

OBRAVNAVA KNJIŽEVNOSTI REFORMACIJE KOT DIDAKTIČNI IZZIV

Razmislek o obravnavanju književnosti reformacije v osnovni in srednji šoli je didaktični izziv vsaj iz dveh zornih kotov: Najprej zato, ker je ta književnost težavna, šolajoči mladini nerazumljiva tako zaradi jezika kakor zaradi kulturnih, strukturnih in številnih drugih neznank. Hkrati pa kljub svojim »sedmerim tujostim« (Šlibar 2008) sodi med tiste vsebine naše kulturne dediščine, ki jih je v slovenski šoli zaradi njihovega prispevka k našemu kulturnemu in nacionalnemu konstituiranju potrebno spoznavati.

V Trubarjevem letu in že nekaj mesecev poprej sem tako zasnovala dvodelen pilotski projekt z naslednjima raziskovalnima vprašanjema:

- Kakšna je trajnost in kakovost znanja o reformaciji med sedanjimi osnovno- in srednješolci ter na katerih ravneh so najšibkejša mesta?
- S katerimi didaktičnimi pristopi je morebitna šibka mesta mogoče odpraviti?

Pot, ki jo v približevanju odgovorom smiselno ubere predmetna didaktika, ima dve ključni postaji. Na prvi se zgodi nekakšna »diagnoza«, tj. ugotavljanje aktualnega stanja in šibkih mest med šolajočimi, na drugi pa »terapija«, tj. oblikovanje didaktičnih smernic v obliki uporabnih načel ali bolj konkretnega eksemplaričnega modela obravnave.

Iz obeh navedenih ugotovitev sledi, da ni odveč vsake toliko na novo postaviti vprašanje, kaj je mogoče storiti pri pouku slovenščine oz. književnosti za boljše poznavanje in vrednotenje besedne kulturne dediščine nasploh, v našem primeru pa tiste iz obdobja reformacije, čeprav gre za književno produkcijo, ki ni umetniška in vsebuje vrsto t. i. tujosti, od jezikovne do strukturne in kulturne.

literatura reformacije, didaktični izziv, kakovostno znanje, trajnostno znanje, šibke točke, osnovna in srednja šola, didaktične rešitve

Reflection on the treatment of Reformation literature in primary and secondary school is a didactic challenge from at least two points of view: firstly because this literature is difficult; it is incomprehensible to school pupils due to both the language used and to cultural, structural and numerous other unknowns. At the same time, because of its constitutive contribution to Slovene culture and nationality, it is one of the dimensions of Slovene cultural heritage that must be taught in Slovene schools.

In Primož Trubar's jubilee year, and some months before, I therefore planned a two-part pilot research project with the following two research questions:

- What is the durability and quality of the knowledge of primary and secondary school pupils about the Reformation and what are the weakest points of this knowledge?
- Which didactic approaches would most adequately address any weak points that emerge?

Subject didactics adopts a sensible approach to answering these questions, with two main phases. The first is a kind of »diagnosis«, i.e., determining the actual state and the weak points among the

pupils, while the second is a »therapy«, i.e., designing didactic guidelines in the form of applicable principles or a more specific exemplary model of treatment. In the present article the first key phase is treated: a diagnosis of the durability and quality of primary and secondary school pupils' knowledge about the Slovene Reformation. After determining what the deficiencies are (the intercultural and critical connection of information, an understanding and positioning of Protestant texts), didactic solutions are suggested.

Reformation literature, didactic challenge, levels of knowledge, durable knowledge, weak points, primary and secondary schools, didactic solutions

Prispevek ponuja nekatere odgovore na vprašanje o trajnosti in kakovosti poznavanja reformacije pri šolarjih.

1

V središču naše kratke empirične raziskave,¹ ki smo jo v študijskem letu 2007/2008 izpeljali s študenti na partnerskih² osnovnih in srednjih šolah, je bilo torej vprašanje, kako trajno in kako kakovostno je znanje osnovno- in srednješolcev o reformaciji. Trajno znanje pomeni, da učenci obdržijo obravnavano vsebino v trajnem spominu,³ torej tudi potem, ko od obravnave mine določen čas (pri osnovnošolcih je to bilo nekaj mesecev, pri srednješolcih pa dve leti). Kakovostno znanje pa je tisto (trajno) znanje, ki posamezniku omogoča uporabo podatkov, povezovanje, oblikovanje predstav, kritično vrednotenje in je sestavina ključnih ali specifičnih kompetenc posameznika. Da bi znanje o reformaciji dejansko postalo sestavina kulturne zmožnosti, naj bi bilo čim bolj kakovostno – poznavanje dejstev naj bi bilo povezano z ustvarjanjem celostnih predstav⁴ o materialni in duhovni kulturi dobe, pomembne za razvoj slovenske kulturne in nacionalne identitete, ter od tod izhajajočih povezav, aktualizacij, osebnih stališč, oblikovanih na podlagi njihovega dobrega poznavanja in zmožnosti povezovanja.

Kakovost znanja smo ugotavljali z vprašalnikom, ki smo ga razdelili med približno 150 učencev z različnih šol – dvema skupinama osnovnošolcev, dvema skupinama dijakov strokovnih srednjih šol in dvema skupinama gimnazijcev.

¹ Raziskava sodi na področje kvalitativnih empiričnih pedagoških raziskav, za katere je značilno bolj opozarjanje na problem s pomembnih vsebinskih zornih kotov, kakor pa statistična objektivizacija, raziskovalca zanima eksemplarčno sondiranje prakse na posameznih primerih ali manjših vzorcih in prenosljivost raziskovanih segmentov po analogiji s ciljem, da rezultati sprožijo razmišljanje in drugačne načine dela v praksi (Marentič Požarnik 2001).

² Partnerske šole so tiste, ki s Filozofsko fakulteto sporazumno sprejemajo študente na pedagoško prakso ob asistenci usposobljenih mentorjev.

³ Trajni spomin je mentalna ohranitev dejstev, pojmov, povezanih v pojmovne mreže in organiziranih v sistem tako, da jih posameznik priključuje, kadar jih potrebuje (Marentič Požarnik 2000: 71–72).

⁴ Predstava je miselna izkušnja čutne vrste, vendar brez ustreznih stvarnih okoliščin, iz katerih bi prihajali neposredni čutni dražljaji (Russel 1987). Pojave, ki si jih eidetsko (veččutno, prožno) predstavljamo kot prizor, podoba [...], si približno trikrat bolje zapomnimo, kakor če samo ponavljamo – učinek pomnjenja predstav je 80-odstoten. Pomembna je jasnost in razločnost predstav. Skratka, pomnjenje je boljše, če je podprto tudi z delovanjem desne možganske hemisfere, kar je spoznanje, ki ga izkoriščajo tudi v sodobni didaktiki literarne zgodovine (Samide 2008).

Učenci so bili z različnih šol, imeli so različne učitelje, s čimer smo kljub številčni skromnosti vzorca poskusili poskrbeti za njegovo raznolikost. Vprašalnik je bil za vse enak, le da so imeli srednješolci na koncu za dodatno nalogo še prevod kratkega odlomka iz (obvezno obravnavanega) Trubarjevega besedila.

Vprašanja so se dotikala naslednjih problemskih sklopov:

- poznavanje posameznih temeljnih podatkov o slovenski reformaciji,
- povezovanje dejstev v celovitejšo sliko, aktualizacija pomena, medpredmetno povezovanje, medkulturna razgledanost,
- kritično vrednotenje pomena znanja o reformaciji,
- bralna zmožnost,
- refleksija pridobivanja znanja.

2

Preden predstavimo rezultate, na kratko orišimo vsebine iz slovenske reformacije, na katere so se opirala naša pričakovanja o znanju. Te so v okviru zahtev, ki jih vsebujejo veljavni učni načrti v šolskem letu 2007/2008:⁵

Iz učnega načrta za devetletko (2004) lahko kot izobraževalne cilje za zadnje tri-letje za dobo reformacije izluščimo naslednje tri:⁶

- Učenec pozna in uporablja naslednje strokovno izrazje ter zna opisati literarno-zgodovinska obdobja in smeri (9. r.): pismenstvo, protestantizem, razsvetljenstvo, **romantika**, **realizem**, moderna (nova romantika).
- Učenec pregledno pozna književnike in njihova dela: **Primož Trubar**, **Ivan Cankar**, Josip Murn [...]
- Učenec navede poglobitve značilnosti literarnih obdobij in smeri ter izbrane predstavnik in dela. (2004: 89.)

Vsi, torej tudi na nižjem nivoju, morajo poznati Trubarja, drugi pa še pojem reformacije in opisati njegove značilnosti.

⁵ Gre za učne načrte pred novo posodobitvijo, ki stopa v veljavo jeseni 2008, torej za učne načrte iz časa kurikularne prenovе 1998/99. Učni načrt *Slovenščina*. Program osnovnošolskega izobraževanja. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2004. (2. natis); Učni načrt za predmet *Slovenščina* v gimnazijah. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1998 (enako za srednje strokovne in tehniške šole).

⁶ Polkrepki tisk pomeni, da morajo to snov poznati vsi, tudi učenci na osnovni oz. nižji ravni.

UN za gimnazije in UN srednje strokovne in tehniške šole iz leta 1998 navajata v tabeli vsebine takole (1998: 25):

Obvezna besedila in obdobja	Pojmi, prvine za interpretacijo	Prostoizbirna besedila, predlogi
Slovenska reformacija, protireformacija in barok Trubar: Proti zidavi cerkva Trubar: Te cerkve božje zuper nje sovražnike tožba inu molitev Dalmatin in drugi protestantski pisci Svetokriški: Na novega lejta dan	Zgodovinske in kulturne okoliščine Literarni in nacionalno-kulturni pomen Protestantske ideje v besedilu Protestantska verzifikacija Pridiga, baročni slog, alegorično moraliziranje, retorične prvine	Krelj: Postila slovenska Slovenska nabožna književnost (Klasje) Jančar: Triptih o Trubarju Jurčič: Jurij Kobila Tavčar: Vita vitae meae [...]

Tabela 1: Vsebine UN za gimnazije, srednje strokovne in tehniške šole

To pomeni, da lahko od dijakov pričakujemo poznavanje zgodovinskih in kulturnih okoliščin reformacije, branje vsaj dveh Trubarjevih besedil in še kakšnega drugega ter motivnotematske in celo oblikovne oznake.

Za primerjavo še izsek iz novega UN za gimnazije (2008: 18): v enoti Slovenska reformacija, protireformacija in barok so vsebine bolj razdelane s pričakovanji kontekstualizacije, aktualizacije in vrednotenja (vsebine v novem UN za slovenščino za devetletko in v programih srednjega strokovnega izobraževanja, ZŠ 2006, pa se bistveno ne razlikujejo od prejšnjih).

SLOVENSKA REFORMACIJA, PROTIREFORMACIJA IN BAROK	
Temeljni pojmi iz literarne vede	Obvezna in prostoizbirna besedila
<p>1. Literarnointerpretativne prvine:</p> <ul style="list-style-type: none"> – protestantske ideje, kratke zgodbe (eksempli) za ponazoritev versko-moralnih nauk – zvrsti cerkvene književnosti, polliterarna besedila, pridiga, nabožna verzifikacija – značilnosti Trubarjevega jezika in sloga – retorične prvine; alegorično moraliziranje, baročni slog <p>2. Oznaka obdobja:</p> <ul style="list-style-type: none"> – družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinske razmere na Slovenskem v 16., 17. in 18. stoletju (turški vpadi, kmečki upori, širjenje reformacije, zmaga protireformacije) – ustvarjalnost na drugih umetniških področjih – značilnosti reformacije (protestantizma), protireformacije, baroka – Dalmatin in drugi protestantski pisci – katoliški pisci <p>3. Pomen protestantizma za razvoj slovenske književnosti in knjižnega jezika, kulturni in nacionalni pomen; pomen baročnih pridig na razvoj slovenskega pripovedništva</p>	<p>1. Obvezna besedila:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trubar: En regišter (Proti zidavi romarskih cerkva) – Trubar: Te cerkve božje zuper nje sovražnike tožba inu molitev ali – Krelj: Prošna za mir – Dalmatin: Predgovor k Bibliji ali – Bohorič: Predgovor v Arcticae horulae – Svetokriški: Na noviga lejta dan <p>2. Prostoizbirna besedila za individualno in skupinsko delo ter aktualizacijo (Priloga)</p>

Tabela 2: Vsebine iz UN za obdobja reformacije, protireformacije in baroka

Vsebine so seveda obširneje izpeljane v učbenikih. Pri didaktizaciji, tj. pri didaktični redukciji (krajšanju, povzemanju, poenostavljanju formulacij) znanstvenega diskurza prihaja do napak in pa tudi do zanimivih rešitev. Ne ene ne druge plati nisem vključila v raziskavo, saj so me zanimala najbolj temeljna dejstva, kaj je reformacija, kdo so predstavniki, kdaj je bila, kdo so sodobniki, kaj se je tedaj dogajalo v Sloveniji ... Zahteve iz učnega načrta izpolnjujejo vsi učbeniki, zato vprašanja, ki smo jih oblikovali za našo raziskavo, niso zunaj okvirov obravnavane. V naslednjih točkah prikazujem in komentiram rezultate posameznih sklopov vprašanj.

3

Poznavanje posameznih temeljnih podatkov o slovenski reformaciji – letnic, avtorjev, naslovov del je po taksonomski razvrstitvi najmanj zahtevna vrsta znanja, od učečega se pričakuje spominska reprodukcija (pomembnih) podatkov. V naši raziskavi so se anketiranci odrezali takole:

- a) Kateri pojav imenujemo slovenska reformacija? Podčrtajte en odgovor.
- obdobje osamosvojitve Slovenije
 - versko in kulturno gibanje v 16. stol.: **OŠ: 84,8 %; gimn.: 96,72 %; SŠ: 86,5 %**
 - šolske reforme v zadnjem desetletju
 - približevanje sodobne umetnosti uporabnikom

- b) S katerim znanim Slovincem povezujemo ta izraz?
- Primož Trubar: **OŠ: 93,5 %; gimn.: 100 %; SŠ: 100 %**
 - A. M. Slomšek
 - E. Kocbek
- c) Kaj so Zimske urice? Podčrtajte odgovor.
- ljubezenski film
 - družabna igra
 - slovnica: **OŠ: 34,8 %; gimn.: 91,80 %; SŠ: 90,4 %**
 - roman

Odgovori kažejo, da poznavanje posameznih podatkov učencem ne dela težav in da so pojmi reformacija, Trubar in celo Zimske urice (pri srednješolcih) dobro shranjeni v trajni spomin.⁷

4

Povezovanje dejstev v celovitejšo sliko, aktualizacija pomena, medpredmetno povezovanje, medkulturna razgledanost – kakovostno znanje, ki smo ga opredelili kot zmožnost povezovanja posameznosti v nove sklope za rabo v novih situacijah, se ne more razviti brez znanja posameznosti, kakršne so v prejšnjem primeru. Zato je poznavanje prej naštetih dejstev pomembno, ni pa tudi že zadovoljiv pogoj za razvijanje tiste stopnje poznavanja problema oz. vsebine, ki omogoča kompetentno ravnanje ali razsojanje v zahtevnejših okoliščinah.⁸ Naslednja skupina odgovorov pokaže bolj problematično sliko te ravni znanja. Vprašanja so zahtevala povezovanje dejstev, bodisi teksta in konteksta bodisi raznovrstnih kontekstnih informacij, ki sodijo v širšo kulturno razgledanost oz. kulturno kompetenco:

- č) Katerega leta je izšla in kako je naslovljena knjiga, ki v uvodu vsebuje naslednji stavek: »Vsem Slovincem gnado, mir, milost inu pravu spoznane božje skuži Jezusa Kristusa prosim.«?

OŠ: 34,85 %; gimn.: 42,6 %; SŠ: 57,7 %

Oba pravilna odgovora je zapisala manj kot polovica osnovnošolcev in (manj pričakovano) gimnazijcev ter malo več kakor polovica dijakov strokovne šole.

Čeprav prvo slovensko knjigo slabo prepoznavajo po besedilu, pa so zlasti dijaki dobro poučeni o njenem pomenu za sodobni čas. Odgovori v naslednji točki nam dajejo misliti, da njihova aktualizacija ni nastala na podlagi dejanskega stika z besedilom prve slovenske knjige, torej na podlagi prepričanja o njeni »slovenskosti«, ki

⁷Naša ugotovitev se na tej ravni kar ujema z raziskavo o trajnosti gimnazijskega znanja, v kateri so se bruci kar »dobro odrezali pri poznavanju posamičnih dejstev o razsvetljenstvu«, pri samostojnem utemeljevanju pomena dobe pa so večkrat naštevili dejstva iz reformacije (npr. prva knjiga, prevod Biblije idr., Marentič Požarnik 2001).

⁸I. Pospušil (2008) celo pravi, da je literarno-kulturna razgledanost izhodišče za politično delovanje: »Literatura je postala splošna last izobraženih ljudi. Brez tega vedenja je težko vzpostavljati načela, na katerih naj temelji politični sistem.«

bi prišlo iz izkušnje s kakšnim segmentom vsebine, ampak je naučena od zunaj, od avtoritete (učitelja, učbenika), in tako ni posledica procesnega oblikovanja stališča.

d) Ta knjiga je danes pomembna zato, ker je – podčrtajte eno možnost:

- verska
- slovenska: **OŠ: 23,9 %; gimn.: 88, 52 %; SŠ: 84,2 %**
- zanimiva
- zgled dobrega prevoda

Teorija kritičnega mišljenja pravi, da gre v takih primerih bolj za naklonjenost in navajanje mnenj brez dokazov, kakor za reflektirano podajanje samostojnega stališča. Za to bi namreč potrebovali kakšno konkretno merilo (osnovno izkušnjo o »slovenskosti« omenjene knjige), npr. bralna izkušnja besedilnega segmenta (Rupnik Vec, Kompare 2006).

V sklopu preverjanja znanja povezovanja, aktualiziranja, vrednotenja sta bili še vprašanji, ki sta zahtevali povezovanje posameznih dejstev o času in prostoru v kompleksno predstavo o kulturni podobi dobe na Slovenskem in v okviru evropskih medkulturnih povezav:

e) Podčrtajte odgovor: Ko je živel Shakespeare, smo Slovenci

- imeli svojo državo
- imeli veliko novih slovenskih knjig: **OŠ: 28, 3 %; gimn: 13,11 %; SŠ: 25 %**
- govorili pretežno nemško: **gimn: 72,3 %; SŠ: 50 %**
- izumili tisk

f) V katerem stoletju je to bilo? **OŠ: 23,9 %; gimn: 26,23 %; SŠ: 30,8 %⁹**

Nizki odstotki odgovorov na ti dve vprašanji v vseh skupinah vprašanih govorijo, da so s kakovostnim znanjem, tj. s takim, ki bi na podlagi kakovostnega poznavanja lastne kulture omogočalo posamezniku kompetentno medkulturno prehajanje skozi čas, primerjanje, argumentiranje in, če naj uporabim marketinški novorek, promoviranje lastne kulture v medkulturnem dialogu, še velike težave.

V tej luči je tudi mnenje vprašanih, da je take podatke treba poznati, ker so to pomembna dejstva iz slovenske zgodovine, sicer na prvi pogled razveseljivo, ker pomeni pozitiven odnos mladih do kulturnih mejnikov, vendar premalo prepričljiv, saj so se pri »učenju« teh stališč učeči premalo poglobili v povezave dejstev in predstave, iz katerih naj bi izviralo prepričljivo stališče.

⁹Za primerjavo navajam odgovore 44 študentov (ti pridobivajo profesionalne kompetence) 3. letnika, ki so na vprašanja odgovarjali oktobra 2008. Za seboj imajo predmeta Starejša slovenska književnost in Zgodovina SKJ.

Ko se je rodil Shakespeare, smo Slovenci

- imeli svojo državo: **22,7 %**
- imeli veliko novih slovenskih knjig: **11 %**
- govorili pretežno nemško: **56,81 %**
- izumili tisk: **13,6 %**

V katerem stoletju je to bilo? 16. stol. (**75 %**); 17. stol. (**20,45 %**)

Strinjamo se lahko z A. Bjelčevičem (2008),¹⁰ da je v učnih načrtih in učbenikih predvidenih dovolj dejstev o reformaciji. Sam kritizira vsebinske napake, ki se pojavljajo pri njihovi predstavitvi v gradivih. Toda teh ni zelo težko odpraviti. Bolj problematična se v tej luči kaže izoliranost, nepovezanost znanja, kadar se pri pouku ne razvija v višje kategorije in ne daje možnosti za procesno oblikovanje stališč, kar vodi v deklarativno, naučeno in pasivno vrednotenje, ki ni individualizirano ponotranjeno prek lastnih dejavnosti in izkušenj z dano temo. Tako znanje pri dokazovanju poznavanja lastne kulture, potrebno za kritično sporazumevanje in medkulturni dialog, hitro odpove.

Vendar se zdi, da »krivda« ni samo v učečih in njihovi izvorni nezainteresiranosti. Pedagogi namreč prevečkrat pričakujemo, da bodo nadaljnje povezave, ki sodijo med zahtevnejše miselne procese, nadgradili učeči sami, češ, to bodo pa menda že znali, če so količkaj sposobni, in smo začudeni, ko naletimo na povratno informacijo o slabi kakovosti znanja.¹¹ Toda zahtevnejše vrste znanja ne nastajajo samoumevno in se ne bodo razvile, če bodo učeči deležni samo frontalnega posredovanja dejstev, ne pa tudi »treninga« tistih dejavnosti, ki vodijo h kakovostnemu in trajnemu znanju. Torej njihovega povezovanja, razumevanja, vrednotenja, izražanja, kakršno nastaja v procesih samostojnega in sodelovalnega individualnega in skupinskega učenja ob premišljenih učiteljevih strategijah in smernicah za samostojno delo. V našem primeru bi tako znanje dosegali z raziskovalno nadgradnjo znanja posameznosti v tekstno-kontekstne in medpredmetne povezave ter s spodbujanjem učinkovitega branja besedil, ki pomeni prepričljivo izhodišče za oblikovanje celostnih predstav o kulturni in duhovni podobi dobe.

5

Bralna zmožnost – naša raziskava kaže šibko zmožnost za branje in razumevanje besedila, ki so ga srednješolci kot obveznega brali pri pouku v prvem letniku, nato pa so v tretjem nanj pozabili. Rezultati spodnjih nalog kažejo, da branje Trubarjevega besedila, čeprav je bilo opravljeno, ni izpolnilo opisanega namena.

g) Prevedite spodnji odstavek v sodobno slovenščino.

H timu farji, škofi inu nekateri gospudje melče, zavolo kir od tacih malikovih ofrov imajo dosti mesa h kuhanu. Oli zludi nje, kir h taki pregrehi inu golufiji melče, super ne pridigujo inu ne branijo, bode tudi kuhal v tim peklu vekoma, aku prave pokore inu per pravim časi ne dejo. (P. Trubar: Proti/O zidavi cerkva, En regišter, 1558.)

Pravilen, smiseln prevod: **gimn: 14,23 %; SŠ: 0**

Delno: **gimn.: 18,29 %; SŠ: 3,84 % (2 od 52)**

Ni prevoda: **gimn.: 67,48 %; SŠ: 90,3 %**

¹⁰ Predavanje Stereotipi o reformaciji na »Festivalu slovenskega šolstva – Ustvarjalnost in inovativnost pri učenju« (Ljubljana, Gospodarsko razstavišče, 21. 5. 2008).

¹¹ Pogosto se pokaže, da učitelji vidijo svojo raven poučevanja čisto drugače, kot jo zaznavajo učeči in kot kažejo povratne informacije o njihovem znanju. (Npr. v raziskavi Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti. CRP, razvojno-raziskovalni projekt, ZRSS 2004–2006.)

Znaki nerazumevanja – super ne pridigujo: *dobro, super* ne pridigajo; Oli zludi nje: *ali zlomi me*; pokore ne dejo: *pokore ne dajo*.¹²

h) Kdo je avtor tega besedila in kakšen je naslov?

Naslov besedila, avtor: **SŠ: 0**

Delno (avtor): **21,15 %** (Ni podatka za gimn.)

Posamezni odgovori: Svetokriški ali Trubar: Na novega leta dan.

Prevoda, ki je pri pouku zahtevnih besedil ena temeljnih strategij za doseganje in preverjanje razumevanja, so se lotili samo gimnazijci, le nezaten del je bil razmeroma uspešen. To kaže na popolno diskurzivno, kulturno, strukturno idr. tujost celo takega protestantskega besedila, ki bi zaradi površinske anekdotičnosti lahko bilo zanimivo tudi za sodobnega mladega bralca.¹³ To nadalje pomeni, da je branje zgrešilo namen, da so bili dijaki pasivni in so zaradi odsotnosti osebne vpletenosti v vsebino in obliko teksta vse skupaj hitro pozabili oz. shranili v trajni spomin površno in z mnogimi interferencami (Svetokriški, sodobni sleng ipd.). Tako (ne)razumljeno besedilo v času obravnave ni prispevalo v mozaik trajnejših celostnih eidetskih in duhovnih predstav o duhu in podobi reformacije.

Umesten se zdi tudi premislek o smislu in načinu branja tako zahtevnih besedil starejše književnosti. Neliterarna besedila iz starejše književnosti gotovo beremo strateško drugače in z drugačnimi cilji kakor literarna besedila. Pri literarnih nas zanima sugestivnost njihove literarnosti na naše estetsko umetniško doživetje, pri pouku pa, kako to literarnost in sugestivnost odkrivati in izražati. Besedila iz starejše književnosti v pedagoških okoliščinah razvijanja kulturne kompetence beremo zato, ker s svoje strani pripomorejo k pridobivanju konkretnih izkušenj in ustvarjanju predstav o dobi, torej v mozaik naših predstav prispevajo podatke, kakšen je bil jezik, kako je zvenel, katere teme in ideje so zanimale pisce, kako se to pisanje razlikuje ali povezuje s sodobnim utripom časa. Da bi te izkušnje pridobili in ponotranjili, pa mora biti branje skrbno načrtovano, z upoštevanjem posebnosti v bralnih strategijah pred branjem, med njim in po njem. Prva naloga branja je premagati diskurzivno tujost, tj. doseči razumevanje jezika in pomena zapisanega, še prej pa izbira ustreznih besedil in njihova vsaj delna prilagoditev učenčevi recepciji in ekonomičnosti dojemanja (Krakar Vogel 2008).

6

Refleksija pridobivanja znanja – anketirance smo na koncu vprašali še, kako se spominjajo obravnavanja reformacije pri pouku. Zanimalo nas je, ali so jim ostale v spominu že omenjene strategije sodelovalnega, individualnega, skupinskega, problemskega učenja, tesnega branja, medpredmetnega povezovanja idr., kar prispeva h

¹² Študenti so odlomek smiselno prevedli v skoraj 57 %. Napake: farji – farani, dejo – dajo, super – super, Imajo dosti mesa k kuhanju – Imajo dosti kuhanega mesa.

¹³ Besedilo sodi po učnem načrtu med obvezna, prinašajo ga vsi učbeniki za prvi letnik srednjih šol in pri pouku se najverjetneje povsod bere. K. Ahačič očita, da komentarji v učbenikih napeljujejo k površinskemu razumevanju tega besedila, a odgovori kažejo, da celo tako razumevanje ni doseženo.

kakovostnejšemu znanju. Ker je tema o slovenski reformaciji kompleksna in delež informacij o njej prispevajo številne stroke oz. šolski predmeti (poleg slovenščine še npr. zgodovina, etika in religija, sociologija, filozofija, geografija idr.), nas je zanimalo tudi, kako se s tem obdobjem učeči seznanjajo pri drugih predmetih in ali se znanja med seboj povezujejo.

- i) Kje ste se s podatki iz teh vprašanj seznanili vi? Podčrtajte odgovor.
- v šoli (imenujte predmet, kjer ste izvedeli največ): **pri slovenščini: OŠ: 45,7 %; gimn.: 63,9 %; SŠ: 69,2 %; pri zgodovini: OŠ: 8,6 %; gimn.: 9,8 %; pri zgodovini in slovenščini: SŠ: 23,1 %.**
 - prek rtv
 - po internetu
- j) Če je to bilo v šoli, podčrtajte eno ali dve možnosti, kako ste podatke največkrat spoznavali.
- učitelji so nam razlagali: **OŠ: 13 %; gimn.: 32,79 %; SŠ: 23,1 %**
 - brali smo ustrezna besedila (kak naslov?): **OŠ: 1,2 %; SŠ: 1,9 %**
 - gledali in poslušali smo posnetke (kak naslov, opis?): **OŠ, gimn: ni odg.; SŠ: Prilika o izgubljenem sinu (posamezen odg.)**
 - vsakega malo: **OŠ: 15,2 %; gimn. 11,47 %; SŠ: 32,7 %**
 - še kaj: **ni odg.**
- k) Kaj od zgornjega vam je pomagalo, da ste si več zapomnili?
- predavanje: **OŠ: 26 %; gimn.: 32,7 %; SŠ: 32,7 %**
 - branje: **OŠ: 4,3 %; gimn.: 14,75 %; SŠ: 7,7 %;**
 - pogovor: **OŠ: 8,7 %; gimn.: 21,3 %; SŠ: 9,6 %**

7

Naš vzorec je premajhen, da bi mogli iz ugotovitev izpeljevati posplošitve o razlikah v kakovosti znanja med posameznimi šolskimi programi ali o dosledni povezanosti didaktičnih pristopov in nivojem znanja pri celotni šolski populaciji. Problemska osredotočenost na poglobitve poprej opažene dileme in razpršenost vprašanj na predstavnike treh vrst programov nam omogoča namig, da se ugotovitve, ki smo jih dobili, ujemajo z dobro znanimi pedagoškimi zakonitostmi o sorazmerju med raznovrstnostjo didaktičnih pristopov in kakovostjo znanja: zato nemara lahko v odgovorih dijakov srednjih strokovnih šol, da so znanje o reformaciji pridobivali tudi pri zgodovini (tako jih meni 23 %, pri ostalih dveh skupinah pa manj kot deset odstotkov) in da so pri obravnavi uporabljali v največjem deležu »vsakega malo« (32 %, v gimnazijah 11% in v OŠ 15,2 %), iščemo razlog, da je raven povezovanja znanja pri njih nekoliko višja (manj slaba) zlasti v primerjavi z gimnazijci. Npr., da smo imeli Slovenci v času Shakespeara veliko slovenskih knjig, ve 13,1 % gimnazijcev (manj kot osnovnošolcev – 28 %) in 25 % srednješolcev, med katerimi jih »samo« 50 % meni, v primerjavi z gimnazijci (70 %), da smo tedaj govorili pretežno nemško; 30 % jih ve, da je bilo to v 16. stol., medtem ko je gimnazijcev takih 26 %. Res je, da so gimnazijci za 10 % »boljši« pri bralni kompetenci,

najvišje ocenjujejo tudi vpliv branja na poznavanje dobe (14 %, srednješolci le 7,7 % in osnovnošolci 4,3 %). Osnovnošolce moramo pri teh primerjavah nekoliko izvzeti, saj učni načrt ni zasnovan literarnozgodovinsko in je temu znanju v UN namenjenega malo prostora, širjenje pa je odvisno od učitelja. Kljub vsemu je poznavanje splošnih dejstev na ravni reprodukcije pri osnovnošolcih visoko. Kaj se je pri nas dogajalo v času Shakespeara, vedo bolje kakor gimnazijci (28,3 % nasproti 13,1 %).

Čeprav vidimo, da h kakovosti znanja pripomorejo tudi medpredmetne povezave, je naloga razvijati kulturno kompetenco, od skrbi za jezik do kulturnozgodovinskih informacij in aktualizacij, samoumevno prepuščena slovenščini. To učiteljem slovenistom nalaga dodatno odgovornost, obremenitev in tudi izziv.

Kako se je mogoče tega izziva lotevati, sodi v drugi del našega projekta, zamisli pa so objavljene na drugem mestu (Krakar Vogel 2008). Pravzaprav je najbolj razveseljivo to, da so se v času, ko smo obdelovali naš vprašalnik, že zgodili številni premiki v praksi. Imeli smo priložnost opaziti številne primere dobre prakse, raziskav, zbornikov,¹⁴ priprav ekskurzij, celo kulinaričnih razstav. Da je šlo za množično in kakovostno spoznavanje Trubarja in reformacije, so opazili tudi nekateri strokovnjaki (Glavan).¹⁵ Morda so ta prizadevanja, ki so pomembna naložba v kulturno zavest novih generacij, presežek v praznovanju Trubarjeve 500-letnice, ki ga nekateri drugi ob njegovi obletnici pogrešajo?¹⁶

Literatura

Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations, summary of the final report »Key competencies for a successful life and a well-functioning society«, OECD, 2005.

KRAKAR VOGEL, Boža, 2008: Nekatere posebnosti poučevanja starejše književnosti. Miroslav Košuta (ur.): *Slovenščina med kulturami. Zbornik Slavističnega društva Slovenije* 19. Celovec: Slavistično društvo Slovenije.

MARENTIČ POŽARNIK, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS

MARENTIČ POŽARNIK, Barica, 2001: Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja. *Vzgoja in izobraževanje* XXXII/3.

OZVALD, Karel, 1927: *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

¹⁴ Jožef Beg, Jožica, Mohar, Rozi (ur.), 2008: *Primož Trubar in njegov čas v zrcalu sodobnosti*. Novo mesto: Šolski center Novo mesto.

¹⁵ »[...] sem navdušen nad izjemno požrtvovalnim in iskrenim delom za Trubarja v osnovnih in srednjih šolah, še posebno v Trubarjevih rojstnih in bližnjih krajih, ter povsod tam, kamor je kdaj stopila njegova noga. Trubar je letos poromal skoraj v vsako slovensko faro. Pri tem je treba pošteno povedati, da so marsikje nastali prav imenitni izdelki: pisni, slikarski, govorjeni, igrani in zapeti. Na predvečer dneva reformacije sem naštel že približno dvajset monografskih publikacij, s Trubarjem ali o njem.« (*Delo, Književni listi*, 5. 11. 2008.)

¹⁶ »Tako Trubar ni prišel do nikakršne nove oživitve in tvorne aktualizacije, kakršno je Cankarjev in Prešernov čas zmožel. Ostal je tako rekoč zunaj našega časa.« (Boris Paternu, *Delo, Književni listi*, 5. 11. 2008.)

- POSPIŠIL, Ivo, 2008: Teaching Literature at Universities and the Bologna Declaration. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Predlog posodobljenega učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah*, 2008. Ljubljana: Predmetna komisija za slovenščino.
- RUPNIK VEC, Tanja, KOMPARE, Alenka, 2006: *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- RUSSEL, Peter, 1987: *Knjiga o možganih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- SAMIDE, Irena, 2006: Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- ŠLIBAR, Neva, 2008: Sedmero tujosti literature – ali o nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah*, 1998. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. Predmetna kurikularna komisija za slovenščino.
- Učni načrt, Slovenščina (drugi natis). Program osnovnošolskega izobraževanja*, 2004. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo in Predmetna kurikularna komisija za slovenščino.
- VOGEL, Jerica, 2008: Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. Milena Ivšek (ur.): *Jeziki v izobraževanju/Languages in Education. Zbornik prispevkov s konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.