

POUK KNJIŽEVNOSTI SLOVENSKE REFORMACIJE ZA 21. STOLETJE

V večkulturni Evropi 21. stol. na pouk književnosti vplivajo vprašanja, povezana z individualno, globalno in nacionalno identiteto. Medkulturni dialog se pri pouku književnosti lahko razvija ob spoznavanju književnosti slovenske reformacije, kar pomeni, da tak pouk ne razvija le kulturnih, pač pa tudi multikulturne kompetence. Analiza učbeniških izborov ter sestavov od leta 1970 do 2000 in primerjava s posodobljenim gimnazijskim učnim načrtom za slovenščino (2007) kažeta, naj bo pouk književnosti slovenske reformacije za 21. stol. osredinjen na (ustvarjalno) učenje z(a) razumevanje(m). Prikazane so inovativne oblike in metode poučevanja, ki omogočajo takšno učenje slovenske reformacijske književnosti.

individualna, nacionalna, globalna identiteta, pouk književnosti slovenske reformacije, kulturne in multikulturne kompetence, učenje z(a) razumevanje(m), inovativne oblike in metode poučevanja

Questions of individual, global and national identity will influence the teaching of literature in multicultural Europe in the 21st century. Multicultural dialogue in literature classes can also be developed through the literature of the Slovene Reformation, developing not only cultural but also multicultural competences. The results of analysis of textbook selections from 1970 until 2000 will be compared with the updated secondary school syllabus (2007). Analysis and comparison show that literature teaching in the 21st century should be focused on (creative) learning for/through understanding. Innovative strategies and methods of teaching that facilitate such an approach to Slovene literature of the Reformation are presented.

individual, national, global identity, teaching literature of the Slovene Reformation, cultural and multicultural competences, learning for/through understanding, innovative strategies and methods of teaching

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 vzgojo bodočih bralcev in ohranjanje nacionalne identitete. Na področju pouka književnosti se v večkulturni Evropi 21. stol. soočamo z vprašanji individualne, nacionalne in globalne identitete, ob tem pa seveda tudi z razvojem slovenske družbe. Boris Paternu¹ ugotavlja, da je vsaj

troje pojavov [...], ki danes aktualizirajo reformacijo. Na prvo mesto kaže postaviti vprašanje človekove osebne avtonomnosti, njegove individualne identitete, se pravi pravice do lastnega jaza. [...] Ena glavnih lastnosti reformacije je bil njen premik od verskega univerzalizma k verskemu individualizmu [...]. Drugi daljnosežni pojav [...] je bil začetek narodnega samozavedanja, prvi zagon k nacionalni identiteti. [...] V Trubarjevem programu in njegovi izvedbi je bilo prvo vprašanje – vprašanje knjižnega jezika [...] kot glavnega potrjevalca in notranjega povezovalca narodne identitete. (Paternu 2008: 15–19.)

Paternu kot tretjo vrednoto slovenske reformacije poleg osebne in narodne identitete vidi tudi »novo globalno evropsko identiteto« (2008: 20). Zgodovina in kultura sta temelja nacionalne identitete,² posameznik z izoblikovano nacionalno identiteto pa se, kakor ugotavljajo številni strokovnjaki (mdr. M. Benjak v delu *Književnost(i) u kontaktu: Suvremena srednjeevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti* (2001)), lažje spopada z negativnimi vplivi globalizacije. Medkulturni dialog lahko pri pouku književnosti razvijamo tudi ob spoznavanju književnosti slovenske reformacije – tak pouk torej ne razvija le kulturnih kompetenc, pač pa tudi multikulturne kompetence, zato lahko rečemo, da pri književnem pouku (literatura namreč odkriva bližino tujosti in vodi v prakticiranje drugačnosti) v t. i. nevtralni/laični šoli ob doseganju izobraževalnih ciljev tudi vzgajamo. Nevtralni književni pouk ne izključuje vzgoje, pač pa indoktrinacijo; nevtralni učitelj književnosti je intelektualno pošten, objektivni in odprt, tj. dopušča učenčevo svobodo vesti, je pluralen in spoštuje različnost.

V prispevku bo preko vaj in nalog v srednješolskih učbenikih za književnost analiziran pouk književnosti slovenske reformacije v zadnjih treh desetletjih, torej od 1970 do 2000, in to s posebnim poudarkom na vsebinah, ciljnih in metodah pouka književnosti. Tako bo prikazano, kakšno mesto je imela književnost slovenske reformacije v preteklosti in kakšno ima npr. v posodobljenih gimnazijskih programih (2007).³ Številne raziskave kažejo, da so tako dijaki kot profesorji bolj naklonjeni obravnavi sodobne književnosti, zato bo prispevek skušal podati nekaj argumentov (sistemskih, funkcijskih, strukturnih in recepcijskih) v prid obravnavi starejše književnosti, pa tudi osvetliti, kako je mogoče z ustvarjalnimi oblikami in metodami pouka preseči odpor do obravnave starejše književnosti. (Da je književnost slovenske reformacije tudi težje razumljiva, iz česar odpor navadno izvira, dokazuje tudi raziskava B. Krakar Vogel (2008: 79–92).) Osrednji vozlišči pouka slovenske refor-

¹ Prim. njegov prispevek Trubarjeva prebuja individualne, nacionalne in globalne identitete, s katerim je nastopil na celovškem slavističnem kongresu (Paternu 2008: 15–25).

² Finci npr. kot temeljne cilje splošne srednje šole pričakujejo, da učenci: spoznajo (1) različne koncepte in poglobitve značilnosti različnih kultur, (2) materialno in nematerialno kulturno dediščino, (3) razvijejo zavedanje lastne kulturne identitete, (4) upoštevajo kulturne razlikosti kot del bogatitve življenja in vir kreativnosti, (5) razvijejo sposobnost za komuniciranje z ljudmi iz različnih kultur, lahko tudi v tujem jeziku, (6) se dejavno vključujejo v oblikovanje multikulturne družbe, temelječe na medsebojnem spoštovanju (Gaber 2006: 89).

³ *Predlog posodobljenega učnega načrta (delovno gradivo) za gimnazijski pouk slovenščine* (560 ur).

macije za 21. stol. sta – poleg dejavnega stika z leposlovjem, temeljnega cilja metodičnega sistema celovite oz. delne šolske interpretacije – inovativnost pouka in razumevanje književnosti slovenske reformacije (kot osrednja učenčeva spoznavno-sprejemna dejavnost). Predstavljene bodo sodobne oblike učenja in poučevanja, npr. raziskovalno, izkustveno, problemsko-ustvarjalno učenje, učenje z odkrivanjem, sodelovalno skupinsko delo, ustvarjalno pisanje, igra vlog, vloga medijev (npr. televizije, radia, interneta) ipd. Razumevanje književnosti slovenske reformacije spodbujata samostojno in usmerjeno branje (ustvarjalno, dejavno in študijsko), pogoj za take vrste branja in razumevanje prebranega pa je bralčeva čustvena, domišljajska in intelektualna vpletenost. Navedene bodo strategije, ki spodbujajo razumevanje.

Po holističnem (celostnem) vzgojno-izobraževalnem pristopu pridobivanje znanja terja, naj učna sredstva, posebej pa še učbenik, spodbujajo pridobivanje znanja z raziskovalno dejavnostjo in samoizobraževanjem; imenujejo ga tudi učenje z(a) razumevanje(m). Znanje je po takem didaktičnoteoretičnem pojmovanju oblikovano v posameznikovich individualnih izkušnjah, je torej že konstruirano, oblikovano. Učbenik naj zato spodbuja sodelovalno (skupinsko) delo, učitelj pa za oblikovanjem motivirajočega učnega okolja ter z dejavnimi metodami dela ustvarja pogoje za razvijanje učenčevih sposobnosti in nadarjenosti (Žbogar 2000: 56–59).

Analiza vaj in nalog v srednješolskih učbenikih za književnost zadnjih treh desetletij bo pokazala, v kolikšni meri so učbeniki za književnost v polpretekli zgodovini takšno vzgojno-izobraževalno delo omogočali. Analiza je bila izvedena znotraj analitične mreže, vpete v vertikalno (izbori) in horizontalno os (sestavi).⁴ Tako vsak t. i. učbeniški sestav tvorijo štirje učbeniki (učbenik za 1., 2., 3., 4. letnik) posameznega obdobja.⁵ Sestavi⁶ so služili presoji informacijske vrednosti učbenikov; analiza zgradbe oz. učbenikovega koncepta bo pokazala, kakšna je razporeditev (literarnozgodovinska, tematska ipd.) in obseg snovi, kakšna je zunanja oblikovanost ter splošna opremljenost učbenika. Pregledali bomo tudi literarnovedni instrumentarij: bio- in bibliografski podatki bodo pokazali delež literarnozgodovinskih informacij v učbeniku, razlaga neznanih besed in besednih zvez pa upoštevanje naslovnikovih recepcijskih zahtev in sposobnosti ter jezikovno-slogovno vrednost učbenika. Slovarček književnih pojmov in kazal (vsebinskega, tj. kazalo učne snovi, kazalo slikovnih prilog, stvarnega in imenskega kazala) pa razodeva dodatno strokovno opremljenost učbenika.

Učbenik *Slovenščina I* obsega 194 strani, razdeljen je na 10 poglavij, obravnava 43 književnih besedil. Snov je v prvem poglavju literarnoteoretična, ostala poglavja

⁴ Izbore in sestave sem natančneje preučevala za potrebe magistrskega dela (poleg obdobja reformacije še romantiko, moderno in sodobno književnost, in sicer ob analizi izbranega dela posameznega reprezentativnega predstavnika posameznega obdobja; poleg Trubarja še Prešerna, Cankarja in Smoleta).

⁵ Kakor jih je v svoji disertaciji začrtala že B. Krakar Vogel: obdobje pred usmerjenim izobraževanjem (1975/76–1980/81), obdobje usmerjenega izobraževanja (1981/82–1985/86), obdobje po usmerjenem izobraževanju (1986/87–1995/96) ter obdobje prenove (po 1996/97).

⁶ Prim. Prilogo 1.

imajo literarnozgodovinsko razporeditev snovi, in sicer od ljudskega slovstva do razsvetljenstva. Vsako učbeniško poglavje zaokroža podpoglavje *Vprašanja in naloge*. Prvo poglavje *Uvod v literarno teorijo in branje* (5–20) je posvečeno literarni teoriji, pri čemer poglavje tvori 7 podpoglavij: *Umetniško ustvarjanje, Kako nastane umetnina, Pesniški jezik in slog, Vrste umetnosti, Kako beremo leposlovnne stvaritve, Metrika in verzifikacija* ter dopolnilno podpoglavje, namenjeno praktični uporabi pridobljenega literarnoteoretičnega znanja, tj. *Primeri za branje in analizo treh leposlovnih stvaritev*. Ostala poglavja so (v tem in ostalih učbenikih prvega učbeniškega sestava) razporejena po literarnozgodovinskem načelu. Šesto poglavje *Od srednjega v novem veku* (70–83) sestavlja 7 podpoglavij (*Humanizem, Reformacija, Reformacija na Slovenskem, Protestantska cerkvena pesem, Začetek Biblije, Drugi slovenski protestantski pisci, Pridobitve in pomen reformacijske dobe za kulturni razvoj Slovencev, Protireformacija*). Obravnava štiri Trubarjeva besedila, in to *Proti zidavi cerkva, O potrebi slovenskih šol, O kmečkih puntih in krivični gospodi* in *Ana pejsn iz stariga pisma kakovi je ta človik od buga prvič stvarjen kaku je potle iznakažen inu spet ponovlen*. Obravnavan je tudi odlomek iz Dalmatinove *Biblije*. Bio- in bibliografski podatki so izčrpní tako pri Trubarju kot Dalmatinu, ne zasledimo pa nobenih anekdot oz. zanimivosti iz njunega življenja. Neznane besede in besedne zveze so razložene ob treh Trubarjevih besedilih (*Proti zidavi cerkva, O potrebi slovenskih šol* in *O kmečkih puntih in krivični gospodi*), ni pa jih ob Trubarjevi pesnitvi *Ana pejsn iz stariga pisma kakovi je ta človik od buga prvič stvarjen kaku je potle iznakažen inu spet ponovlen* ter ob odlomku iz Dalmatinove *Biblije*. V drugi sestavi (*Književnost I*) je vključena Trubarjeva pridiga *Proti zidavi cerkva*, Trubar je zastopan z izčrpnimi bio- in bibliografskimi podatki, navedena je tudi anekdota iz njegovega življenja. V tretji učbeniški sestavi spada učbenik J. Kosa *Književnost (Učbenik literarne teorije in zgodovine)* ter berila,⁷ ki prinašajo izbrana književna besedila. Posebej bo pregledano *Berilo 4*, ker nadomešča učbenik za 4. letnik srednjega izobraževanja (po idejni zasnovi J. Kosa so ga pripravili P. Kolšek, J. Kos, A. Lah in T. Logar). Poglavje **Slovenska književnost**, v katerem je skupno število izbranih književnih besedil 23, **prvi razdelek *Od začetkov do romantike*** tvori 8 podpoglavij. Prvo podpoglavje *Srednjeveško pismenstvo* (23–32) obravnava eno književno besedilo, prav tako drugo podpoglavje z naslovom *Protestantska književnost 16. stoletja* (33–39) in tretje podpoglavje *Katoliška cerkvena književnost 17. in 18. stoletja* (40–5). Trubar je z enim besedilom obravnavan v drugem podpoglavju (*Proti zidavi cerkva*), obravnavana je tudi pridiga J. Svetokriškega *Na noviga lejta dan*. V četrtem sestavi je obdobje reformacije obravnavano v učbeniku *Potovanje besed 3 (Proti zidavi cerkva)*.

Povzamemo lahko, da je Primož Trubar kot predstavnik književnosti slovenske reformacije z največ besedili (štirimi) zastopan v prvem učbeniškem sestavi, tj. v

⁷Peter Kolšek, Janko Kos, Adrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, 1987: *Berilo 1*. Maribor: Obzorja. Peter Kolšek, Janko Kos, Adrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, 1988: *Berilo 2*. Maribor: Obzorja. Peter Kolšek, Janko Kos, Adrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, 1995: *Berilo 3*. Maribor: Obzorja. Peter Kolšek, Janko Kos, Adrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc, 1994: *Berilo 4*. Maribor: Obzorja.

učbeniku Vere Gregorač *Slovenščina I*. V drugem, tretjem in četrtem učbeniškem sestavu je zastopan s po enim besedilom (v vseh primerih je to *Proti zidavi cerkva*). Razlike so le v razporeditvi vsebin po letnikih: v prvem in drugem učbeniškem sestavu je obravnavan v učbeniku za 1. letnik, v tretjem sestavu ni mogoče točno določiti (po letnikih) razporeditve snovi, sklepamo lahko, da je predviden za obravnavo v 1. letniku, saj je uvrščen v *Berilo 1*. V *Berilu 4* ni nobenega Trubarjevega književnega besedila. Četrta učbeniški sestav Trubarja ne obravnava (v učbeniku za 4. letnik), pač pa je predviden za obravnavo v 3. letniku 3-letne poklicne šole.

Obdobje književnosti slovenske reformacije je v analiziranih sestavih različno poimenovano, tako npr. v prvem sestavu (*Slovenščina I*) kot *Reformacija na Slovenskem* časovno ni točno zamejeno (leto 1492 pomeni prehod iz srednjega v novi vek), v drugem učbeniškem sestavu (*Književnost I*) *humanizem, renesansa in reformacija* (in naj bi se začelo po letu 1453 s padcem Bizanca in prihodom grškim učenjakov v Evropo), tretji učbeniški sestav (*Književnost*) obdobje imenuje *Protestantska književnost 16. stoletja*, začelo naj bi se leta 1517 (z začetkom reformacije v Nemčiji in Luthrovim javnim nastopom zoper Rimskokatoliško cerkev), končalo pa leta 1628 z izgonom protestantskega plemstva. Četrta učbeniški sestav (*Potovanje besed 3*) obdobje označi kot *reformacija in protireformacija* in ga časovno umešča med 1550 in 1615. (Nazornejšo razporeditev in poimenovanje literarnozgodovinskega obdobja prikazuje tabela.)

	UČBENIŠKI SESTAV			
	PRVI	DRUGI	TRETJI	ČETRTI
POIMENOVANJE LZ OBDOBJA	Od srednjega v novi vek (Reformacija na Slovenskem)	Humanizem, renesansa in reformacija	Od začetkov do romantike (Protestantska knjiž. 16. stol.)	Reformacija in protireformacija
ČASOVNA UMESTITEV	(1492–?) ⁸	(1453–?)	1517–1628	1550–1615

Tabela 1: Učbeniški sestavi

V predlogu posodobljenega učnega načrta (2007) je obdobje naslovljeno *slovenska reformacija, protireformacija in barok*, pri čemer je obvezno Trubarjevo besedilo *En regišter [...] (Proti zidavi romarskih cerkva)*, *Te cerkve božje zuper nje sovražnike tožba inu molitev* pa variantno s Kreljevo *Prošno za mir*. Omenjeni učni načrt več pozornosti posveča t. i. kulturnim kompetencam, torej oznaki obdobja (npr. s pojmi, kot so »družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinske razmere na Slovenskem v 16., 17. in 18. stol. (turški vpadi, kmečki upori, širjenje reformacije, zmaga protireformacije); ustvarjalnost na drugih umetniških področjih; značilnosti

⁸ Vprašaj pomeni, da učbenik zelenih podatkov ne posreduje.

reformacije (protestantizma), protireformacije, baroka; Dalmatin in drugi protestantski pisci; katoliški pisci«. Dijaki naj bi tudi spoznali »pomen protestantizma za razvoj slovenske književnosti in knjižnega jezika, kulturni in nacionalni pomen; pomen baročnih pridig na razvoj slovenskega pripovedništva.« (Prav tam, 18.)

Variiranje poimenovanja posameznega literarnozgodovinskega obdobja (tudi npr. romantike, moderne in sodobne književnosti) ter variiranje datiranja posameznega obdobja (v vseh navedenih primerih) je verjetno pri posameznih generacijah povzročilo različno literarnozgodovinsko znanje.⁹

Učbeniški izbori so v analitični mreži vertikalno: vsak izbor tvori eno od štirih obdobji in služi didaktični analizi učbenikov. V prvi učbeniški izbor, v katerem bodo analizirane vaje in naloge učbeniških poglavij, ki obravnavajo Trubarjevo pridigo *Proti zidavi cerkva*, so uvrščeni naslednji učbeniki:¹⁰ *Slovenščina I (književnost z berilom) za ekonomske srednje šole, Književnost I: delovni zvezek, Književnost: učbenik literarne zgodovine in teorije, Potovanje besed: književnost 3: učbenik za 3. letnik triletnih srednjih šol*. Didaktično vrednost učbenika presojamo glede na (A) metode dela in (B) cilje, ki jih posamezni učbenik omogoča dosegati. Katere metode so v posameznem učbeniku uporabljene, ugotavljamo z analizo vaj in nalog, in sicer s stališča prenosniških in spoznavno-sprejemnih dejavnosti. K prvim prištevamo načine komuniciranja s književnostjo glede na vidni/slušni prenosnik: govorjenje (govorna interpretacija, govorni nastop), pisanje (ustvarjalno pisanje ter pisanje metabesedil), branje (glasno – interpretativno branje, branje z razumevanjem) in poslušanje. Ker se je izkazalo, da vaje in naloge v učbenikih pogosto niso posebej razvrščene po navedenih prenosniških dejavnostih, kot posebni analitični kazalec dodajamo še prenosniško nedefinirane (dialoške) dejavnosti. Spoznavno-sprejemne dejavnosti učencev so duševne ravnine spoznavanja oz. sprejemanja književnosti: doživljanje, razumevanje z analizo, sinteza z vrednotenjem in znanje (utrjevanje in uporaba). Rezultati analize vaj in nalog (metod) pomagajo določiti, ali učbeniki omogočajo doseganje ciljev pouka književnosti.¹¹

S pomočjo analize (A) metod bomo skušali ugotoviti, ali in na katerih ravninah učbeniki omogočajo doseganje temeljnega cilja in predvsem enega delnega cilja, tj. razvijanje književnih sposobnosti. V kolikšni meri analizirani učbeniki omogočajo pridobivanje književnega znanja, bomo ugotavljali na podlagi informacijske (ter v

⁹ Le učbenik Jane Kvas *Potovanje besed 3* (za 3. letnik 3-letnih poklicnih šol) vsebuje tudi časovni trak, na katerem so literarnozgodovinska obdobja točno časovno umeščena in navedeni predstavniki posameznega literarnozgodovinskega obdobja (z izbranimi književnimi besedili).

¹⁰ Priloga 2 kaže, kateri učbeniški sestavi obravnavajo P. Trubarja (in katera književna besedila). Tabela prikazuje še ostale tri učbeniške izbore, analizirane za potrebe raziskave, vključene v magistrsko nalogo Alenke Žbogar.

¹¹ Temeljni cilj pouka književnosti je dejaven stik z leposlovjem, delni cilji pa so razvijanje književnih sposobnosti (tj. bralne sposobnosti in sposobnosti ustvarjalnega pisanja), pridobivanje književnega znanja (literarnozgodovinskega in literarmoteoretičnega) ter razvijanje književne kulture. Književna kultura, tj. pozitivno vrednotenje leposlovja, pozitiven odnos do književne ustvarjalnosti, je po B. Krakar Vogel vzgojni cilj, dosegljiv »dolgoročno in posredno, prek čustvenega motiviranja za branje, razvijanja znanja in sposobnosti« (1992: 86). Cilje pouka književnosti povzemam po B. Krakar Vogel (2004).

okviru tega tudi likovno-grafične) vrednosti učbenikov, pa tudi analize didaktične vrednosti učbenikov. Izhajali bomo iz predpostavke, da so se (A) metode obravnave izbranega književnega besedila v okviru različnih obdobj spreminjale. Če so se spreminjale (A) metode, sklepamo, da tudi (B) cilji pouka književnosti niso imeli vedno enakih poudarkov. Predvidevamo, da bo analiza učbeniških izborov pokazala, kako in v kolikšni meri se je spreminjala zavest o pomenu razvijanja dejavnega stika z leposlovjem. (Analiza prenosniških in spoznavno-sprejemnih dejavnosti učencev bo torej pokazala, kateri dejavnosti se je od 1. do 4. obdobja posvečalo več pozornosti, kateri manj.)

Rezultati kažejo, da sestavljavci vaj in nalog učbenikov, ki so izšli med letoma 1970 in 2000, niso posebej upoštevali prenosniških dejavnosti, kar dokazuje visok delež prenosniško nedefiniranih oz. dialoških vprašanj (72 %). Največ nedefiniranih oz. dialoških vprašanj je v učbeniku *Književnost: učbenik literarne zgodovine in teorije*, sledi učbenik *Potovanje besed: književnost 3*, nato delovni zvezek *Književnost I*. Dejavnosti, ki niso točno definirane, prevladujejo v prvem, drugem in četrtem učbeniškem izboru, izjema je tretji učbeniški izbor, v katerem dosega najvišji delež po številčni zastopanosti bralna dejavnost (in sicer branje z razumevanjem). Branje (natančneje branje z razumevanjem) je dejavnost, ki v omenjenih treh učbeniških izborih (torej prvem, drugem in četrtem) sledi takoj za nedefiniranimi dejavnostmi. V tretjem učbeniškem izboru so po številčni zastopanosti na drugem mestu nedefinirane dejavnosti. Kot tretja najpogosteje zastopana dejavnost se v prvem, drugem in tretjem (v četrtem smo zabeležili le nedefinirane dejavnosti in branje) učbeniškem izboru pojavlja pisanje: pisanje metabesedil (prvi in drugi učbeniški izbor) ter ustvarjalno pisanje (tretji učbeniški izbor). Govorjenje in poslušanje sta spregledani dejavnosti, ki bi jima bilo v prihodnje posvetiti več pozornosti, saj sodobna didaktika književnosti in didaktika slovenskega jezika poudarjata nepogrešljivost teh dveh dejavnosti pri razvijanju estetske občutljivosti in refleksije.

Analiza spoznavno-sprejemnih dejavnosti govori, da so v našem polpreteklem književnem pouku v srednjih šolah najbolj spodbujali razumevanje z analizo (49 % vaj in nalog). Ta spoznavno-sprejemna dejavnost omogoča doseganje funkcionalnih ciljev pouka književnosti oz. ukvarjanje s tekstom. Sledi utrjevanje znanja (30 %), kar omogoča doseganje izobraževalnih ciljev pouka književnosti oz. ukvarjanje s kontekstom. Učenci so pri pouku književnosti manj sintetizirali in vrednotili svoja spoznanja, še manj pa pridobljeno znanje uporabljali. Najmanj prostora in časa je bilo namenjenega doživljajskemu stiku z leposlovjem. Premik od konteksta k tekstu je bil torej pri književnem pouku že storjen, vendar nedosledno izpeljan.

Številne raziskave kažejo, da so tako dijaki kot profesorji bolj naklonjeni obravnavi sodobne književnosti, zato bo prispevek skušal podati nekaj argumentov – (1) sistemskih, (2) funkcijskih, (3) strukturnih in (3) recepcijskih – v prid obravnavi starejše književnosti, pa tudi osvetliti, kako je mogoče z inovativnimi oblikami pouka preseči odpor do obravnave starejše književnosti. Da je književnost slovenske reformacije tudi težje razumljiva, iz česar odpor navadno izvira, dokazuje tudi

raziskava B. Krakar Vogel (2008). Temeljni argumenti, ki jih v nekoliko spremenjeni funkciji povzemam po N. Šlibar (2006) v prid obravnavi starejše književnosti v šoli so **(1) sistemski**. Literatura je socialni sistem, ki nagovarja celega človeka. M. Juvan (2000: 32–38) razume literarnosistemsko problematiko v smislu, da besedilo obstaja znotraj relacij, ki besedilo zavezujejo, nanj vplivajo, ga omejujejo, institucionalizirajo, pritegujejo k obstoječemu sklepu razpravljanja in sidrajo njegov smisel v širših in znanih kontekstih: udejanjajo se preko prepletov besedila z diskurzom, topiko, tradicijo, ideologemi in konvencijami. Med avtorjem in bralcem, bralci, založniki in kritiki, učitelji in učenci itn. obstajajo t. i. vezi, ki jih Juvan razume kot kanale, po katerih se v družbenem diskurzu selijo in razvrščajo znaki – pomeni, vrednote in predstave. Besedilo tako po Juvanu funkcionira kot izvir ali rezervoar predstav, s katerimi se s selitvami med govoricami umetnosti, prava, politike, znanosti, religije in vsakdanjega življenja, oblikujejo kohezivne vezi, ki ideološko/nazorsko držijo skupaj neko kulturo, družbo, razred ali sloj. V naših osnovnih in srednjih šolah sta tako literatura kot sistem podana po literarnozgodovinskem načelu, pri čemer ob obravnavi posameznega besedila preučujemo še literarnoteoretične elemente. Ti seveda ne smejo in niso sami sebi namen. V. Cuderman npr. meni, da nima nobenega smisla »mučiti učence z literarnoteoretskimi pojmi, če jim njihovo poznavanje v ničemer ne olajšuje pristopa k besedni umetnini« (Cuderman 1983/84: 31).¹² Pravi, da bi bilo treba več časa nameniti ontologiji, tj. vprašanju o naravi, smislu in funkciji književnosti. **(2) Funkcijski**: mgr. N. Šlibar (2006) opozarja, da književnost pospešuje empatijo, solidarnost, diferenciran pogled na svet in njegovo pojavnost, ker izpolnjuje družbene funkcije spomina. Deluje preko ustvarjanja konkretnih zgodb, podob, svetov. Njena emancipacijska naravnost, ki podpira samoodločanje in prevzem odgovornosti, je za vzgojo, mir, strpnost, socialno kohezijo in vzgojo za človekove pravice posebno pomembna. V polliterarnih besedilih slovenske reformacije estetska funkcija večidel ni prevladujoča. Tako npr. B. Paternu (2008) ugotavlja, da književnost reformacije v prvi vrsti problematizira vprašanje individualne identitete (dodajamo, da zaradi izrazite etične in spoznavne funkcije), s katerim se najstniki že sicer intenzivno ukvarjajo, ob Trubarjevih besedilih pa bi lahko »Trubarjevo izkušnjo s protestantizmom opazovali kot zgolj osvobajajočo pot subjekta k bolj človeški in bolj prečiščeni religiozni kulturi« (Paternu 2008: 17). **(3) Strukturni**: literatura se od drugih družbenih sistemov razlikuje po avtoreferencialnosti, v ustvarjanju svetov s svojimi pravili ter v vzpodbujanju aktivnosti bralcev (ob dejavnem stiku z leposlovjem se aktivira t. i. estetski doživljaj, polliterarna besedila reformacije pa velja izkoristiti zlasti za razvijanje t. i. kulturne kompetence¹³). **(4) Receptijski**: strukturna večpomenskost ustvarja potrebo po pomenski enoznačnosti, in s tem napetost v bralcu, iritacijo, ki spodbuja njegovo aktivnost, zahteva ustvarjalni pristop, vztrajnost, natančnost in

¹² Je pa res, da je Cuderman skeptičen tudi do literarnozgodovinske razporeditve snovi. (Prav tam.)

¹³ O povečanem deležu in vlogi kulturne kompetence v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah izčrpano poroča B. Krakar Vogel v članku Prenova srednješolskega književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc (*Slovenščina v šoli* 3/XII (2008), 13–27).

potrpežljivost. Prav otežena recepcija je eden glavnih argumentov v prid tezam, da literarnozgodovinska razporeditev snovi učencem ni najprijaznejša. Tako npr. V. Cuderman že na začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja navaja: »Učenci spoznavajo nekatere pomembne avtorje in njihova dela v času, ko jim še niso dorasli: antične avtorje v prvem razredu, Prešerna v drugem ipd.« (Cuderman 1983/84: 31). Kljub pomislekom ohranjajo prenovljeni in posodobljeni 4-letni srednješolski učni načrti pretežno literarnozgodovinsko razporeditev snovi, kar B. Krakar Vogel (2001: 87) strokovno utemeljuje mdr. tudi takole: »/L/literarnozgodovinska razvrstitev omogoča spoznavanje ključnih besedil pred njihovimi medbesedilnimi replikami, daje sprotni logični predstavljeni kontekstni instrumentarij in zato možnosti za primerjalno razvrščevalno interpretacijo in vrednotenje, kar vse so cilji gimnazijskega pouka.« Opozarja, da taka razvrstitev »ob primernih motivacijsko-aktualizacijskih strategijah ne izključuje možnosti doživljajsko identifikacijskega sprejemanja literature« (2001: 87). Poudarja, da je »književnost starejših obdobj pogosto lahko bolj sprejemljiva od klasike 20. stol. oz. sodobne književnosti« (2001: 87), ker so mnoga novejša oz. sodobna književna besedila težka zaradi svoje nemimetičnosti, slogovno-kompozicijske zapletenosti, vse to pa terja izkušenejšega literarnega bralca, medtem ko so klasična besedila starejših obdobj »težavnejša zaradi motivno-tematskih neznank (davno minuli časi, kraji, imena, dogodki ...)« (Prav tam.), a zgradbeno in slogovno vsaj načeloma bolj sprejemljiva za literarno manj izkušenega bralca. Vendar bo treba to razporeditev o strokovnih šolah skladno z novejšimi dognanji »razrahljati«. Podobno velja tudi za besedilno analizo, ki mora voditi k poglobljenemu razumevanju in doživljanju besedila, sicer nima smisla. Zgodi se lahko celo nasprotno, pravi V. Cuderman (1983/84: 38): »/A/naliza [...] je upravičena le tedaj, če je utemeljena v sintezi, ki ji nujno sledi, se pravi, če analizirani elementi, povezani nazaj v celoto, sprožajo v nas globlje doživetje, kot so ga pred razčlenitvijo.«

Ob opisanih dilemah v prid in proti obravnavi književnosti slovenske reformacije pri pouku književnosti se kot osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja ponuja t. i. učenje z(a) razumevanje(m); metode, ki takšno učenje in poučevanje omogočajo, so npr. raziskovalno, izkustveno, problemsko-ustvarjalno učenje, učenje z odkrivanjem, sodelovalno skupinsko delo, ustvarjalno pisanje, igra vlog, vloga medijev (npr. televizije, radia, interneta) ipd. Sodobni pouk književnosti slovenske reformacije izhaja iz samostojnega in usmerjenega branja (ustvarjalnega, dejavnega in študijskega), ki bralca čustveno, domišljijsko in intelektualno vznemirja. Predpogoj za prebujanje nacionalne identitete je zato aktiviranje individualne, osebne vpletenosti. Osrednji vozlišči pouka književnosti slovenske reformacije za 21. stol. naj bosta ustvarjalnost učenja in poučevanja, pri čemer naj učenje poteka z(a) razumevanje(m). Razumevanje kot temeljna spoznavno-sprejemna dejavnost se kaže npr. kot povezovanje znanja s problemskimi izzivi oz. situacijami, in to kot dajanje primerov in sklepanje iz njih, primerjanje, razlikovanje in razporejanje, povezovanje, razlaganje; na višji ravni pa kot induktivno in deduktivno sklepanje, analiziranje, utemeljevanje, predvidevanje, postavljanje hipotez, načrtovanje, preizkušanje

in sintetiziranje spoznanj, posploševanje in vrednotenje. Razumevanje sooblikujejo bralec, kontekst, besedilo in interakcija med njimi, rečemo lahko, da je razumevanje interakcija med bralcem in besedilom, ki poteka znotraj določenega konteksta. Boljše razumevanje dosežemo, če se o literarnih problemih glasno pogovarjamo in diskutiramo,¹⁴ saj se metakognicija spodbuja z napovedovanjem, povezovanjem, spraševanjem, vizualiziranjem ter obnavljanjem učne snovi. Kadar pogovor vodi učitelj z zastavljanjem kompleksnih vprašanj, vodi t. i. problemski pogovor. Bolj sproščeno se lahko med seboj pogovarjajo tudi učenci sami, kar spodbuja socialno interakcijo, tj. sodelovalno učenje, pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti, skupinsko procesiranje. (Pri tem je klasični sedežni red prej ovira kot prednost, zato je smiselno omogočiti svobodnejšo prostorsko organizacijo razreda.)

Strategije, ki spodbujajo razumevanje, so preverjanje razumevanja (po branju), spodbujanje sodelovalnega učenja (v dvojicah, manjših skupinah po 3 oz. 4 učence), povezovanje s predznanjem (novo s starim), izboljševanje organizacije učenja, spodbujanje individualnega, samostojnega raziskovalnega učenja, pa tudi poučevanje glede na stil učenja. Boljše razumevanje dosežemo tudi, če beremo s premori, nove informacije povezujemo s predznanjem: bralno razumevanje je velikokrat odvisno od znanja, to pa ni le kumulativno, pač pa raste eksponentno, ne vpliva le na sposobnost pomnenja, pač pa tudi na kvaliteto in hitrost mišljenja. Branje torej vpliva na možgane podobno kot telovadba na mišice: več beremo, lažje si zapomnimo nove stvari.

Zlasti pri obravnavi starejše književnosti je razumevanje besedil lažje doseči, če se poslužujemo slovarčka neznanih besed, izpisovanja, prevajanja v sodobno slovenščino (in obratno), glasnega branja, večkratnega ponovnega branja. Za boljše razumevanje se lahko poslužujemo tudi povzemanja/obnavljanja, grafičnega prikazovanja snovi (z miselnimi vzorci, računalniškimi predstavitvami), pa tudi ustvarjalnega pisanja. Navedeno je učinkovitejše, če so učenci motivirani za dejaven stik z leposlovjem, kar pomeni, da ima pri doseganju učnih ciljev veliko vlogo njihova osebna soudeležnost v učni proces, radovednost in zavedanje, da so učni cilji pravzaprav njihovi individualni cilji (da torej prevzemajo odgovornost za lastno (ne)znanje). Učence lahko motiviramo za branje s pogovori in druženjem ob knjigah, z možnostjo izbire bralnega gradiva pri pouku književnosti (oz. pri domačem branju), z raznolikim bralnim gradivom v razredu, pomembno pa je tudi, da je učitelj primeren bralni model.

Pouk književnosti slovenske reformacije za 21. stol. naj vključuje raziskovalno in problemsko delo ter izkustveno učenje, kar vse prispeva k večji samostojnosti in ustvarjalnosti učencev. B. Krakar Vogel (2004) izkustveno učenje nadgradi v metodičnem sistemu šolske interpretacije. Pravi, da je šolska interpretacija osrednja

¹⁴ Podobna je prostemu pogovoru, le da v diskusiji učitelj bolj dejavno sodeluje, saj ima drugačne cilje od pogovora. Cilj diskusije je namreč izražanje utemeljenih sodb, stališč, ocen o književnem problemu. Poudarek naj bo na utemeljevanju.

metoda pouka književnosti, ki izhaja iz pedagoško utemeljenega izkustvenega učenja in opredelitev interpretativnih dejavnosti v literarni vedi. Njeno bistvo je skupno branje in obravnava literarnih besedil v šoli, tj. komunikacija med literaturo, učenci in učiteljem. V obravnavo je mogoče vključevati tako razlago kakor metode ustvarjalnega branja in pisanja, zato je primerna tako za razvijanje književnih sposobnosti kakor za uresničevanje izobraževalnih in vzgojnih ciljev (Krakar Vogel 2004: 78). Učitelj lahko ob pomoči medijev (npr. televizije, radia, interneta) ter ostalih sodobnih metod in oblik dela učenca uspešno motivira, pri čemer opozarjamo na vprašljivi pedagoški učinek ob njihovem pretiranem ponavljanju. Tudi sodobne metode dela in ustvarjalni pristopi k učenju in poučevanju lahko hitro postanejo monotoni. Raziskave namreč kažejo, 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 metode same po sebi. To nas dodatno svari pred dogmatskim pristopom k literaturi in nas uči, da je učiteljeva individualna ustvarjalnost in fleksibilnost navadno učinkovitejša od teoretičnih inovacij.

Literatura

- BENJAK, Mirjana, 2001: *Književnost(i) u kontaktu: Suvremena srednjeevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- CUDERMAN, Vinko, 1983/84: Kako poučevati književnost. *Jezik in slovstvo* XXIX/1. 30–39.
- GABER, Slavko (ur.), 2006: *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, Melior.
- JUVAN, Marko, 2000: *Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti*. Ljubljana: LUD Literatura.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2001: Srednješolski pouk književnosti s postprenoviteljske perspektive. Milena Ivšek (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2008: Nekatere posebnosti poučevanja starejše književnosti. Miran Košuta (ur.): *Slovenščina med kulturami*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- PATERNU, Boris, 2008: Trubarjeva prebujanje individualne, nacionalne in globalne identitete. Miran Košuta (ur.): *Slovenščina med kulturami*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Katja idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Splošna, klasična in strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- ŠLIBAR, Neva, 2006: Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti? Neva Šlibar (ur.): *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ŽBOGAR, Alenka, 2000: *Učbeniki za književnost za poklicne in strokovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.

Priloga 1: Shematična ponazoritev analitične mreže štirih učbeniških sestavov

4. obdobje: <i>obd. prenove</i> (po 96/97) (ČETRTI UČB. SESTAV)	4. r.	(Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 1. Učbenik za 1. letnik triletnih srednjih šol. Ljubljana: DZS, 1996.)	(Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 2. Učbenik za 2. letnik triletnih srednjih šol. Ljubljana: DZS, 1997.)	(Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 3. Učbenik za 3. letnik triletnih srednjih šol. Ljubljana: DZS, 1998.)	Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 4. Učbenik za 4. letnik poklicno-tehniškega izobraževanja (nadaljevalni program). Ljubljana: DZS, 1999.
3. obdobje: <i>obd. po usm. izobr.</i> (86/87–95/96)	3. r.	Janko Kos: Književnost. Učbenik literarne zgodovine in teorije. Maribor: Obzorja, 1991.			Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar: Berilo 4. Maribor: Obzorja, 1994.
(TRETJI UČB. SESTAV)		(Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 1. Maribor: Obzorja, 1987.)	(Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 2. Maribor: Obzorja, 1988.)	(Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 2. Maribor: Obzorja, 1988.)	
2. obdobje: <i>obd. usm. izobr.</i> (81/82–85/86) (DRUGI UČB. SESTAV)	2. r.	Silvo Fatur: Književnost I. Maribor: Obzorja, 1985.	Silvo Fatur: Književnost II. Maribor: Obzorja, 1982.	Franček Bohanec, Peter Kolšek, Rajko Korošec, Tine Logar: Književnost 3. Maribor: Obzorja, 1983.	Franček Bohanec, Peter Kolšek, Rajko Korošec, Tine Logar: Književnost 4. Maribor: Obzorja, 1984.
1. obdobje: <i>obd. pred usm. izobr.</i> (75/76–81/82) (PRVI UČB. SESTAV)	1. r.	Vera Gregorač: Slovenščina I (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: Dopolna delavska univerza, 1975.	Vera Gregorač: Slovenščina II (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: Delavska univerza, 1974.	Vera Gregorač: Slovenščina III (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: Delavska univerza, 1975.	Vera Gregorač: Slovenščina IV (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: DDU Univerzum, 1978.
		1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
UČBENIŠKI SESTAV					

Priloga 2: Shematična ponazoritev analitične mreže štirih učbeniških izborov

		1. s. (PRVI UČB. IZBOR)	2. s. (DRUGI UČB. IZBOR)	3. s. (TRETJI UČB. IZBOR)	4. s. (ČETRTI UČB. IZBOR)
4. obdobje: <i>obd. prenove</i> (po 96/97)	4. r.	(Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 1. Učbenik za 1. letnik triletnih srednjih šol. Ljubljana: DZS, 1996.)	(Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 2. Učbenik za 2. letnik triletnih srednjih šol. Ljubljana: DZS, 1997.)	(Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 3. Učbenik za 3. letnik triletnih srednjih šol. Ljubljana: DZS, 1998.)	Jana Kvas: Potovanje besed. Književnost 4. Učbenik za 4. letnik poklicno-tehniškega izobraževanja (nadaljevalni program). Ljubljana: DZS, 1999.
3. obdobje: <i>obd. po usm. izobr.</i> (86/87–95/96)	3. r.	Janko Kos: Književnost. Učbenik literarne zgodovine in teorije. Maribor: Obzorja, 1991.			Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar: Berilo 4. Maribor: Obzorja, 1994.
		(Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 1. Maribor: Obzorja, 1987.)	(Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 2. Maribor: Obzorja, 1988.)	(Peter Kolšek, Janko Kos, Andrijan Lah, Tine Logar, Stanko Šimenc: Berilo 2. Maribor: Obzorja, 1988.)	
2. obdobje: <i>obd. usm. izobr.</i> (81/82–85/86)	2. r.	Silvo Fatur: Književnost I. Maribor: Obzorja, 1985.	Silvo Fatur: Književnost II. Maribor: Obzorja, 1982.	Franček Bohanec, Peter Kolšek, Rajko Korošec, Tine Logar: Književnost 3. Maribor: Obzorja, 1983.	Franček Bohanec, Peter Kolšek, Rajko Korošec, Tine Logar: Književnost 4. Maribor: Obzorja, 1984.
		Vera Gregorač: Književnost I. Delovni zvezek. Maribor: Obzorja, 1985.	Vera Gregorač: Književnost II. Delovni zvezek. Maribor: Obzorja, 1985.		
1. obdobje: <i>obd. pred usm. izobr.</i> (75/76–81/82)	1. r.	Vera Gregorač: Slovenščina I (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: Dopolna delavska univerza, 1975.	Vera Gregorač: Slovenščina II (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: Delavska univerza, 1974.	Vera Gregorač: Slovenščina III (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: Delavska univerza, 1975.	Vera Gregorač: Slovenščina IV (Književnost z berilom) za ekonomske srednje šole. Ljubljana: DDU Univerzum, 1978.
		P. Trubar: Proti zidavi cerkva	F. Prešeren: Zdravljica	I. Cankar: Na klancu	D. Smole: Antigona