
II

Boža Krakar Vogel
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

UDK [37.091.3:82]:373.5(497.4)

MODELI KNJIŽEVNEGA POUKA V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU

V članku prikazujem, kako so se od druge polovice 70. let 20. stoletja do sodobnosti pri nas razvijali pogledi na književni pouk v gimnazijah, se oblikovali v nekatere modele, in kako so bili ti vgrajeni v prakso ob reformah šolskega sistema. Iz nekaterih raziskav povzemam tudi aktualno stanje pri književnem pouku v gimnazijah.

Ključne besede: književni pouk v gimnazijah, eksterna matura, komunikacijski pouk, recepcijska didaktika književnosti, sistemska didaktika književnosti, diferenciacija

Uvod

Književni pouk, posebno srednješolski in posebno gimnazijski, je za strokovno in širšo javnost občutljiva in vznemirljiva dejavnost. O tem pričajo odzivi vsakokrat, kadar se, navadno ob splošnih kurikularnih reformah, obetajo večje spremembe, pogosto pa tudi ob posamičnih, za določen del javnosti manj sprejemljivih ravnanjih. Načrtovanje tega področja oz. pouka materinščine nasploh zato nikakor ni enako kot pri drugih šolskih predmetih, saj je povezano z dojemanjem naše identitete in vrednostnih prioritete v različnih družbenih segmentih.

V zadnjih slabih štirih desetletjih so najbolj poglobljeni in reflektirani odzivi spremljali spremembe književnega pouka v gimnazijah. Tu se spričo kompleksnih književnih vsebin in možnosti obravnave srečujejo najrazličnejša družbena, kulturna in pedagoška pričakovanja, kakršna imamo do bodočih izobražencev, ki naj bi pridobili pri pouku književnosti znanje, razvili osebnostno občutljivost ter motivacijo in odgovornost

za ohranjanje in razvijanje naše kulturne identitete. Didaktika književnosti, ki naj bi ta ambiciozna in raznosmerna pričakovanja selekcionirala, integrirala, oblikovala didaktična načela in jih prevedla na območje kurikula, je skozi desetletja ustrezne rešitve iskala v več smereh, ki poudarjajo bodisi vlogo bralca bodisi besedila ali njegovega konteksta.

V članku bomo pregledali, kako so se v obravnavanem časovnem obdobju razvijali različni modeli, napredujoči iz tradicionalnega reproduktivnega pouka k sodobnejšim transformacijskim pristopom, in utemeljeni z različnimi pogledi na pouk književnosti, kakršen naj bi po vsakokratnih prepričanjih najbolj prepričljivo opremljal učence za dožemanje kompleksnih učinkov stika z literaturo.

70. in 80. leta 20. stoletja – pred usmerjenim izobraževanjem in po njem

Živahne refleksije, napovedujoče spremembe, ki so v teku teh desetletij vplivale na posodabljanje književnega pouka, so se pojavljale že v drugi polovici 70. let prejšnjega stoletja. Razpravljalci, npr. Breda Rant (1977), Meta Grosman (1978), Silvo Fatur (1979), Vinko Cuderman (1981) so bodisi v reviji *Jezik in slovstvo* bodisi v samostojnih raziskavah, sklicujoč se na sodobne tuje didaktične poglede, izražali kritičnost do tedanjega književnega pouka kot reprodukcije literarno zgodovinske faktografije in se zavzemali za to, da bi pouk postal dejavnejši, usmerjen v učenčevo branje in interpretacijo literarnih besedil.

Ta možnost se je najprej skušala uresničiti v reformi usmerjenega izobraževanja, ki se je v praksi začelo v šol. l. 1980/81. Branju in interpretaciji literarnih besedil, urejenih v zvrstno tematske sklope, naj bi namenili delo v tretjem in četrtem letniku 4-letnih srednjih šol za izobraževanje različnih profilov, ki so nadomestile poprejšnje gimnazije. Prvi dve leti pa naj bi bili namenjeni literarnozgodovinskemu pregledu slovenske in svetovne književnosti. Poskus se je z več vidikov izkazal kot neuspešen: učitelji, navajeni poprejšnjega reproduktivnega pouka, so literarnozgodovinski pregled širili še v višje letnike, tudi zato, ker interpretacije niso bili večji. Poleg tega so kritiki snovalcem učnih načrtov in učbenikov očitali ideološkost pri izbiranju in razlaganju literarnih vsebin.¹ Poskus ideologizacije je dosegel vrh s predlogom centralizacije pouka za celo Jugoslavijo, v t. i. skupnih jedrih sredi 80. let. Tako naj bi v vseh republikah na stopnji usmerjenega izobraževanja pri pouku književnosti obravnavali enaka dela in avtorje in v enakem številu, ne glede na nacionalno okolje (povsod npr. po 10 centralno določenih slovenskih, po 10 srbskih, hrvaških ...), in na ta način vzgajali novo »jugoslovansko zavest«. Poskusu so se najprej uprli slovenski pisatelji, nato pa celotna javnost, in ni bil realiziran (Zlobec 1983). Usmerjeno izobraževanje se je sredi 80. let končalo, polemike o dvigu kakovosti literarnega pouka pa prinašale nove zamisli in določnejše zahteve, da je pri književnem pouku glavni cilj aktiviranje učencev za delo z besedilom oz. »vzgoja bralne kulture«, ki

¹ Polemični očitki so predvsem leteli na avtorja literarnozgodovinsko zasnovanih učbenikov za prvi in drugi letnik, *Književnost I, II*, Silva Faturja. Več virov je navedenih v Krakar Vogel 1992.

je »utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja« (Paternu 1983/84: 155).

Eksterna matura

Prva sistemska sprememba, ki je skušala udejanjiti intenzivne didaktične pobude iz 80. in začetka 90. let, zahtevajočimi dejaven, v branje in učenca usmerjen literarni pouk, je bila eksterna matura, ki je bila uvedena l. 1995. Snovalci so, v svesti si posledične veljavnosti za pouk, za cilj književnega dela izpita iz slovenščine postavili preverjanje kandidatove sposobnosti branja in interpretacije literarnih besedil v razlagalnem ali razpravljalnem eseju in temu delu izpita namenili 50 % ocene. Na ta način se je dejaven književni pouk kot komunikacija med bralcem in besedilom začel sistematično uveljavljati že pred kurikularno prenovo.²

Kurikularna prenova

Pravo legalnost, umeščenost v spremembe celotne vertikale šolskega sistema in razumljivost za širšo javnost pa so opisane spremembe pridobile šele s kurikularno prenovi, prvo celotno šolsko reformo v samostojni Sloveniji. Potekala je od 1995 do 1998, novi učni načrti pa so začeli veljati 1998/99. Poglavitna sprememba je bila uvedba devetletne osnovne šole, v pedagoškem smislu pa še poudarek na funkcionalnih ciljih, uporabnem znanju ter razbremenitev vsebin v učnih načrtih. Učni načrti za pouk materinščine/književnosti so šele zdaj oblikovali celotne didaktične podlage za komunikacijski pristop, ki se je poprej izvajal v praksi parcialno in brez uvida v celotno didaktično strukturo.

Kot temeljni cilj pouka književnosti na celotni vertikali je bila postavljena dejavna komunikacija učenca z literaturo, tj. branje literature pri pouku in sodelovanje učencev pri interpretaciji, s čimer se procesno večja njihova bralna sposobnost za doživljanje, razumevanje in vrednotenje literature ter za izražanje o vsem tem. Kot temeljna metoda za uresničevanje tega cilja je bila priporočena šolska interpretacija v sistemu sedmih faz (Krakar Vogel, 1991, 2004).

Spremenil se je tudi nabor vsebin oz. predpisan/priporočen seznam literarnih del, med katerimi so bile nekatere enote izbirne, saj je bil skupni obseg vsebin zmanjšan zaradi časa, predvidenega za dejavno sodelovanje učencev.³ Poglavitno načelo

² Premik je izzval burne reakcije med učitelji, v stroki in v širši javnosti, posebno je bil na udaru esej na literarno temo. Ponavljala so se vprašanja, kot npr.: Zakaj se esej imenuje esej? Zakaj se piše nujno iz književnosti? Zakaj na podlagi navodil? Zakaj se ocenjuje analitično, in ne opisno? Zakaj so zanj predpisana točno določena besedila? Zakaj so ustna vprašanja sestavljena tako in ne drugače? – V medijih so bili zgovorni naslovi zapisov anonimnih in znanih avtorjev, npr. Maturant: Mora biti ravno književnost pod esejističnim udarom? *Delo*, 5. 5. 1995.

³ Z longitudinalno empirično raziskavo, ki sem jo vodila na ZRSS med 1992 in 1996, smo ugotovili, da je minimum za povprečno obravnavo besedila 2–3 ure. To je bil poseben projekt, v katerem je skupina učiteljev natančno poročala o obravnavah besedil od 1. do 4. letnika.

razvrstitve vsebin za srednje šole pa je ostalo tradicionalno literarno zgodovinsko, z nekaterimi medbesedilnimi ekskurzi v sodobno književnost (1998).

Recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti

Specialno didaktična doktrina, na kateri temeljijo učni načrti za slovenščino iz kurikularne prenovе, je komunikacijski pouk. Temelji na pedagoških načelih »na učenca osredinjenega pouka« oz. učenčeve dejavne komunikacije z učno vsebino, čemur na področju književnosti ustrezajo na bralca osredotočena literarnovedna spoznanja teorije odziva in teorije recepcije. Zato to poučevalno paradigmo imenujemo tudi recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti (Krakar Vogel, Blažič, 2013).

Uspešnost pouka je po načelih recepcijske didaktike odvisna od upoštevanja bralečevih pričakovanj, ki naj se jim prilagaja izbira besedil, »ki prikazujejo za bralca relevanten, smiseln problem« (Saksida, 2003: 24), ter metode pouka – v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor, druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije). Učinki oz. cilji takega pouka se uresničijo v motiviranem bralcu, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad posega po branju tudi sam in ob prostem času.

Za boljše zaznavanje literarnoestetskih prvin v branih besedilih bralec sicer potrebuje nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine, vendar je to v funkciji širjenja obzorja pričakovanj. Nadgrajevanje uporabnega literarnega znanja, potrebnega za razmišljujoče opazovanje besedila v sistemsko znanje (tj. umeščanje spoznanih prvin v hierarhično strukturo pojmovnih kategorij, npr. literarno morfoloških ali literarno razvojnih), ni cilj pouka po paradigmi recepcijsko komunikacijske didaktike. Zato je v času kurikularne prenovе bila tudi za srednje šole močna težnja po redukciji systemskega kontekstnega literarnega znanja (literarne in kulturne zgodovine), pač z namenom, razbremeniti učence faktografije, ki da jemlje prostor literarno estetski komunikaciji: »Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila /.../ učitelj pa ne posreduje več *tuje učenosti* v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev.« (Saksida 2003: 104.) Oziroma: »Pouk branja in dejansko spodbujanje in usvajanje bralne zmožnosti terjata izredno intenzivno in dolgotrajno delo z besedili /.../, zato pri tako naravnem pouku navadno ne bi smeli izgubljati časa s prekomernimi podatki iz literarne zgodovine in imeni avtorjev.« (Grosman 2004: 136.) – Čeprav je, kot rečeno, razporeditev avtorjev in besedil za srednje šole ostala literarnozgodovinska, je bil kontekst okrnjen na najnujnejše, osrednja dejavnost pri pouku pa poglobljena interpretacija predpisanih literarnih besedil.

Posodobitvena reforma

Ker so se v desetih letih pokazale nekatere pomanjkljivosti pri uvedenih novostih kurikularne prenove in potrebe po nekaterih spremembah, se je oblast 2008 odločila za sicer manj korenito »posodobitveno reformo«.

Smernice za spremembe pri gimnazijskem književnem pouku so nakazovali rezultati raziskav (Ivšek 2007, Poznanovič Jezeršek 2008), praktične izkušnje, pa tudi novosti v pedagoških pristopih, usmerjenih v razvijanje ključnih zmožnosti. Pokazala se je šibka literarna, splošna kulturna razgledanost in odsotnost zgodovinske perspektive pri dijakih. Zato je bila v prenovljenem učnem načrtu za gimnazije bolj poudarjena vloga literarno- in kulturnozgodovinskih vsebin, tj. umeščanje posameznih branj v literarni sistem ter ugotavljanje in vrednotenje vloge literature kot dela kulturnega in družbenega življenja v sodobnosti in preteklosti.

Sistemsko komunikacijska didaktika književnosti

Nakazani pristopi temeljijo na načelih druge literarno didaktične usmeritve, imenovane zaradi opiranja na systemske teorije literature systemska didaktika književnosti. V tej se pouk literature pojmuje kot spoznavanje teksta v kontekstu. Pouk za razvito bralno in književno kulturo na višji ravni po tem pojmovanju vključuje tako branje in interpretacijo (doživljanje, razumevanje, vrednotenje) posameznih literarnih besedil kakor tudi sistematično spoznavanje in razumevanje dejavnikov literarnega in kulturnega konteksta v slovenskem in mednarodnem okolju v sodobnosti in preteklosti (po Krakar Vogel, Blažič 2013). Ponovni močnejši poudarki na kontekstu torej niso enaki kakor pri tradicionalnem dogmatsko reproduktivnem pouku, ko je bila dijakova interpretacija besedila s ciljem vzgoje bralne sposobnosti obrobna ali zapostavljena dejavnost (Rosandić 2005). V sistemski paradigmi velja, da se kontekst povezuje z večplastnim branjem besedil, njihovo primerjanje, umeščanje in aktualizacija pa temelji na dijakovem dejavnem sodelovanju pri oblikovanju celostnih predstav o družbeno-kulturnih in literarnih dejavnikih v določenih časovno prostorskih okoliščinah.

Opis dveh didaktičnih modelov, primerljiv s cilji, ki jih za književni pouk identificira Evropski literarni okvir (2012),⁴ pomeni, da je didaktična načela treba spreminjati in nadgrajevati po šolski vertikali, ne pa v vseh vzgojno izobraževalnih programih upoštevati zgolj en književnodidaktični model. Tako je smiselno, da se sistemskodidaktični paradigmi najbolj približuje pouk književnosti v gimnazijah, recepcijski paradigmi pa v osnovni šoli. V drugih programih gre za ustrezne kombinacije didaktičnostrukturnih prvin (Krakar Vogel 2018).

⁴ Evropski literarni okvir za učitelje (2012) identificira štiri literarnodidaktične modele, primerljive z dvema usmeritvama, ki ju poznamo in izvajamo pri nas. Kulturni in estetsko lingvistični model (s ciljema razvijati kulturno zavest in estetsko doživetje) sta primerljiva z načeli systemske didaktike, model razvijanja socialne zavesti in osebnostnega razvoja pa z načeli recepcijske didaktike.

Učinki v praksi

Učni načrti iz l. 2008 so še v veljavi, rezultati raziskav med učitelji in učenci v zadnjih letih pa nakazujejo po eni strani njihovo učinkovitost in po drugi potrebe po nekaterih spremembah. Ugotovitve o učinkih povzemamo po nekaterih empiričnih raziskavah (Florjančič 2014, Jožef Beg 2015):

- Dijaki v prostem času malo berejo. V raziskavi Janje Florjančič (2014) je ugotovljeno, da v prostem času bere le 12 % gimnazijcev, pa še ti med počitnicami preberejo največ tri knjige.

Precej povednih ugotovitev nudi večplastna longitudinalna empirična raziskava o razvijanju ključnih zmožnosti gimnazijcev pri slovenščini (Jožef Beg 2015):

- Dijakov besedila za šolsko branje ne privlačijo, drugo literaturo pa zelo redko berejo.⁵
- Učitelji svoj trud za razvijanje ključnih zmožnosti dijakov (npr. z medpredmetnim povezovanjem) ocenjujejo višje (povprečna ocena 4,5 na petstopenjski lestvici) kot kažejo rezultati v odgovorih dijakov o samoučinkovitosti (povprečna ocena 3,5) in znanje dijakov (povprečna ocena 2).
- Dijaki imajo o svojem znanju oz. obvladovanju nekaterih spretnosti višjo samopodobo, kot to pokaže njihova uspešnost s preizkusi znanja.
- Napredek dijakov je v znanju in samoocenah od prvega do tretjega letnika neznaten.
- Dijaki kljub razviti digitalni zmožnosti zelo malo uporabljajo e-vire za pridobivanje informacij s področja književnosti in kulture (ocena ne dosega 3, čeprav svojo splošno digitalno zmožnost ocenjujejo s 4,5). Tudi na družabnih omrežjih ne marajo razpravljati o branju.

Nazadnje smo empirično raziskali še, kako bivši maturanti, ki so bili v l. 2016/17 študenti prvih letnikov različnih fakultet, in njihovi učitelji dojemajo učinke splošne mature iz slovenščine. V raziskavi je sodelovalo 773 brucev z vseh štirih slovenskih univerz in 235 gimnazijskih učiteljev iz vseh slovenskih regij. Navedli bomo nekaj bolj in nekaj manj ugodnih rezultatov za sedanji koncept izpita, ki smo jih pridobili spomladi 2017:

- Da matura razvija zmožnost branja literature in razpravljanja o prebranem, meni 69,41 % brucev in 84,68 % učiteljev, da izpit spodbuja sposobnost razumevanja besedil, pravi 56,39 % brucev in 74,89 % učiteljev, da spodbuja tvorjenje besedila, pa 67,66 % brucev in 75,74 % učiteljev.
- Med negativnimi platmi bruci izpostavljajo, da bi bilo treba bolj upoštevati interese in zmožnosti dijakov, pa da matura ne spodbuja pozitivnega odnosa

⁵ Naše opazovanje prakse kaže, da šolsko (kurikularno) branje ne vzbuja »odpora« samo zaradi »neprivlačnosti« izbora, ampak v veliki meri tudi zaradi napora, ki ga je potrebno vlagati v dejavnosti refleksije in izražanja pri drugostopenjskem branju (Krakar Vogel 2016).

do materinščine in ne nudi ustreznega znanja za študij na univerzi. Ne vpliva pozitivno na kakovost pouka, medtem ko učitelji menijo, da vpliva. Učitelji poleg tega menijo še, da je matura primerna predvsem za povprečne dijake in da ocenjevanje ne omogoča dovolj občutljive ločljivosti med zelo dobrimi in odličnimi dijaki.

- Učitelji in bruci menijo, da so pri maturi potrebne spremembe. Iz odgovorov brucev predvsem razberemo, da naj bi se matura bolj približala interesom in zmožnostim (manj zmožnih) dijakov (38,68 %), ki naj bi imeli možnost izbirati raven, nižjo od sedanje.
- Več kot tretjina brucev tudi meni, da bi bilo treba več poudarka nameniti preglednemu literarno-kulturnemu in slovnično-pravopisnemu znanju, čemur se pridružujejo sugestije za zmanjšanje odstotka esejske ocene (na 40 %). Kar zadeva maturitetni sklop, pravzaprav ne sklepamo, da vprašani izražajo željo po spremembah⁶ – ne bi se prepričljivo odločali za besedila domačega branja niti za pisanje eseja ob neznanem besedilu.⁷
- Za večje strukturne spremembe eksterne in interne dela se je odločala v različne smeri manj kot tretjina učiteljev.⁸
- Dvoravninska matura odklanja več kot polovica učiteljev. Pri brucih pa bi se jih tretjina odločila za raven, nižjo od sedanje, če bi bilo to mogoče, tretjina pa za višjo od sedanje, če bi jim to prineslo 8 točk. Vendar pa jih dobra polovica ravni ne bi spreminjala, četudi bi imeli možnost.

Nekaj razmislekov

Naštete in druge ugotovitve, celoviteje prikazane v posameznih raziskavah, dajejo poleg diagnoze tudi smernice za prihodnje ravnanje in postopno razvijanje opisanih modelov književnega pouka.

V nasprotju s konceptualno premišljenimi načeli za zunanjo diferenciacijo⁹ pa se zdi manj domišljena zamisel o notranji nivojski diferenciaciji v homogenih skupinah, kakršno bi terjala dvoravninska splošna matura iz slovenščine. Pri nadaljnjih korakih kaže vendarle upoštevati tudi širok krog anketiranih uporabnikov in njihove predloge za izboljšave izpita v raziskavi iz 2017, ki kljub kritičnosti ne kažejo pretirane zagretosti za maturo na dveh ravneh. Uvedba take splošne mature zbujajo vrsto novih

⁶ Esej bi pisali na podlagi izbranih kakovostnih sodobnih in klasičnih literarnih besedil, meni 38,72 % učiteljev in 37,26 % brucev – to pa je pravzaprav tudi sedaj načelo oblikovanja maturitetnega sklopa.

⁷ Za pisanje eseja ob neznanem besedilu bi se odločilo 10,21 % učiteljev in 12,42 % brucev. Za pisanje na podlagi izbranih besedil iz domačega branja pa 18,30 % učiteljev in 21,40 % brucev.

⁸ Npr. Eksterni del naj obsega le esej na literarno ali neliterarno temo (22,98 %) ali le testne naloge iz jezika in književnosti (28,72 %) ali matura naj bo le interna (5,53 %).

⁹ V okviru splošne zunanje diferenciacije so smiselne tudi notranje prilagoditve glede na specifično v obzorjih pričakovanih dijakov v heterogenih skupinah znotraj različnih smeri, t. i. fleksibilna notranja diferenciacija in individualizacija (Kerndl 2013), ki pa ne predpostavlja (le) dveh vnaprej določenih nivojev.

vprašanj in pomislekov, npr. katere cilje postaviti na obeh ravneh pri pouku jezika in književnosti, kako narediti učne načrte, kako oblikovati skupine dijakov (bodo financerji omogočili oblikovati manjše skupine ali pa bo ta ambicija obremenila že tako preobremenjene učitelje?), kako usposabljati učitelje, in šele potem, kako oblikovati maturitetni izpit ... Zdaj imajo v enotnem izpitu vsi kandidati možnost pridobiti, brez predhodne nivojske diferenciacije in segregacije pri pouku, najvišjo oceno na maturi. Možnost, da vsakdo pridobi na maturi iz materinščine 8 točk, obenem razumemo kot priložnost, da pri mladih, ki nadaljujejo šolanje na univerzi, poleg znanja aktivira tudi globlji odnos do materinščine kot področja posebnega pomena. Ta možnost je v našem celotnem šolskem sistemu (tudi v družbi nasploh) edinstvena priložnost, da je materinščini/prvemu jeziku tudi dejansko priznan status pomembne družbene vrednote, kar po našem mnenju nedvomno sodi tudi v nacionalni »koncept znanja za prihodnost«. Mogoče se je strinjati, da so nekateri dijaki (po mnenju anketiranih učiteljev okrog 17 %), ki so zmožni dosežkov nad sedanjo ravnijo izpita. Vendar to ne more biti razlog, da se odzame možnost za najvišjo maturitetno oceno vsem ostalim. Zato kaže razmisliti o predlogu, ki ga nakazuje Alojzija Zupan Sosič na Slovlitu: »Za nadarjene lahko poskrbimo tako, da jih nagovorimo k tekmovanju v slovenščini, dodatnemu branju, pripravi dodatnih nalog, sodelovanju v šolskem glasilu ...« (10. 10. 2017) – in te dejavnosti sistemsko nagradimo z dodatnimi točkami za vpis na nekatere študijske smeri.

Sklep

Glede na rezultate iz omenjenih raziskav bo v praksi treba razmišljati o dvojem:

- a) Modela, po katerih je oblikovan kurikulum za pouk književnosti pri nas, sta sodobna in primerljiva z modeli, ki jih razgrinja Evropski literarni okvir za učitelje (2012). A kaže, da takšni ali drugačni bolj ali manj domišljeni modeli še niso jamstvo za uspešen pouk.
- b) Pot do razvijanja kompleksne literarne zmožnosti, kakršno naj bi dosegali dijaki v skladu z načeli sistemske didaktike, ki vključuje kritično ustvarjalno branje raznovrstnih besedil in dejaven odnos do književnosti s ponotrzanjem zanimanjem za tekst in kontekst, omogočajo predvsem ustrezni pristopi v praksi. Učenci sodobnih, za branje in književnost sicer nenavdušenih generacij, po lastnih besedah pri motivirajočem pouku vendarle pokažejo dovolj intenzivno zanimanje za književnost. Pouk, ki vsebuje veliko ur, oblikovanih kot zanimiv literarni dogodek, ima zato več možnosti spreminjati akcijski interes učencev v bolj trajno zanimanje za literaturo. Za tovrstno povečanje kakovosti stika z literaturo pa lahko največ naredijo prav učitelji v neposrednem stiku z učenci. Čeprav so načeloma zelo prizadevni, bi, manj obremenjeni s kvantiteto (število učencev, ur ...), skratka, podprti z nekaterimi naklonjenimi sistemskimi posegi, imeli več možnosti za poglobljeno delo z učenci, za dosledno in prepričljivo prikazovanje literature kot sodobne možnosti za oblikovanje osebnostne in socialne integritete posameznika.

Povedano se izteka v sklep, da kaže pri snovanju novih modelov ali pri razvijanju obstoječih več pozornosti posvečati prav učiteljem – njihovi profesionalni rasti, osveževanju znanja, pridobivanju in preizkušanju novih spoznanj, vsemu, na kar so varuhi šolskega sistema v zadnjih letih, ko so seminarje za učitelje postavili na stranski tir, udobno pozabili.

Literatura

Cuderman, Vinko, 1981: *Interpretacija sodobne slovenske lirike v srednji šoli*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Dović, Marjan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Fatur, Silvo, 1977: O šolski interpretaciji literarnega besedila. *Jezik in slovstvo* 22/7. 203–208.

Florjančič, Janja, 2014: *Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami književnega pouka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Grosman, Meta, 1978: Pouk literarne interpretacije. *Jezik in slovstvo* 5/6. 140–149.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia. <<https://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2017/005924.html>>; <<https://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2017/date.html#5923>>. (Dostop 27. 3. 2018.)

Ivšek, Milena (ur.), 2007: *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti*. CRP. Razvojno-raziskovalni projekt 2004–2006. Sklepno poročilo. Ljubljana: ZRSŠ.

Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kerndl, Milena, 2013: Nekaj bistvenih ugotovitev raziskave o izvajanju notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah tretjega triletja. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slavistika in regijah – Nova Gorica*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije: Ljubljana. 257–260.

Krakar Vogel, Boža 2018: Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. *Slovenščina v šoli*, št. 1 (v tisku).

Krakar Vogel, Boža, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 43/95. 5–16.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 1995: Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 51–60.

Krakar Vogel, Boža, 1992: *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Krakar Vogel, Boža, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Literary Framework for Teachers in Secondary Education, 2012. <<http://www.literaryframework.eu>>. (Dostop 27. 8. 2017.)

Paternu, Boris, 1984: Kaj hočemo s poukom književnosti? *Jezik in slovstvo* 29/5. 155–162.

Poznanovič Jezeršek, Mojca, 2012: *Načrtovanje in spremljava pouka književnosti v gimnazijah*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2017 – slovenščina. <www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina/>. (Dostop 21. 5. 2017.)

Rant, Breda, 1977: *Stopnja učenčeve sprejemljivosti za nekatera klasična slovenska besedila*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Rosandić, Dragutin, 2005: *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Saksida, Igor, 2003: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 93–108.

Učni Načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Obvezni del učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah iz leta 1998. <www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf>. (Dostop 5. 9. 2017.)

Zlobec, Ciril, 1983: *Kaj pa je tebe treba bilo ... ali Skupna jedra*. <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-2ZDXGKDU/bab3622c-477b>>. (Dostop 6. 11. 2017.)