

LITERARNA ZMOŽNOST KULTIVIRANEGA BRALCA IN EVROPSKI LITERARNI OKVIR¹

Članek predstavi implicitne dejavnike, ki vplivajo na podobo literarne zmožnosti v določeni skupnosti in sintetizira njene temeljne sestavine. *Evropski literarni okvir* (2012) opisuje razvoj te zmožnosti v sekundarnem izobraževanju in za posamezno razvojno stopnjo predlaga književna besedila. V članku preverim, katere sestavine literarne zmožnosti ta okvir vključi oz. kako jih razume. Ugotavljam tudi, na katerih področjih okvir ustreza oz. odstopa od sistemske literarnodidaktične paradigme, ki določa pouk književnosti na slovenskih gimnazijah in razvija kultiviranega bralca.

Ključne besede: literarna zmožnost, kultivirani bralec, sistemska didaktika književnosti, *Evropski literarni okvir*

1 Uvod

Koncept literarne zmožnosti je utemeljil Jonathan Culler v delu *Structuralist poetics* (1975) in se z njim navezal na Chomskyjev izraz jezikovna zmožnost.² Literarna zmožnost je zmožnost recepcije književnih besedil (prim. Grosman 2004; Zupan Sosič 2011a; Zupan Sosič 2011b). Gre za »zmožnost doživljanja, analiziranja in kritičnega sprejemanja književnih besedil, zmožnost ustvarjanja in poustvarjanja književnosti ter prepoznavanja njenih estetskih, etičnih in kognitivnih učinkov, njene fikcijskosti in literarnosti« (Žbogar 2015: 1221). Nekatere konceptualizacije literarne zmožnosti navajajo sezname književnih besedil, ki so primerna za določeno

¹ Avtorico pri raziskovanju podpira Univerzitetna ustanova ing. Lenarčič Milana.

² Chomsky je jezikovno zmožnost razumel kot zmožnost govorcev določenega jezika, da usvojijo oz. ponotranjijo njegova pravila in na tej podlagi razumejo tudi izjave, ki jih do tedaj še niso slišali.

razvojno stopnjo te zmožnosti, druge opisujejo predvsem lastnosti bralca. Katera literarna dela razvijajo posameznikovo literarno zmožnost in pod katerimi pogoji, je po mnenju nekaterih raziskovalcev (Beach idr. 2011; Nikolajeva 2010) eno temeljnih vprašanj sodobne didaktike književnosti.

Pogoj za razvoj literarne zmožnosti je splošna sporazumevalna zmožnost, na katero literarna zmožnost tudi povratno vpliva, saj pri bralcu krepi razumevanje besedila na več ravneh (Grosman 2004: 152–153; Žbogar 2013: 56; Žbogar 2015: 1223–1225). Literarna zmožnost se razvija pri pouku književnosti (prim. Krakar Vogel 2004; Zupan Sosič 2011a). V članku se ukvarjam s poukom književnosti na gimnaziji, ki ga določa sistemska literarnodidaktična paradigma (Krakar Vogel in Blažič 2012) in katerega cilj je razvoj kultiviranega bralca. Kot ugotavlja Alenka Žbogar (2015: 118), ta bralec ob dejavni interpretaciji književnosti spoznava tudi njen kontekst, spoznanja pa umešča v literarni sistem, kar predvidi tudi učni načrt za gimnazije (2008). Do branja ima pozitiven odnos, motiviran je za poglobljeno doživljanje raznovrstne literature, zna ubesediti svoje videnje vsebinskih, oblikovnih, besedilnih in medbesedilnih sestavin prebranega, pri tem pa si pomaga s primernim znanjem (Krakar Vogel 2004: 72). Zaveda se moči literature, da vpliva na posameznika in družbo, književnost pa bere ter interpretira s tem, da pozna, razume in vrednoti dejavnike literarnega sistema, ki ga razume kot del družbeno-kulturnega sistema (Krakar Vogel in Blažič 2012: 15). Kultivirani bralec ima visoko razvito literarno zmožnost. Posamezne opredelitve to zmožnost reducirajo oz. jo opišejo le z določenega vidika, zato članek predstavi izvorno sintezo njenih različnih sestavin.

Literarni okvir za učitelje v srednjih šolah oz. Evropski literarni okvir (2012) opisuje razvoj literarne zmožnosti v sekundarnem izobraževanju. Namenjen je srednješolskim učiteljem v Evropski uniji, ki književnost poučujejo v okviru materinščine. Čeprav podaja enotno definicijo literarne zmožnosti za celoten evropski prostor, raziskovalci (Sipe 2000: 260; Torell 2001; Witte idr. 2006) ugotavljajo, da posamezna družbena okolja nekatere njene vidike poudarijo, druge zapostavijo, o čemer razpravljam v prvem delu članka. Ob koncu prispevka ugotavljam, katere sestavine literarne zmožnosti vključi *Evropski literarni okvir*. Pri tem uporabim metodi kvalitativne in preštevne analize. Izvirni prispevek članka je prikaz, na katerih področjih *Evropski literarni okvir* ustreza sistemske literarnodidaktični paradigmi, predvsem pa, kje se od nje oddalji.

2 Družbeno-socialni vplivi na podobo literarne zmožnosti

Z literarno socializacijo bralec spoznava in sprejema vrednote, stališča ter znanje literarnega sistema družbene sredine, v kateri živi (Zupan Sosič 2011b: 154). Sestavine literarne zmožnosti, ki jih neka skupnost priznava, se spreminjajo in so odvisne od družbeno-socialnih vplivov (Torell 2001: 371). To učinkovito razloži koncept interpretativnih skupnosti Stanleyja Fisha: neko okolje spontano sprejema predpostavke in prepričanja določenih interpretacij, medtem ko druge zavira ali jih

preprečuje. Interpretativne skupnosti upoštevajo rasne, razredne, spolne, statusne, politične, jezikovne in kulturne posebnosti ali prednosti (Biti 1997: 152 v Zupan Sosič 2014: 118). Lawrence R. Sipe (2000: 260) razlaga, da so take skupnosti značilne tudi za pouk književnosti, saj razred oblikuje implicitno opredelitev literarne zmožnosti znotraj možnosti lastne interpretativne skupnosti. Sipe poudari, da ima pri tem pomembno vlogo učitelj, kar kažejo tudi empirične raziskave. Anketni vprašalnik, ki je zajel 60 % vseh srednješolskih učiteljev, ki poučujejo višje letnike sekundarnega izobraževanja materinščine na Nizozemskem, je pokazal, da različni učitelji poudarjajo različne sestavine literarne zmožnosti (Witte idr. 2006: 19; 24–28), in sicer literarnovedno znanje, socialno-politična ozadja tekstov, subjektivne vidike branja književnosti in strukturno analizo literarnih del.

Raziskava Öljana Torella (2001) je pokazala razlike v literarni zmožnosti med študenti književnosti na Švedskem in v Rusiji. Študentje književnosti na začetku študija v obeh državah so pisali interpretativni esej na temo istega literarnega dela. Eseji ruskih bralcev so poudarili književno znanje in literarne konvencije. To so švedski bralci zapostavili in se osredotočili le na lastno doživljanje prebranega besedila, ki so ga interpretirali precej svobodno, zato niso razumeli nekaterih pomenskih plasti literarnega dela. Po drugi strani ruski bralci niso dojeli družbenokritičnih dimenzij besedila, ki so jih švedski bralci brez izjeme opazili.

Implicitni dejavniki, kot so učiteljeve preference, šolski sistem, družbeni in socialni vplivi, torej vplivajo na podobo literarne zmožnosti. Zato je smiselno, da njene sestavine ekspliciramo, ob tem pa upoštevamo obstoječo interpretativno skupnost.

3 Sestavine literarne zmožnosti

Posamezne opredelitve pogosto izpostavijo le določene dimenzije literarne zmožnosti. Med prvimi raziskovalci, ki so to skušali preseči, sta Christopher J. Brumfit in Ron A. Carter (1983). Njun koncept v delu *Literature and language teaching* zajame temeljne sestavine literarne zmožnosti, o katerih razpravljam v nadaljevanju: literarne konvencije, književno znanje in bralčev čustveno-doživljajski odziv. Sestavine literarne zmožnosti so medsebojno povezane. Kot opozarja Sheridan Blau (2014), bralec z razvojem literarne zmožnosti usvoji tudi posebno *navado mišljenja*. Pripravljen se je soočiti s kompleksnimi književnimi besedili, ki zahtevajo intenzivno, dolgotrajno in budno pozornost, vzdržljivost ob stiku z občutki zmedenosti ter neuspeha, pa tudi odprtost do paradoksov in večpomenskosti. Poleg tega branje književnosti razvija bralečvo metakognitivno zavest o stanju njegovega razumevanja (Blau 2014). Refleksija lastnih telesnih, čustvenih, empatičnih, pa tudi kognitivnih odzivov je ključnega pomena za razvoj literarne zmožnosti. Z literarno zmožnostjo je neposredno povezana tudi zmožnost kreativnega pisanja. Kot opozarja Nodelman (2003: 28), se pri bralcih razvija tudi zmožnost, da pri branju književnosti uživajo.

3.1 Literarne konvencije kot sestavina literarne zmožnosti

Že Jonathan Culler je literarno zmožnost opredelil kot sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti (prim. Zupan Sosič 2011a: 36). Tako je polemiziral z mnenjem tedaj vplivnih poststrukturalistov oz. dekonstruktivistov, npr. Jacquesa Derridaja in Paula de Mana, da lahko bralec literarnemu delu pripiše popolnoma poljubne pomene, tj. razlage besedila, ki se sploh ne ozirajo na literarno delo. To je Culler problematiziral, saj je menil, da si bralec literarno besedilo lahko koherentno razlaga, in sicer s pomočjo konvencij branja književnosti. Podobno je literarno zmožnost razlagal Peter J. Rabinowitz (1998), ki je literarne konvencije opisal natančneje. Oba raziskovalca sta izpostavila bralčevo predvidevanje, da so vsi deli književnega besedila namerno postavljeni na določeno mesto, kar je ključno predvsem v primerih, ko sicer delujejo nekoherentno (Rabinowitz 1998: 112–13; Culler 2008: 36–37).³ Rabinowitz je detektiral še tri tipe literarnih konvencij:

- pravilo konfiguracije: kaj se bo dogajalo v besedilu, bralec sklepa na osnovi posameznih besedilnih elementov, kar je pomembno tudi, če se ta predvidevanja ne uresničijo (Rabinowitz 1998: 111–113);
- pravilo pozornosti: določa, kam bralec usmeri svojo pozornost (Rabinowitz 1998: 53);
- konvencije opomenjanja: bralec razvidi temeljne pomenske odnose v literarnem delu, npr. detektira vir govora (Rabinowitz 1998: 79–83), razbira vzroke in posledice ravnanja likov (Rabinowitz 1998: 104–105).

Alojzija Zupan Sosič (2011a: 28–29) je opisala še nekatere druge konvencije branja književnosti. Bralec z razvito literarno zmožnostjo denimo posamične elemente književnega besedila razlaga v širšem, univerzalnem okviru. Poleg tega upošteva avtoreferencialnost, tj. »naravnost literature same nase ali tematizacija njenih lastnih obeležij« (Zupan Sosič 2011a: 30). Bralec sprejema besedilne inovacije in razume, da literarno delo uveljavljena pravila in dogovore spoštuje, pa tudi krši (Zupan Sosič 2011a: 27).

Opredelitvam literarne zmožnosti z vidika konvencij branja književnosti raziskovalci (prim. Mailloux 1990: 49) očitajo, da ne upoštevajo družbenih, ideoloških idr. okoliščin nastanka literarnih del. Razumevanje literarne zmožnosti je reducirano, če literarnih konvencij ne poveže z vplivi (literarno-)zgodovinskega obdobja, prostora, družbenih struktur itd. Te sestavine literarne zmožnosti vključi sodobnejša sinteza literarnih konvencij Marie Nikolajeve (2010) v članku *Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach*.⁴ Po mnenju avtorice bralec z razvito literarno zmožnostjo razume, da so literarna besedila nastajala na ozadju različnih

³ Gre za t. i. »hiperzaščiteno načelo sodelovanja« (Culler 2008) oz. »pravilo koherentnosti« (Rabinowitz 1998).

⁴ Čeprav se Nikolajeva osredotoči predvsem na branje otroške književnosti, pa je njena teorija uporabna tudi širše, saj literarne konvencije konceptualizira z vidika Ecovega modelnega bralca z razvito literarno zmožnostjo.

zgodovinskih okoliščin, da so jih ustvarjali pripadniki različnih socialnih skupin v različnih kulturnih okoljih. Poleg tega razvidi prikrite ideologije, ki zaznamujejo določene tekste in se jih bralec s slabše razvito literarno zmožnostjo ne zaveda. Literarne konvencije se stopnjujejo od enostavnejših do kompleksnejših:

- proairetičen kod oz. kod predvidevanja: bralec razume časovne in vzročno-posledične dimenzije teksta (Nikolajeva 2010: 147);
- pripovedni kod: bralec razlikuje med fabulo in sižejem, razume sosledje dogodkov, prepozna vzročno-posledične odnose, pripovedovalca ter fokalizatorja, povezuje različne zgodbe v pripovedi itd. (Nikolajeva 2010: 148–149);
- interpretativni kod: bralec razbira teme in sporočila književnega besedila, sprejema večpomenskost ter dopolnjuje vrzeli v tekstu. Ne išče enoznačnega (etičnega) sporočila, ki literarno delo reducira le na primer za določen pojav, ampak njegov pomen v širšem smislu. Poleg tega razlikuje med sporočilno in estetsko dimenzijo književnega besedila (Nikolajeva 2010: 150–152);
- ontološki kod: določa odnos med pojavi besedilnega sveta in zunajbesedilno realnostjo. Bralec z nizko razvito literarno zmožnostjo težko razume fikcijskost književnih besedil, metafikcijski elementi pa ga zmedejo in frustrirajo (Nikolajeva 2010: 152–154);
- simbolni oz. metaforični kod: bralec z razvito literarno zmožnostjo dojema prenesene pomene, če pa je njegova literarna zmožnost pomanjkljiva, književna besedila razume zgolj dobesedno (Nikolajeva 2010: 154–156);
- kontekstualni kod: bralec je seznanjen s tradicijo in z literarnimi konvencijami, književno besedilo postavi v dialog s tematsko, idejno ali žanrsko podobnimi deli, prepozna žanre, njihove parodije, pa tudi originalnost, inovativnost ter medbesedilnost (Nikolajeva 2010: 156–157).

3.2 Književno znanje kot sestavina literarne zmožnosti

Posameznik z razvito literarno zmožnostjo naj upošteva literarne konvencije in pridobi književno znanje, ki mu pomaga doživeti in razumeti literarni sistem. Književno znanje sistematično pridobivamo pri pouku književnosti, ki je po mnenju Alenke Žbogar (2015: 1225) do neke mere vselej transmisijski, tj. usmerjen v kopičenje informacij, njihovo memoriranje in reprodukcijo naučenega. Književno znanje se deli na:

- literarnoteoretsko znanje, ki mora biti sistematično in literaturo predstavljati kot sistem, na katerega vplivajo mnogi dejavniki;
- literarnozgodovinsko znanje, ki je sistematično in poglobljeno poznavanje literarno- ter kulturnozgodovinskih obdobij, pa tudi pglavitnih predstavnikov in del slovenske ter svetovne književnosti (Krakar Vogel in Blažič 2012: 22–23);
- splošno razgledanost (Krakar Vogel 2004: 49–53).

V sistemski književnodidaktični paradigmi, ki določa gimnazijski pouk književnosti, se sistemsko književno znanje neposredno povezuje z bralčevim subjektivnim doživetjem, tj.

spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, na kratko, besedil in kontekstnih dejavnikov /.../ subjektivno doživetje /se/ reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med)kulturni kontekst drugih dejavnikov – proizvajanja (avtorja in dobe), tudi posredovanja (npr. medijskih predelav), obdelovanja (npr. kritičnih mnenj, presoj različnih razlagalcev, aktualizacij), in to v sinhroni in diahroni perspektivi. Takemu procesu ponotranjanja besedila pa sledi novo branje. (Krakar Vogel in Blažič 2012: 12.)

Sistemsko književno znanje bralci pridobivajo, če so soočeni z različnim bralnim materialom. To krepi literarno zmožnost (prim. Žbogar 2015: 1225) in razvija kultiviranega bralca, ki je seznanjen s sistemom književnosti. Tako je zmožen brati »klasiko in modernizem, liriko, epiko in dramatiko, slovensko in svetovno književnost, trivialno in elitno, kanon in nekanon, besedno umetnost in njeno medijsko in računalniško transformacijo« (Krakar Vogel 1996: 7).

3.3 Čustveno-doživljajski vidiki literarne zmožnosti

Branje književnosti je doživetje, ki ga spremljajo določena čustva. Posameznikova zmožnost, da svoja čustva učinkovito zaznava, reflektira in ubesedi, se z branjem književnosti krepi. Čustveno-doživljajski vidiki so sestavina posameznikove literarne zmožnosti, ker so ključni del sprejemanja književnosti. To utemeljuje Ōrjan Torell (2001) v članku *Literary competence beyond conventions*. Avtor zapiše, da bralec v književnem besedilu ne išče le literarnih konvencij zaradi intelektualnega izziva, ampak tudi medčloveški stik:

/p/ri kompetentnem literarnem branju ne gre le za to, da iščemo rešitve za literarne zagonetke ali najdemo dele informacij oz. stališč. Po mojem mnenju kompetentno branje motivira stalna želja, da bi razumeli svoj lastni jaz s tem, da se srečujemo z »drugim«. (Torell 2001: 376–377.)

Monika Fludernik (1996: 48–50) zapiše, da literarna dela dogodke predstavljajo z vidika utelešene zavesti, če ta ni prisotna, bralec besedila ne sprejema kot literarnega. Posamezniki z razvito literarno zmožnostjo se na tujo zavest v književnem besedilu čustveno odzivajo.⁵

Razvoj čustveno-doživljajskih vidikov literarne zmožnosti je povezan z razvojem empatije. To je posebno občutenje oz. posameznikovo vživetje v književnost, ko bralec zaznava literarna dogajanja in doživlja literarne osebe (Zupan Sosič 2011a: 38). Alenka Žbogar (2015: 1225) navaja, da sta dela empatičnih občutkov ob branju

⁵ V resničnem življenju ni običajno, da se s tolikšno intenzivnostjo posvetimo delovanju nekega posameznika, ne da bi bili vanj vpleteni (Žbogar 2015: 1222).

književnosti tudi vrednotenje in presojanje dejanj ter obnašanja literarnih likov. Maria Nikolajeva (2010: 154) opozarja, da se bralec z zrelo empatijo ne identificira popolnoma s fikcijskimi književnimi liki. Empatija in identifikacija se razlikujeta: empatija – za razliko od identifikacije – pomeni, da se bralec za lik v neugodni situaciji zavzame, čeprav z njim ne spoji popolnoma svojih prepričanj, želja in vrednotenja (Beecher 2016: 269). Prepričanje, da morajo bralci v celoti prevzeti vidik enega od likov književnega besedila, je po mnenju avtorice zmotno, saj to zavira razvoj literarne zmožnosti (Tatar 2009: 19–23 v Nikolajeva 2010: 154).⁶ Bralci naj se v določeni meri osamosvojijo in se distancirajo od subjektivnosti književnih likov, da jih lahko jasno presojujejo. To je zrel empatični odziv, ki omogoča razumevanje ideoloških in estetskih vidikov besedila (Nikolajeva 2010: 154).⁷ Književnost bralcu omogoča, da razume drugačne osebnosti in dogodke, s tem pa bolje razume tudi lastno osebnost in dogodke v svojem življenju (Nodelman 2003: 27).

4 Evropski literarni okvir

Evropski literarni okvir (2012) opisuje razvojne stopnje literarne zmožnosti, kar učiteljem in drugim omogoča, da spremljajo napredek učencev na tem področju. Povezuje literarnodidaktično prakso v različnih državah Evropske unije in ozavešča o skupnem evropskem kulturnem temelju. Okvir za razvoj literarne zmožnosti na posameznih nivojih predlaga tudi literarna dela in didaktične intervencije (*Literary* 2012). Nastal je z empirično raziskavo izkušenj in znanja 4700 učiteljev književnosti iz šestih držav (Witte idr. 2012: 5). Prvi del *Evropskega literarnega okvira* opisuje literarno zmožnost učencev, starih 12–15 let, in sicer na štirih nivojih literarne zmožnosti, drugi obsega šest nivojev literarne zmožnosti učencev, starih 15–18 let.

Ugotavljam, da *Evropski literarni okvir* izpostavi predvsem lastnosti književnih besedil in fikcijskega sveta, ki ustrezajo določeni razvojni stopnji literarne zmožnosti. Literarne konvencije so v okviru navedene le splošno, izjema je sekcija z naslovom Knjige, ki vključuje prepoznavanje kronologije, metabesedilnosti, metafikcije, polisemije in pomenskih inovacij (*Literary* 2012). Poleg tega literarni okvir poudari literarnozgodovinsko znanje in predvidi, da učenec literarna dela povezuje z različnimi zunajbesedilnimi dejstvi. Bralec z razvito literarno zmožnostjo literarno znanje aplicira na književno besedilo, pozna različne umetnostne zvrsti in vrste iz posameznega literarnozgodovinskega obdobja ter primerja literarna besedila in druga umetniška dela iz različnih literarnozgodovinskih obdobj (*Literary* 2012). Strinjam se z Jožico Jožef Beg (2015), da s tega vidika *Evropski literarni okvir* upošteva sistemsko literarnodidaktično paradigmo, vendar v nadaljevanju pokažem, da od nje tudi nekoliko odstopa.

⁶ Identifikacija je po Piagetu del egocentrističnega, nezrelega pogleda na svet (Nikolajeva 2010: 154).

⁷ Bralec empatični odziv je okrepljen, če na literarne osebe gleda z vidika lastne subjektivnosti in se ne spoji popolnoma z njihovo subjektivnostjo (Nikolajeva 2010: 154).

Literarni okvir na različnih ravneh skupno predlaga 140 literarnih del, ki sem jih zvrstno-vrstno opredelila (glede na njihove podnaslove, omembe v strokovni literaturi itd.). Delitev na liriko, epiko in dramatiko je bila temeljna, sledila je natančnejša vrstna opredelitev besedil. Dobljene informacije sem obravnavala s preštevno analizo, ki je pokazala, da *Evropski literarni okvir* na vseh ravneh literarne zmožnosti predlaga le prozna oz. pripovedna literarna dela. Okvir ne vključuje niti enega besedila, ki bi ga lahko uvrstili v dramatiko ali liriko (poezijo), v njem prevladujejo romani, ki predstavljajo skoraj 74 % vseh predlaganih besedil. Drugo so pretežno novele, kratke zgodbe, dnevniki itd. Romani prevladajo predvsem v drugem delu okvira, saj v petih stopnjah od šestih predstavljajo več kot 80 % besedil, v četrti stopnji celo 93 %. To *Evropski literarni okvir* oddalji od sistemske literarnodidaktične paradigme, saj vključena besedila niso reprezentativna za celoten literarni sistem. Tako je zapostavljeno tudi sistemsko književno znanje kot sestavina literarne zmožnosti.

Literarnoteoretsko znanje je predvideno v sekciji, ki določa lastnosti obravnavanih besedil in se členi na naslednje kategorije:

- dejanje, npr. učenčevo dojetje opisa, pripovedi, dialogov, monologov, globljega pomena dogodkov v literarnem besedilu;
- kronologija, npr. učenčeva zmožnost prepoznavanja premikov v pripovednem času, razumevanje poteka vzporednih in nekronoloških zgodb;
- pripovedni tok, npr. sosledje različnih zgodbenih tokov, ki medsebojno tudi niso povezani, vzajemno povezovanje zgodb, razumevanje metapripovedi;
- perspektiva, npr. učenčevo dojetje spreminjanja žariščenja v zgodbi;
- pomen, npr. učenčevo sprejemanje polisemije (*Literary* 2012).

V *Evropskem literarnem okviru* se pojem »pripoved« oz. »pripovedno« ponovi 19-krat, termin »drama« v pomenu dramskega besedila enkrat (poleg izraza »film«), izraza »pesem« ali »lirika« se sploh ne pojavita. V literarnem okviru ni pojmov, kot so izpovedovanje, lirski subjekt, verz in rima, ki so vključeni v slovenski učni načrt za gimnazije (2008). Literarnoteoretske vsebine v *Evropskem literarnem okviru* se nanašajo skoraj izključno na prozna besedila. Tudi tako se okvir oddalji od sistemske literarnodidaktične paradigme in zapostavi književno znanje kot sestavino literarne zmožnosti, saj izključuje literarna dela, ki ne temeljijo na pripovedovanju.

Obravnavani literarni okvir učenčevo zmožnost doživljanja, vrednotenja in izražanja omeni redko,⁸ čeprav gre za ključne elemente branja književnosti (Krakar Vogel in Blažič 2012: 20–22). *Evropski literarni okvir* izpostavi čustveno-doživljaljske vidike literarne zmožnosti predvsem v smislu motivacije za branje, tj. da se učenci radi ukvarjajo s književnostjo (*Literary* 2012). Poudari učenčevo bralno motivacijo in njegovo zanimanje za zunaj- in znotrajliterarna dejstva. Manj je izpostavljen temelj te motivacije, tj. bralčevo osebno doživetje in empatični odziv (prim. Nikolajeva

⁸ Na 6. stopnji znajo učenci privzemati različne perspektive (psihološke, politične, socialne, filozofske, kulturne itd.) pri ukvarjanju s književnostjo (*Literary* 2012).

2010; Beecher 2016). *Evropski literarni okvir* torej čustveno-doživljajske vidike literarne zmožnosti reducira le na učenčevo motivacijo za branje in učenje.

5 Sklep

Pomemben del literarne socializacije poteka pri pouku književnosti znotraj materinščine. Vendar posamezni učitelji oz. različni vzgojno-izobraževalni sistemi poudarjajo različne vidike literarne zmožnosti. Med temeljne sestavine literarne zmožnosti spadajo literarne konvencije, tj. sklop pravil, ki pomagajo bralcu doživeti in razumeti književna besedila. Konvencije branja književnosti so odvisne od družbenih, socialnih, zgodovinskih idr. okoliščin. Posameznika z razvito literarno zmožnostjo pri branju podpira tudi književno znanje, ki se deli na sistematično in sistemsko literarnoteoretsko ter literarnozgodovinsko znanje in splošno razgledanost. Branje književnosti zahteva čustveno vpletenost, zato se posameznikova literarna zmožnost razvija tudi s čustveno-doživljajskega vidika. Zrel empatični odziv ne pomeni, da se bralec popolnoma poistoveti z določenim književnim likom. Posameznik z razvito literarno zmožnostjo s književnimi osebami čuti, vendar se od njihove subjektivnosti tudi oddalji, da jih lahko ustrezno presoja. Poleg tega je ključnega pomena za razvoj literarne zmožnosti tudi bralčeva refleksija lastnih čustvenih, empatičnih, pa tudi kognitivnih odzivov.

Evropski literarni okvir opisuje razvoj literarne zmožnosti v sekundarnem izobraževanju za države Evropske unije. Predvidi, da bralec prepoznava nekatere literarne konvencije, npr. polisemijo in pomenske inovacije. Čustveno-doživljajske vidike literarne zmožnosti simplificira, saj jih razume le kot motivacijo za branje in učenje. Okvir poudari književno znanje, pri čemer se ujema s sistemsko literarnodidaktično paradigmo, ki določa pouk književnosti v okviru materinščine na slovenski gimnaziji. Vsa literarna dela, ki jih predlaga za sekundarno izobraževanje, so prozna oz. pripovedna, med njimi pa prevladujejo romani, poleg tega *Evropski literarni okvir* predvideva predvsem literarnoteoretsko znanje, ki se nanaša na pripovedna književna besedila. To ga oddalji od sistemske literarnodidaktične paradigme, ki teži k sistematičnemu in sistemskemu književnemu znanju. Cilj pouka književnosti na slovenski gimnaziji je vzgoja kultiviranega bralca, ki je seznanjen s celotnim sistemom književnosti in je zmožen brati različne književne zvrsti, vrste ter žanre. Literarna socializacija v slovenskem prostoru, kjer ima lirika pomemben literarnozgodovinski, socialni in simbolni pomen, ne more temeljiti le na proznih oz. pripovednih literarnih delih.

Vir

Literary Framework for Teachers in Secondary Education, 2012: <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 16. 11. 2018.)

Literatura

- Beach, Richard idr., 2011. *Teaching literature to adolescents*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beecher, Donald, 2016: *Adapted brains and imaginary worlds: Cognitive science and the literature of the Renaissance*. London, Chicago: CcGill-Queen's University Press.
- Blau, Sheridan, 2014: Literary competence and the experience of literature. *Style* 48/1. 42–47.
- Brumfit, Christopher, Carter, Ronald, 1983: *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Culler, Jonathan, 2008: *Literarna teorija: Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina. Prev. Marko Cerkvenik.
- Fludernik, Monica, 2010: *An introduction to narratology*. London, New York: Routledge.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Jožef Beg, Jožica, 2015: Vzgoja kultiviranega bralca kot najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 55–63.
- Krakar Vogel, Boža, 1996: Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *Jezik in slovstvo* 41/7–8. 147–156.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mailloux, Steven, 1990: The turns of reader-response criticism. Moran, Charles in Penfield F., Elizabeth (ur.): *Conversations: Contemporary critical theory and the teaching of literature*. Urbana: National Council of Teachers of English. 38–54.
- Nikolajeva, Maria, 2010: Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge journal of education* 40/2, 145–159.
- Nodelman, Perry, 2003: *The pleasures of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Poznanovič Jezeršek, Mojca idr., 2008: *Učni načrt: Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Rabinowitz, Peter J., 1998: *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sipe, Lawrence R., 2000: The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly* 35/2. 252–275.
- Torell, Örjan, 2001: Literary competence beyond conventions. *Scandinavian journal of educational research* 45/4. 369–379.
- Witte, Theo idr., 2006: Literary competence and the literature curriculum. *Mother tongue education in a multicultural world: Case studies and networking for change*: http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20written%20text_.pdf. (Dostop 29. 7. 2018.)
- Witte, Theo idr., 2012: *An empirically grounded theory of literary development: teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education*: <http://>

www.literaryframework.eu/static/documents/key/5.1%20An%20empirically%20theory%20of%20literary%20development.pdf. (Dostop 9. 7. 2018.)

Zupan Sosič, Alojzija, 2014: Za literarno interpretacijo. *Jezik in slovstvo* 59/2–3. 117–128.

Zupan Sosič, Alojzija, 2011a: *Na pomolu sodobnosti ali o književnosti in romanu*. Maribor: Litera.

Zupan Sosič, Alojzija, 2011b: Trivialnost. *Slavistična revija* 59/2. 147–160.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. Ljubljana: Birografika Bori.

Žbogar, Alenka, 2015: Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 115–122.

Žbogar, Alenka, 2015: Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia/Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17/4. 1219–1247.