

Diana Košir
ZRS Koper
Inštitut za jezikoslovne študije

SOČASNO POUČEVANJE JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI OB KANONSKI MLADINSKI LITERATURI V DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

V prispevku na primeru črtice Ivana Cankarja *Pehar suhih hrušk* v drugem triletju osnovne šole predstavljamo uporabo sočasnega poučevanja književnosti in jezika. Odmaknemo se od tradicionalnega pristopa, usmerjenega na avtorja in njegov psihološki odnos z materjo, in se usmerimo na literarno besedilo in njegovo recepcijo. Interpretacija dela je opravljena s hermenevitično metodo in analizo posameznih (jezikovnih, slogovnih, motivno-tematskih idr.) elementov in celote v družbeno-kulturnem kontekstu. Na ta način so učenci bolje motivirani tako za učenje književnosti kot jezika in sočasno razvijajo recepcijske, (meta)jezikovne zmožnosti, literarno zmožnost, komunikacijske veščine in kritično mišljenje.

Ključne besede: *Pehar suhih hrušk*, didaktika slovenščine, učni model TILKA, literarna zmožnost, nenasilna komunikacija

Simultaneous Teaching of Language and Literature Using Canonical Youth Literature in the Second Triennium of the Elementary School

In this article, we present the use of more modern teaching approaches, in particular the simultaneous teaching of literature and language, using the example of the short story *Pehar suhih hrušk* (*A cup of dried pears*) by Ivan Cankar in the second triennium of the elementary school. In doing so, we turn away from the established traditional approach, which focuses on the author and his psychological relationship with his mother, and direct the research focus towards the literary text and its reception. The work is interpreted using the hermeneutic method and by analysing individual elements (linguistic, stylistic, motivic-thematic, etc.) and the whole in its socio-cultural context. In this way, students are better motivated to learn both literature and language while developing reception, (meta)linguistic skills, communication skills and critical thinking.

Keywords: *A cup of dried pears*, didactics of Slovene, teaching model TILKA, literary competence, non-violent communication

1 Namen prispevka¹

Mladinska književnost pri pouku slovenščine je razpeta med tradicionalnimi pristopi in teorijami, usmerjenimi na življenje in delo avtorja, in sodobnimi pristopi in teorijami, usmerjenimi na bralca in njegov odziv na besedilo (receptijska teorija oziroma teorija bralčevega odziva), ki so postale temelj komunikacijskega modela poučevanja literature (Blažič 2007: 41–42). V prispevku na primeru črtice Ivana Cankarja *Pehar suhih hrušk* v drugem triletju osnovne šole pokažemo uporabo sodobnega učnega pristopa pri pouku slovenščine, ki temelji na sočasnem poučevanju književnosti in jezika. Odmikamo se od tradicionalnega pristopa, usmerjenega v avtorja, po katerem se Cankarjeva literatura razlaga predvsem biografsko in skozi njegov psihološki odnos z materjo, ter premaknemo fokus na literarno besedilo in njegovo recepcijo. Interpretacija dela je opravljena s hermenevitično metodo in analizo posameznih (jezikovnih, slogovnih, motivno-tematskih idr.) elementov in celote ter v družbeno-kulturnem kontekstu. Na osnovi tega je nastala učna enota Otroške želje nekoč in danes: Ivan Cankar: Pehar suhih hrušk v učbeniku za pouk slovenščine v osnovni šoli po didaktičnem modelu TILKA (Mikolič in Jamnik 2022). Model TILKA (Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance, Mikolič 2016a) sloni na že uveljavljenih učnih metodah, kot jih poznata komunikacijski in konstruktivistični pristop, in na novejših usmeritvah medkulturne vzgoje, ki izpostavljajo pomen sočasnega poučevanja jezika in kulture ter jezika in književnosti. Ne glede na to, da je obravnavana črtica izšla leta 1887, spriči svojega motivno-tematskega ustroja in čustvene intenzivnosti tudi današnjemu mlademu bralcu preko vživljanja v literarne osebe in odzivanja na njihovo vedenje odpira številne možnosti za razvijanje empatije in sočutja ter subjektivnega odzivanja na prebrano, kar po Žbogar (2019) sodi med ključne določilnice literarne zmožnosti. Kljub temu da Cankarja v učnem načrtu ni med predlaganimi avtorji v drugem triletju, ga je smiselno umestiti v to učno obdobje, saj gre za osrednjega predstavnika slovenske moderne in enega najvidnejših slovenskih pripovednikov.

V učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN OŠ 2018) so poleg avtorjev in avtoric otroške in mladinske literature predlagani tudi nekateri kanonski avtorji, ki so sicer pisali za odrasle, denimo Valentin Vodnik, Anton Tomaž Linhart, France Prešeren, Ivan Cankar, Janko Kersnik, Fran Levstik, Anton Aškerc idr., a so bila nekatera njihova dela namenjena tudi mlajšim bralcem. V procesu literarne recepcije so postali del kanona mladinske književnosti (Blažič 2007: 44). Med tovrstna dela zaradi zaobjetega obdobja otroštva ali otroškega protagonista in njegove prvoosebne pripovedne perspektive spadajo tudi Cankarjeve črtice *Bobi* (1909), *Peter Klepec* (1917) in *Pehar suhih hrušk* (1914).²

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja (ARIS, P5-0409, vodja dr. Vesna Mikolič).

² Črtica *Pehar suhih hrušk* je kot slikanica z ilustracijami Lidije Osterc oziroma Jelke Godec Schmidt doživela več ponatisov.

Učenci se s Cankarjem srečajo v 9. razredu osnovne šole, ko po obveznem programu berejo črtico *Bobí* (UN OŠ 2018: 47). V njej se prvoosebni pripovedovalec spominja krivic, ki jih je kot otrok povzročil prijatelju in zaradi katerih še v odraslosti občuti krivdo. V prispevku predstavljamo možnosti za obravnavo črtice *Pehar suhih hrušk* v drugem triletju, ki o sorodnih občutkih kot v *Bobí* in skozi otroške oči prikaže (ne)vsakdanjo situacijo (krajó priboljškov) in iz nje izhajajočo družinsko dinamiko. Besedilo je po dolžini primerno za večkratno glasno branje, zaradi jasnega vzročno-posledičnega razmerja med dogodki in dogajanjem, zgrajenega na dialogu, primerno za dramatizacijo (igra vlog), aktualizacijo, razvijanje komunikacijskih veščin (prepoznavanje komunikacijskih vzorcev (ne)nasilne komunikacije) in kritičnega mišljenja. Ob motivno-tematski razsežnosti pa skozi jezik besedilo ponuja vstop v Cankarjev literarni svet skozi slikovito simboliko, ki se odraža v vseh Cankarjevih delih, s katerimi se bodo učenci srečali na naslednjih stopnjah izobraževanja.

Osrednja cilja prispevka sta pokazati:

- kako se lahko sočasno poučuje jezikovne in literarne vsebine in dosega z učnim načrtom zastavljene cilje jezikovnega in književnega pouka slovenščine v osnovni šoli;
- kako lahko kanonsko delo v drugem triletju služi kot izhodišče za razvijanje recepcijske, literarne, (meta)jezikovne zmožnosti, komunikacijskih veščin, nenasilne komunikacije in kritičnega mišljenja.

2 Sočasno poučevanje jezika in književnosti pri pouku slovenščine v osnovni šoli

V osnovni šoli se književnost pri pouku slovenščine kot prvega jezika večinoma obravnava ločeno od jezika. Kot splošne cilje obravnave književnosti lahko po učnem načrtu povzamemo naslednje: razvijanje književne kulture, pridobivanje književnega znanja, spoznavanje književnosti kot pomembnega dela nacionalne in svetovne kulturne dediščine in s tem pridobivanje splošne izobrazbe (UN OŠ 2018: 7–8). Cilj literarne vzgoje naj bi bilo tudi razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Mikolič 2022a, Mikolič 2022b) in literarne zmožnosti (Žbogar 2019; Zajc 2023).

Nekateri teoretiki pa poudarjajo, da pomeni razumevanje literature tudi razumevanje jezika in da z bralno pismenostjo razvijamo tudi splošno pismenost. Tako Božena Tokarz književnost razume predvsem kot specifično jezikovno besedilo.

Literarno delo kot specifično jezikovno besedilo, usmerjeno v izražanje neizrekljivega, zahteva od sprejemnika posebno občutljivost za besedilne znake: pripravljenost za empatijo, ki pa mora biti podprta z vedenjem o kulturi, kraju, človeku, jeziku in njegovi funkciji, književnosti. Nepopolnost jezikovnega izraza kot sredstva sporazumevanja, njegova alogičnost skupaj s slovničnimi pravili predstavlja moč literature. Ta obstaja v jeziku, ki temelji na splošnih poimenovanjih predstavnosti, prikazuje in opisuje pa posameznike in posamezne pojave. Zato literatura ne posreduje celovite,

sistemske vednosti, temveč celo pahljačo znanih in neznanih dejstev s stališča človekovih danosti, preverjenih in potencialnih vedenjskih, miselnih in čustvenih vzorcev in čutnih zaznav. Literatura kot zakladnica človeškega kulturnega in duhovnega spomina sporoča najcelovitejša znanja o človeku, zaradi jezikovno spremenljive strukture pa zahteva sodelovanje bralca (Tokarz 2008: 40).

To bralčevo doživljanje je tudi središče zanimanja recepcijske teorije (Holub 1984), ki je nastala iz odpora do pozitivizma. Teorija recepcije poudarja, da literarno delo ni statična tvorba, ampak neizčrpen pomenski potencial, ki je odvisen od vsakokratnega bralca in zgodovinskega trenutka (Pezdirč Bartol 1999/2000: 201).

Zmožnost lastne interpretacije (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) umetnostnega besedila je tudi pglavitni cilj književnega pouka komunikacijskega modela poučevanja. Na osnovi takšne bralne sposobnosti se lahko gradita tudi bralna pismenost in bralna kultura učencev, predvsem pa literarna zmožnost, kakor jo razumeta Žbogar (2019) in Zajc (2023), kar prispeva k približevanju humanističnemu vzgojnemu idealu – razvoju svobodne, demokratične, kritične in ustvarjalne osebnosti (Krakar Vogel 1988/1989: 66–67). Literarno zmožnost tako lahko razumemo prav kot interpretativno zmožnost, ki zajema:

sposobnost prepoznavanja in dekodiranja /.../, zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti /.../, zgradbenih lastnosti besedila /.../, zmožnost uporabe književnega znanja /.../, zmožnost empatičnega odzivanja na prebrano /.../, zmožnost doživljanja prebranega /.../, zmožnost vrednotenja in kritične refleksije prebranega /.../, zmožnost upovedovanja svojih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem /.../, zmožnost sprejemanja in reflektiranja tujih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, domišljajska zmožnost /.../ oz. priznavanje fiktivnosti literarnim besedilom (zavedanje, da literatura pripoveduje o možnih svetovih /.../), zmožnost pozitivnega odnosa do literature. (Žbogar 2019: 74.)

Literarno interpretacijo Tokarz razlaga kot postopek, ki v treh fazah povezuje razumevanje književnosti in jezika: 1) analiza strukture oziroma opisa posameznih sestavin in odnosov med njimi, zaradi česar lahko določimo notranji pomen dela in njegovega strukturalno-jezikovnega nosilca – pomensko-stilistično dominantno; 2) ustrezna interpretacija, torej razumevanje pomenov z iskanjem smisla v za to prikladnih kontekstih, katerih označitev povezuje navidezno objektivnost analize z lastno miselno perspektivo interpreta; 3) osvetlitev potencialnega razumevanja dela z veljavnimi sistemi literarnih in kulturnih vrednot, zato da bi spoznali bodisi njegovo izjemnost bodisi povprečnost (Tokarz 2008: 42–43).

Kljub temu da je v različnih nacionalnih kontekstih še vedno živ koncept filologije, ki je že izvorno združeval vede o nacionalnih jezikih in literaturah, se pravzaprav šele pri sodobnih medkulturnih in meddisciplinarnih pristopih kaže relevantnost uporabe nekaterih jezikoslovnih metod pri obravnavi literarnega diskurza in obratno, področje literarne stilistike lahko združuje ali mora združevati (socio)lingvistične in literarnoteoretske kategorije, če želimo razumeti kulturno-jezikovno

specifičnost posameznega literarnega dela. V to smer gredo tudi najmlajše literarno-jezikovno meddisciplinarne vede, kot so lingvostilistika, prevodoslovje, lingvistična kritika, literarna pragmatika, medkulturna literarna pragmatika in druge.

Tesna povezanost književnosti in jezika tako v okviru znanstvenega proučevanja kot didaktičnih pristopov ne čudi, saj pravzaprav književnost kaže resnične razsežnosti nekega jezika, s svojimi spremenljivimi strukturami in umetniško svobodo širi meje in učinkovitost jezikovnih sredstev, zato je jezik književnosti še posebej zanimiv in vreden pozornosti. Književnost je torej idealno izhodišče za učenje jezika, obenem pa se z vstopanjem v književnost skozi jezik, tj. z obravnavo avtorjevih ključnih besed in jezikovnih značilnosti nekega besedila nasploh, lahko bolje in globlje prodre v literarno besedilo (Mikolič 2022a: 29), obenem pa se tako tvorijo ustrezni kulturni pomeni pri branju, ki so del širše sociokulturne pismenosti (Baker 2006) oziroma kritičnega mišljenja, ki je tudi vse pogostejše eden od pomembnih ciljev jezikovnega in književnega pouka.

3 Učni model TILKA

Kakor navaja Mikolič (2016a), sloni model TILKA na sočasnem poučevanju jezika in kulture ter jezika in književnosti. Na tej osnovi učenci razvijajo sporazumevalno, bralno, literarno in medkulturno zmožnost. Na temelju nekaterih spoznanj transakcijske analize se v poučevanje jezika uvaja tudi razvijanje zmožnosti za nenasilno komunikacijo oziroma kulturo dialoga. Učna enota se začne z avtentičnim besedilom, umetnostnim ali neumetnostnim, ki je podlaga za jezikovno-slogovno analizo skladno z učnimi cilji, glede na starost oziroma razvojno stopnjo učencev pa je besedilo lahko tudi izhodišče za razpravo o kulturi (prepoznavanje ključnih besed kulture) in aktualnih temah sodobne družbe. Izhajamo iz tem, povezanih s posameznikovim ožjim okoljem, in prehajamo k družbeno relevantnim temam na nacionalni in mednarodni ravni, povezanim z različnimi kulturami in jeziki (priložnost za vpeljava medkulturnih vidikov).

Pri učnem modelu TILKA gre torej za vključevanje medkulturne vzgoje in vzgoje za nenasilno komunikacijo v poučevanje slovenščine. To pomeni, da se skupaj z učenci odzivamo na potrebe današnje družbe, obenem pa je to tudi za učitelja priložnost za ustvarjalen in družbeno angažiran pristop, kar lahko pri učencih vzpodbudi motiviran odnos do predmeta.

Cilj hkratnega poučevanja književnosti in jezika je doseči sociokulturno pismenost, ki jo razumemo kot sposobnost tvorjenja ustreznih kulturnih pomenov pri branju. Takšen način branja posameznika opolnomoči, socializira, vzgaja, še posebej, ker pozornost učenca sistematično usmerjamo na elemente različnih jezikov in njihovih zvrsti in različne kulture, etnične in druge družbene skupine, povezane s temi jeziki (Baker 2006: 323–344), s tem pa omogočamo, da usvaja vzorce prepričljive in nenasilne komunikacije.

Vsaka učna enota je razdeljena na štiri korake: (1) uvodna motivacija, (2) jezikovno-slogovni del, (3) poglobljanje teme in (4) uporaba teme. Tema je tako osrednja tema izhodiščnega besedila kot celotne učne enote. V prvem koraku začnemo z obravnavo literarnega besedila in relevantne družbene teme tako, da izhajamo iz učenčevega izkustvenega polja, kar mu omogoči, da do besedila, teme oziroma ravnanja književnih oseb vzpostavi oseben odnos, ki se v okviru literarne zmožnosti kaže zlasti kot doživljajski in domišljjski stik z besedilom. V drugem koraku ta odnos podkrepimo z vstopanjem v besedilo skozi jezik, saj skozi spoznavanje posameznih oblik in pomenov učenci raziskujejo besedilo, različne izrazne možnosti v jeziku (umetnostnem in neumetnostnem), simultano usvajajo s kurikulumom predpisane literarnoteoretične in jezikoslovne pojme ter jih med seboj povezujejo glede na funkcijo (vlogo) v besedilu (npr. besedna vrsta pridevnik in stilistično sredstvo okrasni pridevek), skozi dejavno vlogo pri interpretaciji besedila pa na koncu samostojno sooblikujejo njegovo sporočilo. Pri tretjem koraku temo še razširimo in poglobimo, tako da dogajanje v literarnem delu aktualiziramo, osvetlimo skozi igro vlog, simuliramo podobne situacije iz vsakdanjega življenja učencev. To spodbuja empatijo in lažje čustveno vživljanje v situacijo, razumevanje situacije z različnih perspektiv ter razvija kritično mišljenje, kar vse sodi k temeljnim določilnicam literarne zmožnosti. Učenca spodbujamo k iskanju konstruktivnih rešitev. Vključujemo tudi nove, primerjalne vidike, medkulturne vsebine, povezane z obravnavano problematiko v različnih obdobjih in prostorih. Pri zadnjem, četrtem koraku pa izpeljemo sintezo novega znanja in spoznanj ter učence usmerimo v nadaljnje raziskovanje ali ustvarjanje na področju izpostavljenе teme, spodbudimo jih k obisku kulturnih ustanov in k branju leposlovja (Mikolič 2016a, Mikolič 2016b, Mikolič 2022a).

Pomemben temelj priprave učne enote po modelu TILKA je izbor izhodiščnega besedila, to je bodisi besedilo predpisano po učnem načrtu ali pa po izboru učitelja. Učitelj izbere tudi ostalo gradivo (besedilo, pesem, slika, videoposnetek idr.), ki je povezano s tematiko in zanimanji učencev ter bo služilo širjenju, poglobljanju oziroma aktualizaciji teme. V drugi fazi določimo učne cilje (izobraževalne in vzgojne), ki so skladni z učnim načrtom in starostjo oziroma zrelostjo otrok v drugem triletju in jih želimo skozi obravnavo doseči. Nato pa glede na gradivo, cilje in specifike razreda izberemo še oblike in metode dela.³

³ Sama priprava od učitelja zahteva nekaj več vloženega časa in truda, mu pa tovrstna obravnava hkrati omogoča ustvarjalen, individualno prilagojen pristop glede na razred in posameznika (predznanje, interesi, šibka/močna področja, naslavljanje aktualne vzgojne problematike skozi literarno zgodbo, razreševanje konfliktov skozi igro vlog) in poučevanje na način smiselnega povezovanja vsebin (jezikovnih in literarnih), kar učencem olajša razumevanje in pomaga osmisлити pridobljeno znanje.

4 Primer obravnave po modelu TILKA: Ivan Cankar: *Pehar suhih hrušk*

4.1 Cilji učne enote

S pomočjo izbrane črtice slovenskega kanonskega avtorja bodo učenci spoznali značilnosti kratke pripovedne proze (UN OŠ 2018: 28), ki je sicer iz časovno oddaljenega obdobja, vseeno pa je tematsko in problemsko blizu izkustvenemu svetu učencev (univerzalne moralno-etične vrednote) in se jo da aktualizirati tako, da učenci prepoznajo njeno sporočilo.

Namen obravnave, predstavljene v nadaljevanju, je povezati cilje književnega in jezikovnega pouka tako, da bodo učenci spontano ob branju oziroma poslušanju besedila začutili razliko med umetnostnim in neumetnostnim besedilom, ki izhaja iz jezika samega in njegove rabe (metajezikovna zmožnost). V književnem delu bodo prepoznali etične, spoznavne in estetske učinke, torej elemente literarne zmožnosti, črtico pa bodo hkrati opazovali kot jezikovno stvaritev. Ob vodeni analizi se bodo spoznali z jezikovnimi prvinami in pojmi skladno z jezikovno-literarnimi operativnimi cilji za drugo triado osnovne šole ter opazovali njihovo funkcijo v umetnostnem jeziku, kjer ustvarijo poseben umetniški slog (npr. besedna vrsta pridevnik in retorično sredstvo okrasni pridevek, ki nastopa tudi kot metafora, učinek pridevniških presežnikov). Vsebine jezikovnega pouka želimo utrjevati na podlagi književnih besedil tako, da učenci začutijo in razumejo pomen jezika v procesu literarnega ustvarjanja in literarne interpretacije.

Pri izboru književnih besedil je treba upoštevati ciljno bralsko publiko in hkrati z didaktičnimi metodami in oblikami slediti zastavljenim splošnim ciljem učnega načrta, po katerih učenci (UN OŠ 2018: 7–8):

- branje prepoznajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv;
- vstopajo v dialog z umetnostnim besedilom, razpravljajo o njem, razmišljajoče in kritično sprejemajo in povzemajo, vrednotijo in primerjajo umetnostna besedila;
- spoznavajo svojo kulturo in gradijo kulturno zavest, razvijajo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost in ozaveščajo pogled na časovno umeščenost obravnavanih umetnostnih besedil;
- ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih, ob čemer razvijajo svojo empatično, socialno, kulturno in estetsko zmožnost.

Med jezikovnimi in literarnimi operativnimi cilji pouka so za prispevek pomembni naslednji, po katerih učenci zmorejo:

- tvoriti pomensko in oblikovno pravilne trdilne in nikalne povedi; znajo tvoriti premi in odvisni govor; v zvezi enostavnih povedi prepoznati časovno, vzročno-posledično, namerno-posledično in pogojno-posledično razmerje, ga izraziti z veznikom in združiti zvezo povedi v skladenjsko pravilno dvostavčno poved; v zvezi povedi odpraviti ponovitve (skladenjska in pravopisna zmožnost; opozoriti na ponovitev kot slogovno sredstvo!);

- uporabljati pravopisne priročnike v knjižni in elektronski obliki;
- razumeti, uporabljati in ponazoriti izbrane jezikoslovne izraze (metajezikovna zmožnost);
- obnoviti dogajanje, prepoznati dogajalni čas (nekoč – danes), prepoznati glavno in stranske književne osebe, prepoznati glavne motive za njihovo ravnanje (zakaj je kdo kaj storil) in posledice ravnanja, oblikovati svoje stališče do ravnanja književnih oseb (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) in svoje mnenje tudi utemeljiti (repcijska zmožnost);
- ubesediti svojo domišljijsko predstavo književne osebe in dogajalnega prostora oz. poustvariti (pripovedovati/napisati) kratko pripoved s podobnim dogajanjem iz svojih lastnih izkušenj; preoblikovati zgodbo v strip ali dramsko besedilo;
- sodelovati pri skupni dramatizaciji proznega besedila oz. igri vlog (UN OŠ 2018: 26, 50–56).

V obravnavi bodo učenci spoznali oz. utrdili naslednje izraze:

- jezikoslovni: knjižni in neknjižni jezik, umetnostno in neumetnostno besedilo, pripovedna, vprašalna, vzklična poved, trdilna, nikalna poved; premi govor, odvisni govor, dobesedni navedek, spremni stavek; enopomenka, večpomenka, sopomenka, protipomenka, nadpomenka, podpomenka, besedna družina, koren; samostalnik, spol: moški, ženski, srednji, število: ednina, dvojina, množina, edninski samostalnik, množinski samostalnik; pridevnik, lastnostni, vrstni, svojilni, stopnje pridevnika: osnovnik, primernik, presežnik;
- literarnovedni: pisatelj/-ica, naslov, slikanica, strip, ilustrator/-ka, avtor/-ica in pripovedovalec/-ka, kratka pripoved (črtica), književna oseba (glavna, stranska), književno dogajanje, dogajalni oz. književni prostor in čas, metafora, primera, pomanjševalnica, okrasni pridevek (UN OŠ 2018: 13, 19, 25–29, 31–32).

Navedeni cilji in strokovni izrazi so v učnem načrtu (UN OŠ 2018) navedeni ločeno za področje jezika in področje književnosti. Kot pokažemo v nadaljevanju, pa jih lahko dosegamo tudi s sočasnim poukom jezika in književnosti. Tako po štirih korakih učne enote po modelu TILKA predstavljamo obravnavo črtice *Pehar suhih hrušk*.

4.2 Koraki učne enote

4.2.1 Prvi korak: pristop k temi z uvodno motivacijo

Učitelj lahko obravnavo prične z multisenzorno izkušnjo za učence s pokušnjo suhih hrušk ali drugega suhega sadja v razredu. Učitelj spodbudi razmišljanje in diskusijo o tem, kakšne priboljške imajo radi in s čim so se sladkali v preteklosti, v Cankarjevem času. Nato učencem prebere črtico v celoti.

Po branju učenci samostojno/skupinsko ob pomoči učitelja obnovijo zgodbo. Pomagajo si s časovno premico oziroma »premico dogajanja«, na katero nanizajo ključne dogodke oziroma osrednje sestavine zgodbe v pravilnem zaporedju (npr. družina je zelo revna, otroci lahko jedo suhe hruške le ob praznikih; sestra Lina nagovori brata Janeza, da v nekaj zaporednih dneh izmakne iz peharja nekaj suhih hrušk; ko mati odkrije tatvino, Lina zatoži brata Janeza; mati Janeza ne kaznuje, pač pa je žalostna in joče; Janez se maščuje sestri Lini). Med nanizanimi dogodki učenci opazujejo vzročno-posledično zaporedje.

Učitelj lahko usmerja vsebinsko obnavljanje črtice s pomočjo ilustracij v slikanici. Tako učencem omogoči celostno literarno-likovno bralno izkušnjo, skozi katero lahko ob opazovanju prenosa pomenov iz besedila na ilustracije (in obratno) poglobljajo razumevanje slikanice (Batič in Haramija 2014: 5).

Nato učitelj učence spodbudi v diskusijo ob vprašanjih, povezanih s književnimi osebami, njihovo komunikacijo in celotnim dogajanjem⁴.

4.2.2 Drugi korak: jezikovno-slogovni del

Učitelj še enkrat prebere črtico in učence vpraša o besedah, ki jih ne razumejo. Skupaj v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* oziroma v spletnih slovarjih (fran.si; franček.si) poiščejo razlago.

Učitelj spodbudi učence, da v besedilu poiščejo in označijo (pobarvajo) besedo *oko* oziroma *oči* (množinski samostalnik). Opazijo, da se pojavi tako v ednini kot v množini – je mišljeno v ednini le eno oko?

Učitelj vodi pogovor⁵ o samostalniku *oči*, ki se v črtici pogosto pojavi in je tudi sicer najpogostejša ključna beseda v Cankarjevem opusu (gl. Mikolič 2021).

Učenci ob primerih spoznajo definicijo metafore. Učitelj pojasni, da je Ivan Cankar pogosto uporabljal metafore. V besedilu črtice nato skupaj poiščejo besede, za katere se jim zdi, da jih lahko razumemo v prenesenem pomenu in so torej metafore.

⁴ Učitelj postavlja npr. naslednja vprašanja: Kdo je glavna književna oseba? Kdo so stranske? Zakaj je Janez ukradel hruške? S katerimi besedami je Lina spodbujala Janeza k temu dejanju? Kaj meniš o ravnanju Line in Janeza? V čem se razlikujeta? Razloži. Kako se je počutil Janez, ko je mama odkrila tatvino? Kakšen odziv mame je pričakoval? Zakaj se ne sme krasti? Si kdaj naredil/-a kaj, za kar si vedel/-a, da ni prav? Kako si se ob tem počutil/-a?

⁵ Npr. ob naslednjih vprašanjih: Kakšne oči je imela na začetku zgodbe sestra Lina? Kaj so izražale sestrine zamišljene oči? Kakšne oči so imeli otroci, ko je mati ugotovila, da nekdo krade hruške? Kaj so govorile otroške velike oči? Kakšne so bile oči glavnega junaka, potem ko je mami predstavil svoje dejanje in ko je občutil, da ga je sestra izdala? Kaj pomeni, da so bile njegove oči slepe? Lahko razumemo besedo v prvotnem ali prenesenem pomenu?

Cankar je natančno opisoval obraz in telo svojih junakov in s tem izrazil njihova občutja. Pridemo do ugotovitve, da **samostalnike** opisujemo s **pridevniki** (Kakšen/kakšna?). Tudi taki opisi z okrasnimi pridevki so lahko metaforični. V besedilu učenci poiščejo, kakšni so poleg oči še drugi deli telesa glavnega junaka, njegove sestre in mame (npr. glava, ustnice, prsti, noge, kita). Opazujejo pridevnike in iz njih tvorijo različne oblike. Nadalje učitelj spodbudi učence k razmisleku o tem, kako v besedilu učinkujejo presežniki (npr. *najgrenkejša*). Kako še lahko stopnjujemo jakost, moč tega, kar želimo povedati (ob primerih: *neznana groza, zelo težke noge, s težkimi koraki* idr.)?

Učitelj na podlagi jezikovne vaje izpelje definicijo za **pridevnik** in za **okrasni pridevek**.

Poleg opisovanja v zgodbi najdemo kar nekaj zapisov pogovora med književnimi liki. Učitelj učence spodbudi, da v besedilu poiščejo in izpišejo/označijo vse dobesedne navedke iz premege govora.

Nato oblikujejo definicijo **premege govora** s pomočjo izrazov *dobesedni navedek* in *spremní stavek*. Nadalje učenci opazujejo dobesedne navedke in ločila, ki stojijo na koncu. Spoznajo, da klicaj stoji na koncu vzkličnih povedi. Učitelj spodbudi učence k razmišljanju, zakaj je pisatelj uporabil toliko klicajev in kakšne občutke pri njih vzbudijo številni vzkliki. S pomočjo vaje izpeljejo definicijo **vzklične povedi** (izrečene s posebnim čustvenim poudarkom) in **vzklika** kot slogovnega sredstva.

Nadalje ob primerih iz besedila učenci prepoznava, kaj izražajo posamezne vzklične povedi oziroma vzkliki – npr. močne želje, presenetljive ugotovitve, odločne ukaze, občutke vznemirjenosti in podobno. Nekatere od teh za sogovornika morda zvenijo grobo in je zato lahko prizadet. Učitelj učence usmeri v razmišljanje, katere vzklične povedi bi lahko zamenjali z bolj umirjenim govorom. Z igro vlog lahko učenci preoblikujejo pogovor tako, da se sami znajdejo na mestu Line, Janeza ali mame.

4.2.3 Tretji korak: poglobljanje teme

V poglobljanju teme učitelj vpelje stripovsko predelavo črtice, ki sta jo ustvarila ilustratorka Tanja Komadina in pisatelj Boštjan Gorenc - Pižama (2017). Z učenci se pogovori o naslovu stripa, v katerem lahko že odmik od knjižnega jezika do neke mere usmeri na ciljno publiko, kateri je oblika stripa namenjena. Na podlagi primera v strip prestavljene literarne klasike se tako učenci spoznajo s formo stripa, ki ga McCloud (2011: 9) teoretično opredeli kot »negibne slikovne in druge podobe, sopostavljene v namensko zaporedje, namenjene podajanju informacij in/ali vzbujanju estetskih odzivov v bralcu«. Učenci se naučijo, da se strip bere enako kot slikanica, od zgoraj navzdol in od leve proti desni, da pa ob tem tudi

položaj okvirčkov/oblačkov z besedilom določa vrstni red (višje ležeči se preberejo najprej). Primerjalno s slikanico opazujejo, kako je zgodba podana v stripu – kaj je enako, kaj pa različno? Kako so prikazani protagonisti? Kaj o njih in o poteku zgodbe izvemo v stripu, ko je besedilo v obliki izreka ali misli oseb integrirano v sliko, ni pa spremne pripovedi kot v črtici? Kakšen je jezik v stripu, je bolj podoben Cankarjevemu v izvorni črtici ali današnji govorici mladih?



Slika 1: *Pehar suhih hrušk* (Cankar 1979, ilustr. Lidija Osterc)



Slika 2: *Moj lajf* (Komadina in Gorenc 2017)

Naslednji odlomek s konca črtice je v obeh slikanicah izpuščen, ne pa tudi v stripu:

Sestra Lina je bila natihoma smuknila iz izbe: jaz edini sem jo videl, kljub omotici in od bolečine slepim očem. Šel sem za njo počasi, ker so mi bile noge zelo težke. Napotil sem se naravnost za hišo; tam se je bila skrila pod jasminov grm za plotom; rdeča nedeljska ruta jo je izdala. Prišel sem do nje, zgrabil jo za dolgo kito ter jo vlačil za seboj po vrtu. Ni kriknila ves čas, še zavzdihnila ne. (Cankar 1920: 3. poglavje; Komadina in Gorenc 2017: 42–43.)

Učitelj učence vpraša, kako razumejo Janezovo ravnanje na koncu črtice. Nato spodbudi pogovor o medosebnih odnosih, konfliktih in njihovem reševanju.⁶

4.2.4 Četrti korak: uporaba teme

S preprosto improvizacijo učenci in učenke odigrajo ključne prizore iz črtice:

- Janez se pusti pregovoriti Lini in krade suhe hruške.
- Lina zatoži Janeza materi.
- Janez vleče Lino za njeno dolgo kito.
- Kako se otroci vedejo do matere, ki jim kljub revščini vsak večer pripravi večerjo.

Najprej jih odigrajo tako, kot so v zgodbi, potem pa tako, kot se njim zdi bolj ustrezno za dobre medosebne odnose.

Učitelj spodbudi učence, da si zamislijo nekaj sporov iz svojega vsakdana (lahko tudi iz šolskega okolja) in jih odigrajo tako, da jih razrešijo miroljubno, strpno in z razumevanjem.

Učitelj učencem pokaže dve različni izdaji slikanice *Pehar suhih hrušk* (z ilustracijami Lidije Osterc oziroma Jelke Godec Schmidt). Spodbudi jih, da opazujejo oboje ilustracije in razpravljajo o njih: katere so jim bolj všeč in zakaj, katere se jim zdijo bolj primerne za Cankarjevo črtico. Najprej torej učenci opazujejo interakcijo med besedilom in ilustracijami, katero opredeljuje oblikovni (branje slikanice od naslovnice naprej, interpretacija ilustracij skozi naslov dela, opazovanje razporeditve ilustracij in besedila na straneh idr.) in vsebinski odnos med njima (razmerje med besedami in slikami, katere informacije prinašajo, v čem se morda razlikujejo/dopolnjujejo; kako likovna plat z uporabo različnih likovnih tehnik, barv, kompozicij idr. določa pomen besedilu) (Batič in Haramija 2014: 11–12). S primerjavo ilustracij (gl. sliko 3 in sliko 4), ki prikazujeta dogodek s konca črtice, bi tako lahko ugotovili: da so prve ilustracije na ločenih straneh, kot je besedilo, druge ne; da sta ilustratorki izbrali drugačno

⁶ Npr. ob naslednjih vprašanjih: Se kraja dogaja samo med revnimi? Je tožarjenje umestno? Morda vendarle v določenih situacijah? Kaj je greh? Zakaj je mati želela, da se tat javi sam, zakaj je jokala in ga ni kaznovala? Zakaj je Janez zgrabil sestro Lino in jo za kito vlačil po vrtu? Zakaj ona ni jokala? Je nasilje pravičen odgovor na žalitve in izdaje?

likovno tehniko; da je različen tudi izbor barv, sicer pa pri obeh temnejše barve in sence sovpadajo z vzdušjem v pripovedi in občutji protagonistov; da je naslovni pehar dobro viden na sliki 4, na sliki 3 pa se vidi le rob praznega peharja, ki ga v rokah drži mati; da je na sliki 3 prisotna celotna družina, na sliki 4 pa le osrednji akterji; na obeh slikah je prikazana Lina, ki drži prst uperjen v brata, a njen pogled je usmerjen drugam; izrazi na obrazu otrok so na ilustracijah prikazani, a drugače, materin obraz pa je na obeh slikah zakrit – na sliki 3 lahko prisotna čustva in izraz na njenem obrazu zaslutimo iz obrazov otrok, na sliki 4 pa je prikazana mati, ki je z dlanmi prekrila solzne oči, kar nakaže nadaljevanje besedila v slikanici.



Slika 3: *Pehar suhih hrušk* (ilustr. Jelka Godec Schmidt, 2002)



Slika 4: *Pehar suhih hrušk* (ilustr. Lidija Osterc, 1979)

Po aktivnosti učitelj spodbudi učence, da si slikanico, ki jim je bolj všeč, izposodi-
jo v knjižnici, jo doma še enkrat preberejo skupaj s starši in se o njej pogovarjajo.

Učenci so skozi raznolike aktivnosti razvijali svojo jezikovno, metajezikovno,
sporazumevalno, (med)kulturno, empatično, socialno, estetsko in digitalno zmo-
žnost. V okviru učne enote so bili uresničeni naslednji učni cilji in usvojeni slovn-
ični in literarnovedni pojmi:

- Učenci so uspeli sprejemanje (poslušanje/branje) literarnega dela kanonske-
ga avtorja izkusiti kot prijetno doživetje in intelektualni izziv.
- Skozi vse štiri korake enote so, na različnih zahtevnostnih ravneh (poznava-
nje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), vstopali v dialog z
umetnostnim besedilom.
- Ob slikanici in s pomočjo časovne premice so uspeli samostojno linearno ob-
noviti zgodbo, ki je zaradi realistične vsebine in majhnega števila književnih
oseb nezahtevna. Ob tem so usvojili zastavljene strokovne literarnoteoretske
pojme.
- Ob besedilu črtice, kjer je veliko dialoga, so se naučili tvoriti premi in od-
visni govor ter spoznali pojma dobesedni navedek in spremni stavek; ob tem
so ugotovili, da je poleg pripovednih in kakšne vprašalne veliko vzkličnih
povedi, ki v vsakdanjem sporazumevanju služijo za različne namene (dajanje
navodil, ukazovanje, prepoved itd.), hkrati pa so lahko ponovili še trdilne in
nikalne povedi. Ob vzkličnih povedih so spoznali slogovno sredstvo vzklik
in kakšen učinek doseže v umetnostnem besedilu.

- Pri opazovanju samostalnikov in njihovih pridevnikov, ki jih označujejo/ opisujejo, so učenci spoznali osrednjo vlogo besednih vrst samostalnika in pridevnika v stavku (ob tem bi lahko ponovili njihove slovnične lastnosti), posebej pri pridevniku pa so ugotovili, da nekateri nimajo dobesednega, pač pa preneseni pomen, in da v umetnostnem besedilu nastopajo kot okrasni pridevki; učenci so spoznali definicijo metafore.
- Učenci s pomočjo učitelja spoznali uporabo knjižnih oziroma elektronskih jezikovnih priročnikov (fran.si, franček.si) za razlago manj znanega besedišča.
- S sočasno obravnavo jezika in umetniškega sloga so uspeli začutiti in tudi razumeti razliko med umetnostnim in neumetnostnim jezikom (pisatelj/pesnik uporablja zanj specifično besedišče, prenesene pomene).
- Po tem, ko so učenci prepoznali motive za ravnanje oseb in spoznali posledice, so zmogli oblikovati svoje stališče glede njihovega ravnanja.
- Učenci so skozi vodeno razpravo prispevali svoje izkušnje o različnih temah (prehranske navade in priboljški, kraja, tožarjenje, kaznovanje, nasilno vedenje), učitelj je na podlagi črtice prispeval še zgodovinski vidik (časovna umeščenost besedila) – tu se lahko pojavi priložnost za medkulturne primerjave, ki pa naj jih učitelj izpelje premišljeno, subtilno in sočutno, da se izogne kakršnikoli diskriminaciji ali marginalizaciji. Medkulturno (sporazumevalno) zmožnost krepi poznavanje značilnosti lastne in druge/-ih kultur/-e, ki se lahko odražajo v vrednotah, navadah, običajih, pa tudi v načinih komunikacije in reševanja konfliktov.
- Skozi igro vlog so učenci utrdili zaporedje ključnih dogodkov v črtici in se lažje vživeli v dogajanje, ki je sprožilo konflikt (napeljevanje h kraji, kraja, tožarjenje, nasilen odziv). Skozi razpravo so delili svoje vtise in doživljanje različnih vlog. Nato so skozi simulacijo uspeli predlagati konstruktivnejšo, predvsem pa miroljubno rešitev.
- Ob vizualnem gradivu so učenci usvojili izraz ilustrator/-ka, slikanica in strip ter spoznali oblikovne značilnosti slikanice in stripa. Skozi primerjavo ilustracij so opazovali različne informacije, ki jih podaja slika in s katerimi lahko dopolni besedilo.

5 Sklep

Pri predstavljeni obravnavi Cankarjeve črtice *Pehar suhih hrušk* po modelu TIL-KA, ki predvideva sočasno poučevanje književnosti in jezika, učitelj oziroma učiteljica skozi štiri korake učne enote vodi učence in učenke od uvodne motivacije in pozornega poslušanja celotnega besedila preko analize pisateljevega jezika in sloga ter komunikacije med književnimi osebami vse do aktualizacije in pogovora o aktualnih bivanjskih in družbenih vprašanjih, povezanih s prebranim besedilom, pri tem so še posebej pozorni na vzorce nasilne in nenasilne komunikacije. To vse poveča zanimanje učencev tako za literarno besedilo kot za jezik, s katerim je osrednji (konfliktni) odnos med glavnima protagonistoma izražen. Na tak način s

sočasnim poučevanjem jezika in književnosti dosegamo večjo motivacijo tako za učenje književnosti kot jezika, učenci in učenke pa sočasno razvijajo bralno, literarno in sociokulturno zmožnost ter (meta)jezikovno in sporazumevalno zmožnost s posebnim ozirom na nenasilni komunikaciji.

S prispevkom smo želeli prikazati, da se da tudi h kanonskim besedilom pristopati skozi jezik, tako da se obravnavata književnost in jezik sočasno. Tako lahko sklenemo, da so za takšno obravnavo primerna vsa besedila v učnem načrtu in vsa besedila, ki so prepuščena učiteljevi izbiri. Učitelj se sam odloča, katera besedila bo obravnaval po klasičnih metodah, katera pa ob sočasni obravnavi jezika. Besedila, kjer so izpostavljena določena jezikovna sredstva oziroma avtor uporablja specifičen jezikovni slog, so še posebej primerna za obravnavo teh jezikovnih sredstev in sloga.

Viri

Cankar, Ivan, 1920: *Moje življenje*. Wikivir. [https://sl.wikisource.org/wiki/Moje_%C5%BEivljenje_\(Ivan_Cankar\)](https://sl.wikisource.org/wiki/Moje_%C5%BEivljenje_(Ivan_Cankar)). (Dostop 15. 2. 2024.)

Cankar, Ivan, 1979: *Pehar suhih hrušk*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Ilustr. Lidija Osterc.

Cankar, Ivan, 2013: *Pehar suhih hrušk*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Ilustr. Jelka Godec Schmidt.

Komadina, Tanja in Gorenc, Boštjan, 2017: *Moj lajf: po motivih povesti Moje življenje Ivana Cankarja*. Bevke: Škratelj.

Mikolič, Vesna in Jamnik, Tilka, 2022: *S Tilko v svet slovenščine. Učbenik in delovni zvezek za osnovno šolo*. Koper, Ljubljana: Annales ZRS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Portal Franček: <http://www.francek.si>. (Dostop 15. 2. 2024.)

Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja: www.fran.si. (Dostop 15. 2. 2024.)

UN OŠ 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 10. 2. 2024.)

Literatura

Baker, Colin, 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Batič, Janja in Haramija, Dragica, 2014: Teorija slikanice. *Otrok in knjiga* 41/89. 5–19.

Blažič, Mileva Milena, 2007: Uvod v teorijo mladinske književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/6. 35–49.

Holub, Robert C., 1984: *Reception theory. Critical introduction*. New York: Methuen.

- Krakar Vogel, Boža, 1988/1989: Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. *Jezik in slovstvo* 34/3. 65–69.
- McCloud, Scott, 2011: *Kako razumeti strip: o nevidni umetnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Mikolič, Vesna, 2016a: *Ethnic Identity and Intercultural Awareness in Modern Language Teaching: Tilka Model for Ethnic Conflicts Avoidance*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Mikolič, Vesna, 2016b: Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu TILKA. *Slovenščina v šoli* 19/3–4. 2–17.
- Mikolič, Vesna, 2021: *Ali bereš Cankarja?* Ljubljana: Slovenska matica.
- Mikolič, Vesna, 2022a: *S Tilko v svet jezika. Teoretična izhodišča in praktične smernice za poučevanje slovenščine, drugih in tujih jezikov po učnem modelu Tilka*. Koper, Ljubljana: Annales ZRS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Mikolič, Vesna, 2022b: Vloga književnosti pri medkulturnem pristopu poučevanja jezika. Pižorn, Karmen, Lipavc Oštir, Alja in Žmavc, Janja (ur.): *Obrazi več-/raznojezičnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 131–145.
- Pezdirč Bartol, Mateja, 1999/2000: Vloga bralca v pogloblitnih literarnoteoretičnih smereh 20. stoletja 1. del. *Jezik in slovstvo* 45/5. 195–206.
- Tokarz, Božena, 2008: Interpretacija kot podlaga literarne komunikacije. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 37–44.
- Zajc, Ivana, 2023: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze.
- Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 73–83.