

SPodbujanJE LITERARNE RECEPCIJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU: DIDAKTIČNE AMBICIJE IN PRAKTIČNI UČINKI

Boža Krakar Vogel

Filozofska fakulteta, Ljubljana

UDK 37.091.3:82:371.134

V prvem delu članka pojasnujem razlike med paradigmama sistemske in recepcijske didaktike književnosti, ki dajeta teoretične podlage za kurikulum. Primerjam ju z Evropskim literarnim okvirom in ugotavljam kompatibilnost didaktičnih načel. V drugem delu podajam spoznanja o zgolj polovičnih učinkih književnega pouka na njihovi podlagi pri učencih in razmišljam o nekaterih možnostih za izboljšanje teh rezultatov. Vidim jih predvsem v intenzivnem permanentnem izobraževanju učiteljev.

sistemska didaktika, recepcijska didaktika, didaktična načela, učinki pouka, izobraževanje učiteljev

The first part of the paper clarifies the difference between the paradigms of the systemic and receptive teaching of literature that provide the theoretical basis for the curriculum; these are compared with the European literary framework and the compatibility of didactic principles is assessed. In the second part, findings are offered regarding the limited effects of the teaching of literature on pupils and some possibilities for improving this result are considered, based primarily on the intensive permanent teacher education .

systemic didactics, reader response didactics, didactic principles, effects of teaching, teacher education

1

Recepcijsko sposobnost razumemo kot preplet zaznavanja, doživljanja, predstavljanja, razumevanja, vrednotenja, primerjanja, razvrščanja literature in ubesedovanja teh procesov. Njeno razvijanje je eden temeljnih ciljev sodobnega književnega pouka v preduniverzitetnem izobraževanju. Število, raven zahtevnosti in kompleksnost vseh teh procesov pa so odvisni od stopnje bralnega in splošnega psihosocialnega razvoja učencev ter od ocen strokovnjakov, katere recepcijske dejavnosti naj imajo pri književnem pouku prednost. Svoje rešitve za razvijanje recepcijske sposobnosti in drugih kategorij komunikacije z literaturo pri nas in drugod razvijajo številni književno-didaktični modeli.

Evropski literarni okvir,¹ dokument, ki je leta 2013 nastal na podlagi raziskave pouka književnosti v različnih evropskih državah, zaznava štiri pglavitne modele – kulturnega in jezikovnega, ki sta osredotočena na književno vsebino, ter sociološkega in model osebnostne rasti, ki sta osredinjena na učenca. V njih najdemo elemente, ki

¹ Literary Framework for Teachers: www.literaryframework.eu.

so primerljivi z našo opredelitvijo dveh književnodidaktičnih paradigem, oblikovanih na podlagi naših teoretičnih pogledov in književnovzgojne prakse. Prva se imenuje recepcijska, druga pa sistemska didaktika književnosti. Poimenovanji se naslanjata na dva literarnovedna pristopa – na teorijo recepcije literature, ki v izhodišče preučevanja postavlja bralca, in na sistemsko literarno vedo, ki literaturo pojmuje kot sistem medsebojno vplivnih dejavnikov teksta in konteksta. Nekaj sestavin didaktične strukture ene in druge paradigme ponazarja spodnja Tabela 1.²

Tabela 1: Recepcijske in sistemske didaktične strukture

Recepcijska didaktika književnosti	Sistemska didaktika književnosti
Temeljni cilj: komunikacija učencev z literaturo je usmerjena v recepcijo posameznih zanimivih literarnih besedil kot prijetne izkušnje. Metoda: šolska interpretacija spodbuja bralčev domišljjski, čustveni odziv, dialoško razmišljujoče opazovanje in vrednotenje na podlagi izkušenj. Poudarjena je tudi ustvarjalnost; na primer: Naredite strip iz pesmi (<i>Svet iz besed</i> 8: 116). Čezpredmetni cilji (razvijanje ključnih zmožnosti):³ 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 izkušnjski ravni. Na primer: Ali imate kdaj občutek, da so vsi »gluhi in nemi«? Zakaj? Ali ste vi kdaj »gluhi in nemi« (Tone Pavček, Tožba, <i>Svet iz besed</i> 8: 115)?	Temeljni cilj: komunikacija učencev z literaturo je usmerjena v recepcijo literature kot sistema (reprezentativnih besedil v kontekstu avtorja, dobe, drugih besedil, kulturnih dejavnikov idr.). Metoda: šolska interpretacija nadgrajuje doživljajski odziv z reflektivno besedilno analizo ob podpori literarno- in kulturnokontekstnih dejavnikov; poglobljeno branje naj prinaša estetsko ugodje ter spodbuja razpravljanje in kritično vrednotenje z različnih perspektiv; na primer: Katere tradicionalne in katere moderne prvine prepoznate v pesmi Še enkrat glagoli (Tone Pavček, <i>Branja</i> 4: 32)? Čezpredmetni cilji (razvijanje ključnih zmožnosti): načrtno se razvijajo spoznavna, akcijska in vrednostna dimenzija sporazumevalne, etično-socialne, kulturne idr. ključnih zmožnosti: čustveno-moralni, intelektualni, socialni in kulturni razvoj kot prispevek k celostnemu oblikovanju posameznikovega vrednostnega sistema. Na primer: V razpravljalnem eseju razmišljajte o človekovi usodi v 20. stoletju. Naslovite ga z začetnim verzom <i>Preiti pot do kraja</i> (Lojze Krakar, <i>Romanje v Kelmorajnu</i>, <i>Branja</i> 4: 22).

² Podrobnejši prikaz gl. v Krakar Vogel in Blažić (2013).

³ Ključne zmožnosti/kompetence pomenijo usposobljenost posameznika 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. Pri slovenščini se razvijajo domala vse, posebno pozornost pa posvečamo sporazumevanju v maternem jeziku, kulturni zavesti ter etičnim in socialnim zmožnostim (Krakar Vogel 2008, Jožef Beg 2014).

Izobraževalni cilj: nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine v funkciji širjenja obzora pričakovanj, uporabnosti pri razčlenjevanju besedila, ne pa tvorjenja sistema. (5 vrstic življenjepisa Toneta Pavčka: urednik, prevajalec, pesnik za mlade in odrasle, ambasador Unicefa, sodobni slovenski pesnik; Svet iz besed 8: 117). Literarna besedila: predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjši meri še aktualna reprezentativna besedila iz prejšnjih obdobj in iz nemladinske književnosti. Pristopi k uresničevanju ciljev: posebej uspešna <u>motivacija, doživljajski pogovor</u> ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizorjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije). Učitelj: usmerjevalec dejavnosti, posrednik informacij, motivator.	Izobraževalni cilj: uporabno in sistemsko urejeno literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive. (Tone Pavček: 12 vrstic življenjepisa, kraj rojstva, študij, zaposlitve, pesniške zbirke, intimist, mladinsko pesništvo, prevajalec (Branja 4: 33); tudi v razlagi Pesništvo (prav tam: 393). 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, ZF ...). Pristopi k uresničevanju ciljev: pedagoška interakcija <u>prek doživljajsko-problemske obravnave posameznih besedil</u> vodi k njihovemu <u>umeščanju v kontekst</u> in literarni sistem. Samostojno raziskovanje pisnih, elektronskih virov. Učitelj: strokovni posrednik znanja, usmerjevalec diskusije, motivator.
--	--

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. Stalnica pa ostaja v obeh paradigmah dialoški pristop, kakršnega omogoča šolska interpretacija kot temeljna metoda dela z besedilom, v kateri se doživljajska obravnava literature postopoma nadgrajuje s problemsko analitično in urejevalno, ter z drugačnim načelom izbiranja literarnih besedil (prim. Žbogar 2003).

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 ustrezno prilagajanje z vključevanjem več elementov recepcijske didaktike.⁴ Tako je npr. treba pri pouku v dve- in triletnih poklicnih šolah skoraj v celoti poučevati po literarnorecepcijskem modelu, v štiri-

⁴ Modeli diferenciacije so v Krakar Vogel in Blažić (2013).

letnih strokovnih šolah pa sistemski model reducirati in vpeljevati precej sestavin recepcijskega.⁵

Taka zasnova književnega pouka je primerljiva z načeli iz Evropskega literarnega okvira (2013). Ta na najvišji srednješolski ravni, tj. pred maturo, predvideva naslednje rezultate:

- branje zahtevnih literarnih besedil in zanimanje za literarni kontekst;
- široko predstavo o literaturi iz različnih obdobij, smeri in kultur,
- široke interese; 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;
- uporabo različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itn.) pri branju in interpretaciji besedil;
- povezovanje literarnih besedil ali drugih umetnosti, (npr. filmi, likovna umetnost).

Na ravni zaključevanja devetletne osnovne šole pa npr.:

- obravnavo 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.

Ambicije našega literarnega pouka, kot smo jih prikazali v obeh modelih, so na ravni kognitivnega, čustvenega, domišljjskega ozaveščanja, socializacije in osebnostne rasti učencev, torej mednarodno primerljive in ustrezne izzivom, ki jih lahko literatura ponuja bralcu in ljubitelju literature. To in podobnost s pogledi v naši poučevalni tradiciji nas je vodilo, ko smo jih v kurikularni prenovi in pri posodabljanju⁶ prenesli v razmeroma dobro sprejete učne načrte (Poznanovič 2012)⁷ ter v učbenike – berila in v tem smislu organizirali izobraževanje učiteljev.

2

Zato se je umestno vprašati tudi, kakšni so rezultati tako zasnovanega literarnega pouka pri učencih. O teh je v zadnjih letih poleg posameznih kvalitativnih nastalo tudi

⁵ Npr. četudi se literarna besedila izbirajo iz kanona, je treba paziti, da niso preveč hermetična in da interpretacija vključuje le tiste medpredmetne vsebine, s katerimi so učenci dovolj seznanjeni ipd.

⁶ Kurikularna prenova – prva splošna šolska reforma v samostojni Sloveniji (1998); na podlagi spremljav je sledila po desetletju posodobitev takratnih učnih načrtov (2008).

⁷ Npr.: »Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti. Uspesabljajo se za branje in interpretacijo besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil iz domače in prevodne sodobne, novejšje in starejšje književnosti« (Poznanovič Jezeršek idr. 2011: 6).

nekaj kvantitativnih empiričnih raziskav. Poskušali bomo izluščiti nekaj povednejših ugotovitev.

2.1

Med najpomembnejše funkcionalne cilje književnega pouka sodi razvijanje sposobnosti/zmožnosti literarnega branja, tj. sposobnost interpretacije na ravni doživljanja, razumevanja in vrednotenja literarnih besedil. Ta zmožnost je v novejših pedagoško-psiholoških in literarnodidaktičnih opredelitvah (Krakar Vogel 2011, PISA 2012, Jožef Beg 2014) razumljena kot sestavina splošne bralne pismenosti (Krakar Vogel 2014), slednja pa kot sestavina ključne zmožnosti sporazumevanja v maternem jeziku (ki je, poenostavljeno povedano, zmožnost branja, pisanja, poslušanja, govorjenja).

2.1.1

Splošno in literarnobralno pismenost naših 15-letnikov je pred časom izmerila mednarodna raziskava PISA 2012. Poglavitna ugotovitev je, da naši učenci zaostajajo za povprečjem držav OECD.⁸ Ta zaostanek je posebno visok na najvišjih zahtevnostnih ravneh, pri dejavnostih, kot so branje neznanega besedila ali več besedil hkrati, dobro razumevanje – natančna analiza, pozornost na manj opazne sestavine, prepoznavanje distraktorjev (»zavajajočih« izbirnih rešitev ob pravilni), procesiranje neznanih idej, kritično vrednotenje z več kriteriji.

Primerjava med nekaterimi nalogami v testih PISA 2012 (Šterman Ivančič 2013) s tistimi v naših berilih (Krakar Vogel 2014) je pokazala, da v učbenikih zastavljamo naloge na enakih zahtevnostnih ravneh, tako da zahtevnost testov PISA ne presega naših pričakovanj. Odstopajo pa na izrazni ravni, ker npr. distraktorji niso eksplicitno ponujeni. Pokazalo se je tudi, da se take naloge (pre)redko pojavljajo v berilih in še redkeje na podlagi beril rešujejo pri pouku, zaradi česar učenci določenih bralnih spretnosti ne ponotranjijo dovolj.

2.1.2

Slabosti v literarnem branju naših učencev se velikokrat pokažejo, kadar je potrebno opredeljevanje na podlagi natančnega branja majhnih enot v besedilu, pomembnih za procesiranje poteka besedila in razumevanje celote. O tem priča raziskava J. Jožef Beg (2014), ki je testirala bralno pismenost ob Prešernovi *Glosi*.⁹

2.1.3

Tudi druge raziskovalke, ki so raziskovale bralno zmožnost ob sodobnih proznih besedilih (Erhatič 2006, Jelenko 2008, Jožef Beg 2012, Čakš 2012), ugotavljajo, da »dijaki zaznajo malo prvin besedila, v glavnem vrednotijo na podlagi čustvenih

⁸ Temeljno raven bralne pismenosti dosega v Sloveniji 79 %, v državah OECD pa 82 % 15-letnikov. Najvišjo, šesto raven jih pri nas dosega 0,3 %, v OECD pa 1 % (Štraus idr. 2013).

⁹ Pri testiranju sestavin bralne, literarnobralne in splošne sporazumevalne zmožnosti ob literarnem besedilu (prepoznavanje slogovno zaznamovanih besed, prepoznavanje naslovnika v zadnji kitici *Glose*, prevod mota v sodobni prozni jezik, obnova pesmi) je več kot pol dijakov prvega letnika doseglo manj kot polovico možnih točk.

izkušenj in berejo skozi besedilo, ne v globino» (Jelenko 2008: 246). »Pokaže se, da nekateri zelo površno, nenatančno berejo [...] oziroma niso sposobni dejavnosti na vseh taksonomskih ravneh v procesu« (Erhatic 2006: 112) ter da imajo težave pri prepoznavanju in pomenski razlagi posameznih besed in besednih zvez, figur/metafor, pri povzemanju krajšega dela besedila (kitice, odstavek), pri prevajanju iz verzov v prozo ali iz starejšega jezika v sodobnega (Jožef Beg 2012).

2.1.4

Vse te raziskave kažejo na nekatere skupne značilnosti branja naših dijakov: povprečje »kvarijo« fantje, zelo pogosto pa še slabo (površno) razumevanje mikroenot besedil (besed, besednih zvez, povedi); izkazalo se je še, da bralna uspešnost ni odvisna od vsečnosti in razumljivosti besedila na prvi pogled, ampak celo nasprotno.¹⁰

Kljub takim rezultatom pa, zanimivo, dijaki svojo zmožnost literarnega branja ocenjujejo zelo visoko, z oceno skoraj 4.¹¹ To pomeni, da imajo o svoji bralni, pa tudi na splošno o sporazumevalni zmožnosti nekritično visoko samopodobo, ki je rezultati preverjanj s pogosto manj kakor 50-odstotnimi dosežki ne upravičujejo.¹²

2.2

Podobno sliko kaže tudi obvladovanje literarnega in kulturnega znanja (doseženost izobraževalnih ciljev). Znanje razumemo kot sistem informacij, ki nastaja tako, da se prek bralne izkušnje konstruira sistem, iz katerega se izbirajo pojmi za rabo pri novem branju in drugih dejavnostih literarne komunikacije (raziskovanje, razpravljanje, povezovanje, medbesedilno in medkulturno primerjanje ipd.).¹³ Iz prakse je znanih veliko takih primerov; znani so vsem učiteljem literature, npr. poznavanje literarnih nagrad in nagrajencev, časopisov in revij, pomanjkljivo poznavanje literarnih obdobj in smeri, spletnih strani o literaturi in kulturi, pa povezovanje znanih dejstev pri novih primerih, njihova uporaba pri argumentaciji ipd. Pomanjkljivo literarno znanje, posebno na ravni rabe, primerjanja in povezovanja, je ovira pri razumevanju besedil in pri njihovem uvrščanju v kontekst. Blokira tudi razvoj kulturne zmožnosti oz. zavesti (Žbogar 2013), ki je prav tako ena ključnih kompetenc in pomeni poznavanje temeljnih izraznih področij umetnosti in kulture ter poznavanje sistema dejstev in primerov umetniških praks iz navedenih področij ter njihovega zgodovinskega razvoja, razpravljanje, primerjanje in močan občutek identitete, povezan s sprejemanjem različnosti, pripravljenost za poglobljanje estetske občutljivosti, trajno zanimanje za kulturno življenje (Key Competencies 2002).

¹⁰ Zaradi tega spoznanja so ponekod začeli uvajati učenje tesnega branja na podlagi zahtevnih besedil (Fischer, Frey 2014).

¹¹ Dijaki prvega letnika npr. so najbolje (4,25) ocenili zmožnost »V umetnostnih besedilih znam poiskati jezikovne in slogovne značilnosti« (v tretjem 3,44). Ocene v testu tega ne potrjujejo, saj so pri nalogi, kjer so morali izpisati tri verze z metaforo, dosegli le 47 % (deloma) pravih izpisov (Jožef Beg 2014: 104).

¹² Domnevamo lahko, da je nesamokritičnost posledica permisivne vzgoje v zadnjih desetletjih.

¹³ V raziskavi J. Jožef Beg (2014) dijaki pri nalogah preverjanja znanja iz literarne in kulturne zgodovine niso dosegli 50 % točk. Težave so bile s prepoznavanjem besednih zvez *boji krog hrvaške straže, pevec Ilir'je, čebel'ce roji štirje ...*

2.3

Tudi vpogled v vrednostno dimenzijo taksonomske lestvice, kjer nas zanimajo stališča oz. odnos sprejemnikov do branja ter književnega sistema in kulture kot širšega okvira zanj, zato ne preseneča.

2.3.1

Raziskava CRP (2007) pove, da srednješolci postavljajo ljubezen do branja med najmanj koristne učinke pouka slovenščine (le 0,9 % se jih opredeljuje za ta učinek književnega pouka). Tisto, kar pri pouku slovenščine ocenjujejo kot najbolj koristno, so uporaba jezika v vsakdanjem življenju (31 %), pravopisno znanje (29 %), posebej pri književnem pouku (56 % v 3. letniku) pa splošna razgledanost.

2.3.2

Podobno kažejo tudi druge raziskave. Srednješolci v prostem času zelo malo berejo leposlovje, tudi med počitnicami ne več kot tri knjige, vsak dan ne bere tako rekoč nihče, le 12 % gimnazijcev pa pri branju uživa (Florjančič 2014). Literatura in kultura po mnenju srednješolcev torej ne sodita ne med koristna ne med ponotranjanja vredna področja in znanja. Deklarativno dijaki sicer oboje cenijo, vendar njihovo vrednotenje ne preide od pasivnega v aktivno. Tako npr. ne obiskujejo javnih knjižnic (takih je več kot 60 % gimnazijcev), ne ustvarjajo osebne knjižnice, ne zdi se jim, da bi vanjo sodila tudi berila – antologije, redko obiskujejo kulturne prireditve, slovenska književnost ne motivira njihove domovinske zavesti (Florjančič 2014, Jožef Beg 2014).¹⁴

2.4

Kakšen komentar dodati k predstavljenim rezultatom, ki vsaj na srednješolski ravni kažejo pogosto manj kakor 50 % uspešnosti? Naše razmišljanje ostaja v okviru didaktike in se dotika predvsem izvedbenih ravni. Izvira tako iz številnih opazovanj pouka in neposrednih kurikularnih izkušenj kakor iz naših raziskav vseh področij književnovzgojne prakse. Temeljna možnost se kaže v intenzivnih stikih z delujočimi učitelji in med njimi samimi, saj je uspešnost pouka odvisna predvsem od njih. V mislih imam različne institucionalizirane oblike vseživljenjskega učenja – svetovanja, permanentno izobraževanje, kolegialno sodelovanje, akcijska raziskovanja.¹⁵ Te oblike so se dobro realizirale v časih kurikularne prenove, kasneje, ko se je didaktično vedenje zaradi spremljav in raziskav širilo ter dopolnjevalo, pa jih je odpihnili kriza. Tako se že kako desetletje večajo zgolj raziskovalni rezultati in pričakovanja glede implementacije v prakso, organizirana institucionalna podpora za slednjo pa usiha. Učitelji so zvečine zelo prizadevni in motivirani, zato so razočarani, ko izvejo, da

¹⁴ Po neki drugi raziskavi pa se ta zavest (sicer premalo, a še vedno najbolj) razvija pri slovenščini ob literarnih besedilih z domovinsko tematiko (Jarc 2013).

¹⁵ Izkušnje so pokazale, da so vse te dejavnosti zares učinkovite šele pri učiteljih v praksi, ko jih povezujejo z izkušnjami. Študenti, ki jih v seminarju sicer tudi preizkušajo, za poglobljeno dožemanje še nimajo dovolj lastnega uvida.

njihove predstave o vloženem trudu presegajo dejanske učinke pri učencih (Ivšek 2007, Jožef Beg 2014).

2.4.1

Da bi se omenjeno neskladje zmanjšalo, bi bilo treba nadgraditi sedanjo usposobljenost učiteljev za didaktične pristope, ki so jih v zadnjih desetletjih dobro usvojili in na splošno pomenijo veliko spremembo v primerjavi s predhodnim stanjem. To pomeni, da bi bilo treba izobraževanje učiteljev dopolniti z usposabljanjem za prehode od spoznavnih postopkov analize (razmišljujočega opazovanja) k postopkom sinteze (abstraktne konceptualizacije) – sistematičnega utrjevanja, povezovanja in preverjanja spoznanj pri novi literarni izkušnji (Krakar Vogel 2004). Na teh stopnjah znanja se vključujejo tudi za realizacijo načel sistemske didaktike potrebna aktualizacija vsebine, medpredmetno povezovanje, sinteza procesnega usvajanja dejavnosti in vsebin v sistemsko znanje ter vsebinska izbirnost.¹⁶

2.4.2

Treba bo tudi razmisliti, pri katerih temah in dejavnostih je mogoče vsebinsko smiselno in časovno racionalno povezati pouk jezika in književnosti. 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 (Krakar Vogel 2014).

2.4.3

Pri virih – tiskanih in elektronskih – bi bilo umestno upoštevati izkušnje z njihovo rabo, tj. pri ponatisih ali na ustreznih spletnih straneh vnašati spremembe in izboljšave tako besedil kakor didaktičnega instrumentarija. Snov v knjigi bi bilo treba dopolnjevati z dodatnimi spletnimi portali, povezavami na ekranizacije, uglasbitve, likovne upodobitve, prezentacije v pop kulturi idr. Morali bi temeljito premisliti, kako in kakšnim namenom ustrezajo nastajajoča digitalna gradiva, ki, kot je znano (Čampelj Jurečič 2012), ne omogočajo kompleksnih interpretativnih nalog.¹⁷ Predvsem pa bo treba ponotranjiti zavest, da so učbeniki oz. berila večpredstavnostni viri, primerni za vse učne oblike in faze, ter jih dosledneje uporabljati. Namenjeni niso zgolj enkratnemu branju literarnega besedila pri pouku, ampak tudi samostojnemu učenju, reševanju nalog, opazovanju slikovnih gradiv ipd. Raziskave kažejo, da so učbeniki za te namene premalo v rabi (Krakar Vogel 2014).

¹⁶ Tu kaže opozoriti, da vsebinske prilagoditve in redukcije vseeno ne morejo iti predaleč. Težko bi npr. upoštevali želje po še večji redukciji vsebin. Gradiva iz javne razprave kažejo, da so kritiki že v času kurikularne prenove vsebinske redukcije pri pouku literature v srednjih šolah označili kot pretirano samoomejevanje (npr. Marko Juvan v javni razpravi 1997). Tudi predlogi po prilagajanju z eliminiranjem literarne klasike bi imeli za posledico siromašenje literarnega pouka, npr. izločitev posebnega tipa branja, ki je prenosljiv na vsa zahtevna besedila, literarne razgledanosti po ključnih besedilih idr.

¹⁷ J. Jožef Beg (2014) je raziskala, da dijaki pri slovenščini zelo malo smiselno uporabljajo iKT, čeprav so rabe večji in si pomagajo z bližnjicami iz tega vira, npr. z obnovami domačih branj, »plonkci« ipd. K smiselni rabi pri branju in samostojnem raziskovanju virov pa niso dovolj usmerjeni pri pouku.

3

V prispevku smo omenili le nekaj možnosti. Strokovna literatura jih pozna mnogo več in se njihovemu razvijanju zelo natančno posveča. Znanja o pristopih torej ne manjka. Njihova realizacija pa je odvisna tako od motivacije in znanja vpletenih, da se rezultati pouka bolj približajo načelnim ambicijam in da se učencem omogoči spoznavanje literature v njenih temeljnih razsežnostih in pozitivnih učinkih, ki jih lahko ima na njihovo življenje in delo.

Literatura

- AMBROŽ, Darinka idr., 2010: *Branja 4. Berilo in učbenik za četrti letnik gimnazij*. Ljubljana: DZS.
- BLAŽIČ, Milena Mileva idr., 2007: *Svet iz besed 8. Berilo za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- ČAKŠ, Ada, 2012: Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in gimnaziji. *Slovenščina v šoli XV/2*. 2–12.
- ČAMPELJ JUREČIČ, Renata, 2012: *Doseganje književnovzgojnih ciljev z uporabo novih metod ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije v gimnaziji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ERHATIC, Blanka, 2006: *Učinkovitost navodil za pisanje maturitetnega eseja iz slovenščine*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- FISCHER, Douglas, FREY, Nancy, 2014: Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School Readers. *JAAL, Journal of Adolescent and Adult Literacy* 57/5. 367–376.
- FLORJANČIČ, Janja, 2014: *Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami književnega pouka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- IVŠEK, MILENA (ur.), 2007: *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti*. CRP. Razvojno-raziskovalni projekt 2004–2006. Sklepno poročilo. Ljubljana: ZRSŠ.
- JARC, Karolina, 2013: Učenci in učitelji o domoljubju – iz raziskave. Boža Krakar Vogel (ur.): *Slavistika v regijah- Nova Gorica. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 24*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 221–227.
- JELENGO, Tanja, 2008: *Pisne interpretacije literarnih besedil kot kazalec uresničenosti ciljev pouka pri poklicni maturi*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- JOŽEF BEG, Jožica, 2012: Literarnobralna pismenost v prvem letniku gimnazije. Boža Krakar Vogel (ur.): *Slavistika v regijah – Koper. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 23*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 193–198.
- JOŽEF BEG, Jožica, 2014: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Key competencies: A developing concept in general compulsory education*, 2002. Eurydice Slovenia.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli XVII/3–4*. V tisku.
- KRAKAR VOGEL, Boža, BLAŽIČ, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education, 2012. www.literaryframework.eu
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca, 2012: *Načrtovanje in spremljava pouka književnosti v gimnazijah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm

- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf
- ŠTERMAN IVANČIČ, Klaudija (ur.), 2013: *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- ŠTRAUS, Mojca idr. (ur.), 2013: *OECD, PISA 2012. Povzetek rezultatov za Slovenijo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- ŽBOGAR, Alenka, 2003. Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *Jezik in slovstvo* 48/5. 39–50.
- ŽBOGAR, Alenka, 2013. *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.