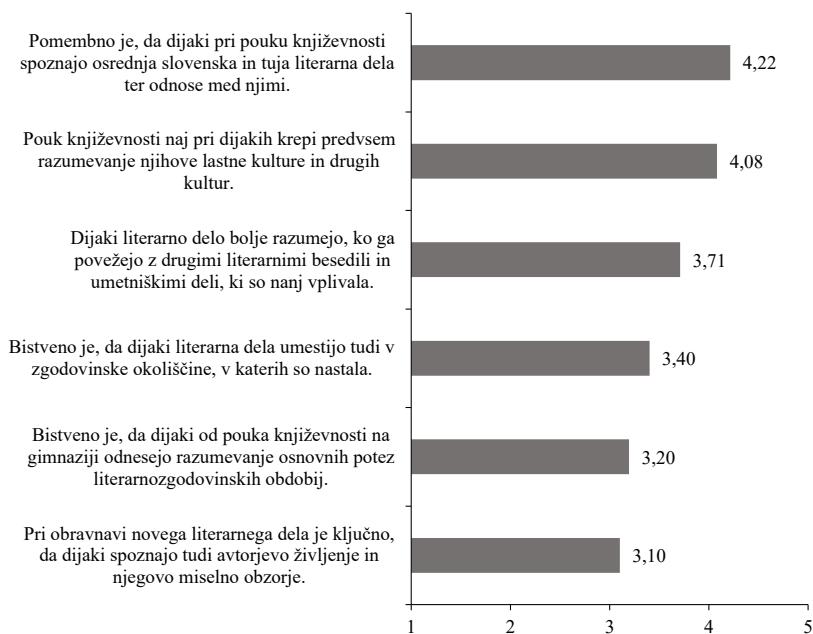
Slika 1: Rezultati

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.

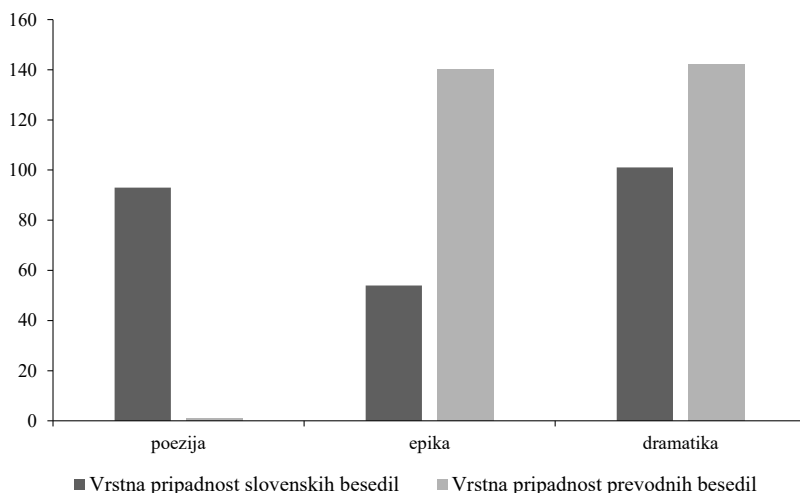
Jezikovna podoba prevodnih besedil je pestra. Največ (87) navedenih prevodnih književnih del je bilo v izvirniku zapisanih v stari grščini, nekoliko manj v ruščini (65) oziroma angleščini (63), sledijo francoščina (33), nemščina in italijanščina (obe 12), hebrejščina¹² (9), španščina (6) ter norveščina 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 systemsko 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.)