

Zofia Adamczykowa

Ślezijska univerza v Katovicah

NEKAJ PROBLEMÓV POLJSKEGA SLOVSTVENEGA POUKA

Za začetek terminološko pojasnilo. Segla sem po terminu, ki se je v zadnjem času udomačil v poljski vedi o književnosti in za katerega se zdi, da je razmeroma adekvaten predmetu, ki ga poimenuje. To je termin *didaktika književnosti*, ki kot par funkcionira ob terminu *didaktika poljskega jezika*. Didaktika književnosti in didaktika jezika skupaj pa sta ena od posebnih didaktik v nasprotju s splošno didaktiko (ki je del pedagogike) in analogno z didaktiko matematike ali kemije itd. (Podčrtana termina pa vendarle velja sloveniti s *slovstveni in jezikovni pouk*, ker je pri tem upoštevano tako žlahtno izročilo slovenske izvirne terminologije kot prisotna zavest o navedenih relacijah z drugimi strokami; op. prev.)

Vzporedno z njim pa je v poljskem prostoru še vedno v rabi starejši termin »metodika pouka«. Pod takim ali podobnim naslovom je izšla v šestdesetih letih in začetku sedemdesetih let cela vrsta knjig in priročnikov.¹ Zdi pa se, da je res, da je termin *metodika* preozek, ne obsega vseh raznolikih vidikov pouka in sugerira, da je v središču pozornosti praktičen pouk, šolsko eksperimentiranje ali celo samo metode pouka. Oba termina – metodika pouka književnosti in didaktika literature – sta v splošni rabi in marsikdaj tudi sinonimna.

Na področju šolskega pouka funkcionirata pojma: vzgoja s pomočjo književnosti (s književnostjo) in vzgoja za književnost; podobno kot v estetiki: vzgoja s pomočjo umetnosti (z umetnostjo) in vzgoja za umetnost. Toda ta pojma se zdita preozka, ne obsegata celotne problematike, ki sodi v krog slovstvenega in jezikovnega pouka kot znanosti.

Najnovejši osnutki učnih načrtov poljskega jezika² uvajajo termina: jezikovna vzgoja ter slovstvena in kulturna vzgoja. Prva obsega prvine jezikoslovne znanosti in jezikovni pouk (ki se je pred tem imenoval: bralne, govorne in pismene vaje). Drugi pa ob književnosti in publicistiki upošteva tudi gledališče, film, radio, televizijo in druge oblike javnega obveščanja. S terminologijo so poudarjene spretnosti in stališča. Program teži k temu, da bo učenec pridobil zavestne in aktivne sposobnosti za sodelovanje v kulturnem in književnem utripu časa, eksponira pripravo bodočega odjemalca kulturnih dobrin in vzgojo ustvarjalnih in tvornih stališč.

Razvoj znanstvene metodike poljskega slovstvenega pouka

Če želimo začeti pri začetku, je treba omeniti letnico 1773, ki je v zgodovini poljske prosvete, znanosti in šolstva zelo pomembna. Takrat so namreč ustanovili *Komisijo za vzgojo naroda*, ki je bila po mnenju zgodovinarjev prvo ministrstvo za šolstvo in prosveto v Evropi. Komisija je reformirala vse šole: od tako imenovanih farnih (vaških) šol do univerze. Imela je ogromne zasluge za narodno šolstvo, za posodobitev in racionalizacijo učnih pro-

¹ Karol Lausz, Wybór prac z metodyki literatury dla klas licealnych, Varšava, 1964; Metodyka nauczania języka w szkole średniej, zbornik razprav, ur. Władysław Szyszkowski in Zdzisław Libera, Varšava, 1964; Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej, zbornik razprav, ur. Mieczysław Pęcherski, Varšava, 1969.

² Prim. ponatis osnutkov učnih načrtov za poljščino v osnovnih in srednjih šolah v Polonistiki, 1981, št. 5.

gramov, ki so v soglasju z duhom časa – razsvetljenstva – dajali prednost naravoslovno-matematičnim znanostim, za demokratizacijo prosvete (ustanavljali so ljudske šole), za izobrazbo in vzgojo ženske mladine itd. Na njeno pobudo so v Založbi osnovnih učbenikov začele izhajati šolske knjige, npr. slovnice modernega poljskega jezika Onufryja Kopczyńskiego (1778–83). Komisija je posebno skrbela za materinščino. V tem se v veliki meri zrcali specifična obdobja: to je v poljski zgodovini zelo viharen čas pred izgubo države in državnosti; ta čas je vzgajal družbo v patriotizmu, spremljale so ga številne politične polemike in zakoni, ki so pripeljali leta 1791 do prve poljske – in prve evropske – ustave, ki jo je potrdil Sejm 3. maja.

To pa ne pomeni, da se je zgodovina poljske vzgoje in izobraževanja začela šele konec 18. stoletja. V prvi polovici tega stoletja je namreč Stanisław Konarski reformiral samostanske šole (predvsem v samostanih reda svetega Pija), v tem času so ustanavljali posvetne šole, med katerimi je pomembna viteška šola v Varšavi (ustanovljena leta 1765), ki jo poznamo tudi pod imenom Kadetnica. Že davno prej pa so prihajale v poljsko šolsko prakso pedagoške ideje z Zahoda, zlasti iz Francije, ki so jo s Poljsko povezovale močne kulturne vezi. Če bi segli še globlje v zgodovino poljskega šolstva, bi lahko opozorili na dejstvo, da je na Poljskem dolga leta deloval znani češki pedagog Jan Amos Komenský.

Poljska znanstvena metodika slovstvenega pouka pa se vendarle začenja šele v 19. stoletju, pravzaprav konec tega stoletja. To stoletje je neenotno na področju uvajanja poljskega jezika in tečajev zgodovine poljskega šolstva v šole v državah, ki so si Poljsko razdelile, na poljskem ozemlju, ki so ga razkosale Avstrija, Rusija in Prusija. Ker je v času političnega brezpravja Poljakov imelo to vprašanje politični pomen, je prihajalo do različnih polemik in eksperimentov, ki – sicer posredno – prinašajo opazno poživitev pedagoške misli. Polemike in eksperimenti se koncentrirajo na ozemlju, ki je pripadalo Avstriji, ker je bilo prav v tej tedanji državi največ politične svobode.

V prvi polovici devetnajstega stoletja prevladuje v metodiki slovstvenega pouka tradicionalna metoda, ki temelji na tem, da učitelj razlaga učencem izbrana dela izbranih ustvarjalcev po časovnem zaporedju. Leta 1848 so v Galiciji sprejeli celo poseben šolski zakon, ki priporoča tako metodo.

Leta 1884 so se na vsepoljskem shodu slovstvenih zgodovinarjev lotili vprašanja, kakšen namen naj ima slovstveni pouk v srednjih šolah, in se pod vplivom domoljubnih ozirov odločili za splošno slovstveno-zgodovinsko koncepcijo. Pri slovstvenem pouku so imela prednost predavanja, kar zrcalijo tudi učbeniki poljskega šolstva iz tega časa.³

V začetku sodobne poljske pedagoške misli stojita imeni: Franciszek Próchnicki in Piotr Chmielowski. Prvi, avtor »Zgledov pouka poljščine«,⁴ zavrača slovstvenozgodovinsko koncepcijo in zahteva tako imenovane »preparacije«, se pravi slovstveno analizo na temelju šolskih besedil (čitank). Toda tudi Próchnicki se ni povsem otrese rigorizma, dogmatizma in servilizma. Med drugim opozarja prav na te lastnosti njegova zahteva, kaj šolska analiza ne sme biti: nedopustne so lastne sodbe, ocene in kritike obravnavanega gradiva. Piotr Chmielowski, pozitivist, je avtor dveh, za perspektivo obravnavane teme ključnih publikacij: »Položaja poezije v vzgoji«⁵ in prve poljske »Metodike zgodovine poljske književnosti«.⁶ V zadnji si zastavlja tudi vprašanje o koncepciji slovstvenega pouka: naj bo to slovstvenozgodovinski tečaj ali branje in razlaganje besedil. Počasi zmaguje dru-

³ Npr.: W. Nehring, Kurs literatury polskiej do użytku szkół, 1866; A. Koliczkowski, Zarys dziejów literatury polskiej, 1869; K. Mecherzyński, Historia literatury polskiej dla młodzieży opowiedziana w krótkości, 1877, 1878, 1880.

⁴ Wskazówki do nauki języka polskiego, Lvov, 1885.

⁵ Poezja w wychowaniu, Vilno, 1881.

⁶ Metodyka historii literatury polskiej, 1899.

ga koncepcija. V »Učnem načrtu poljščine v gimnazijah in realnih gimnazijah v Galiciji«⁷ iz leta 1913 je kot glavni cilj postavljeno »temeljito znanje najpomembnejših del domače književnosti, ki izhaja iz lastnega branja«, učni načrt določa tudi fazi: 1° branje in zgodovina književnosti, 2° kulturni kontekst.

Druga etapa diskusije o metodiki slovstvenega pouka poteka na Poljskem po letu 1918, torej v času, ko je bila Poljska spet samostojna in neodvisna država; ta diskusija postaja v novih razmerah pomemben element priprave na splošno reformo šolstva in prosvete. Pionirskim učbenikom Konstantyja Wojciechowskega in Lucjana Komarnickega (pisca prvega učbenika zgodovine književnosti, ki temelji na metodi analize besedil) sledi priročnik za učitelje »Šolska slovstvena analiza«⁸ Kazimierza Wóycickega. Pod vplivom esteticizma pojmuje avtor estetsko kulturo in estetsko doživetje kot glavna smotra slovstvenega pouka.

Posebno vlogo sta v času med svetovnima vojnama odigrala shoda polonistov v Varšavi leta 1924 in 1930: na njiju so v vsepoljskih okvirih razpravljali tako o koncepciji slovstvenega pouka kot o metodah in smotrih šolskega dela. Razprave, ki se je nadaljevala v strokovnem časopisu, predvsem v *Polonistu*, so se udeleževali filologi od univerzitetnih profesorjev do šolskih praktikov. Na drugem shodu so se zarisale tri koncepcije:

1° kulturološka, ki se je upirala ahistoričnim tendencam (Łempicki, Hulewicz, Kleiner),
2° psihološka, ki si je prizadevala utemeljiti monografsko metodo z dosežki psihologije kot znanosti (J. Saloni),

3° tako imenovana »antisholastična«, ki jo v zunajšolski rabi predstavljajo dela J. Kaden-Bandrowskega in je zahtevala samostojno in neposredno občevanje s književnim delom ter popolnoma zavračala monografski pouk književnosti in slovstvene zgodovine, priporočala pa slovstveni pouk na sodobnih besedilih, vendar v skrajni obliki ni bila nikoli prakticirana.

Praksa v obdobju med svetovnima vojnama je izkoriščala kompromisne metode med psihološko in kulturološko koncepcijo in dovoljevala učitelju izbor deduktivne in induktivne metode pouka. Programi pa so vendarle navajali rigoristične sezname beril. Pod vplivom fenomenologije ta čas zavrača tradicionalno obliko spoznavanja književnih besedil na osnovi izbranih odlomkov. Od hevristične metode v analizi je opazen prehod k problemsko-diskusijskim postopkom. Metodika tega časa pa ni prekinila s književnozgodovinsko metodo, ustvarila je le njeno specifično varianto, ki v modificirani obliki v precejšnji meri velja še danes.

Posebno vlogo v tedanji poljski metodologiji književnosti ima Roman Ingarden (1893–1970), profesor lvovske in krakovske univerze in član poljske akademije znanosti. Ta filozof in estet, eden od glavnih predstavnikov fenomenologije, je razvil lastno teorijo književnosti in teorijo opisne estetike.⁹ Na Ingardnovi predvojni koncepciji književnega dela temelji tudi šolski slovstveni pouk.¹⁰ Zahteva namreč spoznavanje književnega dela na estetskih temeljih (doživetje) in šele potem dopušča prek dela spoznavanje ustvarjalca, književne smeri in obdobja. Poudarjena je nujnost obravnave vseh plasti književnega dela. Ekspoziranje književnih besedil v šolskem pouku je bilo povezano z dejstvom, da so učenci obvladali književnoteoretično znanje. Na tem področju je neprecenljiva vloga

⁷ Plan nauki języka polskiego w gimnazjach i gimnazjach realnych w Galicji.

⁸ Rozbiór literacki w szkole, Varšava, 1921.

⁹ Predvsem v delih: *Studia z estetyki*, 1957, 1958 in *O dziele literackim*, 1960.

¹⁰ Npr. L. Blaustein, *O poznawaniu dzieła literackiego w szkole*, *Polonista*, 1938; M. des Loges, *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*, *Polonista*, 1936.

Stefanie Skwarczyńska.¹¹ Mnogo se je razpravljalo o problematiki šolskih beril, prišlo je do zahteve, da se uvedejo v šolski slovstveni pouk široko pojmovani teoretični problemi (npr.: književne zvrsti in vrste, vezana beseda, umetniški jezik, kompozicija itd.), pa tudi problemi estetskih kategorij in razmerij: ustvarjalec-delo-bralec.

Pod vplivom Kulturkunde in Deutschkunde, ki v tem času prodirata na Poljsko iz Nemčije, so trideseta leta prinesla zahtevo, da je treba šolski predmet »poljski jezik«¹² pojmovati širše, upoštevati v njem tudi druga področja, na primer: slikarstvo, arhitekturo, kiparstvo, glasbo, kulturo itd., da bi uzavestili specifične poljske lastnosti in opisali narodovega duha. Shema neposrednega občevanja s književnim delom, ki je veljala v predvojni metodični literaturi, je obsegala tri člene: doživetje, premislek ali refleksijo in uporabo znanja v praksi. Seveda se je ta shema lahko modificirala. Ekspoziranje doživetja v šolskem pouku je – kar zadeva bralca – temeljilo na psiholoških dejavnikih. Poudarjali so vlogo intuicije (sorodnost s filozofijo) in bralsko ekspresijo, ki je v času branja dovoljevala učencem pravico ocenjevanja. Intenzifikacija doživetja je temeljila na tehle sredstvih: recitacija ali dramatizacija besedil, ilustracija, besedni komentarji itd. Glede na psihološke dejavnike so poudarjali diferenciacijo književne analize v odvisnosti od starosti učencev.¹² Brez pomena ni tudi dejstvo, da se je v predvojne metodične razprave vključevalo mnogo znanstvenikov, ki so s področja zgodovine poljske književnosti in jezika prenesli marsikako dragoceno skušnjo in novost v šolski slovstveni pouk, npr. Julian Kleiner, Zenon Klemensiewicz, Zygmunt Łempicki, Władysław Szyszkowski.

V povojnem času so se nadaljevali teorija, praksa in eksperimenti predvojnega dvajsetletja, hkrati pa se je začelo obdobje številnih napak na področju filozofije, slovstvene metodologije, pedagogike, pa tudi metodike šolskega slovstvenega pouka. Med njimi velja kot najbolj pogoste omeniti: sociologiziranje, shematiziranje, biografiziranje, zanemarjanje estetske funkcije in formalnoumetnostne analize, ki bi temeljila na doživetju besedila. S tem sta povezana tudi pretirano čaščenje hevreze in težnja k preveč formalističnemu obravnavanju umetniških vprašanj, tudi povojni šolski učni načrti so bili v številnih in posodobljenih verzijah oblikovani kompromisno. Na široko so uvažali kulturna vprašanja, predstavljali gledališče, film, radio in televizijo. V učnih načrtih za srednje šole se je pojavil predmet *sodobna književnost in kultura*. Pod vplivom teorije komunikacij stopa v ospredje vzgoja bralca, ki naj bi bil zavesten in aktiven udeleženec in soustvarjalec kulture. V povojnih letih so se učni načrti mnogokrat posodabljali in dopolnjevali, spremembe pa so temeljile tako na splošnih izhodiščih reorganizacije poljskega šolstva kot na poskusu, da bi učne smotre, vsebine in sredstva približali izpreminjajoči se stvarnosti. Ti dve dejstvi sta oživljali profesionalne diskusije, v katere sta posegala mnenje in strast celotne družbe, kar je bilo posebno opazno v zadnjih letih (1978–1981) v zvezi z načrtom desetletne srednje šole, ki so se mu končno odrekli.

Nekatere težnje v sodobnem poljskem slovstvenem pouku

Slovstveni pouk na Poljskem sodi med znanstvene discipline, ki jih že leta spremljajo ambivalentne ocene. Čeprav je v znatni meri temeljil na praktično-postulativnih ugotovitvah, je v zadnjem času izgradil in poenotil svojo teorijo. To dokazujejo številne znanstvene konference in simpoziji, magistrske in doktorske naloge, vrsta publikacij, ki se sklicujejo na najnovejše psihodidaktične dosežke ali stanje v sociologiji kulture; sem sodijo

¹¹ Njen program, ki daje predavanjem prednost pred diskusijo, je upošteval bogato problematiko: vsebinska in umetniška vprašanja z opisnega in zgodovinskega stališča, problem ustvarjalca, književnih vrst in zvrsti, kompozicije, jezika, stila; elementi recepcije (usoda književnega dela skozi stoletja), fonografska in druga raziskovanja.

¹² Npr.: W. Szyszkowski je zahteval diferenciacijo analize takole: v starosti od 9 do 13 let velja eksponirati junaka in razvoj akcije, v starosti od 13 do 16 let razvoj lika, ki je v konfliktu s svetom, v starosti od 16 do 18 let probleme filozofske, verske, estetske, družbene in politične narave.

tudi monografska znanstvena dela, ki izhajajo v posameznih znanstvenih, univerzitetnih in pedagoških središčih (npr. na Šlezijški univerzi v Katowicach, Univerzi v Wrocławu, Visoki pedagoški šoli v Krakovu, Zieloni Góri in drugje). V teh središčih nastajajo tudi zanimivi raziskovalni projekti, na primer:

- raziskave odnosa šolske mladine do šolskih beril s poskusom prikaza negativnih in pozitivnih motivacij,
- raziskave mnenja šolske mladine o književnosti, ki temeljijo na tipološko različnih delih, ki so nastala v različnih obdobjih, pa tudi delih, ki so pisana izključno za otroke in mladino,
- raziskave nezadostnosti v recepciji različnih vrst in zvrsti književnosti in vzrokov za njo,
- raziskave procesov spoznavanja književnega dela s strani učiteljeve priprave,
- raziskave vzgojnih vplivov književnosti v šolskem delu, pri čemer je upoštevana šolska pobuda za branje,
- raziskave poskusov obravnave bralne kulture v posameznih starostnih skupinah in upoštevanja šole pri njenem oblikovanju,
- raziskave didaktičnih problemov, ki nastajajo ob avdiovizualnih sredstvih in drugih sredstvih obveščanja v sodobni književnosti in kulturi.¹³

Raziskovalni načrti izhajajo iz prepričanja, da teorije slovstvenega pouka ni mogoče izoblikovati brez kompleksnih raziskav šolske recepcije literature. To so interdisciplinarne raziskave, ki povezujejo elemente znanja znanstvenih disciplin, kot so: slovstvena zgodovina in teorija, psihologija in pedagogika, estetika (kulturologija), sociologija književnosti itd.

Pri obravnavi sodobnih teženj v poljskem slovstvenem pouku naj opozorim na sistematizacijsko misel Jana Polakowskega,¹⁴ ki ugotavlja, da didaktične odločitve v procesu slovstvenega pouka temeljijo na treh dejavnikih:

- 1° na informacijah o književnem delu,
- 2° na informacijah o splošnih pravilih učenja in pouka,
- 3° na informacijah o učencu kot bralcu.

Glede na to, kateri izmed naštetih dejavnikov je izhodišče celotnega učnega procesa, prihaja do dokaj različnih koncepcij slovstvenega pouka. Če gledamo na izobraževalni proces iz perspektive znanja o književnem delu, bomo slovstveni pouk približali književni teoriji in metodologiji književnih raziskav, druga možnost bi približala slovstveni pouk splošni didaktiki in psihodidaktiki, tretja pa teoriji književne komunikacije.

Najstarejše raziskave in publikacije na poljskih tleh zadevajo prvo perspektivo. Vanjo se vključuje že omenjena metodika Piotra Chmielowskega, k nji oscilira večina predvojnih poskusov utemeljevanja slovstvenega pouka, v zadnjih letih pa so se pojavile nove obravnave šolske uporabne poetike.¹⁵

¹³ Prim. Jan Polakowski, Podstawowe założenia programu metodyki, *Dydaktyka Literatury*, Zielona Góra, 1976, str. 105–106.

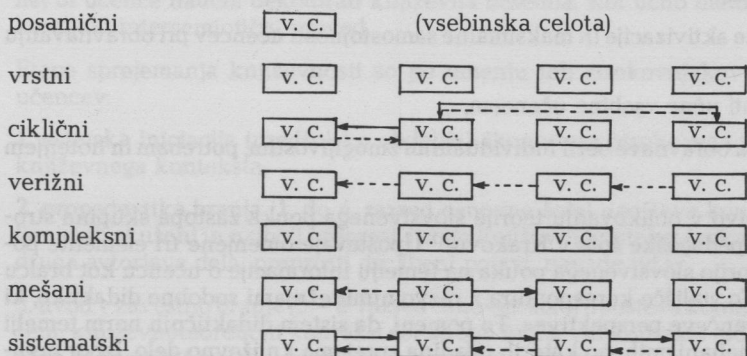
¹⁴ Jan Polakowski, *Dydaktyka literatury w perspektywie komunikacji literackiej*, *Dydaktyka Literatury*, Zielona Góra, 1977, str. 35–49.

¹⁵ To sta knjigi: B. Chrzastkowska, S. Wyślauch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Varšava, 1976; *Poetyka stosowana*, Varšava, 1978.

Drugače pa je zgradil teorijo sistematičnega slovstvenega pouka Wojciech Pasterniak. Izhaja iz spoznanja, da je osnovna naloga slovstvenega pouka kot znanosti konstruiranje optimalnih načinov poučevanja in učenja književnosti. Takole gradi formulo svoje znanosti:

$$R = f(A + P + \check{C})$$

Simboli imajo te pomene: R = rezultat (cilj, smoter) slovstvenega pouka; A = didaktična aktivnost, P = didaktični položaj; Č = čas trajanja didaktične aktivnosti. Pasterniak je izdelal tudi modele šolske obravnave književnega dela in jih razvrstil takole:



Pasterniak priporoča sistematski model, ker je večfunkcionalen, ekonomičen in motivacijski. V njem se prepletata osnovna procesa mišljenja: analiza in sinteza; primeren pa je tudi za sistematizacijo znanja. Branje in obravnavanje beril predstavlja Pasterniak kot sistem aktivnosti tehle elementov:

- usmerjeno branje berila,
- orientacija v aktualnem vzgojnoizobrazbenem položaju in raziskave posameznih konkretizacij branja,
- razgovor o hipotezah rešitve splošnega problema,
- verifikacija idej o rešitvi splošnega problema s tremi elementi:

1° načrt obravnave berila,

2° reševanje nalog in podrobnih problemov,

3° sinteza vednosti o berilu, ki vodi k odgovoru na splošno vprašanje in preverja njegovo primernost.

Obravnava berila izhaja iz tehle načel:

- načelo strokovne, psihične in spretnostne priprave učencev na branje besedila,
- načelo raziskovanja posameznih konkretizacij branja,
- načelo načrtne obravnave berila, ki upošteva sodelovanje učencev,
- načelo pogovora o bistvenih elementih književnega dela,
- načelo raznolikosti in privlačnosti pri obravnavi berila,
- načelo povezovanja vednosti o književnem delu v organiziran sistem,

- načelo subjektivnega obvladovanja književnega dela: doživetje, razumevanje, ocenjevanje,
- načelo objektiviziranja obvladanih vsebin v književnem delu: priprava učenca, kako obnoviti delo »s svojimi besedami«,
- načelo povezovanja analize književnega dela z oceno in interpretacijo, se pravi: s sintezo,
- načelo neprekinjenega razvoja in izboljševanja tehnike umskega dela pri obravnavanju književnega besedila,
- načelo vsestranske aktivizacije in maksimalne samostojnosti učencev pri obravnavanju berila,
- načela pristopnosti učne vsebine učencem,
- načelo prilagajanja obravnave beril individualnim zmogljivostim, potrebam in hotenjem učencev.¹⁶

Drugačno perspektivo v oblikovanju teorije slovstvenega pouka zastopa skupina strokovnjakov Visoke pedagoške šole v Krakovu.¹⁷ Upošteva je omenjene tri elemente poskušajo izgraditi teorijo slovstvenega pouka na temelju informacije o učencu kot bralcu književnega dela. To stališče korespondira z razvojnimi težnjami sodobne didaktike, ki se oblikujejo iz »učenceve perspektive«. To pomeni, da sistem didaktičnih norm temelji na informacijah o mehanizmih, po katerih mladina sprejema književno delo. Izbor organizacijskih oblik pri obravnavi besedil, uporabnost didaktičnih metod in tehnik so odvisni od raziskav in ugotovitev:

- po kakšnih interpretacijskih postopkih sega učenec pri branju in razbiranju književnega dela,
- kakšno taktiko obnašanja do njega ima,
- kakšne interpretacijske ovire se pojavljajo.

Taka strategija didaktičnih aktivnosti predvideva, da se učenec in književno delo vključujeta v odprt sistem. Pogoj za uresničevanje take didaktične koncepcije so znanstvene ugotovitve najbolj tipičnega ravnanja mladine s književnimi deli. Na tem področju potekajo empirične raziskave, ki težijo k posebnim ciljem, npr.:

- ugotavljanje napak v procesu književne komunikacije in obdelava načinov njihovega premagovanja z namenom, da bi književnosti zagotovili popolno funkcionalnost tako v življenju posameznika kot v družbenih razsežnostih,
- ugotavljanje percepcijskih ovir, ki delujejo v okolju, v katerem učenec živi, z namenom, da bi obdelali načine, kako jih odstraniti,
- oblikovanje znanstvenih stališč za konkretne akcije na različnih ravneh izobraževalnega sistema pri upoštevanju ugotovljenih potreb in izkoriščanju najnovejših dosežkov psihodidaktike in socialne pedagogike.¹⁸

¹⁶ Svojo teorijo je Wojciech Pasterniak razvil v delih: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Varšava, 1974; *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław, 1977; *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole* (zbornik razprav, ur. W. Pasterniak), Zielona Góra, 1978.

¹⁷ Krakovske raziskave so vključene v državni raziskovalni načrt, ki ga vodi S. Żółkiewski. Na krakovski visoki predagoški šoli ga realizirajo: Z. Uryga, J. Polakowski in drugi.

¹⁸ Navajam po: J. Polakowski, *Dydaktyka literatury w perspektywie ...* (glej op. 17).

Raziskovalci opažajo tudi nujnost integracije sistema slovstvenega pouka s specifičnimi posebnostmi v razvoju kulture. Ker se dejstvo, da obstaja intersemiotična književna komunikacija (gledališče, film, radio, televizija), zrcali tudi v učnih načrtih, ga moramo nujno upoštevati tudi pri slovstvenem pouku. V tem kontekstu dobiva nov pomen problematika estetske vzgoje. Pojavljajo se zahteve, da bi šolska polonistika navajala na zavestno sodelovanje v kulturi, opozarjala na mesto književnosti v posameznikovem življenju itd. Znanje o kulturi mora učni načrt predvidevati integralno, izogibati se mora linearnim vzporednicam (tečajem iz zgodovine radia, filma itd.) in zastavljati vprašanje o smislu sodobne kulture. Od tod izvira zahteva po uvajanju elementov teorije znaka v šole; z njo naj bi učence naučili dekodirati književna besedila. Kot učno metodo priporočajo strokovnjaki intersemiotični prevod.

Etape sprejemanja književnosti so po mnenju teh strokovnjakov odvisne od starosti učencev:

1. estetska iniciacija (predšolsko obdobje): ikonosfera otrokovega sveta tu nima strogo književnega konteksta;
2. propedeutika branja (1. do 4. razred osnovne šole) upošteva kontekst otrokovih življenjskihkušenj in najbolj preprost strogo književni kontekst (avtor, elementi biografije, druga avtorjeva dela, preprosti družbeni pojavi, navade itd.);
3. uvod v zavestno branje (5. – 8. razred osnovne šole) upošteva kontekst življenjskihkušenj, književnoteoretični kontekst ter strogo književni kontekst (podobna dela, ki so pisana v drugačni poetiki, svetovni nazor, sistemi);
4. »v krogu interpretacije« (1. – 4. razred srednje šole) vključuje ob že omenjenih kontekstih še specifični književni kontekst: konvencijo, obdobje, izročilo. Kontekst življenjskihkušenj na tej stopnji nadomešča osebna kultura branja.¹⁹

Zagovorniki obravnavane teorije izhajajo iz stališča, da pri oblikovanju sistema slovstvenega pouka ni zadosten temelj samo izbor teorije književnega dela, četudi obogaten z ugotovitvami didaktike, temveč je treba upoštevati vse informacije o učencu, o načinu njegovega ravnanja s književnim delom, o stališčih in motivacijah na področju spoznavnih dejavnosti, pa tudi o razmerju s kulturnim okoljem. Iz empiričnih raziskav izhajajoči slovstveni pouk, ki upošteva različne pogojenosti v procesu branja, obeta namreč po mnenju strokovnjakov konkretizacijo sistema didaktičnih norm.²⁰

Informacija o strokovnem izobraževanju učiteljev

Po številnih reformah izobraževanja učiteljev v šestdesetih in sedemdesetih letih se je v zadnjem času izoblikoval dokaj enoten in ambiciozen sistem. Vsi učitelji so diplomanti visokih šol dveh tipov: univerz, ki ob učiteljskih smereh organizirajo tudi neučiteljski študij, in visokih pedagoških šol, ki so namenjene izključno izobraževanju učiteljev. Obe šoli, ki imata harmoniziran program na področju bloka pedagoško-psiholoških predmetov (torej tudi metodičnih), pripravljata v štiri- ali petletnem študiju bodoče učitelje za osnovne (od 5. do 8. razreda) in srednje šole raznih smeri (splošnoizobraževalne, tehnične, umetniške, poklicne). To je popoln diplomski študij na humanističnih ali filoloških fakul-

¹⁹ Navajam po: J. Polakowski, n. d.

²⁰ Med najbolj pomembnimi publikacijami na tem področju naj omenim: S. Żółkiewski, *Problemy badań społecznego obiegu literatury*, Pamiętnik Literacki, 1972; J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, 1972; S. Bortnowski, *Młodzież i lektury*, Teksty, 1972; B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy*, Społeczne uwarunkowania zjawisk odbioru, 1972; J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania*, Teksty, 1974; *Kultura, komunikacja, literatury*, zbornik razprav, ur. S. Żółkiewski in M. Hopfinger. 1976.

tetah, smer: poljska filologija. Pedagoške fakultete organizirajo popoln diplomski študij za potrebe osnovnega in srednjega šolstva ter za vrtce in male šole.

Vsi učitelji, ki niso presegli predpisane starosti, se morajo po zakonskih predpisih dopolnilno izobraževati v večernih ali izrednih univerzitetnih tečajih (semestralnih ali sobotno-nedeljskih). V okviru permanentnega izobraževanja organizirajo univerze dvoletni podiplomski študij za učitelje, inštituti za izobraževanje učiteljev in raziskovanje izobraževanja, ki delujejo v večini večjih poljskih mest, pa organizirajo simpozicije, konference, seminarje in problemske sestanke.

Poklicno izobraževanje učiteljev-polonistov v rednem študijskem sistemu obsega:

- posebna predavanja o jezikovnem, slovstvenem in kulturološkem pouku (v tretjem letniku študija za višje razrede osnovnih šol, v četrtem za srednje šole),

- vaje in seminarje (posebej za jezik, posebej za književnost), ki so namenjeni analizi učnih načrtov in učbenikov, pregledu metodične literature, obdelavi konceptov učnih ur, hospitacijam na vzorčnih učnih urah, poskusnim učnim uram po študijskih skupinah; vsak študent mora pozitivno opraviti vsaj en nastop; učne ure pripravljajo študentje ob pomoči učitelja inštruktorja in mentorja, ki je praviloma univerzitetni delavec, in z njimi demonstrirajo zaporedje v raznorodni učni problematiki;

- dve pedagoški praksi na različnih stopnjah izobraževanja (v petem semestru v 5. – 8. razredu osnovne šole, po sedmem semestru v srednji šoli) v skupnem trajanju šestih tednov.

Obe didaktiki – jezikovni in slovstveni pouk – potekata v okviru psihološko-pedagoških predmetov in se povezujeta z drugimi pomožnimi predmeti, kot so: otroška in mladinska književnost, tehnična sredstva pouka itd., in s fakultativnimi predmeti iz kulturologije (teatrolologija, veda o filmu itd.). Praviloma je mogoče zagovarjati diplomske in vse stopnje znanstvenih nalog iz jezikovnega in slovstvenega pouka. Vse pogostejše so naloge najvišje stopnje, kar je pozitiven in nujen pojav v oblikovanju teorije te znanosti.

Prevedel
Tone Pretnar