

PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK V DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

V prispevku prikažemo, kako lahko že v drugem triletju v pouk književnosti, upoštevajoč etično literarno vedo (Virk 2017), uvajamo sodobne metode poučevanja književnosti, kot so problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2007, 2013), metoda obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) in metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), pa tudi spoznanja o nevrologiji branja (Pirtošek 2016). Dokazujemo, da lahko učence preko sodobnih metod pouka književnosti ob obravnavi Andersenove pravljice Deklica z vžigalicami spodbudimo k globljemu razumevanju pravljice, etičnemu opredeljevanju ter zmožnosti primerjanja (s pravljico Deček pri Kristusovem božičnem drevescu Dostojevskega).

Ključne besede: problemsko-ustvarjalni pouk (otroške in mladinske) književnosti, metoda reševanja književnih problemov, metoda obrnjenega učenja, etična literarna veda, šolski literarni kanon

Problem-Oriented Creative Literature Instruction in the Second Trimester of Primary School

In the article, we show how, taking into account ethical literary studies (Virk 2017), we can already introduce contemporary methods of teaching literature in the second trimester of primary school, such as problem-oriented creative instruction (Žbogar 2007, 2013), flipped learning (Žbogar 2023a, 2023b) and the method of solving literary problems (Žbogar 2023c), as well as knowledge about the neurology of reading (Pirtošek 2016). We demonstrate that, through contemporary methods of teaching literature, pupil can be encouraged to gain a deeper understanding of the fairy tale, ethical definition and the competence to compare it (with Dostoevsky's *The Beggar Boy at Christ's Christmas Tree*) by studying Andersen's *The Little Match Girl*.

Keywords: problem-oriented creative instruction, literary problem-solving method, flipped-learning method, ethical literary studies, school literary canon

1 Uvod

V prispevku skušamo utemeljiti, zakaj je v sodobni šolski sistem nujno vključiti relevantna spoznanja sodobne literarne vede, specialne didaktike in nevroloških spoznanj o branju. Opiramo se na etično literarno vedo (Virk 2017), nevrološke izsledke o branju (Pirtošek 2016) ter spoznanja apliciramo na pouk književnosti v drugem triletnju osnovne šole. Nove metode književnega pouka, to so problemsko-ustvarjalni pouk književnosti (Žbogar 2013), metoda obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) in metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), prilagodimo za književni pouk v osnovni šoli. Izsledke apliciramo na Andersenovo pravljico Deklica z vžigalicami in pravljico Dostojevskega Deček pri Kristusovem božičnem drevescu. V obeh se odražajo neugodne družbene razmere in zgodovinske okoliščine ter depriviligiran položaj otrok, kar lahko pri književnem pouku služi kot pomemben vir razumevanja in soočanja z izzivi sodobnega sveta. Izbrani besedili omogočata razmisleke o identiteti, revščini, otroškem delu in siceršnji zlorabi otrok, kar odpira etično-moralna vprašanja, ki odražajo in oblikujejo človeško izkušnjo. Kakovostna otroška in mladinska književnost tako postajata prostor za soočanje s kompleksnostjo človeškega bivanja ter izražanja moralnih stališč in odgovornosti do sočloveka in družbe kot celote. Andersenova pravljica Deklica z vžigalicami s svojo slikovitostjo spodbuja razmislek in refleksijo, mladim bralcem omogoča, da razvijajo svoje sposobnosti razumevanja kompleksnih pripovednih struktur ter razumevanje globljih pomenov in sporočil, s katerimi se sami morda niti ne strinjajo. Na osnovi številnih literarnih analiz te pravljice je namreč dokazano, da mladi bralci ne soglašajo z Andersenovim zaključkom pravljice, ker je nepravilno: menijo, da si otrok ne zasluži tragičnega konca, še posebej v kontekstu preobilja, praznikov in pomanjkanja usmiljenja odraslih, ki praznujejo. Andersenova pravljica se dotika temeljnih literarnih prvin, kot so kontrast, simetrija in dramatičnost, kar prispeva k njeni univerzalnosti in omogoča mladim bralcem, da se bolj poglobljeno vživijo v vsebino ter se hkrati distancirajo. V pravljici je ustvarjena igra harmonije in disonance (Armstrong 2015: 8): napetost med pričakovanim in nepričakovanim (umiranje, smrt), med harmonijo v pravljici in disharmonijo. To spodbuja mlade bralce k razmišljanju o različnih interpretacijah besedila ter razvija njihovo kritično mišljenje o pravljici, o vlogi odraslih in o avtorju. Deklica z vžigalicami zaradi svoje nadčasovne literarnosti sodi v jedro šolskega kanona.

2 Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti sistematično obravnava Žbogar (prim. 2007, 2013): metodo definira, navede faze in vrste problemsko-ustvarjalnega pouka, pri čemer se ji zdi primeren zlasti za višje razrede osnovnih šol in srednjih šol, kar je v svojem magistrskem delu z raziskavo potrdila tudi Košuta Skok (2010). Krakar Vogel (2004, 2020) obravnava problemski pouk v okviru fleksibilnega metodičnega sistema šolske interpretacije, ki pa ga najbrž ni osamosvojila zato, ker je

bil vsaj v prvotnih prispevkih preveč odtrgan od organske literarne recepcije z doživljanjem na začetku. V Sloveniji je v devetdesetih letih Zoran Božič uporabljal izraz problemski pouk, Žbogar pa povzema Rosandičev termin *problemsko-stvaralačka nastava* in uvede pojem problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2007: 58).

V tem prispevku dokazujemo, da je problemsko-ustvarjalni pouk književnosti v poenostavljeni in prilagojeni obliki možno izvajati tudi v osnovni šoli. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka, kakor ga je zasnovala Žbogar (2013), so v razvijanju bralne pismenosti in literarne zmožnosti (Žbogar 2015: 1222–1242). Ta metoda poučevanja temelji na najnovejših spoznanjih kognitivne psihologije, ki poudarjajo, da je znanje, pridobljeno skozi lastno raziskovalno delo, bolj trajno (o tem Krakar Vogel že leta 2004 preko t. i. dejavnega stika z leposlovjem). Premik k paradigmi učenja spreminja tradicionalne vloge učitelja in učenca. Učenci preko dejavnega stika z leposlovjem, torej preko lastnega raziskovanja, analize in interpretacije literarnih del, bolj celovito razumejo literaturo, kar spodbuja njihovo kreativnost, samostojnost in poglobljeno razmišljanje o književnosti. Ker poudarjata pomembne vidike literarne ustvarjalnosti in interpretacije, sta v kontekstu problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti relevantna Utherjeva (2004) koncepta *homo narrans* in *homo ludens*. Tako *homo narrans* kot *homo ludens* ponujata uporabne okvire za razumevanje človekove vloge pri ustvarjanju in interpretiranju literarnih del. *Homo narrans* poudarja pomen pripovedovanja zgodb v človeški kulturi in omogoča učencem, da se poglobijo v analizo pripovednih struktur, motivov in likov ter razvijajo svoje lastne pripovedne spretnosti. Ta koncept spodbuja kritično razmišljanje in razumevanje zapletenih elementov literarnih del, kar učencem omogoča boljšo interpretacijo in ustvarjalno aplikacijo literarnih elementov. Po drugi strani pa *homo ludens* poudarja igro kot osnovni način izražanja in učenja. Učenci lahko preko tega koncepta raziskujejo literarna besedila na ustvarjalen in igriv način, kar spodbuja njihovo kreativnost in domišljijo. Skozi igro s konvencijami žanrov, ustvarjanjem alternativnih zaključkov ali razvojem novih likov lahko učenci razširijo svoje razumevanje literarnih del ter razvijajo svoje ustvarjalne sposobnosti.

Metoda reševanja književnih problemov prehaja točno določene faze (Žbogar 2023c), ki pa jih za osnovno šolo lahko prilagodimo in določene celo izpustimo. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so »spodbujanje kritičnega mišljenja, razvoj sposobnosti reševanja problemov in krepitev komunikacijskih veščin, kar izhaja iz t. i. dejavnega učenja« (Žbogar 2007: 58). Žbogar (2007: 58) kot spodbudno učno okolje v pouku književnosti izpostavlja »raziskovanje in ustvarjanje etičnih problemov, kar pomaga pri preverjanju razumevanja literarnovednih pojmov za interpretacijo«. Ustvarjalno branje, definirano v Žbogar 2014, pomeni pomeničevo ustvarjalno razumevanje vsebine in oblike ter avtorjevega odnosa do povedanega. S stališča pouka, ki je osredotočeno na učenca, je zato smiselno poudariti bralčev/učenčev odnos do povedanega. Poleg tega navaja tudi sposobnost čustvenega in spoznavnega vživljanja, pri čemer bi bilo smiselno dodati tudi distanciranje v književne položaje in okoliščine ter sposobnost vrednotenja,

presojanja oziroma izražanja mnenja o prebranem, kar lahko dosežemo z uporabo ustreznih učnih sredstev. Navaja, da se ob ustvarjalnem branju leposlovja pogloblja ustvarjalni proces, ki se manifestira preko branja, ob tem pa spodbuja odprtost do lastnega doživljanja ter postavljanje lastnega doživljanja v središče. To se doseže ob identifikaciji in vživljanju v besedilo ter vživljanju v izkušnje in spomine, aktivaciji doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter končno z izražanjem mnenj, torej z vrednotenjem, pri čemer velja poudariti, da ne gre za enaka procesa, na kar opozarja Zajc (2019).

Učenci postajajo samostojnejši pri rabi učnih gradiv, še posebej v sodobnem času, ko je dostopno e-gradivo. Pogostejše samoiniciativno segajo po dodatni literaturi, v sodobnem času tudi po multimedijskih predelavah. Za dejaven pouk književnosti je pomembno osmišljanje dejavnega stika z leposlovjem, razmišljanje o tem, zakaj brati leposlovje ter o uporabnosti književnega znanja. Prav tako je ključno navezovanje na obstoječe književno znanje, medpredmetno povezovanje in razmišljanje o besedilni in zunajbesedilni realnosti kot obliki raziskovanja.

Žbogar poleg problemsko-ustvarjalnega pouka uvede v slovensko didaktiko književnosti še dve novi metodi književnega pouka, in sicer metodo obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) in metodo reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c). Obe metodi sta izvirni in primerni za problemsko-ustvarjalni pouk književnosti. Operativizirali ju bomo na Andersenovi pravljici Deklica z vžigalicami, pri čemer bomo poudarili vzgojne vidike obravnave te pravljice v osnovni šoli (s stališča etične literarne vede, prim. Virk 2017: 13–31).

3 Od teorije k praksi in nazaj: pravljica Deklica z vžigalicami¹

Andersenove pravljice so bile v slovenščino prevedene že leta 1850 (Nova oblačila, Slavček), v učnih načrtih so njegove pravljice stalnica od leta 1954, torej so bile pri nas kanonizirane pred pravljicami J. in W. Grimma. Tudi pri književnem pouku v osnovni šoli je treba spodbujati branje z razumevanjem in branje za razumevanje.

Branje z(a) razumevanje(m) prehaja od razumevanja pomena besed in podatkov (besednega razumevanja) k razumevanju s sklepanjem, povezovanjem (dojemanju bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav) in nazadnje k (meta)kognitivnemu-kritičnemu, pa tudi ustvarjalnemu branju (tj. vrednotenju in branju med vrsticami). (Žbogar 2023c: 312.)

Žbogar (2015: 1224) branje z razumevanjem in za razumevanje spodbuja »preko dejavnosti, kot so branje, branje s premori, glasno branje, večkratno branje, preverjanje razumevanja po branju, pogovoru o prebranem, povzemanju in obnavljanju prebranega«, bralna pismenost se spodbuja tako, da učenci pri branju preidejo

¹ UN: 1984, 1998, 2002, 2011.

vse našete dejavnosti, učitelj pa jih spodbuja, je bralni zgled, ki učencem ponuja raznoliko bralno gradivo ter jih ozavešča glede uporabe različnih bralnih strategij (Žbogar 2015: 1225).

V fazi razčlenbe besedila učencem postavljamo različna vprašanja (po Žbogar 2013: 105–106):

1. Perspektivna vprašanja: Se vam zdi, da je pripovedovalec bolj naklonjen deklici ali odraslim? Zakaj? Ali bi tudi v resničnem življenju, npr. v medijih, našli podobno situacijo, v kateri morda otroci niso bili deležni enakih pravic kot odrasli? Kako je to vplivalo na njihovo življenje? Kako pa to vpliva na usodo deklice z vžigalicami? Kako razumete končno poved v zgodbi, ki opisuje dekličino smrt? Kaj sporoča?
2. Posplošena vprašanja: Ali menite, da je v današnji družbi revščina še vedno prisotna? Kako se revščina kaže med otroki? Se otroci danes soočajo s socialno izključenostjo? Kaj je po vašem mnenju moralno (prav in narobe) v pravljici Deklica z vžigalicami? Ali menite, da se dogodki v zgodbi lahko primerjajo s situacijami v resničnem življenju? Utemeljite.
3. Primerjalna vprašanja: Zakaj menite, da odrasli v pravljici Cesarjeva nova oblačila² upoštevajo mnenje otroka, v pravljici Deklica z vžigalicami pa deklice ne upoštevajo in ji ne pomagajo? Kako bi se počutili, če bi bili vi v vlogi deklice z vžigalicami? Ali bi se počutili drugače, če bi bili v vlogi odraslega, ki dogajanje le opazuje? V čem bi se vaše počutje razlikovalo? Ali menite, da imajo otroci in odrasli v družbi enake pravice in dolžnosti? Primerjajte njune vloge: njune pravice in dolžnosti.
4. Problemska vprašanja: Zakaj menite, da odrasli niso pomagali deklici z vžigalicami? Kaj bi se spremenilo, če bi se odločili drugače? Zakaj si je po vašem mnenju deklica zaželela, da bi jo babica vzela s sabo v onostranstvo? Kako ste se počutili, ko ste prebrali konec pravljice?
5. Usmerjevalna vprašanja: Kako bi lahko družba pomagala odpraviti revščino in izboljšati položaj otrok v današnji družbi? Ali že skuša pomagati? Na kakšne načine? Ali menite, da so tudi danes otroci v podobnem položaju, v kakršnem je deklica z vžigalicami? Ali poznate Konvencijo o otrokovih pravicah? Kako danes skuša družba zaščititi pravice otrok?
6. Alternativna vprašanja: Ali menite, da bi se lahko pravljica Deklica z vžigalicami končala drugače? Kako bi spremenili konec in zakaj? Kakšen konec bi bil po vašem mnenju bolj pravičen? Če bi bili vi avtor te pravljice z drugačnim koncem, kaj bi s spremenjenim koncem želeli sporočiti bralcem?

Potem ko v razredu dodobra utrdimo poznavanje Deklice z vžigalicami in ko zaključimo fazo premisleka o etično-moralnih problemih, ki jih pravljica odpira, preidemo na primerjavo Deklice z vžigalicami s pravljico Dostojevskega Deček pri Kristusovem božičnem drevescu iz leta 1876. Ob motivno-tematski primerjavi bodo učenci prepoznali vpliv družbenega konteksta (v našem primeru npr. božiča in silvestrovega; revščine, umiranja in smrti; (ne)verovanja v posmrtno

² Ob predpostavki, da to pravljico že predhodno poznajo.

življenje) na usodo pravljичnega junaka. Učence usmerimo, da ob primerjavi obeh pravljic opazujejo odnos med javnim in zasebnim ter usodo pravljичnega junaka, ki jo močno usmerjajo neugodne družbene okoliščine. Iščejo podobnosti med pravljicama: v obeh je otrok žrtev revščine. Razlike prepoznavajo ob umeščanju v literarnozgodovinsko obdobje ter primerjavi romantičnih in realističnih elementov. Uro sklenemo s povzetkom spoznanj, lahko v obliki preglednice, miselnega vzorca ali pregledne tabelske slike. Poleg navedenega bi v ure lahko vključili tudi prvine metode reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c). Metoda izhaja iz književnega problema, ki ga učenci razvijejo v (hipo)tezo,

izhaja iz kognitivne nezanke, kognitivnega konflikta, ki naj bi prebudil željo dijakov po odkrivanju in raziskovanju ter tako aktiviral njihovo divergentno in konvergentno mišljenje (postopoma kot proces z več miselnimi postopki) /.../ Književni problemi so objektivni ali subjektivni, njihovo razreševanje terja izvirnost, način reševanja pa je odvisen od čustvene in kognitivne zrelosti dijakov, pa tudi njihove senzibilnosti, predznanja, izkušenj in motiviranosti. (Žbogar 2023c: 312.)

Učenci se s književnimi problemi lahko srečujejo že od vstopa v šolo, vendar na »prilagojen način in v skladu s svojo čustveno zrelostjo, kognitivnimi in domišljivskimi zmožnostmi« (Žbogar 2023c: 313). Predlagamo, da bi učence ob Deklici z vžigalicami spodbudili k predvidevanju na podlagi podnaslova, tj. vrstne umestitve: pojem bi učenci dodatno utemljili. Za domačo nalogo bi vključili modeliranje, preko katerega se učencem pokaže »uporabnost literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju« (Žbogar 2013: 106). Učenci bi za domačo nalogo napisali spis, v katerem se srečata deklita z vžigalicami in deček pri božičnem drevescu, ter v njem predvideli, o čem bi se pogovarjala in kako bi jima lahko pri njunih težavah pomagala različna humanitarna društva (npr. Zveza prijateljev mladine Moste-Polje, Rdeči križ, Karitas ipd.).

Tudi pri književnem pouku v osnovni šoli spodbujamo učence k samostojnemu raziskovanju. Obstaja veliko kakovostnih e-gradiv za obravnavo Deklice z vžigalice v šoli, pravljica pa je pogosto predpisana tudi za obvezno domače branje. Učenci lahko sami poiščejo biografske podatke o avtorju bodisi v učbeniku bodisi na spletu, nato sledi branje pravljice. Pravljico učenci lahko sami preberejo tudi vnaprej (torej pred obravnavo v šoli). Doživljanje prebranega – upoštevanje načela obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b) – vnesejo v aplikacijo, npr. *Google docs*, *Kahoot*, *Socrates* ipd.: napišejo, kako so besedilo doživeli, kaj jih je pretreslo, kako so se ob branju počutili ipd. Učitelj potek razčlenbe v šoli zasnuje na podlagi zapisanih doživljanj učencev, upoštevanje načela problemsko-ustvarjalnega pouka. Z učenci besedilo v razredu najprej (znova) preberejo, nato se pogovorijo o doživetjih, nato pa sledi ponovno branje z razumevanjem in za razumevanje. Predvidevamo, da bo učence pretresla žalostna usoda deklite, ki je žrtev nesrečne življenjske usode in v mrzli zimi v smrtnem deliriju tik pred smrtjo zagleda podobo pokojne babice, ki jo pospremi v onostranstvo. Besedilo odpira številne etične dileme in vprašanja, do katerih se lahko opredeljujejo tudi učenci v osnovni šoli, seveda pa njihovo utemeljevanje temelji bolj na

zunajliterarnih argumentih. Zato jih je smiselno ob ponovnem branju besedila usmerjati v besedilo ter jih navajati na iskanje argumentov iz besedila, kar vodi v poglobljeno razumevanje književnosti, pri čemer se razumevanje izkazuje kot povezovanje znanja s problemskimi izzivi oziroma situacijami, kot so etični problemi. Pogovor o etičnih vprašanjih, ki jih Deklica z vžigalicami odpira, izhaja iz spoznanj etične literarne vede (Virk 2017), ki jih postavljamo v kontekst otroške in mladinske književnosti. Kažejo se kot:

1. obravnava moralnih zgledov v literarnih delih (Ali so odrasli v Deklici z vžigalicami lahko moralni zgled?);
2. raziskovanje posamičnih moralnih situacij, likov in odločitev (s pogovorom o moralnih dilemah spodbujamo razvijanje moralnih sposobnosti učencev.);
3. spodbujanje moralne imaginacije in refleksije skozi literaturo (Vživite se v položaj babice in položaj deklice z vžigalicami ter razmislite, zakaj nihče od odraslih, ki so živi, ne pomaga deklici.);
4. raziskovanje vrednot in njihovega zgodovinskega ozadja (Učencem predstavimo zgodovinske okoliščine 19. stoletja, otroško delo v tistem času, položaj otrok brezdomcev, revščino ter jih spodbudimo, da zgodovinske okoliščine primerjajo s sodobno družbo.);
5. analiza vrednot v literarnih delih;
6. prepoznavanje vpliva pravljice na bralce, družbo ter vprašanje moralne države avtorjev in del (Ali pravljica Deklica z vžigalicami odraža moralno 19. stol., družbe, avtorja?);
7. razumevanje vpliva avtorjev in njihovih del na druge avtorje in literarna dela (Kako je Andersenova pravljica Deklica z vžigalicami (1845) vplivala na pravljico Deček pri Kristusovem božičnem drevescu (1876) F. M. Dostojevskega? Kako obe pravljici vplivata na mlade bralce? Kaj pa na odrasle bralce?);
8. obravnava splošnih moralnih vprašanj in razmerij med literaturo, etiko in družbo (podoba odraslih in otrok v pravljici Deklica z vžigalicami).

Koncept etike drugega, ki ga omenja Virk (2017), je še posebej pomemben, saj spodbuja učence k sočutju in razumevanju različnih izkušenj ter perspektiv. Vendar, kakor razumemo Virka (2017), pri obravnavi literature ne morejo imeti prevlade etična vprašanja, ampak kompleksna literarnost. Torej vsaj še posebna oblikovanost in večpomenskost, iz katere tudi izhajajo odprta vprašanja, tudi etična. Navedeno je ključno pri oblikovanju bralčeve identitete in razumevanju sveta ter prispeva k razvoju empatije in razumevanja medčloveških odnosov. Podobno poudarja tudi Nikolajeva (2013: 249–254), kjer v kontekstu emocionalne in socialne pismenosti razpravlja tudi o etičnih vidikih v literaturi. Poudarja vpletenost bralca v literarno delo ter pomembnost problemsko-ustvarjalnega pouka pri obravnavanju družbenih in človeških vprašanj. S tem se spodbuja aktivno sodelovanje bralcev pri razumevanju kompleksnosti literarnih del ter razvoju njihovega kritičnega razmišljanja in etičnega zavedanja. Tudi v prispevku Kidd in Castano (2013) je poudarjena teorija uma (angl. *theory of mind*), skladno z njo branje leposlovja spodbuja razmišljanje. Pirtošek (2016) poudarja, da je proces branja lahko zaporeden in paralelen. »Zaporeden« pomeni, da se branje odvija korak za

korakom, pri čemer bralcu postopoma razkrivamo besedilo od začetka do konca. Po drugi strani pa je branje tudi »paralelno«, kar pomeni, da bralci hkrati uporabljajo različne strategije in spretnosti za razumevanje besedila. Izraz »od zgoraj navzdol« se nanaša na t. i. *top-down* pristop k branju, kar pomeni, da bralci uporabljajo svoje predhodno znanje, kontekst besedila ter pričakovanja in domneve, da razumejo pomen besedila. Nasprotno pa »od spodaj navzgor« označuje t. i. *bottom-up* pristop, kjer bralci uporabljajo analizo posameznih besed, stavkov in odsekov besedila za razumevanje celotnega besedila. Da je treba oba pristopa upoštevati tudi pri književnem pouku, zlasti pa pri ocenjevanju literarne zmožnosti, poudarja Žbogar (2022).

4 Sklep

Pri uveljavljanju etične literarne vede v šolski sistem prevzemamo odgovornost za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja za mlade bralce. Biti na strani otroka, pomeni, da vsi deležniki šolskega sistema in literarne vede prevzamejo odgovornost za kakovost in vsebino del, vključenih v šolski literarni kanon. Pri izbiri knjig za šolski program je ključno upoštevati njihov vpliv na mlade bralce ter zagotoviti, da spodbujajo humanistične vrednote, razumevanje kompleksnih družbenih in moralnih vprašanj ter razvoj kritičnega mišljenja pri mladih. Ustvarjati je treba varno in spodbudno okolje za učenje ter spodbujati moralni in intelektualni razvoj mladih bralcev. Ključnega pomena je tudi razvijanje kritične bralne zmožnosti pri mladih bralcih, saj jim omogoča samostojno ocenjevanje in razumevanje moralnih in etičnih vidikov besedil ter družbe, kar omogoča problemsko-ustvarjalni pouk književnosti.

Komplementarnost literarnega kanona, v katerega niso vključena problematična³ literarna dela, lahko pa problemska, ter šolskega sistema, v katerega so vključena načela problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, spoznanja o psihologiji branja ter nevroloških zakonitostih branja, lahko ustvari okolje, v katerem se mladi bralci učijo razmišljati etično in kritično ter razvijajo sposobnost empatije (se vadijo v moralni imaginaciji) ter konstruktivno rešujejo problemske situacije, ki jih ponuja fiktivni svet literature. To lahko prispeva k boljšemu razumevanju vloge književnosti pri vzgoji bralcev ter spodbuja kritično razmišljanje in etično zavedanje med mladimi. Odgovornost šolskega sistema v literarnem sistemu je ključnega pomena za razvijanje take bralne pismenosti, ki vključuje tudi emocionalno

³ Razlikovati velja med problemsko-ustvarjalnim poukom, problemsko in problematično literaturo. Prvi spodbuja učenčevo kritično razmišljanje in lastno raziskovanje. Problemska literarna dela odpirajo tabijske in občutljive teme in vprašanja, zato jih je pri književnem pouku treba obravnavati z izjemno poklicno etiko in senzibilnostjo, s pinceto je treba izbirati problemska literarna dela ter natančno didaktično načrtovanje njihovo obravnavo v razredu. Pomembno je, da v šolski kanon vključujemo literarna dela, ki ne opravičujejo nasilja ali problematičnih perspektiv, temveč spodbujajo dialog, razumevanje in empatijo. Problematična literarna dela prej omenjene občutljive in tabijske teme obravnavajo na stereotipen način, niso umetniška in so zato enoplastna. Njihovo uvajanje v pouk književnosti odsvetujemo.

in socialno pismenost (prim. Nikolajeva 2013). Književnost ima velik potencial, da oblikuje miselne procese mladih bralcev, jih spodbuja k razmišljanju o moralnih dilemah in etičnih vprašanjih ter jih uči sočutja in empatije. Pomembno je, da v šolski literarni kanon vključujemo kakovostna literarna besedila, ki niso enoplastna ali stereotipna (niso problematična). Kakovostna otroška in mladinska literatura se ne izogibata težkim temam ali problematičnim vprašanjem, jih pa odpirata na način, ki je senzibilen do mladih bralcev. Kadar tudi učitelj zna v razredu k takim temam pristopiti na sočuten in kritičen način, lahko z literaturo mlade spodbujamo h kritičnemu mišljenju in jih vzgajamo v empatične posameznike.

Viri

Andersen, Hans Christian, 1998: Deklica z vžigalicami. *Pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dostojevski, Fjodor Mihajlovič, 1970: Deček pri Kristusovem božičnem drevescu. *Mali junak: izbor kratke proze*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Armstrong, Paul B., 2015: *Kako se literatura igra z možgani? Nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Prev. Igor Žunkovič.

Kidd, David Comer in Castano, Emanuele, 2013: Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* 342/6156. 377–380. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1239918>.

Košuta Skok, Ana, 2010: *Podobe drugačnosti v sodobni slovenski mladinski književnosti in osnovnošolski pouk književnosti*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

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

Kraker Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

Nikolajeva, Maria, 2013: Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher* 67/4. 249–254. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>.

Pirtošek, Zvezdan, 2016. Umetnost in možgani. *Časopis za kritiko znanosti* 44/265. 23–38. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FOJJ2AX2>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Uther, Hans-Jörg, 2004: *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Parts I–III*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia (Academia Scientiarum Fennica).

Virk, Tomo, 2017: Etična literarna veda med kakofonijo in pluralnostjo. *Primerjalna književnost* 40/2. 13–31. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WY9ZMS30>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Zajc, Ivana, 2019: Miselni procesi višjih taksonomskih ravni v esejskem delu splošne mature iz slovenščine. *Slovenščina v šoli* 22/2. 4–13. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-SOQ55CLC>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-IJXQ2ZB0>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. Žbogar, Alenka (ur.): *Receptija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko. 551–557. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=171211&lang=eng>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2015: Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17/4. 1219–1247. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v17i4.1271>.

Žbogar, Alenka, 2022: How to grade literary competence in gymnasium literature classes. *Slovene Studies* 44/1. 43–58.

Žbogar, Alenka, 2023a: Metoda obrnjenega učenja pri pouku slovenščine (književnosti). *Jezik in slovstvo* 68/2. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.2.19-30>.

Žbogar, Alenka, 2023b: Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 38/3–4. 67–83. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/111>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2023c: Metoda reševanja književnih problemov in problemski šolski esej v gimnaziji. *Slavia Centralis* 16/2. 308–325. DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.2.308-325.2023>.