

JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LX

številka 3–4

VSEBINA

UVODNIK	5
---------	---

AB IMO PECTORE

I

Tomo Virk	
Tektonski premiki v didaktiki književnosti: ob jubileju Bože Krakar Vogel	7
Ada Vidovič Muha	
Živeti sredi ustvarjalnega dela	15
Matjaž Kmecl	
Voščilni zapis ob življenjskem jubileju kolegice Bože Krakar Vogel	17

II

Lidija Golc	
Za dobro žetev	19
Tanja Jelenko	
Mentorica	21

FACTA LOQUUNTUR

I

Aleksander Bjelčevič	
Kako poučevati verzologijo: silabotonična metrika in ritmika	23
Blanka Bošnjak	
Razvijanje kulturne kompetence ob kratki prozi Mire Mihelič	35
Zoran Božič	
Tantadrujevo iskanje sreče: od didaktike do interpretacije	43
Jožica Jožef Beg	
Vzgoja kultiviranega bralca kot najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji	55
Milena Kerndl	
Književnodidaktične kompetence učiteljev slovenščine med študijem in prakso	65
Vida Medved Udovič	
Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti	75
Mateja Pezdirc Bartol	
Dramska besedila na maturi	87
Katarina Podbevšek	
Jesihov sonet kot govorni izziv	97
Igor Saksida	
Kurikularni bralci, tabuji in cenzorske strategije (primer <i>Cankarjevo tekmovanje</i>)	105
Alenka Žbogar	
Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve	115

II

Marja Bešter Turk	
Dejanski in želeni vpliv monografij Leopoldine Plut Pregelj na poslušanje v slovenski šoli	123
Erika Kržišnik	
Frazeologija v šoli – drugič	131
Marko Ljubešič in Mirjana Benjak	
Narečje v projektne učenju	143
Sonja Starc	
Jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila – neumetnostnega in umetnostnega	151
Hotimir Tivadar	
Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju	161
Jerca Vogel	
Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes	173

III

Milena Mileva Blažić	
Od recepcijske do sistemske didaktike književnosti	185
Elizabeta Jenko	
650 let Univerze na Dunaju – 40 let slovenistike na Univerzi na Dunaju – 15 let sodelovanja z Božo Krakar Vogel	191
Danijela Trškan	
Današnje arabske države v učbenikih za slovenščino v osnovnih in srednjih šolah	199

THEORIA SINE PRAXI SICUT CARRUS SINE AXI

Darinka Ambrož	
Šolski esej in splošna matura iz slovenščine	209
Mojca Bavdek in Marija Končina	
Preverjanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku na splošni maturi od začetkov do danes	219
Majda Degan Kapus	
<i>Branja</i> – učbeniki (berila) za današnji in prihodnji čas	229
Miran Hladnik	
O učbenikih	235
Brane Šimenc in Polonca Tomažević	
Zunanje ocenjevanje šolskega eseja na splošni maturi od začetka do danes	241
Abstracts	249

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL	5
------------------	---

*AB IMO PECTORE***I**

Tomo Virk	
Tectonic Shifts in the Didactics of Literature: On the Occasion of Boža Krakar Vogel's 65 th Birthday	7
Ada Vidovič Muha	
To Live Amidst Creative Work	15
Matjaž Kmecl	
In Honour of Our Colleague Boža Krakar Vogel on the Occasion of Her 65 th Birthday	17

II

Lidija Golc	
For a Good Harvest	19
Tanja Jelenko	
Mentor	21

*FACTA LOQUUNTUR***I**

Aleksander Bjelčevič	
How to Teach Versology: Accentual-Syllabic Metrum and Rhythm	23
Blanka Bošnjak	
Developing Cultural Competence in Studying Short Prose by Mira Mihelič	35
Zoran Božič	
Tantadruj's Search for Happiness: from Didactics to Interpretation	43
Jožica Jožef Beg	
The Education of a Cultivated Reader as the Key Goal of Literature Classes in Grammar School	55
Milena Kerndl	
Literary Didactic Competences of Slovenian Language Teachers during Pre-service Training and Teaching Practice	65
Vida Medved Udovič	
Between Communication-Oriented and Problem-Solving/Creative Teaching of Literature	75
Mateja Pezdirc Bartol	
Drama Texts in the Matura Examination	87
Katarina Podbevšek	
Jesih's Sonnet as a Challenge in Speech Interpretation	97

Igor Saksida	
Curriculum Readers, Taboos and Censorship Strategies (the Case of the <i>Cankar Award Contest</i>)	105
Alenka Žbogar	
Teaching Literature in Grammar School in the Light of Its Reform and Modernisation	115

II

Marja Bešter Turk	
The Actual and Desired Impact of Leopoldina Plut Pregelj's Monographs on Listening Skills in Slovenian Schools	123
Erika Kržišnik	
Phraseology at School 2	131
Marko Ljubešić and Mirjana Benjak	
Dialect in Project-Based Learning	143
Sonja Starc	
Peopel Acquire Language through Texts – Non-Literary and Literary	151
Hotimir Tivadar	
The Role and Teaching of Orthoepey in Slovenian Primary and Secondary Education	161
Jerca Vogel	
Models of Teaching Slovenian Language as the First/Mother Tongue from 1990 until Today	173

III

Milena Mileva Blažić	
From Reception Didactics to Systemic Didactics of Literature	185
Elizabeta Jenko	
650 Years of the University of Vienna – 40 Years of Slovenian Studies at the University of Vienna – 15 Years of Cooperation with Boža Krakar Vogel	191
Danijela Trškan	
Today's Arab Countries in Textbooks for Slovenian Language in Primary and Secondary Schools	199

THEORIA SINE PRAXI SICUT CARRUS SINE AXI

Darinka Ambrož	
The School Essay and General Matura in Slovenian Language	209
Mojca Bavdek and Marija Končina	
Testing Communicative Competence in Slovenian at the General Matura Examination from Its Beginnings to Today	219
Majda Degan Kapus	
Readings – Textbooks (Reading Materials) for Today and the Future	229
Miran Hladnik	
On Textbooks	235
Brane Šimenc and Polonca Tomažević	
External Evaluation of the School Essay in the General Matura Exam from Its Beginnings to Today	241

Abstracts	249
------------------	-----

UVODNIK

IN ČLOVEK BOM, KI GA TERJA NAŠ ČAS!

Z verzom iz zbirke V vzponu mladosti (1949) Lojzeta Krakarja, očeta jubilantke Bože Krakar Vogel, vas nagovarjamo k branju tokratne tematske številke. Tvorijo jo znanstveni in strokovni prispevki s področja didaktike književnosti in didaktike slovenskega jezika.

Boža Krakar Vogel je pionirka slovenske književne didaktike, profesorica in mentorica številnim diplomantom, magistrantom in doktorandom ljubljanske slovenistike, dolgoletna predstojnica Katedre za didaktiko slovenščine, nagrajenka Slovenskega društva za visokošolsko didaktiko za pionirsko delo na področju didaktike književnosti (Sokratovo odličje SOVA, 2003) in Ministrstva za šolstvo in šport RS za najvišje dosežke v znanstvenem delu v vzgoji in izobraževanju (2006). V 90. letih je sooblikovala slovensko maturo, sodeluje pri prenavljanju in posodabljanju učnih načrtov za slovenščino, kot soavtorica in snovalka učnih gradiv postavlja visoke standarde kakovosti ter stroki utira pot na znanstvenoraziskovalnem, strokovnem in šolskem polju. Številnim učiteljem in profesorjem slovenščine je na profesionalnih križpotjih potrpežljiva in trdna strokovna ter človeška opora. Letos obeležuje 40 let predanega in pronicljivega pedagoškega, znanstvenoraziskovalnega in strokovnega dela, ki ga ne bo zlahka prekositi, ter mladostnih 65 let.

»Vse, kar kipi mi v duši, bom v naš svet / kot jutro sonce med ljudi razdal« (Krakar 1949: 6), kipi lirski subjekt, ki je v svojem vitalizmu in nesebičnosti podoben pesnikovi hčerki. Boža Krakar Vogel v poklicanosti leposlovju odraža zvestobo sebi in svojemu dušnemu poreklu. Zdi se, da je ustvarjena iz sveta književnosti: ostaja mu posvečena.

Draga Boža, hvala za neprecenljive darove stroki, pa tudi vsem nam – osebno. Hvala za vse »zoreče besede«, pijemo jih in se zavedamo, da »je svet vse bolj kraški / in bomo, kot kaže, še dolgo hodili!« (Krakar: Vdanost, 1970: 3).

Alenka Žbogar,
urednica tematske številke

Tomo Virk
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

UDK 37.091.3:82:929Krakar Vogel B.

TEKTONSKI PREMIKI V DIDAKTIKI KNJIŽEVNOSTI OB JUBILEJU BOŽE KRAKAR VOGEL

Članek se osredotoča na delo Bože Krakar Vogel kot utemeljiteljice slovenske didaktike književnosti v njeni sodobni, strokovno vsestransko podprti podobi. Na kratko oriše širok domet njenega delovanja na tem področju, podrobneje pa obravnava predvsem njena prizadevanja za izboljšanje pouka književnosti v gimnazijah. Temeljno vodilo teh prizadevanj je načelo natančnega empatičnega branja, ki omogoča dostop do specifik literature, v povezavi s kontekstualizacijo literarnih pojavov.

Ključne besede: Boža Krakar Vogel, didaktika književnosti, natančno branje, kultura branja, maturitetni esej

Tradicionalni izobraževalni smoter gimnazijskega pouka ni podajanje specialističnega znanja, temveč predvsem usvojitev široke razgledanosti, tako imenovane splošne izobrazbe. Obravnave pri posameznih predmetih se sicer dotikajo tudi bolj specializiranih področij vednosti, toda prtljaga znanja, ki naj bi jo skozi življenje nosila gimnazijka in gimnazijec, postane slej ko prej okleščena na splošnoizobrazbeni repertoar. Pouk književnosti naj bi denimo gimnazijcem za vselej vtisnil v spomin podatke o tem, kdo je avtor *Odiseje* in *Iliade*, zakaj se znano Freudovo odkritje imenuje prav *Ojdipov kompleks*, kakšno vlogo ima za *Božansko komedijo* Beatrice, kako v prenesenem pomenu razumeti izreka *boriti se z mlini na veter* in *nekaj gnilega je v tej deželi Danski*, kdo je avtor prve slovenske knjige, kaj Slovencem pomenijo *Vrba*, skodelica kave, črtica, sonet, kakšno je romantično gledanje na svet, kaj je sporočilo *Zločina in kazni* Dostojevskega, kdo so avtorji slovenske moderne, kaj beseda *integrali*, sicer bolj znana iz matematike, pomeni v slovenski književnosti, in podobno.

Tudi pouk drugih gimnazijskih predmetov je po svojih učinkih naravnano splošnoizobrazbeno. V spomin vtiskuje pomembnejše podatke, ki se ponavadi izolirano, brez ustreznega konteksta shranjujejo v možganskih skladiščih. Sam denimo vem za bitki pri Termopilah in na Maratonskem polju, a za podrobnosti bi si moral osvežiti spomin v ustreznih gradivih. Še vedno se spominjam enačbe za Ohmov zakon $U = R \times I$, vendar le zaradi mnemotehničnega pomagala domiselnega profesorja (*Ohmov zakon pamet URI*), ne pa zato, ker bi vedel, kaj pomeni. Spomnim se mantre profesorice matematike, da je odvod *tangenta na krivuljo*, a kaj več od zapomnjene formulacije mi glede tega ni ostalo v glavi. V spominu imam tudi enoceličarja evgleno in paramecijo, celo vizualno, a vse razen imena in videza sem pozabil.

Takih fragmentarnih preostankov gimnazijske vednosti ostaja v človeku za vse življenje kar precej. Gimnazija nas torej res opremi z razmeroma širokim, a ne preveč poglobljenim repertoarjem splošne izobrazbe. Ta, če nekoliko zaostreno ali celo karikirano poenostavim, generira prostor naše konverzacijske omike in nam omogoča, da se tudi v pisani družbi izobražencev raznih strok nekako znajdemo in počutimo razmeroma udobno in dovolj samozavestno. Naključno ohranjeni spominski drobcji nam omogočajo igrati vlogo splošno izobraženega človeka.¹ Nedvomne zasluge za to ima katalog vednosti, ki so nam ga v gimnaziji vcepljali v glavo tako temeljito, da ni v celoti izpuhtel, ampak se ga je nekaj za vselej posedlo v naše komunikacijske repertoarje. Za tiste, ki jih poklicna – ali ljubiteljska – pot ne zveže tesneje s književnostjo, nekaj podobnega velja tudi za podatkovni korpus gimnazijskega pouka književnosti.

Seveda gimnazija ne generira le različno uporabnih konverzacijskih žetonov splošne izobrazbe. Slovenščino in tuje jezike se naučimo bolj *uporabljati*, in to nam v življenju povsem *praktično* koristi. Podobno velja za matematiko, a tudi za posamezne segmente nekaterih drugih predmetov. Toda za pouk književnosti, tako je vsaj videti, bi težko trdili, da uči kaj takega, kar bi bilo na podoben način uporabno za življenje. Brez poznavanja razlike med jambom in trohejem ali med povestjo in romanom, brez seznama poglavitnih Shakespearjevih iger v glavi, brez poznavanja slovenske in svetovne poezije je gotovo mogoče lažje preživeti kot brez poznavanja materinščine, tujega jezika, matematike, vsaj osnov fizike, biologije ipd. Uporabnost gimnazijske vednosti o književnosti se zdi torej precej omejena.

A tak sklep bi bil prehiter, saj bi zanemaril, da imajo nekateri gimnazijski predmeti poleg izobraževalne posebej poudarjeno še *vzgojno* funkcijo. To vsekakor velja za pouk književnosti, in šolski sistemi so ga od nekdaj razumeli tudi v tej vlogi. Pouk književnosti je rabil denimo za utrjevanje nacionalne zavesti, pa tudi za vzgojo v duhu splošno veljavnih in predpisanih družbenih vrednot.² S tega zornega kota je

¹ Te poenostavitve ne želim zapletati z okoliščino, da se s pospešenim tempom življenja, zlasti pa tehnoloških sprememb, splošnoizobrazbeni repertoar neprestano dopolnjuje oziroma spreminja, zato ga je treba nenehno nadgrajevati – dokler pač zmoremo in nas čas ne povozi.

² V totalitarnih režimih vseh provenienc je tu največkrat prihajalo do zlorab.

kot trajno dobrino denimo ponujal literarne zgledе »praviľnega« čutenja, mišljenja in ravnanja, ki so se kot nazorna ilustracija *norme* globoko usidrali v zavest in so tudi bili ves čas dejavni v splošnem informacijskem pretoku. Udarne politična in ideološka gesla so bila pogosto literarni citati.³

V ospredju tradicionalnega pouka književnosti, ki je izhajal ne le iz splošnoizobraževalnega, temveč tudi vzgojnega smotra, je bila tako predvsem učna snov, podana na način kataloga vednosti. Približno takšno je bilo stanje, ko so se začeli v osemdesetih letih intenzivneje pojavljati novi pogledi. Med tistimi, ki so jih uveljavljali najbolj učinkovito, je bila Boža Krakar Vogel, ki je nazadnje celovito utemeljila slovensko didaktiko književnosti v njeni sodobni, strokovno vsestransko podprti podobi.

* * *

Z mnogimi članki in knjižicami posuta pot vse do temeljnega dela *Poglavja iz didaktike književnosti* (in seveda še naprej, vse do danes) dobro kaže temeljitost in sistematičnost, s katerima se je Boža Krakar Vogel lotila utemeljitve in razvoja svoje discipline. Ne le da se je ukvarjala z vsemi ravni književnega pouka (osnovnošolsko, srednješolsko, univerzitetno) ter z vsemi njegovimi segmenti (esej, maturitetni esej, domače branje, eksterna matura, šolska interpretacija, izobraževanje učiteljev, učni načrti itn.), temveč se je svojega projekta zavestno lotila večdisciplinarno. Vseskozi se je zavedala, da mora pri oblikovanju didaktike književnosti nujno dopolnjujoče sodelovati več strok. Zato je temeljito preštudirala razvojno psihologijo in sploh celotno psihološko polje, povezano z učenjem, poučevanjem in kognitivnimi procesi. Poglobila se je v splošno didaktiko ter v že obstoječe specialne didaktike književnosti. Z vso natančnostjo pa je seveda spremljala tudi dognanja literarne vede, predvsem literarnega zgodovino pisja, literarne teorije in literarne metodologije. Tako široko zasnovan pristop je bil posledica jasnega zavedanja, da še tako dobro izdelan katalog znanj in še tako skrbno načrtovani cilji ne zadoščajo za uspešen pouk književnosti, temveč je treba enako količino energije usmeriti tudi v to, da bodo ti cilji doseženi. Pasivnega bralca v šoli je bilo treba spremeniti v aktivnega, za to pa niso zadoščale le drugačne učne metode, temveč je to zahtevalo tudi mnogo aktivnejšo vlogo učiteljev. Boža Krakar Vogel je vlagala svojo energijo v vse te segmente in ob vseh težavah, ki jih je pri tem imela, uveljavila didaktiko književnosti kot resno akademsko disciplino, brez katere bi bil pouk književnosti preveč prepuščen improvizacijam in naključjem, na primer količini pedagoškega talenta in volje posameznega učitelja.

Čisto osebno mi je pri teh prizadevanjih Bože Krakar Vogel od nekdaj posebej všeč to, da pri svoji viziji kljub široki teoretični podkovanosti ne izhaja iz vnaprejšnjih, abstraktnih, dogmatičnih teoretičnih načel, temveč iz pristne ljubezni do literature (ne dvomim, da se je je našla doma, pri svojem očetu), ki jo želi posredovati naprej. Njena dejavna pot v didaktiko književnosti se je začela s spoznanjem, da

³ Npr.: *Narod si bo pisal sodbo sam, ne frak mu je ne bo in ne talar.*

je širjenje te ljubezni pri pouku, ki poteka zgolj kot reproduciranje predpisanega kataloga znanj, preveč prepuščeno naključju ali celo onemogočeno. Kolikor sem to pot lahko spremljal od blizu, se je Boža – v polemičnem nasprotju z nekaterimi kritiki – vselej zavedala, da pristnega stika s književnostjo ne more biti brez vsaj osnovnega poznavanja duhovnozgodovinskega, literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega konteksta, vendar pa tudi, da zgolj kontekstualiziranje literature ne zadošča in ne more biti pravi cilj književnega pouka. S kontekstualiziranjem sicer res lahko bolje razumemo književnost kot *kulturni pojav*, vendar nam to še ne zagotavlja pristnega stika z njo – prav to pa bi moral biti pravi cilj književnega pouka. Ne znam rekonstruirati spoznavnega procesa, po katerem je Boža Krakar Vogel prišla do svoje rešitve, ki pomeni po mojem mnenju tektonski premik v slovenski didaktiki književnosti, zlasti glede pouka na gimnazijah. Lahko le opišem, kako si to rešitev v skladu s svojimi lastnimi pogledi pojasnujem sam. Logično izhodišče je misel o *specifični* književnosti, o tem, kaj dela literaturo drugačno od drugih diskurzov, ali – še bolje – o tem, kaj lahko bralcu ponudi zgolj literatura. Možnih odgovorov je več: omogoča nam svobodno igro domišljije, spodbuja kritično mišljenje in miselno preigravanje različnih možnosti, pomaga se nam vživljati v geografsko in zgodovinsko oddaljene svetove, prek nje pristno doživljamo drugost in drugačnost na vseh ravneh ipd. Vendar nam literatura vse to omogoča le na en način: prek zbranega, poglobljenega, doživetega *branja*, to pa vsaj iz dveh razlogov. Prvi je ta, da literarnega dela ne moremo parafrazirati. Večino drugih informacij – znanstvene, celo filozofske teze, dnevna sporočila, novice itn. – lahko formuliramo tudi drugače, »informacija« ostane enaka; pri literarni umetnosti pa je drugače. Če želimo tu neokrnjeno »informacijo«, moramo *prebrati samo delo*. In drugi razlog: vsaj od Ingardna naprej se jasno zavedamo, da literarno delo ne obstaja kot nekakšna samostojna realna entiteta, temveč je zgolj v *branju*. Sklep, ki izhaja iz obeh izhodišč, je enak: literatura dosega svoj specifični dragoceni učinek le, če jo ustrezno *beremo*. Pouk, ki temelji zgolj na reprodukciji in ne na doživetem branju literarnih besedil, je zato kvečjemu pouk literarne zgodovine in teorije, ne pa pouk književnosti, ki poleg splošnoizobraževalnih prinaša tudi nenadomestljive vzgojne smotre. *Branje* je ključna beseda književne didaktike Bože Krakar Vogel, zato ne preseneča, da se učbenik za gimnazije, ki je nastal pod njenim vodstvom, imenuje *Branja*.

* * *

Pozorno branje, tako, ki realizira najdragocenejše potencialne literarnosti, na primer *empatijo*, je bistvena »dodana vrednost« k tradicionalni vseživljenjski splošnoizobraževalni prtljagi gimnazijskega pouka književnosti in k njegovim tradicionalnim vzgojnim smotrom. Privzgojitev tovrstne *kulture branja* je najbrž najboljši možni izplen, kar si ga je mogoče misliti, vendar pot do tega cilja nikakor ni preprosta. Zahteva namreč dodatne napore na vseh ravneh, predvsem od profesorice in profesorjev književnosti, pa tudi celovit pristop ne le v smislu meddisciplinarnega sodelovanja pedagogike in didaktike (splošne in specialne), psihologije in literarne vede, temveč tudi znotraj samega polja literature. *Natančno*

empatično branje zahteva upoštevanje vseh dejavnikov na literarnem polju, in temu se mora prilagoditi tudi koncept pouka. Ta mora obenem izhajati iz tega, da pred seboj nima ozko specializiranega strokovnjaka, temveč gimnazijke in gimnazijce, izmed katerih se bodo le redki poklicno ukvarjali s književnostjo. Kako torej poučevati književnost, da bo vsem – ali vsaj večini – odprta *možnost* usvojitve *bralne kulture*, se pravi, ne le splošnoizobrazbene prtljage, temveč zmožnosti, ki lahko izboljša kakovost življenja tako posameznika kot celotne družbe?⁴ Boža Krakar Vogel se je, se mi zdi, odločila za najzahtevnejši, a zato tudi najboljši pristop: za model *celovitega pouka*, ki – ob predpostavki metodološkega pluralizma – upošteva vse tiste različne metodološke pristope, ki za namene gimnazijskega pouka književnosti najbolj pomagajo realizirati celoto. Izdelala je koncept, ki je plodovito združil fenomenološki, literarnozgodovinski, duhovnozgodovinski, sistemski, medkulturni, hermenevitično-interpretacijski, recepcijski in medbesedilni vidik – podvig, ki zasluži vse spoštovanje in občudovanje in je naposled dobil tudi institucionalno potrditev. Ta koncept je najprej preizkusila v gimnazijskem berilu/učbeniku *Branja*, nato pa ji ga je v precejšnji meri uspelo prenesti tudi v *Učni načrt za gimnazije*.

Temeljni dosežek novega pristopa je, da se gimnazijci lahko seznani s književnostjo v njeni horizontalni in vertikalni, duhovnozgodovinski in medbesedilni povezanosti in dobijo boljši pregled nad njenim celotnim obsegom, tudi nad sodobno slovensko in svetovno književnostjo. S pomočjo osnov literarne teorije, vsaj okvirnega poznavanja kulturne in duhovne zgodovine ter didaktično-usmerjevalnih pripomočkov (npr. vprašanja in naloge), se urijo v kompetentnem natančnem branju, ki edino omogoča (čeprav seveda ne zagotavlja) dostop do tega, zaradi česar je književnost sploh pomembno poučevati. Tak pristop zahteva od profesorice in profesorjev mnogo več udeleženosti in nenehnega dopolnjevanja strokovnega znanja. Verjetno tudi na tihem pričakuje, da je bralna kultura pomemben del njihovega življenjskega sloga. Edino tako lahko iz izbirnih vsebin v berilih in učnem načrtu ustrezno izbirajo ali priporočajo v branje tista, s katerimi bodo najlažje dosegali cilje pouka književnosti. Večja fleksibilnost glede izbire obravnavanih besedil – ob hkratnem ohranjanju tradicionalnega kanona – ima več pozitivnih učinkov. Dijakom in dijakinjam omogoča, da dobijo vsaj približno predstav o celotnem literarnem polju, profesorice in profesorji pa daje priložnost, da glede na okoliščine (npr. aktualna problematika v Sloveniji in svetu) obravnavajo besedila, ki bodo dijake najbolj motivirala za branje.

Boža Krakar Vogel je ključno delo opravila tudi pri snovanju eksterne mature iz književnosti; tudi tu ji je uspelo vpeljati nekatera najpomembnejša izhodišča, ki prispevajo k uveljavljanju kulture branja. Seveda pa se je prav tu pojavljalo največ težav, odporov in nerazumevanja na vseh ravneh. Zdi se mi, da je vprašanje pouka književnosti vsaj v *zasnovi* mogoče v precejšnji meri približati »idealnemu stanju«.

⁴ O izjemnem pomenu priučitve literarnega branja znotraj šolskega sistema, branja, ki je občutljivo za literarno specifičnost in zato bralca uri v kritičnem mišljenju in empatiji, ter sploh o temeljnem pomenu literarne kulture za demokracijo, zdrav razvoj družbe, osebnostno rast in kakovost življenja vsakogar je v zadnjem času v knjigi, ki je močno odmevala v svetovnih intelektualnih krogih, pisala Martha C. Nussbaum (*Not for profit. Why democracy needs the humanities*, 2010; Princeton in Oxford: Princeton University Press).

A poskusiti doseči kaj takega pri *eksterni* maturi je po mojem mnenju zaradi premnogih zavezujočih in omejujočih zunanjih dejavnikov iskanje kvadrature kroga. S toliko večjim občudovanjem sem zato od blizu opazoval, kako je Boža Krakar Vogel – predvsem ob pomoči nekaterih izjemnih gimnazijskih profesorov in profesorjev – kljub težavam in odporom ter prilagajanjem, ki so sledila, vseeno poskušala uveljaviti temeljna načela svoje vizije, predvsem pa nikoli ni pozabila na osnovni cilj pouka književnosti. S sodelavkami in sodelavci je vlagala velikanske napore v to, da bi maturitetni esej ob vseh destruktivnih omejitvah, ki so jih nalagala stroga formalna pravila eksterne mature,⁵ vseeno ohranil naravo *kompetentnega literarnega branja*, se pravi, bil poskus vzpostavitve stika s tistim potencialom literature, ki izhaja iz njene specifičnosti, in se ne bi izrodil v obnavljanje naučenega ali v navaden prosti spis. Ta druga možnost bi na prvi pogled vsaj delno morda ustrezala splošni naravi eseja, vendar ne bi vodila k realizaciji – po mojem mnenju tehtno preiščenega in optimalno formuliranega – cilja, ki ga je za pouk književnosti opredelila Boža Krakar Vogel. Ta cilj ji je bil upravičeno najpomembnejši, pomembnejši tudi od same mature, ki jo je zato poskušala usmerjati tako, da ne bi okrnila celovitega koncepta gimnazijskega pouka književnosti,⁶ temveč bi ga smiselno zaokrožila. V nasprotnem primeru bi bila matura vsaj po mojem mnenju – zlahka pa si predstavljam, da tudi po njenem – nepotrebna ali celo škodljiva.

* * *

Strokovno delovanje Bože Krakar Vogel je seveda precej širše od opisanega; toda sam poznam iz lastne izkušnje – in kot laik na področju didaktike književnosti – predvsem to, kar je naredila za pouk književnosti na gimnaziji. Sodelovala sva v Predmetni maturitetni komisiji za slovenščino, v Predmetni kurikularni komisiji za slovenščino in pri *Branjih*. Odkar jo poznam, občudujem resnost in temeljitost, s katerima se loteva svojega dela. Književnost ima od srca rada in strokovno ukvarjanje z njo ji je tesne navezanosti ni zrahljalo. Kljub težavam in odporom, ki jih je (bila) deležna, se mi je vedno zdela dobrovoljna in odprta. Morda je prav ta njena osebnostna odlika prispevala tudi k strokovni. Vedno je z radovednostjo spremljala ter iskala nove in drugačne strokovne poglede na književnost in njen pouk, vse to z namenom, da bi koncept, ki ga je razvijala sama, naredila čim boljši. Zdi se mi, da je ena redkih, ki presoja misli in ideje same na sebi in ne po ljudeh, ki jih izrekajo. Zato nikoli ni imela težav z vključevanjem v svoj didaktični koncept posameznih zamisli ljudi, o katerih vem, da ji niso bili blizu in so z njo morda celo polemizirali. Vendar je to ni motilo, da ne bi sprejela od njih kake dobre ideje; ne zaradi morebitne »korektnosti«, temveč preprosto zato, ker se ji je zdela najustreznejša. Sploh je bila

⁵ Kritiki, ki so napadali maturitetni esej zaradi prevelike »formalizacije« z usmeritvenimi opornimi točkami, teh omejitev niso upoštevali; morda jih niso poznali ali pa jih niso jemali dovolj resno. Tudi nekaterih drugih dejavnikov, ki jih abstraktno teoretično ni mogoče predvideti, saj vzniknejo šele iz prakse, niso upoštevali.

⁶ Zaradi pomembnosti mature se je pouk književnosti – verjetno tudi kakega drugega predmeta – na marsikateri gimnaziji vsa štiri leta osredotočal predvsem nanjo in zanemarjal predvidene vsebine iz učnega načrta. Temeljni cilji – celovito seznanjenje s književnostjo in usvojitev kulture literarnega branja – tako niso mogli biti doseženi.

pri konceptualizaciji svoje vizije didaktike književnosti v vseh pogledih naravnana pluralno in ciljno. Vedno je zelo dobro vedela, kaj je odlika književnosti in zakaj je pomembna, in vse sile je usmerjala v konceptualizacijo take didaktike, ki bo znala literarno specifiko kultivirati pri bralcih in bralkah.

Od nje in ob njej sem se ogromno naučil, ne le o didaktiki književnosti. V svoje projekte je na primer vedno vključevala gimnazijske »praktike« in mi dala priložnost spoznati, da v naših gimnazijah deluje kar nekaj profesorice in profesorjev, ki poznajo slovensko in svetovno književnost vsaj tako dobro kot jaz. Boža Krakar Vogel je to seveda vedela davno pred mano. Šele ob skupnih projektih z njo sem spoznal, s kako kompleksnim področjem se ukvarja. Če ne bi imel te izkušnje, bi morda kdaj pa kdaj celo pritrdil posameznim kritikam, ki so iz vrst nekaterih literarnih teoretikov in zgodovinarjev letele bodisi na izvajanje mature bodisi na koncept pouka književnosti. K sreči mi je bila taka zmota, ki bi bila le posledica preslabega poznavanja književnodidaktičnega polja, prihranjena. Lahko sem se prepričal, da so zamisli Bože Krakar Vogel ob vseh omejitvah, ki jih pomenijo zacementirani nadrejeni sistemi, subjektivni dejavniki in druge, čisto pragmatične ovire, za dani kontekst optimalne. Vselej je upoštevala tradicijo, čeprav je hkrati vpeljevala tudi novosti. Nikoli se ni odrekla tradicionalnemu kanonu, saj se je zavedala njegovega pomena, obenem pa je z utemeljenimi razlogi ta kanon tudi širila. Vedela je, da je pomembno tudi poznavanje svetovne književnosti, ne le slovenske. V ospredje pozornosti je postavljala besedilo, vendar se je dobro zavedala – in je to tudi upoštevala –, da besedilo ne deluje zunaj medbesedilnega, kulturnega, duhovnozgodovinskega, literarnozgodovinskega konteksta. Vedno je poskušala upoštevati tudi nasprotna stališča, pri tem pa ni nasilno iskala srednje poti, temveč *pravo mero*. Občutljivost za literarno specifiko, teoretična razgledanost, izkušnje in pragmatična modrost – iz teh temeljev je zgradila sodobno slovensko didaktiko književnosti, in njen jubilej se zdi pravšnja priložnost, da se tega spomnimo in ji izrečemo svoje občudovanje ter zaslužen priznanje.

ŽIVETI SREDI USTVARJALNEGA DELA

So obletnice, ki jih praznujemo zato, da za trenutek postojimo in premislimo, kaj vse je že narejenega in kaj nas še čaka.

Profesorica dr. Boža Krakar Vogel se je v letošnjih majskih dneh srečala s takšno obletnico. V veliki beri njenega dela – Cobiss izkazuje čez petsto bibliografskih enot – se zrcali človek, ki je svoje strokovno in znanstveno življenje posvetil iskanju poti, kako, kaj in kdaj koga učiti. Zato ne preseneča veliko število mentorstev na različnih stopnjah šolanja – dodiplomskega, magistrskega pa tudi doktorskega –, veliko število učbenikov tako na ravni avtorstva kot recenziranja ali katere druge oblike sodelovanja. Ne preseneča dejstvo, da tudi javni nastopi odsevajo skrb za razvijanje živega, aktivnega razmerja med učiteljem in učencem, med dajanjem in sprejemanjem.

S študijem francoščine, ruščine, zlasti pa kasneje z angažiranim študijem slovenščine, se je izobrazila za odločanje tudi o literarnem kanonu kot jedru, na katerem lahko gradi učinkovit način njegove šolske interpretacije. »Študij slovenistike, ki sem ga na začetku vzela kot nekakšen neobvezen eksperiment, me je z zanimivimi vsebinami in kakovostno komunikacijo pridobil zase, postal je ne le poklic, ampak tudi način življenja in postavljanja vrednostnih prioritet,« je zapisala v intervjuju.

Suvereni vstop kolegice Bože Krakar Vogel tako v mentalno kot socialno zapleteno razmerje učenec – učitelj, sposobnost vsakega po svoje interesno motivirati, ji omogoča poleg razprav, številnih strokovnih in znanstvenih prispevkov, tudi

različnih oblik konzultacij in drugih neposrednih stikov s študenti predvsem monografsko predstavljena tovrstna problematika v knjigi *Poglavja iz didaktike književnosti*. V slovenskem prostoru inovativno delo, ki pri opredelitvi pojma *didaktika književnosti* izhaja iz bistvenega spoznanja o njegovi interdisciplinarnosti, vzpostavlja najprej temeljno razmerje do metodike in pedagogike na eni strani, na drugi pa do literarne vede. Znotraj navedenega skuša torej odgovoriti na vprašanje, *kako* učencem različnih stopenj šolanja didaktično ustrezno strukturirati tako literarno vedo kot poleg literarnega kanona še sproti nastajajoča literarna dela; gre za samo na videz preprosto vprašanje, kot sama nekje pravi, kako »učiti književnost«, da bo ta dosegla v bistvu temeljni cilj: sposobnost doživljati literaturo kot estetski užitek – intelektualni in čustveni. Vendar intenčno naravnana ciljnost didaktične vede, ki jo reflektirajo osrednja dela kolegice Krakar Vogel, zajema še eno bistveno prvino: sposobnost zavestnega dojemanja in s tem doživljanja materne jezika kot vseobsegajočega izrazila človekovega miselnega sveta, človeka kot takega torej.

Da je ontološki vidik jezika zlasti s humanistično vrednostjo materinščine v mentalnem slovenskem mikrosvetu zunaj sicer že obrabljenega pojma *nacionalni interes*, se kolegica Krakar Vogel dobro zaveda. Izkušnja ustvarjalnosti, ki jo zmore materni jezik, ji je bila dana z domačim okoljem, ki ga je nadgradila z bogato študijsko izkušnjo literature. Objavljeni prispevki, intervjuji na temo družbenega pa tudi političnega položaja slovenščine pričajo o njenem kritičnem razmerju do t. i. slovenske jezikovne politike. Kot predsednica Slavističnega društva Slovenije je v tem kontekstu pustila zaznavne sledove.

Nič čudnega torej, da je intenzivno univerzitetno delo kolegice Krakar Vogel tudi z vzpostavitvijo širokega družbenega in intelektualnega prostora didaktike pomenilo premik te študijske discipline med akademske. Postavitev katedre za didaktiko slovenščine s habilitiranimi nosilcema za področje književnosti in jezika pomeni bistveno popolnitev slovenističnega študija.

Profesorico dr. Božo Krakar Vogel sta za njeno delo na področju visokošolske didaktike nagradili tako stroka kot država – prva s Sokratovim odličjem, druga z nagrado za najvišje dosežke v znanstvenem delu v vzgoji in izobraževanju. Mi pa ji želimo še veliko tovrstnih jubilejnih postankov in premislekov o doseženem, saj ti spodbujajo in hkrati pogojujejo načrtovano.

VOŠČILNI ZAPIS OB ŽIVLJENJSKEM JUBILEJU KOLEGICE BOŽE KRAKAR VOGEL

Tale zapis bi lahko začel z ugotovitvijo, da je *didaktika* ali *ukoslovje*, kot besedo prevajajo sestavljavci slovarjev tujk, med »pravimi«, »čistimi« znanstveniki, recimo literarnimi raziskovalci, nekoliko podcenjena veda. Pa naj to priznamo ali ne, na glas ali potihem. Dolga leta ali kar desetletja je pri fakultetnem študiju slovenistike/slavistike veljala za nekakšen nebodigatreba, za bolj ali manj nezakonsko dete, za nujno ali pa celo niti ne tako zelo nujno zlo in je v študijskih programih obstajala le zavoljo zahtev šolskih oblasti. Kolikor se sam spominjam, je bilo profesorja zanjo zato tudi nekoliko težje dobiti; in še tisti, ki se je »vdal«, je delo prevzel bolj za povrh; ob svojem drugem, imenitnejšem delu. O tem se sicer ne govori, ker se ne zdi dostojno – fakulteta navsezadnje izobražuje študente predvsem za delo na srednjih in osnovnih šolah in se lahko ob takšnih mnenjih v očeh državnih uradnikov zelo hitro znajde v območju odvečnosti, ki je ni treba financirati –, obstaja (obstajala) pa (je) vsekakor in od nekdaj v premolčanosti. Toliko bolj, ker lahko vsak študent, ki ga *besedna umetnost* zanima, šola pa ne, na fakulteti hitro prebегne v študij tako imenovane svetovne oziroma primerjalne književnosti, ki se je zato zdel toliko imenitnejši.

V zadnjih desetletjih se je stanje spremenilo; na slovenistiki že nekaj časa obstaja celo samostojna katedra za didaktiko slovenščine. Podobno tudi na drugih slovenskih novejših, mlajših univerzah. Izkušnje mi pravijo, da so bile za to zaslužne predvsem kolegice, ki že po materinskem nagonu – naj se mi oprostí morebitna sveta preproščina, če kdo sumi kaj takega – na svoje »poklicne otroke« prenašajo znanja o načinih medgeneracijskega prenašanja vsega, kar je treba vedeti o tem svetu; tudi slovnicе in tudi literature. Takšna je bila Marja Borštnikova, ki je znala svoje študente sijajno

usmerjati v samostojno delovanje – po strokovni, inovacijski in metodični strani; s primerno dozo hvale, bezanja v delovanje razuma in kritičnosti (sploh je bila tudi sicer izjemna, neserijska, izvirna ženska; v mnogih zamislih ekstravagantna, sufražetka v javnosti in v stroki, brez strahu pred posledicami, kadar je šlo za zvestobo načelom). Takšna je bila, čeprav veliko mehkejša, kasneje tudi Helga Glušič, ki si jo je Borštnikova izbrala za asistentko. Toda za razliko od svoje učiteljice, ki jo je življenje opremilo s svojevrstno nesovražno odpornostjo (eden od njenih kolegov jo je označil z besedami, da ne sovraži nikogar), je bila Glušičeva zelo rahla, tako da jo je na koncu neki bolj ali manj pobalinski zapis pokopal v globoko depresijo – izkazalo se je, da celo pogubno. Toda ena od njenih študentk je bila tudi Boža Krakar Vogel, ki je leta 1994 na slovenistiki prevzela katedro za didaktiko slovenskega jezika in književnosti. Najbrž je dobro vedela, v kaj se spušča, toda nalogo je prevzela z globoko odgovornostjo, ki je sicer ni oznanjala na ves glas, je pa v svojem duhu začela sistematično urejati in uveljavljati področje.

Tu neke sva začela pobliže sodelovati. Takratni minister za šolstvo Slavko Gaber je želel prenovo in modernizacijo pouka slovenščine na šolah, predvsem umestitev prijaznejše slovnice in jezikovnega pouka na eni in približanje literarnega repertorija šolarskim zmogljivostim in simpatijam na drugi strani. Vprašanje jezikovnega pouka se je iz znanih razlogov zdelo težavnejše, toda tudi literarni del ni bil prav lahek. Predvsem se je bilo treba otepati z nenehnimi omalovaževalnimi primerjavami slovenske literature s svetovnimi leposlovnimi vrhovi, na primer, kaj ima Jurčičeva *Telečja pečenka* v naši šoli početi ob Maupassantovih novelah, *Jurij Kozjak* ob *Gospe Bovary* in podobno. Bilo je potrebne kar nekaj vztrajne potrpežljivosti in podobnih lastnosti, tudi nekaj nacionalne in siceršnje samozvesti, da smo vse to »preveslali«. Kolegica Krakarjeva je pri tem ohranjala, govorim po spominu, hladnokrvnost in prepričanost, opremljeno z veliko mero delavnosti.

Seveda je morala ob vsem drugem sproti premagovati tudi že omenjeno notorično in »tradicionalno« podcenjenost področja, ki ga je sprejela v skrbstvo. Na različnih ravneh in z različno dozo manir so ji nekajkrat »dokazovali« preproščino, na spletu z očitnim veseljem in »pogumom« tudi anonimna študentarija, ona pa je vztrajala in sčasoma celo inavgurirala vrsto učencev in sodelavcev. Danes je po zaslugi njene trdoživosti in prepričanja didaktika književnosti bolj ali manj čvrsto, zdravo in ustvarjalno področje, stroka, ki ji ni mogoče očitati podhranjenosti, zasilnosti ali morda celo defetizma.

Boža Krakar Vogel ostaja prej in slej njen *frontmen*: pregledala in popisala je njeno stanje, prispevala kup novih pogledov, s predsedovanjem enemu od simpozijev *Obdobja* vključila mednarodno strokovno javnost v ta prizadevanja in na koncu koncev, pa ne čisto nazadnje, prevzela tudi predsedovanje stanovskemu Slavističnemu društvu Slovenije: dovolj razlogov za praznovanje, pa tudi za strokovno hvaležnost! Saj so ji namenili tudi kar nekaj javnih priznanj (Sokratova nagrada, nagrada ministrstva za šolstvo), toda prav je, da ji ob tej priložnosti izrazimo priznanje tudi v ožjem »družinskem«, slovenističnem krogu. Vsaj jaz sem te vrstice zapisal z velikim spoštovanjem in občutkom več kot dolžne hvaležnosti.

II

Lidija Golc
*Srednja šola za farmacijo,
kozmetiko in zdravstvo Ljubljana*

ZA DOBRO ŽETEV

*Izbriši, sonce, tisto temno misel s čela,
naj upanje spet zadiši kot v peči kruh,
saj se še revna muha bi brez njega
težko sprijaznila z usodo muh.*

Lojze Krakar

Čeprav božič ne bo bel, naj bo vseeno vesel in novo leto uspešno in zdravo!
Boža

Verjetno smo vsi, ki se tokrat poklanjamo naši spoštovani profesorici, lani prejeli tole njeno voščilo. Škoda, da jih ne shranjujem, vsa so dragocena, zadenejo prav tisto žebljico, ki ta trenutek išče svojo glavico. Koga kdaj ne spremlja tudi temna misel, kdo ne potrebuje upanja bolj kot kruha, komu kruh ne prikliče vsaj želje po toplem domu, kdo se ne skuša pošaliti iz svojih križev in težav, saj so tako ali tako tu?

Kakor ona osebno vedno vošči za praznike, spoštovani profesorici voščim sama za njen osebni praznik. Skušam po njeno: kratko, bistveno, utemeljeno, resno-šaljivo, posredno, z aluzijo na pesem.

Naj napišem, da na pošto vedno takoj odgovori in da je osebni stik topel in zanimiv, četudi se ne srečava pogosto? Kako smo z njenimi študentkami sedele v polkrogu in govorile o posameznih urah? Kako je med govorom v Semiču ni presenetil glasni

cerkveni zvon? Naj voščim hvaležno, delavno in delovno, žejno življenja in lačno srca: beseda bi tekla o dolgoletnem delu v šoli, o didaktiki na področju domačega branja, filma in dramatike, ves čas v družbi z jezikom.

Seveda, tudi z jezikom.

V družbi drug z drugim in z umetniškim delom vedno (ne le v pedagoškem procesu) pomeni biti tudi v družbi z jezikom. To druženje je seveda spontano, a mora biti prav pogosto tudi uzaveščeno in sistematično. Slovenščina bi morala biti kot šolski jezik samoumevna na vseh stopnjah javnega izobraževanja in v vsem javnem nastopanju.

Prav tako odločno je tudi Božino stališče na predavanjih, v pogovorih, njenem pisanju. Na tesno prepletanje pouka književnosti in jezika opozarja že leta. Nenazadnje nas k povezanosti književnosti in jezika zavezujejo učni načrti, katalogi, učbeniki in preverjanja. Profesorica je perfekcionistka: če je treba, jasno pove, da bi bilo delo lahko opravljeno še bolje. Doizobraževanja ni nikoli konec, izhodišče pogovora je jasno vnaprej: ni opravičila za lenobnost ali nemarnost pri sledenju stroki. Dobro se spominjam pripombe študentkam po opravljenih nastopih: »Gotovo veste, kateri se danes ni ljubilo. Naj bo to edinkrat, saj so dolgočasje povzeli tudi dijaki, vsak, ki je poslušal.« Angažiranost, odgovornost, odpiranje vprašanj vesti in vrednot profesorica Boža vztrajno zagovarja, praktično in teoretično.

Povsem osebno sem ji hvaležna tudi za kombinacijo lastnosti, ki dolgoročno vedno dajo rezultat: v svojo vizijo verjame, zanjo vztrajno dela, umirjeno analitično pokaže probleme ter navede možne rešitve. V anketi med članstvom SdS, spomladi leta 2014, je na primer resda ugotovila pasivno naklonjenost članstva (natančneje: med apatijo in pasivno naklonjenostjo), a nad trenutnim dejstvom ne tarna, ampak stvarno opozori na zamujene priložnosti, na občutek povezanosti in pripadnosti, ki ga ne morejo ustvariti še tako natančni e-obrazci in njim prilagojeni projekti.

Draga, spoštovana Boža, naslov pesmi vašega lanskega citata je *Za dobro žetev*. Res, za dobro žetev izbrišimo s čela temne misli, naj upanje zadiši po kruhu, saj ga mesite in delite vse življenje. Kdor rad kruh deli, se mu v roki množi.

Hvala in vse dobro.

MENTORICA

Nekoč sem nekje prebrala misel o tem, da človek nikoli ne ve, kaj ga giblje, spodbuja, usmerja; ta misel me spremlja že veliko let, v zadnjih letih sem jo nekoliko preoblikovala: človek sprva res ne ve, kaj ga giblje, skozi čas pa to jasno spozna. V svojem osebnostnem razvoju lahko dobimo ljudje zelo jasen uvid v to, kateri dogodki so bili ključni za našo rast in kateri ljudje so pustili dovolj močan pečat v naših življenjih, tako močan, da je vplival celo na pomembne odločitve in nas pognal v tok dogajanj, katerih del smo sicer želeli biti, a nismo znali (ali si nismo upali) stopiti vanj. Brez vsakršne patetike lahko zapišem, da je na mojo strokovno rast, pa tudi na osebnostno – oboje se mi zdi tako tesno povezano, da se mi zdi ločnica pravzaprav precej umetna – najbolj vplivala profesorica Boža Krakar Vogel, predvsem v času mojega podiplomskega študija.

Boža Krakar Vogel sem spoznala že v času dodiplomskega študija pri predmetu didaktika književnosti. Naj poudarim, da sem vse do takrat, ko se je začel ta predmet, na fakulteti čakala na nekaj, kar me bo prevzelo, in si govorila, da bo v okviru sicer ljubljenega študija vendarle prišlo nekaj, kar me bo zares nagovorilo. In me je: predavanja Bože Krakar Vogel so bila tisto, kar sem zares pričakovala – dinamična, polna svežih vedenj, zanimiva; zaznati je bilo mogoče, da predavateljica področje pozna od blizu. In vedno so puščala toliko vprašanj, toliko možnosti za razmišljanje ... Verjetno je v tem glavni razlog, da me je na podiplomskem študiju pot pripeljala prav k njej; sicer malce nepripravljeno, saj ob prvem srečanju, ko naj bi napovedala temo in raziskovalni problem, nisem natančno vedela, kaj bom raziskovala, vedela pa sem, kateri temeljni problemi se pojavljajo v srednješolskih

oddelkih, saj sem pred prijavo na podiplomski študij že več let učila na srednji šoli. A že prvo strokovno srečanje pri mentorici (o Boži Krakar Vogel še vedno govorim kot o svoji mentorici) je dalo pomembne rezultate, ki so vplivali na vso mojo kasnejšo raziskovalno pot: izkušnje iz moje poučevalne prakse in njeno bogato strokovno znanje ter mentorske izkušnje so porodile idejo za prvo raziskavo: *Kako berejo dijaki štiriletnih strokovnih šol*, ki je postala jedro moje magistrske naloge. Pot sva torej jasno začrtali, nato me je čakalo zavzeto delo – delo v oddelkih na srednji šoli in vzporedno raziskovanje – ves čas sem v strokovnih stikih z mentorico preverjala, ali je moja smer še prava: sem dovolj natančna, dovolj strokovna, dovolj jasna; vedno je kritično ovrednotila opravljeno delo, dala kako sugestijo in znala pohvaliti trud in inovativnost. Slednje se mi je zdelo ključno: za mladega človeka je tako pomembno, da ga kdo zares opazi in to brez zadržkov pove, poudari. Mentorica je znala (zna) opaziti inovativnost in napredek. To pri njej zares cenim. Koliko mi je pomenilo, ko je pohvalila kako mojo zasnovo učne ure (tudi kasneje, ko sem podiplomski študij že končala in sem pripravljala gradivo za objave) in izpostavila svežino, drugačnost! Zdi se mi, da mnogi ljudje nekako še znajo pohvaliti delo, trud (*Ti si pa res priden.*), drugih kvalitet pa ne opazijo (ne opazimo?), ne znajo (ne znamo?) o kom reči, da je njegovo delo res dobro, kakovostno, inovativno. Glagoli v oklepajih z vprašaji so izraz (po mojem mnenju) nujno potrebne samokritičnosti – namreč: samo upam lahko, da sem se od svoje mentorice dovolj naučila tudi o delu z ljudmi (v mojem primeru predvsem z dijaki) – da znam poiskati prave kvalitete, da znam pohvaliti dosežke in najpomembnejše: upam, da sem se naučila tega, kako ohrabriti človeka. Ob tem sem se spomnila neke druge osebe iz svojega življenja, profesorice iz srednje šole, ki je nekoč rekla: *Nismo vsi junaki*. Res je – nismo vsi junaki – ampak Boža Krakar Vogel zna res spodbuditi človeka; in ker sama potrebujem nekaj spodbude, moram poudariti, da je prav ona »kriva« za mojo prvo objavo strokovnega dela.

Dober mentor vpliva s svojo osebnostjo, z zgledom in z izkazanimi rezultati lastnega (raziskovalnega) dela. Številna znanstvena in strokovna dela Bože Krakar Vogel predstavljajo temelj slovenske didaktike književnosti, z njimi postavlja teoretično osnovo vede na Slovenskem in usmerja delo praktikov. Njena dela sprejemam tako, kakor sem jih označila (oziroma so na splošno označena): tudi za moje poklicno udejstvovanje, za poučevanje, predstavljajo dela profesorice Bože Krakar Vogel temelj, ki odpira veliko možnosti za kreativno realizacijo pri pouku.

Aleksander Bjelčevič
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

UDK 37.091.3:801.6

KAKO POUČEVATI¹ VERZOLOGIJO: SILABOTONIČNA METRIKA IN RITMIKA

Ko dijaki in študenti pri določanju »stopic« naletijo na težavo, da skoraj noben verz ne ustreza metrični shemi, težavo odpravimo s preprosto statistično metodo in spremenjeno definicijo pojmov *jamb*, *trohej*, *daktil* in *amfibrah*. Znaka – in U ne pomenita naglašene in nenaglašene zloga, ampak pomenita, da so naglašeni zlogi na teh dveh položajih pogosti oz. redki. Na primer jamb je verz, kjer so parni zlogi pogostejše naglašeni kot neparni. S tem se da razložiti moške rime brez naglasov, dojamemo se razlika med silabotoničnim verzom in prozo.

Ključne besede: poučevanje poezije, ritem, jamb, statistična metoda

Včasih si poezije niso znali misliti brez ritma; poezija je bila drugačna od proze prav zaradi njega. Ko si otroci izmišljajo pesmice, si jih še danes v kratkih trohejih, jambih ali daktilih. In ni bil vsak verz dober za vsako vrsto poezije: otroške pesmi si ne moremo predstavljati v heksametrih, *Iliade* pa ne v T 6 (znaki T, J, D, Amf in An pomenijo trohej, jamb, daktil, amfibrah in anapest, številke pa število zlogov).

Ko študentje za domačo nalogo določajo metrično shemo prvih desetih pesmi iz Prešernovih *Poezij*, jo vsi pravilno rešijo. Potem pa takoj dilema: »Ampak v šoli smo rekli, da je trohejska stopica en naglašen + en nenaglašen zlog, tu pa ni tako. Tukaj **noben** verz ni trohejski« (v krepkem tisku so zlogi, ki niso naglašeni, stojijo pa na iktu²):

¹ Članek je namenjen predvsem učiteljem v srednjih šolah.

² Ikt je tisti položaj v verz, kjer bo verjetno stal naglašen zlog; v metrični shemi označen z –.

Strune, milo se glasite,	-U-UUU-U
milo, pesmica, žaluj;	-U-UUU-
srca bolečine skrite	-UUU-U-U
trdosrčni oznanjuj:	UU-UUU-

Ali to res niso trohejski verzi? Imamo tri možnosti: (1) da noben verz ni trohejski (kakšni pa potem so?), ker je bil Prešeren »šlampast« (enako Gregorčič, Goethe, Puškin itd.); (2) da se označeni zlogi naglašajo (se ne, saj jih pri pravilni recitaciji ne skandiramo)³; (3) da so vsi verzi trohejski. Pravilna je tretja možnost, ki pa zahteva spremembo (visoko)šolske definicije.

Enako narobe je reči, da so ti verzi izjema, da so kršenje metra. Ne: to ni izjema, to je pravilo; to ni kršenje metra, ampak v skladu z njim. Če torej s šolsko definicijo *Trohej je stopica, narejena iz enega naglašene in enega nenaglašene zloga* ritma Prešernove pesmi ne moremo opisati, to ni pravilna definicija. Pravilno bom povedal v 2. poglavju.

1 Kaj je ritem in kaj metrum

Ta pojma lahko razložite na najbolj znanem tipu verza, jambsem enajstercu (J 11), lahko tudi trohejskem osmercu *Turjaške Rozamunde* ipd. Vzemite npr. Prešernov *Magistrale*: prepisite ga na karirasti papir, da boste lažje risali sheme (če ga boste pretipkali, dajte na desno Wordovo tabelo z 11 kolonami). Desno od vsakega verza narišite naglašene in nenaglašene zloge, vsak zlog v svoj kvadrat. Narišite jih, kot so **dejansko naglašeni**: ne skandirajte, ne rišite metrične sheme U-U-U-U-UU. Najbolje bi bilo uporabljati druge znake in ne teh U-jev in črtic, ki smo jih vajeni – z njimi namreč označujemo metrum in ne ritma. Za ritem uporabljamo $\acute{x}$ za naglašeni zlog, x za nenaglašene; prvi verz je torej tak: $\acute{x}x\acute{x}x\acute{x}x\acute{x}x\acute{x}$. Če pa vas znaka x in $\acute{x}$ motita, pač takole: U – – U-U-U-U. Poudariti pa morate, da to ni metrična shema, ampak ritmična, saj jim razlagate ravno to razliko. Na tekst pesmi si narišite znake za naglas.⁴ Dobili boste nekaj takega (ni važno, če ste eno ali dve besedi drugače naglasili):

Poet tvoj <u>nòv</u> Slovencem <u>vénec</u> vije,	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Ran <u>môj</u> ih <u>bó</u> spomín in <u>tvôj</u> e <u>hvá</u> le,	$\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Iz <u>sérca</u> <u>svôj</u> e <u>so</u> <u>kalí</u> pognále	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Mokrócvetóče <u>róž</u> 'ce <u>poez</u> ije.	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Iz <u>krá</u> jov <u>ní</u> so, <u>kí</u> v njih <u>sónce</u> <u>síj</u> e;	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Celčas so <u>blá</u> gih <u>sá</u> píc <u>pogreš</u> vále,	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Obdájale so <u>vtér</u> jene jih <u>ská</u> le,	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$
Vihárjov <u>jéz</u> nih <u>mèr</u> zle <u>doma</u> čije.	$x\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}\acute{x}$

³ Skandiranja se poslužimo takrat, ko hočemo ugotoviti metrično shemo.

⁴ Besedilo sem naglasil tako, kot ga je Prešeren v *Poezijah* 1847. Prešeren ni označil vseh naglašanih zlogov, naglašene so tudi besede *poet, tvoj, ran, ur, ti, cvet*. Vam ni treba gledati originala, ampak naglašajte, kot je v *SSKJ* oz. kot vam pove občutek.

Izdihljaji, solzé so jih redile,	x x x x x x x x x x
Jim móč so dále rásti nevesélo,	x x x x x x x x x x
Ur tèmnih so zatérale jih síle.	x x x x x x x x x x
Lej! tórej je bledó njih cvétje vélo!	x x x x x x x x x x
Jim iz očí ti pošljí žárke míle	x x x x x x x x x x
In gnále bódo nóv cvet bólj vesélo.	x x x x x x x x x x

Poet tvoj nóv Slovéncem vénec víje,	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Rán mójih bó spomín in tvoje hvále,	U	-	-	-	U	-	U	-	U	-	U
Iz srca svéje so kalí pognále	-	-	U	-	U	-	U	-	U	-	U
Mokrócvetěče róžce poezíje.	U	-	U	-	U	U	U	-	U	-	U
Iz krájev níso, ki v njih sonce síje;	U	-	U	-	U	U	U	-	U	-	U
Cel čas so blágh sápic pogrešvále,	-	-	U	-	U	-	U	U	U	-	U
Obdájale so vtírjene jih skále,	U	-	U	U	U	-	U	U	U	-	U
Vihárjev jéznih mízle domačíje.	U	-	U	-	U	-	U	U	U	-	U
Izdihljaji, solzé so jih redile,	U	U	-	U	U	-	U	U	U	-	U
Jim móč so dále rásti nevesélo,	U	-	U	-	U	-	U	U	U	-	U
Ur tèmnih so zatírale jih síle.	-	-	U	U	U	-	U	U	U	-	U
Léj, tórej je bledó njih cvétje vélo!	-	-	U	U	U	-	U	-	U	-	U
Jim iz očí ti pošljí žárke míle	U	U	U	-	U	-	U	-	U	-	U
In gnále bódo nóv cvet bólj vesélo.	U	-	U	-	U	-	-	-	U	-	U

Slika 1: Naglašenost zlogovnih položajev v jamskem enajstercu

Podčrtano so ikti, da se laže vidijo t. i. odstopanja od metrične sheme.

(Če dijak ne zna narisati naglasne sheme, najbrž nima občutka, kateri zlog v besedi je naglasen. Vprašajte ga, kateri zlog je naglasen v 2-, 3- in 4-zložnih besedah, izberite katerekoli besede, npr. *pica*, *obroč*, *mišica*, *varovalka*, *driblanje*. Potem naj vadi prestavljanje naglasa: besedo *pica* naj naglasi na zadnjem zlogu, *obroč* na prvem, *mišica* na drugem in tretjem, *driblanje* na drugem in tretjem.)

Kaj vidite? Tudi tu **niti en verz** nima naglasne sheme jamskega enajsterca! V vsakem je kak naglas »premalo« ali na »napačnem mestu«; le 1., 2. in zadnji verz imajo naglašeneh vseh pet iktov, drugod so naglašeni le štirje od petih iktov, v 7., 9 in 11. verzu zgolj trije. Še več: v osmih verzih so naglasi na t. i. šibkih položajih (na U), namreč v verzih št. 1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 14. Preveč izjem, da bi jih odpravili z besedo *kršenje*. Navidezno kršenje je treba spraviti v pravilo. Kako?

Seštejte naglase po vertikalni: koliko naglašanih zlogov je v vsaki koloni? Dobili boste nekaj takega: 3 13 1 10 1 11 0 7 2 14 0. Seštejte vse vaše rezultate (za nalogo je imel vsak dijak svoj sonet), npr. rezultate sedmih sonetov *Sonetnega venca*, in dodajte dva verz, da dobite sto verzov ($7 \times 14 + 2 = 100$); dobili ste približno te številke: 10 79 6 79 9 73 10 64 0 99 0, ki hkrati pomenijo odstotke. Nadjne napišite številke kolon:

Kolone	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Naglas	10	79	6	79	9	73	10	64	0	99	0

Če bi bil vsak verz naglašen v skladu z metrično shemo, bi za sto verzov dobili tole: 0 100 0 100 0 100 0 100 0 100 0. Ampak takega soneta še nisem videl.

Bistveno pa je: zgornje kolone se obnašajo po nekem vzorcu – parne imajo veliko naglasov, neparne malo. Vsaka parna kolona ima več naglasov od obeh sosednjih. Pod velike številke dajte znak **V** (= veliko), pod majhne pa **m** (= malo) in dobili ste: m V m V m V m V m V m. Potem pa (v četrti vrsti) zamenjajte znak **V** z znakom –, znak **m** pa z znakom **U**:

Zlogovni položaji (kolone)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Število naglasov	10	79	6	79	9	73	10	64	0	99	0
Metrična shema 1	m	V	m	V	m	V	m	V	m	V	m
Metrična shema 2	U	–	U	–	U	–	U	–	U	–	U

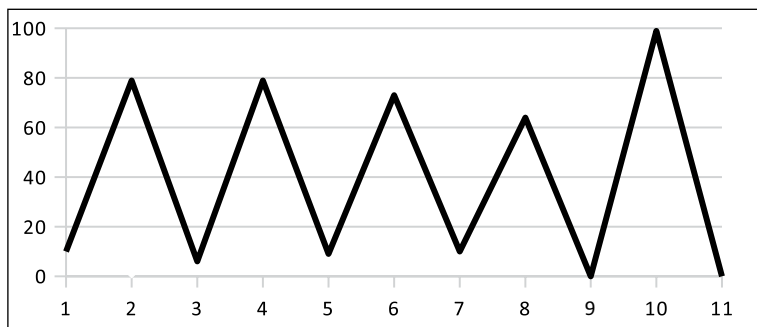
Dobili smo **metrično shemo** jamskega enajsterca. Znak **U** pomeni 'malo ali nič naglasov', znak – pa 'veliko naglasov'.⁵ Znak **U** imenujemo šibki položaj v **metrični shemi**, znak – je **ikt** (krepki položaj). Ikti so v evropskih pesmih naglašeni od okoli 50 % do 100 %, naglašeni pa so tudi šibki položaji, tja do 25 %.

Ritmična shema so tisti x in x' ob vsakem verzu. Ritem je dejanska naglašenost vsakega posameznega verza. Z metrično shemo pa narišemo **ritmično težnjo** vseh verzov v pesmi: v jambu parni zlogi težijo k naglašenosti, neparni k nenaglašenosti. (Vsaka pesem iz jamskih enajstercev ima namerno tak metrum, metrum ni plod nenačrtnega pesniškega izliva.)

Magistrale in cel *Sonetni venec* in vsi Prešernovi soneti iz *Poezije* (574 verzov) imajo zgolj eno metrično shemo in stotine ritmičnih; če bi prešteli milijon slovenskih, nemških, ruskih in angleških J 11, bi na dnu te milijonske kolone stala ena sama shema: U–U–U–U–U–U.

Ritem J 11 se dobesedno vidi, ko številke, ki smo jih dobili za sedem sonetov *Sonetnega venca* (10, 79, 6, 79, 9, 73, 10, 64, 0, 99, 0), pretvorimo v graf:

⁵ V Grčiji pred 2500 leti je **U** pomenil kratek zlog, – pa dolgega, dolžine pa v silabotoničnem verzu nimajo ritmične vloge.



Slika 2: Naglašenost zlogovnih položajev v jamskem enajstercu

2 Definirajmo jamb, trohej, daktil, amfibrah in anapest

Jamski verz je tisti, kjer so parni zlogi veliko pogostejše naglašeni od neparnih. Pri trohejskem je obratno, tam so neparni veliko pogostejše naglašeni od parnih. V daktilih, amfibrah in anapestih je vsak tretji zlog veliko pogostejše naglašen od drugih (npr. v daktilu 1., 4., 7., 10. itd.). Daktilski verz se začne z iktom, amfibraški z enim šibkim položajem, anapestni z dvema šibkima.

Zdaj lažje razumemo, zakaj so **vsí** verzi iz *Magistrala* jamski enajsterci, čeprav **noben** nima sheme U–U–U–U–U. Po šolski logiki bi vsi verzi kršili metrično shemo (če kršenje razumemo vrednostno), po prikazani logiki pa noben. Zato nekoč znameniti primer *Okróg vrát stráža na pomoč zavpije* ni izjema, ampak pravilo. Ker metrična shema opiše ritmično tendenco, je ideja o »**kršenju**« metrične sheme malo zavajajoča. Ker pa besedo za ta pojav potrebujemo, naj bo *odstopanje* od metrične sheme.

Kako si zapomniti vse te metrume? V slovenski poeziji prevladuje pet metrumov: jamski, trohejski, daktilski, amfibraški in anapestni (imena niso tako važna, pomembneje je, da dijaki zaznajo pet različnih oblik). Najlažje si jih zapomnimo, če v njih vidimo zgolj dva metruma, ki imata različne začetke oz. anakruze/predtakte (= šibki položaji pred prvim iktom). Trohej in jamb sta podobna, ker imata med dvema iktoma le en šibki položaj; daktil, amfibrah in anapest pa imajo med iktoma dva šibka položaja. Poglejmo to na shemi: vzemite po štiriiktne verze vsake vrste in vsakega zaključite z U, pred prvi ikt vedno narišite pokončno črto:

						Št. iktov	Št. zlogov
Trohej		– U	– U	– U	– U	4	8
Jamb	U	– U	– U	– U	– U	4	9
Daktil		– UU	– UU	– UU	– U	4	11
Amfibrah	U	– UU	– UU	– UU	– U	4	12
Anapest	U U	– UU	– UU	– UU	– U	4	13

Gledano od črte naprej imamo res samo dva metruma: trohej z različnimi predtakti in daktil z različnimi predtakti. V ljudskih pesmih se predtakt v pesmi ponavadi spreminja (npr. v pesmi *Snočkaj sem na vasi bil, / na oni stran potoka ...*), zato za ritem ni bistven in ločevanje med jambom in trohejem ter daktilom, amfibraham in anapestom ni potrebno. V knjižni poeziji je predtakt stalen, ločevanje pa potrebno.

3 Stopice

Doslej besede *stopica* nisem uporabil (razen v citatu), niti v definicijah, ker lahko osnove razložimo brez nje. Risanje meja med stopicami zato ni potrebno (razen če komu poveča predstav o metričnosti). Pojem stopice pa je uporaben za razlago bolj zapletenih metrumov. Stopico sicer definiramo kot mersko enoto, narejeno iz **enega** iktu ter **enega ali dveh** (redkeje več) šibkih položajev. Z njimi merimo dolžino in tip verza. Vendar je tudi zlog merska enota: *jamski enajsterec* se sliši razumljiveje kot *petinpolstopični jamb*.

Izraza *katalektičnost* (v trohejskem verzu zadnji stopici manjka en U) in *hiperkatalektičnost* (v jamskem verzu ima zadnja stopica en U preveč) sta odvečno obremenjevanje spomina. Dokler stopic ne potrebujemo, je tudi govor o nepopolnosti stopic odveč: česa je v 11-zložnem jambu U–U–U–U–U–U preveč in česa v 7-zložnem troheju (*nilo, pesmica, žaluj*) –U–U–U– premalo? Ali bi prvi moral biti 10-zložen, pa je Prešerna zaneslo, drugi pa 8-zložen, pa mu je zmanjkalo sape (*nilo, pesmica, žaluj, joj!*)? Kdor pa rad uporablja stopice in želi povedati, da ima J 11 pet in pol stopice, naj reče, da »ima J 11 pet in pol stopice«, in ne, da je hiperkatalektičen.

Druge stopice

V slovenski, nemški, angleški itd. poeziji poznamo predvsem zgornjih pet metrumov, kar za srednješolski pouk zadošča. Toda učbeniki in enciklopedije naštevajo še kup eksotičnih stopic, npr. spondej – –, bahej U– –, prihij UU. Iz teh ne moremo narediti nobene pesmi (predstavljajte si sonet iz 11-zložnih spondejev, torej 14 takih verzov: – – – – – – – – – –). Kaj torej pomenijo? Po eni strani so to zastarela in neuporabna imena za **ritmične variacije** (*odstopanja* od sheme), ki pa jih lahko opišemo bolj razumljivo. Verz *úr temnih so zatirale jih sile* je ritmično takle (risal ga bom z U in –): – – | UU | U– | U– | U– | U. V starih časih bi rekli, da je narejen iz spondeja, prihija in treh in pol jamba. Bolj enostavno pa je reči, da je prvi šibki položaj naglašen, drugi ikt pa nenaglašen. Uporabni pa so za opis »mešanih« metrumov, npr. metrum Vodnikovega napisa za mesec junij *Rožnicvet (Lepoto da zemlji toplu lejt' / nedolžnost mladenčam róžnicvét)* je narejen iz dveh amfibraških stopic in enega kretika U–U | U–U | –U–.

Z nobenim od teh metrumov pa ne moremo opisati naglasnega verza (npr. Prešernove *Nezakonske matere* in *Zdravila ljubezni*), zlasti pa ne svobodnega verza (ta je svoboden ravno od stopičnega ritma).

4 Nemetričnost proze

Kaj zares pomeni, da imajo jambski enajsterec in vsi drugi silabotonični metrumi (jambski, trohejski, daktilski itd. šesterci, sedmerci, osmerci ... šestnajsterci) ritem in metrum, boste videli v primerjavi s prozo, ki jo boste naglasili, kot ste naglašali sonet. Vzemite poljubno besedilo, lahko časopisni članek, lahko Jurčiča, karkoli. Recimo odlomek iz časopisnega članka:

V zadnji revoltirani anketi smo vas povprašali, ali bi morala vlada po vseh zapletih z nepremičninskim davkom odstopiti od njegove uvedbe. Velika večina vas meni, da bi vlada od davka morala odstopiti, namesto novega davka pa naj raje zmanjša odhodke države. Večina udeležencev tokratne revoltirane ankete na naši spletni strani je prepričanih, da bi morala vlada namesto nepremičninskega davka zmanjšati odhodke države. Druga precej številna skupina udeležencev ankete meni, naj zakon, ki uvaja nepremičninski davek, ostane, saj ga je treba le popraviti. Še najmanj udeležencev bi nepremičninski davek umaknilo, a bi namesto njega uvedli protikrizni davek.⁶

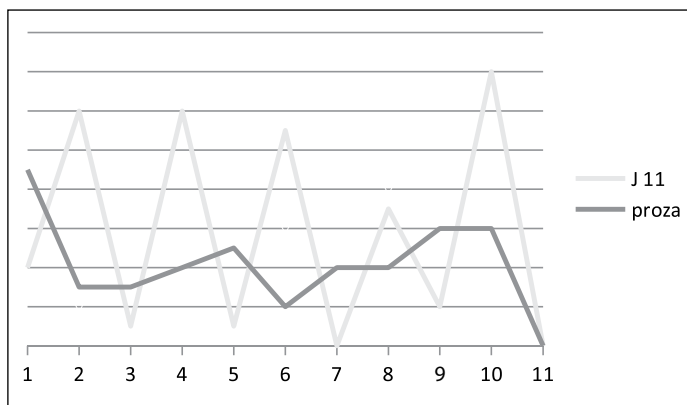
Iz njega izpišite 14 besednih nizov, vsak niz naj ima 11 zlogov – prvi niz je: *V zadnji revoltirani anketi smo*, drugi je *vas povprašali, ali bi morala*, tretji pa ni *vlada po vseh zapletih z nepremičninskim*, ker ima 12 zlogov, niz *po vseh zapletih z nepremičninskim* je prekratek, ker ima 10 zlogov; iščite naprej in prišli boste do niza *vseh zapletih z nepremičninskim davkom*. 14 takih nizov je po zlogih enako enemu sonetu. Narišite ritmično shemo in seštejte naglase (namesto znakov x' in x bom zaradi ilustrativnosti uporabljal – in U, s poudarkom, da to niso ikti in šibki položaji):

V zadnji revoltirani anketi smo	–	U	U	U	–	U	U	U	–	U	U
vas povprašali, ali bi morala	–	U	U	–	U	–	U	U	–	U	U
vseh zapletih z nepremičninskim davkom	–	U	–	U	U	U	U	–	U	–	U
odstopiti od njegove uvedbe	U	U	–	U	U	U	–	U	U	–	U
Velika večina vas meni, da bi	U	–	U	U	–	U	–	–	U	U	U
novega davka pa naj raje zmanjša	–	U	U	–	U	U	U	–	U	–	U
Večina udeležencev tokratne	U	–	U	U	U	–	U	U	–	U	U
revoltirane ankete na naši	U	U	–	U	U	U	–	U	U	–	U
spletni strani je prepričanih, da bi	–	U	–	U	U	U	–	U	U	U	U
vlada namesto nepremičninskega	–	U	U	U	U	U	U	U	–	U	U
zmanjšati odhodke države. Druga	–	U	U	U	–	U	U	–	U	–	U
številna skupina udeležencev	U	–	U	U	–	U	U	U	–	U	U
zakon, ki uvaja nepremičninski	–	U	U	U	–	U	U	U	U	–	U
davek, ostane, saj ga je treba le	–	U	U	–	U	–	U	U	–	U	U
	9	3	3	4	5	2	4	4	6	6	0

⁶ Mario Belovič: Revoltirana anketa: Proti nepremičninskemu davku. *Delo*, 10. 3. 2014: <<http://www.delo.si/revolt/revoltirana-anketa-proti-nepremicninskemu-davku.html>>.

Primerjajte z *Magistralom* in oboje številke vstavite npr. v Excel – dobite graf, ki ne potrebuje komentarja:

J 11	4	12	1	12	1	11	0	7	2	14	0
proza	9	3	3	4	5	2	4	4	6	6	0



Slika 3: Naglašenost zlogovnih položajev v jambsem enajstercu in prozi

5 Pojmi *jambskost*, *trohejskost* itd. se – stopnjujejo

Napačna ideja o »kršenju« metrične sheme je nastala po logiki *vse ali nič*, brez občutka za vmesne možnosti. Iz Prešernovih sonetov vzemimo štiri verze s temi ritmičnimi shemami, preberite jih naglas (zato so ikti podčrtani):

Jim <u>m</u> lši <u>z</u> vézde <u>k</u> akor <u>z</u> děj <u>s</u> ijále	U – U – U – U – U – U
Iz <u>s</u> erca <u>s</u> vôje <u>s</u> o <u>k</u> alí <u>p</u> ognále	U – U – U U U – U – U
Marsktéri <u>r</u> ómar <u>g</u> rê v Rím, v <u>K</u> ompostêlje	U – U – U – – U U – U
Tersát <u>o</u> bíše, <u>a</u> l svête Lušárje	U – U – U U – U U – U

Prvi gre stoodstotno po metrični shemi, potem pa ritmičnost pada, zadnji je najmanj jambski: v drugem verzu je en ikt nenaglašen; v tretjem je en šibki položaj naglašen (to nas bolj zmoti kot nenaglašanje ikta), takoj za njim pa en ikt ni naglašen, torej dve zaporedni odstopanji; v četrtem sta dva ikta nenaglašena, potem so na sredini kar trije zaporedni zlogi naglašeni ravno obratno, kot predvideva shema (–U–: al svête), po vrhu je en šibki položaj naglašen z večzložno besedo (U–: svête), kar bolj moti kot naglašena enozložnica v prejšnjem verzu.

Res so vsi štirje verzi jambski, saj so v sonetu. Toda posluš nam govori, da so eni manj jambski od drugih: jambskost v teh štirih verzih pada. Z drugo besedo, jambskost je pojav, ki se stopnjuje.

6 Rima in naglas v silabotoničnem verzu

Iz doslej povedanega izhaja: če je normalno, da v jambih, daktilih itd. kak ikt ni naglašen, potem se to dogaja tudi v rimi; predvsem v moški rimi, skrajno redko v ženski. Prešernovo *Judovsko dekle* je napisano v jambskih osmercih (U–U–U–U–), zato je rima moška, enozložna. Toda v 8. kitici (in že prej v 6.) sta druga in tretja rima brez naglasa (kreпки tisk):

Ko v grájski dívňjek je peršlâ,
Júdovska lépa déklica,
Mladénča nájde këršen'ga.

metrična shema
U–U–U–U–

Ali to pomeni, da je prva rima moška, drugi dve pa daktilski? Ne, nista daktilski, ker v besedah *déklica* in *këršen'ga* niso vsi samoglasniki in soglasniki enaki, enaka sta le zadnja samoglasnika. Tudi ti dve rimi sta moški.

Torej je treba spremeniti tudi definicijo rime v silabotoničnem verzu (definicija velja za primere, kjer je rima dosledno, tj. vsak verz ali vsak drugi verz): enakost/ujemanje samoglasnikov in soglasnikov ne glede na naglas. Torej: odprta moška rima je enakost zadnjega samoglasnika (*prišla* – *déklica*), zaprta moška rima je enakost samoglasnika in soglasnika (*vékomej* – *napréj* v *Izgubljeni veri*), obakrat ne glede na naglas. Načeloma bi isto veljalo za žensko rimo (kar pa bi zahtevalo besede z naglasom na 4. zlogu od zadaj, ki so v slovenščini redke, ali besedo z naglasom na 3. zlogu od zadaj + klitiko; izmišljena primera sta *njêga* – *práktičnega*, *déklica je* – *igráje*), vendar je v slovenski poeziji ženska rima večinoma naglašena.

Popravljen definicija ne velja za nedosledne in slučajne enakosti na koncih verzov, ker bralci tega večinoma ne bi slišali niti videli: tam je ujemanje v naglasih nujno.

7 Zakaj so »metrične sheme« nastale in ali se take pesmi še pišejo?

Zaradi petja in ja, še vedno se pojejo. Učitelj lahko dijakom pokaže Nirvanino *It smells like teen spirit*, ki je jambski osmerek. Besede je treba naglašati tako, kot jih Cobain zapoje:

Load up on guns and bring your friends
it's fun to lose and to pretend
/.../. (Nirvana.)

Naj dijaki na Nirvanino melodijo zapojejo npr. Prešernovo *Kam* (*Ko brez miru ...*) in obratno, na melodijo *Stoji učilna zidana* naj zapojejo *It smells like teen spirit*.

Dijakinjam pa npr. pokaže *Read All About It* Emeli Sandé. Slišimo, da so verzi v resnici zelo dolgi: večinoma so jambski šestnajsterci (le na koncu prvega verza manjka zlog na predzadnjem iktu) oz. trohejski petnajsterci s predtaktom U | –U–U–U–U–U–U–.

You've got the words to change a Nation but you're biting your tongue
 You've spent a life time stuck in silence afraid you'll say something wrong
 /.../
 You've got a heart as loud as lions So why let your voice be tamed
Maybe we're a little different there's no need to be ashamed
 /.../
making sure that we're remembered yeah cause we all matter too
 /.../. (Emeli Sandé.)

Na to melodijo lahko zapojemo Prešernovo gazelo, napisano v trohejskih petnajstercih:

Al bo kal pognalo seme, kdor ga seje, sam ne ve;
 kdor sadi drevo, al bóde zréd'lo veje, sam ne ve,

pa tudi *Strunam* in *Pod oknom*:

Strune, milo se glasite, milo, pesmica, žaluj;
 srca bolečine skrite trdosrčni oznanjuj
 /.../. (Strunam.)

Luna sije, kladvo bije trudne, pozne ure že;
 Pred neznane srčne rane meni spati ne puste.
 (Pod oknom.)

8 Sklep

Povzemimo bistveno:

- Večina jamskih in trohejskih verzov ima t. i. odstopanja v smislu, da se število in razporeditev naglašanih zlogov ne ujemata z metrično shemo. Manj odstopanj je v daktilih in amfibrah. Ker je to pravilo in ne izjema, besede *odstopanje* ne smemo jemati vrednostno (niti pohvalno niti grajalno).
- Zato jamba in troheja, pa tudi daktila in amfibraha, ne smemo definirati kot *stopice*, ki je sestavljena iz naglašene in nenaglašene zloga, ker je to statistično povsem narobe. Definiramo jih kot ritme, kjer so ikti veliko pogostejše naglašeni kot šibki položaji (npr. v J 11 so parni zlogi pogostejše naglašeni od neparnih). Ta definicija bo dijakom odpihnili dileme, ali so verzi, kot sta *srca bolečine skrite / trdosrčni oznanjuj*, res trohejski.
- To statistično definicijo jim je treba ilustrirati s štejetjem naglasov v izbranem sonetu in z zamenjavo visokih števil z znakom – za ikt, nizkih pa z znakom U.
- Ritmičnost jamba, troheja itd. ter neritmičnost proze je najbolje ilustrirati z grafom.
- Razlikovanje med petimi metrumi (J, T, D, Amf, An) se lahko poenostavi na razlikovanje med dvema metrumoma, ki imata spremenljivo anakruzo: J in T imata med iktoma en šibek položaj, D, Amf in An pa dva šibka položaja; J se od T razlikuje po šibkem položaju pred prvim iktom, po istem se razlikujejo D, Amf in An.

- e) Večina slovenskih silabotoničnih pesmi ima eno od teh petih vrst stopic, drugih si ni treba zapomniti, ker so izjemno redke in nastopajo le kot element »mešanih metrumov«.
- f) Naglasnega in svobodnega verza s stopicami ne moremo opisati.
- g) Moška rima ni vedno oz. ni nujno naglašena.
- h) Silabotonični metrumi niso stvar preteklosti, saj so v pop- in rockglasbi pogosti.

Priporočljiva literatura

Isačenko, Aleksander, ²1975: *Slovenski verz*. Ljubljana: Partizanska knjiga. (Za silabotonizem še vedno uporaben učbenik ruskega jezikoslovca, napisan leta 1939.)

Pretnar, Tone, 1997: *Iz zgodovine slovenskega verznege oblikovanja*. Bjelčevič, Aleksander (ur.). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. (Izbrane razprave najboljšega slovenskega verzologa. Za tu obravnavana vprašanja gl. poglavje *Slovenski verz I* in poglavja o rimi. Zgoščen strokovni jezik.)

Svetina, Peter, 2007: *Kitične oblike v starejši slovenski posvetni poeziji*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. (Metrika pesnikov pred Prešernom, ko so še uporabljali eksotičnejše metrume. Zelo berljivo in pregledno.)

RAZVIJANJE KULTURNE KOMPETENCE OB KRATKI PROZI MIRE MIHELIČ

Prispevek najprej poda kratek pregled literarnozgodovinskih ter literarnokritičnih odzivov na kratko prozo Mire Mihelič (1912–1985), ki jim lahko sledimo v knjižnih, revijalnih in časopisnih objavah. Literarnozgodovinsko perspektivo je mogoče povezati s cilji systemske didaktike, z izborom in interpretacijo v študijskem procesu s področja slovenske književnosti, natančneje sodobne kratke proze, ki vključuje razvijanje kulturne zavesti s pridobivanjem profesionalnih kompetenc med študijem.

Ključne besede: kratka proza, Mira Mihelič, interpretacija, kulturna kompetenca

1 Uvod

Širši vzgojni cilji zajemajo oblikovanje splošnega vrednostnega sistema in karakterizacije, sinteze vrednot v značaju in ravnanju posameznika (Krakar Vogel 2004: 54; Marentič Požarnik 1999: 60). Po Boži Krakar Vogel (2004) so načela za izbiranje literarnih del naslednja: recepcijsko, literarnozgodovinsko in literarnoteoretično načelo, merilo razvrstitve po nacionalni ter mednarodni pomembnosti in merilo izbiranja literarnih del glede na okoliščine kurikuluma. Merila izbiranja in razvrščanja literarnih del pa upoštevajo vzgojno-izobraževalni program, starost, interese, spol naslovnika in njegove recepcijske sposobnosti, predznanje, psihološke in kognitivne potrebe ter ustroj, socialni kontekst, gradnjo identitete (osebne, nacionalno-kulturne), umetnostno besedilo, šolsko interpretacijo (učitelj): odprtost za raznolike metode dela, zlasti na primer za problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2014: 19–20).

Raziskave o recepciji literature na različnih stopnjah šolskega izobraževanja se umeščajo med raziskave didaktike književnosti. Znotraj tega območja seveda nujno naletimo na načela izbiranja in razvrščanja literarnih del (Krakar Vogel 2004: 61–67) po posameznih stopnjah izobraževanja, tudi univerzitetnega, na primer tam, kjer je v ospredju študija slovenska književnost, natančneje sodobna slovenska kratka proza. Izbor književnih vsebin narekuje literarna dela in vsebine iz književne vede, ki opisujejo, razlagajo, razvrščajo književne pojave; v pouk se razvrščajo v skladu s cilji. Zato ne gre za preprosto prenašanje iz znanosti v učno prakso z nekaj poenostavitvami, ampak za odgovor na vprašanje, kako določena vsebina (literarno delo, zvrst, tema, informacije idr.) na določeni razvojni stopnji z določenimi interesi in socialnimi izkušnjami prispeva k primernemu stiku z literaturo (prav tam: 61). Na osnovi teh temeljnih izhodišč se omenjena načela lahko z upoštevanjem ustreznih okoliščin prenesejo tudi na univerzitetno prakso ukvarjanja s književnostjo. Odstopanja so lahko npr. v starosti sprejemnikov, ki so na začetni stopnji rednega univerzitetnega izobraževanja, gledano s psihološkega vidika, še v fazi t. i. poznega mladostništva, ki se začne nekako pri sedemnajstih letih, konča pa približno pri enaindvajsetih letih (Zupančič 1991: 143). Kar pa se tiče ciljev pouka književnosti z vidika didaktično-književnih doktrin, se kažejo naslednje najpogostejše prednostne naloge: »Na področju učenja gre za prehod od t. i. paradigme poučevanja k paradigmi učenja z(a) razumevanje(m), na področju poučevanja za prehod od t. i. transmisijskega k transformativnemu pouku« (Žbogar 2011: 571).

2 Izbor in interpretacija kratke proze Mire Mihelič z literarnozgodovinskega vidika sistemske književnodidaktične paradigme

Ciljev sistemske didaktike pouka književnosti je več (npr. temeljni, funkcionalni, čezpredmetni funkcionalni, izobraževalni, predmetnovzgojni, širši vzgojni), pri čemer pomeni njen temeljni cilj spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, besedil in kontekstnih dejavnikov, izobraževalni pa predvsem uporabno in sistemsko literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive (Krakar Vogel in Blažič 2013: 16–17), kar bo v tem poglavju tudi podrobneje predstavljeno z aplikacijo na ustrezni univerzitetni program v sistemskem in diskurzivnem polju sodobne slovenske proze na primeru kratke proze Mire Mihelič, o kateri v literarnozgodovinskem diskurzu ni veliko podanega, in sicer po problemsko-ustvarjalni metodi/načelu, kar lahko »uporabljamo v vseh fazah pouka književnosti (npr. pri obravnavi novih učnih vsebin)« (Žbogar 2011: 575).

V izbor in interpretacijo v študijskem procesu s področja kratke proze Mire Mihelič,¹ ki jo osvetlimo najprej v recepcijski, literarnozgodovinski in tudi literarnoteoretični

¹ Mira Mihelič (1912–1985), ki je v začetku objavljala s priimkom Puc, je javno delovala kot svobodna pisateljica in prevajalka zlasti po drugi svetovni vojni. Med vojno je pričela objavljati najprej krajše prispevke v *Jutru*, *Prosveti* in *Glasu naroda*, kasneje je izdala številne drame in romane, pisala pa je tudi kratko prozo in mladinsko književnost. Za svoje literarno ustvarjanje je prejela kar dve Prešernovi nagradi, leta 1950 in 1983. Po vojni je postala prva predsednica Društva slovenskih pisateljev (1963–66) in slovenskega centra PEN. Več o življenju, delu in recepciji avtorice v literarnozgodovinskem smislu je mogoče med drugim najti v članku *Odzivi na pripovedno delo Mire Mihelič* (Bošnjak 2013).

perspektivi, so zajeti naslednji teksti: *Mala čarovnica. Novele in črtice* (1986)² (v novejši izdaji naslednje novele: *Bertl, Martin, Amy, Mina*; novele, ki so v izboru še objavljene: *Vrednost življenja, Pomlad pride, ali pa tudi ne, Jesenska melodija, Oči, Srečna Gizela, Anton na Gori, Potovanje v Budimpešto na pustni torej*) ter novela *Slovo od Glorie* (*Naša sodobnost*, 1957).³ Na kratko prozo Miheličeve v starejši slovenski literarni zgodovini in kritiki ni bilo posebnih odzivov: Anton Slodnjak samo bežno omenja nekatere njene novele (1968: 499–502); *Malo čarovnico* pa Helga Glušič imenuje sicer *kratek poetični roman* (1965: 81) ali kar *roman* (2000: 17), ki ga sestavljajo pripovedi štirih literarnih oseb, od katerih vsaka na svoj način predstavi dogajanje na »prizorišču siromašnega, a čustveno bogatega sveta« (prav tam), pri čemer Miheličeva opise notranjščine meščanskih hiš nadomesti z odprtim prostorom narave, »katere svežina je oblikovana v novem, sproščenem in poenostavljenem slogu s simbolnimi prvinami veselja do življenja« (prav tam); Glušičeva ob tem delu tudi ugotavlja, da je oblikovano v neposrednem in enostavnem jeziku in da je to avtoričino »najlepše delo« (1965: 82). Dokaj obsežno se je z novelami in zbirko kratke proze *Mala čarovnica* ukvarjala Silvija Borovnik,⁴ ki jo je uvrstila med zbirke novel, pri čemer je izpostavila tipične teme in like kratkoprozne ustvarjalnosti Miheličeve, tudi grotesko ter ironijo, kar je opazno zlasti v kratki prozi *Male čarovnice* (npr. groteskno razviti in poimenovani literarni liki, zlasti v Amyjinem opisu zabave). V tem delu se »groteska pojavi kot funkcija ženskega načina opazovanja« (Borovnik 1995: 74); prav ironija in groteska pri Miheličevi izražata »družbeno kritiko, uperjeno tako v spakljivi meščanski salon kakor v socialistično pravoverno povojno stvarnost« (prav tam), kar dela avtorice odmika od trivialne literature. Branko Hofman (1986: 262) pa v spremni besedi k izboru novel Miheličeve ugotavlja, da je bila novelistika avtorice zmeraj »nekako ob robu« njenih velikih tekstov, vendar pa so pomembno izhodišče za razumevanje njenih romanov. Elementi, ki jih izpostavlja, so: »poglobljena izpovednost, poudarjene značilnosti ženskih likov, razširjen radius socialne motivike, avtobiografski elementi s prvinami neizživetih travm«.

Maloštevilnost kratkoproznih besedil v avtoričinem sicer obsežnem pripovednem opusu izvira morda iz njenega prepričanja, da so novele »le poskusi«, zaradi česar je raje pisala romane (Dolenc 1983: 857), zbirka novel *Mala čarovnica* pa velja za njeno slogovno najbolj izčiščeno delo, na kar je opozorila že Glušičeva (1965: 82); pri tej zbirki lahko domnevamo, da je prvotno šlo za samostojne novele, objavljene v reviji *Naša sodobnost*.⁵ Drugi argument, ki govori v prid zvrstni oznaki kratke

² Samostojno delo *Mala čarovnica* je sestavljeno iz prvotno štirih samostojnih novel (*Bertl, Martin, Amy, Mina*), ki so bile objavljene že leta 1961.

³ To novelo je Miheličeva skoraj nespremenjeno vključila v roman *Mavrica nad mestom* (1964).

⁴ Borovnikova (1995: 73) pojasnjuje tudi funkcijo nemščine, ki je pomešana s slovenščino; v novelah je zapisana fonetično (npr. *majne heršaftern, gnedige frau, majngot* ...), kar kaže, da določene literarne osebe, kot je stara Cimbara, nekdanja služkinja v ugledni meščanski družini, ne morejo dojeti, da se je njihov prejšnji svet podrl.

⁵ *In divjina bo cvetela kakor roža* (1955), kasneje v *Mali čarovnici* kot naslov poglavja *Martin, Večevrica ne more umreti* (1955), kasneje *Bertl, Valpurgina noč* (1956), kasneje *Amy* ter (po vsej verjetnosti) *Zgodba neuslišane ljubimca* (1957), kasneje *Mina*. Leta 1961 je Miheličeva dramatisirala štiridejanko – komedijo – z naslovom *Večevrica ne more umreti* (Slodnjak 1968: 499).

proze v omenjenem delu, je pismo Miheličeve (Ljubljana, 8. 1. 1975) iz njene zapuščine v Rokopisnem oddelku NUK, v katerem piše: »Posebej Ti pošiljamo prevedeni rokopis mojih 4 novel, pod skupnim naslovom *Mala čarovnica* (vse štiri novele sestavljajo roman).«⁶ Kasneje, ko jih avtorica združi in leta 1961 izda pod skupnim naslovom *Mala čarovnica*, gre za poetično podobo malega sveta povojnega delavskega razreda, ki jo oblikujejo štiri funkcionalno samostojne kratke pripovedi kot izpovedi različnih prvoosebni pripovedovalcev in fokalizatorjev dogajanja: Bertlova, Martinova, Amyjina in Minina. Dogajalni prostor je predmestje, majhna garaža ob porušeni vili generalnega ravnatelja kmalu po drugi svetovni vojni, kjer se zaradi socialne stiske naseli skupina revnih ljudi s popolnoma različnimi interesi. Vodilni (smerni) motiv vseh štirih zgodb je veriga, ki hromemu Tinčku predstavlja podobo lepote, svobode in sreče, kakor morda predstavlja njegovemu očetu Martinu, nezakonskemu sinu generalnega ravnatelja, podobne ideale ameriška sestrična Amy, s katero je imel bežno ljubezensko razmerje. Groteskni lik Cimbare, ki živi v cvetličnjaku ob porušeni vili in je bila svoje čase, pred vojno, kuharica pri gospodu generalnem ravnatelju, lik čevljarja Bertla, kakor celotna skupnost ljudi, ki se drenja na majhnem prostoru, imajo močno avtobiografsko ozadje, ki nam ga razkriva avtobiografija Miheličeve *Ure mojih dni* v več primerjanih odlomkih, npr.:

Medtem sem prevajala Dickensa in živela v hiši, ki so jo napolnili razni stanovalci po prijaznem posredovanju krajevne skupnosti. Zgoraj na podstrešju čudaška blazna starka, ki smo ji pravili Cimbara, v sobici poleg nje mlad delavec, brat naše nekdanje hišne pomočnice, z imenom Hanza, nato čevljar Bertl. (Mihelič 2000: 165.)

Miheličeva je imela s Cimbaro v realnem življenju hude težave, morala je celo na sodišče zaradi nje, zato piše: »Opomogla sem si šele, ko sem jo kot Cimbaro opisala v 'Mali čarovnici', toda takrat je že čas opravil svoje in v moji povesti je Cimbara le ljubeznivo nora, ne pa hudobna starka« (prav tam: 168). Optimistični, vizionarski Bertlov sorodnik Lenko pa ima avtobiografsko izhodišče v svaku Miheličeve: »Medtem sva /Mira in France Mihelič/ izkoristila izgubljeni čas z njegovim bratom Milanom, takrat še študentom arhitekture, da bi staro garažo prezidali v slikarski atelje« (prav tam).

Analizirane novele, objavljene po izboru Branka Hofmana v skupni monografiji *Mala čarovnica. Novele in črtice* (1986), ter samostojna novela *Slovo od Glorie*, objavljena v *Naši sodobnosti* (1957), upovedujejo vojni čas (in sicer naslednje: *Vrednost življenja*, *Pomlad pride, ali pa tudi ne*, *Jesenska melodija*, *Oči*) in povojnega (*Srečna Gizela*, *Anton na Gori*, *Potovanje v Budimpešto na pustni torek*, *Slovo od Glorie*). Zanimivo je, da se je težišče dogajalnega prostora v teh kratkih pripovedih, v primerjavi z romanopisjem Miheličeve, premaknilo v vaško-podeželski svet (izjemi v tem naboru sta noveli *Potovanje v Budimpešto na pustni torek* in *Slovo od Glorie*). Tematika predvsem nesrečnih ljubezenskih razmerij je v ospredju vseh analiziranih kratkih pripovedi, razen v noveli *Jesenska melodija*,

⁶ Pismo (Rokopisni oddelek NUK, inv. št. 11/1999, mapa 8 (VII *Korespondenca*)) je naslovljeno: *Dragi Vlado*.

kjer gre za ljubezen do domačega jezika, ter v noveli *Oči*, kjer pa je izpostavljena ljubezen do otroka (le-ta je deloma v ospredju tudi v noveli *Vrednost življenja*). Izmed vseh analiziranih novel sta prav gotovo najbolj avtobiografski *Slovo od Glorie* in *Oči*. Prva novela je povezana z znanim travmatičnim odnosom med Miheličevo in njeno življenja željno materjo madžarskega rodu, operno pevko, ki je »žrtvovala« svojo hčer za lastno operno kariero, kar je deloma razpoznavno v obliki spominske izpovedi prvoosebne ženske pripovedovalke, najprej uspešne operne pevke Glorie Belcanto, zatem ostarele ženske, ki se po dolгих letih prvič sreča s hčerko na grobu svojega bivšega moža Lea. Druga novela pa izpoveduje spominsko doživljanje slepe prvoosebne ženske pripovedovalke v improviziranem ženskem nemško-domobranskem taborišču tik ob koncu vojne, v katerem so bili domobranci neprimerno hujši zločinci kakor SS-ovski nemški vojaki, pri čemer izstopa lik domobranskega sadista in blazneža Salaja. Avtobiografskost je preverljiva v *Urah mojih dni* (prav tam: 126–133), kjer Miheličeva opisuje svoja doživetja v takem taborišču, in sicer v Žlebiču na Dolenjskem, v katerem je bila nekaj mesecev zaprta, kar dokazuje najprej citirani odlomek iz novele, zatem pa še iz avtobiografije; oba pojasnjujeta detajl iz življenja v tem taborišču – odlomek iz avtoričine novele: »Srečna si, da si lahko pri otroku, so mi govorile tiste, ki so se zvečer na smrt utrjene vračale 'von der grossen Strassensperre'« (Mihelič 1986: 211). Odlomek iz avtoričine avtobiografije *Ure mojih dni*: »'Die grosse Strassensperre', kakor se je imenoval tisti jarek, h kateremu naj bi tudi me ženske jetnice prispevale svoj skromni delež, se nikamor ni premaknil, ni se mogel ne poglobiti ne razširiti, bil je simbol izgubljene vojne« (Mihelič 2000: 128–129).

Podrobnejša analiza in natančno branje kratke proze Mire Mihelič po problemsko-ustvarjalni metodi/načelu sta pokazala novelistično strukturo besedil s prevladujočo vojno in povojno tematiko, tematiko nesrečne oziroma neizživetve ljubezni, izrazite avtobiografske prvine in vključevanje nekaterih novel v daljše pripovedi (npr. *Slovo od Glorie* v roman *Mavrica nad mestom*, 1964, ter samostojne štiri novele v skupno pripoved v *Mali čarovnici*, 1961, novejša izdaja leta 1986).

3 Razvijanje kulturne kompetence/zavesti ob kratki prozi Mire Mihelič

Z vidika sistemske didaktike književnosti sodi razvijanje kulturne kompetence/zavesti predvsem med njene predmetnovzgojne cilje, pri čemer pomeni razvijanje književne kulture »vrednotenje literature kot dela družbeno-kulturnega sistema, zavest o vlogi literature, da vpliva na posameznika in družbo« (Krakar Vogel in Blažič 2013: 16).⁷ Kulturna kompetenca/zavest pomeni poznavanje kulturnih pojavov, kritično razmišljanje ter vključevanje kulturnih vrednot v vrednostni sistem tako posameznika kakor tudi družbe (Krakar Vogel 2011: 271). Pomeni torej posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov

⁷ »Predmetnovzgojni cilj: razvijanje bralne kulture – kultivirani bralec, ki bere in interpretira literaturo na ozadju poznavanja, razumevanja in vrednotenja literature dejavnikov literarnega sistema« (Krakar Vogel in Blažič 2013: 16).

visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebitno dejavno udeležbo v njih, njihovo kritično vrednotenje ter pozitiven odnos do lastne in drugih kultur (prav tam: 272). S tem tudi sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe, ob tem vpliva prav tako na »čut za estetskost, hkrati pa na etičnost in zavest o lastni individualni in družbeni identiteti« (prav tam). Za to področje so primerne t. i. prenosne oz. transferne strategije, saj temeljijo na transferu znanja, refleksij ipd. z enega na drugo področje, kar je opredeljeno v didaktičnih priporočilih učnih načrtov, različnih razpravah (Krakar Vogel 2008: 15–20).

Vsekakor je smiselno vključevanje kulturne zavesti pri pridobivanju profesionalnih kompetenc tudi v študijskem procesu, kar je mogoče doseči s pomočjo prenosnih oz. transfernih strategij pri različnih predmetih s področja slovenske književnosti, kot je bilo pojasnjeno z obravnavo besedil kratke proze Mire Mihelič po problemsko-ustvarjalni metodi/načelu, kar smo v prejšnjem poglavju zajeli v prevladujoči literarnozgodovinski in tudi literarnoteoretični perspektivi izbora ter interpretacije; podrobna obravnavo kaže na določene posebnosti in kvaliteto teh tekstov, saj omogočajo izpostavitve ter pridobivanje različnih kulturnih kompetenc, in sicer naslednjih: znotrajpredmetne aktualizacije (npr. medbesedilna, medsystemska, povezovanje/primerjanje dogajanja v istem ali različnih časih, opazovanje in razumevanje jezika, tvorjenje metabesedil o literarnih besedilih z diskurzivnim navezovanjem na literarne ali kulturne pojave), medpredmetne aktualizacije (med različnimi področji, medijska) ter nadpredmetne aktualizacije (npr. oblikovanje vrednostnega sistema, identitete s sprejemanjem drugega, pozitiven odnos do izražanja in zanimanja za različne kulturne diskurze ipd.) (Krakar Vogel 2011: 274–275). Vse izpostavljene transferne strategije lahko podrobneje izluščimo iz analitičnega dela predhodnega poglavja in predlagane interpretacije nekaterih tekstov kratke proze Mire Mihelič, kar omogoča nadaljnji razvoj kulturne kompetence v samem študijskem procesu, saj literatura s svojo naravo problematizira številne vrednote (Krakar Vogel 2004: 54). Vključevanje razvijanja kulturne zavesti s pridobivanjem profesionalnih kompetenc med študijem pa je mogoče doseči s pomočjo ciljev systemske didaktike pouka književnosti, ki jih lahko adaptiramo na poljuben korpus literarnih tekstov, kar je razvidno skozi projekcije možnih izhodišč na sama besedila oziroma možnosti interpretacij v predhodnem poglavju.

Viri

Mihelič, Mira, 1955: In divjina bo cvetela kakor roža. *Naša sodobnost* 3/11–12. 1040–1060.

Mihelič, Mira, 1955: Veverica ne more umreti. *Naša sodobnost* 3/9. 788–806.

Mihelič, Mira, 1956: Valpurgina noč. *Naša sodobnost* 6/2. 111–133.

Mihelič, Mira, 1957: Slovo od Glorie. *Naša sodobnost* 5/10. 876–894.

Mihelič, Mira, 1986: *Mala čarovnica. Novele in črtice*. Ljubljani: Cankarjeva založba.

Mihelič, Mira, 2000: *Ure mojih dni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Miheličeva, Mira, 1961: *Mala čarovnica*. Ljubljani: Cankarjeva založba.

Mihelič, Mira, rokopisno gradivo. NUK, Rokopisni oddelek, inv. št. 11/1999. Fond Mire Mihelič.

Literatura

Borovnik, Silvija, 1995: *Pišejo ženske drugače?: o Slovenkah kot pisateljicah in literarnih likih*. Ljubljana: Mihelač. 58–82.

Bošnjak, Blanka, 2013: Odzivi na pripovedno delo Mire Mihelič. *Studia Historica Slovenica* 13/2–3. 829–853.

Dolenc, Mate, 1983: Mira Mihelič: intervju. *Sodobnost* 31/10. 857–865.

Glušič, Helga, 1965: Družinska kronika slovenskega meščanstva v romanih Mire Mihelič. *Jezik in slovstvo* 10/2–3. 79–82.

Glušič, Helga, 2000: Mira Mihelič – pripovedno delo. Kravos, Marko (ur.): *Mavrica nad zapuščino: Mira Mihelič, 1912–1985*. Ljubljana: Slovenski center PEN. 11–19.

Hofman, Branko, 1986: Človečnost ali nečlovečnost: spremna beseda. Mihelič, Mira: *Mala čarovnica. Novele in črtice*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 261–270.

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

Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli* 12/3. 13–27.

Krakar Vogel, Boža, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Kranjc, Simona (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 30). 271–277.

Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marentič Požarnik, Barica, 1999: Psihologija in prenova šolskega sistema: prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja. *Psihološka obzorja* 4. 55–63.

Slodnjak, Anton, 1968: *Slovensko slovstvo. Ob tisočletnici Brižinskih spomenikov*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 468–503.

Zupančič, Maja, 1991: *Otrok, pravila in vrednote*. Didakta: Radovljica.

Žbogar, Alenka, 2011: Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti. Kranjc, Simona (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 30).

Žbogar, Alenka, 2014: Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. *Pedagoška obzorja/Didactica Slovenica* 29/3–4. 18–30.

TANTADRUJEVO ISKANJE SREČE: OD DIDAKTIKE DO INTERPRETACIJE

Članek obravnava primer šolske interpretacije srednje dolgega pripovednega besedila, in sicer po načelu učne verige odlomkov z vprašanji za tesno branje. Ta didaktični pristop se je sicer na Slovenskem uveljavljal že pred drugo svetovno vojno, bolj sistematično uresničitev pa je doživel z izidom delovnih zvezkov za domače branje *Zlati poljub* in *Poljub zlata* leta 1998. Po skoraj dveh desetletjih šolske rabe je čas za natančnejšo presojo pristopa oz. njegove uporabnosti, tudi s pomočjo primerjave dveh učnih verig, nastalih po znani Kosmačevi noveli *Tantadruj*. Članek zaključuje interpretativni poskus, ki Tantadrujevo iskanje sreče povezuje s pripovedovalčevim iskanjem ustvarjalnega navdiha.

Ključne besede: Ciril Kosmač, učna veriga, tesno branje, domače branje, didaktika književnosti

Nastanek *Poljubov* in predstavitev razvoja učne verige¹

Tudi Boža Krakar Vogel, tedaj že nekaj let docentka za didaktiko književnosti na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani, je kot recenzentka zaslužna za to, da sta bila leta 1998 pri DZS objavljena delovna zvezka za domače branje *Zlati poljub* in *Poljub zlata*, pospremljena s priročnikom za učitelje (Božič 1998). Delovna zvezka sta začela nastajati na začetku devetdesetih let, ko sem kot učitelj slovenščine na tedanji Srednji družboslovni in ekonomski šoli v Novi Gorici začutil potrebo, da še zlasti pri domačem branju z odlomki dopolnjujem tedanja

¹ Učna veriga za šolsko obravnavo leposlovnih besedil je didaktična metoda, pri kateri ob nizu skrbno izbranih in zaokroženih krajših odlomkov dijaki po načelu tesnega branja opazujejo in razčlenjujejo ne samo zgodbo, literarne osebe in odnose med njimi, pač pa tudi slogovne prvine, snovne posameznosti in delna sporočila.

didaktično zelo skromna berila, nastala po usmerjenem izobraževanju in predelana po osamosvojitvi (Kolšek idr. 1993–1996).²

Bolj ali manj spontano sem se začel zavedati, da se pri šolski interpretaciji domačega branja brez besedila lahko pogovarjamo zgolj o zgodbi, o literarnih osebah in odnosih med njimi, obravnava odlomkov z vprašanji za tesno branje³ pa širi pristop k leposlovnemu besedilu v smeri recepcijske estetike. Svoje poskusne didaktične proizvode sem sproti predstavljal slovenistični oz. učiteljski javnosti in jih skušal tudi strokovno ovrednotiti, ob tem pa poudarjal pomen domačega branja za razvijanje literarne zmožnosti dijakov (Božič 1993, 1994, 1995, 1996 in 1997).⁴

Po večletnem intenzivnem delu (izbira besedil, izbira odlomkov, postavljanje vprašanj za tesno branje, tvorjenje učnih verig ter dodatnih nalog) sta nastala delovna zvezka s šestdesetimi proznimi, dramskimi in pesniškimi besedili, ki vključujeta kanonske izdelke slovenske in svetovne književnosti. Gre predvsem za besedila, ki so prestala test časa v razvoju slovenske didaktike (upoštevajoč učne načrte in berila) po drugi svetovni vojni.⁵

Založba DZS je prevzela izdajo in s prispevkom urednice Majde Degan Kapus in ilustratorke Marjance Prelog sta avgusta leta 1998 izšla delovna zvezka formata A 4 v skupnem obsegu petsto strani. Namenjena sta bila dijakom splošnih in strokovnih gimnazij.

Delovna zvezka sta bila med učitelji večinoma dobro sprejeta⁶ in se na nekaterih šolah še vedno uporabljata, predvsem tako, da učitelji fotokopirajo posamezne učne verige in naloge za utrjevanje ali preverjanje znanja. Širšo uveljavitev delovnih zvezkov sta preprečila zlasti dva dejavnika: sočasna priprava sestavov novih beril *Branja* in *Svet književnosti*, ki sta bila po obsegu, vsebini in didaktični zasnovi velik korak naprej v primerjavi s prejšnjimi berili, in pomanjkanje podpore na Zavodu za šolstvo, kjer zaradi nasprotovanja uporabi kratkih odlomkov *Poljubov* niso uvrstili na noben seznam priporočenega gradiva.

Nasprotovanje Zavoda je temeljilo na avtoriteti Mete Grosman, ki je že v monografiji *Bralec in književnost* in tudi kasneje problematizirala uporabo odlomka iz leposlovnega besedila v šoli (Grosman 1989 in 2004). Avtorica meni, da branje odlomkov nima nikakršnih značilnosti literarnega branja, in trdi, da »učenca prepričuje, da je odlomek z dodanimi podatki o avtorju in povzetkom zgolj še ena nezanimiva zbirka podatkov,

² Berila so bila skromna tudi po obsegu, saj so bila izpuščena skoraj vsa besedila iz književnosti drugih jugoslovanskih narodov.

³ Tesno oz. pozorno branje (angl. *close reading*) je takšno šolsko branje leposlovnega besedila, pri katerem dijaki skupaj z učiteljem berejo celotno besedilo ali zgolj odlomke, pri tem pa učitelj razlaga ali z dialogom odkriva literarnovedne podrobnosti.

⁴ Predvsem gre za zbornike Slavističnega društva Slovenije in priročnike Zavoda za šolstvo.

⁵ V *Zlatem poljubu* je 22 tujih in 8 domačih besedil, v *Poljubu zlata* pa 22 domačih in 8 tujih besedil.

⁶ Nekatere sta motila naslova, ki naj ne bi bila primerna za šolsko rabo, zato tudi predstavitev priročnikov v reviji *Slovenščina v šoli* ni mogla iziti pod naslovom *Poljuba v razredu*.

ki je del dolgočasnega pouka in nič bolj zanimive književnosti» (Jožef Beg 2015: 74–75). Tovrstnemu, v didaktični praksi sicer šibko utemeljenemu stališču se je še pred izidom *Poljubov* argumentirano zoperstavil Silvo Fatur, ki v članku *Didaktični problem odlomka iz leposlovnega besedila, ob primerih iz romana Pavleta Zidarja Sveti Pavel* navaja, da »besedilo odlomka plus metabesedilo, ki nastane ob njem in iz njega in se, kot bomo videli, običajno pojavlja kot umestitveno besedilo ali kot vezno besedilo med odlomki, vsekakor tvori neko novo, drugačno kakovost, za katero ni nujno, da je a priori nekaj slabšega« (Fatur 1995: 63).

Da gre za pomembno didaktično vprašanje, dokazuje kasnejša empirična raziskava Bože Krakar Vogel (2006), ki je s skupino dijakov preizkusila razlike v branju in dojemanju odlomka in kratke pripovedi. Krakarjeva rehabilitira šolsko rabo odlomka in ugotavlja, da dijaki razumejo odlomek »kot reprezentativen del celote« in da

k predstavam o njej bistveno prispeva zlasti vsebinska, pa tudi didaktična umestitev. Ni videti, da bi jim odlomek predstavljal le še eno nezanimivo zbirko podatkov, saj jih lahko navduši včasih celo bolj kakor manj zanimiva celota in pri večini kdaj pa kdaj poveča motivacijo za branje celotnega besedila, kar je gotovo tudi eden od pozitivnih učinkov teh obravnav (Krakar Vogel 2006: 663, 664).

Drugi problem, povezan s *Poljuboma*, je dolžina uporabljenega odlomka. V sodobnih gimnazijskih berilih *Branja* (Krakar Vogel idr. 2000–2003), *Svet književnosti* (Kos idr. 2000–2003) in *Umetnost besede* (Lah idr. 2007–2010) gre praviloma za daljše odlomke (enega ali dva), ki obsegajo tudi več strani. V *Poljuba* so vključeni bistveno krajši, vsebinsko sicer zaokroženi odlomki, predvsem zato, ker gre za večje število odlomkov (od osem do dvanajst) in prilagajanje recepcijskim zmožnostim sodobnega dijaka.⁷ Ustreznost tovrstnega pristopa potrjujejo tudi sodobna didaktična spoznanja:

Čeprav gimnazijo praviloma obiskujejo jezikovno sposobnejši dijaki, pa v vsakdanji pedagoški praksi lahko že ugotavljamo, da imajo tudi gimnazijci težave s koncentracijo pri spremljanju daljšega besedila (oddaje ali celo daljše razlage oz. predavanja), z razumevanjem prebranega besedila in izražanjem svojih misli o poslušanem ali prebranem besedilu. (Jožef Beg 2015: 260.)

Šele v novem tisočletju, ob pripravi in izdelavi disertacije *Poezija Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih in njena recepcija* (2010), pa sem lahko bolj argumentirano potrdil, da ima didaktična zasnova učne verige odlomkov z vprašanji za tesno branje tudi na Slovenskem že zelo dolgo tradicijo. Obravnava leposlovnega besedila na način tesnega branja se je že v 19. stoletju uveljavljala v osnovni šoli, kar je v svojem *Posebnem ukoslovju slovenskega učnega jezika v ljudski šoli* na začetku 20. stoletja natančno predstavil Janko Bezjak, ki ga je kot pomembnega didaktika že na začetku svoje raziskovalne poti odkrila Boža Krakar Vogel (Bezjak 1906–1907; Krakar Vogel 1991: 10). V obdobju med obema vojnoma se je ta didaktični pristop razširil na raven nižje srednje šole v znamenitih berilih

⁷ Kratki odlomki so še zlasti primerni za delo z manj motiviranimi dijaki, ki jim pri pouku hitro upade pozornost.

petih avtorjev (Bajec idr. 1931–1935), nastalih pod vplivom sodobnih francoskih beril (Božič 2010: 114–119).

Tudi učna veriga odlomkov z umestitvami se je pojavila že po prvi svetovni vojni, in sicer v berilih za višje razrede srednjih šol Janka Bezjaka, Antona Breznika in Ivana Grafenauerja (Grafenauer idr. 1921–1930; Božič 2010: 109–113). Tradicijo sta nadaljevala Vinko Beličič in Martin Jevnikar v izjemno kakovostni *Slovenski čitanki za višje srednje šole*, ki je po drugi vojni izšla v coni A pod zavezniško vojaško upravo (Beličič in Jevnikar 1947; Božič 2010: 200–204). Šele kasneje, v sedemdesetih letih, so se odlomkom z umestitvami pridružila še vprašanja za tesno branje, in sicer v berilih Vere Gregorač za ekonomske srednje šole (Gregorač 1973–1979; Božič 2010: 164–168), v osemdesetih letih pa so učne verige odlomkov z vprašanji za tesno branje vključevala berila za srednje usmerjeno izobraževanje Silva Faturja (za prva dva letnika) ter Frančka Bohanca, Petra Kolška, Rajka Korošca in Tineta Logarja (za zadnja dva letnika) (Fatur 1981–1982; Bohanec idr. 1983–1984; Božič 2010: 174–178).

Sedanja didaktična teorija in praksa večinoma potrjujeta uporabnost učne verige odlomkov z vprašanji za tesno branje. Tesno branje se je še zlasti uveljavilo v četrtem letniku gimnazije pri obravnavi besedil iz tematskega sklopa za pisanje maturitetnega esejja (Krakar Vogel 2004: 234–247), v najnovejšem času pa celo kot učinkovita metoda za pomoč učencem z bralnimi težavami (Krakar Vogel 2014). Boža Krakar Vogel v *Poglavjih iz didaktike književnosti* delovna zvezka za domače branje *Zlati poljub* in *Poljub zlata* opredeljuje kot uveljavljeno dopolnilo k učbeniku, z namenom »spodbujati učence predvsem k eni zahtevnejši in samostojnejši dejavnosti, npr. k poglobljanju znanja, k bralni in ustvarjalni sposobnosti ob domačem branju ali ob ustvarjalnem pisanju« (Krakar Vogel 2004: 144).

Alenka Žbogar pri kritični predstavitvi delne in celostne šolske interpretacije ocenjuje, da je učinkovita npr. »učna veriga, ki kombinira domače branje celotnega besedila z obravnavo večjega števila kratkih odlomkov v šoli (na način tesnega branja)« (Žbogar 2013: 87). Jožica Jožef Beg pa v svoji disertaciji pri predlogu slovenskega prispevka k evropskemu literarnemu okviru ugotavlja, da je za obravnavo domačega branja bolj kot obravnava odlomka v berilu primerna

metoda tesnega branja z učno verigo, ki jo je v priročnikih *Zlati poljub* (1998) in *Poljub zlata* (1998) uveljavil Zoran Božič, saj z njo razvijamo natančnost pri opazovanju besedila, dijaki v dvojicah ali skupinah dani odlomek natančno preberejo (med poročanjem preberejo tudi interpretativno), ga umeščajo v sobesedilo, razčlenjujejo, se opredeljujejo do ravnanja oseb, povezujejo s prvinami iz že znanih besedil ipd. Po končanem poročanju imajo dijaki pregled nad literarnointerpretativnimi prvinami in so pripravljeni na različne aktualizacije, ki niso bile vključene v učno verigo. (Jožef Beg 2015: 284.)

Primerjava dveh učnih verig in didaktičnih predstavitev v sodobnih berilih na primeru Kosmačevega *Tantadruja*

Boža Krakar Vogel v prvi izdaji priročnika *Teme iz književne didaktike* navaja tri praktične primere obravnave leposlovja po metodičnem sistemu šolske interpretacije (Krakar Vogel 1995: 20–32). Na prvem mestu je predstavljena učna veriga Aleksandre Belšak za obravnavo *Tantadruja* v tretjem letniku srednje šole (UV 1).⁸ Ta objava omogoča primerjavo z učno verigo v *Poljubu zlata* (UV 2) (Božič 1998: 145–149). Na prvi pogled je razvidna razlika v didaktičnem instrumentariju: UV 1 ima sedem odlomkov z vprašanji za tesno branje, odlomki pa nimajo nobene umestitve. UV 2 ima začetni odlomek z motivacijsko ilustracijo, za tem uvodne naloge, povezane s pisateljem in njegovim delom, tem pa sledi deset odlomkov z vprašanji za tesno branje, vendar tudi z vprašanji in nalogami, ki se nanašajo na zgodbo in umeščajo odlomke v celotno besedilo.

Vsebinska primerjava pokaže, da ima UV 1 dva odlomka iz okvirne pripovedi in pet odlomkov iz materine pripovedi o Tantadruju. Noben odlomek ni besedilna celota, ampak so lepljenke posameznih motivov, poleg tega pa ne sledijo zgodbi, pač pa so razvrščeni po nejasnem, nelogičnem zaporedju. S Tantadrujem se natančneje ukvarja samo en odlomek. V UV 2 so trije odlomki iz okvirne pripovedi in sedem odlomkov iz zgodbe o Tantadruju: razvrščeni so linearno, tako da sledijo zaporedju v noveli. Vključeni so začetek in konec celotnega besedila ter začetek in konec materine pripovedi. Odlomki so vsebinsko zaokrožene celote. V vseh odlomkih iz materine pripovedi se pojavlja Tantadruj, bodisi kot osrednja oseba bodisi kot eden od norčkov. Sklenemo lahko, da izdelava učinkovite učne verige nikakor ni preprosta zadeva, saj zahteva natančno poznavanje literarne teorije in didaktike književnosti, vključuje pa tudi interpretativne zmožnosti.

V berilih *Svet književnosti* in *Umetnost besede* je Kosmačeva novela predstavljena le z enim daljšim odlomkom, v berilu *Branja* pa z dvema, in sicer z začetka okvirne pripovedi in z začetka zgodbe o Tantadruju.⁹ *Svet književnosti* in *Umetnost besede* imata isti odlomek, ki vsebuje dogajanje na sejmu in natančneje predstavlja druge tri norčke (Luko, Furlana in Matica), s tem da je v prvem berilu odlomek malo daljši in je vključen še Najdeni Peregrin. Izbrani odlomek sicer vključuje tudi Tantadrujevo iskanje sreče, vendar je predstavitev osrednjega lika izrazito statična in ne omogoča sledenja zgodbi, ki šele z zapletom in razpletom prinaša zaključeno sporočilo. Didaktično ustrežnejša je rešitev v *Branjih*, ki v drugem odlomku poudarjajo predvsem Tantadrujev bivanjski problem, povezava z okvirno pripovedjo v prvem odlomku pa omogoča tudi problemski pristop.

Vsa tri berila imajo umestitev odlomka (odlomkov), pri čemer je le-ta v *Branjih* skromna, v *Umetnosti besede* pa zelo izčrpna. Ker dijaki pred sabo nimajo zaključka besedila, ne morejo kritično presojeti navedb, da se »s/« sklepnim prividom

⁸ UV 1 = učna veriga 1, UV 2 = učna veriga 2.

⁹ Odlomka imata naslova »Resurrecturis ...« ter *Tantadruj in njegova smrt*.

zaledenelega sveta /.../ novela tudi konča» (*Branja 4*: 151) in da se »/n/ovela /.../ konča z zaključnim delom pripovednega okvira, ki je veliko mračnejši kot uvodni del, saj privid ledenega sveta zbudi žalost, tesnobo, misel na smrt« (*Umetnost besede*: 114). V skladu s koncem novele je samo razlaga v *Svetu književnosti 4*, ko pripovedovalec »ugotovi, da pripoved o Tantadruju ni več tako svetla kot pred štiridesetimi leti, in da se je 'zgrenila', toda kljub vsemu sta se vanj vrnila 'plodovito hrepenenje in rodovitna tesnoba', ki sta mu vrnila življenjsko radost« (str. 88).

Interpretativna spodbuda za šolsko uporabo učne verige

Kosmačev *Tantadruj* je bil prvič objavljen v *Naši sodobnosti* leta 1959, prvo knjižno izdajo pa prinaša šele leto pisateljeve smrti (1980).¹⁰ Besedilo je v celoti dostopno tudi na spletu. Skoraj dve desetletji uporabe učne verige v razredu je test časa, ki že pokaže morebitne pomanjkljivosti. Danes bi dodal ali izpustil kakšen odlomek, bistvo pa bi ostalo nespremenjeno. Poudariti je treba, da so temelj učne verige odlomki: vprašanja in naloge so učitelju in dijaku le v oporo. Učitelj jih lahko tudi nadgradi in postavlja svoja, lahko jih izpušča ali dodaja, spreminja njihov vrstni red ali daje različne poudarke. Skoraj vsaka obravnava v razredu prinaša nepričakovana odkritja in spoznanja: dokaz, da je vrhunska umetnina odprto besedilo. Pomembno je, da to začetijo tudi dijaki, zato moramo z odprtimi rokami sprejemati posebnosti njihovega branja.

Tantadruj: učna veriga

1. odlomek

V pozni, jasni in rahlo vetrovni noči sem se vračal iz Pirana. /.../ Bilo je preveč lepo, zato sem vedel, da se bo vse kmalu stemnilo v tisto neznano in nepojmljivo hrepenenje, pomešano z grenkosladko tesnobo, ki me začne potiskati k pisanju.

Interpretacija

Začetek okvirne pripovedi. Simboličen. Noč, ki ni smrt. Veter, ki je gibanje, veter, ki je življenje. Naravo in družbo obliva blede zlata luč in v pripovedovalčevi duši je nenavadno svetlo. Bralec prestopi: iz noči v visoki poletni dan. In ključna beseda odlomka, povezana z literarnim ustvarjanjem: hrepenenje. In že je tu Tantadruj.

2. odlomek

Zmrzla zemlja jim je zvenela pod okovanimi čevlji in mrzli mesec jim je svetil z neba, zakaj zimsko nebo je bilo jasno in jutro še daleč. /.../ Šli so na Most, in šli so na semenj, zato so hodili molče, da so laže računali in premišljevali o svojih potrebah in sanjali o svojih željah.

¹⁰ Prva objava nosi naslov *Tantantadruj* in ta daljša različica imena se pojavlja tudi v besedilu kot ime literarnega lika in na začetku njegovih povedi. Zakaj je v knjižni izdaji prišlo do redukcije, ostaja zaenkrat neznano. Tedanji urednik Miha Mate in avtorica spremne besede Helga Glušič sta žal po-kojna, pa tudi poizvedovanje na spletnem forumu SlovLit ni dalo rezultata.

Interpretacija

Začetek materine pripovedi. Spet je noč, ampak z neba sveti mrzel mesec. Svetloba, ki ne prinaša upanja, življenja. Množica se zgrinja na Most, starodavno križišče štirih dolin, z enim največjih prazgodovinskih grobišč v Evropi. V množici tudi štirje norčki, Tantadruj in Matic in Furlan in Luka. Vključeni v družbo, del skupnosti. Ljudi čakata kupčija in zabava.

3. odlomek

»Na, pa vzemi še krajcarček, da boš lahko dobro izbral,« so rekli kmetje in mu stisnili nekaj drobiža. /.../ »Na-abiram ja-az zvonce in vsi so za vas ...«

Interpretacija

Tantadruj potrebuje še tri zvonce, za vsakega mučenika po enega. Tantadruj hoče umreti, Tantadruj hoče biti srečen. Tantadruj veruje v srečo smrti. Kot so rimski legionarji verovali v nebesa, na zaledenem jezeru goli čakali na odrešitev Boga in vztrajali. Le enega je premamila topla kopel, raj tukaj in zdaj, le eden je stopil iz vrste in se poklonil starim bogovom. In se je namesto njega slekel stražar, prikriti kristjan. Zato štirideset mučnikov. Ki so hrepneli, kot zdaj hrepni Tantadruj. Kmetje ga ne razumejo, saj njegove vrednote niso od tega sveta. Smili se jim, ampak Tantadruj ni žalosten, je vesel. Tantadruj je srečen.

4. odlomek

Naposled so le prišli do cerkve in otročaji so jo hitro pobrisali skozi zakristijo, zakaj slovesna maša se je pravkar začela. /.../ Zvonci so zacingljali in vrabci so odleteli, odleteli pa so tudi tisti trije lepi golobi; švigili so v sonce, ki jih je obilo z lesketajočim se srebrom, in nato so vsi srebrni po poševni poti odjadrili v nebo.

Interpretacija

Otroci se norčujejo iz norčka, ki je ponovno našel pravo rešitev. Pot do smrti in sreče. V hlapca Jerneja, ki ni našel pravice, je otrok zalučal kamen, tu pa so kamni besede, ki tudi lahko ubijajo. Tantadruj je nestrpen, ampak v cerkev ne sme. Cerkev pripada normalnim ljudem, pravim vernikom. Spet simbolika. Golobi so lepi, vrabci so moteči. Cingljanje zvoncev prežene vse: življenje je lepo in grdo, dobro in slabo. Z istim izhodom. Če greš počasi, dobiš sončarico. Če greš hitro, se preznojiš in v hladni kapeli prehladiš in dobiš pljučnico. Tujec.

5. odlomek

»Tantadruj, zdaj je zima in ni modrasov!« /.../ Potem so se vrata zaprla, in stresel se je, kakor bi se zaprla za njegovo srečo.

Interpretacija

Domači župnik je avtoriteta. Večja od stražmojstra, čeprav nima ne pendreka ne samokresa. Njegova moč so besede. Domači župnik je oblast. Kot v Cankarjevih Hlapcih. Ker je oblast, je odgovoren. Ne more dopustiti samomora. Niti kot župnik. Tantadruju ne more dati prav. Z besedno igro in zahtevo po trpljenju ustavi norčka na poti k cilju. Drobneza, neboljšenega norčka, nemočnega pred velikanskimi postavami. Župniki odhajajo v svetlobo, Tantadruj se je znašel v temi. In v mrazu. Mraz je v njegovi duši, saj ne hrepni več. Brez hrepenenja je samo še žalost.

6. odlomek

Obrnili so se, šli s pokopališča in se spustili nazaj s police. /.../ »Tantadruj, ali so srečni?« je vprašal norček.

Interpretacija

Ključni odlomek pripovedi. Tantadruj ima spet cilj, spet hrepeni, spet je srečen. Našel je jamo, pot do smrti, ampak vanjo ne more, ne sme brez privoljenja župnika. V župnišču je svetlo, na drugi strani okna je tema. Znotraj je toplo, zunaj je mraz. Oblast je vsa zlata, oblast je razkošna. Štirje župniki uživajo, se mastijo, se opijajo in pojejo, ampak: ali so srečni? Ne sprašuje Tantadruj, sprašuje pisatelj. In ne odgovarja, saj gre za retorično vprašanje bralcu: So župniki, ki imajo vse, ki jim ničesar ne manjka, srečni? Verujejo v Boga, ampak ali verujejo tudi v srečo smrti? Uživajo tukaj in zdaj, vendar: ali sploh hrepenijo?

7. odlomek

»In zapomni si še nekaj!« je z globokim glasom rekel župnik. /.../ Nato je pokimal svojim sobratom in vsi so slovesno odšli v župnišče.

Interpretacija

Zvonjenje na pokopališču je kruto zasekalo v nočno rajanje po gostilnah. Tantadruj je našel smrt. In je v svojih nebesih. Svet je iz tira in oblast mora ponovno vzpostaviti red. Župnik najde pravo, genialno rešitev, s katero bo dosegel večni mir. Pred Tantadrujem. Norčku obljubi večno življenje, obuja prastaro željo človeka, postati enak bogovom. Ampak Tantadruj ne razume, ker ne more razumeti. On hoče smrt, srečo v smrti. Župnikove besede so neizprosne: Tantadruj ne sme več iskati sreče. Besede so ubile hrepenenje. In srečo. In kakšna milost je negotovost, ki bo poslej spremljala Tantadruja? Kot pravi Srečko: Ena je groza, ta groza je biti / sredi kaosa, sredi noči, / iskati izhoda in slutiti, / da rešitve ni in ni!

8. odlomek

In medtem ko so župniki peli v zlati sobi in so v zakajenih gostilnah pili in hrumeli kmetje in bajtarji, trgovci in obrtniki, hlapci in dekle, prekupčevalci in mešetarji, mladi in stari, so že daleč tam zunaj, vsak po svoji prazni dolini, šli štirje norci. Zmrzla zemlja jim je zvenela pod nogami in mrzel mesec jim je svetil z neba, zakaj zimsko nebo je bilo jasno in jutro še daleč ...

Interpretacija

Konec materine pripovedi. Začetek – konec: navidezna simetrija. Isti čas dneva, noč, in isti, mrzli mesec. A razlika je velikanska. Ljudje, skupnost, občestvo – vsi se zabavajo, vsi so na toplem, vsi uživajo. Tantadruj in Matic in Furlan in Luka gredo vsak po svoji prazni dolini, samotarji, izobčenci. Prej norčki, zdaj norci. In jim je mraz. Mraz je tudi Tantadruju, v njegovi duši je tema, saj ne hrepeni več. Svet je ostal brez hrepenenja.

9. odlomek

In nisem videl samo pokrajine okrog sebe, videl sem vso zemeljsko kroglo, in vsa je bila zledenela in mrtva. /.../ Visel je za ostro konico ledenega stolpa stare katedrale in bil je preklan na dva kosa. In takšen je zdaj svetil nad zemeljsko kroglo, nad izumrlim sejmiščem človeštva.

Interpretacija

Vrnitev okvirne pripovedi, tokrat z apokaliptično vizijo konca sveta. Sodni dan je mimo. Nebes ni. Človeštvo je izumrlo sejmišče, vse je prazno in ledeno in negibno. Ni več vetra, znanilca gibanja in življenja. To je svet ubitega Tantadruja.

10. odlomek

Na cesti sem se ozrl proti pokopališču. /.../ Saj sem vendar tiho prepeval tudi njegovo pesmico: »Na-a nebu je-e sonce /.../«

Interpretacija

In vendar. Začetek zadnjega odlomka s konca besedila ponovno vzpostavlja povezavo med Tantadrujem in pripovedovalcem, med preteklostjo in sedanjostjo. Pisatelj je spet poln hrepenenja, ker bo kmalu iz nič nastajalo nekaj. Literarno delo. Pisatelj je kot stvarnik, pisatelj je Bog, njegov domišljjski svet, v katerem je lahko vse, so njegova nebesa. Je tak kot Prešeren v poeziji, je tak kot Baudelairjev albatros v zraku. Neskončno svoboden in srečen. Pravzaprav: kdo je najbolj srečen lik v noveli – pripovedovalec ali Tantadruj?

(Božič 1998b: 146–149.)

Zaključek

Konec učne verige se spontano navezuje na pomembno, morda ključno didaktično vprašanje, ali je šolska obravnava književnosti za dijake muka ali radost. Kadar so dijaki samo nedejavni opazovalci oz. poslušalci, je zanje razlaga pesmi, proze ali dramskega besedila pogosto muka. Kadar pa jim učitelj ne samo dopusti, da ob njegovi razlagi povedo svoje mnenje, pač pa jih spodbuja k razmišljanju in povezovanju in jih z nenehnimi, tudi problemskimi vprašanji izziva, bodo tudi tisti dijaki, ki bi se sicer dolgočasili, lahko občutili ustvarjalno radost. Ena od ustreznih didaktičnih metod za tako šolsko delo je prav uporaba učne verige.

Viri

Božič, Zoran, 1998a: *Zlati poljub*. Delovni zvezek za domače branje. Ljubljana: DZS.

Božič, Zoran, 1998b: *Poljub zlata*. Delovni zvezek za domače branje. Ljubljana: DZS.

Kos, Janko, idr., 2000–2003: *Svet književnosti 1–4*. Maribor: Založba Obzorja.

Kosmač, Ciril, 1959: Tantadruj. *Naša sodobnost* 7/1. 9–45.

Krakar Vogel, Boža, idr., 2000–2003: *Branja 1–4*. Ljubljana: DZS.

Lah, Klemen, idr., 2007–2010: *Umetnost besede 1–4*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Bajec, Anton, idr., 1931–1935: *Slovenska čitanka za prvi–četrty razred srednjih in sorodnih šol*. Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.

Barbarič, Nada, in Božič, Zoran, 1994: *Priprava na razpravljalni esej v drugem letniku srednje šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Beličič, Vinko, in Jevnikar, Martin, 1947: *Slovenska čitanka za višje srednje šole I–II*. Gorica: Zavezniška vojaška uprava v Julijski Benečiji.

Bezjak, Janko, 1906–1907: *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Bohanec, Franček, idr., 1983–1984: *Književnost III–IV: učbenik za srednje izobraževanje*. Maribor: Založba Obzorja.

Božič, Zoran, 1993: Problemske obdelave slovenskih klasikov. Orožen, Martina, in Hočevnar, Mateja (ur.): *Vprašanje slovarja in zdomske književnosti*. Zbornik Slavističnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 237–256.

Božič, Zoran, 1994: Ivan Tavčar, Visoška kronika. Cuderman, Vinko (ur.): *Književnost v drugem letniku srednje šole: priročnik za učitelja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 65–73.

Božič, Zoran, 1995: Sveti Pavel: šolska interpretacija z metodo učne verige. Fatur, Silvo (ur.): *Šolska ura s Pavletom Zidarjem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 48–62.

Božič, Zoran, 1996: Prešeren, Sonetni venec; Pregelj, Matkova Tina; Camus, Tujec. Cuderman, Vinko (ur.): *Književnost v četrtem letniku srednje šole: priročnik za učitelja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 268–272; 289–299; 311–323.

Božič, Zoran, 1997: Obravnava domačega branja z učno verigo: ponazoritev s Cankarjevimi Hlapci. Jan, Zoltan (ur.): *Stodvajsetletnica Ivana Cankarja in Dragotina Ketteja*. Zbornik Slavističnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 71–85.

Božič, Zoran, 1998: *Zlati poljub in Poljub zlata: priročnik za obravnavo domačega branja v srednji šoli*. Ljubljana: DZS.

Božič, Zoran, 2010: *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Tangram.

Fatur, Silvo, 1981–1982: *Književnost I–II: učbenik za srednje izobraževanje*. Maribor: Založba Obzorja.

Fatur, Silvo, 1995: Didaktični problem odlomka iz leposlovnega besedila, ob primerih iz romana Pavleta Zidarja Sveti Pavel. Šolska ura s Pavletom Zidarjem. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 63–78.

Grafenauer, Ivan, idr.: 1921–1930: *Slovenska čitanka za višje razrede srednjih in njim sorodnih šol I–IV*. Ljubljana: Kraljeva zaloga šolskih knjig in učil.

Gregorač, Vera, 1973–1979: *Slovenščina I–IV: književnost z berilom za ekonomske srednje šole*. Ljubljana: Dopsna delavska univerza.

Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.

Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnaziji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete.

Kolšek, Peter, idr., 1993–1996: *Berilo 1–4*. Maribor: Založba Obzorja.

Krakar Vogel, Boža, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, 1995: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

Krakar Vogel, Boža, 2006: Recepcija odlomka v primerjavi z recepcijo kratke pripovedi pri književnem pouku. Novak Popov, Irena (ur.): *Slovenska kratka pripovedna proza*. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta (Obdobja 23). 655–665.

Krakar Vogel, Boža, 2014: Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 117–121.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev SdS (Slavistična knjižnica 18).

VZGOJA KULTIVIRANEGA BRALCA KOT NAJPOMEMBNEJŠI CILJ POUKA KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI

Vzgoja kultiviranega bralca je najpomembnejši cilj gimnazijskega pouka književnosti in opravičuje uveljavljanje sistemske literarnodidaktične paradigme, hkrati pa se prekriva tudi z razvojem didaktike književnosti v evropskem prostoru. Teza je v prispevku ponazorjena s primerom iz učnega načrta za slovenščino (2008) in dokumenta *Evropski literarni okvir za učitelje v srednjih šolah* (2012) ter z ugotovitvami iz raziskave o tem, kako dijaki razumevajo vpliv branja leposlovja in pouka književnosti na različna področja lastnega delovanja.

Ključne besede: pouk književnosti, kultivirani bralec, literarna zmožnost, sistemska didaktika, gimnazija

Temeljni cilj pouka književnosti v gimnaziji je vzgoja kultiviranega bralca, »ki zaradi lastne potrebe bere časovno, tematsko, žanrsko itd. različne vrste leposlovja in se zaveda razlik med njimi« (Krakar Vogel 1995: 59), torej naj bi bil zmožen brati »klasiko in modernizem, liriko, epiko in dramatiko, slovensko in svetovno književnost, trivialno in elitno, kanon in nekanon, besedno umetnost in njeno medijsko in računalniško transformacijo« (Krakar Vogel 1996: 7). To je bralec, »ki ima pozitiven odnos do branja, ki je motiviran za poglobljeno doživljanje raznovrstne literature, zna ubesediti svoje videnje vsebinskih in oblikovnih, besedilnih in medbesedilnih sestavin prebranega in si pri tem pomagati s primernim znanjem« (Krakar Vogel 2004: 72).

Že učni načrt za gimnazije iz kurikularne prenove leta 1998 je navajal, da se dijaki pri pouku književnosti oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce:

- a) razvijajo zmožnost literarnega branja, ki se kaže v govornih in pisnih ubeseditvah njihove lastne interpretacije in primerjanja literarnih del;
- b) razvijajo trajno potrebo po stiku z leposlovjem, ker poznajo njegovo naravo (književnost kot najkompleksnejša manifestacija jezika, ki omogoča kritično razmišljanje o sebi in drugih, estetsko vrednotenje itn.), ter ga dojemajo kot vrednoto v svojem vrednostnem sestavu. (UN 1998.)

V posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah iz leta 2008, ki je kot pomembno novost prinesel t. i. kompetenčni pristop, ostaja vzgoja kultiviranega bralca najvišji cilj pouka književnosti, sam pojem pa je še natančneje opredeljen:

To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost. Zato naj bi v predmaturitetnem izobraževanju pridobil pozitivne izkušnje srečevanja z besedno umetnostjo in zmožnost samostojnega branja raznovrstnih literarnih besedil. Ob branju naj bi izražal svoje doživetje, prepoznaval literarne lastnosti, podajal svoje razumevanje in vrednotenje ter znal literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe. (UN 2008: 42.)

Vzgoja kultiviranega bralca je povezana z razvijanjem književne kulture, to pa daje utemeljitev za uvajanje sistemske literarnodidaktične paradigme v gimnazijski pouk književnosti (Krakar Vogel in Blažić 2013: 17). Spoznavanje literarnega sistema poteka predvsem ob branju za določen sistem reprezentativnih besedil v celoti ali zgolj ob premišljeno izbranih odlomkih, ki ravno tako omogočajo »spoznavanje in primerjanje različnih motivno-tematskih in oblikovnih sestavin reprezentativnih besedil v literarnem sistemu« (prav tam: 14).

Vendar pa za razumevanje literature ni dovolj »zgolj brati in razpravljati o posameznih besedilih, ampak je treba spoznavati tudi dejavnike ali delovalne vloge, ki tvorijo njen kontekst« (prav tam: 12). Ravno odmik od interpretacije posameznih besedil proti spoznavanju literature kot literarnega sistema, to je »vseh štirih njegovih delovalnih vlog: literarnega proizvodnje, posredovanja, sprejemanja in obdelovanja« (Dović 2004: 268), je tisti segment učnega načrta iz leta 2008, v katerem se ta najbolj razlikuje od učnega načrta iz obdobja kurikularne preнове leta 1998. Oglejmo si to ob primeru učne teme *Romantika na Slovenskem* (slika 1).

V okviru poglavja gimnazijci spoznajo avtorjevo osebnost in delo, okoliščine njegovega ustvarjanja, ob obveznih besedilih pa razvoj njegovega literarnega ustvarjanja (pesniške oblike, teme, motive itd.) od mladostnega do poznega obdobja. Avtorja in njegova dela postavijo v splošni in kulturnozgodovinski kontekst, pri čemer so bolj kot v učnem načrtu iz leta 1998 izpostavljeni pesnikovi sodobniki in njihov pomen za razvoj slovenske identitete. Tretja točka temeljnih pojmov iz literarne vede se nanaša na vrednotenje in aktualizacijo: kako se je spreminjal odnos do Prešerna in njegovih sodobnikov v različnih obdobjih slovenske zgodovine ter kako jih vrednotimo danes.

Med desetimi obveznimi besedili za branje je kar devet Prešernovih, kar je utemeljeno s kanoniziranostjo avtorja.¹ Pod deseto točko učni načrt predlaga besedila treh avtorjev; ob enem izmed njih naj bi dijaki spoznali začetke slovenskega pripovedništva.

ROMANTIKA NA SLOVENSKEM	
Temeljni pojmi iz literarne vede	Obvezna in prostoizbirna besedila
1. F. Prešeren, osebnost in delo, literarnointerpretativne prvine: • zgodnje Prešernovo ustvarjalno obdobje – oblikovno tematske značilnosti, romanca; • zrelo obdobje Prešernovega pesniškega razvoja – ljubezenska, nacionalna, pesniška, bivanjska tematika, pesniške oblike – sonet, stanca, romantična pesnitev idr.; • pozno obdobje Prešernovega pesniškega ustvarjanja – oblikovno tematske spremembe, balada. 2. Značilnosti obdobja: splošni in kulturnozgodovinski okvir, predstavniki kulturnega življenja, njihov pomen za literarno, jezikovni, kulturni in nacionalni razvoj 3. Pomen Prešerna in sodobnikov skozi čas	I. Obvezna besedila: a) Prešeren: Hbere svet b) Prešeren: Slovo od mladosti c) Prešeren: Sonetje nesreče (1., 5., 6.) č) Prešeren: Sonetni venec (1., 7., 8., 15.) d) Prešeren: Krst pri Savici e) Prešeren: Pevcu f) Prešeren: Nezakonska mati g) Prešeren: Zdravljica h) Prešeren: Neiztrohnjeno srce i) J. Cigler: Sreča v nesreči / J. Turnograjska: Nedožnost in sila / A. M. Slomšek: Blaže in Nežica v nedeljski šoli II. Prostoizbirna besedila za individualno in skupinsko delo ter aktualizacijo (Priloga)

Slika 1: Izsek iz učnega načrta za pouk književnosti (UN 2008: 24)

Individualnemu in skupinskemu delu ter aktualizaciji so namenjena prostoizbirna besedila, zapisana v prilogi (slika 2).

ROMANTIKA NA SLOVENSKEM
U. Jarnik: Zvezdje; J. V. Koseski: Potažba; M. Kastelic: Prijatlam krajnsine; Prešeren: Poezije Prešeren: Pismo staršem, Pismo Čelakovskemu (14. brezna 1833), Pismo Vrazu; Kopitar: Avtobiografija; Čop: Pismo Kopitarju (16. maja 1830); Čop: Slovenska abecedna vojska Kopitar: Slovnica slovenskega jezika (uvod) * E. Jelovšek: Spomini na Prešerna; J. Stritar: Esej o Prešernu; J. Trdina: Doktor Prežir; D. Smole: Krst pri Savici; I. Vašte: Roman o Prešernu; T. Kovač: Slovenski oratar dr. Janez Bleiweis; M. Kmecl, B. Šomen: Poet (scenarij); Slodnjak: Neiztrohnjeno srce; Sivec: Julija iz Sonetnega venca; B. Gradišnik: Neobjavlja zgodba (Mistifikcije) Prešernova osebnost in delo v sodobni medijski in popularni kulturi

Slika 2: Izsek iz učnega načrta (UN 2008: 51 (priloga))

¹ Izčrpno raziskavo o kanonizaciji poezije Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih je opravil Zoran Božič (2010).

V prvem delu so predlagana besedila, ki osvetljujejo dobo z literarnega, jezikovnega, kulturnega in nacionalnega vidika, v drugem delu pa literarna in polliterarna in neliterarna dela, povezana s Prešernom, njegovimi deli ali z obdobjem in sodobniki. Prešernovo osebnost predstavimo tudi z medijsko aktualizacijo (poslušanje uglasbitev in deklamacij, ogled odlomka iz filma ali nadaljevanke, spletne strani ipd.).

Podobno kot poglavje *Romantika na Slovenskem* so zgrajena tudi druga poglavja v učnem načrtu za književnost. Pomembno postaja namreč »poznavanje in razumevanje dejstev in primerov umetniških praks s področja književnosti ter njihove vpetosti v širše kulturno, družbeno in medkulturno dogajanje« (Krakar Vogel 2008: 17), s čimer sodoben pouk književnosti sledi načelom sistemske didaktike.

Temeljna metoda, s katero spodbujamo razvoj kultiviranega bralca, je šolska interpretacija, ki jo Boža Krakar Vogel (2004: 60) opredeli kot »skupno branje in obravnavo leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev, pri čemer postajajo učenci sposobni čedalje bolj samostojnega prodora v literarno besedilo«. Gimnazijci dokazujejo zmožnost interpretacije na maturi, in sicer s pisanjem šolskega eseja, ki ga razumemo »kot rezultat večletnega procesnega spoznavanja učencev s celostnim literarnim branjem, ki je izhodišče in cilj literarnega pouka« (prav tam: 234). Najpomembnejše strategije za uresničevanje dejavne komunikacije z literaturo najdemo že v učnem načrtu. Mednje sodijo motivacija za branje besedila, govorni nastopi in predstavitve projektnega in raziskovalnega dela posameznih dijakov ali skupin z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, opazovanje besedila (izvirnik ali prevod, prevajalec, žanrska oznaka, doba, pomen besedila skozi čas, morebitne medijske aktualizacije ...), spodbujanje ustvarjalnih dejavnosti (ustvarjalno pisanje, dramatizacije, recitali) itd. (UN 2008: 44–45).

Cilji, vsebine in strategije iz učnega načrta se v večjem delu ujemajo z dokumentom *Literarni okvir za učitelje v srednjih šolah* (Evropski literarni okvir 2012), ki je nastal na osnovi obsežne in večletne raziskave evropskih kurikulumov.² Dokument opredeljuje stopnje literarne zmožnosti za populacijo od dvanajstega do osemnajstega leta starosti. Za starostno obdobje od dvanajst do petnajst let so stopnje razdeljene na *doživljajsko, angažirano, raziskovalno* in *v interpretacijo usmerjeno branje*, za obdobje od petnajst do osemnajst let pa na *doživljajsko, angažirano, raziskovalno branje, v interpretacijo usmerjeno branje, branje za interpretacijo v kontekstu* in *(pred)akademsko branje*.

S cilji pouka književnosti v slovenski gimnaziji se prekrivata predvsem peta in šesta stopnja, v prvem in drugem letniku mnogim gimnazijcem ustreza tudi četrta.³ Dosegali naj bi jo srednjeolci, ki so pripravljeni brati tudi daljša besedila, če jih doživljajo kot berljiva (npr. Oscar Wilde: *Slika Doriana Graya*, Artur C. Clark: *Odiseja 2001*); imajo nekaj izkušenj z zahtevnejšimi besedili, vendar še vedno berejo predvsem trivialno

² V projektu je med letoma 2009 in 2012 sodelovalo nad 4700 učiteljev iz šestih držav (Nizozemska, Češka, Nemčija, Finska, Portugalska in Romunija). Dokument je dostopen na spletni strani <<http://www.literaryframework.eu>>.

³ Nižje stopnje zmožnosti se glede učni načrt za slovenščino ujemajo z višjimi razredi osnovne šole ter s poklicnimi in strokovnimi srednješolskimi programi.

literaturo, zanimajo jih družbene in psihološke teme; poznajo nekatere narativne pojme (npr. zgodba, literarna oseba, nelinearni potek dogajanja, opis, dialog, monolog, pripovedna perspektiva); v besedilu prepoznajo ironijo, simbole, dvoumnosti; že ločijo med trivialno in kanonsko literaturo itd. Na peti ravni naj bi bili dijaki zmožni postavljati besedilo v kontekst (npr. zgodovinski, literarnozgodovinski) in primerjati besedila iz različnih kontekstov. Razumeli naj bi večpomenskost in polivalenčnost literarnega besedila, analizirali motive, slog, simbole; presojali učinke dvoumnosti in simbolov v besedilu. Literarnovedno znanje naj bi jim omogočalo komunikacijo o pripovedni zgradbi in slogovnih značilnostih besedila, filma, drame ipd.

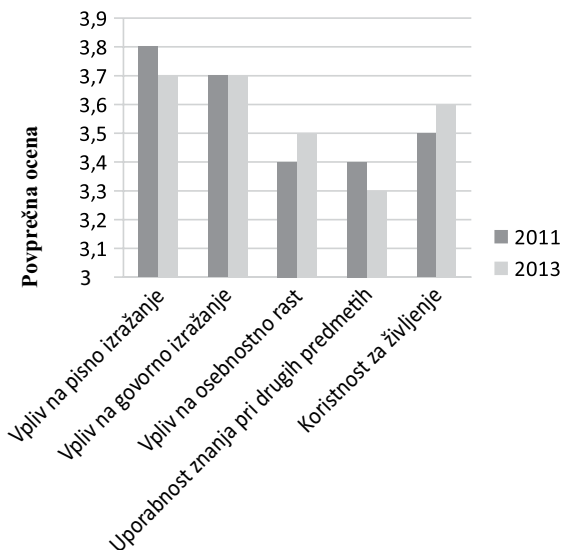
Bralci na šesti ravni literarnobralnega razvoja naj bi imeli široko predstavo o literaturi iz različnih obdobj, smeri in kultur; o literarnih besedilih naj bi razmišljali z vidika različnih načinov interpretacije v različnih kontekstih; pri branju in interpretaciji besedil naj bi upoštevali različne perspektive (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.); povezovali naj bi literarna besedila in druga umetniška dela (*Evropski literarni okvir* 2012). Seveda so razvojnoprocenjski cilji usmerjeni v razvijanje zmožnosti do konca gimnazije, torej je naloga učitelja, da z različnimi dejavnostmi spodbuja dijake k napredovanju v razvoju literarne zmožnosti do najvišje ravni.

Cilji	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti dijakov
Primerjava literature iz različnih obdobj in smeri z drugimi umetniškimi praksami	Zagotovi primere povezav med različnimi umetnostmi.	Prepoznajo in primerjajo značilnosti umetniških del (npr. literarnih, glasbenih, likovnih).
Razmišljanje o literarnih besedilih z vidika različnih načinov interpretacije v različnih kontekstih	Pojasni razliko med branjem besedila za sistematično analizo in interpretacijo ter branjem za prosti čas. Predstavi razlike med sistematično šolsko interpretacijo in literarno kritiko v (nestrokovnih) medijih, npr. v časopisu ali na radiu, ter v strokovni literaturi.	Primerjajo lastne različne poglede in branja literarnih besedil v šoli in v prostem času (npr. časopisi, strokovna literatura).
Razpravljanje o literaturi z diahronega in sinhronega vidika	Usmerja dijake pri raziskovanju različnih branj literarnega besedila.	Raziskujejo, primerjajo in povzemajo ugotovitve o literarnem besedilu. Spoznavajo značilnosti literarnega diskurza; pri predstavitvi ugotovitev uporabljajo strokovni jezik.
Raziskovanje in razpravljanje o avtorjevem slogu in pogledu na svet	Zagotovi različna besedila posameznega avtorja in strokovne kritike o avtorju kot pomoč pri vrednotenju besedila. Posreduje zglede, ki dijakom pomagajo pri prepoznavanju in primerjanju slogovnih značilnosti.	S pomočjo strokovnih kritik prepoznajo estetske značilnosti literarnega besedila.

Preglednica: Pregled ciljev, dejavnosti učitelja in dijakov na šesti ravni literarnobralne zmožnosti (*Evropski literarni okvir* 2012)

Cilji in dejavnosti za šesto raven literarne zmožnosti iz *Literarnega okvira za učitelje v srednjih šolah* se ne razlikujejo od ciljev, opredeljenih v slovenskem učnem načrtu za književnost: tako evropski kot nacionalni koncept pouka književnosti poudarjata sistemsko literarnodidaktično paradigmo kot tisto, ki spodbuja razvoj kultiviranega in razgledanega bralca, ta pa naj bi motivacijo za razvoj svoje literarne zmožnosti ohranjal tudi v odrasli dobi.

V času preobilice informacij, razvrednotenja splošne izobrazbe in tehnološko naravnane družbe tako ambicioznih ciljev književne vzgoje ni enostavno dosežati. Potrebna je velika angažiranost učitelja, da s primernimi strategijami, kot so dialoško naravnani učni pogovor, diskusija, problemsko-ustvarjalni pouk itd., spodbuja komunikacijo o literarnem besedilu. Prav tako je pomembno, da učitelj osmisli branje literarnih besedil in pouk književnosti z različnimi aktualizacijami ali povezavami⁴ ter pri dijakih spodbuja zavedanje o vplivu književnosti na njihovo pisno in govorno izražanje, na uspešnost pri drugih predmetih, na njihov osebnostni razvoj itd.



Slika 3: Mnenja dijakov o vplivu branja leposlovja in pouka književnosti na druga področja njihovega delovanja (N = 471; vir: lastna raziskava)

Raziskava o ključnih zmožnostih, ki sem jo v okviru doktorskega študija pod mentorstvom Bože Krakar Vogel izvajala v letih 2011 in 2013 med dijaki trinajstih slovenskih gimnazij, je pokazala, da gimnazijci branju leposlovja in pouku književnosti na besedni ravni priznavajo pozitiven vpliv na različna področja svojega delovanja.

⁴ Boža Krakar Vogel (2011: 274–275) deli aktualizacije na znotrajpredmetne (medbesedilne, med-sistemske in medpodročne), medpredmetne (med različnimi predmeti, med različnimi mediji) in nadpredmetne povezave.

Posamezne trditve so namreč na petstopenjski lestvici⁵ ocenili dovolj visoko (slika 3), žal pa se njihov pozitiven odnos ne odraža tudi na ravni dejanj oz. na rezultatih razčlenbe umetnostnega besedila, ki so jo ravno tako reševali v sklopu raziskave.

O tem, kaj menijo o pomembnosti branja leposlovja in pouka književnosti, smo v šolskem letu 2012/13 vprašali tudi 112 dijakov in dijakinj 3. in 4. letnika⁶ tehniške gimnazije na Šolskem centru Novo mesto. 79 (70,5 %) vprašanih je odgovorilo, da je pouk književnosti pomemben. Večina teh dijakov (62 ali 78,5 %) je svojo izbiro podkrepila s trditvijo, da z branjem literature dopolnujemo oz. bogatimo svoj besedni zaklad in razvijamo splošno razgledanost, nekateri pa so bili pri utemeljevanju nekoliko izvirnejši:

Literatura nam pomaga razumeti resničnost, hkrati pa nam ponuja umik v domišljjski svet; književnost se mi zdi tudi dobra vaja za razmišljanje in razumevanje sveta ter ljudi okoli nas.

S spoznavanjem književnosti spoznavamo tudi različne poglede na svet, človeka in njegovo miselnost ter zgodovino in dogajanje oz. soočanje človeka z različnimi konflikti.

Pouk književnosti vpliva na narodno zavest in nas spodbuja, da imamo radi svojo državo.

Prav je, da človek pozna svojo kulturo; pomembno se mi zdi poznavanje domače književnosti ter maternega jezika.

Mladi vse manj beremo, zato vsaj pri pouku dobimo spodbudo in smo prisiljeni prebrati neko besedilo.

Pri pouku beremo tudi literaturo, ki bi nam bila drugače neznana in je drugačna (sodobna književnost).

Branje lahko bralcu pomaga, da se lažje znajde v lastnih kritičnih situacijah.

Spoznavanje slovenske in tuje književnosti nam omogoča primerjavo z drugimi narodi, daje vpogled v razvoj lastnega naroda.

Spoznavamo domačo in tuje kulture; včasih lahko celo spremenimo svoje mišljenje. (Izjave dijakov tehniške gimnazije, Šolski center Novo mesto, 2013.)

Dvajset dijakov (17,9 %) je izrazilo prepričanje, da je pouk književnosti zanje nepomemben. Večina je to utemeljila z mnenjem, da jim znanja o književnosti kasneje v življenju ne bodo nikoli koristila oziroma da so besedila, ki jih berejo pri pouku, nerazumljiva in nezanimiva. Trinajst dijakov (11,6 %) se ni moglo odločiti o pomembnosti pouka književnosti. Sicer mu priznavajo neki pomen, vendar menijo, da ga je preveč, da se literarna dela obravnavajo prepodrobno in da jim bolj koristijo vsebine jezikovnega pouka.

⁵ Dijaki so izbirali med trditvami *sploh se ne strinjam* (1), *se ne strinjam* (2), *delno se strinjam* (3), *se strinjam* (4), *povsem se strinjam* (5).

⁶ Dijaki 3. letnika naj bi že imeli izkušnje z branjem zahtevnejše literature, v 4. letniku pa vsaj zaradi priprave na maturitetni esej s poglobljenim oz. tesnim branjem literarnega besedila.

Raziskava stališč o pouku književnosti je pokazala, da večina vprašanih dijakov literaturo in pouk književnosti sprejema kot obvezen del predmeta, o pomenu za osebni razvoj pa ne razmišlja. Utemeljitev (npr. bogatenje besedišča, širjenje razgledanosti) so verjetno naučene oz. privzgojene skozi izobraževalni proces, vendar pa se zdi, da osmišljanje branja literature ni pogosta tema pogovora pri pouku književnosti. Utemeljitev dijakov kažejo tudi na to, da je večina še precej daleč od tistih lastnosti, ki odlikujejo kultiviranega bralca.

Morda bi bili samostojni odgovori dijakov splošnih gimnazij spodbudnejši, vendar je zgoraj omenjena raziskava o ključnih zmožnostih pokazala, da med dijaki različnih tipov gimnazij v odnosu do pouka književnosti in njegovih ciljev ni bistvenih razlik. Prav tako za vse tipe gimnazij velja isti učni načrt z istimi cilji pouka književnosti. Seveda v učnem načrtu opredeljene cilje lažje dosegajo notranje motivirani bralci, vendar v gimnaziji ni prevladujoči namen pouka književnosti spodbuditi notranjo motivacijo za branje, temveč dijakom ponuditi možnost, da bodo postali kultivirani bralci, ter jim z aktivnimi metodami dela omogočiti, da razvijejo orodja, ki jim bodo pomagala sprejemati književnost »kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednarodnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe« (UN 2008).

Bralna in književna kultura kot predmetnovzgojna cilja pri pouku književnosti vključujeta znanje, sposobnosti in dijakova stališča (Krakar Vogel in Blažič 2013: 16). Stopnjo dijakove bralne razvitosti lahko ocenjujemo glede na to, v kolikšni meri je zmožen uporabiti literarnovedno znanje pri samostojni interpretaciji tudi neznanega literarnega besedila, ali je zmožen uporabiti kulturno in zgodovinsko znanje pri postavljanju besedila v kontekst, na podlagi prebranega besedila ugotoviti značilnosti estetike v določenem obdobju itd. Ne moremo pa vedeti in ocenjevati, ali bo tudi po zaključeni gimnaziji ostal kultivirani bralec, splošno razgledan človek, ki mu bo branje ostalo trajna vrednota in bo ohranil spoštovanje do jezika ter književnosti kot dela lastne in družbene identitete. Vzgojni vidik pouka književnosti se namreč pogosto ne odraža v trenutnih rezultatih, temveč se njegovi učinki pokažejo šele kasneje v življenju posameznika, to pa je že tema za nadaljnje raziskovanje.

Literatura

- Božič, Zoran, 2010: *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Tangram: Demat.
- Dovič, Marijan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Studia litteraria).
- Krakar Vogel, Boža, 1995: Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 51–60.
- Krakar Vogel, Boža, 1996: Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *Jezik in slovstvo* 41/ 7–8. 147–156.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Kraker Vogel, Boža, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Kranjc, Simona (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 30). 271–278.

Kraker Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Evropski literarni okvir = Literary Framework for Teachers in Secondary Education, 2012. <<http://www.literaryframework.eu/>>. (Dostop 7. 1. 2015.)

UN 1998 = *Slovenščina: predmetni katalog – učni načrt, gimnazija*, 1998: <<http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/3sloven.htm>>. (Dostop 7. 1. 2015.)

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr.: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf>. (Dostop 7. 1. 2015.)

KNJIŽEVNODIDAKTIČNE KOMPETENCE UČITELJEV SLOVENŠČINE MED ŠTUDIJEM IN PRAKSO

V članku so predstavljeni rezultati ankete med učitelji slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole o pridobljenih znanjih oz. kompetencah med dodiplomskim študijem za poučevanje književnosti. Iz rezultatov raziskave izhaja, da razkorak med potrebami pouka slovenščine in usposobljenostjo diplomantov vsekakor obstaja in se (pre)počasi zmanjšuje. Da bi ta razkorak hitreje zmanjšali, bi bilo dobro, da stopijo skupaj vse institucije, ki izobražujejo učitelje na dodiplomskem študiju, in tiste, ki skrbijo za njihovo nadaljnjo strokovno rast. S skupnimi močmi bi bilo moč prej dvigniti usposobljenost učiteljev za kakovosten in sodoben pouk književnosti v osnovni šoli, kar pomeni tudi za dvig kulture visokih pričakovanj pri razvijanju recepcijske zmožnosti učencev. Vključevanje zahtevnih bralnih nalog, ki razvijajo kritično vrednotenje, namreč še ni prevladujoča praksa, kar kažejo rezultati raziskav že nekaj časa (PISA, NPZ). Zagotovo je utemeljen tudi razmislek o študijskih programih za učitelje slovenščine in o številu ur specialne didaktike.

Ključne besede: kompetence učiteljev, pouk književnosti, osnovna šola, tretje triletnje

1 Uvod

Učiteljevo delo v sodobni šoli postaja vse bolj zahtevno, ne samo zaradi uveljavljanja informacijsko-komunikacijske tehnologije, ampak tudi zaradi vse večjih razlik med učenci (integracija oziroma inkluzija učencev s posebnimi potrebami, socialna razslojenost, večkulturnost, nižanje učne in bralne motivacije).

Čeprav imajo mnogi še danes pomisleke, da usposabljanje za splošno pedagoško in didaktično kompetenco učitelja ni stvar dodiplomskega univerzitetnega študija, je ob vstopu v prakso jasno, da se največje težave pri pouku pojavljajo prav zaradi pomanjkljivega znanja na tem področju. Nova spoznanja stroke, nove tehnologije,

vse večje razlike med učenci, vedno več učno in vedenjsko težavnih učencev, različne oblike zunanjega preverjanja itd. postavljajo učitelja v nove vloge, ki jim je lahko kos le z novimi kompetencami. O teh strokovnih vrzelih piše tudi A. Žbogar v monografiji *Iz didaktike slovenščine* (2013), v kateri se med drugim posveča vprašanju specifičnih ključnih kompetenc, nadarjenim učencem in učencem s posebnimi potrebami pri pouku književnosti. Upravičeno se torej postavljata vprašanji:

(1) Katere kompetence pridobijo učitelji književnosti med dodiplomskim univerzitetnim študijem in ali te zadoščajo potrebam sodobne osnovne šole?

B. Krakar Vogel (2004) v dodiplomskem univerzitetnem študiju opredeljuje učiteljevo usposobljenost za poučevanje književnosti kot *literarnostrokovno* (Učitelj mora biti strokovnjak za književnost. Pridobiti in izpolnjevati mora razgledanost po raznovrstni književni produkciji, se seznanjati z načini njenega raziskovanja in razvrščanja, vrednotenja in ubesedovanja. Poznati mora literarno zgodovino, literarno teorijo, estetiko recepcije in literarno hermenevtiko.), *splošno pedagoško* (Bodoči učitelj pridobi splošno pedagoško znanje o pouku, vzgoji, šoli, izobraževanju; psihološko znanje – poznavanje učenca ter procesov učenja; kurikularno znanje kot »orodje poklica« – o učnih načrtih, pravilnikih, zakonodaji, organizaciji šolstva – in praktično znanje – poklicne spretnosti ali kompetence: vedeti, kako.) ter *književnodidaktično* (Ta usposobljenost učitelja pomeni teoretično poznavanje ciljev, vsebin, metod in dejavnosti ter praktično uporabo v konkretnih okoliščinah pedagoškega procesa.).

(2) Kako se te kompetence izkazujejo v praksi?

Zaradi že omenjene raznolikosti učencev v oddelkih, v katerih so med drugim tujci, migranti, učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni, je treba prilagoditi procese učenja in poučevanja, zato učitelji potrebujejo znanja in spretnosti za delo s specifičnimi skupinami učencev, najprej o razlikah med njimi (na splošno in tistih, ki vplivajo na pouk slovenščine oz. književnosti) in nato o organizaciji recepcijskih situacij, v katerih bodo lahko upoštevali te razlike in pouk književnosti ustrezno individualizirali oz. diferencirali. Učitelj v osnovni šoli naj bi bil zato kompetenten za ugotavljanje/merjenje razlik v literarnorecepcijski zmožnosti učencev in njihovem horizontu pričakovanj,¹ na podlagi česar bi lahko ustrezno in sistematično načrtoval pouk književnosti s ciljem *optimalnega napredovanja* v recepcijskem razvoju vsakega učenca. V raziskavi o individualizaciji in diferenciaciji pri pouku književnosti (Kerndl 2013) kar 74,8 % učiteljev odgovarja, da se ne čutijo dovolj usposobljeni za odkrivanje omenjenih razlik, 72,3 % učiteljev pa tudi zapiše, da se ne čutijo dovolj kompetentni za izvajanje kvalitetne in učinkovite notranje učne individualizacije oz. diferenciacije pri pouku književnosti glede

¹ Velja za osnovnošolske učitelje slovenščine, ki vzgajajo zlasti motiviranega bralca, gimnazijski pouk književnosti se osredotoča predvsem na vzgojo kultiviranega bralca.

na razlike med učenci. Kompetenca zaznavanja horizontov pričakovanj učencev se tesno povezuje s kompetenco razvijanja literarnoreceptijske metakognicije. Učenec z razvito literarnoreceptijsko metakognicijo namreč razume, kaj se dogaja v njegovem konstituiranju besedilnega pomena, in zna nanj vplivati. Razvijanje literarnoreceptijske metakognicije naj bi bilo del pouka književnosti, saj med drugim pomembno vpliva tudi na motivacijo za branje književnih besedil. Kot ugotavlja M. Kerndl (2013), naj bi bili opisani (specialni) kompetenci del splošne književnodidaktične kompetence učitelja književnosti in v tem smislu izhodišči, ki komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli povezujeta s sodobnimi spoznanji nujne raznovrstnosti in neuniformnosti pouka, to so: motivacija, dejavnosti, izbira besedil,² cilji pouka,³ učni stili, spoznavni in miselni postopki, jezikovne uresničitve besedila ter obseg besedil. Na podlagi teh ugotovitev smo izvedli anketo med učitelji slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Izhodišča za raziskavo so bila naslednja vprašanja:

- Kaj menijo o svoji usposobljenosti/kompetencah in znanjih, **pridobljenih med študijem**, po tem, ko se že nekaj let srečujejo s prakso?
- Na katerem področju poučevanja – literarnostrokovnem, splošnopedagoškem, književnodidaktičnem – se čutijo najbolj kompetentni?
- Ali lahko didaktični predmeti na fakultetah s skupim številom ur zadostijo potrebam šol in pripomorejo k temu, da mladi učitelji ob svoji prvi službi ne bi bili šokirani nad realnostjo oz. potrebami in pričakovanji sodobne šole?

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave.

2 Mnenja učiteljev o pridobljenih znanjih med dodiplomskim študijem – anketa med učitelji slovenščine

2.1 Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 256 učiteljev slovenščine, ki poučujejo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Študirali so na sledečih fakultetah: Filozofska fakulteta v Mariboru (62,9 %), Filozofska fakulteta v Ljubljani (30,1 %), Pedagoška fakulteta v Ljubljani (6,3 %), Fakulteta za humanistične študije v Kopru (0,7 %). Ker je osnovna šola doživela največje spremembe v zadnjih 15 letih (npr. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, ki je prinesel formalno osnovo za integracijo/inkluzijo otrok s posebnimi potrebami, je bil sprejet leta 2000), so upoštevani samo odgovori učiteljev, ki imajo do 15 let delovnih izkušenj. Teh je bilo med anketiranci 136.

² V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju so v posameznem razredu po učnem načrtu obvezna tri besedila. Pri predpisanih avtorjih pa učitelj avtonomno izbira besedila. Prav tako po lastni izbiri in izbiri učencev izbira sodobne avtorje.

³ Cilji so predpisani z učnim načrtom, a navadno opredeljeni za celotno vzgojno-izobraževalno obdobje, kar učitelju omogoča, da avtonomno izbira hitrost obravnave, zaporedje in s tem metode in oblike dela glede na zmožnosti svojih učencev.

Največ je takih, ki poučujejo od 10 do 15 let (53), 49 učiteljev ima od 5 do 10 let delovnih izkušenj, najmanj je mladih učiteljev z do 5 leti poučevanja, in sicer 34.

		f	f %
Št. let poučevanja	0–5 let	34	25,0
	5–10 let	49	36,0
	10–15 let	53	39,0
	Skupaj	136	100,0

Tabela 1: Vzorec v anketi sodelujočih učiteljev slovenščine

2.2 Znanje o razlikah med učenci (nadarjeni, učenci s posebnimi potrebami, dvojno izjemni učenci ...), ki vplivajo na pouk književnosti

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem – razlike med učenci (f, f %)				
		nič	zelo malo	malo	dovolj	Skupaj (f, f %)
Koliko let poučujete?	0–5 let	14	15	5	0	34
		41,2 %	44,1 %	14,7 %	0,0 %	100,0 %
	5–10 let	24	21	4	0	49
		49,0 %	42,9 %	8,2 %	0,0 %	100,0 %
	10–15 let	29	16	7	1	53
		54,7 %	30,2 %	13,2 %	1,9 %	100,0 %

Tabela 2: Znanje, pridobljeno med dodiplomskim študijem – razlike med učenci in njihov vpliv na pouk književnosti

Tabela prikazuje mnenja učiteljev o znanju, ki so ga pridobili v času študija – o razlikah med učenci vse populacije. Podatki kažejo, da velika večina anketiranih učiteljev ne glede na leta poučevanja navaja, da v dodiplomskem izobraževanju ni dobila skoraj nobenega znanja o razlikah med učenci (nadarjeni, učenci s posebnimi potrebami, dvojno izjemni učenci, učenci z učnimi težavami ...).

Med učitelji, ki poučujejo do 5 let, in tistimi z 10–15 leti poučevanja je takih ok. 85 % (85,3 oz. 84,9 %). Med temi učitelji jih ok. 15 % (14,7 oz. 13,2 %) meni, da so dobili malo znanja, da so ga dobili dovolj, pa ne meni nihče.

Med učitelji s 5–10 leti poučevanja so razlike v mnenjih nekoliko večje – tistih, ki so navedli, da niso dobili nobenega znanja ali so ga dobili zelo malo, je skupaj kar 91,9 %; da so ga dobili malo, jih meni 8,2 %, da so ga dobili dovolj, pa 1,9 %.

2.3 Znanje s področja didaktike književnosti za delo z različnimi učenci (učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni, dvojno izjemni učenci, učenci z učnimi težavami ...)

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika književnosti za delo z različnimi učenci (f, f %)				
		nič	zelo malo	malo	dovolj	Skupaj (f, f %)
Koliko let poučujete?	0–5 let	12	20	2	0	34
		35,3 %	58,8 %	5,9 %	0,0 %	100,0 %
	5–10 let	25	16	8	0	49
		51,0 %	32,7 %	16,3 %	0,0 %	100,0 %
	10–15 let	24	18	8	3	53
		45,3 %	34,0 %	15,1 %	5,7 %	100,0 %

Tabela 3: Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika književnosti za delo z različnimi učenci

Ugotovitve o znanju s področja didaktike književnosti za delo z različnimi učenci so podobne kot pri poznavanju razlik med učenci – velika večina učiteljev (84,6 %) navaja, da med dodiplomskim študijem tega znanja niso pridobili ali so ga pridobili zelo malo. (V zadnjem času stroka vendarle skuša te vrzeli zapolniti, gl. Žbogar 2013: 69–81.)

Razlike glede na število let poučevanja so pri tem vprašanju nekoliko večje kot pri prejšnjem – da tega znanja niso pridobili ali so ga pridobili zelo malo, navaja kar 94,1 % učiteljev, ki poučujejo do 5 let; 5,9 % učiteljev v tej kategoriji navaja, da so pridobili malo znanja, da so ga pridobili dovolj, pa ne meni nihče.

V drugih dveh kategorijah (5–10 in 10–15 let poučevanja) je delež učiteljev, ki menijo, da tega znanja niso pridobili ali so ga pridobili zelo malo, nekoliko manjši, vendar še vedno zelo visok, ok. 80 % (83,7 oz. 79,3 %); da so ga pridobili malo, meni v teh dveh skupinah nekaj nad 15 % učiteljev (15,1 oz. 16,3 %). Da so v dodiplomskem izobraževanju o didaktiki književnosti za delo z različnimi učenci pridobili dovolj znanja, navajajo samo učitelji z največ delovnimi izkušnjami (10–15 let), in sicer jih tako meni 5,7 %.

Podatka v odgovorih na obe vprašanji se ujemata – več znanja o razlikah med učenci in o didaktiki književnosti za delo z različnimi učenci navajajo učitelji z več leti poučevanja, delež pa je tudi pri teh zelo nizek (da so ga pridobili malo ali dovolj, jih pri obeh vprašanjih navaja le ok. 15 %). Odgovor morda ni najbolj logičen. Sklepati je mogoče, da so nanj vplivala znanja, ki so jih učitelji pridobili na izobraževanjih v sistemu stalnega strokovnega izpopolnjevanja po študiju. Učitelji se zlasti pri

osnovnošolskem pouku književnosti vsakodnevno srečujejo z učenci, med katerimi so velike razlike. Učiteljevo delo zaradi vseh razlik med učenci ni niti malo lahko in prav zaradi njih ne more poučevati vseh enako, saj bi se tako nekateri dolgočasili, drugi pa bi bili preobremenjeni.

Velike razlike med učenci so zagotovo dober razlog za temeljit razmislek tudi o izvajanju (notranje) individualizacije in diferenciacije v šolah. Raziskava o teh vprašanjih (Kerndl 2013) namreč kaže, da učitelji (po lastnih izjavah) »najpogosteje prilagajajo pouk književnosti učencem s posebnimi potrebami, redkeje nadarjenim, najmanj pa učencem, ki ne sodijo v nobeno od teh skupin« (prav tam: 272). Raziskava je pokazala tudi zanimive odgovore o neprilagajanju tako vsebin kot bralnih nalog glede na recepcijske zmožnosti učencev: da nikoli ne dobi drugačnih vprašanj o književnem besedilu, meni 70,5 % učencev, 69,6 % pa jih nikoli ne dobi drugačnih navodil za delo. 76,8 % učencev nikoli ne dobi drugačnega naslova za pisanje spisa (poustvarjanje oz. faza poglobljanja doživetja). 89,1 % učencev meni, da nikoli ne dobi drugačne domače naloge. (Prav tam.)

V raziskavi je ugotovljeno tudi, da se za nadarjene veliko postori zunaj pouka (dodatni pouk, sobotne šole za nadarjene, tabori za nadarjene, izbirni predmeti, raziskovalne naloge, interesne dejavnosti, priprave za udeležbo na tekmovanjih, npr. Cankarjevo tekmovanje), manj pa pri samem pouku.

2.4 Znanje s področja didaktike o sodobnih metodah in oblikah poučevanja in učenja

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika – sodobne metode in oblike pouka književnosti (f, f %)				
		nič	zelo malo	malo	dovolj	Skupaj (f, f %)
Koliko let poučujete?	0–5 let	1	7	22	4	34
		2,9 %	20,6 %	64,7 %	11,8 %	100,0 %
	5–10 let	2	18	22	7	49
		4,1 %	36,7 %	44,9 %	14,3 %	100,0 %
	10–15 let	3	28	17	5	53
		5,7 %	52,8 %	32,1 %	9,4 %	100,0 %

Tabela 4: Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: didaktika – sodobne metode in oblike pouka književnosti

Za razliko od prejšnjih dveh vprašanj je malo učiteljev, ki navajajo, da v dodiplomskem študiju niso dobili nobenega znanja o metodah in oblikah poučevanja književnosti – le 4,4 %. Najpogosteje so navedli, da so dobili malo ali zelo malo znanja (skupaj ok. 84 %); med številom let poučevanja so razlike majhne (v kategoriji do 5 let

poučevanja tako meni 85,3 % učiteljev, 5–10 let poučevanja 81,6 % in 10–15 let 84,9 % učiteljev).

Več učiteljev kot pri prejšnjih dveh vprašanjih navaja tudi, da so o sodobnih metodah in oblikah pouka v dodiplomskem šolanju dobili dovolj znanja, delež je kljub temu nizek (ok. 12 %), razlike glede na število let poučevanja so majhne (največ, 14,3 %, pri učiteljih, ki poučujejo 5–10 let).

Pod *sodobnimi metodami* pojmujejo t. i. aktivne metode – to so metode, pri katerih učenci bolj ali manj aktivno sodelujejo pri vseh fazah pouka, torej metode, ki zahtevajo predvsem aktivnost učencev. Pouk književnosti, ki terja dejavnega učenca, je problemsko ustvarjalni (gl. Žbogar 2013: 93–111), vendar ga osnovnošolski učitelji zelo redko uporabljajo (Kerndl 2013: 295). Tudi samostojnega interpretiranja književnega besedila učenci ne bodo zmogli, če jih bo učitelj ves čas »zalagal« z izdelanimi (svojimi) razlagami oziroma interpretacijami književnega besedila. Samostojno interpretiranje zahteva samostojen dialog učenca z besedilom, primerjavo in analizo različnih perspektiv ter kritično vrednotenje.

Problematika metod je večplastna. Nujno jo je povezati tudi z zahtevnostjo bralnih nalog oz. učiteljevim znanjem o taksonomskih ravneh zahtevnosti bralnih nalog (ali taksonomskih ravneh zahtevnosti cilja), pri čemer se Saksida (2014) med drugim tudi sprašuje, kako oblikovati metode, ki bodo same po sebi zahtevale vztrajanje pri izpolnitvi bralne naloge, oz. kako zagotoviti prepletanje različnih ravni njenih ciljev – od uporabe znanja, razumevanja, sklepanja vse do ustvarjalnega pristopa h književnemu problemu ter poznavanja in razumevanja književnega konteksta. Njegovo razmišljanje se navezuje na pridobljeno znanje diplomantov o taksonomskih ravneh bralnih nalog. Kakšno mnenje imajo o tem učitelji, je prikazano v tabeli 5.

2.5 Znanje o taksonomskih ravneh znanja in sestavljanju preizkusov znanja iz književnosti

		Znanje, pridobljeno med dodiplomskim šolanjem: taksonomske ravni znanja in sestavljanje preizkusov znanja iz književnosti (f, f %)				
		nič	zelo malo	malo	dovolj	Skupaj (f, f %)
Koliko let poučujete?	0–5 let	10	12	6	6	34
		29,4 %	35,3 %	17,6 %	17,6 %	100,0 %
	5–10 let	21	16	9	2	48
		43,8 %	33,3 %	18,8 %	4,2 %	100,0 %
	10–15 let	26	13	12	2	53
		49,1 %	24,5 %	22,6 %	3,8 %	100,0 %

Tabela 5: Znanje o taksonomskih ravneh znanja in sestavljanju preizkusov znanja iz književnosti

Pri tem vprašanju so razlike med učitelji glede na število let poučevanja večje – da o taksonomskih ravneh znanja in sestavljanju preizkusov znanja niso dobili nobenega znanja, navaja več učiteljev z več leti poučevanja (49,1 oz. 43,4 %) in najmanj učiteljev z do 5 leti poučevanja (29,4 %).

Največ učiteljev tudi pri tem vprašanju navaja, da so dobili malo ali zelo malo znanja (z 10–15 leti izkušenj s poučevanjem 47,1 %, s 5–10 leti 52,1 %, z do 5 leti 52,9 %).

Da so dobili dovolj znanja, tudi pri tem vprašanju navaja največ učiteljev z do 5 leti poučevanja – 17,6 %, tudi ta delež je razmeroma nizek, je pa precej višji od drugih dveh kategorij (4,2 oz. 3,8 %).

Podatki o odgovorih na ti dve vprašanji kažejo, da so v dodiplomskem šolanju več znanja iz didaktike književnosti (metode in oblike dela) in iz taksonomskih ravni znanja pridobili učitelji, ki poučujejo do 5 let, delež tistih, ki menijo, da so ga pridobili dovolj, pa je tudi tukaj nizek – 11,8 oz. 17,6 %.

Opazovanje književnega besedila učitelj usmerja z navodili za delo in vprašanji o besedilu, le-ta pa oblikuje glede na recepcijsko zmožnost učenca in taksonomsko raven cilja. Praksa (in rezultati NPZ ter PISE) kaže na to, da učenci pri pouku književnosti rešujejo nezahtevne ali premalo zahtevne bralne naloge in premalokrat samostojno razmišljajoče in kritično opazujejo književno besedilo, nihče pa ne more razviti zmožnosti, če aktivnosti, za katero naj bi se usposobil (samostojno empatično razumevanje, kritično presojanje in vrednotenje prebranega književnega besedila ter pisanje o njem), ne izvaja sam. Ker je recepcijska zmožnost vrsta zmožnosti, velja, »da je mogoče dosegati napredek le z metodo čim pogostejšega izvajanja same aktivnosti« (Kordigel 2008: 26) in z dovolj zahtevnimi bralnimi nalogami. Bralne naloge naj bi bile oblikovane vsaj na naslednjih ravneh, ki se med seboj povezujejo in ne izključujejo (Saksida 2014):⁴

- priklic besedilnih informacij (npr. povzemanje vsebine prebranega: bistvenih dogodkov, oznak oseb, časovno-prostorskih besedilnih podatkov),
- razumevanje s sklepanjem (razumevanje prebranega na podlagi povezovanja podatkov iz besedila – zahtevno je predvsem razumevanje njegove teme) in
- vrednotenje besedila (osebno, medbesedilno ali problemsko vrednotenje z utemeljevanjem prepričljivosti besedila).

Vključevanje zahtevnih bralnih nalog, ki razvijajo kritično vrednotenje, ustvarjalnost in inovativnost, še ni prevladujoča praksa, kar dokazujeta že omenjeni raziskavi. B. Krakar Vogel (2014) pa dodaja še en razlog za slabše rezultate naših učencev, in sicer je ta v ne dovolj intenzivni rabi didaktičnega instrumentarija v berilih, v katerem

⁴ Žbogar (2013: 55–58) navaja faze učenja z(a) razumevanje(m), ki spodbujajo razvijanje literarne zmožnosti, in sicer osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij, izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa, interpretacija in integracija idej (informacij), raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

so sicer naloge s podobno zahtevnostjo kot v testih PISE. Poudarja tudi, naj se te naloge ne rešujejo samo frontalno, temveč tudi v skupinah in večkrat samostojno doma.

Pri pouku književnosti je treba poudarjati kulturo visokih pričakovanj (uresničevati zahtevnejše cilje – globlje razumevanje prebranega), kar nam omogoča globinska (kvalitativna) diferenciacija. Pri globinski diferenciaciji se učitelj vpraša, ali naj vsi učenci dosežejo isto globino razumevanja književnega besedila, kar je ob vseh razlikah med učenci (nadarjenost, interes, literarnovedno in literarnozgodovinsko predznanje, medbesedilne izkušnje, horizont pričakovanj, primanjkljaji na različnih področjih itd.) pravzaprav nemogoče. Zato globino razumevanja prebranega književnega besedila prilagaja individualnim bralnim/recepcijskim zmožnostim učencev, saj se z globino večja zahtevnost pouka književnosti (npr. naloge, ki preverjajo pomenske prenose in druge posebnosti jezikovne rabe v besedilu, kritično branje besedila, opazovanje vloge posameznih vsebinskih in jezikovnih značilnosti besedila, povezovanje ugotovitev, presojanje, utemeljevanje in kritično vrednotenje besedila in subjektivnega branja s sklicevanjem na književno besedilo, samostojno tvorjenje t. i. strokovnih besedil o književnem besedilu – naloge tvorjenja, razlagalni spisi). Boljši bralci naj bi tako delali ne samo z daljšimi besedili (kvantitativna diferenciacija), ampak tudi z zahtevnejšimi. Pri pouku torej ne smemo pozabiti na doseganje standardov znanj, še manj pa zniževati zahtevnosti, kot se trenutno zdi v našem osnovnošolskem prostoru.

2.6 Na katerem področju poučevanja se učitelji slovenščine čutijo najbolj kompetentni

		Na katerem področju poučevanja se čutite najbolj kompetentni? (f, f %)			Skupaj (f, f %)
		literarnostrokovna usposobljenost	splošna pedagoška usposobljenost	književnodidaktična usposobljenost	
Koliko let poučujete?	0–5 let	22	10	2	34
		64,7 %	29,4 %	5,9 %	100,0 %
	5–10 let	36	7	6	49
		73,5 %	14,3 %	12,2 %	100,0 %
	10–15 let	30	12	10	52
		57,7 %	23,1 %	19,2 %	100,0 %

Tabela 6: Na katerem področju poučevanja se učitelji čutijo najbolj kompetentni

Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da se ne glede na število let poučevanja učitelji čutijo najbolj kompetentni na literarnostrokovnem področju, kar je glede na študijski program povsem pričakovano, najšibkejši pa so v književnodidaktični usposobljenosti. Zelo nepripravljeni na pouk s tega vidika se čutijo učitelji, ki imajo najmanj delovne dobe, oz. tisti, ki so nedolgo tega še študirali. Opaziti pa je tudi, da se z leti poučevanja ta kompetenca povečuje zaradi različnih usposabljanj učiteljev.

3 Zaključek

Iz odgovorov v anketi lahko zaključimo, da naši učitelji v času študija pridobijo dobro strokovno znanje s področja predmeta, ki ga poučujejo, zelo pa jim primanjkuje specialnodidaktičnih znanj oz. kompetenc.

Ob tem se moramo vprašati, ali didaktični predmeti na fakultetah s skupnim številom ur res lahko pripomorejo k temu, da mladi učitelji ob svoji prvi službi ne bi bili šokirani nad realnostjo oz. potrebami in pričakovanji sodobnega pouka književnosti. Odgovor je zagotovo (ali še vedno) nikalen in kliče k nujnemu razmisleku o študijskih programih za učitelje slovenščine. Da pa so nekatere spremembe morda vendarle na poti, pove podatek, da lahko na slovenistiki in komparativistiki Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani od študijskega leta 2014/15 študenti zaključnega letnika bolonjskega magistrskega pedagoškega študija poslušajo obvezni izbirni predmet *Kompetence pri pouku književnosti*. Predmet skuša opisane strokovne vrzeli zapolniti (gl. Žbogar 2013).

Razkorak med potrebami šol in usposobljenostjo diplomantov vsekakor obstaja in se (pre)počasi zmanjšuje. Da bi ta razkorak hitreje zmanjšali, bi bilo dobro, da stopijo skupaj vse institucije, ki izobražujejo učitelje na dodiplomskem študiju, in tiste, ki skrbijo za njihovo profesionalno strokovno rast. S trajnim in konstantnim sodelovanjem Filozofske in Pedagoške fakultete ter Zavoda RS za šolstvo, ki pomeni vez med teorijo in prakso (svetovalci dnevno prisostvujejo pouku in sodelujejo z učitelji), bi bilo moč s skupnimi močmi dvigniti usposobljenost učiteljev za kakovosten sodoben pouk književnosti in s tem kakovost znanja naših učencev (tudi bralno oz. literarno pismenost).

Literatura

Day, Christopher, 1999: *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Kerndl, Milena, 2013: *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole*. Doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

Krakar Vogel, Boža, 2014: Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 117–122.

Saksida, Igor, 2014: Nadarjeni (kritični) bralci in njihovi (ambiciozni) mentorji pri bralnem dogodku. Juriševič, Mojca (ur.): *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 35–48.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

MED KOMUNIKACIJSKIM IN PROBLEMSKO-USTVARJALNIM POUKOM KNJIŽEVNOSTI

Prispevek osvetljuje poučevanje književnosti v osnovni šoli, ugotavlja, da je osrednji pristop k letemu komunikacijski model zbliževanja književnosti z mladim bralcem od prvega do devetega razreda. Predlaga, da bi ga v drugem in predvsem tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju nadgradili tudi z elementi sistemske didaktike in problemsko-ustvarjalnim poukom. Analizira anketni vprašalnik, ki je bil izveden s študenti 4. letnika Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, na osnovi katerega so bila pridobljena stališča študentov o obravnavani problematiki prispevka.

Ključne besede: književnodidaktični pristopi, bralna zmožnost, učni načrt za slovenščino

1 Uvod

Senzibilizacija otrok in mladostnikov za recepcijo umetnostnih besedil iz slovenske in tuje zakladnice klasične in sodobne književnosti ter ustrezni književnodidaktični pristopi, ki učinkovito spodbujajo njihovo doživljanje, razumevanje in vrednotenje, sodijo med pomembnejše naloge slovenske didaktike književnosti¹ predvsem pri

¹ Za poučevanje književnosti smo pri nas v zadnjih dveh desetletjih dobili več uporabnih književnodidaktičnih del, ki se ukvarjajo bodisi z recepcijo umetnostnih besedil v širšem smislu ali pa s konkretno obravnavo le-teh pri književnem pouku. Od avtorjev bomo navedli le nekatere: B. Krakar Vogel (*Skice za književno didaktiko*, 1991; *Teme iz književne didaktike*, 1995; *Poglavja iz didaktike književnosti*, 2004; v soavtorstvu z M. M. Blažič *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*, 2013); M. Kordigel Aberšek (*Mladinska literatura, otroci in učitelji*, 1994; *Didaktika mladinske književnosti*, 2008); I. Saksida (*Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*, 1994; *Poti in razpotja didaktike književnosti*, 2008); A. Žbogar (*Iz didaktike slovenščine*, 2013); F. Žagar (*Didaktika slovenskega jezika*, 1996); M. M. Blažič (*Kreativno pisanje*, 1992; *Zgodovinski oris prostega spisja na Slovenskem (1850–2000)*, 2002); M. Pezdirc Bartol (*Najdeni pomeni: empirične raziskave recepcije literarnega dela*, 2010).

poučevanju in učenju književnosti v nižjih razredih osnovne šole (v nadaljevanju OŠ). Osnovnošolski učni načrt za slovenščino (UN 2011) v priporočilih za obravnavo književnosti pri pouku književnosti navaja komunikacijski model² (poimenovan tudi šolska interpretacija, *receptijska didaktika*), ki naj bi bil učitelju pomembna opora za spodbujanje dejavnega stika mladega bralca z literarnim delom v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih v OŠ. V poglavju *Didaktična priporočila* tako beremo, da sta

v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec, učitelj pa pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (tema in predstavnost besedila) in učenčevega obzorja pričakovanj, ki izvira iz njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnje (doživetje v resničnosti in ob branju leposlovja). (Prav tam: 100.)

Receptijsko zmožnost učenci razvijajo tudi s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih. Šolska interpretacija umetnostnega besedila kot priporočeni model za razvijanje bralne zmožnosti zajema naslednje dejavnosti: uvodno motivacijo, napoved besedila, umestitev in interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij in analizo, sintezo in vrednotenje ter ponovno branje in nove naloge (prav tam).

V drugem, predvsem pa v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pogrešamo še katerega izmed književnodidaktičnih pristopov, ki bi učitelje usmeril v spodbujanje globljega zaznavanja književnega problema umetnostnega besedila. M. Kordigel Aberšek v *Didaktiki mladinske književnosti* (2008: 96–97) piše o mrežni strukturiranosti didaktične enote za obravnavo umetnostnega besedila, v kateri je navedeno večkratno branje besedila, upoštevana pa je tudi priprava na intenzivnejšo recepcijo literarnega besedila, še posebej pri tem opozori na »otrokov kontekst in kako naj ta funkcionira, kako ga je mogoče odpreti, aktivirati, osvetliti« (prav tam: 102). Pri pregledu sodobne strokovne literature s področja didaktike književnosti smo opazili, da je posebna pozornost poleg že opisanega komunikacijskega modela učenja in poučevanja književnosti namenjena tudi problemsko-ustvarjalnemu pouku (Žbogar 2007 in 2013) in sistemski didaktiki (Krakar Vogel in Blažič 2013). Tudi novejši priročniki k berilom za poučevanje književnosti v OŠ na Hrvaškem denimo predlagajo za obravnavo književnosti v šoli različne pristope (Babić idr. 2006). L. Pataki poudarja, da je pri obravnavi književnosti lahko zelo uspešen problemsko-ustvarjalni pristop, za katerega navaja naslednje faze (dejavnosti), ki so pri prvih treh dejavnostih enake kot pri komunikacijskem modelu: motivacija, napoved besedila, branje besedila, sledijo pa učni koraki, ki se razlikujejo od komunikacijskega modela, in sicer ustvarjanje problemske situacije in izluščanje problema, določanje metod dela, reševanje problema, prikaz rezultatov in sinteza (Pataki 2013: 2).

² D. Rosandić je opisal komunikacijski model za poučevanje književnosti v delu *Metodika književnog odgoja i obrazovanja* (1986).

2 Pouk književnosti v osnovni šoli

J. Bezjak v klasičnem delu iz didaktike slovenskega jezika in književnosti *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli* (1906) natančno predstavlja proces književnega pouka v nižjih razredih ljudske šole. Za obravnavo vsakega umetnostnega besedila naj bi bila vedno načrtovana priprava na branje, kar pri komunikacijskem modelu ustreza fazi motivacije. Med pomembnimi načeli priprave na branje je zapisano: »/Z/bujaj zanimanje ter spravlaj učence v pravo razpoložnost« (Bezjak 1906: 152). Avtor še poudari, naj nobeno umetnostno besedilo ne ostane brez priprave in naj nikoli ne začnemo takoj brati. Za osrednji del obravnave predlaga dejavnosti na podoben način, kot si le-te sledijo pri komunikacijskem modelu.³ Osrednji del obravnave umetnostnega besedila (po komunikacijskem modelu je to literarnoestetsko branje z analizo/šolsko interpretacijo) poimenuje *razpravljanje*, v katero vključi razlaganje besed, izrazov in rekel, razlaganje vsebine v celoti, poglobljanje in razčlenjevanje.

Več kot stoletje kasneje slovenska didaktika razpravlja o problemsko-ustvarjalnem pouku. Na kratko bomo povzeli A. Žbogar (2013), ki navaja, da je osrednja dejavnost problemsko-ustvarjalnega pouka reševanje književnega problema, ki

terja kompleksno, postopno in procesno reševanje z več miselnimi postopki. Pogosto se uspešno rešuje pri sodelovalnem učenju. Reševanje književnega problema je usmerjeno v objektivne in subjektivne plasti literarnega besedila, kar narekuje posebno naravo književnega raziskovalnega dela /.../. To ne pomeni, da določenih etičnih, psiholoških ali družbenih problemov, ki jih odpira posamezno književno delo, ni mogoče obravnavati že v osnovni šoli, pač pa je problem potrebno prilagoditi spoznavno-sprejemnim sposobnostim učencev. (Žbogar 2013: 111.)

Med prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka sodijo spodbujanje kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov ter krepitev komunikacijskih sposobnosti. Avtorica poudarja, da tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno problemsko učenje (prav tam).

B. Krakar Vogel (2013: 234) piše, da se sistemska didaktika »naslanja na sistemsko literarno vedo, ki literaturo pojmuje kot sistem medsebojno vplivnih dejavnikov teksta in konteksta«, medtem ko je za recepcijsko didaktiko književnosti pomembna teorija recepcije literature, ki v izhodišče preučevanja postavlja bralca (Jauss 1998). Pri obeh pristopih je v ospredju dialoški način zbliževanja literarnega besedila z mladim bralcem, saj je pri obeh osrednja metoda šolska interpretacija dela z besedilom, v kateri je poučevanje književnosti osredinjeno na učenca. Podobno je tudi pri t. i. domišljijško-ustvarjalnem pristopu, ki zajema naslednje dejavnosti:

³ »1. učitelj pripoveduje berilo oziroma deklamuje; 2. potem ga vzorno čita; 3. nato ga čitajo učenci; 4. za čitanjem sledi razlaganje neznanih in nejasnih besed in izrazov, rekel in podob, stvari, okoliščin in drugih razmer; 5. naposled se vrši vglabljanje v vsebino berila in razčlemba. Nekateri metodiki še semkaj stavijo kot vajo v vzornem čitanju« (Bezjak 1906: 155).

čustveno-gibalno pripravo učencev,⁴ napoved besedila, prvo srečanje z besedilom, razmišljujoče poglobljanje v vse plasti besedila, ustvarjalni odziv, medsebojno komunikacijo, sintezo in aktualizacijo (Babić idr. 2006).

A. Žbogar opredeljuje vrste branja, ki vplivajo na oblikovanje bralčevega doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnega besedila, takole:

Doživljajsko in kognitivno branje⁵ pri pouku književnosti usmerjamo in vodimo prek besedilnih signalov, ki sicer dopuščajo raznolike, a ne povsem poljubne interpretacije; te so določene s konvencijami literarnega besedila. /.../ Kognitivno branje je interpretativno in logično-analitično: gre za branje z razumevanjem in branje za razumevanje. Kaže se kot zmožnost ukvarjanja z literarnim besedilom, tj. analiziranja, npr. kot prepoznavanje slogovnih, oblikovnih, vsebinskih posebnosti besedila, sposobnost primerjanja (iskanja podobnosti in razlik), odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov, kritičnega opredeljevanja do prebranega, vrednotenja in argumentiranja. (Žbogar 2014: 552.)

Odkrivanje vzročno-posledičnih odnosov in argumentiranje sta med opaznejšimi primanjkljaji pri branju umetnostnih besedil v OŠ, kar že vrsto let v svojih vsakoletnih poročilih ugotavlja tudi predmetna komisija za slovenščino pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine v OŠ. Poudarja namreč, da so »natančno branje izhodiščnega besedila in sklepanje na osnovi besedilnih podatkov ter razlaga prenesenih pomenov besed /.../ za učence še vedno zelo zahtevne dejavnosti, kar kaže na premalo razvito bralno zmožnost oz. zmožnost kritičnega branja« (Cestnik idr. 2012: 107).

Tudi mednarodna raziskava bralne pismenosti PISA 2009 zaznava upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti, saj so bili rezultati nižji kot v sorodni raziskavi leta 2006. Temeljne bralne kompetence dosega 79 % učencev, v OECD 81 %, v EU pa 82 %. Skrb zbujajoče pa je, da najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 % (PISA 2010, v Saksida 2014: 2).

Navedli smo le nekatera opozorila v povezavi z dosežki osnovnošolcev pri bralni pismenosti, ki kažejo, da bi bilo književni pouk vendarle treba nadgraditi s pristopi, ki bi spodbujali razvijanje višjih bralnih zmožnosti.

Predlagamo, da bi osnovnošolski učni načrt za slovenščino v poglavju *Didaktična priporočila* dopolnil poučevanje književnosti v drugem (UN 2011:103–104) in predvsem v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (prav tam: 106–107) še s priporočili za uporabo drugih pristopov. Poleg komunikacijskega modela (receptijske didaktike) bi bili lahko bolj upoštevani tudi problemsko-ustvarjalni

⁴ Stroka ugotavlja, da telesno gibanje pri pouku pomembno izboljšuje učne uspehe, zato določene učne metode vključujejo tudi fizično dejavnost učencev.

⁵ Termin *kognitivno branje* je poimenovanje, ki v književnodidaktični literaturi doslej še ni bilo v rabi, pričakovati je, da bo kot vrsta branja dobilo zanj obsežnejšo in poglobljeno utemeljitev.

pristop in elementi sistemske didaktike književnosti,⁶ saj menimo, da je pri pouku književnosti smiselno upoštevati tudi razvojno stopnjo učencev, ki so od desetega leta dalje zmožni kompleksnejših bralnih dejavnosti, predvidenih pri problemsko-ustvarjalnem pouku književnosti in sistemski didaktiki. S študenti smo preizkusili oba didaktična pristopa. Predstavili smo jim kratka teoretična izhodišča, ustvarjalno-problemski pristop po A. Žbogar (2013) in sistemsko didaktiko po B. Krakar Vogel in M. Blažič (2013).

Na osnovi izbranega lirskega besedila so za peti razred OŠ izdelali pripravi po komunikacijskem modelu in problemsko-ustvarjalnem pristopu. Pri slednjem so se usmerili predvsem k učnim oblikam in metodam, ki učencem omogočajo, da s sodelovalnim učenjem raziskujejo umetnostno besedilo in tako odstirajo njegov pomen in ga povezujejo s svojimi bralnimi izkušnjami. Po komunikacijskem modelu so najprej obravnavali izbrano pesem za peti razred OŠ: 1. pri motivaciji so se usmerili k pridobivanju pojma *pesemska slika*;⁷ 2. pri šolski interpretaciji so upoštevali predlagane bralne naloge iz berila. Problemsko-ustvarjalni pristop je vključeval: 1. ustvarjanje problemske situacije, v kateri so z usmerjenim pogovorom ugotavljali značilnosti pesemske slike; 2. učencem so razdelili novo pesem; 3. v dvojicah so učenci samostojno določili pesemske slike v novem pesemskem besedilu in utemeljili njihov pomen in učinek na bralca; 3. za ustvarjalne dejavnosti so predlagali, da bi učenci napisali kratko besedilo, izbrali so lahko eno izmed možnih dejavnosti: a) zakaj radi/neradi berejo pesmi, b) kaj jim pomeni pesem v primerjavi s proznim besedilom.

Priprave študentov smo analizirali, skupna ugotovitev je bila, da je za problemsko-ustvarjalni pristop pri obravnavani pesmi najpomembnejše, da učenec (učenci) samostojno zazna(jo) pesemske slike, ki jih upesnjuje besedilo, in jih zna(jo) utemeljiti tudi s primerjavo z drugimi znanimi pesmimi. Po njihovi presoji bi bralne dejavnosti, povezane z zaznavanjem pesemskih slik, zmogli le tisti učenci petega razreda, ki so zelo dobri bralci.

Za preizkušanje postopka pri sistemski didaktiki so bili predvideni naslednji koraki: 1. samostojno raziskovanje v knjižnici in po spletu, med katerim so pridobili dostopne informacije o sistemski didaktiki; 2. predstavljena so jim bila teoretična

⁶ Elementi obeh pristopov so do neke mere že prisotni tudi v aktualnem učnem načrtu za slovenščino v OŠ, kjer je za drugo (UN 2011: 104) in tretje obdobje (prav tam: 106) zapisano, naj bo »učitelj pozoren tudi na pridobivanje literarnovednega znanja, ki naj bo v funkciji učenčevega poglobljenega doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnega besedila«. Več je bilo o obeh pristopih nakazano v učnem načrtu za slovenščino v OŠ, in sicer: »Temeljne vsebine pouka književnosti (obravnavo umetnostnih del) so književnoumetnostna dela, drugi tipi besedil pa se vključujejo v književni pouk v povezavi z njimi kot sredstvo širjenja učenčevega obzorja ter dopolnitev in podkrepitev šolske interpretacije (literarna zgodovina, biografije, literarna teorija, zgodovina, etnologija, mitologija, sociologija itd.)« (UN 2005: 109).

⁷ Pojem *pesemska slika* ni predviden pri obravnavi pesmi v 2. obdobju OŠ (UN 2011). Menimo, da je pri nekaterih pesmih, ki upesnjujejo poetizirano naravo, možno pri obravnavi pesmi že na tej stopnji učinkovito vključiti pesemsko sliko. Oprli smo se na delo G. Šabić *Lirska poezija u razrednoj nastavi* (1983).

izhodišča sistemske didaktike (Dovič 2004; Perenič 2010; Krakar Vogel in Blažič 2013); 3. oblikovali so priprave po komunikacijskem modelu za prvi razred (Pavček: *Juri Muri v Afriki*) in za četrti razred (Grafenauer: *Besede za sladkosnede*); 4. primerjali so pripravi, ki sta bili oblikovani po načelih komunikacijskega pouka, in pripravi, oblikovani po načelih sistemske didaktike (Krakar Vogel in Blažič 2013: 67–72, 73–77).

Za pričujoči prispevek smo anketirali 44 študentov razrednega pouka 4. letnika Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.⁸ Želeli smo pridobiti njihova stališča o vlogi učitelja pri razvijanju književne zmožnosti učencev in vrsti književnodidaktičnega pristopa pri obravnavi umetnostnega besedila.

3 Vloga učitelja pri razvijanju bralne zmožnosti

Razvijanje bralne zmožnosti je na vseh stopnjah šolanja ena izmed osrednjih nalog poučevanja branja. Na kakšen način jo učitelj učinkovito razvija, sodi med pomembna strokovna vprašanja.

S številkami od 5 (najvišja) do 1 (najnižja) so študentje označili svoje mnenje o vlogi učitelja, ki bistveno prispeva k razvijanju razumevanja in doživljanja umetnostnih in neumetnostnih besedil.

Vloga učitelja pri branju	5	4	3	2	1
	%	%	%	%	%
bralni vzor	45	13	23	10	9
učenčev izbor besedil	27	20	13	20	20
pogovor o prebranem	18	36	21	16	9
bralne strategije	6	14	12	23	45
slabi bralci	6	18	30	30	16

Tabela 1: Vloga učitelja pri razvijanju bralne zmožnosti

Zanimivo je, da so študentje kot najpomembnejšo spodbudo za učenčeve bralne dejavnosti med danimi možnostmi izbrali učiteljev bralni vzor, 45 % študentov, kot najmanj pomembno pa jih je 45 % izbralo učiteljevo razvijanje bralnih strategij učencev. Pogovor o prebranem besedilu, 18 %, in bralne strategije, 6 %, je za

⁸ Priredili smo anketni vprašalnik, ki ga je sestavila doc. dr. Daliborka Purić (Pedagoška fakulteta Užice Univerze v Kragujevcu, Srbija, delovno gradivo), s katerim pridobivamo podatke o razlagi neznanih besed v slovenskih in srbskih vrtcih ter osnovnih šolah. Za namen naše raziskave smo vprašanja prilagodili šolski obravnavi umetnostnega besedila in dodali še dve bistveni vprašanji o didaktičnih pristopih pri obravnavi umetnostnih besedil v prvem in drugem obdobju OŠ.

najpomembnejše dejavnosti označilo manj študentov, kot je bilo pričakovano. Prav pogovor o prebranem in učinkovite bralne strategije⁹ v obeh obdobjih v osnovni šoli namreč bistveno prispevajo k razvijanju bralne zmožnosti.

S števkami od 5 (najvišja) do 1 (najnižja) so študentje označili pristope, s katerimi bi obravnavali umetnostna besedila z učenci, mlajšimi od 7 let, starimi 8–9 let in starejšimi od 9 let.

	Učenci, mlajši od 7 let				Učenci, stari 8–9 let				Učenci, starejši od 9 let			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Vrsta pristopa	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
komunikacijski model (interpretativnoanalitični)	41	45	9	5	57	23	14	6	50	18	18	14
sistemska didaktika	2	18	36	44	9	20	37	34	6	25	30	39
domišljjsko-ustvarjalni pristop	54	30	11	5	46	34	18	2	18	37	25	20
problemsko-ustvarjalni pristop	5	11	41	43	6	23	32	39	20	30	25	25

Tabela 2: Književnodidaktični pristopi za obravnavo umetnostnih besedil

S študenti smo obravnavali primere obravnav z navedenimi pristopi za lirski, prozni in dramski besedila¹⁰ v prvem in drugem obdobju OŠ, ki so jih pri književnem pouku preizkusili na pedagoški praksi.

Iz tabele 2 je razvidno, da bi 41 % študentov pri obravnavi umetnostnih besedil z učenci, mlajšimi od 7 let, kot najustreznejšega izbralo komunikacijski model, 45 % pa jih je ta model označilo za zelo ustreznega. Za učence, stare 8–9 let, je 57 % študentov je menilo, da je navedeni pristop najustreznejši, in 23 %, da je zelo ustrezen. Pri učencih, starejših od 9 let, je 50 % študentov izbralo kot najustreznejši komunikacijski model, 18 % študentov je menilo, da je ta model zelo ustrezen.

Domišljjsko-ustvarjalni pristop bi pri obravnavi umetnostnega besedila z učenci, mlajšimi od 7 let, uporabilo kot najustreznejšega 54 % in kot zelo ustreznega 30 % študentov. Da je najustreznejši za učence, stare 8–9 let, meni 46 % in da je zelo ustrezen način, 34 % študentov. Pri učencih, starejših od 9 let, pa se zdi najustreznejši domišljjsko-ustvarjalni pristop 18 % in zelo ustrezen 37 % študentov.

⁹ O bralnih strategijah piše Saksida (2008: 70) kot »miselnih procesih, ki omogočajo oziroma vzpostavljajo literarnoestetsko doživetje. Bralne strategije se navezujejo na procesnost samega branja: branje je (že v drugem triletnem) osrednja dejavnost književnega pouka.«

¹⁰ Za poučevanje književnosti v 6. razredu OŠ na Hrvaškem je zgled dobre prakse književnodidaktični priročnik (Babić 2006), v katerem so predstavljeni navedeni pristopi s primeri obravnave lirskih, proznih in dramskih besedil.

V strokovni literaturi je najmanj natančno osvetljen domišljijско-ustvarjalni pristop (Milić 2014). Opira se na učenčevo ustvarjalnost, umetnostno besedilo pomeni učencu le iztočnico, predlogo za njegovo predelavo, nadgradnjo, preoblikovanje ali samostojen ustvarjalni izdelek.

Za učence, mlajše od 7 let, se je 43 % študentov odločilo, da je pri obravnavi umetnostnih besedil problemsko-ustvarjalni pristop neustrezen, manj ustrezen je po mnenju 41 % študentov. Za učence, stare 8–9 let, pa je po presoji študentov navedeni pristop z 39 % neustrezen, manj ustrezen pa se zdi 32 % študentov. Pri učencih, starejših od 9 let, bi 20 % študentov izbralo problemsko-ustvarjalni pristop kot zelo ustrezen in 30 % kot ustrezen.

Obravnavo umetnostnih besedil po načelih sistemske didaktike je za učence, mlajše od 7 let, 44 % študentov označilo za neustrezno in 36 % za manj ustrežno. Za učence, stare 8–9 let, je 34 % študentov menilo, da je takšna obravnava neustrezna, in 37 %, da je manj ustrežna. Tudi za učence, starejše od 9 let, je za 39 % študentov neustrezna in za 30 % manj ustrežna.

Boža Krakar Vogel v razpravi *Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki* (2014) piše o sistemske didaktiki kot enem izmed zelo ustreznih pristopov obravnave književnosti predvsem v gimnaziji. Poudarja, da, upoštevajoč didaktična načela vertikalne in horizontalne diferenciacije, razvojnosti in postopnosti, vidimo tudi, da je recepcijska paradigma primerna na osnovnošolski, sistemska pa na srednješolski stopnji oz. v najbolj dosledni obliki v gimnazijah. V drugih srednješolskih programih gre za ustrežno prilagajanje z vključevanjem več elementov recepcijske didaktike (Krakar Vogel 2014: 235).

Na ravni zaključevanja devetletne osnovne šole pa je taka zasnova književnega pouka primerljiva z načeli iz *Evropskega literarnega okvira* (2013), kjer se osredotočamo na obravnavo literarnih, popularnih žanrskih in neliterarnih besedil v skladu z interesi učencev, izražanje osebnega odziva in primerjavo z lastnimi izkušnjami, poznavanje sodobne literature za mladostnike, primerjanje literature in medijskih predstavitev, spoznavanje različnih pripovednih tehnik idr.

Študentje se zavedajo možnosti obravnave umetnostnih besedil glede na različne pristope in tudi glede na njihovo smiselno uporabo pri različno starih učencih, saj se začne sistematična književna vzgoja učencev že v prvem razredu, kjer so otroci stari manj kot sedem let, v drugem vzgojno-izobraževalno obdobju, kjer v četrtem in petem razredu slovenščino poučujejo učitelji razrednega pouka, pa so stari več kot devet let. Prilagajanje obravnave ustreznim književnodidaktičnim pristopom za učence na različni stopnji spoznavnega, emocionalnega in moralnega razvoja pa je pomembno za učinkovito poučevanje književnosti v OŠ. Pri izbiri ustreznega pristopa je bistveno, da učenci bralne zmožnosti razvijajo ob kakovostni mladinski književnosti, hkrati pa imajo tudi pri bralnih dejavnostih odprte poti za globlje doživljanje in razumevanje vseh plasti umetnostnega besedila, kajti le na ta način bodo lahko presojali, sklepali in vrednotili in tako razvijali tudi kritično branje, prav slednje je ena izmed večjih pomanjkljivosti bralnega pouka v OŠ. Tako npr. I. Saksida kritično razpravlja o dosežkih slovenskih mladostnikov v raziskavah PISA (2009, 2012) v prispevku

PISA – sferično zrcalo slovenske bralne pismenosti (2014), v katerem poudari, da je dosežke pri mednarodni raziskavi bralne pismenosti vendarle mogoče povezati z osnovnošolskim učnim načrtom za slovenščino (književnost), in sicer:

razvijanje pismenosti in posledično dosežki mladih pri njenem merjenju niso le področje **pouka** jezika in književnosti, saj na bralno zmožnost vplivajo tudi: razvijanje pismenosti pri drugih predmetih, branje ob prostem času ter stališča do branja in izobraževanja v družbi nasploh; **vse** pregledane bralne naloge v raziskavi PISA je mogoče povezati s cilji, ki jih predpisuje veljavni učni načrt za slovenščino; posamezne bralne naloge raziskave PISA ne preverjajo le bralne zmožnosti (razumevanja informacij v prebranem besedilu), ampak se navezujejo na **splošno znanje**, ki (kot vsebina) presega okvire predmeta slovenščina. (Saksida 2014: 11.)

4 Sklep

Komunikacijski model kot najpogostejši način obravnave umetnostnih besedil v OŠ je dobro izhodišče na poti k problemsko-ustvarjalnemu poučevanju književnosti, ki je z nekaterimi bralnimi nalogami v aktualnih berilih sicer že umeščen v drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ. Problemsko-ustvarjalni pristop izhaja iz opredelitve književnega problema, ki upošteva naravo večpomenskosti umetnostnega besedila, zato sproža različne asociacije. Božič (1993: 8) natančno opiše uspešen problemski pouk, »pri katerem so učenci dejavni, razpravljajo oz. utemeljujejo, razvijajo svoje miselne in govorne zmožnosti in pridobivajo samostojnost, s povezovanjem sproti utrjujejo znanje in ga uporabljajo na novih besedilih«. Zahteva tudi celovito doktrino, ki obsega pripadajoča načela in postopek za njegovo izpeljavo v razredu.¹¹ Problemsko-ustvarjalni pristop pri pouku književnosti je lahko učinkovit, upoštevajoč učno diferenciacijo pri pouku književnosti v tretjem in fleksibilno diferenciacijo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vprašanje je, ali je navedeni pristop za učitelje slovenščine v OŠ dovolj osmišljen in učinkovit, predvsem pa morajo imeti na voljo dovolj preizkušenih in uporabnih odprtih modelov za takšen način usmerjanja učencev pri njihovi recepciji umetnostnih besedil. O teoretičnih izhodiščih problemskega pouka književnosti so za didaktiko književnosti pomembni monografija A. Žbogar *Iz didaktike slovenščine* (2013) in drugi njeni prispevki o navedeni tematiki. Uvodna motivacija je običajno problemska: pred branjem književnega besedila učence soočimo s kognitivno neznanko: odpremo književni problem. O tem, kako vzpostavimo književni problem ob umetnostnem besedilu, Žbogar (2014: 555) piše:

/P/roblemskost aktiviramo ob doživljajskem, ustvarjalnem in kritičnem branju z(a) razumevanje(m): ob motivno-tematski, idejno-slogovni in jezikovno-sporočilni analizi literarnega besedila. Diskutiramo o odprtih/praznih/nedoločenih mestih, literarno-estetskem doživljaju in različnih interpretacijah (konkretizacijah), ki jih besedilo producira.

¹¹ Načela problemskega pouka: 1. pri pouku uporabljamo metodo usmerjenega pogovora, 2. vedno izhajamo iz umetnostnega besedila, 3. vedno razčlenjujemo tudi odlomek, 4. vedno skušamo primerjati, 5. znanje utrjujemo in preverjamo problemsko (Božič 1993: 8).

Različna »branja« odpirajo prostor polemičnemu dialogu med učenci in soustvarjajo mreže bralnih odzivov, kar omogočajo v umetnostnem besedilu tudi prazna/ nedoločena mesta. Problemski pouk književnosti pa ne izhaja le iz nedoločenih mest, ampak tudi iz razmerja med besedilom in družbenimi pričakovanji, pogledi, predsodki ipd. Učitelj usmerja učence k učinkovitemu argumentiranju in kritični presoji svojih bralnih odzivov in sprejemanju tudi drugačnih argumentiranih mnenj in stališč o prebranem.

Viri

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS, 2011. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <<http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20>>. (Dostop 5. 1. 2015.)

PISA, 2009: Prvi rezultati. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 4. 1. 2015.)

UN 2005 = Križaj Ortar, Martina, idr., 2005: *Učni načrt: program osnovna šola: slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

UN 2011 = Poznanovič, Mojca, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf>. (Dostop 1. 12. 2014.)

Literatura

Babić, Nada, Golem, Dinka, Jelčić, Dunja, Đurić, Ivan, Belas, Katica, in Vlašić, Antonija, 2007: *Dveri riječi 6: priručnik za učiteljice/učitelje hrvatskoga jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.

Bezjak, Janko, 1906: *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Božič, Zoran, 1993: Problemski pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 39/2–3. 79–89.

Cestnik, Mojca, Medved Udovič, Vida, in Žagar Pernar, Tina, 2012: Nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja osnovne šole – analiza. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 97–109.

Dovič, Marijan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Evropski literarni okvir = Literary Framework for Teachers, 2013: <www.literaryframework.eu>. (Dostop 21. 12. 2014.)

Jauss, Hans Robert, 1998: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura (Zbirka Labirinti).

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 33). 233–242.

Milić, Ana, 2014: *Metodika nastave hrvatske književnosti*. <http://www.academia.edu/4435106/Metodika_nastave_hrvatske_knjizevnosti>. (Dostop 21. 12. 2014.)

Pataki, Ljubica, 2013: *Skripta – Metodika književnosti 2*. <<https://bs.scribd.com/doc/142502174/skripta-metodika-knjizevnosti-2>>. (Dostop 6. 1. 2015.)

Perenič, Urška, 2010: Empirično-sistemska raziskovanje literature: konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri. Ljubljana: Zveza društev SdS (Slavistična knjižnica 16).

Rosandić, Dragutin, 1986: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Saksida, Igor, 2008: *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.

Saksida, Igor, 2014: PISA – sferično zrcalo slovenske bralne pismenosti. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 2–14.

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 33). 551–557.

DRAMSKA BESEDILA NA MATURI

V prispevku analiziram *Seznam tematskih sklopov in predpisanih besedil od mature 1995 do splošne mature 2015* in ugotavljam, da je bila dramatika zastopana šestkrat, največkrat izbrana dramatika pa Ibsen in Cankar. Ker obravnava literarnih del za maturo omogoča celostno šolsko interpretacijo in integralno doživetje besedila, kamor v primeru dramskega besedila sodi tudi njegova gledališka uprizoritev, v nadaljevanju navajam različna vprašanja in naloge, ki so usmerjeni tako v zaznavanje elementov gledališke uprizoritve in njenega razmerja do dramskega besedila kot tudi v spoznavanje produkcijskih in recepcijskih procesov, ki vzpostavljajo gledališče kot družbeno prakso, s čimer se uresničujejo tudi cilji sistemske didaktike književnosti.

Ključne besede: dramatika, esej na maturi, recepcija dramskih besedil, analiza gledališke uprizoritve

Uvod

Zunanji dejavnik za nastanek pričujoče razprave je v prvi vrsti jubilej profesorice Bože Krakar Vogel, ki je v veliki meri zaznamovala moje prve znanstvene korake tako na dodiplomskem kot tudi podiplomskem študiju. Skozi predavanja in raziskovalno delo je usmerjala moje poglede na branje in razumevanje literarnih besedil, šolsko interpretacijo literarnih besedil in tudi vlogo literarnih besedil pri pouku slovenščine za tujce. Hkrati pa smo zabeležili tudi 20. obletnico mature, ki poteka po novem programu od leta 1995. Esaj na maturi kot krovno obliko preverjanja in ocenjevanja znanja iz književnosti pa je v veliki meri zasnovala in domislila prav profesorica Boža Krakar Vogel. Ker se sama ukvarjam z raziskovanjem slovenske dramatike ter teorijo drame in gledališča, je bila najbolj logična izbira, da preverim, kako je bilo z dramatiko na maturi od njenih začetkov do danes, in skušam prikazati nekatere

didaktično-metodične poudarke, ki vodijo k vzgoji kultiviranega bralca (in v primeru dramatike tudi gledalca), kar je eden od ključnih ciljev tako pouka književnosti v gimnaziji kot tudi priprav na maturitetni esej iz slovenščine.

Tematski sklopi in predpisana besedila od mature leta 1995 do splošne mature leta 2015

Če torej pogledamo *Seznam tematskih sklopov in predpisanih besedil od mature 1995 do splošne mature 2015* Državnega izpitnega centra, ugotovimo, da je bila dramatika zastopana šestkrat, kar pomeni, da delež dramskih besedil predstavlja približno tretjino tematskih sklopov, medtem ko so bila pri vseh preostalih izbrana prozna besedila, najpogostejše roman, poezija nikoli. Dramatika je bila na maturi v letih 1997, 1998, 1999, 2008, 2012 in 2014, pri čemer je bilo leta 1997 določenih šest dramskih besedil, nato pa vedno po štiri. Poleg številskih podatkov nas seveda najbolj zanima izbor besedil, na maturitetnem seznamu so se tako znašla naslednja dramska besedila: Sofokles: *Antigona*, Shakespeare: *Hamlet* (dvakrat), Molière: *Tartuffe* (dvakrat), Ibsen: *Nora*, *Strahovi*, *Stebri družbe*, Gogolj: *Revizor* (dvakrat), Wilde: *Saloma*, Dürrenmatt: *Fiziki* (dvakrat), od slovenskih dramskih besedil pa so dijaki brali naslednja dela: Linhart: *Ta veseli dan ali Matiček se ženi*, Cankar: *Hlapci*, *Pohujšanje v dolini šentflorjanski*, *Za narodov blagor* (dvakrat), *Kralj na Betajnovi* (dvakrat), Grum: *Dogodek v mestu Gogi*, Smole: *Antigona*, Jančar: *Veliki briljantni valček* (dvakrat), Zupančič: *Vladimir*, Möderndorfer: *Limonada slovenica*. Skupno torej 19 različnih dramskih besedil, ki so bila na maturi zastopana v razmerju dve tuji drami in dve slovenski, dve besedili iz starejših obdobij, dve iz novejših, pri čemer je bil med evropskimi dramatikami največkrat izbran Ibsen (trikrat) in med slovenskimi Cankar (šestkrat).

Izbor pokaže, da so se člani maturitetne komisije odločali za kanonska besedila, tako prevladujejo vrhovi slovenske in svetovne dramatike, predvsem dramatika na prehodu iz 19. v 20. stoletje, ki je po svoji strukturi tradicionalna. Izbor maturitetne komisije sugerira preizkušena, dijakom večinoma že znana besedila, saj so praktično vsa vključena v učni načrt in učbeniško gradivo za gimnazije, bodisi z odlomki in analizo bodisi s krajšimi informacijami znotraj opusa določenega dramatika (pri tem je izjema le *Limonada slovenica*). Vsekakor pri izboru dramskih del opazimo večjo previdnost, priseganje na preizkušeno in že znano v primerjavi s proznimi deli, kjer so izbori, zlasti romanov, bolj drzni, inovativni, poleg kanonskih besedil pa vsebujejo tudi izrazito sodobna dela in znotraj šolskega kurikulumu povsem neznane avtorje.

»Izhodišče za pisanje maturitetnega eseja je pri naši maturi sklop literarnih besedil, ki jih povezuje enaka tema ali literarna zvrst oziroma problem« (Krakar Vogel 2007: 11). Izbrana dramska besedila, poleg tega, da vsa pripadajo eni od treh temeljnih zvrsti, to je dramatik, najpogostejše povezuje skupna tematika oziroma problem (razmerje med posameznikom in družbo, obrazi nasilja, kriza vrednot, človek v svetu), enkrat

je tematski sklop povezovala literarna vrsta, in sicer komedija, ambiciozno zastavljen pa je bil tematski sklop *Od tradicionalne do moderne dramatike*, ki nakazuje tudi opazovanje razvoja oziroma rahljanja dramske forme in drugih elementov drame.

Besedila morajo npr. biti taka, da umetniško prepričljivo, odprto in za bralca zanimivo obravnavajo temeljna vprašanja človekovega bivanja. Biti morajo tudi medsebojno primerljiva po tematiki, slogu in zgradbi, zajemati morajo iz reprezentativne oz. uveljavljene sodobne književnosti in književnosti prejšnjih obdobj, iz slovenske in prevodne književnosti. (Prav tam.)

Izbor dramskih besedil ustreza naštetim kriterijem, le pri besedni zvezi *sodobna književnost* se zatakne, saj je najsodobnejše delo svetovne dramatike drama *Fiziki* iz leta 1962, izbor slovenskih dramskih del pa je po letnicah mlajši, poleg *Antigone* (1960) in *Velikega briljantnega valčka* (1985) sta bili vključeni tudi dve deli iz poosamosvojitvenega časa, *Vladimir* (1998) in *Limonada slovenica* (1999). Popolna odsotnost del iz sodobne svetovne dramatike je po vsej verjetnosti odraz širšega problema, na katerega sem že večkrat opozorila, in sicer, da je sodobna svetovna/evropska dramatika znotraj *Učnega načrta za gimnazije* (UN 2008) povsem spregledana oziroma zanemarjena, saj se tovrstni pregled konča z avtorji, kot so Williams, Beckett, Sartre, Ionesco, razvojno pregled seže do eksistencialistične dramatike in drame absurda in se torej v glavnem zaključi okoli leta 1950, nadaljnjih šestdeset let svetovne oziroma evropske dramatike pa je v *Učnem načrtu za gimnazije* in posledično učbenikih¹ povsem nereflektiranih, kar zagotovo pomeni določen manko znanja pri dijakih.

Če torej sklenemo razmišljanja ob izboru dramskih besedil za maturo v zadnjih 20 letih, lahko ugotovimo, da je izbor reprezentativen, v skladu s kriteriji stroke, da pa je seveda še ogromno prostora za nove kombinacije dramskih avtorjev, med katerimi bi si želeli zagotovo še katero Shakespearjevo dramo (do sedaj je bil izbran le *Hamlet*), presenetljivo še nikoli ni bil v izbor vključen Čehov, pa katero od dramskih besedil, ki so jih napisale dramatičarke, in seveda več del iz sodobne slovenske in zlasti svetovne dramatike.

Analiza dramskega besedila in gledališke uprizoritve

Branje besedil maturitetnega sklopa je daljši proces, ki ob reševanju novih problemov na novo in na zahtevnejši ravni povezuje že pridobljeno književno znanje ter zmožnosti branja in ubesedovanja (Krakar Vogel 2007: 43). Literarno branje in literarna interpretacija sta ključna procesa pri opomenjanju literarnih besedil, ki sta v

¹ V *Učnem načrtu za gimnazije* (2008) pod rubriko *Svetovna književnost v drugi polovici 20. stoletja* poleg dramskih besedil Sartra, Becketta, Ionesca in Williamsa najdemo tudi Barnesova *Prerekanja*, ki pa so izvorno romaneskno besedilo in nikakor ne morejo biti reprezentativen primer za sodobno svetovno dramatiko, res pa je, da smo jih videli prirejene tudi na odru. Učbenik *Branja* v svoj izbor analiziranih besedil sicer dodaja še Dürrenmattove *Fizike* in Mametovo *Oleanno*, a kar ne gre za predpisana besedila, jih učitelji v glavnem ne realizirajo.

nadaljevanju osredotočena na ideje predpisanega tematskega sklopa v primerjalnem kontekstu izbranih besedil in usmerjena v pisanje eseja kot krovne metode preverjanja znanja na maturi. Literarno branje je namreč od vseh branj najbolj poglobljeno branje, ki zahteva poznavalsko branje, ker je vedno poglobljanje v besedilo, samo prvo branje ne zadošča – priporočeno je drugo ali nadaljnja branja, pri upoštevanju stopenj pa obe stopnji, prvostopenjsko, ki je doživljajsko, namenjeno zasledovanju zgodbe, in drugostopenjsko, ki se posveti različnim ravnam besedila, vrednotenju in primerjanju, to je reflektivno in analitično branje (Zupan Sosič 2014: 53–56). Čeprav je bil pouk književnosti v četrtem letniku večkrat deležen očitka, da se dijaki učijo samo za maturo, pa je ravno matura priložnost, da posamezna znanja, ki so jih dijaki pridobivali skozi več let šolanja, sistematizirajo in sintetizirajo. Obravnava literarnih besedil za maturo namreč omogoča celostno šolsko interpretacijo, saj je v središču pozornosti celotno besedilo na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah (Krakar Vogel 2004: 58), kar omogoča integralno doživetje besedila, kamor v primeru dramskega besedila sodi tudi njegova gledališka uprizoritev, saj je drama »literarni tekst, ki poleg branja omogoča ali celo zahteva tudi uprizoritev« (Kralj 1998: 5).

Ker sem o literarnem branju dramskih besedil že pisala tako v monografiji *Najdeni pomeni* (2010) kot v razpravah *Specifičnost branja dramskih besedil* (2008), *Branje dramskega besedila: primer empirične raziskave* (2011), model obravnave dramskega besedila za maturo in primerjavo dramskih besedil pa predstavila v priročnikih *Esej na maturi 2008* (2007) in *Esej na maturi 2012* (2011), tokrat v prispevku več pozornosti namenjam didaktičnim pristopom pri analizi gledališke uprizoritve in njenemu razmerju do dramskega besedila.

Kot smo ugotovili, so bila izbrana dramska besedila za maturo večinoma kanonska, zato je bilo vsaj katero od štirih predpisanih možno v času priprav na maturo videti tudi na gledališkem odru, leta 2014 pa smo bili prvič priča pojavi, da so bila vsa izbrana dramska besedila tudi uprizorjena, in sicer *Veliki briljantni valček* (režiser Diego de Brea, SNG Drama Ljubljana in SNG Drama Maribor, 2012), *Hamlet* (režiser Eduard Miler, SNG Drama Ljubljana, 2013), *Fiziki* (režiser Boris Kobal, MGL, 2014), *Kralj na Betajnovi* (režiser Eduard Miler, SNG Drama Ljubljana in SNG Drama Maribor, 2014). Odločitve gledališč za uprizarjanje maturitetnih dram niso didaktično-metodične narave, temveč v določeni meri naključne in v določeni meri tudi pragmatične oziroma komercialno naravnane, saj morajo tudi gledališča znotraj neoliberalne politike in varčevalnih ukrepov najti nove oblike trženja svojih produktov, pri čemer pa so dijaki množična in zanesljiva publika. Če so uprizoritve dramskih besedil za maturo umetniško dovršene in je njihov namen estetska izkušnja,² lahko v tem vidimo predvsem prednost, saj imajo tako dijaki možnost primerjati lastno branje z branjem gledališke ekipe ter spoznavati različna razmerja med besedilom in uprizoritvijo tudi v praksi na konkretnem primeru pa tudi spoznavati in analizirati elemente uprizoritve in delo celotne gledališke ekipe.

² Ob tem se spomnimo primerov, ko so ustvarjalci dramatizirali maturitetno čtivo, in sicer so uprizorili združeno po dva predpisana romana, namen in cilj takšnega početja pa je zagotovo vprašljiv.

Ker je bilo teoretičnim razglabljanjem o razmerju med besedilom in uprizoritvijo namenjene že ogromno znanstvene pozornosti, na drugi strani pa praktično nimamo modelov obravnave gledališke uprizoritve v razredu, v nadaljevanju navajam niz vprašanj, ki lahko služijo kot izhodišča za analizo in diskusijo v razredu po literarnem branju in interpretiranju dramskega besedila ter ogledu gledališke uprizoritve. Ta vprašanja je možno preoblikovati v vprašalnik ali delovni list z nalogami, ki jih dijaki rešujejo samostojno ali v skupinah, v razredu ali kot domačo nalogo, lahko so oblikovana kot iztočnice za pogovor ali pa kot krajše pisne naloge. Učitelj vprašanja izbere in prilagodi glede na značilnosti izbrane uprizoritve in njenega razmerja do dramskega besedila.

Kakšna so bila vaša pričakovanja pred ogledom uprizoritve? Katere informacije ste dobili v šoli, katere pa ste izvedeli iz medijev (časopisi, televizija, splet, cestni panoji, drugo promocijsko gradivo)?

Napišite imena in priimke ustvarjalcev, ki so sodelovali pri ustvarjanju te uprizoritve: avtor dramskega besedila, prevajalec, režiser, igralci, dramaturg, lektor, kostumograf, scenograf, avtor glasbe, oblikovalec luči, avtor videa ...).

Napišite čas nastanka dramskega besedila, čas nastanka uprizoritve in datum ogleda uprizoritve.

Ali ste si dramsko besedilo pri branju predstavljali v takšni podobi, kot ste ga videli uprizorjenega na odru? Navedite, v čem so bile vaše predstave drugačne.

Ali ta uprizoritev sledi besedilu drame? Utemeljite s primeri.

V čem vidite interpretacijske poudarke te uprizoritve v primerjavi z dramskim besedilom?

Naštejte nekaj elementov, v katerih opazite aktualizacijo dramskega besedila.

Na katerih prizoriščih se odvija igra? Kako poteka menjavanje prizorišč? Kateri elementi oblikujejo gledališki prostor?

Naštejte predmete, rekvizite, elemente scene, ki ste jih opazili v uprizoritvi:

- a) predmeti, ki imajo praktično, funkcionalno rabo;
- b) predmeti, ki kažejo družbeno razsežnost, socialni status;
- c) predmeti, ki vzbujajo določeno atmosfero;
- d) predmeti, ki imajo simbolne pomene.

Ali vam je kakšen predmet, rekvizit še posebej ostal v spominu? Kateri in zakaj?

Kateri materiali in barve prevladujejo na sceni? Kakšna je njihova funkcija?

Kdaj se igra dogaja (obdobje, leto, letni čas, del dneva ...)?

Kateri elementi uprizoritve izražajo čas dogajanja in minevanje časa?

Ali je v uprizoritev vpisan čas nastanka dramskega besedila?

Ali je režija besedilo približala današnjemu gledalcu? Kje se kažejo podobe današnjega časa?

Izberite si eno osebo in jo na kratko označite. Razložite, zakaj ste izbrali ravno to osebo. Pojasnite njeno motivacijo in karakterizacijo. V kakšna razmerja vstopa z ostalimi osebami? Ali je glavna ali stranska oseba? So njena ravnanja pomembna za celotno dramsko dogajanje?

Ali ste opazili kakšne posebne kretnje, mimiko, geste, ki jih uporablja kateri od nastopajočih? Katere? Kaj nam sporočajo?

Izberite si eno od nastopajočih oseb in opišite njen kostum. Kaj nam kostum pove o tej osebi? Kako je ta kostum povezan s celotno kostumografijo uprizoritve?

Izberite si eno od dramskih oseb in napišite, katere jezikovne značilnosti zaznamujejo njen dramski govor. Ali je tudi katera druga oseba označena z načinom govora?

Ali ste zaznali glasbo v uprizoritvi? Za kakšen tip, zvrst glasbe je šlo? Kakšna je njena funkcija, v katerih trenutkih uprizoritve se pojavlja? Ali ste zaznali še katere druge zvoke?

Ali ste v uprizoritvi zaznali svetlobne učinke? V čem je njihova funkcija?

Ali se vam zdi uprizoritev zahtevna za razumevanje? Katera mesta, prizori, dialogi so vam bili manj razumljivi?

Ali vam je kakšno nerazumljivo mesto iz besedila zdaj, po ogledu uprizoritve, bolj razumljivo?

Ste ob uprizoritvi opazili kakšen detajl, ki ste ga pri branju spregledali?

Kaj je po vašem mnenju glavno sporočilo, ideja uprizoritve? Ali sovпада s sporočilom dramskega besedila?

Kakšen je vaš odnos do vulgarnega besedišča/seksualnih prizorov/nasilja v uprizoritvi? Kakšno funkcijo imajo ti elementi v uprizoritvi?

Ali se vam zdi uprizoritev smešna, komična, zabavna? Čemu ste se v uprizoritvi smejali? Naštejte nekaj takih mest. Za kakšen tip komike gre?

Ali vam je kateri od prizorov še posebno ostal v spominu? Kateri in zakaj?

Kateri deli, trenutki uprizoritve so se vam zdeli dolgočasni, dramaturško šibki?

Kateri prizor se vam je zdel estetski in zakaj?

Ali so v uprizoritvi poetični elementi? Kakšna je njihova vloga? Kaj pa metaforika in simbolika?

Ali vam je bila uprizoritev všeč? Utemeljite. Katere elemente bi še posebej izpostavili (igralci, kostumi, glasba, scena, zgodba, jezik, režija ...)?

Se vam zdi uprizoritev aktualna za mladega gledalca? Katere osebe, ideje, sporočilo, replike ... so vam še posebej blizu?

Ali bi uprizoritev priporočili v ogled vrstniku/staršem/babici/učitelju ...

Oglejte si gledališki list te uprizoritve. Katere rubrike vsebuje in katere informacije prinaša?

Poiščite odmeve in kritike videne uprizoritve v medijih ter jih analizirajte. Do česa so bili kritiki odklonilni, katere elemente so pohvalili, ali se strinjate z njihovimi argumenti?

Kakšen je bil odziv publike: je publika odhajala, zehala, se pogovarjala, je publiko predstava pritegnila, jo je zbrano spremljala? Je predstava ob koncu požela aplavz? Kako ste se počutili med predstavo?

Kaj pomeni za vas iti v gledališče?

S pomočjo takšnih vprašanj in pogovorov v razredu ter z razlagami učitelja dijaki spoznavajo, da bralec bere dramsko besedilo, ki ga je napisal dramatik, medtem ko gledalec gleda uprizoritev, katere sestavni del je dramsko besedilo, a prebrano skozi oči režiserja in gledališke ekipe ter aktualizirano glede na pričakovanja in navade gledalca, iz česar sledi, da je sprejemnik drame trojen: sestavljajo ga bralci drame, režiser in igralci (oziroma celotna gledališka ekipa) ter gledalci uprizoritve (Pezdirč Bartol 2008: 152). Dramsko besedilo je fiksno, medtem ko je uprizoritev vsakič drugačna in je le ena od možnih branj, njeno razmerje do dramskega besedila pa je ves čas fluidno, včasih je vloga besedila dominantna, spet drugič omejena na izhodiščne impulze, kar omogoča široko paleto uprizoritvenih praks.

Hkrati pa vprašanja dijakom pomagajo ubesediti lastna doživetja ob ogledu uprizoritve in tudi njihovo estetsko izkušnjo in zaznavanje različnih gledaliških elementov, medtem ko učitelj dobi povratno informacijo o spontanem odzivu dijakov, kar mu omogoča opazovati, s katere perspektive dijaki pristopajo k besedilu/uprizoritvi, kakšni so njihovi vrednostni kriteriji, kaj jim je všeč, kaj jim povzroča težave pri razumevanju, zaznavanje katerih elementov je šibkejša ..., kar vse omogoča tudi kvalitetnejše načrtovanje učnega procesa (Pezdirč Bartol 2008: 156). Ob takšnih vprašanjih in nalogah lahko učitelj oblikuje problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2013: 93–108), pri čemer ves čas izhaja iz konkretnega besedila in uprizoritve, zato lahko dijaki znanje aplicirajo in svoja stališča argumentirajo s konkretnimi primeri. Primerjava lastnih predstav, nastalih na podlagi branja besedila, z branjem režije in nastalo konkretno realizacijo odrskih ustvarjalcev pa je tudi eden temeljnih virov užitka. Če beremo dramo po ogledu uprizoritve, se ta dimenzija zmanjša, saj so naše predstave ob branju usmerjane z videnim na odru. Zato se nagibamo k branju

dramskih besedil pred ogledom uprizoritve, seveda pa je pri tem treba upoštevati tudi sam namen oziroma cilj branja, zato je v določenih primerih smiselno tudi obratno zaporedje (Pezdirc Bartol 2011: 132). Vendar pa ogled uprizoritve nikakor ne more biti nadomestilo za branje predpisanih besedil maturitetnega sklopa, saj gledališka uprizoritev ni ilustracija dramskega besedila, ni reprodukcija dramskega besedila z gledališkimi znaki, ni prevod besedila na gledališki oder, temveč samostojna umetnina, zavezana svojim lastnim uprizoritvenim sredstvom oziroma gledališkemu mediju, pojem zvestobe tekstu pa ne vrednostni kriterij za presojanje o njeni kvaliteti. Še tako kakovostno dramsko besedilo namreč ne daje zagotovila za uspešno uprizoritev.

Sklep

Razvijanje strategij branja dramskih besedil in usvajanje gledaliških pojmov se prične že v osnovni šoli in se nadaljuje skozi štiri leta srednje šole, kadar pa so dramska besedila izbrana za maturitetno čtivo, je to še dodatna priložnost, da te pojme povežemo v celoto ob konkretnem primeru dramskega besedila in gledališke uprizoritve. »Zato se ob pripravah na esej pri književnem pouku kandidat ne usposablja samo za komunikacijo s književnostjo, ampak pridobiva tudi številne druge lastnosti, stališča in zmožnosti« (Krakar Vogel 2007: 11). Dramska besedila na maturi in ogled gledališke uprizoritve so tako priložnost za vzgojo kultiviranega bralca in kultiviranega gledalca, ki obvlada strategije literarnega branja in interpretiranja dramskih besedil, razume produkcijske in recepcijske procese, ki spremljajo obe vrsti umetnosti, ter svojo dejavno vlogo bralca in gledalca, saj je ta sestavni del gledališča kot družbene prakse. Vse to pa so ključni cilj pouka književnosti, ki jih zagovarja tudi sistemska didaktika književnosti (Krakar Vogel 2013: 12–15).

Viri

Koloini, Diana, Samide, Irena, Pezdirc Bartol, Mateja, in Torkar Papež, Katarina, 2007: *Esej na maturi 2008*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pezdirc Bartol, Mateja, in Mihurko Poniž, Katja, 2011: *Esej na maturi 2012*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Seznam tematskih sklopov in predpisanih besedil od mature 1995 do splošne mature 2015. Ljubljana: Državni izpitni center. Tipkopis.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt: slovenščina: gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.

Literatura

Ambrož, Darinka, Krakar Vogel, Boža, in Šimenc, Brane, 2007: *Od spisa do esaja*. Ljubljana: DZS.

Kralj, Lado, 1998: *Teorija drame*. Ljubljana: DZS.

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

Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pezdirč Bartol, Mateja, 2008: Specifičnost branja dramskih besedil. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 25). 149–157.

Pezdirč Bartol, Mateja, 2010: *Najdeni pomeni: empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 15).

Pezdirč Bartol, Mateja, 2011: Branje dramskega besedila: primer empirične raziskave. *Primerjalna književnost* 34/2. 125–135.

Zupan Sosič, Alojzija, 2014: Literarno branje. *Jezik in slovstvo* 59/4. 45–65.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

JESIOV SONET KOT GOVORNI IZZIV

V prispevku razpravljam o slabem in dobrem glasnem branju literarnega besedila in poudarjam nujnost priprave za učinkovito izvedbo. Na primeru Jesihovega soneta *Nekega dne, ob uri, ko mrači se* predstavim pripravljalni postopek na glasno interpretativno branje (govorno interpretacijo). Opozorim na pomembnost razbiranja pomenov v manjših besedilnih enotah in na mesta v jezikovni strukturi, ki omogočajo različne govorne izbire in s tem individualizirano govorno izvedbo.

Ključne besede: glasno branje literarnega besedila, priprava na govorno interpretacijo, Milan Jesih, sonet

Uvod

Izhodišče prispevka, v katerem se ukvarjam z govorno izvedbo Jesihovega soneta *Nekega dne, ob uri, ko mrači se*, je misel, da človeški glas na poseben način oživlja napisano in – čeprav je njegova materialnost »trepetava, izmuzljiva in v hipu minljiva« (Dolar 2003: 23) – mrtvim črkam na papirju omogoči, da dobijo učinkovalno moč. Polimorfna narava glasu in večpomenskost literarnega dela govorniku nudita možnost izbire in s tem individualizacijo govorne interpretacije.

Brez glasu ali z njim

Imanentna lastnost literature je, da na različne načine izziva bralca, naj v dejavni interakciji z besedilom na osnovi svojega vedenja, znanja, izkušenj, empatije izoblikuje svoj odnos do branega oz. naj v kompleksnem procesu branja na svoj

način postopno opomenja literarno delo. Obstajajo različni načini izvajanja tega procesa in zato različne vrste branja,¹ osnovna je delitev na tiho in glasno branje. Zgodovinsko gledano je glasno branje prvotnejše;² na Slovenskem je npr. tiho branje prešlo v navado šele od konca 18. stol. naprej in je povezano z razširitvijo pismenosti na večji del prebivalstva (Dular 2011: 94).

Pričakovanje učinka

Bistvena razlika med tihim in glasnim branjem je (poleg tega, da prvo ni slišno) v tem, da je glasno branje namenjeno poslušalcu, kar v bralcu vzbudi pričakovanje učinka. Bralčevo notranje opomenjanje besedila se odpre navzven, misli se materializirajo v govorni zvok, »tisti, ki proizvede glas, se tistega, ki ga sliši, dotakne« (Fischer-Lichte 2008: 213). Intimno razmerje z besedilom, ki je med tihim branjem obstajalo le v bralčevi glavi, postane s prisotnostjo tretjega, tj. poslušalca, javno. Bralčev glas ustvari novo intimno razmerje, v katerem bralec svoje razumevanje in doživetje besedila preda poslušalcu.

Učinek je odvisen od okoliščin, v katerih se glasno branje izvaja. Učitelj npr. po glasnem branju pesmi pri pouku književnosti pričakuje drugačen odziv poslušalcev kot igralec po recitaciji v odrskem dogodku. Učinek je lahko tudi povsem pragmatičen. V drugi polovici 19. stol. so npr. na Kubi v tovarnah cigar uvedli glasno branje romanov in poezije, ki so ga izvajali t. i. lektorji (bralci). Poslušanje je poživilo monotono delo in izboljšalo delovno vnemo delavcev pri zvijanju cigar (Dular 2011: 94).

Tudi vrsta besedila vpliva na bralno učinkovitost. Lirsko besedilo narekuje drugačno uzvočitev kot prozno ali dramsko, starejše drugačno kot sodobno, nekateri literarni teksti so za glasno uresničitev bolj primerni kot drugi, nekaterih tako rekoč ni mogoče ali jih ni primerno uzvočiti (vizualna poezija). Na glasno branje pomembno vplivajo tudi besedje, metaforika, količina informacij, sintaktična organizacija, zgradba idr., besedilo »je toliko težavnejše za branje, kolikor bolj jezikovno, zgradbeno ali vsebinsko odstopa od ustaljenih struktur in načinov izražanja« (Krakar Vogel 2004: 23). Literatura torej izziva bralca tudi s svojo obliko: tako z raznolikimi jezikovnimi postopki kot z organizacijo manjših delov besedila v celoto.

¹ Kordigel Aberšek (1992: 76) npr. deli branje na literarnoestetsko in pragmatično, Zupan Sosič (2014: 47) na literarno in neliterarno, predlaga pa tudi delitev na prvostopenjsko in drugostopenjsko branje.

² Prvi, bolj ali manj verodostojni primeri tihega branja so znani iz grške antične dramatike (5. stol. pr. n. št.). V Evripidovem *Hipolitu* Tezej tiho bere pismo svoje mrtve žene, v Aristofanovih *Vitezih* Demosten tiho bere sporočilo preročišča s pisalne tablice. Tudi Aleksander Veliki (4. stol. pr. n. št.) in Julij Cezar (63 pr. n. št.) naj bi bila večša tihega branja. »P/rvi nedvoumni zabeleženi primer« tihega branja je opisal Avguštin v *Izpovedih* (4. stol.): znani govornik Ambrozij je bil neobičajen bralec, saj je bral le z očmi, »glas in jezik pa sta mirovala« (Manguel 2007: 59, 58).

Učinkovita in neučinkovita raba glasu

Dobro zvočno oblikovano branje, ki pri poslušalcih sproži intenziven odziv, je vedno temeljito pripravljeno. Ameriški pisatelj Mark Twain, ki je pogosto javno bral svoja dela,³ je imel v svojih pripravah predvidenih »vrsto možnosti, kako naj svoj nastop usmeri, če se občinstvo na določene šale ne bo odzvalo«; vestno je »vadel vsako pavzo in spremembo ritma« (Gantar 2013: 214). Tudi angleški romanopisec Charles Dickens se je izjemno natančno pripravljal na svoje znamenite bralne turneje. Odlomke svojih del je celo predeloval »glede na učinek, ki so ga imeli na občinstvo«, označeval si je, na kakšen način mora kaj prebrati (*veselo, strogo, patos*) in s kakšnimi nebesednimi znaki mora brano pospremiti (*pomigni dol, pokaži s prstom, ozri se v grozi*) (Manguel 2007: 303).

V zgodovini⁴ najdemo tudi primere slabih glasnih bralcev. Ezra Pound piše, da je znani poznavalec Danteja bral njegove sonete »tako, kot da bi bili ne le proza, ampak sramotna proza človeka brez čustev: čista kastracija« (Sutherland 2012: 43). Dylan Thomas je svojo poezijo skandiral s premočnimi poudarki, »kot da bi tolkel po gongu«, in delal pretirano dolge premore, T. S. Eliot pa je svoje pesmi »momljal kot kak čemeran vikar, ki kliče prekletstvo nad svoje ovčice« (Manguel 2007: 295).

Dober literarni ustvarjalec torej ni vedno dober glasni bralec svojih del. Tudi vsi tihi bralci, ki znajo dobro ubesediti svoje razumevanje in doživljanje besedila ter ga tudi estetsko ovrednotiti, niso avtomatično dobri glasni bralci. Od glasnega bralca literarnega teksta se namreč pričakuje, da bo ustvaril zvočno razgibano smiselno celoto, se pravi, da bo govorna izrazila (intonacijo, premore, hitrost, jakost, register, barvo idr.) uporabil ustvarjalno in v skladu z besedilom. Za to potrebuje določena znanja in spretnosti ter pripravo. Intuitivna glasnobralna improvizacija se le redkokomu posreči.

Začetek pripravljalnega postopka

Posebna vrsta glasnega branja⁵ je interpretativno branje, ki je ena od oblik govornih interpretacij.⁶ Priprava se začne (po seznanitvi z literarnovednimi informacijami in vsebino) z upočasnjениm tihim (nelinearnim) branjem, nadaljuje z govornim zapisom (označevanje prozodije, pravorečja) in zaključí s poskusnim glasnim branjem. Bralec si pripravo prilagodi glede na besedilo, izvajalske okoliščine, svoje govorne sposobnosti.

³ Twain je svoj najljubši odlomek, naslovljen *Naši sodivjaki s Sandwichevih otokov*, prvič izvedel leta 1866, v naslednjih sedmih letih pa ga je ponovil več kot stokrat (Gantar 2013: 241).

⁴ Tudi sodobna avtorska branja niso vedno kvalitetna, a pozitiven odziv lahko doživi tudi slabše branje, saj se poslušalci zadovoljijo »že z bližino avtorja« oz. s tem, da vidijo »obraz človeka, ki zna ustvariti roman ali pesem« (Zupan Sosič 2014: 51).

⁵ Obstajajo različne tipologije glasnega branja, npr. delitev na bralno, spikersko, minimalno interpretativno in dobro interpretativno branje (Škarič 2000: 51).

⁶ O razvrstitvi govornih interpretacij gl. Podbevšek 2006: 49.

Večpomenskost literarnega dela omogoča tihemu bralcu različne načine opomenjanja, glasnemu bralcu (govornemu interpretu) pa različne govorne interpretacije.

Nekega dne, ob uri, ko mrači se,
sedim na klopi ob neznanem morju
in se brez nehanja mi vrača misel,
kaj nisem rojenic bil pregovoril,

da bi mi lepše dneve usodile,
ki maral jih z veseljem bi živeti:
postal bi čvrst oštir in kje na kmetih
svoj vek mojstril svoj foh na viže mile,

ženičico imel bi pridnih rok,
ki bi vsevdilj mi zlata jabčka pekla,
vtem ko jaz sam bi, s tvojim žegnom, Bog,

natakajl trte kri v pojoča stekla
in jo srkljal – nič rajšega pod nebom! –
za zgled, razvado, radost in potrebo.
(Jesih 1993: 72.)

Literarnovedno ozadje

Milan Jesih (1950), sodobni slovenski pesnik, dramatik, prevajalec, je za svoje delo dobil vrsto nagrad (tudi Prešernovo, 2002). Ustvarjati je začel v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja in je že s prvo pesniško zbirko (*Uran v urinu, gospodar!*, 1972) nakazal izjemen posluš za raznovrstne lege jezika in svojevrsten humor. V kasnejših zbirkah je razvil izvirno poetiko, v kateri igrivost, parodija, satira, ironija barvajo miselno zrelo sporočilo. Novo obdobje v Jesihovi poeziji začnejo *Soneti* (1989), nadaljujejo pa *Soneti drugi* (1993). V sonetih Jesih preizkuša različne postmoderne strategije, od katerih je poleg medbesedilnih navezav najbolj opazna hibridizacija različnih nivojev jezika. Sopostavljanje knjižnega in neknjižnega, sodobnega in arhaičnega ustvarja dinamičen pesemski prostor, v katerem se prepletajo najbolj vsakdanje situacije s poetično privzdignjenostjo. Sonetna forma Jesiha ne utesnjuje (hoteno kršenje), nasprotno, razpira mu prostor, v katerem z rafinirano igro jezika slika pesemski ornament.⁷

Asociativne vezi s Prešernom – medbesedilnost

Ena od značilnosti Jesihovega pesnjenja je navezovanje na slovensko pesniško tradicijo, zlasti na Prešerna in Jenka (Paternu 1990: 512). Obravnavani sonet aludira na Prešernovo poezijo s sonetno formo, bivanjsko tematiko in jezikovno perfekcijo.

⁷ Jesih svoj »pesniteljski namen« opiše z metaforo: *jaz vam to plešem neki ornament* (Jesih 2006: 46).

Vsebina Jesihovega soneta nam v zavest priključuje Prešernov »sonet domotožja« *O Vrba, srečna, draga vas domača*, v katerem sta upesnjeni domotožje po varnem, idiličnem življenju v domači vasi (zvesta zakonska ljubezen, vera staršev, vaški zavetnik sv. Marko) in spoznanje, da vrnitev ni več mogoča. Pesnik se zaveda »odločitev, dejanj in izkušenj, ki so ga oddaljile od sveta prvotne sreče« (želja po uku, kruta resnica o svetu, spodkopana vera vase) (Paternu 1976: 189, 190). Kontrast med idilo in realnostjo ustvarja notranjo semantično napetost in nakazuje pesnikov deziluzionistični življenjski nazor.

Jesihov sonet je bolj lahkoten v razmišljanju o življenjski usodi, ne poudarja težavnosti obstoječega stanja, gre le za misel, kako bi lahko bilo (idila na kmetih, gostilničar s pridno ženo, srkanje vinčka). Kontrast med resničnostjo in vizijo je brez ostrine. Skrbno izbrane besede priklicujejo jasno, izrazito, estetsko dovršeno pesniško podobo.

V zavetju tihe bralne zbranosti

Znano je, da gledališki ustvarjalci v procesu nastajanja uprizoritve preberejo dramski tekst tolikokrat in tako natančno kot nihče drug. Podobno bi lahko rekli tudi za dobre govorne interprete. Besedilo je treba šestkrat prebrati po tiho, potem pa v upočasnjem (nelinearnem) tihem branju poiskati tista besedilna mesta, ki zahtevajo takšno ali drugačno govorčevno odločitev, npr. pravorečno, prozodično. Možnost izbire je skrita v pomenski polivalentnosti besedila in je prisotna tudi v manjših besedilnih enotah. Prav razbiranje pomenov v mikroenotah je za govorca še posebej pomembno,⁸ saj v govorni izvedbi pomensko nerazjasnjena mesta postanejo zvočno prazna, izgovorjena z nesporočilnim glasom.

Pozorno opazovanje oblike razkrije, da v sonetu ni klasične kvartetno-tercetne vsebinske simetrije in da je cel sonet ena sama poved, ki je sestavljena iz dveh ne enako dolgih delov, ločenih z dvopičjem. Prvih šest verzov vsebinsko predstavlja uvod, v katerem pesnik po začetni impresiji (nekega dne, mrak, sedenje ob morju, ponavljajoča se misel) nakaže željo po spreminjanju svoje usode (*kaj nisem rojenic bil pregovoril / da bi mi lepše dneve usodile*), v naslednjih osmih verzih pa upesni vizijo srečnega življenja (oštir na kmetih, pridna žena, pitje vina). Vsebinska struktura (6 + 8), skupaj z ločilom – dvopičjem –, govorcu sugerira daljši premor in kadenco med uvodom in vizijo. Oba dela sta vsebinsko razdeljena še na manjše enote: v uvodnem delu 1. in 2. verz predstavlja kraj in čas, 3. verz ponavljajočo se misel, 4., 5., 6. željo po spreminjanju usode. Vsebina in skladnja kažeta na zvočno povezanost 1. z 2. kvartino. V drugem delu soneta 7. in 8. verz naslikata oštirja nekje na kmetih, 9. in 10. pridno ženičko, v 11., 12., 13. in 14. verzu pa lirski subjekt uživa v polnjenju kozarcev drugim in sebi.

⁸ Na razumevanje manjših besedilnih enot opozarja tudi didaktika književnosti. Raziskave literarnobralne pismenosti namreč kažejo, da učenci površno razumejo majhne dele besedila, kar ovira razumevanje celote (Krakar Vogel 2014: 237).

Vsebinska strukturiranost soneta skupaj z ločili pomaga oblikovati govorne enote, ločene s premori⁹ in ustreznimi intonacijami. Na koncih verzov prevladujejo vejice (8) in nakazujejo krajše premore ter rastoče ali padajoče polkadence. Konec 2. verza je brez ločila, ker se priredno veže z naslednjim, možen je kratek premor z rastočo ali padajočo polkadenco. Med 7. in 8. verzom je prestop, zato med njima ni ločila, zvočno pa se lahko realizira z rastočo polkadenco in upočasnitvijo. Logika 7. verza dopušča premor (ob rastoči ali padajoči polkadenci) sredi vrstice pred *in: postal bi čvrst oštir | in kje na kmetih / svoj vek mojstril svoj foh na viže mile*. 12. in 13. verz sta povezana priredno brez vejice (rastoča polkadenco), v 13. nakaže vrivek dvodelni pomišljaj (daljši premor). Čustvenost je označena s klicajem (*in jo srkljal – nič rajšega pod nebom! –*), ki je namig govorcu, naj uporabi zlasti jakost, register, barvo. Dolga poved se konča s piko po zadnjem verzu, ki nedvomno nakazuje padajočo intonacijo in končni premor. Sredi verzov je ločil malo. V 1. sta dve vejici, ki ga delita na tri enote (*Nekega dne, ob uri, ko mrači se*), vendar zlasti druge ni nujno realizirati kot premor. Za govorno uresničitev je zanimiva jezikovna organiziranost 11. verza: *vtem ko jaz sam bi, s tvojim žegnóm, Bog*. Tako kot v 13. verzu gre tudi tu za vrivek, ki pa je od sobesedila ločen z vejico, kar sugerira krajši premor kot dvodelni pomišljaj. V vrivku je še vejica pred ogovorom, izbira členjenja pa je govorčeva: s premorom lahko izpostavi boga in ga z barvo glasu ironizira ali vejico pred ogovorom ignorira in bogu odvzame nekaj pomembnosti. V zadnji vrstici so štiri priredno povezane besede, med zadnjima dvema je veznik *in* (*za zgled, razvado, radost in potrebo*). Ker gre za zaključni verz, se glasovna realizacija ločil s premori in rastočimi polkadencami (morda padajočimi) lahko poveže z upočasnjevanjem.

Členitev besedila s premori in intonacijami ustvarja govorni ritem¹⁰ interpretacije. Povezana je s skladnjo, ki v sonetu ni zapletena. Poleg jamskega metra ritmičnost sproža invertirani besedni red, ki narekuje poudarke in intonacijska težišča, npr.: *in se brez néhanja mi vrača misel, / kaj nisem rojeníc bil pregóvóril, / da bi mi lépše dneve usodile*. Pomembna je primerna (ne pretirana) jakost poudarkov, kar je odvisno od izvajalčeve govorne občutljivosti.

Prevladujoči jamski metrum pomaga pri odločitvah za naglasna mesta, npr. v 1. kitici: *ob neznánem morju, brez néhanja, rojeníc bil pregóvóril* (ne: *nèznánem, brez nehánja, pregovoríl*); v 2. kitici: *usodile, mojstríl* (ne: *usódile, mójstríl*); v 4. kitici: *jo srkljál, rádost* (ne: *sřkljal, radóšt*). V primeru *usodile* naglasno mesto določa tudi rima (*usodile – mile*). Metrični tloris soneta se na nekaterih mestih zalomi in sproži ritmični tok v skladu z vsebino (*Nekega dne; kaj nisem rojeníc*). Ritem, narekovan s skladenjsko zgradbo, se zdi zvočno pomembnejši kot metrum in rime.¹¹

⁹ Pomembno ni samo mesto premora, pač pa tudi različna dolžina premorov.

¹⁰ Jesihu je slišanje ritma izhodišče za pesem: *ko da sem nekaj ritmiziranih besed snel iz etra* (Jesih 2006: 46).

¹¹ Rime so pogosto nepravne (živeti – na kmetih), razrahljana je tudi njihova razporeditev.

Izstopajo nekatere besede in besedne zveze z arhaično patino ali s kakšno drugo opazno noto, npr. *kaj* (zakaj), *usodile* (zastarel izraz za prisodile/namenile), *oštir* (pogovorni izraz za gostilničar, krčmar), *foh* (germanizem iz nem. *Fach* – stroka; v žargonu znana popačenka *fah*), *svoj vek* (v času svojega življenja), *na viže mile* (inverzija v frazemu *na mile viže* v pomenu zelo), *vsevdilj* (nenehno, ves čas), *zlata jabčka* (asociacija na pravljичni motiv; redukcija zloga v besedi *jabolčka*), *vtem* (zastarelo za medtem), *s tvojim žegnóm* (pogovorna beseda za blagoslov), *in jo srkljal* (ekspresiven izraz za srkati; zvočno spominja na crkljati; po malem piti in uživati), *nič rajšega* (primernik od rad, sklanjan kot lepši, lepšega). Opazni sta metafora *trte kri* (vino) in metonimična sinestezija *pojoča stekla* (kozarci). Takšno besedje¹² je za govorca izziv, da v njem najde poleg pomena tudi njegovo zvočno izraznost.

Z nakopičenimi soglasniki izstopa v 2. kitici besedna zveza *čvrst oštir*, ki učinkuje onomatopejsko, a je izrekovalno zahtevna. Prav tako zahtevajo pozornost pri artikulaciji besede *ženičico*, *vsevdilj*, *jabčka*, *vtem*, saj je temelj vsakega glasnega branja razločnost.

Označevanje teksta in glasno preizkušanje

Kar je bralec v tihem branju evidentiral in premislil, nato označi v zapisanem besedilu ali ob njem. Glasovne realizacije ni mogoče natančno zapisati, grafične oznake so le opomniki, kako in kje uporabiti prozodična sredstva (premore, poudarke, intonacije, agogiko idr.).¹³ V poskusnem glasnem branju se oblikuje zvočna dramaturgija soneta, ki nima izrazitih vrhov, pač pa temelji na počasnejšem tempu, agogično rahlo razgibanem v posameznih verzih. Počasnejši tempo in nižji register v uvodnih vrsticah uzvočujeta slutnjo nezadovoljstva z obstoječim stanjem, optimizem idile v drugem delu pesmi pa je glasovno bolj razgiban in zvočno slika igrivost. Barva, jakost in register glasu ne odstopajo pretirano od srednjih leg, glasovno oblikovanje celotnega soneta teži k ustvarjanju občutka lagodnosti, nezavezujočnosti. Zvočna slika, ki jo govorec ustvari s svojim glasom, poskuša sozveneti s podobo, ki jo je Jesih narisal z besedami.

Predstavljena priprava na govorno izvedbo Jesihovega soneta predvideva prilagoditve konkretnega govorca v konkretnih okoliščinah, npr. učitelja književnosti, glasnega bralca na javnem dogodku, bralca na radiu, tudi bralca, ki glasno bere prijatelju ali samemu sebi.

¹² »/K/oliko besed je treba vsakokrat zavreči, ko izberem eno. To izbiranje besed, ki so gradniki pesmi, je pravzaprav pesnjenje« (Jesih 2006: 46).

¹³ Nekatere oznake so ustaljene, npr. za premore (| || |||), intonacije (↓ ↑) itd., ostale so individualne.

Za konec

Na zgoščenki, ki je priložena *Zbranim zbirkam*, Jesih bere svoje pesmi.¹⁴ V njegovi izvedbi sta slišno opazna predvsem skrbna izreka in segmentiranje teksta (premore, intonacije) v skladu z zapisanimi ločili, glasovna dinamika (zlasti jakost, barva, register) pa ni izrazita (odsotnost čustev?). Seveda so to le subjektivni slušni vtisi, ki bi jih morala potrditi natančnejša analiza.

Vir

Jesih, Milan, 1993: *Soneti drugi*. Celovec in Salzburg: Založba Wieser.

Literatura

- Dolar, Mladen, 2003: *O glasu*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo (Analecta).
- Dular, Anja, 2011: Berem, bereš, beremo: zgodovina branja na Slovenskem. *Knjižnica* 55/4. 89–106.
- Fischer-Lichte, Erica, 2008: *Estetika performativnega*. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Koda).
- Gantar, Jure, 2013: Vse ob pravem času. Podbevšek, Katarina, in Žavbi Milojević, Nina (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani (zbirka Dialogi). 237–247.
- Jesih, Milan, 2006: V prvi osebi ednine. *Primerjalna književnost* 29/posebna številka. 45–48.
- Kordigel Aberšek, Metka, 1992: Branje ali branje. *Jezik in slovstvo* 37/3–4. 75–82.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2014: Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba FF (Obdobja 33). 233–243.
- Manguel, Alberto, 2007: *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Bralna znamenja).
- Paternu, Boris, 1990: Jesih v klasiki. *Sodobnost* 38/5. 512–522.
- Podbevšek, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 11).
- Sutherland, John, 2012: *Kako deluje literatura, 50 ključnih pojmov*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Bralna znamenja).
- Škarić, Ivo, 2000: *Temeljci sodobnega govornišva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2014: Literarno branje. *Jezik in slovstvo* 59/4. 47–67.

¹⁴ Knjiga *Zbrane zbirke* (2012) je nanizanka vseh Jesihovih zbirk (10). Na posnetku je 24 pesmi, obravnavanega soneta ni med njimi.

KURIKULARNI BRALCI, TABUJI IN CENZORSKE STRATEGIJE (PRIMER *CANKARJEVO TEKMOVANJE*)

Članek se v uvodu osredotoča na okrnjene pravice bralcev pri bralnem dogodku, nato opredeljuje plasti, ki sooblikujejo problemskost besedila (tema, perspektiva, zgodba, književna oseba, jezik, razpoloženje); ti dejavniki bralčevega odziva na besedilo ob vpletanju družbe in ideologije lahko besedilo spremenijo v tabujsko. V osrednjem delu analizira cenzorske strategije: anonimno spletno hujškaštvo, presojanje neprebranih besedil, pristransko poročanje (nekaterih) medijev ter omejevanje branja na podlagi vzgojno-poučnih oz. idealizacijskih pojmovanj mladinske književnosti. V sklepnem delu so opredeljena priporočila mentorjem za zavračanje cenzure pri pouku književnosti.

Ključne besede: bralni dogodek, kritično branje, cenzorske strategije, priporočila mentorjem

Naša večletna opazovanja in poizvedovanja med učenci osnovnih in srednjih šol lahko strnemo v ugotovitev, da je odnos učencev do književnosti v šoli, v veliki meri pa tudi po končanem šolanju, odvisen od učitelja. Zato je pomembno, kako je ta kos svoji nalogi spodbujevalca dejavnega učenja in moderatorja kakovostnega literarnega branja pri učencih.

Boža Krakar Vogel (2004: 28)

V šoli, kakršne si želimo, vprašanje izbire knjig, ki jih berejo šolarji, ne bo samo strokovno vprašanje (slavistično, razvojno-psihološko, pedagoško ...), ampak zaradi nespornega vpliva knjig na razvoj osebnosti tudi vzgojno. Kot tako nesporno spada v področje deklarirane odgovornosti staršev in posledično zahteva vpliv staršev na izbiro šolskega branja.

Anton Meden (2005: 134–135)

Uvod

Besedna zveza *bralni dogodek* že sama po sebi opredeljuje temeljno značilnost šolskega branja, s katerim se povezujejo dejavnosti sprejemanja in tvorjenja besedil; ker je bralni dogodek vodeno branje istega besedila, branje pri njem ne sodi v območje zasebnega branja (česar koli in kakor koli), ampak zahteva **večkratno in poglobljeno** branje ter **pogovor** o prebranem. Da bralni dogodek (šolska interpretacija besedila pri pouku, domače branje in bralna značka, *Cankarjevo tekmovanje*) ni in tudi ne more biti izenačen z zasebnim branjem, povedo že pravice (zasebnih) bralcev (gl. Pennac 1996), ki jih bralec pri bralnem dogodku nikakor nima, saj

- **ne bere česar koli**, ampak predvsem kakovostno književnost, ki jo zajemajo bolj ali manj odprti (a vendar predpisani) sezname šolskega branja – interpretacija »česar koli« v razredu sploh ne bi bila izvedljiva;
- **ne preskakuje strani**, ampak vadi in kasneje dokazuje natančno branje (razvija tudi »**strategije tesnega, podrobnega branja** ‘od vrstice do vrstice’ in iskanja detajlov v besedilnem temelju« (Krakar Vogel 2014: 31));
- **mora** knjigo prebrati do konca (**nima pravice, da je ne dokonča**) – bralni dogodek in šola nasploh ne smeta pretirano poudarjati (književnih) interesov otrok, ker (bralno) ugodje ni edini, morda celo ne najpomembnejši cilj pouka; doživljajsko branje »v šoli sistematično poglobljamo s kognitivnim, pa tudi ustvarjalnim branjem« (gl. Žbogar 2014: 551);
- **ne bere le zaradi užitka (poistovetenja)** – bralni dogodek ne razvija le identifikacije s književnimi osebami (gl. Lewis 2000), ampak (predvsem) kritično vrednotenje njihovih ravnanj in stališč;
- o prebranem **ne sme molčati** (ali vsaj ne more pričakovati, da bo za molk ocenjen pozitivno).

Vprašanja o načinih branja pri bralnem dogodku se zastavljajo vedno znova, še posebej, kadar v javnosti pride do kritik izbire knjig za bralni dogodek (praviloma se to dogaja »v valovih«, gl. Krakar Vogel 2005: 117). Tako je bilo pričakovati, da se bodo polemike razvnele tudi ob izbiri problemskih besedil za *Cankarjevo tekmovanje* v šolskem letu 2011/12; burnim odzivom so sledili bolj umirjeni strokovni vpogledi in premisleki, najprej na posvetu *Cankarjevo priznanje – od kod in kam*, ki je potekalo 11. 11. 2011 v sejni sobi ljubljanskega magistrata. Posvet je organiziralo Slavistično društvo Slovenije, ki mu je predsedovala Boža Krakar Vogel; pripravila je tudi temeljne usmeritve za pripravo diskusijskih prispevkov. V razpravi, ki je sledila uvodnim predstavitvam, je bila uporabljena besedna zveza *kurikularni bralci*: razumeti jo je mogoče kot oznako za bralce, ki (neposredno ali posredno) sodelujejo pri bralnem dogodku: »Kurikularni bralci niso samo ciljni bralci (učenci) in niso samo njihovi pomočniki (mentorji), ampak so tudi vse druge skupine, ki to berejo. Strokovna komisija gotovo, starši pa tudi gotovo, pa širša javnost tudi gotovo pa še drugi strokovnjaki tudi« (Krakar Vogel 2011). Očrtana opredelitev kurikularnih bralcev zastavlja nekaj za načrtovanje bralnega dogodka vsekakor bistvenih vprašanj:

- Kaj je problemska oz. tabujška književnost in kateri dejavniki jo sooblikujejo?
- Kako kurikularni bralci berejo problemsko književno besedilo? Katere so cenzorske strategije, ki problemsko besedilo spreminjajo v tabujško?
- Ali in kako naj učitelji upoštevajo mnenje drugih kurikularnih bralcev – ob tem, da so mentorji bralnega dogodka?

Problemska in tabujška književnost, cenzorske strategije in *Cankarjevo tekmovanje*

Problemskost je vsebinska besedilna kategorija, povezana je s posameznim bralnim doživetjem, tj. z doživljanjem, razumevanjem in vrednotenjem književnosti (gl. Krakar Vogel 2004: 40–44) ter učinkom na posameznega bralca. Odločujoči dejavniki, ki sooblikujejo problemskost kakega besedila, so tema, zgodba, književna oseba, jezik ter prevladujoče razpoloženje. Na drugi strani je *tabujskost* v književnosti posledica »družbenosti branja«, tj. družbenih predstav oz. konvencij o branju (gl. Grosman 1989) – a ne le o branju, tudi o vlogi mladinske književnosti in celo o otroštvu. Problemskost je torej povezana z dialogom med bralcem in besedilom, tabuji z vprašanji ideologije otroštva in želje odraslih po nadzoru nad branjem mladih.

Kako kurikularni bralci berejo problemsko književnost in s katerimi strategijami jo spreminjajo v tabujško, (družbeno) nesprejemljivo? Za procese tabuiranja (in v skrajni legi prepovedovanja) književnih besedil je smiselno uporabljati besedno zvezo *cenzorske strategije*,¹ te povezujejo naslednje dejavnike: (1) subjektivno razumevanje problemskega besedila, (2) subjektivne ali družbene predstave o pomenu branja in podobi otroštva, (3) postopke javnega delovanja (tudi političnega) zoper izbrana problemska besedila in stroko. V nadaljevanju so prikazane najbolj značilne tovrstne strategije, ki so jih kurikularni bralci uporabili ob dveh problemskih besedilih, predpisanih za *Cankarjevo tekmovanje* v šolskem letu 2011/12; prvo je roman Andreja Predina *Na zeleno vejo* (2011), o najstnikovem uporništvu, drugo je zbirka kratkih zgodb Andreja Makuca *Oči* (2001). Do obeh so se nekateri kurikularni bralci vedli izrazito cenzorsko – z zahtevami po umiku besedil in celo s pozivi k javnemu obračunu z njunimi predlagatelji.

Anonimno spletno hujskaštvo. Tovrstno spletno delovanje zoper izbrana besedila in komisijo se je nasploh razmahnilo jeseni 2011 na spletnih straneh *Med. Over.Net*; tu je od 27. 7. 2011 do 1. 9. 2014 potekala razprava o obeh knjigah, hkrati pa se je tematika širila tudi na druga, celo povsem neknjiževna vprašanja: soodločanje staršev pri načrtovanju bralnega dogodka (tekmovanja), pobude za bojkot tekmovanja, vpletanje drugih problemskih tem, ki s samim tekmovanjem sploh niso povezane (npr. sestava

¹ Perry Nodelman (1996) v poglavju *Otroško branje in cenzura* opredeljuje več možnosti cenzorskega omejevanja, npr. zavračanje tabujev (grozljivi prizori, neprimerna sporočila, stereotipi, spolnost ipd.) ali del, ki opisujejo neprimerno otroško vedenje. Vsebinsko filtriranje književnosti pa razvoju bralne kulture nikakor ne koristi: »nevednost povzroča več škode kot znanje« (prav tam: 86).

učnega načrta za predmet slovenščina (*»Pornografija«* za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011).² Zanimivo je, da je razpravo s povednim naslovom *»Pornografija«* za Cankarjevo tekmovanje v OŠ sprožila avtorica z vzdevkom *ena konzervativka*; iz njenega zapisa se da sklepati, da je šlo za učiteljico slovenščine, ki je, ne da bi sploh poskusila vzpostaviti dialog z državno komisijo, pisala na forum, »ker je tu veliko staršev in bom gotovo dobila kako mnenje, s pomočjo katerega se bom lažje odločila« (prav tam). Ta model ravnanja je zgovoren: strokovna vprašanja, povezana z vrednotenjem in šolsko interpretacijo mladinske književnosti, so postavljena v okvir anonimnega nestrokovnega (laičnega) okolja; argumentacija za to ali ono vrednotenjsko oz. interpretacijsko odločitev zato praviloma ne izvira iz strokovnih, ampak pogosto povsem osebnih in pogosto pristranskih sodb. Nekateri kurikularni bralci, ki napovedujejo bojkot in k temu spodbujajo še druge, se **ne odzivajo** na poziv k pogovoru o problematiki: ne stopijo v stik s komisijo, njenih članov ne povabijo npr. na pogovor s starši. Namesto tega pa zavestno ustvarjajo javni škandal – tudi z napačnimi dejstvi; npr. z navajanjem napačnega števila tekmovalcev ali s strokovno »korektnostjo« *35-letne slovarce*, ki iz učnega načrta izpiše s tekmovanjem povsem nepovezan cilj (*»napiše lastno pripoved, tako da posnema jezik in slog književnega besedila«*, prav tam) ... Pri tovrstnem spletnem ravnanju se zdi, da kritično branje problemske književnosti sploh ni najpomembnejše, še manj širjenje bralne kulture in razvijanje bralne zmožnosti. V ozadju so pač specifični (politični?)³ interesi posameznikov in skupin, problemska besedila pa so zgolj priložnost za njihovo družbeno izražanje: »Mislim, da je zelo velik problem politizacija tega. /.../ /To je/ nivo diskurza, ki je obupen. /.../ Stroka /bi/ morala reči: Oprostite, politika sem nima vstopa« (Merc 2011a).

Negativne sodbe o književnih besedilih, ki jih kurikularni bralec sploh ni prebral. Zanimiva cenzorska strategija je presojanje neprebranih besedil; pri tem velja uvodoma opozoriti na ugotovitev raziskave spletnih odzivov na književnost nasploh (ne le na problemska besedila):

Večina mladih komentatorjev knjige prebere, zato je njihovo vrednotenje del dobro argumentirano. Med starejšimi komentatorji pa je več tistih, ki knjig sploh ne preberejo, ampak jih samo komentirajo. Njihovi argumenti temeljijo na mnenju drugih bralcev oziroma komentatorjev. V svoje objave tako vključujejo splošna mnenja javnosti in ne lastnega mnenja o besedilu – osredotočajo se na primernost knjig za mlade bralce in vrednotijo neprebrana besedila. (Tršan 2013: 86.)

² Ker so navedeni primeri značilni modeli ravnanja, so imena avtorjev navedkov izpuščena, saj gre za vzdevke, hkrati pa za razpravo o načinih branja niso bistvena. Navedki so dostopni na spletu (*»Pornografija«* za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011), drugi viri (elektronska sporočila) pa pri avtorju članka.

³ O odzivih političnih strank na izbiro besedila, ocenah neprimernosti vsebine, pozivih k zamenjavi besedil gl. <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5665>> (dostop 15. 10. 2014). Ena od političnih strank je s tem v zvezi vložila tudi poslansko vprašanje s pomenljivim delom, v katerem ministra sprašuje, kdo »je odgovoren za tako neprimeren izbor in ali bo sankcioniran«.

Posebej problematično in celo zaskrbljujoče je ravnanje učitelja, ki sledi **metodi parcialnega branja in škandala**, npr.: »V naši šoli se je o obeh knjigah razvila široka debata o primernosti. Z učenci osmega in devetega razreda sem se pogovorila o vsebinah, tudi prebrali smo nekaj odlomkov in takoj so rekli, da se tekmovanja ne bodo udeležili« (prav tam). Ali ni naloga mentorja ravno nasprotna očrtanemu: presegati prvotne (delne) sodbe o besedilih, se spraševati o književnem in družbenem kontekstu, prebrano vrednotiti in mnenje utemeljevati? Prav tako napačen je pritisk staršev ali vodstva šole na slovenista, ki se mu zdi problemsko besedilo primerno in zanimivo izhodišče za bralni dogodek. Slovenisti se pri bralnem dogodku v šoli (berila, domače branje) praviloma srečujejo s problemskimi besedili, ki naj bi bila za mlade bralce izziv in priložnost za kritični premislek o stvarnosti. Cenzorska drža, ki izvira bodisi iz nekritičnega prevzemanja medijskih interpretacij bodisi iz površnega branja besedila, pa ni nič drugega kot neutemeljen in škodljiv poseg v strokovno avtonomijo učitelja kot strokovnjaka za svoje predmetno področje;⁴ še več: morda gre res za »destrukcij(o) šole, učiteljeve in šolske avtonomije« (Merc 2011b: 1).

Pomemben delež k podžiganju cenzorskih strategij med kurikularnimi bralci prispeva **pristransko poročanje (nekaterih) medijev**, ki ravna po načelu *le škandal je novica*. Ne da bi kakor koli dvomili o svobodi medijskega poročanja, je dejstvo, da se v medijih o *Cankarjevem tekmovanju* piše skorajda le v primeru, če so novice (lahko) alarmantne. Javnost tako ni obveščena, da se je število tekmovalcev v zadnjih letih povečalo za petkrat, da tekmujejo že najmlajši bralci in da izbira problemskih besedil bistveno ne vpliva na udeležbo. Ali je torej na podlagi medijskih »viharjev« ali strahu pred njimi smiselno prilagajati bralni dogodek in se zaradi udobnosti raje odločati za izbiro (neproblemskih) besedil? Zagotovo **ne**.

Tako medijske kot druge (pristranske, cenzorske) razlage praviloma izhajajo iz poudarjanja **delov pripovedi, iztrganih iz sobesedila**. O zgrešenosti metode razlage iztrganega citata je prepričljivo, tudi v povezavi s Predinovim romanom, pisal že A. Bjelčevič (2013), hkrati pa opozoril še na druge možnosti napačne interpretacije. Ena od njih je brez dvoma tudi zavajajoče interpretiranje avtorjevega namena (npr. da izbrani knjigi »enosmerno (pornografsko in sadistično) prikazujeta obravnavano tematiko« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*). Ne le, da tovrstne oznake sporočilnosti niso dokazane, največkrat izhajajo iz napačnega izhodišča, in sicer iz izenačevanja avtorja in književne osebe (prvoosebne pripovedovalca). Pisatelj ni prvoosebni (avtorski) pripovedovalec, avtorjev namen pa – upošteva je temo romana, podobo književne osebe, jezik kot izraz upora, motiviko in razpoloženje, ne le posameznih drobcev dela⁵ – nikakor ni ne pornografskost prikaza spolnosti

⁴ »Glede Predinove knjige *Na zeleno vejo* pa: sama proti temu delu nimam nič, brez zadržkov bi ga obravnavala, a so, žal, nad mano nekateri, ki mislijo drugače ...« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

⁵ Eden od tekmovalcev je na spletu zapisal tudi to: »Knjigi sta poučni in v bistvu odvrčata bralce k takim dejanjem. Ne smemo gledati samo na vulgarni jezik, vsebino in podobne stvari ampak raje pogledmo kakšno sporočilo za knjigo stoji« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

ne zagovarjanje rabe vulgarnega jezika in v primeru Makučevih avtobiografskih zgodb tudi ne »užitkarsko mučenje živali in živalskih mladičev« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*). Vprašanje, ki presega meje tega prispevka, pa je, ali tovrstne cenzorske/bralne strategije odražajo šibko bralno pismenost ali neliterarne namene interpreta – ali morda celo oboje.

Izbiri nekateri bralci vendarle presojajo bolj utemeljeno: na podlagi celovitega besedila (ne sklicujejo se na posamezne besedilne drobce, medijske interpretacije in spletno hujškaštvo). Ti bralci besedilo problematizirajo na podlagi **vzgojno-poučnih oz. idealizacijskih pojmovanj mladinske književnosti**: mladinska književnost naj bo vzgojna in naj otrok ne straši, vsebuje naj pozitivna sporočila, (predvsem) svetle, ne (le) temnih strani življenja; šola naj »vzgaja s svetlobo« in ponuja »pozitivne zglede« (gl. Meden 2005: 137–138). V tem smislu naj bi mladi tudi med branjem spoznavali vrednote iz šolskih vzgojnih načrtov, »/p/okazati jim je treba lepši svet, da bodo vedeli, da se je mogoče odlepiti od dna« (Šinkovec 2011: 17). Tovrstna pojmovanja vsebine beriva za mlade in njegove vloge pri oblikovanju doraščajočega posameznika so blizu starejšim pojmovanjem bistva in funkcije mladinske književnosti (gl. Kobe 2004), kar je na kratko mogoče povzeti tako: starejša vzgojno-poučna mladinska književnost naj bi otroke med drugim varovala pred pohujšljivim ljudskim izročilom, njeno središče naj bo prikazovanje kreposti, otroških vrlin (npr. usmiljenje, marljivost, dobrotelost, spoštovanje starejših). Zglednost otroka se v starejši mladinski književnosti izraža na dva načina: kot neposredna vzgojnost otroške književne osebe ali kot njena igrivost. Toda že najstarejša vzgojno-poučna mladinska književnost mlademu bralcu ne ponuja le vzornika (po katerem naj bi se bralci zgledovali na poti v »lepši svet«), ampak tudi **svarilni zgled** – ta je zaradi svojega ravnanja kaznovan. Tako bi bilo (s kančkom humorja) možno zapisati celo, da delujejo ne zgledni (problemski) liki v obeh knjigah izrazito vzgojno – saj so za svoje ravnanje na koncu (svarilno) kaznovani! A to za razpravo o delovanju sodobne mladinske književnosti ni pomembno, saj kurikulumni bralci bržkone vedo, da je sodobna mladinska književnost praviloma sporočilno odprta in ne ponuja ene same poti k sreči – zato tudi ne zahteva niti posnemanja niti zgražanja, pač pa predvsem temeljit razmislek o sporočilu, ki se zdi bralcu tabujsko.⁶

Problematiziranje izbire lahko izvira tudi iz pojmovanja otroštva, književnih interesov mladega bralca ter neupoštevanja drugega (obveznega) branja. Neredko se (v spletnih komentarjih) cenzorske strategije opirajo na posameznikovo **pojmovanje otroštva**. Čeprav je zaradi anonimnosti težko zagotovo vedeti, kdo je avtor tega ali onega zapisa, je povedno po eni strani sklicevanje odraslih na občutljivost in nekritičnost mladega bralca in po drugi strani povsem drugačni zapisi mladih o relevantnosti problemske tematike. Če se odrasli sprašuje, ali je najstnike »v soočanju z realnostjo

⁶ »Po drugi strani se vprašajmo: kdo pa živi 'po knjigah'? Je kak duševno zdrav človek (ali sploh kdo na svetu) po branju Kafkove Brane izdelal tak neznosno, neizmerno pošasten mučilni stroj in z njim mučil svoje sovražnike? /.../ Koliko deklic je zbežalo v skale, ker jim je bilo doma nevzdržno, kot Janja iz Odprave zelenega zmaja?« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

res treba potisniti v gnoj in jim vzeti občutek za lepo in prav in jih prepustiti brezupu« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*), najstniki zapišejo: »/M/islam, da je knjiga odlična. kajti sex, droge, alkohol ..., to je pač naše življenje« (prav tam). In komentirajo učinek oz. morebitno nekritično posnemanje vsebine: »/D/rugače pa sem 14 letnik in zato, ker sem prebral knjigo Na zeleno vejo ne podoživljam nobenih travm in duševnih motenj, ter se ne drogiram in seksam vsepovprek« (prav tam). Razlika med stališči mladostnikov in odraslih je torej vidna tudi v pojmovanju ustreznosti problemskih tem – zavračanje se utemeljuje v nezrelosti mladostnikov, ustreznost v pojavljanju tovrstnih vprašanj tudi v sodobnem svetu, predvsem pa v mladinski literaturi – komentarji mladostnikov kažejo tudi na to, da se jim problemske teme večinoma sploh ne zdijo tabijske, torej neprimerne in prepovedane (gl. Žbogar 2014: 554). Dejstvo je tudi, da se s problemskimi temami mladi bralci ne srečajo le v okviru *Cankarjevega tekmovanja*, ampak tudi pri pouku (ob odlomkih iz beril) ter pri za vse obveznem domačem branju (gl. Saksida 2012). Pojmovanje otroštva, zrelosti mladostnika⁷ in vpliva književnosti na mlade presega tako razpravo o *Cankarjevem tekmovanju* kot o književnem pouku nasploh; bržkone pa je res, da je veliko odraslih »veliko bolj naklonjenih določanju, česar naj otroci ne bi kot kaj in kako naj bi brali« (Nodelman 1996: 85). Koliko odraslih se z otroki kakovostno pogovarja o stiskah in krivicah v sodobnem svetu in književnosti, ki ga odseva?

Povzetek in sklepna priporočila mentorjem branja

Za konec ostaneta le še povzetek ugotovitev ter odgovor na vprašanje, ali in kako naj učitelji upoštevajo mnenje drugih kurikularnih bralcev – ob tem, da so kot usposobljeni bralci (gl. Krakar Vogel 2004: 28–37) mentorji oz. vodje bralnega dogodka. Analiza cenzorskih strategij kaže naslednje:

- V javnosti, posebej anonimno na spletu, se pojavlja izrazito pristransko tesno branje (gl. Krakar Vogel 2014) problemskih besedil: preusmerjanje pozornosti k vprašanjem, ki s književnostjo niso povezana (npr. politizacija izbire knjig),⁸ kritika neprebranih besedil, razlaga odlomkov, ki so iztrgani iz sobesedila in razloženi v nasprotju z besedilno celoto. Tovrstne cenzorske strategije mora mentor branja dosledno **odklanjati**, saj s kakovostnim kritičnim branjem nimajo nič skupnega – **ne sme popuščati** ne pritiskom medijev ne (anonimnih) skupin, ki mnenj ne utemeljujejo na podlagi (temeljitega) literarnega branja. Učitelj slovenščine se je v teh primerih dolžan boriti zoper cenzuro (gl. Nodelman 1996) in zagovarjati tako svobodo književnega izražanja kot pomen kakovostnega pogovora o prebranem pri bralnem dogodku.

⁷ »Po mojem mnenju bi morali takšnje knjige brati redno v šoli da bi se mnogi zavedli kaj naredijo droge, cigareti, travca, in sex (aids p take fore)... Prosim da se nehatе zgražati nad usebino knjige. Saj neveste kako je vresnici biti najstnik« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

⁸ Gl. E. Johnson Debeljak: Zaupanje, cenzura in kulturni boj. *Delo*, 23. 10. 2011. <<http://www.delo.si/mnenja/komentarji/zaupanje-cenzura-in-kulturni-boj.html>>. (Dostop 13. 12. 2014.)

- Tudi kadar morebitni nesporazumi, povezani s problemsko književnostjo, izvirajo iz vprašljivega razumevanja avtorjevega namena ali iz tradicionalnih pojmovanj vloge mladinske književnosti, branja in podobe otroštva, mentor branja **mora** ohranяти svojo temeljno vlogo: spodbujati kurikularne bralce k utemeljevanju vrednotenjskih sodb, dokazovanju problemskosti v besedilu in (ne)primernosti sporočil na podlagi verodostojnih vpogledov v bralne odzive.⁹ Posploševanje in govorjenje o bralni zmožnosti mladih in njihovih interesih ter posledično o prezahtevnosti besedil »na pamet« (ali z ideoloških stališč) zagotovo ne prispeva k vzpostavitvi »odnosov enakovrednega partnerstva in sodelovanja« (Meden 2005: 130).
- Učitelj književnosti torej ni le mentor branja mladim, je tudi **vodja pogovora o prebranem** z njihovimi starši in javnostjo nasploh. Vsekakor je smiselno spodbujati sodelovanje med mentorjem branja in starši pri razvijanju bralne pismenosti, a učitelj **ne pristaja ne na vsebinske ne na zahtevnostne cenzorske posege staršev**, ampak dosledno zagovarja in uveljavlja svojo strokovno avtonomijo, ki mu jo (poleg strokovnih kvalifikacij) podeljujejo javno veljavni učni programi, po katerih dela pri bralnem dogodku. Ob tem dosledno upošteva kriterije »objektivnosti, pluralnosti in kritičnosti« (Šebart Kovač in Krek 2009: 158), hkrati pa skupaj s starši zagotavlja, da je pri bralnem dogodku v kar največji meri zagotovljena njegova avtoriteta pri doseganju učnih ciljev (prav tam: 187–207).
- Vsak bralni dogodek temelji na pogovoru¹⁰ – še posebej je strpna, a hkrati poglobljena razprava nujna, če obravnavamo problemske teme. Učitelj prav zaradi načela raznovrstnosti besedil za šolsko interpretacijo nikakor ne sme izbirati le knjig, »ki pri učencih in starših ne bodo zbujale odpor« (Meden 2005: 136), ampak **mora izbirati** tudi literarne provokacije, družbenokritične teme in zahtevnejša besedila, npr. sodobno poezijo, ki jo ta ali oni kurikularni bralec prav zaradi nerazumljivosti, tujosti postavlja – med tabujška (neprimerna) besedila! A če nič drugega, **problemske teme vedno znova odpirajo nove možnosti kritičnega vrednotenja prebranega**, razvijajo bralne strategije mladih in, vsaj upati je, odraslih bralcev, ter širijo polje in možnosti zahtevnega argumentiranega pogovora o prebranem z upoštevanjem bralnih strategij višjih ravni bralne pismenosti (gl. Pečjak 2010). Pri tem je vloga mentorja branja ključna, še posebej, če se pri njihovem razvijanju odloči za izvajanje kompleksnega problemsko-ustvarjalnega pouka (gl. Žbogar 2013).
- In za konec: morda bi prav starši pri bralnem dogodku morali zagotoviti pogoje za delo, v katerih se **učitelj kot avtoriteta** »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na

⁹ Mednarodna raziskava bralne pismenosti PISA je že leta 2009 zaznala upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti; posebej problematično pa je, da dosega najvišje bralne kompetence »0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA 2010: 2).

¹⁰ »Naša učiteljica nam je obe knjigi predstavila na zanimiv način a vedno smo povedali kaj se nam ne zdi prau. Kletvice pa so posebne samo zato, ker nismo vajeni da so zapisane« (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način» (Šebart Kovač in Krek 2009: 197). Bi torej lahko bile (tudi) problemske teme, ob katerih se srečujejo odgovorni kurikularni bralci, ena od poti za dvig precej klavne ravni bralne pismenosti na Slovenskem?

Literatura

Bjelčevič, Aleksander, 2013: Pornografija pri pouku slovenščine. *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 21–29. <http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49_SSJLK/bjelcevic.pdf>. (Dostop 15. 10. 2014.)

Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.

Kobe, Marjana, 2004: Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850. Maribor: *Otrok in knjiga*.

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

Krakar Vogel, Boža, 2005: Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. Hladnik, Miran (ur.): *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 16). 117–128.

Krakar Vogel, Boža, 2011: *Cankarjevo priznanje – od kod in kam*. Diskusijski prispevek na posvetu o tekmovanju za Cankarjevo priznanje. <<http://www.youtube.com/watch?v=Y8DXQLxICl8>>. (Dostop 14. 10. 2014.)

Krakar Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 25–35.

Lewis, Cynthia, 2000: Critical Issues: Limits of Identification: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research* 32. 253–266. <<http://jlr.sagepub.com/content/32/2/253.full.pdf+html>>. (Dostop 30. 10. 2014.)

Meden, Anton, 2005: Starši smo lahko odgovorni za vzgojo le, če imamo vpliv na vzgojne dejavnike tudi v šoli in pri domačem branju. Hladnik, Miran (ur.): *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 16). 129–138.

Merc, Dušan, 2011a: *Dobro jutro*, TV Slovenija, 11. 10. 2011: <<http://ava.rtvsllo.si/predvajaj/dobro-jutro-3-del/ava2.118149911/>>. (Dostop 30. 10. 2014.)

Merc, Dušan, 2011b: Odgovornost in norosti. *Šolski razgledi* 62/16. 1.

Nodelman, Perry, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.

»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ, 2011–2014. Forum Med.over.net: <<http://med.over.net/forum5/read.php?65,7084753>>. (Dostop 20. 9. 2014.)

Pečjak, Sonja, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Razprave FF).

Pennac, Daniel, 1996: Čudežno potovanje, knjiga o branju. Ljubljana: J. Pergar.

PISA 2010 = *OECD, PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 6. 3. 2014.)

Predin, Andrej, 2011: *Na zeleno vejo*. Ljubljana: Modrijan.

Saksida, Igor, 2012: Z odprtimi očmi zagotovo pridemo na zeleno vejo kritičnega branja. Navodila za pisanje in merila za vrednotenje razlagalnega spisa ter rezultati na državnem tekmovanju v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2011/2012. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 19–34.

Šebart Kovač, Mojca, in Krek, Janez, 2009: *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Šinkovec, Silvo, 2011: Žaganje zelene veje. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 13/52. 16–18.

Tršan, Barbara, 2013: *Problemske teme in odzivi bralcev na spletnih forumih: diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Mentor: Saksida, Igor. <<http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1306>>. (Dostop 30. 10. 2014.)

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba FF (Obdobja 33). 551–557.

GIMNAZIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI V LUČI PRENOVE IN POSODOBITVE

Posodobljeni gimnazijski učni načrt za slovenščino (2008) primerjamo s prenovljenim učnim načrtom za slovenski jezik in književnost iz leta 1996 in ugotavljamo, da se kontinuiteta pouka književnosti kaže v kompetenčnem pristopu, novost učnega načrta iz leta 2008 pa je poudarjeni sistemski pristop. Oba didaktična pristopa je začrtala Boža Krakar Vogel.

Ključne besede: pouk književnosti, gimnazijski učni načrt za slovenščino, kompetenčni pristop, sistemski pristop

Učni načrt za slovenščino za gimnazije je Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta pripravila leta 2008, izhajala je iz učnega načrta za slovenski jezik in književnost, ki je prvič izšel leta 1996. Posodobljeni učni načrt je bil sprejet na 110. seji Strokovnega sveta za splošno izobraževanje februarja 2008. Ponovna redakcija je bila opravljena leta 2010. Eden temeljnih povodov za posodabljanje učnega načrta iz leta 1996 (Krakar Vogel idr.: *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur)*) so bila evropska priporočila v zvezi s t. i. kompetenčnim pristopom (Borrell Fontelles idr. 2006). Zmožnosti opredeljujejo kot kombinacijo znanja, veščin in stališč, ustrežajočih okoliščinam (prav tam).

Učna načrta bomo primerjali z vidika časovne razporeditve učne snovi, književnih vsebin, elementov za interpretacijo in književnih obdobj. Podrobneje, tj. po naslovih in avtorjih, bomo analizirali pripovedno prozo (v obeh učnih načrtih je zastopana v večjem deležu kot pesništvo in dramatika). Temeljno raziskovalno vprašanje je:

kako/v čem se kaže kontinuiteta poučevanja književnosti v učnih načrtih in v čem nadgradnja.

Zasnova obeh učnih načrtov je pretežno literarnozgodovinska, možnost za obravnavo recepcijsko zanimivih vsebin se v obeh ponuja v prvem letniku v sklopu *Uvod v obravnavo književnosti*, v okviru katerega se predvideva obravnavo mladinske in žanrske književnosti ter besedil iz »nabora obveznih in prostoizbirnih besedil v tem učnem načrtu« (UN 2008: 17). Po sklopih si sledijo antična književnost, *Biblija* in književnost starega Orienta, evropski in slovenski srednji vek, renesančna književnost, slovenska reformacija, protireformacija in barok, evropski klasicizem in razsvetljenstvo, slovensko ljudsko slovstvo, razsvetljenstvo v slovenski književnosti, književnost evropske predromantike in romantike, romantika na Slovenskem, književnost evropskega realizma in naturalizma, slovenska književnost med romantiko in realizmom, evropska in slovenska moderna, svetovna in slovenska književnost v prvi polovici 20. stoletja ter književnost v drugi polovici 20. stoletja (posebej svetovna književnost ter slovensko pesništvo, pripovedništvo in dramatika). Posodobljeni UN 2008 se od UN 1996 razlikuje tudi v tem, da književne vsebine niso določene po posameznih letnikih, število ur za obravnavo posameznega sklopa ni določeno. Učitelj je tako pri časovni razporeditvi snovi kakor pri izbiri književnih vsebin bolj avtonomen. Na izbiro književnih vsebin lahko vplivajo tudi dijaki: ti v dogovoru z učiteljem »izbirajo med poševnicami znotraj vsake enote« (UN 2008: 45), kar vodi k uresničevanju enega temeljnih didaktičnih načel gimnazijskega pouka književnosti, tj. recepcijske sprejemljivosti (Žbogar 2014b: 19–20).

Pripovedna proza je v UN 1996 zastopana takole: v prvem letniku se v *Uvodnem literarnoteoretičnem sklopu* (10 ur) predvideva obravnavo vsaj dveh pripovednih besedil (Prežihov Voranc: *Doberdob* ter Cankar: *Kurent*), obvezni sta Homerjeva *Odiseja* (tudi za domače branje) ter ena biblijska zgodba (literarni pomen *Biblije*). Zbirka *Tisoč in ena noč* je izbirna. Obravnavana je renesančna zbirka *Dekameron* (*Novela o sokolu*), ob tem pa zgradba zbirke, pojem *novela* ter renesančne ideje. Izbirno so ponujene *Burka o jezičnem dohtarju*, Menartove *Srednjeveške pridige in balade*, v okviru ljudskega slovstva je obravnavana le poezija, pripovedništvo je prostoizbirno (*Kurent*, *Desetnica*). Ob pojmihi *viteški roman*, *roman* idr. je bilo obvezno obravnavati Cervantesovega *Don Kihota* (tudi za domače branje), prostoizbirno pa še Rabelaisov roman *Gargantua in Pantagruel* ter Jančarjevega *Galjota*. V drugem letniku so dijaki usvojili pojem *pisemski roman* ob Goethejevem *Wertherju*, prostoizbirno pa so spoznali še Rousseaujevo *Julijo ali Novo Heloizo*, roman *Junak našega časa* Lermontova ter Hugojevega *Notredamskega zvonarja*. Romantika na Slovenskem je predvidevala branje Prešernove poezije, prostoizbirno pa tudi Ciglerjevo *Srečo v nesreči*, *Roman o Prešernu* Ilke Vašte, Tavčarjev *Izza kongresa* ter *Cesto dveh cesarjev* Mire Mihelič. Realizem so gimnazijci spoznavali ob naslednjih delih: *Gospa Bovary* (Flaubert, tudi za domače branje), *Beznica* (Zola), *Plašč* (Gogolj, domače branje), *Vojna in mir* (Tolstoj), *Zločin in kazen* (Dostojevski). Prostoizbirna pripovedna besedila so bila Stendhalov roman *Rdeče in črno*, Balzacov *Oče Goriot* ali *Evgenija Grandetova* ali *Izgubljene iluzije* ali *Teta Liza*, Zolajev predgovor k romanu *Thérèse Raquin*, *Nana*, Stankovičeva *Nečista kri*, *Očetje in*

sinovi Turgenjeva ter Maupassantovo *Njeno življenje*. Slovenski realizem so dijaki spoznavali ob Levstikovem *Popotovanju iz Litije do Čateža*, Jurčičevem *Desetem bratu*, začetke slovenske novele ob Jurčičevi značajevki *Telečja pečenka*, poetični realizem ob Kersnikovi *Jari gospodi* (domače branje), prvoosebno pripoved pa ob Tavčarjevi *Višoški kroniki*, predvideni tudi za domače branje. Prostoizborna slovenska realistična pripovedna dela so bila Jenkova *Tilka*, Kersnikov *Ciklamen* ali *Kmetske slike*, Tavčarjevo *Cvetje v jeseni* ali *V Zali* (*Amandus*), Muhoborci Milčinskega, Govekarjevo delo *V krvi* ter Kozakov *Šentpeter*. Nova romantika/moderna se je obravnavala v tretjem letniku: obvezno branje pripovednih besedil ni bilo predvideno, prostoizborno sta bila ponujena Wildov roman *Slika Doriana Graya* in zbirka *Srečni kraljevič*. Obvezna branja slovenske moderne: Cankar: *Vinjete* (*Epilog*), *Na klancu* (domače branje), *Kurent*, *Hlapec Jernej*, *Podobe iz sanj* (*Kostanj posebne sorte*), prostoizborna: *Martin Kačur*, *Hiša Marije Pomočnice*, Zofka Kveder: *Misterij žene* in Kraigher: *Kontrolor Škrobar*. V sklopu modernizem so bili Proustov *Combray*, Joyceov *Uliks* ter Kafkova *Preobrazba*, prostoizborno pa še Hessejev *Stepni volk*. V sklopu slovenski pripovedni modernizem so bila obvezna dela: Pregljeva *Matkova Tina*, Prežihov *Boj na požiralniku* ali *Samorastniki*, Kranjčev *Režonja na svojem* ter Kosmačev *Tantadruj*, prostoizborno: Pregljev *Plebanus Joannes*, Grumove *Matere*, Seliškarjeva *Pretrgana popisnica*, Kreftova *Velika puntarija* ali *Celjski grofje*, Ingoličeva *Pretrgana naveza*, Prežihova *Požganica*, Kosmačev *Pomladni dan* ali *Sreča in kruh*, Potrčevo delo *Na kmetih* ali *Krefli*, Kranjčevi *Strici so mi povedali*, Mannova *Smrt v Benetkah*, Andričev *Most na Drini*. Za domače branje so poleg romana *Na klancu* brali še zbirko *Pet novel* (Kosmač idr.). V četrtem letniku so bili obvezni Kocbekova *Votlina* in Črna *orhideja*, Zupanov vojni roman *Menuet za kitaro*, Kovačičevi *Prišleki*, Zidarjev *Sveti Pavel* ter Šeligov *Triptih Agate Schwarzkobler*, prostoizborno pa še: Pahor: *Mesto v zalivu*, Simčič: *Človek na obeh straneh stene*, Rožanc: *Ljubezen*, Rebula: *Senčni ples*, Messner: *Skurne storije*, Lainšček: *Namesto koga roža cveti* ter Tomšič: *Oštrigeca*.

UN 2008 kot obvezno predpisuje branje vsaj enega kratkega pripovednega in enega lirskega besedila iz *Biblije*. V UN 1996 je bila za obravnavo predvidena le ena biblijska zgodba, sedaj je kot obvezno izbirno pripovedno besedilo predpisana še *Svatba v galilejski Kani*. Kot izbirna možnost je ob *Zgodbi o grbcu* ponujena *Sinuhejeva zgodba*. *Novela o sokolu* ni več edina obvezna izbira, možno je obravnavati tudi novelo *Andreuccio iz Perugia* ali *O bistroumni Filipi*. Namesto *Petra Klepca*, ki ga poglobljeno obravnavajo že v osnovni šoli, sta kot obvezni izbiri ponujeni *Kurent* ali *Sveti Lukež*. V sklopu evropske predromantike sta obvezni izbiri *Junak našega časa* Lermontova in Poejeva *Maska rdeče smrti*. Romantika na Slovenskem prinaša obvezno izbiro med Ciglerjevo *Srečo v nesreči*, *Nedolžnostjo in silo* J. Turnograjske ter Slomškovim delom *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*. Kot obvezna izbira je dodana Cankarjeva *Skodelica kave*, ob Kafkovi *Preobrazbi* pa se kot alternativa predvidevata Mannova *Smrt v Benetkah* ter pojem moderna *novela*. Kosmačev *Tantadruj* ni več obveznoizbiren, namesto tega se ponuja novela *Sreča*, *Režonja na svojem* ostaja. Dodana je Bartolova zbirka *Al Araf*. Razširjen je nabor slovenskih pripovednih besedil druge polovice 20. stoletja: dodani so Kocbekova zbirka *Blažena krivda*, Jančarjeva zbirka *Smrt pri Mariji Snežni* ter Blatnikov *Zakon želje*.

Gimnazijcem je *UN* 1996 predpisoval obvezno branje sto sedmih leposlovnih besedil (v celoti ali po odlomkih), od tega je bilo osemnajst obveznih domačih branj. Obvezno je bilo branje štiriintridesetih pripovednih besedil, od tega osem domačih branj (ter maturitetni sklop, ki ga načrt ni predpisoval). *UN* 2008 je glede časovne razporeditve snovi, števila ur, namenjenih obravnavi posameznega besedila, ter predpisovanja obveznih besedil za obravnavo bistveno manj določen, zato je natančno število obveznih besedil, ur, ki naj jih učitelj nameni njihovi obravnavi, pa tudi razporeditev učne snovi težje določiti, prepuščeni so učiteljevi avtonomni izbiri. Sklop *Uvod v obravnavo književnosti* je povsem prostoizbiren, v okviru antične književnosti in v sklopu *Biblija in književnosti starega Orienta* so predpisana po štiri obvezna besedila, tri srednjeveška, po štiri renesančna besedila in besedila slovenske reformacije, tri besedila evropskega klasicizma in razsvetljenstva, tri slovenska ljudska, dve besedili slovenskega razsvetljenstva, pet evropske predromantike in romantike, petnajst slovenskih romantičnih (od tega štirinajst Prešernovih), pet besedil evropskega realizma in naturalizma, devet besedil iz obdobja med romantiko in realizmom na Slovenskem, tri besedila evropske moderne, deset slovenske moderne, sedem besedil svetovne književnosti v prvi polovici 20. stoletja, dvanajst slovenskih besedil prve polovice 20. stoletja, sedem besedil svetovne književnosti druge polovice 20. stoletja, devet pesmi, štiri pripovedna in štiri dramska besedila slovenskih avtorjev druge polovice 20. stoletja. Gimnazijci tako v šoli v celoti ali po odlomkih spoznajo najmanj sto osemnajst besedil (šteli smo, da v uvodnem sklopu učitelj obravnava vsaj eno besedilo), pri čemer za domače branje preberejo vsaj dvajset celotnih besedil («Domače branje v posameznem šolskem letu obsega najmanj pet celotnih besedil» (*UN* 2008: 45)). Gimnazijcu *UN* 2008 predpisuje branje vsaj sto osemintridesetih književnih besedil slovenske in svetovne književnosti, torej enaintrideset več kot *UN* 1996, kar je – predvidevamo – v skladu s ciljem književnega pouka: »V gimnaziji je književni pouk namenjen vzgoji kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost« (prav tam: 42). Ta cilj kaže na – v primerjavi z *UN* 1996 – sistemski pristop,¹ saj učni načrt 2008 navaja, kako naj uresničevanje v praksi poteka:

Razmerje med dejavno interpretacijo in **kontekstnimi** informacijami naj bi pri pouku bilo približno 60 odstotkov : 40 odstotkov, obravnava vsebinskih sklopov pa zasnovana po naslednjih korakih: kratek informativni uvod /.../, branje in tekstno-**kontekstna** interpretacija /.../, sinteza bralnih izkušenj in **kontekstnih** spoznanj ob koncu obravnave sklopa /poudarila A. Ž./ (Prav tam: 44.)

UN 1996 je v prvem letniku (po odlomkih ali v celoti) predpisoval obravnavo skupno enaintridesetih besedil, v drugem tridesetih, v tretjem letniku devetindvajsetih, pri čemer je v vsakem letniku predpisoval šest domačih branj, v četrtem letniku pa

¹ *UN* 1996 je poudarjal dejaven stik z leposlovjem, t. i. izkušnjsko interpretacijo, manj pozornosti pa je namenjal umeščanju pridobljenih informacij v literarni sistem. Zdi se, da skuša *UN* 2008 to pomanjkljivost odpraviti z eksplisitnimi navodili, kako naj kontekstualno (sistemsko) umeščanje dejansko poteka (besedilna analiza naj četrtino časa nameni kontekstualnemu umeščanju) (gl. Krakar Vogel in Blažić 2013).

sedemnajst obveznih besedil ter branje maturitetnega sklopa. V obeh učnih načrtih ima slovenska književnost v primerjavi s svetovno večji delež, dejstvo pa je, da UN 2008 predpisuje dvainsedemdeset slovenskih književnih besedil, torej skoraj deset odstotkov manj kot UN 1996. UN 2008 za domače branje predpisuje najmanj pet slovenskih besedil, tj. 25 %, kar pomeni, da se je delež slovenske književnosti skoraj razpolovil: UN 1996 je vključeval štiriinsedemdeset slovenskih del (od tega osem za domače branje), tj. 69 % (od tega 45 % slovenskih besedil za domače branje).

Glede na to, da je v UN 2008 višji delež leposlovnih besedil (tudi za deset odstotkov višji delež svetovne književnosti), primerjajmo oba učna načrta še z vidika števila in izbora romanov. Oba učna načrta predvidevata obravnavo romanov ob branju odlomkov, pa tudi v celoti. V UN 2008 je novo izbirno besedilo *Roman o Tristanu in Izoldi*, novosti so tudi romani, ki so bili prej prostoizbirni, sedaj pa so obvezni (poševnica pomeni izbirnost): La Fayette: *Kneginja Klevska/Racine: Fedra*, Swift: *Gulliverjeva potovanja/Voltaire: Kandid ali optimizem*, Rousseau: *Julija ali Nova Heloiza/Goethe: Trpljenje mladega Wertherja*, Lermontov: *Junak našega časa/Poe: Maska rdeče smrti*, Stendhal: *Rdeče in črno/Balzac: Oče Goriot/Flaubert: Gospa Bovary*, Gogolj: *Mrtve duše/Tolstoj: Vojna in mir/Dostojevski: Zločin in kazen*, Zola: *Beznica/Germinal*, Cankar: *Hiša Marije Pomočnice/Martin Kačur*, Izidor Cankar: *Spoti/Kraigher: Kontrolor Škrobar*, Woolf: *Gospa Dalloway* (v tem sklopu je novost pojem *ženska pisava*), Bulgakov: *Mojster in Margareta*, Kranjec: *Povest o dobrih ljudeh*, Bartol: *Alamut*, Hemingway: *Komu zvoni/Faulkner: Svetloba v avgustu*, Márquez: *Sto let samote/Morrison: Ljubljena*, Fowles: *Ženska francoskega poročnika/Süskind: Parfum/Calvino: Če neke zimske noči popotnik/Mahfouz: Pot med palačama*, Barnes: *Prerekanja*. Novi pojmi, povezani z romanom, so *roman (eksistencializma, magičnega realizma, postmodernistični, postkolonialni)*, *novi roman*, *novi roman*, *žanrski roman*; *potopisni*, *erotični*, *avtobiografski*, *antiutopični*, *kriminalni*, *znanstvenofantastični roman*. Sklop slovenskega pripovedništva v drugi polovici 20. stoletja kot obveznoizbirna besedila predvideva še dela *Severni sij/Posmehljivo poželenje/Katarina, pav in jezuit* (Jančar), Bojetu: *Filio ni doma/Lainšček: Ki jo je megla prinesla/Blatnik: Plamenice in solze*.

Gimnazijci v štirih letih za domače branje preberejo vsaj en realistični ali naturalistični roman, če pa med ponujenimi izbirami za domače branje vedno izberejo roman, potem pa še tri romane (lahko tudi več, saj se v vsakem letniku poleg obveznih izbirnih besedil predvideva obravnava še enega ali dveh prostoizbirnih besedil v vsakem letniku, v zaključnem letniku pa tudi branje maturitetnih besedil). Čeprav se torej nabor romanov, pa tudi literarnoteoretskih pojmov, povezanih z romanom, v primerjavi z UN 1996 povečuje, pa ostaja število obveznih in v celoti doma prebranih romanov približno enako (prej tri, sedaj največ štiri).

Sklenemo lahko, da UN 2008 poleg kompetenčnega pristopa intenzivneje vgrajuje tudi t. i. sistemski pristop (gl. Krakar Vogel in Blažić 2013). Kompetenčni pristop izhaja iz izkustvenega pouka, pri čemer izkušnje razumemo kot »zaznave in doživetja, predelane v celovitem procesu usvajanja ob pomoči simboličnih oblik;

na podlagi te predelave se pri posamezniku utrdijo v nove vzorce razumevanja in ravnanja in se izrazijo v stališčih posameznika» (Jank in Meyer 2006: 245). Pri pouku književnosti to pomeni, da analizo književnega besedila izpeljujemo iz t. i. doživljajskega branja (Žbogar 2014a: 551–552), tj. iz bralčevih vtisov, občutij, čustev, izkušenj, ki se ob vživljanju v literarni svet aktivirajo, nadgrajujemo pa s kognitivnim/kritičnim branjem (prav tam: 552), ki se aktivira ob ponovnem (večkratnem) interpretativnem in logično-analitičnem branju literarnega besedila. Tako učenje terja samostojno raziskovalno delo dijakov, pa tudi smiselno uporabo kontekstualnih podatkov, s katerimi doživljajski bralni odziv objektivno, razumsko osmislijo z literarnosistemskimi informacijami. To z drugimi besedami imenujemo konstruktivistično učenje. Konstruktivistično naravnani pouk zahteva miselno dejavnega dijaka, ki znanje gradi oz. konstruira z lastnim naporom (Marentič Požarnik 2003), torej s samostojnim raziskovalnim delom. Slednje se pri pouku književnosti najintenzivneje udejanja preko problemsko-ustvarjalnega pouka (Žbogar 2007: 55–66, 2013: 93–119). Tak pouk izhaja iz književnega problema (kognitivne neznanke): dijaki ga rešujejo relativno samostojno. Didaktični načeli, ki se pri tem uresničujeta, sta problemskost (Žbogar 2014b: 20–23) in ustvarjalnost (prav tam: 25–26). Namen takega pouka je intenzivno razvijanje procesno-razvojnih ciljev književnega pouka, kakor jih predvideva *UN* 2008 (16–17), in sicer razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, kritične aktualizacije, razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti, pridobivanje književnega znanja in širjenje spoznanj o književnosti, njihovo umeščanje v širši kulturnorazvojni kontekst. Problemsko-ustvarjalni pouk poudarja razvijanje književnih zmožnosti/kompetenc, zlasti kulturne in sporazumevalne ter zmožnosti medpredmetnega povezovanja (Žbogar 2013: 22–47), pa tudi literarnega branja, kot nadstandard pa še ustvarjalnega branja in pisanja. Spodbuja kritično mišljenje, vrednotenje (kar razumemo kot zmožnost problemskega razmišljanja) in ustvarjalnost (katerega predpogoj je razvita zmožnost vrednotenja in sintetiziranja spoznanj). Problemsko-ustvarjalni pouk učinkoviteje razvija kritično/kognitivno branje, izhajajoč iz prvotnega doživljajskega odzivanja na prebrano, torej iz izkustvenega učenja, a ob upoštevanju, da lahko pretirano poudarjanje izkušenj in manjko literarnosistemskega umeščanja privedeta k nesistematično zgrajenemu in razpršenemu književnemu znanju. Književno znanje – teoretično, zgodovinsko in znanje pomožnih ved – naj gimnazijski pouk književnosti razvija sistematično in sistemsko (Žbogar 2014b: 23–25), izhajajoč iz znanja posameznosti (reprodukcije, obnovitve informacij, njihovega prepoznavanja). Od znanja posameznosti sistematično prehajamo k razvijanju literarnega sistema, kar vodi k razvejanemu splošnemu književnemu znanju (torej poznavanju in razumevanju vzročno-posledičnih razmerij med literarnovednimi podatki). Pridobivanje književnega znanja širi kulturno razgledanost in poznavanje kulturnorazvojnega konteksta, posledično krepi individualno, nacionalno in globalno identiteto, spodbuja strpnost do drugih in drugačnih (Žbogar 2010: 349–360) ter zvišuje zmožnost kritične aktualizacije.² Kompetenčni pristop, načrtan v evropski direktivi (2006), je Boža Krakar Vogel razvejano utemeljila že leta 1992 v svoji

² Dijaki »vrednotijo pomen književnih obdobij, smeri, poetik in del za kulturni razvoj in jih aktualizirajo s stališča osebne in družbene izkušnje« (*UN* 2008: 17).

doktorski disertaciji (uporablja termin *književne sposobnosti*), po njeni zaslugi je bil v slovenski gimnazijski pouk književnosti vgrajen že z UN 1996. Ugotavljamo, da je tudi posodobljeni UN 2008 korak pred evropskimi trendi. Sicer še vedno poudarja književne zmožnosti/kompetence (sposobnosti), a se z osmišljanjem književnega znanja in poznavanja kulturnorazvojnega konteksta obrača k t. i. sistemskemu pristopu (Krakar Vogel in Blažič 2013), ki stremi k razvijanju kulturnih in medkulturnih zmožnosti, kreptvi kulturne identitete in razvejani širši razgledanosti: cilj gimnazijskega književnega pouka je namreč »vzgoja kultiviranega bralca, bodočega izobraženca« (UN 2008: 42; gl. Žbogar 2010: 349–360). Z zanimanjem bomo spremljali, ali bo evropska direktiva v naslednjem desetletju poudarjala prav sistemski pristop. Nakazuje ga *Evropski literarni okvir* (2013).

Vira

UN 1996 = Krakar Vogel, Boža, idr., 1996: *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

UN 2008 = Krakar Vogel, Boža, idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf>. (Dostop 13. 4. 2015.)

Literatura

Borrell Fontelles, Josep, idr., 2006: Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list EU* 2006/962/ES L 394/10, 18. december.

Evropski literarni okvir 2013 = Literary Framework for teachers in secondary education, 2013: <<http://www.literaryframework.eu>>. (Dostop 13. 4. 2015.)

Jank, Werner, in Meyer, Hilbert, 2006: *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krakar Vogel, Boža, 1992: *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, Barica, 2003: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66.

Žbogar, Alenka, 2010: Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3. 349–360.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

Žbogar, Alenka, 2014a: Literarno branje in mladostniki. *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 33). 551–557.

Žbogar, Alenka, 2014b: Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. *Pedagoška obzorja/Didactica Slovenica* 29/3–4. 18–30.

DEJANSKI IN ŽELENI VPLIV MONOGRAFIJ LEOPOLDINE PLUT PREGELJ NA POSLUŠANJE V SLOVENSKI ŠOLI

Na to, da je v učnih načrtih za slovenščino v osnovni šoli in srednjih šolah od leta 1998 vključeno razvijanje zmožnosti poslušanja, je med drugim vplivala tudi knjiga *Učenje ob poslušanju* (1990) avtorice Leopoldine Plut Pregelj, prvo monografsko delo o poslušanju v Sloveniji. Ker je leta 2012 izšla njena posodobljena in razširjena izdaja *Poslušanje – način življenja in vir znanja*, nas zanima, ali lahko tudi ob slednji razmišljamo o kakovostnejšem pouku (slovenščine).

Ključne besede: razvijanje zmožnosti poslušanja pri predmetu slovenščina, didaktično načelo poslušanja, učni pogovor, učni načrt za slovenščino, Leopoldina Plut Pregelj: *Poslušanje – način življenja in vir znanja*

1 Poslušanje v učnem načrtu za slovenščino

Od leta 1998 je v učne načrte za slovenščino v osnovni šoli (UN 2002; UN 2011) in vseh vrstah srednjih šol (UN 1998; UN 2008; Katalog 2010) vključeno tudi razvijanje zmožnosti poslušanja besedil, tj. poslušanja z razumevanjem (Plut Pregelj 1990: 61), enakovredno z razvijanjem preostalih sporazumevalnih dejavnosti (govorjenja, branja in pisanja) in v skladu z enim izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine, tj. z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev/dijakov (Bešter Turk 2011: 113).

Poslušanje (z razumevanjem) je v učnem načrtu za slovenščino razumljeno kot ena izmed recepcijskih sporazumevalnih dejavnosti, in sicer tista, pri kateri se besedilo, ki ga je tvoril sporočevalec, preprosto rečeno, po zvočnem valovanju prenese do poslušalčevega ušesa, nato pa po ustreznih živcih do možganov. Poslušalec zaznava izgovorjena znamenja, prepozna njihov pomen ter nato na podlagi

svojega stvarnega in jezikovnega znanja, svojega namena, upoštevanja okoliščin, svojih sporazumevalnih izkušenj in (čustvenega) razmerja s sporočevalcem itn. ustvarja smisel besedila. Poslušanje je lahko del dvosmernega sporazumevanja v slušnem prenosniku (tj. pogovarjanja); če pa se vlogi sporočevalca in prejemnika pri sporazumevanju ne menjata, je poslušanje del enosmernega sporazumevanja (tj. poslušanje govornih nastopov) (Križaj Ortar idr. 2008: 40). Poslušanje je v obeh vrstah sporazumevanja zelo pogosta dejavnost človeka v vsakdanjem življenju, pravzaprav najpogostejša v primerjavi z govorjenjem, branjem in pisanjem (Plut Pregelj 2012: 31–32). Zlasti poslušanje enogovornih besedil pa je tudi zelo zapletena in naporna miselna dejavnost.

Na to, da je razvijanje poslušanja dobilo mesto v učnih načrtih za slovenščino, je med drugim vplivala tudi knjiga *Učenje ob poslušanju* (1990), prvo monografsko delo o poslušanju v Sloveniji, slovenske didaktičarke Leopoldine Plut Pregelj, živeče v ZDA.¹ Ista avtorica je leta 2012 izdala posodobljeno izdajo z naslovom *Poslušanje – način življenja in vir znanja*, v kateri je razširila svoj pogled na poslušanje z interdisciplinarno povezavo »nevrofizioloških, psiholoških in socialnih razsežnosti« (Plut Pregelj 2012: 4). Kot izhaja iz naslova njenih knjig iz leta 1990 in 2012, je v obeh poudarek na poslušanju pri učenju – torej tudi pri šolskem pouku. Pri njem razvijamo zmožnost poslušanja učencev/dijakov neposredno in posredno.

2 Neposredno razvijanje poslušanja pri pouku slovenščine

Iz učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli in v srednjih šolah je razvidno, da poslušanje z razumevanjem pri pouku slovenščine razvijamo neposredno. Zato sta v poglavje *Jezik* v učnem načrtu za slovenščino v osnovni in srednji šoli vključena tudi sklopa *Razvijanje zmožnosti pogovarjanja*² in *Razvijanje zmožnosti poslušanja enogovornih neumetnostnih besedil*.³ Oba sklopa vsebujeta t. i. operativne cilje, ki naj bi jih učenci/dijaki dosegli pri pouku, v podpoglavju *Vsebine* pa še vrste besedil, ki naj bi jih učenci/dijaki poslušali in razčlenjevali ter ob njih razmišljali o svoji zmožnosti poslušanja in o tem, kako bi jo izboljšali. Razvijanje zmožnosti poslušanja z razumevanjem se po učnem načrtu za slovenščino nadgrajuje v vseh letih osnovnega in srednjega šolanja. V poglavju *Didaktična priporočila* je v učnem načrtu za slovenščino med drugim navedeno tudi, da učenci/dijaki pri pouku razvijajo

¹ L. Plut Pregelj je bila tudi konzulentka za področje razvijanja zmožnosti poslušanja pri pripravi učnega načrta za slovenščino iz leta 1998.

² V gimnazijskem učnem načrtu za slovenščino (UN 2008) in katalogu za srednje strokovno izobraževanje (Katalog 2010) je sklop *Razvijanje zmožnosti pogovarjanja* imenovan *Razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja*.

³ V 2. in 3. obdobju osnovne šole ter v srednjih šolah je sklop *Razvijanje zmožnosti poslušanja enogovornih neumetnostnih besedil* imenovan *Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil*, saj so skupaj navedeni cilji za razvijanje obeh receptivnih sporazumevalnih dejavnosti.

poslušanje z razumevanjem procesno: poslušanje neumetnostnih besedil zajema dejavnosti učencev *pred* in *med* poslušanjem ter *po* njem.⁴

Poleg poslušanja z razumevanjem, tj. najpogostejše vrste poslušanja v človekovem življenju, L. Plut Pregelj v obeh svojih delih predstavlja še druge vrste poslušanja. Pri pouku slovenščine ima v prvem triletnem pomembno mesto razločujoče poslušanje (1990; leta 2012 ga imenuje *razlikujoče*), ki je temelj za razvoj vseh vrst poslušanja: »človek najprej posluša razlikujoče«, saj »b/rez razlikovanja glasov ter njihovih lastnosti ne bi mogli razumeti govora« (Plut Pregelj 2012: 85). Med predopismenjevalne dejavnosti pa med drugim uvršča tudi razvijanje zmožnosti razčlenjevanja besed na glasove (glaskovanja), ker ta pokaže, kdaj se učenec lahko začne opismenjevat.⁵

Pri pouku književnosti ima pomembno vlogo tudi doživljajsko poslušanje; vanj so vpletena »čustva, ki jih sproži zvok« (prav tam: 102), npr. estetsko uživanje ob poeziji in drugih umetnostnih besedilih.

3 Posredno razvijanje poslušanja v šoli

Pri vseh šolskih predmetih, torej tudi pri pouku slovenščine, učenci/dijaki razvijajo zmožnost poslušanja posredno. Iz novejšega dela L. Plut Pregelj je razvidno, da je poslušanje v šoli prvina raznih učnih metod in učnih oblik in tako prvina učenja ter da avtorica pojmuje poslušanje v šoli širše/bolj celostno v primerjavi s starejšim delom.

Avtoričino pojmovanje poslušanja pri pouku izhaja iz razumevanja poslušanja nasploh; razume ga kot »preseganje področja fiziološke zaznave zvoka« (Plut Pregelj 2012: 25) – kot »priznavanje in upoštevanje posameznika, njegovo razumevanje in skrb zanj« (prav tam). Poslušanje ni le individualna psihična dejavnost, temveč je najprej socialna/odnosna dejavnost, zato ga pojmuje kot »metaforo za usmerjenost k človeku« (prav tam). To posrečeno ponazori s kitajsko pismenko, ki pomeni 'poslušanje' in je sestavljena iz petih sestavin: iz znamenj za uho, oko, srce, popolno pozornost in kralja. Vse te sestavine povedo, da sta pri poslušanju zaposlena sluh in vid poslušalca in da ta s tema dvema čutoma izraža popolno (»od srca«) pozornost in spoštovanje do govornika, ki je »kralj«. V procesu poslušanja torej govorec in poslušalec ustvarjata odnos, s katerim dajeta pečat medsebojnemu sporazumevanju.

Takšno pojmovanje poslušanja odraža avtoričino »razvojno pot« od kognitivno-psihološkega razumevanja poslušanja (prek socialnokonstruktivističnega pojmovanja nastajanja znanja) k poslušanju kot mišljenju in čustvovanju ter »vrlini, ki ima moralne

⁴ Če strnemo, je *pred* poslušanjem predvidena priprava na poslušanje, *med* poslušanjem pozornost na besedilo in nebesedna ponazorila ter na nebesedne spremljevalce govorjenja, *po* poslušanju pa razčlenjevanje, obnavljanje, kritično vrednotenje besedila, predstavljanje doživljanja besedila, vrednotenje svoje zmožnosti kritičnega poslušanja, načrtovanje izboljšanja te zmožnosti, priprava na tvorjenje govorjenega besedila (UN 2011: 97).

⁵ Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli vsebuje tudi cilj »Učenci sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti: /.../ slušno razločevanje in razčlenjevanje /.../« (UN 2011: 10).

razsežnosti« (prav tam: 23). Meni, da je takšno razumevanje poslušanja smiselno tudi za šolo in omogoča »učenje, kakovostno znanje in vzgojo« (prav tam: 25). Ker ima v šoli položaj kralja, ki mu mora prisluhniti učitelj, učenec/dijak (prav tam), se je avtorica v novejšem delu posvetila vlogi učitelja v šoli, in sicer je predstavila poslušanje kot izhodišče za poučevanje in vzgajanje ter kot etično držo učitelja v šoli.

3.1 Učitelj se mora zavedati, da kakovostno znanje z razumevanjem nastaja v učnem pogovoru, v katerem morajo učenci/dijaki glasno razmišljati, on pa jih mora poslušati

Učitelj mora pri pouku najprej ustvariti medosebne odnose in s tem razmere za učenje z razumevanjem. Po avtoričinem mnenju, ki izhaja iz Vigotskega⁶ in Bahtina⁷, mora potekati učenje v učnem pogovoru, vendar najprej na socialni ravni, nato pa na individualni. Učitelj mora učencem/dijakom v učnem pogovoru omogočiti, da usvajajo nova spoznanja skupaj z njim in s sošolci ter da lahko ubesedilijo svoje razumevanje snovi (tudi trenutno stopnjo svojega razumevanja, ne le končne) in ga sporočijo drugim.⁸ S tem ko učenec ubesedili svoje misli in jih sporoči drugim, jih hkrati ponotranji, usvoji; tako nastane trajnejše znanje. »Brez notranjega dialoga, ki sledi zunanjemu, ni prisvojitve; brez te ostajajo slišane besede, izjave in razlage abstraktne, formalistične in prazne« (prav tam: 117).

V takem učnem pogovoru, ki ga avtorica (po R. Alexandru) imenuje *dialog* (prav tam: 153), pride do premika – od pouka, v katerem mora učenec/dijak poslušati učitelja in nato za njim ponavljati snov, ki jo ta prej »razloži« (ali od pouka, pri katerem mora učenec/dijak prebrati snov iz učbenika in jo nato obnoviti), k pouku, v katerem mora učitelj prisluhniti učencu/dijaku, in sicer z zanimanjem, kako ta razmišlja (pri tem pa niso pomembne samo učenčeve/dijakove besede, temveč tudi nebesedni spremljevalci govorjenja).

O znanju z razumevanjem, ki je cilj pouka, avtorica (prav tam: 89–93) med drugim poudarja naslednje:

- Znanje z razumevanjem nastaja s sodelovanjem kot temeljnim načinom delovanja in bivanja ljudi; družba vpliva na človekovo zaznavo sveta in

⁶ »Interpersonalni procesi se preoblikujejo v intrapersonalne. Vsaka funkcija v otrokovem kulturnem razvoju se pojavi dvakrat: najprej na socialni ravni in pozneje na individualni ravni; najprej med ljudmi (interpsihološka raven) in potem znotraj otroka (intrapsihološka raven). To velja enako za pozornost, logični spomin in oblikovanje pojmov. Vse višje psihološke funkcije izvirajo iz odnosov med posamezniki« (Vigotski 1978 v Plut Pregelj 2012: 116).

⁷ »Resnica se rodi oz. se ne najde v glavi posamezne osebe, rodi se med ljudmi, ki jo v procesu dialoške izmenjave oziroma interakcije iščejo skupaj« (Bahtin 1984 v Marentič Požarnik; Plut Pregelj 2009: 12).

⁸ V učnem pogovoru sta pomembna tako iščoči/razmišljujoči govor, s katerim učenci/dijaki ubesedilijo svoje trenutno razmišljanje, kot končni govor, v katerem učitelj lahko pričakuje od učencev/dijakov že bolj oblikovane misli, izražene v skladenjsko popolnih povedih, ki so že podobne tistim v učbeniku (Barnes 1990 v Plut Pregelj 2012: 64).

posledično na oblikovanje znanja, zato znanje ni zrcalna slika objektivne resničnosti.⁹

- Znanje lahko nastane samo ob soočanju z razmišljanjem drugega in s pomočjo jezika (poslušanja, govorjenja, branja in pisanja). Znanje si učenci/dijaki oblikujejo tako, da razmišljajo o slišnem/prebranem in nato to razmišljanje ubesedilijo, tudi tako, da postavljajo vprašanja učitelju, vrstnikom, sebi ...
- Znanje je trajnejše, če učenci/dijaki nove snovi ne le premislijo in razumejo, temveč tudi osmislijo – takšno znanje je zato prožnejše ob uporabi v novih okoliščinah ter prispeva k razvoju samoiniciativnosti in ustvarjalnosti, ki jo bodo potrebovali v življenju. Zato avtorica poudarja tudi, da je poleg logično-analitičnega mišljenja, ki »razkriva zakonitosti objektivnega sveta /.../ in si prizadeva odkriti resnico na podlagi nekih pravil, po katerih ljudje svet opazujejo, merijo, predelujejo, razvrščajo, dokazujejo itd.« (prav tam: 91), pomembno tudi pripovedno mišljenje, »ki kaže človekovo subjektivno (še vedno resnično) stran sveta, vključuje pa tudi njegova čustva, voljo in motive« (prav tam).

3.2 Učiteljevo poslušalsko vedênje je zgled za učence/dijake

Avtorica je znanim didaktičnim načelom iz pedagoške literature, ki usmerjajo delo učitelja, v svoji knjigi dodala še eno – didaktično načelo poslušanja kot pogoj za učiteljevo učinkovito delo, za pomoč učencu/dijaku pri oblikovanju znanja ... To načelo predpostavlja odprtost učitelja do učenca/dijaka, da sprejema in spoštuje učenca/dijaka kot sogovorca. Učenec/dijak mora začutiti učitelja kot poslušalca, da bi ga lahko posnemal in se na ta način tudi osebnostno razvijal. Raziskave kažejo, da so dobri poslušalci vedno imeli dober poslušalski zgled v svoji družini ali šoli (prav tam: 19).

Zato je po avtoričinem mnenju pomembno, da učitelj v šoli učence/dijake spozna tudi pri priložnostnem poslušanju in odkrije njihove vrednote, ki jih sicer ne bi mogel spoznati pri pouku, obenem pa jim s tem da možnost, da tudi njega spoznajo kot človeka (prav tam: 96). Prav tako je za uspešno delo v šoli pomembno tudi razbremenjujoče poslušanje učitelja (prav tam); zanj je pomembno »empatično razumevanje sogovorca« (prav tam), pri katerem gre za »pazljivo in spoštljivo analizo, ki ne omogoča samo logičnega razumevanja, ampak tudi čustvene vidike človekove dejavnosti. Empatija je naučena sposobnost, ki nam omogoča dojemati svet z vidika nekoga drugega« (prav tam). Da bi se učenci/dijaki naučili dobro govoriti, morajo torej poslušati učitelje, ki jim s svojim govorjenjem dajejo zgled; da bi se učenci/dijaki lahko naučili dobro poslušati, pa morajo govoriti, da bi videli in občutili učiteljevo poslušanje (prav tam: 65). Poslušanje in govorjenje sta med seboj povezani dejavnosti.

⁹ Gl. tudi intervju R. Krofliča z L. Plut Pregelj (2013: 81).

Učiteljev zgled je za učence/dijake sicer pomemben, vendar se je treba zavedati, da morajo učenci/dijaki poslušanje tudi vaditi, in sicer neposredno pri slovenščini in posredno pri drugih predmetih (ob drugih učnih vsebinah). Tudi na tem področju daje najboljše rezultate usklajenost vseh učiteljev (prav tam: 167).

3.3 Poslušanje učencev pomaga učitelju pri razmišljanju o svojem poučevanju

Od učiteljev se kot od vseh ljudi, ki imajo v svojem poklicu neposreden stik z ljudmi, pričakuje odprtost za poslušanje, še več – od učitelja se še posebej pričakuje, da »otroka posluša in da pravzaprav skozi njegove oči zagleda svet pojavov, odnosov in njegovih potreb«¹⁰ (prav tam: 27); šele tako mu nato lahko pomaga pri razvijanju znanja z razumevanjem in pri oblikovanju osebnosti. Avtorica omenja avstralsko raziskavo, ki kaže, da je približno vsak dvajseti učitelj intuitivno dober poslušalec, vsi drugi pa bi se morali usposablјati za poslušanje, ker brez te zmožnosti ne moremo dobro poučevati. Obenem tudi ugotavlja, da te zmožnosti bodoči učitelj kot študent ne razvija pri pedagoškem študiju (prav tam: 230).¹¹

Večina učiteljev se niti ne zaveda svojega poslušalskega obnašanja. Zato avtorica svetuje, da je treba najprej ozvestiti svoje poslušalsko vedenje, nato pa ga, če je treba, postopoma spreminjati; po navadi pri tem potrebujemo pomoč od zunaj (pomagajo nam lahko sodelavci, sorodniki ... in tudi tehnični pripomočki).

4 Kako naprej?

Tako kot je prvo delo L. Plut Pregelj (1990) vplivalo na naše takratno razumevanje razvijanja poslušanja pri pouku slovenščine, nam njeno drugo delo (2012) (pa tudi delo *Moč učnega pogovora* (2009), katerega soavtorica je) ponuja možnost, da kot učitelji razmislimo o tem, kakšen je naš pouk oz. kako bi lahko izboljšali svoje poslušanje pri pouku. Vprašamo se lahko npr.: Ali je pri jezikovnem pouku sploh kaj (kakovostnega) učnega pogovora?¹² Ali je učni pogovor predvsem tak, v katerem učitelji »formalno« sicer poslušamo učence/dijake, ko odgovarjajo na naša vprašanja, vendar predvsem s pričakovanjem, da nam bodo povedali tisto, kar od njih pričakujemo (tj. po navadi podatke, ki smo jim jih prej sami povedali,

¹⁰ H. Gardner: »Vstopiti moramo v glave svojih učencev in poskušati kar najboljše razumeti vire in moči njihovih pojmovanj« (v Plut Pregelj 2012: 15).

¹¹ Gl. tudi intervju D. Brečko z L. Plut Pregelj (2012: 14).

¹² Podatki kažejo (gl. Bešter Turk 2014), da je pri pouku slovenščine v gimnaziji uresničnega precej manj ur jezikovnega pouka, kot to predvideva učni načrt za slovenščino v gimnaziji (vprašamo se lahko, kaj je temu vzrok), in da je pouk predvsem transmissijski. – V raziskavi *Kako poteka pouk v slovenskih splošnih gimnazijah* iz leta 2007 (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009) so ugotovili razlike v odgovorih učiteljev in dijakov na vprašanje o količini učnega pogovora pri pouku: dijaki so menili, da ga je manj, njihovi učitelji, da ga je več. Morda so dijaki mislili na pogovor, v katerem so lahko sodelovali s svojim mnenjem ipd., učitelji pa na pogovor kot sosledje vprašanj in kratkih, vnaprej znanih odgovorov.

ali podatke, ki so jih morali po našem navodilu prebrati v učnem gradivu)? Ali nas v učnem pogovoru zanima razmišljanje učencev/dijakov ali pa zahtevamo takoj/samo končni govor? Ali načrtujemo pouk tako, da morajo učenci/dijaki pri pouku svoje razmišljanje ubesediti in znanje nato osmisliti? Ali menimo, da bi nas sicer zanimalo razmišljanje učencev/dijakov, a nimamo dovolj časa za tako delo, ker je treba obravnavati še veliko snovi? Ali postavljamo učencem/dijakom vprašanja raznih ravni in ali jim damo dovolj časa za odgovor? Ali skrbimo za to, da učenci/dijaki govorijo več kot mi? Ali vedno pozorno poslušamo učence/dijake? Ali skrbimo predvsem za čim bolj pestre oblike dela, manj pa za odnose med sodelujočimi v učnem procesu? Ali se zavedamo, da je učenje proces, ki zaposli človeka v celoti, ne le razumsko, temveč tudi čustveno in socialno?

Literatura

Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.

Bešter Turk, Marja, 2014: Pouk slovenskega jezika med načrtom in izvedbo. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 36–41.

Brečko, Daniela, 2012: Poslušanje: način življenja in vir znanja. Intervju z Leopoldino Plut Pregelj. *HRM* 10/50. 70–75.

Katalog 2010 = Katalog znanja. Srednje strokovno izobraževanje (SSI). *Slovenščina*, 2010: Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo. <<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm>>.

Križaj Ortar, Martina, Bešter Turk, Marja, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, Poznanovič, Mojca, Ambrož, Darinka, in Židan, Stanislava, 2008: *Na pragu besedila 1*, posodobljena izdaja. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Krofič, Robi, 2013: Intervju z dr. Leopoldino Plut Pregelj ob izidu monografije Poslušanje: način življenja in vir znanja. *Sodobna pedagogika* 64/3. 80–93.

Marentič Požarnik, Barica, in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Plut Pregelj, Leopoldina, 1990: *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Plut Pregelj, Leopoldina, 2012: *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.

UN 1998 = Kmecl, Matjaž, idr., *Slovenščina, predmetni katalog – učni načrt*, 1998: <<http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/3sloven.htm>>. (Dostop 10. 1. 2015.)

UN 2002 = Kmecl, Matjaž, idr.: *Učni načrt. Slovenščina. Osnovna šola*, 2002. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., *Učni načrt. Gimnazija. Slovenščina*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo. <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf>. (Dostop 10. 1. 2015.)

UN 2011 = Poznanovič, Mojca, idr., *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf>. (Dostop 10. 1. 2015.)

FRAZEOLOGIJA V ŠOLI – DRUGIČ

V prispevku predstavljamo in interpretiramo rezultate ankete, ki smo jo po 27 letih konec leta 2014 ponovno izvedli med 234 dijaki prvih (štirje razredi) in četrtyh (pet razredov) letnikov srednjih šol, treh gimnazij – od tega dve ljubljanski in ena celjska – in ene ljubljanske srednje tehnične šole. Anketa, nastala sredi 80. let 20. stoletja, vsebuje slovenske frazeme, ki so za dijake zdaj še nekoliko bolj tradicionalni, zato smo dodali nekaj danes pogostih in aktualnih frazemov. Opazovali smo poznavanje frazemov po obliki, pomenu in rabi. Rezultati kažejo razmerja med šolami in razredi, posebej med prvimi in četrtyimi letniki. Interpretacija rezultatov deloma zadeva tudi anketo samo in izbrane frazeme.

Ključne besede: frazeologija, slovenska frazeologija, frazeologija v šoli, anketiranje, časovna zaznamovanost

1

O slovenski frazeologiji kot jezikovnem gradivu in kot predmetu jezikoslovja v okviru izobraževanja je danes že nekaj raziskav in prispevkov, npr. priročnik *Besedilne in besedne igre* F. Žagarja (1994), prispevki in učna gradiva T. Jelenko (npr. *Šolska ura s frazeologijo v umetnostnih in neumetnostnem besedilu*, 2001), magistrsko delo K. Rigler Šilc o učenju in poučevanju frazeologije slovenščine kot tujega jezika in iz tega nastala objava v *JiS-u* (2011). Sama o tem nisem dosti pisala. Frazeološki del priročnika *Pouk slovenščine malo drugače* (Bešter, Križaj Ortar in Kržišnik 1994) z naslovom *Frazeologija kot izražanje v »podobah«* (Kržišnik 1994), namenjen zlasti za delo pri pouku slovenščine v osnovni šoli, je lahko nastal predvsem na podlagi izkušenj s seminarji za učitelje in profesorje slovenščine, njihova vsebina pa na podlagi rezultatov ankete o poznavanju frazeologije med

dijaki, ki so bili objavljeni in interpretirani – skupaj s prikazom stanja v tedanjih osnovno- in srednješolskih učnih načrtih in učbenikih – v *JiS-u* pod naslovom *Frazeologija v osnovni in srednji šoli* (Kržišnik Kolšek 1990). Od objave je minilo 25 let, od prvega anketiranja pa 27, potekalo je leta 1987. Vmes se je v šolstvu in v slovenistiki veliko spremenilo, tudi v zvezi z vključenostjo frazeologije v pouk slovenščine. V tem prispevku bomo poskušali to na kratko povzeti in s ponovitvijo ankete ugotoviti stanje danes.

2 Učno gradivo

2.1

Učni načrti so zlasti za srednješolsko raven vsebinsko precej bolj natančni, kakor so bili pred 30 leti, tako da je mogoče dobro zasledovati seznanjanje učencev in dijakov s temi vsebinami. Iz osnovnošolskega učnega načrta za slovenščino (UN 2011) je razvidno, da se učenci s frazeološkimi besednimi zvezami eksplicitno, vendar brez rabe terminologije srečajo v drugem triletju, ko »v besedilu, povedih prepoznajo besede, besedne zveze s prenesenim pomenom, ki jih razlagajo in uporabljajo v novih povedih« (prav tam: 27). V tretjem triletju spoznajo tudi izraz *stalna besedna zveza* in so sposobni »predstavi/ti/ pomen danih besed in stalnih besednih zvez ter jih smiselno uporablja/ti/ v novih povedih« (prav tam: 49). V gimnazijskem učnem načrtu (UN 2008) se frazemi omenjajo v 2. letniku v poglavju o razvijanju poimenovalne zmožnosti (dijaki »nadomeščajo proste besedne zveze s frazemi in nasprotno«, prav tam: 13), rezultat je, da so sposobni »razloži/ti/ frazem, predstavi/ti/ njegove ustrezne okoliščine in ga uporabi/ti/ v povedi« (prav tam: 35). Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje za slovenščino (Hedžet Krkač 2010) omenja delo s frazemi kot del razvijanja poimenovalne zmožnosti: dijaki »zamenjajo dano prosto besedno zvezo s frazemom in obrnjeno« ter razlagajo »besede/besedne zveze/frazeme iz prebranega/poslušanega besedila in jih uporabijo v novih povedih«.

2.2

Učbenikov za slovenski jezik je veliko. Za srednješolsko raven so učbeniki in delovni zvezki *Na pragu besedila* (Križaj, Bešter, Končina, Poznanovič, Bavdek – izhajajo od leta 1999; prva izdaja učbeniškega kompleta Bešter idr. 1999) vzorčni, ne le zato, ker so po temeljiti prenovi učnega načrta za slovenščino konec 90. let 20. stoletja nastali kot prvi, temveč tudi zato, ker sta njihovi prvonapisani avtorici hkrati tudi avtorici prenovljenih učnih načrtov, kar pomeni, da predstavljajo optimalno uresničenje idej le-teh. Za naš namen je dovolj, da ugotovimo, da se frazeologija eksplicitno obravnava v učbeniku za 2. letnik: dijaki usvojijo osnovno terminologijo, ozaveščajo razliko med prosto in stalno besedno zvezo, frazemom je poleg stalnosti pripisana še lastnost idiomatskosti, opozorjeno je na njihovo

ekspresivnost ter posledično omejenost rabe v določenih funkcijskih zvrsteh in priljubljenost v drugih; omenja se tudi njihova »posebna« besedilna raba v obliki prenovitev (rabljen je tudi termin). Zelo številne in raznolike naloge v delovnem zvezku so namenjene praktičnemu utrjevanju tega védenja.

3 Anketa

Po pregledu predvidene učne snovi in nalog lahko ugotovimo, da ponovljena ista anketa dijakom po 2. letniku pri razumevanju tega, kaj se od njih pričakuje, ne bi smela povzročati težav. Za nabor frazemov v njej to ni nujno enako. Pričakovati je, da so nekatere enote še malo bolj zastarele (npr. *vezati otrobe*) in da se nekatere variante še bolj uveljavljajo kot osnovne (npr. *ločiti zrnje od plevela* v primerjavi s *plev*). Da bi preverili morebitni vpliv časovne razlike na rezultate, smo naključno podtaknili nekaj danes zelo pogostih, npr. *pomesti pod preprogo*, in nekaj aktualnih frazemov, npr. *strici iz ozadja*, ter opazovali razliko. Anketa je sestavljena iz šestih delov: 1. zahteva vstavljanje manjkajočih frazemskih sestavin, 2. in 3. prepoznavanje pomena, 4. nadomeščanje besed in prostih besednih zvez s frazemi, 5. prepoznavanje časovno ali drugače zaznamovanih frazemov in nadomeščanje le-teh z osnovnimi variantami, 6. prepoznavanje frazemskih prenovitev in njihove funkcije v besedilih ter zapis prenovljenega frazema v slovarski obliki.

3.1 Anketiranci

Anketo so reševali dijaki dveh ljubljanskih gimnazij in ene srednje šole tehnične smeri ter ene celjske gimnazije.¹ Vse sodelujoče šole – po rezultatih pri maturi – veljajo za dobre. V članku so primerjani in interpretirani rezultati 234 dijakov (za primerjavo: leta 1987 je sodelovalo 123 dijakov), od tega 110 prvošolcev in 124 četrtošolcev.² Glede na podatke o časovni umeščenosti frazeoloških obravnjav v srednji šoli lahko razumemo, da rezultati 1. letnikov kažejo frazeološko kompetenco dijakov po osnovni šoli in rezultati 4. letnikov stanje ob koncu srednje.

3.2 Rezultati ankete in interpretacija

Odgovori so v nekaj primerih zahtevali upoštevanje dveh meril, ožjega (a) in širšega (b). V okviru (b) so upoštewane tudi neknjižne frazeološke enote ali variante, primer *pijan kot mamba*, in variante v okviru potencialne norme – tako je pri vstavljanju v *pijan kot ... poleg mavra, krava ...* (pridevniški frazem) upoštevano tudi

¹ Anketiranje je potekalo v novembru in decembru 2014. Vsem sodelujočim profesorjem se zahvaljujem za pomoč.

² Anketo sta sicer izpolnjevala še po en drugi in tretji letnik, vendar je te in še ankete enega prvega in dveh četrtih obdelala študentka 2. letnika magistrske stopnje slovenistike Ana Marija Lednik za svoj referat pri predmetu poglavja iz frazeologije.

dopolnilo *žolna*, čeprav je ustaljeno le *piti kot žolna* (glagolski frazem). Ustaljenost smo določali s prisotnostjo frazema v slovarju, predvsem v *SSKJ*, redkeje v *Slovarju slovenskih frazemov* (dalje *SSF*, Keber 2011), in/ali z v korpusu *Gigafida* izkazano kolokabilnostjo.

3.2.1

Pri **1. delu** so dijaki vstavljali izpuščene sestavine frazemov. Težavnost naloge predstavlja dejstvo, da so frazemi navedeni brez sobesedila in v strogo slovarski obliki.

(1) *rdeč kot ...* [(a) *kuhan rak, kri*, (b) še *paradižnik*]; (2) *stati kot ...* [(a) *lipov bog, vkopan*, (b) + *pribit, okamenel, kip*]; (3) *pijan kot ...* [(a) *čep, mavra, krava, svinja*, (b) + *mamba, klada, žolna*]; (4) *držati se kot ...* [*klop, pijanec, plot*]; (5) *temno kot ...* [*v rogu, noč*]; (6) *zrno do zrna pogača, ...* [*kamen na kamen palača, kamen do kamna palača*]; (7) [*skočiti (si), skakati (si)*] ... *v lase*; (8) *hoditi od Poncija ...* [*do Pilata*]; (9) *ne biti vreden ...* [*počenega groša, prebite pare, piškavega oreha*]; (10) *ločiti zrnje ...* [*od plev, plevela*]; **novi**: *biti poln samega sebe kot ...* [*fructalov/fruktalov sok*]; *korenček in ...* [*palica*]

Med zgledi je bil še frazem *ne vedeti ...* s predvidenimi dopolnitvami *kje se koga glava drži, ne kod ne kam, ne ure ne dneva*, ki ga nismo upoštevali, ker je bil rešen le v 2,5 %: 2-krat *kje se te glava drži* in 4-krat *ne vedeti zase* 'ne biti priseben'.

3.2.1.1 Primerjava

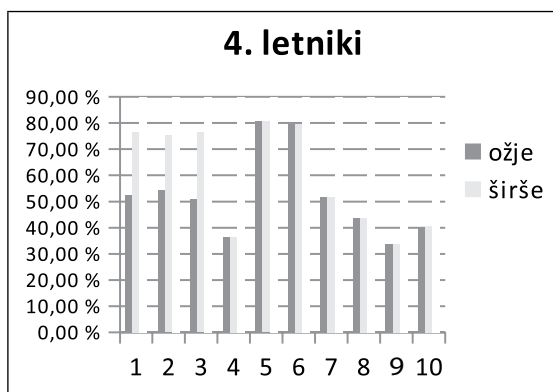
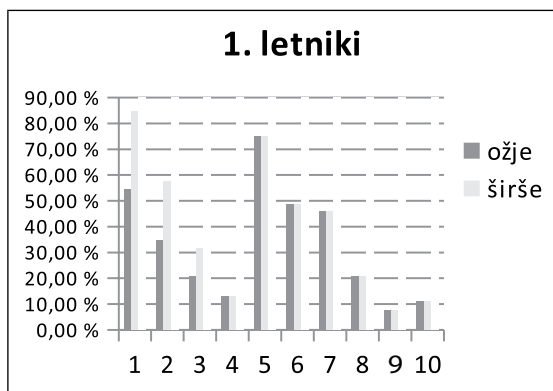
1987: Z izjemo dveh frazemov – *ločiti zrnje ...* in *zrno do zrna palača ...*, kjer smo za »pravilno« šteli le dopolnilo *od plev* in *kamen do kamna*, pri čemer so dijaki za prvega v 50 % napisali *plevela*, za drugega pa v 75 % *kamen na kamen* – so bili frazemi ustrezno dopolnjeni v zelo širokem pasu povprečja od 50 do 80 %.

2014: Z »izjemama« se sploh nismo več ukvarjali, *od plev* je zapisalo le 8 dijakov (3,4 %), *kamen do kamna palača* pa 7 (3 %), in kot ustrezne vrednotili tudi *do plevela* in *kamen na kamen palača*. V povprečju so frazemi 1. dela ustrezno dopolnjeni v 42,8/49 % (ožje/širše). Razpon je po posameznih razredih (oznake: STŠ – srednja tehnična šola, Gimn1.1/2.1 – prva/druga gimnazija 1. letnik, Gimn1.4/2.4 – prva/druga gimnazija 4. letnik, Celje1/4 – celjska gimnazija 1./4. letnik) zelo velik:

STŠ1	Gimn1.1	Gimn2.1	Celje1	STŠ4	Gimn1.4	Gimn2.4	Celje4
16,4/26,7 ³	43/47,6	44,7/48,7	29/35,7	42,7/52,6	61,85/65,2	50,7/58,1	54,3/58

Enako tudi po posameznih frazemih, kar je razvidno iz spodnjih grafov – če ju primerjamo, vidimo še razmerje med vsemi prvimi in vsemi četrtnimi letniki, ki je v povprečju 33/39,5 % : 52/59 %.

³ Številke pomenijo odstotke.



Zanimivost, ki je brez te ankete ne bi predvideli, je: pri *ne biti vreden* ... nizek odstotek rešitev – v povprečju 20,7 %, zelo velika razlika med 1. in 4. letniki (33/39,5 : 52,37/59,4) in skoraj izključna izbira neglagolskega dela *počenega groša* (54 dijakov); *s prebite pare* je bil dopolnjen samo enkrat, *piškavega oreha* ni navedel nobeden. To se do neke mere prekriva z rabo, ki jo izkazuje *Gigafida*: iskanje po okolici *počenega groša* in *piškavega oreha* kaže kolokator *vreden* na 1. mestu, za prvega 220 zadetkov, za drugega 88, ob *prebite pare* je kolokator *vreden* šele na 12. mestu s 14 pojavitvami.⁴

3.2.1.2 Novi frazem

Nedopolnjena je ostala iztočnica *poln samega sebe kot ...*, medtem ko so dijaki *korenček in ...* dopolnili s *palica* v 11,6 %, kar je v območju najslabše rešenih (preostalih) frazemov pri prvih letnikih. Ker gre pri *poln samega sebe kot fruktalov/fruktalov sok* za enoto, ki je po nastanku aktualno vezana na reklamni oglas v ne ravno aktualnem času, je lahko to vzrok, da ga dijaki sploh ne poznajo – vendar ga najdemo nekajkrat v *Gigafidi* (4 zadetki) in na spletni strani *Najdi.si*, uvrščen pa je tudi

⁴ Tudi v korpusu *Kres* razmerje ni dosti drugačno.

v *Razvezani jezik*.⁵ Tudi v zadnjih 25 letih iz angleščine prevzeti *korenček in palica* dijaki slabo poznajo in vsekakor ne more konkurirati poznavanju »tradicionalne« slovenske frazeologije, čeprav korpusno gradivo kaže njegovo veliko pogostnost (*palica* 378 pojavitev z iskanjem po okolici dve mesti desno od *korenček*).

3.2.2

Drugi del je zahteval pomensko razlago naslednjih frazemov:

*priti na boben, imeti slamo v glavi, (kaj) iti po vodi, hoditi kot maček okrog vrele kaše, ubiti dve muhi na en mah, nočni ptič, vezati otrobe, nositi srce na dlani, rdeča nit (česa), prodati pod roko, umiti si roke, mlatiti prazno slamo;*⁶ **novi:** *pomesti pod preprogo, pranje denarja.*

Na splošno so rezultati tega dela boljši, zahteva namreč manj natančno poznavanje. Vendar tudi tu zaradi razpršenosti odgovorov nismo upoštevali pomenske razlage pri frazemu *umiti si roke* (od 'oprati, znebiti se krivde' prek 'opravi z neko zadevo' do 'ne biti kriv' in 'biti nedolžen', 'poboljšati se').

3.2.2.1 Primerjava

1987: Ta del je bil rešen v povprečju 80-odstotno.

2014: V povprečju pravilne rešitve dosegajo 49 %, po posameznih razredih pa:

STŠ1	Gimn1.1	Gimn2.1	Celje1	STŠ4	Gimn1.4	Gimn2.4	Celje4
28,5	49	54,7	33,5	45,7	61	59	60,9

Največjo razliko kaže razmerje med 1. in 4. letniki, in sicer 42 % : 56 %. Med navedenimi frazemi so nekateri, ki jih dijaki zelo dobro poznajo, npr. *imeti slamo v glavi, ubiti dve muhi na en mah, nočni ptič* nad 80 %, in drugi, ki so jim izrazito neznan, npr. *priti na boben* 19,5 % ali *vezati otrobe* 14 %. Kot pri prvem anketiranju tudi zdaj ugotavljamo veliko približnost pri razlaganju pomena in prizadevanje, da bi, če frazema ne poznajo, njegov pomen razložili iz prenesenih pomenov sestavin, npr. *priti na boben* v povezavi z *razbobnati* kot 'postati znan, slaven'.

⁵ T. i. slovar žive slovenščine, v katerem sicer ni samo frazeologija, ob tej izrazito aktualno vezani (časovno zelo omejeno) stalni zvezi navaja na primer tudi *priti na boben* s pomenom kakor v *SSKJ* in z razlago, da »izvira iz preteklosti«. V knjižni izdaji iz leta 2007 zveze *poln samega sebe kot fructalov/fruktalov sok* ni, je pa v spletni verziji.

⁶ Na prvi pogled tako znani in pogosto rabljeni frazem je v odgovorih dijakov sprožil vrsto vprašanj. *SSKJ* ga razlaga kot 'govoriti vsebinsko prazno', enako *SSF*. Dijaki so se za dejanje govorjenja odločali skoraj enako pogosto kot za 'delati brez učinka, v prazno, za nič', kar bi bila pomenska širitev. Ker pa Pleteršnikov slovar pod iztočnico *mlatiti* navaja ob tem frazemu poleg nemškega ustreznika *leeres Stroh dreschen* še razlago 'eine erfolglose Arbeit verrichten', lahko govorimo le o pomenski zožitvi (enak pomenski premik je od 19. stoletja doživel enak frazem tudi v nemščini), ki morda še vedno ni dokončna. Vendar med 341 pojavitvami, ki jih z iskanjem *prazno slamo* v okolici dobimo ob kolokatorju *mlatiti* na 1. mestu, ni bilo mogoče najti niti enega, ki bi nedvoumno potrjeval pomen negovorjenja.

3.2.2.2 Novi frazemi

Rešitve pri *pomesti pod preprogo* in *pranje denarja* so odstotkovno v mejah tega dela. Najnižja rešitev je dobrih 10 % (pri *priti na boben* v 1. letnikih), *pranje denarja* pa je bilo pravilno razloženo ('spravljanje nezakonito pridobljenega denarja v zakoniti obtok' ali 'nelegalen denar spremeniti v legalen') v 13 %. Če primerjamo: najvišji odstotek (92 %) so dosegli četrtošolci pri *ubiti dve muhi na en mah*, pomen frazema *pomesti pod preprogo* je ustrezno razložen ('prikriti', 'zamolčati') v 66 % in je nad povprečjem tega dela. Slabši rezultat pri *pranje denarja* je posledica razlike med obema frazemoma. *Pranje denarja* je stalna zveza, ki še vedno ohranja terminološki status in s tem tudi specializirani pomen, dijaki so ga opisovali z bolj generaliziranim pomenom kot 'dejanje, povezano z denarnimi/finančnimi nepravilnostmi, goljufijami'. Tak razvoj njegovega pomena bi ne bil presenečenje.

3.2.3

Zahteva **3. dela** je enaka kot pri drugem, le da gre za frazeme iz grške in krščanske tradicije. To je pravzaprav edini del, v katerem se preverja tisti del frazeološke kompetence, ki ga dijaku zagotavlja predvsem izobraževanje, torej »šola«.

(1) Nad glavo mu *visi damoklejev meč*. (2) Kdo bo že končno presekala ta *gordijski voz*? (3) Odpravljanje takih napak je *sizifovo delo*. (4) Ta roman je njegov *labodji spev*. (5) Na sestanku se je ponosno *trkala na svoje prsi*. (6) Zaradi te napake *se* še ni treba *posipati s pepelom*. (7) Kmalu bo prišla *dekla božja*. (8) Materina odločitev je bila *jabolko spora*; **novi**: Z uvajanjem zasebnosti je *duh ušel iz steklenice*, saj je v posvečeni prostor med bolnikom in zdravnikom vstopil denar. Javna skrivnost je, da je do drugega kroga volitev prišel predvsem zaradi nekih *stricev iz ozadja*.

3.2.3.1 Primerjava

1987: Ustrezno je bil pomen opisan v približno 50 %.

2014: Povprečje dela je 34 % oz. širše 37 %, kar je 10–15 % slabše. Dvojnost je upoštevana pri *labodji spev* – ožje 'zadnje pomembno delo pred smrtjo', širše še 'zadnje delo (pred smrtjo)' – in *dekla božja*, kjer je poleg 'smrt' v širšem upoštevana tudi razlaga homonimne zveze 'Marija'.

V interpretaciji ankete pred 27 leti je izpostavljeno presenetljivo dejstvo, da so odgovori dijakov družboslovno-jezikoslovne usmeritve pod povprečjem (37 % pravih). V tokratni anketi ugotavljamo, da so slabši negimnazijci, kar je pričakovano, slabši pa je tudi 1. letnik celjske gimnazije, medtem ko so v 4. letniku gimnazijci zelo izenačeni. Po razredih je razporeditev naslednja:

STŠ1	Gimn1.1	Gimn2.1	Celje1	STŠ4	Gimn1.4	Gimn2.4	Celje4
23/24	34/36	35/40	17/18,5	35/37	43/44,6	42/49	41/47

Razmerje med 1. in 4. letniki je 28/30,5 % : 40,6/44,6 %. Dijaki najslabše poznajo frazem *damoklejev meč*, najmanj natančno *labodji spev* (veliko odgovorov 'najboljše/najlepše delo'),⁷ zelo dobro pa *gordijski voz*, *sizifovo delo* in *jabolko spora*.

3.2.3.2

Nova frazema sta *duh uide iz steklenice*, ki je glede na izcitatni nastanek blizu drugim v tem delu ankete, in aktualni frazem *strici iz ozadja*. Pomen prvega (v *Spletnem slovarju* opisan kot 'v družbi se nekaj sproži in navadno nimamo vpliva na razplet') ustrezno razloži le 8 % dijakov, drugega poznajo bolje: v ožjem – pomen opišejo kot 'osebe, lobiji, ki imajo nadzor nad političnim dogajanjem, a jih javnost ne pozna' – 20 %; v širšem (še opisi kot '(prikrite) vplivne vezi, moške') 42,5 %.

3.2.4

Naloga v **4. delu** je bila najtežja,⁸ saj je zahtevala ne le poznavanje frazema in njegovega pomena, pač pa v nekaterih primerih tudi celovito spremembo povedi, v kateri je zahtevana enobesedna ali prostobesednozvezna sopomenka navedena, npr. v zgledu *Iz našega lepega načrta ni nič* zamenjava z *Naš lepi načrt je šel/splaval po vodi*, kar asociativnost precej ovira. Zgledi:

- (1) *Rodil se je* v siromašni družini. (2) *Rada je opravljala*. (3) *Varala ga je* tri leta. (4) *Nazadnje so se lotili dela*. (5) *Zunaj močno dežuje*. (6) *Hitro se je zaljubila*. (7) Ta človek je moj glavni pomočnik. (8) *Odšel je, ne da bi kaj opravil/dobil*. (9) *Starši so ga zelo razvajali*. (10) *Rada bi storila tako, da bi zadovoljila obe strani*. (11) *Iz našega lepega načrta ni nič*. (12) Ta človek *se zna prilagoditi vsakemu režimu*. (13) *Najprej sta govorila mirno, nato sta se stepla*. (14) *Nikoli nič ne ve, ampak danes je dobro odgovoril. Tudi neumnemu se včasih posreči*. (15) V starem stanovanju je bilo zelo mraz, tu pa vrišče od vseh strani, tako da *smo prišli s slabega na slabše*; **novi**: Prek spleta sta se dogovorila za *zmenek, ne da bi se sploh poznala*.

Iz obdelave je bil izločen zgled *Odšel je užaljen*, ki je problematičen z več vidikov. Rešitve *Nos se mu je povetil/pobesil* ni zapisal nihče, *Odšel je s povešenim nosom* 8 dijakov, *z nosom do tal* 7. Največ, 67 (28,6 %) dijakov je zapisalo *Odšel je z dolgim nosom*, ki pa mu *SSKJ* pripisuje pomen 'osramočen, ne da bi kaj opravil' in 77 korpusnih pojavitev *z dolgim nosom* ob *oditi* večinoma ustreza pomenu 'ne da bi kaj opravil', v kaki rabi morda tudi 'užaljen' ali 'užaljeno'. Kebrov slovar navaja kar tri frazeme: *z dolgim nosom* 'razočarano, brez uspeha', *oditi z dolgim nosom* 'oditi osramočen, razočaran, ne da bi kaj opravil' in *ostati z dolgim nosom* z dvema pomenoma: 1. 'biti razočaran, oškodovan', 2. 'biti neuspešen, ne opraviti načrtovanega'; vendar nobenega s pomenom 'užaljen'. Frazema zato nismo upoštevali pri vrednotenju rezultatov.

⁷ Hiter pogled v korpus kaže, da se krepki del pomena 'zadnje delo pred koncem (nečesa)' in šibi tisti del, ki delo kvalificira kot dobro ali najboljše.

⁸ Vendar pa so – za razliko od 1. dela – frazemi vstavljeni v sobesedilu.

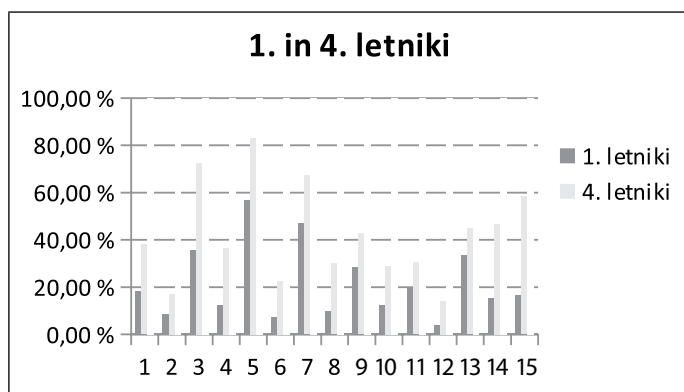
3.2.4.1 Primerjava

1987: V povprečju je bil ta del ustrezno rešen v dobrih 40 %. Pokazala se je velika razlika med dijaki različnih usmeritev: družboslovna in ekonomska sta rešili povprečno 30–33 %, elektroniki pa le 20 %.

2014: V povprečju je bil ta del v okviru primerjanih frazemov rešen 32-odstotno, po posameznih razredih:

STŠ1	Gimn1.1	Gimn2.1	Celje1	STŠ4	Gimn1.4	Gimn2.4	Celje4
11	39,5	26	12,6	30,5	39,5	50	48,5

Tudi zdaj opažamo nenatančnost pri obliki frazema *priti z dežja pod kap* – pogosto *iz dežja*, redkeje celo *izpod dežja*. Velike so tudi razlike med šolami, in sicer prav tako med gimnazijci in negimnazijci, v okviru gimnazijcev pa med ljubljanskimi in celjskimi dijaki, vendar le v 1. letniku, ne pa tudi v 4. Najopaznejša je namreč ravno razlika med uspešnostjo 1. in 4. letnikov, četrtošolci so skoraj dvakrat boljši od prvošolcev – razmerje je 22 % : 43 %. Pri tem se je tudi pokazal velik vpliv nadpovprečnih rezultatov enega samega razreda (Gimn1.1), brez njega bi bila namreč razlika med 1. in 4. letniki skoraj trikratna (16 % : 42 %).⁹ Spodnji graf (rezultati nadpovprečnega 1. letnika so v njem upoštevani) pa kaže stanje po posameznih nalogah:



Iz njega je tudi razvidno, da zelo dobro poznajo frazeme *lije kot iz škafe*, *nataktni roge komu* (precej manj *skakati čez plot*), *skočiti si v lase*, *nositi po rokah koga* – pri zadnjem je omemba vredno, da nihče od dijakov ni zapisal variante *nositi na rokah koga*. Natančnejši pregled po korpusu bi pokazal, da je varianta *po rokah* tudi v besedilih pogostejše rabljena v frazeološkem smislu.¹⁰ Najmanjkrat so se dijaki spomnili frazema za pomen 'prilagajati se vsakemu režimu, vsaki oblasti' (*obračati*

⁹ Tudi profesorica, ki v tem razredu poučuje, ve, da so – po naključju – v njem zbrani jezikovno nadpovprečno angažirani dijaki.

¹⁰ *SSKJ* navaja nerazločevalno obe varianti, toda Pleteršnikov slovar ima samo *nositi po rokah*.

plašč/se po vetru)¹¹ in presenetljivo tudi za 'opravljati, obrekovati' (*nositi/vlačiti/vleči po zobeh* so zapisali samo šestkrat, *opletati z jezikom* samo dvakrat).

3.2.4.2

V vlogi **novega** smo tokrat pričakovali frazem *zmenek na slepo*. Dobili smo ga v skoraj 38 %, razlike med razredi pa so velike:

STŠ1	Gimn1.1	Gimn2.1	Celje1	STŠ4	Gimn1.4	Gimn2.4	Celje4
21	42	15	26	35,7	52	78	48

Petnajstkrat, kar glede na skupno 234 dijakov ni ravno pogosto, so namesto delno kalkiranega frazema navedli popoln kalk *slepi zmenek* (angl. *blind date*).

3.2.5

V **petem delu** smo spraševali po zvrstni ali kaki drugi zaznamovanosti frazemov

bilo mu je na jok, smejati se v zobe (komu), zaljubljen čez ušesa, (to bom pomnil) ves svoj živ dan, dan in noč (je skrbela zanj), *od glave do nog* (premražen); **novi**: *biti v istem čolnu, strici iz ozadja*.

Kot pri prvem anketiranju je bil tudi pri tokratnem podatek o zaznamovanosti večinoma izpuščen,¹² zaznali so jo predvsem tako, da so navajali časovno ali kako drugače nevtralnno varianto. Večina je navedla *šlo mu je na jok*, zelo pogosto *zaljubljen do ušes in smejati se v obraz* (še pogosteje v *glavo*); »popravili« so v *noč in dan* ter *od glave do pet*. Tudi tu so četrtošolci boljši od prvošolcev. Odstotkovno ta del ni bil ovrednoten.

3.2.6

Šesti del vsebuje sobesedilne prenovitve, med njimi je ena neuspešna. Besedil tu ne bomo navajali, navedena so v objavi rezultatov prvega anketiranja (Kržišnik Kolšek 1990: 140). Dijaki naj bi prepoznali izhodiščno obliko frazemov in ovrednotili učinek postopka. Dejstvo je, da – enako kot leta 1987 – noben dijak ni uporabil izraza *prenovitev* (čeprav ga učenik *Na pragu besedila* navaja), nekateri posamezniki so povezali spremenjeno rabo z vplivom sobesedila in posebnim učinkom. Dobro poznavanje frazema kaže to, da je 7 dijakov (4. letnika iste gimnazije – Gimn2.4) opozorilo na »napako« z *glave* v *Zagotavljam vam, da ne bo nikomur skrivljen las z glave*. Tudi izhodiščne oblike frazemov so zapisane bolj izjemoma kot praviloma (leta 1987 so jih napisali v 35 %).

¹¹ K temu je verjetno pripomogla tudi napaka v anketi, kjer je namesto nedovršnika (*prilagajati se*) dovršnik (*prilagoditi se*).

¹² Posamezniki pa so vendarle prepoznali časovno zaznamovanost, zanimivo, da tudi pri *strici iz ozadja* kot novo.

4

Če povzamemo dobljene rezultate primerjalno, lahko rečemo, da je poznavanje »tradicionalne« frazeologije pri dijakih manjše za skoraj 20 %, vendar je povprečna vrednost tudi zavajajoča in poenostavljajoča. Dejstvo je, da so nekateri frazemi zelo znani, drugi pa zelo neznani, na kar smo sproti opozarjali in je do neke mere tudi posledica časovne zaznamovanosti nekaterih enot. Po drugi strani se je z drugim, časovno precej oddaljenim anketiranjem potrdila razlika v poznavanju frazeologije in v metajezikovni zmožnosti med gimnazijci in negimnazijci, vendar to velja predvsem za dijake 1. letnikov, mnogo manj za četrtošolce. Prav tako se je potrdilo, da se frazeološka zmožnost govorcev od konca osnovne do konca srednje šole zelo razvije – čeprav iz ankete ni mogoče sklepati, to seveda ni samo posledica dela v šoli,¹³ je pa tudi to, kar dokazuje predvsem tretji del ankete. Rezultati bi bili gotovo precej boljši, če bi frazeme v vseh delih preverjali v sobesedilu in če bi bilo sobesedilo povsod avtentično. Potem seveda anketa ne bi bila več enako zahtevna, kot je bila pred 27 leti. In za konec še beseda o vlogi nove frazeologije v tej anketi. Količina novih frazemov je premajhna, da bi iz nje lahko sklepali kaj relevantnega, pa vendar opozorimo na podatke, ki kažejo, da je bila uspešnost dijakov v tem delu ankete v celoti primerljiva z rezultati pri »tradicionalni« frazeologiji.

Viri

Bešter, Marja, idr., 1999: *Na pragu besedila*. Učbeniški komplet za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol. Ljubljana: Rokus.

Fran, spletni portal Inštituta za slovenski jezik F. Ramovša ZRC SAZU: <<http://www.fran.si>>. (Dostop decembra 2014 in januarja 2015.)

Gigafida, korpus slovenskega jezika: <www.gigafida.net>. (Dostop decembra 2014 in januarja 2015.)

Hedžet Krkač, Mira, idr., 2010: *Srednje strokovno izobraževanje. Katalog znanja. Slovenščina*. Ljubljana: <<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm>>. (Dostop 21. 1. 2015.)

Keber, Janez, 2011: *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Kres, korpus slovenskega jezika: <www.kres.net>. (Dostop 23. 1. 2015.)

Pangos, Inge, in Pirman, Alenka (ur.), 2007: *Razvezani jezik*. Ljubljana: Društvo za domače raziskave.

Pleteršnik, Maks, 1895/95: *Slovensko-nemški slovar*. V Ljubljani: Založilo in na svetlo dalo Knezoškofijstvo. <<http://www.fran.si>>.

¹³ V tem starostnem obdobju mladi pospešeno širijo svoje obzorje tudi mimo šolskih vsebin, zlasti vzpostavljajo vrednotenjska razmerja do vsega, se vključujejo v javno sfero (spremljajo publicistično itd.). Frazološka kompetenca, ki zaradi idiomatskosti enot, njihove pogosto kulturološko pogojene denotacije in konotacije temelji tudi na izkušnjah s svetom, besedilnim in zunajbesedilnim, se zato pospešeno razvija.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf>. (Dostop 21. 1. 2015.)

UN 2011 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf>. (Dostop 16. 1. 2015.)

Razvezani jezik: <<http://razvezanijezik.org/?page=je+kot+Fructalov+sok>>. (Dostop 24. 1. 2015.)

Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ), 1970–1991. Ljubljana (CD-ROM in spletna verzija <<http://www.fran.si>>).

Spletni slovar slovenskega jezika: <<http://www.slovenscina.eu/spletni-slovar>>. (Dostop decembra 2014 in januarja 2015.)

Literatura

Jelenko, Tanja, 2001: *Šolska ura s frazeologijo v umetnostnih in neumetnostnem besedilu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika, 1994: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different, d. o. o.

Kržišnik, Erika, 1994: Frazeologija kot izražanje v »podobah«. Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different, d. o. o. 91–140.

Kržišnik Kolšek, Erika, 1990: Frazeologija v osnovni in srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 35/6. 134–141.

Rigler Šilc, Katarina, 2011: Razumevanje frazemov pri učenju in poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 56/5–6. 93–108.

Žagar, France, 1994: *Besedilne in besedne igre*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

NAREČJE V PROJEKTNEM UČENJU

Pouk maternega jezika v hrvaškem šolskem sistemu zanemarja učencev narečni idiom, zato predlagamo didaktični model, ki temelji na projektnem učenju. Izhajamo iz načela lokalnosti, ustreznosti, aktualizacije in zanimivosti ter korelacijsko-integracijskih povezav med sorodnimi učnimi predmeti. S tem vzpostavljamo novo paradigmo pri poučevanju hrvaščine.

Ključne besede: hrvaščina, narečje in knjižni jezik, projektno učenje, korelacijsko-integracijske povezave

1 Položaj narečja pri pouku

Danes, ko se v našem šolskem sistemu kot resen problem vsiljuje (ne)pismenost učencev, je še posebej poudarjeno vprašanje pristopa k učenčevemu jezikovnemu idiomu pri pouku, in to ne samo pri pouku predmeta hrvaški jezik. Znano je namreč, da se v želji, da bi učenec obvladal jezikovni standard, že na začetku šolanja zanemarja njegov idiom (ki ga uporablja pri vsakdanjem sporazumevanju), posledica tega pa ni samo učenčev občutek odtujitve jeziku/govoru, v katerem je odrasel, temveč tudi njegovo inferiorno stališče do preprek, ki stojijo pred njim na poti do obvladovanja knjižnega jezika.

Z narečjem se učenec v času svojega osnovnega in srednješolskega izobraževanja srečuje samo občasno, in sicer samo pri pouku predmeta hrvaški jezik, ko se obravnavajo teme iz zgodovine jezika in vsebine iz starejše in narečne književnosti. Tako lahko v preambuli *Učnega načrta in programa za osnovno šolo* med nalogami

hrvaškega jezika kot učnega področja najdemo samo eno, ki se neposredno tiče narečja: »ozaveščanje razlik med knjižnim jezikom in domačimi idiomi« (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006: 25). Tudi glede Učnega programa za gimnazije situacija ni nič boljša – med nalogami, s katerimi se dosega namen pouka pri učnem predmetu hrvaški jezik, je navedena samo ena v zvezi z narečjem: »spoznati zgodovino hrvaškega jezika, kar omogoča poznavanje in razumevanje zgodovinskih okoliščin, v katerih so se je razvijali hrvaški jezik in njegova narečja« (Nastavni programi za gimnazije: hrvatski jezik 1995: 152). Čeprav ni treba dvomiti o pomembnosti kontinuiranega in linearnega pristopa k narečju (s posebnim poudarkom na učenčevem lastnem idiomu), saj sta prav narečje in učenčeva imanentna slovnica (Težak 1996: 97) izhodišči za kakovosten pouk hrvaškega jezika, je videti, kakor da sestavljavci učnih programov niso dovolj upoštevali, da se brez postopnega vstopanja v knjižni jezik in zavedanja, da je tudi učenčevo narečje sestavni del nacionalnega jezika, ne da premagati strahu pred jezikom. Učenci bodo namreč že v najzgodnejšem otroštvu ustvarili jezikovno prepreko do potrebe po usvajanju knjižnega jezika in jezikovnega znanja nasploh. Usvajanje knjižnega jezika je neizvedljivo brez narečja in opažanja razlik med knjižnim jezikom in domačimi idiomi. To je posebej pomembno v dvojezičnih okoljih, kjer učenec živi v enem jezikovnem okolju, v šoli pa se srečuje z nečim popolnoma drugačnim, kar v njem, poleg negotovosti pri uporabi knjižnega jezika in strahu pred lastnim jezikovnim izrazom, povzroča nerazumevanje drugega in drugačnega. Če upoštevamo to dejstvo, upravičeno domnevamo, da bi sprememba paradigme načrtovanja, programiranja in poučevanja knjižnega jezika prispevala tudi k uspešnejšemu uvajanju teorije medkulturnosti v učni proces.

Tone Peruško,¹ eden prvih didaktikov hrvaškega jezika, je v šestdesetih letih dvajsetega stoletja na Pedagoški akademiji v Pulju osnoval predmet domoznanstvo, da bi bodoče učitelje seznanil s poukom z elementi lokalnosti.² Njegovo idejo o pomenu lokalnega kot izhodišča za načrtovanje pouka materinščine so pozneje razvijali tudi drugi hrvaški didaktiki, med katerimi je na področju didaktike jezika posebej veliko prispeval Stjepko Težak, na področju didaktike književnosti pa Dragutin Rosandić.³

¹ Tone Peruško (1905–1967), pomemben književnik, publicist, kulturni, prosvetni, družbeno-politični in znanstveni delavec. Ustanovitelj in predstojnik prve učiteljske visokošolske ustanove v hrvaškem jeziku v Istri – Pedagoške akademije v Pulju. Avtor knjige *Materinski jezik u obaveznoj školi (Specijalna didaktika)* (1961) – prve didaktične monografije, ki je doživela šest ponatisov, obravnavala pa je vsa relevantna področja pouka maternega jezika in književnosti.

² Da kultura lokalnega zavzema pomembno mesto na Katedri za kroatistiko Oddelka za humanistične znanosti Univerze Jurja Dobriča v Pulju, kaže tudi dejstvo, da lokalna književnost ni samo poseben predmet na dodiplomskem študiju jezika in književnosti, temveč je vpeta tudi v druge predmete.

³ Za ključno prelomno točko v odnosu vzgojno-izobraževalnega sistema do domačih idiomov lahko štejemo znanstveno in strokovno srečanje *Zavičajna književnost u nastavi (Lokalna književnost pri pouku)*, kjer so se zbrala tedaj najuglednejša imena didaktike hrvaškega jezika in književnosti ter številni drugi prosvetni delavci. Zbornik z omenjenega srečanja je leta 1975 izdal Čakavski sabor Žminj. V njem so definirana stališča o pristopu in pomembnosti lokalnega pri pouku maternega jezika. Veliko tedanjih poudarkov o pomenu in vlogi narečja in narečne književnosti je aktualnih še danes.

V svojih zapisih o lokalnosti Težak meni, da vstop »v splošno nacionalno svetovno kulturo ni normalen, če se preskoči eno stopnico, če se torej prezre lokalna kultura. Otrok, ki se zaveda kulture svojega ožjega okolja, bo lažje in z bolj izostrenimi merili sprejemal pridobitve splošne kulture« (Težak 1984: 155). Glede didaktičnih pristopov, ki olajšujejo recepcijo in interpretacijo učnih vsebin in odstranjujejo jezikovne prepreke, velja upoštevati Rosandičeve besede, da »didaktično modeliranje vzgojno-izobraževalnega procesa zahteva spremljanje učenca, njegovih reakcij na določene vsebine in ravnanja, njegovih strinjanj in nasprotovanj, njegovih sprejemanj ali odklanjanj določenih sporočil in ravnanj« (Rosandić 1993: 28). Nikoli torej ne gre pozabiti na učenca, na njegove recepcijske sposobnosti ter jezikovne in književne interese.

2 Projektno učenje

Sodobna hrvaška didaktična teorija in praksa pozna naslednje didaktične sisteme: interpretativno-analitični, integracijsko-korelacijski, problemsko-ustvarjalni, komunikacijski, odprti, multimedijški, skupinski in projektni sistem (Rosandić 2006; Bežen 2008). Prav zadnji je eden od najbolj zapletenih. Gre za metodični sistem, ki od učitelja poleg zelo obsežne priprave zahteva tudi ustvarjalne, raziskovalne, strokovne in organizacijske sposobnosti, ki se kažejo tudi v pripravljenosti na skupinsko delo z učitelji sorodnih predmetov. V tem metodičnem sistemu je posebej poudarjena integracija ustvarjalne dejavnosti učencev in učiteljev. Eden od razlogov za potrebo po uvajanju projektnega sistema v vzgojno-izobraževalni proces se kaže tudi v dejstvu, da je pojem *projekt* (od npr. mestnega, županijskega, nacionalnega do evropskega) danes zelo prisoten v vsakdanjem gospodarskem, kulturnem in političnem življenju, ker pa je ena od nalog šolskega sistema pripraviti učence na njihovo delovanje v družbi po koncu šolanja, se nam zdi primerno, da jih na ta način seznanimo s to vrsto dejavnosti.

Ante Bežen je prvi hrvaški didaktik, ki je v pouk književnosti uvrstil tudi projektni pouk. V knjigi *Metodika – znanost o poučevanju nastavnog predmeta* (2008) ga je takole utemeljil:

- v okviru projektnega sistema učenci izdelajo učni projekt o neki temi, kjer povežejo vsa spoznanja o tej temi iz različnih virov – gre za teorijo didaktičnega projekta;
- okrog literarnega besedila kot osrednjega elementa se nizajo spoznanja iz različnih virov v zvezi s temo besedila, potem pa se tema po virih sistematizira in sintetizira;
- učenec sam oblikuje projekt na dano temo;
- učitelj pomaga pri izbiri teme in virov ter nadzoruje sistematizacijo in sintezo spoznanj;
- najpogostejše oblike dela so skupinsko, v parih, individualno, večsmerno komuniciranje, metoda raziskovanja, razpravljanje, delo z besedilom in drugimi viri znanja. (Bežen 2008: 303.)

Kar se tiče pomembnosti in vloge narečja v hrvaškem vzgojno-izobraževalnem sistemu ter projektnega učenja kot najsodobnejšega didaktičnega sistema, bomo v nadaljevanju prikazali didaktični model pristopa k lokalni tematiki s posebnim poudarkom na narečju.

3 Didaktični model *Kako so jedli naši predniki*

Upoštevač načela aktualizacije, lokalnosti (Benjak in Ljubešić 2013) in zanimivosti vsebine smo za temo didaktičnega modela izbrali gastronomijo. Tema je hvaležna tudi zato, ker jo je mogoče obravnavati pri več učnih predmetih. V didaktičnem modelu, ki smo ga naslovili *Kako so jedli naši predniki*, bomo projektni sistem prikazali z uporabo načela integracije in korelacije predmetov hrvaški jezik, tuji jezik, zgodovina, biologija in sociologija. Projektno učenje z integracijsko-korelacijskimi povezavami je predvideno za srednjo šolo.⁴



Grafikon: Prikaz integracijsko-korelacijskih povezav v projektnem pouku

Predlagani projektni pouk predvideva naslednje faze:

1. sestavljanje projektne skupine in definiranje nalog (skupnih in posameznih);
2. reševanje projektnih nalog v sklopu posameznih predmetov in povzemanje rezultatov;
3. priprava za predstavljanje pridobljenih rezultatov;
4. predstavljanje rezultatov raziskovanja;
5. analiza in definiranje novih projektnih nalog.

⁴ To ne pomeni, da določenih predmetov ni mogoče integrirati tudi na ravni osnovnošolske vzgoje in izobraževanja.

V pričujočem projektnem modelu gre predvsem za analizo tradicionalnih jedi in pijač določene regije na jezikovni, zgodovinski, biološki (ekološki) in sociološki ravni. Zadnja leta smo priče popularizaciji regionalnega pristopa k hrvaški kuhinji, kjer se poudarjajo posebnosti vsake regije posebej. Da bi se te posebnosti, ki se kažejo tudi na jezikovni ravni (posebej leksikalni), ohranile v izvorni gastronomski obliki, je treba izkoristiti možnosti projektnega sistema in integrirati več predmetov in predmetnih področij z namenom združevanja projektnih nalog.

Na začetku se postavijo določeni cilji in naloge. Skupni cilji:

- ugotoviti tradicionalne jedi in pijače na določenem območju;
- določiti, katere tradicionalne jedi in pijače so danes na jedilnikih zastopane v večji meri, katere pa v manjši;
- zbrati recepte za pripravo tradicionalnih jedi in pijač;
- po receptih pripraviti tradicionalne jedi in pijače.

V okviru posameznih predmetov bodo učenci znotraj tematskih celot reševali naslednje naloge:		
Hrvaški jezik	Literarna dela	Spomnite se književnih del, v katerih se govori o hrani in pijači, ter analizirajte besedišče, ki so ga avtorji uporabili pri opisovanju. Posebno pozornost posvetite narečnim izrazom.
	Besedišče zbranih receptov	Analizirajte narečne posebnosti receptov, ki jih boste zbrali pri svojih sosedih. Raziščite časovno in področno razslojenost besedišča, ki se uporablja v receptih.
	Imanentno gastronomsko besedišče	Prepoznajte in zapišite gastronomske pojme iz zbranih receptov. Zbrane besede uredite po abecednem vrstnem redu v slovarski obliki. Tako dobljeni slovar opremite z osnovnimi leksikografskimi oznakami. Poiščite in zapišite knjižne različice narečnih gastronomskih pojmov
	Grafijski sistem starih receptov	Raziščite način zapisovanja receptov/zapisovanje velikih in malih črk, ločil, pisanje č/ć, zapisovanje tujih besed in podobno. Primerjajte grafijski sistem starih receptov s sodobnim načinom pisanja.
	Govor na tržnici in v ribarnici	Obiščite tržnico in ribarnico v svojem kraju. Poslušajte, zapišite ali snemajte izraze, ki jih prodajalci in kupci uporabljajo za posamezno sadje, zelenjavo, ribe, mehkužce in školjke. Primerjajte jih s poimenovanji v knjižnem jeziku.
	Snemanje projekta	Posnemite pripovedovanje receptov na terenu. Obdelajte zbrano gradivo in pripravite reportažo za medije.

⁵ Gl. članek Mirjane Benjak in Vesne Požgaj Hadži (2003).

Tuji jezik	Besede iz tujih jezikov	Analizirajte besedišče zbranih receptov in v njem poiščite besede iz drugih jezikov. Raziščite izvor posameznih besed iz italijanskega, nemškega, slovenskega in drugih jezikov ter njihovih narečnih različic.
	Tradicionalne jedi v regijah sosednjih dežel	Na spletu poiščite recepte in način priprave tradicionalnih jedi v regijah sosednjih dežel. Raziščite podobnosti in razlike pri izbiri sestavin, pripravi, videzu jedi in podobno ter poudarite posebnosti posameznih regij.
	Gastronomski pribor	Poiščite poimenovanja za gastronomski pribor v sosednjih jezikih in jih primerjajte z maternim knjižnim jezikom in svojimi narečnimi poimenovanji.
Zgodovina	Poreklo jedi in sestavin	Ugotovite izvor posameznih sestavin, ki se uporabljajo pri pripravi jedi in pijač. Prepoznajte podobnosti in razlike pri pripravi jedi v različnih regijah.
	Stari kulinarični predmeti	Poiščite stare kulinarične predmete, ki so se uporabljali pri pripravi jedi in pijač. Analizirajte, iz katerih snovi so izdelani. Raziščite in opišite postopek izdelave posameznih predmetov. Ugotovite poreklo posameznih predmetov za pripravo hrane in pijače. Primerjajte kulinarične predmete, ki so se uporabljali v različnih regijah.
	Družbeno-zgodovinski kontekst, v katerem so se pripravljale tradicionalne jedi in pijače	Raziščite, v katerih družbeno-zgodovinskih okoliščinah so nastale določene jedi in pijače. Kako so boljše/slabše življenjske razmere vplivale na uporabo živil za pripravo jedi? Na spletu poiščite tradicionalne jedi iz sosednjih regij iz istega časovnega obdobja in jih primerjajte z jedmi v vaši družini.
	Obisk muzejev	Organizirajte obisk arheološkega in (ali) etnografskega muzeja ter raziščite gastronomski del njegovih stalnih razstav. Na podlagi analize muzejskih eksponatov opišite gastronomsko tradicijo svojega kraja.

Biologija	Obisk kmetije	Organizirajte obisk bližnje kmetije. Raziščite načine reje živali in gojenja rastlin na kmetiji ter načine konzerviranja mesa in zelenjave.
	Ekologija v tradicionalni gastronomiji	Raziščite podobnosti in razlike pri obdelavi hrane in pijače v tradicionalni in sodobni gastronomiji. Katera živila so pomembna za pravilno prehrano? Ali so živila, ki se uporabljajo v starih jedeh, sestavni del zdrave prehrane? Izdelajte piramido zdrave prehrane na podlagi živil iz svojega okolja.
	Postopek priprave jedi in pijač	Analizirajte proces priprave tradicionalnih jedi in pijač. Raziščite povezanost posameznih jedi s pijačami, ki so jih ob njih stregli. Zapišite način priprave tradicionalnih jedi, alkoholnih in brezalkoholnih pijač. Poskusite skuhati kakšno tradicionalno jed in pripraviti pijačo.
	Avtohtoni herbarij območja	Poiščite in posušite vzorce zelišč, ki se uporabljajo pri pripravi tradicionalnih jedi. Sestavite avtohtoni herbarij svojega območja in poleg vsakega zelišča navedite njegovo latinsko ime in osnovne značilnosti. Pripravite herbarij za predstavitev.
Sociologija	Druženje ljudi za mizo	Raziščite vrste druženja posameznih družbenih skupin (družine, prijateljev) na svojem območju v preteklosti in danes. V kakšnih okoliščinah se ljudje danes družijo? Kako so to počeli včasih?
	Priložnostne jedi	Povprašajte starejše prebivalce svojega kraja, katere jedi in pijače so se jedle ob določenih priložnostih. Kaj se je pripravljalo ob cerkvenih praznikih božiču in veliki noči? Kaj se je na vašem območju pripravljalo pri opravljanju določenih kmetijskih opravil (žetev, koline ipd.)? Ali so obstajale različne jedi za odrasle in otroke? Poiščite podobnosti in razlike v priložnostnih jedeh v sosednjih regijah.
	Organizacija družinskega življenja v hiši/kuhinji	Analizirajte nekdanji položaj žensk in moških v hiši/kuhinji in ga primerjajte z današnjim. Katera dela so bila namenjena moškim in katera ženskam? Določite položaj otrok.
	Gastronomija v medijih	Raziščite prisotnost gastronomskih tem v množičnih medijih (televizija, časopisi, splet, posebne izdaje kuharskih knjig ipd.) in pojasnite njihovo popularnost.

4 Zaključek

Znano je, da so narečja sestavni del hrvaškega jezika in da pomenijo njegovo jezikovno bogastvo. Naši učenci (še posebej tisti iz dvojezičnih okolij) imajo nemalo problemov z obvladovanjem pravil in norm knjižnega jezika prav zaradi razlik med svojim jezikovnim idiomom in knjižnim jezikom, posledica tega pa je določen strah pred jezikom. Glede na to, da je to eden od vzrokov vse manjše pismenosti naših učencev, in v želji, da bi preprečili njihov strah pred knjižnim jezikom in jim omogočili, da bi knjižni jezik uspešno obvladali, mislimo, da se pri poučevanju predmeta hrvaški jezik ne bi smelo zanemarjati učenčevega jezikovnega idioma.

Sodobni didaktični sistemi in metode dela ponujajo veliko možnosti za reševanje problema odnosa učencev do književnega jezika. Eden od njih je projektno učenje, ki temelji na načelih ustreznosti, aktualizacije in zanimivosti ter na korelacijsko-integracijskih načelih in zato omogoča aktiven odnos učenca do jezikovnih vsebin. Z didaktičnim modelom *Kako so jedli naši predniki* smo pokazali, kako je mogoče zmanjšati učenčevo odtujenost od knjižnega jezika. Osnovni poudarek v modelu je na lokalni/regionalni gastronomiji, ki je neločljivo povezana z narečnimi posebnostmi – predvsem na leksikalni ravni, vendar tudi z drugimi sestavnimi deli predmeta hrvaški jezik (književnosti, jezikovnega izražanja in medijske kulture). Z aktivno uporabo narečja v sklopu projektnega učenja se učenec približa pouku hrvaškega knjižnega jezika (pa tudi drugih predmetov) v okolju, ki mu je blizu in znano (ožje in širše domače okolje), s tem pa se ga dodatno motivira za samostojno in ustvarjalno delo.

Literatura

Benjak, Mirjana, in Požgaj Hadži, Vesna, 2003: Postupci motivacije i aktualizacije u metodičkom oblikovanju romana Mate Balote Tijesna zemlja kao lektirne knjige. *Zbornik Ivana Mimice u povodu 70. rođendana*. Split: Biblioteka Školskog vjesnika. 127–140.

Benjak, Mirjana, in Ljubešić, Marko, 2013: *Od Peruška do otvorenog sustava*. Zagreb: Školska knjiga.

Bežen, Ante, 2008: *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet (Profil).

Peruško, Tone, 1962: *Materinski jezik u obaveznoj školi – specialna didaktika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Rosandić, Dragutin, 1993: *Novi metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.

Rosandić, Dragutin, 2005: *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Samardžija, Marko, idr. (ur.), 1995: *Nastavni programi za gimnazije: hrvatski jezik*. Zagreb: MZOŠ.

Težak, Stjepko, 1984: *Gramatika u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Vican, Dijana, idr. (ur.): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: MZOŠ.

JEZIK USVAJAMO IN SE GA UČIMO IZ BESEDILA – NEUMETNOSTNEGA IN UMETNOSTNEGA

Razprava skuša utemeljiti prepričanje, da bi morali učenci pri jezikovnem pouku usvajati slovenščino in jo spoznavati kot sistem tudi ob umetnostnem besedilu, ne le ob neumetnostnem. Diahroni pregled učnih načrtov za slovenščino in iz njih izhajajočega učnega gradiva pokaže oster nihaj v šolski praksi od spoznavanja jezika le ob umetnostnih besedilih do povezovanja jezikovnega pouka le z neumetnostnimi. Uravnotežena rešitev pa se kaže v pojmovanju inherentnih lastnosti besedila po sodobnih jezikoslovnih teorijah, npr. sistemsko-funkcijski, torej v spoznavanju vseh izraznih možnosti jezikovnega sistema v besedilu kot takem – neumetnostnem in umetnostnem.

Ključne besede: besedilo kot komunikacijska pojavitev, jezikovni pouk, učni načrti, učbeniki, izpitne pole

Ob vsakem sporazumevanju nastaja besedilo (Halliday 2002), ki ga lahko sestavljajo le jezikovni znaki ali tudi nejezikovni. Besedila, grajena iz znakov jezikovnih in nejezikovnih sistemov, imenujemo večkodna (Kress in Leeuwen 2004; Starc 2009). V nadaljevanju bomo razpravljali o jezikovnih besedilih pri jezikovnem pouku, saj se v šolskem sistemu poučujejo značilnosti samo teh. Predmet našega razmisleka je dejstvo, da jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila, ne le neumetnostnega, temveč tudi umetnostnega, zato bi morali to zakonitost pri učenju slovenskega jezika in učenju o jeziku v šoli upoštevati. Kajti »umetnostno ubesedovanje je neke vrste preskus jezikovnih možnosti in meja« (Pogorelec 2011: 167).

Učenec je naslovnik, ki jezik spontano usvaja in se ga uči iz besedil drugih, in je hkrati tvorec besedil različnih vrst. Iz katerih besedil bo spoznaval značilnosti slovenščine in razvijal svoje zmožnosti njene rabe, neposredno odloča učitelj, toda

na njegovo izbiro praviloma vplivajo učni načrti in iz njih izhajajoči učbeniki. Zaradi prostorske omejitve se v nadaljevanju posvečamo gimnazijskemu jezikovnemu pouku in pregledu učnih načrtov na to temo od šolskega leta 1945/46 naprej.

V slovenski pedagoški praksi učni načrti za slovenščino¹ v gimnazijskih programih² od usmerjenega izobraževanja naprej (1977, 1979, 1986, 1996, 1998, 2008) predpisujejo pol načrtovanih ur za poučevanje književnosti, pol za jezik. Toda pred tem se je pri pouku slovenščine praviloma obravnavala predvsem književnost (*UN* 1945/46, 1946/47, 1948, 1950/51, 1954, 1962), čeprav so bile v učnih načrtih natančno opredeljene tudi jezikovne vsebine. Po navodilih v omenjenih učnih načrtih so se učenci učili o jeziku in jezika ob literarnih in izmišljenih primerih ter spontano, ob analizah literarnih besedil. V *UN* 1948 je predvideno, da se poleg slovnicih ravnin (po Breznikovi slovnici) obravnavajo še naslednje teme: »stilistika (iz Breznikove slovnice), tropi in figure, metrika (sistematično). Pregled slovenskega jezikovnega razvoja zadnjega časa (nadaljevanje iz prejšnjih let)«. »Vse – stvarno, miselno in jezikovno – znanje podajamo dijakom ob berilih in drugem čtivu,« svetuje *UN* 1950 in dodaja:

/S/lovnisko gradivo obravnavamo vedno ob stavku, bodisi iz prebranega berila, bodisi da učitelj primere sestavi sam ali z dijaki. Primeri morajo biti smiselni, zanimivi in idejno pravilni /.../. Slovnico obravnavajmo vsaj štirikrat na teden po 20 minut, sicer pa po potrebi. Slovniska terminologija naj bo slovenska in latinska, vendar v vajah samo slovenska z ustaljenimi kraticami.

V *UN* 1962 in 1964 se ponovi tudi zahteva, da je literarno vzgojo »treba oblikovati najtesneje z oblikovanjem /dijakovega, op. avt./ sloga«.

Učni načrt za slovenščino 1964 odpravlja »neustrezno razmerje med urami, ki so bile doslej v gimnaziji odmerjene pouku literarne zgodovine, in med urami za jezikovni pouk«. Poslej je jeziku odmerjenih tretjina ur, dve tretjini ur je predvidenih za snov iz literature, filma, radia in televizije. Delovni osnutek predmetnika in učnih načrtov v *Skupni programski osnovi v usmerjenem izobraževanju*³ (1977) predvideva po 57 ur letno (kasneje 63) tako za pouk jezika kot književnosti. Spoznavanje jezika sestavljata dve poglavji, ustno in pisno sporočanje ter jezikovna stilistika, ki praviloma obravnava jezikovni sistem, zapisano pa je tudi pojasnilo, da »vsaj

¹ Kot je razvidno iz seznama virov, so obravnavani učni načrti različno naslovljeni. Zaradi preglednosti jih bomo v tem besedilu vse poimenovali enako – *učni načrt (UN)* in dodali letnico izida. Učna načrta 1962 in 1964 se od drugih razlikujeta predvsem po tem, da so v eni knjigi zbrani vsi učni načrti po predmetniku določenega programa. Za posamezen predmet so zapisani splošni cilji, vsebine in zelo zgoščena navodila učiteljem za izvedbo pouka.

² Do literarnih besedil pri jezikovnem pouku se kaže enak odnos tudi v drugih programih, v devetletki in poklicnih srednjih šolah. To je razvidno tako iz učnih načrtov kot učbenikov in izpitnih pol zunanega preverjanja znanja (gl. seznam virov).

³ Posodobljeno gradivo je izšlo kot *Skupna vzgojnoizobraževalna osnova v usmerjenem izobraževanju* (1979) in poudarja, da »vzgojnoizobraževalni programi na začetku srednjega usmerjenega izobraževanja obsegajo skupno vzgojnoizobraževalno osnovo«, ter napoveduje nov šolski zakon (*Usmerjeno izobraževanje* 1983). Ta je ukinil zaključni izpit.

3 ure porabimo za spoznavanje umetnostnega jezika (ob izbranih primerih) /.../« (str. 3). Program srednjega izobraževanja namesto splošne gimnazije razvije družboslovno-jezikovno in naravoslovno-matematično smer. Vsebina jezikovnega pouka je za vsa štiri leta v obeh enaka, prav tako je ohranjeno razmerje v številu ur pouka jezika in književnosti (63 : 63), le da ima naravoslovno-matematična smer manj ur književnosti v 4. letniku (48). Spoznavanje jezika je v vseh štirih letnikih sestavljeno iz poglavij: sistem jezika, besedilo, sporočanje, zgodovina knjižnega jezika. Ob besedilih vključuje »umetnostno besedilo: glasoslovno stilistiko« v prvem letniku, »umetnostna besedila – slogovne prvine (v skladu s snovjo: metafora, metonimija, skladenjska figura)« v drugem letniku, v tretjem »lastnosti neumetnostnih in umetnostnih besedil; interpretacijo umetnostnega besedila posebej glede na oblikovanost«, v četrtem pa »strokovno/znanstveno besedilo, strokovno/znanstveno terminologijo in druge upovedovalne lastnosti«. Pri jezikovnem pouku – sporočanju – dijaki spoznavajo in tvorijo neliterarne, splošno sporazumevalne besedilne vrste, kot npr. oznako, prijavo, prošnjo, ugovor, pritožbo, reklamacijo, vabilo, obvestilo, zapisnik, reportažo, intervju, debato, polemiko. V učnem načrtu je objavljen tudi seznam učbenikov oz. strokovne literature za učence. Učni načrti usmerjenega izobraževanja so za slovenski jezik prinesli nove, sodobne poglede na jezik in besedilo ter sodobne jezikovne učbenike.⁴ Pri jezikovnem pouku so obravnavana literarna besedila, predvsem pa neliterarna, novost v dotedanji praksi pomeni tudi raba publicističnih besedil. Na primer, v poglavje o sporočanju v *Slovenskem jeziku 1* (Dular idr. 1981: 165–262), ki obravnava tudi značilnosti besedila, so vključena pretežno publicistična besedila (17, v celoti ali odlomku še 13 drugih vrst neumetnostnih, 7 umetnostnih).

UN 1996, 1998 in 2008 so zasnovani tako, da je besedilni zgled za jezikovni pouk – spoznavanje jezika – praviloma neumetnostno besedilo, pretežno publicistično. Zasuk se je usmeril v drugo skrajnost.

UN 2008 se od UN 1998 razlikuje predvsem po ureditvi vsebin jezikovnega in književnega pouka na vsebinske sklope s procesno-razvojnimi cilji in po povečanem obsegu izbirnih vsebin in dejavnosti, sicer sta po obravnavanih predmetnih poglavjih enaka. Učni načrt iz leta 2008 opredeljuje, da se pri slovenščini dijaki/dijakinje

usposabljaajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine sploh, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja. (UN 2008: 5.)

V zapisanem prepoznamo cilje jezikovnega pouka, medtem ko cilji književnega pravijo, da se dijaki »z ustvarjalno močjo slovenskega jezika srečujejo še zlasti ob umetnostnih besedilih«. V prvem in tretjem letniku učni načrt predvideva obravnavo vabila, zahvale, opravičila, prošnje, prijave, pritožbe.

⁴ Učnemu načrtu za usmerjeno izobraževanje (1979) sledita učbeniška kompleta *Slovenski jezik 1–4* (1981–1984) in *Slovenski jezik in sporočanje I–II* (1994, 1996).

Navodilom v učnem načrtu sledijo učbeniki. Jezikovni učbeniki *Na pragu besedila* (NPB) 1–4 (1999–2002) uporabijo kot citirana besedila v celoti ali odlomkih 209 neumetnostnih⁵ (od teh v vsakem letniku vabilo), med njimi tudi večkodnih besedil in pet pesmi (štiri v NPB 1, eno v NPB 4). Neumetnostna besedila so prevladujoča (209, tudi večkodna, 10 umetnostnih) tudi v učbenikih *Slovenščina z besedo do besede* 1–4 (2007–2010), dodatno pa tu pesmi (36) vpeljujejo poglavja, ta so posvečena družbenoaktualnim in mladostniku zanimivim temam.

Tako obravnavanje jezika, ki da ponuja svoje besedišče in slovnico le za komunikacijo v neumetnostnih besedilih, je razvidno tudi iz izpitnih pol zunanjega preverjanja na splošni maturi iz slovenščine,⁶ saj mora preverjanje upoštevati način obravnavanja snovi v učnem načrtu, pri pouku in v razpoložljivih učbenikih. Matura⁷ iz slovenščine sestoji iz dveh izpitnih pol, esaja in razčlembe izhodiščnega besedila, ki sta zunanje ocenjeni, in notranje preverjanega ustnega dela. B. Krakar Vogel (1994, 1995, 2000; Ambrož, Krakar Vogel in Šimenc 2006) je ob uvedbi mature iz slovenskega jezika in književnosti, torej zunanjega ocenjevanja, utemeljila premik od v slovenski tradiciji uveljavljenega (maturitetnega) spisa k šolskemu oz. maturitetnemu esaju in zapisala, da »na poti od spisa do esaja ne gre za zatiranje spontane ustvarjalnosti, temveč za pisno kultiviranje, prehajanje od manj do bolj zahtevnega pisanja, ki terja zahtevnejše mišljenje in izražanje« (Ambrož idr. 2006: 6). V esaju se seveda ocenjujeta tudi jezik in slog, a temeljitemu preverjanju poznavanja slovenskega jezika je namenjena druga izpitna pola, razčlemba izhodiščnega besedila. Ta je oblikovana kot strukturirana naloga, vsa vprašanja in naloge izhajajo iz izhodiščnega neumetnostnega besedila. Izpitna pola se je posodobila, in sicer v zgradbi strukturirane naloge, ki omogoča celostno ocenjevanje kandidatove sporazumevalne zmožnosti, in v izbiri zahtevnejšega izhodiščnega besedila (Vogel 2012: 78–79), toda to ostaja ves čas le neumetnostno besedilo.⁸

Pregled učnih načrtov za slovenščino z diahronega vidika pokaže, da se je pri formalnem načrtovanju števila ur pouka do 80. let 20. stoletja bolj poudarjala književnost na račun jezika, toda hkrati je pouk literature razumljen kot priložnost za učenje jezika in sloga. Od 80. let naprej je jezikovni pouk v šolski praksi našel svoje trdno mesto.

⁵ V poglavju o zgodovini slovenskega knjižnega jezika v nobenem učbeniku nismo šteli zgledov zgodovinskih besedil (oz. odlomkov).

⁶ Enako velja tudi za nacionalno preverjanje znanja (NPZ) v devetletki in poklicno maturo. Izpitna pola za NPZ je dvodelna, prvi del preverja jezik ob neumetnostnem besedilu, drugi interpretacijo književnega dela in poznavanje literarnih pojmov. Pri obeh besedilih se preverja bralno razumevanje. Poklicna matura preverja poznavanje in rabo slovenskega knjižnega jezika ob neumetnostnem izhodiščnem besedilu v prvi izpitni poli, podobno kot splošna matura v drugi. Gl. <<http://www.ric.si>>. (Dostop 17. 12. 2014.)

⁷ Splošna matura – zunanje preverjanje po končanem gimnazijskem programu – je bila vpeljana leta 1995, po obsežnih analizah stanja in vsebinskih pripravah (Krakar Vogel 1994; Budin 1995).

⁸ Opravljena je bila analiza vseh arhivskih izpitnih pol 2 na splošni maturi od leta 2004 do 2014 <http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina/>. (Dostop 17. 12. 2014.)

Z današnjega vidika pa bi bilo smiselno kakšno vsebino tudi spremeniti ali jo opustiti. Npr. namesto minucioznega učenja različnih besedilnih realizacij sporočila, motiviranega s pomenom performativa, bi bilo ustrezneje učencem predstaviti značilnosti performativnega glagola ter značilnosti komuniciranja, saj lahko dijaki z logičnim povezovanjem obojega z lahkoto napišejo kateri koli dopis. Glagol *vabiti* uporabimo v vabilu, *opravičiti (se)* v opravičilu itn. Takemu razmišljanju pritrjujeta tudi rezultata analiz ugovorov (86) na oceno iz slovenskega jezika na spomladanskem izpitnem roku mature 2003 in študije primera pisanja razglasa (54) (Starc 2003: 358–382). Čeprav obravnavanja omenjenih besedilnih vrst tedanji gimnazijski učni načrt (1998) ne predvideva in ju niti v jezikovnih učbenikih ni, so dijaki besedili znali napisati.⁹ Namesto da dijak v gimnazijskem programu (večkrat) obravnava vabilo, to nezahtevno besedilo, ki ga usvoji že iz okolja¹⁰ in med osnovnim šolanjem, naj se posveti kognitivno zahtevnejšemu branju in jezikovno-slogovnim analizam umetnostnega besedila. Tudi umetnostno besedilo je prav tako kot »navadno« v sodobnem jezikoslovju pojmovano kot *komunikacijska pojavitev* (De Beaugrande in Dressler 1992), *prizorišče interakcije med piscem in bralcem* (Hoey 2001). Halliday (2002) pojmuje besedilo kot fenomen trenutne realizacije semiotskega (jezikovnega) sistema v procesu komunikacije in kot *nenehni proces semantičnih izbir*. Z drugimi besedami, besedilo je nekaj dinamičnega, kar tvori pomen z izbiro semiotskih kodov (v našem primeru jezika, zato leksikogramatičnih virov), z upoštevanjem okoliščin in v interakciji z naslovnikom. Prav v tej interakciji doseže besedilo koherenco. Halliday (2004) nadalje ugotavlja, da se pomen in smisel vsakega besedila (umetnostnega ali neumetnostnega, op. avt.) izražata v treh metafunkcijah: vsako besedilo stopa v dialog z naslovnikom (medosebna metafunkcija), vsako izraža izkustveni svet s pomočjo leksikogramatičnih izbir (ideacijska metafunkcija) in vsako ustvarja povezave na ravni tematsko-rematske strukture in kohezije (besedilna metafunkcija), vsako je vpeto v okoliščine. Avtor upomenja izbrane jezikovne in/ali nejezikovne vire in »vodi bralca skozi besedilo z različnimi signali« (Hoey 2001: 11), bralec te signale prepoznava in jih opomenja, to pomeni, da z inferiranjem, glede na okoliščine, splošna vedenja in izkušnje, dograjuje besedilni pomen in ga osmišlja ter tako daje besedilu koherenco. To so inherentne lastnosti vsakega besedila. Dijaki naj pri pouku te procese ozavešijo, predvsem pa naj širijo in poglobljajo svoja splošna vedenja, saj bodo le tako lahko postali uspešni bralci besedil. V učne načrte za slovenščino pa je treba vnesti tudi poglavje o kompleksnejših in za branje zahtevnejših, večkodnih besedilih (Starc 2011: 28–36), saj se dijaki srečujejo z njimi tako pri pouku kot zunaj njega.

Besedila se torej med seboj razlikujejo po izbiri in medsebojnem povezovanju semiotskih kodov, glede na namen in funkcijo. Če parafraziramo B. Pogorelec (2011: 167), se leksikogramatična sredstva v umetnostnem besedilu lahko izrazijo v svoji

⁹ Ugovor je napisalo formalno pravilno 88 % kandidatov, 73 % tudi vsebinsko natančno (izraženo nestrinjanje in zahteva po ponovnem ocenjevanju). Pri ostalih (27 %) je namen razviden, le s posameznimi zastranitvami. Razglas je pravilno napisalo 72 % dijakov, 44 % jih je uporabilo performativ *razglašam*, 28 % pa smiselno drug ustrezen glagol.

¹⁰ Harris in Hodges (1995) imenujeta iz okolja spontano usvojena besedila *besedila okolja*.

najzahtevnejši in najizvirnejši pomenski vlogi. Nadalje B. Pogorelec (2011: 126) ugotavlja, da se posebni pomeni »pokažejo pogosto s pomočjo novih kombinacij stavčnih vzorcev ali izvirne ureditve povedi, zato jih je potrebno razbirati v okviru skladenjsko-pomenske figuriranosti besedila, to pa v okviru celotne kompozicije enega besedila ali vsega umetnikovega opusa«.

V slovenski šolski praksi je dualnost med poukom jezika in književnosti poskušal preseči učni načrt za usmerjeno izobraževanje (gl. zgoraj), in sicer z izpostavljanjem stične točke med disciplinama, predvsem v obravnavi sloga v umetnostnih besedilih in zgodovine jezika v starejših besedilih. Jezikovnega sistema in njegove realizacije pa se učimo tudi iz umetnostnih besedil. Zato je treba preseči šolsko zavest o dveh nasprotnojuočih si vrstah besedil – neumetnostnih (»objektivnih«) in umetnostnih (»subjektivnih«) – ter sprejeti pojem besedila kot takega in njegove inherentne lastnosti, kot jih izpostavljajo omenjene sodobne jezikovne teorije. Katero koli besedilo je po svojem bistvu rezultat komunikacijskega procesa, v katerem sta pomen in smisel tvorjena z izbiro različnih, namenu primernih leksikogramatičnih sredstev. Ta izbira je v neumetnostnih besedilih pogosto vsakdanja, pričakovana, izvirnost izbire in raznovrstne možnosti sporočanja, ki jih jezikovni sistem ponuja, pa se najbolj izražajo prav v umetnostnih besedilih. O tem, da je literarna ustvarjalnost tudi jezikovna ustvarjalnost in vir novih jezikovnih zmožnosti, govori tudi A. Žele (2014). Če teh potencialov slovenskega jezika pri jezikovnem pouku ne obravnavamo, kažemo nerealno, osiromašeno podobo slovenščine.

B. Krakar Vogel (2014: 240) ugotavlja, da »mnogih literarnih besedil ni mogoče razumeti brez tesnega branja, ustrezne skladenjsko-pomenske analize ali uporabe slovarja; vse to je zdaj pomanjkljivo in povzroča primanjkljaje v razumevanju delov in celote besedil«. Zato se sprašuje o možnosti smiselne povezave pouka jezika in književnosti. Kot že omenjeno, lahko proces tvorbe besedilnega pomena dijaki usvojijo celovito, če jim omogočimo, da tudi ob umetnostnih besedilih spoznavajo ter ozaveščajo možnosti izbire in rabe besedišča in jezikovnega sistema. Kajti vsaka analiza besedila, njegova interpretacija vključuje tudi analizo sloga, načina rabe besednih in slovničnih virov. Jezikovni in književni pouk sta zato organsko povezana in neločljiva, in umikanje jezikovnega pouka samo med neumetnostna besedila pomeni svojevrstno nasilje nad besedili in jezikom.

Viri

Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, Poznanovič, Mojca, Ambrož, Darinka, in Židan, Stanislava, 2001: *Na pragu besedila: učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.

Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, in Poznanovič, Mojca, 2001: *Na pragu besedila: učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.

Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, in Poznanovič, Mojca, 2002: *Na pragu besedila: učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.

Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, in Poznanovič, Mojca, 2002: *Na pragu besedila: učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.

Budin, Jožko (ur.), 1995: *Maturitetno letno poročilo – matura 1995*. Ljubljana: RIC.

Dular, Janez, Kirn, Rafka, Pogorelec, Breda, in Zrimšek, Ivo, 1981: *Slovenski jezik I*. Maribor: Obzorja.

Dular, Janez, Kirn, Rafka, Kolar, Marija, in Pogorelec, Breda, 1983: *Slovenski jezik II*. Maribor: Obzorja.

Dular, Janez, in Korošec, Tomo, 1983: *Slovenski jezik III*. Maribor: Obzorja.

Izpitne pole: <<http://www.ric.si>>. (Dostop 17. 5. 2012.)

Korošec, Tomo, in Dular, Janez, 1984: *Slovenski jezik IV*. Maribor: Obzorja.

Toporišič, Jože, 1994: *Slovenski jezik in sporočanje I*. Maribor: Obzorja.

Toporišič, Jože, 1996: *Slovenski jezik in sporočanje II*. Maribor: Obzorja.

UN 1945/46 = *Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945/46*, 1945. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto.

UN 1946/47 = *Spremembe k učnemu načrtu za gimnazijo za šolsko leto 1946/47*, 1946. Ljubljana: DZS.

UN 1948 = *Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk*, 1948. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto.

UN 1950 = *Učni načrt za 1. in 2. razred gimnazije*, 1950. Ljubljana: DZS.

UN 1954 = *Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol*, 1954. Ljubljana: DZS.

UN 1962 = *Gimnazija: gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*, 1962. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS.

UN 1964 = *Gimnazija: gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*, 1964. Ljubljana: DZS.

UN 1979 = *Skupna vzgojnoizobraževalna osnova v usmerjenem izobraževanju*, 1979: Ljubljana: ZRSŠ.

UN 1986 = Kodela, Rudolf (ur.), 1986: *Program srednjega izobraževanja: družboslovno-jezikovna dejavnost in Program srednjega izobraževanja: naravoslovno-matematična dejavnost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

UN 1996 = *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur)*, 1996: Ljubljana: ZRSŠ.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina – splošna, klasična gimnazija*. <<http://portal.mss.edus.si>>. (Dostop 17. 5. 2012.)

Usmerjeno izobraževanje: zakon s komentarjem in izvršilnimi predpisi, 1983. Druga, spremenjena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Uradni list.

Vogel, Jerca, Kastelic, Silva, in Ozimek, Jana, 2007: *Slovenščina: z besedo do besede: učbenik za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vogel, Jerca, Kastelic, Silva, in Hodak, Marjana, 2008: *Slovenščina: z besedo do besede: učbenik za slovenščino – jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vogel, Jerca, Hodak, Marjana, in Kastelic, Silva, 2009: *Slovenščina: z besedo do besede: učbenik za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vogel, Jerca, Kastelic, Silva, in Hodak, Marjana, 2010: *Slovenščina: z besedo do besede: učbenik za slovenščino – jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Ambrož, Darinka, Krakar Vogel, Boža, in Šimenc, Brane, 2006: *Od spisa do eseja*. Ljubljana: DZS.

De Beaugrande, Robert A., in Dressler, Wolfgang U., 1992: *Uvod v besediloslovje*. Prev. Derganc, Aleksandra, in Miklič, Tjaša. Ljubljana: Park.

Halliday, Michael A. K. 2004: *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London in New York: Continuum.

Halliday, Michael A. K., in Matthiessen, Christian M. I. M., 2004: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Harris, Theodore L., in Hodges, Richards E., 1995: *The Literacy Dictionary*. Delaware: IRA.

Hoey, Michael, 2001: *Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis*. London in New York: Routledge.

Krakar Vogel, Boža, Barbarič, Nada, in Kirn, Rafka, 1994: *Književnost na maturi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (Matura).

Krakar Vogel, Boža, in Šimenc, Brane, 2000: *Slovenski jezik in književnost: vodnik skozi književnost na maturi*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Krakar Vogel, Boža, 2014: Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 33). 233–242. <<http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp33/Zbornik/KrakarVogel.pdf>>. (Dostop 9. 1. 2015).

Kress, Gunther, in Leeuwen, Theo van, 2004: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London in New York: Routledge.

Pogorelec, Breda, 2011: *Stilistika slovenskega knjižnega jezika. Jezikoslovni spisi II*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Starc, Sonja, 2003: Uradno besedilo pred maturo in po njej. Ivšek, Milena (ur.): *Poučevanje materinščine: načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 358–373.

Starc, Sonja, 2009: *Časopisna oglaševalska besedila, reklame*. Koper: Univerza na Primorskem, Založba Annales (Knjižnica Annales Majora).

Starc, Sonja, 2011: Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti. Cotič, Mara, Medved Udovič, Vida, in Starc, Sonja (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, ZRS, Annales (Zbirka Annales Ludus). 28–36.

Vogel, Jerica, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovu jezikovnega dela izpita slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–81.

Žele, Andreja, 2014: Slovenska sodobna literarna ustvarjalnost tudi kot vir novih jezikovnih zmožnosti. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 33). 559–566. <<http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp33/Zbornik/ZeLe.pdf>>. (Dostop 9. 1. 2015).

VLOGA PRAVOREČJA IN NJEGOVO POUČEVANJE V SLOVENSKEM OSNOVNO- IN SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

V slovenskem prostoru je pouk govora in pravorečja pogosto zapostavljen. Načeloma se v slovenistični stroki ukvarjamo predvsem s pisnim jezikom, branjem in z »bralno pismenostjo«, torej kvečjemu z branjem kot mehaničnim pretvarjanjem pisnega besedila v govor, pogosto celo samo s tihim branjem. Tudi pri nacionalnem preverjanju znanja in na maturi je poudarek na pisnem preverjanju, govoru pa sta le posredno namenjeni sprotno delo v razredu in ustno preverjanje. V tem članku želimo predstaviti realno prisotnost govora v učnih načrtih in učbenikih (prikazano z odstotnim deležem), kar bo lahko podlaga za nadaljnje delo in razvoj pouka govora. Zavedati se moramo, da se je položaj slovenskega jezika v zadnjih letih spremenil in je raba slovenskega jezika kot prvega jezika v javnosti na Slovenskem manj samoumevna, kot je bila na začetku slovenske državnosti. Zato je poučevanje govora v osnovni in srednjih šolah še pomembnejše, vloga učiteljev, ki so predvsem v osnovni šoli modelni govorniki, pa odločilna.

Ključne besede: slovenski jezik, govor, pravorečje, pouk prvega/maternega jezika, šolstvo, retorika

1 Uvod¹

Zborni jezik se bere zlasti veliko na radiu, pogosto pa ga berejo poklicni in družbeni delavci, duhovniki, predavatelji in učitelji. Recitirajo in deklamirajo ga učenci /.../. Govorijo /prosto/ ga zlasti v šolah učitelji in učenci vseh stopenj, predavatelji pred izobrazbenim, športnim in drugačnim javnim zborom, politiki pred političnim zborom. /.../ Zborno obliko knjižnega jezika, skratka, uporabljamo

¹ Ta članek je posvečen kolegici in profesorici Boži Krakar Vogel, s katero smo že kot študenti hoteli spreminjati določene ukoreninjene stvari, kot je npr. mnenje o »osovraženosti« slovenščine na maturi, in ovreči neutemeljene neresnice (Tivadar 1997).

zmeraj takrat, kadar imamo pred seboj nekakšen javen zbor poslušalcev, še posebej, če so poslušalci izobrazbeno, narečno ali socialno neenaki.

Toporišič (1979: 61–62)

O slovenskem govornem knjižnem jeziku kot samostojnem jezikovnem kodu, ki ni spet s predhodno pripravljenim pisnim besedilom, se je začelo zares razpravljati šele proti koncu 20. stoletja, ko se je tudi začel razmah slovensko govornih medijev (radio in televizije); pred tem je bil javni govor, ki je bil izražen pretežno preko radijskega sprejemnika, izrazito vezan na pisni kod. Večina (posnetih) besedil v javnosti je bila prebrana, zato tudi ni bilo mogoče raziskovati nebranega knjižnega jezika (Tivadar 2003).² Na prelomu tisočletja je bil izdan priročnik radijske in gledališke lektorice (Šeruga Prek in Antončič 2003), ki sta bili do takratnega javnega govora zelo kritični, kar je odraz ostre lektorske drže, ki pri govoru načeloma ni pozitivna (Tivadar 2014). Govor je izrazito horizontalno in enkratno dejanje, pri katerem je popravek možen le z novim (iz)govorom, z novo povedjo. Posledično govor glede na samo (iz)govorno dejanje zahteva več vaje in pozornosti kot pisanje. Ko napišemo besedilo, ga lahko pred objavo večkrat popravljamo, pri govoru pa je možna le vaja (npr. v gledališču generalka pred predstavo).

Slovenski govorni knjižni jezik je sorazmerno mlad. Če navedemo samo nekaj argumentov: javni mediji in govorniki se intenzivneje razvijajo šele v zadnjih 50 letih, na državnem in mednarodnem (diplomatskem) ter vojaškem nivoju je slovenščina zares začela živeti šele po letu 1990. Zato je razumljivo, da je primanjkljaj pri pravorečju in obvladanju drugih retoričnih vsebin sorazmerno velik. Če se primerjamo s sosednjo Hrvaško, je bil tam razvoj raziskovanja in poučevanja govornega jezika v prejšnjem stoletju na dosti višjem nivoju, to se odraža tudi v primarnem izobraževanju (Javeršek 2013).³ Pri slovenskih učiteljih, učencih in dijakih moramo upoštevati pomanjkanje tradicije na govornem področju, zato je vloga in odgovornost šole za učenje kakovostnega govornega knjižnega jezika odločilna. Učitelj je namreč ob množici ne samo knjižnih in tudi neartikuliranih govorcev v medijih še toliko pomembnejši kot modelni govorec, po katerem se zgledujejo predvsem otroci v vrtcih in učenci v osnovni šoli. Izobraževanje pedagoških delavcev se v zadnjem času na univerzah razvija tudi s stališča priprave učiteljev in vzgojiteljev na javni nastop (Petek 2012). Jezikovnokulturna zavest in nacionalnoidentitetna vloga slovenskega jezika v sodobnem šolstvu je bila v zadnjih letih natančno in teoretično tehtno opredeljena (Vogel 2014), ta članek pa se bo preko konkretne analize osredotočil na zastopanost govora in pravorečja v osnovni in srednjih šolah.

² Pri tem ni nepomembno dejstvo, da je bilo pred koncem 80-ih let 20. stoletja sorazmerno težko snemati govorna besedila, večina radijskih besedil pa je bila lektorirana – tako jezikovno kot vsebinsko (cenzura) (gl. Tivadar 2003).

³ Samostojni Oddelek za fonetiko na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu se z govorom ukvarja tako s stališča fonetike in fonologije kot tudi retorike in je mednarodno primerljiv že od svojih začetkov v 60-ih letih 20. stoletja (začetnik Petar Guberina).

2 Metodologija in cilj raziskave

Osnovni cilj tega članka je preko pregleda učnega načrta in nekaterih učbenikov za osnovno šolo in gimnazije ter statistično-vsebinske analize (deleži strani, posvečenih govorno-pravorečnim vsebinam, izraženi v odstotkih) pridobljenih podatkov izpostaviti problematiko učenja govora in govornih (retoričnih) veščin v osnovno- in srednješolskem izobraževalnem sistemu. Osnovni namen je sprožiti razpravo o tem problemu, saj je govorjeni jezik, ki ga v veliki meri spreminjajo sodobni govorjeni mediji (radio, televizija, internet), pomemben del življenja sodobnega govorca. V ta namen podajamo na osnovi rezultatov analize tudi določene smernice.

3 Učenje govora v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževalnem sistemu⁴

Pouk govora je v prvi vrsti del pouka slovenščine, ne smemo pa vse do maturitetne stopnje zanemariti pomena drugih predmetov, tako pri učenju in izboljševanju pisnega kot tudi govornega izražanja (Tivadar 2014b: 11). Vsekakor ne smemo slovenisti prelagati odgovornosti na druge učitelje in strokovnjake, naš delež in odgovornost sta vsekakor največja. Učni načrt je tisti dokument, ki usmerja delo učiteljev, pouk pa usmerjajo tudi učbeniki in drugi učni pripomočki ter preverjanja, vključno z maturitetnim izpitom. Slovenska knjižna izreka se oblikuje tudi v medijih, gledališču (Tivadar in Vrtačnik 2013) in drugih javnih nastopih.

3.1 Slovenščina in pravorečje v učnih načrtih in učbenikih za osnovno šolo

Pravorečje in pouk glasoslovja sta v prvi vrsti opredeljena v učnem načrtu za osnovno šolo, ki se potem zrcali tudi v osnovnošolskih učbenikih. Tukaj želimo izpostaviti samo nekaj konkretnih podatkov iz analize učnega načrta in učbenikov, ki opredeljujejo vlogo pravorečja v osnovnih šolah.

3.1.1 Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli

Predmet slovenščina v osnovni šoli (UN 2011) obsega skupno 1631,5 ure (število ur se iz triletja v triletnje zmanjšuje). V prvem razredu velja delitev ur glede obravnave neumetnostnih in umetnostnih besedil (področji jezik in književnost) 50 : 50 odstotkov, v vseh drugih razredih pa 40 : 60, pri čemer je večji delež namenjen obravnavi neumetnostnih besedil. Učni načrt za osnovno šolo (2011) je razdeljen

⁴ Pri predmetu govorna tehnika, 2. stopnja slovenistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, smo v zadnjih treh letih analizirali pouk govora v različnih izobraževalnih ustanovah (od vrtcev, osnovne in srednjih šol do izobraževanja na fakultetah in v radijskih šolah). Seminarske in tudi diplomske naloge s tega področja so naredile R. Vukojević, N. Benić, S. Rutar, M. Javeršek, A. M. Lednik, S. Bolkovič idr., ki so jih izdelale pod mojim mentorstvom. Brez pomoči študentov in bodočih ter sedanjih profesorjev ne bi bilo tega članka, niti ne bo razvoja pouka govora v prihodnosti.

po triletnih, tj. na tri letna vzgojno-izobraževalna obdobja. V vsakem triletnju so pri jeziku navedeni govorni nastop in vrste govorjenih besedil. Govor oz. tvorjenje govorjenih besedil je sicer v učnem načrtu večkrat navedeno, vendar razen branja besedil ni posebej izpostavljeno – izpostavljeno pa je tiho, poltiho branje, šepetajoče in glasno branje (prav tam: 10), česar gotovo ne moremo šteti med učenje govora, ne nazadnje šepetanje tudi slabo vpliva na glasilke. Govorni nastopi so pogosto brani oz. naučeni na pamet (prim. Benić 2014).⁵ Dodatni govorni nastopi pri poučevanju književnosti pa so veliko bolj odvisni od avtonomne odločitve učitelja.⁶

Naj navedemo samo nekaj poudarkov iz učnega načrta, vezanih na pravorečno problematiko.

1. triletnje

Pri operativnih ciljih v razdelku *Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti nebesednega sporazumevanja* (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti; UN 2011: 11) je seveda navedeno razvijanje tudi pravorečne zmožnosti, ki pa sta ji namenjeni le dve alineji (prav tam), in sicer: *posnemanje knjižne izreke – čim bolj knjižna, razločna in naravna izreka med govornimi nastopi in pogovarjanjem z učiteljem; prepoznavanje neknjižnih glasovnih, naglasnih in intonacijskih prvin v svoji in tuji izreki, tudi popravljanje napak.*

Komentar

Ali imajo otroci med 6. in 9. letom starosti dovolj izkušenj in sposobnosti, da zavestno ločijo med naravno in nenaravno izreko? Kakšen je oz. naj bi bil naravni govor? Popravljanje lastnih in tujih napak vodi v usmerjanje pozornosti učencev k napakam in kritiki sošolcev, ne pa tudi nujno k učenju pravilne izreke in spodbujanju govora.

2. triletnje

Pri operativnih ciljih v razdelku *Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti nebesednega sporazumevanja* (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti; prav tam: 28) je med drugim navedeno razvijanje pravorečne zmožnosti – pravorečju je spet namenjenega malo prostora, tokrat štiri alineje, in sicer: *spoznajo slovenske knjižne samoglasnike ter vadijo in utrjujejo njihovo izreko (v besedah); vadijo in utrjujejo knjižni izgovor posameznih besed in povedi; med govornim nastopanjem in pogovarjanjem z učiteljem govorijo čim bolj knjižno; prepoznajo pravorečne napake pri sebi in drugih ter pravorečne napake odpravijo.*

Komentar

Ali so obravnavani samo samoglasniki ali tudi drugi fonemi in njihove variante in ali je možno samoglasnike in soglasnike pri obravnavi ločiti? Izgovor slovenskih samoglasnikov je namreč odvisen tudi od izgovarjave soglasnikov.

⁵ O vlogi staršev pri vnaprejšnjem pisanju govornih nastopov in sploh pri pouku v osnovni šoli pa bo treba tudi še odpreti intenzivno in argumentirano diskusijo.

⁶ O govorni interpretaciji in interpretativnem branju je veliko pisala B. Krakar Vogel, kot mentorica pa je usmerjala tudi doktorsko disertacijo K. Podbevšek, ki je izšla kot monografija in je odlična analiza ter tudi učni pripomoček pri poučevanju slovenščine, še posebej pri interpretativnem branju (Podbevšek 2006).

3. trileetje

Pri operativnih ciljih v razdelku *Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti nebesednega sporazumevanja* (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti; prav tam: 50–51) pravorečna zmožnost spet obsega najmanj prostora: *vadijo in utrjujejo knjižni izgovor besed, povedi in besedil; glasno izgovarjajo besede in opisujejo njihovo izreko (mesto naglasa, naglašeni samoglasnik in njegovo trajanje, položajne variante zvočnika v, glasovno vrednost l in premene nezvočnikov – brez uporabe strokovnega izrazja in naglasnih znamenj); med govornim nastopanjem in pogovarjanjem z učiteljem govorijo čim bolj knjižno; prepoznajo svoje in tuje pravorečne napake in jih odpravijo.*

Komentar

Tudi v tem triletju se kot v prvih dveh triletjih ponovi popravljanje govora sovrstnikov in lastnega govora. Popravljanje in odpravljanje napak v vseh treh triletjih nakazuje na preskriptivnost in je poseg v primarni govor otroka, zato morajo biti učitelji zelo previdni in pozorni, da otroka primerno motivirajo za knjižni govor.

Glede na vsebinsko opredelitev ciljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki zahteva določitev tudi fonemskih variantnih posebnosti in naglasa, bi morali učenci že po zaključeni osnovni šoli praktično v celoti obvladati knjižno izreko in jo tudi znati opisati, kar pa je zaradi majhne zastopanosti glasoslovja in pravorečja v učnem načrtu zelo težko doseči. Kljub zapovedi opisovanja položajnih variant zvočnika /v/ in drugih fonemov namreč ni predvidena uporaba strokovnega izrazja, niti naglasnih znamenj, ki pa so sestavni del jezikovnih priročnikov. Če ponazorimo z matematiko – to je tako, kot da bi matematične operacije izvajali brez zahtevnejših matematičnih znakov. Pri tem seveda ni treba, da bi naglasna znamenja postavljali pri pisnem preverjanju, vsekakor pa določeno védenje o tem in tudi poznavanje (preko vaje, npr. glasnega branja) naglasnih znamenj spada med kompetence učenca, ki zaključijo osnovno šolo in bo v prihodnosti uporabljal priročnike.⁷ V učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli je namreč glasoslovju in pravorečju namenjenega malo prostora, nizek odstotek strani, in sicer le 6 % (Javeršek 2013: 11), kar se potem zrcali tudi v učbenikih in pri pouku.⁸

3.1.2 Učbeniki za slovenščino v osnovni šoli⁹

Problematika učbenikov v osnovni šoli bi zahtevala posebno obravnavo tako s stališča celovite jezikovne in književne vsebine kot tudi s stališča založništva in

⁷ Če se bodo v sodobnih priročnikih opisovale vse fonološke značilnosti, bo to zahtevalo poznavanje simbolov IPA, ki so bistveno bolj zapleteni od sedanjih slovenskih tradicionalnih znamenj (z ostrivcem namreč obenem opišemo mesto naglasa ter pri <e> in <o> tudi kakovost samoglasnikov).

⁸ Če bi se osredotočili le na eksplicitno opredelitev pravorečja, pa bi bil odstotek nižji od enega odstotka, saj je pravorečni zmožnosti eksplicitno namenjena le slaba stran od 106 strani, kolikor jih obsega besedilo učnega načrta brez naslovnice in kazala.

⁹ Pregledani so bili učbeniki *Slovenščina 1. S slikanico se igram in učim; Slovenščina 2. S slikanico se igram in učim in Slovenščina 3. S slikanico se igram in učim* za prvo trileetje, učbeniki *Moja slovenščina 4, 5 in 6* za drugo trileetje ter učbeniki *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7, 8 in 9* za tretje trileetje.

sodelovanja avtorjev učbenikov pri pisanju učnih načrtov, kar bi moralo biti strogo ločeno. Vendar se bomo sedaj osredotočili na glasoslovno-govorni del. V učbenikih je glasoslovje sicer prisotno, toda sama obravnava s praktičnega, še bolj pa s teoretičnega vidika je zelo skopa. Razen v 1. razredu je odstotek prisotnosti pouka glasoslovja in pravorečja izjemno nizek oz. ga sploh ni, čeprav so bila v izračun zajeta vsa govora in govornim nastopom posvečena poglavja (gl. tabelo 1).¹⁰

	Skupno število strani	Število strani, namenjenih pravorečju	Odstotki
<i>Slovenščina 1</i>	92	16	17,4 % ¹¹
<i>Slovenščina 2</i>	113	/	/
<i>Slovenščina 3</i>	73	/	/
<i>Moja slovenščina 4</i>	169	3	1,8 %
<i>Moja slovenščina 5</i>	140	4	2,6 %
<i>Moja slovenščina 6</i>	232	5	2,2 %
<i>Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7</i>	200	0,5	0,3 %
<i>Slovenščina za vsakdan in vsak dan 8</i>	164	/	/
<i>Slovenščina za vsakdan in vsak dan 9</i>	159	5	3,1 %

Tabela 1: Obseg vsebin, namenjenih pravorečju in govoru v osnovni šoli¹²

Opredelitev slovenskega pravorečja v učnem načrtu je zelo kratka, ne eksplicitna, očitno naj bi bilo vse vključeno v pogovarjalne dejavnosti in spontano učenje preko večinoma na pamet naučenih besedil oz. s pomočjo glasnega branja, o čemer pričajo tudi že narejene pilotne raziskave (Benić 2014). Vsekakor nočemo delati krivice tistim učiteljem, ki poučujejo pravorečje in govor v večji meri, kot je predvideno v učnih načrtih oz. učbenikih. Vendar manj kot 4-odstotna prisotnost govora v učbenikih in največ 6-odstotna prisotnost v učnem načrtu, ki je neke vrste delovni načrt učitelja, gotovo ne načrtujeta ustrezno pouka pravorečja in posledično govora v osnovni šoli, kar potrjujejo tudi novejša raziskava (Hozner 2014; Benić 2014), ki jih bo treba še nadgraditi v okviru kakšnega projekta.

Na osnovi pregleda učnega načrta in učbenikov se zastavlja vprašanje splošne uporabnosti učnega načrta med učitelji. Pravorečje z glasoslovjem je namreč zelo

¹⁰ Pozitivni del sodobnih učbenikov so tudi zvočne priloge, s pomočjo katerih se učenci lahko tudi učijo prepoznavanja govora in jim lahko rabijo kot model za njihov govor – pomen kakovostnih govorcev, ki sodelujejo pri pripravi gradiv, je zato zelo velik.

¹¹ Pri učbeniku za prvi razred je upoštevano celotno poglavje, namenjeno pogovarjanju, ki ga lahko v prvem triletju pogojno štejemo kot del učenja pravorečja.

¹² Podatki iz seminarske naloge Rosane Vukojevič *Učitelj in govorna tehnika – pomen učnih načrtov*, mentor doc. dr. H. Tivadar, štud. leto 2013/14, dopolnjeno za potrebe tega članka.

skopo obravnavano in učitelji iz tako strnjenege načrta težko razberejo, kaj je treba poučevati in kako je treba to tematiko poučevati.¹³

3.2 Slovenščina in pouk pravorečja v učnih načrtih in učbenikih za srednje šole

Srednješolski pouk je zelo pomemben, saj je nadgradnja osnovnošolskega znanja in izoblikuje kakovostnega govorca in pisca, to pa se žal ne odraža v učnem načrtu, posledično seveda tudi ne v učbenikih.

3.2.1 Učni načrt za gimnazije

Skupni obseg ur slovenščine v gimnazijskem učnem načrtu (UN 2008) je 560 ur, polovica pa jih je namenjenih jeziku, torej 280 ur.

V sklopu poglavja *Razvijanje poimenovalne, skladenjske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja* so pravorečju namenjene štiri alineje: poslušanje knjižne izreke in uzaveščanje le-te; v 1. letniku sistematično spoznavanje, vaja in utrjevanje knjižnega izgovora v posameznih besedah in povedih; prepoznavanje in odpravljanje svojih pravorečnih napak in napak drugih; poskušajo čim bolj knjižno govoriti med govornim nastopom (UN 2008: 13). Pričakovani dosežki/rezultati pravorečne zmožnosti dijaka so zapisani v treh alinejah: knjižno govorjenje med govornim nastopom; neknjižni in knjižni izgovor besede/povedi, primerjava obeh izgovorov in opis knjižnega; zna naštetih knjižne glasnike¹⁴ in jih primerjati z neknjižnimi iz svojega narečja ali neknjižnega pogovornega jezika (prav tam: 36). Pravorečje je omenjeno še pri razvijanju metajezikovne zmožnosti in v poglavju *Didaktična priporočila* (prav tam: 37, 40).

Pravorečje z glasoslovjem je torej tudi v gimnazijskem programu skromno predstavljeno, posebej je izpostavljen le 1. letnik. Opazimo lahko, da sta si oba učna načrta – za osnovne šole in gimnazije – glede glasoslovne problematike zelo podobna, osnovnošolski je celo bolj ekspliciten kot gimnazijski, saj konkretno določa obravnavo določenih glasov, gimnazijski pa bolj splošen, a zajema tudi soglasnike. Delež glasoslovja in pravorečja v učnem načrtu za gimnazije je glede na izvedene meritve (obsega strani) 4,5 % (Javeršek 2013: 14), kar je več kot 20 % manj kot v osnovni šoli.

¹³ Mogoče pa gre pri učnih načrtih le za navodila piscem priročnikov in učbenikov, zato tudi glasoslovne tematike ni v učbenikih, kar ni ustrezno glede na potrebe sodobnega slovenskega izobraženca, ki mora dosti govorno nastopati.

¹⁴ Termin *fonem*, tj. glasnik, se v učnih načrtih ne uporablja več, kar je v nasprotju z uveljavljenostjo v strokovnih krogih, tako v slovenistiki kot pri pouku tujih jezikov. Predvsem pa termin *glasnik* lahko učencu povzroča tudi težavo v naglaševanju (glásnik : glasník).

3.2.2 Učbeniki za gimnazije

V učbenikih je glasoslovje obravnavano po učnem načrtu, obširneje v 1. letniku, učbenik *Na pragu besedila 3* pa precej obširno obravnava tudi besedilno fonetiko (skoraj 6 % učbenika). V učbeniku *Na pragu besedila 4* glasoslovja in pravorečja ni, v poglavju *Zgodovina slovenskega knjižnega jezika in jezikoslovja*, v podpoglavjih *Druga polovica 19. stoletja* in *20. stoletje*, je le omenjen Stanislav Škrabec kot utemeljitelj sodobnega slovenskega pravorečja (krajši odlomek); omenjen je tudi pravorečni priročnik Mirka Rupla, izdan po drugi svetovni vojni, o pravorečju in govoru pa ni govora. V učbenikih *Govorica jezika 1–4* je v 1. letniku glasoslovja več, v delih za višje letnike pa so ponovitvene tabele, tudi za glasoslovje. Pri tem moramo poudariti, da je tudi v *Na pragu besedila 1, 2 in 3* precej razpredelnic in miselnih vzorcev, ki le povzamejo kratko besedilo o glasoslovju, torej je glasoslovne vsebine dejansko še manj.

	Skupno število strani	Število strani, namenjenih glasoslovju	Odstotki
<i>Na pragu besedila 1</i>	112	4,5	4 %
<i>Na pragu besedila 2</i>	113	2	1,8 %
<i>Na pragu besedila 3</i>	101	6	5,9 %
<i>Na pragu besedila 4</i>	87	/	/
<i>Govorica jezika 1</i>	174	9	5,2 %
<i>Govorica jezika 2 in 3</i>	243	3	1,2 %
<i>Govorica jezika 4</i>	196	2	1 %
<i>Besede 1</i>	139	8	5,6 %
<i>Besede 2</i>	131	/	/
<i>Slovenski jezik 1 in 2</i>	170	2	1,2 %
SPLOŠNA MATURA	Skupno število točk	Število točk za naloge iz pravorečja	Odstotki
Izpitna pola 2 (2012)	120	3 (+ 1)	2,5 % (oz. 3 %)
Izpitna pola 2 (2013)	120	3	2,5 %
Izpitna pola 2 (2014)	120	6 (+ 4)	5 % (oz. 8,3 %)

Tabela 2: Obseg vsebin, namenjenih pravorečju in govoru v gimnazijah¹⁵

¹⁵ Podatki iz seminarske naloge Rosane Vukojevič *Učitelj in govorna tehnika – pomen učnih načrtov*, mentor doc. dr. H. Tivadar, štud. leto 2013/14, dopolnjeno za potrebe tega članka.

3.2.3 Jezikovne maturitetne pole s spomladanskih rokov 2012, 2013 in 2014

Jedrni del preverjanja jezika je analiza izhodiščnega besedila, t. i. izpitna pola 2 (IP 2). IP 2 je glede na predmetni izpitni katalog ovrednotena s 120 točkami. IP 2 iz leta 2012 je imela 23 nalog, iz leta 2013 27 nalog in iz leta 2014 21 nalog. Leta 2012 je bila pravorečju namenjena 8. naloga, in sicer so dijaki imeli iz uvodnega besedila izpisanih šest besed, v katerih so imeli obkrožene črke ali sklope črk, zapisati pa so morali njihov izgovor, kot če bi bilo besedilo brano po radiu. Naloga je bila vredna 3 točke oz. 2,5 % deleža IP 2 (manj kot 1 % celotne mature). K tej nalogi lahko prištejemo še del 9. naloge, vreden 1 točko.

IP 2 iz leta 2013 je pravorečju namenila samo polovico 10. naloge, in sicer so dijaki morali iz uvodnega odstavka izpisati tri besede: eno, v kateri pride do premene po zvenečnosti, eno, v kateri je naglašen široki dolgi e, in eno, v kateri /v/ izgovorimo kot dvoustnični [ʋ]. Ta pravorečni del je bil vreden 3 točke oz. 2,5 % deleža IP 2 (manj kot 1 % celotne mature).

V letu 2014 pa sta bili pravorečju in glasoslovju posvečeni ena naloga v celoti (9. naloga – vredna 6 točk), h glasoslovju pa lahko prištejemo del 10. naloge, vreden 2 točki, in del 11. naloge, kjer je tudi potrebno delno poznavanje glasoslovja (2 točki). Torej je bil glasoslovno-pravorečni del vreden 6 (+ 4) točke, kar je 5 % deleža IP 2 (manj kot 2 % celotne mature) oz. z upoštevanjem glasoslovja kot pomenskega dela morfologije (oblikoslovja in besedotvorja) 8,3 % deleža IP 2 (manj kot 3 % celotne mature).

In kot so poudarili študentje magistrske stopnje (predmet govorna tehnika, štud. leto 2013/14), je točk za glasoslovje na maturi tako malo (manj kot 1 oz. maksimalno 3 % vseh maturitetnih točk), da se dijaki na to niti ne pripravljajo, temveč rešujejo naloge »po intuiciji«.

4 Načrti za prihodnost – primerno mesto glasoslovja in pravorečja v osnovno- in srednješolskem izobraževanju

Glede na povedano lahko sklenemo, da je pouk pravorečja in govora v osnovno- in srednješolskem izobraževanju (še vedno) zapostavljen in se mu zaradi premajhne zastopanosti v učnih načrtih in učbenikih, ki je posledica sorazmerno kratke pravorečne tradicije in premajhne razvitosti slovenskega pravorečja (na to kaže tudi odsotnost sodobnega pravorečnega priročnika), posveča premalo pozornosti tako v osnovni kot srednji šoli (gimnaziji). Misel, ki se ponuja po pregledu učbenikov in učnih načrtov, je, da ne obstaja načrt za pouk pravorečja (in glasoslovja) oz. se to učenje prepušča spontanosti in »samodejnemu« učenju ob tvorjenju govornjenih besedil. Glede na v zadnjem času izvedene ankete med učitelji je viden tudi primanjkljaj tovrstnih znanj in posledično pouka govora (Benić 2014; Javeršek 2013; Hozner 2014), hkrati pa so ankete pokazale, da se učitelji zavedajo problema in se trudijo izboljšati govor učencev (Hozner 2014).

Tudi matura se bo morala najprej približati odstotkom, ki so že sedaj predvideni glasoslovju v učnem načrtu, prav tako bodo morali ta delež, vsaj 5 % pravorečja in glasoslovja, upoštevati učbeniki. Govorno kulturo je namreč treba graditi postopno od osnovne šole do konca gimnazijskega programa, ne pa da je v gimnazijah po 1. letniku glasoslovju posvečene zelo malo oz. skoraj nič pozornosti, kar je posledica tudi majhne količine »glasoslovnih« točk na maturi. Predvsem pa se pouk ne začne in konča z maturitetnimi katalogi in izpitnimi polami – jedrni del glasoslovnega pouka in preverjanja mora potekati prej in traja še dolgo za tem sklepnim maturitetnim dejanjem. Glasoslovno jezikovno ravnino bo treba vsaj za nekaj odstotkov obširneje obravnavati v učnih načrtih za osnovno in srednje šole. Če nekaj ni natančneje podatki; posledično tega potem načeloma ne poučujejo učitelji slovenščine. Manj kot 5 % glasoslovno-pravorečnih vsebin v osnovno- in srednješolskem izobraževanju je kljub vsem tehničnim pripomočkom in tehnologijam ter sodobnim priročnikom prav gotovo premalo za kakovosten razvoj govora pri bodočih javnih govornikih in nosilcih razvoja slovenskega gospodarstva, znanosti in celotne družbe.

Viri

- Bešter, Marja, idr., 2002: *Na pragu besedila 1*. Ljubljana: Rokus.
- Cajhen, Nana, idr., 2004: *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 8 in 9*. Ljubljana: Rokus.
- Debeljak, Dragica, in Jožef Beg, Jožica, 2004: *Slovenski jezik: Učbenik za slovenščino v 1. in 2. letniku nižjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
- Drusany, Nevenka, idr., 2004: *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7*. Ljubljana: Rokus.
- Gomboc, Mateja, 2001: *Besede: Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku triletnih poklicnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Izpitne pole splošne mature za slovenščino, spomladanski rok 2012, 2013 in 2014. Ljubljana: RIC. <http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina/>. (Dostop 5. 2. 2015.)
- Kranjc, Simona, in Kokalj, Tatjana, 2002: *Moja slovenščina 4*, 1. in 2. del. Trzin: Izolit.
- Kranjc, Simona, in Kokalj, Tatjana, 2003: *Moja slovenščina 5*. Trzin: Izolit.
- Kranjc, Simona, in Kokalj, Tatjana, 2003: *Moja slovenščina 6*, 1. del. Trzin: Izolit.
- Kranjc, Simona, in Kokalj, Tatjana, 2004: *Moja slovenščina 6*, 2. del. Domžale: Izolit.
- Križaj Ortar, Martina, idr., 2001: *Na pragu besedila 2*. Ljubljana: Rokus.
- Križaj Ortar, Martina, idr., 2001: *Na pragu besedila 3*. Ljubljana: Rokus.
- Križaj Ortar, Martina, idr., 2002: *Na pragu besedila 4*. Ljubljana: Rokus.
- Medved Udovič, Vida, idr., 2001: *Slovenščina 2. S slikanico se igram in učim*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Medved Udovič, Vida, in Jamnik, Tilka, 2002: *Slovenščina 1. S slikanico se igram in učim*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Medved Udovič, Vida, in Zrimšek, Nataša, 2002: *Slovenščina 3. S slikanico se igram in učim*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Slovenščina. Predmetni izpitni katalog za splošno maturo, 2013. Ljubljana: Državni izpitni center. <<http://www.ric.si/mma/2015M-SLO-2015/2013082808243156>>. (Dostop 12. 4. 2015.)

Vukojevič, Rosana, 2014: *Učitelj in govorna tehnika – pomen učnih načrtov*. Seminarska naloga pri predmetu govorna tehnika. Mentor doc. dr. H. Tivadar, štud. leto 2013/14.

Zajc Berzelak, Karla, in Velikonja, Irena, 2007: *Govorica jezika 1*. Ljubljana: Modrijan.

Zajc Berzelak, Karla, idr., 2008: *Govorica jezika 2 in 3*. Ljubljana: Modrijan.

Zajc Berzelak, Karla, in Ahačič, Kozma, 2010: *Govorica jezika 4*. Ljubljana: Modrijan.

Literatura

Benić, Nina, 2014: *Učenje govora v primarnih izobraževalnih ustanovah na Gorenjskem (na primeru Osnovne šole prof. dr. Josipa Plemlja Bled)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete.

Hozner, Tanja, 2014: *Odnos do poučevanja govora v slovenskem šolstvu (na primeru osnovne in srednje šole v Beli krajini)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete.

Javeršek, Mateja, 2013: *Retorično-govorno izobraževanje v Sloveniji in na Hrvaškem*. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete.

Petek, Tomaž, 2012: Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja. *Jezik in slovstvo* 57/3–4. 115–129.

Podbevšek, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagogiki in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf>. (Dostop 8. 1. 2015.)

UN 2011 = Poznanovič, Mojca, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf>. (Dostop 8. 1. 2015.)

Šeruga Prek, Cvetka, in Antončič, Emica, 2003: *Slovenska zborna izreka. Priročnik z vajami za javne govorce*. Knjiga in zvočna zgoščenka. Maribor: Aristej.

Tivadar, Hotimir, 1997: Poskusna anketa o maturi iz slovenščine. *Slovenščina v šoli* 2/5. 44–47.

Tivadar, Hotimir, 2003: Aktualna vprašanja slovenskega pravorečja. Gajda, Stanisław, in Vidovič Muha, Ada (ur.): *Współczesna polska i słoweńska sytuacja językowa/Sodobni jezikovni položaj na Poljskem in v Sloveniji*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 281–299.

Tivadar, Hotimir, 2014: Nacionalno v slovenskem jeziku. Jesenšek, Marko (ur.): *Slovenski jezik na stičišču več kultur*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. 266–279.

Tivadar, Hotimir, in Vrtačnik, Martin, 2013: Vloga govora v sodobnem dramskem gledališču. Žele, Andreja (ur.): *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 451–456.

Toporišič, Jože, 1979: *Slovenski knjižni jezik 4*. Maribor: Založba Obzorja.

Vogel, Jerca, 2014: Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59/4. 3–14.

MODELI JEZIKOVNEGA POUKA PRI PREDMETU SLOVENŠČINA OD LETA 1990 DO DANES

Prispevek razpravlja o razvoju pouka slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika po letu 1990. Pri tem se usmeri na tri modele: formalistično-racionalni, komunikacijski ter kognitivno-kritični komunikacijski model. Ob vsakem predstavi spodbude, ki so pripeljale do njegovega oblikovanja, jezikoslovna izhodišča, splošne modele jezikovnega pouka in njihovo uresničitev v učnem načrtu za slovenski jezik v gimnaziji. Na podlagi analize učnega načrta iz leta 2008 je v sklepu izpeljan razmislek o treh odprtih mestih: vlogi metaznanja, konceptu identitetne vloge jezika in značilnostih kritičnega sporazumevanja.

Ključne besede: didaktika prvega jezika, modeli jezikovnega pouka, komunikacijski pouk jezika, kritična sporazumevalna zmožnost, jezikovna zavest, identitetna vloga jezika

Pouk slovenskega jezika kot prvega jezika je več desetletij sledil tradicionalnemu, formalistično-racionalnemu ali akademskemu modelu, v zadnjih 20 letih pa je doživel bistvene spremembe. Učni načrt iz leta 1998 (UN 1998) je uveljavil komunikacijski pristop in kljub 30-letnemu zaostanku ujel korak z razvojem jezikovnega poučevanja v svetu. Učni načrt iz leta 2008 (UN 2008) pa je komunikacijski model nadgradil z nekaterimi elementi kritičnosti in jezikovne zavesti.

Prenova ob UN 1998 je bila zaradi preloma s tradicijo večkrat strokovno utemeljena v ožji in širši javnosti. Izhodišča, na katerih je temeljila prenova UN 2008, pa tudi zaradi na videz manjših sprememb niso bila jasno predstavljena. Ker se učitelji v obdobju informacijskega preobila hkrati ves čas srečujejo z novimi metodičnimi prijemi, ki jih predstavljajo strokovnjaki in vse pogosteje praktiki sami, je temeljni cilj prispevka predstaviti razvoj pouka slovenskega jezika kot prvega jezika v

zadnjih 20 letih in njegovo usklajenost s sočasnimi tujimi modeli ter iz te analize izpeljati razmislek o prihodnjih smernicah in potrebah. S tem želimo učitelju ponuditi koherentno strategijo za srečevanje s številnimi metodami, predlogi in spremembami oziroma mu omogočiti bolj nepristransko in učinkovitejše vrednotenje trenutne prakse.

Poučevanje prvega ali tujega jezika sta od nekdaj zaznamovala dva pogleda. Prvi je zagovarjal načrten študij jezikovnih oblik in pravil ter je povezan s formalistično-racionalnim modelom, ki se je razvil iz t. i. samostanske tradicije učenja latinščine. Zanj je značilno, da izhaja predvsem iz zapisane besede, da je v središču sistem paradigem, pravil in izjem ter da spodbuja besedilno analizo. Drugi pogled je v središče postavljal intuitivno oz. naravno usvajanje jezika prek rabe (Skela 2005: 97; Ulrich 2001: 27–28). Ta pogleda sta tudi izhodišči za oblikovanje modelov pouka slovenskega jezika v zadnjih 30 letih.

1 »Tradicionalni«, racionalno-formalistični pouk slovenskega jezika

Tudi za slovenski prostor lahko po H. Helmersu (1996: 19–21, v Ulrich 2001: 27–29) povzamemo ugotovitev, da so moderne gimnazije v svojem konceptu izhajale iz latinskih šol srednjega veka. To pomeni, da se je poudarjal formalno-racionalni vidik oziroma da sta bili osrednji sestavini pouka transmissijsko usvajanje znanja o jeziku in jezikoslovno analiziranje danih jezikovnih enot.

1.1 Jezikoslovna izhodišča

Temeljno izhodišče za zasnovo pouka slovenskega jezika v 70. in 80. letih 20. stoletja je bilo strukturalistično opisno jezikoslovje. Vendar je, kot meni O. Kunst Gnamuš (1983: 181), *Slovenska slovnica* iz leta 1976 že vključevala številna sočasna jezikoslovna spoznanja, med katerimi je imelo pri poučevanju jezika največjo vlogo generativno jezikoslovje.

Tvorbno-pretvorbna slovnica in njen začetnik N. Chomsky sta za izhodišče raziskovanja vzela ugotovitev, da v jeziku zaradi številni enakozvočnih in sopomenskih besed ter slovničnih struktur obstaja veliko možnosti za izražanje določene misli. Zato sta raziskovalno pozornost preusmerila na proces preoblikovanja globinske sestave povedi v površinsko. N. Chomsky je bil tudi eden prvih jezikoslovcev, ki je opredelil jezikovno zmožnost, in sicer kot zmožnost ljudi, da na podlagi določenih pravil v neomejenem številu oblikujejo in pravilno razumevajo povedi, ki jih prej nikdar niso ne izrekli in ne slišali. Znanje jezika tako ni pomensko uskladiščena vsota jezikovnih podatkov, kot se je menilo dotlej, temveč internaliziranje neke generativne gramatike ali s pravili usmerjana jezikovna tvornost oz. ustvarjalnost¹ (Vogel 2002: 46–48).

¹ Vendar je N. Chomsky v svoji teoriji ostro razmejil jezikovno zmožnost (znanje, ki ga ima posameznik o jeziku) in jezikovno dejavnost (dejansko uporabo znanja v konkretnih situacijah).

1.2 Pouk slovenskega jezika po učnem načrtu iz leta 1996

Takšen pogled je razviden tudi iz *Učnega načrta za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in štiriletnih srednjih šolah* iz leta 1996 (UN 1996). Za osrednji organizacijski element se izkažejo učne vsebine – to so sistematično, po jezikovnih ravninah urejeni jezikoslovni pojmi, ki so izhodišče za zasnovo posameznih učnih ur. Cilji, ki izhajajo neposredno iz vsebin, so večinoma usmerjeni v reprodukcijo pravil in definicij ter v analizo danih jezikovnih enot, torej v sistematično spoznavanje sistema slovenskega knjižnega jezika, pa tudi (v manjši meri) teorije besediloslovja in sporazumevanja ter zgodovine slovenskega knjižnega jezika in sociolingvistike.

V didaktičnih priporočilih je sicer zapisano, da je največji delež med vsemi področji namenjen sporočanju. A ker ni bilo natančnejših navodil za obravnavo tega področja, so se pri pouku v skladu s tradicijo in razpoložljivimi učbeniki večinoma obravnavale preostale vsebine jezikovnega pouka, pri čemer je prevladovala opisno-analitična metoda. To pomeni, da so učenci ob opazljivkah (iztrganih/izoliranih povedih, stavkih ali besedah oz. v dekontekstualiziranih besedilih) spoznali definicijo, nato pa v primerih določali slovnicihne kategorije. To je zagotovilo dobro poznavanje jezikovnega sistema, posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti pa so se razvijale le ob usvajanju tvorbo-pretvorbni pravil. Z zaokroženimi neumetnostnimi besedili so se dijaki večinoma srečevali samo ob t. i. sporočanju, ločeno od drugih jezikovnih vsebin, s čimer se ni uzaveščala povezanost med jezikovnim sistemom in rabo. Besedila so imela pri tem pogosto zgolj vlogo ponazoritev opisanih besedilnih vrst in sporočanjških načel.²

Na nezadostnost pouka slovenskega jezika je začela že sredi 80. let 20. stoletja opozarjati O. Kunst Gnamuš (1992: 21). Ugotavljala je, da sta sprva tako generativno kot pomensko jezikoslovje izhajali iz prepričanja, da ima jezik predvsem predstavitevno vlogo in da so besedila namenjena prenosu informacij. Če želimo ugotoviti, kaj je sporočeni pomen ali smisel povedi, pa moramo poznati kontekst oziroma okoliščine izrekovanja. Nezadostna je bila po njenem mnenju tudi prevladujoča metoda uzaveščanja in razvijanja jezikovne in sporazumevalne zmožnosti, saj se razumevanja in tvorjenja ni mogoče naučiti zgolj z jezikovnim analiziranjem besedila kot končnega izdelka (prav tam).

2 Komunikacijski pouk slovenskega jezika

Spodbude za širši razmislek o vlogi in ciljih pouka slovenščine v 90. letih 20. stoletja so prihajale z različnih področij:³ spodbudile so ga družbene razmere na nacionalni

² M. Bešter in M. Križaj Ortar (1995: 7) ugotavljata, da je bilo celostne obravnave neumetnostnega besedila, ob kateri bi učenci razmišljali tudi o njegovi razumljivosti, smiselnosti in zaokroženosti ter o vlogi okoliščin pri izbiri govornega dejanja, teme ter jezikovnih sredstev, s katerim ju želijo izraziti, zelo malo.

³ Gl. Bešter in Križaj Ortar 1995.

ravni, saj je slovenščina po osamosvojitvi Republike Slovenije postala državni jezik, in na širši ravni, povezane s hitrim razvojem znanosti. Zaradi zavesti, da lahko čedalje manj predvidevamo, katero specifično znanje bodo ljudje v prihodnosti potrebovali, je postalo pomembnejše kot deklarativno znanje procesno znanje oziroma razvijanje splošnejših zmožnosti. Temeljno vprašanje, ki si ga je ob obsežni prenovi zastavila didaktika slovenščine, je tako bilo, kako povezati jezikovni pouk z rabo.

Novi pogledi na cilje šole so tesno povezani s konstruktivističnimi teorijami učenja in znanja. Te v nasprotju z empiričnim realizmom znanja niso pojmovale kot neposredni odsev materialne resničnosti, temveč kot človekov produkt (Plut Pregelj 2004: 22). Na učenje so gledale predvsem kot na individualni proces, zato naj bodo izhodišče pouka posameznikove predhodne izkušnje in predznanje, bistvena pogoja učinkovitega pouka pa sta ustvarjanje pogojev, ki povzročajo kognitivno disonanco, in ustvarjanje bogatega okolja, v katerem naj učenci pridejo do novega vpogleda in organizacije znanja (prav tam: 23). Kot ugotavlja K. Ermenec Skubic (2004: 177), se je konstruktivizem navezal na pragmatični funkcionalni koncept znanja. Pri pouku (tujega) jezika je bila tako učna vsebina podrejena spretnostim, ki jih zajema zmožnost učinkovitega sporazumevanja – učence se usposablja, da se znajo učinkovito sporazumeti v določeni govorni situaciji, ne pa da se sistematično in disciplinirano spoprijemajo z abstraktno slovnico, njeno logično strukturo in posebnostmi (prav tam).

2.1 Jezikoslovna izhodišča komunikacijskega pouka

Z jezikovno rabo so se začele v 2. polovici 20. stoletja ukvarjati tudi nekatere jezikoslovne smeri, ki so pomembno vplivale na pouk.

Temeljna prispevka funkcijskega jezikoslovja k pouku je v svojem raziskovanju nakazal že R. Jakobson (1996). Ta je ugotovil, da ima besedilo poleg predstavitvene vloge še številne druge, hkrati pa je oblikoval teorijo jezikovne rabe. Ta vključuje selekcijo jezikovnih enot in njihovo kombinacijo v bolj zapletene jezikovne enote; pri tem je tvorec na ravni besede omejen s slovarjem, toda že pri oblikovanju stavkov in še bolj pri povezovanju stavkov v izjave se njegova svoboda močno poveča. V naslednjih desetletjih so predstavniki funkcijskega jezikoslovja Jakobsonove ugotovitve nadgradili s temeljno raziskovalno tezo, da so površinske oblike povedi funkcijsko motivirane in določene z mnogimi dejavniki. Izhajali so iz prepričanja, da je slovnica drugotni oz. izpeljani sistem, oblika pa tesno povezana s sporazumevalno vlogo.

Teorija govornega dejanja je ugotovitve funkcijskega jezikoslovja dopolnila s spoznanjem, da besedila nimajo le različnih vlog, temveč da ima vsaka poved (besedilo) poleg predstavitvene vloge tudi vplivajnsko, ki je najpomembnejša in organizira naš izrek. Da bi bralec besedilo razumel, mora torej poleg propozicijske vsebine prepoznati neposredno ali posredno izraženi namen. Pri pouku je zato treba

jezikovno razčlenjevanje dopolniti s pomenskim in naklonskim, pri tem pa poleg jezikovnih pravil upoštevati še norme družbenega sporazumevanja (Vogel 2003: 23).

Končno je pragmatično jezikoslovje kot temeljno načelo pri sporazumevanju opredelilo načelo izbiranja oz. selekcije, izbiro pa usmerjajo okoliščine. Izgovorjene povedi in besedila namreč pridobijo med izrekanjem v določenem govornem položaju nove pragmatične sporočilne vrednosti, ki v besedilu niso izražene neposredno (prav tam). Zato je treba tudi pri pouku prvega jezika izhajati iz avtentičnega izhodiščnega besedila v konkretnih okoliščinah.

2.2 Komunikacijski pouk (prvega) jezika

Številne smeri v jezikoslovju so imele odmev v sočasnih metodikah, ki so se zleile v komunikacijski pristop (Skela 2010: 152). Njegove temeljne značilnosti so, da za izhodišče pouka postavlja besedilo, da je temeljna metoda bolj ali manj usmerjana učenčeva sporazumevalna dejavnost in da je temeljni cilj vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika.

To pomeni, da je bila kot temeljni cilj pouka opredeljena razvita sporazumevalna zmožnost. Če povzamemo po M. Bešter Turk (2011: 114–117), sodobno pojmovanje sporazumevalne zmožnosti izhaja iz teorije D. Hymesa, ki je teorijo N. Chomskega o jezikovni zmožnosti kot nereflektiranem znanju prvega jezika nadgradil s kontekstualno dimenzijo. Tako npr. M. Canale in M. Swain (1980) sporazumevalno zmožnost opredeljujeta kot sintezo znanja in spretnosti, potrebnih za uspešno sporazumevanje v dejanskih okoliščinah, M. Bešter Turk pa kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata« (2011: 118). Govor je torej večinoma o t. i. funkcionalni zmožnosti, tj. tisti ravni jezikovnega znanja, ki posamezniku omogoča učinkovito razumevanje in tvorjenje besedil, potrebnih za vsakdanje funkcioniranje.

Pri didaktični operacionalizaciji je sporazumevalna zmožnost razumljena kot kompleksen sestav vedenj, zmožnosti in strategij, pri čemer navedeni avtorji kot osrednji predstavljajo jezikovno ali slovnično ter pragmatično ali sociolingvistično zmožnost. V tej luči je bil kritično pretresen tudi slovnični del učnega načrta, tako da so bila na podlagi uporabnostnega načela v njem ohranjena le tista znanja, ki neposredno prispevajo k sporazumevalni zmožnosti.

Temeljna metoda pouka prvega jezika je postala celostna obravnava neumetnostnega besedila. Pri njej je izhodišče učne enote načeloma sprejemanje neumetnostnega besedila, ob njegovem aktivnem opazovanju pa se pozornost usmerja v različne vidike (pomenske, funkcijske, pragmatične ali jezikovne). V fazi abstraktne konceptualizacije se ugotovitve posplošijo v definicije ali pravila, obravnava določene enote pa se zaokroži s sporazumevalno izkušnjo, najpogosteje v obliki tvorjenja istovrstnega besedila v podobnem govornem položaju.

V nasprotju s poukom tujih jezikov je sestavni del predmeta sicer ostalo spoznavanje sociolingvističnega položaja in zgodovine jezika. Vendar je bila obravnava pogosto tradicionalno transmisijska in ni bila vpeta v razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

2.3 Pouk slovenskega jezika po učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah iz leta 1998

V *UN* 1998 so avtorji v skladu s sodobnimi smernicami v središče postavili sporazumevalno zmožnost, ki jo je M. Bešter Turk (2011: 121) za šolsko rabo opredelila kot zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst. Pri hierarhizaciji ciljev so namreč izhajali iz stališča, da sta jezik kot sistem in kot raba med seboj tesno povezana, vendar je hkrati vsak naravni živi jezik namenjen rabi, tj. sporazumevanju (Bešter in Križaj Ortar 1995: 9).

V splošni predstavitvi predmeta so opredeljeni trije cilji jezikovnega pouka: razvijanje sporazumevalne zmožnosti; pridobivanje vedenja o slovenskem knjižnem jeziku; razvijanje zavesti o vlogi maternega/prvega jezika in o družbenem statusu slovenskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter poznavanje zgodovine slovenskega knjižnega jezika. Ločenost razvijanja jezikovne rabe in znanja o jeziku je nakazana tudi v nadrobnejši členitvi ciljev na funkcionalne, povezane z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti, in izobraževalne, povezane s pridobivanjem znanja o jezikovnem sistemu, sporazumevanju in vlogi slovenskega knjižnega jezika. Vendar se ob predvidenem poteku obravnave⁴ pokaže, da meja med jezikovno rabo in znanjem o jeziku pri pouku ne bi smela biti tako ostra. Novo vedenje naj bi se usvajalo na podlagi opazovanja in opisovanja sredstev v konkretnem besedilu, ki so ga učenci pred tem razumeli in kontekstualizirali.

Prenova se je najmanj dotaknila razvijanja zavesti o vlogi maternega/prvega jezika in o družbenem statusu slovenskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter spoznavanja zgodovine slovenskega knjižnega jezika. Skoraj vsi z njima povezani cilji so umeščeni med izobraževalne⁵ ter usmerjeni v opisovanje sociolingvističnega položaja in pridobivanje vedenja o mejnikih v razvoju slovenskega knjižnega jezika.

Za komunikacijski pouk, kot se je dokončno uveljavil z *UN* 1998, je tako značilno, da je njegov temeljni cilj vzgojiti uporabnike jezika z razvito zmožnostjo funkcionalnega sporazumevanja. Posledici takega pojmovanja sporazumevalne zmožnosti sta tudi, da je pogosto premalo pozornosti namenjene sistemizaciji znanja, t. i. odnosni cilji pa z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti večinoma niso povezani in so v učnem načrtu manj razčlenjeni.

⁴ Ta je razviden iz razčlenbe ciljev in opisan v didaktičnih priporočilih.

⁵ Med funkcionalne so uvrščeni le cilji, povezani z izbiro ustrezne socialne zvrsti slovenskega jezika.

3 Kognitivni in kritični komunikacijski pouk (prvega) jezika

Najpomembnejše spodbude za ponovno razpravo o nalogah šole in razvijanju ključnih kompetenc posameznika po letu 2000 so bile nove družbene razmere, med katerimi so imele največjo vlogo globalizacija z večkulturnostjo ter nove komunikacijske možnosti. V takšnih razmerah se od posameznika po eni strani pričakuje večja zmožnost samoučenja in reševanja problemov, po drugi strani pa večja etična in družbena odgovornost.

V pedagoško-psiholoških znanostih se je tako v zadnjih desetletjih uveljavil pragmatični socialni konstruktivizem, ki izhaja iz domneve, da znanje poleg notranjih psiholoških procesov bistveno sooblikujeta socialno okolje in posameznikova interakcija z njim oz. da znanja ni mogoče razumeti brez zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta (gl. Plut Pregelj 2004: 25). Hkrati meni, da ni dovolj, da učenci oblikujejo svoje znanje, temveč morajo obenem razvijati odgovornost za spreminjanje sebe in sveta.

Poudarjanje potrebe po presojanju na podlagi veljavnih meril in po zmožnosti metakognicije je sprožilo ponovni razmislek o vlogi znanja. D. Štefanc (2006) tako opozarja, da je mogoče govoriti predvsem o dveh konceptih zmožnosti. Prvi jo razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim delnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga. To pomeni, da zanjo zadostuje »nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno in zgolj kot tako tudi legitimno« (Štefanc 2006: 68). Drugi koncept pa govori o na znanju temelječi ponotranjeni zmožnosti posameznika, da poišče neomejeno število rešitev na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev. Ta koncept torej temelji na domnevi, da vnaprejšnje ločevanje med funkcionalnim in nefunkcionalnim znanjem ni mogoče, ter opozarja na potrebo po njegovem globljem razumevanju.

3.1 Novi poudarki jezikoslovja, pomembni za didaktiko jezika

Tudi jezikoslovne smeri, ki so najbolj vplivale na pouk, sta zaznamovala ponovni razmislek o vlogi jezikoslovnega znanja in obrat od zgolj individualno-psihološkega vidika tudi k sociološkemu.

Teorija sporazumevanja je tako ugotovila, da obstaja funkcijsko razmerje med zgradbo jezika in rabo izraznih sredstev med sporazumevanjem. Pri pojasnjevanju tega razmerja ločuje pojma gramatikalizacije, tj. tvorjenja pomenov, ki se neposredno izražajo s slovnico in slovarjem, in kontekstualizacije, tj. tvorjenja tistih, zlasti socialnih in intencionalnih pomenov, ki jih izražamo kot razlike med izbirnimi sopomenskimi izraznimi sredstvi (Kunst Gnamuš 1995). Pri pouku jezika je zato treba razvijati tako jezikovno rabo kot jezikovno znanje; in to ne samo s funkcionalnega vidika, temveč te ugotovitve z refleksijo postavljati tudi v širši, sistemski okvir.

K drugačnemu pojmovanju konteksta pa sta bistveno pripomogli ekolingvistika, ki se je razvila v ameriškem didaktičnem prostoru, in sociolingvistika. Kontekst so, kot ugotavlja C. Kramsch (2003: 2), v 70. in 80. letih 20. stoletja omejevali na neposredne okoliščine medosebne komunikacije, 90. leta pa so zaradi posledic globalizacije prinesla ponovno zavest o pomenu konteksta v veliko širših družbenih razsežnostih. Zato ekolingvistika opozarja, da na posameznikovo jezikovno delovanje vedno vpliva celoten posameznikov svet, jezik pa ima ob individualni vedno tudi družbeno razsežnost. Čeprav se jezik po navadi poudarja kot temeljni dejavnik nacionalne identitete, identitete namreč kot člani različnih družbenih skupin prevzemamo v vsaki jezikovni dejavnosti (Lemke 2003: 74). To pomeni, da je treba tudi pri pouku prvega jezika ob izbranem govornem položaju opazovati jezik ne le kot sredstvo za sporazumevanje ali sistem sredstev in pravil, temveč tudi kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja.

3.2 Dopolnjeni modeli komunikacijskega pouka

V didaktiki prvega jezika se je skušalo sodobnim ugotovitvam slediti predvsem tako, da se je za cilj postavilo kritično sporazumevalno zmožnost. To bi lahko na splošno opredelili kot višjo raven sporazumevalne zmožnosti, ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi za širši kontekst, upoštevajo čustvene razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, po preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju, pa tudi etične oz. družbene odgovornosti (Vogel 2010: 121–123).

V nemškem prostoru se je na teh izhodiščih že sredi 90. let 20. stoletja uveljavil kognitivni model, po katerem sta temeljni zmožnosti, ki ju je treba vključiti v pouk prvega jezika, prevzemanje perspektiv in metakognicija (Ulrich 2001: 35). Podobno so ozaveščeno rabo jezika in zmožnost metakognicije poudarjali predstavniki konceptov jezikovne in kulturne zavesti, ki sta se uveljavila predvsem v angleškem in skandinavskem prostoru. Pri tem je jezikovna zavest razumljena kot zavestna raba jezikovnih prvin v določenem kontekstu in kot zmožnost razmisleka o svoji (ali tuji) jezikovni dejavnosti, za kar je potrebno tudi znanje o jeziku. Kulturna zavest pa se nanaša na zavedanje, da kultura in družba bistveno sooblikujeta sporočila in določata sporazumevalne vloge ter izbiri jezikovnih prvin.

Zagovornike kritičnega pristopa k učenju jezika, ki se je kot samostojen model razvil zlasti v ZDA, pa zanima razmerje med učenjem jezika in družbenim spreminjanjem (Thornbury 2009: 2). V evropskem prostoru je kritični in družbenoaktivnostni vidik upoštevan v konceptih kritične jezikovne in kulturne zavesti, ki nista usmerjena le v opisovanje danega položaja, temveč tudi v kritičen razmislek o njegovih razlogih, pomenu in upravičenosti ter v njegovo dejavno sooblikovanje ali spreminjanje (gl. Vogel 2014).

3.3 Pouk slovenskega jezika po učnem načrtu za gimnazije iz leta 2008

Ena od recenzentk *UN* 2008 M. Bešter Turk meni, da so spremembe v učnem načrtu za slovenščino predvsem v razporeditvi prvin. Vendar natančnejša analiza pokaže, da se prav skozi drugačno razporeditev ciljev in vsebin ter v njihovi razčlembi vnašajo številni elementi sodobnejših pogledov (Vogel 2012: 72). Cilji v podrobnejši razčlembi namreč niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so predstavljeni povezano v štirih procesno-razvojnih in vsebinskih sklopih (*UN* 2008: 8–15), skozi katere naj bi se razvijala sporazumevalna zmožnost. Prvi sklop, *oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi*, ostaja kljub formalni vpetosti v razvijanje sporazumevalne zmožnosti notranje koherenten in nepovezan s preostalimi sklopi. Preostali sklopi, ki se nanašajo na razvijanje kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil ter razvijanje jezikovne, stvarne, slogovne in metajezikovne zmožnosti, pa so tesno povezani. Njihovi cilji se po učnem načrtu dosegajo z enakim zaporedjem dejavnosti: učenci najprej opisujejo že znane jezikoslovne pojme, postopke sprejemanja/tvorjenja besedila ter izbrano sporazumevalno strategijo. Sledi sprejemanje ali tvorjenje besedila, po njem pa oblikovno, okoliščinsko, pomensko in jezikovno razčlenjevanje, vrednotenje ter oblikovanje novih definicij. Vsak sklop se zaključí z vrednotenjem lastne jezikovne zmožnosti in odpravljanjem napak ali z refleksijo o lastnem sporazumevanju.

UN 2008 je torej že v splošnih ciljih kot temeljno načelo poudaril kritičnost, sporazumevalna zmožnost pa je vsaj na načelni ravni razumljena širše, saj po eni strani vključuje zavest o narodu, jeziku in državi, po drugi strani pa kot podlago za uspešno sporazumevanje predvideva temeljno metajezikovno znanje. Zasnova procesno-razvojnih in vsebinskih sklopov hkrati pokaže, da je vsaj na strukturni ravni izhajal tudi iz kognitivnih modelov pouka in pojma jezikovne ozaveščenosti.

Sklep

UN 2008 je prinesel pomembne posodobitve, a da bi v celoti uresničevali koncepte kritičnosti in jezikovne zavesti, bi bilo treba pri pouku večjo pozornost posvetiti trem področjem. Prvo področje je metaznanje, ki je še vedno razumljeno uporabnostno, funkcionalno. Zato ni posebej izpostavljeno ozaveščanje učencev o sistemskih razmerjih med jezikovnimi sredstvi ter o funkcijski povezanosti sistema in rabe. Drugo odprto mesto je omejitev razvijanja zavesti o razmerju med jezikom in kulturo le na nacionalno raven. Zato ostaja razvijanje kulturne zavesti večinoma nepovezano z učenčevimi konkretnimi jezikovno izkušnjo in s tem usmerjeno le v kognitivno sestavino zavesti. Učenci večinoma opisujejo predstavljeni položaj, manj pa razmišljajo o vzrokih in posledicah dogodkov, lastnih in splošnih stališčih ter o njihovi upravičenosti. Prav kritična raven razumevanja je hkrati tretji vidik, ki ga *UN* 2008 kljub načelnemu poudarjanju ne zajame v celoti. Vključena sta presojanje na podlagi strokovnega znanja ter metakognicija o lastni učinkovitosti in koristnosti na novo usvojenega znanja; razvijanje širše motivacije za kritično sporazumevanje,

upoštevanje širšega konteksta in čustvenih razsežnosti, vživljanje v različne vloge in večperspektivnost ter razmislek o etični in družbeni (jezikovni) odgovornosti pa so »prepuščen« učiteljem in piscem učnih gradiv.

Viri

UN 1996 = Krakar Vogel, Boža, idr., 1996: *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in štiriletnih srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

UN 1998 = Kmecl, Matjaž, idr., 1998: *Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Literatura

Bešter, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 1995: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 5–16.

Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.

Ermenc Skubic, Klara, 2004: Konstruktivizem in koncepti znanja v pedagogiki. Marentič Požarnik, Barica (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 165–180.

Jakobson, Roman, 1996: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Kramsch, Claire (ur.), 2003: *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London in New York: Continuum International Publishing Group.

Kunst Gnamuš, Olga, 1983: Kako razvijati teorijo o pouku slovenskega jezika. *Jezik in slovstvo* 28/6. 179–184.

Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kunst Gnamuš, Olga, 1995: *Teorija sporazumevanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Lemke, Jay L., 2003: Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. Kramsch, Claire (ur.): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London in New York: Continuum International Publishing Group. 68–96.

Marentič Požarnik, Barica, 2004: Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 41–62.

Plut Pregelj, Leopoldina, 2004: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. Marentič Požarnik, Barica (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 17–40.

Skela, Janez, 2005: The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: Naturally Rational or Rationally Natural? *Vestnik Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije* 39/1–2. 93–112.

Skela, Janez, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 136–164.

Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 57/5. 66–85.

Thornbury, Scott, 2009: *Dogme: nothing if not critical*. <<http://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-nothing-if-not-critical>>. (Dostop 12. 10. 2014.)

Ule Nastran, Mirjana, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: FDV.

Ulrich, Winfried, 2001: *Didaktik der deutschen Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Vogel, Jerca, 2002: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vogel, Jerca, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 106–135.

Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovu jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–82.

Vogel, Jerca, 2014: Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59/4. 3–14.

III

Milena Mileva Blažić
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

UDK 37.091.3:821.09
UDK 37.022:821.09

OD RECEPCIJSKE DO SISTEMSKÉ DIDAKTIKE KNJIŽEVNOSTI

V članku je obravnavana znanstvena pot Bože Krakar Vogel od začetnega obdobja, ko se je raziskovala mladinsko književnost, do osrednjega, didaktičnega obdobja, v katerem je definirala, klasificirala in uveljavila književno didaktiko na univerzitetni ravni. S predmetnim področjem se avtorica ukvarja raziskovalno, pedagoško in strokovno. Odločilno je prispevala k posodobitvi metodike v didaktiko književnosti in k spremembi didaktične paradigme od recepcijske k sistemski didaktiki književnosti.

Ključne besede: didaktika književnosti, sistemska didaktika književnosti, berila, ustvarjalnost, Boža Krakar Vogel

1 Uvod

V stopetdesetletnem razvoju didaktike književnosti, od prve Janežičeve didaktike književnosti *Cvetnik: berilo za slovensko mladino* iz leta 1865 do današnjega časa, je veliko pomembnih prelomnic, ki so zaznamovale razvoj področja od šolskega k univerzitetnemu izobraževanju, neposredno prek didaktike književnosti, beril, priročnikov ali didaktičnih vsebin, npr. ustvarjalnega pisanja. Boža Krakar Vogel je univerzitetno razvijala in okrepila področje z znanstveno publicistiko, sodelovanjem na konferencah ter uredniškim in mentorskim delom. Za svoje delo na področju didaktike oz. znanstveno delovanje v vzgoji in izobraževanju je dobila več nagrad. Njeni znanstveni in pedagoški prispevki imajo nacionalne učinke v primarnem, sekundarnem in terciarnem izobraževanju.

2 Didaktični kontinuum

Prvine ustvarjalne didaktike književnosti so že v spisju, prostem spisju, šolskih besedilnih vrstah in ustvarjalnih spisih, ki jih najdemo v začetkih spisja na Slovenskem od davnega leta 1850, ko je Matija Majar napisal *Spisovnik za Slovence*, ki je izšel v Celovcu. Andrej Praprotnik je med letoma 1875 in 1887 izdal kar pet knjig, od *Spisja za slovensko mladino* do *Spisja v ljudski šoli*.

Drugo obdobje oziroma *novi in ne več stari pouk spisja* (Bezjak 1908) se začne s prvo slovensko knjigo o specialni didaktiki – Bezjakovim *Posebnim ukoslovjem slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Matija Lichtenwallner, ki je leta 1908 izdal *Prosto spisje v ljudski šoli*, je že imel na voljo nekaj knjig o spisih in prostih spisih Andreja Praprotnika (1852, 1866, 1873, 1879, 1881, 1887). V letih 1914, 1921, 1923, 1932 in 1938 pa je Josip Brinar izdal *Slovensko slovnico za občne ljudske šole*. V tem obdobju je prišlo do pomembne diferenciacije na didaktiko jezika in didaktiko književnosti, ki se kaže v berilih (Anton Bajec, Mirko Rupel, Anton Sovrè in Jakob Šolar 1931, 1932; Rudolf Kolarič 1935; Anton Gaspari, Rudolf Pečjak in Albert Žerjav 1939, 1940; France Fink, Alfonz Kopriva in Albert Žerjav 1947, 1949, 1950).

Tretje obdobje zaznamujejo Gustav Šilih z *Metodiko slovenskega jezikovnega pouka* in usmerjenostjo na besedilo, Silva Trdina z literarnoteoretično usmerjenostjo spisovnega pouka ter Martin Silvester z literarnozgodovinsko usmeritvijo.

Četrto obdobje zaznamuje šolsko ustvarjalno pisanje (France Žagar, Boža Krakar Vogel). V tem obdobju ustvarjalno pisanje ni več pojmovano kot nadstandard, ampak že kot standard pri pouku književnosti. Ta pogled je Boža Krakar Vogel utemeljila tudi v *Sistemski didaktiki književnosti* (2013).

V osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja so začeli po slovenskih šolah prirejati t. i. kreativne delavnice, ne le zaradi vpliva ameriških šol, ampak tudi zaradi razvoja slovenskega šolstva, sistemske diferenciacije med didaktiko jezika in književnosti, premikov od metodike k didaktiki književnosti in demokratizaciji pouka. France Žagar in Boža Krakar Vogel sta bila vezna člena med generacijsko primopredajo in prehodom od metodike k didaktiki književnosti. Novi postmodernistični interes za marginalne skupine (mladinska književnost, pisateljske delavnice, objavlanje ipd.) je privedel do velikega interesa za pisateljske delavnice, ki so se delile na pisateljske, pesniške, dramske, uredniške, prevajalske delavnice na eni in šolsko ustvarjalno pisanje na drugi strani. Tradicionalni literarni krožki so se kot nadstandard in s pomočjo teoretične in didaktične osmislitve Bože Krakar Vogel modificirali v literarne klube, dramske in/ali medijske delavnice prek izbirnih predmetov ali znotraj obveznega oz. matičnega predmeta slovenščina v osnovni šoli. Vse te prvine ustvarjalnega pisanja so del didaktičnega kontinuumu od Majarja, Praprotnika, Bezjaka, Lichtenwallnerja, Bajčevih, Ruplovih, Sovretovih in Šolarjevih beril, Šiliha, Silvestra do prve teoretičarke – Silve Trdina. Demokratizacija pouka slovenščine med drugim prispeva k feminizaciji poklica in uveljavljanju elementov ustvarjalnega pisanja od nadstandarda k standardu.

3 Začetno obdobje – mladinska književnost

Boža Krakar Vogel je stopila v slovenski literarni prostor na področju mladinske književnosti v 70. letih 20. stoletja s tremi recenzijami. Leta 1977 je v reviji *Jezik in slovstvo* objavila recenzijo monografije Janeza Rotarja *Povednost in vrsta: pravljice, balade, basni, povesti* (Krakar Vogel 1977). Leta 1978 je objavila prispevek s področja mladinske književnosti, in sicer recenzijo dela Zofke Kveder *Vladka, Mitka, Mirica* (Krakar Vogel 1978), leto pozneje pa je napisala oceno dela Martine Šircelj *O knjigah in knjižnicah za mladino* (Krakar Vogel 1979). Senzibilnost za mladinsko književnost iz začetnega obdobja svojega znanstvenega dela je ohranila ves čas ukvarjanja z osrednjim področjem – didaktiko književnosti.

4 Osrednje obdobje – didaktika književnosti

Osrednje področje Bože Krakar Vogel je nedvomno didaktika književnosti. Med strokovnim kurikulumom avtorice in razvojem slovenske didaktike književnosti je neposredna povezava, ker je avtorica »poganjala« razvoj področja, tako znanstvenoraziskovalno (članki) kot pedagoško (berila, didaktični priročniki in mentorstvo dodiplomskim in podiplomskim študentom).

5 Raziskovalni dosežki

Avtorica je dosegla odmevne raziskovalne rezultate, z znanstvenimi monografijami in članki spodbuja razvoj dodiplomskega in podiplomskega visokošolskega izobraževanja. Vplivala je tudi na sistemsko postavitve ustvarjalnega pisanja kot nadstandarda pri pouku književnosti, definirala in klasificirala ga je ter vnašala prvine redefiniranega ustvarjalnega pisanja v pisanje interpretativnega, predvsem razlagalnega maturitetnega eseja.

Znanstvene članke je začela objavljati v reviji *Jezik in slovstvo*; leta 1988 je napisala razpravo *Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti*. Leta 1991 je objavila monografijo *Skice za književno didaktiko*. Leto pozneje je zagovarjala obsežno doktorsko disertacijo *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin*, s katero je pomembno vplivala na sistemsko umeščanje strokovnega področja didaktike književnosti na Univerzi v Ljubljani.

Kmalu je sledila monografija *Teme iz književne didaktike* (1995, ponatis 1997). Osrednja monografija Bože Krakar Vogel so *Poglavja iz didaktike književnosti* iz leta 2004. V knjigi je obravnavala didaktiko književnosti kot teoretično in empirično vedo, s primeri učnih priprav za delo v osnovnih in srednjih šolah. Leta 2013 je objavila znanstveno knjigo *Sistemska didaktika književnosti*, v kateri je predlagala postopen prehod od recepcijske k sistemski didaktiki književnosti, ki je primernejša didaktična paradigma v sodobnem času in prostoru. Boža Krakar Vogel objavlja

znanstvena spoznanja, do katerih prihaja ob spremljanju pedagoške prakse v tretjem triletnem devetletku in v srednjih šolah. Pri tem razvija nove sistemske in didaktične možnosti.

6 Pedagoški dosežki

Avtorica je v času od leta 1986 do 2014, v skoraj treh desetletjih ukvarjanja z didaktiko književnosti, z dodiplomskimi, predvsem pa s podiplomskimi študenti razvijala nacionalno didaktiko – tudi v mednarodnem prostoru (bila je gostujoča predavateljica na Inštitutu za slavistiko na Dunaju). Njeni podiplomski, predvsem doktorski študenti so se specializirali za osrednjo didaktiko književnosti in nadaljujejo razvijanje didaktike književnosti in njenih specifik, med njimi so Vida Medved Udovič, Milena Mileva Blažič, Alenka Žbogar, Katarina Podbevšek, Zoran Božič, Jožica Jožef Beg in Maja Melinc Mlekuž.

V osnovnošolskem izobraževanju je bila vodilna teoretičarka in didaktičarka pri razvijanju beril in priročnikov za književno didaktiko za drugo in tretje triletno pod naslovom *Svet iz besed* (2002–2014) in *Novi svet iz besed* (2010–2014).

7 Univerzitetni dosežki

V 80. letih 20. stoletja je bila izvoljena v naslov univerzitetne asistentke za predmet, ki se je takrat imenoval metodika pouka slovenske književnosti. V 90. letih se je predmet postopoma razvijal in se preimenoval v književno didaktiko. Tako se je tudi poimenovanje predmeta razvijalo, razvilo in ohranilo do današnjega dne, ko je strokovni javnosti znano kot didaktika književnosti.

8 (Novi) Svet iz besed (2002–2014)

Boža Krakar Vogel je sodelovala kot vodilna didaktičarka pri konceptu serije beril za drugo in tretje triletno z naslovom *Svet iz besed*, kasneje *Novi svet iz besed*, in tudi didaktičnih priročnikov.

Pri berilih je posodobila tradicionalni didaktični instrumentarij (motivacija, obravnava in nove naloge) z novimi didaktičnimi elementi. Uvajala je nove tipe motivacije (besedne in nebesedne), premor pred branjem in po branju in čas za premislek oz. refleksijo. Velika novost so bile medijske predelave besedil – tako je imela serija beril spletno in DVD-varianto s posnetki branja in/ali pripovedovanja, dramskih in/ali lutkovnih predstav, intervjujev z avtorji. Ravno v teh berilih se vidi postopen prehod od recepcijske k sistemski didaktiki književnosti in k pojmovanju književnega pouka kot literarnega dogodka. Učenci so lahko prispevali tudi svoja (po)ustvarjalna besedila.

9 Nova didaktična paradigma: *Sistemska didaktika književnosti* (2013)

V znanstveni monografiji *Sistemska didaktika književnosti* je avtorica teoretično in praktično utemeljila prvine recepcijske in sistemske didaktike pouka književnosti ter aplikacijo v srednješolsko prakso na primeru besedila Toneta Pavčka.

Poimenovanji *recepcijska* in *sistemska didaktika* izhajata iz dveh sodobnih disciplin v literarni vedi – iz recepcijske estetike in sistemske teorije literature na podlagi sistemske teorije v monografiji Marijana Dovića *Slovenski pisatelj: razvoj vloge literarnega proizvajalca v slovenskem literarnem sistemu* (2007).

Recepcijska literarna pedagoška komunikacija poteka med tremi dejavniki: učiteljem, učencem in besedilom – recepcijska didaktika je teorija tega komunikacijskega procesa. Sistemska didaktika književnosti pa razume literaturo kot poseben družbeni (pod) sistem, ki oblikuje, ohranja in spreminja družbene odnose, pri čemer v sistem literarne komunikacije poleg avtorja, bralca in literarnega dela vključuje tudi posredovalce in razlagalce literature. Poudarja pomen konteksta, zato tudi pri pouku književnosti večji poudarek pripisuje dejavnikom in delovalnim vlogam, ki tvorijo kontekst, kamor Dović (2004: 16) umešča proizvodnjo, posredovanje, sprejemanje in obdelovanje tekstov; poleg avtorja in dobe so pomembni še založništvo, mediji, prevajanje ipd.

Literarno branje je še vedno osrednja književna dejavnost, ki pa poleg sporazumevalnih zmožnosti krepi zlasti kulturno opismenjevanje, h kateremu Boža Krakar Vogel uvršča znanje, spretnosti, odnose in stališča.

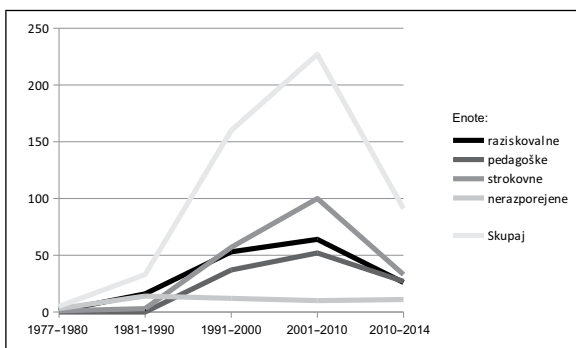
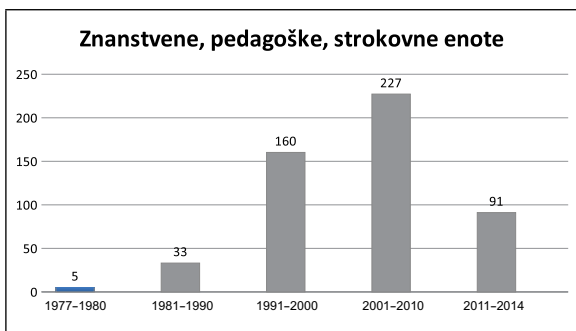
V nasprotju z recepcijsko didaktiko književnosti, ki razvija motiviranega bralca, sistemska didaktika književnosti poudarja razumevanje in vrednotenje ter razvijanje kultiviranega bralca. Literarna besedila, ki jih predlaga sistemska didaktika (mladinske) književnosti, so reprezentativna, ključna, kanonizirana, poleg teh pa še tista, ki so vključena v pouk zaradi popularnosti, sprejemljivosti za bralce, s čimer prav tako stopajo v literarni sistem.

10 Sklep

V razvoju slovenskega ustvarjalnega pisanja, ki mu lahko prek knjižnih izdaj sledimo od leta 1850 prek prelomnice leta 1906 (Bezjak, Lichtenwallner), medvojnega obdobja izdajanja kakovostnih beril ter povojne diferenciacije na metodiko jezika in književnosti (Šilih, Silvester, Trdina) do univerzitetnega predmeta (Žagar, Krakar Vogel), je imela Boža Krakar Vogel pomembno vlogo. Postavitev ustvarjalnega pisanja v kontekst književne didaktike prek nadstandarda do standarda je prispevala k demokratizaciji predmeta in pojmovanja književnosti kot dogodka (Eagleton 2012).

Boža Krakar Vogel je s svojim raziskovalnim in pedagoškim delom ogromno prispevala k razvoju slovenske didaktike književnosti. Teoretično in praktično je razvijala strokovno področje, da je postalo univerzitetni predmet, sprva na dodiplomskem,

pozneje še na podiplomskem študiju na nacionalni ravni, njeni dosežki pa so relevantni in primerljivi tudi v mednarodnem prostoru. V nadaljevanju sta grafa, ki prikazujeta znanstvene, pedagoške in strokovne enote za desetletna obdobja, z opombo, da zrelo obdobje od leta 2011 še traja.



Literatura

Božič, Zoran, 2014: Sto dvajset let slovenske didaktike književnosti (1867–1987). *Jezik in slovstvo* 59/4. 15–25.

Dovič, Marijan, 2007: *Slovenski pisatelj: razvoj vloge literarnega proizvajalca v slovenskem literarnem sistemu*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Eagleton, Terry, 2012: *The Event of literature*. New Haven in London: Yale UP.

Krakar Vogel, Boža, 1977: Knjiga o vrstah književnosti za otroke. *Jezik in slovstvo* 23/3–4. 110–113.

Krakar Vogel, Boža, 1978: Mladinska proza Zofke Kvedrove. *Jezik in slovstvo* 23/7–8. 352–353.

Krakar Vogel, Boža, 1979: Iz zbirke Otrok in knjiga. *Jezik in slovstvo* 24/5–6. 191–192.

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

Krakar Vogel, Boža, 1989: Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti (nadaljevanje in konec). *Jezik in slovstvo* 34/4–5. 89–97.

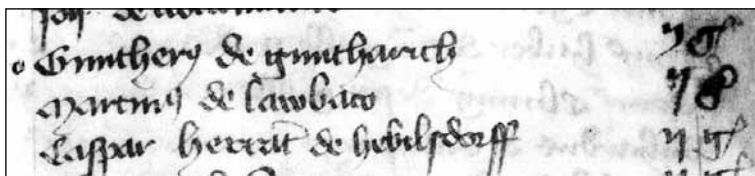
650 LET UNIVERZE NA DUNAJU – 40 LET SLOVENISTIKE NA UNIVERZI NA DUNAJU – 15 LET SODELOVANJA Z BOŽO KRAKAR VOGEL

Pričujoči članek prikazuje štiridesetletni razvoj slovenistike na Univerzi na Dunaju, ki v resnici sega v mnogo daljšo preteklost. Teme, ki se ji včasih očitajo subjektivni pogledi, se bomo lotili s pomočjo interpretacije zgodovinskih podatkov, na temelju katerih bom razkrili mehanizme, ki so slovenistiki krojili pogoje tako, da se je skozi čas opirala zlasti na posameznike in posameznice – mednje sodi tudi jubilarntka Boža Krakar Vogel.

Ključne besede: Dunaj, univerza, slavistika, slovenistika, didaktika

Univerza na Dunaju, 1365

Že v času nastanka leta 1365 je bila Univerza na Dunaju (v nadaljevanju UD) ne le povezana s slovenskimi deželami, temveč bistvenega pomena tudi za slovenske intelektualce in s tem za razvoj slovenske znanosti in kulture. Med prvimi študenti, katerih letnica vpisa je znana (1392), je Martinus de Lawbaco (slika 1).



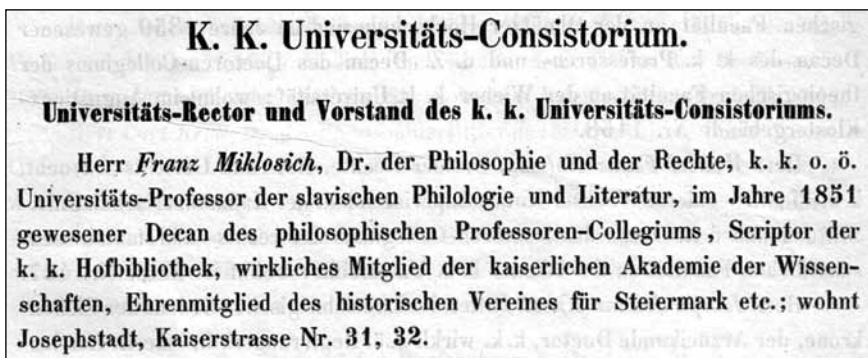
Slika 1: Odlomek iz seznama študentov UD leta 1392¹

¹ *Matricula Universitatis Wiennensis* (MUW) 1392, II A 11, faksimile.

UD je bila pomembna tudi zato, ker se je nanjo lahko vpisovala perspektivna inteligenca iz nižjih socialnih slojev. Imeli so tri stopnje vpisnine, najrevnejši (*pauperes*) so bili oproščeni plačevanja prispevkov (Denk 2013). Leta 1671 je Luka Knafelj (1621–1671), slovenski bolniški duhovnik, ki je služboval v okolici Dunaja, v oporoki večji del svojega premoženja določil kot štipendijsko ustanovo za socialno šibkejša študente filozofije, prava ali medicine iz Kranjske ter tako številnim Slovencem² omogočil študij.

Slavistika na Univerzi na Dunaju, 1849

Na častnem mestu v avli UD so zapisana imena Slovencev, ki so tu zapustili vidne sledove svojega dela. V našem kontekstu gre zlasti poudariti Jerneja Kopitarja³ (1780–1844), ki je tudi med sodobniki slovel kot izreden znanstvenik in ki je bil skupaj z Jozefom Dobrovskim (1753–1829), češkim bogoslovcem in jezikoslovcem, med najvidnejšimi slavisti tedanjega časa, ter Frana Miklošiča⁴ (1813–1891). Slednji se je po doktoratu iz prava leta 1840 posvetil študiju slovanskih jezikov in leta 1849 ustanovil stolico za primerjalno slovansko jezikoslovje, kjer je bil sprva profesor, nato dekan Filozofske fakultete, v študijskem letu 1853/54 pa tudi rektor UD (slika 2).



Slika 2: Odlomek iz pregleda akademskih uradov na UD za poletni semester 1854⁵

² V Avstriji je bilo ženskam do poznega 19. stol. prepovedano študirati. Prva jim je v štud. letu 1897/98 odprla vrata Filozofska fakulteta na Dunaju (Heindl in Tichy 1990). Po nepopolnih (Šorn 1972: 171) dokumentacijah Petra Vodopivca (1971: 78) sta bili v štud. letu 1915/16 med prvima Knafljevim študentkama Victoria Gräffin del Mestri (fil.) in Amalie Šimec (med.). Gl. tudi <http://sl.wikipedia.org/wiki/Seznam_Knafljevih_stipendistov>. (Dostop 13. 10. 2014.)

³ *Matrikelband* M 11, str. 412.

⁴ Na Dunaju mu je na Josefstädter Straße 11 posvečena spominska plošča.

⁵ »Gospod F. Miklošič, dr. filozofije in prava, redni profesor slovanske filologije in književnosti, v letu 1851 dekan filozofskega profsorskega kolegija, skriptor dunajske dvorne knjižnice, pravi član cesarske Akademije znanosti, častni član zgodovinskega Društva za Štajersko itd.; stanuje Josephstadt, Kaiserstrasse št. 31, 32« (Übersicht der akademischen Behörden /.../ an der k.k. Universität zu Wien, str. 3, faksimile).

V primerjalni slovnici je v štirih knjigah *Vergleichende Grammatik der slawischen Sprachen* (Miklošič 1852–1875) utemeljil raznolikost in enakopravnost slovanskih jezikov ter s tem napravil prvi in zgodovinski korak k ustanovitvi slovenistike.

Slovenistika na Univerzi na Dunaju, 1975

Univerza v Ljubljani je 150 let po Kopitarjevi slovnici v študijskem letu 1959/60 ustanovila diplomski študij slovenistike. Leta 1975 je cepitev slavistike na posamezne jezike zajela tudi Dunaj. Z novim univerzitetnim zakonom⁶ so bile v okviru slavistike ustanovljene samostojne študijske smeri, poleg bohemistike, polonistike, rusistike in srbohrvaticistike tudi slovenistika,⁷ vendar z manj kadra in brez slovenistične profesure, kar je – kot bomo dokazali – še danes realnost.

Slovenščina je bila formalno sicer enakopravna z drugimi jeziki, a realno je bila od tega precej oddaljena. Tako kot denimo rusko jezikoslovje ali ruska književnost sta bili predvideni tudi slovenistični predavanja z obeh področij. Vendar je študijski vsakdan večinoma posredoval t. i. južnoslovanske vsebine: srbohrvaško in slovensko jezikoslovje ter srbohrvaško in slovensko književnost. V najboljšem primeru bi bila slovenistika torej deležna polovičnega časa, a ker predavatelji in predavateljice niso imeli primarne slovenistične izobrazbe, se je ta delež navadno omejeval na mnogo manjši odstotek in se včasih približeval vrednosti nič. Študentje in študentke smo bili pri spoznavanju večjega dela študijskih vsebin na podlagi seznama literature prepuščeni samim sebi. Na jezikoslovnem področju nam je bil od vsega začetka izvrsten mentor Pavel Zdovc (1933), sicer honorarno zaposlen kot lektor in med letoma 1968 in 1996 odgovoren za jezikovni pouk. Več generacijam slovenistov in slovenistk je prav on posredoval tako temeljno in temeljito jezikoslovno znanje kot tudi znanstveno-analitični pristop do jezika.

Leta 2000 je profesuro za južnoslovanske jezike dobil Gerhard Neweklowsky.⁸ Z njim je sodobna slavistika dobila prvega rednega profesorja, ki se je znanstveno ukvarjal s slovenističnimi temami in jih kot take tudi predaval, čeprav se je tehtnica še vedno nagibala na drugo stran. Med letoma 2000 in 2006 je bilo slovenistično jezikoslovje deležno 15 % ali 13 ur predavanj profesorja Neweklowskega. V istem času je predaval 53 % ali 45 neslovenističnih ur in 32 % ali 27 ur o splošnih slavističnih temah, v okviru katerih je obravnaval tudi slovenski jezik. V tem obdobju je slovenistika dobila močno podporo z ureditvijo gostujočih profesorur, ki jim je leta 1999 pot utrl takratni veleposlanik Republike Slovenije na Dunaju Ivo Vajgl. Te profesure še danes prispevajo k pestrosti in poglobitvi študijskih vsebin, vendar s spremenjenimi pogoji – o tem kasneje. Tako so se študentje in študentke lahko po ves semester seznanjali s slovenskim jezikoslovjem oz. s slovensko književnostjo

⁶ *Universitätsorganisationsgesetz*, 1975.

⁷ Za češki, ruski, srbohrvaški in slovenski jezik tudi pedagoška smer diplomskega študija.

⁸ Leta 1973 se je na UD habilitiral za univerzitetnega učitelja slovanskega jezikoslovja z delom o slovenskem naglasu.

in kulturo. Silviji Borovnik, katere prvo gostovanje je trajalo dve leti, so (nekateri večkrat, vendar vsi samo po štiri mesece) v kronološkem zaporedju⁹ sledili Igor Grdina, Marko Terseglav, Jože Lipnik, Boža Krakar Vogel, Peter Scherber, Vladimir Kralj, Irena Novak Popov, Marko Stabej, Irena Orel, Alenka Jensterle Doležal, Milena Mileva Blažić, Barbara Sonnenhauser, Urška Perenič in Krištof Jacek Kozak.¹⁰ Predavanja so obsegala široko vsebinsko ponudbo od slovenske ljudske (M. Terseglav) do sodobne poezije (I. Novak Popov), od slovensko-avstrijskih odnosov (I. Grdina) do nemško-slovenskih literarnih prevodov (P. Scherber), od zgodovine jezika (I. Orel) do sodobnega jezikoslovja (M. Stabej), od didaktike (M. M. Blažić) do teorije in prakse branja (B. Krakar Vogel) in še bi lahko naštevali. In vendar: ponudbe gostujočih profesorjev in profesorice so sicer več kot dobrodošle, a brez nujno potrebne kontinuitete. Razpisi za gostovanja so se sčasoma oddaljevali od prvotnega namena. Do leta 2010 je UD vabila k sodelovanju kandidata ali kandidatko »za slovenski jezik/književnost/kulturo«. Potem se je to spremenilo. Od gostov so pričakovali kvalifikacijo »za južnoslovanske vede s posebnim poudarkom na slovenščini«, v zimskem semestru 2011/12 pa »za slovansko jezikoslovje«, kot »del študijskega načrta za slovanske jezike/slovenski jezik«. V skrajnem primeru bi razpisu lahko ustrezala oseba, ki se s slovenščino sploh ne ukvarja, saj študijski načrt vsebuje tudi fakultativne predmete. Od leta 2013 dalje je bilo osem ur predavanj namenjenih le še »dopolnjevanju« slovenistike. Leta 2015 se išče slavist ali slavistka z izvrstnim znanjem slovenskega (in nemškega) jezika. Mar ni to samoumevno? V študijskem letu 2011/12 je pod krinko slovenistike predavala profesorica z raziskovalnimi interesi na področju ruščine, bolgarščine in makedonščine.

Z upokojitvijo Gerharda Neweklowskega (2006) so se za slovenistiko vrnili »jugoslovanski časi«, ki pa jih v resnici ni (bilo) več. Slovenija je medtem (2004) postala suverena članica Evropske unije, enak razvoj je doživela slovenščina, zdaj državni in enakopravni jezik EU. Program slovenistike pa ne samo, da je zaostajal za novimi danostmi, ampak je krepko nazadoval. Namesto *zgodovine slovenskega jezika* se je zopet predavala *zgodovina južnoslovanskih jezikov*, predavanje o *kulturi Bosne, Hrvaške in Srbije in Slovenije* pa je bilo označeno s kodo za *slovensko kulturologijo*.¹¹ Študentje in študentke poročajo, da v posameznih primerih Sloveniji ni bila posvečena niti ena ura v semestru.¹²

Kljub obetajočim besedam, ki v okviru 6. člena *Delovnega programa o sodelovanju v kulturi, izobraževanju in znanosti med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Avstrije za obdobje 2008–2012* »pozdravljajo« ustanovitev »katedre za slovenistiko na dunajski univerzi«, ta študijska smer v letu 2015 še vedno razpolaga le s stalno zaposlitvijo za učiteljico jezika. Leta 2004 je asistentsko mesto za slovensko književnost prevzel Andrej Leben, prej honorarni predavatelj na UD. Kazalo je,

⁹ Večkratna gostovanja so omenjena le prvič.

¹⁰ Predavanja od štud. leta 1994/95 dalje so razvidna na spletnem seznamu predavanj UD: <<http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y>>. (Dostop 7. 7. 2014.)

¹¹ Oba primera iz leta 2011.

¹² Za navedena primera ta trditev ne velja.

da se začenja urejanje struktur, ki so nujne za redno in načrtno znanstveno delo in kontinuiran razvoj discipline ter pomenijo enakopravnost ne samo *de iure*, ampak tudi *de facto*. Ko je A. Leben leta 2010 zapustil UD, so se ti upi razblinili. Kljub obljubam, da bo mesto ostalo slovenistiki, čemur je ustrežal prvi razpis leta 2010, ki omenja »slovenski jezik/književnost/kulturo«, je bil le-ta iz neimenovanih razlogov razveljavljen in v spremenjeni obliki ponovljen po znanem vzorcu: na delovno mesto so vabili osebo, ki bi se znanstveno ukvarjala z »jezikoslovjem južnoslovanskih jezikov s posebnim poudarkom na slovenskem jezikoslovju«, v angleški različici sprva¹³ še malo bolj okrnjeno: »for the Field of South Slavonic Studies«. Asistent za južnoslovansko jezikoslovje¹⁴ je postal Emmerich Kelih. Vprašanje, zakaj organigram Inštituta za slavistiko,¹⁵ ki navaja asistenta »za slovensko jezikoslovje«, v tem primeru zavaja, naj kot vprašanje za razmislek ostane odprto.

Od leta 1984 dalje je slovensko književnost na UD predavala Katja Sturm - Schnabl. Kljub habilitaciji leta 1993 z delom *Der Briefwechsel Franz Miklosich's mit den Südslaven/Korespondenca Frana Miklošiča z južnimi Slovani* je ostala honorarna docentka, ki je pogodbo z UD podpisovala vsak semester na novo. S po dvema urama tedensko so Pavel Zdovc, Andrej Leben, Eva Tesar - Terseglav, Teja Lokar, Maja France in Peter Scherber v posameznih semestrih dopolnjevali slovenistiko, ki je navzven dajala vtis dodelanega programa. Da ni bilo tako, je včasih razvidno celo iz dejstev, ki na prvi pogled delujejo ravno obratno. Ogledimo si podrobneje primer seznama predavanj v zimskem semestru 2006/07, ko je bilo na voljo enajst enot iz slovenske književnosti, od tega kar osem s slovenističnima kodama MS 141 oz. 241.¹⁶ Kaj to pomeni v praksi? Predavanj z omenjeno kodo ni manjkalo niti v semestru prej niti v semestru kasneje, ko naj bi zadostovali dve oz. eno predavanje iste kategorije. Rusistika, t. i. največja študijska smer na dunajski slavistiki, je v zimskem semestru 2006/07 razpolagala s šestimi primerljivimi enotami. Razmeroma majhno število slovenistov in slovenistk pa se je porazdelilo na osem različnih terminov, kar za vsakega posebej pomeni le maloštevilno publiko. V resnici so se ob podobnih priložnostih pojavljale in ponavljale interpretacije proti slovenistiki, češ da ni zanimanja za ta študij.

Kljub včasih zelo neugodnim okoliščinam rezultati slovenistike na UD niso zanemarljivi. Nemalo diplomskih nalog in disertacij je objavljenih in opravljajo pomembno nalogo glede kulturne in znanstvene prepoznavnosti Slovenije v Avstriji.¹⁷ Za redno in urejeno znanstveno delo slovenistika čaka na uresničitev *Izvedbenega programa kulturnega sporazuma*, ki je nasledil prejšnji sporazum¹⁸ in ki v 6. členu

¹³ Po opozorilu slovenistike je UD angleško različico ustrezno dopolnila.

¹⁴ Gl. <<http://homepage.univie.ac.at/emmerich.kelih/cv/>>. (Dostop 13. 10. 2014.)

¹⁵ Gl. <https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Mitarbeiter/Organigramm_Slawistik_Oktober_2014.pdf>. (Dostop 13. 10. 2014.)

¹⁶ Naslovi predavanj ter imena predavateljev in predavateljic so na spletni strani <http://online.univie.ac.at/vlvz/?titel=sloven&match_t=substring&semester=W2006&extended=Y>. (Dostop 8. 11. 2014.)

¹⁷ Npr. Leben 1994, Jenko 1994, Kušej 1996, Reichmayr 2005, Feinig 2008.

¹⁸ Izpogajan je bil decembra 2013.

ponovno omenja »ustanovitev katedre za slovenistiko na dunajski univerzi«, tokrat do leta 2015. »Slovenska stran izraža željo, da se ohrani mesto asistenta za poučevanje slovenskega jezika in literature na dunajski univerzi.« Besedica *ohrani* tu ni korektna, saj tega asistentskega mesta od leta 2011 dalje ni več. Kot omenjeno, je slovensko književnost nadomestilo južnoslovansko jezikoslovje.

Absolventi in absolventke slovenistike UD so s kakovostno ustvarjalnostjo odmevni na mnogih področjih. Erwin Köstler, denimo, se je osredotočil na literarno prevajanje. Študent slovenistike se je razvil »v sijajnega prevajalca Ivana Cankarja. Doma iz Zgornje Avstrije, torej nemškogovoreč Avstrijec, ki se je na Dunaju naučil slovenščine, se je tako vživel v Cankarjev jezik, da ga kongenialno prenaša v nemščino« (Sturm - Schnabl 1995: 418). Za svoje delo je leta 2000 prejel avstrijsko državno nagrado, leta 2010 pa Lavrinovo diplomu Društva slovenskih književnih prevajalcev za pomembne prispevke na področju posredovanja slovenske književnosti v mednarodnem okolju.¹⁹ Michael Reichmayr se je posvetil medkulturnosti (Reichmayr 2003, 2005). Drugi so se ukvarjali ali se ukvarjajo s poučevanjem slovenskega jezika. Zanimanje zanj narašča²⁰ tudi pri mladih, ki niso biografsko povezani s Slovenijo. »Velik del teh otrok ob vpisu v šolo z dvojezičnim poukom nima nikakršnega predznanja slovenščine« (Doleschal 2009: 97). Nekaj teh, ki danes opravljajo to pomembno in odgovorno delo, se je izobraževalo na UD, kamor prihajajo iz zasebnih in stvarnih²¹ razlogov tudi mladi iz Koroške. Lucija Feinig je podpredsednica Strokovnega pedagoškega združenja Koroške, Tatjana Feinig uči na Dvojezični trgovski akademiji v Celovcu, Maja France, Elizabeta Jenko in Eva Tesar - Terseglav poučujejo oz. so poučevale na UD, slednja tudi na Danube International School, Daniela Pečnik je učiteljica na Višji šoli Št. Peter, Manuel Pfeiler pa je v šolskem letu 2013/14 opravljal pedagoško prakso na Slovenski gimnaziji v Celovcu. M. Pfeiler je poleg M. Reichmayrja in E. Tesar - Terseglav poučeval tudi zaposlene prek avstrijskega ministrstva za obrambo in avstrijskega ministrstva za notranje zadeve, torej »policaje« in »vojake«.

Sodelovanje z Božo Krakar Vogel, 2000

Dunajska slovenistika že 15 let tesno sodeluje s Katedro za didaktiko književnosti in slovenskega jezika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, natančneje z Božo Krakar Vogel. Začelo se je leta 2000 z bilateralnim projektom, ki je plodno povezoval teorijo in metodične izkušnje specialnih didaktik književnosti oz. slovenščine kot tujega jezika. Zasnovi projekta so sledili medsebojni obiski, pogovori, snemanja, predstavitve, nadaljevalni projekt leta 2002 itd., kar je slednjič porodilo inovativne

¹⁹ Köstlerjev opus prevodov je razviden na spletni strani založbe Drava: <<http://www.drava.at/katalog.php>>. (Dostop 13. 10. 2014.)

²⁰ Gl. <<http://diepresse.com/home/bildung/schule/3881903/index.do?from=suche.intern.portal>>. (Dostop 13. 10. 2014.)

²¹ Možnost kombinacije vseh predmetov, knjižnice itd.

učne pripomočke za pouk slovenščine (Krakar Vogel 2001; Jenko idr. 2002; Pezdirc Bartol 2003; Jenko 2006).

Kot interesna dejavnost se je na UD razvila živahna kulturna izmenjava z uglednimi predavatelji in predavateljicami z različnih področij kulture, znanosti in politike. Ideja Slovenskih večerov je leta 1999 nastala iz želje študentom in študentkam Slovenijo predstaviti v živo. Vsakoletni večeri so z leti postali tradicija v prizadevanju za skupno kulturno doživetje. Boža Krakar Vogel je to dejavnost rada podprla in novembra 2003 spregovorila o slovenskem šolstvu v 21. stoletju z vidika pouka književnosti.²² Nekoliko manj svečana in bolj delovna srečanja so dopolnjevala izmenjavo strokovnih izkušenj, nazadnje leta 2012 pri nadvse zanimivi predstavitvi *Sistemske didaktike književnosti v teoriji in praksi* (Krakar Vogel in Blažič 2012). Knjige in članki Bože Krakar Vogel, ki so na voljo tudi v knjižnici UD, plodno podpirajo naše didaktične dejavnosti in nas spodbujajo k nadaljevanju didaktičnih prizadevanj (Jenko 2014). Eno takšnih je bil pristop k jeziku v povezavi z medkulturnim projektom.²³ O njegovem rezultatu se je moč prepričati igraje (Jenko in Krajnc Cerny 2013).

Sklep

Za dolgoročne učinke v naslednjih štiridesetih letih potrebujemo za realno enakopravnost slovenščine ob upoštevanju značilnosti tradicije in časa – to je želel članek prikazati – kadrovsko in organizacijsko zaledje, konkretno sistematizacijo slovenističnih delovnih mest vključno s stalno profesuro, ki omogoča resno in trajno znanstveno in pedagoško delo, kontinuirano od F. Miklošiča, h kateremu je prispevala kamenček v mozaiku tudi Boža Krakar Vogel.

Literatura

Delovni program o sodelovanju v kulturi, izobraževanju in znanosti med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Avstrije za obdobje od 2008 do 2012: <http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zakonodaja_in_dokumenti/sporazum-avstrija.pdf>. (Dostop 15. 11. 2014.)

Denk, Ulrike, 2013: *Alltag zwischen Studieren und Betteln*. Göttingen: V&R unipress.

Doleschal, Ursula, 2009: Infrastruktura in razvoj slovenščine in slovenistike na Koroškem. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 28). 97–101.

Elizabeta Jenko: <<https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/>>. (Dostop 15. 11. 2014.)

Feinig, Tatjana, idr., 2008: *Slovenščina v šoli/Slowenisch in der Schule*. Celovec: Drava.

²² Gl. <https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/index.php?m=F&t=home&c=afile&CEWebS_what=MJ_SloAbende&CEWebS_rev=25&CEWebS_file=EJenko_SloAbend_03Nov.pdf>. (Dostop 15. 11. 2014.)

²³ Trajnostna kulturna izmenjava se odvija tudi med vsakoletnimi ekskurzijami v Slovenijo. Gl. <https://cewebs.cs.univie.ac.at/persons/jenko/index.php?m=D&t=home&c=show&CEWebS_what=MJ_Exkursion>. (Dostop 15. 11. 2014.)

Heindl, Waltraud, in Tichy, Marina (ur.), 1990: *Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ... Frauen an der Universität Wien (ab 1897)*. Dunaj: Schriftenreihe des Universitätsarchivs. <<http://www.univie.ac.at/archiv/rg/15.htm>>. (Dostop 15. 10. 2014.)

Izvedbeni program kulturnega sporazuma med Republiko Slovenijo in Republiko Avstrijo, 2013.

Jenko, Elizabeta, 1994: *Sich auf die Socken machen/Vzeti pot pod noge*. Celovec: Drava.

Jenko, Elizabeta, idr., 2002: *Zvočna čitanka za pouk slovenščine*. Celovec: Drava.

Jenko, Elizabeta, 2006: *Z branjem do slovenščine*. Celovec: Drava.

Jenko, Elizabeta, 2014: Projekt: Slovenija pod drobnogledom. *Slovenščina v šoli* 17/1. 17–26.

Jenko, Elizabeta, in Krajnc Cerny, Doris, 2013: *Slovenija pod drobnogledom*. Dunaj: Edition Liaunigg.

Krakar Vogel, Boža, 2001: *Zvočna čitanka*. Ljubljana: samozaložba.

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

Krakar Vogel, Boža, in Blažić, Milena Mileva, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kušej, Mateja, 1996: *Prve učiteljice, prve pisateljice – kdo jih še pozna?* Celovec: Drava.

Leben, Andrej, 1994: *Vereinnahmt und ausgegrenzt*. Celovec: Drava.

Miklošič, Fran, 1852–1875: *Vergleichende Grammatik der slawischen Sprachen*. Dunaj: Braumüller.

Pezdirč Bartol, Mateja, idr., 2003: *Literarna sestavljanke*. Ljubljana: DZS.

Reichmayr, Michael, 2003: *Ardigata! Krucinal!* Gradec: Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.

Reichmayr, Michael, 2005: *Von Ajda bis Žuži*. Gradec: Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.

Sturm - Schnabl, Katja, 1995: Dunajska slavistika in njen prispevek k slovenski kulturi. *Zgodovinski časopis* 49/3. 411–420.

Šorn, Jože, 1972: Peter Vodopivec, Luka Knafelj in štipendisti njegove ustanove. *Zgodovinski časopis* 26/1–2. 171–172.

Univerza na Dunaju: <<http://www.univie.ac.at/>>. (Dostop 8. 11. 2014.)

Univerzitetna knjižnica Univerze na Dunaju: <<http://bibliothek.univie.ac.at/archiv/>>. (Dostop 15. 10. 2014.)

Vodopivec, Peter, 1971: *Luka Knafelj in štipendisti njegove ustanove*. Ljubljana: Kronika.

DANAŠNJE ARABSKE DRŽAVE V UČBENIKIH ZA SLOVENŠČINO V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

V prispevku prikazujemo literarna besedila, ki se nanašajo na današnje arabske države in so vključena v osnovnošolske in srednješolske učbenike za književnost pri slovenščini. Izpostavljamo predvsem tiste vsebine, pri katerih mladi spoznajo zgodovino in kulturo ter avtorje književnih del s področja današnjih arabskih držav. Menimo, da poznavanje in razumevanje drugih držav in načinov življenja pomaga mladim razumeti lastno kulturo in preteklost. Izbrani literarni odlomki v slovenskih učbenikih prikazujejo, kakšno podobo o današnjem arabskem svetu lahko pridobijo učenci/dijaki pri pouku slovenščine v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji.

Ključne besede: arabske države, učbeniki, slovenščina, književnost, zgodovina, osnovna šola, srednja šola

Uvod

Znanje o drugih državah, kulturah in vsakdanjem življenju pomaga učencem razumeti številne vidike lastne preteklosti (Trškan 2011). Egipčovski pisatelj Naguib Mahfouz je zapisal: »Sem sin dveh civilizacij, ki sta v nekem obdobju zgodovine živeli v srečnem zakonu. Prva med njimi, stara sedem tisoč let, je civilizacija faraonov, druga, stara tisoč štiristo let, je islamska« (Ambrož idr. 2010: 235).

Vloga književnosti pri spoznavanju in razumevanju drugih držav in narodov je v današnjem času izredno pomembna, saj pomaga mladim razumeti drugačnost in raznolikost. Vzgoja za strpnost do drugačnosti in tujosti spodbuja medkulturni dialog in razvija medkulturne kompetence, to je razumevanje lastne kulture in kulture drugih narodov (Žbogar 2010: 358). Pouk književnosti usposablja mlade za komunikacijo

s književnostjo, kar pomeni, da pridobivajo književno znanje in sposobnosti ter dojemajo književnost tudi kot posebno vrednoto (Krakar Vogel 2004: 40).

Namen pričujočega prispevka je prikazati, v kolikšni meri se učenci in dijaki seznanijo z današnjimi arabskimi državami, njihovo kulturo in preteklostjo preko književnih del v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji. V ta namen smo analizirali potrjene osnovnošolske in srednješolske učbenike za književnost, ki se uporabljajo pri pouku slovenščine.¹ V nadaljevanju bomo izpostavili literarna besedila, ki se nanašajo na ozemlje današnjih arabskih držav. Med arabske države UNESCO uvršča Alžirijo, Bahrajn, Džibuti, Egipt, Irak, Jordanijo, Kuvajt, Libanon, Libijo, Malto, Mavretanijo, Maroko, Oman, Katar, Savdsko Arabijo, Somalijo, Sudan, Sirijo, Tunizijo, Združene arabske emirate, Jemen.²

Učbeniki za književnost pri pouku slovenščine v osnovni šoli od 6. do 9. razreda

V 6. razredu se učenci seznanijo z zbirko *Tisoč in ena noč*, ki združuje orientalske pripovedke, pravljice, anekdote in druge zgodbe. V učbeniku *Branje za sanje: berilo 6* lahko učenci preberejo arabsko pravljico *Sanje*, kjer spoznajo trgovca iz Bagdada, ki se zaradi sanj napoti v Kairo in prenoči v mošaji, potem pa se kmalu vrne domov, saj ugotovi, da je bogastvo, o katerem je sanjal, zakopano na njegovem vrtu (Cirman idr. 2008: 28–31). V učbeniku *Svet iz besed 6* učenci spoznajo Šeherezado, ki se pogovarja z očetom (prvim ministrom sultana). Učenci se v tem odlomku naučijo naslednje nove besede: *Orient* (dežele vzhodno od Sredozemskega morja), *sultan*, *sultanat*, *veliki vezir* (glavni sultanov svetovalec), *tiran* (Blažič, Kenda in Svetina 2007: 72–74). Učenci lahko rešijo zanimivo nalogo, ki se nanaša vsakdanje življenje v preteklosti, npr. na podlagi podatkov, ki jih pridobijo s svetovnega spleta ali iz drugih priročnikov, lahko pripravijo predstavitev o življenju na Vzhodu: »bivališča (Sultanova palača), oblačila (Šeherezadina modna revija), hrana (Sultanov kuhar svetuje), običaji (1001 način, da se zapolni čas), prazniki (Na leteči preprogi skozi letne čase)« (prav tam: 74).

V učbenikih za 7. in 8. razred nismo zasledili književnih del, ki bi se nanašala na današnje arabske države, razen v učbeniku *Novi svet iz besed 8*, ki vključuje v uvodu za slovensko književnost 19. stoletja in prve polovice 20. stoletja pri odlomku iz dela Miška Kranjca (*Otroci, čigavi ste?*) misel Gibrana Khalila Gibrana (1883–1931), enega najbolj prevajanih arabskih književnikov 20. stoletja, ki se je rodil v današnjem Libanonu (Blažič idr. 2012: 122).

¹ Pregledali smo 9 osnovnošolskih in 13 srednješolskih učbenikov. Učbenike smo vzeli s seznama potrjenih učbenikov, ki je objavljen v *Katalogu učbenikov* in je dostopen na portalu Ministrstva RS za šolstvo in šport: <<https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/default.aspx>>. (Dostop 5. 1. 2015.)

² *UNESCO regions – Arab states*: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/worldwide/arab-states/>>. (Dostop 5. 1. 2015.)

V učbeniku za 9. razred *Skrivno življenje besed* pa lahko učenci preberejo staro egipčansko pesem *Pesem nosačev žita*:

Snope in belo žito
nosimo dan za dnem.
Kašče prepolne so,
polne vse ladje.
Zrnje že teče čez krov.
Nas pa še zmeraj priganjajo.
Lačni in sključeni stopamo.
(Honzak idr. 2010: 10.)

Za boljše razumevanje pesmi ponuja učbenik učencem različne naloge in vprašanja, ki spodbujajo k medpredmetni povezavi slovenščine in zgodovine, npr. učenci morajo s pomočjo zgodovinskih učbenikov in drugih knjig ugotoviti, kdaj in kje naj bi se pesem dogajala, ugotoviti, kam so nosili pšenico in kdo je priganjal nosače k delu itd. (prav tam: 11).

Ugotavljamo, da učbeniki za književnost v osnovni šoli vključujejo zelo malo književnih del, ki se nanašajo na današnje arabske države.³

Učbeniki za književnost pri pouku slovenščine v srednjih šolah

Učbeniki za 1. letnik vključujejo književnosti, ki so nastale na Bližnjem vzhodu in v severni Afriki (na območju današnjih arabskih držav) v starem in srednjem veku, in sicer mezopotamsko, egipčansko, arabsko, perzijsko in starojudovsko. Tako se dijaki seznani z različnimi dogodki, ki so se zgodili v preteklosti v Egiptu, Siriji, Iraku, Savdski Arabiji idr.

Dijaki izvedo, da so orientalske dežele pripadale skupnemu kulturnemu prostoru in so bile v medsebojni povezavi. Npr. egipčanska in mezopotamska kultura sta vplivali na staro hebrejsko književnost, arabska kultura je vplivala na razcvet perzijske književnosti, medtem ko sta obe, arabska in perzijska, kasneje vplivali na turško

³ Pregledali smo več učbenikov za književnost v osnovni šoli, vendar v spodnjih učbenikih nismo našli literarnih odlomkov, ki bi se nanašali na današnje arabske države: Blažič, Milena, Bošnjak, Blanka, Kenda, Jakob J., Svetina, Peter, in Žveglič, Marica, 2007: *Svet iz besed 7: berilo za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
Blažič, Milena, Kenda, Jakob J., Svetina, Peter, in Žveglič, Marica, 2007: *Svet iz besed 8: berilo za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
Blažič, Milena, Bošnjak, Blanka, Kenda, Jakob J., Svetina, Peter, in Žveglič, Marica, 2007: *Svet iz besed 9: berilo za 9. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
Golob, Berta, Mohor, Miha, Medved Udovič, Vida, Saksida, Igor, in Honzak, Mojca, 2010: *Sreča se mi v pesmi smeje: berilo 7: za sedmi razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Honzak, Mojca, Medved Udovič, Vida, Mohor, Miha, in Pirih Svetina, Nataša, 2000: *Dober dan, življenje: berilo za sedmi razred osemletne in osmi razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

književnost. Pri književnosti pa so imele pomembno mesto verske knjige, ki poleg poučnih spisov vsebujejo tudi mnoga pesniška besedila (Lah idr. 2009: 65–66).

Izpostavimo lahko učbenik *Branja 1*, ki vključuje več odlomkov iz babilonske-asirske, egipčanske in arabske književnosti, ki jih podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

Pri babilonsko-asirski književnosti je v učbeniku *Branja 1* več odlomkov iz *Epa o Gilgamešu*, kjer se dijaki učijo tudi o zgodovini prvih sumerskih mestnih držav, ki so nastale na območju današnjega Iraka:

Nastal je med letoma 2000 in 1600 pr. Kr. na podlagi starih sumerskih epskih pesmi. V 7. st. pr. Kr. ga je dal zapisati asirski vladar Asurbanipal. /.../ Gilgamešev lik se naslanja na zgodovinskega Gilgameša, ki je bil ok. leta 2600 pr. Kr. vladar sumerske mestne države Uruk. (Ambrož idr. 2012: 18.)

Dijaki se seznani z razvojem države starega Egipta od približno 3000 pr. Kr. do leta 332 pr. Kr., ko je z vdorom Aleksandra Velikega Egipt postal del grške helenistične kulture. Ob številnih verskih himnah so se ohranile tudi ljubezenske in delovne pesmi (*Pesem nosačev žita*). Med najbolj znanimi egipčanskimi pesmimi lahko dijaki preberejo Ehnatonovo *Himno sončnemu božanstvu*, ki jo je napisal faraon Amenofis IV., ki se je okoli leta 1350 pr. Kr. razglasil za Atona – edinega boga. V delu z naslovom *Začetek besed velike razveseljevalke srca* je zbranih sedem ljubezenskih pesmi, ki so nastale v času 20. dinastije faraonov (1200–1085 pr. Kr.) (prav tam: 12, 14). V učbeniku lahko dijaki preberejo *Sinuhejevo zgodbo*, ki je avtobiografski zapis visokega uradnika:

Sinuhe na vojaškem pohodu izve za uboj faraona Amenemhata I. Egipt po tem dogodku zajameta negotovost in tesnoba, zato Sinuhe nagonsko zbeži iz domovine in prek Sinaja prispe do Palestine in Sirije. Zasnuje družino, postane poglavar plemena in je uspešen v številnih bitkah. Milostni poziv Sesostisa I. mu omogoči vrnitev domov, kjer ga faraon sprejme z mnogimi častmi, o čemer Sinuhe poroča z velikim samozadovoljstvom. (Prav tam: 16.)

Številne naloge, ki jih predlaga učbenik *Branja 1*, se navezujejo na zgodovino starega Egipta, saj morajo dijaki s pomočjo učitelja zgodovine opisati značilnosti obdobja v času vladavine faraonov Amenemhata I. in Sesostisa I.; s pomočjo knjig o starem Egiptu napisati spis *Živel/-a sem na faraonovem dvoru*, kjer si lahko družbeno vlogo izberejo sami (faraon, pisar, vojščak, suženj idr.) (prav tam: 17).

Pri arabski književnosti se dijaki najprej seznani s *Koranom*. V učbeniku *Umetnost besede: berilo 1* je več odlomkov iz *Korana*, dijaki pa se naučijo, da je *Koran* najbolj znano delo arabske književnosti in da je imel velik vpliv na književnost, še posebej pa na arabsko kulturo in umetnost in arabske pisce islamske vere. Naučijo se tudi, da se književnost v arabščini imenuje *adab*, kar v prevodu pomeni vzgoja (Lah idr. 2009: 71).

Učbenik *Branja 1* pa poudari, da je *Koran* »natančen zbornik celotne islamske civilizacije« in »temelj islamske filozofije, praktičnega prava in običajev« (Ambrož idr. 2012: 28).

Dijaki v učbeniku *Umetnost besede: berilo 1* spoznajo beduinsko pesništvo, ki se je začelo razvijati v 6. stoletju (pred nastankom *Korana*), ko je bilo še tesno povezano z beduinskim življenjem in je bilo večinoma ustno. Pesmi tega obdobja so bile zbrane v zbirkah *Mu'allaqat* in *Mufaddaliyat*. Učbenik predstavlja tudi klasično pesništvo (6.–9. stol.), kjer je naveden pesnik Abu Nuvas (ok. 760–ok. 810), pri obdobju poklasičnega pesništva (10.–13. stol.) pa je naveden pesnik Ibn al Farid (1182–1235), ki velja za pomembnega ljubezenskega pesnika (Lah idr. 2009: 72–73).

Pri arabski književnosti so v srednješolskih učbenikih pogosti odlomki iz zbirke zgodb *Tisoč in ena noč*, in sicer najpogosteje *Zgodba o grbavem pritlikavcu in nevšečnostih, ki so doletele vsakogar, ki je imel z njim kaj opraviti* (Lah idr. 2009: 75; Kos, Jesenšek in Valh Lopert 2000: 112; Ambrož idr. 2012: 25). Dijaki se v odlomku seznajajo z novimi besedami: *bazar* (v orientalskem prostoru tržni prostor), *turban* (v muslimanskem okolju moško pokrivalo iz dolgega platnenega traku, ki si ga ovijejo okoli glave), *komornik* (visok uslužbenec na vladarskem dvoru, odgovoren zlasti za gospodarska ali finančna vprašanja) (Ambrož idr. 2012: 25).

Učbenika *Branja 1* in *Svet književnosti 1* pa seznanjata dijake z nastankom in razvojem te zbirke. Tako učbenik *Branja 1* navaja, da je zbirka delo klasične arabske književnosti, ki je nastajala več stoletij. Je zbirka pravljic, živalskih zgodb, basni, parabol, anekdot in povesti, ki združujejo stare tradicionalne zgodbe s slikovitostjo arabskega dvornega življenja od starega Egipta do Indije (prav tam: 22).

Učbenik *Svet književnosti 1* pa še bolj natančno opisuje nastanek teh zgodb z navedbo današnjih arabskih krajev in držav:

Prvi zametki zbirke je bila najbrž knjiga Tisočih zgodb, ki se je pojavila v 8. stoletju v Perziji; sestavljale so jo indijske in perzijske zgodbe. Okoli leta 800 so jo v Bagdadu prevedli v arabščino in dopolnili z zgodbami o Harunu-al-Rašidu. Okoli leta 1200 se je delo pojavilo v Egiptu, tu so mu dodali tatinske in potepuške zgodbe. Dokončno obliko je dobila zbirka v Egiptu in Siriji do 17. stoletja. (Kos, Jesenšek in Valh Lopert 2000: 108.)

Učbenik *Umetnost besede: berilo 1* poudari izredno pomembno vlogo arabske književnosti za razvoj evropske književnosti. Na eni strani je prek mavrske Španije vplivala na srednjeveško ljubezensko in trubadursko poezijo, na drugi strani pa je bila posrednica med Vzhodom in Zahodom ter med evropsko renesanso in antiko, saj se je v arabskem prevodu ohranilo veliko antičnih literarnih del (Lah idr. 2009: 73). Z arabsko književnostjo so povezane tudi različne zgodovinske naloge, ki jih predlagajo srednješolski učbeniki:

Pripravite kratek Mohamedov življenjepis in odgovorite, kaj se je zgodilo leta 622, da velja za začetek islamskega štetja let, in zakaj Meka in Medina veljata za muslimanski sveti mesti? /.../ Arabska književnost, posebej poezija, se je v evropski prostor širila predvsem z vojaškimi osvajanjem. Katera evropska ozemlja je osvojila arabska vojska? Kje v Evropi so se zadržali najdlje in najbolj vplivali na razvoj književnosti in kulture? /.../

V ustreznih slovarjih pogledajte, katere pomene imajo spodaj naštetje prevzete besede arabskega izvora: admiral, Alah, alkimija, alkohol, algebra, algoritem, arzenik, artičoče, beduin, džihad, kamela, eliksir, fakir, Gibraltar, gazela, žirafa, kitara, harem, hazard, hašiš, influenca, limona, magazin, marcipan, minaret, mufti, mujezin, safari, seznam, sirup, sultan, šejk, šerif, špinača, talisman, tajfun, Trafalgar, zenit, zofa. (Prav tam: 74.)

V atlasu ali na zemljevidu poiščite države, ki se danes nahajajo na območju nekdanjega Orienta. (Slemenjak idr. 2009: 42.)

V učbeniku *Branja 3* so odlomki iz knjige *Pot med palačama* (1956), ki jo je napisal egiptovski pisec Naguib Mahfouz (1911–2006). Dijaki spremljajo tri generacije egiptovske družine v prvi polovici 20. stoletja in pri tem spoznavajo podobo arabskega sveta, zlasti ulice Kaira, običaje, družbenopolitično dogajanje med prvo in drugo svetovno vojno, spreminjanje tradicionalnih družbenih, družinskih in moralnih vrednot in spremembo položaja žensk. Ženske so npr. zunanji svet spoznavale tako, da so kukale skozi zastrite lesene balkone ali strešne terase. V enem od odlomkov Amina zapusti hišo, da bi si ogledala Huseinovo mošejo, ko hišni gospodar odide na trgovsko pot. V tem odlomku se dijaki naučijo nekaterih arabskih besed: *galabeja* (muslimansko vrhnje oblačilo), *fatiha* (prva sura v *Koranu*, v kateri vernik prosi Alaha, naj ga usmeri na pravo pot in zavaruje pred zlom), *rahat lokum* (orientalska slaščica iz riževe moke, sladkorja in dišečega olja) (Ambrož idr. 2010: 232, 234).

Učbenik *Branja 3* predlaga naslednji nalogi, povezani s predmetom zgodovina:

Pri uri zgodovine ob učiteljevi pomoči pripravite poročilo o položaju Egipta od zgraditve Sueškega prekopa 1869 do sueške krize 1956.

Književna dela Naguiba Mahfouza so pomembno prispevala k razvoju egiptovskega filma. Na podlagi spletnih in drugih virov pripravite predstavitev značilnosti egiptovske kinematografije. (Prav tam: 235.)

V učbeniku *Umetnost besede: berilo 3* pa dijaki preberejo drug odlomek, ki ravno tako govori o Amini (Pavlič idr. 2009: 296). Dijaki lahko rešijo naslednje naloge, povezane s predmetom zgodovina:

Pri zgodovini se pozanimaj o politiki predsednika Sadata, ki ga je Mahfouz podpiral. Kakšne so njegove zasluge? Kakšna je svoboda tiskane besede v nekaterih islamskih deželah? /.../ Napišite esej z naslovom Položaj žensk v islamskem svetu; upoštevajte različne prakse v različnih deželah. (Prav tam: 296.)

V učbenikih za 2. in 4. letnik gimnazije nismo zasledili literarnih besedil, ki bi se nanašale na današnje arabske države.⁴

Ugotavljamo, da imajo dijaki v srednjih šolah, zlasti v gimnazijah in štiriletnih strokovnih šolah, bistveno več nalog in primerov iz književnih del, ki so nastala na območju današnjih arabskih držav, kot osnovnošolci. Naloge se najpogosteje povezujejo s predmetom zgodovina, kar pomeni, da sta predmeta slovenščina in zgodovina lahko zelo primerna predmeta za interdisciplinarni pouk v srednjih šolah. Ker so v učbenikih omenjeni kraji, pokrajine in države, pa ima tudi predmet geografija pomembno mesto, da se lahko učenci učijo o preteklosti današnjih arabskih držav (Trškan 2013).

Sklep

Ugotovili smo, da slovenščina v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji že seznanja učence z literarnimi besedili z območja današnjih arabskih držav ter jih navaja na razmišljanje o življenju v arabskem svetu oz. današnjih arabskih državah. Zaradi aktualnih dogodkov v 21. stoletju v arabskem svetu je izredno pomembno, da mladi vedo, kaj se je dogajalo v preteklosti v teh državah, in znajo spoštovati drugačnost in raznolikost, večkulturnost in drugačne družbene modele.

V učbenikih za slovenski jezik, ki vključujejo književnost, se učenci učijo o različnih dogodkih, zlasti pa o vsakdanjem življenju v preteklosti na območju današnjih arabskih držav. Pri egipčanski književnosti tako lahko preberejo *Himno sončnemu božanstvu*, *Pesem nosačev žita* in *Sinuhejevo zgodbo*. Pri mezopotamski književnosti preberejo odlomke iz *Epa o Gilgamešu*. Pri arabski književnosti se seznanijo z

⁴ Pregledali smo več učbenikov za književnost v srednjih šolah, vendar v spodnjih učbenikih nismo našli literarnih odlomkov, ki bi se nanašali na današnje arabske države: Ambrož, Darinka, Krakar Vogel, Boža, Kvas, Jana, Novak Popov, Irena, Poznanovič, Mojca, Štrancar, Marjan, in Zupan Sosič, Alojzija, 2008: *Branja 4: berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Cuderman, Vinko, Fatur, Silvo, Koler, Samo, Korošec, Rajko, Poznanovič, Mojca, Špacapan, Adrijana, in Krakar Vogel, Boža, 2001: *Branja 2: berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Erhartič, Blanka, in Jelenko, Tanja, 2011: *Književnost skozi čas 2: od romantike do realizma: učbenik za literarno zgodovino v 2. letniku srednjih strokovnih in tehniških šol*. Maribor: Obzorja.

Golc, Lidija, Žbogar, Alenka, Kobal, Valentina, Lah, Klemen, Perko, Janja, Lenaršič, Bernarda, Dovič, Marijan, Pavlič, Darja, Arčon, Majda, in Perenič, Urška, 2011: *Odkrivajmo življenje besed 2: učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kvas, Jana, 2010: *Mlada obzorja: književnost 2: učbenik za 2. letnik srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.

Pavlič, Darja, Dovič, Marijan, Lah, Klemen, Lenaršič, Bernarda, in Perko, Janja, 2009: *Umetnost besede: berilo 2: učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pavlič, Darja, Pezdirc Bartol, Mateja, Lah, Klemen, Perko, Janja, Lenaršič, Bernarda, Komadina, Tanja, in Matajč, Vanesa, 2010: *Umetnost besede: berilo 4: učbenik za slovenščino – književnost v 4. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

odlomki iz zbirke zgodb *Tisoč in ena noč* in z odlomki iz *Korana*. Pri književnosti 20. stoletja lahko preberejo odlomke iz knjige *Pot med palačama* (prvi del *Kairske trilogije*) Naguiba Mahfouza, najbolj prevajanega arabskega pisatelja v Sloveniji. Njegovi romani zagovarjajo svobodo misli in izražanja ter prikazujejo slikovitost arabskega sveta, zlasti Egipta.

Zaključimo lahko, da učenci pri književnem pouku najboljše spoznajo zgodovino in kulturo Egipta. Predlagali pa bi, da bi se v prihodnosti v osnovnošolske in srednješolske učbenike za književnost vključilo več sodobnih arabskih avtorjev.

Viri

Ambrož, Darinka, Degan Kapus, Majda, Kenda, Jakob J., Krakar Vogel, Boža, Novak Popov, Irena, Štrancar, Marjan, Torkar Papež, Katarina, in Zupan Sosič, Alojzija, 2010: *Branja 3: berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Ambrož, Darinka, Cuderman, Vinko, Krakar Vogel, Boža, Degan Kapus, Majda, Kvas, Jana, Kenda, Jakob J., Špacapan, Adrijana, in Štrancar, Marjan, 2012: *Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Blažič, Milena, Kenda, Jakob J., in Svetina, Peter, 2007: *Svet iz besed 6: berilo za 6. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Blažič, Milena, Bošnjak, Blanka, Kenda, Jakob J., Svetina, Peter, Žbogar, Alenka, Žveglič, Marica, Krakar Vogel, Boža, Smiljanič, Zoran, in Škrinjar, Tjaša, 2012: *Novi svet iz besed 8: berilo za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Cirman, Majda, Kocijan, Gregor, Šimenc, Stanko, Lampe Kajtna, Mojca, Kajtna, Simon, Plesničar, Boštjan, Zorovič, Marko, in Kobe, Marjana, 2008: *Branje za sanje: berilo 6. učbenik za slovenščino – književnost v 6. razredu*. Ljubljana: DZS.

Honzak, Mojca, Medved Udovič, Vida, Mohor, Miha, Pirih Svetina, Nataša, Skočir, Rudi, Štepančič, Damijan Janežič, Adriano, in Sottler, Alenka, 2010: *Skrivno življenje besed: berilo 9 za deveti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kos, Janko, Jesenšek, Marko, in Valh Lopert, Alenka, 2000: *Svet književnosti 1*. Maribor: Obzorja.

Lah, Klemen, Lenaršič, Bernarda, Perko, Janja, in Matajc, Vanesa, 2009: *Umetnost besede: berilo 1: učbenik za slovenščino – književnost v 1. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pavlič, Darja, Smolej, Tone, Pezdirc Bartol, Mateja, Lah, Klemen, Lenaršič, Bernarda, in Perko, Janja, 2009: *Umetnost besede: berilo 3: učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Slemenjak, Tanja, Jančič, Ljubo, Pečjak, Sonja, in Bošnjak, Blanka, 2009: *Književnost skozi čas 1: od orientalskih književnosti do razsvetljenstva: učbenik z berilom za obravnavo književnosti po literarnozgodovinskih sklopih v 4-letnem srednjem strokovnem izobraževanju*. Maribor: Obzorja.

Literatura

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

Trškan, Danijela, 2011: *Pregled zgodovine današnjih arabskih držav v slovenskih učbenikih za zgodovino*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Trškan, Danijela, 2013: *Arab world in the subjects of history, geography and Slovene language in elementary and secondary schools in Slovenia*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.

Žbogar, Alenka, 2010: Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3. 349–360.

THEORIA SINE PRAXI SICUT CARRUS SINE AXI

Darinka Ambrož
Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana

UDK 373.5.091.275:811.163.6'242
UDK 821.163.6.09:82-4

ŠOLSKI ESEJ IN SPLOŠNA MATURA IZ SLOVENŠČINE

Razvoj šolskega eseja pri splošni maturi iz slovenščine je tesno povezan z razvojem didaktike književnosti, kot ga je utemeljila Boža Krakar Vogel. V obdobju dvajsetih let so se spreminjali navodila za pisanje eseja, način ocenjevanja in število predpisanih literarnih besedil, stalnica pa je skrbna izbira vsakoletnega tematskega sklopa. Nadaljnji razvoj šolskega eseja pri splošni maturi iz slovenščine je pomembna in zahtevna naloga, ki bi terjala usklajeno strokovno delo univerzitetnih strokovnjakov s področja književnosti in didaktike književnosti, strokovnjakov Zavoda za šolstvo Republike Slovenije ter kadrovske okrepjene Predmetne izpitne komisije za slovenščino, ki deluje v okviru Državnega izpitnega centra.

Ključne besede: šolski esej, splošna matura iz slovenščine, književna didaktika, Boža Krakar Vogel, cilji, spremembe, izbor literarnih besedil

Celo v trenutku, ko sem imel pred sabo prazen list papirja s to nalogo, je bilo vse tako, kot da sem se ravnokar zbudil, se zavedel, opazil, da sem obdan od stvari in ljudi in če sem zelo pazljivo pogledal nebo ali tudi steno ali tudi tla ali tudi roko, ki je pisala ali ni pisala, se je zgodilo, da sem imel vtis, kot da to vidim prvič. Potem sem vprašal sebe ali sem vprašal, kot da je prvič: »Kaj je to?« Pogledal sem okrog in vprašal: »Kaj so vse te stvari? Kje sem? Kdo sem jaz? Kaj je to vprašanje?« /.../ V takih trenutkih je nenavadna, močna, slepeča luč preplavila vse /.../.

Lojze Kovačič

Cilji maturitetnega šolskega eseja so v *Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo* 2014 (str. 6) opredeljeni takole:

Kandidat ob pisanju šolskega eseja o književnih besedilih izbranega tematskega sklopa dokaže:

- svojo zmožnost razpravljanja o književnosti, tj. problemskega, raziskovalnega in ustvarjalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v kontekst;
- svojo zmožnost interpretacije književnih besedil, in sicer tako, da izraža svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedil.

Za to navidez suhoparno definicijo ciljev maturitetnega eseja se skriva želja, da bi mladostnikom razmislek ob branju del maturitetnega sklopa, dialog z njimi ter konfrontacija mnenj in idej, ki se razvijajo v razredu po branju, torej napor, ki ga zahteva dejavna udeležba v bralnem procesu kakovostne literature, nudil ne samo literarni in ustvarjalni užitek, ampak bi jim pomagal tudi na poti k samospraševanju o temeljnih vprašanjih človekovega bivanja. Kadar je tak ambiciozen cilj dosežen, postane pisanje maturitetnega izpita zrelostni izpit v pravem pomenu besede.

Srečna okoliščina je bila, da je začetek mature sovpadel z nastajanjem novih učnih načrtov za slovenščino in sistematičnim razvojem didaktike književnosti v slovenskem prostoru, za kar je zaslužna Boža Krakar Vogel, ki je svoja spoznanja prikazala v *Skicah za književno didaktiko* (1991), *Temah iz književne didaktike* (1995, 1997) in *Poglavjih iz književne didaktike* (2004). Njena spoznanja so postala teoretska podlaga za oblikovanje šolskega eseja, kot se je razvil v okviru Predmetne maturitetne komisije za slovenščino, in tudi za nastanek beril in učbenikov *Branja*. Pomembna je bila odločitev članov predmetne maturitetne komisije, ki so sodelovali pri pripravi poskusne mature leta 1994 in prve mature 1995, da bodo dijaki pri maturi pisali šolski esej, povezan z vsakoletnim izborom literarnih del, kar je bilo v nasprotju z dotedanjo šolsko prakso. Za zaključne izpite, ki so bili predhodniki današnje mature, je bilo namreč značilno, da so dijaki pri materinščini pisali pisni sestavek, povezan z različnimi temami. Izbirali so lahko med temami iz književnosti, družbenega življenja ali iz znanosti oziroma stroke. Odločitev, da se pri maturi piše esej, ki je povezan izključno z izbranimi literarnimi deli, je omogočil, da esej dejansko preverja uresničenost ciljev pouka slovenščine skozi celoten izobraževalni proces in ta proces hkrati nadgrajuje. V tako zasnovanem eseju dijak ne dokazuje samo poznavanja tematike, ampak tudi svojo splošno pismenost, sposobnost ustvarjanja koherentnega besedila in seveda zmožnost opazovanja, doživljanja, analiziranja, razlaganja in utemeljevanja, primerjanja, vrednotenja in aktualizacije, sposobnosti, ki so temeljne za kandidatov nadaljnji študij in tudi življenje v celoti, zato je ustrezno, da kandidatu pri opravljanju maturitetnega izpita iz slovenščine esej prinese 50 % točk. O kompleksnosti eseja jasno priča tudi njegova taksonomija, predstavljena v *Predmetnem izpitnem katalogu iz slovenščine* 2014 (str. 10). Kakršnokoli manjšanje deleža eseja pri končni oceni maturitetnega izpita iz

slovenščine oziroma poenostavitev zahtevnosti te izpitne pole bi bila neupravičena in bi bistveno okrnila pomen izpita v celoti ter hkrati negativno vplivala na pouk književnosti v gimnaziji. Občasna razmišljanja o spremenjeni (poenostavljeni) obliki šolskega esaja pri maturi izhajajo iz prepričanja, da je za določen del dijakov šolski esej prezahteven. Stvarem, ki se zdijo naporne, se je res najlažje izogniti, vendar mora biti dobra šola za dijake izziv. Rezultati mednarodnih raziskav (PISA 2012) pričajo, da imajo slovenski dijaki težave s kritičnim razmišljanjem, prav zmožnost kritičnega razmišljanja pa je zelo pomembna za oblikovanje dobrega esaja. Eseg bi bilo zato treba kvečjemu še bolj sistematično gojiti tudi pri drugih predmetih. Gotovo bi bile zanimive primerjave med esaji, ki jih dijaki pišejo pri sociologiji, filozofiji in književnosti. Učitelji slovenščine in didaktika književnosti bodo morali v času, ki ni pretirano naklonjen branju, še intenzivneje iskati poti, kako dijakom odpirati vrata v svet književnega doživetja, ki oblikuje čustva, domišljijo, empatijo, etična stališča, a tudi razum in ustvarjalnost.

Maturitetni izpit iz slovenščine je pogostejše kot drugi izpiti pri maturi deležen ostrih kritik javnosti, kar je do določene mere pozitivno, saj priča o tem, da kljub pragmatičnosti in tržno naravnani logiki sodobne družbe ostajajo za Slovence vprašanja, povezana z jezikom in književnostjo, aktualna in živa. Za maturitetno komisijo so odzivi javnosti dobrodošli, saj komisijo spodbujajo k še natančnejši analizi opravljenega dela. Javne polemike o izbranih knjigah maturitetnega sklopa pa včasih negativno vplivajo na bralna pričakovanja dijakov, še preden vzamejo predpisana literarna dela prvič v roke in si začenjajo ustvarjati lastno mnenje, namreč pogosto zvedo, da so predpisana dela bodisi slabo izbrana, prezahtevna ali zaprašena. Tudi ob maturitetnem sklopu za leto 2015, ki ga sestavljata klasični deli modernistične književnosti *Otroške stvari* Lojzeta Kovačiča in *Otroštvo* Nathalie Sarraute, je bilo v dnevnem časopisju več člankov z razmišljanji o (ne)primernosti izbora.

V *Sobotni prilogi* (Delo, 20. december 2014) je v sicer imenitnem članku o branju *Nebralec* Irena Štaudohar zapisala tudi tole:

Država, v kateri vedno manj berejo, nima inteligentne prihodnosti. Knjige nas učijo o empatiji, o tem, da se znamo vživljati v tuje usode, da si širimo horizonte, da znamo poslušati svoj notranji glas, si predstavljati druge čase, buriti domišljijo. /.../ Glede ljubezni do branja je izredno pomemben šolski sistem – za knjige vas lahko navduši en poseben osnovnošolski ali srednješolski učitelj. /.../ Izbiri naslovov za čtivo so še vedno izjemno zaprašeni, da ne govorimo o maturi /podčrtala D. A./. Pred nekaj leti sem pobilje spremljala pisanje in ocenjevanje maturitetnih esajev – in bila sem šokirana. Dijakom je bilo prepovedano razmišljati s svojo lastno glavo; o glavnih junakih, videnju sveta, spoznavanju, zapletu, domišljiji, čustvih so morali napisati natanko, kar so od njih zahtevali profesorji oziroma ocenjevalci esajev. Ni smelo biti odstopanj ...

Zapisane misli, še zlasti ker avtorica zatrjuje, da je pobilje spremljala tako pisanje kot ocenjevanje maturitetnega esaja, in še posebej poudari zaprašenosť izbora literarnih besedil, so dobrodošlo izhodišče za analizo zahtev pri pisanju šolskega

eseja in tudi za premislek o kriterijih, ki vodijo maturitetno komisijo pri določitvi nabora za vsakoletni maturitetni sklop in preveritev relevantnosti teh kriterijev ob naboru literarnih besedil v maturitetnih sklopih od leta 1995 do 2015.

Primer a esejskih navodil za pisanje maturitetnega eseja iz slovenščine iz let 1999 in 2013 kaže, da so se navodila dijakom od začetkov mature do danes temeljito spremenila. Ne le, da so se začetna dokaj obširna navodila skrčila na tri ali štiri usmerjevalna vprašanja, tudi njihova vsebina se je osredotočila k temu, da kandidati pišejo predvsem o svojem doživljanju, razumevanju in vrednotenju predpisanih literarnih besedil. Vzporedno se je bistveno spremenilo tudi točkovanje posameznih sestavin eseja. Od zelo natančno določenega točkovnika v prvih letih mature smo prešli k današnjemu točkovanju, ki omogoča ocenjevalcu, da ustrezneje ovrednoti kakovost kandidatovega razpravljanja. Usmerjevalna vprašanja skušajo kandidatu pomagati, da osredotoči svoje razmišljanje, ocenjevalcem pa omogočijo, da je njihovo ocenjevanje zanesljivejše in objektivnejše. Izkušnje kažejo, da najboljši kandidati usmerjevalnih vprašanj pravzaprav ne potrebujejo, saj bi tehten esej napisali tudi samo s pomočjo problemskega vprašanja, izraženega v naslovu, za večino kandidatov pa so zaenkrat še dobrodošla pomoč.

Primer pisne naloge esejskega tipa (1999)

Razpravljalni esej

Groteskni liki v Cankarjevem *Pohujšanju v dolini šentflorjanski* in Grumovem *Dogodku v mestu Gogi*

V eseju skušajte

- ugotoviti, kateri literarni smeri iz prvih desetletij 20. stoletja pripadata Cankarjevo *Pohujšanje v dolini šentflorjanski* in Grumov *Dogodek v mestu Gogi*, ter določiti, v katero dramsko vrsto/zvrst spadata;
- razložiti, kaj pomeni pojem groteskno;
- izbrati iz vsake od obeh iger po dve osebi, eno žensko in eno moško, ki sta po vaši sodbi izrazito groteskni, in svoj izbor utemeljiti;
- ugotoviti razliko med Cankarjevo in Grumovo grotesknostjo, kot se kaže v štirih izbranih dramskih likih;
- izbrati iz vsake igre eno dramsko osebo, ki ni groteskna, in ugotoviti, kaj jo loči od groteskni dramskih likov v istem besedilu;
- presoditi, ali sta ti dve dramski osebi socialno in moralno vrednejši od groteskni likov in zakaj.

Primer pisne naloge esejskega tipa (2013)**Razpravljalni esej****Neizprosna reka življenja**

»Življenje neizprosno teče svojo pot. Kakor Idrijca,« reče oče pobu v romanu *Pomladni dan*, ko ga pripravlja na neizogibne življenjske preizkušnje.

V neizprosni reki življenja se znajdetata tudi Lars in Kadetka. Bi ju znali predstaviti in ponazoriti njune življenjske preizkušnje s po enim dogodkom iz vsakega romana? Primerjajte, kako Kadetka in Lars vplivata na pripovedovalca v obeh romanih.

Komentirajte pogled obeh pripovedovalcev na življenje in pojasnite, kateri vam je bližji.

Podobno kot primerjava esejskih navodil kaže viden razvoj od začetkov do danes, so v priloženem seznamu tematskih sklopov od leta 1995 do letošnjega šolskega leta opazne razlike tudi v strukturi sklopov. Število predpisanih literarnih del v posameznem sklopu je bilo v prvih letih mature bistveno večje, kot je danes. Bralne navade so se v dvajsetih letih temeljito spremenile, dijaki berejo veliko manj, kot so nekoč, zato doživljajo že branje dveh obsežnejših in zahtevnejših literarnih del kot precejšen napor. K odločitvi, da je v maturitetnem sklopu manj besedil, je prispevalo tudi spoznanje, da je za dialog z literarnim besedilom in razpravo o njem potreben čas. Vzporedno z razvojem maturitetnega šolskega eseja se je spremenil tudi povezovalni element vsakoletnega sklopa. Na začetku je sklop praviloma povezovala literarna zvrst, kasneje pa skupen problem ali tema. Leta 2012 se je čas pisanja eseja pri maturitetnem eseju iz slovenščine skrajšal. Ker se je poenotil čas pisanja pri vseh predmetih mature, se šolski esej iz slovenščine ne piše več 150, ampak le še 120 minut. Pisanje eseja se je tako podredilo diktatu hitrosti in učinkovitosti časa, v katerem živimo. Dijakom pa je bilo odvzetih dragocenih 30 minut za razmislek in jezikovno urejanje besedila. Skrajšanje časa za pisanje eseja je bil prav gotovo korak v napačno smer.

Za nadaljnji razvoj maturitetnega izpita iz materinščine je slabo tudi to, da se je število članov maturitetne komisije za slovenščino zelo zmanjšalo, hkrati pa se je porušilo uravnoteženo razmerje med univerzitetnimi strokovnjaki in učitelji praktiki. Dobro sodelovanje med obojimi je zelo spodbudno vplivalo na delo predmetne komisije, saj je omogočalo pretok idej ter njihovo medsebojno oplajanje. Izobraževanje članov maturitetnih predmetnih komisij se je zmanjšalo na minimum, kar je za nadaljnji razvoj mature gotovo slabo. Skrb vzbujajoče je tudi, da iz leta v leto pada delež dijakov, ki se pri maturitetnem eseju iz slovenščine odločajo za interpretativni esej. Ta vrsta eseja od dijaka zahteva še ustvarjalnejše branje in več samostojnosti in samozavesti kot razpravljalni esej, pri katerem se dijaki po pomoč pogosto zatekajo k številnim priročnikom, ki vsako leto nastajajo ob maturitetnem eseju. Interpretativni esej namreč zahteva od dijaka, da zna začutiti tudi čar sloga

literarnega dela, ki lahko marsikaj doda k doživljanju in razumevanju prebranega ter k bralnemu užitku. Kako naj gimnazijski pouk književnosti dijake bolj usmerja tudi k tesnemu branju (branju med vrsticami), je pomembno vprašanje za književno didaktiko in tudi za učitelje prakse. Tako zasnovan pouk književnosti bi gotovo spodbujal, da bi se večje število dijakov odločalo za pisanje interpretativnega eseja pri maturi.

SEZNAM TEMATSKIH SKLOPOV IN PREDPISANIH BESEDIL OD MATURE LETA 1995 DO SPLOŠNE MATURE 2015

MATURA 1995: TRADICIONALNI IN MODERNI ROMAN V SLOVENSKI IN SVETOVNI KNJIŽEVNOSTI

Aleksander S. Puškin: *Jevgenij Onjegin*

Marcel Proust: *Combray*

Albert Camus: *Tujec*

Josip Jurčič: *Deseti brat*

Ivan Tavčar: *Visoška kronika*

Rudi Šeligo: *Triptih Agate Schwarzkobler*

MATURA 1996: SLOVENSKI ROMAN IN POVEST V 20. STOLETJU

Ivan Cankar: *Kurent*

Izidor Cankar: *S poti*

Lojze Kovačič: *Resničnost*

Marjan Rožanc: *Ljubezen*

Pavle Zidar: *Sveti Pavel*

MATURA 1997: VRHOVI SLOVENSKE IN SVETOVNE DRAMATIKE, RAZMERJE MED POSAMEZNIKOM IN DRUŽBO

Sofoklej: *Antigona*

William Shakespeare: *Hamlet*

Henrik Ibsen: *Nora*

Ivan Cankar: *Hlapci*

Dominik Smole: *Antigona*

Drago Jančar: *Veliki briljantni valček*

MATURA 1998: KOMEDIJA

Molière: *Tartuffe*

Anton Tomaž Linhart: *Ta veseli dan ali Matiček se ženi*

Nikolaj V. Gogolj: *Revizor*

Ivan Cankar: *Za narodov blagor*

MATURA 1999: OD TRADICIONALNE DO MODERNE DRAMATIKE

Henrik Ibsen: *Strahovi*

Oscar Wilde: *Saloma*

Ivan Cankar: *Pohujšanje v dolini šentflorjanski*

Slavko Grum: *Dogodek v mestu Gogi*

MATURA 2000: LJUBEZEN IN SMRT V SLOVENSKI KRAJŠI PRIPOVEDI

Ivan Tavčar: *V Zali (Amandus)*
 Ivan Pregelj: *Matkova Tina*
 Prežihov Voranc: *Ljubezen na odoru*
 Edvard Kocbek: *Črna orhideja*
 Ciril Kosmač: *Sreča*
 Andrej Hieng: *Grob*

MATURA 2001: LJUBEZEN IN DRUŽBENO OKOLJE V KRAJŠI PRIPOVEDI

Guy de Maupassant: *Debeluška*
 Aleksander S. Puškin: *Pikova dama*
 Vladimir Bartol: *Konec pustolovstva*
 Prežihov Voranc: *Samorastniki*
 Alojz Rebula: *Votel je Kras*

SPLOŠNA MATURA 2002: MLADOSTNIK V SODOBNEM SLOVENSKEM ROMANU

Marjan Rožanc: *Ljubezen*
 Lojze Kovačič: *Prišleki* (1. del)
 Jani Virk: *Smeh za leseno pregrado*

SPLOŠNA MATURA 2003: ETIČNA VPRAŠANJA V ROMANU

Vladimir Bartol: *Alamut*
 Fjodor M. Dostojevski: *Zločin in kazen*

SPLOŠNA MATURA 2004: MOČ OBLASTI IN SVOBODA POSAMEZNIKA

Vladimir Bartol: *Alamut*
 Aldous Huxley: *Krasni novi svet*

SPLOŠNA MATURA 2005: ČLOVEK V IZREDNIH OKOLIŠČINAH

Vitomil Zupan: *Menuet za kitaro*
 Ernest Hemingway: *Komu zvoni*

SPLOŠNA MATURA 2006: V VRTINCU ZLOČINA IN KRIVDE

Ivan Tavčar: *Visoška kronika*
 Fjodor M. Dostojevski: *Zločin in kazen*

SPLOŠNA MATURA 2007: RAZDALJE IN BLIŽINE V SODOBNEM ROMANU

Milan Kundera: *Neznosna lahkost bivanja*
 Milan Dekleva: *Pimlico*

SPLOŠNA MATURA 2008: OBRAZI NASILJA V DRAMATIKI

J. B. P. Molière: *Tartuffe*
 Ivan Cankar: *Kralj na Betajnovi*
 Friedrich Dürrenmatt: *Fiziki*
 Matjaž Zupančič: *Vladimir*

SPLOŠNA MATURA 2009: POSAMEZNIK, DRUŽINA IN DRUŽBAJane Austen: *Prevzetnost in pristranost*Andrej Hieng: *Čudežni Feliks***SPLOŠNA MATURA 2010: MED RAZLIČNIMI SVETOV**Andrei Makine: *Francoski testament*Lojze Kovačič: *Prišleki* (2. del)**SPLOŠNA MATURA 2011: RAZPOTJA LJUBEZNI**Feri Lainšček: *Ločil bom peno od valov*Gustave Flaubert: *Gospa Bovary***SPLOŠNA MATURA 2012: KRIZA VREDNOT V EVROPSKI DRAMATIKI**Nikolaj V. Gogolj: *Revizor*Henrik Ibsen: *Stebri družbe*Ivan Cankar: *Za narodov blagor*Vinko Möderndorfer: *Limonada slovenica***SPLOŠNA MATURA 2013: OTROCI IN STARŠI**Per Petterson: *Konje krast*Ciril Kosmač: *Pomladni dan***SPLOŠNA MATURA 2014: ČLOVEK V SVETU**William Shakespeare: *Hamlet*Ivan Cankar: *Kralj na Betajnovi*Friedrich Dürrenmatt: *Fiziki*Drago Jančar: *Veliki briljantni valček***SPLOŠNA MATURA 2015: OTROŠTVO**Lojze Kovačič: *Otroške stvari*Nathalie Sarraute: *Otroštvo*

Pregled naslovov literarnih del v tematskih sklopih v obdobju 1995–2015 dokazuje skrbnost izbora in doslednost meril pri izbiri literarnih del v posameznem sklopu. Merila za izbiro so literarna kakovost del, njihova recepcijska ustreznost in možnost odpiranja temeljnih vprašanj človekovega bivanja. Univerzalnost človeške izkušnje, ki jo dijaki začitijo ob branju kvalitetnih literarnih del, omogoča ob pisanju eseja številne aktualizacije in primerjave. Izbor nakazuje iskanje ravnovesja med deli iz slovenske in svetovne književnosti, med klasično in sodobno književnostjo, med deli, ki sodijo v nabor rednega literarnega pouka v štiriletnem šolanju, in tudi nekaterimi kvalitetnimi vrhovi najnovejšega literarnega ustvarjanja. Izbor izhaja iz želje, da bi za večino dijakov zadnje obvezno srečanje z literaturo pomenilo del vzgoje človeka, ki bo sposoben knjige razumeti in jih samostojno vrednotiti.

Kako se bo v prihodnosti razvijal šolski esej pri splošni maturi iz slovenščine, bo zelo odvisno od uspešnosti dviganja bralne pismenosti v celotnem šolskem procesu.

Spremembe pri izboru literarnih besedil za maturo, spremenjena esejska navodila ali odločitev, da bi dijaki v maturitetnem eseju razpravljali o neznanem besedilu, bi terjale usklajeno delo univerzitetnih strokovnjakov s področja književnosti in didaktike književnosti, strokovnjakov Zavoda za šolstvo Republike Slovenije ter kadrovsko okrepljene Predmetne izpitne komisije za slovenščino, ki deluje v okviru Državnega izpitnega centra.

Literatura

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz književne didaktike*. Ljubljana: DZS.

Slavec Gornik, Andrejka, in Trkov, Joži (ur.), 2014: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Štaudohar, Irena, 2014: Nebralec. *Delo. Sobotna priloga*. 20. december.

Šterman Ivančič, Klaudija (ur.), 2013: *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi Pisa 2012 s primeri nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

PREVERJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI V SLOVENSKEM JEZIKU NA SPLOŠNI MATURI OD ZAČETKOV DO DANES

Članek prinaša zgoščen prikaz preverjanja in vrednotenja znanja slovenskega jezika na splošni maturi. Navaja avtorsko ekipo, ki je izdelala načrt maturitetnega izpita iz materinščine, predstavlja zgradbo izpita, drugo izpitno polo, namenjeno razčlembi neumetnostnega besedila, in zahteve, ki jih mora tako besedilo izpolnjevati, način vrednotenja in ocenjevanja te pole ter ustni del izpita. Predstavlja maturitetni katalog in seminarji za učitelje, vključene v izvedbo mature.

Ključne besede: uvedba mature, izpitna shema, taksonomija izpitne pole, izpitni katalog, seminarji za učitelje

Dvajset let je minilo, odkar je bila na Slovenskem uvedena matura kot zaključek srednješolskega izobraževanja. Dve desetletji pa upravičujeta odločitev, da se ozremo na začetke uvajanja maturitetnega izpita.

Pravilnik o maturi je izšel v *Uradnem listu Republike Slovenije* 17. 1. 1992. V njem je bil opredeljen tudi status republiške predmetne komisije. Minister za šolstvo je leta 1992 imenoval člane Republiške predmetne komisije (dalje RPK)¹ za slovenski jezik in književnost. Ti so bili: univerzitetni profesorji dr. Jože Toporišič, dr. Janko Kos in dr. Boža Krakar Vogel s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter dr. Zinka Zorko s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, srednje šolo pa so predstavljale profesorice Mojca Bavdek z Gimnazije Kranj, Nada Barbarič z Gimnazije Bežigrad, Rafka Kirn z Gimnazije Koper in Marija Končina s Srednje tehniške šole Celje; Zavod RS za šolstvo in šport (dalje ZRSŠS) je zastopala Vlada

¹ Kasneje preimenovana v Državno predmetno komisijo (DPK).

Eržen, ki je opravljala funkcijo tajnice. Komisija se je prvič sestala 5. 11. 1992. Že na tem sestanku so člani komisije sprejeli sklep, da naj izpit iz slovenščine na splošni maturi poteka na enotni ravni (ovrednoteni kot višji nivo), saj mora standard znanja pri maturi zagotoviti kulturno in jezikovno ozaveščenost bodočega intelektualca ter dovolj razvite sposobnosti za vsestransko uporabo materinščine. Prav zaradi specifičnega pomena materinščine so člani komisije dali pobudo Republiški maturitetni komisiji (dalje RMK)², da naj bo njen stalni član tudi slovenist, in sicer predsednik RPK, jezikovni kriterij pa je treba vgraditi v ocenjevalne sheme vseh maturitetnih predmetov.³

Med prvimi nalogami, ki so jih morali opraviti člani Republiške predmetne komisije za slovenski jezik in književnost, sta bili izdelava modela mature in priprava predmetnega izpitnega kataloga. RPK se je odločil za naslednjo tridelno strukturo izpita: šolski esej,⁴ analiza neumetnostnega besedila in mapa z izdelki, ki bi jih dijak izdelal v tretjem in četrtem letniku, učitelj pa ocenil po danih kriterijih (ocena dveh govornih nastopov in petih pisnih izdelkov, nastalih med učnim procesom). Mapa bi bila interno ocenjena, prva dva dela izpita pa eksterno. Člani komisije so se jasno zavedali, da tako oblikovana shema izpita zahteva radikalne spremembe v načinu in vsebini dela. Po njihovem prepričanju bi jih bilo treba vpeljevati dlje časa, kot je bilo predvideno s pravilnikom o maturi. Ta je namreč predpisal uvedbo poskusne mature na vzorcu izbranih šol (5 % vseh dijakov) v šolskem letu 1993/94, uvedbo prve mature za vse dijake pa v šolskem letu 1994/95. Po mnenju RPK bi morala biti do uvedbe mature pripravljena vsa potrebna gradiva, učitelji bi morali biti usposobljeni za zahteve, ki jih prednje postavlja uvedba mature, dijakom pa bi morali biti znani pogoji za opravljanje mature že ob vpisu v prvi letnik šolanja. Toda o umestnosti rokov za izvedbo teh zahtev ni odločal RPK. Njegova naloga je bila v kratko odmerjenem času pripraviti čim več gradiv in izpeljati vrsto seminarjev za učitelje. Cilji poskusne mature so bili predvsem tehnično naravnani, torej namenjeni preverjanju poteka izvedbe. RPK za slovenščino pa je menil, da mora biti namen poskusne mature priprava na pravo maturo.

RPK je pri načrtovanju strukture maturitetnega izpita sklenil, da v začetni fazi uvajanja mature izpitno mapo nadomesti ustni del izpita, ki naj bo interno ocenjen (20 % končne ocene). Zaradi zelo kratkega roka bi bilo namreč mapo, kot je bila predvidena, težko vpeljati.

V prvem letu delovanja se je RPK intenzivno ukvarjal s pripravo maturitetnega kataloga. Izdelati je bilo treba dolgoročne cilje za književnost in jezik. Ta naloga je bila za književnost zaupana dr. Boži Krakar Vogel in dr. Janku Kosu, za jezik pa dr. Zinki Zorko in Mariji Končina. Dr. Zinko Zorko je kasneje nadomestil

² Kasneje preimenovana v Državno maturitetno komisijo (DMK).

³ Člani predmetnih komisij za pripravo mature so se leta 1992 zbrali na dvotedenskem delovnem srečanju, na katerem jih je skupina strokovnjakov iz Anglije seznanjala z izkušnjami, ki so si jih pridobili v treh desetletjih izvajanja maturitetnega izpita

⁴ Pisna naloga esejskega tipa na književno temo.

dr. Janez Dular. Pri dokončni formulaciji predlogov so, tako kot tudi kasneje pri vseh odločitvah, sodelovali vsi člani RPK.

Februarja 1993 je dr. Jože Toporišič, predsednik komisije, odstopil in za svojega naslednika predlagal dr. Janeza Dularja. Junija istega leta je s položaja podpredsednice odstopila dr. Zinka Zorko, nadomestila pa jo je mag. Majda Potrata s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, ki je kasneje prevzela funkcijo predsednice. Upokojila se je Vlada Eržen, namesto nje pa je tajniške posle prevzela Milena Ivšek z ZRSŠŠ. Zaradi zdravstvenih razlogov je odstopila tudi članica Rafka Kirm. Štirje člani komisije, ki so sodelovali pri uvedbi mature od njene zasnove (dr. Boža Krakar Vogel, dr. Janez Dular in profesorici Mojca Bavdek ter Marija Končina), so leta 2005 prenehali z delom v komisiji (M. Bavdek potem članica še v obdobju 2007–2012). Sestav komisije se je v naslednjih letih seveda spreminjal in dopolnjeval z novimi člani, ki so nadaljevali že utečeno delo in nadgrajevali zasnovo maturitetnega izpita. Komisiji so kasneje predsedovali še dr. Tomo Virk, dr. Jerica Vogel in dr. Hotimir Tivadar.

1 Katalog znanja

90. leta 20. stoletja so bila zaznamovana z intenzivnim delovanjem na področju priprave katalogov znanj za zaključne izpite in maturo. Prvi so nastali na Zavodu RS za šolstvo, in sicer v sodelovanju Zavodovih pedagoških svetovalcev z uveljavljenimi srednješolskimi profesorji, leta 1993 pa so se priključili še univerzitetni profesorji. Pričujoči prispevek se osredotoča na tisti del katalogov, ki obravnavajo jezikovni pouk.

Prvi katalog znanja za zaključni izpit iz slovenskega jezika in književnosti je izdal ZRSŠŠ leta 1991, namenjen pa je bil dijakom in profesorjem, ki so poučevali v štiriletnih srednješolskih programih s 560 urami pouka slovenskega jezika. V njem so po letnikih podana vsebinska področja z navedbo pojmov in njihovo razčlenitvijo. Jezikovni del kataloga je predstavljen pred književnim delom. Naslednje leto je izšel nov katalog za zaključni izpit na gimnazijah. Za razliko od prvega v njem učne vsebine niso razporejene po letnikih, pač pa po jezikoslovni sistematiki. Navedeni so vsebinska področja in cilji ter predstavitve preverjanja in ocenjevanja. Leta 1993 je izšel katalog za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah. V uvodnem delu je navedeno, da se za šolsko obravnavo predstavljenega gradiva predvideva polovica časa za jezik in polovica za literaturo.

Z imenovanjem republiških predmetnih komisij in z ustanovitvijo republiškega izpitnega centra je pristojnost za sestavo izpitnega kataloga prevzel RPK. Odločiti se je bilo treba, kaj iz učnega načrta se bo preverjalo na izpitu in kako.

Prvi pravi maturitetni katalog je izšel leta 1993. V njem so bili zajeti cilji pouka slovenskega jezika in književnosti (splošni in delni), cilji maturitetnega izpita, zgradba maturitetnega izpita, vsebina, vrednotenje in ocenjevanje, primeri izpitnih nalog z rešitvami ter seznam učbenikov in priročnikov. Iz navedenega je razvidno,

da se ta katalog bistveno razlikuje od katalogov, ki so izšli na ZRSŠŠ. Tisti del, ki prinaša navedbo izpitnih vsebin, se opira na *Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za gimnazije* (ZRSŠŠ, 1992). RPK je ta del Zavodovega kataloga delno preuredil in dopolnil, obdržal pa njegovo jedro. Jezikovnemu delu predmeta je v katalogu namenjena ustrezna pozornost. V splošnih ciljih so navedeni: skrb za doseganje ravni jezikovnega znanja, potrebnega za uspešen študij na univerzi, zagotavljanje standarda jezikovne kulture in znanja, ki ga določa katalog, ter vpliv mature na zvišanje kakovosti pouka slovenskega jezika. Jezikovna in slogovna zmožnost se vrednoti ob šolskem eseju, prav tako pa tudi pri ustnem delu izpita, pri katerem sta med cilji navedeni zmožnost smiselnega in estetskega (glasnega) branja ter zmožnost prostega govornega izražanja v knjižnem jeziku in kultura dvogovora. Poseben del izpita, namenjen preverjanju ciljev jezikovnega pouka, predstavlja druga izpitna enota, in sicer razčlemba neumetnostnega besedila. Na ustnem delu izpita je prav tako petina vprašanj posvečena jezikovni tematiki.

Do spremembe v zasnovi in obliki kataloga je prišlo leta 2000. Dve leti pred tem je bil sprejet nov učni načrt za gimnazije in štiriletne srednje šole, zato se je morala spremeniti tudi vsebina maturitetnega kataloga. Prenovljeni katalog je prinesel grafično preglednejše izdelano izpitno shemo, na novo pa so bili predstavljeni tipi nalog, ki se nanašajo zlasti na razčlemba neumetnostnega besedila. Novost so tudi merila za vrednotenje in ocenjevanje šolskega eseja, neumetnostnega besedila in ustnega dela izpita z opisom ocen. Vsebinski del je nekoliko preurejen v skladu z novimi učnimi načrti, v osnovi pa ohranja zasnovo prvega kataloga. Leta 2005 se je katalog spet nekoliko spremenil (če ne upoštevamo dopolnil pri navedbi temeljnih učbenikov in priročnikov; dopolnila so se spreminjala glede na izide novih učnih gradiv). Takrat je bil v njem namreč objavljen vzorec druge izpitne pole, torej jezikovna pola z rešitvami in točkovanjem.

Nekaj več novosti je spet prinesel katalog leta 2012, ko je matura prvič potekala v skladu s prenovljenimi učnimi načrti. Izenačila se je zahtevnostna raven vseh delov izpita. Naloge druge izpitne pole naj bi dosledneje kot doslej izhajale iz izhodiščnega besedila in naj bi bile medsebojno še bolj spete. Pri vrednotenju zadnje naloge, tvorbe krajšega neumetnostnega besedila, je po novem upoštevana vsebinsko-zgradbena razlika med uradnimi in javnimi ter publicističnimi in strokovnimi besedili. Največja vsebinska sprememba pa je povezana z ustnim delom izpita. Vprašanja zanj ne zahtevajo le preglednega znanja o razvoju in zvrsteh jezika, pač pa so zastavljena problemsko na vseh treh zahtevnostnih ravneh – torej vključujejo razumevanje, uporabo znanja in zmožnost kritičnega razmisleka ob izbranem predloženem literarnem ali jezikovnem problemu.

2 Izobraževalni seminarji za učitelje

K nalogam RPK je sodilo tudi izobraževanje učiteljev. V začetnih letih uvajanja mature je bilo izobraževalnih seminarjev več kot kadar koli prej. Samo od aprila 1993 do januarja 1996 se jih je zvrstilo 19, potekali pa so največ v Ljubljani in

Mariboru, a tudi drugod (npr. v Postojni). Člani RPK, ki so bili odgovorni za jezikovni del mature, so bili vse od začetka dr. Janez Dular, Mojca Bavdek in Marija Končina, kasneje pa so se v skladu z novim sestavom komisije s tem ukvarjali še drugi (mag. Milena Ivšek, mag. Mojca Poznanovič, dr. Jerica Vogel, dr. Hotimir Tivadar, dr. Sonja Hudej, Tanja Slemenjak).

Seminarji so potekali vsa leta od ponovne uvedbe mature do danes in so bili dveh vrst: eni so bili namenjeni učiteljem, ki so poučevali v maturitetnih razredih, drugi pa ocenjevalcem izpitnih pol. Prvi so bili v začetku namenjeni učiteljem slovenščine v razredih, prijavljenih za poskusno maturo, njihova vsebina pa vezana predvsem na pojasnjevanje razlogov za ponovno uvedbo mature, predstavitev izpitne sheme pri materinščini in posebej drugi izpitni poli – razčlembi neumetnostnega besedila. Ker tak način jezikovnega pouka, ki bi vključeval jezikovno razčlemba, v Sloveniji ni bil uveljavljen, je bilo treba organizirati kar nekaj seminarjev, na katerih so se učitelji seznanjali z razlogi za tako zastavljeno izpitno strukturo. Po izteku poskusne mature so bili seminarji organizirani za vse učitelje slovenščine, ki so se želeli prijaviti nanje. Na seminarjih so se seznanjali s pogloblitimi vprašanji, ki so bila vezana na jezikovni in literarni del maturitetnega izpita. Na njihovo pobudo so bile sestavni del seminarjev tudi jezikoslovne teme, zlasti s področja sporočanja in besediloslovja.⁵ Od leta 1994/95 je seminarje za učitelje izvajalo več organizatorjev, na njih pa so kot izvajalci poleg drugih predavateljev nastopali tudi člani RPK.

Seminarji za zunanje ocenjevalce so bili usmerjeni predvsem v razčlenjevanje izpitnih pol, njihovo vrednotenje in ocenjevanje. Sestavni del tega izobraževanja so bile tudi moderacije točkovnikov.⁶ Republiški izpitni center⁷ jih je navadno organiziral vsaj na dveh lokacijah v Sloveniji, člani RPK pa so na njih predstavljali izpitne pole in način ocenjevanja. Z razvojem mature so se spreminjale tudi razmere – članom RPK in glavnemu ocenjevalcu⁸ so na moderacijah pomagali vodje zunanjih ocenjevalcev, ki so se za svoje delo še dodatno izobraževali. Ocenjevalci so se na seminarjih dolga leta urili na izpitnih polah iz preteklih let, kar pa jih ni vedno zadosti pripravilo na ocenjevanje konkretnih aktualnih pol. Za zelo pozitivno se je izkazala leta 2012 vpeljana oblika ocenjevanja, ko je bila predstavitev obeh izpitnih pol in navodil za ocenjevanje združena s celodnevним seminarjem za usposabljanje ocenjevalcev. Vsi zunanji ocenjevalci so pod vodstvom predmetne komisije na enem mestu vadili

⁵ Večkrat pa so se, zlasti v začetnih letih uvajanja mature, poleg predvidenega dnevnega reda na programu znašla tudi vprašanja organizacijske ali sindikalne ali kake druge narave, na katera člani RMK niso imeli vpliva (npr. število dijakov v razredu, neustrezen sistem nagrajevanja, možnosti za napredovanje učiteljev, pomanjkanje učbenikov, neustrezna oprema učilnic, preobremenjenost slovenistov). Izvajalci seminarjev so tem težavam prisluhnili in skušali posredovati pri ustreznih organih.

⁶ Uravnavanje in dopolnjevanje točkovnika z variantnimi rešitvami po pregledu določenega števila izpitnih pol. To delo so na posebnih sejah opravljali člani DPK za slovenščino in pomočniki glavnega ocenjevalca ali t. i. regijski vodje.

⁷ Kasneje preimenovan v Državni izpitni center, a je zaradi logotipa ostala kratica RIC.

⁸ Od leta 1997 do danes to delo opravlja Brane Šimenc; prva glavna ocenjevalka je bila Vida Vurnik.

ocenjevanje na polah iz aktualnega izpitnega roka in ne tako kot prej na že znanih in ocenjenih.

3 Zasnova izpitne pole 2 – razčlembe neumetnostnega besedila

Že s svojo zasnovo je matura ob ponovni uvedbi nakazala, da temeljni cilj jezikovnega pouka ni več samo jezikovno znanje, temveč razvita sporazumevalna zmožnost. Preverjanje te zmožnosti na maturi naj bi bilo celostno: razčlembo neumetnostnega besedila predstavlja zaokroženo število nalog, vezanih na izhodiščno besedilo, s katerimi se želi preveriti, ali je dijak dosegel cilje pouka.

Posamezne naloge se sestavijo na podlagi izbranega neumetnostnega besedila. To je glede na učni načrt lahko praktičnosporazumevalno, uradovalno, poljudnoznanstveno, strokovno ali publicistično. Pri izboru besedil za razčlembo je pomembno, da je tematika za dijake zanimiva, da so le-ta problemsko bogata, da v njih ni preveč abstraktnega besedja, da so jezikovno ustrezna ter da v njih ni spornih tem. Na začetku so bila besedila zelo raznovrstna, v glavnem krajša in manj zahtevna. Kasneje so se daljšala, kot vsebinsko najzanimivejša in tudi najhvaležnejša za celostno analizo pa so se izkazala poljudnoznanstvena in publicistična.

Dejavnosti oz. naloge v izpitni poli so zastavljene tako, kot potekajo tudi pri pouku. Reševanje pole se začne z branjem izhodiščnega besedila. Naloge, ki sledijo, preverjajo sporazumevalne zmožnosti kandidatov, tj. razumevanje, analiziranje in vrednotenje določene neumetnostne besedilne vrste, ter s tem tudi vse pomembne sestavine in cilje učnega načrta. Sestavljene so tako, da v ustreznih deležih vključujejo preverjanje vseh vrst razčlemb neumetnostnega besedila: tematsko-vsebinsko, naklonsko, pragmatično/okoliščinsko, jezikovno (besedno-slovnično), stvarno (pravorečno in pravopisno) in metajezikovno. Ta del predstavlja 75–85 % točk celotne pole. Komisija vnaprej določi delež posamezne jezikovne ravnine in kognitivne zahtevnosti po posameznih taksonomskih stopnjah. 15–25 % točk pa pripada zadnji nalogi, tj. vodenemu pisanju krajšega neumetnostnega besedila, ki je tematsko-vsebinsko ali pobudno-odzivno povezano z izhodiščnim besedilom.

Prvotno je bila vsaka naloga oblikovana kot samostojna enota, četudi je bila lahko navezana na prejšnjo, v kasnejših polah pa naloge niso več tako izolirane, temveč so smiselno povezane, kar nakazujejo podtočke. Prav tako se je spremenila kognitivna zahtevnost – pogostejše so naloge, ki spadajo v višje taksonomske stopnje (preoblikovanje, izboljševanje, pojasnjevanje, razlaganje, presojanje, primerjanje, vrednotenje) (Vogel 2003: 34).

Da bi izpitne pole lahko bolj poglobljeno preverjale znanje in zmožnosti dijakov, se je spremenila tudi tipologija vprašanj. Ker se je na začetku bolj preverjalo znanje, so bile ustreznejše naloge zaprtega, objektivnega tipa. Zahtevnejše cilje pouka in z njimi povezane višje miselne dejavnosti pa je bilo mogoče preverjati le s polodprtimi in

odprtimi (subjektivnimi) tipi nalog. Takih nalog pa seveda ni le težje reševati, ampak tudi ocenjevati. Zato so morali sestavljavci upoštevati dejstvo, da tip naloge pomembno vpliva na razmerje med objektivnostjo in veljavnostjo. Edukometrični pregledi rezultatov posameznih izpitnih pol namreč kažejo, da je lahko sicer lažja naloga v obliki polodprtega tipa slabše reševana od težje naloge zaprtega tipa (npr. kot izbirna naloga) (*Splošna matura iz slovenščine v letu 2010*, RIC).

4 Ustni del izpita

RPK se je za ustni del maturitetnega izpita odločil po tehtnem premisleku. Kot že rečeno, prvotna zamisel RPK o izpitni mapi ni bila podprta, zato je obveljalo, da naj bo sestavni del izpita tudi ustni del. Ta je bil v tradiciji zaključnih izpitov pred uvedbo mature že prisoten, torej so bili nanj navajeni dijaki in profesorji. Odsotnost ustnega dela izpita bi pomenila, da bi bila matura samo eksterno ocenjevana. Drugi, celo najpomembnejši razlog za vztrajanje pri tem delu mature pa je dejstvo, da se vrste pomembnih ciljev pouka slovenščine sicer ne bi preverjalo. Cilj ustnega dela izpita je, da kandidat v odgovorih na vprašanja iz književnosti (80 %) in jezika (20 %) dokaže zmožnost prostega govornega izražanja v knjižnem jeziku, zmožnost smiselnega in estetskega branja ter kulturo dvogovora.

Ustna vprašanja iz jezika so vezana na učno snov, ki v razčlembi neumetnostnega besedila ni zajeta, in sicer zgodovino in razvoj jezika ter zvrstnost. Sprva vprašanja niso izhajala iz konkretnih primerov, v zadnjih letih pa preverjanje poteka na podlagi priloženih kratkih besedil.

5 Ocenjevanje

Strokovnjaki po zaključku vsake mature analizirajo uspeh izpitnih pol po edukometričnih indeksih; pri izpitni poli 2 merijo primernost, vsebinsko veljavnost (glede na vsebino, pokritje posameznih ravnin v nalogah, število nalog glede na taksonomsko stopnjo in glede na tipe vprašanj), težavnost in ločljivost posameznih nalog, torej vrednost pole v celoti. Indeksa objektivnosti pri jezikovni poli ne analizirajo, saj so naloge, razen kontrolnih primerov, ocenjene samo enkrat. Rezultate teh meritev natančno pregledajo sestavljavci in so jim vodilo pri polah za naslednje leto.

Povsem jasno je, da zaradi polodprtih in odprtih nalog navodil za metrično preverjanje in ocenjevanje znanja pri materinščini ni mogoče zapisati tako natančno, da bi pri vsaki zapisani ali izrečeni besedi v celoti vodila ocenjevalca. Zato je pomembno, da so postopki ocenjevanja natančno izdelani in dogovorjeni, po drugi strani pa je nujno organizirano permanentno in intenzivno izobraževanje zunanjih ocenjevalcev. Temeljni načeli pri ocenjevanju sta objektivnost in zanesljivost. Točkovnik je oblikovan za vsak del izpita posebej. V drugi izpitni poli so za naloge zaprtega tipa

navedene vse možne pravilne rešitve. Za naloge polodprtega tipa so določene nujne vsebinske in oblikovne sestavine odgovora, dodatno točko za jezikovno pravilnost pa dobi kandidat le, če je odgovor vsebinsko pravilen. Pri zadnji nalogi – tvorbi kratkega besedila – se ocenjujejo zgradba, vsebina, slogovna ustreznost in jezikovna pravilnost.

Ustni del je ocenjen interno po navodilih, in sicer se vrednotijo interpretativno branje literarnega/polliterarnega besedila ali odlomka iz njega, odgovor na pregledno vprašanje iz književnosti in odgovor na strukturirano vprašanje iz jezika ali književnosti. Pri ocenjevanju ustnega dela izpita se je pokazalo nesorazmerje med ocenami v razredu in ocenami na ustnem delu izpita. Ocene tega dela izpita, torej interne, so bile bistveno višje od eksterne pridobljenih in tudi od ocen, ki jih je dijak prejel v razredu. RPK je na ta odklon učitelje opozarjal na vseh seminarjih in si prizadeval za njegovo odpravo, vendar pri tem ni bil najuspešnejši. Ta odklon je bil po svoje tudi odgovor nasprotnikom eksternega ocenjevanja na maturi, ki so se zavzemali za bistveno višji delež interne ocene.

6 Sklep

Pozitivni vplivi mature in z njo spodbujena obsežna prenova pouka se pri jezikovnem pouku kažejo predvsem v večjem poudarku na delu z neumetnostnimi besedili, na razvijanju zmožnosti tvorjenja pisnih in govornih besedil ter na kakovostnejšem notranjem preverjanju in ocenjevanju.

Maturitetni izpit iz slovenščine kot materinščine na splošni maturi se v minulih letih ni bistveno spreminjal. Razčlemba neumetnostnega besedila se vseskozi piše ločeno od šolskega eseja in traja 90 minut.⁹ Bolj ali manj enaki so ostali tudi temeljni cilji in struktura izpita (posamezne spremembe so bile pri vsebini in oblikovanju nalog ter stopnjah kognitivne zahtevnosti) ter zasnova posameznih izpitnih delov (delno spremenjena navodila pri eseju in zasnova jezikovnih vprašanj na ustnem delu). Tudi meje med ocenami in prag za pozitivno oceno (pri okoli 50 %) ostajajo vsa leta približno enaki. Primerljivi in z le manjšimi odstopanji so v vseh teh letih tudi rezultati, ki jih dosegajo kandidati na maturi iz slovenščine (povprečna ocena nekaj več kot 3).

RPK za slovenščino je ves čas svojega obstoja deloval v dveh delovnih skupinah – za jezik in književnost. Odločitve je vselej sprejemala cela komisija. Ker sva avtorici članka z dr. Božo Krakar Vogel v komisiji delali vse od njene ustanovitve leta 1992 do leta 2005, se pridružujeva čestitkam ob njenem jubileju in ji želiva še veliko uspehov.

⁹ Čas za pisanje eseja se je v zadnjih treh letih skrajšal s 180 na 120 minut.

Literatura

Eržen, Vlada, idr., 1991: *Katalog znanja za zaključni izpit iz slovenskega jezika in književnosti v štiriletnih programih, ki imajo 560 ur slovenskega jezika in književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Eržen, Vlada, idr., 1992: *Slovenski jezik in književnost: katalog znanja za zaključni izpit na gimnazijah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Dular, Janez, Končina, Marija, in Bavdek, Mojca, 1994: *Šolska ura z neumetnostnim besedilom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Ivšek, Milena, idr., 1993: *Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Krakar Vogel, Boža, idr., 1997: *Učni načrt za slovenski jezik in književnost v gimnazijah in drugih štiriletnih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Kušče Zupan, Stanka, 1993: *Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Letna poročila DPK SM: *Letno poročilo: splošna matura, 2000–2014*. Ljubljana: RIC.

Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt za slovenščino za splošne, klasične in strokovne gimnazije*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo in šport.

Pravilnik o maturi, 1992. *Uradni list Republike Slovenije*, 17. januar.

Predmetni izpitni katalogi za maturo: slovenski jezik in književnost, 1993–2015. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Vogel, Jerica, 2003: Preverjanje ciljev pouka slovenščine pri razčlembi izhodiščnega besedila na maturi. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja. 3. mednarodni simpozij*. Nova Gorica: Zavod RS za šolstvo. 33–35.

Zapisniki Državne/Republiške predmetne komisije za slovenščino, začeni s 5. 11. 1992. Ljubljana: RIC.

BRANJA – UČBENIKI (BERILA) ZA DANAŠNJI IN PRIHODNJI ČAS

V okviru prenove književnega pouka so v letih 1998–2011 nastajali tudi novi učbeniki za književnost, ki so sledili novim učnim konceptom in didaktičnim izhodiščem Bože Krakar Vogel. Članek povzema temeljne značilnosti gimnazijskih učbenikov *Branja 1, 2, 3 in 4*, njihovo zasnovo, sestavo, izbor besedil in didaktični instrumentarij.

Ključne besede: učbenik za književnost, pouk književnosti, didaktika književnosti

V okviru Izobraževalnega uredništva DZS smo v letih 1998–2011 pripravili nove učbenike oz. berila za različne srednješolske programe in s tem sledili smernicam kurikularne prenove iz leta 1998 ter novim učnim konceptom. V uredništvu smo prenovo sprejeli kot velik profesionalni izziv, ki je zahteval sistematično voden uredniški koncept in profesionalizem vseh udeležениh. Uredniki učbenikov in drugih izobraževalnih gradiv smo bili v interakciji nova paradigma učenja (Marentič Požarnik 2000: 10–15) – vseživljenjsko izobraževanje – nova informacijska družba znanja in komunikacijska tehnologija postavljeni v položaj idejnih in projektnih vodij kompleksnih učbeniških projektov, interaktivnih in multimedijskih produktov, novih oblik izobraževanja in permanentnega sodelovanja z vsemi, ki sooblikujejo slovenski šolski in izobraževalni prostor (Degan Kapus 2008: 199–208).

Med strokovnimi sodelavci pri pripravi učbenikov je imela odločilno mesto Boža Krakar Vogel, ki je s sodobno didaktično teorijo in delom odločilno posegla v prenovo pouka književnosti, in to na različnih področjih – od pedagoškega univerzitetnega poučevanja in mentorstva študentom v dodiplomskem in podiplomskem študiju,

strokovnih objav s področja didaktike, izobraževanja učiteljev, spremljajočih raziskav in sodelovanja pri pripravi ciljev, zgradbe in vsebine maturitetnega izpita iz slovenščine do oblikovanja konceptov osnovnošolskih in srednješolskih učbenikov. Svoja didaktična izhodišča je pozneje objavila v monografiji *Poglavja iz didaktike književnosti* (2004), združila teoretično znanje s prakso in z njimi postavila temelje didaktike književnega pouka.

V uredništvu DZS smo ob sodelovanju z Božo Krakar Vogel pripravili nove učbenike za književnost za dveletno poklicno izobraževanje (Jožica Jožef Beg in Dragica Debeljak: *Berilo*, 2008), triletno poklicno in poklicno-tehniško izobraževanje (Jana Kvas: *Mlada obzorja 1–5*, 2005–2009), štiriletno strokovno izobraževanje (Darinka Ambrož, Jakob J. Kenda, Boža Krakar Vogel, Jana Kvas in Adrijana Špacapan: *Od branja do znanja 1–4*, 2007–2010) ter štiriletno strokovno in gimnazijsko izobraževanje (Darinka Ambrož idr.: *Branja 1–4*: 2000–2003, prenovljene izdaje 2008–2011).

Najbolj dolgotrajen, kompleksen in zahteven projekt so bila berila *Branja*. Vsebinsko in didaktično jih je zasnovala in usmerjala Boža Krakar Vogel, vodila urednica Majda Degan Kapus, učbeniški del je pisalo sedemnajst avtorjev ob strokovni pomoči osmih recenzentov, univerzitetnih profesorjev in učiteljev praktikov ter drugih zunanjih sodelavcev. Med večletnim delom so učbeniška besedila pripravili: Darinka Ambrož, Vinko Cuderman, Majda Degan Kapus, Silvo Fatur, Jakob J. Kenda, Samo Koler, Rajko Korošec, Boža Krakar Vogel, Jana Kvas, Irena Novak Popov, Mojca Poznanovič, Katarina Torkar Papež, Brane Šimenc, Adrijana Špacapan, Marjan Štrancar, Tomo Virk in Alojzija Zupan Sosič. Ob tem ne gre pozabiti na sodelovanje številnih literarnih ustvarjalcev, pesnikov, pisateljev, dramatikov in prevajalcev, lektorjev in korektorjev. Pri bogati likovni podobi, ki s svojo sporočilnostjo in estetskim nabojem nadgrajujejo literarno vsebino ter širijo kulturno razgledanost, so z reprodukcijami slikovnega in fotografskega gradiva velik delež prispevali tudi številni likovni umetniki, slovenske gledališke in filmske ustanove, galerije in muzeji.

Pri **zasnovi in sestavi beril** *Branja* smo sestavljavci sledili temeljnemu cilju književnega pouka, tj. vzgoji kultiviranega bralca in razvijanju ključnih zmožnosti, ki naj bi jih dijak pridobil med srednješolskim študijem. Ob pripravi obsežnih beril smo želeli uresničiti zahteve sodobnega učbenika, v katerem so strokovne vsebine didaktično transformirane – usklajene s stopnjo razvoja in načinom motivacije učencev (Marentič Požarnik 2000: 171–172) in v berilih dopolnjene z bralnimi strategijami in modelom šolske interpretacije, ki jo Boža Krakar Vogel (2004: 60) opredeljuje kot »skupno branje in obravnavo leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev, pri čemer postajajo učenci sposobni čedalje bolj samostojnega prodora v literarno besedilo«. Učbenik naj torej aktivira učenčeve potenciale, ga motivira za lastno opazovanje, raziskovanje, primerjanje in vrednotenje ugotovitev in spoznanj. Pri zasnovi smo upoštevali splošne in specifične dejavnike (splošni dejavniki so skupni vsem predmetnim učbenikom, saj so del sodobne izobraževalne tehnologije, in vsebujejo primerno informativno in

didaktično vrednost, znotraj teh pa so specifične določilnice, povezane z vzgojno-izobraževalno stopnjo in sodobnimi cilji pouka).

Kompleksna zasnova *Branj* je od avtorjev zahtevala veliko literarnega in didaktičnega znanja, obogatene tudi s poznavanjem drugih področij, npr. zgodovine, umetnostne zgodovine, etnologije, filma, gledališča, glasbe, medijev idr., kar v *Branjih* ponuja številne medpredmetne in medčasovne sporočilne vzporednice ter gradi učenčevo individualno, nacionalno in globalno kulturno identiteto. Vzgoja kultiviranega in razgledanega bralca je tudi temeljni cilj književnega pouka pred univerzo (Krakar Vogel 2004: 72). Zato smo ob prenovi beril leta 2008 dodatno pozornost namenili novim bralnim strategijam, zlasti različnim aktualizacijam (znotrajpredmetni, medpredmetni, nadpredmetni in vrednostni), ki usmerjajo učiteljevo interpretacijo in učenja aktivno spodbujajo k razvijanju kulturnih kompetenc (gl. Žbogar 2010: 349–360). Pouk slovenščine »obravnava nepogrešljive vsebine za oblikovanje kulturne, pa tudi z njo povezane nacionalne in medkulturne identitete« (Krakar Vogel 2011: 272–276), zato branje teksta v kontekstu in spodbujanje razmislekov o vlogi in pomenu literature za posameznika, kulturo in družbo in pri srednješolskem branju dopolnjuje recepcijsko paradigmo (Krakar Vogel in Blažič 2013: 43). Pri morebitnih spremembah in dopolnitvah *Branj* bi kazalo sistematično pregledati ta učbeniški segment v didaktičnem delu in tudi pri predstavitvah posameznih obdobj ter jih dopolniti z ustreznimi obučbeniški in spletnimi gradivi.

Pri **izboru besedil** smo se odločali za besedila, ki so utrjena v literarnem kanonu, hkrati pa so recepcijsko in problemsko blizu učenčevemu dojojanju in razumevanju, so bogat vir medbesedilnih navezav in aktualizacij, doživljanja, razumevanja literature oz. književne kulture. Pri izboru smo združevali načelo literarne kakovosti (kanon besedil iz svetovne književnosti in slovenskih klasikov), recepcijsko načelo in načelo nacionalnosti (primerno razmerje med prevodno in domačo književnostjo). Izbor sicer sledi literarnozgodovinskemu načelu, besedila in avtorji se zvrstijo po literarnih obdobjih, vendar pestra antologijska zasnova omogoča tudi tematsko, motivno, literarnovrstno in žanrsko medbesedilno povezovanje, kar nudi učitelju široke možnosti literarnega pouka in strategij, ki jih izbira skladno s kognitivnimi in motivacijskimi dejavniki. Ob besedilih, določenih z učnim načrtom, smo izbirali še besedila, ki omogočajo zanimiva individualna ali skupna branja, so motivacija za pogovor, razpravo, govorne vaje, referate, raziskovanje, ustvarjalno pisanje, šolsko gledališko uprizoritev idr. Izbor literarnih besedil iz posameznega obdobja smo dopolnili tudi z nekaterimi polliterarnimi besedili (filozofskimi, zgodovinskimi, esejističnimi), ki pojasnjujejo duha dobe in besedila umeščajo v širši kontekst. *Branja 4* vključujejo avtorje oz. besedila iz sodobne slovenske književnosti po letu 1945 do današnje generacije. Mnoga besedila še niso bila objavljena v učbenikih za književnost, prvič so literarno predstavljeni številni predstavniki najmlajše generacije. Tako kot v druga berila so tudi v učbenik *Branja 4* vključene sodobne aktualizacije literarne klasike, ki delujejo kot opozorilo na medbesedilne navezave. Z vračanjem k prvotnem besedilu se odpirajo nove perspektive, z novim razumevanjem, doživljanjem, vrednotenjem so sproženi procesi zahtevnejšega primerjalnega branja (Krakar Vogel 2010: 138).

V prenovljenih izdajah je kanonskemu delu besedil dodan razdelek *S knjižne police*, ki vključuje žanrska besedila (kriminalka, fantastika, znanstvena fantastika idr.) in nekatere tekste iz mladinske književnosti.

Literarna besedila so obravnavana s premišljenim **didaktičnim pristopom**. Pripovedni in dramski odlomki ter pesmi so zbrani tako, da predstavljajo smiselno celoto, so motivno-tematsko ali citatno naslovljeni. Besedila uvaja kratka literarnozgodovinska in vsebinska umestitev dela, spremlja jih slovarček, podrobneje jih osvetljuje sklop vprašanj in nalog, imenovanih po osnovni dejavnosti *Razmišljamo o besedilu*. Razdeljene so na tri sklope, ki sledijo trem komunikacijskim dejavnostim – dialog (*Pogovarjamo se, Razpravljamo*), samostojno govorno nastopanje (*Pripovedujemo, Recitiramo, Glasno beremo, Raziskujemo, Uprizarjamo*) in pisanje (*Pišemo*), posebej so barvno izpostavljene aktualizacije in medpredmetne povezave. Ob besedilih so podane temeljne literarnovedne definicije, literarnoteoretični in literarnozgodovinski pojmi, vsebino popestrijo iskricice – anekdote, spominski utrinki, znana misel, citat, mnenje, likovna reprodukcija, ilustracija, naslovnica dela, avtorjev rokopis idr.

Po literarnozgodovinskem orisu obdobja, ki podaja temeljne zgodovinske in literarne značilnosti obravnavanega časa, literarnih skupin in smeri, literarnih zvrsti in vrst – ponazorjenih tudi v grafičnih prikazih –, sledijo naloge za ponavljanje in utrjevanje, v sklepnem delu stvarna kazala avtorjev in prevajalcev ter seznama literarnoteoretičnih pojmov in literature.

Pri pripravi različnih **dejavnosti** smo želeli spodbuditi učenčevo komunikacijo z besedilom. Številne vaje, naloge in druge dejavnosti naj bi aktivirale učenčeve sporazumevalne zmožnosti – branje (glasno – interpretativno branje z razumevanjem), pisanje (pisanje metabesedil in ustvarjalno pisanje), govorjenje in poslušanje (pogovor, govorni nastop in govorna interpretacija) ter spoznavno-sprejemne dejavnosti, tj. doživljanje, razumevanje vrednotenje, utrjevanje in uporabo znanja. Pogosto smo se odločali za naloge, ki omogočajo medbesedilne in medpredmetne povezave in aktualizacije, ter naloge, ki krepijo socialne zmožnosti, tj. dejavnosti, ki usmerjajo k skupinskemu delu, spodbujajo empatijo, strpnost do drugačnosti, kritični odnos in izražanje mnenj, ter dejavnosti za razvijanje (med)kulturne zmožnosti in spodbujanje splošne kulturne razgledanosti.

Učbenike *Branja* so spremljale številne raziskave, ki so nudile povratne informacije o uporabi učbenika pri pouku ter odzivih učencev in učiteljev. Nekatere sugestije in novosti v posodobljenem učnem načrtu leta 2008, zlasti kompetenčni pristop pri pouku književnosti, so narekovale dopolnitve in spremembe v prenovljenih *Branjih*, hkrati pa znova izpostavile vlogo učitelja, njegovega znanja in zmožnosti, da usmerja in spodbuja različne dejavnosti ter uresničuje vsebinske in didaktične možnosti, ki mu jih ponuja učbenik.

Naj na koncu prispevka dodam osebni zapis, stisnjen v nekaj vrstic.

Z Božo sva se spoznali pred več desetletji kot kolegici, profesorici slovenščine na Ekonomski srednji šoli na Prešernovi 6 v Ljubljani, nekdanji trgovski akademiji, še začetnici, zanesenjaško posvečeni učiteljskemu poklicu, literaturi in jeziku, delu z dijaki in pozneje mentorstvu študentom. Oboroženi z optimizmom in prvimi pedagoškimi izkušnjami, delovno preobremenjeni z dodatnimi dejavnostmi, krožki, proslavami, večerno šolo idr., a neustrašni pred vsem, tudi okostenelimi pogledi nekaterih kolegov, hkrati pa opogumljeni z lepimi izkušnjami in sodelavci, kot je bila svetla, plemenita gospa Vera Gregorač, ki se je ob tej priložnosti s hvaležnostjo spominjam. Najini poklicni poti sta se kmalu ločili, Božina je vodila v raziskovalno in univerzitetno pedagoško delo, moja na Gimnazijo Poljane in potem v izobraževalno uredništvo, vendar je bila prva pedagoška izkušnja žlahtna iniciacija v plodno strokovno sodelovanje in tesno prijateljstvo. Skupno učbeniško delo naju je povežalo tudi s številnimi sodelavci slovenisti, sprožilo ustvarjalne moči ter vsakogar od nas obogatilo z neprecenljivo, danes že redko profesionalno in osebno izkušnjo.

Literatura

Ambrož, Darinka, idr., 2000, 2001, 2002, 2003: *Branja 1, 2, 3, 4: berilo in učbenik za 1., 2., 3., 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.

Ambrož, Darinka, idr., 2008, 2009, 2010, 2011: *Branja 1, 2, 3, 4: berilo in učbenik za 1., 2., 3., 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Prenovljene izdaje. Ljubljana: DZS.

Degan Kapus, Majda, 2008: Učbenik med didaktičnimi načeli in založniškim dejanjem. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 25). 197–208.

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

Krakar Vogel, Boža, 2010: Sodobna slovenska književnost v gimnazijskem učbeniku *Branja 1* kot spodbuda za branje literarne klasike. Zupan Sosič, Alojzija (ur.): *Sodobna slovenska književnost (1980–2010)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 137–143.

Krakar Vogel, Boža, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Krajnc, Simona (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 30). 271–277.

Krakar Vogel, Boža, in Blažić, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marentič Požarnik, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Žbogar, Alenka, 2010: Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3. 349–360.

O UČBENIKIH

Članek povzema izkušnje pisca z recenziranjem elektronskih učbenikov za slovensko književnost v osnovni in srednji šoli in sestavljanjem ter urejanjem univerzitetnih učbenikov. Kritičen je do slogovnih in miselnih stereotipov in do zaslužkarstva založb ter nagovarja k prehodu na digitalne učbenike, ki naj bodo prosto dostopni na spletu.

Ključne besede: učbenik za slovensko književnost, učbeniški slog, prosti dostop, založba

Nekaj izkušnje z učbeniki imam, tako potrdilo mi izstavi Cobiss, ko v njegovo ukazno polje vtipkam niz `au=hladnik, miran` and `cc=j3`. Prvega dela ukaza ne bom razlagal, v drugi polovici pa `cc` (*contents code* 'koda za vrsto vsebine') `j3` pomeni »učbenik za višje in visoke šole«. Med zadetki se znajdejo zadnje tri izdaje *Praktičnega spisovnika* (1994, 1997 in 2002) in spletni učbenik *Nova pisarija* (2014). *Praktični spisovnik* iz leta 1994 ima dodatno še oznako priročnika (`cc=v`; tudi ta se pokaže v polju 105 v Comarcovem zapisu), druge izdaje pa so jo izgubile, čeprav v podnaslovu ves čas jasno piše, da gre za *vademekum* /priročnik/ *za študente slovenske književnosti*. Spletna verzija učbenika iz leta 2003 pa oznak vsebine v Cobissu sploh nima.

Vsaj deloma je učbeniškega značaja konverzacijski priročnik *Slovenščina za popotnike/Slovene for Travelers* oz. na spletu *Slovenian for Travelers*. V Cobissu imata obe izdaji (1988 in 1994) splošno oznako za učbenike (`cc=j`). Cobiss me spomni tudi, da sem pisal recenzijo za učbenik Urške Perenič *Empirija v literarni vedi* (2014).

Med letoma 1995 in 2001 sem bil urednik učbenikov na Filozofski fakulteti. Za to obdobje Cobiss nima sistematičnih oznak in bom moral trditev o porastu učbeniških izdaj, zaradi katerega me je doletelo priznanje Filozofske fakultete, dokazovati kako drugače. Ko sem že pri tovrstnih referencah: didaktičnega značaja je še nekaj mojih člankov za srednješolskega bralca,¹ za tekmovanje za Cankarjevo priznanje,² za maturo in ob njej³ in o vplivu wikijev na šolo.⁴

V *Novi pisariji* (2014), univerzitetnem učbeniku s podnaslovom *Strokovno pisanje na spletu*, ki sem ga postavil na Wikiknjige, sem poglavje o učbenikih kot žanru strokovnega pisanja umestil v sosesčino e-pošte, literarne kritike, enciklopedičnega članka, strokovnega bloga in prispevka na forumu, opozorila na napake učbeniškega pisanja pa sem potaknil v poglavje o slogu. Gradivo za ta poglavja sem črpal iz svojega lanskega recenziranja elektronskih učbenikov slovenske književnosti za osnovno in srednjo šolo, ki jih pripravlja Zavod za šolstvo v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo. Recenziranja Cobiss ni zabeležil (kot oznaka vsebine bi se morale po moji presoji pojaviti kode cc=j 1, cc=j 2, cc=j 1d in cc=j 2d, ki označujejo učbenike (j) in delovne zvezke (d), za prvo in drugo stopnjo izobraževanja), vpisano je samo v kolofon publikacij. Recenziranje sem zaradi preobilice napak prekinil nekje na sredi. V *Novo pisarijo* sem sproti zapisoval recenzentske izkušnje in tule vidim priložnost še za njihov natis.

Priročniki strokovnega pisanja se z učbeniki ne ukvarjajo veliko. Izhajajo namreč iz ideala znanstvenega članka, kot da bi bila večinska strokovna usoda in kreativna udeležba v stroki raziskovanje in objavljane znanstvenih razprav. To seveda ne ustreza dejanski praksi. Večina stremeljive strokovne populacije se namreč ne ukvarja s pisanjem znanstvenih razprav, ampak sodeluje pri raznih vrstah strokovnega pisanja, med katerimi ima vidno mesto pisanje učbenikov. Prav ob učbenikih se je v kranjskem deželnem zboru 12. februarja 1866 odprlo vprašanje smiselnosti izobraževanja v slovenščini⁵ in s tem smiselnosti samostojne slovenske kulturne eksistence, zato lahko verjamemo, da gre za pomemben publikacijski segment.

¹ Ivan Cankar, *Hlapci* (Drama v petih aktih): Poskus učbeniškega poglavja za 3. razred srednje šole. *Jezik in slovstvo* 29/1 (1983). 40–42.

² Kaj se izlušči iz želoda? Interpretacija pesmi Želod Gregorja Strniše. *Slava 2/plus*, posebna številka 1988 ob tekmovanju za Cankarjevo priznanje. 24–26.

³ Sto milj do domačije. *Sodobnost* 66/5. 652–662. Ponatis v *Eseju na maturi* 2003. Ur. Vinko Cuderman idr. Ljubljana: Gyrus. 217–222. – Alamut in slovenski nacionalni interes. *Filozofija na maturi* 9/24, 2002. 42–49. – Tavčarjeva *Visoška kronika*. *Esej na maturi* 2006. Vinko Cuderman idr.: *Esej na maturi* 2006: *V vrtincu zločina in krivde* (Matura 2006). Ljubljana: Intelego, 2005. 61–105. V skrajšani obliki: Ivan Tavčar: *Visoška kronika*. Ljubljana: Delo; Intelego; Študentska založba, 2006 (Domača branja). 195–225. – Esejček o eseju za maturitetno rabo. *Delo, Književni listi*, 2. april 2002. 6.

⁴ Wikipedija v izobraževalnem procesu. 19. januar 2007. – Slovene student projects in Wikipedia and Wikisource. Wikimedia: Meta-Wiki. 27. december 2008.

⁵ Ivan Prijatelj: *Slovenska kulturnopolitična in slovstvena zgodovina 1848–1895 IV*. Ljubljana: DZS, 1961. 149–150; citirano v Miran Hladnik: Vloga prevoda v slovensko-nemški literarni tekmi. 28. *SSJLK: Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 1992. 109–19.

Od znanstvenih tekstov in od drugih oblik strokovnega pisanja se učbeniki razlikujejo z naslednjimi specifičnimi lastnostmi:

- dialoškost, ki se kaže v poglavjih *Vaje* ali *Naloge*, v formatu delovnega zvezka oz. prostoru za bralčevo interaktivnost, z vprašanji in nagovornimi formami,
- povzemanje in ponavljanje (rubriki *Pomni*, *Povzetek*, uvodno utrjevanje predhodne snovi),
- poenostavljanje, kratke in zapomnljive definicije in spominsko obvladljivi naštevalni nizi,
- privlačna tipografija: barvni tisk ali ozadje, besedilni okvirčki, ilustracije,
- skupinsko avtorstvo z urednikom na čelu, institucionalno reguliranje vsebine z učnimi načrti in recenzijami,
- povezovanje posameznih učbenikov v serije.

Vrednostno razliko med razpravnim in učbeniškim pisanjem odraža njuno različno točkovanje za potrebe merjenja akademske odličnosti. Učbenik je vreden polovico znanstvene monografije,⁶ zaradi česar se nanj lepi načelno nezaupanje, ali je v akademskem okolju, ki naj ga znači študij namesto **učenja**, sploh potreben.⁷

Očitki na račun učbenika so upravičeni v naslednjih neredkih primerih.

- Učbenik preočitno kaže svoj izvor v pripravi na predavanja, strukturo mu diktira enourna ali dvourna govorna izvedba; avtorji so učitelji praktiki, ki jim tlaka v razredu izčrpa moči za premišljeno oblikovanje teksta.
- Narobe je, kadar učbenik želi biti le pomanjšana in poenostavljena oblika znanstvene monografije in ne upošteva svojega specifičnega naslovnika; takih očitkov se spomnimo zlasti na račun učbenikov *Slovenski knjižni jezik 1–4* Jožeta Toporišiča (1965–1970 in naslednje izdaje).
- Informacije so iz želje po preglednosti, enostavnosti in razumljivosti organizirane v zapomnljive definicije in zaključene naštevalne nize, čeprav kompleksnost tematike in nove raziskovalne ugotovitve takih poenostavitev ne dopuščajo. Seznam je sicer legitimna oblika konceptualizacije sveta; moteče pa je, kadar so sezname katekizemsko zaključeni (*Naštev tri/pet/deset ... najbolj ...*), da bi bili tako kar se da primerni za reprodukcijo in ocenjevanje na izpitih. Tako oblikovanje seznamov spodbuja reciklažo znanj, ki so sama sebi namen; zapomnljivost formulacije postane pomembnejša od njene ustreznosti dejanskosti. Učbenik se težko iztrga stereotipnim,

⁶ Učbenik je vreden 50 točk, znanstvena monografija pri domači založbi 80 točk in pri tuji založbi 120 točk (*Pravilnik o postopkih (so)financiranja, ocenjevanja in spremljanju izvajanja raziskovalne dejavnosti*, Priloga 2: Bibliografska merila znanstvene in strokovne uspešnosti. Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, 2011).

⁷ Tako je bilo stališče dekana Filozofske fakultete v času, ko sem si prizadeval za oživitev fakultetnih učbeniških izdaj.

prežvečenim in zdavnaj preseženim opredelitvam (taka sta npr. koncepta literarnega razvoja⁸ ali slogovnih obdobj).

- Prizadevanje učbenika, da bi katalogiziral temeljna znanja, vodi v faktografsko naštevalnost, namesto da bi spodbujal h kritični refleksiji.
- »Učbeniški slog« moteče določa opazno število nereflektiranih in nepreverjenih šolskih fraz oz. formulaičnega izražanja (*velja za, najpomembnejši predstavniki so, delimo na, poznamo, ločimo, razdelimo, uvrščamo, štejemo, umeščamo, je značilno, da, prevladuje, opazne so, pojavlja se, je pomemben, predvsem, poglobitni, najbolj ...*).⁹

⁸ Zgledi odpravljanja »razvojnih« formulacij:

Razvoj literarnih vrst in zvrsti v renesansi (naslov poglavja) > *Literarne vrste in zvrsti v renesansi*
Lirika je doživela višek v razvoju v zlati dobi rimske književnosti. > *Lirika je doživela višek v zlati dobi rimske književnosti.* (Izjave tega tipa so nasploh problematične, ker iz njih napačno izhaja, da gre z literaturo po dosežku vrhunca samo še navzdol.)

V klasicizmu so se razvijale različne oblike polliterarne proze. > *V klasicizmu je nastajala polliterarna proza.*

V dramatikah so se razvile klasične tragedije, lahkotne rokokojevske komedije in druge komedije. >

Dramatiki so pisali klasične tragedije, lahkotne rokokojevske in druge komedije.

Poznamo dve vrsti razvoja komedij. > *Obstajata dve vrsti komedij.*

Sledi atiško ali klasično obdobje, ki se je razvijalo v 5. in 4. stoletju pred štetjem. > *Sledi atiško ali klasično obdobje v 5. in 4. stoletju pred štetjem.*

Arabska književnost se je začela razvijati v 6. stoletju in se je razvijala do leta 1400. > *Arabska književnost se je začela v 6. stoletju in je trajala do leta 1400.*

⁹ Zgledi odpravljanja tipično šolskih formulacij:

Knjigo Dekameron sestavljajo pripovedi, med katerimi med najpomembnejše štejemo *Novelo o sokolu.* > *Knjigo Dekameron sestavljajo pripovedi, med katerimi je znamenita* *Novela o sokolu.*
Egipčanska književnost delimo na *epiko in liriko.* > *Egipčanska književnost je iz* *epike in lirike.*

V Vede se uvrščata *religiozna nacionalna epa Mahabharata in Ramajana.* > *Vede vsebujejo* *religiozna nacionalna epa Mahabharata in Ramajana.*

Med najbolj znane grške pisce tragedij uvrščamo *Sofokleja, Ajshila in Evripida.* > *Najbolj znani grški pisci tragedij so* *Sofoklej, Ajshil in Evripid.*

Indijsko književnost umeščamo v daljše časovno obdobje. > *Indijska književnost je cvetela skozi več stoletij.*

V Staro zavezo umeščamo tudi *psalme, med njimi je pomemben Psalm št. 130.* > *Stara zaveza vsebuje* *knjigo psalmov.*

Za novelo je značilna *dramatičnost.* > *Dogajanje v noveli je* *dramatično.*

Značilno je, da se *renesansa razvija od* *začetkov* *zgodnjega kapitalizma, za katerega so značilna* *nova znanstvena in tehnična odkritja.* > *Renesansa sovpada z* *zgodnjim kapitalizmom, ki so ga spodbudila nova znanstvena in tehnična odkritja.*

Za ep je značilno, da v *poteku dogajanja ni nobene naglice.* > *Ep se dogaja brez naglice.*

Komedija velja za *šaljivo igro.* > *Komedija je* *šaljiva igra.*

Po priljubljenosti so zelo pomembno mesto zavzemate *kratke zgodbe.* > *Zelo so bile priljubljene* *kratke zgodbe.*

V komediji najdemo *satirične, parodične in polemične odzive na* *družbeno dogajanje.* > *Komedija se* *satirično, parodično in polemično odziva na* *družbeno dogajanje.*

V himni prevladuje neposreden odnos do stvarnosti, izražen v *realističnih opisih* *vsakdanjega življenja.* > *Himno napolnjujejo neposredni opisi* *vsakdanjega življenja.*

Opazne so tudi posebnosti v *jeziku in slogu: precej je* *nemških izposojenk.* > *V jeziku je precej je* *nemških izposojenk.*

V besedilu se pojavlja *humor.* > *Besedilo je* *humorno.*

Pisec učbenika se sooča z nujno po didaktično ustrezni redukciji gradiva, po izboru relevantnih tekstov, ki bodo v času, ki ga določa učni načrt, optimalno funkcionalni. Ker objektivna lestvica relevantnih avtorjev, tekstov, smeri itd. ne obstaja, je v skušnjavi, da se pusti zapeljati velikemu manipulativnemu potencialu, ki ga prinaša nujna po selekciji, in v učbeniku uveljavi osebni interes: s preferiranjem avtorjev, ki mu ugajajo, in literarne ideologije, h kateri se prišteva.

Učbeniki so pomemben kanonizacijski dejavnik, vendar ne zgolj v smislu potrjevanja veljavnih šolskih katalogov znanja, ampak so tudi prostor njihove modifikacije in diferenciacije. Seznam svetovno kanoniziranih avtorjev dopolnjujejo s seznamom nacionalnih literarnih korifej, umetniško relevantnim dodajajo posamične »trivialne« avtorje in dela, ki so bili pomembni zgolj kulturnozgodovinsko, zaradi svoje velike popularnosti, garnituro moških klasikov na podlagi kriterija spolne korektnosti oplemenitijo z nekoč odrinjenimi avtoricami in iz zaprašenih arhivov izbrskajo redkejša dela z žensko glavno junakinjo in žensko problematiko, kriterij politične korektnosti pa ima zasluge za dodatek avtorjev, ki so bili nekdaj »spregledani« iz političnih ali nazorskih razlogov. Na rošade na lestvici relevantnih učbeniških tem vplivajo tudi metodološki premiki: žanrska perspektiva odpira oči za humor, za zgodovinski roman, feljtonski roman ipd., razpravni trendi zahtevajo tematizacijo drugega, mitološke in ekološke teme.

Izdajanje učbenikov je zaradi visokih naklad lukrativen segment založniške dejavnosti. Relativno visoki honorarji (znanstvene objave se za razliko od učbeniških objav običajno sploh ne honorirajo) so tolažba in protiutež manjšemu ugledu učbeniškega pisanja. Založbe prežijo na informacije, kateri avtor bo izbran za maturitetno berilo, da lahko pravočasno, še pred konkurenco pripravijo didaktična gradiva zanj. Kadar jim uspe zavzeti monopolni položaj, ga na račun potencialnih kupcev, tj. šolarjev in dijakov, brezobzirno izkoristijo.¹⁰ V hlastanju po prvenstvu in zaslužku se rade dogajajo površnosti, zato je dolžnost načrtovalcev, da izdajanje učbenikov izpod strehe komercialnih založb preusmerijo pod streho neprofitnih izdajateljskih projektov. Pot prav gotovo ne bo lahka, saj založbe avtorjem učbenikov ponujajo nadpovprečno dobre honorarje in jih s tem zavajajo k sodelovanju pri nečedni molži uporabnikov. Založbe se zlepa učbenikom ne bodo odpovedale. Brez tveganja smemo napovedati, da bo tisto šolsko ministrstvo, ki bo dregnilo v učbenike, deležno diskvalifikacij v prvi vrsti s strani za svoje udobno preživetje zaskrbljenih založb.

Alternativa kupljivim tiskanim učbenikom so prosto dostopni elektronski učbeniki, objavljeni pod licenco *cc*. Skupnost z željo po trajnem in kvalitetnem bivanju bi morala biti zainteresirana zanje enako, kot je zainteresirana za čim večjo razgledanost svojih članov, saj si materialne in kulturne blaginje brez takih članov skupnosti ni mogoče predstavljati. Blaginjo zagotavlja pravilno ravnanje, urjenje v sposobnosti pravilnega odločanja z vzgojo (kultiviranjem) in izobraževanjem pa razsvetljene skupnosti zaupajo šolam. Prosta dostopnost znanja ne sme biti privilegij, temveč

¹⁰ Gl. Irena Florjančič: *Zaslužkarstvo na račun maturantov*. SlovLit 16. aprila 2014 in sledeča sporočila na forumu.

osnovna pravica, zato so prosto dostopni (beri: zastonj) učbeniki prvi indikator civilizacijske stopnje skupnosti in indikator resnosti namer države, da izboljša življenje svojih državljanov. Ob legitimnem pričakovanju, da se v Sloveniji ohrani neplačljiv študij, preseneča odsotnost zahtev po prosto dostopnih učbenikih: kot da bi bila družba znanja utemeljena na ustni kulturi namesto na pisni.¹¹

Nova pisarija je učbenik za študente ljubljanske slovenistike, pa tudi za študente na drugih univerzitetnih slovenistikah, študente in učitelje literarnih predmetov, po izkušnji s predhodnim *Praktičnim spisovnikom* pa bo v pomoč tudi drugim humanistom in piscem iz nehumanističnih strok. Standardnemu učbeniškem vzorcu ugovarja z izogibanjem zgoraj naštetim tipičnim napakam, od njega odstopa tudi s svojim spletnim formatom in slogom. Želi pa biti učbeniško nazorna in »poučna«, kljub načelnim dvomom o nazornosti informacij. Debata na forumu Humanist,¹² ki se ji pridružujejo osebne pedagoške izkušnje, namreč sporoča, da je za študenta didaktično ustreznější pomanjkljiva ali slaba informacija, ker ga animira in angažira v samostojno iskanje ustreznějšíh formulacij. Študentu torej ni smiselno lajšati poti do informacij, kar počnejo učbeniki, ampak jim je treba pot do informacij otežiti in študenta zvesti. Začuden spremljam, kako malo študentov klikne na prosojnice, ki sem jih postavil za lažjo pripravo na izpit in jih imajo na Wikiverzi ves čas pri roki, ali kako malo se jih sprehodi skozi digitalizirane članke, ki odgovarjajo na izpitna vprašanja. Raje posežejo po zastarelih in pomanjkljivih zapiskih kolegic iz predhodnih študijskih generacij. Naj minimalistično in mogoče malce cinično sklenem, da je sestavljanje učbenika smiselno že zato, ker pisca pripelje k specifičnim (šolsko uporabnim) razmislekom in formulacijam, ki bi se jim sicer tako sistematično ne posvetil. Pozornega bralca, ki bo v njem morda našel kaj zase, hvaležno dojemam kot presežek.

Dodatno berilo

Textbook. Wikipedia, the free encyclopedia.

Lehrbuch. Wikipedia, die freie Enzyklopädie.¹³

¹¹ Izjema je osamljeni klic Rastka Močnika po zastonj študijski literaturi v *Delovih* Pismih bralcev leta 2014. Zahteve po neplačljivem šolanju imajo žal prepogosto namesto znanja v mislih socialno ugodni status študenta.

¹² Willard McCarty: *28.262 making things difficult*. Humanist Discussion Group 15. avgust 2014.

¹³ Slovenska Wikipedija gesla *učbenik* še nima in kliče po tem, da ga napišemo.

ZUNANJE OCENJEVANJE ŠOLSKEGA ESEJA NA SPLOŠNI MATURI OD ZAČETKA DO DANES

Prispevek obravnava zunanje ocenjevanje prve izpitne pole, to je šolskega eseja, s praktičnega, operativnega zornega kota, tako da najprej predstavi sedanje ocenjevanje šolskega eseja in rezultate, ki jih pri tem dosegamo, nato predstavi ocenjevanje nalog na začetku uvajanja mature in nazadnje opiše razvoj ocenjevanja do danes, kot so ga narekovale pridobljene izkušnje, spremembe učnih načrtov in večja sposobnost kandidatov za tvorjenje besedilno zahtevnejših nalog. Razvoj prve maturitetne izpitne pole in ocenjevanja deli na dve obdobji, zamejeni z letom 2002.

Ključne besede: zunanje ocenjevanje, razpravljalni ali interpretativni esej, navodila za ocenjevanje, ocenjevalni obrazec

Danes je ocenjevanje splošne mature iz slovenščine dokaj ustaljen in utečen proces. Poteka eksterno in interno, pri čemer je odstotkovno razmerje med eksterno in interno oceno 80 : 20. Eksterno se ocenjuje pisni del izpita, ki ga sestavljata izpitna pola 1 (šolski esej) in izpitna pola 2 (razčlemba neumetnostnega besedila), interno se ocenjuje ustni del izpita. Pri šolskem eseju je možno doseči 50, pri razčlembi 30, pri ustnem delu 20 odstotnih točk. Pri določanju uspeha se upošteva seštevek točk vseh delov izpita.¹

Šolski esej ali izpitna pola 1 se piše na podlagi smernic ali problemskih vprašanj, ki so tako oblikovana, da pomagajo kandidatu tvoriti koherentno besedilo. Naloga se oceni holistično in analitično po merilih, napisanih na ocenjevalnem obrazcu. Holistično ali celostno se naloga točkuje z oceno 1–5. Ocenjevalec oceno samo

¹ Prag za pozitivno oceno se je v zadnjih letih ustalil pri 48 odstotnih točkah.

obkroži ali dopiše še svoja opažanja, s katerimi oceno utemelji. Analitična ocena se deli na točkovanje vsebine (do 30 točk), ko ocenjevalec dodaja točke po posameznih postavkah, ki so usklajene s smernicami za pisanje eseja, in ocenjevanje jezika (do 20 točk). Pri jeziku se ocenjujejo jezikovna pravilnost (do 8 točk), slogovna ustreznost (do 6 točk) in zgradba (do 6 točk). Pri tem ocenjevanju se točke za napake po določenem sistemu odštevajo. Ocenjevalni obrazec tako sestavlja opis holističnih ocen in dogovorjeni sistem za točkovanje jezika ter za vsak esej posebej oblikovana navodila za ocenjevanje vsebine.

Šolski esej se ocenjuje na dva načina – holistično in analitično –, da bi bila ocena čim bolj objektivna. Analitično in holistično ocenjevanje se med seboj korigirata, dopolnjujeta in usklajujeta. Če pride do razhajanja med holistično številčno oceno in dobljenim številom točk pri analitičnem ocenjevanju, se mora ocenjevanje ponoviti, da se ugotovi razlog za razliko in se ocena uskladi. K objektivnosti pa prispeva tudi to, da vsako nalogo ločeno ocenita dva ocenjevalca. Dovoljena toleranca v razhajanju med točkovanjem prvega in drugega ocenjevalca je 20 % ali 10 točk. Vse naloge z večjo razliko med ocenjevalcema gredo v kontrolno, tretje ocenjevanje, pri čemer kot veljavno obvelja le točkovanje tretjega ocenjevanja.

Ocenjevalci se na svoje odgovorno delo pripravljajo na posebnih seminarjih, na katerih poskušajo čim bolj uskladiti merila za ocenjevanje z enakim razumevanjem taksonomije posameznih vsebinskih postavk, ki so razčlenjene v navodilih za ocenjevanje, in čim bolj poenotiti merila za oceno jezikovnih postavk. Usklajenost je dosegla določeno raven, to je, da gre v kontrolno ocenjevanje približno 4 % nalog. Zadnji dve leti izvajamo tudi mejno kontrolno ocenjevanje, kar pomeni, da po končanem ocenjevanju, ko so že določeni pragovi med ocenami, ponovno ocenimo obe poli tistih kandidatov, ki so po rezultatih za eno ali dve točki pod pragom pozitivne ocene. Takih nalog je bilo vsako leto okrog sto in po opravljenem ocenjevanju je prag pozitivne ocene prestopilo več kot polovica teh nalog.²

Taka je kratka predstavitev sedanjega ocenjevanja šolskega maturitetnega eseja in doseženih rezultatov. Pri ponovni uvedbi mature leta 1995 zgolj šolske izkušnje niso zadostovale, tujih zgledov zaradi različnosti med njimi ni bilo mogoče posnemati; mogoče je to pri maturitetnih predmetih še najbolj veljalo za predmet slovenski jezik in književnost zaradi njegove specifikke, da je to izpit iz materinščine. Če stanje zožimo na predmet tega prispevka, je to pomenilo, da je bilo treba izdelati teoretična in praktična izhodišča za esejsko nalogo in ocenjevanje te izpitne pole.³ To pa tudi pomeni, da sta šolski esej in ocenjevanje opravila pestro razvojno pot, ki jo lahko razdelimo na dve obdobji:

² V okviru zakonsko predvidenega varstva pravic kandidatov je možen ugovor na oceno. Že tradicionalno je največ ugovorov pri slovenščini. Do spremembe ocene je običajno prišlo pri 18–20 % pritožb, leta 2014 izjemoma pri skoraj 33 % ugovorov.

³ Boža Krakar Vogel je teoretično in praktično razvila in utemeljila šolski esej in v veliki meri tudi sistem ocenjevanja te izpitne pole. Članica RMK za slovenski jezik in književnost, po letu 2002 RMK za slovenščino, je bila od začetkov priprav na maturo do leta 2004.

- **obdobje A:** od prve mature leta 1995 do 2002, ko se je opravljala matura iz predmeta slovenski jezik in književnost,
- **obdobje B:** od 2002 do danes, ko se ta maturitetni predmet imenuje slovenščina.

Obdobje A

Ocenjevanje šolskega eseja je opredeljeno v prvem predmetnem izpitnem katalogu (PIK) za maturo za slovenski jezik in književnost iz leta 1993.⁴ Kako so bile stvari na začetku negotove, kako se je iskalo prava razmerja, kako so se stvari spreminjale in nastajale, kažeta že iskanje pravega razmerja med deležem točk, namenjenih vsebini in jeziku eseja, ter postavljanje ustreznih točkovnih razmerij znotraj jezikovnih postavk.

V tem izhodiščnem katalogu je bilo esejski nalogi in razčlembi neumetnostnega besedila dodeljeno enako število relativnih in absolutnih točk, to je do 40, ustni del ima od začetka do danes 20 točk. Vsebinsi eseja je bilo namenjenih 25 točk, jeziku 15. Točkovanje teh je bilo po postavkah jezikovna pravilnost, slog, zgradba razdeljeno v razmerju 7 : 5 : 3. Enako je bilo na maturi leta 1996, naslednje leto pa je prišlo do dveh sprememb. Razmerje točk med prvo in drugo izpitno polo je bilo drugačno: pisna naloga esejskega tipa je imela 50 točk, razčlemba neumetnostnega besedila 30 točk. Tako točkovno razmerje med polama je ostalo do danes. Hkrati se je pri ocenjevanju prve izpitne pole vsebina točkovala s 35 točkami, jeziku je pripadalo 15 točk z enakim točkovnim razmerjem med postavkami kot pri prvih dveh maturah. Matura leta 1999 je prinesla nova razmerja med vsebino in jezikom: vsebini je bilo namenjenih 30 točk, jeziku 20, razmerje znotraj jezikovnih postavk jezikovna pravilnost, slog, zgradba je bilo 8 : 6 : 6. Posebnost tega razmerja je, da je tako razmerje ob prenovi mature leta 2002 obveljalo za razpravljalni esej iz slovenščine in velja še danes, interpretativni esej pa je od leta 2002 do leta 2007 zaradi posebnih razlogov, ki bodo kasneje pojasnjeni, ohranil razmerje med vsebino in jezikom tako, kot se je uveljavilo s PIK-om 2000, to je 35 točk za vsebino, 15 točk za jezik; razmerje znotraj jezikovnih postavk je bilo 8 : 4 : 3.

Tudi sistem ocenjevanja se je počasi razvijal in utrjeval. Danes si težko predstavljamo, da sta leta 1995 prvi in drugi ocenjevalec z rdečim in zelenim kemičnim svinčnikom označevala napake v esejski nalogi. Na naslednji maturi je bilo uveljavljeno načelo, da ocenjevalec ne sme pustiti nobenih sledov v nalogi. Pri točkovanju vsebine je na ocenjevalnem obrazcu le »pobarval« število točk v posamezni postavki, enako tudi v postavkah za jezik. Kriteriji za oceno jezika so bili navedeni na zadnji strani navodil za ocenjevanje in točkovnika. Holistično oceno smo opredelili in zapisali na hrbtni strani ocenjevalnega lista. Leta 1997 so se na ocenjevalnem listu pojavile dodatne

⁴ Zanimiva posebnost »izhodiščnega« kataloga je razpisani tematski sklop, in sicer *Tradicionalna in moderna lirika*; za maturo doslej namreč še nikoli ni bil razpisan tematski sklop iz lirike.

točke (do 2 za vsebino, do 2 za jezik) in merila za holistično oceno. Ocenjevalec je samo obkrožil oceno ali podčrtal tiste utemeljitve posameznih ocen, ki so veljale za ocenjeno nalogo, oziroma dopisal svoja opažanja. Ocenjevalni obrazec je dobil današnjo podobo na ocenjevanju mature leta 1998, to pomeni, da so na eni strani navedena merila za celostno oceno naloge, na drugi pa za analitično oceno, zgoraj z razdelki za oceno vsebine, kamor se vpiše ključne besede iz navodila za posamezno postavko in dodeljene točke, spodnji del obrazca pa je namenjen jezikovni oceni. Tu so navedene jezikovne postavke, kaj se ocenjuje v vrsticah posameznih postavk, ocenjevalec s črticami beleži napake in po določenem sistemu odšteje točke za označene napake.

Pred ponovno uvedbo mature so bili dijaki vajeni pisati spise na določeno temo, v katerih je prevladovalo razčustvovano moraliziranje. Uvedba esejske naloge je bila zato nekaj novega in se je kot vsaka novost v šolstvu uvajala postopoma. Naloge sedanjih maturantov se opazno razlikujejo od tistih iz 90. let, ravno tako velja za navodila za ocenjevanje in delo ocenjevalcev. Tudi na tem področju so se stvari razvijale in spreminjale.

Navodila za pisanje esejske naloge so bila do leta 2002 podana v alinejni obliki in so se v zahtevah nanašala na naučeno, tudi faktografsko znanje, čeprav so bili vključeni tudi višji spoznavni cilji, npr. primerjanje in vrednotenje v razpravljalnem eseu. Navodila za ocenjevanje (na začetku so se imenovala *Navodila za ocenjevanje in točkovnik*) so bila zelo razdrobljena in informativno skopa: veliko je bilo primerov točkovanja 3 x 1 točka ali 2 x 2 točki, ob tem je bilo z besedno zvezo poimenovano, katera vsebina se ovrednoti s posamezno točko ali dvema. Zato so bila navodila tudi mnogo krajša, kot so današnja, saj so za točkovanje obeh esejev le malo presegala stran A4-formata.

Tudi od ocenjevalcev je vrednotenje esejske naloge zahtevalo dodatna znanja. Zadrege so se pojavljale predvsem pri ocenjevanju taksonomsko zahtevnejših postavk, predvsem primerjanja in vrednotenja. Na seminarjih in v brošurah z analizami ocenjenih nalog smo zato merila razčističevali, jih utrjevali in jih skušali čim bolj poenotiti (Šimenc 1998).

Stvari so se razvijale počasi, esejska naloga si je šele utirala svojo pot. Tako v analizi esejskih nalog iz leta 1997 beremo, da »mnogo kandidatov še vedno razume navodila za pisanje eseja kot vprašanja, na katera mora odgovoriti v enakem zaporedju, kot so postavljena,« in da

precejšen odstotek dijakov še ne zmore napisati esejske naloge na problemski ravni, torej ne zmore zahtevnejših taksonomskih stopenj, analize, sinteze in vrednotenja. To pomeni, da so kandidati večino točk zbrali iz nižjih taksonomskih stopenj, enostavnega primerjanja in čustvenega vrednotenja. Na splošno je esejska struktura maturitetne naloge dosežena le v posameznih elementih, pravi šolski esej je sposobna napisati manjšina, ne večina kandidatov. (Starc in Šimenc 1997: 13.)

Po drugi strani pa so kritični odzivi ugovarjali taki strukturi esejske izpitne pole, češ da so si naloge preveč podobne, da navodila ukalupljajo dijake, dušijo njihovo

ustvarjalnost ipd. Oglasili so se posamezniki, ta tema se je obravnavala na okrogli mizi na slavističnem kongresu v Murski Soboti leta 1998. Spremembe in novosti se ne morejo zgoditi kar čez noč, ampak po korakih. Esejska naloga je tako dobila prenovljeno podobo leta 2002.

Obdobje B

Leta 1998 so bili učni načrti prenovljeni in zgodil se je drugi posvet o maturi. Za razvoj esejske izpitne pole sta oba dogodka pomenila zahteve po doseganju višjih taksonomskih stopenj in s tem kvalitetnejšega znanja. Z esejsko nalogo smo imeli že toliko izkušenj, da smo tem novim ciljem lahko sledili. Najbolj opazno so se spremenila navodila za pisanje eseja, ki so postala strnjeno besedilo v obliki štirih ali petih problemskih vprašanj; nobeno od teh ni spraševalo po faktografskem znanju, ampak po širšem in poglobljenem razumevanju vsebine literarnih del. Zaradi drugačnih navodil za pisanje eseja tudi točkovanje v navodilih za ocenjevanje ni bilo več tako razdrobljeno in natančno določeno, čedalje več je bilo možnosti dodeljevanja točk v določenem razponu (od–do). Pojasnila za točkovanje posameznih postavk so bila zato obširnejša, ob vsaki postavki je bila možna ali pričakovana vsebina ponazorjena z daljšim besedilom, nakazane so bile delne rešitve.

Od ocenjevalcev je esej po novem zahteval večjo suverenost, večjo širino pri razumevanju vsebine posameznih problemskih vprašanj, obenem pa seveda natančno poznavanje obravnavanih literarnih del in konkretizirano razumevanje zahteve posamezne postavke, da je z gotovostjo točkoval spoznavno raven kandidatovega razpravljanja, obenem pa je upošteval meje, kaj se še lahko upošteva kot sprejemljiva rešitev, kaj pa kaže na kandidatovo pomanjkljivo poznavanje literarnih del iz predpisanega sklopa. Analiza ocenjevanja je pokazala, da smo se ocenjevalci na tem prehodu pokazali kot dovolj zreli, kakovost ocenjevanja ni padla. Ostala pa so razhajanja zaradi preblagih ocenjevalcev, za katere so bile vse rešitve pravilne, in preostrih ocenjevalcev, ki so pričakovano vsebino uokvirili na vsebino navodil za ocenjevanje esejev. Nepotrebne razlike so bile tudi med tistimi, ki so prepoznali posebno zgradbo in slog naloge ter to primerno ocenili, in tistimi, ki so ustrezno točkovali le čim bolj klišejske naloge.

Novost pri vrednotenju vsebine in jezika po PIK-u 2002 je bila tudi ta, da so bile točke za vsebino in jezik pri razpravljalnem in interpretativnem esejju različno razporejene. Pri razpravljalnem esejju je bilo vsebini namenjenih 30 točk, jeziku 20 točk v razmerju jezikovna pravilnost 8, slog 6, zgradba 6. Pri razlagalnem/interpretativnem esejju pa je bilo vsebini namenjenih 35 točk in jeziku 15 v razmerju jezikovna pravilnost 8, slog 4, zgradba 3. Interpretativni esej je torej ohranil točkovno razmerje, kakršno se je uveljavilo s PIK-om 2000 in je veljalo za tiste kandidate, ki so pisali nalogo iz slovenskega jezika in književnosti.⁵

⁵ Leta 2002 ni celotna generacija maturantov pisala esejske naloge po prenovljenem učnem načrtu, ampak samo maturanti iz tistih šol, ki so po tem učnem načrtu šli skozi štiriletni program. Zato je komisija pripravila izpitne pole za slovenski jezik in književnost ter slovenščino do mature 2004.

Interpretativni esej naj bi pisali literarno bolj senzibilni kandidati s sposobnostjo tvorjenja jezikovno dokaj pravilnega koherentnega besedila. Zaradi že omenjenih pripomb, da esejska naloga omejuje ustvarjalnost kandidatov in vpliva na nastajanje klišejskih, med seboj zelo podobnih besedil, se je pet točk iz jezikovnega dela preneslo v vsebinski del, z namenom, da bi bili dobri, izvirni, nadstandardni eseji ustrezno točkovani z višjim številom točk. Glavni cilj pa je bil spodbuditi pisanje čim bolj enkratnih, ustvarjalnih, neklišejskih in izvirnih maturitetnih esejev. V navodilih za ocenjevanje iz leta 2002 je ostala zadnja postavka za naloge tega tipa esejev enaka, in sicer

do 5 točk za ustvarjalnost kandidatove ubeseditve – ob upoštevanju celostnih meril za prav dobro ali odlično oceno in kadar ocenjevalec presodi, da v eseju obstajajo naslednje prvine: 2 točki za splošni vtis o vsebinski izviranosti oz. prepričljivosti – četudi ni razpravljal o vseh navedenih vprašanjih; 1 točka za koherentno esejsko zgradbo (samo, kadar kandidat doseže najmanj 2 standardni točki za zgradbo); 2 točki za izviren, domiseln slog (npr. raba osebno izbranega besedišča, uspešni poskusi figurativnega oblikovanja) – samo, kadar kandidat doseže vsaj 6 točk za jezikovno pravilnost. (*Navodila za ocenjevanje*, maj 2002.)

Namen je bil dober, ni pa obrodil pričakovanih sadov. Za kandidate, mogoče tudi za ocenjevalce, je bil to prevelik izziv, le malokdo je dosegel točke iz zadnje postavke navodil in učinek je bil ravno nasproten od pričakovanega – čedalje manj kandidatov se je odločalo za pisanje tega tipa eseja. Prevladal je pragmatični princip, kandidati so želeli doseči na maturi čim večje število točk po najbolj zanesljivi poti. Število točk lahko namreč usodno vpliva na možnost vpisa na želeno smer študija, če je vpis na izbrani fakulteti omejen. Zato smo leta 2005 v zadnji postavki zmanjšali število točk za ustvarjalnost kandidatove ubeseditve s 5 na 3 točke z navodilom:

do 3 točke za ustvarjalnost kandidatove ubeseditve ob upoštevanju celostnih meril za prav dobro ali odlično oceno in kadar ocenjevalec presodi, da je v eseju vsaj ena izmed naslednjih prvin: vsebinska izviranost ali prepričljivost, izvirni učinki ali izviren, domiseln slog. (*Navodila za ocenjevanje*, maj 2005.)

Ta sprememba ni bistveno vplivala na to, da bi se več kandidatov odločalo za razlagalni/interpretativni esej, zato smo točkovno razmerje med vsebino in jezikom za oba tipa eseja leta 2007 ponovno izenačili. Žal se je delež interpretativnih esejev precej znižal, najbrž tudi zato, ker veliko učiteljev pri pripravi dijakov na maturo ni več namenjalo dovolj pozornosti temu tipu eseja.

Zaradi spremenjenega učnega načrta za jezik in posledično zaradi novih vsebin in poimenovanj, novih učbenikov ipd. se je leta 2002 precej spremenil ocenjevalni obrazec v tistem delu, kjer se ocenjuje jezik. Spremembe so bile predvsem pri poimenovanju in tudi opredeljevanju jezikovnih napak v postavkah jezikovna pravilnost, slog in zgradba. Sistem odštevanja točk za napake je ostal nespremenjen. Tudi v naslednjih letih se je ocenjevanje spreminjalo v skladu z razvojem in s spreminjanjem navodil za pisanje eseja – problemska vprašanja z navodili za pisanje

esejske naloge so postajala čedalje bolj kompleksna, zato se je od kandidatov zahtevala večja sposobnost ubesediljenja. Največ sprememb je bilo pri ocenjevanju zgradbe in dodatnih točkah. Pri zgradbi se ni več odštelo točk za rokopisno neurejenost, pač pa se je za nekoherentnost celotnega eseja lahko odštelo več točk, do 3 točke (leta 2017 se bodo lahko odštele do 4 točke), število dodatnih točk se je povišalo na do 3 točke za vsebino + do 3 točke za jezik.

Zaradi posodobljenega učnega načrta leta 2008 je prišlo do sprememb PIK-a za leto 2012. Na izpitni poli je spremenjeni PIK vplival predvsem s skrajšanjem časa za pisanje esejske pole za 30 minut. Število problemskih vprašanj v navodilih se je zaradi krajšega časa pisanja pole zmanjšalo, vendar je njihova taksonomija ostala vsaj na prejšnji ravni. Naloge niso bile krajše, saj zaokroženo obravnavanje esejske teme, vodeno s problemskimi vprašanji, seveda zahteva določeno število besed, približno 700 (PIK 2012: 8). Kandidati so imeli manj časa za jezikovne popravke svojih nalog, zato se je število jezikovnih napak povečalo.⁶ Druga pomembna novost je bila združitev seminarjev za usposabljanje zunanjih ocenjevalcev s predstavitvijo izpitne pole in z razlago navodil za ocenjevanje. Ta sprememba je sicer fizično bolj naporna, ker seminar hkrati poteka za vse ocenjevalce v enem prostoru oziroma v več prostorih iste stavbe. Vendar se je kot velika prednost izkazalo dejstvo, da ocenjevanje vadimo na izpitnih polah, ki jih kasneje ocenjujemo. Razlaga navodil za ocenjevanje je za vse enaka, na seminarju skušamo odpraviti vse nejasnosti, navodila lahko tudi dopolnimo. Tako imajo zunanji ocenjevalci možnost sooblikovati navodila za ocenjevanje, kar je precejšnja prednost, in to bomo prakticirali tudi v prihodnje.

Ocenjujemo, da je opisano prilagajanje šolski praksi uspešno, zato pričakujemo, da bomo tovrstnemu prilagajanju priča tudi v prihodnje. Šolski esej je namreč besedilna vrsta, na osnovi katere je zasnovana izpitna pola 1, ta pa se mora razvijati in spreminjati, ker bi sicer izgubila svoj življenjski sok in ne bi več mogla opravljati svojega poslanstva.

Viri

Predmetni izpitni katalog za maturo: slovenski jezik in književnost, 1993. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo za slovenščino 2012, 2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Starc, Sonja, in Šimenc, Brane, 1998: *Analiza izpitnih nalog: slovenski jezik in književnost*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Šimenc, Brane, 1998: *Predmaturitetni esej iz slovenskega jezika in književnosti*. Ljubljana: Državni izpitni center.

⁶ Ob tem pa se je priznani čas za ocenjevanje pole s 60 skrajšal na 50 minut.

ABSTRACTS

Tomo Virk: Tectonic Shifts in the Didactics of Literature: On the Occasion of Boža Krakar Vogel's 65th Birthday, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 7–13.

The article focuses on the work of Boža Krakar Vogel, the founder of Slovenian didactics of literature in its modern, theoretically well-supported form. It briefly outlines the broad range of her professional engagement in this area, focusing in particular detail on her efforts to improve the teaching of literature in grammar schools. The basic premise of these efforts is the principle of empathic close reading, which provides access to the specifics of literature, in conjunction with the contextualisation of literary phenomena.

Key words: Boža Krakar Vogel, didactics of literature, close reading, reading culture, Matura essay

Aleksander Bjelčevič: How to Teach Versology: Accentual-Syllabic Metrum and Rhythm, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 23–33.

Students have trouble determining accentual-syllabic rhythm because there is rarely a complete correspondence between meter and accent in Slovenian poetry. This problem can be solved with simple statistics and modified definitions of iamb, trochee, dactyl, amphibrach and anapest. The symbols – and U do not, therefore, represent accented and unaccented syllables, but rather indicate that accented syllables occur often (–) and rarely (U), respectively, in these metrical positions. The proper definition of, for example, iamb is therefore “poetic meter where even metrical positions bear significantly more accented syllables than odd positions”. Statistics can also explain unaccented masculine rhyme and make the difference between accentual-syllabic verse and prose visible.

Key words: teaching poetry, rhythm, iamb, statistical method

Blanka Bošnjak: Developing Cultural Competence in Studying Short Prose by Mira Mihelič, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 35–41.

The article first introduces a short overview of the reactions of literary history and literary criticism to the short stories of Mira Mihelič (1912–1985), which can be found in books, magazines and newspaper publications. The literary-historical perspective introduced can then, in the study process, be linked to the goals of systemic didactics and to selection and interpretation in the field of Slovenian literature, in particular contemporary literature, which includes the development of cultural awareness by gaining professional competence while studying.

Key words: short story, Mira Mihelič, interpretation, cultural competence

Zoran Božič: Tantadruj's Search for Happiness: from Didactics to Interpretation, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 43–53.

The paper presents a case study of the school interpretation of a medium-length narrative text based on the principle of a learning chain of fragments equipped with questions for close reading. This didactic approach became widespread in Slovenia prior to the Second World War, achieving systematic implementation with the publication of two workbooks for home reading: *Zlati poljub* (Golden Kiss) and *Poljub zlata* (Kiss of Gold) in 1998. After almost two decades of school use, it is time for a more detailed assessment of the approach and its usefulness. The assessment has been undertaken partly through a

comparison of two learning chains that were created based on the well-known short story *Tantadruj* by Kosmač. The paper concludes with an interpretative attempt that connects Tantadruj's search for happiness with the narrator's search for creative inspiration.

Key words: Ciril Kosmač, learning chain, close reading, home reading, didactics of literature

Jožica Jožef Beg: The Education of a Cultivated Reader as the Key Goal of Literature Classes in Grammar School, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 55–63.

The most important goal of literature classes in grammar schools is the education of cultivated readers. This goal justifies the implementation of a systemic literary didactic paradigm, while also overlapping with European trends in literature didactics. The thesis in the present article is illustrated first with an example from the *Curriculum for Slovenian Language* (2008), followed by an example from the document *The Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (2012), and finally with findings from research conducted to determine how students' own experience with reading literature/fiction and with literature classes influences the way they perform various tasks in their lives.

Key words: literature classes, cultivated reader, literary competences, systemic didactics, grammar schools

Milena Kerndl: Literary Didactic Competences of Slovenian Language Teachers during Pre-service Training and Teaching Practice, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 65–74.

The article presents the results of a questionnaire for third-cycle primary school Slovenian language teachers. The questionnaire is about the knowledge or competences that teachers gained during their pre-service literature training. The research demonstrates that there is a gap between the requirements of Slovenian language instruction and the expertise of new teachers, and that this gap is being reduced too slowly. In order to bridge the gap, it would be advisable for all of the institutions involved in pre- and in-service teacher training to cooperate more. Only common endeavours will contribute to a higher level of teacher expertise in quality and modern literature instruction, which would consequently lead to a culture of higher expectations in developing students' reception ability. According to research results (PISA, national examinations), the inclusion of demanding reading tasks that develop critical judgement is not yet everyday practice, which is why one should consider both the existing study programmes for future Slovenian language teachers as well as the number of special didactics lessons.

Key words: teacher competences, literature instruction, primary school, third cycle

Vida Medved Udovič: Between Communication-Oriented and Problem-Solving/Creative Teaching of Literature, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 75–85.

The paper sheds light on the teaching of literature in primary schools and identifies the communication model of bringing literature closer to young readers from the first to the ninth grade as the central approach to implementing this objective. It proposes that, in the second and especially in the third education cycle, this should be upgraded with elements of systemic didactics and problem-solving and creative teaching. In discussing literary texts, it points to the significance of the interpretation of less-known vocabulary and analyses a survey questionnaire carried out with fourth-year students at the Koper Faculty of Education, on the basis of which students' attitudes towards the topics discussed in the paper were acquired.

Key words: literary didactic approaches, reading competence, syllabus for Slovenian

Mateja Pezdirc Bartol: Drama Texts in the Matura Examination, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 87–95.

This paper analyses the *List of Thematic Areas and Set Reading for the Matura Examination from 1996 to 2015*. Drama is included six times, with the most frequently used texts being by Ivan Cankar and Henrik Ibsen. Matura preparation enables a complete interpretation and an integral experience of the

text. Since, in the case of drama, this includes theatrical performance, I present different questions and tasks focused on the perception of elements of performance and its relationship to the dramatic text itself, as well as on becoming familiar with the production and reception processes that establish theatre as a social practice, thus meeting the aims of systematic literary didactics.

Key words: drama, Matura essay, reception of drama texts, performance analysis

Katarina Podbevšek: Jesih's Sonnet as a Challenge in Speech Interpretation, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 97–104.

In this paper, I discuss the good and poor reading aloud of a literary text and emphasise the need to prepare for effective performance. Taking Jesih's sonnet *Nekega dne, ob uri, ko mrači se* as an example, I introduce the preparation process for interpretative reading (speech interpretation), emphasising the importance of decoding meanings in smaller textual units and defining the points in language structure that provide an opportunity for different speech options and individual speech interpretation.

Key words: reading aloud of a literary text, preparing for speech interpretation, Milan Jesih, sonnet

Igor Saksida: Curriculum Readers, Taboos and Censorship Strategies (the Case of the *Cankar Award Contest*), *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 105–114.

In the introduction, the article focuses on those rights of the reader (D. Pennac) that cannot be fulfilled in the reading event. It then delineates the main layers of provocative texts (theme, perspective, plot, literary character, the use of language, mood); these elements of the reader's response related to ideological and social assumptions can label a specific text as a taboo text. In the main part, the article reveals censorial strategies: anonymous incitement on the Internet, evaluation of unread texts, unfair information in the media, and obstacles that emerge from authoritarian or idyllic concepts of children's literature. In the concluding part, the article provides some recommendations for mentors in fighting censorship.

Key words: reading event, critical reading, censorship strategies

Alenka Žbogar: Teaching Literature in Grammar School in the Light of Its Reform and Modernisation, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 115–122.

In the article, the revised Grammar school curriculum for Slovene (2008) is compared with the revised syllabus for the Slovenian language and literature from 1996. It has been established that the continuity of the teaching of literature indicates the competence approach, while the novelty of the UN 2008 lies in its systemic approach. Both didactic approaches were defined by Boža Krakar Vogel.

Key words: teaching literature, school curriculum for teaching Slovenian language and literature in grammar school, competence approach, systemic approach

Marja Bešter Turk: The Actual and Desired Impact of Leopoldina Plut Pregelj's Monographs on Listening Skills in Slovenian Schools, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 123–129.

The development of listening ability has been included in the Slovenian language curriculum in primary and secondary schools since 1998, due in part to the impact of the book *Learning by Listening* (1990) by Leopoldina Plut Pregelj, the first monograph on listening skills in Slovenia. The updated and expanded edition of this work was published in 2012 under the title *Listening – A Way of Life and a Source of Knowing*, and it is interesting to consider whether the new edition can also contribute to improving the quality of (Slovenian language) lessons.

Key words: development of listening ability in Slovenian language classes, didactic principle of listening, classroom discussion, Slovenian language curriculum, Leopoldina Plut Pregelj: *Listening – A Way of Life and a Source of Knowing*

Erika Kržišnik: Phraseology at School 2, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 131–142.

The article presents and interprets the results of a survey carried out for a second time in 2014, some 27 years after its initial execution. The sample included 234 first-year secondary school students (four classes) and fourth-year secondary school students (five classes). Three of the secondary schools were grammar schools (two in Ljubljana and one in Celje) and one was a technical school in Ljubljana. Originating in the 1980s, the survey contains Slovenian phrasemes that secondary school students now consider slightly more traditional; we therefore added some phrasemes frequently used and current today. We monitored the knowledge of phrasemes in terms of form, meaning and use. The results show the relationships between schools and classes, primarily between the first and fourth grades. The interpretation of the results is partly determined by the survey itself and the selected phrasemes.

Key words: phraseology, Slovenian phraseology, phraseology at school, surveying, temporal markedness

Marko Ljubešić and Mirjana Benjak: Dialect in Project-Based Learning, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 143–150.

In order to change the approach towards teaching the native language in the Croatian school system, which neglects the student's (dialect) idiom, a methodical model based upon the project method system is proposed. Taking as a starting point the principles of homeland, appropriateness, actualisation and interest, on the one hand, and the correlative-integrative relations between the related subjects, on the other, the authors establish a new paradigm in the teaching of standard language.

Key words: dialect and standard language, project-based learning, correlative-integrative relations

Sonja Starc: Peopel Acquire Language through Texts – Non-Literary and Literary, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 151–159.

The article argues that students should acquire and learn about Slovenian language at school using literary texts and not only non-literary texts. A diachronic survey of the curricula and the respective textbooks for Slovenian language classes reveals a sharp swing in the teaching praxis from learning the language only through literary texts to the recent language pedagogy using only non-literary texts. A properly balanced solution should be found in conceptualising the notion of text and teaching it according to the text's inherent characteristics, as determined by linguistic theories such as systemic functional linguistics. This means learning about the potential resources in the language as a system that creates meanings in any text: non-literary and literary.

Key words: text as a communication phenomenon, language classes, curricula, textbooks, exam scripts

Hotimir Tivadar: The Role and Teaching of Orthoepey in Slovenian Primary and Secondary Education, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 161–172.

The teaching of speech and orthoepey is often neglected in Slovenia. Slovenian studies and disciplines mostly deal with written language and "written literacy", thus at best treating reading as a mechanical conversion of the written text into speech, often only through silent reading. Even when it comes to the national assessment of knowledge and the Matura exam, the emphasis is on the written examination, while speech is only indirectly given regular attention in class work and during oral exams. In this article, we present the actual presence of speech in syllabuses and text books (shown in percentages), which can serve as a basis for future work and the development of educational courses in speech and orthoepey. We must be aware of the fact that the position of Slovenian language has changed in the last few years, and that the use of Slovenian language as a first language in public in Slovenia is less self-evident than it was when Slovenia gained independence. The teaching of speech in primary and secondary schools is therefore even more important, and the role of teachers, who, especially in primary schools, function as role models, is crucial.

Key words: Slovenian language, speech, orthoepey, native language courses, educational system, rhetoric

Jerca Vogel: Models of Teaching Slovenian Language as the First/Mother Tongue from 1990 until Today, *Jezik in slovnstvo* 60/3–4, 2015, 173–183.

The article discusses the development of teaching Slovenian language as a first/mother tongue since 1990. The focus is on three models: the rational-formalist model, the communicative model, and the cognitive-critical communicative model. The article explains the reasons for the formation of each of these models, as well as explicating their linguistic bases, general models of language teaching and their implementation in the curriculum for the Slovenian language in grammar school. Based on an analysis of the curriculum from 2008, reflection on three open questions is suggested in the conclusion: the role of meta-knowledge, the concept of the identity role of language, and the typical characteristics of critical communication.

Key words: didactics of first language, models of language teaching, communicative language teaching, critical communicative competence, language awareness, identity role of language

Milena Mileva Blažić: From Reception Didactics to Systemic Didactics of Literature, *Jezik in slovnstvo* 60/3–4, 2015, 185–190.

The paper researches the academic path of Boža Krakar Vogel from its initial phase, when she dealt with youth literature, to its central, didactic phase, when she defined, classified and established didactics at the university level. Boža Krakar Vogel engaged in this field at three levels: academic (research), professional (textbooks) and pedagogical (mentoring postgraduate students). Initially, she helped upgrade the field of teaching methods to the didactics of literature, while also changing the didactics paradigm from that of reader-response theory to literary system theory.

Key words: literature teaching, systemic literature teaching, textbooks, creativity, Boža Krakar Vogel

Elizabeta Jenko: 650 Years of the University of Vienna – 40 Years of Slovenian Studies at the University of Vienna – 15 Years of Cooperation with Boža Krakar Vogel, *Jezik in slovnstvo* 60/3–4, 2015, 191–198.

In this paper, we present the 40-year official history of Slovenian Studies at the University of Vienna, starting in 1975, although the use of Slovenian at this university dates back at least to 1849. Using historical data, we try to interpolate and illustrate the processes that have significantly influenced the development of Slovenian at this university, mostly based on the personal dedication of individual people, among them Boža Krakar Vogel.

Key words: Vienna, university, Slavonic studies, Slovenian studies, didactics

Danijela Trškan: Today's Arab Countries in Textbooks for Slovenian Language in Primary and Secondary Schools, *Jezik in slovnstvo* 60/3–4, 2015, 199–207.

The paper presents literary texts that relate to today's Arab countries and are included in the primary and secondary school textbooks for Slovenian language. Particular emphasis is placed on content in which young people can learn about history and culture, and about authors of literary works in today's Arab countries. We believe that knowledge and understanding of other countries and ways of life help young people to understand their own culture and past. The selected literary passages in Slovenian textbooks show what kind of image of today's Arab world students can gain in Slovenian lessons in primary and secondary schools of the Republic of Slovenia.

Key words: Arab countries, textbooks, Slovenian language, literature, history, primary school, secondary school

Darinka Ambrož: The School Essay and General Matura in Slovenian Language, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 209–217.

The development of the school essay as part of the General Matura in Slovenian language is closely related to the development of the didactics of literature founded by Boža Krakar Vogel. In the last two decades, the instructions for writing the essay, the method of its grading, and the number of prescribed literary works have changed, while the prudent selection of the thematic headings has remained a constant. Further development of the school essay in the General Matura is an important and demanding task that requires co-ordinated professional efforts on the part of academics in the area of literature and the didactics of literature, as well as on the part of experts from the National Education Institute of the Republic of Slovenia and the examination committee for Slovenian language, which has benefitted from staff reinforcement, acting within the framework of the National Examinations Centre.

Key words: school essay, General Matura in Slovenian language, didactics of literature, Boža Krakar Vogel, selection of literary works

Mojca Bavdek and Marija Končina: Testing Communicative Competence in Slovenian at the General Matura Examination from Its Beginnings to Today, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 219–227.

The article provides a concise review of the verification and evaluation of pupils' Slovenian language proficiency in the general secondary school leaving examination (the so-called Matura). It lists the team of authors who planned and designed the Slovenian language examination, as well as presenting the examination structure, the Second Examination Paper intended for the linguistic analysis of a non-fiction text, and the requirements that such a text should meet. The article also discusses the method of evaluation and assessment of the Examination Paper and the oral part of the examination, as well as presenting the examination catalogue and seminars for teachers involved in the implementation of the General Matura Examination.

Key words: introducing the general secondary school leaving examination (Matura), examination scheme, taxonomy of the examination paper, examination catalogue, seminars for teachers

Majda Degan Kapus: Readings – Textbooks (Reading Materials) for Today and the Future, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 229–233.

New textbooks for literature pursuing the contemporary didactical concepts of Boža Krakar Vogel emerged as the curriculum underwent reform in the period 1998–2011. The aim of the present article is to outline the key features of the *gimnazija* literature textbooks *Readings 1, 2, 3, 4*, focusing on their concepts, structure, selection of texts and didactical approaches.

Key words: literature textbook, literature, didactics of literature

Miran Hladnik: On Textbooks, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 235–240.

The article summarises the author's experience in reviewing e-textbooks for Slovenian literature in elementary and secondary schools, as well as his experience in writing and editing academic textbooks. It criticises stereotype knowledge and expression, as well as the greed of publishing houses. Textbooks should be digital and open access.

Key words: textbook for Slovenian literature, textbook style, open access, publishing house

Brane Šimenc and Polonca Tomažević: External Evaluation of the School Essay in the General Matura Exam from Its Beginnings to Today, *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 2015, 241–247.

The present contribution deals with the external evaluation of Examination Paper No. 1, i.e., the school essay, from the practical and operational point of view. It first presents the current practices of evaluation and the achieved results, then addresses the evaluation of the tasks at the time of the introduction of the matura exam, and finally describes the development of the evaluation to the present day, as dictated by the experience gained, the changes in the syllabus, and the increased competence of the candidates in solving textually demanding tasks. The development of the first matura exam paper and its evaluation is divided into two periods, with the year 2002 as the dividing line.

Key words: external evaluation, discussion or interpretation essay, evaluation instructions, evaluation form.

Izvečke v angleščini lektorirala Mojca Šorli in Neville Hall

AVTORJI

red. prof. dr. Tomo Virk

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana

tomo.virk@guest.arnes.si

red. prof. v p. dr. Ada Vidovič Muha

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

ada.vidovic-muha@guest.arnes.si

akademik red. prof. v p. dr. Matjaž Kmecl

Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Novi trg 3, SI-1000 Ljubljana

matjaz.kmecl@gmail.com

mag. Lidija Golc

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Zdravstvena pot 1, SI-1000 Ljubljana

lidija.golc@guest.arnes.si

dr. Tanja Jelenko

Šolski center Celje, Pot na Lavo 22, SI-3000 Celje

tanja.jelenko@guest.arnes.si

doc. dr. Aleksander Bjelčevič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

aleksander.bjelcevic@guest.arnes.si

izr. prof. dr. Blanka Bošnjak

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor

blanka.bosnjak@um.si

doc. dr. Zoran Božič

Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko, Vipavska 13, SI-5000 Nova Gorica
Šolski center Nova Gorica

zoran.bozic@guest.arnes.si

dr. Jožica Jožef Beg

Šolski center Novo mesto, Šegova ulica 112, SI-8000 Novo mesto

jozica.beg@guest.arnes.si

dr. Milena Kerndl

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Predmetna skupina za slovenščino,
Trg revolucije 7, SI-2000 Maribor
milena.kerndl@zrss.si

izr. prof. dr. Vida Medved Udovič

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper
vida.udovic@guest.arnes.si

izr. prof. dr. Mateja Pezdirc Bartol

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana
mateja.pezdirc-bartol@guest.arnes.si

doc. dr. Katarina Podbevšek

Univerza v Ljubljani, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Nazorjeva ulica 3,
SI-1000 Ljubljana
kpodbevsek@gmail.com

red. prof. dr. Igor Saksida

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper
igor.saksida@guest.arnes.si

izr. prof. dr. Alenka Žbogar

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva cesta 2,
SI-1000 Ljubljana
alenka.zbogar@guest.arnes.si

izr. prof. dr. Marja Bešter Turk

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana
marija.bester@pef.uni-lj.si

red. prof. dr. Erika Kržišnik

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2,
SI-1000 Ljubljana
erika.krzisnik@ff.uni-lj.si

doc. dr. Marko Ljubešić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Zagrebačka 30, HR-52100 Pula
mljubescic@unipu.hr

izr. prof. dr. Mirjana Benjak

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Zagrebačka 30, HR-52100 Pula
mbenjak@unipu.hr

izr. prof. dr. Sonja Starc

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper
sonja.starc@pef.upr.si

izr. prof. dr. Hotimir Tivadar

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana
hotimir.tivadar@ff.uni-lj.si

doc. dr. Jerca Vogel

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana
jerca.vogel@ff.uni-lj.si

red. prof. dr. Milena Mileva Blažić

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana
milena.blazic@pef.uni-lj.si

dr. Elizabeta Jenko

Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Slawistik,
 Spitalgasse 2, Hof 3, A-1090 Wien
elizabeta.jenko@univie.ac.at

izr. prof. dr. Danijela Trškan

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino, Aškerčeva 2, SI-1000
 Ljubljana
danijela.trskan@ff.uni-lj.si

Darinka Ambrož

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana, Šubičeva ulica 1, SI-1000 Ljubljana
darinka.ambroz@guest.arnes.si

Mojca Bavdek

Na griču 32, SI-4000 Kranj
mojca.bavdek@guest.arnes.si

Marija Končina

Šešče 77 a, SI-3312 Prebold

Majda Degan Kapus

DZS, Dalmatinova ulica 2, SI-1000 Ljubljana
majda.degan@dzs.si

red. prof. dr. Miran Hladnik

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva cesta 2,
 SI-1000 Ljubljana
miran.hladnik@guest.arnes.si

Brane Šimenc

Bistriška cesta 3, Ihan, SI-1230 Domžale
brane.simenc@guest.arnes.si

Polonca Tomažević

Malgajeva 7, SI-1000 Ljubljana
polonca.tomazevic@guest.arnes.si

