

BOŽA KRAKAR VOGEL

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Modeli komunikacijskega pouka v slovenski didaktiki književnosti

Predstavljamo dva modela književnega pouka, ki sta se na izhodiščih komunikacijskega pouka oblikovala v sodobni slovenski didaktiki književnosti, recepcijskega in systemskega. Prikazujemo razlike med njima in utemeljujemo zaporedno uporabo obeh na šolski vertikali. Primerjamo ju z Evropskim literarnim okvirom, nato pa ponazarjamo, kako sta realizirana v berilih za osnovno šolo in gimnazijo.

Ključne besede: komunikacijski pouk, recepcijska didaktika književnosti, systemska didaktika književnosti, Evropski literarni okvir, uresničitev v berilih

1 Uvod

S prvo šolsko reformo v samostojni Sloveniji, imenovano kurikularna prenova (v veljavo je stopila l. 1998/99), so bili v kurikule zajeti tudi izsledki sodobnih edukacijskih raziskav in praktične izkušnje. Poglavitne spremembe so bile poleg uvedbe devetletne osnovne šole še zahteve po zmanjšanju obsega vsebin in funkcionalnejšem znanju učencev. Pedagoškoteoretična podlaga za ta pričakovanja so bile doktrine konstruktivizma, transformacijskega pouka in izkušenskega učenja. Njihov skupni imenovalc je težnja, spodbujati učenca, da »konstruira« znanje, tako da vanj vključuje tudi lastne izkušnje, doživetja in spoznanja ter ga preoblikuje (transformira, ponotranja) z dejavno komunikativno vključenostjo v učni proces. Tak pristop je bil za pouk jezikov, tudi slovenščine kot maternega jezika, in književnosti imenovan komunikacijski pouk.

2 Izhodišča za pouk književnosti in primerjava dveh modelov

Glede na opisane smernice je bil temeljni cilj pouka književnosti pri predmetu Slovenščina formuliran kot dejavna komunikacija učenca z literaturo, kasneje povzet tudi s sintagmo razvijanje literarne zmožnosti³⁵ (Jožef Beg 2015). To pomeni, da je

35 Witte za poimenovanje poglavitnega književnovzgojnega cilja povzema izraz literarna zmožnost/kompetenca in jo definira takole: »Bralec, ki ima literarno zmožnost, je sposoben komunikacije z literaturo in o njej. Kakovost te komunikacije je lahko različna, vendar pa kaže, da je bralec zmožen ustvarjati smiselne povezave. To se lahko nanaša na povezave znotraj besedila, ki bralec omogočajo razumevanje in interpretacijo, pa tudi na opisovanje podobnosti in razlik med besedili, odnose med

treba pri pouku književnosti spodbujati komunikacijo z literaturo na ravni doživljanja, razumevanja, vrednotenja, oziroma širše, kot preplet zaznavanja, doživljanja, predstavljanja, razumevanja, vrednotenja, primerjanja, razvrščanja literature in ubesedovanja teh procesov (Krakar Vogel 2014).

Pri komunikacijskem pouku književnosti so tako v središču kognitivni in čustveno-domišljijiski procesi v učenčevi »glavi«, usmerjeni v delo z literarnim besedilom. Da bi sprostili prostor in čas za te dejavnosti, je bila v prvi fazi uvajanja komunikacijskega pouka močna težnja, razbremeniti učne načrte vsakršne faktografije, s čimer je bilo predvsem mišljeno literarnozgodovinsko znanje, ter v izbor besedil za branje vključiti za učence sprejemljivejša, komunikativnejša besedila iz sodobne književnosti in žanrske produkcije:

»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 in v didaktičnih priporočilih v učnih načrtih iz l. 1998 posebej poudarjeni uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije). To književnodidaktično usmeritev smo zaradi težnje po razvijanju recepcijske sposobnosti učencev bralcev poimenovali recepcijsko-komunikacijska didaktika književnosti.

Opisana didaktična načela pa je ves čas spremljal dvom, ali je komunikacijski pouk književnosti mogoče enačiti zgolj s poukom, ki se osredinja na učenca in pušča ob strani dobršen del za razumevanje literature potrebnih vsebin. Ali bo tako intelektualno rastoči sprejemnik, posebno gimnazijec – bodoči izobraženec – imel priložnost razumeti literaturo tudi kot sooblikovalko družbene identitete posameznika, kot temelj za razumevanje »niza značilnih simptomov« kulturne zgodovine, kot kulturni kapital itd.³⁶ Zato se je postopoma oblikovala še druga literarnodidaktična usmeritev, zaradi opiranja

besedilom in zunajbesedilno stvarnostjo, odnose med lastnim vrednotenjem in vrednotenjem drugih bralcev. Posameznikova literarna zmožnost se kaže tudi v pripravljenosti, da bralec vloži v branje trud in odprtost za nenavadne perspektive in referenčne okvire« (Witte in dr. 2006: 5).

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

na sistemske teorije literature imenovana sistemska didaktika književnosti.³⁷ V tej se pouk literature pojmuje kot spoznavanje teksta v kontekstu,³⁸ kot je najkrajša definicija literarnega sistema (Dović 2004). Pogoj za razvito literarno zmožnost, tj. za bralno in književno kulturo na višji ravni, kjer je literarna vzgoja hkrati sistematičen prispevek k razvoju širše, čezpredmetne kulturne zavesti,³⁹ je zato še literarna razgledanost (Krakar Vogel 2004). Ta pa raste iz motiviranega branja posameznih literarnih besedil in tudi iz poznavanja in razumevanja dejavnikov konteksta. Literarna razgledanost ponuja 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 (Krakar Vogel in Blažič 2013). 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 oziroma v literarni sistem.

Na podlagi tega 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 treba v šolskem sistemu nadgrajevati. Zato je smiselneje 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 in Blažič 2013). Ponazorimo s tabelo, ki prikazuje didaktičnostrukturne razlike med modeloma:

37 Celostna usmeritev se je oblikovala postopoma, zametki, oprti na dobre izkušnje tradicionalne literarnozgodovinske razporeditve snovi, pa so bili vključeni tudi v učni načrt za gimnazije v času kurikularne prenove l. 1998 in v posodobljeno različico l. 2008.

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

39 Kulturna zavest je ena od osmih ključnih zmožnosti/kompetenc, ki so po novejših pedagoških teorijah temeljni čezpredmetni cilji splošnega izobraževanja (Krakar Vogel 2014).

Recepcijska didaktika književnosti	Sistemska didaktika književnosti
<p>Temeljni cilj: komunikacija učencev s posamičnimi literarnimi besedili, izbranimi na podlagi njihovih izkušenj in interesov, je usmerjena v recepcijo literature kot prijetne izkušnje – osredinjenost na bralčevo sprejemljivost</p> <p>Metoda: šolska interpretacija spodbuja bralčev domišljjski, čustveni odziv, dialoško razmišljujoče opazovanje in vrednotenje na podlagi izkušenj. Poudarjena je tudi ustvarjalnost. Npr.: »Dogajanje v pesmi Tožba narišite na plakat« (Tone Pavček, dalje TP, <i>Novi svet iz besed</i> – NSIB 8: 87).</p> <p>Čezpredmetni cilji (razvijanje ključnih zmožnosti):⁴⁰ načrtno se razvija predvsem sporazumevanje v maternem jeziku; oblikujejo se tudi prvine socialnih in osebnostnih zmožnosti: čustveno-moralni, intelektualni, socialni, kulturni razvoj – zlasti na afektivni in izkušenski ravni. Npr.: »Ali imate kdaj občutek, da so vsi `gluhi in nemi`? Zakaj? Ali ste vi kdaj `gluhi in nemi`?« (NSIB 8: prav tam).</p>	<p>Temeljni cilj: komunikacija učencev z literaturo je usmerjena v recepcijo literature kot sistema (reprezentativnih besedil v kontekstu avtorja, dobe, drugih besedil, kulturnih dejavnikov idr.) – osredinjenost na vsebino</p> <p>Metoda: šolska interpretacija posameznih besedil temelji na doživljajsko-vrednostnem odzivu in reflektivno-problemski besedilni analizi ter se pogloblja ob podpori literarno- in kulturnokontekstnih dejavnikov; poglobljeno branje naj prinaša estetsko ugodje, spodbuja refleksijo z uporabo znanja in presojo z različnih perspektiv, npr.: »Katere tradicionalne in katere moderne prvine prepoznate v pesmi Še enkrat glagoli« (Tone Pavček, dalje TP, <i>Branja 4</i>: 32)</p> <p>Čezpredmetni cilji (razvijanje ključnih zmožnosti): načrtno se razvija spoznavna, akcijska in vrednostna dimenzija sporazumevalne, etično-socialne, kulturne idr. ključne zmožnosti: čustveno-moralni, intelektualni, socialni, kulturni razvoj kot prispevek k celostnemu oblikovanju posameznikovega vrednostnega sistema</p>

40 Ključne zmožnosti/kompetence pomenijo posameznikovo usposobljenost na temeljnih področjih njegovega osebnega in družbenega življenja. So trajne, segajo čez posamezne šolske predmete, pri katerih se razvijajo njihove sestavine – spoznavna, akcijska in vrednostna. Razvijanje ključnih zmožnosti je temeljni cilj splošnega izobraževanja. V dokumentih EU jih je osem: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična in naravoslovna pismenost, podjetnost, učenje učenja, socialne in etične zmožnosti, digitalna zmožnost, kulturna zavest. Pri slovenščini se razvijajo domala vse, posebno pozornost pa posvečamo sporazumevanju v maternem jeziku, kulturni zavesti ter etičnim in socialnim zmožnostim (Krakar Vogel 2014, Jožef Beg 2014).

<p>Izobraževalni cilj: nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine v funkciji širjenja obzorja pričakovanj, uporabnosti pri razčlenjevanju besedila, ne pa tvorjenja sistema (TP: 5 vrstic življenjepisa: urednik, prevajalec, pesnik za mlade in odrasle, ambasador UNICEFA, sodobni slovenski pesnik, <i>NSIB 8</i>: 86).</p> <p>Literarna besedila: predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjšem obsegu še aktualna reprezentativna besedila iz prejšnjih obdobij in iz nemladinske književnosti.</p> <p>Kako se lotiti uresničevanja ciljev: v sistemu šolske interpretacije so posebej poudarjeni uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizorjanje, uglasbitve, večpredstavni projekti z izrabo računalniške tehnologije).</p> <p>Učitelj: usmerjevalec dejavnosti, posrednik informacij, motivator.</p>	<p>Npr.: »V razpravljalnem eseju razmišljajte o človekovi usodi v 20. stoletju. Naslovite ga z začetnim verzom <i>Preiti pot do kraja</i>« (Lojze Krakar, Romanje v Kelmorajn, Branja 4: 22).</p> <p>Izobraževalni cilj: uporabno in sistemsko urejeno literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive (TP: 12 vrstic življenjepisa, kraj rojstva, študij, zaposlitve, pesniške zbirke, intimist, mladinsko pesništvo, prevajalec – <i>Branja 4</i>: 33; tudi v razlagi <i>Pesništvo</i>, 393).</p> <p>Literarna besedila: predvsem besedila iz nacionalne in prevodne književnosti, ki so za razvoj literarnega in kulturnega sistema reprezentativna, ključna – jedro kanona, obravnavana v razvojnem zaporedju. In žanrska besedila, ki se v literarni sistem vidno vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce (zgodovinski roman, kriminalka, znanstvena fantastika ...).</p> <p>Kako se lotiti uresničevanja ciljev: kakovostna pedagoška interakcija v vseh fazah šolske interpretacije, ki prek doživljajsko-problemske obravnave posameznih besedil vodi k umeščanju teh v kontekst in literarni sistem. Samostojno raziskovanje pisnih, elektronskih virov.</p> <p>Učitelj: strokovni posrednik znanja, usmerjevalec diskusije, motivator.</p>
---	---

Mogoče je videti, da je razlika med obema modeloma v kompleksnosti recepcijskih dejavnosti, v obsegu, globini in sistemski urejenosti znanja o tekstu in kontekstu ter v paleti čezpredmetnih učinkov, ki jih omogoča naraščajoča zahtevnost znanja in refleksije literarnih pojavov. Kot stalnica ostaja v obeh paradigmah dialoški postopek, kakršnega omogoča šolska interpretacija kot temeljna metoda dela z besedilom, v kateri se doživljajska obravnava literature postopoma nadgrajuje s problemskoanalitično in urejevalno in z drugačnim načelom izbiranja literarnih besedil.

Upoštevač didaktična načela vertikalne in horizontalne diferenciacije, razvojnosti in postopnosti vidimo tudi, da je recepcijska paradigma primerna na osnovnošolski, sistemska pa na srednješolski stopnji oziroma v najdoslednejši obliki v gimnazijah. V drugih srednješolskih programih gre za ustrezno prilagajanje z vključevanjem več elementov recepcijske didaktike.⁴¹ Tako je npr. treba pri pouku v dve- in triletnih poklicnih šolah skoraj v celoti poučevati po literarnorecepcijskem modelu, v štiriletnih strokovnih šolah pa sistemski model reducirati in vpeljevati precej sestavin recepcijskega.⁴²

2.1 Evropski literarni okvir (ELO)

Taka zasnova književnega pouka je primerljiva z načeli iz Evropskega literarnega okvira za srednješolske učitelje (2012).⁴³ Ta na najvišji srednješolski ravni, tj. pred maturo, predvideva naslednje rezultate:

- branje zahtevnih literarnih besedil in zanimanje za literarni kontekst,
- široka predstava o literaturi iz različnih obdobj, smeri in kultur, široki interesi; zanimanje za estetsko vlogo jezika in poetike različnih avtorjev,
- vsestransko zgodovinsko in kulturno znanje, ki ga je dijak zmožen uporabljati pri postavljanju prebranega besedila v kontekst,
- uporaba različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.) pri branju in interpretaciji besedil,

41 Modeli diferenciacije so v Krakar Vogel in Blažič 2013.

42 Npr. četudi se literarna besedila izbirajo iz kanona, je treba paziti, da niso preveč hermetična, da interpretacija vključuje le tiste medpredmetne vsebine, s katerimi so učenci dovolj seznanjeni, da se posebna pozornost lahko posveča predbralnim in medbralnim strategijam.

43 Evropski literarni okvir za srednješolske učitelje (ELO) – *Literature Framework for Teachers in Secondary Education* – (2012) je dokument, nastal na podlagi mednarodne raziskave učnih načrtov za učence, stare od 12 do 18 let (v t. i. nižji in višji srednji šoli) v osmih evropskih deželah. Identificira štiri literarnodidaktične modele, na ravni srednjih šol model razvijanja kulturne pismenosti in model estetske zavesti, na osnovnošolski ravni pa sociološki model in model osebnostne rasti. V preliminarni raziskavi na Nizozemskem (Witte in dr. 2006) so ugotovili, da približno polovica učiteljev najraje poučuje in več kot polovica dijakov najraje sprejema literaturo po modelu razvijanja kulturne zavesti.

- povezovanje literarnih besedil ali drugih umetnosti (npr. filmov, likovne umetnosti).

Na nekoliko nižji srednješolski ravni (denimo v štiriletnih strokovnih srednjih šolah) pa:

- prehod na literaturo za odrasle in zanimanje za literarni kontekst,
- branje zahtevnostno in žanrsko različnih literarnih del za mladino in odrasle; pogosto izbiranje del z lastnega seznama priljubljenih avtorjev,
- odprtost za različne teme, npr. zgodovinske, politične, filozofske,
- zanimanje za časovno, starostno ali etično drugačne značaje,
- zanimanje za kanonska besedila in avtorje ter teoretična vprašanja.

Na ravni zaključevanja devetletne osnovne šole pa npr.:

- obravnava literarnih, popularnih žanrskih in neliterarnih besedil v skladu z interesi učencev,
- izražanje osebnega odziva in primerjava z lastnimi izkušnjami,
- poznavanje sodobne literature za mladostnike,
- primerjanje literature in medijskih predstavitev,
- spoznavanje različnih pripovednih tehnik idr.

V osnovnih književnodidaktičnih načelih je zato slovenska literarna didaktika primerljiva z modeli pouka v evropskih državah. Znotraj njih kajpak ostaja množica različnih pogledov in praktičnih rešitev,⁴⁴ ki jih vsako okolje prilagaja svojim pogledom na sprejemljivost učencev (ta se z leti manjša, interes za branje je manjši, koncentracija in pripravljenost na bralni napor pa prav tako) ter pomen literature za posameznika in družbo.

3 Uresničitev dveh modelov v berilih

Dodajmo k opisom književnodidaktičnih modelov poleg že navedenih primerov obravnave sodobnega pesnika Toneta Pavčka še ponazorila obravnave slovenske literarne klasike.

Pregledali bomo, kako je v njiju obravnavan Ivan Cankar⁴⁵ – koliko je besedil, kako so izbrana in kako se na primeru obravnave enega besedila kažejo razlike v književnodidaktičnem modelu.

44 Pri nas so v novejšem času posebno aktualna vprašanja eksternega preverjanja oziroma mature – kako izbirati besedila kot podlago za šolski esej, zakaj so avtorice zapostavljene, kako ocenjevati esej, ali naj bo matura na dveh ravneh ipd. (Krakar Vogel 2017).

45 L. 2018 je bilo v Sloveniji Cankarjevo leto – 100. obletnica pisateljeve smrti.

3.1 Izbira besedil

Enote o Ivanu Cankarju vsebuje osnovnošolsko berilo za 9. razred, *Novi svet iz besed, berilo za 9. razred osnovne šole* (dalje *NSIB 9*, 2015). Obravnavana so tri besedila: črtica *Na peči*, odlomek iz črtice *Bobi* in odlomek iz drame *Kralj na Betajnovi*. Izbira besedil po številu, tematiki, dolžini upošteva recepcijsko načelo (Krakar Vogel 2004) in je po literarni komunikativnosti primerna za bralce te starosti – tema je bodisi iz otroštva (črtici) ali prikazuje oblastnega vaškega mogotca (*Kralj na Betajnovi*), motivi pa neizpolnjeno hrepenenje otrok in družbene krivice, ki za bralca na tej stopnji ne morejo pomeniti posebnih ovir. Bralcem, didaktično pripravljenim na specifične Cankarjevega sloga, sprejemanje zato ne more povzročati prevelikih težav, res pa tudi ne »užitka« na prvo žogo, pač pa po premisleku in ponotranjanju sporočenega.

Obravnavo Cankarja v gimnaziji bomo pregledali v berilu *Branja 3, berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol* (dalje *Branja 3*, 2011). Ta vsebujejo 14 Cankarjevih besedil, razporejenih po zvrsteh (pesništvo, proza, dramatika), znotraj tega pa kronološko, po času nastanka.⁴⁶ Daljša besedila so predstavljena s po dvema ali tremi odlomki, povezanimi z umestitvenimi razlagami, črtice pa v celoti. Tudi edina pesem iz *Erotike (Vzduh opojen, težak)* je objavljena v celoti. Število in zvrstno-kronološka izbira besedil kažeta ambicijo, ustvariti v sprejemniku predstavo o idejno-tematskih in slogovno-kompozicijskih značilnostih skozi prerez celotnega Cankarjevega literarnega opusa. Sklepni dodatek iz predavanja *Slovenci in Jugoslovani* dodaja še vpogled v družbeno angažirano zunajliterarno Cankarjevo delovanje. Zvrstno-razvojni vidik nabora besedil v berilu omogoča raznovrstne primerjave med besedili istega avtorja in drugih avtorjev in postavljanje v različne kontekste, kar sodi k opazovanju literarnega sistema po modelu sistemske didaktike.

Ustavimo se pri Cankarjevi dramatikii v obeh berilih. V *NSIB 9* je predstavljena drama *Kralj na Betajnovi* z enim odlomkom, v *Branjih 3* pa štiri glavne drame,⁴⁷ večinoma s po dvema odlomkoma. Didaktični instrumentarij je v sodobnih berilih praviloma bogat in raznovrsten. Tudi v teh dveh uvajanju v tekst in umestitvi odlomka v celoto sledijo stvarna pojasnila, namigi, iskrice o avtorju in delu, v *Branjih 3* bogato slikovno gradivo, v *NSIB 9* tudi izvirne ilustracije idr. Nas bodo zanimale predvsem naloge za delo učencev, ki so zvečine po vsakem besedilu, v *NSIB 9* pa tudi pred besedilom in ob robu.

46 Besedila so seveda izbirna, saj pri pouku ni mogoče obravnavati vseh. Vendar učitelj izbira tako, da se obravnavajo vse tipične vrste pisateljevega opusa, k širšemu izbirnemu branju pa nagovarja učence prek različnih oblik skupinskega, samostojnega in projektnega dela.

47 *Kralj na Betajnovi, Za narodov blagor, Pohujšanje v dolini šentflorjanski, Hlapci.*

3.2 Naloge za učence

V obeh, v *NSIB 9* in v *Branjih 3*, je večina nalog za učence vezana na branje in interpretacijo besedila (ob dramatiki je v *NSIB 9* takih kar devet od 11 nalog, v *Branjih 3* pa približno dve tretjini (od skupno sedem do deset) ob vsakem dramskem besedilu). Pričakuje se razumevanje in doživljajsko-vrednotenjski odziv na besedilo, za srednješolce tudi problemska refleksija, npr.:

- **naloge za interpretacijo besedila**

NSIB 9:

– razumevanje in vrednotenje: »Maks je, nasprotno od Kantorja, idealist. S pomočjo SSKJ razložite, kaj ta beseda pomeni, in v odlomku poiščite, iz katerih Maksovih besed lahko sklepamo na to lastnost. Razložite tudi svoje stališče o tem – je v življenju dobro biti idealist?« (131);

– vrednotenje: »Ali veste, kdo sem jaz! Kantor, kralj na Betajnovi! – ponosno pove Kantor. Ta izjava učinkuje napihnjeno, smešno. Zakaj?« (131).

Branja 3:

Naloge za interpretacijo besedila so v *Branjih 3* kompleksnejše, pričakujejo problemsko in ustvarjalno razmišljanje, poznavanje terminologije, literarne teorije, npr.:

– razumevanje motivacije za ravnanje oseb, vrednotenje: »Označite dramska lika in izluščite vzrok njunega spora. Katera vprašanja odpirata? Kako razumete besedo ponižanje? Razložite ključno repliko situacije. Je Maks zato, ker ne uspe, tragični lik?« (*Kralj na Betajnovi*: 67);

– razumevanje, vrednotenje estetske strukture: »Nekateri liki Cankarjeve `grenke farse` so si po ideji, ciljnih, besedah in vedenju povsem enaki, si skorajda `odpevajo`. Ali so takšne tipizacije v prid umetniškosti komedije? Kakšna je funkcija komičnih paralelizmov?« (*Za narodov blagor*: 64);

– prepoznavanje, slogovno-pomenska interpretacija: »Kdo sta lika v drugi situaciji? Kaj povesta o sebi? Čemu pesnikujeta? Kako si razlagate Petrovo `sonce sem, ki sije samo sebi`?« (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*: 71);

– interpretacija z uporabo izkušenj in kontekstnega znanja: »Kam usmerja Cankar kritične in satirične osti: na sodobno tartuffovstvo, hlapčevstvo, zaplotništvo, dvojno moralo ...?« (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*: 71);

- **usmerjanje v kontekst**

NSIB 9 naloge povezuje z zunajliterarnimi socialnimi in osebnimi izkušnjami, usmerja k raziskovanju in ustvarjalnosti ob spletni podpori, npr.:

– aktualizacija dramskega sporočila z vpletanjem socialnih izkušenj: »Pregovor pravi, da oblast pokvari ljudi. Se strinjate s to trditvijo? – utemeljite s primerom iz svojega šolskega ali domačega okolja« (131);

– usmerjanje k primerjanju, vrednotenju uprizoritve ob pomoči spleta: »Na spletni strani www.youtube.com poiščite in si oglejte niz odlomkov iz predstave *Kralj na Betajnovi* SNG Drama. Opazujte igralce, kostume, sceno, rekvizite in glasbene vložke. Kakšno vzdušje je želela režiserka z njimi ustvariti? Se vam zdi, da ji je uspelo? Napišite kratko gledališko kritiko« (131);

– raziskovalno umeščanje avtorja v literarnozgodovinski kontekst: »Slovenskega pisatelja predstavite v obliki govornega nastopa: Obiščite spletno stran www.visitvrhnika.si in poiščite informacije o znanem Vrhničanu Ivanu Cankarju« (128).

V *Branjih 3* zaznavamo raznovrstne napotitve h kontekstu na zahtevnejših ravneh, ki zahtevajo bralčevo medbesedilno izkušnost, načitanost, razgled po nacionalni in prevodni književnosti, npr.:

– primerjanje v okviru Cankarjeve dramatike: »Primerjajte dovršenost in bojevitost tega pogovora z dvogovori župnika in Jermana v Cankarjevi drami *Hlapci*« (*Kralj na Betajnovi*: 67);

– primerjanje z besedilom iz svetovne književnosti in drugega časa: »Primerjajte Cankarjevega *Kralja na Betajnovi* in Shakespearovega *Hamleta*« (*Kralj na Betajnovi*: 67);

– medbesedilno navezovanje: »Cankarjevo satirično komedijo je v sodobni čas prenesel Tone Partljič v svojih komedijah o Ščuki ... ugotovite, kako je Partljič snovno in idejno posodobil Cankarjevo satiro« (*Za narodov blagor*: 64);

– uporaba širšega kulturno-mitološkega znanja za moralno-problemski razmislek: »Je Jerman ob koncu še Prometej ali že trpeči Sizif? Je sploh mogoče živeti brez srca, poguma in upornega prepričanja o smiselnosti življenja?« (*Hlapci*: 75);

– problemska aktualizacija, literatura kot pobuda za razpravljanje o sodobnih družbenih vprašanjih: »Zasnujte polemični članek o sodobnem šentflorjanstvu za lokalno glasilo. Vanj vključite tudi nekaj navedkov iz Zlodejevega monologa v tretjem dejanju« (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*: 71).

3.3 Oznaka didaktičnega instrumentarija

Ti iztržki iz didaktičnega instrumentarija skušajo pokazati uresničitev obeh modelov v sodobnih berilih.

V osnovnošolskem berilu je pri obravnavi Cankarja več konteksta, kot smo ga opazili v tabeli ob primerih obravnave Toneta Pavčka, saj je potreben za razumevanje in

predstavitev zahtevnejšega klasika. Vseeno pa je poudarek na učenčevi sprejemljivosti, ki je bistveno določilo recepcijske didaktike književnosti. Obravnava se ujema s stopnjo bralnega razvoja, ki ji strokovnjaki pravijo razmišljujoči bralec (Appleyard 1991), oziroma s 3. do 4. stopnjo razvitosti literarne zmožnosti (med reflektivnim in interpretacijskim branjem), kot so jo identificirali v ELO 2012, npr. da učenci razpravljajo o moralnih in psiholoških vprašanjih, kombinirajo čustvene, moralne in kognitivne vrednostne kriterije, so zmožni empatije in uporabe konteksta zgodbe itn.

Obravnava Cankarja v srednješolskem berilu s kompleksnejšo predstavitvijo, ki upošteva literarnorazvojni kriterij in »računa« na bralčevo pripravljenost za vlaganje truda (4. stopnja bralne zmožnosti po ELO 2012), sledi določilnicam sistemske literarne didaktike oziroma razvitosti bralne zmožnosti med 5. in 6. stopnjo po ELO 2012 (med literarnim in intelektualnim branjem). Zdaj so učenci npr. zmožni interpretirati in vrednotiti tudi romane, izdane pred l. 1880, in o njih razpravljati; splošno, literarnoteoretično in zgodovinsko znanje jim omogoča branje modernih in klasičnih besedil, ki so lahko zvrstno, tematsko in stilno oddaljena od njihovih izkušenj; zanimata jih tekst in literarnozgodovinsko ozadje – pomen in vloga teksta v kulturnozgodovinskem kontekstu dajeta orodja za spoznavanje preteklosti in različnih nekdanjih kulturnih identitet; povezujejo in posplošujejo znotraj teksta in zunaj njega itn.

4 Sklep

V teoriji, učnih načrtih in berilih sta oba književnodidaktična modela ustrezno realizirana. Vseeno pa ne dosegata učencev dovolj učinkovito. Naše raziskave kažejo, da se je v osnovnošolski poučevalni praksi uveljavila predvsem taka »doživljajsko-ustvarjalna« obravnava, ki skuša učencem čim bolj olajšati delo z besedilom in si ne prizadeva dovolj za razvijanje kompleksne literarne zmožnosti ob podrobem branju in ozaveščanju bralnih strategij, kakršnih so učenci zmožni ob koncu osnovne šole (Šebjanič Oražem 2016).

Pri srednješolskem pouku pa za kompleksno literarno zmožnost manjka predvsem trajnega znanja in povezovanja posameznih vsebinskih področij za reševanje kompleksnejših vprašanj (Jožef Beg 2015).

Vseeno menimo, da je treba pri tako diferenciranih in tudi tako zahtevnih obravnava literature pri pouku vztrajati, kljub čedalje večji družbeni marginalizaciji tega področja, saj so ključ do osebostne senzibilizacije ter spoznavanja drugega in drugačnega v različnih časih in prostorih našega bivanja: »Ta je tako odlikovani prostor za preučevanje, razumevanje ter interpretativno preigravanje etičnih položajev

in odločitev, in prek tega preučevanja in razumevanja, ki poteka ob pomoči empatije, zmožnosti življenja v čustva, motive, mišljenje drugega ...» (Virk 2017, v tisku).

Literatura

- Ambrož, Darinka, in dr., 2011, *Branja 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Ambrož, Darinka, in dr., 2012, *Branja 4. Učbenik za 4. letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Appleyard, Joseph. A., 1991. *Becoming a Reader*. Cambridge University Press.
- Blažič, Milena Mileva, in dr., 2013. *Novi svet iz besed 8; berilo za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Blažič, Milena Mileva, in dr., 2015: *Novi svet iz besed 9; berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Dovič, Marjan, 2004. *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Grosman, Meta, 2004. *Zagovor branja*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Jožef Beg, Jožica, 2015. *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Juvan, Marko, 2000. *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- 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. Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki. *Recepcija slovenske književnosti. Obdobja 33* (ur. A. Žbogar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 233–242.
- Krakar Vogel, Boža 2017. *Nova stara vprašanja o maturitetnem eseju*. Posvet o sodobnem pouku književnosti, SAZU, 18. 4. 2017 (v tisku).
- Krakar Vogel, Boža, 2018. Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. *Slovenščina v šoli*. 1. 2–19.
- Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena, 2013. *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (Evropski literarni okvir za učitelje srednjih šol – ELO), 2012. <http://www.literaryframework.eu> (dostop 27. 8. 2018).

- Program osnovna šola, Slovenščina Učni načrt (2011):
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (11. 2. 2019).
- Saksida, Igor, 2003. Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *Zbornik prispevkov za 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (ur. B. Krakar Vogel). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 102–111.
- Šebjanič Oražem, Maja, 2016. *Vloga obdobja pripravnosti pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine: doktorska disertacija*. Filozofska fakulteta: Ljubljana.
- Učni načrt Slovenščina (2008):
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf (11. 2. 2019).
- Virk, Tomo, 2007. *Primerjalna književnost na prelomu tisočletja. Kritični pregled*. Ljubljana: Studia litteraria.
- Virk, Tomo, 2017. *Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah*. Posvet o sodobnem pouku književnosti, SAZU, 18. 4. 2017 (v tisku).
- Witte, Theo, Janssen, Tanja, in Rijlaarsdam, Gert, 2006. *Literary Competence and the Literature Curriculum*. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands.
http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20_written%20text_.pdf (11. 2. 2019).

Modeli komunikacijske nastave u slovenskoj didaktici književnosti

Predstavljamo dva modela književne nastave koji su se na ishodištima komunikacijske nastave oblikovali u suvremenoj slovenskoj didaktici književnosti, recepcijski i sistemski model. Prikazujemo razlike između njih i utemeljujemo uzastopnu uporabu jednoga i drugoga na školskoj vertikali. Uspoređujemo ih s Europskim literarnim okvirom, a zatim prikazujemo kako su realizirani u čitankama za osnovnu školu i gimnaziju.

Ključne riječi: komunikacijska nastava, recepcijska didaktika književnosti, sistemski didaktika književnosti, Europski literarni okvir, realizacija u čitankama

Approcci dell'insegnamento comunicativo nella didattica della letteratura in Slovenia

Vengono presentati due approcci nell'insegnamento della letteratura, formati al punto di partenza dell'insegnamento comunicativo nella contemporanea didattica della letteratura in Slovenia – l'approccio ricettivo e l'approccio sistemico. Vengono illustrate le differenze tra i due approcci e l'utilizzo consecutivo di tutti e due sulla verticale scolastica. Gli approcci vengono paragonati con il Canone letterario europeo e infine viene rappresentata la loro realizzazione nei libri di lettura per la scuola elementare, la scuola media e il liceo.

Parole chiave: insegnamento comunicativo, didattica ricettiva della letteratura, didattica sistemica della letteratura, Canone letterario europeo, realizzazione nei libri di lettura