

POGLEDI NA LITERARNO ZMOŽNOST V DIDAKTIKI KNJIŽEVNOSTI

Članek obravnava specifičnost literarnobralne zmožnosti v primerjavi s splošnobralno zmožnostjo ter podaja primerjavo vloge književnosti v evropskih šolskih kurikulumih, iz katere je razvidno, da pouk književnosti v slovenskih srednjih šolah sledi evropskim trendom. S predstavitvijo nekaterih definicij in tipologij literarne zmožnosti opozarja na različne strokovne pristope v domači in tuji strokovni literaturi ter opredeljuje mesto razvijanja zmožnosti literarnega branja znotraj kompetenčnega pristopa k pouku književnosti.

Ključne besede: literarna zmožnost, ključne zmožnosti, književnost v šolskih kurikulumih, srednja šola

Uvod

Splošni cilji in pričakovani dosežki književnega pouka, opredeljeni v učnih načrtih za srednje šole, se prekrivajo s kompetencami/zmožnostmi, ki naj bi jih dijaki razvili pri pouku slovenščine. Po končanem štiriletnem pouku književnosti naj bi na primer gimnazijec imel razvito bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca, razvito (splošno) sporazumevalno zmožnost, uporabno književno znanje kot sestavino bralne zmožnosti, znanje o sistemu literarnih pojmov, besedil in literarno- ter kulturnozgodovinskih okoliščin, zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst (kulturna zavest) ter razvito digitalno zmožnost (*Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*, 2008: 37–38). V opredelitvi pričakovanih dosežkov so navedene ključne (sporazumevalna zmožnost, kulturna zavest, digitalna zmožnost) in dve pomembni specifični zmožnosti: bralna, ki pogojuje razvitost vseh ostalih zmožnosti, in literarna, ki ji pri pouku književnosti posvečamo največjo pozornost.

Po definiciji OECD-ja uvrščamo literarno zmožnost med specifičnopredmetne zmožnosti, ki naj bi jih razvijali med izobraževanjem v okviru posameznih predmetov (Krakar Vogel 2006). Vendar pa opredelitev literarnobralne oz. literarne zmožnosti ni ravno preprosta. Gre namreč za zmožnost, ki je ne moremo enačiti s splošnobralno, saj umetnostna besedila zaradi njihove mnogopomenskosti in fikcionalnosti beremo drugače kot neumetnostna besedila. V skladu z Weinertovo (2001) tridimenzionalno definicijo ključnih zmožnosti jo lahko definiramo kot specifičnopredmetno zmožnost, ki obsega

- (1) pozitiven **odnos** do branja in komunikacije z literarnim besedilom, ki vključuje pripravljenost za sprejemanje novega, tujega, drugačnega,
- (2) **znanje**, ki ga potrebujemo za uspešno komunikacijo z literarnim besedilom, in
- (3) **spretnosti**, da govorno ali kako drugače izrazimo svoje doživljanje in razumevanje besedila.

Sestavine zmožnosti naj bi bile sicer enakovredne, vendar to ne drži čisto. Ob soočanju s prakso lahko ugotovimo, da pozitiven odnos do branja močno olajša delo pri književnem pouku, po drugi strani pa posamezniku jezikovne spretnosti v pogovoru o literaturi ne pomagajo dosti, če nima literarnovednega znanja. Pomembno je, da se učitelj književnosti zaveda soodvisnosti vseh treh sestavin in da postavlja dovolj visoke zahteve, ki jih morajo dosegati tudi dijaki, ki nimajo posebnega veselja do branja literarnih besedil. Ne moremo se namreč slepiti, da bodo imeli vsi dijaki notranjo motivacijo za razvijanje literarnega branja, lahko pa od njih pričakujemo, da v skladu s svojimi sposobnostmi dosegajo zastavljene cilje pouka.

Pojem literarna kompetenca/zmožnost v literarni vedi in didaktiki književnosti

Izraz *literarna kompetenca* (angl. *literary competence*) izhaja iz literarne vede in ga Jonathan Culler (1975) po analogiji z jezikovno kompetenco Chomskega pojmuje kot sposobnost recepcije književnih besedil. Literarno kompetenco/zmožnost opredeljuje kot sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti, pri čemer kot temeljno konvencijo izpostavlja komunikacijo med udeleženci literarnega sistema. Bralci priznavajo literarnim besedilom posebne sporočilne cilje, ker so šla skozi postopek izbire – »bila so objavljena, pregledana in ponatisnjena, zato se jih bralci lotevajo z zagotovitvijo, da so se drugim zdela dobro zastavljena in 'vredna' branja« (Culler 2008: 37). Izraz literarna kompetenca se torej nanaša na izkušene bralce, ki prepoznavajo literarne strukture in ostale literarne konvencije (Zupan Sosič 2011: 36).

Za razliko od jezikovne kompetence, kot jo definira Chomsky, literarna zmožnost ni prirojena, temveč jo je mogoče razviti le v procesu literarne socializacije, ki poteka najprej v neformalnem okolju (družinska pismenost), kasneje pa v formalnem in neformalnem okolju. Neformalni dejavniki, kot so družina, vrstniki in širša družba, pripomorejo k razvijanju literarne zmožnosti, vendar se ta oblikuje

predvsem v formalnem izobraževanju, ko posameznik pri književnem pouku razvija strategije literarnega branja. Ravno zato je postalo področje **literarne kompetence** (v nadaljevanju **literarna zmožnost**) v zadnjih desetletjih ena izmed temeljnih tem diskurza v literarni didaktiki.

Čeprav didaktika ločuje pragmatično oz. neliterarno branje od literarnoestetskega (evazoričnega in literarnega) branja (Kordigel Aberšek 2008), v strokovni literaturi še prihaja do enačenja pojmov *literarna zmožnost/kompetenca* in *bralna zmožnost* in *bralna pismenost*. K uveljavljanju enotne terminologije ne prispeva niti leksikon Cankarjeve založbe *Literatura* iz leta 2009, ki vključuje dve gesli, povezani z literarno zmožnostjo. Uporabnika leksikona napoti od gesla *literarna kompetenca* (*Literatura* 2009: 202) h geslu *bralna zmožnost*, kjer ga pouči, da sta poleg pojma *bralna zmožnost* v rabi termina *literarna kompetenca* in *literarna zmožnost*. V pomenski razlagi je sicer jasno opisano, v čem se bralna zmožnost nanaša na literaturo, vendar pa bi bilo v strokovni literaturi smiselno izpostaviti razlikovanje med terminoma *literarna zmožnost* in *bralna zmožnost*, saj se je že uveljavilo pojmovanje *bralne zmožnosti* ali *bralne pismenosti*, kot jo navaja PISA, ki jo opredeljuje kot »razumevanje, uporaba/ in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi« (OECD 2009: 14). Tako opredeljena bralna zmožnost sicer vključuje neumetnostna in umetnostna besedila, vendar pa je za področje literarnega branja dosti presplošna, saj se bralne strategije za branje umetnostnih besedil razlikujejo od strategij za branje neumetnostnih besedil in ni nujno, da ima posameznik z razvito splošnobralno zmožnostjo tudi razvito zmožnost literarnega branja oziroma literarno zmožnost. To zavedanje vključujejo tudi definicije literarne zmožnosti v strokovni literaturi. Cornelia Rosebrock (1999: 58) na primer literarno zmožnost definira kot sposobnost osredotočanja na literaturo, prepoznavanja njenih estetskih učinkov v vseh medijih in v kulturnem kontekstu, zmožnost razumevanja in interpretacije literarnih tekstov, medtem ko bralno pismenost opredeljuje kot tehnično sposobnost orientacije v zapisanem besedilu, pri čemer ni pomembno, ali je to besedilo umetnostno ali neumetnostno. Meta Grosman (2004: 7) bralno zmožnost za leposlovje opredeljuje z dveh perspektiv: (1) kot zmožnost za branje umetnostnih besedil, ki jo bralec začne uporabljati v stiku z umetnostnim besedilom, in (2) kot posebno občutljivost ob hkratni sposobnosti izredne fantazijske dejavnosti, s katero se bralec lahko loti tudi neumetnostnega besedila (npr. telefonskega imenika). Po Metki Kordigel Aberšek (2008) zmožnost literarnoestetskega branja pomeni, da je bralec »zmožen vstopiti v dialog z literarnim besedilom in tako ustvariti literarnoestetsko doživetje«; pri čemer bralec zaznava čim večje število besedilnih signalov in prebrano povezuje z lastnimi izkušnjami, zato da bi na ta način »intenzivneje zaznal, razumel in doživel tisto, kar bi lahko imenovali košček avtorjevega sveta, avtorjevega razmišljanja in avtorjevega hotenja« (Kordigel Aberšek 2008: 38). Neva Šlibar (2009, 2011) *literarne zmožnosti*¹ razume »kot priučene sposobnosti, spretnosti in pristojnosti (kompetence), da bi se lahko gibali (znašli) v socialnem sistemu literature in le-tega v svojih danostih

¹ Z množinsko obliko želi izpostaviti prepletenost praktičnih, opisnih in analitičnih namenov, ciljev ter konkretnih situacij v procesu socializacije v učilnici (Šlibar 2011: 57).

in možnostih izkoristili za osebni razvoj in socialno delovanje« (Šlibar 2009: 34). Razvijajo se v obdobju literarne socializacije; ta je »dolgoletni proces vadenja in uvajanja v prakso branja, razumevanja in interpretiranja, ki poteka v neuradnem (družina, sovrstniki) in uradnem okolju (vzgojno-izobraževalne ustanove)« (Jazbec 2006: 105), torej nastajajo pogoji za razvoj posameznika v literarnega bralca dosti pred vstopom otroka v šolski sistem. Izsledki raziskav kažejo na to, da je otrokov nadaljnji bralni razvoj pogosto odvisen od odnosa do branja v njegovi družini: ali starši kupujejo knjige in si ustvarjajo družinsko knjižnico, ali obiskujejo knjižnice, ali ima otrok priložnost videti starše pri preživljanju prostega časa ob branju knjig, ali mu ponudijo v zgodnjem bralnem razvoju dovolj raznolike knjige, ali mu posredujejo pravljice, slikanice, poezijo neprisiljeno in tudi z lastnim užitek (Marjanovič Umek 2011: 22–23). Kasneje na njegov razvoj v literarnega bralca vplivajo vrstniki. Pomembno je, ali je branje knjig v krogu njegovih prijateljev sploh vrednota, kakšna literatura je trenutno priljubljena med mladimi ipd. Raziskave kažejo, da mlajši bralci radi posegajo po žanrski, pogosto trivialni literaturi in se izogibajo branju zahtevnejše literature, ki bi od njih sicer zahtevala večji miselni napor, bi pa ponujala nova obzorja ter jih spodbudila k razmišljanju o vrednotah, drugačnosti, predsodkih, lastni identiteti ipd. (Jager 2008; Jožef Beg in Andrin 2012). Tem trendom se prilagaja del literature, ki posledično lahko pristane med knjižnimi uspešnicami, deležnimi tudi drugih medijskih obdelav (npr. *Harry Potter* in *Somrak* v mladinski literaturi, *Da Vincijeva šifra* in *Petdeset otenkov sive* v literaturi za odrasle), medtem ko del literature vztraja pri drugačnosti in poetičnosti besedila, čeprav s tem tvega omejen krog bralcev.

V času, ko se »kulturna potrošnja od branja knjig v velikem obsegu preusmerja h komunikacijskim sredstvom, ki nudijo večje užitke ob bistveno manjših kognitivnih naporih« (Juvan 2006: 44), ciljev književne vzgoje in književnega pouka ni enostavno dosegati. Še več: kaj lahko se zgodi, da je rezultat književnega pouka ravno nasproten od želenega in učenci ne le da ne usvojijo sposobnosti samostojnega stika z umetnostnimi besedili in za to potrebnega znanja in izkušenj, marveč oblikujejo neustrezen odnos do književnosti in do branja, kar vodi v odklanjanje branja leposlovja najprej v prostem času in v opustitev branja v odrasli dobi (prim. Grosman 2004: 228). Motivacija za branje v prostem času praviloma upade po končanem osnovnošolskem izobraževanju, ko se srednješolci prvič zares (nekaj poskusov je že v osnovni šoli) srečajo z leposlovjem za odrasle, praviloma z deli slovenskih klasikov in kanoniziranih avtorjev svetovne književnosti, in v prostem času v najboljšem primeru posegajo po trivialni literaturi. Vendar pa ta pojav ni nič novega in tudi brez poznavanja številnih raziskav s področja bralnih interesov lahko pritrdimo ugotovitvi Marka Juvana:

Branje kanoničnega in elitnega leposlovja je od sredine 19. stoletja do danes večinsko zadeva mlajše, šolske in študentske populacije; mimo učnih obveznosti pa se je konzumiranje književnih žanrov, predvsem lahkih, vseskozi prepletalo z uživanjem prostega časa. (Juvan 2006: 14.)

Mesto književnosti v evropskih šolskih kurikulumih

V večini evropskih šolskih sistemov ima književnost pomembno mesto v izobraževanju, pri čemer avtorji v strokovni literaturi pouk književnosti pogosto povezujejo s pridobivanjem splošne izobrazbe/omike (nem. *Bildung*, v povezavi z literarnimi besedili *literarische Bildung*). Ta vključuje znanje o literarni tradiciji, ustrezne recepcijske zmožnosti in zmožnost uživanja v branju literature (Rosebrock 2005 v Pieper 2006), komunikacija z literarnimi besedili pa naj bi omogočila posamezniku tudi osebni razvoj v kulturnem kontekstu (Pieper 2006: 7).

Težišče pouka književnosti v smislu razvijanja posameznikovega duhovnega in kulturnega razvoja je na kanoniziranih besedilih, čeprav se merilo izbiranja literarnih besedil v posameznih državah razlikuje: zlasti »v večjih državah (Francija, Velika Britanija) je v ospredju ali sploh edina obravnavana nacionalna književnost« (Krakar Vogel 2004: 64). Kot je mogoče ugotoviti iz študije Irene Pieper, je podobno tudi v drugih evropskih državah (npr. Romunija, Nemčija, Nizozemska): »V/ srednji šoli dijaki pridobivajo znanje o književnih vrstah (roman; tragedija; lirske vrste), o literarni teoriji in zgodovini, pogosto pa tudi o ekonomskem, filozofskem, psihološkem in socialnem kontekstu« (Pieper 2006: 9). Učni načrti v multikulturnih državah, npr. v ZDA, Kanadi in nekaterih zahodnoevropskih državah (Švedska, Španija, Italija), ne vzpostavljajo šolskega kanona na nacionalni ravni, temveč prepuščajo izbiro ustreznih besedil učiteljem, močno pa sta poudarjena kulturna dediščina in spoštovanje različnih kultur (Sarsenov 2010: 499). Tudi v ruskih učnih načrtih je poudarjena nacionalna književnost, svetovna književnost pa je omejena na odlomke iz del zahodnoevropskega kanona (Homer, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Molière, Byron in Saint-Exupéry), medtem ko so mojstrovine iz azijskih književnosti ter iz bivših sovjetskih republik odrinjene² (prav tam: 504). Angleški učni načrt izbor predpisanih besedil omejuje predvsem na kanonizirana dela iz angleško govorečega sveta, ob tem pa poudarja, da se učenci pri pouku književnosti učijo o tradiciji angleške književnosti in o tem, kako vidijo svet sodobni avtorji, primerjajo besedila iz različnih kultur in tradicij, razvijajo spoštovanje kulturnih dediščin itd. (*National Curriculum English*, 2007: 71). Dosti večji pluralizem se kaže v francoskem učnem načrtu, ki ob sicer izpostavljeni nacionalni književnosti navaja na primer kanonizirana dela iz antične, nemške, angleške, ruske književnosti, vključuje pa tudi ogled dokumentarnih in umetniških filmov, slik ipd. (*Collection Textes de reference*, 2009).

Čeprav se pouk književnosti v srednjih šolah pogosto naslanja na kanonizirana besedila, je v nekaterih kurikulumih prisotna večja občutljivost za interese dijakov, ki se kaže v »tematskih pristopih (npr. motiv ljubezni skozi literarno zgodovino) in v vključevanju mladinske literature, pa tudi v sodelovanju dijakov pri izbiri knjig, namenjenih šolskemu branju« (Pieper 2006: 9). Sodobni učni načrti za književnost kažejo nekatere skupne značilnosti:

² Podoben pojav lahko opazimo tudi v slovenskih učnih načrtih za književnost.

- (1) v izboru besedil prevladuje naslonitev na nacionalni kanon, pogosto so zastopana besedila zahodnega kanona svetovne književnosti, pa tudi problemska mladinska literatura in žanrska besedila;
- (2) upoštevanje vpliva literarnega branja na oblikovanje posameznikove osebnosti (razvijanje kulturnega kapitala) ter
- (3) opredelitev ključnih zmožnosti, ki jih posameznik razvija pri pouku književnosti (sporazumevanje v maternem jeziku in humanistična kultura, zmožnost uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije, socialna in državljanska zmožnost, samostojnost in podjetnost ipd.).

To velja tudi za slovenske učne načrte, s tem da dijaki poklicnega in strokovnega izobraževanja ob literarnozgodovinskem pregledu pomembnih del iz nacionalne in svetovne književnosti razvijajo literarno zmožnost tudi ob besedilih s tematskega in žanrskega zornega kota, medtem ko gimnazijci pridobivajo literarno zmožnost predvsem ob klasičnih nacionalne književnosti in kanoniziranih delih svetovne književnosti.

Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja se je pouk književnosti v slovenskih srednjih šolah (tudi v gimnaziji, ki velja za tradiciji najbolj zavezan program) precej spremenil: od prevladujočih učiteljevih predavanj o strokovnih interpretacijah t. i. idealnih bralcev strokovnjakov preko metod, utemeljenih v recepcijski estetiki in teoriji bralčevega odziva, do komunikacijskih pristopov, osredinjenih na učenca (Krakar Vogel 2004: 15), v učnih načrtih za slovenščino iz leta 2008 pa so že prisotni elementi sistemske književnodidaktične paradigme, vključno s kompetenčnim oziroma zmožnostnim pristopom, pri čemer so pričakovani dosežki prilagojeni stopnjam izobraževanja.

Čeprav je razvijanje zmožnosti proces, ki se nikakor ne zaključi s formalnim izobraževanjem, dijaki pa naj bi jih dosegali v skladu s svojimi sposobnostmi in na različnih taksonomskih stopnjah, moramo upoštevati dejstvo, da je današnji šolski sistem še vedno naravnani v ocenjevanje, torej je potrebno ovrednotiti tudi uspešnost dela pri književnem pouku (ko govorimo o pričakovanih dosežkih v gimnaziji, gre za uspešnost štiriletnega dela): ali dijak zapušča gimnazijo kot kultiviran bralec, splošno razgledan človek, ki mu bo branje ostalo trajna vrednota in ki bo ohranil spoštovanje do jezika in književnosti kot dela lastne in družbene identitete ipd. Ali so dijaki kaj bolj razvili svoje zmožnosti kot v obdobju pred posodobitvijo, bi lahko razbrali že iz rezultatov mature leta 2013, ko je končala srednjo šolo prva generacija, ki se je izobraževala po posodobljenih učnih načrtih, vendar pa je pri tem treba vedeti, da maturitetni izpit preverja in ocenjuje le znanje, delno tudi spretnosti. Odnos oziroma vrednote, povezane s književnostjo, niso področje ocenjevanja na maturi, kar pa ne pomeni, da ta del zmožnosti ne more ali ne sme biti predmet raziskav. Le tako namreč lahko pridemo do povratne informacije o uspešnosti literarnega pouka, pri čemer pa se je potrebno zavedati omejenosti informacije, saj so pravi rezultati literarnega pouka dolgoročne narave. Trdnost vrednot, ki jih je posameznik razvijal skozi literarni pouk, pozitiven odnos do kulture in literature se lahko pokažeta šele po končanem formalnem izobraževanju.

Tipologije literarne zmožnosti v didaktiki književnosti

V strokovni literaturi s področja didaktike književnosti sta se izoblikovala dva različna pogleda na literarno zmožnost: **produkcijski** (posameznik na primer pripoveduje ali piše lastna besedila o poslušanem ali prebranem literarnem tekstu) in **receptijski**, ki vključuje jezikovno usposobljenost, znanje o kulturi in obdobju ter poznavanje literarnih konvencij. Tipologijam literarne zmožnosti (tudi v množini: literarnih zmožnosti) je skupno, da se ne omejujejo zgolj na analizo besedila, literarne vrste ali zvrsti ter okoliščin nastanka besedila, temveč vključujejo še druge dimenzije, ki jih razvija bralec v interakciji z besedilom.

Nemški didaktik Kaspar Spinner (2006) na primer izpostavlja enajst zmožnosti, ki jih bralci razvijajo pri pouku književnosti: (1) razvijanje predstav ob branju in poslušanju, (2) povezovanje subjektivne vpletenosti in natančnega zaznavanja, (3) pozorno zaznavanje jezikovnega ustroja (ob jezikovni in stilni analizi besedila), (4) razumevanje perspektiv literarnih oseb (v pripovednih, lirskih in dramskih besedilih), (5) razumevanje pripovedne in dramaturške dogajalne logike, (6) zavedanje fikcionalnosti literarnega besedila, (7) razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja, (8) pristajanje na odprtost tvorjenja pomenskih procesov, (9) sposobnost za literarni pogovor, (10) občutljivost za prototipske predstave o književnih vrstah in zvrsteh, (11) razvijanje literarnozgodovinske zavesti (Spinner 2006: 8–13).

Ravno tako nemški didaktik Marcus Steinbrenner (2011) deli literarno zmožnost na (1) **receptijsko** literarno zmožnost, ki jo opredeljuje kot zmožnost razumevanja učinkov literature in interpretiranja, (2) **produkcijsko** literarno zmožnost kot zmožnost branja, pisanja in govorjenja o literaturi, pa tudi recitiranja, dramatizacije ipd., (3) **literarno-kulturno** zmožnost, ki vključuje sodelovanje v literarnem življenju (pogovori o literaturi, izmenjava mnenj ipd.) in v kulturnem življenju (razvijanje kulturne zavesti, kulturnega spomina, poznavanje avtorjev in njihovega časa, razumevanje medosebnih in medkulturnih odnosov).

V slovenskem prostoru je Metka Kordigel Aberšek oblikovala tipologijo receptijskih zmožnosti (Kordigel Aberšek 2008), ki je uporabna za osnovnošolsko stopnjo, z nekaj prilagoditvami pa tudi za srednje poklicno izobraževanje. Predvsem za pouk književnosti v gimnaziji je zanimiv model literarnih zmožnosti, ki ga je sicer za področje nemške književnosti v okviru nemščine kot tujega jezika oblikovala Neva Šlibar (2011). V njem se naslanja na model sedmerih tujosti,³ sestoji pa iz sistemskih zmožnosti (zmožnost orientacije v literaturi kot v posebnem socialnem sistemu), funkcijskih (zmožnost razumevanja funkcij literature z vidika družbe in posameznika);⁴

³ Diskurzivna, kulturna, sistemska, funkcijska, strukturna, receptivna in situacijska tujost predstavlja jo razloge za nelagodje in tujost ob literarnem besedilu in tako skušajo »odstraniti ovire, ki se postavljajo na pot posredovanja literarnih besedil in omogočiti usposobljenost tako učečih se kot učiteljev, da se čim bolj živahno odzivajo na izzive literature oz. umetnosti« (Šlibar 2006: 19).

⁴ Funkcijske zmožnosti literature lahko smiselno povežemo z nekaterimi ključnimi zmožnostmi po klasifikaciji OECD-ja. Poleg sporazumevanja v maternem jeziku, v katerega okvirj spadajo literarne zmožnosti, se funkcijski vidik literature močno navezuje na kulturno zavest in širše socialne zmožnosti, kot Boža Krakar Vogel (2008: 16) poimenuje medkulturne, socialne, državljanske in medosebne zmožnosti.

strukturnih (zmožnost razumevanja posebne narave literarnega besedila, zaradi katere se ta ločujejo od neliterarnih besedil), recepcijskih (pripravljenost na soočenje z zahtevnejšimi besedili ob zavedanju, da ni nujno takojšnje razumevanje prebranega besedila in da bo morda potrebno besedilo prebrati tudi večkrat), diskurzivnih/metaliterarnih/refleksivnih (zmožnost ubeseditve lastne interpretacije besedila z uporabo literarnovedne terminologije), kulturnih in medkulturnih (umestitev v kulturni kontekst obdobja, zaznavanje stereotipov ipd.) ter produkcijskih zmožnosti (tvorjenje novih umetnostnih in neumetnostnih besedil).⁵ Tvorjenje novih umetnostnih besedil pri tem ne pomeni, da naj bi srednješolci postali besedni umetniki (čeprav nadarjene dijake še posebej spodbujamo k literarnemu ustvarjanju), temveč preko poustvarjalnih dejavnosti usvajajo temeljne literarnovedne pojme, bogatijo svoje besedno izražanje itd. (Šlibar 2011).

Zgoraj predstavljene tipologije se ne izključujejo s konceptom ključnih zmožnosti, kot jih opredeljuje OECD, zlasti ne s sporazumevanjem v maternem jeziku, kulturno zavestjo in izražanjem, z medkulturno, medosebno, državljansko in socialno zmožnostjo. To ni prav nič presenetljivo, če upoštevamo različne funkcije literature, za katero kljub temu da danes tudi zaradi vplivov medijev nima takšne vloge pri oblikovanju kulturne zavesti in osebne identitete, kot jo je imela v preteklosti (v 19. stoletju je prispevala tudi k oblikovanju nacionalnih identitet), še vedno velja, da je

eden izmed pomembnih zgodovinskih in kulturnozgodovinskih dokumentov, /.../ dokument, ki mnogo bolje od vseh vrst dokumentov vase zajema celotni življenjski stil posameznega zgodovinskega obdobja oz. kulture, saj vedno pomeni nekakšen fiktivni model ali, kot bi rekli danes, simulaker tega sveta v celoti in nam ga zato posreduje »kot živega«. (Virk 2008: 4.)

Prav kulturna in medkulturna zmožnost (vključeni sta tako v tipologijo ključnih zmožnosti kot v tipologije literarne zmožnosti) kažeta na izrazito vzgojno komponento književnega pouka, saj lahko književnost zaradi specifičnih lastnosti, učinkov na čustva, domišljijo in razum vpliva na vrednostni sistem posameznika (Krakar Vogel 2004: 53). Pri tem je potrebno imeti v zavesti, da »z literaturo – pa naj smo še tako v skušnjavi – ne smemo privzgajati nikakršnega moralnega ali kakega drugega nauka, ki bi bil zajemljiv v pravila, definicije in končne resnice, ampak moramo pustiti, da literatura vzgaja sama« (Virk 2006: 11).

Najpomembnejši (in najvišji) cilj književnega pouka je, da dijak razvije zmožnost lastne interpretacije literarnega besedila. Po Steinbrennerju ta cilj dosežemo z razvijanjem naslednjih zmožnosti: zmožnost ubeseditve lastnih vtisov, zmožnost branja vtisov oziroma interpretacije, pripravljenost za razumevanje drugih načinov branja oz. interpretacije in zmožnost oblikovanja celovite razlage besedila (Steinbrenner v Šlibar 2011: 69).

⁵ Neva Šlibar natančno razčlenjuje delne zmožnosti po posameznih skupinah, vendar jih na tem mestu zaradi omejenosti prostora ne bom podrobneje navajala.

Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji

Pri književnem pouku v okviru slovenščine je delo usmerjeno v razvijanje zmožnosti za interpretacijo že od prvega letnika dalje, ko začnemo z majhnimi koraki (npr. z doživljajskim odzivanjem na prebrano besedilo, s povzemanjem prebranega besedila, z opisovanjem in s pripovedovanjem, z opazovanjem jezikovnih sredstev in razpravljanjem o njihovih učinkih na bralca, z razlaganjem odnosov med osebami, utemeljevanjem svojih ugotovitev ipd.). Dijake navajamo na argumentirano komentiranje besedila in uporabo ustrezne terminologije. Z različnimi nalogami za interpretacijo besedila jih usposabljam, da bi na koncu strokovnega izobraževanja znali interpretirati odlomek iz neznanega literarnega besedila, na koncu gimnazijskega izobraževanja pa bili zmožni zapisati celovito interpretacijo prebranega literarnega besedila. Oboje je zelo visoko zastavljen cilj. V realnosti namreč mnogi nikoli ne usvojijo spretnosti pisanja o prebranem literarnem besedilu, iz katerega bi bilo razvidno, kako doživljajo besedilo, kako ga razumejo, katere slogovne in jezikovne značilnosti opažajo ipd. Sedanji model splošne mature to zahteva od gimnazijcev, saj morajo svoje razumevanje besedila dokazovati v šolskem eseju.

V ugotavljanje zmožnosti literarnega branja je usmerjen tudi del raziskave o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti, v katero je vključenih 21 oddelkov iz trinajstih splošnih in strokovnih gimnazij (654 dijakov v prvem letniku, 590 v tretjem letniku).⁶ Dijaki so v prvem (2011) in tretjem letniku (2013) odgovarjali na vprašanja, povezana z izhodiščnim besedilom (France Prešeren: *Glosa*), in dokazovali zmožnost doživljanja in razumevanja besedila, poznavanja literarne teorije in zgodovine, izražanja in utemeljevanja stališč, uporabe različnih virov znanja ipd. V analizo testa je vključenih le tistih 528 dijakov, ki so sodelovali v obeh izvedbah raziskave. Na prvi pogled kažejo rezultati, da dijaki v dveh letih niso bistveno napredovali niti na področju sporazumevalne zmožnosti niti na področju kulturne zavesti, vendar pa so imeli skladno s pričakovanji v tretjem letniku dosti manj težav pri preoblikovanju verzov v nevezano besedo (prvi letnik 26,6 %, tretji letnik 49,8 % pravilnih rešitev) in v sodobni slovenski jezik (prvi letnik 14,7 %, tretji letnik 22,7 % pravilnih rešitev), pri izpisu treh metafor (prvi letnik 18,7 %, tretji letnik 27 % popolnih rešitev) itd. Da sta jim Prešernov jezik in slog po obravnavi v drugem letniku bližja, dokazujejo odgovori v prvi nalogi, saj je 71,9 % dijakov obkrožilo, da jim je pesem všeč oziroma se jim zdi zanimiva (v prvem letniku 62,6 %), ter so znali svoje mnenje tudi primerno utemeljiti. Napredek je razviden pri obnavljanju pesmi – zelo uspešno (brez vsebinskih, jezikovnih in pravopisnih napak) je nalogo opravilo 26,3 % dijakov (v prvem letniku 8,9 %), kar je gotovo rezultat sistematičnega razvijanja literarnega branja v ožjem pomenu, to je tistega področja, ki je učiteljem književnosti najbližje in so zanj najbolj usposobljeni.

⁶ Raziskava poteka v okviru doktorskega študija avtorice prispevka. Dijaki so izpolnjevali vprašalnik o zaznavanju lastne samoučinkovitosti in lastnih stališč ter vrednot, povezanih s poukom književnosti. Izvedba raziskave na isti populaciji v razmiku dveh let omogoča ugotavljanje razvoja ključnih zmožnosti. Večina znanih raziskav (tudi npr. PISA) se omejuje na ugotavljanje trenutnega stanja.

Manj smo lahko zadovoljni z doseganjem drugih ciljev pouka književnosti, ki jih je v okviru razvijanja ključnih zmožnosti izpostavil učni načrt iz leta 2008. Udeleženci raziskave so pokazali slabše poznavanje zlasti dejstev iz slovenske kulturne zgodovine ter umetniških praks iz preteklosti in sodobnosti.⁷ Tudi rezultati spremljavalnega vprašalnika o dejavnostih, vrednotah in stališčih, ki so ga dijaki izpolnjevali v prvem in tretjem letniku, kažejo, da se je v dveh letih sicer povečalo njihovo spoštovanje do nacionalnega kulturnega bogastva (prvi letnik: $M = 2,65$, tretji letnik: $M = 3,30$), vendar pa je ostal njihov interes za kulturne teme podoben kot v prvem letniku: dejavnosti, povezane z razvijanjem kulturne zavesti, so v večini ocenjene s srednjo oceno pod 3 (3 = delno se strinjam). Analiza vprašalnikov in testov je pokazala tudi, da uporaba sodobne tehnologije pri pouku ne vpliva bistveno na odnos do književnosti. Dijaki so na primer v tretjem letniku z oceno 2,03 pokazali še bolj odklonilen odnos do branja leposlovja v elektronski obliki kot v prvem letniku (srednja ocena 2,50). Književnost po mnenju dijakov očitno ni primerna tema niti za pogovore v spletnih klepetalnicah (v prvem letniku srednja ocena 2,17, v tretjem 1,61). Tudi koristnost naslovov spletnih strani v učbenikih je ocenjena z dokaj nizko srednjo oceno (prvi letnik: 2,88, tretji letnik: 2,61), čeprav je po drugi strani ravno medmrežje mnogim dijakom glavni vir za pripravo referatov,⁸ saj z njegovo pomočjo najhitreje opravijo nalogo. Ob vsem tem je razveseljivo, da bi tretjina dijakov tretjega letnika za razširitev znanja o Francetu Prešernu izbrala biografski roman o Prešernu, torej bi si vzeli čas, ki ga od bralca terja literarno besedilo.

Razvijanje literarne zmožnosti je temeljna, vendar hkrati najzahtevnejša naloga pouka književnosti. Po eni strani literarno branje zaradi večpomenskosti, fikcionalnosti in drugih posebnosti literarnih besedil zahteva od posameznika drugačne miselne procese kot pragmatično branje, po drugi strani pa mladi v svoji pragmatični naravnosti pogosto ne vidijo dovolj koristi v branju literarnih besedil, da bi mu namenili del prostega časa. V zadnjih desetletjih so se zaradi hitrega razvoja tehnologije spremenile vrednote v družbi in zato nas ne morejo prav nič presenečati izsledki raziskave, ki jo je izvedla angleška nacionalna literarna fundacija, da mladi danes doživljajo branje kot sramotno. Kar 21,5 % vprašanih je odgovorilo, da bi bili osramočeni, če bi jih prijatelji videli pri branju (*Generacije ...*, 2013). V našem okolju rezultat verjetno ne bi bil dosti drugačen, saj je zgoraj omenjena raziskava o ključnih zmožnostih pokazala, da gimnazijci, ki naj bi se do mature razvili v

⁷ Kulturna zavest je odvisna od učiteljeve spodbude. Splošno gledano, so v tretjem letniku rezultati podobni kot v prvem, vendar pozitivno izstopajo posamezni oddelki tako splošne kot strokovne gimnazije. Nekaj rezultatov: *pesme, ki pojo Matjaža*: ljudske pesmi 18,4 % (prvi letnik: 13,9 %), *pevec Ilirje*: Valentin Vodnik 39,3 % (prvi letnik: 22,5 %); *Čebelce roji štirje*: *Kranjska čbelica* 38,1 % (prvi letnik: 16,8 %) ... Prešernova nagrajenca je navedlo več dijakov kot v prvem letniku: enega od njiju 21,6 %, oba 13,6 % (prvi letnik: 6,6 % enega, 1,7 % oba nagrajenca).

⁸ Odnos do virov, ki so ga dijaki izrazili v testu, se ujema z rezultatom vprašalnika o digitalni zmožnosti. Za razširitev znanja o Prešernu bi v tretjem letniku izbrali televizijsko oddajo o Prešernu (16,9 %) ali biografski roman o Prešernu (34,2 %), tudi spletno stran o Prešernu (18,1 %). Velik del gimnazijcev bi pripravil referat s pomočjo interneta (45,8 %), ki ga ocenjujejo kot najlažje dosegljiv in dovolj zanesljiv vir.

kultivirane bralce, berejo predvsem knjige za domače branje (torej preberejo od štiri do šest knjig na leto) in besedila, ki jih obravnavajo pri pouku književnosti. Iz njihovih navedb lahko povzamemo, da so izboru besedil iz učnega načrta sicer naklonjeni (na seznamu priljubljenih besedil najdemo večino del, obravnavanih od prvega do tretjega letnika), v prostem času pa bodisi sploh ne berejo bodisi posegajo predvsem po žanrski literaturi. Srečanje s kakovostno literaturo se tako omejuje predvsem na pouk književnosti, v okviru katerega naj bi dijaki razvili literarno zmožnost do te mere, da bi bili po končanem šolanju zmožni doseči bralni užitek tudi ob branju netrivialnega leposlovja.

Sklep

Danes, ko branje ni več najpomembnejši način preživljanja prostega časa, imajo mladi največkrat priložnost za sistematično razvijanje literarne zmožnosti le v institucionalnih oblikah bivanja (od vrtca do zaključka šolanja), zato je še posebej pomembno, da imajo pri pouku književnosti čim več priložnosti za srečevanje z raznovrstnimi literarnimi besedili, tudi s takšnimi, ki se morda zdijo prezahtevna ali časovno odmaknjena in se morajo zato bolj angažirati za njihovo razumevanje, kot to od njih terjajo sodobne knjižne ali filmske uspešnice.

Za razumevanje literature in njene vloge ni dovolj le branje in razpravljanje o njej, temveč je potrebno spoznavati in vrednotiti literaturo v kontekstu njenih delovalnikov, pri tem pa posameznik razvija tudi ključne zmožnosti. Po definicijah literarne zmožnosti le-ta že sama vključuje vsaj tri ključne zmožnosti: sporazumevalno zmožnost (v maternem in tujem jeziku), kulturno zavest in širše socialne zmožnosti. Ob branju literature v različnih oblikah (tradicionalni, elektronski) in iskanju informacij o njej posameznik razvija zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, pridobiva vztrajnost in zmožnost daljše osredotočenosti na neko dejavnost, s tem pa hkrati razvija zmožnost učenja učenja. Seveda dejavnosti, s katerimi razvijamo posamezne ključne zmožnosti pri pouku književnosti, ne smejo biti same sebi namen oziroma služiti za popestritev pouka, ampak morajo enakomerno razvijati vse štiri sporazumevalne dejavnosti: tako poslušanje in branje literarnih besedil kot govorjenje in pisanje o njih.

Viri

Collection Textes de reference, 2009: Collège Programmes. Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième. <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/140235/140235-18635-24218.pdf>>. (Dostop 13. 5. 2013.)

Generacije YouTuba menijo, da je branje sramotno, 2013: <<http://www.rtvsllo.si/kultura/>>. (Dostop 5. 10. 2013.)

National Curriculum English. Programme of study for key stage 4, 2007: <[http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/p/english 2007 programme of study for key stage 4.pdf](http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/p/english%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf)>. (Dostop 12. 5. 2013.)

Učni načrt. Slovenščina: gimnazija, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf>. (Dostop 10. 1. 2012.)

Literatura

Culler, Jonathan D.: *Literarna teorija: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.

Jager, Petra, 2008: »Najbolj brane knjige« v slovenskih splošnih knjižnicah. *Knjižnica* 52/2–3. 169–184.

Jazbec, Saša, 2006: Sprejemanje drugačnosti medija – literarna socializacija. Šlibar, Neva (ur.): *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 207–220.

Jožef Beg, Jožica, in Andrin, Damjana, 2012: Branje pri fantih na Šolskem centru Novo mesto. *Šolska knjižnica* 22/3–4. 159–167.

Juvan, Marko, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji: uvod v sodobni študij literature*. Ljubljana: Simčič.

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 30–62.

Kos, Janko, idr., 2009: *Literatura. Leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Korotan).

Krakar Vogel, Boža, 2006: Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 19–21.

Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova srednješolskega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli* 12/3. 13–27.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2011: Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje. *Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference. Brdo, 25. in 26. oktober 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 15–26.

OECD, PISA, 2009: *Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Pariz: OECD.

- Pieper, Irene, 2006: *The Teaching of Literature*. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc>. (Dostop 10. 1. 2011.)
- Rosebrock, Cornelia, 1999: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. *Didaktik Deutsch* 6. 57–68.
- Sarsenov, Karin, 2010: The Literature Curriculum in Russia: Cultural Nationalism vs. The Cultural Turn. *Culture Unbound* 2. 431–434. <<http://www.cultureunbound.ep.liu.se>>. (Dostop 3. 2. 2013.)
- Spinner, Kaspar H., 2006: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus, 2011: *Literarische Kompetenz: Versuch einer näheren Bestimmung und Ausdifferenzierung*. <http://users.luzern.phz.ch/~msteinbrenner/docs/eigenetexte/Steinbrenner_Litkompakt_Neu.pdf>. (Dostop 10. 3. 2013.)
- Šlibar, Neva, 2006: Sedmero tujosti literature – ali: o nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta (Obdobja 25). 15–36.
- Šlibar, Neva, 2009: *RundUM Literatur: der literarische Text*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Slovenske germanistične študije 3).
- Šlibar, Neva, 2011: *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Virk, Tomo, 2006: Zakaj je književnost pomembna? Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta (Obdobja 25). 3–13.
- Weinert, Franz E., 2001: Concept of Competence: a conceptual clarification. Rychen, Dominique S., in Salganic, Laura H. (ur.): *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Literarnost, ponovno. *Primerjalna književnost* 33/3. 211–212.