

**Alenka
Žbogar**

IZ DIDAKTIKE SLOVENŠČINE



18

Slavistična knjižnica

Alenka Žbogar

IZ DIDAKTIKE SLOVENŠČINE

Zveza društev
Slavistično društvo Slovenije
Ljubljana, 2013

Alenka Žbogar
Iz didaktike slovenščine

Recenzije: red. prof. dr. Boža Krakar Vogel, red. prof. dr. Miran Hladnik, doc. dr. Zoran Božič
Prevod povzetka: doc. dr. Donald Reindl

Zbirka Slavistična knjižnica, 18
Urednica zbirke: izr. prof. dr. Irena Novak Popov
Tehnični urednik: Matjaž Zaplotnik
Računalniški prelom in priprava na tisk: Matjaž Zaplotnik
Oblikovanje ovitka: Pšenica Kovačič

Izdala Zveza društev Slavistično društvo Slovenije
Zanjo red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

Ljubljana, marec 2013
Tisk: Birografika BORI, d. o. o., Ljubljana
Naklada: 250 izvodov



Imetnik pravic na tem delu je Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, razen moralnih avtorskih pravic, ki pripadajo avtorici. Imetnik pravic dovoljuje uporabo tega dela pod licenco Creative Commons 2.5 (priznanje avtorstva, nekomercialno, brez predelav). Skladno s to licenco lahko uporabnik ob priznanju avtorstva delo razmnožuje, distribuira, javno priobčuje ali daje v najem, vendar samo v nekomercialne namene. Uporabnik mora pri uporabi navesti izvirnega avtorja. Dela ni dovoljeno predelovati.

J A K Izdajo znanstvene monografije je finančno podprla
Javna agencija za knjigo Republike Slovenije.

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:811.163.6
37.02

ŽBOGAR, Alenka
Iz didaktike slovenščine / Alenka Žbogar ; [prevod povzetka Donald Reindl]. - Ljubljana : Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2013. - (Zbirka Slavistična knjižnica / Slavistično društvo Slovenije ; 18)

ISBN 978-961-6715-12-6

266665728

Kazalo

1. UVOD	7
2. POUK SLOVENŠČINE KOT MATERNEGA/PRVEGA JEZIKA V SLOVENSKEM ŠOLSTVU PO LETU 1996 – SPECIFIKE	11
2.1 Postmoderna družba	11
2.2 Pouk slovenščine kot maternega/prvega jezika	22
2.2.1 Specifične ključne zmožnosti	22
2.2.1.1 Kulturna zmožnost	22
2.2.1.2 Sporazumevalna zmožnost	29
2.2.1.2.1 Branje	31
2.2.1.2.2 Pisanje	40
2.2.1.2.3 Poslušanje	43
2.2.1.2.4 Govorjenje	45
2.2.1.3 Zmožnost medpredmetnega povezovanja	47
2.2.2 Specifično učno načelo	52
2.2.2.1 Od poučevanja k učenju z(a) razumevanje(m)	52
2.2.2.2 Faze učenja z(a) razumevanje(m)	55
2.2.2.3 Učno načrtovanje	58
2.2.3 Specifični učenci	69
2.2.3.1 Učenci s posebnimi potrebami	69
2.2.3.1.1 Učenci s primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa	73
2.2.3.1.2 Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	79
2.2.3.2 Nadarjeni učenci	81

3.	METODE POUKA KNJIŽEVNOSTI	85
3.1	Delna in celostna šolska interpretacija	86
3.2	Komunikacijski pouk	90
3.3	Problemsko-ustvarjalni pouk	93
3.3.1	Problemsko-ustvarjalne metode	96
3.3.1.1	Razlaga	100
3.3.1.2	Pogovor	103
3.3.1.3	Diskusija	106
3.3.1.4	Ustvarjalne dejavnosti	109
3.3.1.5	Reševanje književnih problemov	111
3.3.2	Operativizacija problemsko-ustvarjalnih metod pouka književnosti	114
3.3.2.1	Dejavnosti pred branjem	114
3.3.2.2	Dejavnosti med branjem	115
3.3.2.3	Dejavnosti po branju	116
3.3.3	Preverjanje in ocenjevanje	119
4.	METODE RAZISKOVANJA DIDAKTIKE SLOVENŠČINE	123
5.	ZAKLJUČEK	139
6.	VIRI IN LITERATURA	145
7.	POVZETEK/SUMMARY	159
8.	POJMOVNO KAZALO	165
9.	KAZALO PREGLEDNIC	168
10.	O AVTORICI	169
11.	IZ RECENZIJ	170
12.	DOSLEJ IZŠLO	174

1 Uvod

Monografija *Iz didaktike slovenščine* se posveča specifičnim vprašanjem s področja didaktike slovenščine, natančneje pa zlasti vprašanjem s področja didaktike književnosti. V zadnjih desetletjih doživlja slovensko šolstvo precejšnje spremembe. Posodabljanje temelji na redefiniranem razumevanju učenja, poučevanja in znanja. Na področju učenja gre za prehod od t. i. paradigme poučevanja k paradigmi učenja z(a) razumevanje(m), na področju poučevanja pa prehod od t. i. transmisijskega k transformativnemu pouku. Sodobne družbene okoliščine narekujejo iskanje bistvenega v poplavi informacij ter sposobnost praktičnega opomenjanja pridobljenega znanja. Poglavje o značilnostih t. i. postmoderne dobe predstavlja spremenjene kulturne in duhovnozgodovinske okoliščine v postmodernej dobi. Opisuje značilnosti postmoderne družbe in postmodernega subjekta ter prikazuje, kako lahko sooblikujemo posameznikovo individualno in nacionalno, pa tudi globalno kulturno identiteto, krepimo medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno) ter prispevamo k razvijanju kulturne zavesti. Pričujoča monografija osvetljuje pouk materinščine v osnovno- in srednješolskem izobraževanju s stališča specifičnih učencev, tj. nadarjenih otrok in otrok s posebnimi potrebami (otrok s primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa ter otrok z govorno-jezikovnimi motnjami), s stališča specifičnega učnega načela, t. i. učenja z(a) razumevanje(m), ter specifičnih ključnih zmožnosti (kulturne in sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti medpredmetnega povezovanja). Prikazane so učinkovite metode dela pri pouku književnosti, in

sicer delna in celostna šolska interpretacija, komunikacijski pouk ter problemsko-ustvarjalni pouk. Ker je slednji pri nas dokajšnja novost, so prikazane problemsko-ustvarjalne metode dela (pogovor, razlaga, diskusija, ustvarjalne dejavnosti in reševanje književnih problemov) ter operativizacija le-teh, pa tudi načini ter oblike preverjanja in ocenjevanja znanja v okviru problemsko-ustvarjalnega pouka. V monografiji je poudarek na tistih učnih ciljih, o katerih stroka še ni poglobljeno in celovito razpravljala, to so zlasti vprašanja razvijanja jezikovne in bralne pismenosti, razvijanja zavesti o integriteti posameznika, razvijanja zavesti o državni pripadnosti in narodni (kulturni) identiteti, razvijanja občin civilizacijskih in kulturnih vrednot (preko vzgoje za strpnost), prek problemsko-ustvarjalnega pouka pa mdr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in nadarjenosti.

Monografija *Iz didaktike slovenščine* bo v pomoč učiteljem slovenščine v osnovni in srednji šoli, saj ravno ti najpogosteje nudijo posebne oblike individualne in skupinske pomoči. Otrokom s posebnimi potrebami ter nadarjenim prilagajajo metode in oblike dela ter jim omogočajo vključitev v dopolnilni oz. dodatni pouk. Za nadarjene otroke je predstavljen problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, za otroke s posebnimi potrebami pa svetujemo prilagojeno metodo šolske interpretacije.

Monografija skuša prispevati k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine tudi na gimnazijski ravni, pri čemer sledi zakonskim podlagam in strokovnim izhodiščem, zapisanim v posodobljenem gimnazijskem učnem načrtu (2008). Posodobljeni gimnazijski učni načrt za slovenščino (2008) predvideva splošne cilje (zmožnosti), ki naj jih dosegamo pri pouku slovenščine: »razvijanje osebne, narodne in državljanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja« (2008: 6). Če so bili tradicionalni učni načrti usmerjeni zlasti v obravnavanje enega predmeta, pa sodobni terjajo medpredmetno in medpodročno povezovanje. Medpodročno povezovanje je prepletanje različnih področij, ki pri izobraževanju sledijo enakim ciljem: vseživljenjsko učenje, učenje učenja, vzgoja za strpnost, komunikacijske veščine, pa tudi povezovanje z zunajšolskimi in dodatnimi dejavnostmi. Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za vzgojo bodočih bralcev in ohranjanje nacionalne identitete: osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja sta t. i. učenje z(a) razumevanje(m) in vzgoja za strpnost; metodični sistem,

ki takšno učenje in poučevanje omogoča, pa je problemsko-ustvarjalni pouk.

Monografijo sklepa poglavje o metodologiji raziskovanja didaktike slovenščine.

Zahvaljujem se recenzentoma doc. dr. Zoranu Božiču in prof. dr. Miranu Hladniku za preišljene strokovne nasvete, urednici Slavistične knjižnice prof. dr. Ireni Novak Popov, da je knjigo sprejela v založniški program, predsednici Slavističnega društva Slovenije in recenzentki prof. dr. Boži Krakar Vogel ter tehničnemu uredniku Matjažu Zaplotniku. Sooblikovali ste pričujočo knjigo, hvala.

2 Pouk slovenščine kot maternega/prvega jezika v slovenskem šolstvu po letu 1996 – specifik

2.1 Postmoderna družba

Živimo v zelo hektičnem obdobju človeške zgodovine. Slovensko šolstvo je v drugi polovici 20. stoletja, torej v dobi, ki jo običajno imenujemo postmoderna, doživelo številne transformacije. Ker gre za specifično obdobje človeške zgodovine, bomo skušali najprej orisati značilnosti dobe in postmodernega človeka, nato pa še spremembe pri predmetu slovenščina v času intenzivnega prenavljanja in posodabljanja (torej od 90-ih let dalje).

Postmoderno običajno umeščajo v drugo polovico 20. stoletja, torej v čas prevladujoče decentralizacije in individualnosti, pluralnosti identitet, zlitja množične in visoke kulture ter kulture potrošništva (slednja prek založniških, medijskih in knjigotrških prijemov prinaša specifični odnos do literature). V dobi skrajnega metafizičnega nihilizma, ko ni več tradicionalne kolektivne identitete in trdna individualna identiteta izginja, govorimo o krhkem ali mehkem subjektu. V fikcijski literaturi se je subjekt pogovarjanja pojavil »po smrti subjekta akcije« (Virk 1996: 92). Gre za t. i. »subjekt *literature izčrpanosti*« (prav tam), ki je »v svoji akciji omejen« (93). Zaostrjeni individualizem goji t. i. plemenske identitete, zanimanje za velike ideje (ali ideologije) upada. Trdna individualna identiteta, ki so ji nekoč dajale okvir velike zgodbe mitičnih razsežnosti, izginja, tudi velike zgodbe v smislu zgodb o nacionalni državi, religiji, ideologiji ali politiki niso več zanimive, sprevrčajo se v transzgodbe, tj. transnacionalne, transregionalne, transpolitične zgodbe (prim. intervju z M. Nastran

Ule 2001). Razlogov za to je več, tudi dejstvo, da so se v novejši zgodovini ideologije izkazale za neuspešne, izpraznjene, tudi katastrofične. Namesto tega se sodobni hiperaktivni in zapleteni vsakdan ohranja, pripoveduje in mitologizira prek vsakdanjih življenjskih obredov. Plemenska identiteta nadomešča tradicionalno kolektivno, vzpostavlja pa se prek oblačil (npr. kavbojk Levi's, čevljev All Star), hrane (kokakole, prehranske verige McDonald's), nove religioznosti tipa *new age* ipd. Vmesne institucije, ki urejajo odnose med posameznikom in družbo, kot so delo, zaposlitev, družina, mikrokultura vsakdanjosti, razmerje med javnim in zasebnim, med prostim in delovnim časom, se rušijo oz. spreminjajo svojo nekdanjo vlogo.

R. Higgins (1978) meni, da se sodobne družbene spremembe odražajo v preformuliranem vprašanju, ki si ga danes postavlja umetnik. Nič več se ne sprašuje: '*Kdo sem?*', pač pa: '*V katerem svetu sem?*'. Sodobna družba temelji na globalizaciji in individualizaciji: svet postaja globalna vas, življenje je kompleksnejše kot kadar koli v zgodovini. Obstoječe stanje duha zaznamuje Virkova sintagma »čas kratke zgodbe«, tj. čas hitrega življenjskega sloga, MTV-ja, hitre hrane, obdobje izjemnega ameriškega vpliva na svetovna dogajanja.¹ M. Nastran Ule (2001) ugotavlja, da je za sodobno družbo značilna zasičenost z narativnostjo vseh vrst – od medijsko konstruiranih zgodb, filmskih zgodb, življenjskih zgodb pomembnih in znanih ljudi, usod zvezdnikov, politikov, umetnikov, vplivnih posameznikov, tržno konstruiranih zgodb, oglaševalskih, potrošniških zgodb, zgodb o novih proizvodih, storitvah, ponudbah, razprodajah, stilih.²

Pojav postmodernizma se povezuje s kulturo postmoderne dobe, kot posebnost izpostavlja zanimivo povezovanje žanrske in visoke literature – torej premik od tradicionalnih razmerij

1 Ameriko so po drugi svetovni vojni zaznamovali najrazličnejši ekstremizmi: obdobje hladne vojne, v kateri se je kazala kot braniteljica svobode, korejska in vietnamska vojna, ki sprožita dvom v ameriško nedotakljivost, Ameriko notranje razdelita in sprožita diskusije o njeni vlogi v svetu. Pojavijo se gibanja za državljanske pravice, ženska gibanja, izrabljanje idealov deklaracije o neodvisnosti in ustave, popularna kultura (rokenrol, generacija *flower power* s hipiji in bitniki, pop glasba), japiji, rasni konflikti, protivojni protesti, teroristični napadi, podzemne politične organizacije, politične ugrabitve, atentati, verski kulturi z guruji in psihadeličnimi drogami, doba računalništva in Hollywooda. Že ob površnem preletu dogodkov po drugi vojni – od Elvisa Presleya, skupine The Beatles, Woodstocka do afere Watergate, Saigona, padca berlinskega zidu do terorističnega napada na Ameriko leta 2001 – je mogoče reči, da živimo v enem najbolj ekstremnih obdobjih človeške zgodovine, ko lahko citiramo Dickensa: »*It was the best of times; it was the worst of times.*»

2 Velike ideje nadomeščajo mediji s promocijo želja in fantazij, kar odseva tudi naslov Blatnikove zbirke *Zakon želje* (2000).

do literature k literaturi kot proizvodno-porabni instituciji, kar je usodno spremenilo založniške in ustvarjalne razmere na literarnem prizorišču nekdanjega socializma (prim. Kos 1995). Postmodernizem v slovenski literaturi je skiciral M. Juvan (1994/95). Navaja, da se kaže kot pluralnost stilov, poetik in naziranj, kot estetsko vodilo navezovanja na izročilo (na njegove motive in teme, trdnejše besedilnoorganizacijske oblike in žanje), vendar po načelih dvojnega kodiranja, se pravi prek izkušnje z modernizmom: renoviranje namesto inoviranja pomeni tudi opuščanje antagonističnega razmerja do izročila, saj to ne učinkuje več kot avtoriteta, poleg tega pa je postmoderna avtorski položaj izgubil substanco ter vsakršne oporne diskurze: nasprotovanje nadomesti kvečjemu pietetna ironija; kot težnja po avtonomiji književnosti in njenih besedilnih svetov ali vsaj ideologija antiideološkosti, ki se kaže v opuščanju ali relativiziranju tistih odnosnic, ki so bile v preteklosti obremenjene s političnimi, narodnimi in podobnimi interesi; zamenjuje jih poudarjanje literarnosti (npr. z medbesedilno zaprtostjo v svet kot knjižnico), fikтивности (z metafikcijo), mnogoterosti ontologij (s fantastiko), tehnike samonanašanja, parodičnosti, opozarjanje na medijsko, diskurzivno posredovanost »resnice«; tudi kot individualizacija perspektive, kar pomeni rehabilitiranje čustvenosti, intuitivnosti, osebnih mitologij, zasebnosti in intimnosti na račun modernistične razosebitve, racionalnosti, refleksivnosti ali družbeno relevantnih projektov, vsebin; kot »prebolevanje« metafizike, njenih dihotomij, ki se veže tudi z opuščanjem t. i. velikih pripovedi: gojenje paradoksa, aporetičnosti, »mehkih« prehodov, alogičnosti, odprto razmerje do sveta in zgodovine, čut za ekologijo in za neantropocentrično svetost bivajočega; kot težnja po neposrednem, interpretativno neposredovanem nagovarjanju bralca oziroma po izogibanju globinskim pomenom v prid zbujanju zanimanja za atrakcije površine, forme.

Postmoderna subjekt živi v dobi izčrpane resničnosti, v kateri ni več ene same avtoritete (Resnice). Pojavljajo se t. i. avtorefleksivni subjekt (Foucault), paranoidni subjekt (Derrida), liberalni ironist (Rorty), kar odraža npr. tudi sodobna slovenska kratka pripovedna proza (prim. Žbogar 2009: 539–554). Sodobni človek je prisiljen zaupati le sebi, svojim sposobnostim, mora se znati postaviti zase (se boriti za delovno mesto, se uveljaviti v družbi, se dokazati v času izobraževanja ipd.), kar pomeni, da je modernistične zgodbe o posameznikovi svobodi konec. Postmoderna je čas konca subjekta,

njegovega izginotja, tudi krize, smrti subjekta, zato velja premisliti, kako lahko pri pouku slovenščine prispevamo h krepitevi posameznikove kulturne zavesti (in identitete) – individualne, nacionalne in globalne – ter kako uspešno spodbujati medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno), kakšen položaj ima pouk slovenščine v postmoderini dobi. O tem več v nadaljevanju, zlasti v poglavju o specifičnih ključnih zmožnostih pri pouku slovenščine v osnovni in srednjih šoli.

V slovenskem šolskem sistemu je pouk slovenščine kot maternega/prvega jezika obvezni predmet tako na osnovnošolski kot na srednješolski ravni. Konec leta 1992 je Zavod RS za šolstvo in šport izdal delovno gradivo novega učnega načrta za pouk slovenščine v prvih treh letnikih srednje šole. Delovno gradivo komentira in kritično vrednoti Z. Božič v prispevku *Novi učni načrt za pouk književnosti (1992/93: 229–232)*, v katerem vidi vsaj tri pomembne novosti tega učnega načrta, in sicer bistveno je »zmanjšano število obveznih literarnih del, kar ob še drugih izpolnjenih pogojih omogoča temeljito obravnavo« (229), temeljna usmeritev je »obrat od historicizma, faktografije in biografizma k neposredni komunikaciji z literarnim delom, tj. predvsem preko elementov za interpretacijo k aktivnim metodam, k problemskemu pouku,³ ki naj bi navajal učence na »samostojno delo, samostojno mišljenje in opredeljevanje« (prav tam). Prvič je učni načrt predpisoval število pisnih nalog (3–4 šolske naloge, 4 naloge objektivnega tipa in eno pisno interpretacijo). Pomisleki, ki jih je stroka izrekala ob delovnem gradivu učnega načrta (1992) so bili zlasti v zvezi z uresničljivostjo, obveznostjo in izbirnostjo učne snovi ter razporeditvijo le-te (Božič 1992/92: 230). Ta učni načrt je bil podlaga za »združevanje novih, svobodnejših in ustvarjalnejših metod dela ter mature, katere osnovni namen je izbor med učenci na podlagi poenotenja« (prav tam). Učenci so eksterno maturo prvič opravljali leta 1995, sestavljali so jo trije obvezni predmeti: materinščina (slovenščina oz. italijanščina in madžarščina za pripadnike manjšin), matematika in tuji jezik. »Eksterne pomeni predvsem to, da maturitetne naloge v skladu s standardiziranimi merili, zapisanimi v katalogih znanj, sestavljajo zunanji strokovnjaki, ne pa učitelji, ki so učence poučevali, in da pisne izdelke ocenjujejo zunanji ocenjevalci, medtem ko ustne izpite učenci še naprej opravljajo pred komisijami na svojih šolah. Cilji eksterne mature so zastavljeni

3 Koliko od načrtovanega se v resnici v praksi udejanja, je vprašanje. Problemski pouk je bil predviden kot sodobna metoda že v devetdesetih letih.

drugače oz. širše kakor cilji poprejšnje interne: poleg tega, da še vedno pomeni zaključno preverjanje kompleksnega in sinteznega znanja ob koncu srednje šole, ima tudi odločilno selektivno vlogo, saj od začetka do zdaj pomeni vstopnico za nadaljnji univerzitetni študij.« (Krakar Vogel 2008: 355–356) Določene spremembe pri pouku slovenščine izhajajo iz prve državne kurikularne prenove leta 1996–1999 (po izidu Bele knjige).

Na osnovnošolski ravni so pomembne spremembe nastopile v šolskem letu 2003/04, ko je bila s kurikularno prenovo uzakonjena devetletka, takrat so v 1. razred osnovne šole prvič stopili šestletniki, v vseh osnovnošolskih razredih pa je bila devetletka uvedena v šolskem letu 2008/09. Cilji osnovnošolskega izobraževanja so:

zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu, spodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika, razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku, spodbujanje zavesti o integriteti posameznika, razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi, vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije, vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja, pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja, razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije, seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov, omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja, razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja. (*Zakon o osnovni šoli* 2006)

Po posodobljenem osnovnošolskem učnem načrtu (2011) se v devetletki slovenščini namenja skupno 1631,5 ure, od

tega od prvega do devetega razreda: 210 ur (1. razred), po 235 ur (2. in 3. razred), po 175 ur (4., 5. in 6. razred), 140 ur (7. razred), 122,5 ure (8. razred) in 144 ur (9. razred). Cilji osnovnošolskega pouka slovenščine se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom preko štirih sporazumevalnih dejavnosti: branja, poslušanja, pisanja in govorjenja. Učenci se usposablajo za govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, seznanjajo se z njegovim »položajem v Evropski uniji ter izrazno razvitostjo na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.« (*Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli* 2011: 4)

Tudi na srednješolski ravni, tj. tako v poklicnih, srednjih strokovnih in gimnazijskih programih, so se dogajale spremembe. Kurikularna prenova je imela namen rešiti nekatere probleme na področju izobraževanja ter prispevati k višji kakovostni ravni na tem področju. Javno nezadovoljstvo s poukom slovenščine je bilo predvsem zaradi nefunkcionalnosti jezikovnega pouka, cilji in vsebine pa so bili na splošno slabo diferencirani (Krakar Vogel 2004: 154). Posodobljeni učni načrt za slovenščino za srednje šole je stopil v veljavo v šolskem letu 2008/2009, sprejet je bil na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008, izhajal pa je iz učnega načrta za slovenščino iz leta 1998. Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje je določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007. Pri pouku književnosti se učenci usposablajo za branje in interpretacijo literarnih besedil na ravni razmišljujočega bralca, občasno se »preizkušajo v pisnem in govornem (po)ustvarjanju literarnih besedil in na ta način poglobljajo zmožnost estetskega doživljanja« (4), pri čemer krepijo lastno samopodobo, zmožnost empatije, strpnost, socialni in moralni čut. »Sistematično se seznanjajo z razvojem slovenske književnosti in s sočasnimi temeljnimi deli in avtorji iz evropske oz. svetovne književnosti /.../ razumejo pomen slovenske književnosti kot pomembnega gibalca v slovenskem kulturnem in družbenem razvoju ter spoznavajo njen razvoj in pomen v primerjavi z drugimi evropskimi kulturnimi okolišji« (prav tam). Obravnava književnosti v srednjih strokovnih šolah poteka po tematskih sklopih: *Uvod v književnost; Ljubzen; Dom, domovina, svet; Posameznik, družina in družba; Drugačni in zaznamovani, samotneži in čudaki; Žanri* (npr. potopis, kriminalka, zgodovinski roman, avtobiografija, biografija ipd.). Za vsak posamezni sklop so navedeni odnosni cilji, minimalni standardi, način preverjanja in predlog oce-

njevanja ter posebna didaktična priporočila za obravnavo sklopa. Na poklicni maturi iz književnosti opravljajo pisni in ustni del izpita. Na pisnem delu izpita kandidati izberejo bodisi vodeno interpretacijo bodisi samostojno interpretacijo kratke pesmi ali odlomka iz umetnostnega besedila in napišejo najmanj 400 besed. Pri tem morajo s po šest odstotnimi točkami za posamezno zmožnost dokazati znanje in razumevanje umetnostnega besedila, razčlemba in razlago, predstaviti stališča in dejstva, sintetizirati in vrednotiti prebrano, napisano pa mora biti jezikovno pravilno in slogovno ustrezno (skupaj torej 30 %). Na ustnem delu najprej glasno preberejo umetnostno besedilo oz. odlomek iz le-tega, nato pa prebrano besedilo vodeno interpretirajo (torej rešujejo naloge polodprtega in odprtega tipa) (skupaj 40 %). Preostali del ocene pridobijo ob preverjanju jezika. Splošni cilji poklicne mature so »ugotoviti odnos do slovenščine kot maternega/prvega in državnega jezika; ugotoviti raven kulture dialoga; ugotoviti raven zmožnosti literarnega branja« (*Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2010*: 6). Srednje strokovno izobraževanje traja praviloma 4 leta, programi so zasnovani tako, da načelno omogočajo usposobitev praviloma za več sorodnih poklicev, ki se ne razlikujejo po zahtevanih splošnih in strokovno-teoretičnih znanjih. Omogočajo pridobiti izobrazbo za poklice, za katere je značilno nestandardizirano in kompleksno delo, priprava in kontrola dela, prenašanje poklicnega znanja v netipične situacije in sposobnost spodbujanja delovne skupine k inovativnosti. Večinoma se pridobi naziv strokovne izobrazbe, ki vsebuje besedo tehnik, npr. kemijski tehnik, ekonomski tehnik, kmetijski tehnik, gradbeni tehnik itd. Izobraževanje se konča s poklicno maturo kot posebno obliko zaključnega izpita. Uspešno končan program srednjega strokovnega izobraževanja omogoča vpis v programe višjega in visokega strokovnega izobraževanja, pod posebnimi pogoji, z dodatno opravljenim izpitom iz predmeta gimnazijske mature, pa tudi v programe univerzitetnega izobraževanja. Kakšne so razlike med poklicno in splošno maturo? Prva omogoča le vpis na višješolske in visokošolske študijske programe, splošna matura pa tudi na univerzitetne. »Poklicni maturanti, ki se želijo vpisati na univerzitetni študij, morajo ob poklicni maturi opraviti še izpit iz posameznega predmeta splošne mature. Vpisa na univerzitetni študij z opravljenjo poklicno maturo ne omogočajo prav vsi univerzitetni študijski programi, vendar pa velika večina.« (*www.ric.si*)

Za primer si natančneje oglejmo organiziranost gimnazijskih programov. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije se

vpis v splošne in strokovne gimnazije iz leta v leto povečuje. Ob začetku šolskega leta 2009/2010, pa tudi 2010/2011 je bilo sicer zaznati rahel upad, vendar je bilo v te šole še zmeraj vključenih 41 % vseh v srednje šole vključenih dijakov. 10 let prej, v šolskem letu 2000/2001, jih je bilo 33 %. Prav tako se povečuje število vpisov v tehniških in strokovnih programih. V šolskem letu 2010/2011 je bilo vanje vpisanih 44 % vseh v srednje šole vključenih dijakov, v šolskem letu 2000/2001 pa 40 %. Za srednje poklicne programe velja ravno nasprotno: delež teh dijakov, vključenih v izobraževanje, med vsemi dijaki, vključenimi v izobraževanje, upada. V šolskem letu 2010/2011 je bilo v 3-letni srednji poklicni program vključenih 15 % vseh v srednje šole vključenih dijakov, 10 let prej, v šolskem letu 2000/2001, pa še 24 %. Delež dijakov, vključenih v programe poklicnega tehniškega izobraževanja, med vsemi dijaki, pa je v zadnjem desetletju skoraj enak; v šolskem letu 2010/2011 je znašal 6 %, pred desetimi leti pa 7 %. (*www.stat.si*)

V gimnazijah je pouku slovenščine namenjenih 560 učnih ur, tj. 140 ur v šolskem letu; polovica ur je namenjena jezikovnemu pouku, polovica pa pouku književnosti. Je nadgradnja učnega načrta za osnovne šole, naravnan za uporabo pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse (*Učni načrt za predmet slovenščina za gimnazije* 2008: 5).

Splošna in strokovna gimnazija imata naloge, da na mednarodno primerljivi ravni posredujeta znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu, razvijata samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje, posreduje ta znanje o slovenskem jeziku in književnosti, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvijata sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku, spodbujata zavest o integriteti posameznika, razvijata zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi, vzgajata za odgovorno varovanje svobode, za strpnost, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijata in ohranjata lastno kulturno tradicijo in seznanjata z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajata za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske

tradicije, razvijata pripravljenost za vzpostavljane svobodne, demokratične in socialno pravične države, vzbujata zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje, razvijata zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana, razvijata nardarjenosti in usposabljata za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in omogočata izbiro poklica.

Programi gimnazije splošnega tipa spodbujajo ustvarjalnost ter razvijajo znanje in osebnostne lastnosti, potrebne za kasnejši uspeh v poklicni karieri in življenju. Zagotavljajo široko splošno izobrazbo in vzpostavljajo vednost, ki je skupni temelj za vsa področja univerzitetnega študija. V teh programih si je mogoče izbirati drugi oziroma tretji tuji jezik izmed tujih jezikov, ki jih šola ponudi na izbiro. Kot tretji tuji jezik si učenec lahko izbere tudi latinščino, če jo šola ponudi.

K programom gimnazije splošnega tipa se uvršča tudi program klasične gimnazije. Klasična gimnazija postavlja v izobraževalno ospredje zanimanje za antiko in njeno usmerjenost v človeka kot odločujočo vrednoto; spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in presojanja, ki temelji na razumevanju vzročno-posledične povezanosti naravnih in družbenih pojavov skozi prostor in čas; spodbuja tudi tolerantnost do drugačnosti in zavest pripadnosti skupnemu kulturnemu prostoru. Posodobljeni učni načrt za slovenščino (2008) za splošne, klasične in strokovne gimnazije predvideva pri pouku književnosti razvijanje (splošnih) sporazumevalnih zmožnosti, pridobivanje književnega znanja (zgodovinskega in teoretičnega) in širjenje spoznanj o književnosti, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst, kritično aktualizacijo. Pričakovani dosežki/rezultati izhajajo iz v učnem načrtu zapisanih ciljev, vsebin in kompetenc, pri čemer nosita učitelj in učenec soodgovornost za doseganje rezultatov. Učenci cilje dosegajo v različnih taksonomskih stopnjah in različnem obsegu. Tako npr. pri pouku književnosti dokazuje:

- Bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca, pri čemer »doživlja, razumeva, razvršča, primerja vsebino in obliko raznovrstnih literarnih besedil, jih aktualizira in vrednoti prek osebne izkušnje, literarnega znanja in splošne razgledanosti« (37). Sestavina bralne zmožnosti je uporabno književno znanje, tega dokazuje ob sprejemanju in interpretaciji književnih besedil.
- Ima razvito splošno sporazumevalno zmožnost.
- Pozna sistem literarnih pojmov, besedil in literarno- ter kulturnozgodovinskih okoliščin.

- Ima razvito zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst (kar dokaže z aktualizacijo, medpredmetnim povezovanjem, spremljanjem aktualnih književnih in kulturnih dogodkov). V zvezi z medpredmetnim povezovanjem navaja, da je to: »vsestranski pristop, ki spodbuja t. i. celostno učenje in poučevanje. Medpredmetno povezovanje zato lahko poteka na ravni vsebin (na primer tema antike v okviru projektnega tedna), na ravni procesnih znanj (na primer iskanje virov kot spretnost, ki pride v poštev pri vseh predmetih) ter na konceptualni ravni (na primer poglobljanje razumevanja istih pojmov pri različnih predmetih).« (39)
- Ima razvito digitalno zmožnost (z uporabo IKT tehnologije pri iskanju literarnih informacij, aktualizaciji in nadgrajevanju pridobljenega književnega znanja), pri čemer razvija zlasti sporazumevalne zmožnosti.

Preverjanje in ocenjevanje posodobljeni gimnazijski učni načrt razlaga v poglavju Vrednotenje dosežkov (46–47). V nadaljevanju tega dela pojasnjujemo, kako lahko v praksi izvedemo »zelo pomembni vrsti sprotnega vrednotenja« (46): vrednotenje dosežkov sošolcev in samovrednotenje, razlagamo pa tudi ostale navedene alineje. Zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja poteka v obliki mature, cilji mature pri pouku slovenščine so: »ugotoviti zrelost posameznega kandidata z zunanjim in notranjim preverjanjem zmožnosti in znanja /.../; v skladu s cilji pouka kandidate dodatno spodbujati (med pripravami na splošno maturo) k doseganju ravni jezikovnega in književnega znanja in razvijanju zmožnosti, potrebnih za uspešen študij na univerzi, ter jim omogočiti orientacijo za študij; zagotavljati standard srednješolske jezikovne in književne kulture ter znanja in zmožnosti, določenih s katalogom za splošno maturo iz slovenščine; na podlagi povratnih podatkov vplivati na kakovost pouka na srednjih šolah« (*Predmetni izpitni katalog za splošno maturo* 2010: 6). Zmožnosti kandidati dokazujejo pri maturi iz književnosti s pisanjem interpretativnega/razlagalnega ali razpravljalnega eseja) ter na ustnem delu izpita. Pri pisanju eseja kandidat dokaže »zmožnost razpravljanja o književnosti, tj. problemskega, raziskovalnega in ustvarjalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v kontekst; svojo zmožnost interpretacije književnih besedil, in sicer tako, da izraža svoje doživljanje,

razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedil.« (Prav tam.) Pisanje eseja doprinese k skupni oceni 50 % točk. Na ustnem delu izpita iz književnosti dokaže »zmožnost smiselnega in estetskega branja; zmožnost govornega izražanja v knjižnem jeziku in kulturo dvogovora; uporabno literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje ob razlagi predloženega literarnega besedila oziroma odlomka ter pregledno literarnozgodovinsko znanje po veljavnem katalogu oziroma pregledno znanje, razumevanje ter zmožnost kritičnega razmisleka o vlogi in položaju slovenskega jezika v preteklosti in sedanjosti.« (Prav tam.) Ustni del izpita odtehta 20 % deleža skupne ocene, 30 % k skupni oceni iz slovenščine prinese preverjanje jezika.

Programi strokovne gimnazije so: tehniška gimnazija, ekonomska gimnazija in umetniška gimnazija. Tehniška gimnazija za razliko od drugih gimnazijskih programov nudi tudi strokovne predmete z različnih področij tehnike: strojništva, elektrotehnike, računalništva, gradbeništva, lesarstva in agroživilstva. Izbirni predmeti so namenjeni interesom učencev, ki želijo poglobljati znanje na teh področjih.

Posodobljeni učni načrt za gimnazije in katalog za srednje strokovno izobraževanje ne predvidevata izvedbe pouka slovenščine s stališča specifik, npr. učencev s posebnimi potrebami in nadarjenih učencev, tudi ne pouka slovenščine s stališča specifičnega učnega načela, tj. učenja z(a) razumevanje(m), ne podajata predlogov za specifične učne strategije, metode dela in učne faze, ki spodbujajo takšno učenje (t. i. problemsko-ustvarjalni pouk in problemsko-ustvarjalne metode dela). Tu podajamo nekaj izvirnih rešitev za omenjene sive lise didaktike slovenščine. Učna načrta sicer poudarjata soodgovornost učitelja in učenca za rezultate dela, ni pa konkretizirano, kako lahko rezultate/dosežke maksimiziramo. Pričujoča monografija skuša to nadoknadi. Tako učni načrt za gimnazije in katalog za srednje strokovne šole namreč poudarjata pomen kulturne identitete, jezikovne pismenosti in medpredmetnega povezovanja pri pouku slovenščine (s tem pa tudi književnosti), a zgolj splošno, tu pa skušamo navedeno teoretično pojasniti in aplicirati na šolsko prakso.

2.2 Pouk slovenščine kot maternega/ prvega jezika

2.2.1 Specifične ključne zmožnosti

Ključne kompetence oz. zmožnosti so zapisane v posodobljenih učnih načrtih za slovenščino, ki so nastajali v letih od 2006 do 2008. Poleg sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku so vključene še širše socialne zmožnosti in kulturna zavest. Kulturna zavest/zmožnost/kompetenca, v nadaljevanju kulturna zmožnost, »pomeni znanje in poznavanje kulturnih pojavov, kritično razmišljanje ter vključevanje kulturnih vrednot v celostni vrednostni sistem posameznika in družbe« (Krakar Vogel 2011: 271). Dokumenti OECD (2005) jo definirajo kot preplet znanja, spretnosti in odnosov/stališč. »Pomeni posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebitno dejavno udeležbo v njih, njihovo kritično vrednotenje in pozitiven odnos do lastne in drugih kultur.« (Krakar Vogel 2011: 272)

2.2.1.1 Kulturna zmožnost

Kulturna zmožnost je sestavni člen posameznikove individualne, nacionalne in globalne identitete, sooblikuje njegov vrednostni sistem, estetski in etični čut. Identiteta v sodobni družbi ni več samoumevna: »ni več samo po sebi razumljivo, kaj identiteta pomeni in iz česa je narejena.« (Nastran Ule 2000: 1) Je način, na katerega se posamezniki ali kolektivitete razlikujejo v primerjavi z drugimi posamezniki ali kolektivitetami. Identitete so sestavljene iz podobnosti in razlik – to so dinamični principi identitete in srce socialnega življenja (2000: 3). Identiteta doživlja v sodobni družbi številne transformacije, poleg tega govorimo o pluralnosti identitetnih ponudb oz. izbirnosti identitet, kar sovпада s predstavo sodobnega sveta, v katerem velja vsesplošna izbirnost, ki jo gojijo in podpirajo sodobni trgi in vzorci potrošnje (310). Z izbirnostjo identitet je povezano stiliziranje individualne pa tudi skupinskih identitet, kar posamezniku omogoča, da ni več življenjsko vezan na trenutni nabor svojih identitetnih dosežkov, izpostavi in prezentira lahko katero koli identitetno obliko glede na socialni kontekst in situacije, na razpola-

go ima t. i. identitetni repertoar (311). Identiteta je koncept, ki je v sodobnem svetu tesno povezan z narativnostjo: narativna kompetenca je potrebna v uradnih institucijah, ki zahtevajo našo biografijo, kandidiranjih za boljše šole, službe, v osebnih situacijah, ko se predstavljamo drugim, prijateljem, intimnim partnerjem, celo samemu sebi npr. v osebnih zapiskih ali dnevnikih. Kulturna identiteta je posebna vrsta socialne identitete,⁴ ki nastane v kontekstu jezikovno-kulturnih in rasnih identifikacij ter razlikovanj. Tako kot ostale identitete je bolj sistem dejanj kot sistem značilnosti, ki določajo posameznika – ta se oblikuje na podlagi pripadnosti določenim skupinam ali kulturnemu krogu. Nevarno je, če postane orodje, s katerim ločujemo med »njimi« in »nami«, če torej razdira multikulturno družbo. »Kultura oziroma narod, ki živi v izolaciji, pa četudi si jo sam(a) izbere, se bo nujno začel(a) pogrezati v mulj pozabe: najprej postane dušiče provincialna, nato nasršeno plemenska, na koncu pa izgine.« (Debeljak 1997: 84) Kulturna identiteta ni kolektivno sebstvo, skupno ljudem, ki si delijo zgodovino in tradicijo, sebstvo, ki bi lahko stabiliziralo, utrjevalo ali zagotavljalo nespremenljivo enost kulturne pripadnosti posameznikov ne glede na zgodovinske, jezikovne in kulturne razlike. Ne ponuja odgovorov na vprašanja: kdo smo in od kod izhajamo, kaj lahko postanemo, kako smo bili reprezentirani, kako bi reprezentirali sami sebe (Nastran Ule 2000: 191). Identiteta, še posebej v pozni moderni, je fragmentirana in razsekana, večkratno konstruirana z različnimi, pogosto nasprotujočimi si diskurzi, praksami in socialnimi položaji. Nenehno se spreminja.

V sodobni pluralni družbi nenehnih kulturnih izmenjav kulturne identitete ne moremo več razumeti kot nekaj trdnega, pač pa kot gibljivo, odprto, nenehno spreminjajočo se realnost. Globalizacijski pritiski posameznikovo navezanost na domače kulturno okolje zmanjšujejo, zato v prihodnosti upravičeno pričakujemo večjo identitetno nestanovitnost, pa tudi negacijo lastnega kulturnega izročila. Dejstvo je, da se to ne dogaja le spontano, pač pa delno tudi s pravno podlago, političnimi pritiski in ideološkimi ter pragmatičnimi parolami. Postmoderno družbo determinirajo globalizem, tj. ideologija neoliberalizma, ki mnogodimenzionalnost globali-

4 Socialno identiteto definiramo kot celoto določil, samopodob in oznak, ki označujejo osebo kot socialno enoto in prepoznavnega socialnega akterja v določenem socialnem kontekstu. Je skupek ponotranjenih družbenih vlog, ki usposablajo posameznika za delovanje v različnih socialnih skupinah ali institucijah. (Nastran Ule 2000: 325)

zacije skrči na ekonomsko dimenzijo, globalnost, tj. koncept svetovne družbe, in globalizacija, kar pomeni, da nacionalne države spodkopavajo različni pritiski s strani transnacionalnih akterjev. Splošna definicija globalizacije je »povečevanje medsebojne odvisnosti« (Mandelc 2010: 42). Svet je sedaj, bolj kot kadar koli prej, povezan z medsebojnim delovanjem ekonomskih, političnih in kulturnih odnosov, ki delujejo preko državnih in celinskih meja. Tudi pojem globalna vas označuje medsebojno povezanost elementov v učinkujočo celoto (43). Globalizacijo povezujejo s homogenizacijo in vesternizacijo ali pozahodnjenjem. Opravičuje ekspanzijo zahodne kulture in kapitalizma z vzpostavljanjem sile, nad katero ljudje nimajo nadzora, zato je dominacija zahodnih ekonomskih in kulturnih interesov nad drugimi deli sveta orodje, ki omogoča povečevanje neenakosti med bogatimi in revnimi (državami). Posebna vrsta takšne homogenizacije je tudi amerikinizacija in mcdonaldizacija (prav tam).

Manjši srednjeevropski narodi smo nacionalno identiteto skozi stoletja ohranjali zlasti preko jezika, kulture in književnosti. Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za ohranjanje nacionalne identitete in spodbujanje jezikovne pismenosti, osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja je t. i. učenje z(a) razumevanje(m). Prav pri pouku književnosti lahko učinkovito pripomoremo h krepitvi nacionalne samozavesti, ob oza-veščanju, da so bili slovenska literatura, kultura in jezik od nekdanj temeljni kamen slovenskega razvoja, da prisvajanje in podomačenje tujih vzorcev lahko doprinese k razvoju (npr. Prešernovo prisvajanje tujih pesniških oblik), da ustvarjanje v tujem in materinem jeziku še ne pomeni uklanjanja večjim nacijam (npr. Prešernovo dejavno ustvarjanje v nemškem in slovenskem jeziku). Razvijanje kulturne identitete pri pouku književnosti krepi zavedanje o spoštovanju kulturnega pluralizma ter prispeva k zmanjševanju medkulturne in etične nestrpnosti, spodbuja spoznavanje lastne kulturne dediščine, tj. književne ustvarjalnosti, ter strpnost do nje (čeprav je morda zaradi jezikovnih ovir, časovne ali prostorske oddaljenosti včasih težko razumljiva in recepcijsko zahtevna). Vpliva na zavest o lastni kulturni dediščini, omogoča vzpostavljanje kritičnega odnosa do nje in socialno kohezijo.

Vsaka nacionalna kultura je skupaj s svojo dediščino in izročilom danes opazovana v procesu izrazite dvojnosti – na eni strani so močno poudarjeni njena avtentičnost, izvirnost in specifičnost kot elementi posamičnih nacionalnih

identitet, na drugi strani pa je močno vpeta v globalizacijske tokove in integracijske evropske procese, ki pa jo potiskajo v položaje, ko se odpira novim kulturnim dinamikom in vplivom ter tako vstopa v tiste prostore, ki jo povezujejo z drugimi evropskimi kulturnimi izročili. (Golež Kaučič na *www.zrc-sazu.si*)

Mnogi se ob tem sprašujejo, ali to pomeni konec nacionalne identitete. Če ločujemo državno in nacionalno, je strah odveč: »v primeru države je vprašanje, ali lahko države obdržijo svojo suverenost nedotaknjeno, kljub povečanim čezmejnim ekonomskim aktivnostim in regulacijam v času, ko je vse več odločitev sprejetih na supranacionalni in v nekaterih primerih tudi subnacionalni ravni. V primeru naroda je bistveno vprašanje, ali obstajajo oblike skupnosti, ki ponujajo alternativo nacionalnim identitetam.« (Mandelc 2010: 44) Kljub temu imajo nacionalne meje in nacionalne države še vedno pomembno vlogo: narodi ostajajo pomemben vir politične in kulturne identitete. Robertson rabi izraz »glokavno« (Juvan 2009: 181–212): spoznavno in ustvarjalno je književnost dostopna le prek lokaliziranih arhivov kulturnega spomina in partikularnih kognitivnih, jezikovnih perspektiv. Iz njih se svetovna književnost razrašča kot micelij variantnih korpusov, reprezentacij in sistematizacij. Svetovna književnost se strukturira v serijah dislociranih vpisov, ki so predmet refleksije in obdelave v različnih literarnih sistemih. Množinski so zagotovo že kanoni svetovne književnosti: posamezna nacionalna literatura ali medliterarna skupnost je ustvarila svojo različico svetovne klasike, posamezna literatura svojo produkcijo medbesedilno utemeljuje na sebi lastnih svetovnih izborih. Vsak literarni sistem in njegova zgodovina vidita svetovno književnost prek dožemanja svojega lastnega položaja v njej. Pred tem ni imuna niti primerjalna književnost, čeprav naj bi bila načelno najbolj kozmopolitska oblika spoznavanja književnosti. (Prav tam.)

Kulturna zmožnost se pri pouku književnosti razvija zlasti preko branja, spraševanja o učinkih prebranega, pa tudi preko stika z aktualnimi književnimi pojavi oz. preko raziskovanja preteklih književnih pojavov, in to kot spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanja književnega sistema in njegovih vlog skozi čas.⁵ Materinščina nas določa na področju razmišljanja in govorjenja, pa tudi odnosa do

5 Spoznavanje vloge znanih Slovencev pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika (npr. Trubarja, Bohoriča, Dalmatina, Vodnika, Kopitarja, Prešerna, Cankarja).

sveta in čustvovanja. V skladu s tem se vse bolj poudarja prevajanje kot eno osrednjih medkulturnih in medjezikovnih posredovanj. Izjemnega pomena je tudi intrakulturna komunikacija, torej spoznavanje kulture lastnega naroda.

Kako lahko pri pouku slovenščine prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti (in identitete) – individualne, nacionalne in globalne – ter kako uspešno spodbujati medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno)?

Integracija vzgoje za strpnost ob branju in razmišljanju o literarnem besedilu odpira številne drugačnosti in tužosti (ne le kulturnih). Zgleden primer tega je tematski sklop *Dom, domovina, svet* v učbeniku za srednje strokovne šole *Odkrivajmo življenje besed 3* (Žbogar idr. 2011). Pojem individualna identiteta učenci spoznavajo ob poslušanju pesmi *N'mau čez izaro* in ogledom fotografij Slovenije, pogovarjajo se o občutjih, ki jih glasba in slike porajajo v njih. Razmišljajo o tem, ali so navezani na dom, na kaj jih spomnita besedi dom in domovina ter kako izražajo domoljubje. Tako učence postopoma uvedemo v razmišljanje o nacionalni identiteti: učbenik definira pojma nacionalizem in domoljubje, tj. spoštovanje lastnega naroda (in drugih) ter njegove dediščine, kar sintetizirajo ob branju odlomka iz Cankarjevega besedila *Lepa naša domovina* ter prelomnic v razvoju slovenskega jezika, literature in kulture. O globalni identiteti razmišljajo ob branju Bratoževe kratke zgodbe *Café do Brasil: Jutranji impromptu*. Diskutirajo o globalizaciji, individualizaciji, kulturi potrošništva, pluralnosti identitet. Poučijo se o slovenski izseljenski in zamejski književnosti.

Raziskovanje literarnih pojavov krepí razgledanost po tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja, pa še, kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih družbenih odnosov in vrednot. Tako npr. raziskovanje književnosti današnjemu učencu, ki živi v večkulturni Evropi 21. stoletja, odpira poti h krepitvi individualne in nacionalne, posledično tudi globalne, kulturne zavesti in identitete ter spodbuja strpnost do lastne kulture in do kulture drugih narodov.

Kulturno identiteto učenci krepíjo tudi z izmenjavami, ki lahko pomembno prispevajo k širjenju poznavanja književnosti naroda, kjer je učenec na izmenjavi oz. tujega učenca, ki pride v Slovenijo, s tem pa sodelovanja in izmenjave izkušenj, kar krepí kulturno razgledanost in pogloblja poznavanje književne ustvarjalnosti.

Vprašanje je, katere metode poučevanja so učinkovite za razvijanje kulturne zavesti oz. kako učenca, razpetega med sodobno tehnologijo in še vedno pogosto precej klasičnim poukom, spodbuditi k dejavnemu in kritično naravnemu spoznavanju sveta (tj. lastne nacionalne tujosti in tujih kultur) oz. kakšna je (spremenjena) vloga učitelja. Metoda, ki lahko pripomore k razvijanju kulturne zmožnosti pri pouku književnosti, je problemsko-ustvarjalni pouk, ki se ne osredotoča toliko na doživljajski odziv učencev na prebrano besedilo (mi je všeč, mi ni všeč), pač pa skuša k besedilu pristopati na objektivnejši način – s stališča raziskovalca in/ali ustvarjalca. Prvotni doživljajski odziv je sicer zanimiv, ni pa točka, h kateri bi se vseskozi vračali (tudi če nam besedilo ni všeč, ga skušajmo objektivno raziskati). Tak pouk izhaja iz književnega problema, ki terja razvijanje metodologije raziskovanja.

Sodobni pouk književnosti izhaja iz samostojnega in usmerjenega branja (ustvarjalnega, dejavnega in študijskega), ki bralca čustveno, domišljjsko in intelektualno vznemirja, to terja opredeljevanje do vsega, kar je tuje. Poznamo t. i. sistemsko, strukturno in funkcijsko drugačnost literature, ki se kaže v mnogopomenskosti, deviacijski estetiki ter sintagmatskem in paradigmatiskem mreženju, pa tudi tujost recepcije, na kar vpliva referenčni okvir literature (Šlibar 2006: 13–47). »Literatura kot umetnost še vedno ostaja osmišljevalka in razlagalka eksistence, njenih mejnih položajev, prenašalka smisla preteklih življenjskih svetov, model ravnanja v vsakdanjem življenju in pobudnik kritičnega osamosveščanja« (Virk 1999: 87).⁶ Predpogoj za prebujanje kulturne identitete je aktiviranje individualne, osebne vpletenosti, strpne do drugačnega in tujega. Pouk književnosti ima vzgojno komponento, saj lahko književnost zaradi specifičnih lastnosti, vplivov na čustva, domišljijo in razum vpliva na vrednostni sistem posameznika (Krakar Vogel 2004: 53).

Književnost lahko zaradi specifičnih lastnosti vpliva na vrednostni sistem posameznika. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najbolj univerzalnih civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost (UN 2008: 4).

6 B. Krakar Vogel opozarja, da so na Finskem pouk književnosti uvedli tudi za študente medicine, ker naj bi »pomembno oblikoval npr. sposobnosti empatije« (2004: 17–18). Je pa res, da je pri tem potrebno upoštevati tudi motivacijsko vlogo t. i. zabave, lahke literature, še navaja in dodaja, da »bralec po literaturi ne posega samo zaradi njenih umetniških lastnosti, ampak v njej išče tudi sprostitvev, zabavo« (prav tam).

Vzgojo spodbuja širjenje književne kulture in sprejemanje širših civilizacijskih vrednot, kot so kulturne, narodne, etične, verske itd. Tako izročilo kot tudi sodobna književna didaktika zavrača vsakršni ekskluzivizem, ki pouk književnosti zožuje zgolj na »vzgojo« ali zgolj na »izobraževanje«. Vendarle stroka ugotavlja, da je »vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti /.../ ena temeljnih nalog pouka književnosti« (Kodre 2008: 138) in ob analizi te problematike v osnovnošolskem pouku 20. stoletja ugotavlja, da so se »v različnih obdobjih 20. stoletja /.../ spreminjali načini vzgajanja za dom(ovin)oljublje.« (136) Poudarja, da se »vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti /.../ uresničuje zlasti preko obravnave domoljubnih besedil, posebno del domačih besednih umetnikov« (13), pri čemer to tematiko razčleni na domoljubje, domačijstvo, ljubezen do jezika, pomen slovenskega slovstvenega razvoja, besedila o znanih osebnostih (kamor uvršča narodne bojevnike in voditelje, besedne umetnike, literarne junake in druge), narodno zgodovino, izseljenstvo, iz zamejstva, etnologijo, narodnoprebudno tematiko, slovenski značaj, internacionalno tematiko, narodno in mednarodno v domoljubju folklornih besedil. Navaja še, da je »vzgoja za strpnost /.../ v procesu združevanja evropskih narodov pridobila na pomenu, kljub temu pa na njen račun ne gre zanemarjati nacionalne vzgoje« (150). Problemsko-ustvarjalni pouk ne razvija le kulturnih, pač pa tudi medkulturne kompetence (torej spoznavanje lastne kulture ter spoznavanje kultur drugih narodov). »Branje učencem nudi možnost za oblikovanje osebnostne in narodne identitete, ker pa poleg slovenske spoznavajo tudi tujo književnost, širijo svoje obzorje in si privzgajajo strpen odnos do drugih kultur« (Krakar Vogel 2004: 53), to pomeni, da šola tako izobražuje kot vzgaja. Strpnost »je vrlina, ki se v naši družbi še ni dovolj razvila. Gre za priučeno socialno večino, ki ne pomeni le, da nečesa ne prepovedujemo in da nekaj dopuščamo brez nasprotovanja. Biti strpen pomeni tudi spoštovati drugačnost.« (Palomares 2001: 7–8)⁷ Šole ne morejo rešiti problemov nestrpnosti do drugačnosti in diskriminacije, lahko pa veliko doprinesejo k izboljšanju odnosov, zmanjševanju napetosti in konfliktov med učenci.

7 Kar vključuje tako rasne razlike kot tudi etnične in kulturne, socialnoekonomske razlike, razlike v sposobnostih in veroizpovedi.

2.2.1.2 Sporazumevalna zmožnost

Pomembne sestavine sodobnega pouka slovenščine so komponente sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti. Pogoj za uspešno razvijanje le-te je čustveno, domišljijsko in intelektualno vznemirjen učenec, ki se zna in želi opredeljevati do vsega novega in tujega. Pojmovanje jezikovne pismenosti se je v 20. stoletju spreminjalo od t. i. alfabetske pismenosti do leta 1950, funkcionalne pismenosti po letu 1950 in sodobnega razumevanja, ki vključuje procesnost pismenosti, kar pomeni, da jo razumemo kot celovito in večrazsežnostno zmožnost, proces, ki traja vse življenje. Sporazumevalna zmožnost je celovita in večrazsežnostna zmožnost poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Nevtralnno in kontekstualno pojmovanje funkcionalne pismenosti se je torej pojavilo šele v drugi polovici 20. stoletja. Številni zakonodajni dokumenti in predpisi že upoštevajo spremenjeno razumevanje pismenosti, slovenska *Nacionalna komisija za razvoj pismenosti* je izoblikovala *Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti*, kjer je pismenost opredeljena kot »trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi, kar posamezniku omogoča uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družabnem življenju« (2006).

21. stoletje bodo najverjetneje zaznamovale spremembe na informacijsko-komunikacijskem področju. Splet od uporabnika terja – poleg branja in pisanja spletnih besedil – predvsem razvito zmožnost navigiranja po spletu ter zmožnost branja nelinearnih struktur (Strehovec 2004: 94–95). Smiselna je integracija tradicionalnega razumevanja pismenosti ter digitalne pismenosti, kamor poleg medijske pismenosti, tj. zmožnosti za intepretiranje medijskih vsebin in kritično mišljenje o njih (Kellner 2007), in računalniške pismenosti, tj. zmožnosti dostopa do informacij, njihove obdelave, urejanja, interpretiranja in vrednotenja, sodijo še družboslovne in kulturne pismenosti ter ekonomske in finančne pismenosti, ki pripomorejo h kvaliteti bivanja. Razvita jezikovna pismenost je ena ključnih zmožnosti, ki jo velja razvijati pri vseh šolskih predmetih, ne le pri pouku slovenščine. Učinkovit pouk je soodvisen od celotne organizacije vzgojno-izobraževalnega sistema ter učinkovitega sodelovanja vseh njegovih akterjev, kar od njih terja nenehno pridobivanje novih znanj o procesih branja, pisanja, govorjenja in poslušanja. Nove

pismenosti, kamor prištevamo npr. digitalno,⁸ medijsko in informacijsko pismenost, so večinoma prisotne v strateških dokumentih in na načelni ravni, v šolski praksi pa še bolj v posameznih fazah vzgojno-izobraževalnega procesa.

V razmišljanje o digitalni pismenosti vključujemo poleg običajne triade avtor – bralec – besedilo še razmišljanje o »pametnem stroju« (Strehovec 2001/02: 220). Za uspešno komuniciranje v sodobni družbi potrebuje posameznik številne spretnosti in zmožnosti (kompetence), torej znanja, veščine ter odnos posameznika do teh znanj, veščin in spretnosti. V sodobni družbi svetovnega spleta nastajajo nova besedila, novomedijska, to so:

strukture-spleti-mreže, ki imajo praviloma večmedijski značaj in poudarjeno vizualnost; besede so besede-podobe-tele-sa, prignane do pravcate poudarjene obscenosti, kajti kažejo, metaforično rečeno, več, kot je pokazati mogoče, bralce-uporabnike priklepajo s posebnimi učinki, ki poudarjajo njihovo sporočilnost, ne pa s subtilnimi prijemi belin, mest nedoločenosti in tišin, ki so spremljali tradicionalno (umetniško vredno) literaturo. (Strehovec 2006: 19)

Novomedijska besedila loči Strehovec od digitalnih besedil, ki

temeljijo na voljnih, spremenljivih, instantnih označevalcih /.../. V določenem kontekstu in prav posebnem času imajo, če so proizvodi novomedijskih umetnikov, lahko umetniško in literarno funkcijo, drugi časi in konteksti pa omogočajo njihovo dekodiranje v smislu dokumentarne in informativne sporočilnosti, prav tako pa jih lahko v spremenjenem kontekstu interpretiramo kot dokumente s takšnimi in drugačnimi politično-aktivističnimi stališči. (2006: 11)

Kljub novim oblikam pismenosti v sodobni šoli ne gre zanemariti tradicionalne pismenosti, pač pa je treba napredek informacijsko-komunikacijske tehnologije upoštevati oz. preprečiti, da bi med učitelji, ki so pogosto ujeti v tradicionalna pojmovanja o pismenosti, ter učenci, ki živijo v kiberkulturi, zeval vse večji prepad.

Branje spleta je kompleksna dejavnost, ki terja sposobnost branja nelinearnih struktur, postopke identifikacije in delovanja v virtualnih okoljih, sposobnosti izbiranja, branja

8 Digitalna pismenost je pismenost za svetovni splet: gre za novo vlogo in položaj črk, besede in besedil, ki jih ne beremo več le linearno, beseda in besedila so se osamosvojila in dobila več razsežnosti (Strehovec 2004: 85).

in pisanja spletnih dokumentov, upravljanja s spletom, delovanja v realnem času in neupoštevanja občutka za urni čas, postopke simulacije ter nadzorovanja prostorsko in časovno stisnjenih enot.

2.2.1.2.1 Branje

Stroka branja že dlje časa ne razume le kot prenosniško ali spoznavno-sprejemno dejavnost, pač pa poudarja tudi »dejavno pomenotvorno razsežnost« branja (Grosman 2006: 84). Vprašanje, kako v procesu branja tvorimo pomen, ostaja pretežno neraziskano. Dejstvo je, da je vsako besedilo

mogoče brati na različne načine, z uporabo različnih pristopov ter bralnih strategij in bralci besedila velikokrat ne berejo skladno z njegovo posebno (določljivo ali navedeno) zvrstjo, marveč 'proti' besedilu, naj si bo zaradi posebnega zanimanja ali pa zaradi nepoznavanja žanrskih in oblikovnih značilnosti besedila, pa tudi zaradi pomanjkanja časa. (86)

Pri vseh šolskih predmetih, ne le pri pouku slovenščine, namenimo dovolj časa razvijanju različnih bralnih strategij, saj najnovejše poročilo evropskega vrha o pismenosti v Evropi mdr. prinaša izjavo A. Vassiliou,⁹ evropske komisarke za izobraževanje, kulturo, večjezičnost in mlade:

Živimo protislovje: medtem ko sta branje in pisanje v današnjem digitaliziranem svetu pomembnejša kot kdaj koli prej, v pismenosti še vedno zaostajamo. To zaskrbljujoče stanje moramo nujno spremeniti. Naložbe v izboljšanje pismenosti državljanov vseh starosti so gospodarsko upravičene, saj posameznikom in družbi prinašajo otipljive koristi, ki jih dolgoročno lahko opredelimo v milijardah evrov.

Omenjeno poročilo mdr. izraža potrebo po večjem številu osnovnošolskih učiteljev, specializiranih za branje, spremembi odnosa do disleksije s pojasnilom, da se ob ustrezni pomoči skoraj vsak otrok lahko nauči brati. Iz študije PISA (2009) je razbrati zaskrbljujoče podatke o deležu učencev s težavami pri branju, zato so ministri za izobraževanje držav članic EU kot skupni cilj določili zmanjšanje deleža petnajstletnikov s slabimi bralnimi zmožnostmi s sedanjih 20 % na 15 % do leta 2020. Preglednica 1 prikazuje skupni delež 15-letnikov, ki imajo težave z branjem (po državah članicah Evropske skupnosti). Dosežki na področju bralne pismenosti

9 Na www.europa.eu.rapid.press (6. 9. 2012).

so po študiji PISA (2009),¹⁰ ki pismenost definira kot sposobnost učenca, da v vsakdanjem življenju uporabi znanje, ki si ga je pridobil v šoli in drugod, in sposobnost analiziranja, kritičnega ovrednotenja in posredovanja informacij, od leta 2006 v primerjavi z Evropsko skupnostjo in OECD poslabšali za 11 točk. Slovenija je dosegla 483 točk, povprečje evropskih držav je 489 točk, držav OECD pa 494 točke. Zlasti slabi so rezultati kritičnega razmišljanja in vrednotenja – tu so slovenski učenci dosegli le 470 točk. Podobno število točk kot Slovenija so dosegle še Italija, Španija, Grčija, Latvija in Češka, slabši od nas so Hrvati, Avstrijci, Rusi, Slovaki, Srbi, Romuni in Turki, boljši od nas pa Norveška, Nizozemska, Finska, Kanada, ZDA, Estonija, Nemčija, Madžarska, Švica. Najbolje so se tako v bralni kot v matematični in naravoslovni pismenosti odrezale azijske države (kitajska provinca Šanghaj je dosegla 556 točk, Koreja 539 točk in Hongkong 533 točk). Z omenjenimi državami se lahko kosa le Finska (536 točk).

Preglednica 1: Delež učencev s težavami pri branju¹¹

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev 2000–2009					
	2000	2003	2006	2009	Sprememba v obdobju 2006–2009 (v odstotnih točkah)
Belgija	19,0	17,9	19,4	17,7	-1,7
Bolgarija	40,3	:	51,1	41,0	-10,1
Češka	17,5	19,4	24,8	23,1	-1,7
Danska	17,9	16,5	16,0	15,2	-0,8
Nemčija	22,6	22,3	20,0	18,5	-1,5
Estonija	:	:	13,6	13,3	-0,3
Irska	11,0	11,0	12,1	17,2	+5,1
Grčija	24,4	25,2	27,7	21,3	-6,4
Španija	16,3	21,1	25,7	19,6	-6,1
Francija	15,2	17,5	21,7	19,8	-1,9
Italija	18,9	23,9	26,4	21,0	-5,4

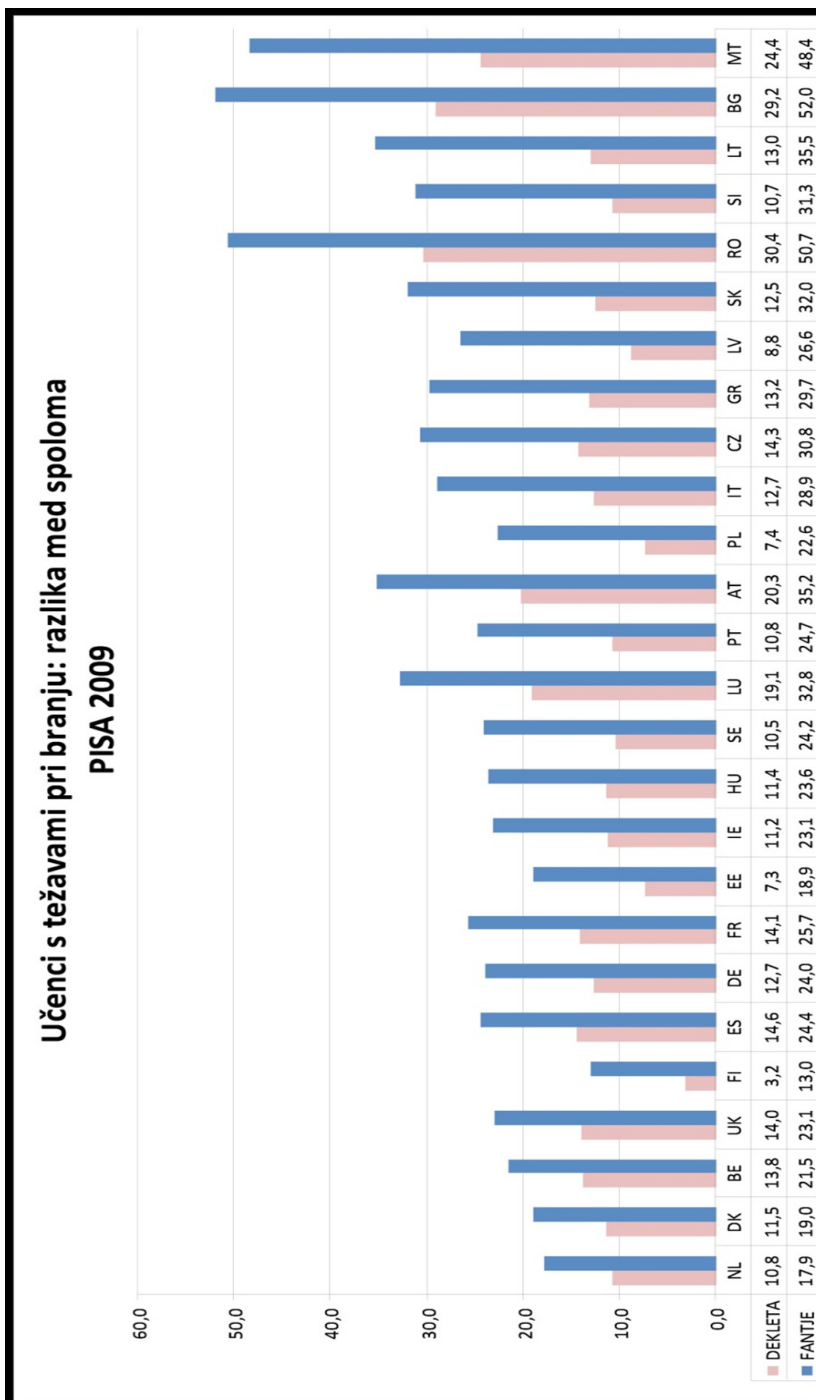
10 V Sloveniji je v raziskavi sodelovalo 7764 15-letnikov in 24 učencev iz 24 osnovnih šol.

11 Podatki so s spletne strani www.europa.eu.rapid.press, gre za sporočilo za medije dne 6. 9. 2012. Za Veliko Britanijo, Nizozemsko, Luksemburg so rezultati iz leta 2000 in niso primerljivi s poznejšimi rezultati.

Latvija	30,1	18,0	21,2	17,6	-3,6
Litva	:	:	25,7	24,3	-1,4
Luksemburg	(35,1)	22,7	22,9	26,0	+3,1
Madžarska	22,7	20,5	20,6	17,6	-3,0
Nizozemska	(9,5)	11,5	15,1	14,3	-0,8
Avstrija	19,3	20,7	21,5	27,5	+6,0
Poljska	23,2	16,8	16,2	15,0	-1,2
Portugalska	26,3	22,0	24,9	17,6	-7,3
Romunija	41,3	:	53,5	40,4	-13,1
Slovenija	:	:	16,5	21,2	+4,7
Slovaška	:	24,9	27,8	22,3	-5,5
Finska	7,0	5,7	4,8	8,1	+3,3
Švedska	12,6	13,3	15,3	17,4	+2,1
Velika Britanija	(12,8)	:	19,0	18,4	-0,6
EU (18 držav)	21,3		24,1	20,0	-4,1
EU (25 držav)			23,1	19,6	-3,5

J. Justin je na predavanju *Šola in branje* (2012) bralno pismenost slovenskih učencev, izmerjeno v raziskavi PISA 2009, primerjal z bralno pismenostjo, izmerjeno v raziskavi PISA 2006, in ugotovil, da se kaže negativni trend. Naloge, ki so jih v raziskavi reševali učenci, so od učencev terjale predvsem sposobnost, da v interpretaciji besedil s sklepanji zapolnjujejo vrzeli v pomensko nepopolnih besedilih, prepoznajo neprikrite ali prikrite komunikacijske namere avtorjev besedil in predpostavke, skrite v besedilih, uporabljajo naravno logiko in informacije, ki so v različnih 'formatih' shranjene v dolgoročnem spominu. Raziskava je preučevala spoznavne sestavine bralne kompetence mladega bralca in kritično bralno pismenost. Justina je zanimalo, koliko se ta usmeritev velike mednarodne raziskave sklada z napotki za razvijanje bralne zmožnosti učencev, ki jih slovenskim učiteljem dajejo učni načrti, denimo učni načrt za slovenščino. Nekateri od teh napotkov nesporno vodijo v razvoj spoznavnih sestavin bralne kompetence mladostnikov. Zapostavljen pa je, pravi, razvoj kritične bralne pismenosti, ki omogoča bralcu, da prepozna manipulativno naravo nekaterih besedil. Največji del omenjenih napotkov, dodaja, sledi predstavam,

Preglednica 2: Razlike med spoloma pri branju



ki jih je v zvezi z besedili in branjem uveljavljala romantična pedagogika: zlasti na razvoju bralčeve 'sposobnosti', da se prepusti neposrednemu učinkovanju besedila (istovetenjskemu, čustvenemu, estetskemu, prepričevalnemu, moralnemu, vrednostnemu učinkovanju). Poudarek je na neposrednem doživljanju besedil (v smislu *'Erlebnispädagogik'*, ki je bila kritična do posredovalne vloge znanja, razuma, kulture in družbe), čustvenem vživljanju v književne osebe, 'ustvarjalni' interpretaciji besedil, estetskem doživetju in vrednotenju, uživanju v slogovnih in drugih odlikah, izražanju občutij ob branju besedil, oblikovanju sodb o značajih književnih oseb (torej moralnih sodb in ne sodb o njihovi osebnosti, motivih in interesih), prepoznavanju pomena, ki ga imajo besedila za ohranitev naroda (torej ne pomena, ki ga imajo besedila za univerzalnost sporazumevanja) itd. Poudarja se vloga bralca besedil in njihovih 'imanentnih' vrednosti, bistveno manj pa na vlogi kritičnega opazovalca, ki spoznava, kako besedila v družbenih situacijah, nasičenih z njihovimi sporočili, delujejo na pozornost, predstave in prepričanja naslovnikov. Vrzeli na specialnodidaktičnem področju, zlasti kar zadeva problemskost in ustvarjalnost, ki sta netivi kritičnega razmišljanja, poskušamo tu zapolniti.

Raziskava PISA 2009 je opozorila tudi na veliko razliko med spoloma: težave z branjem ima 13,3 % deklet in 26,6 % fantov. Razlika med spoloma je najmanjša na Nizozemskem, Danskem in v Belgiji, največja pa na Malti, v Bolgariji in Litvi (podatki iz leta 2009). V Sloveniji ima tako težave z branjem 10,7 % deklet in kar 31,3 % fantov (kar znaša 4,7 % več od evropskega povprečja); prim. Preglednico 2 na levi strani.

Pri pouku književnosti razvijamo dve poglavitni književni sposobnosti, to sta »sposobnost literarnega branja (bralna sposobnost) in (kot nadstandard, ki se uresničuje ob posebnih pogojih) sposobnost ustvarjalnega pisanja« (Krakar Vogel 2004). Sposobnost literarnega branja definira kot »sklop naslednjih duševnih dejavnosti posameznika: doživljanje, razumevanje in vrednotenje leposlovja – v skladu s posebnimi oblikovalnimi zahtevami posameznih besedil – ter izražanje (ubesedovanje) interpretativnih postopkov« (prav tam). Navedene duševne dejavnosti (torej doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje) imenuje tudi spoznavno-sprejemne stopnje pri interpretaciji leposlovja. Prva spoznavno-sprejemna stopnja je doživljanje, ki ga opredeli kot »prvotno, subjektivno, neposredno sprejemanje leposlovnega besedila,

pri katerem so udeleženi še nerazčlenjeni čutni, čustveni, miselni itd. procesi in odzivanja posameznih bralcev« (Krakar Vogel 1994: 10). Druga spoznavno-sprejemna stopnja je razumevanje, tj. »razumsko razčlenjevanje vsebinskih in oblikovnih sestavin umetnostnega besedila, ki vključuje uporabo književnega znanja in različne razumske spoznavne dejavnosti« (prav tam). K razumevanju prišteva tudi analizo (tj. razumsko razčlenjevanje), namen razumevanja z analizo pa je »dojeti pomen in smisel besedila, ozavestiti sestavine, opazene pri prvem branju in izluščiti tudi tiste, ki so na stopnji doživljanja ostale prezrte« (prav tam). K razumevanju v ožjem (spoznavnopsihološkem) smislu prišteva dve vrsti dejavnosti (podobno tudi B. Marentič Požarnik 1995, le da slednja k razumevanju šteje tudi ekstrapolacijo), to sta prevajanje v drug kod (kot primer navaja prevajanje iz umetnostnega v neumetnostni jezik) in interpretacijo ali razlago (kamor sodijo pripovedovanje po svojih besedah, povzemanje, označevanje oseb ipd.). K analizi šteje (tako kot B. Marentič Požarnik 1995): analizo elementov (kot primer navaja prepoznavanje in poimenovanje posameznih besedilnih sestavin, tj. metafor, rime, glavnih in stranskih oseb ipd.), analizo odnosov (kamor uvršča primerjanje med sestavinami, ugotavljanje vloge posameznih sestavin v besedilni celoti) ter analizo struktur in organizacijskih načel (npr. prepoznavanje vseh sestavin, ki se povezujejo v umetniško sporočilo, ugotavljanje vloge sestavine v celoti). Konkretno naj bi učenci sposobnost za tako analizo dokazovali med drugim v interpretativnem eseju. Zadnja, četrta spoznavno-sprejemna stopnja je sinteza z vrednotenjem. »Na njej učenec v zaokroženi obliki, celovito in samostojno izrazi svoja spoznanja o besedilu« (12), pri čemer je sinteza dejavnost, pri kateri učenec »samostojno združuje različna spoznanja, pridobljena pri razčlenjevanju besedila, v novo celoto« (prav tam). Vrednotenje pa je »izrekanje sodb o vrednosti določenega dela po osebnem okusu in glede na izbrane notranje in/ali zunanje kriterije« (prav tam), in sicer na osnovi predhodnega razčlenjevanja. Izražanje ali ubeseditvev interpretacije je »dejavnost interpretovega oblikovanja (meta)besedil (jezikovnih sporočil) o prebranem besedilu bodisi na eni ali na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah« (13).

Procesi branja prehajajo naslednje faze:

1. iskanje informacij (npr. *Iz Prešernove Zdravljice izpišite poved, v kateri lirski subjekt nazdravlja Slovenkam*),

2. oblikovanje širšega in splošnega razumevanje o prebranem (npr. ob prepoznavanju Prešernovega prispevka slovenskemu jeziku, literaturi in kulturi),
3. razvijanje interpretacije (od vtisa, doživljanja do specifičnega (besede) in celovitega (konteksta) razumevanja prebranega),
4. povezovanje prebranega z znanjem iz drugih virov (npr. *slovenska himna, likovna pesem*),
5. razmišljanje o obliki besedila (zunanja podoba, npr. opazovanje *Zdravljice* kot likovne pesmi),
6. vrednotenje prebranega.

Branje umetnostnih besedil bi bilo smiselno spodbujati tudi pri pouku drugih šolskih predmetov, ne le pri pouku slovenščine, saj izboljšuje besedišče, pisne sposobnosti, mišljenje in medpredmetne dosežke, razširja izkušnje in razumevanje, razvija interese, domišljijo, sposobnost samostojnega učenja, širi besedni zaklad ter bogati čustveno življenje. Leposlovje beremo zaradi estetskega doživetja, pa tudi za zabavo, preganjanje dolgčasa, zbiranja informacij in širjenja znanja, sprejemanje pa poteka od doživljanja sporočila, tj. odzivanja na vsebino in izraz, do zamišljanja stvarnosti, opisane v besedilu in/ali aktualizacije le-te, branja med vrsticami, vzpostavljanja estetskega odnosa do besedila, odkrivanja novih idej in odnosov ter izražanja ustvarjalnih stališč in posplošitev. Pri večini šolskih predmetov učence napotimo v knjižnico, jim priporočamo raznovrstno in recepcijsko sprejemljivo čtivo, jih opozarjamo na likovno podobo knjige ter preko pouka, osredinjenega na učenca, krepimo motivacijo za branje, ob obravnavani učni vsebini pa pripovedujemo zanimive zgodbe ali anekdote.

Enoletni pedagoški eksperiment o prozifikaciji pri obravnavi Prešernovega *Krsta pri Savici* v letu 2005/06 je med učenci drugega letnika splošne in strokovne gimnazije izvedel Z. Božič (2010: 417–13). Mdr. je izhajal iz prepričanja, da je doživljanje besedila tesno povezano z razumevanjem, pri čemer povzema M. Grosman (2004: 152–153). Bralčeve predstave o besedilu, kot si jih je sam ustvaril na osnovi svojega doživljanja in razumevanja, v skladu z recepcijsko estetiko poimenuje z izrazi, kot so

aktualizacija, konkretizacija, besedilni svet oz. mentalna predstavitev besedila /.../. Besedilni svet je na prvi pogled

nekaj povsem subjektivnega, saj je ves čas odvisen od bralčeve lastne zunajbesedilne (osebne) izkušnje in pogledov na (ne)primernost, (ne)moralnost itd. človeškega delovanja. (Božič 2010: 420)

Božič govori o dveh vrstah aktualizacije: usmerjeni, ki jo primerja z modelnim bralcem U. Eca, »ki mora upoštevati pripovedno strategijo modelnega avtorja, tj. »skupek navodil, ki nam jih posreduje na vsakem koraku« (1999: 20)« (421), in prosti aktualizaciji. Usmerjena interpretacija je tako v skladu z Jaussovimi razumevanjem interpretacije umetniškega dela, dodaja Božič, interpret namreč izbira med nekaterimi možnostmi razlage pri konstituciji smisla in »s tem žrtvuje estetske interese, ki so vezani na posamezne smeri pričakovanja« (prav tam). Božič sklene:

Pri preizkusu razumevanja lahko znanstveno preverjamo besedilna dejstva, ki niso odvisna od bralčevega besedilnega sveta, in tista stališča bralca, ki so povezana z usmerjeno aktualizacijo besedila, ne moremo pa preverjati tistih bralčevih stališč, ki so plod njegove proste aktualizacije. (Prav tam.)

Dodaja še,

da razumevanja ne moremo preverjati ob tako imenovani prosti aktualizaciji, ki jo Grosmanova razume kot »polnjenje belih lis oz. nedoločenih mest v besedilu« (Iser 1978), kjer samo besedilo bralcu ne daje nobenega odgovora o »pravilnem« razreševanju vprašanja, ki ga odpira. (Božič 2010: 421)

Različni bralci se na isto literarno besedilo različno odzivajo. Richards (1929) je menil, da je to posledica neustrezne recepcije (torej napačnega razumevanja, doživljanja in vrednotenja), Holland (1975) pa je različno recepcijo razumel v skladu s psihološko podobo bralca: ta se na literarno besedilo pogosto odziva tako, da z njim poustvarja lastne psihične procese. Božičev pedagoški eksperiment je potrdil, da je »najustreznejše didaktično sredstvo za boljše razumevanje in doživljanje oblikovno in slogovno zahtevne klasične poezije /.../ dodana prozifikacija« (2010: 521).

Branje je spoznavna in pomenotvorna dejavnost razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti: aktivira živčni in psihični bralčev stroj. »Za bralca se zdi pomembno, da se nauči vprašati, zakaj bere.« (Grosman 2006: 88) Motiviranost za branje pri pouku književnosti dosegamo z učinkovito uvodno motivacijo, ki je sestavni del temeljne metode pouka književnosti, tj. delne ali celostne šolske interpretaci-

je (prim. Krakar Vogel 2004). Bralni užitek je po spoznanjih številnih strokovnjakov osrednje motivacijsko sredstvo, ki odpira vrata razumevanju, s tem pa refleksiji in kritičnemu odnosu do prebranega. Pomembna razsežnost branja kot pomenotvorne dejavnosti je zato spodbujanje doživljanja in razumevanja prebranega. Razumevanje besedila je odvisno od številnih že navedenih dejavnikov, pa tudi od npr. bralčeve motiviranosti, interesa, preteklih bralnih izkušenj in ostalih dejavnikov, ki vplivajo na branje, za katere pa ni nujno, da se jih bralec sploh zaveda. Bralčeve predstave o besedilu so namreč pretežno osebne in se lahko ob vnovičnem branju spremenijo. Branje je komunikacijski proces, v katerem je besedilo prenosnik sporočil, bralec pa sprejemnik sporočil. Pogoj za vzpostavitev komunikacije je skupni kod, tj. usklajenost med kodoma bralca in besedila.

Poznamo več vrst branja, in to s stališča besedila in bralca. Osnovnošolski bralci npr. še niso zelo izkušeni: pogosto ne znajo ločiti med pomembnimi in nepomembnimi podatki, težave imajo z luščenjem sporočila oz. ideje besedila, z vključevanjem predznanja pri opomenjanju novega besedila, pogosto pa celo s t. i. alfabetskimi branjem. Pri pouku slovenščine – zlasti pri književnem pouku – spodbujamo literarno branje. Kognitivno branje stremi h globljemu spoznavanju in razumevanju, pri pouku slovenščine pa razvijamo tudi več oblik informativnega branja (za pridobivanje različnih podatkov in bogatenje znanja), študijsko branje, branje za zabavo (tudi trivialne literature), eskapistično ali evazorično branje (kot obliki bega iz življenjske realnosti), ustvarjalno branje.¹²

Pri pouku slovenščine je branje kot slušna prenosniška dejavnost glasno interpretativno (estetsko) branje leposlovja (npr. pri pouku književnosti). Glasno interpretativno (estetsko) branje leposlovja v strokovni literaturi imenujejo tudi *izrazno branje* (Rusija), *lepo branje*, *estetsko branje* (Francija) (Rosandić 1986: 9–12). Gre za posebno obliko glasnega branja, pri kateri se »preoblikuje napisano besedilo v govorjeno, pri čemer upošteva razlike med pisnim in govorjenim jezikom« (Podbevšek 1998/99: 19). Glasno branje je »komunikacijski proces, v katerem bralec spremeni (prekodira) znakovni sestav pisnega jezika v znakovni sestav govorjenega jezika« (Rosandić 1986: 9). Tako kot K. Podbevšek, ki interpretativno branje razume kot branje umetnostnega besedila in ga imenuje tudi »doživeto branje, primerno zlasti za branje umetnostnih besedil« (1998/99: 20), tudi D. Rosandić navaja

12 O ustvarjalnem branju več v poglavju o ustvarjalnih dejavnostih.

»nevtralnno (čustveno in logično neobarvano) in ekspresivno (čustveno in logično obarvano)« branje (1986: 9). Ekspresivno branje vsebuje elemente govorne umetnosti, in sicer elemente scenskega govora. Glasno interpretativno branje je priložnost za »navajanje učencev na aktivno poslušanje« (Podbevšek 1998/99: 20), »temelji na vrednotah govorjenega jezika (intonaciji, jakosti, tempu, premorih, barvi glasu)« (Rosandič 1987: 13). Pri tem se aktivira ustvarjalnost: »vzpostavlja se intimni stik z besedilom, z močjo vživljanja, imaginacije in razumevanja bralec prodira v najskrivnejše plasti besedila in ga prenaša poslušalcem. Obseg tega prodora določajo besedilo in bralčeve zmožnosti oživljanja besedila.« (Prav tam.) Gre za preplet sposobnosti estetskega govornega nastopanja in sposobnosti dekodiranja, pri branju z razumevanjem pa se prepletata sposobnost dekodiranja in sposobnost razumevanja. Z razumevanjem se naučimo brati že v otroštvu, gre za nenehno rastoč repertoar znanja, sposobnosti in strategij, za sposobnost uporabe prebranega besedila v kontekstu različnih situacij.

S. Pečjak in A. Gradišar (2002: 18–74) definirata bralne učne strategije kot del učnih strategij, ki nas učijo, kako se učiti brati. Razvrstita jih glede na namen učenja, vsebino informacij ter glede na to, v kateri fazi učenja jih uporabljamo (pred, med ali po učenju). Dejavnosti pred branjem lahko vključujejo npr. določitev namena branja, spoznavanje zgradbe besedila, napovedovanje dogajanja oz. vsebine, postavljanje vprašanj v zvezi z besedilom. Dejavnosti med branjem so npr. podčrtavanje novih/neznanih/bistvenih/ključnih informacij, pisanje obrobnihih razlag, določanje zaporedja dogajanja, dopolnjevanje manjkajočih podatkov, vse zlasti v službi ohranjanja bralčeve pozornosti in preverjanja razumevanja. Po branju pa preverjamo zlasti razumevanje in stopenjo pomnjenja informacij.¹³

2.2.1.2.2 Pisanje

Pri pouku slovenščine učenci pišejo metabesedila in ustvarjalno.¹⁴ Pisanje metabesedil (drugotnih, neumetnostnih besedil) pri pouku književnosti lahko poteka o prebranem literarnem ali neliterarnem delu ali odlomku iz tega dela, to je npr. pisanje kritike, ocene, komentarja, referata, raziskovalne naloge, eseja, obnove, povzetka, oznake ipd. Kritično pisa-

13 Prim. poglavje o operativizaciji.

14 Več o ustvarjalnem pisanju v poglavju o ustvarjalnih dejavnostih.

nje je pisanje neumetnostnih besedil (npr. interpretativnega eseja, recenzije, kritike), to spodbuja zlasti kritično mišljenje (analizo, sintezo, interpretacijo, vrednotenje, primerjavo).

Matura učencem nalaga pisanje razlagalnega/interpretativnega ali razpravljalnega eseja, oba naj obsegata najmanj 700 besed. Tvorita 50 % skupne ocene. Maturitetna komisija vsako leto določi tematski sklop, ki ga v zadnjih letih običajno tvorita eno daljše slovensko besedilo in eno daljše besedilo iz svetovne književnosti. Esej lahko poteka ob enem ali več odlomkih iz izbranih besedil tematskega sklopa iz književnosti, lahko pa tudi ob krajših besedilih iz tematskega sklopa. Na predmaturitetnem preizkusu učenci običajno pišejo esej ob izbranem slovenskem besedilu.¹⁵ Maturitetni esej je naloga odprtega tipa in se ocenjuje celostno in analitično. Maturitetni katalog navaja, da v razpravljalnem šolskem eseju kandidat dokaže:

da pozna besedila, avtorje, obdobja in poetiko znotraj predpisane tematike, da je na podlagi predpisanega tematskega sklopa iz književnosti zmožen predstavljati, povzemati, razčlenjevati, primerjati, razvrščati, pojasnjevati, povezovati in posploševati spoznanja o književnih pojavih, da je zmožen samostojno vrednotiti prebrana besedila in utemeljevati trditve, da pozna primerne strokovne vire, da zna uporabljati ustrezno strokovno izrazje, da zna esejsko besedilo ob predloženih smernicah oblikovati koherentno, jasno, jedrnato in jezikovno pravilno, da si pri izražanju prizadeva za izviren in živ slog, da je ustrezno kulturno razgledan. (2010: 17)

V razlagalnem/interpretativnem šolskem eseju pa v skladu s postavljenim naslovnim problemom dokaže, da je

zmožen poglobljeno brati in razlagati krajša literarna besedila oziroma odlomke, to je, da prepozna tipične vsebinske in oblikovne posebnosti danih besedil, da te posebnosti ustrezno poimenuje, da razlaga svoje doživljanje in razumevanje njihovega pomena in vloge ter besedila vrednoti, da zna besedila na podlagi njihovih značilnosti uvrstiti v širše sobesedilo oziroma v literarnozgodovinske okoliščine, znane iz učnega načrta, da je zmožen svoje besedilo oblikovati sklenjeno (koherentno), s smiselnim zaporedjem trditev in presoj ter jezikovno pravilno. (Prav tam.)

15 Tako npr. tematski sklop iz književnosti za maturo iz slovenščine 2013 izhaja iz krovne teme Otroci in starši ob romanu P. Pettersona *Konje krast* in C. Kosmača *Pomladni dan*. Za predmaturitetni preizkus je maturitetna komisija določila roman *Pomladni dan* C. Kosmača.

Kritiki, npr. Z. Božič, opozarjajo, da razpravljalni esej kandidati pišejo brez vpogleda v umetnostno besedilo, kar pomeni, da gre pretežno za reprodukcijo, interpretativnega pa pišejo ob iz sobesedila iztrganem odlomku iz umetnostnega besedila. Predlagajo, da bi bilo bolj smiselno učence navajati na pisanje kombinacije obeh esejev, tj. razpravljalnega in interpretativnega, ko bi primerjali dva odlomka iz obravnavanih besedil.

Navodila za pisanje eseja najdemo v priročniku *Od spisa do eseja* (2006: 102–106). Pred pisanjem avtorji svetujejo natančno branje navodil za pisanje eseja in premislek o tem, katere miselne dejavnosti so zahtevane, na kar kažejo npr. izrazi »povzemite, predstavite, ovrednotite, komentirajte, označite, razložite, primerjajte, utemeljite« (102). Predlagajo, da pred začetkom pisanja eseja skrbno pretehtamo usmerjevalna vprašanja in premislimo, ali jih razumemo in koliko zahtevano problematiko poznamo. Sledi tvorjenje osnutka.

Zelo pomemben del pri nastajanju res dobrega šolskega eseja je oblikovanje osnutka. Skrbno načrtovanje eseja namreč omogoči jasno in natančno misel ter pisca usmerja, da ugotovi in preveri, kaj je tisto, kar res želi povedati, da loči bistveno od nebistvenega ter da svoje besedilo koherentno oblikuje. (Prav tam.)

Osnutek lahko sestavljajo ključne besede, lahko izbor navdkov iz besedila, lahko oblikujemo osrednjo trditev in jo skušamo v nekaj točkah osvetliti z različnih zornih kotov. Šele nato sledi ubesediljenje, pri čemer velja pametno organizirati čas za pisanje: po pisanju, navajajo, še enkrat preberite besedilo, popravite pravopisne in slogovne napake, pazite na urejenost in čitljivost napisanega.

Pisni del poklicne mature tvori 60 % skupne ocene, od tega 30 % razčlemba neumetnostnega jezika in 30 % (vodena ali samostojna) interpretacija poljubnega umetnostnega besedila (kratke pesmi ali odlomka iz umetnostnega besedila). Izdelek naj obsega najmanj 400 besed. Kandidat mora dokazati znanje in razumevanje (6 % skupne ocene), tj. vrstno/zvrstno umestiti besedilo/odlomek in povzetek, razčleniti in razložiti motive in temo, književne osebe, prostor in čas dogajanja (6 % skupne ocene), predstaviti dejstva in stališča (6 % skupne ocene): ocenjuje se koherenca in logična zgradba besedila ter znotraj- in zunajliterarno utemeljevanje, sintetizirati in vrednotiti (6 % skupne ocene), aktualizirati in

presojati. Besedilo mora biti ustrezno jezikovno in pravopisno pravilno ter slogovno ustrezno (6 % skupne ocene). Kritiki poklicne mature opozarjajo, da kandidatom za uspešno opravljeno maturo iz književnosti ni potrebno prebrati nobenega umetnostnega besedila, da je njihov izdelek pravzaprav literarni spis o zelo kratkem odlomku iz žanrskega besedila.

2.2.1.2.3 Poslušanje

Poslušanje je »temeljno načelo pedagoškega dela« (Plut Pregelj 2012: 113), »temeljna, pogosta in pomembna sporazumevalna dejavnost, zato je sposobnost poslušanja ena od bistvenih sestavin celovite sporazumevalne zmožnosti.« (Vogel 1998/99: 130) »Poslušanje je v procesu sporazumevanja zelo pomembna dejavnost, brez razvite sposobnosti poslušanja se ni mogoče uspešno govorno sporazumevati. Aktivnega poslušanja se je treba prav tako naučiti kot govorjenja, branja ali pisanja« (prav tam). Ločimo monološko in dialoško poslušanje, glede na namen pa še razlikujoče, priložnostno, razbremenjujoče, doživljajsko poslušanje ter poslušanje z razumevanjem (Plut Pregelj 2012: 79–102). »Vrste poslušanja v šoli in pri pouku se praviloma prepletajo, zato se redkokdaj pojavljajo v »čistih« oblikah.« (80) Monološko poslušanje je bodisi individualno ali v skupinah, npr. na predavanjih za zabavo ali informiranje, v gledališču, na različnih nastopih, koncertih, pridigah, zborovanjih. Lahko je izhodišče za pogovor ali samo za osebno razmišljanje posameznikov. Dialoško poslušanje je osebni pogovor v majhnih ali večjih skupinah (npr. v razredu). Govorčeva in poslušalčeva vloga se pogosto izmenjujeta. »Za učenje sta npr. pomembna kumulativen govor, pri katerem učitelj in učenci zbirajo, izmenjujejo informacije in izkušnje, in predvsem raziskujoč govor, pri katerem učenci mislijo, učitelj pa jih usmerja pri dejavnostih, ki učenca privedejo do učnega cilja, npr. razumevanja nekega pojma.« (81) Razlikujoče poslušanje je »slušno razlikovanje« (85), to nam omogoča razumevanje govora in sporočila, zelo pomembno obdobje za razvoj slušnega razlikovanja je »predšolsko obdobje in prva leta osnovne šole« (87). Poslušanje z razumevanjem je v učnem procesu »najpogostejša in temeljna oblika poslušanja, brez katere si učenec ne more pridobiti znanja, ki temelji na razumevanju in ki je pogosto osrednji cilj vsake šole« (89). V šoli monološko poslušanje ni učinkovito: učenec si namreč ne more sproti zapomniti večjega števila

podatkov. Priložnostno poslušanje je precej nezahtevna dejavnost in pripomore k dobrim medčloveškim odnosom, pri čemer velja, da se takega poslušanja s pridom poslužujejo tudi učitelji. Razbremenjujoče poslušanje je najpogostejše terapevtsko, pomembna komponenta takega poslušanja je empatično razumevanje, pogosto ga prakticiramo tudi v vsakdanjem življenju v pogovoru z ljudmi, ki jim zaupamo. V doživljajsko poslušanje so vpletena čustva, ki jih sproži zvok, npr. pri poslušanju glasbe, poezije, gledališke predstave, pa tudi narave, je pa bolj kot z virom zvoka povezano z osebo ali skupino. Govorna interpretacija poleg poslušanja terja tudi »samoposlušanje, saj zaradi egocentričnosti govornega zvoka interpret vedno govori tudi samemu sebi. Kritično samoposlušanje je posebej pomembno v pripravi na govorno interpretacijo.« (Podbevšek 2006: 286)

Metodi, ki spodbujata poslušanje pri pouku književnosti, sta pogovorna metoda in metoda (ustne) razlage. Metoda ustne razlage je »akromatska (prirejena za poslušanje) ali monološka metoda« (131). Monološka se imenuje, ker govori le eden: učitelj ali učenec. Pogovorno metodo pa definiramo kot »drug/o/ zelo pomembn/o/ govorn/o/ metodo, ki je v nasprotju z razlago dialoška ali erotematska« (132). O učinkovitosti kombinirane uporabe obeh učnih metod nas prepriča preprosta naloga – v parih se vživimo v vlogo učitelja in učenca, pri čemer so pari razdeljeni v dve skupini. Dvojica sedi s hrbtom skupaj, učitelj prejme sliko in jo poskuša čim bolj natančno opisati učencu, ki riše po razlagi. V prvi skupini se učitelj in učenec med izvajanjem naloge ne smeta pogovarjati, govori (razlaga) le učitelj. V drugi skupini pa se med seboj lahko pogovarjata. Običajno nalogo bistveno bolje opravijo pari druge skupine, ki poleg metode ustne razlage prakticirajo tudi metodo pogovora.

Kljub spremenjeni vlogi ostaja učitelj »učenčev razumevajoči sogovornik« (Grosman 2006: 126), ta učence navaja h kritičnemu razmisleku o prebranem, spodbuja učenčevo pozitivno samopodobo, pri jezikovnem pouku naj se izogiba negativnim kritikam in nenehnim jezikovnim popravkom. Kot jezikovni zglede pomembno vpliva na uspešnost pouka: »pouk z obilo sodelovanja med učiteljem in učenci, pri katerem so učenci ves čas dejavni, učitelj pa se na njihove dejavnosti odziva; tako se učenci s sodelovanjem v jezikovnih rabah največ naučijo« (133). Razpoloženje v razredu naj bi učenca vabilo k sodelovanju v pogovoru.

Pri poslušanju kvalitetne govorne interpretacije, katere predpogoj je večkratno tiho branje, je potrebno učence opozoriti na (Podbevšek 1998/99: 21–27):

- Izreko, glasnost in hitrost branja. Izreka naj bo razločna, tj. čista in jasna, glasnost naj bo primerna, bralna hitrost ustrezna, tj. ne prehitra ne prepočasna, ustrezati mora pravorečni normi.
- Naglaševanje. Učenci naj skušajo upoštevati pravorečno normo in stilno (avtorjevo) naglaševanje.
- »Členjenje s premori in intonacijo /.../ je potrebno zaradi lažjega poslušalčevega razbiranja pomenskih enot« (23), pri čemer lahko kaj izpostavljajo, dramatizirajo, kažejo čustva ali obliko besedila. Pri tem jim pomagajo grafični znaki za premore, to so ločila, in oblikovanost besedila, tj. členjenost besedila na naslov, odstavke ipd. (v lirskih umetnostnih besedilih tudi na verzne konce in kitice).
- Glasovno slikanje in rime: ustvarjanje posebnega ritma.
- Ritem in tempo.
- Glasovno barvo in register.

2.2.1.2.4 *Govorjenje*

Pri pouku književnosti govorjenje spodbujamo z govornimi nastopi, torej z govornimi predstavitvami neumetnostnega besedila (npr. v obliki referata, domačega branja, raziskovalne naloge, seminarske naloge ipd.). Za nadaljnje raziskave bi bilo zanimivo podrobneje razčleniti posamezne vrste govornega nastopa, kakor jih navaja D. Rosandić v članku *Interpretativno branje literarnega besedila* (1987: 16): loči namreč več stilov t. i. javnega govora, to so znanstveni (govor predavatelja, lektorja, pravnika), publicistični (propagandni govor), informativni (govor napovedovalca ali voditelja programa). Govorna interpretacija se pri pouku slovenščine prakticira kot glasno govorno interpretiranje umetnostnega besedila, bodisi kot recitiranje bodisi deklamiranje. Pri recitiranju govoreči besedila ne zna popolnoma na pamet in zaradi tega kdaj pa kdaj pogleda v zapis. Recitacija je spominsko manj naporna od deklamacije. Močno vezana oblika govorjenja je deklamiranje in sploh govorjenje naučenega besedila na pamet. Govoreči se tu spominja ne le določene stvarnosti, temveč tudi njene enkratne ubeseditve, tj. povedi in besed, s

katerimi je bila ta stvarnost zajeta (Toporišič 1996: 178). D. Rosandić imenuje recitatorja tudi bralec, ki »pripoveduje o likih in dogodkih, ki jih prikazuje besedilo« (1987: 16).

Pred govornim nastopom smo pozorni na glasovno raven govornega nastopa, kamor sodi upoštevanje pravorečne norme, primerna hitrost, razločnost in gladkost govora ter izogibanje mašilom, in vsebinsko raven: členjenje s premori, primerno strokovno izrazje, upoštevanje časovnega zaporedja (vzročnosti in posledičnosti), izvornost (živost), jedrnatost, natančnost in ustreznost govora, pa tudi raven nejezikovne komunikacije, to so kretnje, mimika, drža telesa, očesni stik. V šolskih govornih interpretacijah učiteljev prevladuje sintaktična logika členjenja s premori in intonacijami, v umetniških pa izvajalci pogosto kršijo sintaktična pravila in oblikujejo govorni ritem na osnovi smisla in emocionalne angažiranosti, zato je premorov več. V primerjavi z umetniško je v šolskih govornih interpretacijah več pogledov v občinstvo, manj pa je nebesednih znakov, ti niso zelo raznoliki, manj opazna so prozodijska sredstva, intonacije imajo manj ostro začrtano melodijsko linijo, intervali so manjši, tempo je običajno nekoliko hitrejši. Pojavlja se več napak, npr. napačno naglaševanje, zamenjava besed, besednega reda, sklona, nerazločnost, neupoštevanje premen polglasnika, bralni zastoji so pogostejši. »Šolske govorne interpretacije težijo h gramatičnosti, logičnosti, zvočno oblikovanje temelji na jezikovnih (slovničnih) pravilih, afektivnost se ne prelije v poetskost (po Škariću), govorna dramaturgija je slabše razvidna, učitelji ne izražajo svoje lastne govorne poetike.« (Podbevšek 2006: 287–288)

Metode, ki pri pouku slovenščine spodbujajo govorjenje, so pogovor, diskusija ter sodelovalno učenje (npr. dialog in intervju). Učenci se v sodelovalni učni skupini, v kateri je od tri do pet učencev,¹⁶ urijo tudi v socialnih dejavnikih, vključeni so v neposredno interakcijo, urijo pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti, npr. aktivno poslušanje in upoštevanje različnih mnenj, iščejo konsenz, nudijo in prejemajo pomoč ter skupinsko procesirajo. Med govornim nastopom si lahko pomagajo s prosojnicami, računalniško predstavitvijo, miselnimi vzorci, grafičnimi organizatorji (npr. diagramom bipolarnosti, časovnim trakom,

16 Priporočljivo je, da ima skupina zapisnikarja (zapiše že znana dejstva o problemu, možne hipoteze, dodatna vprašanja), koristno je, če je zapis med delom skupine viden oz. dostopen vsem članom. Delo v skupinah je lahko problematično zaradi rabe pogovornega jezika, zato je smiselno, da jih opozorimo na rabo zbornega knjižnega jezika.

krogi za iskanje podobnosti in različnosti, tabelami, shemami, preglednicami ipd.) in izročki. Model priprave na govorno interpretacijo je izdelala K. Podbevšek (2006: 250–282) in zajema tri faze:

- Fazo evidentiranja govornih znakov v jezikovni strukturi besedila: grafično oblikovanost (naslovje, odstavčnost, kitičnost, dolžino verzov, premi govor, različen tisk, dolžino replik, monolog, didaskalije itd.), ločila (oz. njihovo odsotnost), skladnjo (besedni red, vrvke, nedokončane povedi, elipse, zelo kratke/dolge povedi, razmerja med odvisniki, razdružene povedi, pastavke, premi govor, verzne prestopne, skoke v tujo repliko itd.), stilno zaznamovane jezikovne prvine (tujejezične, jezikozvrstne, čustveno, časovno obarvane), naglaševanje (stilne, dvojnične, večnaglasnice), glasovje (težje sklope, polglasnik, premene, tuje glasove, krajšave, številke, glasovno slikanje, aliteracije, rime), ponavljanja (glasov, zlogov, besed, skladenjskih vzorcev, refrenov), nasprotja in stopnjevanja (besedna, miselna, čustvena), medmete in drugo (posebnosti, ki se lahko pojavijo v nekaterih besedilih).

- V drugi fazi interpret izdelava govorni zapis: besedilo opremi z grafičnimi znaki za uzvočitev.

- Tretja faza je namenjena poskusnemu glasnemu branju, v katerem interpret preskuša ustreznost svojega govornega zapisa in svoje govorne spretnosti, pri čemer ima ključno vlogo kritično samoposlušanje (kontrolira razločnost, glasnost, ritem, dihanje, držo itd.). Oblikuje govorno dramaturgijo (potek govornega dogajanja od začetka do konca branja), v skladu z vsebino določi začetno glasnost in register. Ozavešči tudi neverbalne znake (mimiko, pogled, geste, položaj in premike telesa, oddaljenost od občinstva, od sogovorca, luč, scenografijo, glasbo, rekvizite).

2.2.1.3 Zmožnost medpredmetnega povezovanja





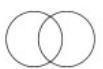
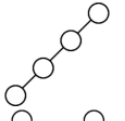
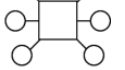


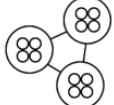
Sodobne družbene okoliščine narekujejo iskanje bistvenega v poplavi informacij ter sposobnost praktičnega opomenjanja pridobljenega znanja. Če so bili tradicionalni učni načrti usmerjeni zlasti v razvijanje enega predmeta, sodobni terjajo medpredmetno in medpodročno povezovanje. Medpodročno povezovanje je prepletanje ciljev različnih področij, kot so vseživljenjsko učenje, učenje učenja, vzgoja za strpnost, komunikacijske veščine (Georgescu 2000), pa tudi povezovanje

z zunajšolskimi in dodatnimi dejavnostmi. Eden pomembnejših ciljev prenovljenih učnih načrtov za 9-letno osnovno šolo, pa tudi za srednješolsko izobraževanje, je doseganje večje stopnje povezanosti med disciplinarnimi znanji. To stroka imenuje načelo interdisciplinarnosti. Drugi cilj *Izhodišč kurikularne preнове* je doseganje večje stopnje povezanosti med disciplinarnimi znanji, in to s povezovanjem med predmeti in z vključevanjem medpredmetnih področij. Pred vključitvijo pojma integracija v *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju* (1995) se je integracija pri nas ponekod razumela kot medpredmetno povezovanje, *Bela knjiga* pa je pojem definirala kot vključevanje »razvojno drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami /.../ v skupni sistem edukacije« (23). Ameriški izobraževalni sistem medpredmetno povezovanje definira kot *integrated curriculum* in *interdisciplinary curriculum*, angleški pa operira s pojmi *cross-curriculum approaches*, *cross-curriculum objectives and issues*.

R. M. Harden in J. Crosby (2000) navajata enajst ravni medpredmetnega povezovanja na področju vzgoje in izobraževanja: prva je ločeno poučevanje, sledijo zavedanje, uskladitev, dodajanje, občasno sodelovanje, sodelovanje, povezanost, dopolnjevanje, večdisciplinarnost, medpredmetnost, zadnja in najvišja raven pa jima je čezpredmetnost (*transdisciplinary*). Medpredmetno povezovanje terja posebno procesno oz. dejavnostno naravnani pouk (npr. pouk, ki spodbuja kritično mišljenje, argumentiranje, dramatizacijo, terensko raziskovanje) oz. pouk, ki je usmerjen v izobraževanje za poklic (terja praktične dejavnosti, kot so izdelava, popravilo ipd.). Medpredmetno povezovanje je najlažje ureničevati z »oblikami poučevanja, ki temeljijo na dejavnostih učencev in imajo dolgoročne učinke« (A. Polšak in I. Lipovšek na www.zrss.si), te pa so »timsko poučevanje s poudarkom na oblikovanju enotnih strategij in ciljev, sodelovalno učenje s poudarkom na socialni interakciji v razredu, projektno delo, učenje na osnovi odkrivanja (učitelji usmerjajo in pomagajo pri odkrivanju učnih izkušenj), podporno učenje (*service learning*) – povezovanje teorije in prakse na primeru neke skupine ali skupnosti, učeča skupina – učenje, ki skupino poveže na osnovi poljubne medpredmetne teme.« (Prav tam.) Poleg formalnih dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost izvajanja medpredmetnega povezovanja, kamor mdr. prištevamo prepričanje v smiselnost takšnega pouka, združevanje učiteljev v t. i. učiteljske time ter sposobnost skupinskega načrtovanja (kako iz različnih vidikov obravnavati snov) ter

povsem praktičnih dejavnikov, kot so npr. izvedbeni pogoji, pa imajo na izvedbo medpredmetnega povezovanja precejšnji vpliv še vsebinske okoliščine, to so mdr. upoštevanje integritete posameznih disciplin, vzdrževanje ravnovesja med njimi, dolgoročno načrtovanje, jasno zastavljeni cilji. Medpredmetno povezovanje lahko razumemo kot povezovanje jezika (kot sredstva komunikacije), principov različnih predmetov in metodologije poučevanja za razlago ali raziskovanje osnovne teme, problema, vsebine (Jacobs 1989 v: Lake 2002), lahko pa kot povezovanje več šolskih predmetov v dejaven projekt. Fogarty (Lake 2002: 4) opisuje deset stopenj v povezovanju med predmeti (prim. preglednico 3).

Preglednica 3: Deset stopenj medpredmetnega povezovanja

1.	Stopnja fragmentiranosti		Različna predmetna področja so ločena, učnega transfera ni.
2.	Stopnja delne povezanosti		Posamezna predmetna področja sicer povezujejo posamezne teme, vendar do celovitega povezovanja različnih predmetov ne prihaja.
3.	Stopnja vpletenosti		Hkratno prepletanje različnih tem, kar vodi bodisi v olajšano pridobivanje znanja bodisi v zmedo in zamegljevanje bistva.
4.	Stopnja vzporednosti		Olajšuje transfer znanja, učitelji izgubljajo del avtonomnosti.
5.	Stopnja vzajemnosti		Dve predmetni področji se osredotočata na skupne probleme, terja timsko delo učiteljev.
6.	Stopnja nizanja		Določeno temo lahko obravnavamo pri različnih predmetih, kar učencem olajšuje povezovanje različnih predmetnih področij. Pazljivo izbrati teme obravnave.
7.	Stopnja transfera		Poudarek je na učenju učenja (na razvijanju miselnih, socialnih in učnih sposobnosti). Predmetna področja ostajajo ločena.
8.	Stopnja integriranosti		Iskanje tem, idej, konceptov, ki so skupna različnim predmetnim področjem, kar učence običajno zelo motivira, terja pa skupno načrtovanje več učiteljev.
9.	Stopnja ene perspektive		Učenje v luči določenega predmetnega področja lahko vodi v povezovanje znanja, lahko pa zorni kot močno oži.
10.	Stopnja mreženja		Mreženje med predmetnimi področji vodi učitelj ali strokovni viri. Zaradi prevelikega pritiska lahko učenci povsem odpovejo.

Projekt na temo fleksibilnega predmetnika v osnovni šoli z naslovom *Integrativni kurikulum ali kako povezati razdrobljeno* (Pavlič Škerjanc 2010) loči med medpredmetnim sodelovanjem, povezovanjem ter medpredmetnimi povezavami. Integrativni kurikulum, sodobni način načrtovanja in izpeljave pouka temeljijo predvsem na medpredmetnem sodelovanju. Ključni cilj intergativnega kurikula je izgradnja »celovitega, povezanega, integriranega, holističnega znanja in razvijanje sintetičnega mišljenja« (7). Gre za kurikulum, ki spodbuja kurikularne povezave in sodelovalno učenje.

Možnosti medpredmetnega povezovanja pri pouku književnosti so znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije (Krakar Vogel 2011: 274). Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti ni samo sebi namen, dosegalo naj bi določene cilje. Učitelj mora dobro poznati ne le cilje predmeta, ki ga poučuje, pač pa tudi drugih predmetnih področij, svetuje se dejavno sodelovanje vseh učiteljev. Timsko delo in sposobnost prilagajanja izbire vsebin razvojni stopnji učencev, metod dela in organizacijske sposobnosti so za uspešne medpredmetne povezave nujni, učitelj naj pozna metode dela, ki olajšujejo doseganje tovrstnih ciljev. Prednosti medpredmetnega povezovanja pri pouku književnosti so v večji dolgoročnosti znanj, razvijanju kritičnega mišljenja, kompetenc, kar učencem omogoča večjo uporabo znanja in sposobnost uvida v raznolike obravnave podobne snovi. Prednosti so tudi v spodbujanju vsebinskega znanja, pri pouku književnosti je to literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko znanje, funkcionalnih dejavnosti (spoznavno-sprejemnih in prenosniških), pa tudi spodbujanju širših ciljev pouka književnosti, kot je npr. kulturna razgledanost.

Medsistemske povezave nastajajo, kadar povezujemo določen literarni sistem z drugim, npr. preučevanje vpliva svetovne književnosti na slovensko književnost in obratno (npr. raziskovanje odmeva Vladimira Bartola v tujini in njegov naknadni uspeh doma; Prešernovega prevzemanja tujih pesniških oblik; npr. prevzemanje soneta ter njegove slovenske adaptacije). Raziskovanje t. i. skupnega slovenskega kulturnega prostora krepi kulturno zmožnost in zavedanje, da slovenska kulturna ustvarjalnost ni vezana le na slovenski prostor, pač pa tudi zamejski (Italijo, Avstrijo, Madžarsko) in zdovski (zlasti npr. Argentino in Ameriko).

Medpredmetne povezave so, kadar slovenščino povezujemo z drugimi predmeti, npr. z glasbo, športom, likovno vzgojo:

dobrodošlo je tudi vključevanje umetniških prireditev (npr. ples, folklor), spodbujanje ustvarjalnih in/ali poustvarjalnih dejavnosti, ki so lahko medijsko različno uprizorjene, npr. ekranizacije, uprizoritve, uglasbitve. Medpredmetne povezave uporabljamo v vseh fazah pouka književnosti, tudi pri obravnavi novih učnih vsebin: pri obravnavi romana *Vojna in mir* ponovimo znanje o dogajanju v Franciji v času Napoleonevega življenja, pa tudi o tedanjih zgodovinskih okoliščinah v Rusiji. Shakespeara lahko obravnavamo pri slovenščini, angleščini, italijanščini, zgodovini, informatiki in umetnostni zgodovini. V tako povezovanje vključimo učence od drugega do četrtega letnika, poleg raziskovalnih nalog lahko pripravijo še pester kulturni program z različnimi delavnicami (novinarskim, likovnim, dramskim, računalniškim, bralnim krožkom ipd.). Obravnavo romana Marjana Tomšiča *Grenko morje* vodi v medpredmetno povezovanje z zgodovino (preučevanje družbenopolitičnih razmer na Primorskem na prelomu v 20. stoletje), geografijo (problem izseljevanja, migracij v tem obdobju ter raziskovanje gospodarskih razmer v Egiptu v omenjenem obdobju). Pri ponavljanju in utrjevanju znanja prav tako povezujemo že usvojeno znanje, pri pouku književnosti so nujne medpredmetne povezave s poukom slovenskega jezika. Priporočljive so različne dejavne oblike dela, npr. obisk knjižnice, muzeja, ekskurzija, pa tudi projektno delo, ki rezultira v raziskovalnih nalogah.

Nadpredmetne povezave »so navezave obravnavane snovi na aktualno osebno izkušnjo, vrednotenje literarnih snovi /.../, spodbujajo dejavno oblikovanje stališč« (Krakar Vogel 2011: 275)

Učenci naj bi bili dejavni v vseh fazah medpredmetnega povezovanja: izbirajo in pripravljajo ideje, pa tudi evalvirajo takšen pouk. Predlagajo lahko, katere teme bi želeli spoznavati ob medpredmetnem povezovanju, izrazijo svoje predloge v zvezi z oblikami dela, saj se nekateri raje posvetijo dramatizaciji izbrane teme, drugi so bolj uspešni pri izdelavi raziskovalne naloge ali spletne strani. Izpeljava medpredmetnih povezav naj bo dejavna: učence spodbuja k razumevanju, kako je obravnavana tema povezana z družbenozgodovinskimi okoliščinami (npr. opozorimo na okoliščine, v katerih so primorske ženske odhajale na delo v Egipt), k samostojnemu raziskovalnemu delu, k iskanju sorodnih primerov (npr. motiv mačehe v ljudskem slovstvu). Evalvacija medpredmetnega povezovanja zahteva opazovanje učnega procesa (tj. učiteljevega dela, lastne dejavnosti, dejavnosti drugih učencev,

medsebojne odnose, morebitne težave). Kritično ovrednotenje pouka, tj. opozarjanje na prednosti in pomanjkljivosti, na uporabnost znanja, tvori oceno lastne vloge pri takem pouku.

Pri pouku književnosti z razvijanjem specifičnih ključnih zmožnosti, kot so kulturna, sporazumevalna in zmožnost medpredmetnega povezovanja, odpiramo vprašanja individualne, nacionalne in globalne, pa tudi jezikovne in kulturne identitete, s tem pa spodbujamo medkulturni dialog. Prispevamo k razvijanju intra- in interkulturnih zmožnosti (k spoznavanju lastne kulture in kultur drugih narodov), zato je smiselno vključevanje vzgoje za strpnost do drugačnosti/tujosti ter učenje z(a) razumevanje(m).

2.2.2 Specifično učno načelo

2.2.2.1 Od poučevanja k učenju z(a) razumevanje(m)

Na prevrednotenje tradicionalnih konceptov učenja in poučevanja opozarjajo že predhodna poglavja, v nadaljevanju pa je predlagana raznolikost na področju metod in oblik dela, preverjanja in ocenjevanja znanja ter učnega načrtovanja. Učna strategija (Strmčnik 2003: 84), ki omogoča premik od poučevanja k učenju z(a) razumevanje(m), je po mnenju številnih tujih in domačih strokovnjakov problemski pouk.

Učiteljev stil poučevanja naj bi bil odvisen zlasti od njegove osebnosti, torej prepričan in odnosa do stvarnosti. Odraža se v kulturnih in družbenih pojmovanjih ter odnosu do obče družbe, pojmovanju, kaj je znanje in kakšno vlogo igra v posameznikovem in družbenem razvoju. Problematiki se je raziskovalno posvečal tudi D. Barnes (1969, 1976), ki poroča o dveh stilih poučevanja in zato o dveh osnovnih tipih učiteljev (ne gre za absolutni kategoriji – pri posameznem učitelju običajno opazimo tendence po prehajanju iz enega v drug tip): to so transmisijski in interpretativni učitelji. Transmisijski so prepričani, da je najvišja avtoriteta v znanju znanost, da med posameznimi znanstvenimi vejami obstajajo občutne razlike, da ima vsaka veda vsebine oz. področja, ki jih je treba usvojiti, ustrezne standarde za preverjanje usvojenega znanja in da lahko znanje evalviramo le v skladu s temi standardi, ki pa jih povprečni učenec težko doseže. Interpretativni učitelji verjamejo, da je znanje sposobnost organizirati mi-

sli, interpretirati dejstva in ukrepati v skladu z njimi, da so učenci instinktivno nagnjeni k raziskovanju in pridobivanju znanja, da je učiteljeva temeljna naloga spodbuditi dialog, prek katerega učenci reorganizirajo svoja prepričanja. Menijo, da učenci že veliko vejo in imajo sposobnosti, da obstoječe znanje razširijo in osvežijo. Strokovnjaki pa opozarjajo, da je vsak pouk do neke mere transmissijski. Teoretska izhodišča transakcijskega pouka so kognitivistične in konstruktivistične teorije učenja, ki temeljijo na prepričanju, da je »znanje družbeni konstrukt« (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 36). Opisana zbirka prepričanj in pojmovanj pomembno vplivata na stil poučevanja in na organizacijo razrednih dejavnosti. Transmissijski učitelj bo – v želji ustvariti ustrezne pogoje, v katerih bo mogoče usvajati spoznanja znanstvene discipline – ohranjal visoko stopnjo nadzora nad učenci. Nagradil bo le tiste učence, ki bodo razmišljali znotraj ustaljenih spoznanj stroke, ki jo poučuje. Če se učenci temu ne podredi-jo, nimajo možnosti za dobre ocene. V ospredju je predmet poučevanja, ki ga učitelj pooseblja in je nekakšen zaščitnik stroke. Uspešnost transmissijskega učitelja določajo rezultati preverjanja in ocenjevanja znanja. Cilj je kopičenje informacij, njihovo memoriranje, reprodukcija naučenega. Najpogostejša metoda transmissijskega pouka je frontalna. Interpretativni učitelj ne prevzema v celoti odgovornosti za znanje, ki so si ga pridobili njegovi učenci, pač pa zahteva, da del odgovornosti nosijo tudi sami. Nadzoruje jih s pozivanjem k bolj poglobljenemu presojanju in vrednotenju učnih vsebin. Tako je interpretova vloga s stališča nadzora šibkejša od vloge transmittorja. Kriterij za učiteljev uspeh je stopnja učenčevega razumevanja in sposobnost vrednotenja obravnavane snovi.

Ob prehodu od paradigme poučevanja (*teaching paradigm*) k paradigmi učenja (*learning paradigm*) (Barr, Tagg 1995) se učiteljeva vloga sicer spreminja, vendar ostaja nepogrešljiv, saj pomaga bodisi s sintetiziranjem spoznanj, do katerih so z lastnim raziskovalnim delom prišli učenci, bodisi z razlago. Sooblikuje lahko problemsko izhodišče za raziskovalno delo. »Najboljši učni učinki so se pokazali prav s kombiniranjem obeh metod: učenja z odkrivanjem, učiteljeve razlage in uporabe učbenikov« (Zupan 2005: 19). Učinkovit je lahko tudi frontalni pouk z uporabo dialoga, pri čemer so dejavni vsi dijaki, učitelj pa ohranja nadzor nad dogajanjem. Ob tesnem branju s problematiziranjem prebranega lahko učence močno motivira ter jih spodbuja k izražanju mnenj v zborni

izreki. Učitelj pa je lahko tudi organizator ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učencev, ki individualno, v dvojicah ali v skupinah samostojno raziskujejo ter spoznanja sintetizirajo, konkretno npr. v literarnoteoretične in/ali literarnozgodovinske definicije. Učiteljeva vloga je zato predvsem mentorska, ne posreduje končnih spoznanj o delu, do njih prihaja – ob primerni motivaciji in metodah dela – učenec sam. Pomaga mu pri oblikovanju hipotez in spodbuja refleksijo, je usmerjevalec pogovora o leposlovju, preko polemičnega dialoga intervenira zgolj v spornih situacijah ter v fazi analize in korekcije rezultatov (z metakognitivnimi vprašanji, npr. zakaj je neka rešitev dobra oz. slaba, zakaj je določena informacija nujna za rešitev problema).

Poleg transmissijskega in interpretativnega se pojavljajo še drugi, skriti tipi (Barnes 1976): učitelj kot evalvator ocenjuje in presoja vrednost, relevantnost in pravilnost učenčevega prispevka, kot vodič skrbi, da gredo učenci po pravilni poti do cilja, kot izvir znanja in kot organizator pa organizira razredne dejavnosti, načrtuje učne naloge in učencem pomaga pri izvajanju načrtovanih dejavnosti.

K pomembnim premikom od tradicionalnega, transmissijskega, k sodobnemu, dejavnemu pouku književnosti je pri nas prispevala književnodidaktična teorija B. Krakar Vogel (npr. 1991, 1995, 2004, 2006), posebej model t. i. šolske interpretacije, ki upošteva spoznanja kognitivizma, po katerem učenci konstruirajo znanje, ki je trajnejše, če izhaja iz predznanja. Ker šola ni in ne sme biti prostor eksperimentov, velja nadaljevati s tradicijo v praksi že preizkušenih učinkovitih metod, kar šolska interpretacija prav gotovo je, ter te popestriti z metodami, za katere domače in tuje raziskave dokazujejo, da imajo več prednosti kot pomanjkljivosti. Kot ena učinkovitih sodobnih metod srednješolskega pouka književnosti se je pokazala metoda problemsko-ustvarjalnega pouka, npr. kot dejavno raziskovanje virov, sestavljanje »zgodbe« in sprejemanje strnjenih informacij. Problemski pouk izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poučevanju izkušenskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem (*learning by understanding*) in učenju za razumevanje (*learning for understanding*).

Razumevanje je »najobsežnejša skupina smotrov med intelektualnimi spretnostmi« (Marentič Požarnik 1995: 22). Učenci »razumejo smisel in bistvo sporočila, ki jim je posre-

dovano bodisi v besedni (ustni ali pisni) ali kakšni drugi obliki (formule, kemijski in drugi simboli, diagrami, slike, zemljevidi, glasbene note, demonstracija fizikalnega ali kemijskega eksperimenta« (prav tam). Razumevanje je neke vrste preprosta uporaba, npr. v to taksonomsko stopnjo sodi, kadar učenec izrazi glavno misel, pove sklep, napove podatke, ki neposredno sledijo iz danih. Na tej stopnji naj bo učenec »zmožen prepoznati ali najti nove primere za naučeno zakonitost« (23). Razumevanje deli na tri taksonomske podstopnje. Prva podstopnja je prevajanje iz ene simbolične oblike v drugo, iz ene ravni abstrakcije na drugo; naslednja podstopnja je interpretacija, imenovana tudi razlaga. Učenec ne razume le posameznih delov sporočila, pač pa tudi odnose med njimi: razume celovitost sporočila, vodilno idejo. Tretja taksonomska podstopnja razumevanja je ekstrapolacija ali predvidevanje: učenec je sposoben iz vsakega smiselne- ga sporočila izluščiti posledice, učinke, sklepe, vendar jih še ni sposoben uporabiti samostojno v raznih kompleksnejših pravilih, postopkih in posplošitvah.

Cilj takih pristopov pri pouku književnosti je razvijanje literarne zmožnosti, kamor sodi besedno razumevanje (pomeni besed, podatkov ipd.), razumevanje s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav) in kritično, ustvarjalno branje (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami). Poteka preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, preko učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja, ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori multimedijskega učenja. Literarna zmožnost nam torej omogoča osmišljanje literarnega besedila, vživljanje v različne pripovedne perspektive, stališča in delovanje literarnih oseb. Kot bralci tako aktiviramo domišljijo in intuicijo.

2.2.2.2 Faze učenja z(a) razumevanje(m)

Učenje z(a) razumevanje(m) običajno ureja literarno zmožnost in poteka preko naslednjih faz:¹⁷

- Osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij, npr. *Kako razumete verze iz Prešernove Zdravljice: »Ljubezni domačije/noben naj vam ne usmrti strup;/ker zdaj vas/kakor nas,/jo srčno branit' kliče čas!« Za katero vrsto ogovorne*

¹⁷ Primeri so iz učbenikov za srednje strokovne šole *Odkrivajmo življenje besed 2* in *Odkrivajmo življenje besed 3* (Žbogar idr. 2011).

figure gre? ali npr. *Bi znali razložiti, zakaj nosi Vodnikova pesem naslov Dramilo? Koga nagovarja pesniški subjekt, koga želi prebuditi?*

- Izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa, npr. *Prešernova Zdravljica motivno-tematsko presega naraunanost na slovenski nacionalni okvir ter z miroljubnostjo in odprtostjo nagovarja vse svetovne narode. V kakšni obliki/besedilni vrsti lirski subjekt nagovarja dobre ljudi?* ali npr. *Je po vašem mnenju Vodnikova pesem Dramilo pesimistična ali optimistična? Utemeljite s citati.*

- Interpretacija in integracija idej (informacij), npr. *Bi znali navesti razloge, ki so botrovali Prešernovi odločitvi, da Zdravljice ne objavi v zbirki Poezije (1847)?* ali npr. *Vodnikovo Dramilo skušajte prevesti v sodobno slovenščino. Velike začetnice na začetku verzov je Vodnik rabil načrtno, z njimi je označeval začetke verzov. Vaš prevod naj bo v skladu s sodobnimi pravopisnimi pravili. Kaj opazate?*

- Raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila, npr. *Prešernovo Zdravljico ste prebrali v celoti, ne le sedme kitice, ki je slovenska himna. Kaj posebnega opazate glede zunanje oblike kitic? Kakšen je okvir pesmi glede na naslov, obliko kitic ter pomensko povezavo med prvo in zadnjo kitico?* ali npr. *Opreделите se do Vodnikovega verza iz Dramila: »lenega čaka strgan rokav«. Kako ga razumete? Se z njim strinjate?*

Spodbujanje razumevanja pri pouku slovenščine, zlasti književnosti, izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseганju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušenjskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z(a) razumevanje(m).

Razvita literarna zmožnost se kaže na naslednjih ravneh:

- Raven besednega razumevanja (tj. pomenov besed, podatkov ipd.).

- Raven razumevanja s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav).

- Raven kritičnega, ustvarjalnega branja (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami).

Učenje z(a) razumevanje(m) poteka preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, preko učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja, ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori multimedijskega učenja. Pomembno vlogo pri razvijanju razumevanja pa imajo tudi vprašanja, ki jih zastavlja učitelj (prim. B. Marentič Požarnik 1980), s katerimi preverja posamezne ravni razumevanja prebranega.

Razumevanje in mišljenje sta med seboj tesno in vzajemno povezana. /.../ Šola je po večini usmerjena v razkrivanje zakonitosti objektivnega sveta /.../ in si prizadeva odkriti resnico na podlagi nekih pravil, po katerih ljudje svet opazujejo, merijo, predelujejo, klasificirajo, dokazujejo itd. Poleg logično-analitičnega mišljenja, s katerim dokazujemo resničnost nekega pojava in hipotez, obstaja tudi pripovedno (narativno) mišljenje, ki odseva subjektivno, a še vedno resnično plat človekovega sveta in vključuje njegova čustva, voljo in motive. Logično-analitično mišljenje se nanaša na preverjanje empirične resničnosti, tudi tiste, ki jo je zgradil človek (abstraktni sistemi, npr. matematika, jezik), s pripovednim mišljenjem pa si razlagamo verjetnost zgodbe glede na namene, ki jih imajo protagonisti zgodbe. (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 40–41)

Glede na miselne procese, ki jih sprožajo, vprašanja delimo na vprašanja nižje in višje ravni. Vprašanja nižje ravni zahtevajo samo reprodukcijo znanja, vprašanja višje ravni pa sprožijo višje miselne procese (analiziranje, primerjanje, sistematiziranje). Neposredno ali informativno razumevanje bi lahko imenovali tudi dobesedno razumevanje. To je najnižja raven razumevanja, ki vključuje poznavanje besed in enostavnih dejstev ter podatkov. Ključne besede v vprašanjih, ki jih zastavljamo na tem nivoju, so tipa: *kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je* ipd., torej po spominu. Če bralec dojame bistvo oz. ideje besedila, zna razložiti povezanost med deli besedila, izločiti bistvene značilnosti in jih razložiti, na podlagi podatkov v besedilu pa je sposoben tudi sklepati in presojeti. To je interpretacijsko razumevanje, katerega osrednji miselni proces je sklepanje. Uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje je najvišja raven razumevanja besedila. Na tej ravni bralec zna besedilo preoblikovati (npr. iz daljšega v krajše ali obratno, obnoviti s svojimi besedami), s svojimi besedami zna pojasniti metafore in simbole, analizirati besedilo na posamezne sestavine in ugotoviti njihove medsebojne odnose. Svoje ideje poveže z lastnimi izkušnjami, iz besedila zna

s ključnimi besedami oblikovati novo zgodbo, ga primerjati z drugimi besedili s podobno zgodbo. Vprašanja na tej ravni so usmerjena na uporabo pridobljenega znanja, z njimi pa razgibamo čustvovanje ter spodbujamo k izražanju osebnih vrednostnih sodb.

2.2.2.3 Učno načrtovanje

Poglavje osvetljuje kompleksnost in odgovornost procesa izbire (ter posledično diferenciacije) srednješolskih književnih vsebin in pojmov za interpretacijo. Teoretična izhodišča teorije recepcije, didaktike književnosti in literarne teorije (konkretno kratke zgodbe in novele) ter izsledki eksperimenta, izvedenega za potrebe disertacije (Žbogar 2002) med četrtošolci gimnazije in srednje strokovne šole, so služili sooblikovanju dejavnikov, ki bi jih pri izboru in diferenciaciji književnih vsebin veljalo upoštevati v šolski praksi. Razloženo je, kaj radi berejo mlajši in starejši najstniki, za slednje pa tudi, kako berejo.

Na odločitev, katere književne vsebine izbrati pri pouku književnosti, vplivajo številni dejavniki (Novak Popov 2003, Krakar Vogel 2005): poleg literarnovednih tudi tisti, ki izvirajo iz recepcijske estetike, didaktike književnosti in vzgojno-izobraževalnega sistema. Teorija recepcije (Rosenblatt 2005, Kordigel 2008) preučuje odnos med bralcem in literarnim delom, kar jo približuje drugim strokam, zlasti psihologiji in filozofiji. Filozofsko izhodišče teorije recepcije je hermenevtika, ki raziskuje zakonitosti in sredstva interpretiranja literarnega besedila. Odnos med bralcem in leposlovnim delom vključuje komunikacijo, ki jo – upoštevajoč posredovanje, recepcijo in preoblikovanje leposlovnega besedila – poudarja *mdr. J. S. Schmidt* (1997): imenuje jo estetska (tudi literarna) komunikacija. Posledica tesnega stika med bralcem in besedilom je po recepcijski teoriji, v kateri se prepletajo teorije neposrednega pristopa, ruskega formalizma in strukturalizma, bralčevo soustvarjanje literarnih pomenov besedil in celotne literarne zgodovine. Med najpomembnejše recepcijske teoretike sodijo *H. R. Jauss* (1998), *H. G. Gadamer* (2001) in *W. Iser* (2001). Prvemu je eden osrednjih pojmov horizont pričakovanja, pojem pa uporablja tudi *H. G. Gadamer* v delu *Resnica in metoda* (2001). Ta raziskuje t. i. poklicnega oz. profesionalnega bralca, *H. R. Jauss* pa običajnega, neprofesionalnega, tudi množičnega bralca. Ugotavlja, da bralec dojema neznanu besedilo glede na svojo bralno »zgodovino«:

bralne izkušnje in spoznanja vplivajo na recepcijo novega besedila (kar imenuje horizont pričakovanja). Recepcijsko teorijo bogatijo Iserjeva spoznanja o t. i. praznih mestih.¹⁸

Sodobne raziskave recepcijskih sposobnosti, h katerim D. Rosandić (1986: 30) prišteva celotno učenčevo izkustvo, izobraževanje, znanje, estetsko senzibilnost ter književno in bralno kulturo učencev, kažejo, da se te med seboj precej razlikujejo. To ugotavljajo npr. J. A. Appleyard (1994), D. T. Mizokawa in N. Hansen-Krening (2000: 72–79). Razlike zaznava tudi raziskava M. Pezdirc Bartol (2001), ki je anketirala gimnazijce, učence dveh srednjih strokovnih in tehniških šol (4. letnik) ter študente slovenistike (prvi, zaključni letnik) ter beležila odzive na sodobno slovensko kratko pripovedno prozo. Izkazalo se je, da se recepcijske sposobnosti ne razlikujejo le med omenjenimi kategorijami, pač pa tudi znotraj njih, npr. med posameznimi strokovnimi šolami (konkretno Srednje ekonomske šole in Srednje strojne šole).¹⁹ Za šolsko prakso je po tradiciji odločilna izbira glede na kanoniziranost, reprezentativnost, kar velja zlasti za t. i. sistemsko didaktiko. Pojme recepcijska, sistemska in komunikacijska didaktika utemeljuje B. Krakar Vogel (2012). Kakor navaja, je

didaktika književnosti, kakršna se je v procesih posodabljanja (tj. osamosvajanja od nesorazmerne odvisnosti od literarne vede in oblikovanja interdisciplinarnih podstav) postopoma razvijala od zadnje četrtine 20. stoletja, za temeljni cilj književnega pouka na celotni šolski vertikalni utemeljila spodbujanje učenčevega dejavnega stika/komunikacije z literaturo. Ta se uresničuje prek branja leposlovnih besedil in spremljajočih komunikacijsko interpretativnih dejavnosti. Tako naravnan književni pouk se v najširšem smislu zato imenuje komunikacijski, saj gre za literarno pedagoško komunikacijo med tremi poglavitnimi dejavniki, ki so učenec, književnost in učitelj, specialna didaktika (tj. teorija tega komunikacijskega procesa) pa komunikacijska didaktika književnosti. (2012: 5–6)

Poimenovanji recepcijska in sistemska didaktika izhajata iz dveh sodobnih disciplin v literarni vedi – iz recepcijske estetike in sistemske teorije literature. Obe s svojim specifičnim razumevanjem književnosti vplivata na didaktično strukturo sodobnega književnega pouka. Čeprav se poimenovanji

18 V šolski praksi jih je mogoče izrabiti za spodbujanje radovednosti in ustvarjalnosti.

19 Razlog je verjetno v tem, da so anketiranci, stari približno 18 let, med najmanj zainteresiranimi prostovoljnimi bralci.

opirata na literarno vedo, na oblikovanje ene in druge literar-nodidaktične paradigme vplivajo tudi pedagoško-psihološke teorije učenja in poučevanja – konstruktivizem, kognitivizem, izkušnjsko učenje, teorija kompetenc, ne nazadnje pa tudi tradicionalna kulturna pedagogika (6). Poglavitne značilnosti recepcijske didaktike tako vidi v komunikaciji med učencem, bralcem in besedilom, v literarni socializaciji, ki naj otroka »senzibilizira za čutno, čustveno, domišljjsko sprejemanje besedil in izražanje svojih doživetij« (7). Literarno znanje je predvsem v funkciji »širjenja obzorja pričakovanj« (prav tam), uspešnost pouka je odvisna od prilagoditve izbora besedil, ki naj bodo zlasti sodobna. Učinki takega pouka se kažejo v motiviranem bralcu in uspešnem doseganju širših vzgojnih ciljev: »oblikovanju učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, vplivov na njegov moralni razvoj in karakterizacijo« (8). Sistemska didaktika književnosti pa razume literaturo kot poseben družbeni (pod)sis-tem, ki oblikuje, ohranja in spreminja družbene odnose, pri čemer v sistem literarne komunikacije poleg avtorja, bralca in literarnega dela vključuje tudi posredovalce in razlagalce literature. Poudarja se pomen konteksta, zato se tudi pri pouku književnosti večji poudarek pripisuje dejavnikom in delovalnim vlogam, ki tvorijo kontekst, kamor Dovič (2004: 16) umešča proizvodnjo, posredovanje, sprejemanje in obde-lovanje tekstov: poleg avtorja in dobe še založništvo, medije, prevajanje, razlagalce ipd. Sistemski didaktiki književnosti je temeljni cilj komunikacija učenca z literaturo, zato raz-ume pouk književnosti kot spoznavanje in vrednotenje literar-nega sistema, na kratko, besedil in kontekstnih dejavnikov (10). Branje še vedno ostaja osrednja dejavnost, ki pa poleg sporazumevalnih zmožnosti krepi zlasti kulturno zmožnost, kamor B. Krakar Vogel uvršča znanje, spretnosti, odnose in stališča. Prispeva torej k oblikovanju celotnega vrednostnega sistema: estetskih, etičnih in spoznavnih vrednot učečega. Besedila, ki jih po doktrini sistemske didaktike izbiramo za pouk književnosti, so »predvsem tista, ki so za določen sis-tem in njegov razvoj reprezentativna, ključna, kanonizirana, poleg teh pa še tista, ki se vanj vključujejo zaradi trajne ši-roke popularnosti, sprejemljivosti za bralce, s čimer prav tako vstopajo v literarni sistem« (12). Literarno sistemski pouk poudarja razumevanje in vrednotenje, ob katerih se oblikuje kultivirani bralec.

Opozarja na koherentno prepletanje spoznanj obeh di-daktik, tako recepcijske kot sistemske, pri čemer poudarja

diferenciranje za gimnazije, strokovne in osnovne šole, »saj je s postopnim prehajanjem od ene k drugi največ možnosti za senzibilizacijo in akulturacijo mladih do zaključka splošno izobraževalnega šolanja« (16). Z upoštevanjem spoznanj obeh didaktik je mogoče sistematično razvijati komunikacijo z literaturo v procesu literarne socializacije, kar se odraža tudi že v praksi, konkretno v posodobljenih učnih načrtih ter v najnovejših berilih za pouk književnosti.

Pri preučevanju recepcije velja upoštevati, da raziskave bralnega interesa in recepcijskih sposobnosti srednješolcev kažejo, da bi bilo – če želimo gojiti pozitiven odnos do leposlovja in bralno kulturo – pri izboru smiselno upoštevati tudi želje in potrebe naslovnikov, tj. učencev. Eksperiment, izveden med četrtošolci gimnazije in srednje strokovne šole (Žbogar 2002), naj bi pokazal, kaj (in kako) (radi) berejo mladi bralci. Izsledki so ob upoštevanju recepcijske teorije pomagali izoblikovati kriterije za diferenciran izbor vsebin. Pokazalo se je, da razlike v recepcijskih sposobnostih mladih bralcev obstajajo: učenci srednjih strokovnih šol potrebujejo v primerjavi z gimnazijci recepcijsko sprejemljivejše, lahkotnejše vsebine. Kontekstualnih podatkov naj bo manj, šolska interpretacija pa osredotočena zlasti na prve faze. Doživljanju naj bo zato namenjeno več časa, saj sicer učenci besedilo slabše razumejo, analizirajo in vrednotijo.

Najstniki so najbolj heterogena skupina bralcev: J. A. Appleyard (1994) jih imenuje misleci. Zaradi osebnostnih sprememb, izrazitih tudi glede na spol, in spremenjenih družbenih vlog bralni interes starejših najstnikov drastično upada (v primerjavi z učenci, starimi od 9 do 14 let). Branje razume kot spoznavno-sprejemno dejavnost, tesno povezano s posameznikovimi vedenjskimi značilnostmi (v primerjavi z zgodnejšimi razvojnimi obdobji dobi v puberteti osebna izkušnja večjo relevantnost, zato najstnike odločilno zaznamuje povečan individualizem). Pozna več bralnih tipov:²⁰ v predšolskem (predbralnem) obdobju (od rojstva do petega leta) je branje igra. Kognitivni razvoj tega obdobja je vezan na razvijanje domišljjskih sposobnosti, spomina in razvijanje razumevanja pesniškega podobja, npr. metafor, komparacij, metonimij. Sodobne raziskave otroškega kognitivnega sveta pripisujejo izjemen pomen domišljiji. Otrok postopoma, z razvojem literarnih in jezikovnih sposobnosti, zaznava simboliko pravljič. Tako sprva preprosto utemeljuje svoj odnos do

20 Ker zgodnejše faze bralnega razvoja odločilno zaznamujejo tudi obdobje najstništva, na katerega se sicer osredinjamo, jih v grobem opisujemo.

prebranega: npr. pravljica *Rdeča kapica* mi ni všeč, ker volk poje babico, ali pravljica *Pepelka* mi je všeč, ker gre Pepelka plesat.

Po raziskavah E. Winner in H. Gardnerja (1976) se sposobnost parafraziranja pesniških podob, posebej tistih, vezanih na telesnost, razvije šele po desetem letu starosti, zato jo imenujeta pozno razvita sposobnost (*late-developing skill*). V zgodnjem šolskem obdobju (od šestega do desetega leta) postane bralec junak, branje pa temeljno orodje za zbiranje in organiziranje informacij o svetu ter učenje o njem. Razlike med tem in kasnejšimi obdobji so v pomnjenju fabule: v zgodnjem obdobju prevladuje prostorska organizacija sveta, ki v zrelejši dobi izgublja na račun časovnih določilnic. Tu se začne pojavljati še ena vrsta branja, ki vpliva na pojemanje bralskega zagona v zrelem obdobju. Poleg t. i. prostovoljnega se namreč pojavi potreba tudi po t. i. podatkovnem branju. Sprva se obe vrsti branja med seboj ločita: prostovoljno branje služi zabavi, podatkovno pridobivanju znanja (čeprav tudi prvo spodbuja čustveno in kognitivno učenje). Sposobnost informativnega branja bralcu leposlovja omogoča, da lažje prepozna znotrajliterarne prvine, npr. implicitnega pripovedovalca. V zgodnejših obdobjih je implicitni pripovedovalec omejen na dogodke in dejstva, vezane na zunanjo podobo, v poznejših pa bralec prepozna tudi informacije o notranjih občutkih literarnih oseb. To je t. i. bralna fluentnost (*reading fluency*), kamor sodi tudi sposobnost prepoznavanja variabilnega odnosa do literarnih oseb in približevanja oz. oddaljevanja pripovedne perspektive. Kot mislec se bralec oblikuje v času pubertete (od enajstega do devetnajstega leta). J. A. Appleyard (1994) podrobno razčlenjuje še dve obdobji: obdobje po končani srednji šoli, ko bralec postane interpret, tj. študijski bralec: sistematičen, ko mu pri branju pomaga že oblikovano sistematično predznanje, že izoblikovana stališča, o prebranem se izraža analitično. Določene lastnosti interpreta ima tudi naš maturant, saj se v angloameriškem prostoru srednja šola konča predvidoma s šestnajstimi oz. sedemnajstimi leti. Zadnje obdobje je čas, ko bralec postane pragmatičen: bere na več načinov in z različnimi nameni, npr. z željo po begu iz realnosti, presojanju resničnosti leposlovne izkušnje, povečevanju občutka lepote, zaradi želje po novih izkušnjah. Branje izbira zavestno in pragmatično. To je čas odkrivanja notranjega jaza, kar rezultira v intenzivnejšem ambivaletnem in konfliktnem čustvovanju, odkritje subjektivnosti in relativizma pa lahko vodi k občutku izolira-

nosti in osamljenosti. Pojavi se t. i. razcepljeni jaz: spor med skritim, avtentičnim notranjim jazom ter zunanjim svetom.²¹ Najstnik lahko razmišlja o realnih objektih, misli hipotetično in si zmore predstavljati, da je obstoječa realnost le ena od možnih, kar omogoča razvoj teoretičnega, idealističnega in kritičnega mišljenja, ter dopolnjuje sposobnost empatije in odprtosti za dialog. Tu je izvir najstnikovega samozavedanja in introspekcije, egocentrizma in občutka razdvojenosti med avtentičnim notranjim jazom ter vlogami zunanjega sveta. J. A. Appleyardu se zdi problematično poudarjati vlogo solipsizma in izolacije, do katerih v puberteti res lahko pride, pomembnejši mu je socialni kontekst, znotraj katerega se najstnik razvija kot individuuum. Izključevanje socialnega konteksta pri načrtovanju učnih vsebin se mu zdi pretirano tradicionalistično. Kadar vzgojno-izobraževalni sistem ne omogoča identifikacije z leposlovjem (tudi prek različnih socialnih vlog), navaja, umetno prestavlja odraščanje v kasnejši čas. Najstniki si želijo prevzeti najrazličnejše družbene vloge, a se hkrati bojijo, da se bodo osmešili. Po eni strani si želijo podpore in spodbude odraslih, hkrati pa ostro nasprotujejo vsakomur, ki bi skušal spodkopati njihovo samopodobo in identiteto. Še vedno so nezreli, a to je nujen in nepogrešljiv del normalnega, zdravega duševnega razvoja.

Največ beremo v višjih razredih osnovne šole, naš bralni interes pa kasneje strmo pada, trda prede zlasti prostovoljnemu branju. Rezultati tujih raziskav sovpadajo z našimi:²² učenci prostovoljno še kar radi berejo le romane. Mlajše najstnike privlačijo npr. skrivnostnost, pustolovščine, ljubezen, zgodovina in znanstvena fantastika. Največ razlik med spoloma kažejo starejši najstniki, kar ni presenetljivo: fiziološke spremembe, samopodoba in vprašanje identitete so najizrazitejše od petnajstega do devetnajstega leta. (Kot bralce jih v tem obdobju še vedno privlačijo pustolovščine, skrivnostnost in ljubezenska tematika.) Temeljna razlika med bralcem – junakom in bralcem – mislecem je v tem, da slednjega ne zanima več tipizirano nedolžni svet, v katerem je zlo pozunanjeno in na koncu poraženo, torej svet, v katerem se zgodbe srečno končajo. Knjige, ki privlačijo starejše najstnike, prikazujejo spolnost, smrt, greh, predsodke. Dobro in zlo nista več strogo ločena, pač pa v literarni osebi, ki naj viharno čustvuje,

21 Notranji jaz doživlja kot središče posebnih občutkov, mnenj in misli, ki so mu pomembnejši od drugih zunanjih dražljajev. Notranjost doživlja kot edino avtentično, zunanost pa le kot socialno vlogo, ki jo mora igrati, da bi naredil vtis na okolico.

22 Npr. M. Pezdirc Bartol (2001) in T. Jelenko (2000).

tesno prepletena.²³ Najstnik spoznava, da otroška literatura ne prikazuje dejanskega sveta, kar se ne sklada s spremenjenim in kompleksnejšim pojmovanjem, zato hlepijo po zgodbah, ki prikazujejo temnejše plati življenja: bolezen in smrt sta ekstremni različici.

Izluščiti velja naslednje odzive starejših najstnikov na leposlovje: pomembna jim je zlasti identifikacija. Leposlovje cenijo, če se v njem najdejo, zato so njihovi argumenti v prid branju določene knjige: »kot bi pisali o meni«, »pozabila sem nase«, »kot bi bila to jaz«. Poudarjajo realističnost zgodbe (bila je »življenjsko resnična, prepričljiva«, »osebe se vedejo kot normalni ljudje«, »poznam ljudi, ki se vedejo podobno kot literarne osebe«). Pomembno se jim zdi, da jih besedilo spodbudi k razmišljanju (»rad imam stvari, ki me spravijo k razmišljanju«, »zgodba me je spodbudila, da nenehno mislim na opisani problem«). To sovпада s psihološkim ustrojem tega starostnega obdobja: povečanim zanimanjem za medsebojne odnose, poglobljanjem v nove izkušnje, željo po razumevanju okolice ter ocenjevanju vrednostnega sistema drugih. Da se najstniku zdi zgodba realistična, mora odsevati bralčeve življenjske izkušnje, leposlovje naj omogoča identifikacijo, zato naj bodo položaji, v katerih se znajdejo literarne osebe, verjetni. Karakterizacija naj ne bo enodimenzionalna, zgodba naj posreduje informacije o življenju (tudi notranjem) literarne osebe. Piaget ugotavlja, da najstniki hlepijo po realističnih zgodbah, ker so v t. i. konkretni oz. operacionalistični fazi, torej v obdobju, ko posameznika zanima svet okoli njega in si ga želi raziskati. Najstnik je v vlogi opazovalca, njegovo pojmovanje, kaj je realistično in kaj ne, pa se lahko zelo spreminja.²⁴

Knjiga, ki je torej vseč starejšemu najstniku, mora realistično opisovati vprašanja in probleme, s katerimi se lahko identificira in se vanje dejavno vključi. To so vprašanja, ki zadevajo vrednote, prepričanja in obnašanje, ter teme, ki se ukvarjajo s kompleksnim čustvenim svetom. V. Nell (1988) navaja, da so knjige, ob katerih najstniki padejo v t. i. »bralni trans« (se popolnoma izgubijo v knjigi in se transformirajo oz. transportirajo v svet leposlovja), npr. Salingerjev *Varuh mlade rži*, V vrtincu M. Mitchell, roman *Guest of the Nation* F. O'Connora ter *The Fountainhead* A. Rauda, pri nas pa npr. mladinska dela J. Vidmar, D. Muck

23 Npr. v romanu C. Brontë *Jane Eyre* in v romanu *Ne ubijaj slavca* (H. Lee).

24 To npr. lepo demonstrira roman *Ljubezenska zgodba* (E. Segal), v katerem so ljubezen, bolezen in smrt prikazane izrazito črno-belo.

(leta 2010 npr. je bila najbolj brana knjiga *Čefurji raus* G. Vojnovića).²⁵

Osrednja literarna oseba poseblja tipičnega najstnika: gre za občutljivega, nerazumljenega outsiderja, ki ni več otrok, a tudi odrasel še ni. Premisleka vreden se zdi Appleyardov podarek, da je za uspešno interpretacijo literarnega besedila osnovno razumevanje sporočila (1994: 112). Pravi, da najstniki sicer zmorejo interpretirati besedilo, a kljub srednješolskemu vzgojno-izobraževalnemu programu navadno nimajo dovolj teoretičnih osnov za poglobljeno interpretacijo. Težave imajo z znotrajliterarnim utemeljevanjem, nekoliko bolj suvereno zunajliterarno argumentirajo. Učenci najpogosteje izhajajo iz čustveno-prepričevalnega argumentiranja (npr. zgodba je bila zanimiva, ker je junak preboleval težko ozdravljivo bolezen). Odgovori učencev so največkrat presplošni, nerazviti, abstraktni, površni, zato je pomembno, kaj ponudimo v branje.

Raziskave so pokazale, da se bralni interes, posredno vezan na spremembe v psihološkem ustroju posameznika, v starostnih skupinah bralcev, starih od 14 do 18 ter od 18 do 25 let, razlikuje. To poudarjajo tako tuje kot domače raziskave (npr. J. A. Appleyard, A. R. Petrovsky, S. Pečjak, M. Grosman, T. Vesel in M. Virc ter A. Verčko). M. Pezdirc Bartol (2001) ugotavlja, da bralci, stari od 18 do 25 let, najraje berejo revije, sledijo romani in nato časopisi. T. Vesel in M. Virc pa navajata, da gimnazijci, stari od 14 do 18 let, najraje berejo ne glede na spol revije, sledijo časopisi, na tretjem mestu je »drugo« (2001: 126), na zadnjem mestu pa so literarna besedila. Učenci strokovnih šol sicer niso mnenja, da so tuji avtorji boljši od slovenskih, a kljub temu raje posegajo po tuji literaturi, najbolj pogosto po pripovedni prozi. Nasprotno so po A. Verčko med gimnazijci bolj priljubljeni domači avtorji (81 %) (2001: 31) in ugotavlja, da 80 % gimnazijcev nima najbolj priljubljenega avtorja. Tisti, ki ga imajo, so napisali S. Kinga in V. Holt. Najbolj priljubljene teme so pri gimnazijcih in študentih slovenistike odnosi med spoloma, pri učencih srednjih strokovnih šol pa kriminalke in pustolovska tematika (Pezdirc Bartol 2001). Na splošno je tej starostni stopnji najljubša ljubezenska in pustolovska tematika, sledijo odnosi med ljudmi, življenje mladih, problemi sodobne družbe, zgodovinska tematika, kriminal, potovanja, življenje znanih ljudi in znanstvena fantastika. Učenci srednjih strokovnih šol imajo najraje kratke pripovedi, ki obravnavajo vsakdanje

25 Prim. Lidija Golc, *Aktualizacija domačega branja pri književnem pouku v srednji šoli*, 2009.

življenje v sodobnem svetu, posebej odnose med spoloma oz. ljubezensko problematiko, ter imajo nepričakovan konec. T. Vesel in M. Virč (2001) trdita, da učence Srednje šole tiska in papirja (strokovna šola) najbolj zanimajo problemi mladostnikov (podobno tudi T. Jelenko 2000: 76), sledi ljubezenska tematika, na tretjem mestu je znanstvena fantastika, nato smisel življenja, na petem pa zgodovina in potovanja po tujih deželah. Najmanj jih privlači tema meščanskega življenja. Najbolj priljubljena knjiga je po A. Verčko roman *Prva ljubezen* (M. Hooper), sledi roman *Sfera* (M. Crichton) in *Center* (S. King) (2001).

Debelina knjige, pravijo anketiranci, vpliva na njihov bralni zagon, posebej fante debele knjige demotivirajo. Raje imajo likovno-grafično bogato opremljene knjige, medtem ko velikost pisave (nabor črk) ne vpliva na njihov bralni interes. Pomembno vlogo pri izbiri prostovoljnega branja ima naslov besedila, ponovno izstopajo fantje (kar 46 % jih je obkrožilo odgovor da). Pouk književnosti imajo radi, pri domačem branju pa najbolj cenijo primerno vsebino, sledi primeren način obravnave in šele na tretjem mestu število predpisanih del (to je kljub vsemu fantom pomembnejši podatek). Na vprašanje, katera smer (obdobje) ti je najbližje, so enoumno odgovorili, da sodobnost, sledi moderna in nato realizem. Na njihovo odločitev, da bodo knjigo res prebrali do konca, najbolj vpliva zanimivost (vsebine, misli, odlomkov), sledi mnenje sošolcev in prijateljev, na tretjem mestu pa učiteljeva motivacija (ki le za odstotek prekaša priporočilo staršev ali knjižničarke).

Eksperiment, dokumentiran in ovrednoten v doktorski disertaciji *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi* (Žbogar 2002), izveden med slovenskimi četrtošolci, izhaja iz hipoteze, da se recepcijske sposobnosti starejših najstnikov, tj. srednješolcev, razlikujejo (da imajo gimnazijci drugačne recepcijske sposobnosti kot učenci srednjih strokovnih šol). Pokazal je, da so imeli učenci strokovnih šol težave pri razumevanju besedila in njegovem umeščanju v literarnovedni kontekst. Izrazite težave so se pokazale pri usvajanju pojma postmodernizem. Sklepati je mogoče, da ti učenci sicer dobro sprejemajo sodobno slovensko kratko pripovedno prozo, ki obravnava vprašanja vsakdanjega življenja, je jezikovno-slogovno ter motivno-tematsko preprosta in razumljiva ter odpira vprašanja o identiteti sodobnega človeka. Hkrati pa je s precejšnjo verjetnostjo mogoče trditi, da temeljni cilj pouka književnosti v strokovnih in gimnazijskih vzgojno-izobraževalnih programih lahko dosežemo z diferenciacijo, ki zadeva tako izbiro vsebin (besedil

in pojmov za interpretacijo), ciljev kot metod dela. Pokazalo se je, da potrebuje temeljna metoda dela, tj. šolska interpretacija, v tehniških razredih drugačen poudarek: več časa in pozornosti naj bo posvečeno prvim fazam (uvodni motivaciji, umestitvi v kontekst, branju besedila in fazi analize z razumevanjem), sicer ciljev pouka književnosti ni mogoče v celoti doseči. Za srednje strokovne programe je zato smiselno izbrati lažja, bolj komunikativna besedila, zmanjšati število pojmov za interpretacijo, temu prilagoditi cilje in večino časa posvetiti prvim fazam šolske interpretacije. Eksperiment je nakazal verjetnost, da imajo previsoko zastavljeni cilji in prezahtevna besedila negativen učinek na bralno motivacijo in dolgoročno ne spodbujajo bralne kulture in literarne zmožnosti.

Posodobljeni učni načrt za srednje strokovne šole ta spoznanja delno že upošteva, saj predvideva:

- obravnavo po tematskih sklopih, npr. ob temi ljubezen učenci »poslušajo in berejo književna besedila oz. odlomke z ljubezensko tematiko. Pri tem razvijajo estetsko zmožnost literarnega branja in spoznavajo odnos do te tematike pri različnih avtorjih, v različnih obdobjih« (2007: 40);
- obravnavo žanrskih besedil: »prek kratke učiteljeve razlage in lastnih raziskovalnih dejavnosti se seznanijo z dvojnim merilom za žanrsko literaturo – z vsebinskim (npr. podobna avtorjeva perspektiva, ponavljajoči se vzorci žanrske literature) in vrednostnim kriterijem (npr. lahka književnost, manjša umetniška vrednost itd.)« (2007: 50). Spoznavajo sodobno mladinsko tabujsko književnost, kriminalko, potopis, zgodovinsko pripovedništvo, fantastično in znanstvenofantastično pripovedništvo ipd.

Podobna didaktična priporočila, s posebnim poudarkom na doživljanju in leposlovnem branju v razredu, daje tudi B. Krakar Vogel (2002), s posebnim ozirom na osnovnošolce pa V. Gomivnik Thuma (2002). Prva poudarja pomen branja, posebej šolskega, ki ga imenuje tudi »celostno, dejavno literarno branje« (2002: 15). Doživljanje je del branja, tj. »bralcev/a/ sposobnost doživljanja, razumevanja, vrednotenja literature« (prav tam), pri čemer poudarja bralčevo pravico do »subjektivnega dojetanja literature v skladu s svojim odnosom, stališči, pričakovanji« (prav tam), ki pa naj bo tudi ustrezno socialno umeščeno. Bralec se mora zavedati, da je njegovo doživljanje »relativno in drugačno od doživetij drugih bralcev« (prav tam). Učitelj naj za intenzivnejše razumevanje

uporabi ustrezne strategije. Leposlovno branje najstniku približamo tako, da ga spreminjamo v prostovoljno branje, tj. branje za sprostitev, in ne v informativno, tj. branje za učenje. Pouk književnosti naj spodbuja domišljijo, biti mora čustveno motivacijski, nudi naj teme, ki so učencem osebno pomembne. Skupni imenovalec opisanega je ustvarjalnost (prim. poglavje o problemsko-ustvarjalnem pouku), brez katere ni mogoče doseči širšega cilja pouka književnosti: bralne kulture. Branje je namreč ustvarjalna dejavnost, to še posebej velja za literarno branje, torej branje leposlovja – besedne umetnosti, ki nastaja kot rezultat ustvarjalnega delovanja. Ker je književnost umetnost, mora tudi njen pouk upoštevati bistvene zakonitosti njenega predmeta (seveda pa tudi naslovnikov).

Didaktične smernice, delno ali v celoti že vključene v učni načrt za gimnazije in katalog za srednje strokovne šole, so:

»[V]ključevanje žanrskih, aktualnih besedil« (Krakar Vogel 2002: 18), s katerimi naj bi nadomestili premalo aktualna kanonska besedila: potrebno naj bi bilo zamenjati Sofoklejevo *Antigono*, *Don Kihota* (Cervantes) in Shakespearovega *Hamleta*, odgovori učencev pa beležijo nasprotno: učenci so kot najbolj priljubljeno domače branje navedli Sofoklejevo tragedijo *Antigona* in Shakespearovi tragediji *Romeo in Julija* ter *Hamlet* (slednjo so navajali le gimnazijci). Tudi Cervantesov *Don Kihot* je blizu le gimnazijcem. Ostali srednješolci radi posegajo tudi po *Odiseji* (verjetno zaradi pustolovskih elementov) in Linhartovem *Matičku*. Tako je B. Krakar Vogel (2002) predlagala naslednji popravek domačega branja v srednji šoli: »Sofoklej: *Antigona* ali *Kralj Ojdip*; ali Petiška: *Stare grške bajke* oz. Plavt: *Dvojčka*; Shakespeare: *Romeo in Julija* ali izbor novel iz *Dekameron*a ali (neznani avtor): *Lazarček iz Tormesa*; Linhart: *Matiček se ženi* ali Tita Kovač: *Najbogatejši Kranjec*.« *Zgodbe Sv. pisma* ne bi bile več predlagane za domače branje, dodali pa naj bi »sodobni žanrski besedili – tematika mladih, socialni problemi, težave, pa tudi humor ali izbor zanimivih kratkih zgodb« (18).

Naslednja didaktična smernica za spodbujanje leposlovnega branja v srednjih strokovnih šolah je »učinkovito izrabl/janje/ način/ov/ obravnave domačega branja, ki jih že ponuja UN« (Krakar Vogel 2002: 18). Učinkovitost se kaže v naslednjih oblikah: ob fleksibilnem obravnavanju literarne teorije, obravnavi prostoizbirnih besedil ter skupinskem domačem branju v šoli, bi bilo smiselno predpisati bodisi manj obveznih književnih besedil bodisi nameniti več ur za obravnavo književnosti. Navedeni načini zviševanja učinkovitosti

terjajo obilo časa, ki pa ga – zaradi prenatrpanosti z vsebinami in zaradi previsoko postavljenih ciljev pouka književnosti – na žalost v prenovljenih učnih načrtih ni dovolj. »Notranje rezerve« naj bi bile v povezovanju uvodnega sklopa iz učnega načrta in času za obravnavo izbirnih vsebin (2002: 19), pa tudi v »organskem povezovanju z jezikovnim poukom« (prav tam).

Tretja didaktična smernica je v smiselnem načinu obravnave (prav tam).

Kot četrto didaktično smernico stroka navaja izbirnost, ki je »še ena premalo izkoriščena možnost« (Krakar Vogel 2002: 20).

Sklenemo lahko, da domače in tuje raziskave ter spoznanja o recepcijskih sposobnostih srednješolcev, kakor tudi didaktična priporočila in modeli terjajo v šolski praksi večje prilagajanje izbora književnih vsebin, spremembe v poudarkih pri izvedbi šolske interpretacije, diferencirane za srednje strokovne šole in gimnazije,²⁶ večji pomen ustvarjalnosti ter zmanjšanje števila pojmov za interpretacijo, vključevanje spoznanj o specifičnih učencih, učnih načelih, kompetencah, učnih strategijah, metodah dela in učnih fazah.

2.2.3 Specifični učenci

2.2.3.1 Učenci s posebnimi potrebami

Uvedba integracije in inkluzije je v redne osnovne šole vnesla veliko sprememb, povezanih z organizacijo in izvajanjem pouka, desetletje po uvedbi zakonskih podlag pa se zdi, da ostaja na tem področju še veliko težav. Raziskave, npr. intervjuji z učitelji (prim. Gregorič 2011, Kremesec 2011), kažejo, da se inkluzija v praksi razume kot fizično vključevanje teh otrok v domače okolje, manj pa kot proces spodbujanja razvoja otrokovih potencialov in pomoč na šibkih področjih ter razvijanja samostojnosti z vključevanjem socialnega okolja (Gregorič 2011), hkrati pa poudarjajo, da se učitelji ne čutijo dovolj usposobljene za ustrezno izvajanje inkluzije (predvsem zaradi slabega poznavanja tega področja). Učitelji so opozarjali, da niso dovolj usposobljeni za svetovanje staršem, da ne prepoznavajo težav teh otrok, niso usposobljeni za prilagajanje učnih metod in načinov dela, za uporabo njihovih močnih področij pri pouku, za spremljanje in preverjanje napredka učenca. Stroka v delu *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (Magajna idr. 2008:

26 Več o omenjeni diferenciaciji v poglavju o delni in celostni šolski interpretaciji.

165–168) opozarja, da bi lahko ustrezno izobražen učitelj bolje izkoristil možnosti prilagoditve metod dela posameznim učencem, pa tudi, da se število otrok z odločbo o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami iz leta v leto povečuje. Skladno s tem se spreminja vloga učitelja. Ti imajo, kakor kažejo raziskave (Marentič Požarnik 2005, Peklaj in Puklek Levpušček 2006), poleg pomanjkanja strokovnega znanja tudi pretežno negativno mnenje o integraciji in inkluziji.²⁷

V izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni otroci, za katere komisije za usmerjanje ocenijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo, predvidoma s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo dosegli vsaj minimalne cilje oz. standarde znanja, določene v učnih načrtih za vse predmete v predmetniku osnovne šole za razred, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami. (*Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* 2003: 4)

Navodila delijo otroke s posebnimi potrebami v naslednje skupine: otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti (2003: 2).

*Preglednica 4: Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje*²⁸

Leto	S čustvenimi in vedenjskimi motnjami	S primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Z gibalnimi ovirami	Z govorno-jezikovnimi motnjami	Z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi	Dolgotrajno bolni	Gluhi in naglušni	Slepi in slabovidni	Skupaj
2005	166	3 545	257	350	785	248	176	56	5 583
2006	159	4 074	276	529	649	402	174	82	6 345

27 Učitelji slovenščine otroka s posebnimi potrebami pogosto doživljajo kot breme, ki otežuje pouk, problematične se jim zdijo njegove osebne značilnosti, socializacija v oddelku, pa tudi vpliv staršev in širše okolice. Strokovne službe bi lahko precej prispevale k odpravljanju težav na omenjenih področjih (Gregorič 2011).

28 Vir podatkov: Statistični urad Republike Slovenije (www.irssv.si).

2007	175	4 276	283	595	547	514	163	52	6 605
2008	240	4 998	310	723	425	840	174	61	7 771
2009	270	5 380	315	961	259	1118	173	61	8 537

V skladu s 27., 28., 29. in 30. členom *Zakona o usmerjanju* (Ur. l. RS, št. 54/00) je osnovna šola dolžna za otroka s posebnimi potrebami izdelati individualizirani program. Strokovno skupino sestavljajo strokovni delavci šole in drugi strokovnjaki, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi starši otroka. Z individualiziranim programom se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Z vsemi predvidenimi prilagoditvami naj bi otroku s posebnimi potrebami omogočili doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja razreda, v katerega bo vključen.

Učitelji slovenščine se najpogosteje soočajo s težavami otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, izrazite težave opažajo na področjih branja, pisanja in pravopisa, posledično (ne)splosnosti interpretiranja literarnih besedil in/ali povezovanja informacij, kar ovira usvajanje branja, pisanja in učenje pravopisa (Gregorič 2011). Pogosto so zadolženi tudi za pomoč skupini otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. *Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2003) določa, da so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja tisti, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem in pri katerih se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in računanjem. Težave niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjami v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi.

Pojem primanjkljaji na posameznih področjih učenja označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki

se kažejo kot zaostanek v zgodnjem razvoju in/ali izrazite težave na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje (Nagode 2008: 13). Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja). Težave, motnje pri učenju, ki sodijo v to skupino, so notranje, nevrofiziološke narave in niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Nagode 2008: 10–11). Določeni učenci imajo več primanjkljajev, ti se lahko medsebojno prekrivajo, drugi imajo izrazito izolirane primanjkljaje, ki bistveno ne vplivajo na ostala življenjska področja (npr. izraziti primanjkljaji na področju pozornosti in nadzora vedenja lahko pomembno zaznamujejo številna področja otrokovega življenja, medtem ko izrazite motnje v predelovanju glasov pri pisnem sporazumevanju posameznika bistveno manj ovirajo). Zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja učenec pogosto doživlja neuspehe, kar povzroča frustracije, niža samopodobo in samospoštovanje ter lahko vodi k izogibanju dejavnostim, ki terjajo rabo otrokovih šibkih področij. Primanjkljaji lahko trajno ovirajo posameznikovo učinkovitost.

Sodobne raziskave s področja vzgoje in izobraževanja vse bolj poudarjajo avtonomijo šole pri kvalitativnih organizacijskih spremembah, osredotočajo pa se na raznolike metode in oblike poučevanja ter na vprašanja, kako dosegati učne cilje. O tem priča npr. projekt Zavoda RS za šolstvo z naslovom *Fleksibilni predmetnik* (www.zrss.si) ter okrogla miza na temo *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela* (2008). Mdr. so bili cilji omenjenega projekta povečati raznolikost didaktičnih modelov oz. strategij. Tu je predstavljen sodoben model pouka književnosti, imenovan problem-sko-ustvarjalni pouk, za otroke s posebnimi potrebami pa svetujemo prilagojeno metodo šolske interpretacije, pa tudi medpredmetno povezovanje, zlasti pri razvijanju jezikovne pismenosti, ter preoblikovanje uveljavljenih pojmovanj o poučevanju in učenju.

Pri pouku književnosti se učitelji v osnovnih šolah srečujejo z različnimi skupinami posebnih potreb, največ težav

se pojavlja z otroki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno-jezikovnimi motnjami. Ti otroci imajo pogoste težave pri branju in razumevanju umetnostnega besedila. Težave, ki se pojavijo že v prvih fazah književnega pouka, predvsem med interpretativnim branjem, se v naslednjih fazah še stopnjujejo. Metodični sistem šolske interpretacije kot osrednje metode pouka književnosti je po mnenju učiteljev za učence s posebnimi potrebami zahteven. Pri pouku ga prilagajajo tako, da večji poudarek namenijo branju in razčlenjevanju besedila, ostale faze, če jih uporabijo, pa služijo kot podpora za utrditev novega znanja. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno-jezikovnimi motnjami imajo že sicer največ težav z branjem in razumevanjem besedila, težave se stopnjujejo pri obravnavi poezije, pri identifikaciji s književnimi osebami, pisanju poustvarjalnih besedil, samostojnem tvorjenju obnove besedila itd. V intervjujih se je izkazalo, da so lahko te težave tako kompleksne, da učitelji še sami ne vedo, ali so učenci ob posameznem besedilu dosegli minimalne standarde znanja (Gregorič 2011). V praksi ni izrazitejše individualizacije glede na specifične težave teh otrok: nekoliko prilagoditev je le glede podajanja in zapisovanja učne snovi ter preverjanja in ocenjevanja znanja, ni pa opaznih prilagoditev glede raznolikosti učnih oblik in metod: še vedno je prevladujoča frontalna razlaga, delo v skupinah, najpogostejši učni pripomoček pa so delovni listi (prav tam). Učitelji so povedali, da se osredotočajo na uporabo omenjenih učnih oblik, metod in pripomočkov, saj po izkušnjah z uporabo le-teh dosegajo (vsaj) minimalne učne standarde tudi pri učencih s posebnimi potrebami.

2.2.3.1.1 *Učenci s primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa*

Specifična motnja branja in pisanja je disleksija. Pojem izhaja iz angleškega jezika (verjetno je zlasti zaradi dostopnosti angleške literature in informacij na spletu danes pogostejše rabi). Do nedavnega se je pri nas za tovrstne težave najpogostejše uporabljalo poimenovanje legastenija (k nam je prišlo iz nemškega govornega področja). Ti dve večini, torej branje in pisanje, veljata za najpomembnejši prenosniški dejavnosti osnovnošolskega pouka, od uspešnega obvladovanja branja in pisanja pa sta odvisna otrokov učni uspeh in šolski napredek. Disleksija je preplet zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pravilnega pisanja.

Spremljajoče težave so lahko na področju hitrosti predelovanja informacij, kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave, ustnega izražanja in motoričnih spretnosti. Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo pisnega jezika, ki vključuje abecedno, številčno in glasbeno notacijo (Nagode 2008: 14). Disleksik je posameznik, pri katerem se ne razvije avtomatizacija prepoznavanja besed oz. pri katerem proces poteka ovirano. Najpogostejše težave disleksikov se pojavljajo na področju branja in pisanja, pa tudi matematike in na področju dejavnosti, ki terjajo prevajanje simbolov. Disleksija je:

drugačnost procesiranja, ki jo izkusijo ljudje vseh starosti in za katero so pogosto značilne težave pri opismenjevanju. Vpliva lahko tudi na ostala kognitivna področja, kot so spomin, hitrost procesiranja, uporaba časa, koordinacija in orientacijski vidiki. Prisotne so lahko vizualne in fonološke težave in običajno prihaja do razhajanja v uspešnosti na različnih področjih učenja. Pomembno je, da prepoznamo individualne razlike in učne stile, saj bodo le-ti vplivali na rezultate učenja in ocenjevanja. Upoštevati moramo tudi učni in delovni kontekst, saj je narava težav, povezanih z disleksijo, lahko v nekaterih učnih situacijah bolj poudarjena. (Reid 2007: 28–29)

Obstaja precej dokazov za nevrološki izvor disleksije (Reid 2007): po tej tezi naj bi se zgradba možganov in živčne povezave v njih, potrebne za procesiranje informacij, pri osebah z disleksijo razvijale drugače. Stroka pa vendarle še ne pozna pravega izvora disleksije, obstajajo različne razlage, kot so fonološki deficit, magnocelularni deficit, primanjkljaj v malih možganih, celo dednost. Posamezniki z disleksijo informacije pogosteje procesirajo z desno možgansko hemisfero, zato naj bi imeli težave z dejavnostmi, za katere je zadolžena leva hemisfera, to je npr. branje: večšina prepoznavanja skupin črk, ki tvorijo različne glasove v besedah, te pa so pomembne za prepoznavanje skupin črk, ki tvorijo določene zvoke. Branja se tako naučimo preko fonološkega (glasovnega) zavedanja, če to tudi sicer ponotranjimo. Temelj fonološkega zavedanja je slušna pot, področje vida pa pomaga pri vizualizaciji. Določeni disleksiki imajo lahko težave tudi pri vizualnem procesiranju (imajo lahko celo vizualne in tudi fonološke težave). Vizualizacija poteka v t. i. vizualnem korteksu, imenovanem magnocelularni sistem. Raziskave dokazujejo nepravilno delovanje celic, ki nadzorujejo gibanje očesa in vizualno ostrino

med premikanjem oči, kar naj bi vplivalo na natančnost in spretnost branja, od tod t. i. magnocelularni primanjkljaj. Tretja teza o izvoru disleksije je imenovana cerebralni primanjkljaj, ki naj bi kazal na nezrelost malih možganov – ljudje z disleksijo naj bi imeli oslABLJENO motorično kontrolo, gibanje in ravnotežje, hitrost procesiranja naj bi bila zato počasnejša, oslABLJENA pa tudi fonološko zavedanje in vizualno procesiranje. Obstajajo pa tudi precej prepričljive raziskave o dednem izvoru disleksije, strokovnjaki so leta 1999 ugotovili, da je pri disleksikih okvarjen kromosom 6, ki je problematičen tudi pri avtoimunskih boleznih (npr. astmi, senenem nahodu in alergijah).

Disleksijo spremljajo naslednji značilni primanjkljaji oz. značilnosti kognitivnega funkcioniranja: motnje v fonološkem (glasovnem) procesiranju, primanjkljaji v delovnem pomnjenju (težave pri ohranjanju verbalnega gradiva v delovnem spominu, še posebej nesmiselnih besed, ki zahtevajo mehanično pomnjenje zaporedij glasov), težave pri poimenovanju barv, simbolov, težave pri manipuliranju abstraktnih pojmov levo-desno, merskih enot, kemičnih formul, težnje k vizualnemu mišljenju (dobre vizualno-prostorske zmožnosti), primanjkljaji v zaznavanju časa, znižan psihomotorični tempo (Nagode 2008: 15).

Največje težave se pri disleksikih kažejo na naslednjih področjih učenja:

- branje: počasnost, slabo razumevanje, slabo dekodiranje novih besed, izgovarjava prebranih besed, hitrost in tekočnost, pomnjenje podrobnosti, zbranost, zmožnost ohranjanja pozornosti na prebrano med samim branjem, hitrost in jasnost pisave;
- pisanje: slaba pisava, pravopisne napake, težave pri pravilnem zapisu in tehniki pisanja, slaba struktura povedi, hitrost/jasnost, zamenjave črk, zamenjave vrstnega reda, težave pri ustvarjalnem pisanju;
- komunikacija: težave z izražanjem, slabo razumevanje jezika, iskanje besed za ustno ali pisno izražanje, splošno jezikovno razumevanje, daljši čas odzivanja, počasen premišljen govor, težave pri iskanju besed itd. (Nagode 2008: 17–19)

Težave, ki jih imajo disleksični otroci, so:

- Težave vidnega in slušnega razločevanja, kar pomeni, da zamenjujejo ali ne prepoznavajo črk in glasov, ki so si med

seboj podobni, npr. pri branju črke b in d, g in p, b in p, d in g, a in e, m in n, n in h (vidni tip napak); pri pisanju po nareku pa črke t in d, p in b, k in g, s in z, e in i (slušni tip napak).

- Težave razčlenjevanja: izpuščanje posameznih črk.
- Težave povezovanja glasov (težave sinteze), npr. bere posamezne črke in jih nato spoji v besedo, bere posamezne črke in jih ne zna sestaviti v besedo; prebere posamezne črke in besedo prebere z ugibanjem ipd.
- Težave sledenja, ki se lahko pojavijo zaradi okvarjenega vida, npr. premeščanje ali izpuščanje črk ali zlogov, preskakovanje vrstic ipd.
- Težave pri avtomatizaciji branja in pisanja: kljub vajah otrok bere počasi, ritem branja je moten (nekaj časa bere hitro, nato počasi), med pisanjem se ustavlja, ne upošteva pravopisnih pravil, med tihim branjem premika ustnice.

Pogoste so tudi težave s pomnjenjem (otrok si zapomni le del besedila), motnje pozornosti in koncentracije, težave z orientacijo (npr. zamenjevanje črk, ki se razlikujejo le po smeri, npr. b in d, branje in pisanje od desne proti levi), težave z grafomotoriko (drža svinčnika, močno pritiskanje). Pri pouku slovenščine so pereče tudi težave z razumevanjem, ki so pogoste, če otrok slabo bere, tovrstne težave pa imajo lahko tudi otroci, ki sicer hitro in gladko berejo, pa vendarle prebranemu ne sledijo. Posledica naštetih težav, občasno pa tudi obratno, so čustvene težave, kar jih pogosto sili v negotovost, občutke manjvrednosti, nedejavnost, celo v motnje vedenja in čustvovanja.

Kako ravnati z disleksičnim otrokom pri pouku književnosti? Povzamemo lahko priporočila Društva Bravo, ki mdr. svetuje, naj pri pouku z disleksičnim učencem uporabljamo zaokrožene črke, razločne in čitljive, črke naj si ne sledijo tesno ena za drugo, ležeči tisk ni priporočljiv, najustreznejša nabora črk sta Arial ali Comic Sans, primerni so tudi Verdana, Helvetic, Tahoma in Trebuchet. Velikost pisave naj bo najmanj 12 pt in največ 18 pt. Izogibati se velja pisanju celih stavkov z velikimi tiskanimi črkami, če je mogoče pa rabiti male namesto velikih tiskanih črk. Male tiskane črke so namreč lažje berljive, ker s svojimi repki in zankami nad in pod črto poudarjajo svojo obliko. Besedilo, v katerem so poudarjene besede napisane z velikimi tiskanimi črkami, je težje

berljivo. Namesto belega se priporoča barvni papir, papir naj ne bo pretanek, ustrežnejši je papir brez leska. Branje olajša tudi dober kontrast med ozadjem in črkami – priporočljiv je okrepljen temno zelen tisk na rumenem, krem, svetlo zelenem ali sivo-belem papirju. Otroci z disleksijo imajo namreč ob črnem tisku na belem papirju pogosto občutek, da so vrstice zamegljene in da se besedilo premika. Levo poravnano besedilo naj ne bo preobsežno, razmik med vrsticami naj bo od 1,5 do 2. Za poudarjanje je dobro uporabiti le krepki tisk.

Učitelj slovenščine lahko učencu pomaga glede na to, s kakšnimi individualnimi težavami se učenec spopada. Učenec ima lahko širše simptome disleksije, to pomeni, da ob vzporednih znakih disleksije pojavljajo tudi posledične (reaktivne) motnje, kot so npr. nervoznost, razdražljivost, odvečni gibi, motnje spanja, občutek manjvrednosti, agresivnost ipd. Učenec se tako pri težavah z branjem spopada še s celo vrsto vzporednih težav, ne le z bralnimi težavami. Branje je namreč izjemno kompleksna dejavnost, ki terja primarno in sekundarno interpretacijo (Budnar idr. 1979: 143): na ravni primarne interpretacije poteka dešifriranje sporočil preko pomenskih shem, vtisnjenih v spomin, ter sposobnosti razčlenjevanja zaznanih predmetov. »Branje je torej sestavljena dejavnost, ki temelji v kombinaciji čutilnih, zaznavnih in umskih procesov. Na branje vplivajo tudi nekateri osebni dejavniki.« (prav tam) Za uspešno branje potrebujemo ustrezno sposobnost zaznavanja vidnih dražljajev in sposobnost miselnega interpretiranja teh znakov. Potrebno je torej »uspešno zaznavanje velikosti, oblike, smeri, lege, zaporedja« (prav tam) ter primarna in sekundarna interpretacija omenjenega. »V fazi tako imenovane primarne interpretacije bralec določi črkam oziroma besedam njihov glasovni pomen. /.../ Pri tem se prepletata dva načina spoznavanja: interpretacija na podlagi lika celotne besede in interpretacija na podlagi likovnih prvin posamezne besedne tvorbe. Samo v skrajnih primerih se beseda interpretira od črke do črke.« (prav tam) Sledi faza t. i. sekundarne interpretacije, ko bralec vidnemu in slušnemu besednemu liku določi vsebino (ga razume). Bralne motnje lahko nastajajo bodisi zaradi težav na primarni ali sekundarni stopnji interpretiranja: če otrok npr. izpušča črke, potem ima težave že na ravni razpoznavanja vidnih znakov. Učencem s temi težavami lahko pomagamo tako, da najprej preverimo možnost okvare vida (učenec ima lahko težave s prepoznavanjem črk zaradi kratkovidno-

sti, daljnovidnosti, škiljenja, astigmatizma). Če težav z vidom ni oz. jih uspešno odstranimo, lahko učitelj učencu, ki ima kljub temu še vedno težave s prepoznavanjem črk, v lepenko v velikosti dopisnice, izreže okence, prilagojeno učenčevim zmogljivostim in velikosti pisave.²⁹ Če učenec preskakuje vrste, si lahko pomaga s trakom iz lepenke (ali ravnilom). Pogosto slabo sintetizirajoče (od črke do črke) berejo tisti otroci, ki imajo tudi sicer slabše razvit govor in slabo slušno razlikujejo glasove med seboj. Veliko lažje je namreč prepoznati in prebrati besedo, ki jo že poznamo. Preveriti velja tudi učenčevo funkcionalnost sluha, saj imajo določeni ljudje slabo razvito ostrino sluha za določene frekvence (posebej visoke).³⁰ Motnje v branju se lahko pojavljajo tudi zaradi šibkega pomnjenja: otroci s skromnim besednim zakladom tako potrebujejo več časa, da preberejo besedo, kot otroci, ki besedo poznajo in jo interpretirajo na podlagi celotnega lika oz. likovnih prvin posamezne besede. Kadar se težave pojavljajo na ravni razumevanja prebranega (pomena vsebine), je smiselno, da učencu pogosteje pripovedujemo (in podobno svetujemo tudi staršem). Živo pripovedovanje spodbuja učenčevo domišljijo, v pripovedovanje o literarnem besedilu pa postopno uvajamo vprašanja in naloge, ki so povezane z razumevanjem literarnega besedila (npr. v zvezi z literarnimi osebami, dogajalnim časom in prostorom, zgodbeno dinamiko, tj. vzroki in posledicami). S tem spodbujamo:³¹

- Besedno razumevanje (npr. v prvem triletju ob obravnavi Župančičeve *Kadar se ciciban joče* preverimo razumevanje besed *meh*, *po koteh*, *se cmeri za dve mili jeri*).
- Interpretacijsko razumevanje (npr. ob obravnavi omenjene Župančičeve pesmi učence vprašamo *Kdo je ciciban? Zakaj se joče?*).
- Uporabno razumevanje (npr. ob navedenem primeru učence spodbudimo naj narišejo *meh* za smeh).

Motnje na področju pisanja so povezane z dejavnim spominjanjem vidnih značilnosti besednih likov. Na ravni primarne interpretacije gre za sposobnost prirejanja glasovnih

29 Če disleksik med seboj zamenjuje črke z navpičnico (b, d, p), logopedi priporočajo, da napravimo črko iz plastelina, gline ali jo izrežemo iz lepenke ter jo obračamo v vse smeri, ob tem pa učenec črko poimenuje (Omerza 1972: 207).

30 Pogosto prihaja do težav pri razločevanju sičnikov in šumnikov. Učitelj lahko takemu otroku sičnike označi z modro barvo, šumnike pa z rdečo.

31 Primeri so iz priročnika za učitelje *Jaz pa berem!* (Kordigel, Saksida 2001: 42).

podob slušnih besednih dražljajev ustreznim vidnim znakom. Spodobnost vidnega predstavljanja, ki je odvisna od spomina oz. razpolaganja z vidnimi tvorbami in njihovimi povezanimi glasovnimi podobami, je tesno povezana z motoričnimi spretnostmi.³² Pojavljata se zlasti dve vrsti pisnih napak (Budnar 1979: 144):

- Napake pomanjkljivega spomina in/ali skromnejših besednih interpretacijskih shem: napake v strukturi pismenk, npr. zamenjevanje smeri črke j, s, š, z, ž; glasovno zapisovanje, npr. *moš* (*mož*), *roš* (*rož*), *kran* (*kranj*); napačna analogija (npr. p in b, š in ž); pravopisna neustreznost.
- Napake šibkega slušnega razumevanja (npr. *pipa* – *biba*, *hospitacija* – *hospitalizacija*, *Jančar* – *janičar*, *pet* – *spet*).

2.2.3.1.2 Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo motnje pri usvajanju in razumevanju ter jezikovno-govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha, prav tako pa ne motenj v duševnem razvoju. Specifične motnje se kažejo tudi na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja oz. v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi, sekundarno pa na področju branja in pisanja ter splošno pri učenju. Prizadetost funkcionalnega znanja branja in pisanja se lahko kaže kot blago zaostajanje, v skrajnem primeru pa celo kot funkcionalna nepismenost. Ker gre za otroke z razvejanimi ovirami pri šolanju, jih uvrščamo v skupino zahtevnejših otrok s posebnimi potrebami.

V preteklosti so bile govorne motnje za posameznika in družbo mnogo manjši problem kot npr. senzorne motnje (Opara 2005: 50). Tako je npr. *Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju* iz leta 1977 omenjal le govorne motnje, ki so jih razumeli kot motnjo, ki zahteva le korekcijo razvitega logopedskega sistema, pri čemer je bila stroka usmerjena bolj v probleme izgovarjave oz. artikulacije kot pa npr. v sposobnosti za tvorbo glasov. Stroka te

32 Paleta vzrokov za motnje na področju pisanja zajema tako tudi učenčevo motorično okornost, nepraktičnost, rokopis je pri takih učencih pogosto slabše čitljiv, neurejen. Priporoča se, da v primeru, ko je učenec zaradi težav pri urejanju rokopisa posebej nesamozavesten in občutljiv, svoje pisne izdelke pripravlja v elektronski obliki.

motnje sedaj imenuje govorno-jezikovne: »Zajeta je bila celotna govorica oziroma govorjenje, kar pomeni sposobnost predstavitve stvari in misli z vrsto znakov, ki oblikujejo besede« (prav tam). Specifične govorno-jezikovne motnje imajo različen spekter jezikovnih težav in stopenj težavnosti (zlasti pri težavah s skladnjo) (Grobler 2006: 117). Možni vzroki za tovrstne motnje so posebnosti v kognitivnih procesih, še posebej slušnih: na ravni zaznavanja, procesiranja in pomnjenja govornih informacij, pa tudi nevroanatomske različnosti ter genetska nagnjenost. Ker se pri različnih otrocih kaže na različne načine, je težko prepoznavna. Pogosto je sočasno pojavljanje motenj jezika in jezikovno pogojenih učnih težav, saj ima po raziskavah kar »okoli 60 % otrok s specifično jezikovno motnjo /.../ tudi specifične učne težave« (Grobler 2006: 118).

Sporazumevanje tvorita dva procesa, in sicer sporočanje in razumevanje. Sporočanje ima svojo nevrološko osnovo v Brockovem polju možganske skorje. Tu se tvorijo besedni zaklad in slovnična pravila ter njihova shranitev v spominu in oblikovanje stavkov. Sporočila lahko posredujemo z govorom, s pisavo ali z znamenji z rokami. Razumevanje pa ima svojo nevrološko osnovo v Wernickejevem polju možganske skorje. Tu se sporočila (slišana ali prebrana) razčlenjujejo in primerjajo z informacijami v spominu, kar omogoča izluščanje njihovega pomena. Pri otrocih lahko pride do upočasnjene razvoja sporazumevanja oziroma govorno-jezikovnega delovanja, za kar je več vzrokov. Mednje sodijo tudi izguba sluha, pomanjkanje stimulacije ali čustvene motnje. Pri upočasnjem razvoju sta značilni počasnost pri razumevanju govora in/ali počasna rast besednega zaklada ter stavčne zgradbe. (Opara 2005: 51)

Težave otrok na govorno-jezikovnem področju:

- Afazija je motnja govora, ki nastane zaradi okvar možganov v času, ko sta govor in jezik že bila usvojena. Obstaja več vrst afazij: globalna (kaže se v težavah pri branju, pisanju, razumevanju, izražanju), Brockova (okvarjeno je Brockovo območje v možganih; kaže se v netekočem govoru, jecljanju, izpuščanju veznikov, razumevanje govora pa je ohranjeno) in Wernickejeva (kaže se z nerazumevanjem govora, stavki so nelogični).
- Dizartrija je paleta motenj izgovarjave, ki se pojavi pri okvari tistega dela možganov, ki nadzoruje govorno mišičje. Motnje pri tvorbi glasov, npr. hripavost, rezkost, ne-

primerna višina ali glasnost ter nepravilna nosna resonanca so manj zahtevne motnje. (Opara 2005: 51)

Otroci imajo na področju govorno-jezikovnih motenj lahko lažje, zmerne, težje in težke motnje (52). Tako npr. prvi od vrstnikov odstopajo bodisi v izgovoru bodisi strukturi ali semantiki, a kljub temu ob pomoči dopolnilne komunikacije lahko uspešno komunicirajo in pridobivajo ter izražajo znanje; z ustreznimi prilagoditvami so sposobni uporabiti tudi pisno komunikacijo, slednji pa za sporazumevanje uporabljajo pretežno le govornico telesa; uporaba nadomestne in dopolnilne komunikacije je omejena na ponavljajoče situacije in zadovoljevanje najbolj temeljnih potreb; za komunikacijo uporabljajo konkretne predmete.

Pri pouku književnosti posamezni fazi šolske interpretacije, zlasti interpretativnemu branju in razčlenjevanju besedila, namenimo več pozornosti in časa.³³

Ne glede na specifično učnih težav, s katerimi se sooča posamezni učenec, je pri pouku slovenščine smiselno izhajati iz njegovih močnih (najbolj razvitih) področij, da bi dosegli optimalen celostni razvoj. Učitelj naj zastavi realna razvojno-motivacijska pričakovanja, torej upošteva stopenjskost pri usvajanju pismenosti,³⁴ s tem pa pomaga premagovati učenčevo morebitno nizko samopodobo. Veliko dosežemo že, če učenec dojema učenje kot igro (kot nekaj, kar rad dela) in ne kot prisilo.

2.2.3.2 Nadarjeni učenci

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v srednjem izobraževanju (v nadaljevanju *Koncept*) (2007: 2) navaja, da so nadarjeni in talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Nadarjeni in talentirani so tisti, ki imajo zmožnosti ali dosežke na področju splošnih intelektualnih sposobnosti, specifičnih akademskih (šolskih) zmožnosti, kreativnega ali

33 Za priporočila v zvezi z govorjenjem in govornimi nastopi prim. poglavje o govorjenju, pogovoru in diskusiji. Didaktična priporočila za odpravljanje tovrstnih težav najdete v poglavju o govorjenju.

34 Prim. zbornik Bralnega društva Slovenije s tem naslovom (2007).

produktivnega mišljenja, sposobnosti vodenja, sposobnosti za vizualne in t. i. izvajalske (*performing*) umetnosti (*Koncept* 2007: 3). Čeprav ni nujno, da so umsko nadarjeni otroci tudi ustvarjalni, pa strokovnjaki (prim. George 1997: 28) vendarle ugotavljajo, da se nadarjeni in talentirani otroci pogosto odlikujejo ravno na področju kreativnosti.

Najbolj izstopajoče lastnosti nadarjenih otrok so:

- Na področju mišljenja in spoznavanja imajo razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja), nenavadno domišljijo, sposobni so natančnega opazovanja, kritičnega mišljenja, imajo dober spomin, smisel za humor, hitro rešujejo probleme.
- Na učno-storilnostnem področju so široko razgledani, učno uspešni, imajo bogato besedišče, učinkovito prenašajo znanje v prakso, so spretni v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.), so motorično spretni in vzdržljivi.
- Pogosto so visoko motivirani: imajo visoke aspiracije in potrebo po doseganju odličnosti, so radovedni, imajo raznolike in močno izražene interese, so vztrajni pri reševanju nalog, imajo visoko storilnostno motivacijo, uživajo v dosežkih, težijo k popolnosti pri izvajanju nalog in so izjemno zavzeti.
- Na socialno-čustvenem področju so nekonformisti, imajo močno razvit občutek za pravičnost, voditeljske sposobnosti, so neodvisni in samostojni, imajo sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo in so empatični. (*Koncept* 2007: 3–4)

O podobnih lastnostih govori tudi *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999). Stroka opozarja, da se nadarjeni otroci, ki jih bodisi družina bodisi vzgoja ali pritisk javnih ustanov kakor koli zavira ali neustrezno vodi, pogosto odzovejo s ključbovalnostjo, nezainteresiranostjo, nemirnostjo, raztresenostjo, površnostjo, neprilagojenim vedenjem, neodgovornostjo, brezbriznostjo, nedelavnostjo, upornostjo ali z otopelostjo in konformizmom. Odpor do šole in konvencionalnega učenja je pogosta značilnost nadarjenih učencev (Strmčnik 1987: 65).

Eurydicova študija (2006) navaja, da je v evropskih državah prepoznanih povprečno od 3 % do 10 % nadarjenih

učencev. M. Juriševič v prispevku Nadarjeni otroci v osnovni in srednji šoli (www.belaknjiga.si) ugotavlja, da se v letih 2006 do 2009 kaže trend »upada števila držav, ki nadarjene učence uvrščajo v skupino učencev s posebnimi potrebami (*special needs*). Tako je iz dokumenta *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe* [Eurydice 2006] razvidno, da so nadarjeni uvrščeni v skupino učencev s posebnimi potrebami v devetih evropskih državah (Češka, Estonija, Francija, Grčija, Irska, Slovaška, Slovenija, Škotska, Španija, Portugalska), medtem ko iz dokumenta *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision* [European Agency for Development in Special Needs Education 2009] izhaja, da je držav, ki še vedno uvrščajo nadarjene v skupino učencev s posebnimi potrebami le pet, poleg Slovenije še Estonija, Francija, Grčija, ter le delno tudi Irska, kjer so nadarjeni učenci sicer uvrščeni med učence s posebnimi potrebami, a zanje zakon ne predvideva oziroma ne predpisuje nikakršne prilagoditve.« (2) Avtorica opozarja na visok delež nadarjenih učencev: »v povprečju 26 % nadarjenih učencev v generaciji« (7), kar sproža številne dileme o tem, ali ustrezno identificiramo nadarjene, predvsem avtorica izpostavlja vprašanje veljavnosti in objektivnosti ocenjevalnih lestvic za učitelje (OLNAD07), »vprašljiva je tudi kompetentnost učiteljev za ocenjevanje nadarjenosti, /.../ individualizacija dela z nadarjenimi učenci ter dolgotrajnost in administrativna zahtevnost postopka identifikacije na račun dejanskega pedagoškega dela« (prav tam). Izrazi dvom v smiselnost izdelave in izpeljave tako visokega števila individualiziranih programov. »Nadarjeni učenci so po določenih nacionalnih kriterijih visoko nadpovprečni učenci in jih je v populaciji do 10 %.« (8)

Pri pouku slovenščine lahko spodbujamo verbalno nadarjene učence, to so tisti s pospešeno razvijajočim se besednjakom in nenavadno miselno fluentnostjo, ki jih odlikujejo potrebe po radovednosti, ustvarjalnosti, živahnosti, razvoju socialnih spretnosti, razvijanju ustreznih vrednot, samostojnem delu in sodelovanju pri odločanju. Ti učenci so vajeni samostojnega dela, se radi ustvarjalno izražajo, radi nastopajo. (Horvat 2010: 268–269) Glede na vzgojo in podporo okolja, v katerem živijo, so lahko verbalno nadarjeni zelo samozavestni, celo narcisoidni – vase zaverovani, ne prenesejo poraza, ne priznajo napak in težko sprejmejo druge, tisti z nizko samopodobo pa težko izražajo svoje mnenje, se hitro sprijaznijo s porazom, visokih dosežkov niti ne pričakujejo, takoj

priznajo napake, so dostikrat prav pesimistično razpoloženi in se hitro podredijo drugim (269–270). Splošne ustvarjalne sposobnosti lahko pri pouku slovenščine razvijamo tako, da sprejemamo učenčev nekonformizem in spodbujamo argumentirano kritičnost, učence učimo presegati inercijo mišljenja tako, da spodbujamo smisel za improviziranje in samostojnost, razvijamo občutljivost za probleme ter empatijo (Blažič 2000: 8).

Koncept navaja, da lahko k nadarjenim otrokom metodološko pristopamo na t. i. akademski (učni) način, za katerega je značilno poglobljanje in pospeševanje učenja v okviru obveznega kurikuluma programa, predmeta ali področja, ali obogatitveno (po Van Tassel-Baska) (Henderson 2000), za katerega je značilno razširjanje in obogatitev kurikuluma (2007: 8). Pri slovenščini se ta dva načina uresničujeta z dodajanjem izbirnih vsebin v učnih načrtih in z izbirnimi predmeti za razširjenje kurikuluma. Ena od možnosti, kako na srednješolski ravni spodbuditi nadarjene učence pri pouku slovenščine je matura na dveh ravneh. Tako npr. I. Saksida v *Kroniki Slavističnega društva Slovenije* razmišlja o rezultatih mature pri slovenščini in se sprašuje, zakaj poteka matura iz matematike na dveh ravneh, iz slovenščine pa le na eni:

V vseh teh letih nisem slišal niti enega prepričljivega argumenta za to dandanes samoumevno »enoravninskost«, veliko pa zgolj ideoloških, npr. o neizmerni pomembnosti materinščine, ki da mora biti za vse enaka. Pri taki zasnovi mature, tako so mi povedali profesorji, ki dijake pripravljajo na matura, izgubljajo tako najboljši kot manj zmožni učenci: prvim šablonskost esejev ni pravi izziv, drugim so besedila in navodila za esej prezahtevna. (<http://641.gvs.arnes.si/Kronika67.pdf>)

3 Metode pouka književnosti

Metode pouka so »teoretično utemeljeni in izkustveno preizkušeni uspešni racionalni načini delovanja, s katerimi subjekti izobraževalnega procesa, učitelji in učenci, uresničujejo svoje namene in dosegajo postavljene cilje izobraževalnega procesa.« (Blažič idr. 2003: 331) Metode pouka torej zadevajo tako učitelja (poučevanje) kot učenca (učenje), korelacija med obema pa je odvisna od številnih dejavnikov, zlasti od dejavnosti prvega in drugega. Gre torej za metode izobraževanja, ne le za posredovanja znanja, pač pa zlasti za »pridobivanje znanja in doseganja drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev« (prav tam), pri čemer je poudarek na spremenjenem razumevanju vloge učitelja in učenca. Učiteljeva strokovna usposobljenost se kaže v primerni izbiri metod pouka, pri tem pa upošteva naslednje dejavnike (povzeto po Tomić 2000: 87–103): učna vsebina – njena logična sestava, tip učne ure, posamezne faze učnega procesa in delni cilji učne enote, razvojna stopnja učencev, razvitost sposobnosti učencev, tehnične okoliščine, število učencev v razredu, razpoložljivi čas, učiteljeva osebnost.

Metode so ilustrativno-demonstracijske metode, verbalno-tekstualne in laboratorijsko-eksperimentalne. Glede na pomen učenčeve dejavne izkušnje metode pouka književnosti delimo na »izkušenijske in neizkušenijske« (Krakar Vogel 2004: 56): prve spodbujajo učenčev dejaven stik z leposlovjem »s transformacijo in dopolnjevanjem lastne bralne izkušnje« (prav tam). Neizkušenijske metode ne terjajo učenčeve dejavnosti, učenec »po večini frontalno sprejema informacije o predmetu« (prav tam).

K verbalno-tekstualnim metodam, ki jih pri pouku književnosti najpogosteje uporabljamo, sodijo:

- metoda razlage, ki lahko zajema teoretično predavanje, pripovedovanje, opisovanje ali deskripcijo, pojasnjevanje, razlago z uporabo učnih sredstev, predavanja učencev, razlago, prežeto s pogovorom, timski pouk,
- metoda pogovora (imenovana tudi dialoška metoda),
- metoda dela z besedilom.

3.1 Delna in celostna šolska interpretacija

Šolska interpretacija je metodični sistem, ki ga je sistematično razvijal zagrebški didaktik književnosti D. Rosandić (npr. 1975, 1986), pri nas pa B. Krakar Vogel (npr. 1991, 2004). Gre za izkušnjsko metodo, ki jo umeščamo v t. i. interpretacijsko-analitični metodični sistem književnega pouka (Rosandić 1991: 162–166), v katerem je osrednja dejavnost učencev branje literarnega besedila, osrednji cilj takega pouka pa je dejaven stik z leposlovjem (Krakar Vogel 2004). Prevladuje metoda pogovora, kadar pa je »zaradi preglednosti in sistematičnosti informacij potrebno (npr. pri razlagi avtorjevega življenja, sinteznih predstavitev dobe ali drugih kompleksnejših temah), se dopolnjuje z neizkušnjskimi, npr. z razlago, predavanjem in (multimedijskimi) prikazi.« (60) B. Krakar Vogel pod pojmom šolska interpretacija razume vse metode poučevanja književnosti, tako izkušnjske, problemske kot ustvarjalne: »V tem smislu [sta] tako problemski pouk kot ustvarjalno učenje, ki ju nekateri didaktiki pojmujejo kot samostojna didaktična sistema /.../, sestavni del te krovne metode« (2004: 59). Šolska interpretacija je

skupno branje in obravnava leposlovnih besedil /.../. Poteka tako, da vsak posameznik ob učiteljevih spodbudah dojema literarno besedilo (in svoje dojemanje izraža) na vseh temeljnih spoznavno-sprejemnih stopnjah. /.../ Učenci zato ob takem bralnem pouku razvijajo književne sposobnosti, pridobivajo književno znanje in si oblikujejo vrednote. (57)

Faze šolske interpretacije povzemamo po B. Krakar Vogel (2004): (1) uvodna motivacija (lahko je doživljajsko-izkušnjska, doživljajsko-problemska ali ponavljanje snovi), (2) na-

poved besedila in umestitev, (3) interpretativno branje, (4) premor po branju in izražanje doživetij, (5) razčlenjevanje besedila (analiza je lahko tradicionalna ali strukturalistično-semiotična), (6) sinteza in vrednotenje ter (7) nove naloge. Celostna šolska interpretacija obravnava »celotno literarno besedilo na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah« (58). Delna šolska interpretacija »ne zajema celotnega besedila ali pa se ne dogaja na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah. V praksi je v šoli pogosto obravnavan odlomek (ali več odlomkov) iz daljših besedil, ki, umeščen v kontekst, ponazarja del daljšega besedila, hkrati pa je pred bralcem kot (relativno) samostojna celota, dostopna neposrednemu branju in interpretaciji.« (59) O delni šolski interpretaciji govorimo tudi, kadar pri obravnavi literarnega besedila aktiviramo le nekaj spoznavno-sprejemnih stopenj (npr. doživljanje). Stroka navaja dobre in slabe strani delne in celostne šolske interpretacije (npr. Rosandić 1986, Krakar Vogel 2004, Grosman 2006). Pomanjkljivost celostne šolske interpretacije je, da terja veliko časa, »zato jo v praksi pogosto kombiniramo z domačim branjem ali s postopnim oz. dolgim branjem posameznih besedil pri pouku, zlasti če gre za daljša besedila. Krajša, npr. pesemska besedila, pa so večkrat namenjena tej vrsti interpretacije.« (Krakar Vogel 2004: 58) Če se pri pouku predolgo ukvarjamo z enim besedilom, se poveča verjetnost, da se bodo učenci začeli dolgočasiti, hkrati ni mogoče obravnavati veliko del. Delna interpretacija pa naj bi bila podobna opazovanju fragmentov slike, pravijo kritiki, npr. M. Grosman, ki navaja, da taka interpretacija ne omogoča celostnega vtisa o prebranem besedilu. Zagovorniki pa poudarjajo, da ravno preko branja odlomka učenci lahko dobijo pristen vtis o celotnem besedilu, kar spodbudi zanimanje za branje in raziskovanje literature.³⁵ Dejstvo je, da je uspešnost te metode precej odvisna od njene izvedbe. V šolski praksi je namreč še vedno veliko teorije, malo pa je praktičnega dela, književnega raziskovanja, ustvarjalnega branja in ustvarjalnega pisanja, učenja z(a) razumevanje(m) in spodbujanja radovednosti. Kako to preseči? Poglobljen stik s književnim besedilom lahko dosežemo, če preverimo odziv učencev na prebrano besedilo: ali so učenci zmožni spontanega in samostojnega razumevanja besedila na dobesedni ravni (brez težav npr. obnavljajo zgodbo). Več pozornosti bi morali nameniti izražanju

35 Učinkovita je npr. učna veriga, ki kombinira domače branje celotnega besedila z obravnavo večjega števila kratkih odlomkov v šoli (na način tesnega branja).

vtisov po interpretativnem branju. Tu je skrita rezerva, ki jo pogosto prezremo, preskočimo in takoj – prehitro – preidemo na analizo besedila. Če bi odziv učencev in njihovo doživljanje besedila učitelj preveril natančneje, imel do njega osebni (ne akademski) pristop, bi učence dodatno motiviral ter omogočil bolj poglobljen stik s književnim besedilom. Pri obravnavi, namenjeni povprečnim učencem, pa velja dovolj časa in pozornosti nameniti vprašanjem, kot so:

- Kje najdete povezave med svojimi navadami ter prebranim besedilom?
- Ali je prebrano besedilo podobno vašemu dejanskemu življenju?
- V čem vidite nauk zgodbe?
- Kakšna čustva je v vas zbudilo prebrano besedilo?
- Se vam zdi prebrano besedilo pomembno? Zakaj?

Osebni pristop izhaja iz prepričanja, da naj se do spoznanj o prebranem besedilu učenci dokopljejo sami, pa še, da brez osebnega angažiranega odnosa ni mogoče poglobljeno razumeti književnega besedila. Na drugi strani akademski pristop izhaja iz prepričanja, da lahko najstnik dojame sporočilo besedila in ga interpretira že, če prebere literarnozgodovinska, -teoretična ali -kriška spoznanja (jih reproducira). Akademski pristop je v praksi pogost v fazi analize in sinteze spoznanj.

Kako pomemben je osebni pristop, ne dokazujejo le članki M. Grosman in B. Krakar Vogel, pač pa tudi nedavne raziskave. Tako je npr. M. Pezdirc Bartol ugotovila, da »imajo bralci, ki nimajo interesa za ukvarjanje z literarnimi besedili ali pa je njihov interes majhen, tudi slabši odnos do branja, njihove vrednostne sodbe so površinske in pogosto povezane z neliterarnimi kategorijami, njihovo razumevanje je slabše, pri interpretaciji pa pogosto niso sposobni vključiti informacij iz besedila v svoje miselne sheme, kar posledično privede do občutka neuspešnosti oziroma nezmožnosti za delo z besedili« (2001: 99). Bralce z nizkim bralnim interesom mora učitelj »ujeti« na čustveno-motivacijski ravni. Akademskost ima pri takem učencu lahko pogubne posledice: že sicer nizek bralni interes še zniža. Pogoj za uspešno in motivirano branje najstnikov, zlasti tistih v srednjih strokovnih šolah, je – poleg primerno izbranih besedil – ustrezna operativizacija

šolske interpretacije, ki dovolj časa in poudarka namenja doživljanju prebranega umetnostnega besedila, saj sicer težko dosežemo enega od ciljev pouka književnosti, tj. razvijanje abstraktnega in kritičnega mišljenja, ki naj bi ga učenci v vrhunski obliki dokazali na zadnji stopnji izobraževanja, tj. v maturitetnem eseju.

Osební odnos do prebranega književnega besedila poučarja tudi M. Grosman (1998). Opozarja, da je pri nas pouk književnosti še vedno preveč usmerjen v opisovanje in kategorizacijo posameznih zapletenih pojmov, da premalo izhaja iz učenca in njegovih potreb, da berila z odlomki in povzetki vsebin nudijo ustaljene interpretacije, kar učence navaja na misel, da mu besedila ni potrebno prebrati, zaradi česar ne usvoji sposobnosti literarnega branja, pač pa le književno znanje. Tak pouk književnosti ubija ustvarjalnost, radovednost in bralni interes, dodaja M. Grosman. Podobno kot drugi didaktiki književnosti (npr. B. Krakar Vogel) tudi M. Grosman navaja, da je pomemben element pouka književnosti vračanje k umetnostnemu besedilu in dejavno ukvarjanje z njim. Spontano branje naj bo usmerjeno, to krepi sposobnost zaznavanja različnih vidikov besedila, kar postopoma vodi k poglobljenemu razumevanju, analizi in sintezi. Učiteljeva naloga (in ustvarjalnost), pa tudi usposobljenost, se kaže v skrbnem izbiranju metod dela, pri čemer prevzema najrazličnejše vloge: organizatorja, mentorja, prenašalca znanja, ustvarjalca spodbudnih učnih razmer. Učiteljeva odgovornost je tudi v izbiri primernih učnih sredstev.

Šolska interpretacija je zasnovana tako, da omogoča razvijanje leposlovnega branja, doživljanja, razumevanja besedila preko analize in sinteze ter kritiškega odnosa do prebranega. O tem podrobneje razpravlja R. Scholes (1974), ki branje definira kot nezavedno dejavnost, pri kateri bralec na osnovi znanja in narativnih kodov konstruira domišljjski svet. Težave, na katere lahko bralec pri tem naleti, so npr. neznane besede ali zapleteno sporočilo, kar ga vodi k interpretaciji: aktivnemu in zavestnemu procesu, ki terja formuliranje in rekonstruiranje zgodbe, pisateljevega namena, odnosa do tematike ter uporabljene pisateljske postopke. Sledi obraten proces, tj. kritika, preko katere se bralec odziva (navadno s pomočjo socialnega konteksta, tj. vrednot, interesov ipd.). Kritika je relevantna le, če so zunaj- in znotrajliterarni argumenti enakomerno porazdeljeni: v tvornem dialogu.

Pretežni del predpisanih umetnostnih besedil je smiselno brati glasno, tj. v razredu. Po branju učenci (Ne pozabimo: v njih tli izrazita želja po socialni afirmaciji!) izrazijo občutja, vtise, razmišljanja, tj. svoj prvi, neposredni odziv. Izhajajoč iz osebnega doživljanja književnega besedila lažje poglobljeno diskutirajo. Šele dovolj intenzivnemu in poglobljenemu doživljanju književnega besedila sledijo ostale faze šolske interpretacije.

3.2 Komunikacijski pouk

Pri nas se je populariziral v devetdesetih letih, »nekako od 1990 do 1996« (Saksida 2003: 94), njegove bistvene značilnosti so bile začrtane, kakor navaja, že konec leta 1994, te pa so: književnost je avtonomna, to pomeni, da je ni mogoče podrežati drugim funkcijam, npr. spoznavni ali etični. Literarna veda določa načrtovanje pouka literature, »predvsem teoretična spoznanja o bistvu, obstoju in fiktivnosti umetnostnega besedila ter v literarni zgodovini zaznavn[e] in opisan[e] premik[e] v pojmovanju ustvarjanja ter v vsebinsko-slogovnih značilnostih mladinske literature« (98). Pri načrtovanju pouka je potrebno upoštevati recepcijsko načelo, torej bralca/učenca: »njegov predstavn[i] in čustveni svet« (prav tam), upoštevati je potrebno načelo kontinuitete šolske interpretacije. Komunikacijski pouk je bil nekakšna opozicija integriranemu pouku, ki pa se je »v praksi udejanjal predvsem kot podrežanje literarnoestetskega branja sklopom iz spoznavanja narave in družbe, kar je povzročilo, da je leposlovno besedilo služilo predvsem kot motivacija za spoznavanje naravoslovnih vsebin oz. kot ilustracija le-teh« (100). To je povzročilo, da so npr. ob pravljici *O veliki repi* obravnavali temo sadja in zelenjave, pri tem pa zanemarili sporočilo pravljice, da se s skupnimi močmi da vse doseči oz. ponazoritev značilne pravljичne teme, da je najmanjši junak najpomembnejši. Naravoslovni filter se je kazal tudi pri izboru ostalih besedil: uporabna so bila predvsem »preprosta realistična besedila, uganke in lažje uglasbene pesmi, iz nabora pa so izpadla vsa besedila reprezentativnih sodobnih avtorjev, saj se ta izvorno pač ne podrežajo temam iz spoznavanja okolja, pač pa nastajajo po logiki jezikovne igre, otroškega doživljanja sveta in sodobnih pravljичnih vzorcev.« (Prav tam.) Novost komunikacijskega pouka književnosti je dialoškost – gre za t. i. ustvarjalni dialog, ki ga vzpostavljata književno bese-

dilo in bralec, dialog med bralci ter dialog med bralci in učiteljem. Poudarek je na gradnji »lastnega besedilnega sveta« (Saksida 2007: 25), to pomeni, da ob branju v domišljijskem svetu izkuša novo, nenavadno, nekaj, česar morda sam še ni izkusil, pa v realnosti tudi nikoli ne bo. »Rezultat takega branja je literarnoestetsko doživetje, kar je hkrati tudi osnovni cilj pouka književnosti. Komunikacijski pouk branju ob temeljnem cilju ne predpisuje nobenih dodatnih: branje književnosti torej ni in ne sme biti sredstvo za moralno, narodno ali državljansko vzgojo, pa tudi ne motivacija za spoznavanje pri drugih predmetih.« (Prav tam.)

Osrednja dejavnost komunikacijskega pouka je branje, zato so faze šolske interpretacije osredotočene na dejavnosti pred, med in po branju literarnega besedila.³⁶ Primere vaj in nalog povzemamo (Saksida 2003: 26–29): strategije pred branjem so namenjene sprejemanju književnosti, tj. aktiviranju predznanja in bralčevih pričakovanj, npr. *Saj si slišal(a) za resnične mesojede rastline? Si gledal(a) kakšno filmsko grozljivko, v kateri so velikanske rastline ali živali ustrahovale svojo okolico?* (B. Novak: *Zelena pošast*). Strategije med branjem so povezane z bralnimi sposobnostmi: razvijanjem razumevanja, zaznavanja in vrednotenja literarnega besedila: kot zapolnjevanje praznih mest (v skladu z recepcijsko teorijo), in sicer dejavnost predstavljanja ali konkretizacije (imenuje jih besedilna slika, te so lahko vidne, slušne, tipne, okusne, vonjavne), pri čemer opozarja, da je v posameznem besedilu lahko povezanih več vrst besedilnih slik. Naslednjo dejavnost povezuje z literarno osebo, ki je »prvina, ki je po pomenu osrednja v celotnem osnovnošolskem doživljanju in razumevanju književnosti« (26–27). Literarne osebe učenci prepoznavajo, poimenujejo in opisujejo, opazujejo njihove lastnosti, govor, stališča, možnosti sporazumevanja med njimi, prepoznavajo in opisujejo tipe oseb ter jih povezujejo z lastnim izkušenjskim svetom (identificirajo se z njo). Sledi razumevanje zgodbe, ki kot »bralna strategija bralcu omogoča, da dojame povezanost posameznih dogodkov v besedilu« (27): gre za razumevanje zaporedja dogodkov, književne osebe in zgodbe, napovedovanje zgodbe, opazovanje književnega dogajanja glede na realističnost oz. fantastičnost zgodbe. Kot četrto dejavnost medbralnih strategij navaja razumevanje teme, pri čemer izpostavlja vrednotenje besedila, tj. »stališče do sporočila besedila« (27). Peta medbralna strategija

36 Prim. operativizacijo problemsko-ustvarjalnih metod dela v tej knjigi.

je zaznavanje in razumevanje strukture (forme) besedila (to-rej književnovrstna in -zvrstna pripadnost), šesta medbralna strategija je zaznavanje perspektive in fokalizacije, pri čemer tu vidi možnost za vzgojo za strpnost. Strategije po branju »so usmerjene v soočanje bralčevih pričakovanj in besedilnega sveta, ki je v njegovi zavesti nastajal med branjem« (28): lahko kot govorni nastop, skupno branje in pogovor o prebranem, ustvarjalne nadgraditve, ilustriranje pesmi, primerjave besedil, povezovanje z drugimi medijskimi upodobitvami, spoznavanje del obravnavanega avtorja, branje s spreminjanjem perspektive, pisanje domišljjskega dnevnika, aktualizacije, spoznavanje osrednjih kulturnih dogodkov v zvezi s prebranih besedilom. Komunikacijski pouk književnosti poteka po fazah šolske interpretacije od uvodne motivacije do poglobljanja doživetij in novih nalog. Vrste uvodne motivacije so (32–33):

- besedne (igra z glasovi, rimami, primerjave),
- predstavne (domišljjska slika, domišljjsko potovanje, poetizacija stvarnosti),
- zgodbene (igra vlog, skupno pripovedovanje zgodbe, kaj bi se zgodilo, če ...),
- izkušenijske (pripovedovanje o lastnih doživetjih o temi, problemu), medbesedilne (o značilnosti literarne vrste, o književnih osebah, o ustvarjalcu, vključevanje novih elementov v znano zgodbo),
- likovne, glasbene in gibalne (poslušanje glasbe, risanje literarnih oseb, gibalne igre).

Priporoča pestrost in raznolikost rabe uvodnih motivacij. Sledijo faze šolske interpretacije, opisane v prejšnjem poglavju.

Nove naloge so pomembna faza komunikacijskega pouka književnosti, pri čemer predlaga naslednje individualne ali skupinske dejavnosti (34–35): glasno poustvarjalno branje besedila z izražanjem lastnega razumevanja sporočilnosti, življenje v književno osebo, risanje dogajalne premice, tvorjenje besedila po vzorcu, posnemanje ustvarjalnega postopka, nadaljevanje oz. dopolnjevanje zgodbe, povezovanje besedila s drugimi besedilnimi vrstami, dramatizacija, ilustriranje, glasbeno poustvarjanje, pravljčni projekt, primerjanje besedil in obisk knjižnice.

3.3 Problemsko-ustvarjalni pouk

Problemsko-ustvarjalno učno načelo izhaja iz postavljanja problemov: to spodbudi učenčevo zanimanje in radovednost, ustvarja konfliktno situacijo, izziva dileme, terja opredeljevanje ter postavljanje hipotez. Učenec, soočen s književnim problemom (kognitivnim konfliktom, kognitivno neznanjo), je motiviran za samostojno raziskovanje: do spoznanj mora priti sam, z lastnim raziskovalnim delom, pri tem odkriva najprimernejše raziskovalne metode, ki ga utegnejo privedi do rešitve problema. Učitelj je v vlogi organizatorja ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učenca, najpogostejše oblike dela pa so individualno, delo v dvojicah ali skupinah. Učitelj je lahko tudi moderator, uporablja frontalno obliko in/ali metodo diskusije. Prednost takega pouka je v tem, da učenci vadijo zborni izreki, da so vsi dejavni, hkrati pa je tak pouk časovno ekonomičen.

V splošni didaktiki se je uveljavil pojem problemski pouk, katerega srž je v raziskovalnem delu, pozitivni učinki pa so znanje (*knowledge*), sposobnost reševanja problemov (*problem solving*), samostojno učenje (*self-directed learning*) in sodelovalno učenje (*collaboration*). Argumente v prid poimenovanju problemsko-ustvarjalni pouk najdemo pri D. Rosandiću (1975: 168–169), ki k takemu pouku prišteva še metodo ustvarjalnega branja, raziskovanja ter reproduktivno-ustvarjalno metodo. Pri nas ga določeni avtorji uvrščajo med učne strategije, npr. Strmčnik (npr. 1992, 2003), drugi zopet med metode, npr. M. Cenčič (1991), ki ugotavlja, da morajo učenci, če želijo problem rešiti, tega najprej zaznati, biti dovolj motivirani za njegovo reševanje ter imeti razvite zmožnosti za reševanje problema (105). Pri tem učenec uporablja tako konvergentno kot divergentno mišljenje.

Konvergenca pomeni povezanost misli: misli tečejo k enemu cilju, usmerjene so k eni sami rešitvi problema. Konvergentno mišljenje izhaja iz naše logike mišljenja, miselnih navad in celo kulture; merijo ga inteligenčni testi, zahtevajo šole in formalna logika. Tipični primeri takega mišljenja so igrice, ki ne dopuščajo samovolje (v križanki gre v vsak stolpec ali vrstico točno določena beseda): reševanje križank, rebusov, potapljanje ladji, odgovarjanje v televizijskih kvizih, zdravniške diagnoze. Mojster konvergentnega mišljenja naj bi bil S. Holmes, saj je z železno logiko prihajal do edinega pravilnega zaključka.

Divergenca pomeni razhajanje misli: misli gredo naražen, proč od običajnih ciljev. Mislec prihaja do več možnih rešitev. Primer divergentnega misleca je arhitekt, ki načrtuje hišo. Izjemen divergentni mislec je bil izumitelj Edison, ki je v dveh dneh odkril 48 različic stroja, za katerega je posebna komisija ameriških tehnikov odkrila tri različice in izjavila, da je izčrpala vse možnosti. Tudi pisatelj mora razmišljati divergentno (izbira možen razplet literarnega dela, naslov). Ustvarjalno mišljenje je predvsem divergentno: ustvarjalen mislec se ne zadovolji z eno rešitvijo, temveč jih skuša odkriti čim več. Rešitve se med seboj razlikujejo po izvirnosti. Ustvarjalnost je ključna, ko sintetiziramo spoznanja. Učitelj naj bi učencem zagotovil sproščeno vzdušje, občutek svobode, odprtih, demokratičnih odnosov. Spodbujanje ustvarjalnosti je nujno tudi v okviru prenosniških dejavnosti (zlasti pri ustvarjalnem pisanju, divergentnega mišljenja pa ne gre podcenjevati tudi pri pisanju metabesedil).³⁷ Temeljna merila ustvarjalnosti so izvirnost, koristnost, prilagojenost stvarnosti, odprtost, svobodnost, prožnost, napadalnost, neprilagodljivost, nekonformizem (Pečjak 1987). Izvirnost stroka definira kot novost, svojskost, redkost, edinstvenost in neponovljivost. Ustvarjalnost je nasprotna ohranjanju stanja, je njegovo spreminjanje, razdiranje, nujno presega dane okvire in je v določenem smislu nasilna do stvarnosti.

Didaktična teorija problem različno definira – kot integrativno dejavnost opažanja, pomnjenja, spominjanja, povezovanja, posploševanja in rekonstrukcije problema. Problem je lahko razumljen kot povezovanje dveh operacij, kot težava (ovira), zadovoljevanje želja ali poskus doseganja ciljev, tudi posebna oblika učenja in razumevanja idej. Kognitivna psihologija opredeljuje problem kot vse, kar nas navdihuje, da dosežemo nek cilj, čeprav ne vemo, kako bi ga dosegli (zato gre za ustvarjalni izziv). Pri reševanju problema se posameznik opira na predznanje in izkušnje ter aktivira niz intelektualnih operacij in procesov, ki ga ovirajo pri razreševanju. Različna pojmovanja se stikajo v izrazih, kot so težava, ovira, zapleteno nerešeno vprašanje, želja po globljem uvidu in raziskovanju. Teorije so si enotne tudi v tem, da je predpogoj za uspešno reševanje problemov ustvarjalnost.

37 O pomenu spontanosti, svobodnosti, izvirnosti, enkratnosti, prevratnosti, napadalnosti, odprtosti, svobodnosti in prožnosti piše npr. A. Trstenjak v *Psihologiji ustvarjalnosti* (1981), pa tudi V. Pečjak npr. v *Misliti, delati, živeti ustvarjalno* (1987) in v delu *Poti do idej* (1988).

Reševanje književnega problema poteka po šestih stopnjah: izhodišče, vpeljava, reševanje, poročanje o rezultatih, vrednotenje in transfer (Cencič 1991: 111).

Fazi ponavljanja v problemskem pouku ne gre pripisovati posebne pozornosti, saj naj bi problemski pouk v primerjavi s tradicionalnim omogočal trajnejše usvajanje znanja, kar stroka imenuje »izgrajevanje znanja« (Rutar Ilc 2004: 31), ki je trajnejše in bolj uporabno od znanja, pridobljenega pri transmisijem pouku. Med pionirske prispevke na področju problemskega pouka književnosti sodijo članki Z. Božiča *Problemski pouk književnosti* (1993), *Od reproduktivnega pouka književnosti k problemskemu* (1993) ter *Problemske obdelave klasikov* (1993). Navaja, da je problemsko obravnavo besedil pri pouku slovenščine uvedlo tekmovanje za Cankarjevo priznanje, po letu 1989 pa eksterno preverjanje znanja, tj. zlasti zaključni izpit iz slovenščine.

Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka slovenščine so v spodbujanju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov ter krepitvi komunikacijskih sposobnosti. Spreten kritični mislec ima razvite številne sposobnosti: sposobnost spomina, ki se kaže npr. v razvitem zavedanju o tem, kako stereotipi vplivajo nanj; sposobnost razumevanja, tj. v izogibanju etiketiranju in dvoumnosti; sposobnost sklepanja; analiziranja argumentov, npr. ob preverjanju zanesljivosti vira informacij; intuitivnega znanstvenega razmišljanja; razumevanja; odločanja; načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja (Halpern 1996). Tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno problemsko učenje³⁸ (Zupan 2005). Reševanje problemov zahteva povezovanje in uporabo znanja, omogoča osmišljanje vsebin, motivira, daje priložnost za reflektiranje znanja in vpliva na izgrajevanje pojmovnih predstav (prav tam). Učenci so samostojnejši ob rabi učnih gradiv, pogosteje samoiniciativno segajo po dodatni študijski literaturi.

Pomanjkljivosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so pretirano poudarjanje izkušenj in zanemarjanje literarnovedne sistematike ter posledično nesistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti. Ker gre pri pouku

38 Tako npr. ne smemo zanemariti spoznanja, da učenci, vključeni v problemski pouk, poročajo o zadovoljstvu, ki so ga občutili med takim poukom, ocenjujejo ga kot zanimivega in uporabnega, nasprotno pa se jim zdi tradicionalni pouk nezanimiv ter dolgočasen (Schmidt, Dauphinee, Patel 1987).

slovenščine za precejšnjo novost, bi bilo priporočljivo dodatno empirično preučevanje, raziskati bi bilo npr. smiselno, če konstruiranje novih idej za razreševanje književnega problema med učenci res poteka prav preko diskusije, kakšna je vloga in učinkovitost skupinskega dela,³⁹ pa tudi, kakšen je vpliv visoko oz. nizko strukturiranega izhodiščnega književnega problema na doseganje učnih ciljev. Književni problem je rešljiv v skladu z raziskovalčevimi značilnostmi in naravo problema samega – terja umestitev v literarnozgodovinski in literarnoteoretski kontekst, razkriva avtorjev svetovni nazor, stil.

3.3.1 Problemsko-ustvarjalne metode

Problemsko-ustvarjalni pouk izvajamo preko različnih metod, to so metoda razlage, pogovora, diskusije, ustvarjalnega branja in metode reševanja književnih problemov. Sodobne metode dela lahko učence uspešno motivirajo, čeprav je res, da je učna učinkovitost ob uporabi drugačnih, novih, ustvarjalnejših metod (in metodičnega instrumentarija) povečana v veliki meri predvsem zaradi uvajanja novega, presenetljivega, drugačnega in ne zaradi metod samih po sebi.

Problemsko-ustvarjalni pouk se najpogosteje izvaja preko metode pogovora. Učitelj se ob vodenju pogovora zaveda povezave med učnimi cilji in učnimi dejavnostmi: učence opozarja na povezavo med njimi (sicer utegne priti do zmede). Preveri, če učenci razumejo književni problem, spodbudi jih, naj ga preučijo iz različnih zornih kotov, jim pomaga, da so pri raziskovanju sistematični, in jih spodbuja k ozaveščanju posameznih faz raziskovanja (kje smo, kam gremo). Sodelovanje, ki je pogoj za uspešno skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinska razprava, pogovor, posvetovanje v skupini, so uspešni v primernem učnem okolju, kjer je izmenjava stališč zaželeno, kooperativnost nujna, učna klima pa taka, da nudi podporo, spodbudo in pozitivno stimulacijo.⁴⁰ V sodelovalni učni skupini se učenci urijo tudi v socialnih dejavnostih, vključeni so v neposredno interakcijo, urijo pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti in skupinsko procesiranje. Vadijo se

39 Slabosti dela v skupinah in dvojicah so tudi v tem, da komunikacija med učenci običajno poteka v pogovornem jeziku (in ne knjižnem), nekateri učenci so lahko zelo pasivni, drugi imajo občutek, da so bili izjemno dejavni, hkrati pa so lahko učni rezultati slabi.

40 Ustrežno prostorsko načrtovanje je lahko v pomoč – klasični sedežni red pogosto zavira sproščenost in odprtost pogovora.

v aktivnem poslušanju, upoštevanju različnih perspektiv, upoštevanju in dograjevanju idej članov skupine, reševanju konfliktov, iskanju konsenza ter nudenju in sprejemanju pomoči.

Opisani pouk je učinkovit, če je v skupini od 3 do 5 učenec: zapisnikar zapiše že znana dejstva o problemu, možne hipoteze, dodatna vprašanja. Priporoča se, da je zapis med raziskovanjem viden oz. dostopen vsem članom skupine.

Problemsko-ustvarjalni pouk vodi v poglobljeno razumevanje književnosti, ki se izkazuje kot povezovanje znanja s problemskimi izzivi oz. situacijami, in sicer kot dajanje primerov in sklepanje iz njih, primerjanje, razlikovanje in razporejanje, povezovanje in razlaganje; na višji ravni se lahko kaže kot induktivno in deduktivno sklepanje, analiziranje, utemeljevanje (z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti), reševanje problemov, predvidevanje, postavljanje hipotez, načrtovanje, preizkušanje, sintetiziranje spoznanj ter posploševanje in vrednotenje.

Analiza je sposobnost razstavljanja sporočila v sestavne dele, in sicer tako da »postanejo jasni odnosi med sestavinami in tudi njihova organiziranost v celoto« (Marentič Požarnik 1995: 27). Učenci npr. analizirajo umetnostno besedilo, kadar iščejo glavne in stranske ideje, odgovarjajo na vprašanje, s kakšnimi sredstvi je delo doseglo svoj učinek, ločujejo bistveno od nebistvenega.

Analizo delimo na tri taksonomske podstopnje, in sicer na:

- Analizo elementov, pri kateri učenec išče glavne dele v umetnostnem besedilu, skriti pomen, analizira glavne dramske zgradbene elemente (uvod, zaplet, vrh ...), analizira glavne motive ravnanja posameznih oseb. Primer takšnega iskanja skritega pomena so npr. vprašanja, ki se navezujejo na obravnavo Partljiceve komedije *Moj ata, socialistični kulak* iz učbenika za 8. razred osnovne šole *Novi svet iz besed 8: Tinček zagotovi, da je bila mama dobra z vsemi, ker ne ve, da je takšna izjava dvopomenska. Kaj še pomeni poleg tega, da je bila mama prijazna? Kaj pa očetovo vprašanje Jim je kaj dala? Kako si ga lahko še razlagamo? Kako bi moral Tinček odgovoriti na očetovo vprašanje Vodo? Nič drugega?, da ne bi očrnil mame?* (2012: 59)
- Druga vrsta analize je analiza odnosov. Učenec npr. išče, v kakšnem odnosu so posamezne sestavine do glavne ideje ali teze. Analizira npr., katere osebe v Cankarjevih dramah

so nosilci avtorjevih idej in s katerimi izjavami najbolj ilustrirajo svoja stališča. Primer tovrstne analize so npr. vprašanja iz učbenika za 7. razred osnovne šole *Novi svet iz besed 7*: gre za obravnavo ljudske zgodovinske pripovedke Kralj Matjaž: *Ali je podatek, da je bil kralj Matjaž slovenski kralj, resničen? Kakšen vladar je bil Matjaž? Bi znali pojasniti, kaj pomeni, da si je pri njem vsak revež lahko izprosil milosti in pravice? Kako so predstavljeni Matjaževi nasprotniki? Kdo in kakšni so? Zakaj je kovač veljal za izvoljenega in je smel do kralja v votlino?* (2010: 185)

- Tretja vrsta analize pa je analiza strukture in organizacijskih načel in je navadno prva stopnja za vrednotenje. Npr. učenec na podlagi prebranega literarnega dela sklepa na namen, tendenco ali osnovno idejno usmerjenost avtorja. Primer te vrste analize je tudi vprašanje, ki ga učitelj lahko zastavi učencem kot uvodno motivacijo ob obravnavi Tavčarjeve *Visoške kronike*: *Preberite odlomek in presodite, ali gre za literarno ali neliterarno besedilo. Utemeljite.* (*Novi svet iz besed 8* 2012: 180)

Sinteza znanja je povezovanje, združevanje raznih elementov, ki jih učenec prej ni poznal, v novo celoto. »Končni produkt mora biti več kot le vsota posameznih elementov /.../. Imeti mora pečat učenčeve ustvarjalnosti« (Marentič Požarnik 1995: 29). Tudi sintezo delimo na tri taksonomske podstopnje:

- Prva podstopnja je izdelava izvirnega sporočila – sporočilo je lahko v ustni ali pisni obliki, posredovano preko likovnega ali glasbenega medija, npr. *Oblikujte kipec kralja Matjaža (iz plastelina, mavca, testa ali katere druge poljubne snovi).* (*Novi svet iz besed 7* 2010: 185) *Narišite strip na temo Uvoda h Krstu pri Savici. Predstavljajte si, da sodelujete v spletni klepetalnici s književnimi osebami iz Krsta pri Savici. O čem bi si dopisovali? Kaj bi Črtomir zapisal v SMS, če bi ga pošiljal Bogomili (160 znakov)?* (*Novi svet iz besed 8* 2012: 161)

- Druga podstopnja je izdelava načrta ali predloga za akcijo – to je lahko eksperiment, načrt, poskus ipd., npr. *Predstavljajte si, da ste filmski režiser, ki snema film Krst pri Savici. Narišite in opišite prizorišče dogajanja.* (Prav tam.) Ob obravnavi Swindellsovega problemskega romana *Na hladnem* npr. beremo nalogo: *Napišite nekaj zamisli o tem,*

kako bi lahko pomagali našim brezdomcem. (Novi svet iz besed 8 2012: 25)

- Tretja podstopnja je izpeljava sistema abstraktnih odnosov. Učenec izpelje posplošitve oz. hipoteze v zvezi z opazovanimi in zbranimi podatki in pojavi, ki jih mora na nek način klasificirati in razložiti. Sistem lahko izpelje induktivno ali deduktivno. *Zgodovinske osebe in dogodki v književnosti so pogosto snov, ki jo besedni umetniki preoblikujejo s pomočjo svoje domišljije. V čem se kralj Matjaž iz naše pripovedke razlikuje od resničnega ogrskega kralja Matije Korvina? (Novi svet iz besed 7 2010: 185)*

Vrednotenje ali evalvacija je »izrekanje sodb o vrednosti določenih idej, argumentov, izdelkov, rešitev, metod itd. glede na izbrane kriterije« (Marentič Požarnik 1995: 32). Sodbe so lahko kvalitativne ali kvantitativne. Delimo jih v dve skupini glede na kriterije, ki so lahko notranji ali zunanji.

Prva skupina je vrednotenje na podlagi notranjih kriterijev: to je npr. vrednotenje literarnega dela glede na ustreznost njegove oblike ali vrednotenje članka glede na jasno in dosledno razvijanje misli. (Npr. ob obravnavi Möderndorferjeve likovne pesmi *Cesta* učenci odgovarjajo na vprašanje: *Ali likovna podoba pesmi kaže na to, kar cesta je in kar ni? (Novi svet iz besed 8 2012: 39)*) Druga pa vrednotenje na podlagi zunanjih kriterijev, npr. ločevanje trivialne literature od umetniške na podlagi primerjave več literarnih del. (Npr. učenci v 2. letniku srednje strokovne šole ob obravnavi Mazzinijevega romana *Kralj ropotajočih duhov* dobijo nalogo: *Oglejte si celovečerni film Sladke sanje in ga primerjajte z vsebino romana. Posredujte svoje mnenje v kratki pisni izjavi. Kaj je značilno za zaključek filma? (Odkrivajmo življenje besed 2 2011: 53)*

Metode poučevanja književnosti niso le »spretnosti posredovanja vsebine, temveč zajemajo tudi druge procese ali se z njimi povezujejo« (Kramar v Marentič Požarnik 2004: 119). Metode so »racionalni učiteljski in učenčevi načini oz. poti za doseganje ciljev, ki obsegajo iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, sprejemanje in usvajanje znanja« (prav tam), tudi načini, s katerimi učitelj spodbuja, usmerja in vodi učence k zastavljenim učnim ciljem, ter pomoč, ki jo učitelj nudi učencem na poti usvajanja znanja, pa tudi načini, na katere učitelj in/ali učenci prepletajo miselne, psihomotorične in čustvene procese vrednotenja in mišljenja. Pri pouku književnosti nam izbor ustrezne metode pomaga

dosegati temeljni cilj pouka književnosti in razvoj književne sposobnosti, ob spodbujanju spoznavno-sprejemnih⁴¹ in prenosniških⁴² dejavnosti.

Katero vrsto pouka izbrati in po katerih metodah poseči, je odvisno od razvojne stopnje učencev, njihove samostojnosti in predvidenih učnih ciljev. Dejstvo pa je, da ni pomemben le cilj, pomembno je tudi, na kakšen način pridemo do cilja. Glede izbire ustreznih metod dela so npr. konstruktivisti prepričani, da so vse metode dela primerne, »če odpirajo nove poglede, širijo interese in nova obzorja« (Marentič Požarnik 2004: 66), res pa je, da preferirajo npr. metodo projektnega učenja. Najučinkovitejše učenje naj bi bilo samoiniciativno, zato npr. J. Luc Patry (Marentič Požarnik 2004: 69) navaja, da v naših šolah še vedno prevladuje prepričanje, da mora učitelj stati pred razredom in predavati *ex cathedra*, učenci pa morajo biti skoncentrirani in pozorni na to, kaj učitelj predava. Opozarja na to, da učenci premalo osredotočeno izrabljajo že usvojeno znanje, razne informacije, ki so v učbenikih oz. drugih učnih gradivih, podatke, ki jih lahko samostojno pridobijo (npr. na internetu ali v knjižnici). Učiteljeva razlaga lahko pomembno pripomore pri preverjanju veljavnosti posameznih podatkov, poleg učenčevih izkušenj, kognitivne simulacije (npr. učitelj preveri, ali bo načrtovana izvedba učne ure privedla k doseganju zastavljenih ciljev), opazovalnega preverjanja veljavnosti, imenovanega tudi opazovalno učenje (npr. učitelji praktikanti opazujejo izkušene učitelje), sugeriranega preverjanja veljavnosti (npr. učitelji učencem preprosto povejo, katera metoda dela je najprimernejša za doseganje učnih ciljev).

3.3.1.1 Razlaga

Metoda razlage ima tudi v problemsko-ustvarjalnem pouku pomembno mesto, kljub dejstvu, da v stroki zasledimo prepričanje, da gre za izrazito tradicionalno, neizkušensko metodo dela, ki ne spodbuja lastne dejavnosti učencev. Gre za govorno metodo, ki je običajno frontalna, to pomeni, da predpostavlja neposreden odnos med učiteljem in učencem, pri čemer je učitelj tisti, ki učno vsebino posreduje učencu, zato je odnos med učno vsebino in učencem posreden. Učitelj namreč z neposrednim vodenjem usmerja miselno dejavnost

41 Več o spoznavno-sprejemnih dejavnostih tudi v poglavju o operativizaciji problemsko-ustvarjalnih metod pouka književnosti.

42 Več o prenosniških dejavnostih v poglavju o sporazumevalni zmožnosti.

učencev, katerih edina naloga je, da absorbirajo didaktično prilagojeno učno snov. Učenec je tako običajno pasiven, razumevanje le občasno utrjuje z lastnim dejavnim delom. Gre za posebno vrsto pouka, v katerem ima učitelj dominantno vlogo, največkrat predavateljsko, učne vsebine posreduje preko govorne razlage, ki jo lahko dopolnjuje z demonstracijo. Razlaga je priporočljiva, kadar naj bi učenci usvojili znanje, ki ga s samostojnim delom ne bi mogli uspešno usvojiti, morda zato, ker je učna snov miselno ali čutno-zaznavno prezahtevna za njihovo razvojno stopnjo.

Druga vrsta je t. i. razgovorni pouk⁴³ (Adamič v Marentič Požarnik 2004: 138), v katerem učitelj vodi pogovor, ta pa je aplikacija katehetske in Sokratove metode. Poznamo še pouk kot individualni in/ali skupinski proces, hevristični pouk, preko katerega učenci sami rešujejo učne probleme, učitelj jih usmerja.

Naslednja vrsta je mentorski pouk, podoben je problemskemu pouku: delo učitelja je omejeno zlasti na konzultacije, učenec samostojno preučuje učni problem, oblikuje hipoteze, išče rešitve in odgovore, oblikuje sklepe (prav tam).

Razlaga je metoda, ki pogosto terja medosebno komunikacijo – učitelj namreč v pogovoru z učenci preverja želje, pričakovanja učencev ter skuša razlago v skladu s tem prilagoditi. Razlaga povratno učinkuje tudi na učitelja, zato jo v procesu usklajevanja z učenci pogosto nehote prilagaja. Na to lahko vplivajo tudi neverbalni odzivi učencev. Razlagajo lahko tudi učenci: delno prevzemajo učiteljevo razlago, kajti več kot sami elaborirajo in premišljeno razlagajo drugim, več se naučijo (Zupan 2005), ker med razlago informacije organiziramo, jih prevajamo v preprost jezik, dajemo praktične primere za teoretična spoznanja. Vprašanja poslušalcev razlagalca silijo v dodatni premislek o učni snovi.

Uspešen učitelj je pogosto visoko empatičen. Sposoben se je zživeti v učence in se jim popolnoma prilagoditi. Von Glassersfeld (1995) (Kordeš v Marentič Požarnik 2004: 109) navaja, da so učiteljeve kvalitete v sposobnosti zživljanja v učenca, v sposobnosti prisluhniti učencu, v sposobnosti, da zna učencu pomagati preoblikovati obstoječe konceptualne strukture, ki niso uspešne. Zaveda se, kaj je v procesu učenja najpomembnejše za učenca (in ne za učitelja), črpa iz učenčevih (in ne svojih) izkušenj, učence zna prepričati, zakaj sta določena teorija ali koncept znanstveno

43 V didaktiki književnosti se je uveljavil izraz komunikacijski pouk (prim. Saksida).

sprejeta (oz. sta bila sprejeta v določenem zgodovinskem trenutku).

Učiteljeva razlaga je zato tudi v problemsko-ustvarjalnem pouku zelo pomembna, odlike učitelja pa so, da igra povezovalno, konstruktivno, spodbujevalno, usmerjevalno vlogo, skratka, da »preučuje, izbira, oblikuje posamezne sestavine in jih povezuje v didaktično celoto« (2004: 114). Učenci namreč niso dejavni zaradi dejavnosti same, pač pa mora biti njihova dejavnost smiselno strukturirana in, če je potrebno, tudi vodena: umeščena v gradnjo znanja, zmožnosti, spretnosti.

»Poučevanje je učiteljeva dejavnost posredovanja izobraževalne vsebine, načinov pridobivanja znanja, spoznavanja in doživljanja vrednot in drugih izobraževalnih in vzgojnih vplivov učencem.« (115–116) – Tako po tradicionalnem didaktičnem pojmovanju učitelj posreduje učno vsebino učencem, najpogosteje preko metode razlage in frontalne metode. Sodobni pogledi na pouk in poučevanje pa to interpretirajo bistveno bolj kompleksno: učitelj je v didaktični komunikaciji in tesnih medosebnih odnosih z učenci, od njihove komunikacije je odvisna uspešnost doseganja učnih ciljev: gradniki doseganja ciljev so učne vsebine in didaktična sredstva, kar pomeni, da so učitelji in učenci v enakopravnem odnosu in da med njimi obstaja nenehna komunikacija in interakcija. »Zato je problematično izboljšanje učenja pogojevati z odpravljanjem poučevanja ali pa poučevanje nadomestiti z zrcalno podobo učenja (Strmčnik 2001).« (118)

Razlago razumemo kot eno procesnih stopenj pri usvajanju znanja: učenci razlagajo drug drugemu, pa tudi učitelju, učitelj razlaga posameznemu učencu in/ali skupini učencev. Razlaga ima zato svoje mesto tako v samostojnem odkrivanju in oblikovanju književnih problemov, kot v besednih razlagah učitelja, ki skuša učencem pojasniti književni problem: in to s primeri ali preko literarnozgodovinskih ali literarnoteoretskih definicij (torej po deduktivni poti preko teoretskih predpostavk). Metoda razlage je priporočljiva še, ker konstruktivistično razumevanje pouka, poučevanja in znanja izhaja iz predpostavke, da učenec sam konstruira svoje znanje, da torej znanja ne moremo prenesti s tistega, ki ve, na tistega, ki še ne ve. Dejstvo je, da tudi konstruktivizem zagovarja načelo, da učencu na poti izgrajevanja znanja pomagajo učitelji (odrasli, starši), učitelj določi učne cilje, izdelava vaje in naloge (projekte) in izbere metode, ki bodo olajšale pot do znanja. Učitelj izdelava sistematičen načrt pridobivanja znanja, pa tudi, čeprav redkeje, razlaga in pripoveduje.

Razlagamo, ko pripovedujemo, pojasnjujemo, presojam, opisujemo. Pogosto se posamezni načini razlaganja med seboj prepletajo. Pri pouku književnosti pripovedujemo sistematično, aktualizirano, logično, natančno, motivacijsko, to pomeni čustveno zavzeto ter razumljivo (npr. o posamezni literarnozgodovinski smeri ali obdobju). Pojasnjevanje pri pouku književnosti uporabljamo, kadar razlagamo posamezne abstraktne učne pojme, teorije, definicije, pomembno je, da učenci te abstrakcije poznajo in razumejo (npr. temeljne značilnosti kratke zgodbe). Presojanje je glasno razmišljanje in vrednotenje obravnavanega književnega problema (npr. ali je Cankarjeva *Skodelica kave* črtica). Opisovanje pri pouku književnosti je prikazovanje čutnih značilnosti predmetov in pojavov, npr. pri razlagi pojma likovna pesem.

Darja Skribe - Dimec je izvedla raziskavo med študenti prvega letnika, študenti četrtega letnika in učitelji, mdr. jih je spraševala, kakšne so njihove predpostavke v zvezi z metodo pogovora in metodo razlage. Odgovarjali so na vprašanja v zvezi s trditvijo »Metoda razgovora je boljša kot kratka in jasna razlaga učitelja.« (Marentič Požarnik 2004: 492) Izkazalo se je, da se z omenjeno trditvijo »strinja več kot polovica študentov prvega letnika in kar 70 % učiteljev. Zanimivo pa je mnenje študentov 4. letnika: največji je delež neopredeljnih, sledi delež tistih, ki so do razgovorne metode kritični, najmanjši pa je delež tistih, ki zagovarjajo razgovorno metodo.« (493) O trditvi »Demonstracija z jasno razlago je bolj učinkovita kot delo po skupinah« so se izrekli takole: »več kot 50 % učiteljev daje prednost skupinskemu delu. Skoraj enak je delež študentov 4. letnika« (494), ki pa se do trditve niso znali opredeliti. Majhne razlike opaža tudi pri študentih 1. letnika: enak delež je študentov, ki so se opredelili za trditev, kot tistih, ki so se opredelili proti njej. Iz zelo različno razporejenih odgovorov je razvidno, da so mnenja o uspešnosti različnih metod in oblik dela precej deljena.

3.3.1.2 Pogovor

V skladu z zahtevo po samostojnem (bodisi individualnem ali skupinskem) raziskovalnem delu se didaktično načelo problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti najpogosteje razvija preko metode pogovora (Žbogar 2003), in to s poudarkom na problemskih vprašanjih oz. vprašanjih t. i. višjega nivoja, ki spodbujajo analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem. Pogovor je temeljna metoda komunikacijskega

pouka, ki omogoča doseganje temeljnega cilja pouka književnosti, tj. dejavnega stika z leposlovjem, in to v vseh fazah šolske interpretacije od uvodne motivacije do uporabe znanja. »V pogovoru prevladuje preverjanje zapomnjenega /.../, pogovor je temelj interaktivnega poučevanja, v katerem učitelj pomaga učencem, da v procesu učenja dosežejo pričakovani rezultat – znanje. Tak pogovor lahko poteka v različnih oblikah (gre za vodeni, sokratski in razvojni pogovor), ki vodi k samo enemu pravilnemu odgovoru.« (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 74)

Monološki pogovor pri sodobnem pouku ne more imeti posebne teže, prednost ima produktivni, razmišljujoči pogovor, ki spodbuja miselne procese in vodi h globljemu razumevanju, zlasti če učitelj zastavlja predvsem odprta vprašanja. Zato »vključujoči pogovor« (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 76) izpostavlja divergentnost, ne vodi le do enega pravilnega odgovora, pač pa omogoča, da različne podatke »primerjamo, analiziramo, vrednotimo, zato da bi sprejeli najustrežnejši sklep (konvergentnost)« (prav tam). V kakovostnem pogovoru se zato učiteljeva razlaga in ideje učencev prepletajo.⁴⁴

Jezikovno sporočanje je »tvorjenje in sprejemanje sporočil za prenos obvestil. [Tj.] /.../ zapleten potek, v katerem stvarnost po tvorčevi dejavnosti najprej dobi t. i. jezikovno obliko obstajanja, nato pa se po naslovnikovi dejavnosti le-ta spet vzpostavlja v njegovi zavesti.« (Toporišič 1991: 593) Posebna oblika besedovalne dejavnosti je konverzacija, ki poteka med dvema ali več osebami. V učni situaciji je bolj kot vsakdanji pogost pogovor, v katerem učitelj sprašuje učenca, tega imenuje spraševalni dvogovor, navaja pa še druge oblike »besedovalne meddejnosti, tj. konverzacije ali zgovarjanja, npr. /.../ dopisovanje, intervju (vpraševanje), razpravljanje (diskusija), sejno razpravljanje (debata)« (Toporišič 1995: 200). V učni situaciji poteka dialog (v ustni ali pisni obliki) običajno po vnaprej pripravljenih vprašanjih. Pogovor je ena izmed najbolj učinkovitih učnih metod, saj spodbuja razumevanje in soustvarja pomen. Omogoča razvijanje sodelovalnega učenja kot enega osrednjih pedagoških načel sodobnega pouka (Čačinovič Vogrinčič 2008).

Po raziskavi N. Pirih Svetina (1997) pri pouku slovenščine še vedno največ govori učitelj, učenci pretežno poslušajo,

44 Učitelji ugotavljajo, da so problem nemotivirani učenci: zlasti zaradi selektivnega vpisa na gimnazije in srednje strokovne šole. Pogovor, pravijo učenci, jim jemlje preveč energije, ob razlagi radi klepetajo, narekovanje pa jim ustreza, saj imajo občutek, da je ura koristna, z mislimi pa so lahko drugje.

kar pomeni, da že tradicionalno prevzemajo iste vloge v sporočevalni verigi: učitelji so večinoma tvorci besedila, učenci pa naslovniki. Podobno ugotavlja T. Wright (1987): učitelj je še vedno najpogosteje v vlogi »nadzornika« oz. »kontrolorja« učne situacije, kar ga sili v avtoritarno držo – čeprav sodobne metode dela zahtevajo prevzemanje najrazličnejših vlog od menedžerja, inštruktorja, vodiča, ocenjevalca, organizatorja in izvira znanja. Med menedžersko in inštruktorsko vlogo je težko postaviti jasno ločnico, v praksi se namreč medsebojno povežeta in prepletata. Wright (1987) se zavzema za tako organizacijo učne situacije, v kateri bodo tvorci besedila zlasti učenci, kar narekuje delo v dvojicah in v skupinah, pa tudi posebne oblike interakcijskih razmerij med večjimi in manjšimi skupinami. Interakcijska razredna razmerja organizira učitelj, ki je odgovoren, da pogovor kot učna metoda vodi k zastavljenim učnim ciljem, ustvariti pa naj bi bil sposoben tudi pogoje za nemoten in sproščen potek pogovora, torej za spodbudno socialno ozračje v razredu. Ustrezno prostorsko načrtovanje je pomemben dejavnik: klasični sedežni red pogosto zavira sproščenost in odprtost pogovora, zato priporoča sedežni red v obliki kroga ali elipse.

Pogovor običajno vodi učitelj, zastavljajoč kompleksna vprašanja, kot so npr.:⁴⁵

- Primerjalna: vnašajo red, spodbujajo razvrščanje, urejanje podatkov (npr. *Skušajte primerjati Trubarjev in Cancarjev kulturno-zgodovinski pomen, preučite zlasti njuno družbeno delovanje ali pa npr. aktualnost. Kaj ugotavljate?*).
- Akcijska: izzovejo napovedi, dejavnosti za preverjanje napovedi (npr. *Dalmatinov pomen pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika je bil dragocen. Bi znali to trditev utemeljiti?*).
- Problemska: spodbujajo k določenim raziskovalnim dejavnostim (npr. *Raziščite družbene okoliščine 16. stoletja na slovenskih tleh. Kaj je po vašem mnenju plodno vplivalo na razvoj slovenskega jezika?*).
- Usmerjevalna: pozornost usmerjajo k elementom, ki bi jih sicer učenci utegnili spregledati (npr. *Trubar se je zavedal,*

45 Gre za primere iz serije učbenikov za književnost za srednje strokovne šole *Odkrivajmo življenje besed 2, 3* (Žbogar idr. 2012). Izbrana so vprašanja, ki se nanašajo na starejšo slovensko književnost, ki zaradi manjše diskurzivnosti in kulturne tujosti pregovorno velja za težje razumljivo. Stik s starejšo književnostjo je učinkovitejši, če je pouk problemski in ustvarjalen.

da Slovenci potrebujemo enotni knjižni jezik. Na osnovi katerih govorov ga je utemeljil?).

- Meritvena (npr. *Koliko govorov je Trubar uporabil za osnovo slovenskemu knjižnemu jeziku?*).
- Perspektivna: odpirajo poti do cilja raziskovanja, zajemajo možnosti, do katerih pridemo po analitični poti (npr. *Kaj je prispevalo k ugodnim okoliščinam za tiskanje prvih slovenskih knjig?*).
- Posplošena: terjajo razvit odgovor, tj. razlago in utemeljitev (npr. *Katere družbene okoliščine so pripomogle k tiskanju prvih slovenskih knjig?*).
- Alternativna vprašanja: postavljajo učenca pred dilemo in terjajo opredeljevanje (npr. *Trubar se je šolal v tujini in veliko časa živel v Nemčiji. Ga kljub temu lahko štejemo za slovenskega intelektualca?*).

Pogovor je torej metoda, ki pogojuje socialno interakcijo in poleg individualnega spodbuja predvsem različne oblike skupinskega dela. Pogovor usmerja učitelj. Je temeljna metoda problemsko-ustvarjalnega pouka, ki spodbuja produktivno ustvarjalno učenčevo mišljenje in njegovo raziskovalno delo, kar pomeni, da učenec aktivno sooblikuje učni proces.

3.3.1.3 Diskusija⁴⁶

Je skupinska interakcija, v kateri udeleženci preučujejo problem, si izmenjujejo različne poglede nanj, skušajo potrditi in/ali ovreči argumente drugih udeležencev v diskusiji. Gre za interaktivni pogovor med učiteljem in/ali učenci, ki temelji na samostojnem izražanju misli, podkrepljenih z argumenti, kar spodbuja razumevanje problema, o katerem diskutirajo. Prakticira se raba strokovnega jezika. Diskusija spodbuja vsakega udeleženca h konstruktivnemu in ustvarjalnemu razmišljanju o problemu, pa tudi k dejavnemu poslušanju. (Npr. različnih informacij o temi diskusije, predstavitev različnih stališč in zblíževanja le-teh.) Diskusija navadno pote-

⁴⁶ Poleg diskusije B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009: 80–83) poznata še debato, ki ima podobno kot diskusija značaj javnega nastopanja v razredu, gre pa za posebno obliko skupinskega razpravljanja, v katerem izpostavljamo slabosti/šibkosti nasprotnikovih stališč, da bi dosegli večjo jasnost in/ali da bi nasprotnika nadvladali.

ka tako, da je učitelj moderator diskusije, v kateri sodelujejo vsi učenci. Razred se lahko razdeli bodisi na več manjših skupin, vsaka ima svojega moderatorja, bodisi na dve skupini, ki konfrontirata svoja stališča. Učitelj presodi, katera od omenjenih možnosti najbolj omogoča doseganje zastavljenih učnih ciljev, npr. praktično rabo književnega znanja, kritično refleksijo o določenem dogodku ali izkušnji, izmenjavo književnega znanja in/ali bralnih izkušenj, pridobivanje povratnih informacij v zvezi z doseganjem učnih ciljev, pomoč učencem, ki niso večji kritičnega razmišljanja in strokovnega izražanja, pomoč učencem pri soočanju s književnimi problemi, reševanje le-teh z novimi literarnovednimi informacijami, motiviranje za nadaljnje učenje, soočanje z različnimi pogledi na književni problem, spodbujanje k povezovanju pridobljenega znanja.

Moderator diskusije mora dobro poznati književni problem, le tako bo učinkovito vodil diskusijo in poskrbel, da se bo razvijala v želeni smeri, pri čemer zavzema različne vloge: predavatelja, objektivnega voditelja, opazovalca, komentatorja, hudičevega odvetnika ipd. Pomembno je, da zna temo diskusije ustrezno vgraditi v kontekst obravnavane snovi, da povzema temeljna spoznanja in prispevke diskutantov, da zna odpreti nova vprašanja, hkrati pa diskusijo ohranja v dogovorjenih časovnih okvirih. Moderator diskusije naj bo seznanjen z možnimi težavami, ki lahko nastopijo med diskusijo, npr. da se diskutanti ne odzivajo na zastavljeni problem, da posamezniki ne sledijo diskusiji, da diskusija poteka v preveč sproščenem ozračju, se oddaljuje od zastavljenega književnega problema in postaja brezpredmetna, da udeleženci nimajo dovolj ustreznega znanja za argumentirano sodelovanje v diskusiji, da se ne poslušajo in ne spoštujejo mnenj drugih, da v diskusiji dominirajo posamezniki, ostali le poslušajo, se medsebojno verbalno napadajo (Dillon 1995).

Učitelj naj učence postopno navaja na diskusijo, zlasti pomembno je učenje argumentiranja. Nad subjektivnim, tj. osebno zavzetim, čustvenoprepričevalnim utemeljevanjem, imenovanim tudi prepričevanje, v diskusiji običajno prevladuje objektivno, tj. razumsko, logično utemeljevanje. Razumsko utemeljevanje izhaja iz hipoteze, npr.: *V Zupanovem romanu Menuet za kitaro je protagonist avanturist. Sledijo zgledi v prid postavljeni hipotezi, npr.: Berk ima bežna erotična razmerja s številnimi ženskami, in sicer z Vesno, Sabino,*

Bridko, Sonjo, temnopolto, Meto, kmečko debeluško. Učenec lahko svoje razumevanje avanturizma podkrepi z izkušenjskimi dokazi, npr.: *Avanturist je človek, ki stremi k nenavadnim, vznemirljivim doživljanjem, k tveganim in nevarnim izkušnjam, rečemo mu lahko tudi pustolovec.* Sledi lahko utemeljevanje s primerom: *Berk ženske večinoma doživlja kot spolne objekte, zgolj za zadovoljevanje svojih seksualnih potreb, kar npr. kaže erotični prizor v shrambi,* ali utemeljevanje z logičnim sklepanjem: *Ker se mu Sabina sprva upira, nato pa se mu prepusti in celo uživa, lahko rečem, da si izbira ženske, prek katerih lahko dokazuje svojo moškost in moč, kar te ženske tudi pričakujejo od njega.* Sledi ključno pravilo: ker argument, potem teza: *Ker Berk še 30 let po končani vojni ne vzpostavi resnega partnerskega odnosa z žensko, sklepam, da je avanturist.*

Hipotezo lahko v diskusiji ovržemo/dokažemo po naslednjih korakih:

- izberemo umetnostno besedilo za analizo,
- določimo elemente analize (npr. pri obravnavi kratke zgodbe so to lahko značilnosti začetka, konca, število dogodkov in književnih oseb, karakterizacija književnih oseb (posredna/neposredna/izčrpna/skopa), notranji slog, obseg besedila),
- zbiramo podatke,
- razvrščamo zbrane podatke v sistem,
- sintetiziramo spoznanja,
- potrdimo/ovržemo hipotezo.

Učenci pogosto težko izoblikujejo svoja stališča v zvezi s književnim problemom, zato je pomembno, da se naučijo, kako argumentirati, pa tudi, kakšna je vloga moderatorja diskusije in kakšna ostalih udeležencev. Poznavanje in sprejemanje temeljnih pravil oz. principov diskusije je ključno za spodbujanje kulturnega dialoga in upoštevanje intelektualnih principov, kot so spoštovanje mnenja drugih, dvom v avtoriteto, raznolikost mišljenja, natančnost, jasnost, dokazljivost, pravilnost, presojanje ipd. Uspešnost diskusije je tesno povezana z izbranim književnim problemom: ta naj bo zanimiv, vreden presoje in večplasten, hkrati pa jase, razumljiv in točno določen.

3.3.1.4 *Ustvarjalne dejavnosti*

Ustvarjalne dejavnosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so mdr. ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje in poustvarjalne dejavnosti.

Ob ustvarjalnem branju leposlovja se spodbuja odprtost do lastnega doživljanja, in to ob identifikaciji in vživljanju v besedilo, ob porajanju in vživljanju v lastne izkušnje in spomine, aktivaciji lastnih doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter končno ob izražanju mnenj, sodb, torej ob vrednotenju. Tak pouk se prilega postmodernemu subjektu, saj učenec lahko prevzame identiteto ustvarjalnega preoblikovalca literature (preko ustvarjalnega branja, pisanja, poustvarjalnih dejavnosti), kar spodbuja razumevanje literature. Ustvarjalno branje predpostavlja razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedenega, sposobnost čustvenega vživljanja v opisane književne položaje in okoliščine ter sposobnost vrednotenja, ustvarjalne sinteze, npr. v literarnem eseju, dramatizaciji, recitaciji; pa tudi sposobnost presojanja oz. izražanja sodb do prebranega, kar lahko dosežemo ob uporabi ustreznih učnih sredstev, npr. didaktičnih lističev. Ustvarjalno branje je »spodbujanje doživljanja in razumevanja besedila in lastne dejavnosti učencev. /.../ Kreativno branje razvija literarno senzibilnost, literarni okus, samostojnost in ustvarjalen odnos do književnosti.« (Blažič 1992: 26) Poleg ustvarjalnega branja M. Blažič pozna še kritično branje, s katerim se razvija sposobnost primerjanja in vrednotenja, odkriva vzročno-posledične odnose in argumentiranje, in osebno branje, ki spodbuja samostojno, nekonformistično raziskovanje literature.

Branje je

najstarejša oblika človekove kulturne dejavnosti, temeljno sredstvo za izobraževanje in spoznavanje sveta. Brati pomeni: razpoznavati črke (grafeme) v pisani ali tiskani besedi (izgovarjajoč ali ne; z očmi preiti tisto, kar je napisano ali tiskano; sprejemati informacije (sporočila) iz besedila; razumevati sporočila besedila; doživljati sporočila besedila; znake pisnega jezika spreminjati v slušne znake (znake govornega jezika). (Rosandić 1986: 9)

Poznamo vsaj dve vrsti branja: pragmatično in literarno-estetsko (Kordigel Aberšek 2008). Literarno branje B. Krakar Vogel (2004) razume kot eno od književnih sposobnosti, ostali dve sta še sposobnost literarnega raziskovanja in sposobnost ustvarjalnega pisanja. K sposobnosti literarnega

branja prišteva procese doživljanja, razumevanja, vrednote- nja in izražanja. Doživljanje razume kot prvotno (subjektiv- no) in celostno »dojemanje in opomenjanje literarnega be- sedila pri prvem branju« (41). Razumevanje ji je »zavestno bralčevo tvorjenje pomena besedila z intelektualnimi procesi, ki sodelujejo pri nadaljnjem poglobljanju v besedilo (pri dru- gem oz. vsakem nadaljnjem branju)« (42). Ustvarjalno branje je potemtakem pravzaprav del literarnega branja. Vrednote- nje, ki ga stroka imenuje tudi kritično branje in interpretaci- ja, pa je proces, ko »bralec uredi svoja spoznanja in besedilo kritično ovrednoti« (43).

Izražanje kot dokazovanje bralnih sposobnosti lahko pote- ka v obliki metabesedil in/ali po/ustvarjalnih besedil. Spo- sobnost literarnega raziskovanja razvijajo nekateri predma- turitetni srednješolski programi, sistematično pa na univer- zitetni stopnji študija književnosti (45).

Ustvarjalno (kreativno) pisanje je sposobnost »za pisanje literarnih in polliterarnih besedil (lirskih, epskih, dramskih, esejev, potopisov, dnevnikov itn.)« (45), pri pouku književno- sti je nadstandard, ne cilj, za katerega pričakujemo, da se bo »realiziral tako splošno in obvezujoče kot motiviranje za branje leposlovja, pač pa v posebnih okoliščinah, s posebno motivacijo in kot nadgradnja standardnega pouka – pa ven- dar vključen tudi v ta pouk, ne pa popolnoma prezrt« (46).

Pri pouku književnosti učenci pišejo literarna in pollite- rarna besedila, tj. doživljajske in domišljjske spise, pesmi, obnove, potopise, dnevnike ipd. Poznamo poustvarjalno, ustvarjalno in kritično pisanje (Blažič 1992). Poustvarjalno pisanje je reproduktivna ustvarjalnost, kreativna predelava informacij; ustvarjalno pisanje pa produktivna dejavnost, proces in spodbujanje izvirne ustvarjalnosti, za katerega je značilno odprto (divergentno) mišljenje, kar zahteva miselno svobodo in sproščenost oz. fluentnost, tj. sposobnost teko- čega govorenja, naštevanja besed, odkrivanja idej za rešitev problema, izvirnost, tj. ustvarjanje novih, domiselnih izrazov in idej, ter fleksibilnost, tj. odkrivanje raznovrstnih primer- nih izrazov in idej (Blažič 2000). M. Blažič kot predpogoje za ustvarjalno delo našteva motiviranje, osebnostne lastnosti otrok, ustvarjalnega učitelja, čas in prostor ter sproščene od- nose (1992: 13). Ustvarjalno pisanje pri pouku književnosti služi »kot podpora standardnim književnovzgojnim ciljem« (Krakar Vogel 2004: 46), pri čemer se »uresničujejo tudi dru- gi funkcionalni in vzgojni cilji /.../ domišljija /.../, pa tudi pozitiven odnos do jezikovnega ustvarjanja. (47)

3.3.1.5 Reševanje književnih problemov

Književni problem terja kompleksno, postopno in procesno reševanje z več miselnimi postopki. Pogosto se uspešno rešuje pri sodelovalnem učenju. Reševanje književnega problema je usmerjeno v objektivne in subjektivne plasti literarnega besedila, kar narekuje posebno naravo književnega raziskovalnega dela: učenec problem reši na svojstven, tj. individualen način, odvisno od stopnje psihičnega razvoja, npr. čustvene zrelosti, senzibilnosti, predhodnih izkušenj, informacij, erudicije in stopnje motiviranosti. Pri tem se učenci soočajo z neznanim in nepojasnjanim, kar v večini sproža radovednost in motiviranost za reševanje književnega problema. To ne pomeni, da določenih etičnih, psiholoških ali družbenih problemov, ki jih odpira posamezno književno delo, ni mogoče obravnavati že v osnovni šoli, pač pa je problem potrebno prilagoditi spoznavno-sprejemnim sposobnostim učencev.

Učni problemi so glede na ontološki izvor objektivni, torej taki, ki izvirajo iz naravne ali družbene stvarnosti, in subjektivni, nastanejo zaradi neustreznega akceptiranja problema, lahko pa so plod domišljije. Slednje srečujemo »v pravljicah, pustolovskih romanih in še bolj v znanstveni fantastiki, ki uprizarja domišljajske izpeljave znanstvenega napredka, npr. kako bi rasel krompir, če bi bil planet brez gravitacije« (Strmčnik 1995: 4) Glede na sestavljenost govorimo o enostavnih in sestavljenih učnih problemih, glede na spoznavno izhodišče pa o teoretičnih in praktičnih: prve učenci iščejo, identificirajo in razrešujejo racionalno, praktično pa jih razrešujejo v obliki eksperimenta. Glede na njihovo življenjskost so zaprti (formalni) in odprti (realni), glede na vsebinsko težišče in namen pa:

- problemi, katerih bistvo je, da učenci spoznavajo nove informacije, dejstva in pojave,
- problemi, katerih težišče je na razvijanju logičnega in didaktičnega mišljenja,
- problemi z izrazito razvojno vsebino, nakazujejo namreč razvojne tendence nekega predmeta, pojava ali procesa,
- problemi, katerih vsebina je v prostorskem, časovnem in logičnem razvrščanju določenih pojavov (npr. umeščanje v književni sistem, tj. literarnozgodovinsko umeščanje).

Govorimo vsaj o štirih vrstah reševanja književnih problemov:

1. Raziskovanje odprtih problemov: učenci izbrano književno besedilo samostojno preberejo, ga analizirajo in individualno ali v skupini iščejo različne poti reševanja zastavljenega književnega problema, postavljajo hipoteze, pri čemer se poslužujejo rezultatov lastne besedilne analize,⁴⁷ obstoječega literarnoteoretičnega znanja (npr. o kratki pripovedni prozi), besedilo primerjajo z drugim književnim besedilom. Svoje izsledke primerjajo z izsledki druge skupine, iščejo argumente, rezultate predstavijo razredu. (Npr. *Preberite Trubarjevo* Proti zidavi cerkva in skušajte določiti pet kriterijev, na podlagi katerih boste besedilo vrstno umestili.) Raziskovanje odprtih problemov lahko poteka tudi v obratnem zaporedju, pri čemer učenci urijo literarnoteoretično znanje in ob neznanem besedilu uporabljajo pravila oz. definicije. (Npr.: *Na podlagi petih kriterijev, tj. začetek, konec, število dogodkov, število književnih oseb in notranji slog besedila, skušajte kratko pripovedno besedilo Maje Novak* Vstajanje z levo (Zverjad, 1996) vrstno umestiti.)
2. Modeliranje zajemajo naloge, ob katerih se učenci zavejo uporabnosti literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju, npr. ob ustvarjalnem pisanju. (*Skušajte napisati reklamni oglas, v katerem bo ena izmed naslednjih Vodnikovih misli: »Na štilu je glava vsajena, lastnost mu ne manjka nobena. / Lenega čaka strgan rokav, palca beraška, prazen bokal.« Kaj bi taka reklama lahko oglaševala?*)
3. Samostojno postavljanje in oblikovanje problemov je vrsta problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, pri katerem učenci sami tvorijo raziskovalni problem (npr. *Preberite Cankarjev Epilog. Na osnovi prebranega določite književni problem in o njem napišite kratek komentar.*)

47 »Med /.../ pisne in ustne obravnave sodi tudi interpretacija poljubnih odlomkov, ki poteka deloma pogovorno, deloma individualno.« (Ambrož idr. 2006: 50) Konkretno lahko taka obravnava poteka po naslednjih fazah: »Učenci besedilo najprej vsak zase natančno preberejo. Podčrtajo vsebinske in oblikovne sestavine, ki se jim zdijo ključne. Ob robu si zapisujejo opazke o bralnih vtisih. Vtise medsebojno primerjajo: povzemajo in komentirajo, razčlenjujejo osebe, pripovedovalca, pripovedne postopke, ugotavljajo vrh napetosti, ritem dogajanja – sami poiščejo čim več sestavin, ki jih je mogoče opazovati. Nato si vsakdo izbere eno ali dve sestavini, ki ju bo podrobneje razčlenil – lahko tudi z ustvarjalno prebeseditvijo, npr. z dramtizacijo ali z domišljjsko aktualizacijo določenih izsekov, ki prav tako spodbujata razmišljujoče opazovanje.« (Prav tam.)

4. Utemeljevanje je lahko tudi uvod v analizo besedila in njegovo interpretacijo. (*Cankarjev Epilog velja za manifest slovenske moderne. Zakaj?*)

Ne glede na vrsto poteka reševanje književnega problema po naslednjih fazah.

1. Oblikovanje motivirajočega učnega vzdušja in okolja: ustvarjanje kognitivnega konflikta pomaga pri preverjanju razumevanja literarnovednih pojmov za interpretacijo, osmišljanju dejavnega stika z leposlovjem (zakaj brati leposlovje, uporabnost književnega znanja), navezovanju na obstoječe književno znanje in medpredmetno povezovanje.
2. Oblikovanje književnega problema: učenec se sooči s problemom, odkriva njegovo raznolikost in poglobljenost, prepozna odnose in posebnosti problema. To naj bi v njem izzivalo določeno čustveno in intelektualno napetost. Učenec se do problema opredeljuje, postavlja vprašanja in s tem dokazuje, da ga je problem prevzel na izkustveni, čustveni in intelektualni ravni.
3. Definiranje raziskovalnih metod: učenec najde raziskovalno orodje, s katerim se bo lotil razreševanja problema ter širjenja kroga najnujnejših informacij, povezanih z njim.
4. Samostojno raziskovalno delo. Zajema naslednje korake:

4.1 Zbiranje podatkov, tj. aktiviranje predznanja, selekcioniranje obstoječih podatkov, njihovo primerjanje, opisovanje in sestavljanje seznama manjkajočih podatkov.

4.2 Procesiranje, tj. analiziranje, klasificiranje, razumevanje, primerjanje, razvrščanje, reševanje.

4.3 Uporaba/aplikacija podatkov: ko učenec aplicira, napoveduje, vrednoti in evalvira pridobljene informacije.⁴⁸ Npr.⁴⁹ V *Gregorčičevi pesmi* Ne tožim! beremo: »Za srečo nisem rojen, / usodo svojo vem in znam, / to znam, da sem obsojen / čutiti bolečine sam!« *Bi lahko te misli posvojili? Utemeljite. Poslušajte pesem Soča Iztoka Mlakarja. Gregorčičevo in Mlakarjevo pesem primerjajte in o tem napišite kratek esej. V pisni obliki primerjajte*

48 Ta faza terja ustvarjalni napor – ustvarjalne sposobnosti olajšujejo in bogatijo raziskovalno delo.

49 Primeri so iz učbenika za književnost za srednje strokovne šole *Odkrivajmo življenje besed 3* (Žbogar idr. 2011).

domoljubje, kakršno se kaže v Rebulovi noveli Votel je Kras, z domoljubjem, kakršno se kaže v odlomku iz Bevkovega romana Kaplan Martin Čedermac.

5. Analiza in korekcija rezultatov raziskovanja: učenec postavljen hipoteze z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti potrdi ali ovrže, se opredeli do književnega problema; npr. *Kakšen pa je vaš odnos do maternega jezika? Opredelite se do teze, da je slovenščina v sodobnem globalnem svetu ogrožena.*
6. Nove naloge za samostojno/skupinsko delo. Ob obravnavi Jančarjevega romana *To noč sem jo videl* učenci preberejo izbrana odlomka iz romana, sledi naloga: *Na podlagi obeh odlomkov napišite pogovor med Joži in Jerankom v obliki kratkega scenarija. Nato ga v pari preberite. Na spletu poiščite zgodovino gradu Strmol in se pozanimajte, kakšna je njegova današnja vloga.*

3.3.2 Operativizacija problemsko-ustvarjalnih metod pouka književnosti

Operativizacija učne ure književnosti je osredinjena na branje, zato so posamezne dejavnosti ločene na dejavnosti pred, med branjem in po branju književnega besedila. Osrednja metoda je pogovor, ki ga dopolnjujeta metoda ustvarjalnih dejavnosti in metoda reševanja književnega problema. Obravnavana je kratka zgodba Igorja Bratoža *Café do Brasil: jutranji impromptu* iz zbirke *Pozlata pozabe* (1988). Operativizacija je zasnovana tako, da sledi predvidenim standardom znanja na ravni srednjega strokovnega izobraževanja (književnega znanja in književnih sposobnosti).

3.3.2.1 Dejavnosti pred branjem

Uvodna motivacija: poteka v vodeni pisni in ustni obliki. Učenci najprej pisno odgovarjajo na anketna vprašanja, s katerimi preverimo:

- **Horizont pričakovanja.** (*V treh povedih napišite, o čem po vaših pričakovanjih govori besedilo, katerega drugi odstavek se začeneja takole: »Campos Eliseos, najrevnejša favela v župniji Nossa Senhora do Pilar, ki je najrevnejša župnija v škofiji Duque de Caxios, ki je najrevnejša škofija v okrožju Rio de Janerio, tone v blatu poletnih nalivov.« Kdaj je po vašem mnenju nastalo besedilo? Obkrožite odgo-*

vor: 1. pol. 19. stol., 2. pol. 19. stol., 1. pol. 20. stol., 2. pol. 20. stol. Zakaj? Zaradi: a) jezika in stila, b) motivov in teme, c) ker bi si želel/a brati besedilo, nastalo v tem obdobju, č) ne znam utemeljiti.)

- Odnos do sodobne slovenske kratke pripovedne proze, in sicer z vprašanji: *Se vam zdi pomembno obravnavati sodobno slovensko kratko pripovedno prozo? Zakaj? Ali poznate kakšnega sodobnega slovenskega pripovednika? Katerega?*
- Bralni interes. Pokažejo ga odgovori na vprašanja: *Katero sodobno slovensko pripovedno delo ste prostovoljno prebrali? Vam je bilo všeč? Nameravate v prihodnosti prebrati kakšno sodobno slovensko kratkoprozno zbirko? Zakaj?*

Pisnemu odgovarjanju lahko sledi vodeni pogovor. Učitelj navede pravilna odgovora na prvi dve vprašanji, o ostalih teče pogovor.

Pogovor o besedilu (najava, umestitev v kontekst): Odloemek je iz kratke zgodbe Igorja Bratoža *Café do Brasil: jutranji impromptu* (Pozlata pozabe, 1988). Besedilo umestimo v kontekst: kot začetnika kratke zgodbe navedemo Edgarja A. Poeja – povemo, da gre za ameriškega pesnika, pripovednika in esejista, ki je presegel dobo romantike in odločilno vplival na kasnejšo evropsko književnost. Značilnosti njegove poetike so bujna domišljija, nenavadni, bizarni zasuki v strašljivost, grozljivost in skrivnostnost. Pomembnejša dela: *Krokar*, *Maska Rdeče smrti*.

3.3.2.2 Dejavnosti med branjem

Med glasnim interpretativnim branjem učenci zaznamujejo neznane besede. Med branjem se v učencih ob zapolnjevanju praznih mest, aktiviranju domišljjskih predstav o prebranem, vživljanju v besedilo, konkretizaciji in identifikaciji s fikcijskimi svetovi krepijo spoznavno-sprejemne sposobnosti, predvsem funkcionalne, imenovane tudi funkcionalni cilji pouka književnosti (zlasti doživljanje in razumevanje z analizo, delno tudi sinteza z vrednotenjem).

3.3.2.3 Dejavnosti po branju

Po branju aktiviramo zlasti učenčeve spoznavno-sprejemne dejavnosti, in to preko metode pogovora z zastavljanjem konvergentnih in divergentnih vprašanj.

Pogovor o neznanih besedah in njihova razlaga: Neznane besede poslovenimo in navedemo izgovorjavo: *impromptu* – lat. *impromptus*: nepripravljen, počasen; *pluralis modestiae* – lat. *pluralis*: množina; *modestiae* [*modeste*]: (1) zmernost, skromnost, ponižnost; (2) vdanost, pokorščina; (3) nrvnost, spodobnost; (4) blagodušnost, nežnost, mehkost; *favela* – port.: barakarsko naselje; *o povo de Deus* [u povu d deuš]–port.: miloščina, vbogajme; *desaparecidos* [*desaparesidos*]–špa. pogrešanci (voj.); port. [*desapareciduš*]; skarabej: navadno: sveti hrošč, ki oblikuje govno v kroglico in jo z nogami vali do mesta, kjer jo samica spremeni v valilnico (*scarabeus sacer*); João [Žvao]; Campos Eliseos [Kamos Eliseos]; Nossa Senhora do Pilar [Nosa Senjora du Pilár]; Duque de Caxios [Duk d Kasioš]; Café do Brasil [Kafê du Brasil].

Pogovor o doživljanju besedila: Učenci izrazijo prvotni čustveni odziv na besedilo, povejo, ali jim je bila zgodba všeč ali ne, navedejo, če so se njihova prvotna pričakovanja uresničila. Funkcionalne spoznavno-sprejemne dejavnosti (funkcionalni cilji), konkretno doživljanje preverjamo z vprašanji, kot so npr.: *Kakšni vtisi so se vam porodili ob branju Bratoževe kratke zgodbe? Kaj ste občutili ob branju? Ali vam je prebrano besedilo všeč?* Če imajo učenci pri utemeljevanju težave, jim lahko pomagamo s podvprašanji, ki se navezujejo na značilnosti literarne vrste (npr. kratkost, omejeno dogajanje, motivno-tematski in jezikovno-slogovni ustroj, književne osebe, odprti konec, sporočilo, skopa karakterizacija, (ne)razumljivost). *Bi morali besedilo večkrat prebrati, da bi ga razumeli? Povzemite najbolj nerazumljivo mesto. Zakaj se vam zdi nerazumljivo?* (Npr. zaradi rabe prevzetih besed in besednih zvez, navezovanja na meni neznane probleme, zapletene zgodbe, ker je zgodba nezanimiva.)

Razčlemba besedila: razumevanje z analizo

Govorjenje, poslušanje: V dvojicah obnovijo zgodbo, tako da se o njej pogovarjajo, poudarek je na motivno-tematski analizi. Razumevanje preverjamo z vprašanji in nalogami: *Poslovenite neznane besede iz prebranega besedila. Obnovite zgodbo okvirne in vložene pripovedi.* Obnavljanje zgodbe zaokrožijo s povzemanjem misli sogovornika: zaokrože-

vanjem s sklepom in posploševanjem spoznanj. (Če dialog zamre, lahko učitelj pomaga z vprašanji, npr. *kako je umrla mlada voznica Josainette, kako si razlagate rabo velikih in malih tiskanih črk, kakšna je zunanja zgradba besedila, ali besedilo odpira kakšno moralno vprašanje, je besedilo moralno poantirano, v dveh povedih povzemite zadnji odstavek.*) Analizo spodbujajo tudi naslednje vaje in naloge: *Določite, koliko književnih oseb nastopa v kratki zgodbi. Kakšno vlogo imajo? Koliko ljudi umre v vloženi zgodbi? So njihove smrti pomembne? Komentirajte. Določite kraj in čas dogajanja v okvirni in vloženi pripovedi. Primerjajte ju. Vas je kaj presenetilo? Utemeljite. V vloženi zgodbi pripovedovalec v mislih preleti pot kave iz Braziliije v Slovenijo. Čez katere države potuje kava? Na podlagi česa to sklepate?*

Pisanje, branje: Učenci izpolnjujejo delovni list z naslednjimi vprašanji in nalogami: *Določite število dogodkov. Imenujte osrednji dogodek. Določite čas dogajanja osrednjega dogodka. Določite kraj dogajanja osrednjega dogodka. Kakšen je začetek besedila, kakšen je konec? Kako so osebe karakterizirane? Utemeljite na primerih iz besedila. Vas je v zgodbi kaj presenetilo? Kaj? Izpišite presenetljivo mesto. Vam je bila zgodba všeč? Zakaj? Izpišite najbolj nerazumljivo mesto.*

Vodeni pogovor služi prepoznavanju značilnosti kratke zgodbe: učence sprašujemo o številu dogodkov (v vloženi zgodbi je potovanje kave iz Braziliije v Slovenijo, v okvirni pa priprava jutranje kave), o začetku (na sredini stvari: *in medias res*), času dogajanja (v okvirni zgodbi od 7.12 do 7.15, v vloženi nedoločen), prostoru dogajanja (v okvirni pripovedi: pripovedovalčev dom, v vloženi pot od Braziliije preko Francije in Italije v Slovenijo), številu oseb (malo), karakterizaciji (skopa), koncu (odsekan, odpira etično-moralno vprašanje, a ni poantirano), epifaniji (trenutku spoznanja): pripovedovalec spozna, da se kljub dejstvu, da je na poti kave iz Braziliije v Slovenijo umrlo pet ljudi, najverjetneje ne bo v zvezi s pridelovanjem in transportom nič spremenilo.

Razčlemba besedila: sinteza z vrednotenjem

Vodeni pogovor: Učence spodbudimo h koherentnemu povezovanju spoznanj z vprašanji in nalogami: *Konec zgodbe je odprt, ne izvemo, ali bo pripovedovalec kavo popil. Zakaj okleva? Napišite primerjalni esej na temo Cankarjeva Skodelica kave in Bratoževa Café do Brasil: jutranji impromptu.*

Vrednotenje glede na zunanje kriterije sprožajo vaje in naloge: *Zakaj vam je prebrano besedilo všeč? Kako njegove ideje ustrezajo sodobnemu človeku? V čem vidite filozofsko vrednost prebranega besedila?*

Vrednotenje glede na notranje kriterije pa npr.: *Ali se vam besedilo zdi izvirno ali ne? Zakaj? Je besedilo trivialno? Ovrednotite večpomenskost in estetsko oblikovanost besedila.*

Diskusija: Razred se razdeli v dve skupini: prva zagovarja načela neoliberalnega kapitalizma, druga načela poštene trgovine. Učence spodbudimo k interpretaciji: vprašamo jih, kaj menijo o izrazitem individualizmu, značilnem za sodobno družbo (*»ostalo ni pomembno«*), o spremenjenem položaju družine in družbe v sodobnem svetu. Učenci pridobljeno znanje tako utrdijo in uporabijo. Diskusijo lahko spodbudimo z vprašanji: *Kaj po vašem mnenju besedilo sporoča? Umetnostno besedilo prevedite v neumetnostno (npr. v komentar o globalizaciji in neoliberalnem kapitalizmu v sodobnem svetu).*

Preverjanje znanja

Dejavnosti dokazovanja in uporabe znanja so utrjevanje ter uporaba literarnozgodovinskega in literarnoteoretskega znanja. Literarnozgodovinsko znanje preverjamo z vprašanji: *Časovno zamejite obdobje slovenskega postmodernizma. Definirajte pojma postmoderna in postmodernizem. Utrjevanje literarnoteoretičnega znanja pa npr. z vprašanji: Kaj je kratka zgodba? Definirajte pojem epifanija. Utrjevanje znanja iz pomožnih ved: Latinska retorična tradicija je priporočala t. i. pluralis modestiae. Pojem pojasnite. Uporaba znanja: Katera dva tipa pripovedovalca se izmenjujeta v besedilu? Definirajte ju. V katerem primeru metafora (dišeči skarabejčki) postane komparacija (Kava je podobna dišečim skarabejčkom)? Obkrožite pravilni odgovor. (a) Kadar sta v povedi tako primerjana beseda kot primerjalna beseda, med njima pa je vzpostavljeno enkratno pomensko sorodstvo (tretje v povedi, tj. *tertium comparationis*). (b) Kadar običajno poimenovano besedo nadomestimo s kakšno drugo, ki pa je s poimenovanim predmetom v realni, objektivni zvezi. (c) Kadar zamenjamo ali združimo različne čutne zaznave. Pri dejavnostih dokazovanja in uporabe znanja gre torej za tiste dejavnosti, ki vodijo k izobraževalnim ciljem in od učenca zahtevajo poznavanje konteksta.*

3.3.3 Preverjanje in ocenjevanje

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku književnosti je lahko opisno, številčno, delno ali celostno, ustno ali pisno (Krakar Vogel 2004: 111–140). Pridobivanje književnega znanja, tj. »sistem informacij o književnosti« (Krakar Vogel 1994: 14), je eden od ciljev pouka književnosti. Po vsebini je književno znanje lahko literarnozgodovinsko, -teoretično, poznavanje informacij iz pomožnih ved; po pedagoški vrednosti pa funkcionalno (tj. uporabno v konkretnem primeru) ali informativno-formativno, usvojeno kot sistem informacij. Na ravni znanja se od učencev »zahteva, da določena spoznanja – dejstva, podatke, definicije, pa tudi kategorije, metode, teorije spominsko usvojijo, da si jih zapomnijo in nato obnovijo v približno taki obliki, kot so jih dojeli« (Marentič Požarnik, 1995: 17).

Znanje delimo na tri taksonomske podstopnje, in sicer znanje posameznosti, tj. znanje terminologije, izrazov za pojme, simbolov, poznavanja specifičnih podatkov, dejstev. Druga taksonomska podstopnja je poznavanje načinov ravnanja z dejstvi in podatki, kamor sodi poznavanje dogovorov, pravil, konvencij, poznavanje tendenc in zaporedij, poznavanje klasifikacij in širših kategorij, poznavanje kriterijev za ocenitev, poznavanje metodologije in raziskovalnih tehnik. Tretja taksonomska podstopnja je abstraktno, posplošeno znanje, kamor sodi poznavanje principov, zakonitosti, posplošitev, poznavanje teorij in struktur. Uporaba znanja je zmožnost reševanja novih problemov na podlagi »primernih splošnih pravil, formul, zakonitosti, principov«, gre torej za »transfer – zmožnost prenosa naučenega v situacije, ki so vse bolj različne od prvotnih« (1995: 25). Da pa je to mogoče, mora učenec usvojiti važnejša dejstva in podatke, splošnejša znanja, metode ravnanja s podatki in reševanje problemov ter imeti določeno mero samozavesti in samokritičnosti. Preverjamo in ocenjujemo tudi literarne sposobnosti, to so tiste, ki »omogočajo /.../ komunikacijo s književnim delom, branje dela, recepcijo dela, razumevanje njegovih sporočil in izražanje doživetij, impresij, stališč, sodb in ocen v različnih oblikah izražanja« (Rosandič 1991: 36).

Rosandič loči več modelov klasificiranja literarnih sposobnosti: literarne sposobnosti, ki jih imenuje tudi recepcijske sposobnosti, so sposobnost zamišljanja in ustvarjanja pesniških slik, sposobnost sprejemanja občutkov in podživljanja književnih oseb, sposobnost zaznavanja avtorjevega

položaja v delu – avtorjevih stališč in razumevanj, sposobnost logično-pojmovnega osmišljanja vsebine književnega dela, sposobnost samostojnega ocenjevanja vseh elementov umetnostnega dela, vsakega posebej in v medsebojni povezanosti. Drugi model poudarja znanje, in sicer kot predpogoj za sprejemanje vsebine. Sem sodijo literarne sposobnosti, ki jih določamo glede na književno vsebino (elemente, povezane z delom, piscem, družbeno- in literarnozgodovinskim kontekstom): sposobnosti, povezane z vsebinsko-predmetno plastjo dela (sposobnost sprejemanja, ustvarjanja, celovitega zaznavanja, osmišljanja, zaznavanja, razumevanja in izražanja), sposobnosti, povezane z avtorjevo osebnostjo (zadevajo poznavanje zunajliterarnih določilnic), sposobnosti, vezane na objektivno vsebino književnega dela (in povezanost le-te z družbeno- in literarnozgodovinskim kontekstom). V tretji klasifikacijski model sodijo sposobnosti, ki jim pripisuje »logično-spoznavn/i/ značaj« (Rosandić 1991: 37). To so: sposobnost vzpostavljanja odnosov med delom in piscem, delom in metodo oz. stilno formacijo, delom in literarnozgodovinskim procesom ter sposobnost vzpostavljanja odnosov med posameznim in občim, sposobnost induktivnega in deduktivnega mišljenja. V zadnji klasifikacijski model uvrščamo sposobnosti, značilne za problemski pouk. To so: sposobnost zaznavanja literarnih problemov, sposobnost iskanja problemov, tj. metod za reševanje problemov, sposobnost zastavljanja in reševanja problemov, sposobnost razločevanja med znanim in neznanim, sposobnost formuliranja hipoteze, sposobnost dokazovanja trditve, sposobnost sodelovanja v raziskovalnih projektih.

Ker se problemsko-ustvarjalni pouk književnosti osredinja predvsem na učenje z razumevanjem in učenje za razumevanje, ne pa toliko na memoriranje dejstev in podatkov, se tradicionalne metode preverjanja in ocenjevanja znanja ne obnesejo. Alternativa tradicionalnemu preverjanju in ocenjevanju znanja so kompleksne simulacije, raziskovalne naloge in raziskovalni projekti, kar omogoča korekcijo znanja in učenje med samim preverjanjem in ocenjevanjem znanja, npr. s samoevalvacijo in evalvacijo izdelkov sošolcev. Strmčnik (1992) predlaga vrsto problemskih učnih metod, uporabnih tudi pri preverjanju in ocenjevanju, npr. reševanje problemov, raziskovalno učenje in problemsko mišljenje.

Sodobno preverjanje znanja pri pouku književnosti je »usmerjeno predvsem v literarno besedilo in šele nato v kon-

tekst, predvsem v interpretacijo in uporabo znanja na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, potem pa tudi v reprodukcijo. Značilna so natančna, problemska vprašanja ter problemom in stopnji učencev izdelana merila ocenjevanja.» (Kračkar Vogel 2004: 113)

Alternativne oblike preverjanja znanja so npr. simulacije, projekcije in rekonstrukcije, raziskovalni projekti, pa še kviz, pantomima in oglaševanje knjig.⁵⁰

Vsaka problemska učna situacija je edinstvena, učitelj naj bi bil sposoben preverjanje in ocenjevanje prilagoditi vsakokratnim posebnostim razreda, pri čemer lahko izbira med naslednjimi oblikami preverjanja in ocenjevanja.

- Eksterno. (Na ravni srednješolskega izobraževanja sta pri nas zgledna primera takega preverjanja in ocenjevanja pri slovenščini maturitetni razpravljalni in razlagalni esej, ki terjata kompleksno reševanje danega književnega problema.)⁵¹ Zunanji ocenjevalci pri različnih predmetih na podlagi danih kriterijev ocenjujejo esejske naloge, prezentacije, raziskovalne naloge, dnevnike branja, portfolije ipd.
- Vsebinska analiza projektnih nalog, npr. seminarских nalog, projektnih izdelkov ali predstavitev. Ker problem-sko-ustvarjalni pouk književnosti temelji na raziskovanju književnih problemov, za katere je mogoče najti najrazličnejše rešitve in interpretacije, je to potrebno upoštevati tudi pri preverjanju in ocenjevanju izdelkov. Ocenjevalec naj bi poleg rešitve upošteval tudi uporabljene raziskovalne metode, raziskovalne postopke, sposobnost kritične analize književnega problema, pa tudi ubeseditev.
- Ciljno naravnano skupinsko delo. Učenci le poiščejo raziskovalne metode in določijo način reševanja književnega problema, tj. evidentirajo problemsko situacijo, književni problem opredelijo in formulirajo ter pripravijo načrt reševanja problema. Pomembno vlogo igra predznanje, osredotočenost na hipoteze, pravila reševanja književnega problema in raziskovalne metode, ki bi postavljene hipoteze lahko učinkovito preverile ter privedle do rešitve književnega problema. Njihova naloga ni dejanska izpeljava problemskega načrta oz. dejansko raziskovalno delo.

50 Res pa je, da je vprašanje, koliko so takšne oblike preverjanja učinkovite, posebej kar zadeva ocenjevanje znanja.

51 Nekateri strokovnjaki opozarjajo na dejstvo, da maturitetna eseja terjata pretežno reproduktivno znanje.

Učitelj lahko raziskovalno delo prepusti drugi skupini – ta na podlagi predlaganih raziskovalnih metod izbere najprimernejšo in skuša uresničiti raziskovalni načrt. Predstavitve izsledkov posamezne skupine omogoča medsebojno primerjavo in presojanje lastnega dela in dela ostalih skupin.

- Mentorsko ocenjevanje. Učitelj opazuje vedenje in dejavno sodelovanje posameznika v skupini, preverja in ocenjuje književne sposobnosti in književno znanje posameznega učenca, kar omogoča t. i. individualizacijo. Problemsko učenje je »pod močnim vplivom individualnih posebnosti učenčevega kognitivnega stila. V njem se izražajo subjektivi osebnostni, racionalni, čustveni in fiziološki odnosi do problema« (Strmčnik 1992: 72). Če učitelj pozna različne kognitivne stile in spoznavne posebnosti učencev, lažje optimalno načrtuje problemske učne vsebine, dimensionira njihov obseg in globino, sugerira najprimernejše raziskovalne metode, regulira učno pomoč, motivira, diferencira in individualizira pouk. Učitelj presoja stopnjo razvitosti kritičnega mišljenja pri posameznem učencu ter razvoj učenčevih raziskovalnih sposobnosti.
- Dnevnik raziskovalnega dela. Ker skupinsko delo pogosto poteka tudi izven šolskega učnega okolja, ga učitelj težko oceni, zato učenci pišejo raziskovalni dnevnik.
- Samoevalvacija. Poteka nenehno, ne glede na to, ali gre za delo v skupini ali individualno delo.

4 Metode raziskovanja didaktike slovenščine

Pedagoško raziskovanje 20. stoletja zaznamuje prehod od izrazito kvantitativne h kvalitativni metodologiji. Za književnodidaktično raziskovanje se zdi ustrezno kombiniranje tako kvantitativnih kot kvalitativnih raziskovalnih metod. Poglavje definira temeljne pojme kvantitativnega raziskovanja, in sicer pedagoški eksperiment, anketa, statistično relevantni vzorec, ter prikazuje več uspešnih modelov kombiniranja opisnih metodoloških načel na področju književnodidaktičnega raziskovanja.

Metodologijo razumemo kot sistematično uporabo različnih racionalnih in proceduralnih principov in procesov, ki vodijo znanstveno raziskovanje (Mažgon 2008: 11). Pedagoško raziskovanje je od začetka do sredine 20. stoletja zaznamovala kvantitativna paradigma, za katero so značilne empirične raziskovalne metode, v drugi polovici 20. stoletja pa je znova občutili porast kvalitativnih metod raziskovanja. Začetki sodobnega kvalitativnega raziskovanja izvirajo iz Nemčije. V metodološkem smislu različne znanstvene veje 20. stoletja prehajajo od pozitivizma preko postpozitivizma, kritično-teoretičnega pristopa do konstruktivizma (Mužič 1994b: 162). Tako so humanistiko v šestdesetih letih zaznamovale diskusije, povezane s t. i. sporom okoli pozitivizma (Sagadin 1993: 12), ki je vzkliknil oktobra leta 1961, ko je v Tübingenu potekal kongres Nemške družbe za sociologijo. Kot uvodničarja sta se predstavila K. R. Popper in T. W. Adorno, R. Dahendorf pa jima je leto kasneje očital, »da je 'diskusiji vseskozi manjkala tista intenzivnost, ki bi

bila resnično primerna zaradi prisotnih razlik v naziranju'« (prav tam), kar je sprožilo številne strokovne razprave. Raznolike metodološke pristope na področju pedagoškega raziskovanja 20. stoletja lahko primerjamo zlasti s stališča ontologije, epistemologije in raziskovalnih metod. Pozitivizem in postpozitivizem izhajata iz t. i. naivnega (kritičnega) realizma, katerega predstavnik je npr. K. R. Popper. Zagovarjal je prepričanje, da materialni svet obstaja neodvisno od zavesti ljudi, da je torej znanosti dano objektivno spoznavanje stvarnosti. Kritična teorija je, izhajajoč iz historičnega realizma, zagovarjala obstoj virtualne stvarnosti, ki jo oblikujejo družbene, politične, kulturne, ekonomske vrednote.

Konstruktivizem pa dotedanja prepričanja relativizira in prisega na obstoj lokalne in specifično konstruirane stvarnosti. V Sloveniji konstruktivistično pedagoško znanost, ki izhaja iz prepričanja, da so znanstvena dogajanja subjektivno konstruirana, pogosto interpretira mdr. B. Marentič Požarnik (npr. v zborniku *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* 2004). Epistemološko so pozitivisti in postpozitivisti zagovarjali dualizem in objektivizem ter iskanje Resnice, kritična teorija pa ne verjame več v popolno objektivnost. Zagovarja interaktivnost in poudarja, da so znanstvena dognanja tudi vrednostno zaznamovana. Raziskovalne metode, ki jih uporabljajo pozitivisti in postpozitivisti, so eksperimentalno-manipulativne, pri verifikaciji hipotez jim pomagajo kvantitativne metode. Prehod od pretežno kvantitativnega pedagoškega raziskovanja h kvalitativnemu se sicer zgodi že s kritično teorijo, ki se poslužuje zlasti dialektičnih metod, medtem ko konstruktivizem ohranja neempirični pristop, a ob hermenevtičnih in dialektičnih metodah.

Vprašanja, ki se ob izrazito empirično-analitični raziskovalni metodologiji porajajo na področju vzgoje in izobraževanja, so tesno povezana s t. i. človeškim faktorjem (npr. o človeški naravi, skupnosti ipd.), vprašanjem, ali je vrednostna nevtralnost v zvezi s takšnimi vprašanji sploh mogoča, pa še, če je absolutno (in dokončno) spoznanje mogoče doseči, ali znanost izključuje metafizične vizije ali izkustvo lahko potrdi oz. ovrže teorijo. Znanstveni pozitivizem je tesno povezan z vsaj štirimi predpostavkami:

1. fenomenološki regulativ (tj. izenačevanje bistva z njegovo pojavno obliko, kar pomeni, da »skrivnih bistev« (Sagadin 1993: 34) ni mogoče preučevati;

2. nominalistični regulativ (posplošitve, pojasnjevanje);⁵²
3. normativnost izjav oz. vera v možnost spoznanja vrednostnih sodb⁵³ ter
4. vera v enotnost znanstvene metode tako za naravoslovje kot za humanistiko (prav tam).

Načelo vrednotne nevtralnosti je na področju pedagoškega raziskovanja eno temeljnih predpostavk. »Vrednotna nevtralnost v empirično-analitični znanstveni teoriji pomeni /.../ zavzemanje za vrednote znanstvenosti in zavračanje kakršnih koli zunanjih znanstvenih vrednotnih povezav.« (Mažgon 2008: 19) Dogmatske sodbe je na področju humanistike kljub temu lahko prikriti s spretnim izražanjem. Tako npr. pomembne človekove odločitve ne morejo biti predmet znanstvenih diskusij. »Ločevanje med dejstvi in vrednotami temelji na razcepu med objektom in subjektom, med predmetom spoznavanja in tistim, ki ga spoznava. Ta odnos postane na ravni družboslovnega in humanističnega raziskovanja še bolj pereč, kajti družboslovec sveta opazovalnih dejstev ne more enostavno dojemati kot sveta 'zunaj njega', ki bi ga lahko z distanco meril z znanstvenimi metodami.« (Mažgon 2008: 20) Aplikacija na področje književnodidaktičnega raziskovanja je uspešna ob upoštevanju, da zgolj znanstveno preučevanje ne more odgovoriti na vprašanja, povezana z vzgojo in vrednotami, kar pomeni, da zlasti področje vzgoje lahko hitro postane dogmatično. Znanstveno preučevanje vzgojno-izobraževalnih procesov ne more biti zasnovano izključno empirično (21).

Klasifikacijo metod empiričnega pedagoškega raziskovanja oblikuje Sagadin na osnovi dveh kriterijev: akcijsko manipulativnega, ki metode deli na eksperimentalne in neeksperimentalne,⁵⁴ ter gnoseološkega kriterija (1993: 12). V okviru slednjega poznamo deskriptivne metode, ki pedagoško polje raziskujejo s pomočjo odgovorov na vprašanje »*kakšno (in v zvezi s tem kolikšno) je nekaj*« (prav tam), in eksplikativne raziskovalne metode, ki omogočajo vzročno pojasnjevanje pojavov. Eksperiment je pojav, pri katerem raziskovalec vpliva na nastanek in potek različnih pojavov in procesov; te povzroča in načrtno variira v skladu z namenom

52 Izkustvo nas prisili, da priznamo obstoj pojavom. Znanost stremi k urejanju sveta, pri čemer naj bo kar se da objektivna – dejstvom, ki jih ureja, naj vsebinsko nič ne dodaja.

53 Zagovornik načela vrednotne nevtralnosti je nemški sociolog Max Weber, ki ostro zavrača spoj znanja in vrednot, kar kritizira zlasti feminizem in socialni darvinizem (Mažgon 2008: 19).

54 Kavzalno neeksperimentalne raziskave Sagadin definira kot tiste, »pri katerih dosegamo poleg deskriptivnega tudi kavzalni nivo spoznavanja« (prav tam).

raziskave (Sagadin 1993: 6–10). Navaja Meumanna (1911), po katerem je eksperiment poseganje v potek raziskovalnih procesov, izoliranje in izolirano spremljanje delnih procesov, iz katerih sestoji zapleten pojav, ki ga raziskujemo, kar omogoča kavzalno analizo pojava, tj. ugotavljanje vzročnih zvez med spremembami in njihovimi učinki. Za pedagoški eksperiment je značilno raziskovanje vzročno-posledičnih odnosov med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in njenim učinkovanjem. Nepogrešljiva značilnost eksperimenta je akcijsko manipulativni odnos raziskovalca do raziskovalnih pojavov. Raziskovalec zares eksperimentira, kadar namerno vnaša eksperimentalni faktor/-je v raziskovalno situacijo.

Kaj to pomeni za književnodidaktično raziskovanje? Ni pouk književnosti le akcija z neštetimi delnimi akcijami? Je kontrola eksperimenta na področju književnodidaktičnega raziskovanja sploh mogoča? Kot primer navedimo raziskavo, izvedeno v okviru podiplomskega študija slovenistike,⁵⁵ v katero je bilo vključenih 52 učencev devetega razreda. Namen eksperimenta je bilo ugotoviti, ali obravnava besedil z drugačnim junakom vpliva na sprejemanje drugačnosti med učenci in tako pripomore k vzgoji za strpnost, ter preveriti, če je metoda problemsko-ustvarjalnega učenja za to starostno stopnjo primerna. Raziskovalka je mdr. predvidevala, da učenci v zadnjem triletju kot motivirani bralci še niso dovolj usposobljeni za literarno raziskovanje, zato naj bi eksperiment pokazal, da bo uspešnejša izvedba po metodi šolske interpretacije, ne pa metoda problemsko-ustvarjalnega učenja, ki terja od učencev tudi sposobnost literarnega raziskovanja. Omejitve takega empiričnega kavzalno-eksperimentalnega raziskovanja na področju didaktike književnosti so – poleg dejstva, da eksperiment ni bil izveden na statistično relevantnem vzorcu (ne po številu udeležencev, ne po razpršenosti itd.), kar ne omogoča posploševanja, – da so rezultati raziskave le indikatorji za morebitne nadaljnje raziskave. Že v naravi eksperimenta je, upoštevajoč Sagadina, da eksperimentalne in kontrolne skupine ni mogoč izenačiti, saj je lahko »učna metoda A uspešnejša od učne metode B pri sposobnejših učencih, učna metoda B pa uspešnejša od metode A pri manj sposobnih učencih; ali narobe /.../.« (1993: 8) Iskanje vzročnih povezav med učno metodo in rezultati učnega procesa neodvisno od drugih dejavnikov ni plodno, ker je delež ostalih dejavnikov v skupnem učinku (rezultatih po-

55 V magistrskem delu A. Košuta Skok *Podobe drugačnosti v sodobni slovenski mladinski književnosti in osnovnošolski pouk književnosti* (2010).

uka) odvisen od učne metode. Omejitev omejene raziskave je tudi dejstvo, da ni bila izvedena na statistično relevantnem vzorcu.

Statistično relevantni vzorec naj šteje nad sto oseb (154), običajno se raziskava izvede na štirih med seboj neodvisnih vzorcih. Kako? Ozemlje RS razdelimo npr. na 12 statističnih regij, vsaka regija se – glede na definicijo Statističnega urada RS – dalje deli (glede na tip in velikost naselja) na štiri kategorije. Dve dodatni kategoriji tipa naselja sta zaradi svoje velikosti še Ljubljana in Maribor.

Uravnotežene spremenljivke, ki bi prej omenjeni raziskavi dajale večjo reprezentativnost, so interakcija med: spolom in starostjo učencev; stopnjo in ravnijo šolanja; regijo in tipom naselja; stopnjo izobrazbe učitelja; učno metodo in doseženimi učnimi cilji; zastavljenimi in doseženimi učnimi cilji ipd.. Veljalo bi torej upoštevati vse dejavnike, ki sooblikujejo pouk književnosti, tj. značilnosti učenca, učitelja, kolektiva, v okviru katerega bi bila raziskava izvedena, pa še čas in kraj raziskave. Kljub temu so rezultati raziskave delno subjektivni in delno objektivni, saj je npr. vzroke za (ne)doseganje zastavljenih ciljev pouka književnosti mogoče ugotavljati le delno objektivno, posebej ob upoštevanju dejstva, da »posledica povratno deluje na svoj vzrok« (Mažgon 2008: 26). Razmerje med objektivnostjo in subjektivnostjo resničnosti spoznanj na področju raziskovanja pouka književnosti je odvisna mdr. od vključevanja vrednostnih sodb, upoštevanja organske celovitosti pojavov na književnodidaktičnem področju ter oblikovanja in preverjanja teorij. Mogoče je trditi, da so spoznanja o pouku književnosti toliko bolj objektivno resnična, kolikor bolj je vsebina teh spoznanj »skladna« s spoznavno realnostjo, kolikor boljše torej spoznanja korespondirajo s stvarnostjo. Kljub naštetemu pa je potrebno upoštevati tudi, da raziskovalec rezultate vedno interpretira. Sicer naj bi interpretacija sledila najvišjim znanstvenim načelom: »raziskovalec /.../ nima pravice, da bi svoje vrednote in interese vsiljeval drugim, še posebno ne pod videzom znanstvene resnice« (24).

Običajno in pogosto zbiranje podatkov na področju književnodidaktičnega raziskovanja je anketa. Anketa je postopek zbiranja podatkov, pri katerem postavljamo anketirancem vprašanja, nanašajoča se na podatke, ki jih želimo zbrati. Vprašane osebe imenujemo anketiranci, anketarji pa so osebe, ki izvajajo anketiranje. Izvaja se lahko pisno ali ustno (intervju). Anketni vprašalnik ni standardiziran, vsebuje pa

podatke o objektivnih dejstvih in dognanjih s področja pouka književnosti; podatke o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih oseb. Pomembnost preizkušanja anketnega vprašalnika je neprecenljiva na različnih stopnjah oblikovanja raziskave, tako je npr. že pri oblikovanju anketnih vprašanj izrednega pomena njihova smiselnost (tako lahko npr. na vprašanje tipa *Poznate Vodnika?* zaradi prevelike posplošenosti vprašanja dobimo odgovor *Ne, nisem ga še srečal/-a.*)

Anketna vprašanja je mogoče oblikovati vsaj na dva načina: kot odprta,⁵⁶ pri katerih pričakujemo prosti odgovor, ali zaprta vprašanja, na katera pričakujemo vezani odgovor.⁵⁷ Za zaprti tip vprašanj se odločimo, če dovolj zanesljivo poznamo vse možne odgovore (in teh ni preveč). Vprašanja naj bodo premišljeno oblikovana, torej naj bodo jasna (nedvoumna, enosmiselna, zapisana v preprostem, ne visoko strokovnem jeziku), nesugestivna (in čustveno neobremenjena). Sugestivno lahko vplivajo besede in simboli, ki so čustveno obremenjeni, po Sagadinu npr. pojmi, kot so *domovina*, *naša dežela*, pa tudi *kraja* (namesto tega svetuje pojem *nezakonito prisvajanje*), *laž* (bolje *neresnica*). Vprašanja naj bodo smiselna, tj. ne preveč strokovna, saj lahko v anketirancu vzbudijo čustva manjvrednosti in negativno motivacijo, ter specifična. Vprašanje *Ste zadovoljni z izborom besedil pri pouku književnosti?* ni najprimernejše, smiselno bi ga bilo specifikirati npr. glede na zahtevnost izbranih besedil, njihovo število, obseg, obravnavo po odlomkih/celoti, zvrstno/vrstno pripadnost, slovenskost/neslovenskost ipd. Anketna vprašanja naj bodo določna (izogibajmo se izrazov *mnogo*, *precej*, *skoraj*, *občasno*), neimplicitna (Sagadin opozarja npr. na posebnost t. i. filtrskih vprašanj, kot je npr. *Ali berete knjige?*).⁵⁸ V določenih primerih, ko filtrskega vprašanja ne postavimo, se lahko zgodi, da se zmanjša število odgovorov (*Nikoli*) *ne berem knjig.*, kar seveda vpliva na pristranskost raziskave. Vprašanja je smiselno personalizirati in logično oblikovati, npr. *Ali bi vi vključili? Ste že kdaj?*

Tudi razpored anketnih vprašanj je pomemben: »razpored vprašanj lahko vpliva na odgovore anketirancev« (Sagadin 1993: 145). Upoštevati velja še t. i. »psihološki razpored

56 Npr. *Skušajte pojasniti, kaj vam je bilo v prebranem besedilu posebej všeč. Odgovor napišite na črte.*

57 Npr. *Vam je bilo prebrano besedilo všeč? Obkrožite ustrezni odgovor.*
DA NE

58 Smiselno je npr. vprašati *Kako pogosto berete knjige?/Kdaj ste nazadnje prebrali kakšno knjigo?*

vprašanj» (prav tam). Delikatnih vprašanj, ki posegajo v anketirančev intimni svet, ne gre postavljati na začetek ankete, saj se lahko zgodi, da anketiranec ne bo želel odgovarjati na vprašanja, ki sledijo. Na začetku vprašalnika naj bodo enostavnejša vprašanja, sledijo zahtevnejša. Upoštevati je potrebno anketirančevo motiviranost za odgovarjanje, kar pomeni, da bi idealni vprašalnik vse bolj pritegoval zanimanje anketiranca. To je seveda težko doseči, lahko pa mu vzbudimo zanimanje z opozorilom, da sodeluje pri koristni in pomembni stvari.

Vprašalnike ocenjujemo glede na:

- veljavnost (validnost): odgovori naj prinašajo podatke, ki smo jih želeli dobiti;
- zanesljivost: ob ponovnem anketiranju nam anketiranci odgovarjajo enako;⁵⁹
- objektivnost, ki je tem večja čim manj lahko oseba, ki razbira odgovore anketirancev, s svojo subjektivno presojo spreminja informacije, pridobljene z anketo.

Koraki, po katerih običajno sestavljamo vprašalnike, so:

- opredelitev namena raziskave,
- določitev spremenljivk in načrt obdelave podatkov,
- oblikovanje poskusnega vprašalnika in
- preizkušanje vprašalnika, morebitne korekcije ter
- oblikovanje dokončne oblike.

Primer take empirične raziskave z anketiranjem je raziskava A. Žbogar o recepciji pripovedne proze, izvedene med 153 učenci 3. letnika s štirih slovenskih gimnazij iz Šentvida, Jesenic, Ptuja in Idrije. Vzorčenje je zajelo 2.39 % tretješolcev⁶⁰ iz vseh delov Slovenije, kar zagotavlja veljavnost, zanesljivost in razpršenost. Anketiranje je potekalo s pomočjo štirih vprašalnikov, ki so zajemali odlomek iz Bartolovega romana *Alamut* (1938) ter njegovo novelo *Nesrečni ljubimec* iz zbirke *Al Araf* (1935). Izbrani besedili sta bili neznani, to je omogočalo preveriti bralne sposobnosti, doživljanje neznanega besedila

59 Poleg pomembnosti preizkušanja vprašalnika je izjemnega pomena tudi t. i. ponavljalna metoda, s katero zagotavljamo, da so pridobljeni podatki zanesljivi.

60 V šolskem letu 2002/03 je bilo v program gimnazije vpisanih 6385 učencev, od tega jih je ekonomsko gimnazijo obiskovalo 1124, tehniško 758, umetniško 246, klasično 385 ter gimnazijo z mednarodno maturo 49.

ter sposobnost uporabe literarnovednega znanja. Prvi vprašalnik je meril literarnovedno znanje anketirancev, izkazalo se je, da je 1.39 % populacije pokazalo odlično literarnovedno znanje (prag je bil 88 % pravih odgovorov). Preverjal pa je tudi anketirancev horizont pričakovanja in bralni okus. (Odgovore na prvi vprašalnik so anketiranci napisali pred branjem neznanih umetnostnih besedil.) V nadaljnjo obdelavo podatkov je bilo zajeto 1.39 % populacije (89, in sicer iz Šentvida 41 %, Jesenic 58 %, Ptuja 63 % in Idrije vsi anketiranci): na naslednje tri vprašalnike so anketiranci odgovarjali po branju umetnostnih besedil. Drugi in tretji vprašalnik sta preverjala doživljanje neznanega besedila, pri čemer opozorimo, da se zunanja zgradba izbranih besedil bistveno ni razlikovala: strani obeh besedil so bile oštevilčene od stotic dalje (*Alamut* 1984: 157–61; *Nesrečni ljubimec* 1974: 109–19) in nenaslovljene. Ta vprašalnika sta preverjala tudi bralne sposobnosti, zlasti razumevanje z analizo ter uporabo znanja.

Osrednje raziskovalno vprašanje je bilo, kako tretješolci, ki literarne vrste teoretično sicer odlično poznajo (kar so dokazali ob reševanju 1. vprašalnika), doživljajo neznanu umetnostno besedilo ter kako uspešni so pri vrstnem umeščanju takega besedila. Četrty vprašalnik pa je preverjal le bralne sposobnosti, zlasti sposobnost sinteze z vrednotenjem (ob primerjavi obeh prebranih besedil). Temeljni cilj raziskave je bil preveriti, ali tretješolci znajo/so sposobni na osnovi svojih pričakovanj, znanja in recepcijskih zahtev (horizonta pričakovanja, bralnega okusa in bralnega interesa) neznanu umetnostno besedilo ustrezno literarnovrstno umestiti. Če tega ne znajo/niso sposobni, je to lahko posledica nizkih bralnih sposobnosti (za preverjanje slednjih so anketiranci odgovarjali na vprašanja o številu dogodkov, literarnih oseb, o kraju in času dogajanja). Pravilno odgovarjanje na ta vprašanja in hkrati nepravilno vrstno umeščanje je vodilo k sklepu, da lahko neznanu literarno besedilo bodisi vrstno različno funkcionira bodisi da na recepcijo vplivajo tako bralne sposobnosti kot literarnovedno znanje.⁶¹ Delni cilj raziskave pa je bila selekcija: literarnovedno znanje namreč po raziskavah vpliva tako na doživljanje kot na bralni interes in literarni okus. Mdr. se je izkazalo, da ima 88 % anketirancev odlično literarnoteoretično znanje o romanu in noveli, da je

61 Indikatorji, ki nakazujejo predzgodbo in nadaljevanje zgodbe, so bili pri-
sotni, tudi strani obeh odlomkov so bile označene od stotic dalje, zato lahko govorimo o nepravilnem vrstnem umeščanju kot delu bralne sposobnosti.

njihovo teoretično znanje o noveli nekoliko boljše od znanja o romanu, da pa svojega teoretičnega znanja – ob branju neznanega besedila – niso sposobni uporabiti, kar lahko vodi k sklepu, da je znanje tretješolcev zlasti reproduktivno, ni pa uporabno.

Spoznajna omenjene raziskave, ki jih je stroka delno ali v celoti že vključila v posodobljene učne načrte za gimnazije, so:

- Bralno usposobljeni bralec z zadovoljivim literarnovednim znanjem lažje in hitreje razume prebrano, zato bere z večjim interesom, kar zvišuje verjetnost, da mu bo prebrano besedilo tudi dejansko všeč.

- (Pre)zahtevno besedilo terja več časa za obravnavo, tj. za večkratno branje (prvo branje, ponovna branja – študijsko/tiho, glasno/interpretativno) in urejanje bralnih spretnosti.

- (Pre)zahtevne vsebine, za obravnavo katerih učitelj nima dovolj časa, lahko sprožijo odpor do branja (posledica utegne biti nizka bralna kultura).

- Učne cilje lahko dosegamo bodisi ob recepcijsko sprejemljivih vsebinah, ki tudi za gimnazijce (tj. bralce z relativno visokimi bralnimi sposobnostmi in razvejanim literarnovednim znanjem) niso prezahtevne, bodisi se za obravnavo zahtevnejših umetnostnih besedil predvidi dovolj časa (še le razumevanje besedila lahko ob ponovnem branju sproži doživljanje in vrednotenje prebranega).⁶²

Sodobna pedagoška raziskovalna metodologija druge polovice 20. stoletja se razvija zlasti v smer neeksperimentalnih raziskav, t. i. preglednih raziskav (*survey*) oz. študij primerov, ki temeljijo na metodah kvalitativnega raziskovanja, posebej metodi akcijskega raziskovanja, ta je po mnenju J. Mažgon (2008) uporabna zlasti za reševanje vsakodnevnih problemov v vzgojno-izobraževalni praksi. Metodi očitajo zlasti, da ne omogoča razvijanja teoretskih konceptov. Kvalitativno raziskovanje temelji na intervjujih, opazovanju pedagoške prakse, zbiranju podatkov iz različnih virov, analitičnih in interpretativnih postopkih.

Neempirične raziskave običajno potekajo po naslednjih fazah (Mažgon 2008):

1. opredelitev raziskovalnega problema (namena, ciljev raziskave), pri tem je pomembna relevantnost in

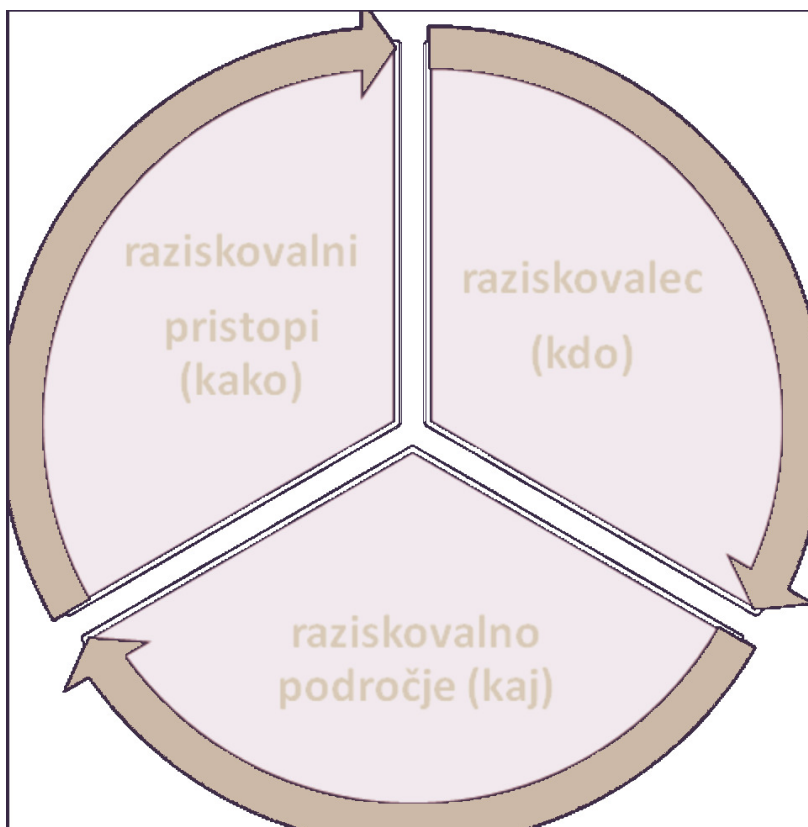
62 Podobno ugotavlja tudi Zoran Božič (2010).

- problemska povezanost raziskovalnih vprašanj s hipotezami,
2. spoznavanje teorije o pojavu/-ih, ugotavljanje sedanjega stanja te teorije, oblikovanje teoretičnega izhodišča/-išč raziskave (tudi razlaga obstoječe teorije, stanje dosedanjih raziskav),
 3. orientacija o tem pojavu/-ih v pedagoški praksi,
 4. dokončno opredeljevanje raziskovalnega problema in načrtovanje raziskave (z ustrezno empirično bazo),
 5. uresničevanje načrta, vključno s pisanjem poročila o raziskavi (ta zajema predstavitev in povzetek analize, evalvacijo hipotez ter ovrednotenje relevantnosti oz. posplošljivosti rezultatov). V načrtu raziskave določimo raziskovalno metodo (pilotska študija je koristna zlasti za preverjanje ustreznosti izbrane metode), opredelimo vzorec anketirancev, opišemo postopke vzorčenja (če bo raziskava vzorčna), opišemo postopke za zbiranje podatkov ter izdelamo načrt za obdelavo podatkov.

Kvalitativne raziskave skušajo razumeti človekovo obnašanje, poudarek je na logičnem povezovanju in posploševanju, stremijo k nekontroliranemu opazovanju, ki je subjektivno in holistično, usmerjeno je v odkrivanje, opisovanje, induktivnost. Kakor navaja M. Lichtman (2010) je kvalitativno raziskovanje na področju pedagoških ved pred letom 1990 stavilo zlasti na objektivnost, zanesljivost in veljavnost, v obdobju od 1990 do 2000 se je pozornost preusmerila na vprašanja kredibilnosti, možnosti transfera in kontrole ter soodvisnosti, po letu 2000 pa je poudarek zlasti na vlogi raziskovalca med potekom kvalitativne raziskave, njegove zmožnosti uspešnega komuniciranja, zmožnost prepoznavanja raznolikih detajlov ter prepričljivosti (argumentiranosti) interpretacije rezultatov raziskave. V primerjavi s kvantitativnimi raziskovalnimi metodami – vsaj kar zadeva teorijo – kvalitativna metodologija priznava obstoj več resničnosti ter pristaja na dejstvo, da lahko resničnost konstruiramo, kvantitativna metodologija pa izhaja iz predpostavke, da je resničnost ena sama in da preiščena empirična študija lahko prepozna temeljne značilnosti te resničnosti. Kvalitativni raziskovalec se zaveda, da popolna objektivnost ni mogoča, medtem ko je kvantitativnemu objektivnost pogoj za znanstvenost študije. Vloga raziskovalca pri slednjih raziskavah je zanemarljiva, pri kvalitativnih pa ima raziskovalec osrednjo vlogo, saj zbrane podatke interpretira na osnovi svojega predznanja in

izkušenj. Tudi v praksi se obe metodologiji razlikujeta: zlasti na področju ciljev, načinov zbiranja podatkov in njihove analize, pa tudi kar zadeva raziskovalčev slog. Po J. Kaufmann (2010) skuša kvalitativna metodologija razumeti in interpretirati socialne interakcije, kvantitativna pa preveriti hipoteze (preučiti vzroke in posledice raziskovanega pojava), pri čemer kvalitativne raziskave izhajajo iz majhnih skupin, ki so naključno izbrane in ne zagotavljajo anonimnosti, pogosta oblika pridobivanja informacij so intervjuji, podatke pa raziskovalec interpretira (dekodira, generalizira), lahko tudi s pomočjo računalniške obdelave. Kvantitativne raziskave preučujejo večje skupine, ki so premišljeno izbrane (zahteva se statistična relevantnost, anonimnost je zagotovljena), podatki pa so statistično obdelani. Kvalitativno pedagoško raziskovanje se posveča vprašanju kako, kaj in kdo (Hammersley 2008).

Preglednica 5: Součinkovanje dejavnikov kvalitativnega pedagoškega raziskovanja



Polarizacija na dve raziskovalni paradigmi na področju pedagoškega raziskovanja, tj. na kvantitativno in kvalitativno, verjetno ni produktivna, na kar opozarjajo številni strokovnjaki. »Opazovanje s sodelovanjem /.../ je lahko (in pogosto tudi je) postopek za zbiranje podatkov, ki jih bomo statistično obdelali tako, da bomo uporabili metode vzorčenja, preizkušanja ničelnih hipotez« (Mužič 1994b: 164). Na splošno, pravi Mužič, moramo tudi podatke, ki smo jih zbrali s kvalitativnimi postopki, uporabiti pri posploševanju, pa tudi pri nomotetičnem pristopu. Dodaja še, da ustvarjanje celovite slike ni nujno vezano na uporabo kvalitativne paradigme. »Verjetno je natančnejša trditev, da je za celovito sliko potrebno uporabiti vse postopke, ki lahko k temu prispevajo (bodisi s kvalitativne ali kvantitativne smeri)« (prav tam). Podobno ugotavlja tudi Sagadin, saj navaja, da »pravega razumevanja v okviru interpretativne paradigme ne more biti brez poznavanja vzrokov /.../. V okviru kavzalne paradigme ne moremo mimo upoštevanja in razumevanja namer, motivov in smislov človekovih reakcij in ravnanj« (1991: 52). Metodologija slovenskega književnodidaktičnega raziskovanja je vedno – tako v teoriji kot v praksi – stremela k povezovanju obeh raziskovalnih paradigem.

Primer uspešnega prepletanja kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja na področju pouka slovenščine je raziskava *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji*, ki jo je leta 2008 izvedel Inštitut za civilizacijo in kulturo za Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije – Sektor za slovenski jezik. V raziskovalnem poročilu⁶³ so objavljeni rezultati terenske ankete, ki je bila izvedena med učenci in učenci, rezultati opravljenih intervjujev z učitelji, povzetek analize sorodnih tujih raziskav, vprašalnik, zbirnik podatkov po vprašanih in seznam sodelujočih šol. Raziskava je potekala maja in junija ter oktobra in novembra 2008, in sicer v dveh delih, da bi preverili, ali se odnos do pouka slovenščine razlikuje na začetku in koncu šolskega leta. Stališča do pouka slovenskega jezika so ugotavljali v treh starostnih skupinah: pri približno 10 in 13 let starih učencih ter pri 17-letnih učencih. V vzorcu raziskave so bile reprezentirane šole iz različnih okolij (urbanih središč in manjših krajev) ter šole iz območij različnih narečnih skupin. Skupaj je sodelovalo 38 šol, od tega 18 osnovnih in 20 srednjih. Anketiranih je bilo 1106 otrok in mladostnikov, pri čemer je bilo 294 učencev petih in šestih razredov, 340

63 Dosegljivo na www.mk.gov.si.

učencev osmih oz. devetih razredov ter 472 učencev tretjega letnika gimnazij, strokovnih in poklicnih šol. Struktura po spolu je uravnotežena, saj je bilo anketiranih 548 učenek ter 541 učencev, 17 pa jih ni označilo spola. Raziskovalci so preverjali tudi mnenje učiteljev slovenščine o odnosu učencev in učencev do pouka slovenskega jezika. Po elektronski pošti so poslali vprašalnike odprtega tipa 85 učiteljem, vendar se jih je odzvalo le 36 – 19 osnovnošolskih in 17 srednješolskih učiteljev. Z dvema učiteljicama pa je bil opravljen daljši telefonski intervju. V raziskavi je bilo zaradi treh različnih starostnih skupin uporabljenih več različnih vprašalnikov, ki so se razlikovali po obsegu in številu vprašanj. Nekatera vprašanja so bila skupna, toda različno formulirana za različne skupine anketirancev. Vprašalnik za 6. razrede je vseboval 24 vprašanj, za 9. razrede in poklicne šole 29, za štiriletne strokovne šole in gimnazije pa 31 vprašanj. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa. Prvi del vprašalnika je bil namenjen umestitvi pouka slovenščine med druge obvezne šolske predmete. Učenci in učenci so ocenjevali zahtevnost predmetov (slovenščine in drugih), priljubljenost predmetov, priljubljenost predmetov med vrstniki in obseg domačega dela, ki ga zahtevajo posamezni predmeti. V drugem delu vprašalnika so raziskovalci ugotavljali stališča o posameznih elementih pouka slovenščine, in sicer kako zahtevna in priljubljena se zdita učencem ter učencem književnost in jezik, v kolikšni meri jih zanimajo različne vsebine pri pouku jezika in književnosti ter kako zahtevni so različni tipi nalog in dejavnosti pri pouku slovenščine. Raziskovalci so spraševali tudi o udeležbi učencev in učencev na tekmovanju za Cankarjevo priznanje, o rabi jezikovne zvrsti slovenskega jezika pri učiteljih drugih predmetov, o številu obšolskih dejavnosti učencev in učencev ter obiskovanju dodatnega pouka pri slovenščini. Prav tako so raziskovalce zanimali šolski uspeh anketirancev pri različnih predmetih, odnos do učiteljev, pogostnost obiskovanja knjižnic in bralne navade ter odnos do slovenskega jezika nasploh in njegove vloge v narodni zavesti.

V raziskavi *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji* je navedeno, da so učenci reševali podoben vprašalnik kot anketirani učenci, vendar so bila nekatera vprašanja zanje prilagojena oziroma dopolnjena. Vprašalnik za učitelje je bil odprtega tipa, toda ker v raziskavi ni priložen, lahko o njegovi vsebini sklepamo le na osnovi prikazane analize rezultatov. Vprašalnik naj bi zajemal vprašanja o zahtevnosti in priljubljenosti slovenščine pri

učencih in o odnosu učencev ter učiteljev do pouka književnosti in jezika. Raziskovalce so zanimali dejavnosti pri pouku književnosti in jezika, razvijanje (med)kulture zmožnosti pri pouku slovenščine ter didaktično gradivo za pouk slovenščine. Učitelje so prosili tudi za mnenje o pomenu literarno-zgodovinskega znanja pri književnem pouku ter o usposobljenosti učencev ob koncu srednje šole. Analiza je mdr. pokazala, da izmera statistično značilne razlike med priljubljenostjo slovenščine in angleščine ni bila mogoča, da pa sta »v primerjavi s slovenščino statistično značilno bolj priljubljeni geografija in zgodovina« (15), slovenščino pa so nasploh ocenjevali z *imam rad* in *imam zelo rad*, kar pomeni, da »število pozitivnih ocen /.../ presega število negativnih« (prav tam). Za slovenščino pa je sicer značilno, da je na vseh stopnjah (2. triletje, 3. triletje, 3. letnik srednje šole) manj priljubljena pri fantih kot pri dekletih. Bolj kot pouk jezika je priljubljen pouk književnosti (pri slednjem je najmanj priljubljena poezija). Zaskrbljujoč je podatek, da skoraj tretjina anketiranih ne ve, ali je znanje slovenščine za življenje in delo koristno ali ne, medtem ko je večina prepričana v koristnost znanja tujega jezika. Učenci in učitelji še opažajo neskrben odnos do slovenščine kot učnega jezika pri drugih predmetih. Drug tak primer je enoletni pedagoški eksperiment Zorana Božiča v šolskem letu 2005/06, ko je v modelu z dvema vzporednima skupinama na dveh splošnih gimnazijah in dveh strokovnih gimnazijah pokril celotno severnoprimorsko regijo, mladostnike iz mesta in s podeželja, ter skušal ugotoviti morebitne razlike v recepciji različno motiviranih in poklicno usmerjenih učencev, kakor tudi razlik glede na spol (na ekonomski gimnaziji so pretežno dekleta, na tehniški pa fantje). Zanimala ga je recepcijska sprejemljivost Prešernove poezije, pri čemer je preizkusil še šolsko obravnavo z drugačnim, novim pristopom (prozifikacijo). Izhajal je iz Mužičeve opredelitve pedagoškega eksperimenta (1979: 100), po kateri je najprimernejši model z dvema vzporednima skupinama. Božič se je zavedal, da je treba najprej »zagotoviti okoliščine, v katerih bo dodatno gradivo edini razločevalni dejavnik: če bo pri merjenju učinkov prišlo do pomembnih razlik v učnem uspehu dijakov, jih je treba pripisati delovanju prozifikacije in dodatnih nalog.« (2010: 423) Eksperimentalna skupina je bila tista, v kateri se je preizkušal novi pristop, kontrolna pa skupina, v kateri je potekal klasični pouk, pri čemer je skušal zagotoviti, da »sta eksperimentalna in kontrolna skupina čim bolj izenačeni po učnem uspehu, motiviranosti in spo-

lu dijakov, pa tudi po učno-vzgojni ravni pouka (vpliv šole)« (prav tam). Izkazalo se je, da »nekatero osrednje Prešernove pesmi (npr. *Krst pri Savici*) zahtevajo izjemno gostoto dodanih opomb, zato je najustreznejše didaktično sredstvo za boljše razumevanje in doživljanje oblikovno in slogovno zahtevne klasične poezije dodana prozifikacija« (2010: 521).

5 Zaključek

Monografija *Iz didaktike slovenščine* se posveča specifičnim vprašanjem s področja didaktike slovenščine, natančneje pa zlasti vprašanjem s področja didaktike književnosti. V zadnjih desetletjih doživlja slovensko šolstvo precejšnje spremembe. Posodabljanje temelji na redefiniranem razumevanju učenja, poučevanja in znanja. Na področju učenja gre za prehod od t. i. paradigme poučevanja k paradigmi učenja z(a) razumevanje(m), na področju poučevanja pa prehod od t. i. transmisijskega k transformativnemu pouku. Sodobne družbene okoliščine narekujejo iskanje bistvenega v poplavi informacij ter spodobnost praktičnega opomenjanja pridobljenega znanja.

Poglavje o značilnostih t. i. postmoderne dobe predstavlja spremenjene kulturne in duhovnozgodovinske okoliščine v postmodernej dobi. Opisuje značilnosti postmoderne družbe in postmodernega subjekta ter prikazuje, kako lahko sooblikujemo posameznikovo individualno, nacionalno in globalno kulturno identiteto, krepimo medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno) ter prispevamo k razvijanju kulturne zavesti. V slovenskem šolskem sistemu je pouk slovenščine kot maternega/prvega jezika obvezni predmet tako na osnovnošolski kot na srednješolski ravni. Določene spremembe pri pouku slovenščine izhajajo iz prve državne kurikularne preнове leta 1996–1999 (po izidu *Bele knjige*). Javno nezadovoljstvo s poukom slovenščine je bilo predvsem zaradi nefunkcionalnosti jezikovnega pouka, cilji in vsebine pa so bili na splošno slabo diferencirani (Krakar Vogel 2004: 154). Posodobljen učni načrt za slovenščino je stopil v veljavo v

šolskem letu 2008/2009, sprejet je bil na 110. seji Stokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008, izhajal pa je iz učnega načrta za slovenščino iz leta 1998. Na osnovnošolski ravni so pomembne spremembe nastopile v šolskem letu 2003/04, ko je bila s kurikularno prenovou zakonjena devetletka. Takrat so v prvi razred osnovne šole prvič stopili šestletniki, v vseh osnovnošolskih razredih pa je bila devetletka uvedena v šolskem letu 2008/09.

Posodobljena učni načrt za gimnazije in katalog za srednje strokovno izobraževanje ne predvidevata izvedbe pouka slovenščine s stališča specifik, npr. učencev s posebnimi potrebami (to so učenci s primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa, z govorno-jezikovnimi motnjami) in nadarjenih učencev, tudi ne pouka slovenščine s stališča specifičnega učnega načela, tj. učenja z(a) razumevanje(m). Ne podajata predlogov za specifične učne strategije, metode dela in učne faze, ki spodbujajo takšno učenje (t. i. problemsko-ustvarjalni pouk in problemsko-ustvarjalne metode dela). Pričujoče delo podaja nekaj izvornih rešitev za omenjene sive lise didaktike slovenščine. Učna načrta sicer poudarjata sododgovornost učitelja in učenca za rezultate dela, ni pa konkretizirano, kako lahko rezultate/dosežke maksimiziramo, zato je v posebnem poglavju prikazan pouk materinščine v osnovno- in srednješolskem izobraževanju s stališča specifičnih učencev, tj. nadarjenih otrok in otrok s posebnimi potrebami, s stališča specifičnega učnega načela, t. i. učenja z(a) razumevanje(m), ter specifičnih ključnih zmožnosti (kulturne in sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti medpredmetnega povezovanja).

Kulturna zmožnost je sestavni člen posameznikove individualne, nacionalne in globalne identitete, sooblikuje njegov vrednostni sistem, estetski in etični čut. V sodobni pluralni družbi nenehnih kulturnih izmenjav kulturne identitete ne moremo več razumeti kot nekaj trdnega, pač pa kot gibljivo, odprto, nenehno spreminjajočo se realnost. Globalizacijski pritiski posameznikovo navezanost na domače kulturno okolje zmanjšujejo, zato v prihodnosti upravičeno pričakujemo večjo identitetno nestanovitnost, pa tudi negacijo lastnega kulturnega izročila. Manjši srednjeevropski narodi smo nacionalno identiteto skozi stoletja ohranjali zlasti preko jezika, kulture in književnosti. Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za ohranjanje nacionalne identitete in spodbujanje jezikovne pismenosti. Razvijanje kulturne identitete pri pouku književ-

nosti krepi zavedanje o spoštovanju kulturnega pluralizma ter prispeva k zmanjševanju medkulturne in etične nestrpnosti, spodbuja spoznavanje lastne kulturne dediščine, tj. književne ustvarjalnosti, ter strpnost do nje (čeprav je morda zaradi jezikovnih ovir, časovne ali prostorske oddaljenosti včasih težko razumljiva in recepcijsko zahtevna). Vpliva na zavest o lastni kulturni dediščini, omogoča vzpostavljanje kritičnega odnosa do nje in socialno kohezijo. Kulturna zmožnost se pri pouku književnosti razvija zlasti preko branja, spraševanja o učinkih prebranega, pa tudi preko stika z aktualnimi književnimi pojavi oz. preko raziskovanja preteklih književnih pojavov, in to kot spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanja književnega sistema in njegovih vlog skozi čas. Vprašanje je, katere metode poučevanja so učinkovite za razvijanje kulturne zavesti oz. kako učenca, razpetega med sodobno tehnologijo in še vedno pogosto precej klasičnim poukom, spodbuditi k dejavnemu in kritično naravnemu spoznavanju sveta (tj. lastne nacionalne tujosti in tujih kultur), pa še, kakšna je (spremenjena) vloga učitelja. Metoda, ki lahko pripomore k razvijanju kulturne zmožnosti pri pouku književnosti, je problemsko-ustvarjalni pouk, ki se ne osredotoča toliko na doživljajski odziv učencev na prebrano besedilo (mi je všeč, mi ni všeč), pač pa skuša k besedilu pristopati s stališča raziskovalca in/ali ustvarjalca. Prvotni doživljajski odziv je sicer zanimiv, ni pa točka, h kateri bi se vseskozi vračali. Tak pouk izhaja iz književnega problema, ki terja razvijanje metodologije raziskovanja.

V monografiji so prikazane učinkovite metode dela pri pouku književnosti, in sicer delna in celostna šolska interpretacija, komunikacijski pouk ter problemsko-ustvarjalni pouk. Ker je slednji pri nas dokajšnja novost, so prikazane problemsko-ustvarjalne metode dela (pogovor, razlaga, diskusija, ustvarjalne dejavnosti in reševanje književnih problemov) ter operativizacija le-teh ter načini in oblike preverjanja in ocenjevanja znanja v okviru problemsko-ustvarjalnega pouka. Poudarek je na tistih učnih ciljih, o katerih stroka še ni poglobljeno in celovito razpravljala, to so zlasti vprašanja razvijanja jezikovne in bralne pismenosti, razvijanja zavesti o integriteti posameznika, razvijanja zavesti o državni pripadnosti in narodni (kulturni) identiteti, razvijanja občnih civilizacijskih in kulturnih vrednot (preko vzgoje za strpnost), prek problemsko-ustvarjalnega pouka pa mdr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in nardarjenosti.

Definiramo in na šolsko prakso apliciramo spoznanja o sporazumevalni zmožnosti, ki jo razumemo kot celovito in večrazsežnostno zmožnost poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. 21. stoletje bodo najverjetneje zaznamovale spremembe na informacijsko-komunikacijskem področju. Splet od uporabnika terja – poleg branja in pisanja spletnih besedil – predvsem razvito zmožnost navigiranja po spletu ter zmožnost branja nelinearnih struktur (Strehovec 2004: 94–95). Smiselna je integracija tradicionalnega razumevanja pismenosti ter digitalne pismenosti, kamor sodijo poleg medijske pismenosti, tj. zmožnosti za intepretiranje medijskih vsebin in kritično mišljenje o njih (Kellner 2007), in računalniške pismenosti, tj. zmožnosti dostopa do informacij, njihove obdelave, urejanja, interpretiranja in vrednotenja, družboslovne in kulturne pismenosti ter ekonomske, finančne ter drugih pismenosti, ki pripomorejo h kvaliteti bivanja. Razvita jezikovna pismenost je ena ključnih zmožnosti, ki jo velja razvijati pri vseh šolskih predmetih, ne le pri pouku slovenščine.

Poleg sporazumevalne pismenosti podajamo tudi predloge za razvijanje bralne pismenosti (v poglavju o branju), saj je iz štu-dije PISA (2009) razbrati zaskrbljujoče podatke o deležu učencev s težavami pri branju. Države članice Evropske skupnosti so tako kot skupni cilj določile zmanjšanje deleža petnajstletnikov s slabimi bralnimi zmožnostmi s sedanjih 20 % na 15 % do leta 2020. Navajamo različne bralne faze, bralne strategije, vrste branja in s tem skušamo zapolniti vrzeli na specialnodidaktičnem področju, zlasti kar zadeva problem-skost in ustvarjalnost, ki sta netivi kritičnega razmišljanja.

Pri pouku slovenščine učenci pišejo metabesedila in ustvarjalno. Pisanje metabesedil (drugotnih, neumetnostnih besedil) pri pouku književnosti lahko poteka o prebranem literarnem ali neliterarnem delu ali odlomku iz tega dela, to je npr. pisanje kritike, ocene, komentarja, referata, raziskovalne naloge, eseja, obnove, povzetka, oznake ipd. Kritično pisanje je pisanje neumetnostnih besedil (npr. interpretativnega eseja, recenzije, kritike), kar spodbuja zlasti kritično mišljenje (analizo, sintezo, interpretacijo, vrednotenje, primerjavo). Poglavje o pisanju se posveča problematiki pisanja eseja na poklicni in splošni maturi. Podobno razčlenjujemo tudi poslušanje in govorjenje pri pouku slovenščine.

Monografija *Iz didaktike slovenščine* bo mdr. v pomoč učiteljem slovenščine v osnovni in srednji šoli, saj ravno ti najpogosteje nudijo posebne oblike individualne in skupinske pomoči. Otrokom s posebnimi potrebami ter nadarjenim pri-

lagajajo metode in oblike dela ter jim omogočajo vključitev v dopolnilni oz. dodatni pouk. Za nadarjene otroke je predstavljen problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, za otroke s posebnimi potrebami pa svetujemo prilagojeno metodo šolske interpretacije.

Monografija skuša prispevati k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine tudi na gimnazijski ravni, pri čemer sledi zakonskim podlagam in strokovnim izhodiščem, zapisanim v posodobljenem gimnazijskem učnem načrtu (2008). Posodobljeni gimnazijski učni načrt za slovenščino predvideva splošne cilje (zmožnosti), ki naj jih dosegamo pri pouku slovenščine: »razvijanje osebne, narodne in državljanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja« (2008: 6). Če so bili tradicionalni učni načrti usmerjeni zlasti v obravnavanje enega predmeta, pa sodobni terjajo medpredmetno in medpodročno povezovanje. Medpodročno povezovanje je prepletanje različnih področij, ki pri izobraževanju sledijo enakim ciljem: vseživljenjsko učenje, učenje učenja, vzgoja za strpnost, komunikacijske veščine, pa tudi povezovanje z zunajšolskimi in dodatnimi dejavnostmi.

Delo sklepa poglavje o kvalitativni in kvantitativni metodologiji raziskovanja didaktike slovenščine, pri čemer navede nekaj zglednih tovrstnih raziskav. Pedagoško raziskovanje 20. stoletja zaznamuje prehod od izrazito kvantitativne h kvalitativni metodologiji. Za književnodidaktično raziskovanje se zdi ustrezno kombiniranje tako kvantitativnih kot kvalitativnih raziskovalnih metod. V zadnjem poglavju tako definiramo temeljne pojme kvantitativnega raziskovanja, in sicer pedagoški eksperiment, anketa, statistično relevantni vzorec, ter prikažemo več uspešnih modelov kombiniranja opisnih metodoloških načel na področju književnodidaktičnega raziskovanja. Vprašanja, ki se ob izrazito empirično-analitični raziskovalni metodologiji porajajo na področju vzgoje in izobraževanja, so tesno povezana s t. i. človeškim faktorjem (npr. o človeški naravi, skupnosti ipd.), vprašanjem, ali je vrednotna nevtralnost v zvezi s takšnimi vprašanji sploh mogoča, pa še, če je absolutno (in dokončno) spoznanje mogoče doseči, ali znanost izključuje metafizične vizije, ali izkustvo lahko potrdi oz. ovrže teorijo. Načelo vrednotne nevtralnosti je na področju pedagoškega raziskovanja eno temeljnih predpostavk. Sodobna pedagoška raziskovalna metodologija druge polovice 20. stoletja se razvija zlasti v smer neeksperimentalnih raziskav, t. i. preglednih raziskav (*survey*) oz. študij primerov, ki temeljijo na metodah kvalitativnega

raziskovanja, posebej na metodi akcijskega raziskovanja. Ta je uporabna zlasti za reševanje vsakodnevnih problemov v vzgojno-izobraževalni praksi. Metodi očitajo, da ne omogoča razvijanja teoretskih konceptov. Kvalitativno raziskovanje temelji na intervjujih, opazovanju pedagoške prakse, zbiranju podatkov iz različnih virov, analitičnih in interpretativnih postopkih.

Monografija *Iz didaktike slovenščine* odpira aktualna vprašanja empiričnega raziskovanja, interdisciplinarnega povezovanja in uporabe rezultatov pri delu s specifičnimi učenci v specifičnih okoliščinah in z rabo specifičnih strategij. Te teme celostno problemsko pri nas še niso obdelane in zato so izsledki lahko v pomoč tako raziskovalcem kot učiteljem slovenščine. Gre za uspešno meddisciplinarno povezovanje pedagoških in specialnodidaktičnih okvirov, povezovanje teorije s prakso, upoštevajoč relevantne strokovne vire in prakso. Pričujoča monografija podaja odgovore na nova specialnodidaktična vprašanja v kontekstu sodobnih družbenih razmer, novega razumevanja poučevanja in učenja ter v luči kompetenčnega pristopa.

6 Viri in literatura

VIRI

- Milena Mileva Blažič, Blanka Bošnjak, Jakob J. Kenda, Peter Svetina, Alenka Žbogar, Marica Žveglič. *Novi svet iz besed 7: berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2010.
- Milena Mileva Blažič, Blanka Bošnjak, Jakob J. Kenda, Peter Svetina, Alenka Žbogar, Marija Žveglič. *Novi svet iz besed 8: berilo za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett, 2012.
- Lidija Golc, Alenka Žbogar, Valentina Kobal, Klemen Lah, Janja Perko, Bernarda Lenaršič, Marijan Dovič, Darja Pavlič. *Odkrivajmo življenje besed 2: učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2011.
- Lidija Golc, Alenka Žbogar, Valentina Kobal, Bernarda Lenaršič, Janja Perko, Klemen Lah, Mateja Pezdirc-Bartol, Darja Pavlič. *Odkrivajmo življenje besed 3: učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2011.

LITERATURA

- Darinka Ambrož, Boža Krakar Vogel, Brane Šimenc. *Od spisa do eseja*. Ljubljana: DZS, 2006.
- J. A. Appleyard. *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press, 1994.

- Douglas Barnes, James N. Britton, Hilary Rosen (ur.). *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin, 1969.
- Douglas Barnes. *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books, 1976.
- Richard B. Barr, John Tagg. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* 27/6 (1995). 12–25.
- Milena Blažič. *Kreativno pisanje: priročnik vesele znanosti od besede do besedila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1992.
- Milena Blažič. *Modeli za ustvarjalni pouk književnosti in besedilotvorne metode v osnovni šoli*. Ljubljana: Rokus, 2000.
- Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar, France Strmčnik. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 2003.
- Zoran Božič. Problemski pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 39/2-3 (1993). 79–89.
- Zoran Božič. Problemske obravnave klasikov. *Vprašanja slovarja in zdomske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1993. 237–256.
- Zoran Božič. Od reproduktivnega pouka književnosti k problemskemu. *Šolski razgledi* 49/19 (1993). 8–9.
- Zoran Božič. *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Tangram, 2010.
- Zoran Božič. Novi učni načrt za pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 38/6 (1992/93). 229–232.
- Nataša Bucik, Marjeta Doupona Horvat, Ana Gradišar, Meta Grosman idr. *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* 2006. www.pgmb.si (avgust 2012).
- Mira Cenčič (idr.). Problemski pouk. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1991. 101–112.
- Karin Cunder. Esmeralda v času zbeganosti: intervju z Mirjano Nastran Ule. *Sobotna priloga (Delo)*, 6. januar 2001. 4–5.

- Gabi Čacinovič Vogrinčič. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Aleš Debeljak. Iskanje posameznikove identitete in zaveza kolektivu. *Leteči mački*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1997. 275–277.
- James T. Dillon. *Using discussion in classrooms*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press, 1995a.
- Marijan Dović. *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: ZRC SAZU, 2004.
- Hans-Georg Gadamer. *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 2001.
- Damian Georgescu. *The Reform of Education: A Chance for the Change of Mentality*. Bucharest: UMC, 2000.
- Howard Gardner, Ellen Winner. *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- Vida Gomivnik Thuma. Preverjanje zmožnosti leposlovnega branja v osnovni šoli. *Slovenščina v šoli VII/2* (2002). 23–33.
- Jana Gregorič. *Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno-jezikovnimi motnjami pri pouku književnosti: diplomsko delo*. Ljubljana: [J. Gregorič], 2011.
- Marinka Grobler. Specifični primanjkljaji na področju morfologije in sintakse – implikacije za učenje in pomoč. *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 2006. 117–123.
- Meta Grosman. *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Karantanija: Ljubljana, 2006.
- Diane F. Halpern. *Thought&Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1996.
- Martin Hammersley. *Questioning Qualitative Inquiry*. London: Sage, 2008.
- Ronald M. Harden, Joy Crosby. *The Good Teacher is more than a Lecturer: The Twelve Roles of the Teacher*. Dundee: AMEE, 2000.

- Heidi Hayes Jacobs. *Mapping the big picture: integrating curriculum & assessment, K-12*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- Linda Henderson: *Unleashing Talent: An Examination of Van Tassel-Baska's Integrated Curriculum Model*. *Post-Script* 5/1 (2000). 54–73.
- Ronald Higgins. *The Seventh Enemy: The Human Factor in the Global Crisis*. London (etc.): Hodder and Stoughton, 1978.
- Claire Howell Major. *Connecting what we know and what we do through problem-based learning*. *AAHE Bulletin* 51/1 (1999). 7–9.
- Wolfgang Iser. *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 2001.
- Hans Robert Jauss. *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 1998.
- Tanja Jelenko. *Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za učence z zaključnim izpitom: magistrska naloga*. Ljubljana: [T. Jelenko], 2000.
- Marko Juvan. *Svetovni literarni sistem*. *Primerjalna književnost* 32/2 (2009). 181–212.
- Marko Juvan. *Slovenska literatura, postmodernizem, postkomunizem in nacionalna država: iz 80. v 90. leta*. *Jezik in slovstvo* 40/1–2 (1994/95). 25–33.
- Jodi Kaufmann, Jodi. *Poststructural Analysis: Analyzing Empirical Matter for New Meanings*. *Qualitative Inquiry* (2010). 148–154.
- Marija Kavkler, Lidija Magajna, Gabi V. Čačinovič, Sonja Pečjak (idr.). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo 2003*. *www.zrss.si* (januar 2011).
- Douglas Kellner. *Novi mediji in nove pismenosti: rekonstrukcija vzgojno-izobraževalnega dela za novo tisočletje*. *Vzgoja in izobraževanje* 38/4 (2007). 12–28.
- Petra Kodre. *Vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2008.

- Metka Kordigel Aberšek. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.
- Metka Kordigel, Igor Saksida. *Jaz pa berem! Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus, 2001.
- Janko Kos idr. *Literatura: leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 2009.
- Janez Krek (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995.
- Boža Krakar Vogel. *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: ZRSŠŠ, 1991.
- Boža Krakar Vogel. *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: ZRSŠŠ, 1995.
- Boža Krakar Vogel. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.
- Boža Krakar Vogel. Književnost pri eksterni maturi iz slovenščine. *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2008 (Obdobja, 25). 355–369.
- Boža Krakar Vogel. Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011 (Obdobja, 30). 271–277.
- Boža Krakar Vogel. Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. *Vloga meje: madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2005. 117–126.
- Boža Krakar Vogel. Izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. *Vloga meje: madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2005. 117–126.
- Boža Krakar Vogel. Književnost na maturi in okoli nje: kako pri pripravah na maturo ne gre pozabiti na literaturo. *Slovenščina v šoli V/3* (1998). 27–39.

- Boža Krakar Vogel. Branje – pogoj za uspešno pisanje. *Slovenščina v šoli VII/2* (2002). 15–22.
- Boža Krakar Vogel, Milena Mileva Blažič. *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012.
- Nadja Kremesec. *Nadarjeni dijaki pri pouku slovenščine v prvem letniku splošne gimnazije: diplomsko delo*. Ljubljana: [N. Kremesec], 2011.
- Kathy Lake. *Integrated Curriculum*. www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html (maj 2011).
- Marilyn Lichtman. *Qualitative Research in Education*. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2010.
- Lidija Magajna idr.. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Lidija Magajna idr. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008b.
- Lidija Magajna. Področja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 2004.
- Damjan Mandelc. Multikulturalizem, medkulturni dialog in demokratično državljanstvo v pogojih nacionalnega in globalizacije. *Nova državljanstva v dobi globalizacije*. Ljubljana: Sophia, 2010. 29–56.
- Barica Marentič Požarnik. Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja. *Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (2008). 261–272.
- Barica Marentič Požarnik, Leopoldina Plut Pregelj. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS, 2009.
- Barica Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani, 2004.
- Barica Marentič Požarnik. Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje

nje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika* 4/59 (2008). 28–51.

Barica Marentič Požarnik. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1995.

Barica Marentič Požarnik. *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2005.

Jasna Mažgon. *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2008.

Donald T. Mizokawa, Nancy Hansen-Krening. The ABCs of Attitudes Towards Reading: Inquiring about the Reader's Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44/ 1 (2000).

Vladimir Mužič. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 1–2 (1994a). 39–51.

Vladimir Mužič. Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – Zakaj? Kako?. *Sodobna pedagogika* 3–4 (1994b). 162–173.

Andreja Nagode (ur.). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.

Mirjana Nastran Ule. *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 2000.

Victor Nell. *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1988.

Peggy Nightingale, Ina Te Wiata, Sue Toohey, Greg Ryan, Chris Hughes, Doug Magin. *Assessing learning in universities*. Sydney: UNSW Press, 1996.

Irena Novak Popov. *Sodobna slovenska poezija: odprta vprašanja kanona in poučevanja*, 39. *SSJLK: zbornik predavanj*. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, 2003. 125–40.

Zdravko Omerza. *Govorne napake*. Ljubljana: DZS, 1972.

- Božidar Opara. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura, 2005.
- Božidar Opara idr.. *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2010.
- Susanna Palomares. *Spodbujanje strpnosti in sprejemanje drugačnosti*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2001.
- Katja Pavlič Škerjanc, Zora Ilc Rutar. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2010.
- Sonja Pečjak, Ana Gradišar. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2002.
- Vid Pečjak. *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1987.
- Cirila Peklaj, Melita Puklek Levpušček. Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2006. 29–42.
- Mateja Pezdirc Bartol. *Recepcija sodobne slovenske proze glede na tip bralca: magistrsko delo*. Ljubljana: [M. Pezdirc Bartol], 2001.
- Nataša Pirih Svetina. *Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli: magistrska naloga*. Ljubljana [N. Pirih Svetina], 1997.
- Katarina Podbevšek. *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2006.
- Katarina Podbevšek. Glasno interpretativno branje Kettejeve pesmi Na trgu: (učiteljeva priprava). *Jezik in slovstvo* 44/1–2 (1998/99). 19–28.
- Mary Louise Pratt. *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington, Indiana University Press, 1977.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriteriji za opredeli-*

tev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami 2003. *www.uradni-list.si* (januar 2011).

Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2010. www.ric.si (september 2012).

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2010. www.ric.si (september 2012).

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

Gavin Reid idr.. *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 2007.

Dragutin Rosandić. *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost, 1975.

Dragutin Rosandić. Ustvarjalno branje se izkazuje kot soustvarjalna dejavnost bralca. *Vzgoja in izobraževanje* XVII/1 (1986). 9–12.

Dragutin Rosandić. Interpretativno branje literarnega besedila. *Vzgoja in izobraževanje* XVIII/2 (1987). 13–8.

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

Dragutin Rosandić. *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja, 1991.

Louise M. Rosenblatt. *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America, 2005.

Matej Rovšek. Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole* 15 – 2/3 (2006). 91–99.

Zora Rutar Ilc. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2004.

Sonja Rutar. Uspešnost inkluzije s perspektive vzgojiteljev in učiteljev. *7. znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju*. Koper: Pedagoška fakulteta, 2010. 71–72.

- Janez Sagadin. *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1991.
- Janez Sagadin. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, 1993.
- Igor Saksida. Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 33/67 (2006). 46–49.
- Igor Saksida, Sanja Leben Zajec. *Sledi do davnih dni: priročnik k berilu za 6. razred devetletne osnovne šole*. Mengeš: Izolit, 2007.
- Igor Saksida. *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit, 2008.
- Igor Saksida. Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani, 2003. 93–109.
- Igor Saksida. Slovenščina na maturi. *Kronika Slavističnega društva Slovenije* 10/67 (2006). 641.gvs.arnes.si/Kronika67.pdf (september 2012).
- Renata Salecl. *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia (Sodobna družba 17), 2007.
- Robert Scholes. *Protocols of Reading*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1974.
- Henk G. Schmidt, W. Dale Dauphnee, Vimla L. Patel. Comparing the Effects of Problem-Based and Conventional Curricula in an International Sample. *Journal of Medical Education*. 62/4 (1987). 305–315.
- Siegfried J. Schmidt. The empirical study of literature: Why and why not? V: S. Tötösy de Zepetnek; I. Sywenky (ur.). *The Systematic and Empirical Approach to Literature and Culture as Theory and Application*. Alberta: University of Alberta & Siegen University, 1997. 137–53.
- Skupina na visoki ravni poziva države članice k ukrepanju na področju opismenjevanja*. Sporočilo za medije Evropske skupnosti (6. 9. 2012). www.europa.eu.rapid.press (september 2012).

- Janez Strehovec. Novomedijsko besedilo: od hiperteksta k postliterarnim in hibridnim besedilom. *Jezik in slovstvo* LI/6 (2006). 3–24.
- Janez Strehovec. Pismenost za svetovni splet: kako brati digitalna novomedijska besedila. *Jezik in slovstvo* 49/1 (2004). 83–96.
- Janez Strehovec. Beseda kot gibljiva tarča. *Jezik in slovstvo* XLVII/5–6 (2001/02). 211–222.
- France Strmčnik. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Rado-
vljica: Didakta, 1992.
- France Strmčnik. Didaktične paradigme, koncepti in strate-
gije. *Sodobna pedagogika* 54/1 (2003). 80–92.
- France Strmčnik. Vrste in oblike problemov. *Didactica Slove-
nica Pedagoška obzorja* 10/1–2 (1995). 3–17.
- Neva Šlibar. Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe
tujosti: Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za
strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti. *Barve
strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za
strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske
književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraže-
vanje, FF, 2006. 13–47.
- Ana Tomič. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Cen-
ter za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete,
2000.
- Jože Toporišič. *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja, 1991.
- Jože Toporišič. *Slovenski jezik in sporočanje 1*. Maribor: Ob-
zorja, 1995.
- Učni načrt za slovenščino za osnovne šole 2008* (23. 9. 2008).
www.zrss.si (december 2008).
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (2011). [www.
mss.gov.si](http://www.mss.gov.si) (september 2011).
- Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična in stro-
kovna gimnazija. 2008*. www.portal.mss.edus.si (sep-
tember 2011).
- Tomo Virk. Literatura izčrpane eksistence. *Literatura* 8/56
(1996). 89–96.
- Tomo Virk. Perspektive leposlovja in vede o njem ob koncu
tisočletja. 35. *seminar slovenskega jezika, literature in*

kulture, 28. 6.–17. 7. 1999. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 1999. 83–91.

Ana Verčko. *Bralne navade Gimnazije Ravne: raziskovalna naloga*. Ravne na Koroškem: [Gimnazija Ravne], 2001.

Tina Vesel, Mojca Virc. *Oh, to domače branje: raziskovalna naloga*. Ljubljana: [Srednja šola tiska in papirja], 2001.

Jerica Vogel. Poslušanje pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 44/4 (1998/99). 129–136.

Blaine R. Worthen. Critical Issues that will Determine the Future of Alternative Assessment. *Phi Delta Kappan* 74/6 (1993). 444–454.

Tony Wright. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS 81/2006 (31. 7. 2006).

Zakon o gimnazijah. Uradni list 1/2007 (5. 1. 2007).

Anka Zupan. *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2005.

Drago Žagar, Jana Artač, Tanja Bezić, Mirt Nagy, Sonja Purgaj. *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli 1999*. www.mizks.gov.si (avgust 2012).

Drago Žagar, Tanja Bezić, Ana Blažič, Dušica Boben, Mirt Nagy idr. *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v srednjem izobraževanju 2007*. www.sgtsizola.si (avgust 2012).

Alenka Žbogar. Vrste pogovora o sodobni slovenski kratki zgodbi. *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: ZRSŠ, 2003. 144–156.

Alenka Žbogar. *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi: doktorska disertacija*. Ljubljana: [Alenka Žbogar], 2002.

Alenka Žbogar. Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1 (2007a). 55–66.

Alenka Žbogar. *Kratka proza v literarni vedi in šolski praksi*. Ljubljana: ZRSŠ, 2007b.

- Alenka Žbogar. Problemsko-ustvarjalni pouk kratke proze. *Slovenska kratka pripovedna proza*. Ljubljana: FF, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 2006 (Obdobja, 23). 645–653.
- Alenka Žbogar. Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3 (2010). 349–360.
- Alenka Žbogar. Slovenska kratka pripovedna proza po letu 1980. *Slavistična revija* 57/4 (2009). 539–554.
- Alenka Žbogar. Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011 (Obdobja, 30). 571–576.
- Alenka Žbogar. Jezikovna pismenost in osnovnošolski pouk slovenščine. *Didactica Slovenica Pedagoška obzorja* 27/1–2 (2012). 71–86.
- Alenka Žbogar. Metodologija književnodidaktičnega raziskovanja. *Jezik in slovstvo* LVI/3–4 (2012). 31–43.

7 Povzetek/Summary

Monografija *Iz didaktike slovenščine* se posveča specifičnim vprašanjem s področja didaktike slovenščine, natančneje pa zlasti vprašanjem s področja didaktike književnosti. V zadnjih desetletjih doživlja slovensko šolstvo precejšnje spremembe. Posodabljanje temelji na redefiniranem razumevanju učenja, poučevanja in znanja. Na področju učenja gre za prehod od t. i. paradigme poučevanja k paradigmi učenja z(a) razumevanje(m), na področju poučevanja pa prehod od t. i. transmissijskega k transformativnemu pouku. Sodobne družbene okoliščine narekujejo iskanje bistvenega v poplavi informacij ter spodobnost praktičnega opomenjanja pridobljenega znanja. Poglavje o značilnostih t. i. postmoderne dobe predstavlja spremenjene kulturne in duhovnozgodovinske okoliščine v postmodernej dobi. Opisuje značilnosti postmoderne družbe in postmodernega subjekta ter prikazuje, kako lahko sooblikujemo posameznikovo individualno in nacionalno, pa tudi globalno kulturno identiteto, krepimo medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno) ter prispevamo k razvijanju kulturne zavesti. Delo osvetljuje pouk materinščine v osnovno- in srednješolskem izobraževanju s stališča specifičnih učencev, tj. nadarjenih otrok in otrok s posebnimi potrebami (otrok s primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa ter otrok z govorno-jezičnimi motnjami), s stališča specifičnega učnega načela, t. i. učenja z(a) razumevanje(m), ter specifičnih ključnih zmožnosti (kulturne in sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti medpredmetnega povezovanja). Prikazane so učinkovite

metode dela pri pouku književnosti, in sicer delna in celostna šolska interpretacija, komunikacijski pouk ter problemsko-ustvarjalni pouk. Ker je slednji pri nas dokajšnja novost, so prikazane problemsko-ustvarjalne metode dela (pogovor, razlaga, diskusija, ustvarjalne dejavnosti in reševanje književnih problemov) ter operativizacija le-teh ter načini in oblike preverjanja in ocenjevanja znanja v okviru problemsko-ustvarjalnega pouka. V monografiji je poudarek na tistih učnih ciljih, o katerih stroka še ni poglobljeno in celovito razpravljala, to so zlasti vprašanja razvijanja jezikovne in bralne pismenosti, razvijanja zavesti o integriteti posameznika, razvijanja zavesti o državni pripadnosti in narodni (kulturni) identiteti, razvijanja občin civilizacijskih in kulturnih vrednot (preko vzgoje za strpnost), prek problemsko-ustvarjalnega pouka pa mdr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in nadarjenosti.

Iz didaktike slovenščine bo mdr. v pomoč učiteljem slovenščine v osnovni in srednji šoli, saj ravno ti najpogosteje nudijo posebne oblike individualne in skupinske pomoči. Otrokom s posebnimi potrebami ter nadarjenim prilagajajo metode in oblike dela ter jim omogočajo vključitev v dopolnilni oz. dodatni pouk. Za nadarjene otroke je predstavljen problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, za otroke s posebnimi potrebami pa svetujemo prilagojeno metodo šolske interpretacije. Monografija skuša prispevati k sodobnejšemu in kakovostnejšemu pouku slovenščine tudi na gimnazijski ravni, pri čemer sledi zakonskim podlagam in strokovnim izhodiščem, zapisanim v posodobljenem gimnazijskem učnem načrtu (2008). Če so bili tradicionalni učni načrti usmerjeni zlasti v obravnavanje enega predmeta, pa sodobni terjajo medpredmetno in medpodročno povezovanje. Medpodročno povezovanje je prepletanje različnih področij, ki pri izobraževanju sledijo enakim ciljem: vseživljenjsko učenje, učenje učenja, vzgoja za strpnost, komunikacijske veščine, pa tudi povezovanje z zunajšolskimi in dodatnimi dejavnostmi. Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za vzgojo bodočih bralcev in ohranjanje nacionalne identitete: osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja sta t. i. učenje z(a) razumevanje(m) in vzgoja za strpnost; metodični sistem, ki takšno učenje in poučevanje omogoča, pa je problemsko-ustvarjalni pouk. Delo sklepa poglavje o metodologiji raziskovanja didaktike slovenščine.

Delo odpira aktualna vprašanja empiričnega raziskovanja, interdisciplinarnega povezovanja in uporabe rezultatov pri

delu s specifičnimi učenci v specifičnih okoliščinah in z rabo specifičnih strategij. Te teme celostno problemsko pri nas še niso obdelane in zato bo delo v pomoč tako raziskovalcem kot učiteljem slovenščine. Gre za uspešno meddisciplinarno povezovanje pedagoških in specialnodidaktičnih okvirov, povezovanje teorije s prakso, upoštevajoč relevantne strokovne vire in prakso. Pričujoča monografija podaja odgovore na nova specialnodidaktična vprašanja v kontekstu sodobnih družbenih razmer, novega razumevanja poučevanja in učenja ter v luči kompetenčnega pristopa.

The book *Iz didaktike slovenščine (Teaching Slovenian)* discusses specific issues in teaching Slovenian, focusing on issues connected with teaching literature. In recent decades, the Slovenian education system has been experiencing considerable changes. Modernization is based on a redefinition of learning, teaching, and knowledge. In learning, this involves a shift from the paradigm of teaching to the paradigm of learning through/for understanding, and in teaching it has to do with a shift from transmission to transformative instruction. Modern social circumstances dictate the search for the essential in the multitude of information and appropriateness in the practice of assigning meaning to the knowledge obtained. The chapter on the features of the postmodern era presents changes in the cultural and intellectual historical circumstances during postmodernism. It describes the features of postmodern society and the postmodern subject, and demonstrates how one can help shape a person's individual, national, and global cultural identity, strengthen connections within and between cultures, and contribute to developing cultural awareness. This book discusses teaching Slovenian as a native language in primary and secondary schools with regard to specific students (i.e., gifted children, and children with special needs that have problems reading, writing, and spelling, or have speech defects), a specific learning principle (i.e., learning through/for understanding), and specific key abilities (cultural and communicational skills and skills for forming interdisciplinary connections). It presents effective methods for teaching literature: partial and comprehensive school interpretation, communicative instruction, and problem-oriented creative

instruction. Because this last concept is fairly new in Slovenia, problem-oriented creative methods (e.g., conversation, explanation, discussion, creative activities, and solving literary problems) are presented in greater detail in addition to their operationalization and manners and forms of testing students' knowledge as part of this type of instruction. The emphasis is on the learning goals that have not yet been discussed comprehensively and in detail by the discipline; this especially includes developing linguistic and reading literacy, developing awareness of a person's integrity, awareness of citizenship and ethnic (cultural) identity, developing general civilized and cultural values (through tolerance education), and developing critical thinking, creativity, and talent through problem-oriented creative instruction.

The book will provide assistance to Slovenian teachers in primary and secondary schools because they are the ones that most frequently offer special forms of individual and group assistance to their students; they adapt their methods and forms of work to gifted children and children with special needs, enabling them to take extra or remedial classes. The book presents problem-oriented creative instruction of literature for gifted children, whereas an adapted method of school interpretation is recommended for special-needs children. The volume also contributes to modern and high-quality instruction of Slovenian at the college-preparatory level, in which it follows the legal bases and professional premises laid down in the curriculum for such schools (2008). Traditional curriculums were primarily directed to dealing with one subject, whereas modern curriculums demand interdisciplinary connections. This involves connecting various areas that follow the same educational goals such as lifelong learning, learning how to learn, tolerance education, communication skills, and forming connections with extracurricular activities. At the beginning of the twenty-first century, the European Intercultural Dialog provides new guidelines for educating future readers and preserving national identity: the main principles that guide active learning and teaching include learning through/for understanding and tolerance education. Problem-oriented creative instruction is a methodical system that enables this type of learning and teaching. The book concludes with a chapter on the methodology used in studying teaching Slovenian.

This book raises topical questions about empirical research, interdisciplinary connections, and application of fin-

dings in practice with specific students in specific circumstances using specific strategies. In Slovenia, these topics have not yet been comprehensively studied and this book will therefore be of help to both researchers and teachers of Slovenian. It is an effective interdisciplinary combination of general and special-needs teaching that combines theory and practice while taking into account relevant professional sources and practice. This book provides answers to recent questions connected with teaching for special needs within the context of modern social conditions and a new understanding of teaching and learning, while striving to offer an effective approach.

Translated by Donald Reindl

8 Pojmovno kazalo

- Afazija **80**
- Analiza 32, 36, 41, 54, 56, 57, 62, 67, 82, 86, 87, 88, 89, 95, **97**, 98, 103, 104, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 124, 125, 126, 131, 134, **142**, 143, 144
- Anketa 66, 114, 123, **127**, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 143
- Branje 7, 16, 17, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, **31**, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 130, 131, 140, 141, 142
- Bralni procesi 29, 31, 36, 73
- Bralne učne strategije 31, 40, 91, 142
- Bralna zmožnost 19, 31, 33, 35, 91, 110, 129, 130, 131, 142
- Digitalna zmožnost 20
- Diskusija 8, 12, 46, 81, 93, 96, 104, **106**, 107, 108, 118, 123, 125, 141, 160
- Disleksija 31, **73**, 74, 75, 76, 77, 78
- Divergetno mišljenje 82, 93, 94, 110
- Dizartrija **80**
- Drugačnost 15, 19, 26, 27, 28, 52, 74, 126
- Eksplozivnost 54, 55, 58, 61, 66, 67, 85, 98, 111, 124, **125**, 126, 131, 136
- Eksternost 14, 95, **121**
- Gimnazija (klasična, strokovna, tehniška) 8, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 37, 58, 59, 61, 65, 66, 68, 69, 104, 129, 131, 135, 136, 140, 143
- Govorjenje 16, 25, 29, 39, 40, 43, **45**, 46, 80, 81, 107, 109, 110, **116**, 142
- Govorne motnje 7, 70, 71, 72, 73, **79**, 80, 81, 140
- Govorni nastop 40, 45, 46, 81, 92, 106

- Identiteta 7, 8, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 52, 63, 66, 109, 139, 140, 141, 143
- Interkulturalno 7, 14, 26, 52, 139
- Intrakulturalno 7, 14, 26, 52, 139
- Izkušnješko učenje 54, 56, 60
- Ključne kompetence 7, 8, 14, **22**, 29, 52, 140, 142, 143
- Književni problem 8, 93, 95, 96, 102, 103, 107, 108, **111**, 113, 114, 121, 141
- Kognitivizem 53, 54, 60
- Kulturna zmožnost **22**, 25, 27, 50, 52, 60, 136, 140, 141
- Konstruktivizem 60, 102, 123, 124
- Literarne sposobnosti oz. zmožnosti 55, 56, 61, 67, 119, 120
- Materni jezik **11**, 14, 17, **22**, 114, 139
- Medkulturalno povezovanje 7, 14, 26, 139
- Medpredmetno povezovanje 7, 8, 20, 21, **47**, 48, **49**, 50, 51, 52, 72, 113, 140, 143
- Medpodročno povezovanje 8, 47, 143
- Medsistemsko povezovanje 50
- Metode raziskovanja (kvalitativne, kvantitativne) 93, 113, 121, 122, **123**, 124, 125, 131, 132, 134, 141, 143, 144
- Nadpredmetno povezovanje 51
- Operativizacija 8, 88, **114**, 141
- Otroci s posebnimi potrebami (s primanjkljaji, nadarjeni, primanjkljaji na področju govorenja, branja in pisanja) 7, 8, 21, 48, **69**, 70, 71, 72, 73, 79, 83, 140, 142, 143
- Osnovna šola 7, 8, 14, 15, 16, 18, 28, 31, 32, 39, 43, 48, 49, 50, 52, 61, 63, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 83, 91, 97, 98, 111, 126, 134, 135, 139, 140, 142
- Pedagoški eksperiment 37, 38, 123, 136, 143
- Pisanje 7, 16, 20, 21, 29, 31, 35, 40, 41, 42, 43, 55, 57, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 87, 92, 94, 109, 110, 112, 117, 132, 140, 142
- Pismenost (bralna, jezikovna, medijska, digitalna, računalniška) 8, 15, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 72, 79, 81, 140, 141, 142
- Preverjanje in ocenjevanje 8, 20, 52, 53, 71, 73, **119**, 120, 121, 141
- Problem 27, 49, 54, 64, 82, 92, **111**
- Problemsko-ustvarjalni pouk 8, 9, 14, 21, 27, 28, 52, 54, 55, 68, 72, 86, **93**, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 112, 120, 121, 140, 141, 143
- Problemsko-ustvarjalne metode 8, 21, 54, 91, 96, 100, **114**, 120, 140, 141
- Prvi jezik **11**, 14, 17, **22**, 139
- Pogovor (monološki, razmišljujoči, vključujoči) 8, 43, 44, 46, 54, 81, 86, 92, 96, 101, **103**, 104, 105, 106, 112, 114, **115**, **116**, **117**, 141
- Poslušanje (monološko, dialoško, razlikujoče, z razumevanjem, priložnostno, razbremenjujoče, doživljajsko, kritično samoposlušanje) 16, 26, 29, 40, **43**, 44, 45, 46, 47, 92, 97, 106, **116**, 142

- Pouk književnosti 7, 8, 14, 16, 18, 19, 24, 27, 28, 35, 38, 39, 40, 44, 45, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 76, 81, **85**, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 99, 100, 103, 104, 109, 110, 112, **114**, 115, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 135, 136, 140, 141, 142, 143
- Pouk jezika 16, 18, 44, 51, 69, 135, 136, 139
- Pouk slovenščine 7, 8, **11**, 14, 15, 16, 18, 20, 21, **22**, 26, 29, 31, 37, 39, 40, 45, 46, 56, 76, 81, 83, 84, 95, 104, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143
- Razlaga 8, 17, 20, 21, 36, 38, 40, 41, 44, 49, 53, 55, 56, , 67, 73, 74, 86, 96, 97, **100**, 101, 102, 103, 104, 106, **116**, 132, 141
- Recepcija 27, 38, 58, 59, 61, 119, 129, 130, 136
- Recepcijska didaktika **59**, 60
- Regulativ (fenomenološki, nominalistični) **124**, **125**
- Senzorne motnje 79
- Sinteza 15, 36, 41, 76, 86, 87, 88, 89, 98, 103, 109, 115, **117**, 130, 142
- Sistemska didaktika 59, 60
- Sporazumevanje 16, 35, 43, 72, 80, 81, 91
- Sporazumevalna zmožnost 7, 19, 20, 22, **29**, 52, 60, 100, 140, 142, 159
- Sporočanje 15, 18, 80, 104
- Spoznavno-sprejemne sposobnosti 31, 35, 36, 50, 61, 86, 87, 100, 111, 115, 116, 121
- Statistično relevantni vzorec 123, 126, 127, 133, 143
- Stili poučevanja 52, 53, 72
- Strokovna šola 16, 21, 26, 55, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 88, 99, 104, 105, 113, 135
- Študije primera (*survey*) 131, 143
- Tujost 26, 27, 52, 105, 141
- Učenje z(a) razumevanje(m) 7, 8, 21, 24, **52**, 54, **55**, 56, 57, 87, 120, 139, 140
- Učne faze 21, 40, **55**, 69, 85, 140
- Učne strategije 21, 52, 69, 72, 93, 140
- Učne metode 44, 69, 104, 105, 120, 126, 127
- Učni načrt za slovenščino (osnovna šola, gimnazija, srednja strokovna šola, posodobljeni) 8, 16, 19, 22, 33, 139, 140, 143
- Učno načrtovanje 52, **58**
- Uporaba znanja 50, 52, 95, 104, 113, 118, 119, 121, 130
- Ustvarjalnost 8, 19, 24, 26, 35, 40, 50, 59, 68, 69, 83, 89, 94, 98, 110, 141, 142, 160
- Vrednotenje 20, 21, 22, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 67, 87, 91, 95, 97, 98, 99, 103, 109, 110, 115, 117, 118, 130, 131, 132, 142
- Vzgoja za strpnost 8, 26, 28, 47, 52, 92, 126, 141, 143
- Znanje 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 70, 71, 73, 79, 81, 82, 85, 86, 89, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 130, 131, 136, 139, 141

9 Kazalo preglednic

<i>Preglednica 1: Delež učencev s težavami pri branju</i>	<i>32</i>
<i>Preglednica 2: Razlike med spoloma pri branju</i>	<i>34</i>
<i>Preglednica 3: Deset stopenj medpredmetnega povezovanja .</i>	<i>49</i>
<i>Preglednica 4: Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje .</i>	<i>70</i>
<i>Preglednica 5: Součinkovanje dejavnikov kvalitativnega pedagoškega raziskovanja</i>	<i>133</i>

10 O avtorici

Alenka Žbogar je diplomirala leta 1996 na Filozofski fakulteti v Ljubljani iz slovenščine ter primerjalne književnosti in literarne teorije. Od 1996 do 1998 je poučevala na Srednji ekonomski šoli v Kranju, strokovni izpit za delavce v vzgoji in izobraževanju je opravila leta 1997. Leto kasneje se je kot mlada raziskovalka zaposlila na Filozofski fakulteti, kjer je od 2004 docentka za slovensko književnost na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Magistrirala je leta 2000 na temo *Učbeniki za književnost za strokovne in poklicne šole*, leta 2002 pa doktorirala z disertacijo *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi*. V obdobju od 2000 do 2006 je vsako drugo poletje preživela v ZDA kot lektorica za slovenščino na Indiana University (Department of Slavic Languages and Literatures, Summer School of East European and Central Asian Languages), kjer se je tudi strokovno izpopolnjevala. V poletnem semestru študijskega leta 2009/10 je predavala o sodobni slovenski kratki pripovedni prozi na Inštitutu za slavistiko v Celovcu. V obdobju od 2003 do 2007 je bila članica Državne predmetne komisije za splošno maturo za slovenščino. Je v uredniškem odboru revije *Slovenščina v šoli* in v uredništvu revije *Jezik in slovstvo*. Objavlja doma in v tujini: je avtorica ter recenzentka učnih sredstev, dejavno sooblikuje mednarodne znanstvene konference, je avtorica znanstvenih, strokovnih člankov, kritik in ocen s področja literarne vede. Zanimata jo zlasti sodobna slovenska kratka proza in didaktika slovenščine.

11 Iz recenzij

Iz recenzije red. prof. dr. Bože Krakar Vogel

Avtorica smiselno strukturira možnosti, ki jih empirično raziskovanje daje za didaktiko slovenščine, predvsem za ravnanje učitelja, ki je hkrati tudi kritičen opazovalec in raziskovalec lastne in drugih praks. Najprej pa A. Žbogar uvede temeljne pojme empiričnega raziskovanja, torej teoretske osnove za njegov razvoj, pa razlike med kvantitativnimi in kvalitativnimi pedagoškimi raziskavami in njihovo funkcionalnost za različne namene (poglavje *Metode raziskovanja didaktike slovenščine*). Avtorica poda tudi kakovostne zglede za ene in druge vrste raziskav, ki jih je izvedla bodisi sama, bodisi mlajše raziskovalke pod njenim mentorstvom. Teoretična izhodišča (npr. oblikovanje vprašalnika) in ponazoritve (npr. raziskava o recepciji pripovedne proze pri dijakih) so v pedagoški slovenistiki pomembna novost, ki smo jo doslej pogrešali in bo koristila raziskovalcem in razmišljujočim praktikom.

Kako se pouk slovenščine odziva na spremenjene družbene in eksistencialne razmere v postmoderini dobi, kako v tem procesu krepi občutek identitete in čut za sprejemanje drugačnosti, kar je eminentna možnost literarnega pouka, je tema poglavja z naslovom *Pouk slovenščine kot maternega/prvega jezika v slovenskem šolstvu po letu 1995 – specifik*, ki s tega stališča opozarja na prenovljene in posodobljene učne načrte. Poglavje o specifičnih učencih ponuja možnosti, kako pri pouku slovenščine obravnavati učence z bralnimi in govornimi motnjami, pa po drugi strani nadarjene učence. Motnje, kot so disleksija, afazija, dizartrijska, temeljito razčleni s pedagoško psihološkega vidika in podaja priporočila, kako jih reševati pri pouku. Podaja tudi možnosti, kako spodbujati za govorno in pisno porazumevanje posebej nadarjene učence.

Posebna pozornost je namenjena učenju z razumevanjem kot posebnemu učnemu načelu. Opozarja na splošne razlike

med transmisijem in transformacijskim poukom, med tradicionalno in sodobno paradigmo poučevanja, na vlogo učitelja pri slednjem, nato pa podaja faze takega učenja pri pouku književnosti, ki jih ponazarja s primeri iz književne snovi. Ustavi se pri bralnem razvoju učenca in bralnih vlogah, kar je treba upoštevati pri učnem načrtovanju, posebno pri izbiranju literarnih besedil. O tem, kaj mladostniki radi berejo in kako, obstaja v svetu in pri nas vrsta raziskav, ki jih A. Žbogar priporoča upoštevati v posameznih šolskih programih.

Avtorica se pogosto ukvarja s problemsko ustvarjalnim poukom književnosti. Zato je razumljivo, da je tudi to tema njene sedanje knjige. Združujoč spoznanja slovenske pedagogike in predvsem hrvaške didaktike književnosti (D. Rosandić) poda faze, po katerih naj poteka tak pouk (reševanje literarnih problemov). Za tak pouk so primerne metode, kot so razlaga, pogovor, diskusija, specifična učiteljeva vprašanja (avtorica podaja primere) in različne ustvarjalne dejavnosti. Med oblikami dela je zlasti priporočljivo delo v skupinah. Opozarja tudi na motivirajoče vzdušje, na intrigantno oblikovanje književnega problema, na oblike, kako učenci predstavljajo rešitve, na možnosti ocenjevanja – opisnega, številčnega, internega, eksternega.

Nove teme v specialni didaktiki slovenščine so tudi razvijanje kompetenc, kot je kulturna identiteta, jezikovna in bralna pismenost prek dejavnosti branja, pisanja, poslušanja in govorjenja. Vse te cilje sicer lahko dosegamo pri književnem pouku in pri pouku slovenščine, vendar so učinki trajnejši ob medpredmetnem povezovanju, za katerega avtorica prav tako podaja različne možnosti v posebnem poglavju.

Glavna prednost pričujoče monografije je odpiranje novih, sodobnim družbenim razmeram, novim razumevanjem poučevanja in učenja in razvoju kompetenc ustreznih didaktičnih vprašanj. Gre za aktualna vprašanja empiričnega raziskovanja, interdisciplinarnega povezovanja in uporabe rezultatov pri delu s specifičnimi učenci v specifičnih okoliščinah in z rabo specifičnih strategij. Te teme celostno problemsko pri nas še niso obdelane in bodo gotovo koristne za bodoče raziskovalce in učitelje. Pozitivno je avtoričino meddisciplinarno povezovanje pedagoških in literarnih ved v specialno-didaktičnih okvirih in povezovanje teorije s prakso. Pri enem in drugem Alenka Žbogar upošteva relevantne strokovne vire in prakso, posebno slovenskega specialno didaktičnega raziskovanja in poučevanja. Prav zaradi tega bo knjiga v našem strokovno znanstvenem okolju še bolj dobrodošla.

Iz recenzije doc. dr. Zorana Božiča, prof. svetovalca in svetnika

Avtorica Alenka Žbogar je uveljavljena literarna zgodovinarica in didaktičarka z Oddelka za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. V središču njenega raziskovalnega dela je bila literarnovedna in didaktična problematika kratke proze (znanstvena monografija *Kratka proza v literarni vedi in šolski praksi*), sicer pa je tudi soavtorica več osnovnošolskih in srednješolskih učbenikov za poučevanje književnosti. V svojih znanstvenih člankih se ukvarja z novjšimi spoznanji v didaktiki književnosti, predvsem s poudarkom na aktivni vlogi učenca/dijaka oz. s problemsko-ustvarjalnim pristopom h književnemu pouku.

Monografija *Iz didaktike slovenščine* je sistematično in koherentno besedilo, ki ustreza vsem določilom resnega znanstvenega pristopa, predvsem pa tudi podprto s primeri iz prakse. Avtorica z njim izkazuje temeljito poznavanje tuje in domače didaktične problematike, pogosto pa utemeljuje svoja spoznanja in domneve tudi z navajanjem sodobnih pogledov in pristopov drugih znanstvenih področij.

Besedilo tvorijo trije vsebinski sklopi: specifične pouka slovenščine po koncu tisočletja, metode pouka književnosti in metode raziskovanja didaktike slovenščine. Rdeča nit, ki povezuje vse tri sklope, je preseganje stanja pri pouku slovenščine na osnovnošolskem in srednješolskem nivoju, ko zaradi zunanjih dejavnikov upada motivacija za branje, predvsem reproduktivno naravnani pouk pa ne zagotavlja niti pozitivnega odnosa do literarnega branja niti literarnovednega znanja, ki bi ostajalo v dolgoročnem spominu. Avtorica vidi rešitev v problemsko-ustvarjalnem pouku, s katerim bi lažje povečali motiviranost učencev in dijakov ter jih tudi pripravili do kritičnega pogleda na sebe in stvarnost in jih usposobili za dejavno uporabo znanja.

Na začetku prvega vsebinskega sklopa je predstavitev globalnih civilizacijskih sprememb v postmoderini dobi, ki po mnenju avtorice zahteva ustrezne spremembe oz. prilagoditve šolskega sistema. Po orisu razvoja pouka slovenščine v poldrugem desetletju besedilo prinaša spoznanje, da glede na rezultate zadnje raziskave PISA slovenskim najstnikom manjka pravi ustvarjalni in kritični pristop pri reševanju problemov. Preseganje reproduktivnosti je možno z razvijanjem kulturne in sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti medpredmetnega povezovanja (vse tri zmožnosti povečujejo odprtost in negotovost, ravno to pa šele omogoča kritično di-

stanco do naučenega), pri čemer se spremeni tudi temeljno učno načelo: od poučevanja k učenju z razumevanjem oz. k učenju za razumevanje. Novi učni pristopi so še zlasti pomembni za nadarjene otroke, katerih ustvarjalne zmožnosti bi morali dosti bolj kot doslej izkoristiti pri poučevanju materinščine in utrjevanju njenega družbenega položaja.

V drugem vsebinskem sklopu so natančno (tudi s primeri) predstavljene tri temeljne metode pouka književnosti, s poudarkom na problemsko-ustvarjalnem pouku, ki ga lahko izvajamo v sklopu različnih učnih oblik in tudi drugih metodoloških pristopov, teoretična spoznanja pa avtorica podpira s konkretnimi napotki za delo v razredu.

Zadnji vsebinski sklop prinaša predstavitev in ovrednotenje ključnih metodoloških pristopov pri raziskovanju didaktike slovenščine. Avtorica poudarja predvsem nujnost empiričnega raziskovanja, pri čemer kot primer navaja lastno empirično raziskavo o recepciji pripovedne proze pri srednješolcih, iz katere je izhajala pri iskanju novih didaktičnih poti za preseganje reproduktivnosti in povečevanje uporabnosti književnega znanja in s katero sklene rdečo nit te znanstvene monografije.

Skratka, monografija *Iz didaktike slovenščine* je dobrodošla novost na področju temeljne didaktične literature in bo koristila tako bodočim raziskovalcem poučevanja slovenščine na naših osnovnih in srednjih šolah kot tudi snovalcem novih učnih načrtov, sestavljalcem posodobljenih beril in ne nazadnje učiteljem praktikom.

12 Doslej izšlo

V Slavistični knjižnici so doslej izšle naslednje publikacije:

Slovenska slovnica za tretji in četrti razred srednjih in sorodnih šol. Sestavili: dr. Anton Breznik, dr. Anton Bajec, dr. Rudolf Kolarič, dr. Mirko Rupel, Anton Sovre in Jakob Šolar. Ljubljana: SD v Ljubljani, 1940. [Izven zbirke.]

Silva Trdina. *Besedna umetnost, 2: Literarna teorija.* Ljubljana: MK, 1958, 1961, 1965 (SK: učbeniki, 1).

Janko Jurančič. *Južnoslovanski jeziki.* Ljubljana: DZS, 1957 (SK). 118 str.

Vera Brnčič. *N. A. Dobroljubov.* Ljubljana: DZS, 1956 (SK). 96 str.

France Dobrovoljc in Zvone Verstovšek. *Dve imenski kazali* [Imensko kazalo k Cankarjevim *Zbranim spisom* od I. do XXI. zvezka. Imensko kazalo k Prijateljevi monografiji *Janko Kersnik, njegovo delo in doba*]. Ljubljana: DZS, 1955 (SK. Bibliografska dela, 1). 79 str.

Marja Boršnik. *Kratek bibliografski pregled slovenskega slovastva.* Ljubljana: DZS, 1955 (SK. Bibliografska dela, 2). 101 str.

Alenka Gložančev. *Imena podjetij kot jezikovnokulturno vprašanje.* Ljubljana: Rokus, 2000 (SK, 3). 167 str.

Zoltan Jan. *Poznavanje slovenske književnosti v Italiji po letu 1945.* Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2001 (SK, 4). 269 str.

Zoltan Jan. *Cankar, Kosovel, Zlobec in Ljubka Šorli pri Italijanih / Bibliografski dodatek:* [Slovenska književnost pri Italijanih po drugi svetovni vojni]. Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2001 (SK, 5). 153 str.

Marija Mercina. *Proza Cirila Kosmača: Uvod v lingvostilistično analizo.* Ljubljana: Rokus in ZSDSD, 2003 (SK, 6). 175 str.

- Drago Unuk. *Zlog v slovenskem jeziku*. Ljubljana: Rokus in ZSDSDS, 2003 (SK, 7). 324 str.
- Peter Jurgec. *Samoglasniški nizi v slovenščini: Fonološko-fonetična analiza*. Ljubljana: Rokus, 2005 (SK, 8). 224 str.
- Kozma Ahačič. *Izvirne slovenske pesmi Jovana Vesela Koseskega: Vsebinski opis, okoliščine nastanka, pregled ocen, jezik, tekstnokritični aparat ter diplomatični in kritični prepis pesmi 1818–1852*. Ljubljana: ZSDSDS, 2006 (SK, 9). 195 str.
- Martina Ožbot. *Prevajalske strategije in vprašanje koherence ob slovenskih prevodih Machiavellijevega Vladarja*. Ljubljana: ZSDSDS, 2006 (SK, 10). 164 str.
- Katarina Podbevšek. *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: ZSDSDS, 2007 (SK, 11). 305 str.
- Barbara Pregelj. *Zgledno omledno: Trivialno v slovenski post-moderni književnosti*. Ljubljana: ZSDSDS, 2007 (SK, 12). 210 str.
- Alenka Jensterle - Doležal. *V krogu mitov: O ženski in smrti v slovenski književnosti*. Ljubljana: ZSDSDS, 2008 (SK, 13). 147 str.
- Petra Kodre. *Vzgoja za krepitev zavesti o narodni pripadnosti pri pouku književnosti v 20. stoletju*. Ljubljana: ZSDSDS, 2008 (SK, 14). 170 str.
- Mateja Pezdirc Bartol. *Najdeni pomeni: Empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: ZSDSDS, 2010 (SK, 15). 280 str.
- Urška Perenič. *Empirično-sistemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: ZSDSDS, 2010 (SK, 16). 240 str.
- Mojca Stritar. *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: ZSDSDS, 2012 (SK, 17). 264 str.



Zveza
društev
Slavistično
društvo
Slovenije

Slavistična knjižnica
641.gvs.arnes.si/slaknj.html

