

Boža Krakar Vogel, Filozofska fakulteta v Ljubljani

SISTEMSKA DIDAKTIKA KNJIŽEVNOSTI – OD TEORIJE K PRAKSI

»Imena obdobj se pišejo z malo začetnico, pogosto so zapisana v testih z veliko (torej: romantika, reformacija ...); imena avtorjev se nasprotno pišejo z veliko začetnico; Jara gospoda ni drama, Kmetijske in rokodelske novice niso izhajale v 16. stol. Večkratno prečrtavanje in packanje zapisanega kaže negotovost kandidata – tokrat nisem upoštevala, prihodnjič bodo jezikovne napake in nečitljiv zapis pripomogli k znižanju števila točk.«

Takšen komentar sem ob rezultatih pisnega izpita napisala študentom prvega letnika primerjalne književnosti v študijskem letu 2012/13. Izpitni rezultati ob koncu leta so bili le za spoznanje boljši od začetnega diagnostičnega testa, v katerem so reševali naloge za povezovanje avtorjev, besedil in obdobj ter za prepoznavanje (obveznih in izbirnih) literarnih besedil iz gimnazijskega učnega načrta. Takrat je bilo neznanje še večje, prepričanje, da je bila nemščina večinski jezik Slovencev v 16. stol., prevladujoče, pri mnogih testnih vprašanjih pa sploh ni bilo odgovorov.

To seveda ni statistično relevanten, še po zelo prizanesljivi kvalitativni metodologiji komaj upoštevanja vreden raziskovalni rezultat. Je le sondažna potrditev vtisa, ki ga spodbujajo tudi nekoliko tehtnejše raziskave o literarnem znanju, bralni sposobnosti in kulturni razgledanosti (pravkaršnjih) gimnazijcev. (Marentič Požarnik 2001)

Takšne ugotovitve nas opozarjajo, da je kljub prenovi, posodobitvam, trudu in prizadevanjem za uresničevanje sodobnih ciljev v teoriji in praksi pri pouku slovenščine nekaj umanjalo, tako da abiturienti niso zmožni odgovorov na najbolj osnovna vprašanja iz literarno kulturne razgledanosti (in udejanjanja jezikovnega znanja),¹ kar bi pričakovali od povprečnega izobraženca ne glede na spremembe sodobnega časa – ali pa prav zato.

Precej verjetna hipoteza, ki bi jo bržčas potrdila tudi verodostojna statistična raziskava, je, da smo tudi pri najkorenitejši prenovi pred 20 leti prezrli pomen nekaterih vsebinskih in procesnih elementov trajnega znanja, ki so pomembna sestavina ključnih zmožnosti, in se preveč osredinjali na nekatere druge. Da smo torej na način didaktičnega ekskluzivizma imeli pred očmi predvsem funkcionalne cilje, manj pa tudi izobraževalne in/ali vzgojne.² Z nezaupanjem smo govorili o »faktografiji« in »reprodukciji« in v to območje potisnili tudi vsebine iz uvodnega odstavka in spoznavne procese, ki peljejo do njihove usvojitve. Z vneto smo razpravljali zgolj o razvijanju splošne spoznavne ter literarnobralne zmožnosti, meneč, da se bodo stvarne, iz systemskega znanja sestojee podlage za njuno uresničevanje, kolikor bodo sploh potrebne, pri pouku usvajale kar mimogrede, brez posebne pozornosti strategijam njihovega razvijanja.

¹ Jožica Jožef beg (2012) ob tem, zanimivo, še statistično veljavno ugotavlja, da imajo dijaki boljše samopodobo o razvitosti literarnobralne zmožnosti in razgledanosti, kakor to kažejo rezultati preizkusa znanja.

² Kot didaktični ekskluzivizem je mogoče razumeti vsakršno sledenje trenutno prevladujoči didaktični doktrini, postavljanje didaktično strukturnih prioritet, ki so v skladu z njo in zapostavljanje nekaterih drugih iz taksonomske triade znanje-spretnosti-stališča. Pri kurikularni prenovi so bili npr. zaradi praktičnih izkušenj in funkcionalistične pedagogike izrazito v ospredju funkcionalni cilj. – Pojav poznamo tudi iz prejšnjih obdobj. Pri gimnazijskem pouku slovenščine pred prenovi je to bilo skoraj izključno poučevanje književnosti na račun jezika in pri tem skoraj izključno literarne zgodovine, kamor niso bile vključene metode dejavnega literarnega branja.



V uvodu zapisano in številna druga opažanja pa opozarjajo, da bomo morali »stopiti nekoliko nazaj k sistemu« kot korpusu urejenih ponudb za izbiranje v konkretnem primeru, pa k vzpostavljanju prenosov med izobraževalnimi in funkcionalnimi (in vzgojnimi) cilji in vsebinami. Bolj se bo treba posvečati razvijanju nekaterih vsebinskih in procesnih znanj, ne le v učnem načrtu,³ ampak tudi v teoriji in praksi pouka in učenja. Najpomembnejše pri tem pa bo, da bodo učitelji, opremljeni z nekaterimi vedenji o teoretskih podlagah in strategijah, vedeli, kako dopolnjevati in reflektirano nadgrajevati svoje poučevanje.

V tem prispevku bomo poskusili podati nekaj izhodišč oz. pokazati, kakšno vlogo ima pri tem sistemska didaktika književnosti.

Sistemska didaktika književnosti

Gre za razmeroma novo smer v didaktiki književnosti (Krakar Vogel 2004, Krakar Vogel, Blažič 2013), ki upošteva nekatera nova spoznanja v pedagogiki in v literarni vedi, obenem pa se opira tudi na pozitivno tradicijo gimnazijskega književnega pouka. Ukvarja se z vprašanjem, kako poučevati književnost kot sistem, t.j., kako definirati didaktično strukturo in kakšni naj bi bili učinki takega pouka.

V sodobni literarni vedi si že nekaj desetletij utira pot t.i. sistemska teorija, ki ima sicer mnogo smeri in različnih notranjih pojmovanj, obenem pa skupni imenovalac, preučevanje literature kot teksta v kontekstu. Literatura torej ni le korpus literarnih besedil, ampak tudi njihovi avtorji, razlagalci, posredniki (Dović 2004). Je torej poseben sistem dejavnikov, ki ima, podobno kot pravo, ekonomija idr. zmožnost ohranjanja, razvijanja, preoblikovanja družbenih odnosov (Juvan 2000). (S)poznavanje, razumevanje in vrednotenje pomena literature za posameznika in družbo torej pomeni za pouk književnosti (s)poznavanje razumevanje in vrednotenje vseh teh dejavnikov.

(S)poznavanje, razumevanje in vrednotenje kompleksnosti pojavov pa je tudi pogoj za celosten razvoj zmožnosti/kompetenc, za katere je potrebno tako zanje kakor spretnosti in stališča o določeni problematiki. (S)poznavanje literature kot sistema je pri literarnem pouku torej podlaga za celosten razvoj tistih ključnih zmožnosti, pri katerih je literatura ključna sestavina – predvsem sporazumevalne, kulturne in širših socialnih zmožnosti.

Pozitivna tradicija srednješolskega književnega pouka večino navedenih sestavin ves čas zajema, saj se je književnost na srednješolski stopnji ves čas poučevala z upoštevanjem slovenskega in mednarodnega literarno kulturnega konteksta. Le da posameznih sistemskih sestavin v preteklosti ni dovolj medsebojno povezovala in osmišljala, pa da je bilo premalo pozornosti namenjene pouku literarnega branja, ki se je (ob tedaj bolj spontano motiviranih bralcih) dogajalo pretežno kot samostojno domače branje brez ustreznega razvijanja vseh spoznavno sprejemnih stopenj, potrebnih za celostno bralno sposobnost.

(S)poznavanje literature kot teksta v kontekstu po načelih sistemske didaktike književnosti učinkuje na učeče tako, da se srečujejo z različnimi funkcijami literature kot pojava, ki vpliva na življenje in delovanje posameznika in družbe:

³ Npr. v učnem načrtu za pouk književnosti v gimnazijah (2008) je to že zapisano med vsebinami in didaktičnimi priporočili.

- posameznik reflektira svojo identiteto – podoživlja in premišljuje vsakršno drugost in drugačnost, jo je sposoben bolje razumeti in se odzivati nanjo;
- literatura spodbuja kritično mišljenje, vrednostno orientacijo po lastnih dejanjih in danem družbenem trenutku;
- **literatura je bistveno sooblikovala narodno kulturno identiteto, kar je treba poznati pri vpetosti v medsebojne in mednarodne procese komunikacije;**
- **prek nje se bolj kakor pri kakem drugem šolskem predmetu spoznava "značilni simptomi iz celovite kulturne zgodovine";**
- literatura omogoča sodobnemu človeku potreben estetski prehod iz pragmatičnega sveta v fikcijo, »eskapizem« na višji ravni kakor pop kultura, tabloidi ipd.;
- **književnost je kulturni kapital, zaloga vednosti, ki jo je treba poznati v izobraženskem komuniciranju za primerjanje, argumentiranje ...** (po Juvan 1997).⁴

Sistemska didaktika književnosti se torej opira na tu opisano razumevanje vlog literature in od tod izpeljuje didaktično strukturo pouka, tj. taksonomijo ciljev, vsebin in metod, ki učečim dajejo potrebne referenčne okvire za kompleksno spoznavanje literarnih pojavov. S tem ne konkurira niti ne izrinja druge literarnodidaktične paradigme v našem prostoru, t.j. recepcijske, pač pa jo dopolnjuje. Obe spodbujata komunikacijo z literaturo in hkrati dajeta temelje za smiselno vertikalno in horizontalno diferenciacijo književnega pouka. Didaktično strukturo ene in druge usmeritve prikazuje spodnja tabela (Krakar Vogel, Blažić 2013: 16–17), kjer posamezna načela ponazarjamo s poudarjeno natisnjenimi primeri iz beril Svet iz besed 8 (Rokus 2008) in Branja 3,4 (DZS: 2000–2003).

⁴ Poudarjene so tiste lastnosti literature, ki so bile pri snovanju kurikularne preнове, ob kateri je ta Juvanov zapis – pripombe na osnutek UN kurikularne preнове tudi nastal, prezrte.

Recepcijska didaktika književnosti Sistemska didaktika književnosti

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Temeljni cilj: komunikacija učenca s književnostjo pomeni komunikacijo med učencem bralcem in besedilom: bralčev odziv na besedilo naj bi bil v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja. | <ul style="list-style-type: none"> - Temeljni cilj: komunikacija učenca z literaturo pomeni spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, besedil in kontekstnih dejavnikov (estetski užitek, čustveno moralni, intelektualni, socialni, kulturni razvoj). |
| <ul style="list-style-type: none"> - Funkcionalni cilj: branje literarnih besedil naj senzibilizira učence za čutno, čustveno, domišljijско sprejemanje besedil in izražanje bralnih doživetij – razvijanje recepcijske sposobnosti. Velik pomen ima tudi ustvarjalno pisanje kot izkušnja za dejavno branje. Ali imate kdaj občutek, da so vsi "gluhi in nemi"? Zakaj? Ali ste vi kdaj "gluhi in nemi"? (Tone Pavček, Tožba: 115) - Čezpredmetni f. cilj: poglobljanje vsestranske sporazumevalne zmožnosti (komunikacijske kompetence) – tvorjenja in sprejemanja besedil ob poslušanju, govorjenju, branju in pisanju ter prvin drugih ključnih zmožnosti. Naredite strip iz pesmi (Tone Pavček, n.d.:116) | <ul style="list-style-type: none"> - Funkcionalni cilj: branje literarnih besedil je izhodišče in cilj razvijanja kompleksne bralne sposobnosti. Pozitivna bralna izkušnja se reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med) kulturni kontekst v sinhroni in diahroni perspektivi. Katere tradicionalne in katere moderne prvine prepoznate v pesmi Še enkrat glagoli? (Tone Pavček, B Še enkrat glagoli, Branja 3:32) - Čezpredmetni f. cilj: poglobljanje vsestranske sporazumevalne zmožnosti, sistematično razvijanje kulturne zmožnosti, širših socialnih zmožnosti idr. ključnih zmožnosti/kompetenc. V razpravljalnem eseju razmišljajte o človekovi usodi v 20. stoletju. Naslovite ga z začetnim verzom Preiti pot do kraja (Lojze Krakar, Branja 4:22) |



- Izobraževalni cilj: nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine v funkciji širjenja obzora pričakovanj, uporabnosti, ne pa tvorjenja sistema. (5 vrstic življenjepisa Toneta Pavčka: urednik, prevajalec, pesnik za mlade in odrasle, ambasador UNICEFA, sodoben slov pesnik – ni npr. podatka, da je v sorodu z M. Pavčkom, ki je tudi zastopan v berilu – n.d.: 117)	- Izobraževalni cilj: uporabno in sistemsko literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive. (Tone Pavček: 12 vrstic življ., kraj rojstva, študij, zaposlitve, pesniške zbirke, intimist, mladinsko pesn., prevajalec – n.d.:33; tudi v razlagi Pesništvo, n.d.: 393)
- Predmetnovzgojni cilj: Razvijanje bralne kulture, motivirani bralec, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad bere: Primerjajte dogajanje pri Valvazorju z dogajanjem Prešernove balade. – Preberite še balado A. R. Roze Urška in ugotovite, v čem se razlikuje od Prešernove (n.d.: 138)	- Predmetnovzgojni cilj: Razvijanje bralne kulture – kultivirani bralec – bere in interpretira literaturo na ozadju poznavanja, razumevanja in vrednotenja dejavnikov literarnega sistema. Katere so po vašem mnenju pomembne teme sodobnega slov. pripovedništva? (n.d.: 401) - Razvijanje književne kulture: vrednotenje literature kot dela družbeno kulturnega sistema, zavest o vlogi literature, da vpliva na posameznika in družbo.⁵ Katere povojne pesniške zbirke so izšle v samozaložbi in zakaj? (n.d.: 401)
- Širši vzgojni cilji: oblikovanje učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, moralni razvoj, karakterizacija (moralne vrednote, domovinska zavest, socialni čut idr.). Kakšna je bila vloga žensk v preteklosti, npr. v 19. stol.? Kaj pa danes? (France Prešeren: Hčere svet, n.d.:140)	- Širši vzgojni cilji: prispevek k oblikovanju celostnega vrednostnega sistema, estetskih, etičnih in spoznavnih vrednot učečega; oblikovanje meril in argumentov, temelječih na znanju in izkušnjah, prenosljivih na različna področja in v različne povezave. Kakšne nove vsebine in poglede prinaša poezija pesnic Saše Vegri, Svetlane Makarovič, Maje Haderlap, Maje Vidmar? (n.d.: 401)
- Literarne vsebine: predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjši meri še aktualna reprezentativna besedila iz prejšnjih obdobij in iz nemladinske književnosti. (nabor besedil v UN 2008)	- Literarne vsebine: predvsem besedila iz nacionalne in prevodne književnosti, ki so razvoj literarnega in kulturnega sistema reprezentativna, ključna, kanonizirana. In tista žanrska, ki se v literarni sistem vidno vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce. (nabor obveznih, obvezno izbirnih in izbirnih besedil v UN za gimn. 2008)
- Metode uresničevanja ciljev: v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijski projekti z izrabo računalniške tehnologije).	- Metode uresničevanja ciljev: kakovostna pedagoška interakcija v vseh fazah šolske interpretacije, ki prek doživljajske problemske obravnave posameznih besedil vodi k njihovemu umeščanju v kontekst in literarni sistem.; - Samostojno raziskovanje pisnih, elektronskih virov.

Če smo torej pred časom mislili, da je književnost na celotni šolski vertikali za optimalne učinke treba poučevati po enakih načelih in z enakimi prioriteta, nam ta primerjava pokaže, da je to smiselno, pa tudi v prid učinkom pri učečih, početi po načelih stopnjevanja zahtevnosti in diferenciacije pouka v različnih programih (Krakar Vogel, Blažič: 2013: 19–25). Če je v osnovni šoli poudarek na bralni motivaciji, pa je pri srednješolcih potrebno storiti korak dlje. Tako bo intelektualno rastoči sprejemnik, posebno gimnazijec – bodoči izobraženec – imel priložnost razumeti literaturo tudi kot sooblikovalko družbene identitete posameznika, kot temelj za razumevanje »niza značilnih simptomov kulturne zgodovine«, kulturni kapital itd. Ob dejavnem spoznavanju literarnega sistema bo torej imel priložnost za oblikovanje celostne-

⁵ Razlikujemo med bralno in književno kulturo, ki sta obe predmetnovzgojni cilj književnega pouka. Obe vključujeta določeno znanje, sposobnosti in učenčeva stališča. Bralna kultura pomeni s pozitivno motivacijo in izkušnjo pridobljen pozitiven odnos do branja, književna kultura pa na znanju, pozitivnih izkušnjah in širjenjem bralne sposobnosti utemeljen pozitiven odnos do književnega sistema (do branja knjig in njihove vloge v sistemu, do dejavnosti avtorjev, založnikov, razlagalcev, medliterarnih in medkulturnih povezovanj).

ga književnega znanja, sposobnosti ter bralne in književne kulture, kar je hkrati prispevek k razvoju širše, čezpredmetne kulturne zavesti.⁶ Vsi ti cilji pa se dosegajo tako s pomočjo motiviranega branja posameznih literarnih besedil kakor prek (s)poznavanja in razumevanja dejavnikov konteksta. – ti dejavniki so pogoj za kakovostno branje kakor tudi za literarno razgledanost, brez katere ni mogoče ne primerjanje ne razvrščanje ne tekstno kontekstno vrednotenje. Zato je šolska interpretacija na višji ravni zastavljena tako, da prek doživljajsko problemske obravnave posameznih besedil (*kaj in kako je napisano*) vodi učence k umeščanju prebranih posameznih besedil v kontekst oz. v literarni sistem (*kako se posamezno primerja in uvršča med druge podobne oz. različne pojave, kakšen vpliv ima na duha časa, na literarno kulturni in socialni razvoj, na aktualni trenutek ...*).

Kako v praksi

Podajmo še osnutek nekaterih uporabnih načel, ki jih je mogoče uporabljati pri pouku, da bi se približali ciljem književnega pouka po načelih sistemske didaktike.

1. Prvo načelo ostaja branje literature: Največja kakovostna sprememba v književnem pouku kurikularne prenove, torej dejaven učenčev stik z literarnim besedilom, ostaja tudi v sistemski didaktiki izhodišče pouka. Razpravljanje o literaturi z učenci pa ni učinkovito, če ne izhaja iz dejavne bralne izkušnje oz. doživetja (Grosman 2004). Če slednje ni vzpostavljeno, učenci literarni pouk doživljajo kot pouk literarne teorije in zgodovine, čeprav pri njem teče navidezen dialog o besedilih. A opazovanje prakse pokaže, da na nekatere vidike literarnoestetskega doživetja prepogosto pozabljamo. Posebno za pomen interpretativnega branja (tj. vnaprej pripravljenega, semantično in estetsko ustreznega glasnega branja) pogosto v praksi še ni dovolj posluha (nekateri učitelji so še zdaj začudeni, da bi morali besedilo brati sami, in to pripravljeno). Vendar ne učenecm zaleže nobena analiza, če pogovor o besedilu ni razmišljujoče opazovanje, utemeljeno na doživetju, kakršno se ima priložnost zgoditi v vrsti začetnih interpretacijskih korakov, zelo intenzivno pa prav ob interpretativnem branju, in to tudi še v srednji šoli! Preveč je še vedno razčlenjevanja (formalnih) sestavin besedil in premajhen je delež tistih dejavnosti, ki pripomorejo k bralčevemu videnju besedila kot zanj pomembne umetniške celote. Tako, kot kaže načrtno večletno opazovanje pouka, pozabljamo tudi na vračanje k besedilu po razčlenjevanju – na ponovno branje, preoblikovanje in/ ali opisno izražanje bralčevega doživetja celote pri sintezi, vrednotenju in novih nalogah.
2. Aktualizacija: Pri bralnem pogovoru je potrebno vsakokrat besedilo tudi aktualizirati, da dobiva učenec/dijak v celotnem procesu, ne le občasno, občutek, da je literatura res nekaj, »kar je relevantno za njegovo življenje, misli, čustva in izkušnje«.

To pomeni, omogočiti dijaku, da prebrano besedilo v pogovoru umesti med druga svoja in sogovornikova doživetja, primerja prebrano z osebno izkušnjo in družbenimi spoznanji, da si ob prebranem besedilu zastav-

⁶ Kulturna zavest/zmožnost/kompetenca (v tradiciji tudi razgledanost), s katero se bomo malo bolj ukvarjali v tem prispevku, je v dokumentih OECD (2005) definirana kot kompleks naslednjih sestavin:

a) Znanje:

- Poznavanje temeljnih izraznih področij umetnosti in kulture, tudi pop kulture.
- Poznavanje sistema dejstev in primerov umetniških praks iz navedenih področij in njihovega zgodovinskega razvoja.

b) Spretnosti:

- Razpravljanje o raznovrstnih temah, ki sodijo na področje kulture, npr. književnost, glasba, film, gledališče, likovne umetnosti, fotografija, kulturna dediščina, jezik.
- Primerjanje ustvarjalnosti posameznega ustvarjalca z drugimi načini kreativnega izražanja.

c) Odnos, stališča:

- Močan občutek identitete, povezan s sprejemanjem razlikosti.
- Pripravljenost za poglobljanje estetske občutljivosti, trajno zanimanje za kulturno življenje.
- Razumevanje razvoja kulture, tudi pop kulture.
- Pozitiven odnos do vseh oblik kulturnega izražanja.

V vsebinskem pogledu temelji definicija na pretežno tradicionalnem pojmovanju področij kulture, ki »ustvarja in sprejema duhovne dobrine iz umetnosti, znanosti, politike, verstva ...« (Ozvald 1927: 37). V pedagoško taksonomskem smislu pa združuje tako kognitivne kot konativne sestavine. Kulturna zmožnost torej pomeni posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebiti tudi dejavno udeležbo pri njih, njihovo kritično vrednotenje in pozitiven odnos do lastne in drugih kultur. (Krakar Vogel 2011: 272)



lja vprašanja, kot npr. kaj prebrano besedilo pomeni za mojo aktualno osebno in družbeno izkušnjo (kaj mi potrjuje, v čem me spreminja, bogati, spodbuja k odzivu), zakaj moje mnenje je/ni enako kot mnenja drugih bralcev. Na ta način postopoma v učencu raste prepričanje, da književnost ni nekaj, kar z njegovo realno izkušnjo in življenjem nima nobene povezave. Po priporočilih M. Grosman (2004) je za to učinkovit tudi začetni pogovor o namenu branja določenega besedila in o ciljih, ki naj bi jih z branjem dosegli, pa refleksija o tem, kako so brali (v fazi razčlenjevanja in sinteze ter vrednotenja).

Npr.: Presodi, ali bi Cankarjeve učitelje lahko zamenjali z drugimi izobraženci (npr. zdravniki, pravniki) ali predstavljajo kot izbrana intelektualna skupina tudi posebno Cankarjevo idejo! (Hlapci, Svet književnosti 3: 110)

3. Načrtno razvijati literarnobralno zmožnost v povezavi z razvijanjem splošne sporazumevalne zmožnosti sprejemanja in tvorjenja raznovrstnih besedil – pogovarjanja, izrekanja mnenja, kar vse je hkrati prispevek k razvijanju funkcionalne in kritične pismenosti. Pri književnem pouku učenec prek branja književnih besedil srečuje posebno in velikokrat zahtevno rabo jezika, kar ob prizadevanjih za prepoznavanje pomena v konkretnem besedilu širi tudi splošno zmožnost dekodiranja vseh zapletenih jezikovnih sporočil. Po drugi strani ob literarnem branju učenec bere in tvori tudi raznovrstna eno- in dvogovorna drugotna besedila. Te dejavnosti bi morale potekati po enakih načelih, kot poteka sprejemanje in tvorjenje besedil pri jezikovnem pouku (učenec o prebranem bere dodatno strokovno besedilo, tvori npr. poročilo, posluša govorni nastop sošolca ipd. – vse to so priložnosti za povezovanje jezikovnega in književnega pouka, praktično pa, ob smiselnem združevanju ciljev obravnave, tudi možnosti za prihranek časa in racionalizacijo obsega snovi). Učenec tako pridobi izkušnjo, da se tudi pri književnosti uči »koristnega« sporazumevanja, in da je zlasti urjenje v izrekanju mnenj ob snovi, ki to sama po sebi spodbuja, prenosljivo na številna področja. Te možnosti so zaenkrat slabo izkoriščene.

Nedolgo tega smo skupaj s študenti delali intervju z osnovno- in srednješolskimi učitelji. Pokazalo se je, da se pri jezikovnem in književnem pouku pri obravnavi snovi gibljejo na enakih ravneh bralne pismenosti. Vendar dejavnosti na njih (pač skladno s kurikularnimi dokumenti) imenujejo drugače (tvarna in jezikovna razčlemba : razčlenjevanje motivno tematske zgradbe, slogovno kompozicijska razčlemba ...) ⁷ in ločujejo nekatere strategije obravnave literarnih in neliterarnih besedil – dolgo glasno branje je tako rezervirano za literarna besedila, izpis ključnih besed za neliterarna, vaje iz slovnice (npr. skladenjska analiza) in pisanje narekov za neliterarna besedila, glasno (drugo) branje krajših besedil za literarna. Ti prenosni so neizkoriščeni tudi v učbenikih (Krakar Vogel 2011).

4. Medpredmetno povezovanje: Prikazovati književni razvoj po obdobjih kot del kulturnega življenja določene dobe, v povezavi s tedanjim širšim kulturnim, duhovnozgodovinskim in medkulturnim dogajanjem, z vplivanjem poprejšnjega dogajanja na kasnejše, besedil pa na medbesedila. Tako je mogoče vzbuditi

⁷ Umestno bi bilo, da bi v večji meri potekalo »opazovanje in razumevanje jezika v literarnih besedilih z instrumentarijem, razvitim pri pouku jezika« (Krakar Vogel 2011: 274).

- a) čutno nazorne predstave o sinhronem dogajanju: o delovanju avtorjev in nastajanju literarnih del v določeni dobi, o njihovi vpetosti v žive okoliščine, v katerih je hkrati obstajalo še drugo kulturno umetniško življenje in civilizacijski razvoj. Te okoliščine so se tudi tedaj medsebojno oplajale ali si nasprotovale in je bilo njihovo soobstajanje prav tako dinamično, kakor mi dandanes zaznavamo sodobnega. Tako se vzpostavlja medbesedilni in medkulturni pogled iz besedila v kontekst in nazaj, učinkovitejši prodor v »to, kar je drugi hotel povedati ... a ni izraženo v samem besedilu, ampak je vedno znova in vsakič drugače proizvedeno kot miselno-predstavni konstrukt opazovanja, tj. branja ...« (Juvan 2000: 9);
- b) diahrono sprehajanje med dobami, teksti in konteksti, po literarnih besedilih iz preteklosti v sedanost in obratno.

Eno in drugo pomeni, naj bi dijaki razmišljali, kakšna je bila likovna ali glasbena umetnost določene dobe, kako se je povezovala z literaturo, kakšen duh časa jo je spodbujal, pa kdo so bili sočasni književni ustvarjalci in poetike v širšem mednarodnem prostoru, kdaj in kako so določeni tokovi prodrli do nas, kakšni so bili vzroki in posledice in kako te okoliščine lahko vplivajo na naše vrednotenje določenih literarnih dejanj, kakšna so razmerja med ključnimi besedili in njihovimi medbesedilnimi navezavami: »Nenazadnje bi pouk, ki bi omogočal širši pogled na književnost in njene funkcije, lahko osmisli tudi obravnavo za učence neposredno neodmevnih starejših besedil, pač kot stvaritev povsem drugačnih družbenih okoliščin ali kot posebno obliko kulturnega spomina.« (Grosman 2004: 257).

Povzemimo tu tipologijo povezav, ki sem jo predstavila na simpoziju Obdobja (Krakar Vogel 2011), o interdisciplinarnosti:

- a) znotrajpredmetne povezave⁸ se dogajajo v okviru predmeta slovenščina, najprej pri samem pouku književnosti, nato pa tudi med poukom jezika in književnosti. Gre za tiste, ki presegajo obravnavo trenutne »učne snovi«, torej interpretacijo obravnavanega besedila in umeščanja v ožji kontekst, potreben za razumevanje besedila (dobe, avtorja):
 - medbesedilne - tiste, ki vodijo k primerjanju obravnavanega besedila z drugim, bodisi istega avtorja, bodisi iz drugega obdobja, zvrsti, da bi besedilo ugledali, če parafraziramo M. Juvana, kot »tkanino na statvah literarno kulturne produkcije« : *Zagotovo je primerljiva podoba matere v Samorastnikih in v romanu Na klancu. V čem so stične točke in v čem se lika razhajata?* (Svet književnosti 2003 3: 63, Na klancu.) - *Primerjajte komedijski dvogovor Grudnovke in Gornika s pogovorom Tartuffa in Elmire (glej Branja 1). Gre tudi tokrat za igro videza in resničnosti?* (Branja 3, 2003: 64)
 - medsistemske - tiste, ki napeljujejo k povezovanju obravnavane snovi z drugim literarnim sistemom, in to v okviru več možnosti:

sistem slovenske književnosti se povezuje z drugim nacionalnim ali »sve-tovnim« literarnim sistemom - *Povzemite dekadence motive in stileme ter jih povežite s svojim znanjem o evropski dekadenci*. (Vzduh opojen, težak, Branja 3, 2002, 2002: 28),

- povezuje se dogajanje v istem času - *V strokovni literaturi poiščite naslove dramskih besedil svetovne književnosti, ki so nastala približno istega leta kot Cankarjevi Hlapci*. (Umetnost besede 3, 2007: 96),

⁸ Čeprav gre tudi za prenose znotraj predmeta, bi našteje strategije v skladu s teorijo medpredmetnega povezovanja lahko šteli za t.i. gnezdnno povezovanje, ki »izhaja iz povezovanja učnih vsebin oziroma ciljev, ko se stik z drugimi vsebinami vzpostavlja prek določenega učnega predmeta/področja kot spoznavnega središča. To povezovanje je precej značilno za srednješolsko raven in primerno tudi za klasičen pouk« (Praznik 2009: 30).



- povezuje/primerja se dogajanje v različnih časih v istem sistemu – *V čem vidi veličino Cankarjeve umetnosti Srečko Kosovel?* (Bela krizantema, Umetnost besede 3, 2007: 47),
- primerja se dogajanje v različnih časih v različnih sistemih: *Primerjajte roman Hiša Marije Pomočnice z romanom T. Manna Čarobna gora.* (Umetnost besede 3, 2007: 52);

- medpodročne – tiste, ki napeljujejo na povezovanje pouka književnosti in jezika pri predmetu slovenščina, npr.:

- opazovanje in razumevanje jezika v literarnih besedilih z instrumentarijem, razvitim pri pouku jezika – *Kaj izraža Cankar s kratkimi stavki ali osamosvojenimi besedami, kaj z mnogovezji in brezvezji, kaj z ločili, zlasti pomišljaji in tropičji? Kakšen stavčni tempo ustvarja izbira tovrstnih sredstev?* (Kurent, Branja 3: 49),
- tvorjenje metabesedil o literarnih besedilih s ciljem razpravljanja o literarnih oz. kulturnih pojavih itd. – *Zasnujte polemični članek o sodobnem šentflorjanstvu za lokalno glasilo. Vanj vključite tudi nekaj navedkov iz Zlodejevega monologa v III. dejanju.* (Branja 3, 2003: 71);⁹

b) medpredmetne

- med različnimi predmeti – gre za povezave, kakršne si v zvezi z medpredmetnostjo največkrat predstavljamo, torej za povezave med različnimi šolskimi predmeti: *Ovrednoti, kakšno sliko prebivalcev Ljubljane v Cankarjevem času si lahko ustvarimo ob Kurentu!* (SK 3: 80) – *Napišite zgodovinsko geografski referat o turistični vlogi Ljubljane v preteklosti in sedanjosti z naslovom 'Ljubljana - turistično mesto nekoč in danes.'* Vanj vključite Cankarjeve hvalospeve mestu, ki jih najdete v pripovedki o Kurentu. Napišite še povzetek referata in ga prevedite v tuje jezike, ki se jih učite. (Branja 3: 50)¹⁰; - *V katerem obdobju so bile napisane Podobe iz sanj? Kaj se je takrat dogajalo po svetu, da Cankar piše o 'letih strahote'?* (Umetnost besede 3: 64)

- medijske – tako razumemo obravnavanje medijskih predelav literarnih besedil (uprizorjanje, ekranizacije, uglasbitve, uporabo računalniške tehnologije ipd.) – *Govorno in telesno interpretirajte Ščukove zanosne besede. Pazite, da ne boste preveč patetični in da ne boste pretiravali z neprimernimi telesnimi gibi. Oglejte si posnetek uprizoritve Mestnega gledališča ljubljanskega in kritično primerjajte svoje medbralne predstave in uprizoritev katere izmed obeh situacij.* (Za narodov blagor, Branja 3: 64) – *Na spletu poiščite zbirko Podobe iz sanj v e-obliki.* (Umetnost besede 3: 70).

Sklep

V tu zgolj skicirani paradigmi sistemske didaktike književnosti in nekaterih predlogih za uresničevanje načel v praksi bo mogoče najti »vračanje k zastarelim, že preseženim pristopom«, saj predpostavljajo tudi smiselno reprodukcijo, faktografijo, večkratno ponavljanje določenih dejstev ipd. Vendar nove teoretske podlaga kažejo, da omenjeni pristopi niso preseženi, uvodni primer iz prakse pa še, da so potrebni. Na videz zastareli pristopi so taki le na videz. Novi vsebinski argumenti oz. pogledi na literaturo in nova pedagoška spoznanja o celostnem razvoju kompetenc jih prenovljene in hkrati

⁹ Primera kažeta, da terminološko in besediloslovno povezovanje med obema področjema ni najbolj dosledno.

¹⁰ Naloga je kompleksna. Poleg raznovrstnih medpredmetnih povezav spodbuja še aktualizacijo, in tako sodi v t.i. interdisciplinarni model, ki vključuje kognitivno in afektivno in vrednostno področje na podlagi različnih disciplin in spodbuja kritično mišljenje. (Praznik 2009: 38)

del »železnega« repertoarja« didaktike spet priključujejo na plano. Praksi jih priporočajo osvežene primerno novim pristopom v pedagoški komunikaciji. In prepričani smo, da za reflektirano uvajanje sistemskega pouka književnosti ni potrebna nova šolska reforma, ampak predvsem dosledno delo strokovno in didaktično suverenih in v vzgojno izobraževalnem sistemu avtonomnih učiteljev – takih, ki ne učnih načrtov ne strokovnih priporočil ne berejo linearno, ampak jih selektivno prilagajajo svojim okoliščinam delovanja. – Zakaj to pogosto ni tako, je seveda novi sklop vprašanj, ki ga ne moremo razrešiti ne v okviru tega prispevka ne v okviru naše stroke.

POVZETEK

Članek ugotavlja nekatere primanjkljaje v učinkih pouka književnosti v srednji šoli in jih pripisuje didaktičnemu ekskluzivizmu funkcionalistične pedagogike. Za celosten razvoj zmožnosti je nasprotno potrebno poleg funkcionalnih v zadostni meri uresničevati tudi izobraževalne in vzgojne cilje. Pri književnem pouku pa znotraj tega spoznavati literaturo kot sistem dejavnikov teksta in konteksta. Načela za tak srednješolski književni pouk se oblikujejo v sistemski didaktiki književnosti, ki temelji na izhodiščih sistemske teorije literature, pedagogike kompetenc in na pozitivni tradiciji književnega pouka pri nas. Predstavljene so razlike med recepcijsko in sistemsko didaktiko književnosti in podana nekatera uporabna načela za spoznavanje literature kot sistema pri književnem pouku.

Literatura

- Ambrož, Darinka et al., 2003: *Branja 3. Berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Ambrož, Darinka et al., 2003: *Branja 4. Berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Blažič, Milena idr., 2007: *Svet iz besed 8. Berilo za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Dović, Marjan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Hladnik, Miran, 2011: *Urška Perenič: Empirično-sistemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2010 (*Slavistična knjižnica*, 16). Delo, Književni listi, 16. 3. 2011.
- Jožef Beg, Jožica, 2012: Literarnobralna pismenost v prvem letniku gimnazije. V: *Slavistika v regijah – Koper. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 23*. Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Juvan, Marko, 2000: *Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kos, Janko et al., 2002: *Svet književnosti 3*. Maribor: Založba Obzorja.
- Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli*, XII. letnik, št. 3, 13–27.



- Krakar Vogel, Boža, 2011: *Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Obdobja 30. Simona Kranjc (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 271–278.
- Krakar Vogel, Boža, Milena Mileva Blažič, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marentič Požarnik, Barica, 2001: Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja . *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 32, št. 3, 28–33.
- Pavlič, Darja et al., 2009: *Umetnost besede. Učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku gimnazij*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Praznik, Brigita, 2009: *Medpredmetno povezovanje slovenščine in zgodovine za 19. stoletje (1848–1899) v gimnazijah*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta; Oddelek za slovenistiko, Oddelek za zgodovino.
- PREDMETNA KOMISIJA za posodabljanje učnega načrta za Slovenščino (2008): *SLOVENŠČINA. Gimnazija. Posodobljeni učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PREDMETNA KOMISIJA za posodabljanje učnega načrta za Slovenščino (2011): *Vzgojno-izobraževalni program osnovna šola. Učni načrt Slovenščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.