

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PRIMERJALNO KNJIŽEVNOST IN LITERARNO TEORIJU  
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

**MATEJA PERČIČ**

**Transrealistični roman v gimnaziji v luči recepcijske  
estetike**

Diplomsko delo

Kranj, 2015



UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PRIMERJALNO KNJIŽEVNOST IN LITERARNO TEORIJU  
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

**MATEJA PERČIČ**

**Transrealistični roman v gimnaziji v luči recepcijske  
estetike**

Diplomsko delo

Mentorja:  
red. prof. dr. Tomislav Virk,  
doc. dr. Alenka Žbogar

Dvopredmetni univerzitetni študijski  
program Primerjalna književnost in  
literarna teorija;  
Dvopredmetni univerzitetni študijski  
program Slovenski jezik in književnost

Kranj, 2015



## **Zahvala**

Zahvaljujem se mentorjema, doc. dr. Alenki Žbogar in red. prof. dr. Tomislavu Virku, za strokovno svetovanje pri nastajanju diplomskega dela.

Zahvaljujem se tudi očetu in mami za vso podporo in finančno pomoč v času študija ter Simonu za potrpežljivost in spodbudo pri nastajanju diplomskega dela.



## Izveček

### Transrealistični roman v gimnaziji v luči recepcijske estetike

Diplomsko delo obsega predstavitev transrealizma kot literarne smeri v sodobni slovenski književnosti. Osredotočam se na obravnavo transrealističnih romanov slovenskih pisateljev pri književnem pouku v gimnaziji. V raziskavo sem zajela štiri slovenske romane, in sicer *Ime mi je Damjan* Suzane Tratnik, *Noč v Evropi* Polone Glavan, *Camera obscura* Nejca Gazvode in *O znosnosti* Aleša Čara. Romane sem analizirala, primerjala ter podala predloge za njihovo obravnavo pri pouku književnosti. Povzemam spoznanja recepcijske estetike ter ugotavljam, kakšne so recepcijske sposobnosti dijakov in njihova bralna kultura ter kakšni so kriteriji za izbor književnih vsebin pri pouku. Predstavljam tudi analizo učnega načrta za slovenščino za gimnazije. Zaradi narave svoje raziskave sem v diplomsko delo vključila tudi spoznanja o kulturni identiteti, vzgojo za strpnost ter načelo učenja oz. branja za razumevanje in branje z razumevanjem. Opisala sem metodo problemsko-ustvarjalnega pouka, ki se je pokazala kot najbolj primerna za obravnavo transrealističnih romanov. Opisala sem še značilnosti nadarjenih dijakov, katerim mora pouk nuditi možnost razvijanja njihove literarne nadarjenosti in ustvarjalnosti, ter podala načine, kako jih spodbuditi k branju transrealističnih romanov.

**Ključne besede:** transrealizem, recepcija, učni načrt, problemsko-ustvarjalni pouk, nadarjeni.

## Abstract

### Transrealistic novel in grammar school in the light of reader-response criticism

The diploma thesis discusses transrealism as a literary mode in contemporary Slovenian literature. The focus is put on the reading of transrealistic novels by Slovenian authors in literature classes in grammar school. My research includes four novels, namely *Ime mi je Damjan* by Suzana Tratnik, *Noč v Evropi* by Polona Glavan, *Camera obscura* by Nejc Gazvoda and *O znosnosti* by Aleš Čar. I analyzed and compared the novels and carefully prepared suggestions for discussing them in literature classes in grammar school. I summarized the findings of reader-response criticism and explored the receptive skills of students and their reading culture. Then I analyzed the criteria for the selection of literary contents in the classroom. I also prepared an analysis of the curriculum for the Slovenian language classes in grammar schools. Due to the nature of my research, I included the findings of cultural identity, education for tolerance and the principle of learning or reading for comprehension and reading with comprehension. I described the problem method of teaching that proved to be the most suitable for the discussion of transrealistic novels. In addition, I described the characteristics of talented students, to whom the lessons have to offer an opportunity to develop their literary skills and creativity, and found ways to encourage them to read transrealistic novels.

**Keywords:** transrealism, reception, curriculum, problem method of teaching, talented students.





## Kazalo

1	UVOD .....	1
2	O LITERATURI .....	3
3	SODOBNA KNJIŽEVNOST .....	5
3.1	Literarno-zgodovinski kontekst .....	5
3.2	Zgodovinski in družbeno-politični kontekst .....	7
3.3	Vloga medijev .....	8
3.4	Vpliv modernizma, postmodernizma in literarnega eklekticizma .....	9
3.5	Transrealizem .....	12
4	RECEPCIJSKA ESTETIKA .....	15
4.1	Vplivi in predhodniki .....	17
4.2	Hans Robert Jaus in recepcijska estetika .....	19
4.3	Wolfgang Iser in estetika učinkovanja .....	21
5	RECEPCIJSKA DIDAKTIKA .....	23
5.1	Recepcijske sposobnosti dijakov .....	23
5.2	Bralna kultura dijakov .....	27
5.3	Kriteriji za izbor književnih vsebin .....	29
6	UČNI NAČRT ZA PREDMET SLOVENŠČINA V GIMNAZIJAH .....	35
6.1	Gimnazije .....	39
6.2	Analiza gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (2008) .....	40
7	KULTURNA IDENTITETA IN VZGOJA ZA STRPNOST .....	43
8	UČENJE Z RAZUMEVANJEM IN UČENJE ZA RAZUMEVANJE .....	47
8.1	Faze učenja z(a) razumevanje(m) .....	49
9	PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK .....	51
10	PREDSTAVITEV AVTORJEV IN ANALIZA ROMANOV .....	57
10.1	Suzana Tratnik .....	58
10.1.1	Izhodišče: lezbična literatura .....	59

10.1.2	Damjanova pot .....	60
10.2	Polona Glavan .....	68
10.2.1	<i>Noč v Evropi</i> .....	68
10.3	Nejc Gazvoda .....	74
10.3.1	<i>Camera obscura</i> .....	74
10.4	Aleš Čar .....	82
10.4.1	<i>O znosnosti</i> .....	83
10.5	Primerjava romanov .....	90
11	SPODBUJANJE BRANJA TRANSREALISTIČNIH ROMANOV .....	95
11.1	Obraznava transrealističnih romanov v 1. letniku .....	96
11.2	Transrealistični roman kot sodobna vzporednica ob obravnavi klasike .....	97
11.3	Prostoizbirne vsebine .....	99
11.4	Literarni večer .....	101
11.5	Domače branje .....	101
11.6	Nadarjeni učenci .....	103
11.6.1	Značilnosti nadarjenih dijakov .....	103
11.6.2	Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki .....	104
11.6.3	Pouk književnosti in nadarjeni dijaki .....	106
11.6.4	Individualiziran učni načrt (INDEP) .....	108
11.7	Cankarjevo priznanje .....	109
11.8	Druge možnosti .....	111
12	ZAKLJUČEK .....	113
13	VIRI IN LITERATURA .....	117

## 1 UVOD

V diplomskem delu se ukvarjam s problematiko obravnave sodobnih del slovenskih pisateljev pri pouku književnosti v gimnaziji. Cilj diplomskega dela je poudariti vlogo najnovejše literature ter dokazati, da je smiselno povečati delež sodobne literature pri pouku književnosti v gimnaziji. Namen diplomskega dela je najti način, kako dijakom, tj. mladostnikom, približati branje sodobnih slovenskih avtorjev ter njihovih del. Ker didaktične razprave priporočajo obravnavo recepcijsko sprejemljivejših del, predpostavljam, da bi bila za branje, upoštevajoč tudi dijakove recepcijske sposobnosti, primerna literarna smer transrealizem. Gre za novo smer v sodobni slovenski književnosti, za katero termin še ni povsem uveljavljen, predlagala pa ga je Alojzija Zupan Sosič.

V diplomskem delu najprej razpravljam o vlogi literature, nato pa povzemam značilnosti transrealizma. Ker me zanima aplikacija transrealističnih romanov v gimnazijski pouk književnosti, podajam temeljne pojme realizma in realističnega literarnega dela, posebej me zanima horizont pričakovanja pri mladem bralcu. Prepričana sem namreč, da upoštevanje spoznanj recepcije lahko olajšuje didaktizacijo dejavnega stika mladega bralca s sodobnim slovenskim transrealističnim romanom, kar posledično prispeva k vzgoji motiviranega in kultiviranega bralca. Vloga bralca je bila v literarni teoriji predmet mnogih raziskav. Obstaja več tipologij bralcev glede na njihova pričakovanja, razumevanje in doživljanje. Podrobneje bodo predstavljene recepcijske sposobnosti dijakov in kriteriji za izbor književnih vsebin pri pouku književnosti v gimnaziji. Opisala sem tudi, zakaj je v književni pouk smiselno vključiti vzgojo za strpnost ter branje za razumevanje in z razumevanjem. Zaradi narave diplomskega dela sem analizirala tudi gimnazijski učni načrt za predmet slovenščina ter predstavila slovenske gimnazijske programe. Predstavljam tudi enega od treh sodobnih metodičnih sistemov, tj. problemsko-ustvarjalni pouk. Ker zahteva veliko samostojnosti, kritičnosti, individualnega raziskovanja in ustvarjalnosti je primeren za nadarjene učence oz. za gimnazijce.

Drugi del diplomskega dela se posveča analizi določenih avtorjev in njihovih romanov, ki jih lahko umestimo v transrealizem. Obravnavani so romani slovenskih pisateljev, ki so izšli po letu 2000. Zanimala me je predvsem motivno-tematska analiza, kakšna je karakterizacija literarnih oseb, izbira pripovedovalca in njegov vpliv na bralčevo dožemanje literarnih oseb ter

kakšni so idejno-sporočilni elementi romanov. Ugotovitve sem povezala z vprašanjem, zakaj lahko romane uvrstimo v transrealizem ter zakaj so primerni za obravnavo pri pouku književnosti. Na koncu predpostavljam, kateri načini in metode bi bili primerni za obravnavo transrealističnih romanov pri pouku književnosti ter kako spodbujati njihovo branje. Posebno poglavje je namenjeno nadarjenim učencem, zanimalo me je, kaj bi tej skupini lahko ponudil pouk slovenščine.

## 2 O LITERATURI

»Avtor mora pisati za mladino svoje generacije, za kritike naslednje generacije in za učitelje za vselej.« (F. S. Fitzgerald)

Literarna besedila so eden od pomembnih zgodovinskih in kulturnozgodovinskih dokumentov. Literatura nam omogoča različna doživetja, lahko vzgaja in zabava, bogati naša spoznanja, usmerja v družbeno akcijo in odraža narodovo kulturno moč. V antiki so jo razlagali kot posnemanje (*mimesis*) realnega sveta, za Hegla je bila »čutno svetenje ideje«, za Adorna in Lukácsa pa utopija, nekakšno pribežališče čiste sreče. Modernejše teorije opozarjajo na kvazirealno oz. fikcijsko naravo literature in na njeno nenadomestljivo vlogo pri urjenju ustvarjalnosti ter kognitivnem modeliranju življenjskega sveta (Virk 2008: 4). Zaradi kvazirealnosti<sup>1</sup> se lahko brez škode »učimo za življenje«, približuje pa nam tudi – kot je to pokazal zlasti Hans Robert Jauss (v Virk 2008: 4) – časovno, geografsko ali kulturno oddaljene življenjske svetove. Zaradi »praznih mest<sup>2</sup>«, ki jih mora bralec pri branju zapolniti, je branje literature dejavnejše od gledanja filma in nas zato v drugo realnost prestavi bolj živo celo od dokumentarnega filma. Književno delo je »dokument, ki zajema celotni življenjski svet posameznega zgodovinskega obdobja oz. kulture, saj vedno pomeni nekakšen fiktivni model ali [...] simulaker tega sveta v celoti in nam ga zato posreduje kot živega.« (Virk 2008: 4). Literatura nam posreduje geografsko ali kulturno oddaljene življenjske svetove in kaže tuje duševnosti. Pod geslom »vzgoja za strpnost« je mogoče literaturo uporabiti tudi vzgojnostno in njeno pomembnost izpeljati tudi iz take njene uporabe (Virk 2008: 5). Poleg njene vloge medkulturnega posrednika, nam posreduje tudi spoznavne, estetske, etične, idejne, religiozne, družbene in druge vrednote ter je izjemno pomembna nosilka moralnih in družbenih sporočil, ki pa so lahko pozitivna kot negativna, saj je lahko podvržena ideologiji in stereotipom (Virk 2008: 6). Naravo literarnih besedil je povzela B. Krakar Vogel (2004: 24), ki pravi, da »s svojo odprtostjo poudarjeno vplivajo na posameznikovo domišljijo, čustva in razum in se zato izmikajo hitremu in dokončnemu opomenjanju.«

Literatura je medij, ki vpliva »na konstrukcijo individualne in družbene samopodobe in zarisuje okvire, skozi katere si interpretiramo realnost ter vzpostavljamo vrednostne sisteme.« (Sobočan

---

<sup>1</sup> Poimenovanje po Romanu Ingardnu (*Literarna umetnina*, 1931).

<sup>2</sup> O praznih mestih razpravljata Ingarden (1931) in Jauss (1998).

2008: 99–100). Kakšen izbor besedil je zajet v šolski kurikulum, je še posebej pomembno zato, ker literarna besedila s svojo vsebino in sporočilnostjo močno vplivajo na oblikovanje mladostnikovih vrednot in stališč, njegov odnos do družbene realnosti in njenih pojavov, pa tudi na odnos do same literature. Dijaki si pri pouku književnosti ob branju oblikujejo lastna stališča in vrednote, pridobivajo pozitiven odnos do književnosti in se znajo opredeliti do etičnih, spoznavnih in estetskih vrednot, ki jih posredujejo literarna dela. Vloga pouka ni le podajanje znanja, temveč mora mladostniku dati možnost za spoznavanje in sprejemanje drugačnosti, razvijati mora kritično mišljenje, pomagati pri oblikovanju vrednot. Pouk zato močno vpliva na oblikovanje podobe realnosti, družbenih in medsebojnih odnosov in tudi lastne identitete (Sobočan 2008: 105).

### **3 SODOBNA KNJIŽEVNOST**

Izraz sodobna književnost je splošna oznaka za književnost, ki pripada času, v katerem živimo, tj. sodobnosti. Kaj je za nas sodobnost, kdaj se začanja, kje so njene meje, je odvisno od merila, s katerimi jo merimo. Glavno določilo sodobne književnosti je, da svoje motive, teme in ideje povezuje z osrednjimi duhovnimi, moralnimi in družbenimi vprašanji časa, v katerem nastaja, in ki jih tudi sami čutimo kot dela našega življenja. Vsebine, ki so bile značilne za prejšnjo dobo, se ne smejo ponavljati, podobno velja za njene oblike. Posega sicer po tradicionalnih, vendar jih prilagaja novi vsebini ali pa uvaja nove. Sodobna slovenska književnost se začanja s koncem druge svetovne vojne, najsodobnejša literatura je torej del širšega obdobja slovenske književnosti. V diplomskem delu sem postavila svoja merila, in sicer sem se osredotočila le na romane slovenskih pisateljev, ki so izšli po letu 2000. Kot mejnik sem upoštevala tudi slovensko osamosvojitve, saj je imela močan vpliv na našo zgodovino in je s svojimi posledicami postala pomembna tudi za književni razvoj. Pisatelji, ki jih bom obravnavala v diplomskem delu, so se rodili v 70. in 80. letih ter so eni glavnih nosilcev novega književnega obdobja v 21. stoletju.

V pričujočem poglavju bom najprej opisala značilnosti dobe, v kateri živimo, postmodernega človeka, naredila oris družbeno-političnega konteksta, pokazala, kako je literarna tradicija vplivala na razvoj sodobne književnosti ter predstavila transrealizem, s katerim se v svojih študijah najbolj intenzivno ukvarja Alojzija Zupan Sosič (2010, 2011a).

#### **3.1 Literarno-zgodovinski kontekst**

Postmoderno časovno običajno umeščamo v drugo polovico 20. stoletja, v čas prevladujoče decentralizacije in individualnosti, pluralnosti identitet, zlitja množične in visoke kulture ter kulture potrošništva (Žbogar 2010a: 349). Na tem mestu je najprej potrebna razločitev med postmodernizmom, kot literarno oz. umetniško smerjo v postmoderni, in postmoderno kot dobo. Pojem postmoderna je širši, obsežnejši in nadreden, pojem postmodernizem pa ožji, konkretnější in podreden. Za postmodernizem, umetniško smer, v nasprotju s postmoderno, še vedno trajajočo dobo, velja, da je časovno lažje določljiv. Njegov začetek datiramo v drugo polovico 20. stoletja, v Sloveniji v 80. leta, njegov konec pa pri nas sovpada s koncem tisočletja, natančneje sredino 90. let (Zupan Sosič 2011a: 99–100).

V postmodernej dobi, tj. dobi skrajnega metafizičnega nihilizma, ni več tradicionalne kolektivne identitete, trdna individualna identiteta izginja, zato lahko govorimo o krhkem ali mehkem subjektu. T. Virk (v Žbogar 2010a: 350) navaja, da se je v fikcijski literaturi subjekt pogovarjanja pojavil »po smrti subjekta akcije«. Gre za t. i. »subjekt literature izčrpanosti« (prav tam), ki je »v svoji akciji omejen« (prav tam). Trdna individualna identiteta, ki so ji nekoč dajale okvir velike zgodbe mitičnih razsežnosti, izginja, tudi velike zgodbe v smislu zgodb o nacionalni državi, religiji, ideologiji ali politiki niso več zanimive. Vzrokov za takšno stanje je več, zagotovo pa je pomembno vlogo odigralo dejstvo, da so se v novejši zgodovini ideologije izkazale za neuspešne, izpraznjene, tudi katastrofične. Sodobni hiperaktivni in zapleteni vsakdan se ohranja prek vsakdanjih življenjskih obredov. Plemenska identiteta nadomešča tradicionalno kolektivno, vzpostavlja se npr. prek oblačil (kavbojk *Levi's*, čevljev *All Star*), hrane (kokakole, prehranske verige *McDonald's*), nove religioznosti tipa *new age* ipd. Vmesne institucije, ki urejajo odnose med posameznikom in družbo, kot so delo, zaposlitev, družina, mikrokultura vsakdanjosti, razmerje med javnim in zasebnim, med prostim in delovnim časom, se rušijo oz. spreminjajo svojo nekdanjo vlogo. Sodobna družba temelji na globalizaciji in individualizaciji: svet postaja globalna vas, življenje je kompleksnejše kot kdaj koli v zgodovini. Obstoječe stanje duha zaznamuje Virkova sintagma »čas kratke zgodbe«, tj. čas hitrega življenjskega sloga, MTV-ja, hitre hrane ter obdobje izjemnega ameriškega vpliva na svetovna dogajanja (Žbogar 2010a).

M. Nastran Ule (v Žbogar 2010a: 350) trdi, da je »za sodobno družbo značilna zasičenost z narativnostjo vseh vrst – od medijsko konstruiranih zgodb, filmskih zgodb, življenjskih zgodb pomembnih in znanih ljudi, usod zvezdnikov, politikov, umetnikov, vplivnih posameznikov, tržno konstruiranih zgodb, oglaševalskih, potrošniških zgodb, zgodb o novih proizvodih, storitvah, ponudbah, razprodajah, stilih.« A. Žbogar (2010a) ugotavlja še, da postmodernej subjekt živi v dobi izčrpane resničnosti, v kateri ni več ene same avtoritete (Resnice). »Sodobnej človek je prisiljen zaupati le sebi, svojim sposobnostim, mora se znati postaviti zase (se boriti za delovno mesto, se uveljaviti v družbi, se dokazati v času izobraževanja ipd.), kar pomeni, da je modernistične zgodbe o posameznikovi svobodi konec. Postmoderna je čas konca subjekta, njegovega izginotja, tudi krize, smrti subjekta« (prav tam).



### 3.2 Zgodovinski in družbeno-politični kontekst

Razprava o najnovejši slovenski književnosti se ne more začeti brez omembe političnih procesov, družbenih okoliščin in z njimi povezanim dogajanjem po letu 1990. Ponovno moram poudariti, da je najsodobnejša slovenska književnost<sup>3</sup> le sestavni del širšega obdobja slovenske književnosti, ki ga imenujemo sodobna slovenska književnost. To obdobje se je kot preplet različnih tokov, usmeritev, smeri, skupin, posameznikov in poetik začelo uveljavljati po letu 1945, najbolj zgoščeno po letu 1960. Ker je sodobna književnost nastajala v času velikih sprememb, so jo zato največkrat poimenovali z neliterarnimi oz. sociološkimi termini: postjugoslovanska, postkomunistična, poosamosvojitvena in tranzicijska (Zupan Sosič 2011a: 93–94). V 80. letih 20. stoletja je začelo naraščati nezadovoljstvo nad socialističnim sistemom v Jugoslaviji, kar se je odražalo v težnjah po osamosvojitvi narodov. Prizadevanje za osamosvojitve Slovenije ni bilo tako krvavo kot v nekdanjih jugoslovanskih republikah (npr. Bosni in Hercegovini, Hrvaški), saj je vojna za samostojno slovensko državo trajala le deset dni, od 27. junija do 7. julija 1991. Kasneje sta nato sledila vstop v NATO (29. 3. 2004) in 1. maja istega leta še v Evropsko unijo.

Razpad Jugoslavije je Sloveniji poleg vojne in ustanovitve lastne države prinesel tudi spremembo družbenega sistema, iz socializma v kapitalizem, kar je močno občutil tudi knjižni trg. Prestrukturiranje kapitala je močno vplivalo na razvoj nekomercialne literature. Kapitalizem je v knjižno produkcijo vnesel tržne razmere, ki so založnikom narekovali tiskanje dobro prodajanih knjig, npr. kuharic, potopisov in različnih »*new age*« priročnikov za rast osebnosti, medtem ko so se redkeje odločali za tisk nekomercialne beletristike (Zupan Sosič 2011a: 95).<sup>4</sup>

Samostojnost in zamenjava družbenega sistema je prinesla tudi spremembo družbene vloge književnosti, ki se je iz nacionalnoafirmativne premaknila v intimno-identitetno, saj nova država ne čuti več tako močne potrebe po utrjevanju nacionalne ali evropske identitete. A. Zupan Sosič predpostavlja (2011a: 97), da bi bilo z nastankom nove države logično pričakovati, da se bodo »velike« teme, kot so osamosvojitve, državotvornost in evropeizacija, zapisale v

---

<sup>3</sup> Alojzija Zupan Sosič vanjo uvrša literarna dela, ki so izšla po letu 1990.

<sup>4</sup> Na tem mestu je potrebno poudariti, da je lahko tudi kvalitetno leposlovje tržno uspešno. Svetla izjema so romani Draga Jančarja.

književnost, vendar so jih izpodrinile t. i. »male« teme intimne problematike, znotraj katere je najpogostejša individualna (spolna) identiteta: odtujenost, zdolgočasnost, nezadoščenost, ljubezenska nesoglasja, vdiranje javnosti v zasebnost in posledično strah pred izgubo individualnosti, turbokapitalistična travma, komunikacijska blokada idr. Nenavadno je tudi, da se »velike« teme niso pojavile kot osrednje teme niti v romanu, ki je najbolj obsežna pripovedna oblika, ki je že s svojo literarnovrstno oznako primerna za zapise družbene problematike. Prevlada zasebnosti nad kolektivnostjo je prepustila osrednjo mesto ljubezenski temi, kar vpliva tudi na vrstni ali žanrski izbor, saj med romani prevladuje ljubezenski roman (prav tam).

Čas sodobne slovenske književnosti je hkrati tudi čas njenega največjega kvalitativnega in kvantitativnega razvoja. V letih od 1990 do 2010 je bila produkcija ogromna in tako skoraj nepregledna. Med leti 1980 in 1990 je nastalo okoli 160 romanov, tj. 16 na leto, od leta 1990 do 2000 okoli 370, tj. 37 romanov na leto, v novem tisočletju pa izide že več kot 100 romanov na leto, leta 2009 npr. 150 romanov (Zupan Sosič 2011: 92).

### 3.3 Vloga medijev

Pomemben zunajliterarni dejavnik za povečanje odmevnosti sodobnega slovenskega romana so tudi mediji. V informacijski družbi in času množičnih medijev je potrebno posebno pozornost posvetiti tudi temu vidiku delovanja na književnost. Mediji so v poosamosvojitvenem času prevzeli vodilno vlogo pri konstruiranju resničnosti na vseh področjih človekovega delovanja, s svojo močjo in agresijo pa so si podredili tudi književnost. Zagotovo se je s prisotnostjo medijev na književnem področju povečal interes za literaturo in marsikateri pisci so bili deležni večje pozornosti, kot sicer ob izidu svojih romanov. Pomemben vpliv na popularizacijo romana ima *kresnik*, nagrada za najboljši slovenski roman, ki jo od leta 1991 na pobudo Vlada Žabota vsako leto podeljuje časopis *Delo*. Kresnikova nagrada promovira slovenski roman, veliko bralcev pa nagrajeni roman tudi prebere (Zupan Sosič 2011a: 97). Omeniti je potrebno tudi izdajo knjižnih zbirk, ki so izšle v sodelovanju s časopisnimi hišami (*Delo*, *Dnevnik*) in njihovo distribucijo ter prodajo skupaj z dnevnimi izdajami časopisov. Časopisna hiša *Delo* je v letu 2004 v zbirki *Vrhunci stoletja* izdala 50 romanov, istega leta pa je časnik *Dnevnik* začel izdajati zbirko slovenskih romanov z naslovom *Slovenska zgodba*. Ob nakupu časnika *Slovenske novice* so bralci lahko kupili še knjige iz zbirke *Vrhunci erotike in napetosti*.

### 3.4 Vpliv modernizma, postmodernizma in literarnega eklekticizma

Na sodobno slovensko književnost je najbolj vplival modernizem, saj prav njegov vstop v slovenski literarni prostor pomeni začetek sodobne slovenske književnosti, prav tako pa je njen stalni spremljevalec, kajti modernizem se iz sodobne slovenske književnosti ni umaknil niti ob koncu stoletja, ko se je slovenska književnost poslovila od postmodernizma. Modernizem je literarna smer, ki se je v sodobni slovenski književnosti pojavila po letu 1960, povezana z eksistencializmom, prisotna pa je v njej še danes. Osrednja lastnost modernizma je spoznavni relativizem, tesno povezan z metafizičnim nihilizmom, v katerem se subjektova razcepljena osebnost sestavlja v toku zavesti kot procesu. V slovenskem modernizmu je, tako kot v evropskem, bistveno subjektivno razmerje do resničnosti, iskanje novega in izvirnega ter zapolnjevanje transcendenčnega manka s presežno vrednostjo umetnosti, ki se na besedilni ravni izpelje kot ukinitvev zgodbene logike in linearnosti ter razrahljanje kronološkega in kavzalnega principa dogajanja. Mimetičnost se presega z avtoreferencialnostjo in poetiko fragmenta, povečanjem deleža opisa in govora in s tem zmanjšanjem deleža pripovedi. K pretvorbi enopomenskosti v večpomenskost prispeva tudi multiplikacija perspektive in pripovedovalca ter odmik od referencialne funkcije k poetični in estetski (Zupan Sosič 2011a: 98). Modernistični romani, ki so nastali po letu 1990 so: *Otroške stvari* (2003) in *Kristalni čas* (1990) L. Kovačiča, *Boštjanov let* (2003) in *Srčne pege* (1991) F. Lipuša, *Volčje noči* (1996) V. Žabota, *Milovanje* (1998) N. Kokelj in *Demoni slavja* (1997) Rudija Šeliga.

Modernizem je sredi 70. let 20. stoletja zamenjal postmodernizem, vendar ne v celoti, saj so modernistična besedila nastajala vzporedno s postmodernističnimi. Postmodernizem se je najprej zasedel v pesništvo in šele sčasoma prešel v pripovedništvo in dramatiko, hkrati pa postmodernizem ni povsem zasedel modernizma, ki vztraja v sodobni slovenski književnosti še danes, celo po izginotju postmodernizma. Postmodernizem je največ strokovnjakov (npr. Huysen 1986, Hutcheon 1996, Jameson 1988) povzelo kot odgovor na modernizem (Zupan Sosič 2011a: 99–100).

V okviru literarnosmerne določitve postmodernizma A. Zupan Sosič (2011a: 99) izhaja iz definicije, ki temelji na razmerju med znotrajliterarno in zunajliterarno resničnostjo. Modernizem še goji prepričanje, da je resničnost, čeprav brez metafizične podstati, dana v sami zavesti in njenih psihičnih vsebinah, postmodernizem pa stopnjuje metafizični nihilizem z

opozorilom, da med znotrajliterarno in zunajliterarno resničnostjo ni razlike. Postmodernističnemu besedilu se izmikata tako zunanja kot notranja resničnost in mu preostane samo še samonanašalnost. Odnos do resničnosti se spremeni tudi zaradi drugačnega razumevanja literature. Če je modernizem cenil izvornost oz. novost, razume postmodernizem literarno besedilo kot dialog literature z literaturo, v katerih razbiramo citate, komentarje, aluzije in parodije na že uveljavljena literarna besedila. Glavna tema literature postane literatura sama. Osrednja postopka sta metafikcija in medbesedilnost, meje med resničnostjo in fiktivnostjo/fikcijskostjo pa so zabrisane. A. Zupan Sosič (prav tam) ugotavlja, da je slovenski postmodernizem zaslužen za uvedbo novih literarnih perspektiv in postopkov: nove brezglobinske in trivialnosti. »Nova brezglobinske« je termin, ki se nanaša na ustoličenje nove družbe, znane kot postindustrijska, potrošniška, medijska in informacijska, v kateri je odločilno opuščanje tradicionalne dihotomne delitve na visoko in nizko literaturo, trivialnost pa pomembna lastnost slovenske postmodernistične književnosti. Med slovenske postmodernistične romane prištevamo: *Plamenice in solze* (1987) A. Blatnika, *Izganjalec hudiča* (1994) T. Perčiča ter *Vrata skozi* (1997) G. Gluvića.

Posledica postmodernizma, vstopa v EU in globalizacije je močan porast žanrskih in trivialnih besedil. To »v imenu naivnega hedonizma oz. postmoderne prepričanja, da mora biti branje literature samo zabava in užitek, privilegira predvsem uspešnice.« (Zupan Sosič 2011a: 100).<sup>5</sup> Literarni postopki, ki jih je uvedel postmodernizem, so v slovenski literaturi še vedno prisotni, čeprav je postmodernizem usahnil že proti koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja. Gre predvsem za »navsezvanje na tradicionalne (žanrske) obrazce in njihovo modificiranje s pomočjo aluzije, ironije in parodije ter citatnost in avtoreferencialnost.« (Zupan Sosič 2011a: 101).

Po letu 1990 se je v slovenski literaturi pojavila množica različnih stilov, žanrov in literarnih usmeritev. Pojave lahko zaobjamemo s terminom »literarni eklekticizem«, ki obsega zvrstni, vrstni, žanrski, stilni in oblikovni sinkretizem. V literarnem eklekticizmu so prisotni tradicionalni postopki oz. navezovanje na tradicionalne literarne vrste, žanre in obrazce ter oblikovne in stilne prijeme, vendar so preoblikovani z različnimi novostmi in premiki. Ker je tradicionalna osnova v sodobni slovenski književnosti različno modificirana npr. z modernističnimi, postmodernističnimi, minimalističnimi ali realističnimi potezami, ji poleg

---

<sup>5</sup> Poznamo tudi kvalitetno literaturo, ki velja za tržno uspešno (npr. romani D. Jančarja, D. Muck).

poimenovanj literarni sinkretizem in eklecticismu ustreza tudi oznaka modificirana tradicionalna književnost, najbolj se je uveljavil izraz »modificirani tradicionalni roman«, katerega predstavniki so: Berta Bojetu, Aleš Čar, Mate Dolenc, Franjo Frančič, Nejc Gazvoda, Polona Glavan, Zoran Hočevar, Feri Lainšček, Miha Mazzini, Andrej Morovič, Boris Pahor, Andrej E. Skubic, Marko Sosič, Marjan Tomšič, Suzana Tratnik in Jani Virk (Zupan Sosič 2011a: 101–102).

Modificirani tradicionalni roman<sup>6</sup> se zgleduje po realističnem romanu, saj že s svojim imenom kaže na razmerje z literarno tradicijo, vendar je njegov model preoblikovan z različnimi post/modernističnimi postopki. Tradicionalnost temelji na strnjeni zgodbi, motiviranih razmerjih med literarnimi osebami in prepoznavnem kronotopu. Sodobni slovenski roman je ohranil tudi nekatere značilnosti, ki so bile temeljne že v prejšnjih realizmih, to so: prevladovanje realistične tehnike z željo po opisovanju prepričljive realnosti in brez zahteve po preverljivi mimetičnosti ter načelo tipizacije in razlikovalnosti govora glede na socialne, psihološke in intelektualne značilnosti likov. Zgodbenost odmikajo tradicionalnosti trije preoblikovalci: žanrski sinkretizem, prenovljena vloga pripovedovalca in večji delež govornih odlomkov. Nove lastnosti, ki se dodajajo modificiranemu tradicionalnemu romanu, so še: medmedijskost oz. vpliv različnih medijev, višja mera idealizacije in hiperbolizacije, zahteva po berljivi zgodbi, povezana z estetiko istovetnosti oz. užitkom ob znanem, odsotnost raztezanja estetike v socialno, preigravanje z uveljavljenimi žanrskimi, stilnimi ali pripovednimi obrazi in principi trivialnosti, odsotnost enotnega estetskega ali filozofskega vodila, obračanje od družbenega k intimnemu in od splošnega k posameznemu idr. Prevladujoči postopek v sodobnem slovenskem romanu je pripovedovanje, kljub občasni lirizaciji in esejizaciji. Skozi pripoved se strukturirano nizajo dogodki, ki s kronotopskimi in vzročno-posledičnimi razmerji gradijo zgodbo. Realistično načelo tipizacije je usmerjeno predvsem k razlikovalnosti govora kot mimetičnega sredstva karakterizacije, zato se je v sodobni slovenski pripovedi zelo povečal delež govora (Zupan Sosič 2011a: 102–121).

---

<sup>6</sup> Od leta 1990 do 2010 so nastali naslednji modificirani tradicionalni romani z realističnimi potezami (Zupan Sosič 2011a): *Cimre* M. Novak, *Tao ljubezni* A. Blatnika, *Vladarka* A. Moroviča, *Tek za rdeča hudičevko* V. Möderndorferja, *Grenki med* A. Skubica, *Aritmija* J. Virka, *Sedmi val* I. Svetek, *Čefurji raus* G. Vojnoviča, *Muriša* F. Lainščka, *Porkasvet* Z. Hočevarja, *Ime mi je Damjan* S. Tratnik, *Coco dias ali zlata vrata* B. Svit, *Camera obscura* N. Gazvoda, *Pastorek* J. Hudolina, *Nokturno za Primorsko* A. Rebule, *Črni angel, varuh moj* S. Porle, *Rizling polka* Š. Kardoša, *Izgubljena zgodba* B. Mozetiča, *Prikrita harmonija* K. Marinčič, *Igra angelov in netopirjev* A. Čara, *Potovanje predaleč* E. Flisarja.

### 3.5 Transrealizem

Pomislike ob odločitvi za novo literarno smer povzročajo predvsem dejstva, da v slovenski književnosti po letu 1990 prevladuje množica različnih stilov, žanrov in literarnih usmeritev, ki so močno prepleteni. Prav tako se iz slovenske literature še ni umaknil modernizem, niti postmodernizem, saj še vedno nastajajo besedila s post/modernističnimi značilnostmi. Usmeritve bi lahko zajeli z enotnim poimenovanjem literarni eklekticizem. Vendar A. Zupan Sosič v svoji študiji (2011a: 101) opozarja, ne smemo spregledati mlajše, z literarno preteklostjo in tradicijo modernizma ter postmodernizma neobremenjene generacije, ki kaže vse večje zanimanje za realističnost. Njene analize so pokazale, da je prevladujoči model sodobnega slovenskega romana modificirani tradicionalni roman z realističnimi potezami, kar omogoča utemeljeno razmišljanje o novi realistični smeri (Zupan Sosič 2011a: 101–102).

Ko je postmodernizem v sodobnem slovenskem romanu začel izgubljati svojo priljubljenost, se je pojavilo vprašanje, ali bo izginjajočo smer nadomestila nova. Zaradi bližine in majhne časovne distance, ki ne zagotavlja popolne znanstvene objektivnosti, je nekoliko tvegano govoriti o novi literarni smeri, zato se za književnost tega časa največkrat uporabljajo sociološki izrazi (npr. postmoderna književnost). V slovenski literarni vedi je A. Zupan Sosič predlagala uporabo termina transrealizem, ki pa se zaenkrat še ni povsem uveljavil. Možnost nove literarne smeri nakazuje že sociološko dejstvo, povezano z ugotovitvijo, da opustitev nekega novega trenda ali njegov upad (npr. postmodernizma) običajno pomeni skorajšnje »rojstvo« novega, zato se težnje, kako imenovati književnost po zatonu postmodernizma, pojavljajo tudi drugod po svetu (Zupan Sosič 2011a: 116).

Pred nadaljnjo razpravo o novi realistični smeri je potrebno razločiti realistično tehniko od realistične smeri. Zgodovinsko pojmovanje realizma se omeji na realizem kot literarno smer v 19. stoletju, ki se je podaljšala v 20. stoletje kot psihološki realizem, socialni, socialistični realizem in neorealizem. Nezagodovinsko oz. nadzagodovinsko pojmovanje realizma, ga ne razlaga kot smeri, pač pa kot način, metodo ali tehniko pisanja, ki daje vtis zapisovanja ali reflektiranja resničnega življenja (Zupan Sosič 2011a: 103–105).

Transrealizem je smer, povezana s prejšnjimi realističnimi smermi in tehnikami, za katero je značilen nov položaj pripovednega subjekta, zanj pa svojevrstna nova oblika čustvenosti in

iskrenosti. Posebno duhovnozgodovinsko in čustveno stanje postmodernega subjekta je A. Zupan Sosič (2011a: 102) poimenovala »nova emocionalnost«. Razume jo kot »povezavo posebnega duhovnega spleena, identitetne problematike in refleksije resničnosti v sodobnem slovenskem romanu« (prav tam). Pripovedni subjekt, literarni lik in/ali pripovedovalec ne sodeluje v fikcijski realnosti zato, da bi angažirano opozarjal na napake družbe (kot je bilo to značilno npr. v realizmu, neorealizmu, socialnem/socialističnem realizmu), ampak si želi zagotoviti svojo individualnost skozi berljivo zgodbo. Pri izpisovanju intimne se navezuje na uveljavljene žanrske, stilne in oblikovne obrazce, ki jih modificira v smislu nove emocionalnosti. Njegova intimna zgodba je del postmodernega spleena, naveličanosti in zdolgočasnosti postmodernega subjekta, zagledanega v naivni hedonizem, in novih čustvenih premikov pri iskanju identitete: pre/vrednotenje spolnih in nacionalnih stereotipov pri konstrukciji gibljive identitete, vzpostavljanje humorne, cinične ali parodične razdalje ter odsotnost enotnega estetskega ali filozofskega vodila. Razlikuje se od postmodernistične čustvenosti, ki je v svoji preobloženosti kazala na svoje izvire in navdihe pisanja. Nova emocionalnost svojo ironijo in parodijo rajši usmeri v zunajliterarne in znotrajliterarne stereotipe tako, da ne navaja svojih odnosnic oz. navezav. Ukinjanje prepoznavnih mehanizmov navezovanosti prežene iz literature tudi vtis skonstruiranosti in zaigranih čustvenih stanj, kar je bila najbolj očitna značilnost postmodernistične emocionalnosti. Prav v razmerje med spoli, ljubezensko temo in navezovanjem na literarno tradicijo lahko umestimo vznik nove emocionalnosti, ki zastavlja številna vprašanja spolnih vlog, ne/fleksibilne identitete in intimnih zadreg. Nova emocionalnost se tako rojeva med novo resnostjo in humorno-ironično-parodično ozaveščenostjo ter postmodernim spleenom, stanjem, ki ga najbolj nazorno predstavlja pasivni dolgčas in omrtničnost postmodernega subjekta, zagledanega v novoveški hedonizem (Zupan Sosič 2011a: 102–121).

S terminom nova emocionalnost torej zaobsežemo skupne poteze besedil v smislu oblikovanja osebne identitete in novega tipa čustvenosti literarnega subjekta v književnosti. Ta ne sodeluje v fikcijski realnosti zato, da bi angažirano opozarjal na določene napake ali sestavljal »veliko zgodbo«, ampak si mrzlično želi zagotoviti svojo individualnost skozi berljivo »malo zgodbo«, vezano na prepoznavne žanrske, stilne in oblikovne obrazce (Zupan Sosič 2011a: 102).

Pojavlja se tudi novo medijsko manipulirano razumevanje oz. prezentacija resničnosti kot najvišje stopnje družbe spektakla. Duhovna izpraznjenost in izčrpanost sta pregneteni in posodobljeni s turbokapitalistično travmo komunikacijske blokade, v kateri sta odtujenost in

strah pred izgubo individualnosti prevladujoči temi (Zupan Sosič 2006: 44). V takšnem ozračju nastajajo pogoji za pojav literarnih likov, kot so obrobneži, sleherniki, novodobni izgubljeni, sodobni flaneurji, ki v transrealistični književnosti zavzemajo dobršen del prostora. Pomembni premiki so opazni tudi na področju ljubezenske tematike, saj je v ospredju prenovljena erotična perspektiva, ki jo zaznamuje z dolgočasnost. Motiv ljubezni je največkrat predstavljen kot hrepenenjski ideal in vrednota, ki pa v svetu izpraznjene eksistence trči ob usodne ovire. Iskanje ljubezni postaja vse bolj najdenje zgolj telesnosti, hipnih erotičnih stikov, ki izberejo telo za zadnjo možnost komunikacije. Telo ni estetska vrednota, ampak edina »trdna« stalnica, edino, kar ostaja (Zupan Sosič 2006: 41).

Vse te značilnosti nas navajajo na misel, da bi se po izginotju postmodernizma v slovenski književnosti res lahko izoblikovala nova literarna smer (Zupan Sosič 2011a: 102). Prevlada modificiranega tradicionalnega romana z realističnimi potezami v povezavi z novo emocionalnostjo sta torej temeljni značilnosti sodobne slovenske književnosti po letu 1990, to pa je vzrok za najavo nove smeri – transrealizem. A. Zupan Sosič (2011a: 105) se pri izbiri predpone »trans« z gleduje po ruskem teoretiku M. Epštejnu, ki je trdil, da se pojavi in pojmi nove dobe, kot so resnica, objektivnost, subjektivnost ali sentimentalnost, preobražajo v pojme s predpono trans: transresnica, transobjektivnost, idr. To so sicer pojmi, ki vključujejo primerjalnost kot (kot resnica, kot objektivnost...) in se zavedajo svojih ponovljivosti, vendar se želijo izraziti prav v obliki ponavljanja, saj skozi ponavljanje ti pojmi spet pridobivajo avtentičnost. Trans je torej neizbežnost novega v ponavljanju in skozi ponavljanje. Utrjuje kontinuiteto prihodnosti in preteklosti, ko prekoračuje področje odtujitve, ironije, parodije, da označi svoj obnovljeni status možnega.

Transrealizem vsebuje stare in nove značilnosti: v svoji navezanosti na univerzalno realistično tehniko in predhodne realizme utrjuje uveljavljene značilnosti, medtem ko ga nova emocionalnost, prenavlja s sodobnimi perspektivami in metodami (Zupan Sosič 2011: 102–121).



## 4 RECEPCIJSKA ESTETIKA

Prvi v procesu literarnega ustvarjanja je avtor, ki je stvaritelj literarnega dela, ta pa za udejanjenje nujno potrebuje bralca. Sprejem literarnega dela je končen, a zato nič manj pomemben del literarnega procesa. Literarna veda se z bralcem dolgo časa ni ukvarjala, saj sta jo bolj zanimala avtor in besedilo. Recepcijska estetika, ki bo predstavljena v nadaljevanju, pa slednjemu namenja kar precejšnjo pozornost.

Teorija recepcije preučuje odnos med bralcem in literarnim delom, kar jo približuje tudi psihologiji in filozofiji. Filozofsko izhodišče teorije recepcije je hermenevtika, ki raziskuje zakonitosti in sredstva interpretiranja literarnega besedila. Posledica tesnega stika med bralcem in besedilom je po recepcijski teoriji, v kateri se prepletajo teorije neposrednega pristopa, ruskega formalizma in strukturalizma, bralčevo soustvarjanje literarnih pomenov besedil in celotne literarne zgodovine. Med najpomembnejše recepcijske teoretike sodijo Hans Robert Jauss, Hans Georg Gadamer in Wolfgang Iser (Žbogar 2013: 58).

Učinka umetnostnih besedil na bralce sta se zavedala že Platon in Aristotel, prvi se je bal škodljivega vpliva poezije, drugi pa navaja katarzo kot učinek tragedije na gledalca. Skozi zgodovino evropske literarne vede je pozornost raziskovalcev nihala od avtorja preko literarnega dela do bralca. V ospredje je kategorija bralca kot predmeta literarne vede prišla šele konec 60. let 20. stoletja, in sicer neodvisno na dveh koncih sveta: v Nemčiji ga je za svojo poglavitno kategorijo proučevanja izbrala recepcijska estetika (nem. *Rezeptionsästhetik*), v Ameriki pa se je z bralcem istočasno ukvarjala teorija bralčevega odziva (ang. *Reader-response criticism*) (Pezdirč Bartol 1999: 195). V diplomskem delu bom podrobneje predstavila recepcijsko estetiko.

T. Virk v delu *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove* (2003: 8) izpelje tri pristope raziskovanja literature oz. tri metodološke paradigme, ki zajemajo:

- metode, ki se ukvarjajo z okoliščinami nastanka literarnega besedila,
- metode, ki jih zanima besedilo samo in
- metode, ki se ukvarjajo s sprejemom besedila.

Prva metodološka paradigma je prevladovala konec 19. stoletja, na prelomu z 20. stoletjem pa se je zanimanje začelo prenašati na samo delo, kar pomeni prehod v drugo metodološko paradigmo. Kasneje se je poudarek vse bolj začel premikati na stran sprejemnika besedila, bralca. Tako je prišlo do ideje, da je učinek, ki ga ima neko besedilo, odvisen od bralca in ne od načina, na katerega je napisano, in kot odgovor na obe paradigmi je konec 60. let 20. stoletja prišlo do naslednjega paradigmatkega premika, tj. prehoda v tretjo metodološko paradigmo. Prehajanje iz druge v tretjo metodološko paradigmo pa ni vedno jasno, saj so nekatere metode in literarne šole značilne za obe paradigmi ali pa so vplivale druga na drugo in jih ni mogoče natančno razmejiti. Za tretjo metodološko paradigmo je značilen metodološki pluralizem. Kot navaja T. Virk (2003: 8), je za tretjo metodološko paradigmo značilno spoznanje, da »literature ni mogoče zajeti v celoti zgolj z eno metodo in da je treba pozornost posvečati vsem momentom literature (produkciji, delu, recepciji). Pri raziskovanju tako nobena od metod ni vodilna, čeprav so v določenem prostoru nekatere metode vidnejše od drugih.«

J. Kos (*Uvod v metodologijo literarne vede*, 1988) je predmet literarne vede razdelil na avtorja (produkcijo), delo in bralca (recepcijo). Literarne teorije upoštevajo vse tri prvine, vendar pa je pri posameznih smereh in njim ustreznih metodah vedno v središču proučevanja le ena od treh kategorij. Z avtorjem kot svojim osrednjim predmetom se ukvarjajo pozitivistična, duhovnozgodovinska, psihološka, psihoanalitična, biografska, marksistična, sociološka metoda; pri formalizmu, novi kritiki, fenomenologiji, strukturalizmu, semiotiki, tekstni kritiki je v središču samo besedilo, ki je avtonomno; bralec kot aktivna kategorija pa se pojavi pri recepcijski estetiki oz. teoriji bralčevega odziva (Pezdirc Bartol 1999: 195).

Na bralca osredotočena teorija pa ni enotno in sistematično polje raziskovanja, ampak gre za različne poglede in metodološke pristope, ki so si včasih tudi nasprotni, vendar pa vsi skušajo odgovoriti na ista vprašanja (Pezdirc Bartol 1999: 196). Glavna vprašanja, s katerimi se ukvarja na bralca osredotočena teorija, so: ali obstaja objektivni pomen literarnega besedila, kdo je bralec, zakaj beremo, kako in pod katerimi pogoji dobi literarno besedilo pomen za bralca, ali je razumevanje dela pogojeno z zgodovinsko situacijo, v kateri se nahajamo, kateri procesi potekajo v času branja, kako lahko določimo, kateri pomeni so lastni samemu besedilu in kaj nastane v bralčevi glavi med procesom branja, koliko je za pomen besedila važna piščeva namera ipd. (prav tam).

M. Kordigel Aberšek je temeljno sporočilo estetike recepcije povzela:

»Ne obstaja nič takega, kar bi lahko poimenovali »pravi pomen literarnega dela«, nič takega, kar naj bi avtor kot dragoceno vrednoto skrnil med besede svoje literarne stvaritve in kar naj bi nato bralci ob recepciji našli ali zgrešili. Estetika recepcije zagotavlja, da nastaja pomen literarnega besedila ob vsakokratnem branju znova kot produkt vzajemnega delovanja besedila in bralčeve recepcije le-tega« (1998/99: 151–152).

Pomen literarnega besedila ni konstanten, dojemati ga je mogoče le kot dinamično strukturo v zgodovinski spremenljivosti njegovih konkretizacij. Konkretizacija je recepcijska situacija, katere bistvo je dialog med sedanjim (bralcem) in minulim (avtorjem) subjektom. Bralec izve odgovor, impliciran v minulem odgovoru, in ga prepozna kot odgovor na svoje, danes aktualno vprašanje (Kordigel Aberšek 1998/99: 151–152).

Čeprav je bil bralec v literarni vedi prisoten že od samega začetka, mu je šele z razvojem recepcijske estetike pripadla aktivna vloga v tvorbi literarnega pomena in pri obstoju besedila. »Recepcijska estetika je nastala iz odpora do pozitivizma in duhovne zgodovine, ki pomen dela razlagala iz avtorjevih namer, kot tudi iz odpora do vseh tistih teorij, ki se ukvarjajo samo z besedili. Poudarila je, da literarno delo ni statična tvorba, ampak neizčrpen pomenski potencial, ki je odvisen od vsakokratnega bralca in zgodovinskega trenutka.« (Pezdirc Bartol 1999: 201).

## 4.1 Vplivi in predhodniki

Termin recepcija (lat. *receptio* - sprejemanje) se je najprej uporabljal na področju prava, ko je v dobi renesanse označeval sprejemanje in uporabo rimskega civilnega in kazenskega prava v evropskih državah. Potem so izraz prenesli na humanistične vede, kjer je pomenil različne oblike sprejemanja in posnemanja antičnih vzorov. To kaže, da raziskovanje sprejemanja in učinkovanja ni popolnoma nova metoda v književnosti (Pezdirc Bartol 1999: 202). Odločilnejšega pomena za oblikovanje recepcijske estetike so hermenevtična izhodišča Hansa Georga Gadamerja in fenomenologija Romana Ingardna, iz katerih sta Jaus in Iser prevzela svoje osrednje teoretične kategorije.

*Literarna umetnina* (1931) poljskega teoretika Romana Ingardna je pomembno delo za uveljavitev druge metodološke paradigme (Virk 2003). Ingarden se je ukvarjal z zgradbo literarnega besedila in vprašanjem, kaj vanj sodi in kaj ne. Literarno delo je po njegovem

prepričanju sestavljeno iz različnih plasti, to so zvočno-jezikovna plast, pomenska plast, plast prikazane predmetnosti in plast shematiziranih aspektov. V literarnem delu prikazana predmetnost ni nikoli popolna, tudi če je opis še tako natančen, bo vedno zajel samo nekaj vidikov dejanskega predmeta (Pezdirč Bartol 1999: 202). Ugotovil je, da so v besedilu t. i. »prazna mesta«, ki jih vsak bralec sam dopolni s konkretizacijo. Vsako delo tako dopušča skoraj neomejeno število konkretizacij – ne samo pri različnih, ampak celo pri enem in istem bralcu, ki delo bere večkrat. Iz tega izhaja tudi, da literarno delo obstaja šele z branjem oz. z »aktom branja«, zato je tudi pomen dela odvisen od bralca oz. od tega, kako ga bralec »konkretizira«. T. Virk (2003) opozori na to, da je Ingardnova misel na trenutke pomanjkljiva, vendar pa začenja z raziskovanjem tistih delov literature, ki jih moderna literarna veda mora obravnavati ter je tako podlaga za delo drugih raziskovalcev.

H. G. Gadamer v delu *Resnica in metoda* (1960) ugotavlja, da človek pri interpretaciji nekega literarnega dela izhaja iz vnaprejšnjega razumevanja, v to pa vključuje tudi lastne predsodke oz. vnaprejšnje vedenje, ki je zgodovinsko ali osebno pogojeno. Tako bralec soustvari delo, saj se pri branju svojih predsodkov ne more znebiti, kar pa navsezadnje, kot pravi Gadamer, tudi ni potrebno. Ta teza je nasprotna tradicionalnemu pristopu, po katerem je pri razumevanju literarnega dela predsodke potrebno izključiti in se tako čim bolj približati originalnemu pomenu. Pri branju prihaja do združevanja bralčeve sedanjosti s sedanjostjo avtorja, v kateri je delo nastalo oz. do »zlitja horizontov«, saj čas avtorja, ki je lahko blizu sedanjosti bralca, večkrat pa tudi sega nazaj v zgodovino, za bralca ni nujno popolnoma dosegljiv in razumljiv. S takim razmišljanjem je Gadamer eden prvih, ki ugotavlja, da je pomen nekega besedila bistveno vezan na bralca, ne pa samo na avtorja, njegovo razumevanje pa je odločilno za prehod v tretjo metodološko paradigmo (Virk 2003).

## 4.2 Hans Robert Jauss in recepcijska estetika

Jaussovo nastopno predavanje *Literarna zgodovina kot izziv literarne vede* v Konstanzu izhaja iz zavesti o krizi literarne zgodovine. Pravi (v Virk 2003: 217–218), da je v literarni zgodovini prišlo do razkola in da je potrebno premostiti prepad med zgodovinskim in estetskim, med preteklim pojavom (delom) in estetskim izkustvom (bralcem). Pod njegovim vodstvom sta bili načrtani dve temeljni usmeritvi konstanške šole: estetika recepcije in estetika učink(ovanj)a. Poudarja tudi, da so kritiki, literarni zgodovinarji in avtorji najprej in predvsem bralci, zato je interakcija med produkcijo, recepcijo in novo produkcijo osnovni koncept njegove zgodovine književnosti (prav tam).

Naloge obnovljene literarne zgodovine predstavi Jauss v sedmih tezah (Virk 2003: 217–220):

1. Literarna zgodovina mora odstraniti predsodek zgodovinskega objektivizma in preiti od produkcijske estetike in estetike prikaza k estetiki recepcije. Pri tem jo mora voditi dialoški odnos med zgodovinarjem in delom. Književno delo ni predmet, ki obstaja sam zase in vsem raziskovalcem nudi enako podobo, ni monološki spomenik, ampak »izvedba«, ki je vedno odvisna od »izvajalca«, v tem primeru bralca. Literarni zgodovinar je najprej bralec, šele nato znanstvenik in njegovo razumevanje ne more biti objektivno, ampak je vnaprej določeno z izkušnjo zgodovinskega bralca, z njegovim »horizontom pričakovanja«.
2. Literarna zgodovina mora obiti psihologizem in bralčevo izkustvo analizirati v okviru primarnega horizonta pričakovanja. Ta se za vsako delo ob njegovem izidu oblikuje na podlagi predrazumevanja zvrsti, forme in tematike že poznanih del ter nasprotja med poetičnim in praktičnim jezikom. Ta primarni horizont pričakovanja določa estetsko izkustvo in usmerja recepcijo.
3. Umetniško naravo dela je mogoče določiti glede na razliko med danim horizontom pričakovanja in delom, ki lahko, če je inovativno, horizont pričakovanja spremeni. Ta razlika je estetska distanca. Distanca med horizontom pričakovanja in spremembo horizonta je norma umetniške vrednosti. Kjer te distance ni, imamo opraviti s trivialno literaturo.
4. S pomočjo rekonstrukcije primarnega horizonta pričakovanja odkrivamo, na katera vprašanja je besedilo takrat odgovarjalo in kako je nekdanji bralec videl in razumel delo.

Tudi klasično delo namreč nima nespremenljivega smisla, temveč se spreminja in aktualizira v skladu z duhom časa.

5. Literarno delo je treba pojmovati kot dogodek v fenomenološkem smislu. To pomeni, da se umešča v niz vedno novih recepcij in produkcij. Delo ni substanca, nekaj nepremagljivega, fiksiranega, temveč se dogaja.
6. Literarna zgodovina mora temeljiti na kombinaciji sinhronega in diahronega proučevanja. Sinhroni presek skozi književno produkcijo nekega zgodovinskega trenutka nujno implicira nadaljnje preseke v diahroniji.
7. Poleg sinhrono-diahronega proučevanja mora biti literarna zgodovina pozorna tudi na odnos do splošne zgodovine. Družbena funkcija književnosti se kaže v tem, da bralčevo književno izkustvo vstopi v horizont pričakovanja njegove življenjske prakse, preoblikuje njegovo razumevanje sveta in s tem deluje povratno na njegovo družbeno obnašanje.

Z vidika recepcije je literarno delo neke vrste dogodek, saj je umeščeno v niz vedno novih recepcij in produkcij (Virk 2003: 220). Jausso tako zavrača misel svojih predhodnikov o nesprejemljivosti literarnega dela ter idejo, da se da delo razumeti na tak način kot v času njegovega nastanka (v njegovem zgodovinskem kontekstu), če se bralec le vživi v avtorjev čas in njegovo ustvarjanje. Najpomembnejši člen v procesu je torej bralec, saj je od njega odvisen sprejem besedila (prav tam).

M. Kordigel Aberšek (1998/99: 152) je povzela in poenostavila Jaussovo trditev o stapljanju bralčevega horizonta pričakovanja ter pomenskega polja besedila. Združita se lahko na dva načina:

- na spontani način, ko bralec uživa, ker so se izpolnila njegova pričakovanja in ker se je za trenutek rešil prisile in monotone vsakdanjosti, ko sprejema odprto možnost za identifikacijo in ko je eden bistvenih virov literarnoestetskega užitka potrditev njegovih izkušenj, in na
- reflektivni način, ko je srečanje z literarno umetnino povezano z distanciranim razmišljanjem, zaznavanjem čudovitega, z odkrivanjem pripovednega postopka, z miselno refleksijo o prebranem in ob prebranem ter z usvajanjem ali zavračanjem tradicije v okviru lastnega horizonta pričakovanj.

Gre za dve skrajni možnosti konstituiranja pomena. Njegova delitev dokazuje, da je mogoče iste podatke za recepcijo, iste besedilne signale razumeti in vrednotiti na različne načine. Poleg tega pa nakazuje tudi smer, v katero je treba zastaviti cilje literarne vzgoje v šoli: od sposobnosti sestavljanja spontanega pomena k sposobnosti sestavljanja reflektivnega pomena (Kordigel Aberšek 1998/99: 152).

### **4.3 Wolfgang Iser in estetika učinkovanja**

Iserja so, za razliko od Jaussa, ki se je ukvarjal s širokim spektrom literarne zgodovine, zanimala posamezna literarna dela. Spraševal se je, kako in pod kakšnimi pogoji dobijo besedila pomen za bralca, ter tako prenesel poudarek raziskovanja na sam akt branja. Če je Jaussa zanimal sprejem del pri bralcih, se je Iser osredotočil na njihovo učinkovanje in s tega vidika dopolnil Jaussovo teorijo (Pezdirc Bartol 1999: 243).

Po Iserju pomen literarnega dela ni skrito sporočilo, ki ga je treba najti, temveč izkušen učinek interakcije med bralcem in besedilom. Zanimalo ga je, kaj se zgodi, da neko besedilo na bralca učinkuje na poseben način. Posegel je na področje estetskega učinka, izhajajoč iz predpostavke, da estetsko besedilo učinkuje šele tako, da je brano. Besedilo je razumel kot bralski potencial, ne pa kot samostojno substanco, saj šele bralec ta potencial udejanji. Iser je zato analiziral oboje: bralca in besedilo. Pri bralcu čustvene procese, pri besedilu pa jezikovni sestav, nato pa skušal v besedilu najti pomen. Bralec pa mora nato s svojo konkretizacijo, z aktom branja, zapolniti praznine (Virk 2003: 223). Posebnosti literarnih besedil je videl v tem, da sama konstituirajo svojo stvarnost kot reakcijo na obstoječo realnost. Ugotovil je, da njihova realnost ne temelji na prikazovanju obstoječe realnosti, ampak nudi uvide vanjo. Literarna besedila niso realna, temveč funkcionalna, zato se morajo utemeljiti v procesu branja in ne v realnem svetu. Ker se stvarnost književnega besedila ne prekriva niti z objektivno stvarnostjo niti z bralčevo izkušnjo, se pojavljajo v književnem delu mesta nedoločenosti. Prazna mesta oz. mesta nedoločenosti omogočajo prilagajanje dela individualnim nagnjenjem bralca. Prazna mesta niso primanjkljaj, saj jih bralec praviloma sploh ne opazi. Da je to res tako, nas prepriča dejstvo, da ob ponovnem branju isto besedilo naredi na nas drugačen vtis kot ob prvem branju, kar je posledica različne realizacije praznih mest, ki so v besedilu. Ugotavlja, da skušajo biti starejši romani pri opisu čim bolj natančni, moderna besedila pa s svojimi tehnikami zavajajo bralca, njegova orientacija

je otežena.<sup>7</sup> V procesu branja bralec, na podlagi informacij, ki so mu dane, neprestano ugiba in dela zaključke, pod vplivom novih informacij pa se spreminjajo tudi njegova pričakovanja. Med branjem tako lahko zavrže predpostavke, do katerih je sprva prišel, zamenja sodbe, ustvarja nove zaključke in napovedi. Branje učinkuje na bralčevo samozavedanje in s tem doprinaša k širitvi spoznavnega horizonta (Pezdirc Bartol 1999: 243–245).

---

<sup>7</sup> Zato ni nujno, da so sodobna besedila bolj komunikativna.



## 5 RECEPCIJSKA DIDAKTIKA

Recepcijska didaktika izhaja iz dveh sodobnih disciplin v literarni vedi: iz recepcijske estetike in sistemske teorije literature. Obe s svojim specifičnim razumevanjem književnosti vplivata na didaktično strukturo sodobnega književnega pouka (Žbogar 2013: 59). Poglavitne značilnosti recepcijske didaktike B. Krakar Vogel (v Žbogar 2013: 59–60) vidi »v komunikaciji med učencem, bralcem in besedilom, v literarni socializaciji, ki naj otroka senzibilizira za čutno, čustveno, domišljijško sprejemanje besedil in izražanje svojih doživetij.« Literarno znanje je predvsem v funkciji širjenja obzorja pričakovanj, uspešnost pouka pa je odvisna od prilagoditve izbora besedil. Učinki takega pouka se kažejo v motiviranem bralcu in uspešnem doseganju širših vzgojnih ciljev: »oblikovanju učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, vplivov na njegov moralni razvoj in karakterizacijo« (prav tam). Pri preučevanju recepcije velja upoštevati, da raziskave bralnega interesa in recepcijskih sposobnosti srednješolcev kažejo, da bi bilo, če želimo gojiti pozitiven odnos do leposlovja in bralno kulturo, pri izboru smiselno upoštevati želje in potrebe naslovnikov, tj. učencev (Žbogar 2013: 61).

### 5.1 Recepcijske sposobnosti dijakov

V preteklosti je bilo branje privilegij in je to v nekaterih delih sveta še danes. Pismenost je postala skoraj popolnoma splošna šele v 19. stoletju. V 21. stoletju pa se zdi, da bralna večšina zaradi množice ostalih medijev upada, a vendar branje v človeku sproža osnovna čustva – strah, čudenje, jezo, sočustvovanje, pričakovanje, osrednje čustvo ob branju pa je t. i. bralni užitek, ki je kompleksen in se od bralca do bralca tudi najbolj razlikuje. Tu se pojavijo težave, saj je zaradi nezmožnosti določitve čustev, ki nastajajo ob branju, težko raziskovati in razložiti doživljanja literature.

Sodobne raziskave recepcijskih sposobnosti dijakov, h katerim D. Rosandić (v Žbogar 2007b: 34) prišteva celotno učenčevo izkustvo, izobraževanje, znanje, estetsko senzibilnost ter književno in bralno kulturo, kažejo, da se te med seboj precej razlikujejo. V raziskavi M. Pezdirc Bartol, ki je beležila odzive na sodobno slovensko kratko pripovedno prozo, se je

izkazalo, da se recepcijske sposobnosti ne razlikujejo le med omenjenimi kategorijami, pač pa tudi med posameznimi strokovnimi šolami (prav tam).

Z bralnimi navadami mladostnikov se je veliko ukvarjal tudi J. A. Appleyard, njegove ugotovitve povzema A. Žbogar (2007b). Za Appleyarda so mladostniki najbolj heterogena skupina bralcev: imenuje jih misleci. Zaradi osebnostnih sprememb, izrazitih tudi glede na spol, in spremenjenih družbenih vlog, bralni interes starejših mladostnikov (v primerjavi z učenci, starimi od 9 do 14 let) drastično upada. Po njegovo je branje spoznavno-sprejemna dejavnost, ki je tesno povezana s posameznikovimi vedenjskimi značilnostmi (v primerjavi z zgodnejšimi razvojnimi obdobji dobi v puberteti osebna izkušnja večjo relevantnost, zato je za mladostnike značilen povečan individualizem). Ločuje več bralskih tipov: v predšolskem (predbralnem) obdobju (od rojstva do petega leta) je branje igra. Kognitivni razvoj tega obdobja je vezan na razvijanje domišljjskih sposobnosti, spomina in razvijanje razumevanja pesniškega podobja, npr. metafor, komparacij, metonimij. V zgodnjem šolskem obdobju (od šestega do desetega leta) postane bralec junak, branje pa temeljno orodje za zbiranje in organiziranje informacij o svetu ter učenje o njem. Razlike med tem in kasnejšimi obdobji so v pomnjenju fabule: v zgodnjem obdobju prevladuje prostorska organizacija sveta, ta v zrelejši dobi, ko se pojavi potreba po vrsti branja, ki vpliva na pojemanje bralskega zagona, izgublja na račun časovnih določilnic. Poleg prostovoljnega se takrat pojavi potreba po podatkovnem branju. Sprva se obe vrsti branja med seboj ločita: prostovoljno branje služi zabavi, podatkovno pridobivanju znanja. Sposobnost informativnega branja omogoča bralcu leposlovja, da lažje prepozna znotrajliterarne prvine, npr. implicitnega pripovedovalca. V zgodnejših obdobjih je implicitni pripovedovalec omejen na dogodke in dejstva, vezane na zunanji izgled, v poznejših pa bralec prepozna tudi informacije o notranjih občutkih literarnih oseb. Kot mislec se bralec oblikuje v času pubertete (od enajstega do devetnajstega leta).<sup>8</sup> Gre za čas odkrivanja notranjega jaza, odkritje subjektivnosti in relativizma pa lahko vodi k občutku izoliranosti in osamljenosti. Pojavi se t. i. razcepljeni jaz: spor med skritim, avtentičnim notranjim jazom ter zunanjim svetom. Mladostnik lahko razmišlja o realnih objektih, misli hipotetično in si zmore predstavljati, da je obstoječa realnost le ena od možnih, kar omogoča razvoj teoretičnega, idealističnega in kritičnega mišljenja, odlikujeta ga sposobnost empatije in odprtost za dialog.

---

<sup>8</sup> J. A. Appleyard razčlenjuje še dve obdobji: obdobje po končani srednji šoli, ko bralec postane interpret, tj. študijski bralec, ko mu pri branju pomaga predznanje in ima že izoblikovana stališča, in zadnje obdobje, ko bralec postane pragmatičen: bere na več načinov in z različnimi nameni.

Tu je izvir mladostnikovega samozavedanja in introspekcije, egocentrizma in občutka razdvojenosti med avtentičnim notranjim jazom ter vlogami zunanjega sveta. J. A. Appleyardu se zdi problematično poudarjati vlogo solipsizma in izolacije, do katerih v puberteti res lahko pride, pomembnejši mu je socialni kontekst, znotraj katerega se mladostnik razvija kot individuum. Pri načrtovanju učnih vsebin razume izključevanje socialnega konteksta kot pretirano tradicionalistično oblikovanje šolskega polja. Če vzgojno-izobraževalni sistem ne omogoča identifikacije z leposlovjem (tudi preko različnih socialnih vlog), pravi, umetno predstavlja odraščanje v kasnejši čas (Žbogar 2007b: 34–36).<sup>9</sup>

»Dialog z literarnim besedilom in konstituiranje pomena literarnega besedila je istočasno receptivno in aktivno dejanje. Le bralec lahko namreč stori (ali ne stori), da mu literarno delo spregovori, kar pomeni, da lahko potencialni pomen literarnega dela konkretizira v svoj pomen samo tako, da v referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo vnaša svoje predrazumevanje sveta in življenja. To predrazumevanje pa obsega njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu vidnemu polju interesov, želja, potreb in izkušenj, skratka, njegovemu horizontu pričakovanja. Bralec lahko torej razume literarno delo samo do tiste točke, do koder je njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oz. podatke za recepcijo, ki jih posreduje leposlovno besedilo.« (Kordigel Aberšek 1998/99: 152).

Pouk književnosti ne bo uspešen, če dijakom predstavimo čim več po mnenju literarne kritike za pomen bistvenih besedilnih signalov oz. podatkov za recepcijo v prepričanju, da se bodo potem kar se da približali uveljavljenemu pomenu. Bistveno sporočilo recepcijske estetike je dejstvo, da se horizonti pričakovanj posameznih bralcev med seboj razlikujejo, da so si v neki starosti, v nekem socialnem okolju, v nekem zgodovinskem obdobju sicer podobni, a se zaradi biografskih in osebnostnih vsebin med seboj vedno vsaj nekoliko razlikujejo. Po tem lahko sklepamo, da različni bralci isto količino besedilnih signalov (recepcijskih podatkov) razumejo in vrednotijo (tj. interpretirajo) na različne, čeprav zelo pogosto podobne načine (Kordigel Aberšek 1998/99: 153).

---

<sup>9</sup> Mladostniki želijo prevzeti različne družbene vloge, a se obenem bojijo, da se bodo osmešili. Po eni strani si želijo podpore in spodbude odraslih, hkrati pa ostro nasprotujejo vsakomur, ki bi skušal spodkopati njihovo samopodobo in identiteto. Še vedno so nezreli, a to je nujen in nepogrešljiv del normalnega, zdravega psihičnega razvoja.

M. Kordigel Aberšek (1998/99: 154–160) je določila strukturne prvine recepcijske sposobnosti. Poleg vseh spodaj naštetih potrebuje bralec še literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje. Prvine so:

- Sposobnost poiskati in uvideti relevantnost v literarnem delu upovedanega problema za njegovo lastno življenjsko situacijo.
- Sposobnost identificiranja z eno izmed literarnih oseb, pri čemer se zdi vsaj na začetnih stopnjah razvoja nepogrešljiva učiteljeva pomoč pri iskanju »vrat za identifikacijo«, tj. tistega dela besedila, ki predstavlja pomensko polje enakosti ali podobnosti med eno izmed literarnih oseb, načinom njenega videnja literarnega sveta in čustvenega odzivanja nanj ter med bralcem in njegovim načinom gledanja in čustvenega/refleksivnega odzivanja na realno in domišljjsko stvarnost.
- Sposobnost (so)kreiranja domišljjskočutne predstave literarnega dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja.
- Sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega dogajanja.
- Sposobnost zaznavanja povezanosti posameznih motivov.
- Sposobnost ločevanja avtorja in pripovedovalca.
- Sposobnost ločevanja resničnosti in fikcije.
- Sposobnost za razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja.

Poleg prvin recepcijske sposobnosti pa je določila še merila za pridobivanje recepcijske zmožnosti (Kordigel Aberšek 2008: 25–30):

- zmožnost oblikovanja domišljjskočutne predstave;
- zmožnost odkrivanja »vrat za identifikacijo«;
- zmožnost zaznavanja pripovedne strukture;
- zmožnost zaznavanja značaja književnih oseb;
- zmožnost zaznavanja in razumevanja perspektiv;
- zmožnost razumevanja in doživljanja besedilne stvarnosti;
- zmožnost zaznavanja razpoloženja;
- zmožnost zaznavanja in razumevanja avtorja;
- zmožnost preklopa iz objektivne v subjektivno miselno shemo;
- zmožnost povezovanja motivov v temo;
- prepoznavanje literarne forme.

## 5.2 Bralna kultura dijakov

R. A. Petrovsky (v Žbogar, 2007b) daje odgovor na vprašanje, v kakšnem čtivu uživajo mladostniki. Ugotavlja, da največ berejo v višjih razredih osnovne šole, njihov bralni interes pa kasneje strmo pada, manj je tudi prostovoljnega branja. Rezultati njegovih raziskav sovpadajo z našimi, ki so jih izvedle S. Pečjak, M. Grosman, T. Vesel, M. Virc in A. Verčko. Dijaki prostovoljno berejo le romane, najbolj jih privlači skrivnostnost, pustolovščine, ljubezen, zgodovina in znanstvena fantastika, odnosi med ljudmi, življenje mladih, problemi sodobne družbe, kriminal, potovanja in življenje znanih ljudi. Največje razlike med spoloma so pri starejših mladostnikih od petnajstega do devetnajstega leta. To dejstvo ni presenetljivo, saj so takrat najbolj izrazite fiziološke spremembe, samopodoba in vprašanje identitete. Literarni okus in bralni interes sta po Appleyardu (v Žbogar, 2003a: 719) tesno povezana ne le z obstoječim znanjem, marveč tudi s specifičnostjo adolescence. Ko bralci postanejo misleci, ko odkrijejo notranji jaz, začnejo intenzivneje čustvovati, to pa v njih sproža ambivaletna čustva.

Bralca misleca ne zanima več tipizirano nedolžni svet, v katerem imajo zgodbe srečen konec. Knjige, ki privlačijo gimnazijce, prikazujejo spolnost, smrt, greh in predsodke. V literarni osebi morata biti dobro in zlo prepletene, ne ločene. Mladostnik začne spoznavati, da otroška literatura ne prikazuje realnosti, zato postanejo temačne teme bolj priljubljene. Želijo brati zgodbe, ki prikazujejo temnejše plati življenja: bolezen in smrt sta skrajni različici. Njihova romantična podoba se umika intenzivnejšemu doživljanju, svet pa doživljajo kompleksnejše in manj idealistično. Lepslovje cenijo, če se v njem najdejo, saj jim je identifikacija zelo pomembna. Rezultati slovenskih raziskav bralnih navad so pokazali, da so mladostnikom všeč realistične zgodbe (bila je »življenjsko resnična, prepričljiva«, »osebe se vedejo kot normalni ljudje«, »poznam ljudi, ki se vedejo podobno kot literarne osebe«, »kot bi pisali o meni«, »kot bi bila to jaz«), želijo pa si tudi, da jih besedilo spodbudi k razmišljanju (»rad imam stvari, ki me spravijo k razmišljanju«, »zgodba me je spodbudila, da nenehno mislim na opisani problem«). Da se mladostniku zdi zgodba realistična, mora odsevati bralčeve življenjske izkušnje in omogočati identifikacijo, zato morajo biti položaji, v katerih se znajdejo literarne osebe, verjetni. Prav tako karakterizacija oseb ne sme biti enodimenzionalna, zgodba pa mora posredovati informacije o življenju (tudi notranjem) literarne osebe (Žbogar 2007b: 36).

M. Pezdirc Bartol (v Žbogar 2013: 65–66) ugotavlja, da bralci, stari od 18 do 25 let, najraje berejo revije, sledijo romani in nato časopisi. Po A. Verčko (prav tam) so med gimnazijci bolj priljubljeni domači avtorji (81 %), ugotavlja pa tudi, da 80 % gimnazijcev nima najbolj priljubljenega avtorja. Tisti, ki ga imajo, so napisali S. Kinga in V. Holt. Raziskava A. Verčko (prav tam) je pokazala tudi, da bralci, stari od 14 do 18 let, najraje berejo knjige z ljubezensko in pustolovsko tematiko, sledijo odnosi med ljudmi, življenje mladih, problemi sodobne družbe, zgodovinska tematika, kriminal, potovanja, življenje znanih ljudi in znanstvena fantastika. Rezultati njene raziskave so pokazali, da so najbolj brane knjige: *Prva ljubezen* M. Hooper, *Sfera* M. Crichtona in *Center* S. Kinga. Anketa T. Vesel in M. Virc (prav tam) je pokazala, da so teme, ki najbolj zanimajo bralce, stare od 14 do 18 let: problemi mladostnikov, ljubezen, znanstvena fantastika, smisel življenja zgodovina, potovanja po tujih deželah. Najmanj jih privlači tema meščanskega življenja. Na njihov bralni interes močno vpliva debelina knjige ter naslov besedila, raje pa imajo knjige, ki so bogato likovno-grafično opremljene. Vse raziskave, ki so jih izvedle omenjene avtorice, so pokazale, da je pouk književnosti pri gimnazijcih priljubljen ter da pri izbiri domačega branja najbolj cenijo primerno vsebino in ustrezen način obravnave. Na vprašanje, katera smer (obdobje) jim je najbližje, so odgovarjali, da sodobnost, sledi moderna in nato realizem. Na odločitev, ali bodo knjigo res prebrali do konca, najbolj vpliva zanimivost, sledi mnenje sošolcev in prijateljev, na tretjem mestu pa učiteljeva motivacija (Žbogar 2013: 65–66).

Knjiga, ki bo všeč gimnazijcu, mora vsebovati realistično opisovanje težav, s katerimi se bralec lahko identificira, vprašanja, ki zadevajo vrednote, prepričanja in obnašanje, ter teme, ki se ukvarjajo s kompleksnim čustvenim svetom. A. Žbogar (2003a: 723) navaja, da so najboljše knjige, ob katerih mladostniki padejo v t. i. »bralni trans«. »V delih sodobne književnosti dijaki odkrivajo aktualne probleme, ki jih zanimajo, najdejo odgovore na mnoga lastna vprašanja, spoznajo osebnosti, ki jim lahko služijo kot moralni vzorniki« (Rosandić v Benjak in Požgaj Hadži 2006: 181).

### 5.3 Kriteriji za izbor književnih vsebin

Kriteriji izbora so: literarnozgodovinski, literarnoteoretski, nacionalni, internacionalni, regionalni, pedagoško-psihološki, recepcijski, estetski, kriterij reprezentativnosti, interesa, aktualnosti itd. Izhajati morajo iz narave literarnega besedila in perspektive dijakov oz. njihovih recepcijskih in kognitivnih sposobnosti, pomembna pa je tudi vrsta šole.

Trije kriteriji za izbor učnih vsebin pa so temeljni (Protherough v Žbogar 2007b: 38):

1. vzgojno-izobraževalni program (učni načrt, vzgojno-izobraževalna stopnja, način zaključnega preverjanja: matura oz. zaključni izpit),
2. naslovnik (starost, sposobnosti, interesi, spol, predznanje) in
3. literarno besedilo (težavnost, zanimivost, estetska vrednost, dostopnost, obseg, uporabnost glede na cilje pouka književnosti).

D. Rosandić, hrvaški didaktik, v svoji knjigi *Novi metodički obzori* (v Žbogar 2007: 39) ugotavlja, da je najpomembnejši kriterij za izbor književnih vsebin estetski, poleg tega pa je potrebno upoštevati tudi nacionalne, nadsacionalne, literarnozgodovinske, teoretične (vrstne) in recepcijske kriterije. Izbrane književne vsebine morajo gojiti pozitiven odnos do književnosti,<sup>10</sup> krepiti estetski čut, nacionalno, etično in družbeno zavest, pomagati morajo sooblikovati književni okus, tj. sposobnost estetskega presojanja in kritičnih sodb, in izoblikovati svetovljanski pogled na svet. Njegovo mnenje je, da mora temeljni cilj pouka postati razvijanje ustvarjalnosti in kritičnosti ter vzgoja bralca, ki bo znal razlikovati estetsko od neestetskega. D. Rosandić se je zavzemal tudi za uvedbo trivialne književnosti v učne načrte, in sicer z namenom vzpostavitve kritičnega odnosa do nje. Gimnazijci bi se tako naučili ločevati med trivialno in visoko književnostjo oz. med estetskimi in neestetskimi elementi. V svoji knjigi podaja tudi predloge, kakšna bi morala biti količina učnih vsebin, razpravlja o deležu med nacionalno in svetovno književnostjo, starim in sodobnim, položaju trivialne književnosti v šoli, dodaja svoja spoznanja o književnem znanju ter spoznanja s področja interkulturalizma v odnosu do predmeta maternega jezika in kurikulumu (v Žbogar 2007: 39–40).

---

<sup>10</sup> Razvijati t. i. bralno kulturo.

Hrvaški didaktiki književnosti<sup>11</sup> menijo, da dijaki težko vzpostavijo dialog s starejšimi besedili, zato jim je sodobna književnost bližje kot starejša.<sup>12</sup> D. Rosandić (v Benjak 2000/01: 21) je dokazal, da besedila starejših obdobj pri neizgrajenih bralcih vzbujajo manj pozornosti in jih postavljajo pred recepcijske težave. Razumevanje starejših literarnih besedil je oteženo zaradi jezikovnih ovir, od dijaka pa zahtevajo tudi poglobljeno literarnozgodovinsko znanje, brez katerega besedilnega sporočila ni mogoče razumeti. Če se pouk književnosti v gimnaziji osredotoča le na starejša besedila (čeprav metodično uspešno približana), je velika verjetnost, da bodo mladi bralci povsem izgubili bralni interes, zmanjša pa se tudi njegova motivacija za ukvarjanje s književnostjo (prav tam). Pri nas je B. Krakar Vogel (v Žbogar 2007: 39) z raziskavo dokazala ravno nasprotno, namreč, da so starejša besedila recepcijsko sprejemljivejša od sodobnih.

D. Rosandić (v Žbogar 2003b: 46) je ugotovil tudi, da literarnozgodovinska ureditev učnega načrta za slovenščino ni najbolj ustrezna. S stališča recepcije je bolj ustrezen univerzalni kriterij.<sup>13</sup> Ob upoštevanju tega kriterija sestavljalvcem učnega načrta razmejevanje med starejšo in sodobno književnostjo ne more biti več osnovno vodilo. Misliti morajo predvsem na naslovnika, tj. dijaka, ki v dejavnem stiku oživlja literarno besedilo. S tem se strinjajo hrvaški in nemški didaktiki književnosti.

Poleg estetskega in recepcijskega kriterija je potrebno upoštevati še načeli spoznavne in doživljajske bližine ter komunikativnost literarnega besedila, s čimer sovpada na Hrvaškem uveljavljeno didaktično načelo »sodobno je sprejemljivejše«. D. Rosandić in M. Benjak (Benjak 2000/01: 21) obsojata t. i. »historicizem, ki je navzoč predvsem v programu za 1. in 2. letnik (hrvaške) gimnazije, saj se učenci srečajo s (pre)velikim številom besedil iz starejših obdobj. Tudi hrvaški učni načrt za slovenščino kot pomemben cilj in namen pouka književnosti poudarja potrebo po vzgajanju učenca kot trajnega bralca, ki pa ga je moč doseči le tako, da se pouk bogati z deli iz sodobne književnosti oz. tako, da je sodobna književnost vključena v pouk od prvega do zadnjega letnika srednje šole. Odgovor na vprašanje, zakaj hrvaški didaktiki poudarjajo vlogo sodobne književnosti, lahko najdemo v dejstvu, da ima hrvaški učni načrt v

---

<sup>11</sup> Poleg D. Rosandića še M. Benjak idr.

<sup>12</sup> Prednost dajejo nacionalni književnosti pred svetovno.

<sup>13</sup> V ospredju univerzalnega kriterija je naslovnik, torej dijak oz. gimnazijec, ki literarno besedilo soustvarja.



primerjavi s slovenskim bistveno višji delež starih cerkvenih besedil (po pravilu manj komunikativnih od sodobnih) (Žbogar 2007b: 40).

Tudi B. Krakar Vogel (v Žbogar 2007: 42) je mnenja, da je bralec eden od pomembnejših kriterijev za izbor književnih vsebin. Ločuje tri stopnje bralnega razvoja: bralec heroj (7–11 let), premišljuje bralec (12/13–13/17 let) in bralec interpret (17–18 let). Na stopnji bralca heroja je poglavitni način odzivanja doživljanje, saj prebrano besedilo spodbuja čustva, domišljijo in načine za identifikacijo. Na stopnji premišljujočega bralca ter stopnji bralca interpreta se razvija razumevanje in vrednotenje. Premišljuje bralec opazuje bolj vsebino, zato mu moramo ponuditi branje, ki je izziv v vsebinskem smislu, bralec interpret pa je že pozoren na obliko besedil. Kot drugi kriterij B. Krakar Vogel (prav tam) navede naravo književnosti in načine njenega razvrščanja. Za reprezentativnejša in obravnave vrednejša veljajo besedila z večjo gostoto sestavin, kot so spoznavne, etične in estetske prvine (po tradicionalnem pojmovanju literarne vede) oz. večpomenskost, posebna oblikovanost, fikcijskost, veljavnost v različnih časih in prostorih idr. (po sodobnejšem pojmovanju). Gre za besedila, ki jih je literarna veda in kritika ovrednotila v medijih (časopisih in literarnih revijah), pomembno merilo pa so tudi literarne nagrade in drugi merodajni načini predstavitve (Krakar Vogel v Žbogar, 2007b: 43). Kriteriji B. Krakar Vogel za izbor književnih vsebin (v Žbogar 2010b: 427) so: literarnozgodovinsko načelo, literarno recepcijsko načelo (le) kot komplementarno, literarni kanon slovenske in svetovne književnosti kot jedro, medbesedilne navezave ter žanrska besedila.

Splošna in specifična merila za izbor književnih vsebin je izoblikovala tudi A. Žbogar (2007b: 41). Med splošna sodijo merila učenčeve sprejemljivosti (stopnja bralnega razvoja, spoznavno sprejemna stopnja bralnega odziva, socialni dejavniki) in literarnotipološka merila (opredelitev književnosti, zvrstnost). Splošna merila sooblikujeta dva temeljna člena literarne komunikacije, to sta bralec in književnost. Bralec je poleg socialnih dejavnikov določen tudi s stopnjo bralnega razvoja in čustveno-razumskega odzivanja, književnost pa določa njena narava in pojavne oblike. Specifična merila so odvisna od kurikularnih okoliščin in so posebej zahtevna pri zunanjem preverjanju, npr. pri maturi. Obstaja tudi pomembna razlika med vsebino, namenom ter načini prostočasnega in šolskega branja. Pri prvem je več svobode, pri drugem so ovire v obliki pedagoških okoliščin in namer. Prostočasno branje definira kot spontano, osebnemu obzorju pričakovano ustrezno branje za užitek, o prebranem pa nas nihče ne sili premišljevati ali govoriti, sploh če nočemo oz. kadar nam kaj ni všeč ali če česa ne

razumemo. Šolsko branje je sistematično organizirano. Gre za poglobljeno in večkratno branje, pravzaprav učenje branja, katerega namen je širiti posameznikovo obstoječe obzorje pričakovanj z novimi dejavnostmi. Pri šolskem branju je potrebno poleg čustveno motivacijskih dejavnikov upoštevati tudi kognitivne dejavnike branja, npr. inteligentnost, predznanje, razgledanost in trud, potreben za spoznavanje, refleksijo, vrednotenje, izražanje in postopno ponotranjanje novega, s čimer se bo posledično dvigovala raven posameznikovega pristočnega branja. Pri šolskem branju se zato vsebine in dejavnosti ne izbirajo predvsem po individualnih interesih vsakega posameznika, ampak tako, da se uresničujejo temeljni vzgojno-izobraževalni cilji književnega pouka (Žbogar 2007b: 41–42).

Gimnazijci so skupina dobro bralno usposobljenih bralcev, ki bodo z zadostnim literarnovednim znanjem besedilo lažje in hitreje razumeli ter ga zato tudi z večjim interesom brali, to pa zvišuje verjetnost, da jim bo prebrano besedilo všeč. Če je besedilo prezahtevno, morajo imeti na voljo dovolj časa za večkratno branje in urjenje bralnih spretnosti. Izbor učnih vsebin je ključnega pomena pri pouku književnosti, hkrati pa je to tudi izjemno odgovorna naloga za sestavljavce učnega načrta. Prezahtevne vsebine, za obravnavo katerih učitelj nima dovolj časa, sprožijo odpor do branja, posledično pa nizko bralno kulturo. Za doseganje učnih ciljev je nujna recepcijska sprejemljivost vsebin, ki pa tudi za gimnazijce ne smejo biti prezahtevne (Žbogar 2003a: 720–721).

A. Žbogar (2003b: 48) je kriterije za izbor književnih vsebin razvrstila v štiri skupine, in sicer glede na:

1. Vzgojno-izobraževalni program, ki narekuje upoštevanje organizacije (program, stopnja, letnik izobraževanja in način zaključnega preverjanja), vsebin (predznanje), ciljev (temeljni, delni, širši), literarne vede (teorija, zgodovina) in univerzalnosti (interkulturalnost, kulturni pluralizem).
2. Naslovnika, ki nas zavezuje, da spoštujemo njegove: recepcijske sposobnosti (starost, interesi, spol, predznanje), psihološke in kognitivne potrebe in ustroj, socialni kontekst, gradnjo identitete (osebne, nacionalno-kulturne).
3. Umetnostno besedilo s svojo sodobnostjo, slovenskostjo, gnoseološkimi vidiki (etični, estetski, spoznavni: recepcijska sprejemljivost, tj. zanimivost, komunikativnost, spoznavna in doživljajska bližina, obseg), kanoniziranostjo (antologijskostjo), kulturno zakladnico (nacionalno - tuje, sodobno - preteklo), dostopnostjo.

4. Šolsko interpretacijo (učitelj): odprtost za metodološko raznolik (osebni) pristop z možnostjo samostojnega in avtonomnega izbiranja.

V Sloveniji in drugod po svetu didaktiki književnosti vse bolj poglobljeno razmišljajo o recepcijski sprejemljivosti učnih vsebin ter se sprašujejo, katere vsebine bi vodile k doseganju temeljnega cilja pouka književnosti, tj. dejavnega stika z leposlovjem (Žbogar 2007b: 42–43). Prav tako je A. Žbogar (2013: 69) na podlagi domačih in tujih raziskav, spoznanj o recepcijskih sposobnostih srednješolcev ter didaktičnih priporočil in modelov ugotovila, da bo pri pouku književnosti potrebno večje prilagajanje izbora književnih vsebin, dati večji pomen ustvarjalnosti ter zmanjšati število pojmov za interpretacijo, vključiti spoznanja o specifičnih učencih, učnih načelih, kompetencah, učnih strategijah, metodah dela in učnih fazah. Navaja tudi, da na odločitev, katere književne vsebine izbrati pri pouku književnosti, vplivajo številni dejavniki: poleg literarnovednih tudi tisti, ki izvirajo iz recepcijske estetike, didaktike književnosti in vzgojno-izobraževalnega sistema. Za šolsko rabo je odločujoča kanoniziranost in reprezentativnost, težave pa se pojavijo pri izboru književnih del sodobne književnosti, ki še ni prestala vseh kanonizacijskih postopkov (Žbogar 2010b: 427).



## 6 UČNI NAČRT ZA PREDMET SLOVENŠČINA V GIMNAZIJAH

Posodobljeni učni načrt za slovenščino za srednje šole je stopil v veljavo v šolskem letu 2008/2009, sprejet je bil na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008, izhajal pa je iz učnega načrta za slovenščino iz leta 1998.

Slovenščina kot materni/prvi jezik je ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji, podlaga za samorazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas. Dijaki/dijakinje se pri njem usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine sploh, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v EU in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja (UN 2008: 5).

Zaradi potreb pričujočega diplomskega dela sem se osredotočila le na poglavja o književnem pouku.

V predmetniku gimnazije je pouku slovenščine namenjenih 560 učnih ur, tj. 140 ur v šolskem letu, polovica ur je namenjena jezikovnemu pouku, polovica pa pouku književnosti. Posodobljeni učni načrt je nadgradnja učnega načrta za osnovne šole, naravnana za uporabo pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse (UN 2008: 5).

Pri pouku književnosti dijaki razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja, branja, pisanja in govorjenja raznih besedil. Besedila berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z raznih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost. Prav tako morajo prebrana besedila umestiti v časovni in kulturni kontekst, kar spodbuja razvijanje in poglobljanje kulturne in medkulturne zmožnosti. Usposablajo se za branje in interpretacijo literarnih besedil, občasno se preizkušajo v pisnem in govornem (po)ustvarjanju literarnih besedil in na ta način poglobljajo zmožnost estetskega doživljanja, pri čemer krepijo lastno samopodobo, zmožnost empatije, strpnost, socialni in moralni čut. Sistematično se seznanjajo z razvojem slovenske književnosti in s sočasnimi temeljnimi deli in avtorji iz evropske oz. svetovne književnosti, razumejo pomen slovenske književnosti kot pomembnega gibalca v slovenskem kulturnem in družbenem razvoju ter spoznavajo njen razvoj in pomen v primerjavi z drugimi evropskimi kulturnimi okolji (UN 2008: 6–8).

*Učni načrt za slovenščino za splošne, klasične in strokovne gimnazije* predvideva pri pouku književnosti razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, razvijanje (splošnih) sporazumevalnih zmožnosti, pridobivanje književnega znanja (zgodovinskega in teoretičnega) in širjenje spoznanj o književnosti, njihovo uvrščanje v širši kulturno-razvojni kontekst, kritično aktualizacijo (UN 2008: 14–15).

Tretje poglavje učnega načrta vsebuje vsebinske sklope, kjer so navedena obvezna in prostoizbirna besedila. Književna besedila so razporejena v sklope po literarnozgodovinskem načelu kot v učnem načrtu iz leta 1998. Nespremenjena ostajata tudi obseg besedil in delitev na obvezna in prostoizbirna besedila, tj. splošna in posebna znanja, sestavljavci učnega načrta pa so povečali izbirnost v okviru obveznih besedil in domačega branja. Izbor je pri slovenski in svetovni književnosti 2. polovice 20. stoletja ustrezno ažuriran. Novost je tudi ta, da lahko učitelj vsebinske sklope obravnava po drugačnem zaporedju, kot so predstavljeni v učnem načrtu. Torej ni potrebno nujno slediti literarnozgodovinski periodizaciji, če učitelj meni, da bodo dijaki lažje dojeli sodobnejše vsebine pred starejšimi. Vsebine posameznih sklopov so predstavljene v dveh stolpcih. V prvem so podani (UN 2008: 43):

- tipični literarnointerpretativni pojmi, ki jih dijaki srečujejo in spoznavajo pri branju besedil v okviru določenega sklopa, in ki so jim v pomoč pri interpretaciji,
- pojmi in vsebine, ki omogočajo razvrstitev prebranih besedil v širši literarni in kulturni kontekst določene dobe,
- opozorila na mogoče aktualizacije, pomen književnih pojavov obravnavanega sklopa za sodobnost.

V drugem stolpcu so podana besedila za branje in interpretacijo. Navedena so besedila, ki so zaradi idejno-tematskih in slogovno-kompozicijskih lastnosti ključno zaznamovala literaturo in kulturo v določenem času. Zato so po merilih literarne vede, kulturne javnosti in izkušenih bralcev pomembna za razumevanje bistva, sestave in razvoja literature kot posebnega področja človekovega delovanja ter sodijo v obzorje pričakovanj kultiviranega bralca. Njihov izbor se ujema z literarnointerpretativnimi pojmi in smermi razvoja, podanimi v prvem stolpcu. Drugi stolpec se deli na dva razdelka. V prvem so navedena obvezna besedila, s poševnicami so označene izbirne možnosti. Globino, kompleksnost in obliko interpretacije besedil določi učitelj. Za obravnavo so predvidena tudi prostoizbirna besedila, nakazana v drugem razdelku. Obravnava prostoizbirnih besedil se od obravnave obveznih razlikuje po didaktičnih pristopih. Obvezna se obravnavajo frontalno in na način šolske interpretacije. Izbirna izbirajo

posamezniki ali skupine, ki ob njih pripravijo bodisi govorne predstavitve (tudi s pomočjo IKT), recitale, gledališke dogodke idr. (UN 2008: 44). Na koncu poglavja o vsebinski sklopih je še seznam obveznega domačega branja. K obveznemu domačemu branju so sestavljavci uvrstili naslednje romane: Cervantes: *Don Kihot*; Tolstoj: *Vojna in mir*/Dostojevski: *Zločin in kazen*/Stendhal: *Rdeče in črno*/Flaubert: *Gospa Bovaryjeva*; Jurčič: *Deseti brat*/Kersnik: *Jara gospoda*/Tavčar: *Visoška kronika*/Kratka proza slovenskega realizma (izbor); Bulgakov: *Mojster in Margareta*/Kafka: *Proces*/Camus: *Tujec* (UN 2008:30). Romane, navedene med poševnicami, lahko izbirajo med sabo. V vsakem letniku morajo za domače branje obvezno prebrati še eno ali dve prostoizbirni besedili, v četrtem letniku pa še sklop besedil, ki so predvideni kot podlaga za pisanje eseja.

V četrtem poglavju so zapisani pričakovani dosežki, ki izhajajo iz zapisanih ciljev, vsebin in kompetenc, pri čemer nosita učitelj in dijak/dijakinja soodgovornost za doseganje rezultatov. Dijaki cilje dosegajo v različnih taksonomskih stopnjah in različnem obsegu. Tako pri pouku književnosti dijak/dijakinja dokazuje:

- Bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca, pri čemer »doživlja, razumeva, razvršča, primerja vsebino in obliko raznovrstnih literarnih besedil, jih aktualizira in vrednoti prek osebne izkušnje, literarnega znanja in splošne razgledanosti« (UN 2008: 37).
- Ima razvito splošno sporazumevalno zmožnost.
- Sestavina bralne zmožnosti je uporabno književno znanje, tega dokazuje ob sprejemanju in interpretaciji književnih besedil.
- Pozna sistem literarnih pojmov, besedil in literarno- ter kulturnozgodovinskih okoliščin.
- Ima razvito zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst (kar dokaže z aktualizacijo, medpredmetnim povezovanjem, spremljanjem aktualnih književnih in kulturnih dogodkov).
- Ima razvito digitalno zmožnost (z uporabo IKT tehnologije pri iskanju literarnih informacij, aktualizaciji in nadgrajevanju pridobljenega književnega znanja).

V poglavju o didaktičnih priporočilih je zapisano, da je temeljni namen književnega pouka vzgojiti kultiviranega bralca, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost. V času predmaturitetnega izobraževanja mora dijak pridobiti pozitivne izkušnje srečevanja z besedno umetnostjo in zmožnost samostojnega branja raznovrstnih literarnih besedil. Ob branju

mora reflektirati svoje doživetje, prepoznavati literarne lastnosti, podajati svoje razumevanje in vrednotenje ter znati literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe (UN 2008: 42).

Učni načrt zajema še poglavje o vrednotenju dosežkov, na koncu pa je dodana še priloga s predlogi prostoizbirnih književnih besedil za individualno in skupinsko delo ter aktualizacijo.

Posodobljeni učni načrt za gimnazije ne predvideva izvedbe pouka slovenščine s stališča specifik, npr. učencev s posebnimi potrebami in nadarjenih učencev, tudi ne pouka slovenščine s stališča specifičnega učnega načela, tj. učenja z(a) razumevanj e (m), ne podaja predlogov za specifične učne strategije, metode dela in učne faze, ki spodbujajo takšno učenje (t. i. problemsko-ustvarjalni pouk in problemsko-ustvarjalne metode dela) (Žbogar 2013: 21).

V sodobnih evropskih učnih načrtih je že zapisano, da je potrebno razvijati sposobnosti komuniciranja s književnim delom, graditi osebno identiteto, razvijati zavest o kulturni zakladnici ter se približevati drugemu kulturnemu svetu: sodobnemu ali preteklemu, nacionalnemu ali svetovnemu. Upoštevanje univerzalnega kriterija, tj. upoštevanje bralca oz. naslovnika, omogoča vključevanje socialnega konteksta, interkulturalnosti, približevanje kulturnemu pluralizmu, spodbujanje osebnega pristopa v šolski interpretaciji ter krepitvi nacionalno-kulturne identitete (Žbogar 2007b: 41). Izhajati moramo iz osnovnega cilja pouka književnosti v gimnaziji, tj. vzgojiti kultiviranega bralca.<sup>14</sup>

M. Benjak (2000: 26) se zavzema za učni načrt odprtega tipa in popolno avtonomnost učitelja (v ustvarjalnem, raziskovalnem in organizacijskem smislu). Pri učnem načrtu odprtega tipa učitelj ne bi bil le izvajalec, ki mora upoštevati predpisane učne enote v (pre)natrpanem urniku preobširnega načrta. Pouk književnosti bi uspešneje uresničil svoj namen, tj. oblikovanje učenčevega kritičnega mišljenja in njegovo osamosvajanje pri raziskovanju literarnih pojavov, če bi načrt učitelju, ki najbolj pozna značilnosti družbe, v kateri deluje, in položaj v šoli (oprema šolske knjižnice, interesi učencev in njihova literarna nagnjenja ipd.), omogočil

---

<sup>14</sup> V osnovni šoli je osnovni cilj pouka književnosti vzgoja motiviranega bralca, s čimer se ukvarja recepcijska didaktika, v gimnazijah pa je cilj kultivirani bralec, ta element pa je predmet sistemske didaktike.



ustvarjalno in raziskovalno delovanje v popolnem smislu. Sodobno zasnovan program oz. učni načrt kot temeljni dokument vzgojno-izobraževalnega procesa namenja novo vlogo v učnem procesu tudi učencu, ki postaja dejaven udeleženec v literarno-estetski komunikaciji in recepciji literarnega dela, kar lahko uresničimo le s preišljenim programiranjem literarne snovi, ki bo sledilo učenčevim psihološkim in kognitivnim sposobnostim (prav tam).

## 6.1 Gimnazije

V Sloveniji poznamo naslednje gimnazijske programe: splošne, klasične in strokovne. Programi strokovne gimnazije so: tehniška gimnazija, ekonomska gimnazija in umetniška gimnazija. Tehniška gimnazija nudi strokovne predmete z različnih področij tehnike: strojništva, elektrotehnike, računalništva, gradbeništva, lesarstva in agroživilstva. Predmetnik ekonomske gimnazije sestavljata ekonomija in podjetništvo, umetniška pa nudi izbor različnih smeri: dramsko-gledališka, likovna in glasbena smer, v okviru katerih učitelji poučujejo različne strokovne predmete. Vsi gimnazijski programi ponujajo tudi izbirne predmete, ki so namenjeni interesom učencev, za poglobljanje znanja na teh področjih (Žbogar 2013: 21).

Splošne gimnazije spodbujajo dijakovo ustvarjalnost ter razvijajo znanje in osebne lastnosti, potrebne za kasnejši uspeh v poklicni karieri in življenju. Zagotavljajo široko splošno izobrazbo, ki je temelj za vsa področja univerzitetnega študija. V programih splošne gimnazije si dijak lahko izbere drugi oz. tretji tuji jezik izmed tujih jezikov, ki jih šola ponudi na izbiro. Kot tretji tuji jezik si učenec lahko izbere tudi latinščino, če jo šola ponudi. Klasična gimnazija se uvršča k gimnazijam splošnega tipa. V ospredje postavlja zanimanje za antiko in njeno usmerjenost v človeka. Spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in presojanja, ki temelji na razumevanju vzročno-posledične povezanosti naravnih in družbenih pojavov skozi prostor in čas, spodbuja pa tudi tolerantnost do drugačnosti in zavest pripadnosti skupnemu kulturnemu prostoru (Žbogar 2013: 18–19).

Splošna in strokovna gimnazija posredujeta znanje, ki je potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu, razvijata samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje, posredujeta znanje o slovenskem jeziku in književnosti ter razvijata sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku, spodbujata zavest o integriteti posameznika,

razvijata zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi, vzgajata za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijata in ohranjata lastno kulturno tradicijo in seznanjata z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajata za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije, razvijata pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države, vzbujata zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje, razvijata zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana, razvijata nadarjenosti in usposabljata za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in omogočata izbiro poklica (Žbogar 2013: 18–19).

## 6.2 Analiza gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (2008)

Gimnazijci od prvega do četrtega letnika gimnazije spoznajo 21 romanov, od tega jih nekaj preberejo v celoti, ostale spoznajo iz odlomkov. Romane, ki jih spoznajo po odlomkih, izbere učitelj (izbira med poševnicami): Cervantes: *Don Kihot*; La Fayette: *Kneginja Klevska*; Swift: *Gulliverjeva potovanja*/Voltaire: *Kandid ali optimizem*; Rousseau: *Julija ali Nova Heloiza*/Goethe: *Trpljenje mladega Wertherja*; Stendhal: *Rdeče in črno*/Flaubert: *Gospa Bovaryjeva*; Balzac: *Oče Goriot*; Gogolj: *Mrtve duše*/Tolstoj: *Vojna in mir*/Dostojevski: *Zločin in kazen*; Zola: *Beznica*/*Germinal*; Jurčič: *Deseti brat*; Kersnik: *Jara gospoda*/*Agitator*; Tavčar: *Cvetje v jeseni*/*Visoška kronika*; Cankar: *Na klanecu*/*Hiša Marije Pomočnice*/*Martin Kačur*; Izidor Cankar: *S poti*/Kraigher: *Kontrolor Škrobar*; Proust: *Combray*/Joyce: *Ulikses*/Woolf: *Gospa Dalloway*; Kafka: *Preobrazba*/Mann: *Smrt v Benetkah*; Bulgakov: *Mojster in Margareta*; Hemingway: *Komu zvoni*/Faulkner: *Svetloba v avgustu*; García Márquez: *Sto let samote*/Morrison: *Ljubljena*; Camus: *Tujec*/Fowles: *Ženska francoskega poročnika*/Süskind: *Parfum*/Calvino: *Če neke zimske noči popotnik*/Mahfouz: *Pot med palačama*; Kocbek: *Črna orhideja*/*Blažena krivda*/Zupan: *Menuet za kitaro*/Zidar: *Sveti Pavel*; Kovačič: *Resničnost*/*Prišleki*; Lipuš: *Zmote dijaka Tjaža*/Hieng: *Čudežni Feliks*/Rebula: *Senčni ples*/Šeligo: *Triptih Agathe Schwarzkobler*; Jančar: *Severni sij*/*Posmehljivo poželenje*/*Katarina, pav in jezuit*/*Smrt pri Mariji Snežni*/Bojetu: *Filio ni doma*/Lainšček: *Namesto koga roža cveti*/*Ki jo je megla prinesla*/Blatnik: *Plamenice in solze*/*Zakon želje*.

Dijaki za domače branje preberejo (tudi oni imajo možnost izbire med poševnicami):

- Cervantes: *Don Kihot*/Boccaccio: *Dekameron* (izbor)/Shakespeare: *Romeo in Julija*/*Hamlet*
- Tolstoj: *Vojna in mir*/Dostojevski: *Zločin in kazen*/Stendhal: *Rdeče in črno*/Flaubert: *Gospa Bovaryjeva*
- Jurčič: *Deseti brat*/Kersnik: *Jara gospoda*/Tavčar: *Visoška kronika*/*Kratka proza slovenskega realizma* (izbor)
- Bulgakov: *Mojster in Margareta*/Kafka: *Proces*/Camus: *Tujec*

Sklepam, da v sklopu obveznega domačega branja preberejo štiri romane v celoti. Poleg tega učni načrt predvideva tudi eno ali dve prostoizbirni besedili v vsakem letniku ter sklop besedil kot podlaga za pisanje eseja v zadnjem letniku.

V vseh štirih letnikih dijaki, po odlomkih ali v celoti, spoznajo več kot 100 besedil. Učni načrt predvideva tudi obravnavo prostoizbirnih besedil za individualno, skupinsko delo ali aktualizacijo, ki so navedeni v prilogi v učnem načrtu. Prav tako imajo učitelji pri posameznem vsebinskem sklopu možnost izbire med več besedili, zato je postreči s točno številko obravnavanih besedil skoraj nemogoče. Praksa je sicer pokazala, da učitelji po izbirnih besedilih ne posegajo pogosto zaradi časovne stiske. To lahko vpliva na to, da je njihovo znanje bolj reproduktivno kot uporabno in da za razvoj bralnih sposobnosti ni namenjenega dovolj časa. A. Žbogar (2003: 722) meni, da bi ob obstoječem številu ur lahko kvalitetnejše razvijali tudi bralne sposobnosti, če bi število obveznih besedil zmanjšali. Tako bi za delo s posameznim besedilom pridobili več časa.

V učnem načrtu so zajeta daljša in krajša besedila, bodisi v celoti ali v posameznih odlomkih. Besedila variirajo od lažje k težje razumljivim oz. od tistih, ki izhajajo iz učencem znanega kulturnega, zgodovinskega in sociološkega okolja, do tistih, ki zahtevajo spoznavanje novih svetov in kulturnih, zgodovinskih ter socioloških okoliščin. Določena besedila so po tematiki nesodobna, druga vpeta v sodobno slovensko kulturno okolje. Ker besedila ne korelirajo le znotraj posameznega literarnozgodovinskega obdobja, pač pa tudi po motivih in temah, jih lahko med seboj primerjamo in nadgrajujemo (Žbogar 2001: 120).



## 7 KULTURNA IDENTITETA IN VZGOJA ZA STRPNOST

Kulturna zavest/zmožnost/kompetenca pomeni, da poznamo kulturne pojave, kritično razmišljamo in vključujemo kulturne vrednote v naš in družbeni vrednostni sistem. Prav tako gre pri kulturni zavesti za »posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebitno dejavno udeležbo v njih, njihovo kritično vrednotenje in pozitiven odnos do lastne in drugih kultur.« (Krakar Vogel v Žbogar 2013: 22).

Predpogoj za prebujanje kulturne identitete je aktiviranje individualne, osebne vpletenosti, strpne do drugačnega in tujega. Pouk književnosti ima močno vzgojno komponento, saj literatura zaradi specifičnih lastnosti vpliva na čustva, domišljijo, razum in vrednostni sistem posameznika (Krakar Vogel 2004: 53). Branje pa je tisto, ki učencem nudi možnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, ker pa poleg slovenske spoznavajo tudi tujo književnost, širijo svoje obzorje in si privzgamajo strpen odnos do drugih kultur (Krakar Vogel 2004: 53). Branje, spraševanje o učinkih prebranega, stik z aktualnimi književnimi pojavi oz. preko raziskovanja preteklih književnih pojavov, spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanja književnega sistema in njegovih vlog skozi čas krepi kulturno zavest (Žbogar 2010a: 351).

A. Žbogar (2013: 23) meni, da je »kulturna zmožnost sestavni člen posameznikove individualne, nacionalne in globalne identitete, sooblikuje njegov vrednostni sistem, estetski in etični čut.« Je posebna vrsta identitete, ki nastane v kontekstu jezikovno-kulturnih in rasnih identifikacij ter razlikovanj in je sistem dejanj, ki določajo posameznika. Oblikuje se na podlagi pripadnosti določenim skupinam ali kulturnemu krogu. Nevarno je, če postane orodje, s katerim ločujemo med »njimi« in »nami«, če torej razdira multikulturno družbo. V sodobni multikulturni družbi nenehnih kulturnih izmenjav je ne moremo razumeti kot nekaj trdnega, pač pa kot gibljivo, odprto, nenehno spreminjajočo se realnost. Globalizacijski pritiski posameznikovo navezanost na domače kulturno okolje zmanjšujejo, zato v prihodnosti lahko pričakujemo večjo identitetno nestanovitnost, pa tudi negacijo lastnega kulturnega izročila (prav tam).

Slovenci smo nacionalno identiteto skozi stoletja ohranjali preko jezika, kulture in književnosti. V 21. stoletju se ponujajo nove smernice za ohranjanje nacionalne identitete in spodbujanje jezikovne pismenosti, osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja je postalo t. i. »učenje z(a) razumevanje(m)«. Pouk književnosti lahko učinkovito pripomore h krepitvi nacionalne samozavesti, ob ozaveščanju, da »so bili slovenska literatura, kultura in jezik od nekdaj temeljni kamen slovenskega razvoja, da prisvajanje in podomačenje tujih vzorcev lahko doprinese k razvoju, da ustvarjanje v tujem in materinem jeziku še ne pomeni uklanjanja večjim nacijam.« (Žbogar 2013: 24). Razvijanje kulturne identitete pri pouku književnosti krepi zavedanje o spoštovanju kulturnega pluralizma ter prispeva k zmanjševanju medkulturne in etične nestrpnosti, spodbuja spoznavanje lastne kulturne dediščine ter strpnost. Vpliva na zavest o lastni kulturni dediščini in omogoča vzpostavljanje kritičnega odnosa do nje in socialno kohezijo (prav tam).

Kulturna zmožnost se pri pouku književnosti razvija preko branja, spraševanja o učinkih prebranega, pa tudi preko stika z aktualnimi književnimi pojavi oz. preko raziskovanja preteklih književnih pojavov (spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanja književnega sistema in njegovih vlog skozi čas). Slovenski jezik nas določa na področju razmišljanja in govorjenja (Žbogar 2013: 25–26). Književnost lahko zaradi specifičnih lastnosti vpliva na vrednostni sistem posameznika. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najbolj univerzalnih civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost (UN 2008).

Pri pouku slovenščine lahko prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti in identitete (individualne, nacionalne in globalne) ter uspešno spodbujamo medkulturno povezovanje. Vključitev vzgoje za strpnost ob branju in razmišljanju o literarnem besedilu odpira številne drugačnosti in tujosti (ne le kulturnih). Raziskovanje literarnih pojavov krepi razgledanost o tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja in kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih družbenih odnosov in vrednot. Tako npr. raziskovanje književnosti današnjemu učencu, ki živi v večkulturni Evropi 21. stoletja, odpira poti h krepitvi individualne in nacionalne, posledično tudi globalne, kulturne zavesti in identitete ter spodbuja strpnost do lastne kulture in do kulture drugih narodov. Kulturno identiteto učenci krepijo tudi z izmenjavami, ki lahko pomembno prispevajo k širjenju poznavanja književnosti naroda, kjer je učenec na izmenjavi oz. tujega učenca, ki pride v

Slovenijo, s tem pa sodelovanja in izmenjave izkušenj, kar krepi kulturno razgledanost in pogloblja poznavanje književne ustvarjalnosti (Žbogar 2013: 26).

Strpnost (Palomares v Žbogar 2013: 28) je »vrlina, ki se v naši družbi še ni dovolj razvila. Gre za priučeno socialno večščino, ki ne pomeni le, da nečesa ne prepovedujemo in da nekaj dopuščamo brez nasprotovanja. Biti strpen pomeni tudi spoštovati drugačnost.« Šole ne morejo rešiti problemov nestrpnosti do drugačnosti in diskriminacije, lahko pa veliko doprinesejo k izboljšanju odnosov, zmanjševanju napetosti in konfliktov med učenci.

M. Benjak in V. Požgaj Hadži menita (2006: 181), da medkulturnost predvideva enakopravnost v medsebojnih odnosih, izmenjavi in srečevanju močnejših in šibkejših, večjih in manjših. Dejanska enakopravnost med različnimi kulturami v evropskem prostoru je iluzija. Dialog med kulturami je opredeljen z ekonomsko in vojaško-politično močjo razvitejših držav in močnih korporacij: »Medkulturna komunikacija poteka, v glavnem tam, kjer so dovolj močni gospodarski in politični interesi za povezovanje med skupinami, prekinja pa se, ko taki interesi izginejo.« (Katunarič v Benjak, Požgaj Hadži 2006: 181).<sup>15</sup>

Kako lahko pri pouku književnosti prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti in identitete (individualne, nacionalne in globalne) ter kako uspešno spodbujati medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno) (Žbogar 2010a: 358)? Vanj je potrebno vključiti vzgojo za strpnost, saj branje in razmišljanje o literarnem besedilu odpira številne tujosti. Ker se je Slovenija opredelila za življenje v združenih Evropi, mora zdaj svoj naraščaj konkretno pripraviti za življenje v večkulturnem okolju. Podajanje teorije o večkulturnosti pri pouku književnosti ni dovolj, saj se brez njene uvedbe lahko zgodi, da bodo naslednje generacije izgubile tudi svojo osebno, nacionalno in kulturno identiteto (prav tam).

V diplomskem delu poudarjam predvsem vzgojo za strpnost do lastne kulturne dediščine. Kar je oddaljeno (jezikovno, duhovnozgodovinsko, kulturno ipd.) lahko hitro postane tuje, nezanimivo in nerazumljivo. Zato menim, da je potrebno pri poučevanju starejše književnosti, njenem umeščanju v literarnozgodovinski kontekst, seznanjanju s kulturnimi dosežki, duhom časa upoštevati osrednje vodilo dejavnega učenja, tj. branje z(a) razumevanje(m).

---

<sup>15</sup> Gotovo je tudi to lahko razlog, zakaj v *Učnem načrtu za slovenščino 2008* ni zajete več srednjeevropske in južnoslovanske literature.





## 8 UČENJE Z RAZUMEVANJEM IN UČENJE ZA RAZUMEVANJE

Učenje z razumevanjem predstavlja enega temeljnih poudarkov nove znanosti o učenju (Bransford v Rutar Ilc 2011: 79). Učenje z razumevanjem je po Cerbinu (v Rutar Ilc 2011: 80) aktivnost podeljevanja pomena oz. konstruiranje pomena iz novih informacij. Oseba ugotavlja odnose in povezave med novimi idejami in dejstvi ter že obstoječim znanjem. Rezultat je reprezentacijski ali mentalni model, ki strukturira konceptualno znanje. Cerbin navaja Deweyja (prav tam), da razumeti pomeni »dojeti pomen stvari, dogodkov ali situacij, videti jih v njihovih zvezah z drugimi stvarmi; opaziti, kako delujejo oz. funkcionirajo, kakšne posledice izhajajo iz njih; kaj jih povzroča, kako jih je moč uporabiti,« in opozori, da je v tem tudi glavna razlika z učenjem (zgolj) s pomnjenjem. Pri učenju z razumevanjem gre za izgrajevanje znanja s podeljevanjem pomena. Poteka s pomočjo miselnih aktivnosti, s katerimi gradimo odnos in povezave med dejstvi in idejami ter ustvarjamo mentalne modele (Rutar Ilc 2011: 80).

Razumevanje se vzpostavlja in izkazuje preko različnih načinov, na katere nato učenci oz. dijaki procesirajo vsebine oz. koncepte. To storijo tako, da jih primerjajo, ugotavljajo razlike in podobnosti, odmišljajo skupne značilnosti, ustvarjajo klasifikacije, definirajo pojme, raziskujejo in preiskujejo, nato pa sklepajo z indukcijo in dedukcijo ter uvrščajo in podajajo primere, izpeljejo principe, zakonitosti in teorije ter jih uporabijo v novih problemskih situacijah (Rutar Ilc 2011: 82).

Učitelji so pri svojem praktičnem delu zaznali težavo inertnega znanja. Zanj je značilno, da ga imajo učenci »shranjenega«, da so se zagotovo nekaj naučili, vendar ga ne znajo uporabiti v novi problemski situaciji, niti se ne domislijo, da bi utegnilo biti kakor koli povezano z neko novo situacijo, in ga tako ne znajo »aktivirati« v povezavi z njo. Povedano drugače, učenci so zmožni govoriti o različnih konceptih in postopkih, ne pa misliti z njimi (Rutar Ilc 2011: 83). Učenje z razumevanjem naj bi vodilo k transferju, kar pomeni, da smo zmožni razširiti, kar je bilo naučeno v enem kontekstu, na nove kontekste (Byrnes v Rutar Ilc 2011: 83). Za učenje z razumevanjem je značilno raziskovanje ključnih konceptov in vzporejanje ter povezovanje z drugimi koncepti, ki so jih učenci že usvojili. Pomembna sta aktivna obdelava in iskanje zvez, ki vodita do »prisvojitve« znanja in učencu omogočata fleksibilen dostop do njega ter uporabo v problemskih situacijah (Rutar Ilc 2011: 86–87). V ta namen je učencem treba omogočati učne situacije, v katerih razvijejo globlje, konceptualno razumevanje in ga nato lahko uporabijo v

problemskih situacijah (Bransford v Rutar Ilc 2011: 89). Z. Rutar Ilc poda tudi predlog metode poučevanja, ki bi spodbujala razumevanje in kompleksno mišljenje, to je metoda problemsko-ustvarjalnega pouka, ki bo predstavljena v nadaljevanju.

A. Žbogar (2013: 52) pravi, da »pri pouku književnosti z razvijanjem specifičnih ključnih zmožnosti, kot so kulturna, sporazumevalna in zmožnost medpredmetnega povezovanja, odpiramo vprašanja individualne, nacionalne in globalne, pa tudi jezikovne in kulturne identitete, s tem pa spodbujamo medkulturni dialog.« Ker s tem prispevamo k razvijanju intra- in interkulturnih zmožnosti (k spoznavanju lastne kulture in kultur drugih narodov), je zato v pouk književnosti poleg vključitve vzgoje za strpnost smiselno vključiti tudi učenje z(a) razumevanje(m) (prav tam).

Pri pouku književnosti govorimo predvsem o branju z razumevanjem in branju za razumevanje. Takšno branje je interpretativno in logično-analitično. Pri tem branju bralec, tj. dijak, pokaže svojo zmožnost ukvarjanja z literarnim besedilom. V besedilu prepozna slogovne, oblikovne in vsebinske posebnosti, več besedil zna med seboj primerjati (poiskati podobnosti in razlike), sposoben je odkriti vzročno-posledične odnose, zmožen se je kritično opredeliti do prebranega, besedilo zna vrednotiti, argumentirati in navsezadnje analizirati. Branje z razumevanjem in branje za razumevanje dijaku pomaga pri globljem spoznavanju in razumevanju prebranega, spodbuja njegovo kritično presojo o prebranem ter odpira možnosti za literarno (po)ustvarjanje, odvisno pa je tudi njegovega predznanja, npr. poznavanje literarnega konteksta (časovnega, kulturnega) in od interpretativnih zmožnosti (Žbogar 2014: 572). Učna strategija oz. metoda poučevanja, ki omogoča premik k branju z razumevanjem in branju za razumevanje, je po mnenju A. Žbogar ter številnih domačih in tujih strokovnjakov problemski pouk.

## 8.1 Faze učenja z(a) razumevanje(m)

Učenje z(a) razumevanje (m) poteka preko faz (Žbogar 2013: 55–56):

- osredotočenje in iskanje eksplicitno navedenih informacij;
- izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa;
- interpretacija in integracija idej (informacij);
- raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

Razvita literarna zmožnost se kaže na naslednjih ravneh (Žbogar 2013: 56):

- raven besednega razumevanja (tj. pomenov besed, podatkov ipd.);
- raven razumevanja s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav);
- raven kritičnega, ustvarjalnega branja (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami).

»Učenje z(a) razumevanje(m) poteka preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, preko učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori multimedijskega učenja.« (Žbogar 2013: 57). Učiteljeva vprašanja imajo pomembno vlogo pri razvijanju razumevanja, saj z njimi preverja posamezne ravni razumevanja prebranega. Vprašanja delimo na višjo in nižjo raven glede na miselne procese, ki jih sprožajo. Vprašanja nižje ravni zahtevajo reprodukcijo znanja, ključne besede v vprašanjih so: kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je ipd. Vprašanja višje ravni pa sprožijo višje miselne procese, kot so analiziranje, primerjanje, sistematiziranje. O interpretacijskem razumevanju, katerega osrednji miselni proces je sklepanje, govorimo, če bralec dojame bistvo oz. ideje besedila, zna razložiti povezanost med deli besedila, izločiti bistvene značilnosti in jih razložiti ter je na podlagi podatkov v besedilu sposoben tudi sklepati in presojudati. Najvišja raven razumevanja besedila je uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje. Učenec na tej ravni zna besedilo preoblikovati, s svojimi besedami zna pojasniti metafore in simbole, analizirati besedilo in ugotoviti njihove medsebojne odnose (Žbogar 2013: 57–58).



## 9 PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK

O problemsko-ustvarjalnem pouku kot metodičnem pristopu k poučevanju književnosti se v Sloveniji največ ukvarja A. Žbogar. Za metodo je značilno, da je središču problem, ki spodbuja učencev interes, ustvarja konfliktno situacijo, izziva dileme, terja opredeljevanje do problemov in postavljanje tez. Ob uporabi te metode je učenec bolj motiviran za samostojno delo, saj do spoznanj prihaja z lastnim raziskovalnim delom, uči se tudi znanstvenega mišljenja ter išče primerne raziskovalne metode. Učitelj je zgolj organizator učenčeve ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti. Pri izvedbi problemsko-ustvarjalnega pouka se učitelji največkrat odločijo za naslednje oblike dela: delo v skupini, individualno ter delo v dvojicah (Žbogar 2007b: 38). Metoda izhaja iz integrativnega pristopa in poudarja izkušnjsko učenje ter njegovo osmišljanje in učenje z razumevanjem in za razumevanje (Žbogar 2010a: 353).

Problemsko-ustvarjalni pouk je raziskoval in uveljavil že D. Rosandić. Pravi (v Žbogar 2007a: 58), da literarni problem, poleg miselne, predvideva še emocionalno in fantazijsko aktivnost, saj izhaja »iz narave književnega fenomena«, ki je »večpomenski pojav«. Ker nanj vpliva tudi osebnost raziskovalca, ena sama rešitev oz. odgovor ni mogoč. Reševanje problema je odvisno od stopnje učenčevega psihološkega razvoja (čustvena zrelost, izkušnost, motiviranost, senzibilnost idr.), po drugi strani pa tudi od problema samega. Pri pouku književnosti so to literarnozgodovinski in literarnoteoretski kontekst, avtor, stil idr. Trdi (prav tam), da mora učitelj pri oblikovanju ure problemsko-ustvarjalnega pouka upoštevati objektivne (literarno delo samo) in subjektivne (učenec in njegove osebne značilnosti) dejavnike. Problem mora prilagoditi učencem, pomaga jim lahko z metodo ustvarjalnega branja, raziskovanja ter reproduktivno-ustvarjalno metodo. Pri metodi ustvarjalnega branja gre za razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedenega, sposobnost čustvenega vživljanja v opisane književne položaje in okoliščine ter sposobnost vrednotenja, presojanja oz. izražanja sodb do prebranega. Ob ustvarjalnem branju leposlovja se spodbuja odprtost do lastnega doživljanja, in to ob identifikaciji in vživljanju v besedilo, ob porajanju in vživljanju v lastne izkušnje in spomine, aktivaciji lastnih doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter ob izražanju mnenj, sodb, torej ob vrednotenju (Rosandić v Žbogar 2010a: 353). Tak pouk se prilega postmodernemu subjektu, saj učenec lahko prevzame identiteto raziskovalca in/ali ustvarjalnega preoblikovalca literature (preko ustvarjalnega branja, pisanja, poustvarjalnih dejavnosti), kar spodbuja razumevanje literature (prav tam).

Učiteljeva naloga pri metodi problemsko-ustvarjalnega pouka je zahtevna, saj v pogovoru o književnem problemu pogojuje socialno interakcijo, pri čemer mora jasno videti povezavo med cilji in dejavnostmi ter učence opozarjati na povezavo med njimi, v nasprotnem primeru lahko prispeva k ustvarjanju zmede (Žbogar 2010a: 353). Učence mora preverjati, če problem sploh razumejo, jih spodbujati in pomagati, da so pri raziskovanju sistematični. Učenci se urijo v socialnih dejavnikih, neposredni interakciji, pozitivni soodvisnosti, odgovornosti posameznika, skupinskem procesiranju in sodelovalnih spretnostih, tj. aktivnem poslušanju, upoštevanju različnih perspektiv, upoštevanju in dograjevanju idej članov skupine, reševanju konfliktov, iskanju konsenza ter nudenju in sprejemanje pomoči, vključeni so v neposredno interakcijo, urijo pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti, skupinsko procesiranje (Žbogar 2010a: 353). Pogoj za uspešno izvajanje metode problemsko-ustvarjalnega pouka je sodelovanje, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinska razprava, pogovor, posvetovanje v skupini. Metoda je uspešna le v okolju, kjer sta izmenjava stališč in kooperativnost zaželena, učna klima pa taka, da nudi podporo, spodbudo in pozitivno stimulacijo. Rosandić (prav tam) je tudi mnenja, da je pri izvedbi te metode pomembno tudi prostorsko načrtovanje, saj klasični šolski red lahko zavira sproščenost in odprtost pogovora.

Najpogostejša metoda pri problemsko-ustvarjalnem pouku je še vedno metoda pogovora. Učitelj zastavlja problemska vprašanja oz. vprašanja t. i. višjega nivoja, ki spodbujajo analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem. A. Žbogar navaja osem tipov vprašanj, s katerimi učitelj spodbuja učence k poglobljenemu razmišljanju (Žbogar 2010a: 354–355):

1. Primerjalna: vnašajo red, spodbujajo razvrščanje, urejanje podatkov.
2. Akcijska: izzovejo napovedi, dejavnosti za preverjanje napovedi.
3. Problemska: spodbujajo k določenim raziskovalnim dejavnostim.
4. Usmerjevalna: pozornost usmerjajo k elementom, ki bi jih sicer učenci utegnili spregledati.
5. Meritvena.
6. Perspektivna: odpirajo poti do cilja raziskovanja, zajemajo možnosti, do katerih pridemo po analitični poti.
7. Posplošena: terjajo razvit odgovor, tj. razlago in utemeljitev.
8. Alternativna vprašanja: postavljajo učenca pred dilemo in terjajo opredeljevanje.

Bistvo takšnega pouka je v raziskovalnem delu, pozitivni učinki pa znanje (ang. *knowledge*), sposobnost reševanja problemov (ang. *problem solving*), samostojno učenje (ang. *self-directed learning*) in sodelovalno učenje (ang. *collaboration*) (Barrows v Žbogar 2010a: 355).

Faze problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so (Žbogar 2010a: 355):

1. oblikovanje motivirajočega učnega vzdušja in okolja: ustvarjanje kognitivnega konflikta, ki pomaga pri preverjanju razumevanja literarnovednih pojmov za interpretacijo, osmišljanju dejavnega stika z leposlovjem (zakaj brati leposlovje, uporabnost književnega znanja), navezovanju na obstoječe književno znanje in medpredmetno povezovanje;
2. oblikovanje književnega problema: učenec se z njim sooči, odkriva njegovo raznolikost in poglobljenost, prepozna odnose in posebnosti problema, ta ga popolnoma okupira, kar v njem izziva določeno čustveno in intelektualno napetost: do problema se opredeljuje, postavlja vprašanja in s tem dokazuje, da ga je prevzel na izkustveni, čustveni in intelektualni ravni;
3. definiranje raziskovalnih metod: učenec najde raziskovalno orodje, s katerim se bo lotil razreševanja problema ter širjenja kroga najnужnejših informacij, povezanih z njim;
4. samostojno raziskovalno delo, ki poteka preko:
  - a) zbiranja podatkov, tj. aktiviranja predznanja, selekcioniranja obstoječih podatkov, njihovega primerjanja, opisovanja in sestavljanja seznama manjkajočih podatkov,
  - b) procesiranja; tj. analiziranja, klasificiranja, razumevanja, primerjanja, razvrščanja, reševanja in
  - c) uporabe/aplikacije podatkov, ko učenec aplicira, napoveduje, vrednoti, evalvira pridobljene informacije;
5. analiza in korekcija rezultatov raziskovanja: učenec postavljene hipoteze z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti potrdi ali ovrže, se opredeli do književnega problema;
6. nove naloge za samostojno/skupinsko delo.

Govorimo lahko o vsaj štirih vrstah problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti (Žbogar 2010a: 356–357):

1. Raziskovanje odprtih problemov: učenci izbrano književno besedilo samostojno preberejo, ga analizirajo in individualno ali v skupini iščejo različne poti reševanja zastavljenega književnega problema, postavljajo hipoteze, pri čemer se poslužujejo rezultatov lastne besedilne analize, obstoječega literarnoteoretičnega znanja, besedilo

primerjajo z drugim književnim besedilom. Svoje izsledke primerjajo z izsledki druge skupine, iščejo argumente, rezultate predstavijo razredu. Raziskovanje odprtih problemov lahko poteka tudi v obratnem zaporedju, pri čemer učenci urijo literarnoteoretično znanje in ob neznanem besedilu uporabljajo pravila oz. definicije.

2. Modeliranje zajemajo naloge, ob katerih se učenci zavejo uporabnosti literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju, npr. ob ustvarjalnem pisanju.
3. Samostojno postavljanje in oblikovanje: učenci sami tvorijo raziskovalni problem.
4. Utemeljevanje: uvod v analizo besedila in njegovo interpretacijo.

Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so v spodbujanju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov ter krepitvi komunikacijskih sposobnosti. Učenci se bolj zavedajo, kako stereotipi vplivajo nanje, razvijajo sposobnost razumevanja, sklepanja, intuitivnega znanstvenega razmišljanja načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja (Halpern v Žbogar 2010a: 354). Tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno in problemsko učenje (Zupan v Žbogar 2010a: 354). Reševanje problemov zahteva povezovanje in uporabo znanja, omogoča osmišljanje vsebin, motivira, daje priložnost za reflektiranje znanja in vpliva na izgrajevanje pojmovnih predstav (prav tam). Učenci pridobijo književno znanje ter osebne izkušnje z literaturo, ki sčasoma postajajo vse bolj poglobljene, njihovo znanje pa je dolgotrajnejše, saj je pridobljeno skozi lastno izkušnjo. Poleg tega učenci spoznavajo metodologijo raziskovalnega dela, saj morajo sami načrtovati korake, s katerimi se bodo lotili literarnega problema. Ker je cilj gimnazijskega pouka vzgojiti kultiviranega in razgledanega bralca, ki zavestno nadgrajuje subjektivna doživetja in pričakovanja z razumevanjem, poglobljanjem znanja ter z zunaj- in znotrajliterarnim vrednotenjem, je zanj problemsko-ustvarjalna metoda posebej primerna za spodbujanje raziskovalnih in ustvarjalnih kompetenc (Žbogar 2010b: 425).

Pri izvedbi problemsko-ustvarjalnega pouka lahko nastanejo tudi določene težave, kot npr. pretirano poudarjanje izkušenj in zanemarjanje literarnovedne sistematike ter posledično nesistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti (Žbogar 2010a: 355). Ker se osredotoča predvsem na učenje z razumevanjem in učenje za razumevanje, ne pa toliko na memoriranje dejstev in podatkov, se tradicionalne metode preverjanja in ocenjevanja znanja tu ne obnesejo (Major v Žbogar 2007a: 63). Učitelj lahko oceni esejske naloge, prezentacije, raziskovalne naloge, dnevnike branja, portfolije ipd. Upoštevati mora uporabljene raziskovalne metode,



raziskovalne postopke, sposobnost kritične analize književnega problema pa tudi ubeseditev. Pri metodi dela v skupini lahko pri predstavitvi posamezne skupine, učenci svoje izsledke medsebojno primerjajo in hkrati presodijo lastno delo in delo ostalih skupin (Žbogar 2007a: 63–64). Problemsko-ustvarjalni pouk se pri pouku izvaja redkeje in deluje bolj kot popestritev pouka. Zagotovo je eden izmed razlogov njegova zahtevnost, saj od učencev zahteva večjo samostojnost, kritičnost, individualno raziskovanje in ustvarjalnost (Hauptman 2012). Prav zato menim, da je primeren za gimnazijski program, še posebno za skupino nadarjenih dijakov. Specifične lastnosti nadarjenih učencev bodo predstavljene v samostojnem poglavju diplomskega dela.



## 10 PREDSTAVITEV AVTORJEV IN ANALIZA ROMANOV

V analizo sem vključila štiri transrealistične romane slovenskih avtorjev. Vsi romani so izšli po letu 2000. Izbrala sem dva moška predstavnika, Aleša Čara in Nejca Gazvodo, ter dve ženski predstavnici, Suzano Tratnik in Polono Glavan. Zanimalo me je predvsem, kakšna so družinska razmerja v romanih, kakšna je karakterizacija literarnih oseb in njihove intimne zgodbe, izbira pripovedovalca in njegov vpliv na bralčevo dojetje literarnih oseb, prostorska in časovna umestitev zgodbe ter kakšni so idejno-sporočilni elementi romanov ter motivi in teme. Za boljše razumevanje in večjo preglednost sem povzela tudi vsebino romanov. V vsakem romanu sem poiskala značilnosti transrealizma ter pokušala utemeljiti, zakaj jih lahko uvrstimo v transrealizem, jih primerjala ter skušala določiti njihove stične točke.

V pomoč pri izboru romanov za obravnavo v diplomskem delu sem upoštevala naslednje kriterije (Žbogar 2001: 119–120):

- osebni (starostna stopnja, intelektualne zmožnosti, literarno in jezikovno predznanje, interesno področje ter čustvena zrelost dijakov),
- besedilni (dolžina, dostopnost: izbrana besedila so izšla v knjižni obliki, aktivnosti, ki jih besedilo omogoča, sodobnost: kriterij za izbor je bil izid po letu 2000),
- izobraževalni (besedilo naj bi nudilo čim več možnosti za širjenje literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega znanja),
- funkcionalni ( kulturni, jezikovni, osebnošolski vidiki),
- recepcijski (zahteve oz. želje dijakov in učiteljev, naj bo besedilo zanimivo, aktualno, ne preobsežno),
- didaktični (besedilo naj omogoča ustrezno in zanimivo šolsko interpretacijo).

## 10.1 Suzana Tratnik

Suzana Tratnik se je rodila leta 1963 v Murski Soboti. Diplomirala je iz sociologije na Fakulteti za družbene vede in magistrirala iz antropologije spolov na Fakulteti za podiplomski študij ISH. Živi in dela v Ljubljani kot pisateljica, prevajalka in publicistka. Objavila je šest kratkoprozornih zbirk: *Pod ničlo* (1997), *Na svojem dvorišču* (2003), *Vzporednice* (2005), *Česa nisem nikoli razumela na vlaku* (2008), *Dva svetova* (2010) in *Rezervat* (2012); dva romana: *Ime mi je Damjan* (2001) in *Tretji svet* (2007), otroško slikanico *Zafuškana Ganca* (2010), napisala pa je še monodramo *Ime mi je Damjan* (2002), radijsko igro *Lepo dan še naprej* (2011) in dve strokovni deli o lezbičnem gibanju v Sloveniji in o lezbični literaturi ter memoare *Lezbični aktivizem po korakih* (2013). Leta 2007 je prejela nagrado Prešernovega sklada za literaturo. Njene knjige in posamične kratke zgodbe so prevedene v več kot dvajset jezikov, sama pa je prevedla več knjig britanske in ameriške proze, dramatike in strokovnih besedil. Je tudi dolgoletna lezbična aktivistka, občasna voditeljica kulturnih in literarnih prireditev ter soorganizatorica FGLF – festivala lezbičnega in gejevskega filma pri Društvu Škuc.<sup>16</sup>

Proza S. Tratnik odpira vprašanje razbijanja najrazličnejših družbenih stereotipov, v okviru katerih je tematizacija istospolne usmerjenosti le en, čeprav zelo viden del. V njeni prozi srečujemo opise sodobnih urbanih okolij in stisk, ki pestijo človeka v svetu potrošništva, tem pa se pridružujejo še najrazličnejši subkulturni motivi. Kot prozaistka je v literaturo uvedla nov literarni lik, namreč osebo, ki je transseksualno usmerjena, moškega v ženskem telesu. Gre za tabuizirano temo (Borovnik 2007: 78). V slovenskem književnem prostoru je S. Tratnik prva in edina avtorica lezbičnega romana, saj je Slovenija v tem pogledu še zmeraj zaprta, čeprav je bil roman deležen precejšnje pozornosti bralcev in literarne kritike (Jarh Ciglar 2011: 54). V diplomskem delu bom predstavila roman *Ime mi je Damjan*.

---

<sup>16</sup> Povzeto po spletni strani Suzane Tratnik. Dostopno na: [www.suzantratnik.si](http://www.suzantratnik.si) (25. 12. 2014).

### 10.1.1 Izhodišče: lezbična literatura

Današnja družba je naravnana heteroseksualno in je kot takšna nenaklonjena istospolni usmerjenosti, za razloge pa največkrat navaja biološka, zgodovinska in sociološka dejstva. Takšno stališče je blizu homofobiji, za katero so značilni strah, nestrpnost in sovražnost do homoseksualnosti, čeprav je strah lahko tudi posledica nepriznavanja lastne spolne identitete oz. soočanja z njo (Jarh Ciglar 2011: 53). Lezbištvo v naši družbi in literaturi ne bi smel biti več tabu, saj obstajajo številni projekti in študijski programi (ženske in lezbične študije), prav tako pa se je v zadnjih desetletjih zgodil velik miselni preobrat do spodbujanja k strpnosti do istospolno usmerjenih. K temu so v veliki meri pripomogli mediji. Obstajajo založbe in revije, ki izdajajo izključno literaturo s homoseksualno vsebino ter Festival gejevskega in lezbičnega filma (Jarh Ciglar 2011: 39).

Lezbična kritika se sooča z velikimi težavami z uvrstitvijo v sistem literature in literarne vede. Kritiki in literarni zgodovinarji se ne morejo odločiti, ali jo obravnavati specifično ali jo vključiti v sistem. Oba pristopa imata posledice, tudi v obliki določenih tveganj. V prvem primeru grozi mnenjski separatizem in izolacija lezbičnih iniciativ, v drugem pa njihova »razpustitev« v objemu razumevajočega feminizma ali mainstraemovske produkcije (Repar 2009: 198).

A. Zupan Sosič je napisala več člankov o biološkem, družbenem in psihološkem spolu, pa tudi o identiteti oz. spolni identiteti. Pravi (v Jarh Ciglar 2011: 41), da »identiteto posameznika bistveno določa spol; ker pa je spol tudi že identiteta, spolna identiteta ni podvržena samo spolni, rasni, pač pa tudi etnični in kulturni razliki.« Ugotavlja, da angloameriška znanost ločuje med dvema temeljnima pojmom: *sex* in *gender*. Prvega slovenimo kot spol (biološki spol), drugega pa kot spolno identiteto (družbeni spol). Ob tem se sprašuje: Koliko spolov poznamo? Ali je družbeni spol posledica biološkega spola? Ali družbeni spol pojasnjuje biološkega? (prav tam). Transseksualnost je torej spolna identiteta (gre torej za vprašanje, s katerim spolom se identificiramo), homoseksualnost pa je spolna usmerjenost (gre torej za vprašanje, z osebo katerega spola si želimo imeti partnersko in seksualno razmerje) (Kuhar 2014).

Mladostništvo je obdobje privzemanja lastne spolne vloge in ponotranjanja lastne identitete, v kateri se posameznik dojema kot avtonomna in samostojna oseba (Kobal v Starič 2012). Mladostnik v obdobju, ko prehaja iz otroštva, v katerem je bil odvisen od staršev, v odraslost,

kjer bo neodvisen, zato pa bo imel tudi večjo stopnjo odgovornosti, na različne načine preizkuša samega sebe in svet, ki ga obkroža, hkrati pa doživlja tudi nekatere kritične dogodke, ki jih prinese življenje, npr. pripravljati se začne na kariero, zapusti dom in si ustvari svojega, se zaljubi ter si izbere partnerja. Pridobljene izkušnje jih nato spremljajo v nadaljnjem življenju. Ko odrasča, se sooča z vrsto razvojnih nalog. Najti mora svojo identiteto, vzpostaviti mora odnos do lastnega telesa, oblikovati spolno vlogo, pomembna je tudi vzpostavitev odnosov z vrstniki, starši in drugimi avtoritetami ter odnos do prihodnosti – do študija, poklica, dela, družine, prilagajanja družbenemu okolju, prav tako mora ustrezen vrednostni sistem in lastna moralna načela (prav tam).

S. Tratnik je v roman vnesla vprašanja o tabuiziranih temah, npr. lezbičnih, nasilju, igranju vlog, odtujenosti in nezvestobi, samo/sovraštvu. Gradi na subverzijah proti stereotipnim samo/predstavitvam lezbične (sub)kulture kot kulture nenasilja in samo/razumevanja (Repar 2009: 195–196).

### 10.1.2 Damjanova pot

S. Tratnik v romanu *Ime mi je Damjan* odkrito piše o svetu drugače (spolno) usmerjenih. Spolna usmeritev je stvar posameznika ali posameznice in vsakršno obsojanje o tem prepušča bralcu. Njen pristop je v slovenskem prostoru izviren. Roman je strukturno in stilno domiselno dobro izpeljan. Bralec uživa v pripovedovanju glavnega junaka, obenem pa odlično prikaže junakove osebne značilnosti ter tako priključuje vzdušje njegovega sveta. Roman opisuje svet odraščajočega devetnajstletnika, ki svojo voljo vzpostavlja na skrajni, brezkompromisen in zelo samotni način. Odpove se svojemu imenu in pripisani ženski družbenospolni identiteti. Veliko bolj domače kot v hiši staršev se počuti v razkroju, ki se mu zdi samoumeven, saj se mu zoperstavlja s svojo, Damjanovo potjo, na kateri je imel veliko opravka s socialnimi službami, psihologi, družinskimi spori itn.<sup>17</sup>

Roman sestavlja deset poglavij, vsako od njih ima značilen uvod. Osrednja književna oseba je Damjan oz. Vesna, ki je prikazan v odnosu z očetom, materjo, prijateljem Rokijem in prijateljico Nelo. Zgodba je predstavljena z vidika enega samega protagonista – Damjana. On

---

<sup>17</sup> Povzeto po spletni strani Suzane Tratnik. Dostopno na: [www.suzantratnik.si](http://www.suzantratnik.si) (25. 12. 2014).

je prvoosebni pripovedovalec in glavni protagonist. Živi v patriarhalno urejeni družini, kjer mama nima pravice odločanja, hkrati pa ji moževa agresivnost služi tudi kot opravičilo za lastno apatičnost in tiho privolitev v napačne moževe odločitve (Zupan Sosič 2011b: 53). Na svojstven način je izgubljen na križišču spolnih identitet in usmerjenosti, je pa tudi upornik, saj mu nikoli ne zmanjka razlogov za upor: starši ga ne razumejo, šola mu ne diši, prijatelji ga lomijo, punce so svoje glave. Rad se zabava, tako pozabi na probleme, in kaj popije. Takrat se ga ne sme dražiti, ker ponori. V svojih (pijanih) izbruhih se je celo stepel s svojim očetom. Bralec skozi njegovo pripoved zasluži spolno zlorabo v otroštvu, nakazana pa je tudi Vesnina potreba po spremembi imena oz. spolne identitete, kar je eden od vzrokov za nerazumevanje s starši, posebej z očetom (Jarh Ciglar 2011: 45). Starši so ga zato poslali k psihologu, čeprav se sam ni zavedal, kako se je treba tam obnašati in kaj hoče psiholog od njega. Ker ga obiski pri psihologu niso umirili, so ga starši poslali še na skupino za samopomoč. Tam se je znašel med pijanci in narkomani, zgubami, s katerimi se ni mogel identificirati. Ko se je udeležil terapevtske skupine, se je sicer zaklel, da bo molčal in le sedel tam, saj se med »norci« ni znašel po svoji volji. Za udeležbo na skupini je staršem dal en sam pogoj, in sicer da se sme imenovati Damjan. Vendar je velikokrat odprl usta samo zato, da so drugi izvedeli, kaj vse je počel:

*»Hotel sem povedati samo to, da skoraj laže prenesem, da me kdo udari, kot pa da mi filozofira za mizo in mi serje po glavi. Jaz grem ven zato, da se sprostim in med folkom pozabim na probleme, ne pa zato, da mi kak pametnjakovič kviri večer in poglablja probleme ali pa me mori z vedno istimi štorijami.« (Tratnik 2001: 71)*

Svoj spol razume drugače in čeprav zase pravi, da ni lezbijka, ga spolno privlačijo ženske. »Njegova asocialnost v sebi skriva mnogo občutljivejšo osebnost, ki ji ne manjka simpatičnosti, je komunikativna in na sproščujoč način preprosta. Družinsko vegetiranje je vsega obžalovanja vredno, pomanjkanje notranjega življenja prav hromeče, njegova čustvena nepismenost pa že naravnost ganljiva.« (Stepančič 2001: 979). Njegova identiteta še ni razrešena in najbolje se počuti takrat, ko si reče Damjan ter se ne ukvarja z odgovorom na vprašanje, kdo pravzaprav je. Skozi zgodbo bralec spozna, da je iskren in trmast, velikokrat v lastno škodo. Ostale osebe so prikazane skozi njegove oči, pripovedovalec pa je nezanesljiv, saj bralec ne more biti vedno prepričan o objektivnosti pripovedovanega. Pripoveduje sebi in hkrati bralcem. Njegov neposredni in humorni način pripovedovanja je zelo prijeten za branje. Skozi svoje monologe nam razkriva sebe, svoje razmišljanje, nazor, govori o tistem, v kar verjame, ima svoje mnenje o ljudeh, dogodkih ter svoj odnos do vrednot. O sebi ima dobro mnenje, a opaža, da ga imajo

za čudaka. Problemi okolice in širše družbe ga ne zanimajo. Skozi roman ne doživlja nikakršne preobrazbe, saj si je vseč takšen, kot je. Njegova zgodba ostane nedokončana oz. brez srečnega konca (Jarh Ciglar 2011: 50–51).

Ker je bil Damjan v otroštvu zaradi očetove spolne zlorabe hudo prizadet, je njun odnos zelo napet in so težave še večje, kot bi bile sicer:

*»Ležal sem na tleh svoje sobe, foter pa na meni in s koleno mi je pritiskal na prsi, takrat se mi je že začela delati tema, foter pa je stiskal zobe in sikal, da me bo raje ubil, kakor da bi me kdaj priznal za svojega sina. Nisem mogel dihati, zdelo se mi je, da je nekdo zatulil, da je šlo skozi ušesa, najbrž sem bil to jaz sam, in pograbil sem fotra za jajca, da je odskočil od mene, in potem sem vstal in ga s pestjo podrl na tla.« (Tratnik 2001: 17)*

*»Skočil sem čez fotelj in hitro izpulil žico iz stene in mati je seveda zajokala, saj v takih trenutkih ne zna nič drugega. Pa sem jima rekel, da ju imam dovolj in bom sam poklical kapsarijo in fotra tožil zaradi zlorabe, mater pa zaradi sodelovanja. Ko sem jima to vrgel v obraz, je mati še bolj zajokala, češ kakšnega zlodeja je reva rodila, foter pa se je brez besed odstranil iz sobe. Še dobro, da se je odstranil, sicer bi se spet šla rokoborbo in se valjala po tleh. Tako pa ju seveda nisem prijavil. Čeprav sta mi še isti dan obelodanila plan B, po katerem danes sedim tukaj med vami, sam nisem ukrepal. Pa točno vem, da bi lahko, saj sem v Moščanskih novicah bral vse od A do Ž o zapostavljanju otrok.« (Tratnik 2001: 148)*

Damjan kot odgovor na očetovo nasilje iz hiše odstrani vsa vrata ter tako razkrije družinsko zasebnost in pokaže na zlorabe, ki so se dogajale za štirimi stenami (Kuhar 2014). Čeprav se pretvarja, da ga družina sploh ne zanima, je očitno, da ga najbolj prizadene prav nerazumevanje v njej. Ko se je odselil njegov brat, se je oče na vsako težavo odzval z nasiljem, mati z jokom, sestra pa z molkom. Komunikacijska blokada je skozi roman vseskozi opisana in argumentirana na različne načine, ni pa komentirana, tako da bralec z rekonstrukcijo zgodbe osmišlja družinsko odtujitev (Zupan Sosič 2011b: 53). Blokada je tako močna, da mora Damjan na psihiatrično zdravljenje, ker ne najde več stika z okolico. Njegov lik je izvor pripovedne dramatičnosti, saj bralec do polovice romana ne more določiti (spolne) identitete prvoosebnega pripovedovalca. Identitetna uganka je tako tudi pripovedna uganka, v kateri bralec lahko podoživi bivanjsko tesnobo mladostnika. Šele proti koncu romana izvemo, da je Damjanova



skrivnost pravzaprav drugačno razumevanje lastnega spola: kot moško čuteča ženska se ne prišteva k lezbijkam, izrazito ironičen je tudi do transvestitov.

*»Res ne vem, kaj je tem lezbijkam, kaj hudiča se grejo. Jaz že nisem takšen, to sem že večkrat poudaril in tudi meni se vidi, da ne maram odvečnih zapletov. Jaz se počutim normalno. Sploh ne štekam tistih žensk, s katerimi se družijo Nela in same sebi pravijo lezbijke – kot da jih ne bi drugi dovolj zmerjali.« (Tratnik: 2001: 109)*

Komunikacijska blokada med družinskimi člani se je še poglobila ob Damjanovem uradnem preimenovanju iz Vesne v Damjana. Njegov odpor, ki je izražen v uporniški samouničevalnosti, lahko razumemo kot kritiko patološko sprevrženih medosebnih odnosov. Povzroča jih heteroseksualna družba, ki določa, kaj je normalno in kaj nenormalno. S svojimi heteronormativnimi represijami sproža sovraštvo do spolnih manjšin, hkrati pa povzroča tudi v okviru njih samih nelagodnost, odpor in sram pred enakočutečimi (Zupan Sosič 2005: 13).

Njegov upor se odvija na več ravneh: pijančevanje, prestopništvo, prezirljiv odnos do pravil in družbenih navad, pobeg od doma in nenehni hudi prepiri z družino, zlasti z očetom. Oče se ne more sprijazniti z dejstvom, da se je njegova hči Vesna preimenovala v Damjana (Borovnik 2007: 78).

*»Moja kariera pridnega otroka se je kaj hitro končala, čim se me foter ni smel več dotikati, nisem bil več priden. /.../ zato sem bil raje čim manj v fotrovi družbi in nisem prav rad govoril z njim. Po tistem, kar sem doživljal v otroštvu, se v njegovi bližini nikoli več nisem počutil dobro.« (Tratnik 2001: 129)*

Vsakič, ko se spomni na očeta, čuti kepo v želodcu, pred očmi pa se mu stemni. Sestri reče:

*»Ti ne veš, kaj mi je foter naredil!« (Tratnik 2001: 53)*

Damjanov odnos z materjo ni nič boljši kot z očetom. Očita ji, da se ni nikoli postavila na njegovo stran, kot otroka ga ni zaščitila pred očetom. Le enkrat, ko sta se z očetom grdo sprla, je mama posredovala v Damjanovo korist, rekla je:

*»Prosim te, rotim te, ne naredi tega, saj ni vreden!« (Tratnik 2001: 17)*

To je Damjanu veliko pomenilo, ker so ga sicer vedno krivili za vse težave v hiši. Damjana najbolj boli to, da ga niti malo ne razumejo:

»[p]sihične bolečine so najhujše.« (Tratnik 2001: 105)

Damjana negativen odziv drugih nanj ne prizadene preveč, moti ga le neprestano opravljanje:

»Nimam pojma, kaj si ljudje mislijo o meni, ko me vidijo in slišijo, a jaz se počutim normalno. Nič se ne delam in se ne preoblačim, jaz sem pač takšen skoraj od rojstva.« (Tratnik 2001: 68)

Zase pravi, da ni istospolno usmerjen, z lezbijkami in geji celo noče imeti nič skupnega, čeprav obiskuje kraje, kjer se družijo (klub oz. disko). Prepričan je, da ima pravico biti to, kar je, torej moški, in živeti po lastni volji (Borovnik 2007: 79). V romanu Damjan večkrat izjavi, da je normalen in da se normalno počuti. Vendar v očeh heteroseksualne družbe ne bo nikoli normalen, saj kriterije normalnosti določa ona (Starič 2012: 16). Z dejstvom, da ga okolica ne sprejema, se spopada na nasilen način. Napadalnost je njegov obrambni mehanizem, saj se je z njim zaščitil pred očetom in ostalimi, ki se skušajo vtikati v njegovo življenje. Sam sicer ne išče preprirov, vendar če mu kdo neprestano »teži in naklada«, pravi:

»[P]ostanem tako zajeban in podel in nobenemu ne privoščim, da bi mi takrat prišel na mino.« (Tratnik 2001: 112)

Veliko premišljuje tudi o svojem življenju, ki si ga mora urediti:

»Premišljeval sem o lezbijkah. O sebi, moj bog. O tem, da si le moram počasi urediti svoj lajf. Če hočem ostati normalen.« (Tratnik 2001: 114)

Vzrok za Damjanovo odtujitev od družine je njegova spolna usmerjenost in sovraštvo do očeta. Ker mu družina v procesu oblikovanja identitete ni priskočila na pomoč, tudi sam ne zna poimenovati svoje spolne zadrege in se ne zmore umestiti v kakšno od spolnih manjšin. Tradicionalna družina, ki ne razume, da je spol konstrukcija in proces, odseva kritiko patološko sprevrženih odnosov heteroseksualne družbe, ki določa, kaj je prav in kaj narobe (Zupan Sosič 2011b: 53).

Homoseksualnost je osrednja tema in bolj kot zgodba o odraščanju je zanimiva tema iskanja in izbire spolne identitete (Jarh Ciglar 2011: 44). Roman obravnava razmerja med spolom, spolno identiteto ter s spolnostjo povezane teme in probleme, omogoča pa tudi različna, spolno specifična bralska pripisovanja biološkega ter družbenega spola. Kritizira sodobno družbo in prikazuje družbeno resničnost. Sodobna slovenska družba zaradi svoje majhnosti in omejenosti ne sprejema drugačnega posameznika in ga na njegovi poti celo ovira. V romanu je moč zaznati ostro kritiko družbe, predvsem glede odziva okolice na Damjanovo nesprejemanje biološkega spola. Razmerje literarnih protagonistov do zunajfiktivne resničnosti se pokaže zlasti na ravni posameznik – družba. V Damjanovem primeru se kaže napetost v odnosih z bližnjimi oz. s heteroseksualno okolico. Uteho in pozabo najde v gejevskih in lezbičnih lokalih ter v alkoholu (Leben v Jarh Ciglar 2011: 45).

Zamenjava moškega in ženskega spola pripelje do komične situacije ob prizoru s ključem ženskega stranišča. Bralec ob tem dogodku dobi vpogled v pripovedovalčevo oz. pripovedovalkino iskanje identitete in hkrati njeno samozanikovanje (Koron v Jarh Ciglar 2011: 45).

*»A Brine se ni znal več obvladati; mahal mi je s ključem pred nosom in se drl: ‘Kaj je zdaj? A si baba ali dec?’ [...] ‘Na, tu ga imaš, baba!’ je odvrnil Brine in mi vrgel ključ v glavo.«* (Tratnik 2001: 145)

Po tem dogodku se Damjanov odnos s prijatelji zaostri in njihova skupnost začne razpadati:

*»Rekla sta mi, da me imata že lep čas dovolj in da se z njima ne morem pogovarjati kot moški, ker sem pač ženska. Lahko se stokrat imenujem Damjan, onadva pač vesta, da sem ženska in skrajni čas je že, da mi nekdo to pove. Sicer sta me dolgo upoštevala in prenašala vse moje muhe in možato obnašanje, zdaj pa se je pokazalo, da sem v resnici le navadna baba, saj imam karakter pičke.«* (Tratnik 2001: 133)

Pripovedovalec je tisti, ki se mu »dogajajo stvari« v življenju, tisti, ki je nerazumljen, zato v njem prevladujejo in se tudi na zunaj izražajo predvsem negativna čustva, kot sta agresija in bes. Pripovedni glas govori v jeziku najstnika, ki uporablja pogovorne, nižje pogovorne in slengovske izraze, torej izrazoslovje okolja, iz katerega izvira. Največ je monologa oz. Damjanovega razmišljanja o težavah, ki ga pestijo, razglabljanja o sebi, svoji spolni identiteti,

o okolici, ki ga ne sprejema, opisov je malo, vsako poglavje pa uvaja kratek povzetek (Jarh Ciglar 2011: 45).

Osrednji dogajalni prostor je Ljubljana z okolico, torej urbano okolje. V delu so posebej izpostavljeni naslednji kraji: Moste, Šiška, Fužine, Dolgi most, obrobje Ljubljane, omenjena mesta pa so: Novo mesto, Celje, Kranj. Dogajanje je v postavljenem zaprti, intimni prostori. Prevladujejo diskoteke, bari, gostilne, trgovine, stanovanja, hotelske sobe, bolnišnica, stranišča. Večina stvari se zgodi v poznih večernih oz. nočnih urah v sodobnosti, čas pripovedovanja pa je sedanost. Z opisi se pripovedovalec vrača tudi v bližnjo preteklost, predvsem takrat ko se spominja preteklih dogodkov (Jarh Ciglar 2011: 47–48). Roman je napisan zelo spretno, celo kot uganka, saj bralec dolgo časa ne ve, katerega spola je osrednja literarna oseba. Spoznava njeno psiho in številne podrobnosti iz življenja, dejstvo, da gre za dekle, ki se je odločilo za moško identiteto, pa se razkrije šele čisto na koncu (Borovnik 2007: 79). Roman nudi odgovore na vprašanje, kaj pomeni biti transseksualna oseba v sodobnem času in slovenskem prostoru. Damjanova individualnost je postavljena v središče, s tem pa je oblikovana tudi ideologija posameznikove individualne identitete. Njegov problem je hkrati splošni problem transseksualnih oseb. Boji v zvezi z identiteto se dogajajo posameznikom, pri tem pa se družbenim normam in pričakovanjem ne podrejajo (Jarh Ciglar 2011: 52–53).

V romanu pisateljica vključi bralca v ugotavljanje Damjanove spolne identitete. Bralec si ob branju tako zastavlja dvojno vprašanje, kaj je tisto, kar določa spol, in kateri spol pripisati naslovni osebi. Med branjem raziskuje, ugotavlja, razčlenjuje, se poigrava z različnimi rešitvami Damjanovih težav in se morda tudi identificira s katerim od likov. Ker je v naslovu romana izpostavljeno moško ime, bralec predvideva, da bo pripovedovalec moškega (biološkega) spola (Jarh Ciglar 2011: 47). S. Tratnik pripovedi ne komentira ter spolnih usmeritev ne razdeluje »programsko«. Te so stvar posameznika ali posameznice, zato tudi vsakršno sodbo prepušča bralcu oz. bralki. S humorjem ji uspe prikriti spolne stereotipe in razkriti absurdnost »normalnega« sveta (Šinkovec 2014: 50). Ker knjiga opozarja na pogled sveta skozi drugačne oči, ker se dviga nad tabuizirano socialno in seksualno problematiko, bralcu zastavlja vprašanja, kaj je pravzaprav tisto, kar opredeljuje spol: ga pogojuje obnašanje ali telesne danosti, ali pa je dovolj že zavest, daje nekdo moški ali ženska (Virč 2001: 288).

Na podlagi dejstev in oznak o romanu, zakaj bi torej morali dijaki ta roman poznati? P. Vidali (2001: 153) pravi, da zato »ker je poučen in vzgojen na povsem nemoralizirajoč način, idealen,

skratka, za sezname priporočljivih ali obveznih branj. Čeprav je Damjan le fikcijski lik, zagotovo tudi v realnem svetu obstajajo ljudje, ki se soočajo z vprašanjem svoje spolne identitete.«

Klasificiranje literarnih del na podlagi spolne identitete je problematično. Ta »problem« pa bi bil zagotovo dober predmet pogovora pri pouku književnosti ob uporabljeni metodi problemskega pouka. Iztočnic za pogovor (biološki in družbeni spol, lezbična literatura, spolna identiteta, itd.) ali možnih raziskav (v obliki individualnega dela za nadarjene ali skupinskega dela) je veliko, prav tako bi lahko učitelji roman uvrstili na seznam prostoizbirnega domačega branja.

Kot sem ugotovila že v enem od poglavij zgoraj, starejše mladostnike bolj zanima čustvovanje literarnih oseb in njihovi medsebojni odnosi. Bralcev, ki so stari med 14 in 19 let, ne zanimajo zgodbe s srečnim koncem, temveč realistične zgodbe, ki jih spodbudijo k razmišljanju. Še posebno jim je všeč, če se z literarnimi osebami lahko identificirajo (Žbogar 2014: 554). Bralna motivacija je poleg zunanjih dejavnikov odvisna tudi od književnega problema, ki se poraja ob branju literature. Radovednost in intelektualna napetost bralca spodbujata k razmišljanju o književnem besedilu in pogovarjanju o prebranem (prav tam). Roman nas pritegne s svojo zgodbo o razkritju, s prikazovanjem nenavadnega, drugačnega, tujega (oseb, dogodkov, svetov). Ker bralcu, tj. dijaku, pripoveduje o drugačni osebi, ki je v resničnem življenju morda ne bo nikoli spoznal, mu posreduje v razmislek najrazličnejše informacije in teorije (o spolu). Ker v realnosti pogosto nimamo vpogleda v čustveno življenje posameznikov oz. njihove značaje, nam branje leposlovja pomaga razumeti ljudi, kar je ena pomembnejših življenjskih sposobnosti (Žbogar 2014: 554).

Menim, da roman S. Tratnik odpira številna vprašanja in polemike in da je možnih toliko pravih interpretacij ter mnenj, kolikor je bralcev romana. Glavne teme v romanu so: stereotipi, istospolna usmerjenost, subkultura, strpnost, iskanje (spolne) identitete, homoseksualnost, transseksualnost in ostale tabuizirane teme. Zagovarjam dejstvo, da je besedilo mogoče interpretirati le, če prebrano razumemo. Ker je roman napisan v jeziku najstnika, mladostnik pri branju ne bi smel imeti težav. S. Tratnik je doživeto opisala Damjanovo travmo in bralec se lahko vživi v svet nenavadne osebe. Iz analize sklepam, da roman ustreza zastavljenim kriterijem: osebnostnim, besedilnim, izobraževalnim, recepcijskim, funkcionalnim in didaktičnim. Ker so roman v letu 2014 ponatisnili, lahko trdim, da so ga bralci

dobro sprejeli. Prav tako ga kritiki in literarni zgodovinarji vključujejo v svoje članke in monografije, kar potrjuje dejstvo, da gre za kvalitetno delo.

## 10.2 Polona Glavan

Polona Glavan, rojena leta 1974, je pisateljica in prevajalka. Na Filozofski fakulteti v Ljubljani je končala študij primerjalne književnosti in angleščine. Njene kratke zgodbe, ki jih je v devetdesetih redno objavljala v literarnih revijah, so bile uvrščene v antologijo slovenske kratke zgodbe *Čas kratke zgodbe* (1998) in *O čem govorimo* (2004). Njen romaneskni prvenec *Noč v Evropi* (2001) je bil nominiran za nagrado kresnik za najboljši slovenski roman in leta 2012 ponatisnjen. Leta 2004 je izšla njena zbirka kratkih zgodb *Gverilci*, istega leta pa je prejela tudi nagrado zlata ptica za izjemne dosežke na področju literature. Leta 2014 je izšel njen roman z naslovom *Kakorkoli*. Prevaja dela iz sodobne ameriške, angleške in irske književnosti.<sup>18</sup>

### 10.2.1 *Noč v Evropi*

*Noč v Evropi* je roman, sestavljen iz petih poglavij. *Prvič* je zgodba o norveškem paru Christianu in Andrinne, ki prisede k Italijanu Giordanu, *Drugič* o Slovenki Nini, h kateri prisede mala Francozinja, *Tretjič* je dialog Američanov Raya, Mikea in Davea, *Četrtrič* je pripoved o belgijskem žeparju Michelu, h kateremu prisede Avstralka Rebecca, *Petič* pa pariška ljubezenska zgodba Irca Aidna in Nizozemke Marijke. Roman končuje *Epilog*, epizoda med Nino in Pietrom, njeno nizozemsko avanturo. Protagoniste romana, popotnike z vseh koncev sveta, povezuje poletno nočno potovanje iz Pariza v Amsterdam (Strsoglavec 2010: 312).

Protagonisti so mladi, ki se vkrcajo na vlak, ki vozi med Parizom in Amsterdamom, in potujejo skozi noč, ki ne prinaša nič novega, vendar je tudi to dovolj za potešitev želje po novem.<sup>19</sup> Literarne osebe si delijo eno samo noč na vlaku, med njimi ni globljih srečevanj, so predvsem

---

<sup>18</sup> Povzeto po spletni strani spletne knjigarne Beletrina. Dostopno na:

<http://www.knjigarna-beletrina.com/knjigarna/beletrina/kakorkoli/18057> (25. 12. 2014).

<sup>19</sup> Povzeto po spletni strani spletne knjigarne Beletrina. Dostopno na:

<http://www.knjigarna-beletrina.com/knjigarna/beletrina/noc-v-evropi/2388> (25. 12. 2014).

posamezniki in eden drugemu mimobežniki, kar je poglobljenih odnosov, so se razvili preden se noč na vlaku začne. Glavni junak in povezovalni element tega romana tako potovanje, gibanje in premikanje, sodobno nomadstvo, hitra menjava krajev, občutek krajevnosti, pa vendar tudi istosti in morda celo zamenljivosti različnih kulturnih mešanic in tradicij. Tisoči in milijoni gredo v turistične megatočke po ekskluzivno izkušnjo. Posamezniki, ki se jim dogaja noč v Evropi, prihajajo z drugih kontinentov in iz različnih držav. P. Glavan spretno prehaja iz objektivnega opisovanja v notranje monologe, ki jih sprožijo čustveno obarvani spomini, za katere se zdi, kot bi bili odmev popotniških in sentimentalnih dnevnikov. Gre za preplet posameznih zgodb, ki prikazujejo natančno pričevanje o sodobnem nomadstvu generacije (Bogataj 2004). Njihovo potovanje lahko razumemo kot nekakšen proces odraščanja. So v začasnem, utopičnem objemu popolne svobode, omejenem zgolj z razdaljami od vstopnega do izstopnega postajališča (Šprah 2002: 337).

Sklepne misli petega razdelka knjige predpostavljajo trenutno izpolnjenost v dosegu začasnega cilja Amsterdama:

*»Amsterdam je pripadal njim, prišli so vsi enaki, vsi očiščeni, vsi pripravljeni. Prihodnost je pritiskala od zunaj kot zmagovita armada, kot deroča reka, odpirala se je kot prostrano gorsko pobočje. Bila je, prihodnost. Če je kdaj obstajala, je bilo to zdaj.«* (Glavan 2001: 68)

Notranji monologi, premišljevanja o drugih in sebi, pogovori predstavnikov različnih narodov, kultur, svetovnih nazorov, tradicij, nenazadnje civilizacij, v romanu potrjujejo splošno sprejeto misel, da ne potujemo samo zato, da bi bolje spoznali predele, po katerih potujemo, in ljudi, ki jih tam srečujemo, temveč da potujemo tudi zato, da bi skozi njih bolje spoznali sebe (Strsoglavec 2005: 94).

Vsi razen male Francozinje in bruseljskega tatu imajo interrailko in (vsaj) miselni načrt:

*»Misliš, da bi lahko skočili še do Irske?«* *»Kdaj?«*

*»Po Amsterdamu, na primer.«*

*»Kaj pa vem. Po Amsterdamu gremo menda v Munchen.«*

*»A moramo?«*

*»Kaj pa vem. Načeloma imamo načrt.«* (Glavan 2001: 86)

*»Naključni sopotniki, ki so si delili kupeje, se zjutraj znajdejo v množici teles, »ki so se gnetla na peronu, med stebri in po stopnicah, med prodajalci časopisov in rožami, pod podplate mesta, ki je bilo, ki je utripalo [...] tako da je bilo v tistem trenutku že skoraj nemogoče reči, kje se konča Amsterdam in začenja življenje samo.« (Glavan 2001: 205).*

*»Drobni nesporazumi med ljudmi, ki potujejo skupaj, kar na potovanju nujno preraste v bolj ali manj mučna očitanja, ter bolj ali manj prijetni spomini na Pariz so ostali na vlaku, ko so izstopili, je Amsterdam »pripadal njim, prišli so vsi enaki, vsi očiščeni, vsi pripravljeni.« (Glavan 2001: 205).*

P. Glavan pogovore med protagonistami in njihove notranje monologe, premišljevanja o drugih in skoznje o sebi, speljuje na polje razlik(ovanj) in prekrivnih točk različnih tradicij, zgodovin, usod, načina življenja ipd., ki je v romanu skrčeno na devet do deset ur, kolikor traja potovanje (Strsoglavec 2010: 312).

*»Na skrivaj ga je premerila. Skoraj bi dala roko v ogenj, da ni Skandinavec, ampak, no ja, nikoli ne veš. Stereotipi, je pomislila in se v mislih krenila po čelu. Pusti to, punca. Na videz bi ga postavila bolj na jug, v Španijo, Italijo ali pa eno tistih novih držav, ki so zdaj tam, kjer je bila nekoč Jugoslavija. Saj če bi bil Norvežan, bi se verjetno že začel pogovarjati z nama, je pomislila in se takoj nato popravila, ja, pa kaj še. Norvežani da se s kom pogovarjajo? Še če bi sredi amazonske džungle srečala soseda iz bloka, bi ta najbrž samo pozdravil in rekel, tukaj je pa vroče, kaj.« (Glavan 2001: 23)*

*»Nisem še videla Italijana, ki bi potoval sam,« je rekla. »Vsi, ki sem jih srečala, so bili v gručah. In blazno veliko so govorili. Kar naprej so nekaj čekali. Zabavno jih je bilo gledati.«  
Potlačila je čik v pepelnik.*

*»Ah, oprosti,« je rekla. »Saj ne mislim reči, da bi morali biti vsi taki.«*

*»Pa saj imaš prav,« je rekel Giordano. »Res so taki.« (Glavan 2001: 37)*

Evropski popotniki izražajo svoja mnenja, pomisleke, navdušenja in komentarje brez evforije, kakršna je značilna predvsem za Avstralko Rebecca:

*»Si iz Avstralije?« je vprašal.*

*Pokimala je. »Iz Melbournea. Poznaš?«*



*Michel je pokimal.*

*»Nisem še bil tam,« je rekel. »Ampak če se prav spomnim, je lepo.«*

*»Tako,« je skomignila. »Pred tremi leti so ga razglasili za mesto, kjer je na celem svetu najboljše živeti.«*

*»Vau,« je rekel Michel. »Imaš pa srečo.«*

*Punca se je zasmejala.*

*»Kje pa,« je rekla. »Kje pa. Vsaka zakotna vas na vaši celini je stokrat bolj čarobna kot pa cel širni Melbourne. Verjemi.« (Glavan 2001: 129)*

V zgodbi o treh Američanih se fantje dotikajo »vsega evropskega«, od pregovornega zamujanja španskih vlakov, lepih Poljakinj, pedofilskih Belgijcev, vraževernih Ircev, seksi Špank, nizozemskih domovanj brez zaves, različnih denarnih enot itd., kar v stereotipni površni maniri kritizirajo (Strsoglavec 2005: 95).

*»Po mojem ima vsako mesto drugo barvo noči. Kaj misliš?« Dave je vzdihnil.*

*»Pusti poezijo,« je rekel. »V Amsterdam gremo. Pivo se ti bo segrelo zaradi tega tvojega kvačkanja o barvah.«*

*»Če ti rečem je vztrajal Mike. »V Barceloni je bilo tako.... tako... kaj pa vem. Nekako bolj rdeče ali kaj. V New Hampshiru pa spet... no...«*

*»New Hampshire je itak črna luknja. V Barceloni pa nisem opazil drugega kot ženske. In vse so bile barve seksa.«*

*Mike se je obrnil. Zarezal se je.*

*»Kul,« je rekel. »Barve seksa. S tem se pa definitivno strinjam.« Sedel je. Vzmeti sedeža so zacvilile pod težo njegovega telesa.*

*»Parižanke so bolj tako,« je rekel Dave. »Brezbarvne. Ne?«*

*Mike je skomignil. »Brezbarvne najbrž ni prava beseda. Kolikor sem videl, se v tem mestu pigmenta kar tre. Posebej pod tistimi... no, kaj so že... muslimanskimi rutami.«*

*»Kljub temu,« je rekel Dave. »Kljub temu. Prvič sem se zalotil, da gledam hiše bolj kot ženske. Totalni antipod Barceloni.« (Glavan 2001: 83)*

*»Prekleti evropski veceji,« je zamomljaj, ko se je zrinil mimo Raya. »Še obrniti se ne moreš v njih. Da ne govorim o čistoči. Po mojem dobiš dvanajst neozdravljivih bolezni že, če približaš rit školjki za trideset centimetrov. Še dobro, da nisem punca, one morajo...« (Glavan 2001: 91)*

*»Najprej moramo dobiti nekaj tistih guldnov,« je rekel. »Ali kaj že imajo tukaj.«*

*»Prekleta Evropa,« je zaječal Ray. »V vsaki vasi imajo drug denar. Da se jim ljubi. Človek še na kavo ne more, ne da bi prej tekel v menjalnico. Pravi žur.« (Glavan 2001:114)*

V zgodbi, ki jo spleteta Irec Aidan in Nizozemka Marijke, ki sta se spoznala v Parizu, se Glavanova posmehne protagonistom, ki v svoje interrailke vpisujejo »obča mesta« potovanj po Evropi, in sicer skozi besede prebivalke od turistov vsakršne vrste izredno obleganega mesta (Strsoglavec 2005: 96).

*»Na primer,« je pojasnila Marijke. »Na primer. Sprehodiš se naokrog, recimo od postaje do Vondelparka - to je en tak ogromen park v centru - in nazaj po drugi strani, pa vidiš vse tiste horde tujcev, kaj pa vem, Nemcev, Američanov, Italijanov, kako visijo po kofišopih, zadeti polegajo po travi, se slinijo po Red Districtu in se režijo kar tja v tri dni, kakorkoli, in en čez drugega zatrjujejo, kako je Amsterdam kul. Potem vprašaš kakšnega od njih, okej, zakaj je tako kul? In skoraj vsi, brez izjeme, ti bodo rekli, zato, - ker imamo toliko svobode.« [...] Potem pa sem nekega dne – enkrat sredi poletja, ko je največja gužva – hodila naokrog in se zaletavala v vse tiste tujce in kar naenkrat sem si rekla, ej, kaj pa je tukaj tako svobodnega? To, da lahko kadiš travo kjerkoli? To, da so kurbe v izložbi, namesto da bi se skrivale kje po vežah? A je to vse? Jaz se samo zaradi tega še ne počutim svobodna, pa živim tam!« (Glavan 2001: 181)*

Spremljamo tudi žeparjev notranji monolog, ki je pravzaprav nekakšen filozofski traktat o upravičenosti kraje:

*»Ljudje ne pazijo. Ljudje mislijo, da se to dogaja drugim, težave in take stvari. Mislijo, da je varno, če imajo denarnice kje v torbi na polici. To je tako kul pri Parizu.« (Glavan 2001: 157)*

*»Christophe je temu rekel postranski zaslužek. Policija je temu rekla drobni kriminal. Christophe se je ob tem izrazu seveda režal. Drobni kriminal, je rekel, kaj na svetu naj bi to pomenilo? Da jemlješ drobnarije? Stvari, krajše od pol metra – ne vem, ožje od deset centimetrov? Je še vedno drobni kriminal, če nekomu z vrta suneš polivinilsko plahto, ki meri deset krat deset? A? Christophe je iztegnil roko po škatlici cigaret, ki je ležala na mizi med njima. Ne, resno, je rekel. Če ukradeš avto, to ni drobni kriminal. Če ukradeš denarnico, je to drobni kriminal. Pri tem pa ni pomembno, ali si enemu ukradel enega od petih avtov, drugemu pa celo premoženje. Je to pravično? [...] Tako je to v tej družbi. Enim vse, drugim nič. [...] Daj*

*no mir. Midva že nisva nobena kriminalca. Najina naloga je opozoriti družbo, da je v njej nekaj gnilega. Jo prisiliti, da opazi, kako samo sebe žre od znotraj. Če imava od tega kaj koristi, pač toliko bolje.»* (Glavan 2001: 136)

Popotniki z različnih koncev sveta govorijo v različnih jezikih: norveško, francosko, italijansko, angleško, Nina v monologih slovensko, ker pa je roman napisan v slovenščini, je jezikovna pristnost govorcev lahko dosežena le z variiranjem med različnimi »stopnjami« pogovornega jezika in posebnimi besednimi zvezami ali frazami značilnimi za posamezne protagoniste (Strsoglavec 2005: 97).

Roman *Noč v Evropi* se skozi tematiziranje večkulturnega življenja ukvarja z zmožnostmi razumevanja in sprejemanja drugih, drugačnih kultur in nam hkrati ponuja ogledalo, v katerem lahko skozi odsev drugih vidimo tudi sebe (Strsoglavec 2005: 100). Pri pouku književnosti z razvijanjem specifičnih ključnih zmožnosti, kot so kulturna, sporazumevalna in zmožnost medpredmetnega povezovanja, odpiramo vprašanja individualne, nacionalne in globalne, pa tudi jezikovne in kulturne identitete, s tem pa spodbujamo medkulturni dialog (Žbogar 2013: 52). Z branjem pričujočega romana prispevamo k razvijanju intra- in interkulturnih zmožnosti ter h krepitvi posameznikove kulturne zavesti in identitete (individualne, nacionalne in globalne) (prav tam). Razvijanje kulturne identitete pri pouku književnosti krepi zavedanje o spoštovanju kulturnega pluralizma ter prispeva k zmanjševanju medkulturne in etične nestrpnosti, spodbuja spoznavanje lastne kulturne dediščine ter strpnost (Žbogar 2013: 24).

Potovati, premikati se je glavni cilj protagonistov. Potujejo zato, da bolje spoznajo sami sebe, da odkrivajo nove, še ne videne stvari, kraje, znamenitosti. Že v osnovnih šolah, v gimnazijah pa so še bolj razširjeni, obstajajo programi za izmenjavo učencev med šolami po Evropi. Te izmenjave lahko pomembno prispevajo k poznavanju naroda, pozitivne so tudi izkušnje, ki jih dijaki pridobijo na teh potovanjih. Na potovanjih se srečujemo z drugimi: kulturami, narodi, nazori, civilizacijami, kulinariko, itd. Raziskave pa so pokazale, da dijaki radi berejo o potovanjih, knjigo cenijo, če se v njej najdejo ali ob branju padejo v »bralni trans«, želijo si, da jih vsebina spodbudi k razmišljanju in da jim omogoči identifikacijo. Radi pa berejo tudi knjige, po katerih so bili posneti filmi. Vse našete prvine pa vsebuje izbrani roman P. Glavan. Položaji, v katerih se znajdejo literarne osebe, so verjetni, njihovo sodobno nomadstvo in popolna svoboda pa sta zelo vabljivi za vse bodoče popotnike. Romanu je za zgled film J. Jarmuscha *Noč na zemlji*, kjer se zgodbe odvijajo v taksijih. Literarnim likom je skupna mladost, ki pa že

prehaja v odraslost, kljub temu da so še vse poti odprte in največje priložnosti še le prihajajo. Povezovalni element romana je torej potovanje, z njim tešimo željo po odkrivanju novega, kar sovпада z razvojnim obdobjem mladostnika, predvsem glede pridobivanja (novih) izkušenj.

### 10.3 Nejc Gazvoda

Nejc Gazvoda, rojen leta 1985, spada med najmlajše predstavnike sodobnega slovenskega pripovedništva. Kot gimnazijec je napisal zbirko kratkih zgodb *Vevericam nič ne uide* (2004), ki je bila nominirana za najboljši literarni prvenec. Zanj je prejel nagrado Zlata ptica in Dnevnikovo fabulo 2006. Roman *Camera obscura* (2006) je bil nominiran za nagrado kresnik za najboljši roman. Leta 2007 je izdal še zbirko kratkih zgodb z naslovom *Fasunga*. Leta 2008 je izšel njegov drugi roman *Sanjajo tisti, ki preveč spijo*, leta 2009 pa še roman *V petek so sporočili, da bo v nedeljo konec sveta*. Diplomiral je iz filmske režije na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo na Univerzi v Ljubljani. Prve izkušnje je še pred študijem na AGRFT nabiral na festivalu kratkega filma Sniff. Sodeloval je z režiserjem Janezom Lapajnetom pri filmih *Osebna prtljaga* in *Dvojina*. Skupaj z Rokom Bičkom pa so soustvarili scenarij *Razrednega sovražnika*. Njegov filmski prvenec je film *Izlet* (2011), ki je svetovno premiero doživel na Sarajevskem filmskem festivalu in ga je publika sprejela z velikim odobravanjem.

#### 10.3.1 *Camera obscura*

Glavni protagonist, prvoosebni pripovedovalec, je zdolgočaseni študent, katerega imena nikoli ne izvemo. Predstavi nam svoje enolično življenje, ko gledanje televizije postane vrhunec dneva, izvemo pa tudi marsikatero zgodbo iz njegovega otroštva, o prijatelju in »vodji« Bertu, ki naj bi zaradi očetovega zlorabljanja naredil samomor. Predstavi nam tudi svojo družino, do katere ne čuti posebne navezanosti. Pripoved ves čas skače med preteklostjo in realno sedanostjo. Živi v majhnem stanovanju s cimrom, s katerim imata globoke pogovore, v katerih si večinoma nasprotujeta, dneve mu popestri cimrovo dekle, Nika. S prijateljema Goranom in Anito se redno dobiva na kavi in z njima razpravlja o bolj ali manj pomembnih življenjskih vprašanjih, bralcu pa predstavi še umetnico Mašo, ki živi z duhovi. Po srečanju z Veroniko,

Anitino prijateljico, se poda na pot skrivnosti in odkrivanja preteklosti ter vzporedne resničnosti, ki jo predstavljajo ljudje z bolečimi izkušnjami ter drugačnimi pogledi na svet. Ko izve, da njegov »pokojni« prijatelj Bert ni mrtev, se zgodba začne zapletati. Bert vodi tudi največji in najvplivnejši lokal v mestu, t. i. Stolp. Ko se s protagonistom romana po dolgih letih spet srečata, v Stolpu ravno tečejo priprave za dogodek leta, ki se razvije v opustošenje apokaliptičnih razsežnosti. V pričakovanju Dogodka čakamo samo še na konec sveta, kar se res zgodi, in sicer v hollywoodskem oz. slogu CNN, skladno z duhom časa terorističnih akcij in družbe, vajene spektaklov po virtualnih pravilih (Ciglencečki 2006: 830–831). Pripovedovalec pravočasno odide, za njegovo dekle pa je prepozno.

Z. Duša v spremni besedi k izdaji romana pravi, da *Camera obscura* ne skriva ambicije niti namena, biti besedilo generacije. Skuša vzpostavljati nove kode in koordinate sredi stanja, kjer se vsaka nova generacija vidi kot izgubljeno, brezupno, brezidejno ipd. V romanu pripovedovalec preplete družinsko (vedno bolni oče, brezobzirna mama, dobri dedek) in aktualno razvojno zgodbo, ki bi se lahko, vzeta iz zgodbene mase in povezana v esej, na trenutke lahko brala skoraj kot manifest (Duša 2006).

*»Laži so naš vsakdanjik, ne resnica. /.../ Čez dan smo v stiku z nešteto ljudmi, z nekaterimi samo bežno, z nekaterimi se pogovarjamo dlje, z nekaterimi smo v intimni vezi. In če si predstavljamo, da misli, ki so podobne našim, švigajo po glavi prav vsakemu človeku.«/.../ »Naša generacija je poceni imitacija naših predhodnic. Mogoče je to normalen občutek, da živiš v času konca časa, da strumno korakamo proti uničenju. Nenavadno je to, da smo povzeli vse, kar bi se lahko naučili, in to spremenili v nekaj, kar naj bi nas definiralo. /.../ Ampak to smo mi. Svobodni. Tako zelo, da poljubljamo okove, ki smo si jih sami nadel.«* (Gazvoda 2006: 21)

Že na začetku romana Gazvoda tako zariše eno izmed glavnih tem:

*»Se ti ne zdi, da bi moral biti nekdo, ki bi ustvaril nekaj, kar bi zamejilo tebe kot človeka neke generacije?«* (Gazvoda 2006: 23)

Razosebljenje sicer še ni doseglo fizične smrti, je pa na poti tja. Generacija se je ujela v svet podob. Znašla se je pred sliko in v sliki, ki je enostavno prevelika, preveč vseobsežna, da bi jo bilo mogoče dojeti, vzpostaviti do nje distanco, iz nje potegniti informacijo in jo predelati (Duša 2006).

*»Po nekaj minutah gledanja televizije sem začel preklapljati kanale. /.../Pred mano so se zvrstili nasmehi ljudi iz reklam, pa trpeči obrazi suhih črncev iz dokumentarcev, obrazi voditeljev informativnih oddaj, dietni jogurti, zaskrbljeni policaj, prevleka za posteljo, vojak, eksotična lepotica, kitarist neke ročk skupine, balerina, loterijska srečka. Nikoli še nisem videl boljše oddaje. Bila je nesmiselna, a hkrati tako primerna za našo generacijo.« (Gazvoda 2006: 89)*

Gre za vizualno preplavljeno generacijo, ki jo preplavljajo podobe, ki le stežka še ujame in dojame informacijo. Najpomembnejše je biti viden, opažen, biti nekaj posebnega, hkrati pa je v svetu hitrih, površnih podob težko prebiti otopelost okolice. S tem se ukvarja skupina znancev glavnega junaka, ki prirejajo nenavadne »freak showe«, še najbolj podobne »body artu«, za izbrano skupino posameznikov.

*»Jaz sem Slavica,« je reklo dekle. »Bila sem ugrabljena in posiljena, nato pa sem se rešila, ubila posiljevalca in zbežala.«*

*Med publiko je završalo in v sekundi je bilo vzdušje kot na najboljšem rock koncertu.*

*[...] »Vse se mi je gnusilo. A hkrati nisem mogel nehati poslušati. To je bilo res. Bila je tako grozljivo pristna.« (Gazvoda 2006: 98)*

Kopiči se nasilje, literarni liki nosijo globoko v sebi rane iz otroštva. Na t. i. »freak showih« je posilstvo prikazano kot grozota, ki definira človeka in ga naredi občudovanja vrednega. Občinstvo je z navdušenjem spremljalo Slavičino pripoved, hrepeneč po podrobnostih in čim natančnejših opisih. Na koncu jih je zavedanje resničnosti dogajanja pustilo nekako olajšane. Za ogled predstav udeleženci plačujejo visoke vsote. Še en primer akterja je Filip, ki s svojo krvjo in čopičem na platna riše slike, ki so nato prodane na dražbi.

Tu je tudi vodja, veliki manipulator, ustvarjen po podobi Nietzschejevega nadčloveka – Bert, ki ve, da je najbolj pomembno obvladovati ljudi in se dviga na čredo ovac. Ustvaril je razmere, v katerih je bil gospodar položaja, ker je vedel za razliko med namišljenim in dejanskim stanjem. Ustvaril je dirigirani dogodek, v katerem je niti lahko vlekel on. Ustanovil je skupino, ki jo je vodila njegova volja. Avtor nekajkrat zapiše, da upor v tem svetu ni več možen in tega se je zavedal tudi Bert. Literarni liku so mu bili vedno na razpolago in njihovo bivanje v skupni (Bertovi) hiši, se pokriva z modelom verske komune in matrico resničnostnih šovov. Ljudje, ki jih je zbral v svoji hiški, spominjajo na prostovoljce televizijskega podviga, njihovo prebivanje ni zgolj stanovanje, temveč izpostavljenost lastniku, sodelovanje v projektu, o katerem se ne

ve, kako se bo končal. Bert hoče narediti temo v svetu vidne izpostavljenosti, želi urezati v gmoto, v popolno črno sobo, kamero obscuro, in jo prebosti s tanko črno piko, skozi katero se bo od zunaj projicirala slika, podoba, uokvirjena in obrnjena na glavo. Dovolj je bilo sob s steklenimi stenami, kjer je lahko vsakdo videl, kaj se dogaja v notranjosti, kjer se je izgubil status intimnosti, kjer dejanje ni možno, če ni hkrati razkazovanje. Bert je postal gospodar pogleda in gospodar življenja. Vodja, ki ga občutek lastne moči in brezpogojna predanost črede pripeljeta do edinega logičnega konca: oblast nad življenjem potegniti in raztegniti v oblast nad smrtjo. Na koncu romana izvemo, da razlogi za Bertovo početje izvirajo iz njegovega otroštva. Oče ga je tepel, prav tako mamica, ves denar je zapravil in zapil, zato ga je ubil (Duša 2006). Bertu in njegovim privrženecem je sicer uspel preboj na televizijske ekrane, ki morda ne bo pozabljen še isti teden, morda so pustili v zavesti svojih someščanov globljo rano in bodo postali, kot si želijo, dogodek, ki zaznamuje generacijo (Ciglencečki 2006: 831).

*»Bertove oči so zažarele v čudni blaznosti. »Čutili bodo strah, sočutje, bolečino. Ne bodo se počutili varno. Občutili bodo izgubo, grozo. In dobili bodo dogodek, ki jih bo definiral kot generacijo. In tako bodo začeli pisati sami vase. Tako bodo zgubili potrebo po tem, da se ustvarijo umetno, ampak morali bodo brskati globoko po sebi, po svojih občutkih, da bodo lahko zaživelj dalje. Generacija, ki bo živela naprej, bo tako drugačna. Boljša.« (Gazvoda 2006: 202)*

Besedilo se navezuje na tradicijo vzgojnega romana. Osrednji lik pride študirat v večje mesto, kjer ob preizkušnjah išče svoj prostor v življenju, dokler ne pride do spoznanja o pomembnosti bližine, sočutja, s katerim se spet lahko vrne v rodni kraj. S spoznanjem pa je prišel tudi do svojega smisla. Junak se nam namreč predstavi kot pisatelj brez navdiha. Na koncu se zdi, da so vse preizkušnje in nasilje vredni trpljenja, saj je dobil zgodbo, ki si jo je ves čas želel. Bert mu je namenil vlogo pričevalca.

*»Želim si, da bi nadaljeval moje delo. Da bi dogodki zaživelj, ampak na drugačen način. Želim si, da bi postal nekdo, ki bo prvi spregovoril in pokazal generaciji, kako se je treba spopasti.« (Gazvoda 2006: 179)*

Za vlogo preroka pa mora biti odprt in ranjen, kajti le skozi trpljenje bo deležen božanskega navdiha (Ciglencečki 2006: 831–832). Kot mu pove Bert:

*»Ko sem te poslušal, ko sem bral tvoje stvari, opazoval tvoje reakcije ... sem vedel, da si eden izmed redkih, ki po svetu hodijo z odprtimi očmi. Ampak potem si spoznal Veroniko. In videl sem, da jih boš začel zapirati. Da si boš ustvaril svoj majhen svet, za katerega boš skrbel, in bolečina, ki si jo čutil do sedaj, bo izginila. Spremenil se boš v ... njih. [...] V kupce idej.«*  
(Gazvoda 2006: 153)

Camera obscura nastopa v funkciji predhodnice kamer in fotoaparatorov, ki so preplavili sodobno družbo in služijo izkrivljanju resnice, kar namiguje na manipulativnost medijev in slepih kupcev prikrojene realnosti. Po drugi strani je njen efekt, kot ga uporabi Bert, projekcija nečesa, kar bi moral vsak posameznik najti v sebi, tj. želja po spreminjanju sveta. Njeno materialno simulacijo najdemo v postavitvi dogajalnega prostora, skrbno zavarovanega skladišča zunaj mesta. Dogajanje v skladišču pa je zgolj priprava na veliki Dogodek, ki pa se idejno izjalovi. Pripovedovalec se odloči za upor in prizorišče zapusti kot pričevalec in nadaljevalec, edini preživeli in prvi prerok nove generacije (Petrič 2006: 242–243). Zdaj ve to, kar je nezavedno slutil že ves čas, namreč da:

*»[I]judje ne potrebujejo dogodka, da bi jih definiral.«* (Gazvoda 2006: 161)

Vodilno fabulo večkrat prekinejo zgodbe iz pripovedovalčevega vsakdanjika in preteklosti. Gre za kolaž oz. montažno tehniko pripovedovanja, ki kot film hitro izmenjuje kadre in perspektive. Daljši dialogi se menjavajo z notranjimi monologi in intimnimi izpovedmi, povezanimi predvsem z nasprotnim spolom. Takšna struktura daje romanu mladostno razgibanost in s prekinitvami osnovne zgodbe bralca drži v napetosti (Petrič 2006: 244).

Zgodba je dogaja v Ljubljani, čas je sedanji. Fabula je realistična, prav tako so predstavljene osebe. Najpomembnejši motivi v romanu so (Svetel 2012: 14–22): bolezen in smrt bližnjega, vandalizem, posilstvo, samopoškodovanje (rezanje žil, brušenje zob), samomor, nasilje, nerealni elementi (duhovi), vulgarnost, množični pobjoj.

V romanu je orisana najmlajša generacija, imenovana tudi imitacija svojih predhodnic. Generacijski vodili sta:

*»Ubijanje časa ni samo način življenja, ampak tudi poslanstvo.«* [...]

*»Popolna pasivnost je idealna za rušenje družbenih norm.«* (Gazvoda 2006: 33)



Ker aktivni upor ni več aktualen in se je mladostnik trmasto zaprl v svojo intimo, televizijsko in računalniško virtualnost, je njegov duhovni svet prepreden s številnimi stereotipi. Najmlajša generacija tako prevzema in posnema obrazce prejšnjih generacij in je kljub mladosti v določenih pogledih še precej konvencionalna in konzervativna (Zupan Sosič 2007: 117).

*»Klicali so. Umrli je. Kurčevo sranje,« je rekla mama, nato pa planila v jok. Hotela me je objeti, ampak sem se ji izmaknil. Zgroženo me je pogledala.*

*»Zakaj nisva bila ob njem? Zakaj sva odšla domov?«*

*Nekaj časa je bila tiho.*

*»Saj veš, da ne maram, ko tako kašlja. In se duši. Kako je bilo šele, ko je...« Zadnjo besedo je pogoltnila.« (Gazvoda 2006: 87)*

Pristna želja po vandalizmu je bralcu predstavljena, ko poleg glavne osebe v lokalu sedita še njegova prijateljca, Goran in Anita. Ko dobijo račun, Goran izrazi svoje nestrinjanje s ceno, na kar Anita pripomni:

*»Zažgimo lokal.« (Gazvoda 2006: 31)*

Pogovor med glavno osebo, Anito in Goranom nanese na samopoškodovanje:

*»No, kaj pa vidva kaj novega počneta?«*

*»Jaz se režem,« je rekla Anita.*

*»Rekel sem »novega«,« je zavzdihnil Goran.*

*»Motivi so novi,« je rekla Anita, si potegnila rokav majice do komolca. Prikazal se je rdeč, hrastast metulj. Izoblikovala je celo vzorce na krilih.« (Gazvoda 2006: 33)*

Bralec je postavljen v popolnoma običajno situacijo, ko prijatelji sedijo v lokalu in se pogovarjajo, nenavadno pa je dejstvo, da je Anitino samopoškodovanje stalnica v njihovih življenjih. Anita nato glavnega junaka odpelje na žensko stranišče, kjer naj bi pomagal njeni prijateljici. Znajde se na ženskem stranišču skupaj z Veroniko, dekletom s krvavo obrušeni zobmi ter mizarsko pilo v rokah.

*»Ubila se bom,« je rekla. »Najprej si bom obrusila zobe, nato pa se bom ubila.«*

*»Neumno,« sem rekel.*

*Začudeno me je pogledala.*

*»Zakaj bi si brusila zobe, če se boš potem ubila? Razen kakšnega nekrofilskega mrliškega oglednika te ne bo nihče videl. Če si že brusiš zobe, naredi to kvalitetno, potem pa se smej vsem, da bodo videli kakšna sodobna kiparka si.« (Gazvoda 2006: 37)*

Glavni lik je pogosto postavljen v nasilne situacije. Velikokrat se zaplete v pretep ali pa je pretepen. V otroštvu vir nasilja predstavlja Bert, opisuje tudi, kako ga je v rani mladosti zaradi povzročene umazanije pretepla njegova mati, ki je bila obsedena s čistočo. V odraslih letih pa se je nekajkrat zapletel v pretep z varnostniki, stepe pa se tudi s cimrom. Kljub dogajanju v realnosti bralec vzporedno sledi razmišljanju glavnega lika, njegovi komentarji so kljub resnosti situacije polni ironije in odkritega posmehovanja na eni strani ter na drugi nezavedanja resnosti posledic, ki bi lahko/bodo sledile.

*»Kaj se režiš, pička?« je siknil mlajši. »Ne morem te več gledati. Ubil te bom. Res te bom, pička, ubil te bom.«*

*Večji ga je prijel za rame in mu nekaj nerazumljivo zašepetal v uho. Piksi in Paksi. Kot risana junaka sta bila, besni, mali kriminalni mastermind in njegov veliki, omejeni sidekick, ki so se mu odmrle možganske celice naseljevale v mišicah.*

*»Pizda, res ga bom, zaklal ga bom kot prasca,« je vpil mali in metal ramena sem ter tja, kot pobesneli bikec Ferdinand, ki so mu ukradli cel travnik rož.« (Gazvoda 2006: 110).*

Protagonistova prijateljica Maša je dekle, ki živi z duhovi. Beremo lahko o dogodku, ko Maša doživlja enega svojih »napadov«.

*»Pohišstvo se je začelo premikati. Koščki stekla na tleh so rožljali. Papir je šumel kot bi se z njim igral veter.*

*»Ne spusti me,« mi je šepnila v uho in me poljubila na lice.*

*Omara pred vrati se je rahlo stresla. ... Ni me bilo strah tega, kar se je dogajalo okoli naju. To so bili strahovi Mašinega sveta, ki so bili tokrat tako močni, da so prodrli tudi v mojega. Ker sem bil v njenem objemu. Žalosten, ker sem vedel da prestaja nekaj neopisljivega. In nisem ji znal pomagati. Mogoče je bilo najhuje celo to, da nisem hotel.« (Gazvoda 2006: 91)*

V stanovanju, ki si ga protagonist deli s svojim cimrom, je steklena soba, na videz neuporabna za karkoli.

*»Bila je čuden arhitekturni eksperiment v drugače klasičnem, zanikrnem stanovanju. Eno steno je imela pravo, ena je bila sestavljena iz štirih pravokotnih oken s pokvarjenimi žaluzijami, ki jih nisva nikoli odpirala, drugi dve pa sta bili stekleni, z vrati na sredini, ki so tudi bila steklena. Ni mi bilo jasno, čemu je koristila. Bila je približek sobe, njena senca. Ni izpolnjevala namena sobe – da si v njej zaprt, da se zapreš v mikrosvet, kjer si neviden. Štiri stene te omejujejo, skrijejo in lahko izživiš drugačne misli kot recimo na ulici, v lokalu. Ta steklena kletka pa je bila izdajalska. Dobro je tesnila, in ko si bil nekaj časa v njej, si imel občutek, da si v čisto pravi sobi.« (Gazvoda 2006: 111)*

Med nekim vikendom, ko cimra ni bilo doma, ga je hotela njegova punca Nika prevarati z glavnim likom. Ta jo je zavrnil in zapustil stanovanje, toda ko se je vrnil, ga je pričakal besni cimer, ki ga je Nika poklicala ter mu povedala, da ga je prevarala (čeprav ga v resnici ni) iz maščevanja zaradi zavrnitve. Ko cimer pobesni, zapre Niko in protagonista v stekleno sobo.

*»Fukajta« je ponovil. »Fukajta pred mano, tako kot sta fukala, ko mene ni bilo doma.«  
V sobi je bilo nenavadno vroče. Rahlo se mi je začelo vrteti. Obraz sem imel razbolel.  
»Nisva fukala,« je rekla Nika.  
»Zakaj si me pa potem klicala in mi to povedala?« je vprašal cimer. Njegov glas je bil umirjen, ampak glasen. Vzgojen.  
»Da bi mene kaznovala, ker je nisem hotel...« (Gazvoda 2006: 114)*

Steklena soba v tej situaciji predstavlja nek vpogled v človekovo intimnost in ponazarja lažni občutek zasebnosti.

Sporočilo romana je resnica o družbi spektakla. Da tisti, ki se želijo razkazovati, niso srečni ljudje. Srečne, kot nekje v besedilu že pove prvoosebni pripovedovalec, predstavlja večinska družba. Prava potreba po opazovanju nastopi šele v nesreči. Rane umetnikov, njihova prizadetost, nelagodje, krivica, občutek vzvišene, trpeče odmaknjenosti nimajo nikakršnega smisla, dokler jih nihče ne vidi (Duša 2006). Literatura je vedno bila in bo pomembna nosilka moralnih in družbenih sporočil, ki pa so lahko pozitivna kot negativna, saj je tudi sama lahko podvržena ideologiji in stereotipom. Naloga kultiviranega bralca, tj. gimnazijca, ki je obkrožen z množico različnih kultur in vplivov, je preseči ideologijo. Metoda pouka, ki mu to omogoča, je problemski pouk. Pri tej metodi je središču problem, ki ustvarja konfliktno situacijo in tako spodbuja učencev interes ter ga izziva, da se do njih opredeli. Prednosti uporabe te metode pri

pouku so v spodbujanju kritičnega mišljenja, saj se dijaki lažje zavejo, kako stereotipi in ideologije vplivajo nanje. Ker je cilj gimnazijskega pouka vzgojiti kultiviranega bralca, je zanj problemski pouk posebej primeren.

Ugotavljam, da roman *Camera obscura* ustreza zastavljenim kriterijem, izpostavila bi predvsem recepcijskega. Temelj recepcijskega kriterija so želje mladostnikov, da so besedila, ki jih obravnavajo pri pouku, zanimiva, aktualna in recepcijsko ustrezno približana. Tudi raziskave recepcijskih sposobnosti gimnazijcev, katerih rezultate sem predstavila v enem od prejšnjih poglavij, kažejo, da bi bilo, če želimo razvijati pozitiven odnos do leposlovja, pri izboru književnih vsebin za obravnavo pri pouku književnosti smiselno upoštevati želje in potrebe naslovnikov, v tem primeru gimnazijcev. Ob branju oz. spoznavanju primernih knjig mladostniki krepijo lastno samopodobo in oblikujejo svojo identiteto. Roman N. Gazvode izpolnjuje predvsem njihovo zahtevo po aktualnosti, predvsem pri izbiri motivov: samopoškodovanje, množični poboj, vandalizem, posilstvo, samomor, vulgarnost, nasilje, zdolgočasnost novodobnega človeka, resničnostni šovi idr. Literarni liki živijo v vizualni dobi, najpomembnejše jim je, da so vidni, opaženi, skratka nekaj posebnega. Živimo v 21. stoletju, v postmodernej družbi, v dobi informacijske tehnologije, resničnostnih šovov in socialnih omrežij, ki so ena najbolj učinkovitih brezplačnih promocij samega sebe. Gazvoda nam prikaže izgubljenega protagonista, ki živi v brezupu in brez idej, na drugi strani pa nam predstavi nekoga, ki si želi ustvariti nekaj, kar bi ga zaznamovalo kot človeka generacije. Njegova izbira motivov in teza, da gre za generacijsko besedilo, ne skrivajo dejstva, da gre za pomemben roman, ki ga je vredno obravnavati pri pouku književnosti.

## 10.4 Aleš Čar

Pisatelja, rojenega 1971, daljše in krajše proze, prevajalca, scenarista, urednika in kolumnista je ustvarjalno močno zaznamovala rodna Idrija, predvsem njena rudarska tradicija in tamkajšnja psihiatrična bolnišnica. Kot pisatelj se je kmalu uvrstil med najpomembnejša imena generacije devetdesetih s presenetljivim številom prejetih nagrad ali vsaj predlogov zanje. Leta 1997 je izdal roman *Igra angelov in netopirjev*, *Pasji tango* (1999) je bil leta 2000 nominiran za kresnika, leta 2003 je izdal prvo zbirko kratke proze *Vokvari* in se z njo takoj uvrstil med možne prejemnike nagrade Prešernovega sklada. Tudi njegova druga zbirka kratke proze *Made in*

*Slovenija* (2007) je bila med bralci dobro sprejeta. Otroško igro *Kekec* so uprizorili v ljubljanskem lutkovnem gledališču, po njegovem scenariju pa posneli filme o pisatelju in psihiatru Jožetu Felcu in glasbeniku Igorju Leonardiju. Pisatelj je tudi urednik kulturnih strani *Dnevnika* in njegove sobotne priloge *Objektiv* ter ustanovitelj medkulturne revije *Balcanis*. Njegov roman *O znosnosti* je izšel leta 2011 in je druga knjiga, za katero je bil nominiran za nagrado kresnik.

#### **10.4.1 O znosnosti**

Roman je kronika neke družine skozi tri generacije, ujete med viharje zgodovine 20. stoletja, prikazuje pa tudi intimno zgodbo in odnose posameznikov znotraj družinskega debla. V ospredju je stari Foter in njegovih pet hčerk. Ko se končajo vojne, služil je kar v štirih različnih vojskah, misli, da je pred njim mirno življenje, vendar se težave šele začnejo. Bralec se znajde v zgodbi o incestu in pedofilij, izgublja se v ideji o tradicionalni družini in zakoreninjenih kulturnih vzorcih. Labirinti, ki jih je spletel Čar v romanu, se zdijo brez konca. Najvišji ideal ni sreča, ki se izkaže za iluzijo, temveč preprosto znosnost.<sup>20</sup> Pisatelj je v enem od intervjujev povedal, da občutka evforije, ki traja le kakšen dan ali dva, ne smemo zamenjati za srečo. Svoje kriterije je želel obdržati na človeški ravni, zato pravi, da v življenju zasledujemo znosnost in ne srečo.<sup>21</sup>

Roman je prostorsko umeščen v Idrijo, ki sicer ni nikoli poimenovana, vendar jo slovenski bralec lahko prepozna, in širše, tako po zahodni Sloveniji kot tudi po Evropi. Časovno se zgodba odvija v 20. stoletju, začne se nekje sredi osemdesetih, ko relativno umirjeno življenje štirih sester, ki ob skrbi za svoje družine še vedno gojijo pristne sestrške odnose, motijo le občasni obiski njihovega očeta in deda prvoosebnega pripovedovalca. V to »družinsko idilo« nenadoma trešči novica, da prihaja na obisk njihova sestra iz Belgije, kjer živi že trideset let, tako imenovana Prva. To je Fotrova najstarejša hči, če ne upoštevamo Nulte, ki je stari ni nikoli priznal, saj jo je njegova žena rodila v svojem prvem zakonu. Ta vest ne spodnese nog le njenim

---

<sup>20</sup> Povzeto po spletni strani spletne knjigarne Beletrina. Dostopno na: <http://www.knjigarna-beletrina.com/knjigarna/beletrina/o-znosnosti/5477> (25. 12. 2014)

<sup>21</sup> Povzeto po spletni strani RTV Slovenija. Dostopno na: <http://www.rtvlo.si/kultura/knjige/ales-car-o-iluziji-srece-in-smotrnejsem-sledenju-znosnosti/285676> (4. 1. 2015)

sestram, poleg Nulte še Drugi, Tretji in Četrti, ampak tudi in predvsem Fotru, saj z njo od ločitve pred dawnimi leti ni spregovoril, prav njuna patološka navezanost, pri čemer se je govorilo tudi o incestu, pa je bila tudi razlog njene preselitve v mladosti. Prihoda Prve se sestre bojijo predvsem zaradi njenega nemogočega in konfliktnega značaja. Skupaj z njo pride Zadnji, njen problematični najmlajši sin in edini od njenih štirih otrok, ki še ni prekinil stika z njo. Tudi njemu uspe v kombinaciji z Mrho, hčerko Nulte, dodati odmerek razburjenja k že tako problematičnim družinskim odnosom. To je torej uvodno prizorišče, iz katerega avtor nato zgodbo popelje nazaj v preteklost in naprej v prihodnost, jo preplete in zaplete še z drugimi predniki in potomci, ob vsem tem pa v bogatem slogu pripovedovanja uspe ohraniti rdečo nit.<sup>22</sup>

A. Čar prikaže družinsko kroniko v vsej njeni banalnosti: nič je ne presega, nič ne osmišlja, nič ne postavlja nad katerokoli drugo družinsko zgodbo, hkrati pa njeni odnosi še zdaleč niso idealni. Ključni povezovalni člen je pripovedovalec, sin Tretje, ki se je začel zanimati za družinsko preteklost ter zgodbe sorodnikov tudi zapisovati. Pripovedovalčev odnos do junakov, o katerih pripoveduje, je definiran le s krvjo (je sin, vnuk, bratranec ali nečak), drugače pa je do njih neopredeljen, na trenutke celo brezobrazen. Njegova radovednost za družinske vezi se prebudi leta 1986, ko je star štirinajst let in se družina po dolgem času zbere skupaj. Srečanje poteka pri njih doma v Mestu, kraju v zahodni Sloveniji. Roman lahko beremo kot zgodbo o katerikoli družini, saj se skoraj vsaka ponaša z vsaj nekaj skrivnostmi in škandali, kakršni so incestno razmerje med očetom in hčerjo, sadomazohističen odnos mame do sina, krvavo sovraštvo med mamo in hčerjo, nasilje, alkoholizem, droga in samomor. V romanu so družinske vezi med junaki brezupno izmaličene. Sporočajo, da ima vsaka družina svojo klet, kamor koga zaklene in muči ali kjer se kdo obesí. Vendar roman ne kaže temnih plati življenja,<sup>23</sup> temveč raziskuje tisto, kar dela bivanje človeške vrste v celoti neznosno. Napisan je v mešanici intelektualističnega žargona, ki ga uporablja prvoosebni pripovedovalec, in pogovornega jezika, kakršnega uporabljajo liki, o katerih pripoveduje, torej njegovi sorodniki. Pripoved ne teče linearno, temveč je grajena razpršeno. Pripovedovalec nam postreže delček za delčkom ter tako bralca ves čas drži v napetosti. Pripovedovalec nima imena, nasploh je celoten roman nekakšen preplet biografij brezimenih. Njegove tete so predstavljene na način, kot se o skupnih

---

<sup>22</sup> Povzeto po spletni strani [www.dobreknjige.si](http://www.dobreknjige.si). Dostopno na: <http://www.dobreknjige.si/Knjiga.aspx?knjiga=817> (25. 12. 2014)

<sup>23</sup> Povzeto po spletni strani [www.pogledi.si](http://www.pogledi.si). Dostopno na: <http://www.pogledi.si/knjiga/brskanje-po-druzinskih-kleteh> (25. 12. 2014)

znancih pogovarjajo recimo nekje na vasi: »In njegova prva hči? In kaj se je zgodilo z drugo?« Tri literarne osebe zavzemajo vodilno mesto v romanu: Foter, Prva in Zadnji. Ostale osebe so zgolj statisti, njihova karakterizacija je skopa ali povsem odsotna.

V prvem delu romana ima glavno vlogo Foter, ki je osrednji lik romana, v drugem delu pa to postaja njegova prva zakonska hčerka, teta iz Belgije, Prva, ki prihaja na obisk in s katero je imel Foter incestno razmerje. V puberteti se je Prvi v nepojasnjenih okoliščinah pripetila usodna nesreča: pri padcu v reko je z glavo tako močno zadela ob kamen, da ji je to pustilo trajne posledice. Udarec jo je ohromil in njena družina je mislila, da bo za vedno ostala priklenjena na posteljo, nato pa se je nenadoma prebudila drugačna, grozljiva, nečloveška, da so sestre bežale pred njo. Ko se je prostovoljno zapletla s svojim očetom, je njena mati podivjala, jo pretepla, nato pa uredila, da je odpotovala k Fotrovi sestri na Nizozemsko. Drugi del romana opisuje tetin prihod, ki na obisk pride s svojim najmlajšim sinom, Zadnjim, s katerim takoj začneta uveljavljati svojo voljo, nato pa sledi še retrospektiva njenega obdobja, ko je živela na Nizozemskem. Tretji del romana pripoveduje o Fotrovem otroštvu. V četrtem delu perspektiva romana spremeni in iz preteklosti se preselimo v sedanjik, na Facebook, saj pripovedovalec, ki je zdaj odrasel, postane obseden z družinsko zgodovino. Nekega poletja se odloči, da bo odpotoval v Berlin in vzpostavil stik s preostalimi otroki svoje nore tete, kar pa mu uspe le na pol, saj otroci nočejo imeti nobenih stikov z njenim sorodstvom. Ko mu uspe izvedeti nekaj podrobnosti, se odpelje v Antwerpen na nekdanje družinsko posestvo rodbine, v katero se je primožila teta. Tam sreča zgovornega vrtnarja, ki mu veliko pove o otroštvu tetinega moža, ki je bilo zaznamovano s posebnimi vzgojnimi metodami. V tem delu romana se pripovedovalec najbolj neposredno vmeša v pripoved in postane eden od protagonistov, osrednji nosilec dogajanja, medtem ko je bil dotlej statist oz. opazovalec dogajanja. Peti, zadnji del romana, opisuje zgodbo o najmlajšem tetinem sinu, izvemo pa tudi, kako se je končalo incestualno razmerje med Fotrom in Prvo (Vode Travnik 2011: 1598–1599).

Prostorska umeščenost romana je na prvi pogled nejasna. Osrednje dogajališče je Mesto in uporaba velike začetnice namerno nakazuje odprtost. Kljub tej navidezni odprtosti dogajalnega prostora pa se v romanu pojavljajo tudi posredni namigi, s pomočjo katerih je mogoče razbrati, z katero mesto gre: Mesto v kotlini, v bližini italijanske meje. V nadaljevanju izvemo še, da se na hribu ob mestu nahaja psihiatrična bolnišnica in da je z mestom rudnik. V tretjem delu romana dobi Mesto tudi lastno poglavje, v katerem lahko izvemo nekaj o zgodovinskem dogajanju v kraju. Vse te informacije lahko pozoren (slovenski) bralec hitro poveže z Idrijo,

vendar se pisatelj konkretnemu poimenovanju dosledno izogiba. Ostali kraji so poimenovani s konkretnimi geografskimi imeni (Jordan 2014: 7).

V romanu je zgodovinsko dogajanje zgolj omenjeno in služi predvsem kot izhodišče, na katerem se odvija zgodba o posamezniku, ne pa o Zgodovini, Vojni, Ideji. Literarne osebe so osredotočene predvsem nase, na lastno življenjsko pot, pri čemer jih širša slika redkokdaj vznemiri (Jordan 2014: 10). Vojna leta so bila za Fotra pravzaprav eno izmed najmirnejših obdobj njegovega življenja, čeprav se tega takrat še ne zavedal.

*»Nedvoumno je bil prepričan, da več norosti v enem življenju Človek enostavno ne zmore požreti. Daje po tem, kar je doživel, odporen na norost v vseh njenih pojavnih oblikah. Da je videl in doživel vse, kar je sploh mogoče v tostranstvu. [...] Niti pomisliti ni bilo mogoče, da ga najhujše, ki pride vedno kot druga stran lepega, Še Čaka, daje norost sveta, za katero je bil prepričan, da jo je izpil do dna, le slab približek domačega zvarka, ki ga je čakal v prihodnosti.«*  
(Čar 2011: 129)

Ker se najnovejši slovenski roman posveča intimnim zgodbam, se je pomen družine v njem povečal. Postmoderni subjekt, ki zdolgočasen in izvotljen, se želi pregristi do svoje notranjosti. V sodobnem slovenskem romanu se družinski varnosti in trdnosti pridružuje še cel spekter pohabljenosti družinskih odnosov (Zupan Sosič: 2011b: 1–2). Družinski odnosi so vse prej kot idilični. Vzdušje v družini je napeto, mučno in skrivnostno. V pripovedovalčevi družini je pogosto vladalo nasilje. Oče je obračunaval z Mamo, Drugo, Tretjo in Četrto, Mama pa s Prvo, šlo je za psihično in fizično nasilje. Eden ključnih vzrokov za družinske napetosti je bil incestni odnos med Očetom in Prvo. Preprečevanje škandala in ohranjanje neomadeževanega družinskega imena je za literarne osebe ena glavnih zadolžitev, pomembnejša od dejanskega reševanja težav, vse za to, da se ohrani videz (relativne) normalnosti. Tovrstne težnje so še bolj izrazite pri Drugem, sinu Prve, ki ga pripovedovalec v 21. stoletju obišče v Berlinu, da bi dokončno sestavil svojo zgodbo. Drugi vztrajno zatrjuje, da so bili povsem normalna družina, čeprav se v nadaljevanju romana razkrije, da je njegova trditev daleč od resnice. V njegovem govoru lahko opazimo močne samoobrambne mehanizme, saj se očitno mora prepričati, da je vse le stvar perspektive in da so bili njihovi družinski odnosu znotraj standardov (Jordan 2014: 12–13).



*»Če iščeš trupla, jih na našem vrtu v Antwerpnu ne boš našel, je med drugim rekel. Hiša ni imela skrivne kleti, iz katere bi prihajale človeške ribice, ki v Življenju še niso videle svetlobe. Nič v tem smislu. Dogajale so se samo stvari, ki so m tak ali drugačen način prisotne v vsaki skupnosti, vezi ali človeku. Jasno, da ni vseeno, komu se stvari zgodijo. Nekdo pride iz Auschwitza in mirno živi naprej, drugi se sesuje ob pogledu na ranjenega goloba, je povedal s svojo germansko analitično mirnostjo.« (Čar 2011: 139)*

Kot sredstvo za ublažitev napetosti služijo predvsem Fotrovi humorni vložki, ki pretežno morečo atmosfero romana malce sprostijo. S svojo robustnostjo deluje kot nekakšna karikatura, njegova preračunljivost in skopuštvu pa družini večkrat nakopljeta težave in sramoto, kot se to zgodi pri njegovem prekupčevanju s krompirjem. Krompir, ki ga je prodajal Foter, se je začel razkrajati po kletih in je zato smrdelo celotno mesto. Družina je postala tarča mnogih očitkov.

Čar uporablja tudi estetizacijo, s katero blaži napetost, a hkrati z njo ustvarja tudi kontrast, ki krutost le še dodatno stopnjuje. Vrh doseže v opisu Fotrovega umiranja, ki napoveduje tudi smrt Zadnjega. Čar brezizhodnost situacije nakaže s pomočjo glasbe, ki je prikazana kot nekaj lepega. Do neposrednih opisov telesnega razpada ne pride, ga pa lahko bralec zaradi poudarjene bližine smrti ves čas sluti (Jordan 2014: 20).

*»Nedvomno je zavibriralo zelo nežno, verjetno prvi zvok še ni bil ton. Ampak iz te razlite mase je vstal, prvi, tihi zvok z obliko, pa drugi, že postavljen, pa tretji, ki se je dvignil na noge, in tu ga je verjetno začelo polniti z energijo, ki je komaj še lahko prihajala iz njegovega telesa, saj, kot je napisal Zadnji, so se začeli dogajati ogromni, volumenski, polni toni, kot bi gledal ogromne balone zraka, ki se dvigujejo z dna oceana proti površini. Zadnji je napisal, da ga je mlelo, da ga je bolelo do neznosnosti, ko so leteli po hiši koščki Fotrove razmesarjene duše. [...] On je igral pogrebni marš sebi in propadajočemu vnuku, je napisal Zadnji. To je bil najin smrtni marš.« (Čar 2011: 235)*

Primerna žanrska oznaka za roman bi bila družinski roman. Vendar je bil ta žanr v preteklosti povezan s sentimentalnim žanrom, za katerega je značilno opisovanje doživljanja in sistema vrednost meščanskega sveta (pretirano boleče čustvovanje, osebe so tenkočutne; včasih se zaradi neuslišanih ljubezenskih želja pojavi užitek ob doživljanju lastnega trpljenja; namen je vzgajati bralca ali prikazati rešitev v idiličnem življenju na podeželju (Belšak v Jordan 2014: 27–28). Oznako je smiselno dopolniti z (nadrednim) terminom rodbinski žanr oz. roman. O

*znosnosti* ne zajema življenja ene družine, prisotno je poseganje v preteklost in seznanjanje bralca z zgodbami oz. usodami prednikov. V zgodbo osrednje družine/rodbine so v romanu vpletene tudi zgodbe drugih, vendar je njihova vloga obrobna, pomembna za presečišča, na katerih se stikajo z usodami osrednjih protagonistov. Roman ne izkazuje povezanosti s sentimentalnim žanrom, obenem pa je odsotno tudi vpenjanje usod protagonistov v širši družbeni kontekst, zgodovinskim okoliščinam ni pripisan pomembnejši vpliv na delovanje literarnih oseb, zaradi česar se roman odmika od značilnosti tradicionalnega družinskega/rodbinskega romana. Pomembne so tudi raziskave A. Zupan Sosič (2011a: 101) o naj sodobnejšem slovenskem romanu, da se je zanj uveljavil izraz modificirani tradicionalni roman in za katerega je značilno preoblikovanje (izhodiščnih) tradicionalnih žanrskih obrazcev. Načini tega preoblikovanja oz. vzroki zanj so različni, eden najpomembnejših pa je žanrski sinkretizem (prepletanje različnih žanrov), omenimo pa lahko tudi spremembe ubeseditvenih načinov (večje število govornih odlomkov) in pripovednih elementov (prenovljena vloga pripovedovalca). Zdi se, da je na žanr družinskega romana najbolj odločilno vplival premik od družbenega k intimnemu, kar je ena od lastnosti modificiranega tradicionalnega romana, zaradi katerih se ta kljub prevladujoči realistični tehniki odmika od prejšnjih realizmov, ki so se uveljavili kot literarne smeri. Oznaka družinski/rodbinski roman se tako izkaže kot smiselna opredelitev za roman *O znosnosti* (Jordan 2014: 27–28).

Najbolj aktivna literarna oseba v romanu je pripovedovalec, čeprav ima v zgodbi, ki jo pripoveduje, obrobno vlogo. Kljub pomanjkanju njegove karakterizacije ga že samo pripovedovanje, pisanje, želja, da bi razumel družinsko zgodbo, osmisli dogodke naredi precej manj pasivnega, prepuščenega usodi. Njegovo aktivnost je mogoče zlahka spregledati oz. ji odvzeti pomembnejšo vlogo. Na nek način se skozi pripovedovanje družinske zgodbe od nje tudi oddaljuje. Z iskanjem logičnih vzrokov za dogodke se mu odpira širša slika. Tega se sicer sam vse do konca romana ne zaveda, vendar je prav pri njem nakazana možnost aktivnega delovanja, zapuščanja pozicije nemočne, pasivne žrtve, ki ne zmore preseči determiniranosti z življenjskimi okoliščinami, predvsem z družinskimi razmerji. Poskus razumevanja vzorcev, ki so druge literarne osebe pripeljali do propada, pripovedovalcu odpira prostor, da prevzame odgovornost za svoje življenje, se vzpostavi kot svobodni, avtonomni subjekt, ki je sposoben preseči družinska smetišča in kleti (Jordan 2014: 37). V intervjuju je A. Čar izjavil, da frazema družinsko smetišče ne smemo razumeti v slabem smislu. Gre za stopnjevanje, kako se »smetišče

skozi roman počasi spreminja v rajsko miniaturo, nekaj urejenega, medtem ko družinska hiša propada. Tu nastopi neka dvojnost.«<sup>24</sup>

Glavna tema romana je, da družina nedvomno povzroči večjo pohabljenost človečnosti kot pa celotna zgodovina. Za človeško psiho je še zlasti smrtonosen družinski incest, ki je naredil več škode kot krvava vojna in za katerega se zdi, da ga je tako pri nas kot v svetu veliko več, kot kažejo statistike (Vode Travnik 2011: 1600).

Že sam naslov *O znosnosti* opozarja na idejo romana. Življenje literarnih oseb je večinoma precej neznosno, torej je učinek ravno nasproten, lahko ga razumemo tudi ironično. Gre za zavestno in načrtno izbiro pasivnosti, odpoved prizadevanju za srečo. Želja po spremembah in iskanje sreče človeka privede v začaran krog, vsakdanja realnost pa ga spravlja v vedno hujši obup, kot alternativa »srečoiskateljstvu« pa je predstavljena popolna odpoved kakršnikoli akciji, pristajanje na tisto, kar življenje ponudi človeku. Nakazano je, da je največ, kar lahko človek zares naredi, to, da se sprijazni z dano situacijo. V luči tovrstne miselne naravnosti oz. idejne podlage romana je mogoče bolje razumeti tudi nezmožnost literarnih oseb, da bi se osvobodile družinskih spon. Protagonisti večinoma sprejmejo determiniranost kot svojo usodo, ki se je niti ne trudijo aktivno spreminjati. Tovrstna odsotnost akcije pa ne pripelje do stanja znosnosti, ampak ima tragične, celo katastrofalne posledice (Jordan 2014: 35).

Družbene okoliščine, prostor in čas, v katerem živijo, literarnih oseb ne zaznamujejo preveč. V ospredju je družina, ki determinira literarne osebe. Na tem mestu se pokaže lastnost, značilna za najsodobnejše slovenske romane, tj. ukvarjanje s posameznikovo intimno sfero ali kot pravi M. Vode Travnik (2011: 1600): »kot da se vojna za človeka odslej odvija ob vsakem družinskem ognjišču posebej.«

Roman je za obravnavo pri pouku književnosti še posebno primeren zaradi možnih navezav na romane, ki so v učnem načrtu na seznamu obveznega branja. Ker gre za družinski/rodbinski roman, dijakom omogoča učenje o slovenski kulturni dediščini, saj je prisotno poseganje v preteklost in seznanjanje bralca z zgodbami oz. usodami prednikov. V učnem načrtu je za obravnavo pri pouku književnosti predvidenih kar nekaj romanov, tako tujih kot slovenskih, s

---

<sup>24</sup> Povzeto po spletni strani RTV Slovenija. Dostopno na: <http://www.rtvlo.si/kultura/knjige/ales-car-o-iluziji-srece-in-smotrnejsem-sledenju-znosnosti/285676> (4. 1. 2015)

temo o družinski sferi. Roman bi pri pouku književnosti lahko služil za ponovitev literarnega in jezikovnega predznanja, dijakom pa bi pomagal pri nadgradnji znanja o posledicah družinskih odnosov ter kaj se zgodi ob nepravilnem ravnanju oz. neukrepanju. Odnosi v družini, ki so daleč od idealnega, determiniranost z življenjskimi okoliščinami, neznosnost in sprijaznjeje z usodo ter ohranjanje neomadeževanega družinskega imena so dobre izhodiščne teme za izvedbo problemske metode pri pouku. Možna domača (dodatna) naloga za spodbujanje ustvarjalnosti bi bila npr. pisanje eseja z naslovom: Družina povzroči večjo pohabljenost človečnosti kot celotna zgodovina. Dodatni zagon in vnemo za motivacijo branja romana pa dodajo še njegovi motivi: incest, sovraštvo, nasilje, skrivnosti, škandal, samomora, determiniranost idr.

## 10.5 Primerjava romanov

Najpomembnejša skupna značilnost vseh štirih romanov je, da pripadajo novi smeri v slovenskem literarnem prostoru, tj. transrealizem. Obravnavani romani so torej transrealistični. Smer je močno povezana s preteklimi realističnimi smermi in tehnikami, pomemben pa je tudi prenovljen položaj pripovednega subjekta, poimenovan s terminom nova emocionalnost, s katerim zaobsežemo skupne poteze besedil v smislu oblikovanja osebne identitete in novega tipa čustvenosti literarnega subjekta v književnosti. Nova emocionalnost se vmeša v razmerje med spoli, ljubezensko temo in navezuje pa se tudi na literarno tradicijo. Za subjekt v transrealistični literaturi je značilna želja, da bi si zagotovil svojo individualnost skozi berljivo zgodbo, njegova intimna zgodba je del postmoderne spleena, naveličanosti in zdolgočasnosti postmoderne subjekta. S premiki pri iskanju identitete je povezano tudi (pre)vrednotenje različnih stereotipov (Zupan Sosič 2011a: 102).

V vseh štirih romanih pripovedovalci s svojim načinom govora in jezikom, ki ga uporabljajo, izkazujejo pripadnost svetu sodobne civilizacije in njej pripadajočemu tipu kulture. Govor literarnih junakov se močno približuje govorjenemu jeziku. Damjan, v romanu S. Tratnik, govori najstniški jezik, uporablja pogovorne, nižje pogovorne in slengovske izraze, gre za jezik okolja, iz katerega izvira. P. Glavan je v svojem romanu z menjavami med različnimi stopnjami pogovornega jezika in posebnimi besednimi zvezami ter frazami dosegla jezikovna pristnost literarnih protagonistov, ki prihajajo z različnih koncev sveta govorijo v različnih jezikih.

Roman *O znosnosti* pa je napisan v intelektualnem žargonu, ki ga uporablja prvoosebni pripovedovalec, in pogovornem jeziku, ki ga uporabljajo literarni liki. Tudi N. Gazvoda je uporabil pogovorni jezik, torej jezik okolja, kjer živi pripovedovalec.

Junaki so bolj osredotočeni na lastno intimno sfero, kot pa na velike družbene teme, ki jih praviloma ne zanimajo, a vseeno se jih na nekaterih mestih dotaknejo. Najintenzivneje je današnja družba in njena kritika predstavljena v romanu S. Tratnik. Ker je družba naravnana heteroseksualno, je nenaklonjena istospolni usmerjenosti. Določa pa tudi kaj je normalno in kaj nenormalno (nemoralno) ter z negativnim odnosom do drugače čutečih zatira spolne manjšine. Kritično je predstavljen odnos posameznik – družba, predvsem glede odziva okolice na Damjanovo nesprejemanje biološkega spola. Sporočilo romana N. Gazvode je resnica o družbi spektakla, ki naj bi prikazovala srečne ljudi. Njegovo sporočilo je, da tisti, ki se želijo izpostavljati v družbi, niso srečni. Poleg romana *Ime mi je Damjan* je še pri A. Čaru najbolj opazen premik od družbenega v intimo. V njegovem romanu je vsesplošno odsotno vpenjanje usod protagonistov v širši družbeni kontekst, zgodovinskim okoliščinam pa tudi ni pripisan pomembnejši vpliv na delovanje literarnih oseb. Pri obeh gre za prikrivanje skrivnosti po družinskih kletih. Damjana začnejo družinske skrivnosti celo tako motiti, da v nekem trenutku odstrani vrata hiše ter tako razkrije družinsko zasebnost in pokaže na zlorabe, ki so se dogajale za štirimi stenami. Najmanj je družba in njeni problemi izpostavljena v romanu P. Glavan. Omenjena je le, ko eden od likov govori o upravičenosti kraje in omeni, da je njegova naloga opozoriti družbo, da je v njej nekaj gnilega ter da jo potrebno prisiliti, da bo sploh opazila, kako sama sebe žre od znotraj.

Prevladujoči model sodobnega slovenskega romana je modificirani tradicionalni roman z realističnimi potezami. Tradicionalnost ima torej v transrealističnem romanu pomembno vlogo. Vsi romani se navezujejo na tradicionalne literarne vrste, žanre (roman N. Gazvode na tradicijo vzgojnega romana, A. Čara in S. Tratnik na družinski roman) in obrazce ter oblikovne in stilne prijeme. Romanom je skupno to, da temeljijo na strnjeni zgodbi in da prevladuje realistična tehnika, ki opisuje prepričljivo realnost. V romanih so prisotna tudi nasprotja na ravni stari – mladi. Gre predvsem za opozicijo sveta tradicionalnih, uveljavljenih družbenih norm, ki pripada svetu odraslih, in na drugi stran sveta mladih, ki ne pripadajo strukturiranemu svetu, iz njega izstopajo oz. mu nasprotujejo. Damjanov upor je proti odraslim, družbi, tradicionalni družini, saj ga ne razumejo. Tudi protagonist *Camere obscure* se je umaknil od staršev, šel živeti v veliko mesto, vendar tu spozna pomembnost bližine, sočutja, zato se lahko vrne v rodni kraj.

V romanu P. Glavan ta opozicija ni tako jasno izražena, saj gredo literarni protagonisti skozi proces odraščanja, starši pa so odsotni, kajti potujejo namreč sami oz. s prijatelji. Opozicija pa tudi ni izoblikovana v romanu A. Čara, saj so tu literarni liki determinirani z življenjskimi okoliščinami in izmaličenimi družinskimi vezmi, podobno si razlagamo tudi pripovedovalčevo obsedenost s poznavanjem družinske zgodovine.

Motiva drog in alkohola se pojavljata v vseh romanih, najmanj v romanu P. Glavan, povsod pa predstavljata beg pred realnostjo in iskanje utehe. Prav tako je povsod pomemben motiv (spolno) nasilje, kriminalne dejavnosti in urbanost. Tri zgodbe se odvijajo v slovenskem prostoru (Ljubljana in provincialno mesto), četrta pa na vlaku, vendar liki, vlak uporabijo kot prevozno sredstvo za potovanje med prestolnicami dveh sosednjih evropskih držav. Čas romanov je sedanji, notranji monologi junakov in pripovedovalcev občasno zaidejo v polpreteklo zgodovino takrat, ko so pretekli dogodki pomembni za osvetlitev sedanjosti. Največkrat se to zgodi v romanu A. Čara, saj je vračanje v preteklost bistvenega pomena za razumevanje pripovedovalčeve dejavnosti, tj. raziskovanje družinske zgodovine. Za časovno perspektivo v romanu P. Glavan bi lahko rekli, da je večsmerna, saj se v istem času dogaja več zgodb. Vsi protagonisti in literarni liki z izjemo Čarovih, kjer ta vidik ni poudarjen, so oblečeni sproščeno, nosijo kavbojke ali kratke hlače in športno obutev.

Pripovedovalci, npr. Damjan in junak romana N. Gazvode, čigar imena nikoli ne izvemo, so prvoosebni, razen pri P. Glavan. Tudi v romanu A. Čara je pripovedovalec prvoosebni, kot protagonist pa v ospredju nastopi šele v zadnjem delu romana. V njegovem romanu je mogoče zaznati tudi sled avktorialnega pripovedovalca, saj pripoveduje tako, kot da ve, kakšen je pravi pomen in smisel dogodkov. To ne pomeni, da je vseveden, pač pa misli, da so njegova razmišljanja pravilna. Z izjemo pripovedovalca pri A. Čaru so vsi mladi. Osebe (zopet je izjema roman A. Čara), ki nastopajo v romanih, so mladostniki, najstniki, študenti, ki pa so hkrati tudi obrobneži, sleherniki, novodobni izgubljeni in sodobni flaneurji.

Primerjava med romani pokaže tudi, da je tema družine in družinskih razmerij najbolje opisana in upodobljena v romanu *Ime mi je Damjan* ter *O znosnosti*. Oba sta vezana na intimno družinsko sfero, kar je bistvena določilnica transrealističnega romana, ki se bolj posveča intimnim zgodbam in notranjim svetovom literarnih likov. Vse romane povezuje tudi nova emocionalnost, čustvenost postmodernega subjekta, ki se želi, zdolgočasen in izvotljen, pregristi do svoje notranjosti (Zupan Sosič 2010: 423–424). Podoba družine je v

transrealističnem romanu odvisna tudi od družbenih sprememb, kot so tehnologizacija, evropeizacija, globalizacija in je pod vplivom množičnih medijev. Družinska varnost in njena trdnost sta stalnica v slovenskem romanu, v transrealističnem romanu pa se tema vrednotama pridruži še cel spekter pohabljenih družinskih odnosov (Zupan Sosič: 2011b: 1–2). Damjan živi v patriarhalno urejeni družini, katere zunanji videz je tradicionalen, vendar se čuti odtujenega, ker ne priznavajo njegove spolne usmerjenosti, predvsem pa sovraži svojega očeta. Ideja tradicionalne družine se izgublja tudi v romanu *O znosnosti*, kjer nas pripovedovalec popelje skozi zgodbo o incestu in pedofiliji in nam jo prikaže v vsej svoji banalnosti. Roman sicer lahko beremo kot pripoved o katerikoli družini, saj ima skoraj vsaka kakšno skrivnost. Sporočilo je torej, da ima vsaka družina svojo klet, kamor zaklene svoje skrivnosti.

Romani so ustrezni tudi s stališča recepcije. Po mojem mnenju so primerni za gimnazijce, tj. mladostnike stare od 14 do 19 let, glede na njihove intelektualne zmožnosti, interese, čustveno zrelost in predznanje (literarno in jezikovno). Ker je roman najdaljša literarna zvrst, je navadno njegova dolžina oz. debelina velik demotivacijski dejavnik za branje. Najdaljši je roman A. Čara, ki ima 257 strani, najkrajši pa roman S. Tratnik, ki ima 153 strani. Vsi romani so dostopni v knjižnicah širom Slovenije in tudi čez mejo, npr. v Narodni in študijski knjižnici v Trstu ter v Slovenski študijski knjižnici v Celovcu. Romani dijakom nudijo številne možnosti za širjenje literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega znanja ter imajo estetsko vrednost. Pomemben kriterij za izbor je bila sodobnost, v diplomsko delo sem zato vključila le slovenske avtorje, katerih romani so izšli po letu 2000. Transrealistični romani so zaradi tematske aktualnosti zanimivi za šolsko obravnavo oz. interpretacijo. Pouk književnosti ima velik vpliv na oblikovanje podobe realnosti, družbenih in medsebojnih odnosov, lastne identitete in vrednot, daje mladostniku možnost spoznavanja tujih svetov in sprejemanja drugačnosti, razvijanje kritičnega mišljenja poleg vsega pa še vzgaja za strpnost. Obravnava romanov bi gimnazijcem pomagala tudi pri odkrivanju individualne in kulturne identitete ter kulturne dediščine. Idejno-sporočilne prvine romanov ustrezajo tudi rezultatom raziskav bralnih navad, da mladi bralci želijo brati zanimiva ter aktualna dela, ki so recepcijsko ustrezno približana ter odpirajo različna vprašanja ter polemike.





## 11 SPODBUJANJE BRANJA TRANSREALISTIČNIH ROMANOV

Izkušnje so gimnazijske profesorje že naučile, da se morajo obravnave sodobnih literarnih del pri pouku književnosti lotiti drugače, kot obravnavajo dela literarne klasike in kanonsko predpisana besedila. Bistveno za spodbujanje branja transrealističnih romanov je puščanje odprtega prostora za interpretacijo oz. omogočiti dijakom več pravih interpretacij. To je način, ki učenca ne potre, saj je »[V]era v »pravilno« interpretacijo [...] včasih prava nesreča, ki v skrajnem primeru, če učitelj pobija učenčeve razlage, lahko zatira veselje do literature.« (Trobevšek 2010: 352).

»Vsako delo je plod svojega časa, nagovarja najprej svoje sodobnike [...], saj bralec živi v okoliščinah, ki omogočajo razumevanje in doživetje.« (Trobevšek 2010: 351). V diplomskem delu skušam dokazati, da je smiselno povečati delež sodobne literature pri pouku književnosti v gimnaziji. Ker didaktične razprave priporočajo obravnavo recepcijsko ustreznih približanih del, predpostavljam, da bi bili za obravnavo pri pouku književnosti primerni transrealistični romani. Moj namen ni izpodrivanje obveznih besedil iz učnega načrta in njihovo nadomeščanje s transrealističnimi, temveč iskanje rezervnega prostora v njem, v okviru katerega bi učitelji gimnazije lahko navduševali za branje transrealističnih romanov, ter najti načine kako gimnazije seznaniti in motivirati za njihovo branje. Učni načrt (2008) je zasnovan kronološko, kar pomeni, da dijaki v prvem letniku začnejo s spoznavanjem in učenjem antične književnosti, v četrtem letniku pa zaključijo s sodobno.

Če književni pouk dijakom ne omogoča pozitivnih bralnih izkušenj ali če imajo neprijetne in negativne izkušnje v zvezi z branjem literarnih besedil, lahko le težko pričakujemo njihovo šolsko oz. pošolsko zanimanje za književnost (Grosman 2008: 56). Tako ne bodo postali samostojni bralci v odrasli dobi, niti podporniki slovenske knjige (Grosman 2008: 59).

Didaktične smernice, ki so delno ali v celoti že vključene v učni načrt za gimnazije, predvidevajo (Krakar Vogel v Žbogar 2013: 68): »vključevanje žanrskih, aktualnih besedil, s katerimi naj bi nadomestili premalo aktualna kanonska besedila, in učinkovito izrabljanje načinov obravnave domačega branja, ki jih že ponuja učni načrt.« B. Krakar Vogel (prav tam) še navaja, da se učinkovitost lahko pokaže v naslednjih oblikah: ob fleksibilnem obravnavanju literarne teorije v 1. letniku gimnazije, obravnavi prostoizbirnih besedil ter skupinskem

domačem branju v šoli. Meni tudi, da bi bilo potrebno predpisati manj obveznih literarnih besedil. Vendar navedeni načini zviševanja učinkovitosti terjajo veliko časa, ki pa ga zaradi (pre)natrpanosti z vsebinami in visoko postavljenih ciljev pouka književnosti v učnih načrtih žal ni dovolj. Rezervni prostor je v uvodnem literarnoteoretičnem sklopu, pri obravnavi izbirnih vsebin ter v povezovanju z jezikovnim poukom (Krakar Vogel v Žbogar 2013: 68). Tretja didaktična smernica je v smiselnem načinu obravnave (prav tam). Kot četrto didaktično smernico pa stroka navaja izbirnost, ki je »še ena premalo izkoriščena možnost.« (Žbogar, 2013: 68–69).

A. Žbogar (2003a: 722) je predlagala, da bi se transrealistični roman lahko obravnaval ob uvodnem literarnoteoretičnem poglavju v 1. letniku, pri domačem branju (v vseh letnikih), pri aktualizaciji (glede na aktualne teme in dogajanje v družbi), kot sodobna vzporednica ob obravnavi klasike, v okviru prostoizbirnih vsebin in prostoizbirnega domačega branja ter v 4. letniku gimnazije, ko je sodobna književnost učna vsebina, predlagala pa je tudi organizacijo literarnega večera kot eno od možnosti. Posebno poglavje pa sem namenila nadarjenim dijakom, saj predstavljajo skupino, ki ima bolj razvito kritično mišljenje in zmožnost interpretacije literarnih besedil, za katero menim, da bi ob uporabi metode problemskega pouka prišla do zanimivih interpretativnih zaključkov in analiz tem transrealističnih romanov. V zadnjem poglavju sem naštela še druge oblike in možnosti obravnave.

## **11.1 Obravnava transrealističnih romanov v 1. letniku**

Najsodobnejši slovenski roman bi bilo mogoče obravnavati ob uvodnem literarnoteoretičnem poglavju v 1. letniku, ko so za obravnavo predvidena recepcijsko zanimiva besedila iz slovenske književnosti raznih zvrsti in tem po (prosti) izbiri učitelja in dijakov. V učnem načrtu je v poglavju o vsebinskih sklopih književnih vsebin kot prvi sklop naveden uvod v obravnavo književnosti. V tem sklopu dijaki pridobivajo temeljne pojme iz literarne teorije in se zavejo pomena besedne umetnosti. Spoznavajo pojme, kot so: bralec, branje, literarno branje, avtor, kakšen je pomen književnosti v sodobnem svetu ter se učijo o književnih zvrsteh, razlikovanju med visoko oz. elitno ter množično, mladinsko ter odraslo literaturo. Za obravnavo so predvidena besedila iz mladinske književnosti, besedila iz nabora obveznih in prostoizbirnih

besedil ter žanrska besedila. Dijake lahko učitelj za branje transrealističnih romanov motivira že na začetku njihovega gimnazijskega izobraževanja.

## 11.2 Transrealistični roman kot sodobna vzporednica ob obravnavi klasike

Učitelj lahko pri pouku učence spodbudi k branju tudi tako, da navede sodobne ustreznice klasiki oz. kanonsko predpisanim besedilom. Na ta način popestri učno uro, saj ob bok starejšim literarnim besedilom postavi sodobno besedilo. Lahko prebere kakšen odlomek, ravno toliko, da učence besedilo pritegne in motivira za lastno branje. To je metoda, po kateri se lahko transrealistični roman obravnava v vseh štirih letnikih gimnazije. Učitelj romane izbira po načelu tematologije,<sup>25</sup> torej glede na podobne motive in teme. Po tem načelu izbirajo tudi književna dela za maturitetno branje. Državna predmetna komisija vsako leto razpiše tematski sklop za izpit splošne mature iz slovenščine v skladu z zahtevami Predmetnega izpitnega kataloga za šolski esej. V letu 2014 je bil to »človek v svetu«, predlagan dela pa: Shakespeare: *Hamlet*, Cankar: *Kralj na Betajnovi*, Dürrenmatt: *Fiziki*, Jančar: *Veliki briljantni valček*. V letu 2015 pa »otročstvo« z romani: Sarraute: *Otroštvo* in Kovačič: *Otroške stvari*. Državna predmetna komisija za slovenščino za splošno maturo je v preteklosti za maturitetno branje že predlagala sodobne romane.<sup>26</sup>

Kako so v praksi zaživela sodobna slovenska literarna besedila v srednješolskem berilu *Branja I*, ki so se medbesedilno navezovala na obvezno snov literarne klasike, je raziskovala Boža Krakar Vogel (2010). Raziskava je pokazala, da so se sodobne medbesedilne vzporednice pri pouku sicer obravnavale, vendar ne na ravni dejavnega medbesedilnega branja z učinkovitimi bralnimi pristopi. Sodobne ustreznice pri tako pouku niso zaživele.<sup>27</sup> Predvideva (2010: 143),

---

<sup>25</sup> Tematologija je ena najstarejših in najpomembnejših panog primerjalne književnosti. Ukvarja se z literarnimi temami, ki imajo lahko izvor v grški mitologiji, Bibliji, zgodovini, lahko pa so le plod književnosti. Vsaka tema združuje specifične motive. V tem izboru prednjačijo mitološke in zgodovinske teme, zlasti tiste, ki se, podobno kot v svetovni književnosti, pojavljajo tudi v slovenskih delih, ali pa so vezane zgolj na slovenski prostor Antigona, Medeja, Ojdip, Črtomir ...). Povzeto po: [http://molji.over.net/predstavitev\\_knjig\\_v\\_aprilu\\_2007/](http://molji.over.net/predstavitev_knjig_v_aprilu_2007/) (25. 15. 2014)

<sup>26</sup> Povzeto po spletni strani Republiškega izpitnega centra. Dostopno na: [http://www.ric.si/splosna\\_matura/predmeti/slovenscina/](http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina/) (25. 12. 2014).

<sup>27</sup> B. Krakar Vogel v sodobno književnost uvršča literarna besedila, ki so izšla po drugi svetovni vojni, torej tudi modernistična ter postmodernistična literarna dela. V učbeniku *Branja I* niso bili zajeti transrealistični romani.

da zato, ker so jih učitelji ocenili za prezahtevne za nadaljnjo obravnavo. Prezahtevne naj bi bili zaradi preveč prikritih navezav, ki otežujejo že zgolj »tehnično« vračanje k predlogi, in zaradi težavnih vsebinsko oblikovnih prvin, ki jih delajo preabstraktna, nerazumljiva in manj izkušenemu bralcu nezanimiva. Ugotavlja še, da bo morala didaktizacija tega »nadstandardnega« dela književnega pouka v prihodnosti iti v dve smeri: v razvijanje didaktičnih strategij medbesedilnega branja in v izbiranje recepcijsko primernejših, bolj komunikativnih sodobnih literarnih vzporednic in da je potrebno razmisliti o zamenjavah, ki jih ponuja naj sodobnejša književnost (Krakar Vogel 2010: 137). Meni tudi, da bi »novejše besedilo naletelo na ugodnejši odziv kakor klasično. Bo pa omogočilo tudi vračanje k slednjemu, dodatno argumentiranje, bolj kakovostno pomnjenje, nasploh pa možnost, da se dijak z njim sooči iz več perspektiv, kar je navsezadnje bolj kakor iskanje pozitivnega vrednotenja za vsako ceno naloga književnega pouka« (Krakar Vogel 2010: 143).

Raziskovanje literarnih pojavov krepi razgledanost po tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja in kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih/zdajšnjih družbenih odnosov in vrednot (Žbogar 2010a). Pri pouku književnosti dijaki spoznavajo kulturno dediščino svojega naroda in razvijajo kulturno identiteto, kar vpliva na zavest o lastni kulturni dediščini in omogoča vzpostavljanje kritičnega odnosa do nje. Branje z razumevanje in za razumevanje vodi, kot je bilo že opisano, k transferju, kar pomeni, da smo zmožni razširiti, kar je bilo naučeno v enem kontekstu, na nove kontekste. Gre torej za povezovanje z drugimi koncepti, ki so jih učenci že usvojili. Učitelj uporabi ta princip pri pouku s povezovanjem obveznih besedil iz učnega načrta z novodobnimi ustreznici. Starejša ustreznica, ki jo lahko postavimo ob bok romanu *O znosnosti*, je Tavčarjeva *Visoška kronika* in je učnem načrtu zavedena kot obvezno besedilo.<sup>28</sup> V obeh primerih gre namreč za kroniko družine skozi več generacij. Roman Nejca Gazvode lahko učitelj omeni ob obravnavi romana *Zločin in kazen*, saj oba vsebujeta element Nietzschejevega nadčloveka. Roman *Ime mi je Damjan* bi lahko omenili ob obravnavi stereotipov v družbi in literarni zgodovini ter njihovem preseganju, *Noč v Evropi* pa ob učenju o potopisnem žanru oz. ob obravnavi teme potovanja in odraščanja.

---

<sup>28</sup> Učenci lahko poleg *Visoške kronike* izberejo še *Cvetje v jeseni*.

### 11.3 Prostoizbirne vsebine

Rezultati raziskav branja in bralnih navad mladostnikov, ki jih navaja T. Slemenjak (2008: 383) in so jih izvedli slovenski ter tuji raziskovalci, so pokazale, da je branje na splošno pri mladih bralcih nepriljubljeno, da svoj prosti čas raje namenjajo drugim aktivnostim, npr. športne in zabavne aktivnosti, kot so ogled filmov v kinu, gledanje televizije, igranje računalniških iger, klepetanje preko medmrežja ipd. Vendar pa so iste raziskave pokazale tudi, da želijo biti mladostniki pri pouku književnosti aktivni, da želijo brati zanimivejša literarna besedila, ki bi jih izbrali sami, da bi jim pri izbiri besedil, ki so zanje primerna, pomagali učitelji, da bi radi brali besedila sodobnih avtorjev mladinske književnosti, ki obravnavajo probleme najstnikov, radi bi brali krajša besedila, vseč jim je živahen slog in zabavnost, želijo pa se tudi pogovarjati o filmih, ki so posneti po literarnih predlogah. Rezultate raziskav je mogoče upoštevati z vključitvijo prostoizbirnih besedil pri pouku književnosti, kar predvideva že učni načrt (prav tam).

Nepriljubljenost branja je povezana s knjigami za domače branje in obveznimi besedili, ki jih ne sprejemajo kot zanimive in dostopne njihovim izkušnjam ter doživljajskemu svetu (Slemenjak 2008: 384). S. Pečjak (v Slemenjak 2008: 384) ugotavlja, da učitelj lahko naredi veliko. Najprej mora ugotoviti, kakšna so stališča učencev do bralnega gradiva in kaj radi berejo, mora znati ohranjati in razvijati bralno motivacijo, jim pomagati pri izbiri bralnega gradiva, ki ustreza njihovi razvojni stopnji, razvijati mora njihove spretnosti in sposobnosti, ki vodijo do uspešnega branja, ter urediti prostor, ki spodbuja k bralnim dejavnostim. Le takšno zadovoljevanje njihovih potreb vodi k povečani pripravljenosti učencev za branje (prav tam).

V veljavnem učnem načrtu za slovenščino so v prilogi navedeni predlogi prostoizbirnih književnih besedil za individualno in skupinsko delo ter aktualizacijo. V razdelku so zajeta umetnostna dela svetovne in slovenske književnosti, od antike do sodobnega slovenskega pripovedništva v drugi polovici 20. stoletja.<sup>29</sup> V vsakem vsebinskem sklopu so torej navedena

---

<sup>29</sup> Zajeti so naslednji romani: Kosmač: *Balada o trobenti in oblaku*, *Tantadruj*; Mihelič: *Ure mojih dni*; Smole: *Črni dnevi in beli dan*; Kavčič: *Pustota*; Kranjec: *Strici so mi povedali*; Kocbek: *Tovarišija*; Pahor: *Mesto v zalivu*; Simčič: *Človek na obeh straneh stene*; Snoj: *Fuga v križu*; Rožanc: *Ljubezen*; Šeligo: *Triptih Agate Schwarzkobler*; Rupel: *Povabljeni pozabljeni*; Messner: *Skurne storije*; Lainšček: *Namesto koga roža cveti*; Tomšič: *Oštrigeca*; Kovič: *Profesor domišljije/Pot v Trento*; Dolenc: *Vampir z Gorjancev*; Rožanc: *Ljubezen*; Švabič: *Ljubavne*

obvezna besedila za obravnavo, učitelj pa nato lahko še izbere, katera prostoizbirna besedila bo obravnaval pri pouku, kar pa seveda ni obvezujoče.

Prostoizbirna besedila lahko izberejo dijaki, lahko pa jih izbere učitelj. Njegova naloga je, da najprej ugotovi, katere teme jih zanimajo. T. Slemenjak (2008: 384–385) predlaga uporabo vprašalnika ali pisanje spisa. Mogoče pa so tudi druge oblike, npr. dijaki lahko pri pouku predstavijo knjige, ki so jih prebrali med počitnicami, ali pa se pogovarjajo o filmu, ki je nastal po literarni predlogi, komentirajo oddaje ali si ogledajo intervju z literarnim ustvarjalcem itd. Na ta način dijaki in učitelj ugotavljajo, katere knjige so v danem trenutku zanimive, katere probleme obravnavajo, kateri žanri so v ospredju (prav tam).

Z branjem literature po izboru učencev jih ne odvrčamo od branja leposlovja in s tem, ko si sami izberejo besedila, pridobivajo pozitivne bralne izkušnje, ki jih bodo motivirale in usposobile tudi za branje zahtevnejših besedil, hkrati pa se približamo njihovem doživljajskemu svetu in jim damo možnost spregovoriti o njihovih težavah, čeprav skozi literarno osebo. Bralna izkušnja s prostoizbirnim besedilom učencem omogoča hitrejše dojetje in doživljanje leposlovnega besedila, kar povečuje bralni užitek, v učencih pa vzbuja pozitiven občutek. T. Slemenjak (2008: 386–387) predlaga branje sodobnega ljubezenskega romana kot pripravo na branje klasike *Romeo in Julija*. Prostoizbirna besedila lahko vključimo v katerikoli del pouka književnosti kot motivacijo, ponazoritev ob obravnavanih pojmi, spodbudo za pogovor, poustvarjalno in ustvarjalno pisanje (prav tam).

Prostoizbirno branje je tudi dobra izhodiščna točka za učenje ločevanja med visoko in trivialno literaturo. Obravnava trivialnega besedila pri pouku ne pomeni, da mora biti omejena na neutemeljeno kritiziranje in obsojanje. Z njeno obravnavo bi učitelj lahko pomagal učencem postopoma odkriti omejitve takega branja, pokazati na značilnosti trivialne književnosti in doživljanja trivialnih besedil, pomanjkljivosti in omejitve takšnih besedil. Z učenjem ločevanja med visoko in trivialno lahko marsikateri dijak razvije zanimanje za branje zahtevnejših besedil (Grosman 1994: 16).

---

povesti; Filipčič: *Kerubini*; Kalčič: *Mehika*; Gradišnik: *Nekdo drug*; Perčič: *Izganjalec hudiča*; Maja Novak: *Zverjad*; Žabot: *Volčje noči*; Virk: *Moški nad prepadom*; Morovič: *Potapljači*; Bratož: *Pozlata pozabe*; Möderndorfer: *Nekatere ljubezni*; Marinčič: *Tereza*; Remec: *Mana*; Zaplotnik: *Pot*; Flisar: *Čarovnikov vajenec*; Marjeta Novak: *Kako pišejo*; Nela Malečkar: *Ne le intervjuji*; Gluvič: *Harms danes*.

## 11.4 Literarni večer

Literarni večer lahko pritegne veliko obiskovalcev, tako učencev kot zunanjih gostov, sploh če imamo možnost, da povabimo gosta ali avtorja. Priprava na takšen večer pa mora biti temeljita. Pri izvedbi morajo sodelovati učenci oz. mora učitelj v sodelovanju z njimi izbrati gosta, saj je v tem primeru odziv večji. Slediti mora razmislek, ali naj tako srečanje vodi mentor oz. učitelj ali dijaki. Vsaka odločitev ima svoje prednosti in slabosti. Mentorjevo vodenje prinaša manj tveganja za organizatorja, pomeni pa manj aktivno udeležbo mladih. Za učence je večer bolj zanimiv, če je vodja njihov vrstnik, a to je težka in odgovorna naloga, pri kateri potrebuje pomoč. Vodja večera mora vnaprej pripraviti osnovne podatke o gostu in jih na začetku kratko predstaviti obiskovalcem. Po možnosti je obiskovalce s tem dobro seznaniti že vnaprej. Poslušalci prireditve večer popestrijo s svojimi vprašanji. Učenci morajo poznati gostovo ustvarjalno delo in življenje ter razmisliti o njem, da si lahko ustvarijo lasten odnos do njega. Šele tako lahko pričakujemo, da bodo postavljali smiselna in tehtna vprašanja (Zwitter 2000: 113).

## 11.5 Domače branje

Domače branje v posameznem šolskem letu obsega najmanj pet celotnih besedil. Štiri besedila so vključena v obravnavane vsebinske sklope v učnem načrtu, eno ali dve izberejo dijaki iz seznama prostoizbirnega branja ali po dogovoru z učiteljem. Dijaki imajo možnost izbire znotraj vsakega sklopa.<sup>30</sup> Obvezna besedila, ki jih ne izberejo za domače branje, imajo možnost spoznavati ob odlomkih. V četrtem letniku je za domače branje predviden tudi sklop besedil oz. t. i. maturitetno branje, katerih obravnava je podlaga za pisanje šolskega eseja. V sklopu, kjer so navedena slovenska dela iz druge polovice 20. stoletja, ki se kronološko obravnava v 4. letniku, je za šolsko branje predvidenih devet pesmi, štiri drame in štirje romani (UN 2008:46).

---

<sup>30</sup> V vsebinskem sklopu *Slovensko pripovedništvo v drugi polovici 20. stoletja* lahko izbirajo: Zupan: *Menuet za kitaro/Kocbek: Črna orhideja* ali *Blažena krivda/Zidar: Sveti Pavel*; Kovačič: *Prišleki* ali *Resničnost*; Lipuš: *Zmote dijaka Tjaža/Hieng: Čudežni Feliks/Rebula: Senčni ples /Šeligo: Triptih Agathe Schwarzkobler*; Jančar: *Severni sij/Posmehljivo poželenje/Katarina, pav in jezuit/Smrt pri Mariji Snežni/Bojetu: Filio ni doma/Lainšček: Namesto koga roža cveti/Ki jo je megla prinesla/Blatnik: Plamenice in solze/Zakon želje*. (UN 2008: 29).

Večina del, predvidenih za domače branje, je iz rednega dela učnega načrta, kar pomeni, da niso sodobna.

T. Slemenjak (2008: 385) predlaga, da bi si dijaki za prvo domače branje ob začetku šolskega leta samostojno izbrali literarno besedilo in jo predstavili sošolcem v obliki krajšega govornega nastopa. Povedali bi glavno temo besedila, zakaj so jo izbrali, zakaj jim je bila všeč in zakaj bi jo priporočali v branje še drugim. Pri tej metodi je pomembno, da učitelj pusti, da lahko preberejo karkoli, saj je pomemben njihov interes. Iz seznama lahko nato učitelj razbere njihove interese, kar mu je v pomoč pri izboru drugih (naslednjih) prostoizbirnih besedil. Seznam pomaga tudi drugim dijakom, saj spoznajo besedila, ki so všeč sovrstnikom. Iz seznama bi razred nato izbral določeno število knjig (npr. 5), ki bi jih prebrali vsi, ter vrstni red branja, učitelj pa bi določil uro za pogovor o njej. T. Slemenjak (prav tam) predlaga, da se izvedbo učne ure na kakšen »poseben dan« (pred praznikom, pred počitnicami ipd.), ker bo pogovor tako bolj sproščen, saj dijaki ne bodo obremenjeni z drugimi obveznostmi, hkrati pa bodo imeli prijeten občutek, da počnejo nekaj, pri čemer se ni potrebno učiti. Poudarila je tudi, da gre pri tej metodi za vzbujanje pozitivne bralne izkušnje – branje kot nagrada. Knjigo mora prebrati tudi učitelj, kar ima še dodaten učinek, ker se je vloga obrnila – sedaj so učenci dali učitelju domačo nalogo (Slemenjak 2008: 386). T. Slemenjak priporoča tudi izvedbo učne ure, ki je pogovor v obliki kroga. Pogovor začne dijak, ki je knjigo predlagal, nato pa teče v smeri urinega kazalca. Tako večkrat obkrožimo vse dijake, na koncu pa sprostimo pravilo govorjenja in govori lahko, kdor želi. Tudi učitelj govori šele, ko pride na vrsto, posebej se mora izogibati vrednostnih sodb o izjavah dijakov, saj se tako postavi v približno enakovreden položaj z dijaki. Po izkušnjah T. Slemenjak ima takšna obravnava močne motivacijske učinke, saj dijaki dobijo občutek, da se učitelj zanima zanje, da lahko vsaj delno odločajo o vsebini pouka (prav tam).



## 11.6 Nadarjeni učenci

*Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v srednjem izobraževanju* (v nadaljevanju *Koncept*), potrjen na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 15. marca 2007, navaja, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (*Koncept* 2007: 2). Ta definicija poudarja, da med nadarjene ali talentirane štejemo tako tiste dijake z dejanskimi visokimi dosežki, kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih (*Koncept* 2007: 3):

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (ang. *performing*) umetnosti.

Definicija ne govori samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. To pomeni, da je nadarjenost lahko splošna oz. omogoča izjemne rezultate na več področjih, ali pa specifična. Govorimo o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih. Končno omenjena definicija tudi poudarja, da nadarjeni in talentirani učenci, poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko optimalno razvijali svoje sposobnosti. Nadarjene dijake zaradi njihovih posebnih učnih in drugih značilnosti in potreb uvrščamo v skupino dijakov s posebnimi potrebami (*Koncept* 2007: 4).

### 11.6.1 Značilnosti nadarjenih dijakov

Nadarjeni dijaki imajo nekatere osebne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar pa ti dijaki niso homogena skupina, saj obstajajo razlike tudi znotraj skupine nadarjenih. Osebne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih se nanašajo na različna področja (*Koncept* 2007: 4):

- Miselno-spoznavno področje: imajo razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja), nenavadno domišljijo, sposobni so natančnega opazovanja, kritičnega mišljenja, imajo dober spomin, smisel za humor in hitro rešujejo probleme.
- Učno-storilnostno področje: široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, učinkovit transfer znanja v prakso, spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.), motorična spretnost in vzdržljivost.
- Motivacija: imajo visoke aspiracije in potrebo po doseganju odličnosti, so radovedni, imajo raznolike in močno izražene interese, so vztrajni pri reševanju nalog, imajo visoko storilnostno motivacijo, uživajo v dosežkih, težijo k popolnosti pri izvajanju nalog in so izjemno zavzeti.
- Socialno-čustveno področje: nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, voditeljske sposobnosti, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost.

*Koncept* v nadaljevanju pojasni še načine odkrivanja nadarjenih. »Nadarjeni učenci so po določenih nacionalnih kriterijih visoko nadpovprečni učenci in jih je v populaciji do 10 %.« (Juriševič v Žbogar 2013: 83)

### **11.6.2 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki**

Bezič (v Kremesec 2011: 64) pravi, da »morajo učiteljeve metode, ki jih uporablja pri pouku, oblike in dejavnosti spodbujati razvoj višjih oblik mišljenja, samostojnost, odgovornost, sodelovalnost itn. Učitelj mora spodbujati razvoj ustvarjalnih sposobnosti in takšnih osebnostnih lastnosti, ki bodo nadarjenemu omogočile sodelovanje z drugimi, razvijale pogum za tveganje, idealizem, spoštovanje drugačnosti in strpnosti.«

K nadarjenim otrokom metodološko pristopamo na t. i. akademski (učni) in obogatitveni način (*Koncept* 2007: 8) Za prvega je značilno poglobljanje in pospeševanje učenja v okviru obveznega kurikulumnega programa, predmeta ali področja, za drugega pa razširjanje in obogatitev kurikulumnega. Ta dva pristopa se lahko realizirata v različnih organizacijskih oblikah diferenciacije in individualizacije ter z različnimi didaktičnimi strategijami poučevanja.

Možne organizacijske oblike (*Koncept 2007: 8–9*):

- učne skupine z višjim nivojem zahtevnosti;
- obvezni izbirni predmeti;
- izbirni predmeti;
- moduli;
- interesne dejavnosti oz. krožki;
- akceleracija - zgodnejši vpis, preskok razreda ali posameznega predmeta;
- razredni izpiti;
- predmetni izpiti;
- dodatni pouk;
- priprava na tekmovanja;
- individualni učni načrt za več kot en letnik predmeta;
- obiskovanje predavanj na visokošolskih zavodih ;
- vzporedni programi;
- sobotne šole;
- poletne šole;
- tabori;
- vzporedno šolanje;
- vrhunski trening;
- tekmovanja;
- tečajji;
- osebno svetovanje (na področju učenja učenja, karijerne orientacije, osebnostnega razvoja);
- program za osebni in socialni razvoj (skupinske oblike izobraževalnega in svetovalnega dela).

Delo z nadarjenimi temelji na izhodiščih (Ferbežer v Kremesec 2011: 65–66):

- Razširjanje in poglobljanje vsebinskih programov: raziskovalni projekti, tekmovanja, razstave, izobraževalni programi v majhnih skupinah znotraj oddelka, programi za individualno samoizobraževanje.
- Akceleriranje (hitrejši tempo) šolskega napredovanja: zgodnejši vstop v šolo, preskok razreda, hitrejše obvladovanje snovi.
- Izločitev nadarjenih otrok: posebne šole oz. posebni razredi za nadarjene.

Didaktične strategije se nanašajo na način, kako učitelji organizirajo pouk (*Koncept* 2007: 8–9):

- projektno delo - individualno, v paru, skupinsko;
- raziskovalno učenje;
- raziskovalno delo;
- problemski pouk;
- sodelovalno učenje;
- inštruiranje, pomoč sošolcem pri učenju;
- samostojno učenje;
- e-učenje, učenje na daljavo;
- eksperimentalno delo;
- ekskurzije;
- terensko delo;
- in druge.

Naštete organizacijske oblike diferenciacije in individualizacije ter didaktične strategije uresničujejo učitelji šole, šolska svetovalna služba, knjižničar, zunanji sodelavci šole, visokošolski učitelji, sodelavci ter specialisti za posamezna znanstvena, strokovna, umetniška in športna področja. Izvajajo se lahko zunaj šole, izvajajo jih lahko druge šole, npr. glasbena, baletna ali tudi druge ustrezne ustanove (*Koncept* 2007: 9).

Za nadarjene lahko največ stori učitelj, saj z njimi preživi največ časa. S svojimi opazovanji prispeva tudi k identifikaciji, s svojim navdušenjem in motivacijo pa pri dijakih sproža željo po dodatnem izobraževanju (Kremesec 2011: 70–71).

### **11.6.3 Pouk književnosti in nadarjeni dijaki**

Pouk književnosti mora stremeti k odkrivanju nadarjenosti ter spodbujanju ustvarjalnosti. Nadarjeni začnejo brati v zgodnji mladosti, nemalokrat že pred vstopom v šolo. Berejo bolj in več kot povprečni bralci, a ne izbirajo drugačne literature od povprečnih. Horvat (v Žbogar, 2013: 83) meni, da pouk slovenščine lahko spodbudi verbalno nadarjene učence, to so tisti s »pospešeno razvijajočim se besednjakom in nenavadno miselno fluentnostjo, ki jih odlikujejo potrebe po radovednosti, ustvarjalnosti, živahnosti, razvoju socialnih spretnosti, razvijanju

ustreznih vrednot, samostojnem delu in sodelovanju pri odločanju.« To so učenci, ki so že navajeni samostojnega dela, se radi ustvarjalno izražajo in radi nastopajo. M. Blažič (v Žbogar 2013: 84) dodaja, da se splošna ustvarjalna sposobnost pri pouku slovenščine razvija tako, da začne učitelj sprejemati dijakov nekonformizem in spodbuja njegovo argumentirano kritičnost, smisel za improviziranje in samostojnost ter mu pomaga razvijati občutek za probleme ter empatijo. Literarna nadarjenost je miselna dejavnost, v katero je vključen spomin, reprodukcijska inteligentnost, umetniška senzibilnost, socialna nadarjenost in drugi dejavniki. Med dejavniki, ki vplivajo na razvoj literarne nadarjenosti, je tudi ustvarjalnost (Blažič v Kremesec 2011: 42). M. Blažič (v Kremesec 2011: 42–43) dodaja še, da besedno ustvarjalnost razvijamo tako, da »večamo raven splošnega znanja, širimo besedišče, spomin, poglobljamo ustvarjalno domišljijo in gojimo pozitivna pričakovanja do učencev, pri katerih iščemo znanje in ne neznanja.« Po njenem mnenju je bistvo ustvarjalnega pisanja v spodbujanju doživljajske občutljivosti in razvijanje besedne ustvarjalnosti, v pisanju ustvarjalnih in poustvarjalnih besedil, ki jih tradicionalna didaktika književnosti imenuje prosti spis. Z metodo ustvarjalnega pisanja kot ponovnega branja literarnega besedila lahko dijake spodbudimo k strpnosti do večmiselnosti, vzbudimo improvizacijo, redefinicijo in humor (prav tam).

Pri slovenščini se *Koncept* in *Operacionalizacija koncepta*<sup>31</sup> uresničujeta z dodajanjem izbirnih vsebin v učni načrt in z izbirnimi predmeti za razširjenje kurikulumu (Žbogar 2013: 84). Ena uspešnejših metod dela z nadarjenimi pri pouku književnosti je problemsko-ustvarjalni pouk. Metoda je zanje primerna, ker spodbuja kritično mišljenje in krepi njihovo sposobnost reševanja problemov ter komunikacijske sposobnosti. Halpern (v Žbogar 2010a: 354) pravi, da ima spreten kritični mislec (v tem primeru nadarjeni dijak) razvite številne sposobnosti: sposobnost spomina, ki se kaže v zavedanju o tem, kako stereotipi vplivajo nanj, sposobnost razumevanja, sposobnost sklepanja in analiziranja argumentov, sposobnost intuitivnega znanstvenega razmišljanja, razumevanja, odločanja, načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja. Učenci, vključeni v problemski pouk, so bili z njim zadovoljni, ocenjujejo ga kot zanimivega in uporabnega, nasprotno pa se jim je potem zdel tradicionalni pouk nezanimiv ter dolgočasen (Schmidt, Dauphinee, Patel v Žbogar 2010a: 354). Zupan (v Žbogar 2010a: 354) še dodaja, da problemski pouk zahteva povezovanje in uporabo znanja, omogoča osmišljanje vsebin, motivira, daje priložnost za reflektiranje znanja in vpliva na izgrajevanje pojmovnih predstav.

---

<sup>31</sup> *Operacionalizacija koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, 2006.

#### 11.6.4 Individualiziran učni načrt (INDEP)

INDEP (Individualizirani program izobraževanja) je definiran v *Operacionalizaciji koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* ta pa je bil sprejet na 96. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 16. 11. 2006.

M. Blažič (v Kremesec 2011: 61) pravi, da je »nadarjenim učencem potrebno ponuditi njihovim duhovnim sposobnostim in razvojnim potrebam zadostne razvojne spodbude, ustrezne učne vsebine in kreativne možnosti v okviru obstoječega šolskega sistema in izven njega.« Če dijak potrebuje kompleksnejše prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela, šola izdelava poseben individualiziran program (INDEP) in če potrebe, želje in interesi dijaka presegajo določila podzakonskih aktov, tudi pedagoško pogodbo (*Koncept 2007: 5*). Gre za poseben program, katerega namen je pospešiti izobraževanje nadarjenih in talentiranih učencev. Pri izdelavi in izvedbi programa sodelujejo svetovalna služba kot koordinator vseh strokovnih sodelavcev, učenec, razrednik, učitelji, vodstvo šole, saj učenci potrebujejo pomoč pri zbiranju ustreznih informacij za zunajšolske ponudbe (razni programi, Zoisove štipendije, tekmovanja), potrebna je tudi koordinacija dela z zunajšolskimi ustanovami (Kremesec 2011: 61).

Če starši ali dijaki niso zadovoljni z INDEP, se lahko sklene pedagoško pogodbo.<sup>32</sup> Nadarjenemu dijaku na šoli prilagodijo njegove pravice in dolžnosti, z namenom, da bi prispevali k njegovemu boljšemu uspehu (Kremesec 2011: 62). INDEP nadarjenega dijaka za predmet slovenščina mora vsebovati naslednje elemente (*Operacionalizacija koncepta 2006: 7*):

- značilnosti, potrebe, želje in interesi dijaka;
- dolgoročni in letni cilji INDEP;
- individualizacija pri pouku - predmet, učitelj, vsebine, oblike in metode učenja in preverjanja znanja;
- načrtovane dejavnosti znotraj in zunaj šole, izvajalci;
- posebne potrebe dijaka in predvidene rešitve;
- sprotne in končne evalvacije;
- načrt za dopolnjevanje programa za naslednje šolsko leto.

---

<sup>32</sup> Pedagoška pogodba je nujna, kadar načrt prilagajanja vključuje rešitve, ki presegajo določila zakonskih in podzakonskih aktov.

## 11.7 Cankarjevo priznanje

Cankarjevo priznanje je nagrada, ki se podeljuje najbolje uvrščenim na Cankarjevem tekmovanju. Tekmovanje organizirata Zavod RS za šolstvo in Slavistično društvo Slovenije, pri pripravi in izbiri besedil pa sodelujejo člani Slavističnega društva Slovenije, člani področnih slavističnih društev in pedagoški svetovalci za slovenski jezik Zavoda RS za šolstvo. Poteka na dveh zahtevnostnih stopnjah: šolsko tekmovanje za bronasto priznanje ter vseslovensko, kjer se tekmovalci potegujejo za srebrno in zlato priznanje. V prvem delu preizkusa morajo tekmovalci napisati spis ali esej, v drugem delu pa rešujejo test objektivnega tipa. V eseju morajo pokazati poznavanje slovenskih avtorjev in njihovih literarnih del, drugi del pa poudarja poznavanje literarne teorije in specifiko umetnostnih in neumetnostnih besedil. Cilji tekmovanja so: širjenje in poglobljanje znanja slovenščine, primerjanje znanja slovenščine med učeni in dijaki, popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja; spodbujanje učencev in dijakov k študiju slovenskega jezika in književnosti, odkrivanje za slovenščino nadarjenih učencev in dijakov, uvajanje mladih v samostojno raziskovalno delo in uporabo literature s področja slovenščine, spodbujanje druženja mladih iz različnih šol in okolij.<sup>33</sup>

Namen tekmovanja je razvijanje zmožnost kritičnega in raziskovalnega branja književnosti. Poleg temeljitega poznavanja vsebinskih in slogovnih prvin izbranih besedil se morajo soočiti z ozadjem pripovedi, poznavanjem povezave med celotnim avtorjevim delom in izbrano knjigo, spoznavanjem značilnosti književne vrste, to pa poteka po naslednjih bralnih korakih:<sup>34</sup>

1. podrobno branje leposlovnega besedila,
2. spoznavanje izročilnega sobesedila,
3. povezovanje leposlovnega besedila in sobesedila z znanjem literarne teorije in zgodovine,
4. ponovno podrobno branje književnega dela ter razmislek, kako je literarno snov mogoče aktualizirati, ga povezati s sodobnim časom – vse to v pogovoru z mentorico ali mentorjem in drugimi sobralci.

---

<sup>33</sup> Povzeto po spletni strani Wikipedije. Dostopno na:  
[http://sl.wikipedia.org/wiki/Cankarjevo\\_priznanje](http://sl.wikipedia.org/wiki/Cankarjevo_priznanje) (25. 12. 2014).

<sup>34</sup> Povzeto po spletni strani Zavoda RS za šolstvo. Dostopno na:  
[http://www.zrss.si/pdf/170714141253\\_skupna\\_izhodisca14-15%28zadnja%29.pdf](http://www.zrss.si/pdf/170714141253_skupna_izhodisca14-15%28zadnja%29.pdf) (25. 12. 2014).

Zavod RS za šolstvo vsako leto objavi razpis za naslednje šolsko leto na svojih spletnih straneh. Državna komisija za tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo tekmovanje oblikuje naslov tekmovanja, izbere besedila, dodatno literaturo ter sestavi naloge za preizkus. Osrednja tema tekmovanja v šolskem letu 2014/2015 je povezava književnosti in zgodovine. Dijaki 3. in 4. letnikov berejo roman Vitomila Zupana *Menuet za kitaro*. V šolskem letu 2013/2014 je tema povezovala raznovrstnost in aktualnost poezije, v naboru besedil pa je bil roman Maje Haderlap *Angel pozabe*. Leto prej je bila tema tekmovanja medgeneracijski dialog, dijaki prvih dveh letnikov pa so morali prebrati roman *Noč v Evropi* Polone Glavan ter *Džehenem* Dušana Čatra. V šolskem letu 2011/2012 so brali roman Draga Jančarja *To noč sem jo videl*, Dušana Šarotarja *Nostalgija* ter Štefana Kardoša *Rizling polka*. Leto prej roman Sonje Porle *Črni angel, varuh moj*, leta 2009 pa je roman Ferija Lainščka *Muriša*.<sup>35</sup> Z naštevanjem romanov želim poudariti dejstvo, da se najsodobnejša slovenska književnost že vrsto let obravnava v okviru priprave za Cankarjevo priznanje.

Cankarjevo tekmovanje je pomembna bralnomotivacijska oblika bralnega dogodka, ki pripomore k uspešnemu razvijanju bralnih in pisnih zmožnosti tekmovalcev, spodbuja pa tudi branje sodobne slovenske literature, tudi transrealističnih romanov. Motivacijski cilj tekmovanja učitelji vrednotijo zelo visoko (popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja). Vsako leto izbrana knjiga mentorje spodbuja, da z mladimi sogovorniki oblikujejo čim bolj zanimive bralne naloge in posledično vznemirljive pogovore o prebranem.<sup>36</sup> Tekmovanja za Cankarjevo priznanje se udeležujejo tudi nadarjeni učenci.

---

<sup>35</sup> Povzeto po spletni strani Zavoda RS za šolstvo. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/pdf/170714141253\\_skupna\\_izhodisca14-15%28zadnja%29.pdf](http://www.zrss.si/pdf/170714141253_skupna_izhodisca14-15%28zadnja%29.pdf) (25. 12. 2014).

<sup>36</sup> Povzeto po spletni strani Zavoda RS za šolstvo. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/pdf/170714141253\\_skupna\\_izhodisca14-15%28zadnja%29.pdf](http://www.zrss.si/pdf/170714141253_skupna_izhodisca14-15%28zadnja%29.pdf) (25. 12. 2014).



## 11.8 Druge možnosti

Najbolj smiselna bi bila obravnava transrealističnih romanov v 4. letniku gimnazije, ko je sodobna književnost učna snov, vendar učitelji tožijo, da jim zaradi prenatrpanosti učnega načrta z obveznimi vsebinami primanjkuje časa za obravnavo sodobne književnosti. Druge dejavnosti in organizacijske oblike za seznanjanje s transrealističnimi romani so še: dodatni pouk, tabori in ekskurzije v kraje, ki jih literarno delo upoveduje, bralni, novinarski (ustvarjanje literarnega časopisa), publicistični, dramski krožek, npr. dramska uprizoritev sodobnega romana (učenci napišejo scenarij, določijo režiserja) ali posnamejo kratek film (uprizoritev odlomka iz romana), literarne delavnice (delavnice ustvarjalnega pisanja), spodbujanje sošolcev k literarnemu ustvarjanju, natečaj za najboljšo kratko zgodbo, organizacija kviza, sobotne tematske delavnice, osebno svetovanje, npr. učitelj naredi seznam transrealističnih romanov, domača naloga v sklopu domačega branja, npr. vsak dijak prebere drugo delo in napiše o njem seminarsko nalogo. A. Žbogar (2014: 554) navaja, da so možne dejavnosti poleg tradicionalnega pogovora še: (igralčevo) glasno interpretativno branje, zanimiva, interaktivna razlaga, možganska nevihta, likovno ustvarjanje, ogled filma, gledališke predstave, ustvarjalno branje, poustvarjalno pisanje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije ipd.

Eno od možnosti seznanjanja gimnazijcev s transrealističnimi romani in spodbujanje njihovega branja je gamifikacija (ang. *gaming*) oz. poigritev. Gre za način spodbujanja posameznika ali skupin k doseganju enega ali več različnih ciljev tako, kot posameznike pritegnejo igre. Postopek je v uporabi predvsem v gospodarstvu oz. trgovski dejavnosti, kjer poskušajo podjetja obdržati svoje kupce tako, da jim ponudijo izzive v obliki zbiranja točk, nalepk ipd. Vendar se osnovna ideja gamifikacije počasi vpeljuje tudi v izobraževanje, kjer poskušajo pedagogi spodbuditi in obdržati pozornost učencev s tem, da jim postavljajo zanimive izzive, ki pritegnejo pozornost in usmerjajo učenca k cilju. Ko doseže cilj, je nagrajen s točko, lahko napreduje na naslednji nivo ali pa dobi priznanje (Bohak 2014:28). Koncept se močno povezuje z bralno značko, ki pa je bolj razširjena v osnovni šoli kot pa v gimnaziji. V šolskem letu morajo učenci prebrati določeno število knjig, učitelji jim o prebranem postavljajo vprašanja, na koncu šolskega leta pa dobijo priznanje.



## 12 ZAKLJUČEK

Z obravnavo transrealističnih romanov v gimnaziji, ki so dijakom recepcijsko ustrezno približani, dosežemo temeljni cilj pouka književnosti, tj. vzgoja kultiviranega bralca in dejaven stik z literaturo, poleg tega pa ob njihovem branju razvijajo še bralno zmožnost, katere sestavina je uporabno književno znanje, ki ga dokazujejo pri interpretaciji, in zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti ter njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst ter nadgrajujejo sistem literarnih pojmov, besedil in literarno- ter kulturnozgodovinskih okoliščin. Za doseganje temeljnega cilja mora učitelj pri pouku izbrati ustrezne književne vsebine, saj lahko prezahtevne, za obravnavo katerih nima dovolj časa, sprožijo odpor do branja.

Najpomembnejša skupna značilnost vseh štirih romanov je pripadnost novi smeri v slovenskem literarnem prostoru, tj. transrealizem. V diplomskem delu obravnavam transrealistične romane. Smer je močno povezana s preteklimi realističnimi smermi, zanjo pa je značilna navezava na tradicionalne žanrske obrazce in principe trivialnosti, strnjena zgodba, prevladovanje realistične tehnike, prenovljena vloga pripovedovalca, več je govornih odlomkov, literatura nastaja pod vplivom medijev, zgodba pa je berljiva. Prenovljeni položaj pripovednega subjekta je A. Zupan Sosič poimenovala s terminom nova emocionalnost. Z njo zaobsežemo skupne poteze besedil v smislu oblikovanja osebne identitete in novega tipa čustvenosti literarnega subjekta v književnosti. Nova emocionalnost se vmeša v razmerje med spoli, ljubezensko temo, navezuje pa se tudi na literarno tradicijo. Za subjekt v transrealistični literaturi je značilna želja, da bi si zagotovil svojo individualnost skozi berljivo zgodbo, obrača pa se od družbenega k intimnemu in od splošnega k posameznemu. Njegova intimna zgodba je del postmodernega spleena, naveličanosti in zdolgočasnosti postmodernega subjekta. Prevladujoči postopek v transrealističnem romanu je pripovedovanje, obravnavajo pa sodobne teme in motive: istospolna usmerjenost, resničnostni šovi, samopoškodovanja, vandalizem, nasilje, dolgočasje, glas generacije, izmaličeni družinski odnosi, droge, stereotipi ipd.

Pri izboru romanov za obravnavo v diplomskem delu sem mislila predvsem na bralce romanov, tj. gimnazijce, mladostnike stare od 14 do 19 let. Glede na njihovo stopnjo bralnega razvoja, sem sklepala, kakšne so njihove intelektualne zmožnosti, interesi, predpostavljala sem, kakšno je njihovo predznanje (literarno in jezikovno) ter kakšna je čustvena zrelost mladostnikov pri tej starosti. Pomemben kriterij je bila sodobnost, načrtno sem izbrala romane, ki so izšli po letu

2000, saj menim, da so zaradi svoje aktualnosti, tako po temah kot tudi po recepcijski ustreznosti, zanimivi za šolsko obravnavo oz. interpretacijo, pomembne pa so se mi zdele tudi aktivnosti, ki jih romani omogočajo. Romani so zanimivi tudi s stališča jezika. Poleg knjižne slovenščine, literarni liki govorijo pogovorno oz. nižje pogovorno, uporabljajo pa tudi sleng. Pomembno mi je bilo tudi, da roman bralcu omogoča osebni razvoj, da vpliva na njegove vrednote in vedenje o družbi. Poskušala sem upoštevati tudi rezultate raziskav bralnih navad, ki govorijo o zahtevah dijakov in učiteljev, da si želijo brati zanimiva ter aktualna dela, ki so recepcijsko ustrezna in odpirajo različna vprašanja ter polemike. Moje merilo je bilo tudi, da romani nudijo več možnosti za širjenje literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega znanja ter da imajo estetsko vrednost, ki je temeljna lastnost literature. Romani so izbrani tudi z mislijo, kako bi se obravnavali pri učni uri pouka književnosti, zanimalo me je, kakšna je njihova povezanost z obveznimi vsebinami v učnem načrtu. Transrealistični romani, ki jih obravnavam v diplomskem delu, in klasična umetnostna besedila, ki se v učnem načrtu nahajajo na seznamu obveznih besedil, imajo skupne značilnosti, predvsem enake teme in motive. Roman *O znosnosti* lahko povežemo z *Visoško kroniko* ali takrat, ko se učne vsebine navezujejo na družinsko tematiko, Suzano Tratnik priključimo v spomin, ko se srečamo s tabuiziranimi temami in stereotipi, roman *Noč v Evropi* lahko omenimo pri obravnavi žanrov ali kadar dijake seznanjamo z motivom potovanja in odraščanja, roman Nejca Gazvode pa ob povezavi z Nietzschejevim nadčlovekom.

V poglavju o učenju z razumevanjem in za razumevanje, ki se pri pouku književnosti osredotoča predvsem na branje z razumevanjem in za razumevanje, sem razpravljala o transferju, ki vodi od inertnega k trajnemu znanju. Dijaki tako lahko znanje, ki ga pridobijo z obravnavo navedenih transrealističnih romanov v diplomskem delu, uporabijo za ponavljanje snovi. Njihovo razumevanje tako prehaja od lažjega k težjemu oz. od znanega k neznanemu, npr. s transrealizmom ponovijo definicijo realizma. Ker se morajo naučiti, kako svoje znanje uporabiti v novi problemski situaciji oz. misliti v problemskih situacijah, jim je treba omogočiti učne situacije, v katerih razvijejo globlje, konceptualno razumevanje.

Naloga pouka je poleg podajanja znanja dati mladostniku možnost za spoznavanje in sprejemanje drugačnosti ter razvijanje kritičnega mišljenja, predvsem pa mu mora literatura, s katero se srečuje pri pouku, pomagati pri oblikovanju vrednot. Pouk književnosti ima velik vpliv na oblikovanje podobe realnosti, družbenih in medsebojnih odnosov in tudi lastne identitete. Razvijanje kulturne identitete pri pouku književnosti krepi zavedanje o spoštovanju

kulturnega pluralizma ter prispeva k zmanjševanju medkulturne in etične nestrpnosti ter spodbuja spoznavanje lastne kulturne dediščine. V diplomsko delo sem vključila posebno poglavje o strpnosti, kajti literatura odpira svetove, ki so drugačni, pouk književnosti pa mora dijaka pripraviti na srečevanje z drugačnostjo v literaturi in družbi ter ga vzgojiti za strpnost. Pouk književnosti ne zmore rešiti problemov nestrpnosti do drugačnosti in diskriminacije, lahko pa veliko doprinese k izboljšanju odnosov ter zmanjševanju napetosti in konfliktov med dijaki. Sprejemanje drugačnosti in strpnost do drugače mislečih ter spolno usmerjenih je najbolj poudarjena v romanu *Ime mi je Damjan*.

Najprimernejša metoda za obravnavo transrealističnega romana pri gimnazijskem pouku književnosti je izvedba problemsko-ustvarjalnega pouka. Tak pouk se prilagaja gimnazijcem, saj sami postanejo raziskovalci in preoblikovalci literature preko ustvarjalnega branja, pisanja in drugih poustvarjalnih dejavnosti (dramatizacija, recitacija). Učitelj ali dijaki ustvarijo, oblikujejo, izpostavijo problem, ki ga nato skušajo opredeliti, razumeti, analizirati, utemeljiti z literarnovednimi pojmi. Dijaki sami definirajo tudi raziskovalne metode, s katerimi bodo problem razrešili, njihovo delo poteka samostojno. Prednosti metode so predvsem v spodbujanju kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, sposobnosti reševanja problemov ter krepitev komunikacijskih sposobnosti. Sestavljalci učnega načrta bi lahko naslednjega dopolnili s spoznanji o specifičnih učencih (nadarjeni), učnih načelih, kompetencah, učnih strategijah, metodah dela in učnih fazah ter dali večji pomen ustvarjalnosti. Primerna naloga za spodbujanje ustvarjalnosti ob branju romana Nejc Gazvode bi bila, da bi dijaki po enem odlomku ali poglavju posneli kratek film. Sami bi po literarni predlogi napisali scenarij, določili režiserja, snemalca, kostumografa in določili še druge potrebne aktivnosti. Film bi si nato ogledali skupaj z učiteljem pri pouku književnosti. Damjanovi monologi v romanu Suzane Tratnik so primerni za glasno interpretativno branje, dijaki pa bi lahko napisali svoj zaključek romana, kaj se po njihovo zgodi z junakom, ko se roman konča. Dodatna naloga za spodbujanje ustvarjalnosti ob branju romana Polone Glavan, bi bila npr. napisati kratko zgodbo o tem, kaj bi se zgodilo, če bi sami prisedli na vlak k enemu od protagonistov. O čem bi se pogovarjali, v katero smer bi se razvijal dialog ipd. Izbrani odlomek iz romana *O znosnosti* pa bi bil primeren za dramsko uprizoritev. Na številnih gimnazijah po Sloveniji v okviru interesnih dejavnosti delujejo dramski krožki in zanimivo bi bilo videti, kako bi dijaki uprizorili starega Fotra, njegove hčere ter pripovedovalca. Druge možnosti so še: učiteljeva interaktivna razlaga, pri kateri si pomaga z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, likovno ustvarjanje, ogled filma po literarni predlogi ali gledališke predstave, možganska nevihta idr.

V posebnem poglavju sem opisala tudi značilnosti nadarjenih učencev ter naštela strategije, ki pomagajo učiteljem pri organizaciji pouka zanje. Nadarjenih je okoli 10 % dijakov v populaciji in v okviru pouka književnosti jim učitelji lahko pomagajo pri spodbujanju literarne nadarjenosti in ustvarjalnosti. Ugotovila sem, da je zanje najprimernejša oblika pouka problemski pouk, saj spodbuja kritično mišljenje, krepi njihovo sposobnost reševanja problemov ter komunikacijske sposobnosti. Nadarjeni dijaki imajo razvite še druge sposobnosti, kot npr.: sposobnost spomina, ki se kaže v zavedanju o tem, kako stereotipi vplivajo nanje, sposobnost razumevanja, sposobnost sklepanja in analiziranja argumentov, sposobnost intuitivnega znanstvenega razmišljanja, razumevanja, odločanja, načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja. Zaradi njihovih kvalitativnih jih je smiselno, poleg pouka, vključiti v različne dejavnosti in oblike dela, saj jim tako omogočamo razvijanje potencialov. Te dejavnosti so: interesne, dodatni pouk slovenščine, priprave in udeležba na tekmovanjih (Cankarjevo priznanje), sobotna šola, sodelovanje pri šolskem radiu, vključitev v krožek za radovedne učence, delavnice (kreativne, za razvijanje socialnih spretnosti ipd.), šolska skupnost in šolski parlament, tabori, obiski zunanjih institucij, razstav, dogodkov, udeležba na likovnih, literarnih in foto natečajih, sodelovanje na šolskih prireditvah kot voditelji (maturantski sprevod/ples, predpraznične prireditve, muzikali, ipd.), priprava raziskovalnih in seminarskih nalog, reševanje dodatnih, zahtevnejših nalog pri pouku, priprava predstavitev za sošolce, priprava učne ure, sodelovanje pri pripravi šolskega glasila, spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov (knjižni sejem, knjižnice) itn.

Analiza izbranih transrealističnih romanov je pokazala njihove odlike z vidika recepcijske estetike, prav tako pa sem dokazala, da je v učnem načrtu še nekaj rezervnega prostora za njihovo obravnavo pri gimnazijskem pouku književnosti. Če so transrealistični romani res kvalitetni in si zaslužijo mesto na seznamu obveznih književnih vsebin v učnem načrtu pa bo pokazal čas in literarni zgodovinarji.

## 13 VIRI IN LITERATURA

### VIRI

Čar, Aleš, 2011: *O znosnosti*. Ljubljana: Študentska založba.

Glavan, Polona, 2001: *Noč v Evropi*. Ljubljana: Študentska založba.

Gazvoda, Nejc, 2006: *Camera obscura*. Novo mesto: Goga.

Tratnik, Suzana, 2001: *Ime mi je Damjan*. Ljubljana: ŠKUC.

### LITERATURA

Benjak, Mirjana in Požgaj Hadži, Vesna, 2006: *Dolga pot do sosedove sodobne proze*. V: *Preseganje meje*: Slovenski slavistični kongres, Zagreb. 177–182.

Benjak, Mirjana, 2000/01: *Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji: (načrt in učbeniki)*. *Jezik in slovstvo* 46/1/2. 19–28.

Bogataj, Matej, 2004: *Prebrano, precejeno*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Bohak, Ciril, 2014: Množični odprti spletni tečajji. *Življenje in tehnika* 65/1. 26–34.

Borovnik, Silvija, 2007: *Razbijanje stereotipov v prozi Suzane Tratnik*. Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi : zbornik predavanj / 43. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 78–85.

Ciglencečki, Jelka, 2006: *Nejc Gazvoda: Camera obscura. Sodobnost*. 70/6. 830–832.

Duša, Zdravko, 2006: Nejc Gazvoda: *Camera obscura*. Spremna beseda.

Grosman, Meta, 1994: *Trivialno besedilo kot izziv za učitelja*. *Otrok in knjiga*: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev, št. 37. 15–19.

Grosman, Meta, 2008: *Ali je književni pouk lahko prepričljiv za učence?* Simpozij Obdobja 25: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 55–64.

Hauptman, Katarina, 2012: *Sodobne metode poučevanja književnosti*. Diplomsko delo.

Jarh Ciglar, Barbara, 2011: *Lezbična ljubezen v sodobnem slovenskem romanu*. *Jezik in slovstvo* 56/5–6. 39–56.

Jordan, Karmen, 2014: *Posameznik, družina in družba v romanu Aleša Čara O znosnosti*. Diplomsko delo.

Kuhar, Roman, 2014: *Spremna beseda k izdaji knjige Ime mi je Damjan*. Ljubljana: ŠKUC.

Kremesec, Nadja, 2011: *Nadarjeni dijaki pri pouku slovenščine v prvem letniku splošne gimnazije*: diplomsko delo.

*Operacionalizacija koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, 2006. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/doc/210911154632\\_operacionalizacija\\_koncepta\\_viz\\_dela\\_z\\_nadarjenimi\\_v\\_srednjih\\_solah\\_mar\\_07.doc](http://www.zrss.si/doc/210911154632_operacionalizacija_koncepta_viz_dela_z_nadarjenimi_v_srednjih_solah_mar_07.doc). Pridobljeno dne 1. 12. 2014

*Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, 2007. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/doc/210911154359\\_koncept\\_viz\\_nad\\_srednje\\_marec\\_07.doc](http://www.zrss.si/doc/210911154359_koncept_viz_nad_srednje_marec_07.doc). Pridobljeno dne 1. 12. 2014.

Kordigel Aberšek, Metka, 1998/99: *Komunikacijski model književne vzgoje: poskus strukturiranosti recepcijske sposobnosti*. *Jezik in slovstvo* 44/5. 151–161.

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

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

Krakar Vogel, Boža, 2010: *Sodobna slovenska književnost v gimnazijskem učbeniku Branja 1 kot spodbuda za branje literarne klasike*. Simpozij Obdobja 29: *Sodobna slovenska književnost: (1980–2010)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 137–143.

Petrič, Tanja, 2006: *V pričakovanju Dogodka*. *Literatura*. 18/183–184. 241–245.

Pezdirc Bartol, Mateja, 2000: *Vloga bralca v poglavitnih literarnoteoretičnih smereh 20. stoletja*. *Jezik in slovstvo* 45/5. 195–251.

Repar, Stanislava, 2009: *Raziskovanje "divjih con" v romanu Suzane Tratnik. Apokalipsa*. 131/132. 191–199.

Rutar Ilc, Zora, 2011: *Poučevanje za razumevanje*. *Sodobna pedagogika*. 1/2011. 76–99.

Slemenjak, Tanja, 2008: *Prostoizbirno branje kot motivacija za branje leposlovja*. Simpozij Obdobja 25: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 383–387.

Sobočan, Ana Marija, 2008: *Branje kanona*. Simpozij Obdobja 25: *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 99–112.

Starič, Sara, 2012: *Samopodoba mladostnikov v sodobnem slovenskem mladinskem romanu*. Diplomsko delo.



Stepančič, Lucija, 2001: *Norišnica Ljubljana Polje vabi*. *Sodobnost* 7/8. 979–980.

Strsoglavec, Đurđa, 2010: Kako se govori v sodobni slovenski prozi. Simpozij Obdobja 29: Sodobna slovenska književnost: (1980–2010). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 311–318.

Strsoglavec, Đurđa, 2005: *Meje moje kulture so meje mojega sveta: (večkulturnost v prozi Polone Glavan in Andreja Skubica)*. Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj / 41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 27. 6.–15. 7. 2005. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 93–101.

Šprah, Andrej, 2002: *O iskanju cilja in najdenju poti: Polona Glavan, Noč v Evropi. Apokalipsa*. 57/58/59. 337–340.

Svetel, Boris, 2012: *Elementi fantastičnosti, bizarnosti in nesmiselnosti v romanu Camera obscura Nejca Gazvode*. Dostopno na: <http://hdl.handle.net/11109/4398>. Pridobljeno dne 1. 12. 2014.

Šinkovec, Hana, 2014: *Marginalne identitete v izbranih sodobnih romanih v času globalizacije*. Diplomsko delo.

*Učni načrt slovenščina za gimnazije*, 2008. Dostopno na: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf). Pridobljeno dne 1. 12. 2014.

Trobevšek, Marko, 2010: *Sodobna (slovenska) književnost v gimnaziji*. Simpozij Obdobja 29: Sodobna slovenska književnost: (1980–2010). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 349–353.

Vidali, Petra, 2001: *Mladostniško obvezno branje. Literatura*. 123/124. 153–156.

Virc, Benjamin, 2001: *Drugačnost kot stanje zavesti*. 2000. 140/142. 287–290.

Virk, Tomo, 2003: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.

Virk, Tomo, 2008: *Zakaj je književnost pomembna?* Simpozij Obdobja 25: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 3–13.

Vode Travnik, Majda, 2011: *Aleš Čar: O znosnosti*. *Sodobnost*. 76/12. 1597–1600.

Zupan Sosič, Alojzija, 2003: *Zavetje zgodbe: sodobni slovenski roman ob koncu stoletja*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Zupan Sosič, Alojzija, 2005: *Homoerotika v najnovejšem slovenskem romanu. Jezik in slovstvo* 50/3–4. 5–16.

Zupan Sosič, Alojzija, 2006: *Robovi mreže, robovi jaza: sodobni slovenski roman*. Maribor: Litera.

Zupan Sosič, Alojzija, 2007: *Spolni stereotipi in sodobni slovenski roman*. *Primerjalna književnost*. 30/1. 109–120.

Zupan Sosič, Alojzija, 2010: *Transrealizem - nova literarna smer sodobnega slovenskega romana*. Simpozij Obdobja 29: *Sodobna slovenska književnost: (1980–2010)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 419–424.

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

Zupan Sosič, Alojzija, 2011b: *Družina v sodobnem slovenskem romanu*. *Družina v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj / 47. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete. 49–56.

Zwitter, Savina, 2000: *Branje slovenskih gimnazijcev*. V: *Bralna značka v tretjem tisočletju : zbornik ob 40-letnici bralne značke*. 111–116.

Žbogar, Alenka, 2001: *Sodobna slovenska književnost v srednji šoli*. Zbornik referatov s Prvega slovensko-hrvaškega slavističnega srečanja, ki je bilo v Novigradu od 25. do 27. marca 1999. 119–126.

Žbogar, Alenka, 2003a: *Roman v gimnaziji*. Mednarodni simpozij Obdobja - metode in zvrsti 2002. Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 715–724.

Žbogar, Alenka, 2003b: *Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ*. *Jezik in slovstvo* 48/5. 39–50.

Žbogar, Alenka, 2007a: *Za dejaven pouk književnosti*. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66.

Žbogar, Alenka, 2007b: *Kratka proza v literarni vedi in šolski praksi*. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Žbogar, Alenka, 2010a: *Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti*. *Slavistična revija*, 58/3. 349–360.

Žbogar, Alenka, 2010b: *Ljubezen v sodobni slovenski kratki pripovedni prozi in srednješolski pouk književnosti*. Simpozij Obdobja 29: *Sodobna slovenska književnost: (1980–2010)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 425–431.

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

Žbogar, Alenka, 2014: *Literarno branje in mladostniki*. Simpozij Obdobja 33: *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 551–557.

### **Izjava o avtorstvu**

Izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, 16. aprila 2015

Mateja Perčič



### **Izjava kandidata / kandidatke**

Spodaj podpisana \_\_\_\_\_ izjavljam, da je besedilo  
diplomskega dela v tiskani in elektronski obliki istovetno, in

dovoljujem / ne dovoljujem

objavo diplomskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

Datum:

Podpis kandidata / kandidatke: