
UDK 821.09:37.091.3

Boža Krakar Vogel

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

RAZVOJ SLOVENISTIČNE DIDAKTIKE KNJIŽEVNOSTI

V zadnji dobri četrtini stoletja se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani didaktika književnosti tudi formalno konstituirala kot visokošolski predmet. Podajamo kratek pregled epistemoloških in vsebinskih vprašanj, s katerimi se ukvarja od začetkov do danes, in problemske sklope, ki so jih obdelali s katedre izvirajoči raziskovalci v svojih publikacijah. Akademsko didaktika književnosti ima svojo predakademsko fazo, ki jo sestavljajo teoretične in aplikativne refleksije praktikov v 19. in 20. stoletju. Na te se je mogla opreti tudi sodobna didaktika književnosti kot visokošolska raziskovalna disciplina od 80. let 20. stoletja naprej.

Ključne besede: pouk književnosti, cilji, vsebine, metode, uporabna načela.

1 Uvodna pojasnila

Didaktika književnosti je danes definirana kot »veda o pouku književnosti – o njegovih dejavnostih, ter o ciljih, vsebinah, metodah in organizacijskih vprašanjih. Didaktika književnosti je tako kot vse specialne didaktike interdisciplinarna in uporabna.¹ (KRAKAR VOGEL 2004: 10–11). Zaradi slednjega govorimo o didaktiki književnosti na teoretično raziskovalni in izvedbeni (aplikativni) ravni. Na prvi poteka empirično in racionalno raziskovanje in se oblikujejo splošna uporabna načela. Na drugi pa se slednja operacionalizirajo in prehajajo v kurikulum (učne načrte, učna gradiva, usposabljanje učiteljev).

Ta opredelitev velja za prizadevanja znotraj discipline tako v njeni predakademski fazi kakor tudi v sodobni fazi razvijanja raziskovalnega in aplikativnega segmenta v okvirih visokošolskega predmeta na ljubljanski slovenistiki in na drugih slovenskih univerzah.²

2 Didaktika književnosti v prvi razvojni fazi³

V dobrem stoletju od nastanka Avstro-Ogrske monarhije do propada usmerjenega izobraževanja konec 80. let 20. stoletja lahko spremljamo razvoj didaktike književnosti prek analize beril, posameznih člankov v pedagoškem in tudi splošnem

¹ Podobno Kreft 1982, Rosandić 1986.

² Didaktika književnosti se je od 80. let 20. stoletja krepila tudi na univerzah v Mariboru in Kopru ter na Pedagoški fakulteti UL. Zanimanje raziskovalcev na teh inštitucijah velja pretežno didaktiki mladinske književnosti (npr. Metka Kordigel Aberšek, Vida Medved Udovič, Igor Saksida, Milena M. Blažić idr.). V našem prispevku se bomo omejili na pregled dejavnosti v sklopu ljubljanske slovenistike.

³ Več o predstavljenih publikacijah in avtorjih v Božič 2010.

časopisju (do druge svetovne vojne predvsem v *Učiteljskem tovarišu*, *Popotniku* in *Ljubljanskem zvonu* ter v zelo redkih knjižnih izdajah).⁴

Pogledi na pouk književnosti so se po 2. svetovni vojni oblikovali predvsem v reviji *Jezik in slovstvo*.⁵ Od knjižnih publikacij pred l. 1991 beležimo le *Metodiko slovenskega jezikovnega pouka* Gustava Šiliha (1955). Izšlo pa je še nekaj posameznih raziskav podiplomskih in doktorskih študentov, ki niso bile objavljene v knjižni obliki.⁶

3 Slovenistična didaktika književnosti kot visokošolska disciplina na FF UL

Razloga, da bo ta pregled osredotočen na problematiko didaktike književnosti znotraj slovenistike na FF UL, sta dva. Prvi je, da je bilo prav tu zasedeno prvo delovno mesto posebej za didaktiko književnosti. Drugi razlog je povezan z dejstvom, da se didaktika tu vsebinsko posveča književnemu pouku tako na osnovno- kot srednješolski ravni in se dotika tudi poučevanja mladinske književnosti, čeprav se s tem bolj specializirano ukvarjajo strokovnjaki na drugih visokošolskih inštitucijah.

Pogled na več kot četrto stoletja trajajoče obdobje omogoča identificiranje naslednjih pglavitnih zastavljenih in do določene mere realiziranih raziskovalnih, pedagoških in strokovno aplikativnih ciljev:

- načrtanje epistemološkega okvirja – oblikovanje celostne definicije discipline, njenih znanstvenih temeljev in skiciranje kroga njej lastnih vprašanj, kot se kažejo v naši predakademski tradiciji v sodobnih tujih raziskavah in v artikuliranih pričakovanjih sodobne slovenske strokovne javnosti;
- raziskovanje aktualnega stanja in sodobne problematike književnega pouka v okviru predmeta slovenščina ter podajanje smernic za ravnanje;
- izobraževanje bodočih in že delujočih učiteljev in raziskovalcev;
- sodelovanje pri implementaciji ugotovitev v prakso, v učne načrte, gradiva in v neposredni pouk.

Tu se bomo dotaknili predvsem raziskovalnega področja. O drugih delovalnih segmentih je obilo načrtov, poročil in analiz rezultatov v drugih strokovnih in administrativnih zapisih.

3.1 Disciplina, sprva poimenovana književna didaktika, od 90. let 20. stoletja pa didaktika književnosti (po analogiji s poimenovanji drugih specialnih didaktik, npr. didaktika angleščine), se je kot visokošolski predmet, ki vključuje sistematično raziskovalno in pedagoško dimenzijo, lahko začela razvijati po l. 1986 z nastavitvijo prvega asistenta. Po l. 2003 se je s kadrovskimi okrepitevami oblikovala Katedra za

⁴ Te so: Vladimir Ilešič, *O pouku slovenskega jezika*, 1902; Janko Bezjak, *Posebno ukoslovje slovenskega jezika v ljudski šoli*, 1906; Karel Ozvald, *Kulturna pedagogika*, 1927.

⁵ O tem v doktorski disertaciji Boža Krakar Vogel, *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot izhodišče za oblikovanje njegovih smotrov, metod in vsebin*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1992.

⁶ Breda Rant, *Stopnja učenčeve sprejemljivosti za nekatera klasična slovenska literarna dela*, magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1977; Metka Kordigel, *Veda o mladem bralcu*, magistrska naloga, Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1989; Vinko Cuderman, *Interpretacija sodobne slovenske lirike v srednji šoli*, doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1991.

didaktiko slovenskega jezika in književnosti, na kateri od začetkov delujemo tri članice: Boža Krakar Vogel, Alenka Žbogar za didaktiko književnosti in Jerca Vogel za didaktiko slovenskega jezika.

Prvi koraki raziskovalnega dela so bili usmerjeni v epistemološka vprašanja. Na začetku se je namreč v akademskih krogih gledalo na didaktično dejavnost in na druge s pedagoškim delom povezane discipline le kot na nekakšno poučevanje praktičnih učiteljskih veščin, ki jih dober strokovnjak samoumevno obvlada tudi brez posebnega »treninga«.⁷ Velik del raziskovalnih naporov v začetnih letih je bil zato namenjen preseganju teh stereotipov ob iskanju odgovorov na temeljna vprašanja, ali je didaktika književnosti res samo »praktičen« podaljšek literarne vede, ali in pod kakšnimi pogoji pa je lahko pouk književnosti predmet znanstvenega raziskovanja, na katere temelje to raziskovanje postaviti, v katere smeri iskati odgovore, da bodo imeli teoretično tehtnost in praktično uporabnost. Prebijanje skozi ta vprašanja je potekalo ob preučevanju razpoložljivih temeljnih domačih in tujih virov (npr. Bezjak 1906, Kreft 1982, Rosandić 1986) in pripeljalo k ugotovitvi, da področje raziskovanja ni enako niti predmetu literarnih niti pedagoških ved. Področje raziskovanja literarne didaktike je namreč **pouk kot proces dejavnega spoznavanja književnosti**, v katerem je poleg književnosti potrebno razumeti tudi kognitivne procese v njenem sprejemniku (učencu) in pedagoško vlogo njenega razlagalca (učitelja). Za raziskovanje dinamike tega procesa je zato potrebno posegati tako po instrumentariju tistih pedagoških ved, ki razlagajo kognitivne procese in družbene dejavnike v izobraževanju (npr. Kolb 1984, Marentič Požarnik 2000), kakor tudi po tistih disciplinah, ki se ukvarjajo z bistvom, obstojem, razvrščanjem in sprejemanjem literature (med novejšimi npr. Virk 1991, Juvan 2000, 2006, Dovič 2004, Grosman 2004, Perenič 2010 ...). Raziskovalnemu področju didaktike književnosti se je potemtakem mogoče približati zgolj interdisciplinarno. To dela vedo po eni strani samostojno, po drugi pa v mnogočem odvisno od obeh izhodiščnih sklopov znanstvenih disciplin, zaradi česar so v oceni »krovnega« področja pogosto razlike.⁸

Drugo pomembno vprašanje, ki je terjalo raziskovalno pozornost, je uporabnost didaktike književnosti. Pričakovanja kritične strokovne in kulturne javnosti, ki so jih kazale polemike, posebno intenzivne pa po uvedbi usmerjenega izobraževanja, so bila, naj se »metodika«, kot so ji takrat rekli, oblikuje kot univerzitetna disciplina, ki naj ponudi hitre in nazorne rešitve za kakovosten književni pouk.⁹ Tu se je pokazalo, da obstajajo precejšnje razlike med izkušnjsko pogojenimi »recepti« za konkretne obravnave določene učne snovi, kakor jih delajo praktiki za praktike,¹⁰ in med modeli

⁷ O tem več Barica Marentič Požarnik v knjigi *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, 1987.

⁸ Kot avtonomno znanstveno področje, nastalo s »hibridizacijo (spajanjem) disciplin« (ROSANDIĆ 2005: 17) didaktiko književnosti razume poleg omenjenega in mene (Krakar Vogel 2004) npr. še Siegfried J. Schmidt: »Najprej je treba razločiti med literarno vedo in literarno didaktiko, [...] ki mora tudi na teoretični ravni razvijati lasten koncept šolske literarne socializacije« (SCHMIDT v Dovič 2004: 85); kot del literarne vede pa didaktiko književnosti razume Z. Božič v disertaciji (2010: 24).

⁹ Kakšna je bila vsebina javno artikuliranih pričakovanj in pogledov na pouk književnosti v drugi polovici 20. stoletja, sem raziskovala v disertaciji.

¹⁰ Veliko jih je zbranih v posebnih priročnikih za učitelje, npr. v seriji *Slovenščina v prvem, drugem, tretjem, četrtem letniku srednje šole*, ur. Vinko Cuderman idr., Ljubljana: ZRSŠ, 1993–1996.

oz. didaktičnimi smernicami za obravnavo določenega širšega problemskega sklopa, nastalimi kot konkretizacija predhodnega racionalnega in empiričnega raziskovanja. Pot do širše oz. bolj posplošene in trajnejše uporabnosti torej vodi skozi raziskovanje, ki zahteva več izvajalcev in časa, zato vsaj na začetku ni bilo mogoče v celoti ustreči vsem tovrstnim pričakovanjem.¹¹

3.1.1 Spoznanja o interdisciplinarnosti in uporabnosti didaktike književnosti, ki so pripeljala do definicije discipline, kot je zapisana v Uvodu tega prispevka, so nastajala vzporedno z očitom poglobitvenim raziskovalnim področjem – didaktične strukture in dejavnikov knjiženega pouka.¹² Tudi tu smo se orientirali po domači tradiciji, sodobnih tujih raziskavah in sočasnih prispevkih v strokovnem tisku,¹³ da smo lahko oblikovali poglobljena uporabna načela o didaktični strukturi in dejavnikih pouka književnosti.

3.1.1.1 Poglobilne sestavine didaktične strukture književnega pouka, ki je hierarhična in soodvisna prepletenost ciljev, metod in vsebin, so definirane takole:

Temeljni cilj pouka književnosti je »vzgoja učencev za dejaven stik s književnostjo« različnih zvrsti, žanrov in časov. Temu dolgoročnemu cilju se približujemo procesno, z uresničevanjem izobraževalnih, funkcionalnih ter ožjih in širših vzgojnih ciljev na posameznih stopnjah in vrstah šolanja (KRAKAR VOGEL 2004: 56).

- Poglobilna **metoda** je šolska interpretacija – »skupno branje in obravnava leposlovnih besedil v problemsko ustvarjalni interakciji [...]« (64). Ob tej konstruktivistično utemeljeni metodi pa ohranja svojo vlogo tudi transmissijsko poučevanje – učiteljevo (interaktivno) posredovanje didaktično strukturno osmišljenih vsebinskih sklopov, namenjeno uvrščanju posameznih informacij v celovitejši sistem.
- »**Poglobilne vsebine** pouka književnosti (učna snov) so književna dela in vsebine iz književne vede, v katere primerno vključujemo tudi vsebine iz 'pomožnih', po večini humanističnih disciplin« (68). »Zaradi večje zmožnosti kompleksnega predstavljanja narave literature imajo prednost priznana, umetniško kakovostna (kanonizirana, reprezentativna) literarna besedila, v pouk pa je vključen tudi primeren delež besedil iz množične produkcije [...] Literarnovedne razlage zajemajo temeljna, sodobna, preverjena in utrjena spoznanja iz literarne vede (in drugih povezanih disciplin) o besedilih in zunajbesedilnih okoliščinah; po obsegu in globini morajo biti te vsebine usklajene s cilji pouka.« (19).

3.1.1.2 Med komunikacijskimi dejavniki pouka književnosti omenimo le vlogo **učitelja**. To je profesionallec s tridimenzionalno kompetenco. Najprej mora biti uni-

¹¹ Spominjam se slabih občutkov, kadar je bilo spričo pomanjkanja strokovnih moči treba dati iz rok kak »polizdelek«, npr. Vzorec dejavnostnega učnega načrta; v J. Kos idr., *Učni načrt za pouk književnosti v 1., 2. in 3. razredu srednje šole: Delovno gradivo*, Ljubljana: ZRSŠ, 1992, 34.

¹² Da je šlo splošno zgolj za skice, priča naslov prve samostojne publikacije Bože Krakar Vogel, *Skice za književno didaktiko*, Ljubljana: ZRSŠ, 1991.

¹³ Npr. Boris Paternu, Kaj hočemo s poukom književnosti? *Jezik in slovnost* 29/5 (1983/84), 155–62. Ali Cuderman v disertaciji 1991.

verzitetno izobražen poznavalec književnosti in vede o njej ter kvalificiran bralec. Druga razsežnost učiteljeve usposobljenosti zajema splošna pedagoška znanja – poznati mora pouk kot proces učenčevega dejavnega spoznavanja in strategije pedagoške komunikacije. Tretjo dimenzijo učiteljeve profesionalne usposobljenosti za poučevanje književnosti pa zajema literarnodidaktična kompetenca: učitelj mora poznati dejavnike in didaktično strukturo pouka književnosti ter to znanje kot razmišljujoči praktik uporabljati in kritično reflektirati v praksi (KRAKAR VOGEL 2004: 36). Pomemben pogoj za pedagoško uspešnost je tudi pozitivno stališče do poučevanja predmeta.

Na teh temeljih so rasle nadaljnje raziskave, v praksi so se oblikovali učni načrti, gradiva, neposreden pouk in zunanje preverjanje.

3.1.2 Predno poskušamo rezimirati poglobitve nadaljnjih raziskav, bi želeli opozoriti še na to, da je skokovit razvoj didaktike književnosti v zadnjih treh desetletjih v sodobnem slovenskem prostoru povzročil tudi njeno notranjo delitev na dve prevladujoči usmeritvi, dolgo konkurenčni, v zadnjem času pa komplementarni, raziskovalno in aplikativno usmerjeni vsaka na določeno raven (psihosocialnega, bralnega idr.) razvojnih vidikov učencev.

Konkurenčnost se je najbolj pokazala ob pripravah šolske reforme, imenovane kurikulumna prenova, v 90. letih 20. stoletja, ob vprašanju, ali naj bo komunikacija s književnostjo na celotni šolski vertikali zastavljena po enakih načelih ali pa naj se poudarki v didaktični strukturi posameznih programov razlikujejo.

Prvo usmeritev smo (zaradi prevladujoče utemeljenosti na procesih učenčeve literarne recepcije) poimenovali recepcijska didaktika književnosti. V njej je pouk književnosti »osredinjen na učenca« (Grosman, 2004) in razumljen predvsem kot razvijanje recepcijske sposobnosti ob branju posameznih in po meri učenca izbranih literarnih besedil. Pri takem pouku »gre preprosto za to, da bo človek rad bral, da bo cenil literaturo, da mu bo branje vir estetskega in vsestranskega užitka, skratka, da mu bo ukvarjanje z literaturo vir ugodja.« (KORDIGEL 1995/96: 27). Kontekstna dejstva so nezaželeni faktografiji: »Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila [...] učitelj pa ne posreduje več *tuje učenosti* v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev« (SAKSIDA 2003: 104). Oziroma: »Pouk branja in dejansko spodbujanje in usvajanje bralne zmožnosti terjata izredno intenzivno in dolgotrajno delo z besedili [...], zato pri tako naravnem pouku navadno ne bi smeli izgubljati časa s prekomernimi podatki iz literarne zgodovine in imeni avtorjev« (GROSMAN 2004: 136). Tako so v sistemu šolske interpretacije posebej poudarjeni uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z uporabo računalniške tehnologije).

Opisana didaktična načela je po drugi strani ves čas spremljal dvom, ali je taka, sicer sodobnim pedagoškim trendom ustrezajoča komunikacija z literaturo v celoti zadovoljiva. Ali bo ob njej intelektualno rastoči sprejemnik, posebno gimnazijec – bodoči izobraženec – imel priložnost razumeti literaturo tudi kot sooblikovalko družbene identitete posameznika, kot temelj za razumevanje »niza značilnih simp-

tomov« kulturne zgodovine, kulturni kapital itd.¹⁴ Zato se je postopoma oblikovala tudi druga literarnodidaktična usmeritev, imenovana zaradi opiranja na sistemske teorije literature sistemska didaktika književnosti. V tej se pouk literature pojmuje kot spoznavanje teksta v kontekstu,¹⁵ z namenom, »da bi učenec rad bral in tudi znal brati različne zvrsti in vrste leposlovja in da bi imel do te vrste umetniškega ustvarjanja pozitivno vrednostno razmerje« (KRAKAR VOGEL 1995/96: 52). Pogoj za razvito bralno in književno kulturo na višji ravni, kjer je literarna vzgoja hkrati sistematičen prispevek k razvoju širše, čezpredmetne kulturne zavesti,¹⁶ je zato še literarna razgledanost (Krakar Vogel 2004). Ta pa raste tako iz motiviranega branja posameznih literarnih besedil kakor iz poznavanja in razumevanja dejavnikov konteksta. Literarna razgledanost nudi učencu referenčni okvir za ustvarjanje predstav o povezanosti posameznega v sklop širšega literarnega, družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinskega dogajanja ter za priklic informacij pri novem branju in refleksiji novih literarno-kulturnih pojavov (po Krakar Vogel, Blažić 2012). Zato je šolska interpretacija zastavljena tako, da prek doživljajsko problemske obravnave posameznih besedil (kaj in kako je napisano) vodi učence k umeščanju prebranih posameznih besedil v kontekst oz. v literarni sistem.

Na osnovi zgornjega opisa je na vprašanje, ali naj pouk književnosti na celotni šolski vertikali poteka po eni literarnodidaktični paradigmi, mogoče odgovoriti nikalno. Stopnjo bralne sposobnosti ter bralne in književne kulture pa odnosa do literature kot posebne oblike družbenega delovanja je v šolskem sistemu potrebno nadgrajevati. Zato je bolj smiselno oblikovati diferencirana uporabna načela, kar je deloma že izpeljano v praksi: sistemskodidaktični paradigmi se najbolj približuje pouk književnosti v gimnazijah, recepcijski paradigmi pa v osnovni šoli. V drugih programih gre za ustrezne kombinacije didaktičnostrukturnih prvin (Krakar Vogel, Blažić 2012).

3.2 Znotraj nakazanih tem se gibljejo tudi književnodidaktične raziskave, kot so jih opravili doktorski študentje.¹⁷ Če so doslej predstavljene ugotovitve pretežno rezultat analize pisnih virov s priložnostnimi ekskurzi v kvalitativno empirično raziskovanje, pa ima večina objav, ki jih bomo skopo predstavili, tudi obsežen empirični del, ki zajema tako kvalitativno kot kvantitativno metodologijo pedagoškega raziskovanja: katerih sestavin didaktične strukture se lotevajo raziskovalci, katere poglobljene rezultate prinašajo in katera uporabna načela podajajo za književni pouk.

¹⁴ Te in druge naloge v okviru literarne socializacije našteva Marko Juvan v pisnih pripombah Predmetni kurikulumni komisiji za slovenščino k osnutku učnega načrta za gimnazije 30. 11. 1997.

¹⁵ Kot pravi Siegfried J. Schmidt: »Namesto da bi besedila le interpretirali, je smiselno preučevati vse štiri delovalne vloge« (SCHMIDT v Dovič 2004: 86).

¹⁶ Kulturna zavest je ena od osmih ključnih zmožnosti/kompetenc, ki so po novejših pedagoških teorijah temeljni čezpredmetni cilji splošnega izobraževanja (Krakar Vogel 2011).

¹⁷ Predstavili bomo samo doktorske raziskave, ki so zvečine objavljene tudi kot monografije. Doslej je iz didaktike književnosti na slovenistiki FF UL doktoriralo 8 študentov, trenutno pa potekajo še tri tovrstne raziskave, deloma tudi že z objavami. Magistrskih del v tem prikazu ne moremo upoštevati, saj jih je doslej (v mentorstvu Bože Krakar Vogel in Alenke Žbogar) nastalo 22; dostopne so v knjižnici Oddelka za slovenistiko in Oddelka za slavistiko na Filozofski fakulteti UL.

3.2.1 Teme doktorskih raziskav se dotikajo vseh temeljnih sestavin didaktične strukture književnega pouka, saj je katero koli težko opazovati izolirano od celostnega procesa. Vseeno je, kot kaže, najbolj intrigantno prav najdlje zapostavljeno in šele z interdisciplinarnimi raziskovalnimi pristopi obvladljivo vprašanje **metod**. Zanimanje velja didaktičnim pristopom, ki naj pripomorejo k učinkovitim, za sodobne učence zanimivim in problemsko ustvarjalnim obravnavam književnosti. Avtorice skladno z metodologijo didaktičnega raziskovanja na koncu podajajo tudi svoj model oz. konkretizacijo v raziskavi izpeljanih uporabnih načel.

3.2.1.1 Milena Mileva Blažić (*Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli*, 2000) se je posvetila ustvarjalnemu in poustvarjalnemu pisanju, ki je pri književnem pouku bodisi samostojna dejavnost bodisi izkušnjska podpora pri pouku literarnega branja. Glavni prispevki k didaktiki književnosti so v prikazih kognitivnih značilnosti in faz pisnih procesov (predvsem po Bereiter, Scardamalia 1987), ki jih je pri poučevanju (ustvarjalnega) pisanja nujno poznati. Avtorica ob upoštevanju teh izhodišč predlaga še smernice za pouk ustvarjalnega pisanja kot dodatek k učnemu načrtu za devetletko.

3.2.1.2 Posredovanje estetskih učinkov, kakršne omogoča glasno interpretativno branje, je za učenčevo doživljanje literature bistvenega pomena. Pri tem ima učitelj podobno nalogo kot igralec, je pa ne le na izvedbo, ampak tudi na zavedanje pomena glasnega branja še manj pripravljen kot igralec. Zato Katarina Podbevšek v disertaciji *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški komunikaciji* (2004) oblikuje teoretsko podlago za govorno interpretacijo literarnih besedil, na podlagi posnetkov analizira razlike med interpretacijo igralcev in učiteljev ter podaja model priprave na glasno branje, uporaben za vse, ki se poklicno ali priložnostno ukvarjajo z govorno interpretacijo literarnih besedil.

3.2.1.3 V pedagoški teoriji in praksi se za sodobno poučevanje pospešeno uveljavlja informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT). Marija Žvegljč v disertaciji *Raba informacijsko-komunikacijskih tehnologij za doseganje ciljev pri pouku slovenščine v osnovni šoli* (2010) empirično dokazuje hipoteze, da je raba IKT pri pouku slovenščine (in drugje) »nesistematična, neosmišljena, nekontinuirana« (ŽVEGLJČ 2010: 7). Pri tem ne gre le za pomanjkanje tehničnega znanja učiteljev, ampak tudi za didaktično nepovezanost rabe IKT s cilji pouka. Avtorica je v disertaciji oblikovala 12 načel rabe IKT pri pouku slovenščine in podala svoj model za njihovo realizacijo.

3.2.1.4 Medtem ko Marija Žvegljč raziskuje rabo IKT s stališča učiteljev, pa se Renata Čampelj Jurečič smotrnosti rabe IKT posveča z vidika učinkov na gimnazijce (*Doseganje književnovzgojnih ciljev z uporabo novih metod ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije v gimnaziji*, 2012). Avtorica interpretira rezultate dveletnega eksperimenta, ko je, izmenjujoč klasične metode in poučevanje z IKT, preizkušala učinke obeh pristopov v dveh paralelkah gimnazijcev. Stališča dijakov in rezultati preverjanja znanja kažejo, da se odnos do rabe IKT in znanje izboljšujeta z

navajenostjo dijakov in z večjo izkušенostjo učitelja in da je s takim poukom mogoče dosežati književnovzgojne cilje enako ali (mestoma) celo bolje kakor s klasičnim. Za zgled, kako oblikovati učne enote, avtorica podaja še model obravnave književnosti romantike ob podpori IKT.

3.2.2 V raziskovanje pristopov in potrebo po modificiranju oz. natančnejšem artikuliranju operativnih ciljev v kurikularni praksi se iztečeta tudi raziskavi, ki izhajata iz srednješolskih učnih **vsebin**.

3.2.2.1 Alenka Žbogar v didaktičnem delu interdisciplinarne, literarnovedno in literarnodidaktično koncipirane disertacije *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi* (2002) predlaga okrepitev prisotnosti kratke proze v srednješolski praksi, pri tem pa upoštevanje diferenciacije, da bosta izbira besedil in način obravnave ustrezala recepcijskim sposobnostim gimnazijcev in dijakov štiriletnih srednjih šol. Dodana vrednost disertacije je eksperiment, v katerem avtorica prek štirih posnetkov učnih ur dokazuje, kako se razlikujejo recepcijske sposobnosti dijakov štiriletnih strokovnih šol in gimnazijcev, kar je smiselno upoštevati tako pri izbiri in številu besedil kot pri poudarkih v šolski interpretaciji.

3.2.2.2 Za diferenciacijo vsebin se zavzema tudi Zoran Božič v prek 700 strani obsežni disertaciji *Poezija Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih in njena recepcija* (2010). Avtor opozarja, da je za dijake Prešernovo pesništvo še dodatno težko zaradi metaforike, inverzij in arhaizmov. Zato predlaga poseben pristop, ki je vzporedno branje proznega prevoda (prozifikacije) in izvirnika. Pristop se je v obsežnem eksperimentu izkazal za učinkovitega, saj se je z njim razumevanje Prešernovih pesmi in njihovo vrednotenje pri dijakih bistveno izboljšalo. Poleg tega uporabnega načela prinaša Božičeva disertacija v didaktiko književnosti še številne druge prispevke: analizira vse sestave srednješolskih beril od začetkov (od Macuna, 1850) do sodobnosti, poroča o predhodnikih sodobne didaktike književnosti itn. Vse naštetu je skupaj z drugimi literarno- in kulturnozgodovinskimi informacijami o procesih kanonizacije Prešerna v šoli in v znanosti ter z interpretacijami raznovrstnih virov tudi bogat prispevek k interdisciplinarnim raziskavam slovenistične preteklosti.

3.2.3 Sodobne raziskave v okviru podiplomske šole na slovenistični didaktični katedri se posvečajo tudi uresničevanju in uresničenosti predmetnih in čezpredmetnih **ciljev** pouka književnosti.

3.2.3.1 Petra Kodre v disertaciji *Vzgoja za razvoj zavesti o narodni pripadnosti pri pouku književnosti v 20. stoletju* (2005) analizira spremembe, ki jih v učnih načrtih in učbenikih v zadnjem letu šolanja skozi 20. stoletje doživlja uresničevanje imenovanega vzgojnega cilja. Avtorica ugotavlja, da »branje in interpretacija besedil z dom(ovino)ljubno tematsko podobo sodita med najbolj učinkovite načine za krepitev zavesti o narodni pripadnosti« (KODRE 2005: 311). Da je tako bilo v preteklosti,

potrjujejo analize nekdanjih učbenikov, da pa je tako še danes, pa je avtorica potrdila z empirično raziskavo med sodobnimi devetošolci, ki menijo, da zavest o narodni pripadnosti najbolj razvijajo prav pri slovenščini.

3.2.3.2 Raziskave o uresničevanju ciljev so zlati povedne takrat, ko pokažejo, kako učinkoviti sta bodisi doktrina bodisi poučevalna praksa, ko se soočita z rezultati pri učencih. Tanja Jelenko je v disertaciji *Pisne interpretacije literarnih besedil kot kazalec uresničenosti ciljev pouka pri poklicni maturi* (2008) analizirala maturitetne eseje dijakov štiriletnih poklicnih šol in ugotavljala, kako se skozi ubeseditve interpretacij kaže doseženost temeljnega funkcionalnega cilja – razvitost bralne sposobnosti. Analiza je pokazala, da je »bralna sposobnost dijakov srednjih strokovnih in tehniških šol slabo razvita; dijaki zaznavajo malo prvin književnega besedila, v glavnem vrednotijo na podlagi lastnih čustvenih izkušenj in ne izhajajo iz znotrajliterarnih argumentov, berejo skozi besedilo in ne v globino« (JELENKO 2008: 157–58). Mnenje učiteljev je, da je največja težava nizka motiviranost dijakov za branje leposlovja. Zato v nadaljevanju teoretično razglablja in s posnetki učnih ur ponazarja, kako to motivacijo izboljšati s primernim izborom besedil in primernim vodenjem šolske interpretacije.

4 Sklep

Naš prispevek je želel pokazati, kako se v slovenistični didaktiki književnosti uresničujejo zastavljeni cilji. Da so torej prek raziskav ustvarjeni solidni vsebinski in metodološki temelji za nadaljnje raziskovanje in za prenose spoznanj v prakso. Raziskovalci ves čas intenzivno sodelujemo, pa naj gre za učne načrte, učbenike in priročnike ali izobraževanje učiteljev. Slednji so najbrž prav zaradi boljše profesionalne usposobljenosti bolj sposobni kritične refleksije lastnega dela in širših kurikularnih rešitev.

Dolgoletna načrtna opazovanja književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah kažejo, da so sposobni tudi kakovostnega poučevanja književnosti in da to radi delajo. Tako uspešno motivirajo učence za sprejemanje književnosti in vzbujajo pri njih zadovoljiv akcijski interes. Hkrati pa tako opazovanje kot vrsta dodatnih raziskav¹⁸ pove, da učinki dela učiteljev ne segajo daleč izven učilnice. Pri pouku doseženi akcijski interes učencev se v zelo majhni meri pretvarja v trajnega, izraženega npr. v potrebi po prostočasnem branju (umetniško zahtevne) literature ali v trajnem spremljanju literarno kulturnega dogajanja zunaj književnega pouka. Vzroke za nizko bralno in književno kulturo javnost kaj rada naprti pouku književnosti. A zdi se, da niso tako preprosti, saj bi bili sicer ob motiviranih učiteljih in raziskovalnih potencialih bolj neposredno rešljivi. Gotovo je tudi v »duhu časa«, kot npr. zaznava Marko Juvan, da so se »ob književnosti razmahnila nova občila [...], ki sicer niso zamenjala, so pa zasvojila množice njenih naslovnikov«, da je predvsem branje elitne, kanonične literature že lep čas zgolj »stvar učnih obveznosti«, da »literatura tudi

¹⁸ Predstavljene so v magistrskem delu Mojce Poznanovič Jezeršek *Načrtovanje in spremljava pouka književnosti v gimnazijah* (2012).

v razvitih zahodnih družbah v zadnjem času izgublja vlogo 'kulturnega kapitala' (JUVAN 2006: 14), saj ljudem kot dokaz usposobljenosti za družbeno napredovanje in konkurenčnost zadostujejo pragmatična znanja, kar ima za posledico tudi »marginalizacijo književnega pouka na račun funkcionalnega jezikovnega opismenjevanja« (prav tam: 15).

Toda kljub splošni družbeni marginalizaciji književnosti raziskovalci ugotavljajo, da se močno zmanjšajo doživljajske sposobnosti, kot so empatija, senzibilnost, domišljajska ustvarjalnost, kadar udeleženci izobraževanja niso bili deležni pouka literature (Krakar Vogel 2004). Književnost je tudi v sodobnosti pomemben vir osebnostnega in družbenega razvoja (Grosman 2004). Zato tisti, ki se ukvarjamo z njenim poučevanjem, menimo, da mora imeti vsak posameznik priložnost, srečati se z njenimi izzivi v profesionalno vodeni komunikaciji v času šolanja, pa naj jih kasneje priklicuje iz spomina bolj ali manj pogosto. In naloga didaktike književnosti je prav razvoj dejavnosti, ki vodijo k profesionalno vodeni komunikaciji z literaturo v izobraževanju.

VIRI IN LITERATURA

- Janko BEZJAK, 1906: *Posebno ukoslovje slovenskega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Zoran BOŽIČ, 2010: *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Tangram.
- Marjan DOVIČ, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Meta GROSMA, 2004: *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia.
- Marko JUVAN, 2000: *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- , 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji*. Ljubljana: LUD Literatura.
- David KOLB, 1984: *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Metka KORDIGEL, 1995/96: O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 17–30.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Boža KRAKAR VOGEL, 1995/96: Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 51–60.
- , 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- , 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ur. Simona Kranjc. Ljubljana: ZIFF (Obdobja, 30). 271–77.
- Boža KRAKAR VOGEL, Milena Mileva BLAŽIČ, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Jurgen KREFT, 1982: *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Barica MARENTIČ POŽARNIK, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Urška PERENIČ, 2010: *Empirično-sistemska raziskovanje književnosti: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica, 16).
- Dragutin ROSANDIĆ, 1986: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- , 2005: *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Igor SAKSIDA, 2003: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ur. Boža Krakar Vogel. Ljubljana: FF. 93–108.
- Tomo VIRK, 1999: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko-teoretske osnove*. Ljubljana: FF.

