

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

Tanja Vodenik Vozelj
Literarna zmožnost v gimnaziji
Diplomsko delo

Ljubljana, junij 2015

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

Tanja Vodenik Vozelj

Literarna zmožnost v gimnaziji

Diplomsko delo

Mentorica:

doc. dr. Alenka Žbogar

Ljubljana, junij 2015

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Alenki Žbogar za strokovno usmerjanje in pomoč pri izdelavi diplomskega dela.

Rada bi se zahvalila tudi družini ter možu in sinu za podporo in potrpežljivost v času študija.

Povzetek

Sporazumevalna zmožnost je eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine, v jezikoslovje ga je leta 1965 vpeljal Chomsky. Bistveni dejavnik razvijanja sporazumevalne zmožnosti je sporazumevanje, razvijamo pa jo s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem, in sicer pri vseh šolskih predmetih, ne samo pri slovenščini. Branje je dejavnost, ki je bistvena za delovanje posameznika in družbe, saj ima pomembno vlogo pri vzgoji, izobraževanju, oblikovanju osebnosti in vključevanju. Pri pouku književnosti se razvijata sposobnost literarnega branja, ki vključuje doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje ter sposobnost ustvarjalnega pisanja, za katero je pomembna miselna sproščenost, osebna svoboda in fleksibilnost. Besedno razumevanje, razumevanje s sklepanjem in povezovanjem ter kritično in ustvarjalno branje kažejo na razvito literarno zmožnost.

V diplomskem delu sem izhajala iz predpostavke, da posodobljeni učni načrt za gimnazijo za pouk slovenščine (2008) sistematično razvija literarno zmožnost. Ugotovila sem, da učni načrt za književnost v dovolj veliki meri predvideva razvijanje literarne zmožnosti in da stremi tako k spodbujanju branja, ki je osnova, kot tudi k tvorjenju različnih vrst besedil, raziskovalnim dejavnostim, medpredmetnemu povezovanju itd. Spodbuja tudi razvijanje drugih zmožnosti, npr. kulturne, estetske itd.

Ključne besede: sporazumevalna zmožnost, branje, bralna zmožnost, literarna zmožnost, literarno raziskovanje, literarno ustvarjanje, medpredmetne povezave

Abstract

The communicative ability is one of the basic goals in Slovenian language lessons. It was brought to the linguistics by Chomsky in 1965. Communication is the essential factor of the communicative ability development; we develop it by listening, talking, reading and writing, not only when studying Slovenian language, but also when studying all the other school subjects. Reading is the basic activity for the operating of an individual and the society; it plays an important role in education, learning, personality formation and in integration. Literature classes develop the ability of literal reading, which includes experiencing, understanding, evaluation, expression and also the ability of creative writing. The important thing for the latter is the easiness of thought, personal freedom and flexibility. The verbal understanding, deductive understanding, integration and also the critical and creative reading are the indicators of the developed literal ability.

In my diploma I originated in assumption, that the updated curriculum for the secondary school for the Slovenian lessons (2008) systematically develops literal ability. I found out that the literature curriculum allows the literal ability development adequately and it not only strives for reading encouragement, which is the basis, but also for creating different types of texts, research activities, integration between different subjects and so on. It also encourages the development of other abilities, like cultural ones, aesthetic ones and so on.

Key words: communicative ability, reading, reading ability, literal ability, literal research, literal creation, integration between different subjects

Kazalo

1	Uvod	6
2	Sporazumevalna zmožnost oz. jezikovna pismenost	7
2.1	Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006)	10
3	Branje	14
3.1	Bralec.....	16
3.1.1	Recepcijska estetika	18
3.1.2	Teorija bralčevega odziva.....	22
4	Bralna zmožnost.....	24
4.1	Bralne učne strategije	27
4.1.1	Strategije po stopnjah učnega procesa.....	28
4.1.1.1	Strategije pred branjem	28
4.1.1.2	Strategije med branjem	28
4.1.1.3	Strategije po branju.....	29
4.1.2	Kompleksne bralne učne strategije.....	29
4.1.2.1	Strategija VŽN – kaj vemo, kaj želimo izvedeti in kaj smo se naučili?.....	30
4.1.2.2	Splošna študijska strategija	30
4.1.2.3	Metoda PV3P.....	30
4.1.2.4	Paukova strategija.....	31
4.1.2.5	Metoda recipročnega poučevanja	31
5	Literarno branje	33
5.1	Domače branje	41
5.2	Bralna značka	46
6	Literarna zmožnost.....	49
6.1	Metode razvijanja literarne zmožnosti	51
6.1.1	Komunikacijski pouk.....	51
6.1.2	Šolska interpretacija.....	51
6.1.3	Problemsko-ustvarjalni pouk	52
7	Literarno raziskovanje.....	57
7.1	Raziskovalne naloge	58
7.2	Seminarske naloge/referati.....	59
7.3	Natečaji	61

7.3.1	Gibanje znanost mladini.....	61
7.4	Cankarjevo tekmovanje	63
8	Literarno ustvarjanje	66
8.1	Ustvarjalno (kreativno)/poustvarjalno pisanje	66
8.2	Medijske predelave.....	68
8.3	Dramatizacija.....	68
9	Medpredmetno povezovanje/interdisciplinarnost.....	70
10	Zaključek.....	73
11	Bibliografija	74
11.1	Viri	74
11.2	Literatura.....	74
12	Priloge	79

1 Uvod

V diplomskem delu se bom ukvarjala s poučevanjem književnosti v gimnaziji. Pri pouku književnosti dijaki, predvsem s pomočjo besedil, razvijajo in poglobljajo splošno sporazumevalno zmožnost oz. specifične zmožnosti, kot so literarna in bralna zmožnost. Pouk književnosti pomembno vpliva na razvoj socialne, kulturne in estetske zmožnosti, kritičnega mišljenja, v sodobnem času pa vse bolj tudi digitalne pismenosti. V diplomskem delu se bom osredotočila predvsem na razvijanje literarne in bralne zmožnosti, ki sta sestavini splošne sporazumevalne zmožnosti oz. jezikovne pismenosti. Veliko pozornosti bom posvetila še branju, ki je v sodobnem svetu bistveno za delovanje posameznika in družbe, ter možnostim literarnega raziskovanja in ustvarjanja.

Temeljni vir mojega diplomskega dela bo posodobljeni učni načrt za slovenščino v gimnaziji, ki je bil uveden s šolskim letom 2008/2009. Analizirala bom, ali se sam pojem literarna zmožnost v njem sploh pojavlja in kako pogosto. Iskala bom tudi morebitne druge izraze, ki so literarni zmožnosti sopomenski ter vrste drugih zmožnosti, ki naj bi se v gimnaziji razvijale. Ukvarjala se bom z vprašanjem oz. problemom, v kolikšni meri posodobljeni učni načrt za gimnazije za slovenščino sistematično razvija literarno zmožnost pri pouku književnosti. Hipoteza, ki jo bom skušala potrditi, je, da posodobljeni učni načrt za gimnazijo sistematično razvija literarno zmožnost.

2 Sporazumevalna zmožnost oz. jezikovna pismenost

Marja Bešter Turk (2011: 113–127) opisuje, da je razvijanje sporazumevalne zmožnosti eden od temeljnih ciljev pouka slovenščine, še posebej v osnovni šoli. Izraz zmožnost (angl. *competence*) je leta 1965 v jezikoslovje vpeljal Chomsky, ki je razlikoval med splošno zmožnostjo in individualno performanco. Idealni govorec/poslušalec razvije zmožnost, da na podlagi množice znamenj in pravil tvori pravilne povedi svojega jezika oz. prepozna tvorjene povedi kot pravilne oz. nepravilne. Performanca pa je uresničitev njegove zmožnosti oz. raba jezika.

To teorijo je Hymes nadgradil z izrazom sporazumevalna zmožnost (Bešter Turk 2011: 114), ki je »splošna zmožnost posameznikov, da se sporazumevajo v skladu s spreminjajočimi se situacijskimi in normativnimi pogoji psihične, socialne in jezikovne narave (nav. po Bussmann 1983: 247)«. Sodobni teoretiki sicer sporazumevalno zmožnost različno poimenujejo, vendar so si v pojmovanju le-te precej enotni. Canale in M. Swain sporazumevalno zmožnost razumeta kot sintezo temeljnega sestava znanja in veščin, ki jih potrebujemo za sporazumevanje. S. Savignon sporazumevalno zmožnost imenuje obvladovanje jezika, gre pa za zmožnost delovanja v dejanskih sporazumevalnih okoliščinah. Opirajoč se na njo je Taylor za sporazumevalno zmožnost predlagal pojem obvladovanje sporazumevanja. Bachman pa je z izrazom sporazumevalna jezikovna zmožnost poimenoval koncept, sestavljen iz znanja oz. zmožnosti, uporabljene v sporazumevalni jezikovni rabi. Sporazumevalna zmožnost je torej znanje za sporazumevanje v različnih sporazumevalnih okoliščinah. Temeljni dejavnik uspešnega razvoja sporazumevalne zmožnosti je delovanje posameznika v dejanskih sporazumevalnih dejavnostih, ki so poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Sporazumevalna zmožnost se torej razvija z rabo oz. s performanco.

V slovensko strokovno literaturo je pojem vpeljala Olga Kunst Gnamuš, ki je, kot je razvidno v članku Marje Bešter Turk z naslovom *Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine* v reviji *Jezik in slovstvo* (2011: 118), mnenja, da so sporazumevalne zmožnosti »sestavljene iz izbirnih pravil, ki usmerjajo sporočilnemu namenu ter govornemu položaju in vsebini ustrezno izbiro socialne,

funkcijske, prenosniške zvrsti, besedja, skladijskih variant in sporazumevalnih vzorcev«. Marja Bešter Turk je sporazumevalno zmožnost opredelila kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata«. (2011: 118) Sporazumevalna zmožnost vključuje tudi poznavanje splošnih principov sporazumevanja: »zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd.« (2011: 118) Simona Kranjc od tradicionalnega poimenovanja sporazumevalne zmožnosti odstopa. Meni, da slovnična zmožnost, sestavljena iz besedišča, pomenoslovja, skladnje in glasoslovja ter sporazumevalna oz. pragmatična zmožnost tvorita jezikovno zmožnost. Po njenem mnenju se ti dve zmožnosti razvijata sočasno, vendar neodvisno druga od druge.

Sporazumevalna zmožnost je »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst; gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem (tj. v vlogi sogovorca in dopisovalca) ter v enosmernem sporazumevanju (tj. v vlogi poslušalca, bralca, govorca in pisca enogovornih besedil).« (Bešter Turk 2011: 121)

Po Marji Bešter Turk (2011: 121) je sporazumevalna zmožnost sestavljena iz:

- motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Bistveni dejavnik razvijanja sporazumevalne zmožnosti je sporazumevanje. Marja Bešter Turk (2011: 124) meni, da jo načrtno in sistematično razvijamo pri jezikovnem pouku v sporazumevalnih dejavnostih (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje). Alenka Žbogar (2013: 29) navaja, da je pogoj za uspešno razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri pouku književnosti »čustveno, domišljjsko in intelektualno vznemirjen učenec, ki se zna in želi opredeljevati do vsega novega in tujega«. Učenci in dijaki sporazumevalno zmožnost razvijajo »sistematično (ne razvija se kar spontano) in

transakcijsko (ne pa transmisijsko)«, kar pomeni, da v procesu sodelujejo tudi učenci, ki »z lastno miselno dejavnostjo in upoštevanjem izkušenj in predznanja sami (z)gradijo znanje o besedilu (in jeziku) ter spozna(va)jo proces sporazumevanja« (Bešter Turk 2011: 126, 127). V slovenskih šolah slovenščina ni le učni predmet, ampak tudi učni jezik, kar pomeni, da se sporazumevalna zmožnost razvija tudi pri ostalih predmetih.

Alenka Žbogar (2013: 29) pojem sporazumevalna zmožnost enači s poimenovanjem jezikovna pismenost, ki pa »se je v 20. stoletju spreminjalo od t. i. alfabetske pismenosti do leta 1950, funkcionalne pismenosti po letu 1950 in sodobnega razumevanja«, da je celovita in večrazsežnostna zmožnost oz. proces, ki traja celo življenje. Kot navaja A. Žbogar, je v *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* pismenost opredeljena kot »trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi, kar posamezniku omogoča uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družabnem življenju« (2013: 29). Poleg jezikovne pismenosti so danes v šolski praksi prisotne tudi nove oblike pismenosti, in sicer digitalna (splet), medijska in informacijska. Kljub novim oblikam pa v šoli še vedno ne smemo zanemariti tradicionalne pismenosti.

Sestavini sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti pri pouku književnosti sta tudi bralna in literarna zmožnost. Literarno zmožnost razumemo kot nadgradnjo bralne zmožnosti.

Analiza učnega načrta

Pojem (splošna) sporazumevalna zmožnost se v učnem načrtu pojavi kar nekajkrat. Prvič že v uvodu oz. poglavju *Opredelitev problema* (2008: 5): »Tako dijaki/dijakinje razvijajo doživljajske, domišljjsko ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti, ter poglobljajo splošno sporazumevalno zmožnost za sprejemanje in izražanje raznovrstnih besedil.«

V poglavju *Splošni cilji/kompetence* (2008: 6–7) je sporazumevalna zmožnost omenjena dvakrat:

- »Razvijanje sporazumevalne zmožnosti se povezuje z uporabo IKT; tako se razvija posameznikova digitalna zmožnost.«
- »Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti.«

V poglavju *Cilji in vsebine* (2008: 8) sta za književni pouk predvidena razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil in razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti (zmožnost izrekanja in utemeljevanja svojega mnenja, zmožnost sprejemanja drugotnih neumetnostnih besedil, zmožnost tvorjenja učinkovitih, ustreznih, razumljivih in jezikovno pravilnih drugotnih neumetnostnih besedil).

Iz ciljev, vsebin in kompetenc izhajajo *Pričakovani dosežki/rezultati*, ki so odvisni od učiteljeve načrtovanosti in izvedbe pouka ter dijakovega dela in odgovornosti. Eden od njih je (2008: 38):

»Dijak/dijakinja ima razvito (splošno) sporazumevalno zmožnost, kar dokaže tako, da

- dejavno sprejema drugotna neumetnostna besedila,
- izreka in utemeljuje svoje mnenje,
- tvori učinkovita, ustrezna, razumljiva in jezikovno pravilna drugotna neumetnostna besedila.«

V poglavju *Medpredmetne povezave* je poudarjeno, da »[...] je razvijanje sporazumevalne zmožnosti pomembno za uresničevanje ciljev tako pri naravoslovnih kot pri družboslovno-humanističnih predmetih.« »Dijaki/dijakinje uporabljajo digitalne tehnologije pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti« (2008: 39).

Pomemben del poučevanja je tudi *Vrednotenje dosežkov*, torej preverjanje in ocenjevanje. »Pri zaključevanju ocen ob koncu šolskega leta učitelj upošteva doseženo raven znanja dijaka, razvitost sporazumevalnih zmožnosti in napredek med šolskim letom. [...] Delno/sprotno vrednotenje se nanaša na spremljanje razvoja posamezne sporazumevalne zmožnosti pri jeziku in književnosti« (2008: 46–47).

2.1 Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006)

Vlada Republike Slovenije se je leta 2005 odločila, da bo do leta 2012 dala poudarek na dvig »pismenosti celotnega prebivalstva Slovenije na primerljivo raven najbolj razvitih

držav Evropske unije« (Nacionalna komisija 2006: 5). Pismenost je namreč vrednota, slovenski jezik pa temeljni del naše nacionalne identitete. »Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi.« (Nacionalna komisija 2006: 6) Glavne zmožnosti pismenosti so branje, pisanje in računanje, danes pa je poudarek še na drugih pismenostih, kot so informacijska, digitalna, medijska itd.

Izsledki mednarodnih raziskav so pokazali, da je stopnja pismenosti, tako pri slovenskih osnovnošolcih, kot tudi pri odraslih, nezadostna. Nacionalna strategija je še toliko bolj potrebna, da ne bo v prihodnje prišlo do še večjega razkoraka v ravni pismenosti v primerjavi z drugimi razvitimi državami.

Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti je pripravila Nacionalna komisija za razvoj pismenosti, izdana pa je bila novembra 2006. Osnutek strategije je bil obravnavan in potrjen s strani Strokovnega sveta za splošno izobraževanje, Strokovnega sveta za poklicno in strokovno izobraževanje ter s strani Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih. Cilj Nacionalne strategije je, da dopolnjuje in gradi na že sprejetih programih razvoja slovenske družbe, vključuje pa tudi nove ukrepe, ki bodo razvoj pismenosti še pospešili. Sem sodi čim širša socialna vključenost in gospodarska učinkovitost posameznikov ter razvoj družbe. Država želi pri vseh državljanih ustvariti »okoliščine za ustvarjalno in učinkovito odzivanje na hitre globalne gospodarske, tehnološke, socialne in kulturne spremembe« (Nacionalna komisija 2006: 6).

Temeljna načela nacionalne strategije za razvoj pismenosti so (Nacionalna komisija 2006: 9):

- Načelo ozaveščanja o pomenu in problemu pismenosti – ozaveščanje strokovne in širše javnosti (mediji).
- Načelo celostnega pristopa – dejavnosti v vseh generacijah prebivalstva, vključevanje pismenosti v vse ravni delovanja izobraževalnih institucij (vrtci, šole, fakultete, ljudske univerze) ter vključevanje in povezovanje različnih področij delovanja (v izobraževanju, na delovnem mestu, v družini, kulturi itd.).

- Načelo dostopnosti za vse – regionalna pokritost vseh oblik izobraževanja in učenja ter dostopnost kulturnih dobrin (knjižnice).
- Načelo partnerstva – partnersko strokovno povezovanje in sodelovanje različnih družbenih subjektov.
- Načelo strokovnosti – delujejo ustrezno usposobljeni strokovnjaki.
- Načelo evalvacije in samoevalvacije – dobro načrtovanje in evalvacija lastnega dela.

»Za udejanjanje Nacionalne strategije so potrebni programi za sistematično razvijanje pismenosti, ustrezni kadri, mreže izvajalcev in sistemska ureditev, ki zagotavljajo kar največjo dostopnost vsem prebivalkam in prebivalcem. Posebno pozornost pa mora Nacionalna strategija namenjati ranljivim skupinam.« (Nacionalna komisija 2006: 16)

Posameznik naj bi načrtno in sistematično razvijal pismenost v skladu s svojimi zmožnostmi. V različnih starostnih obdobjih in v sklopu posameznih izobraževalnih ustanov se torej od posameznika zahteva oz. pričakuje različna stopnja pismenosti. Jaz se bom osredotočila samo na srednješolsko obdobje, torej na srednješolce, stare od 15 do 19 let.

Dijaki naj bi med šolanjem razvijali (Nacionalna komisija 2006: 12,13):

- zmožnost kritičnega poslušanja,
- bralno zmožnost z učinkovito uporabo bralnih strategij in kritično branje različnih vrst besedil,
- zmožnost tvorjenja učinkovitih govornih in pisnih besedil glede na različne teme, okoliščine in namene,
- učinkovite jezikovne rabe za samostojno delo z besedili (za nadaljnji študij oz. za osebni razvoj in delovanje v poklicu in družbi),
- kritično rabo medijev in zavedanje, da razvoj znanj in tehnologij spreminja strategije za samostojno izbiro in povečuje možnosti izbire za pridobivanje, analizo, sintezo, vrednotenje in ustvarjalno rabo ter predstavitev informacij na vseh ravneh in na različnih področjih.

Če hočemo pismenost razvijati v skladu s cilji Nacionalne strategije, potrebujemo ravni pismenosti. Ob koncu srednje šole oz. gimnazije dijakinja in dijaki (Nacionalna komisija 2006: 15):

- poslušano in prebrano kritično vrednotijo,
- pri tvorjenju pisnih besedil in branju izberejo učinkovite pisne ali bralne strategije,
- tvorijo govorna in pisna besedila glede na različne okoliščine, teme in namene,
- obvladajo samostojno delo z besedili (razčlenjevanje, razumevanje, tvorjenje),
- prepoznavajo sporočilnost besedil v različnih medijih,
- samostojno izberejo, uporabijo in predstavijo informacije v različnih življenjskih okoliščinah.

3 Branje

Branje je ena najbolj zapletenih in kompleksnih človeških dejavnosti, ki je v današnji informacijski dobi bistvena za delovanje posameznika in družbe, saj nam nudi možnost za komunikacijo. O prebranem se je potrebno pogovarjati, deliti svojo bralno izkušnjo in si izmenjavati mnenja, saj nas branje socializira. V zadnjih 15 letih je tudi v Sloveniji opaziti porast zanimanja za bralno problematiko. Stopnja razvitosti neke družbe določa »funkcionalno bralno pismenost«. Pečjak (1999: 9) poudarja, da »sodobna družba zahteva od bralca, da obvlada fleksibilno branje raznovrstnega gradiva, s katerim se vsakodnevno srečuje, ter da zna uporabljati informacije, ki jih dobi s pomočjo branja.« Vsebina pojma se je skozi zgodovino bistveno spremenila. Nekoč so ljudje, ki niso znali brati, normalno funkcionirali v družbi, danes pa je to skoraj nemogoče (Pečjak 1999: 9). Branje ima danes pomembno vlogo pri vzgoji, izobraževanju, oblikovanju osebnosti in vključevanju. Z branjem dostopamo do informacij, dojemamo in spoznavamo samega sebe ter okolico, funkcioniramo v družbi in zadovoljimo željo po estetskem oz. umetniškem užitku. Hladnik (2002: 99) pomembnost branja utemeljuje z dokazanim dejstvom, da kar polovico vseh podatkov pridobimo z branjem, medtem ko s poslušanjem le 35 %. Pečjak pravi, da je branje ena od temeljnih spoznavnih zmožnosti človeka. Žbogar (2013: 31) pa navaja, da stroka branja že nekaj časa ne razume samo kot prenosniško ali spoznavno-sprejemno dejavnost, ampak poudarja tudi »dejavno pomenotvorno razsežnost« branja (Grosman 2006: 84).

Pezdirc Bartol (2010: 53) je po Grosman (1997a: 15) povzela, da novejša raziskava branja kažejo, da sta branje in razumevanje besedil procesa dejavnega tvorjenja pomena oz. opomenjanja samega po sebi mrtvega besedila. Ker se pri proučevanju branja postavljajo številna vprašanja, so nastali bralni modeli,¹ ki so zapleteni in upoštevajo različne faze. Osnova vseh je procesiranje informacij iz kratkoročnega v dolgoročni spomin.

Da bi dobili učinkovite bralce, je potreben celostni pouk branja. Cilji le-tega so, da bodo učenci imeli do branja pozitiven odnos, da bodo obvladali različne bralne strategije, razumeli proces branja in bodo sposobni na podlagi prebranega tvoriti miselne

¹ Bralne modele je natančno predstavila Sonja Pečjak v knjigi *Osnove psihologije branja* (1999).

predstave. Naloga srednje šole oz. gimnazije, če se osredotočim na ciljno skupino mojega diplomskega dela, je, da otroka oblikuje »v odraslega bralca, ki zna izbrati vrsto branja glede na namen in do prebranega zavzame kritično stališče« (Pezdirc Bartol 2010: 69).

Na branje vplivajo kognitivni in čustveno-motivacijski dejavniki. Kognitivni dejavniki, v katere so bile raziskave usmerjene v 70. in 80. letih, so bralčevo predznanje, inteligentnost, pričakovanja in bralne tehnike (Pečjak 1999). Krakar Vogel (2004: 22) navaja, da bralec v kognitivno shemo vnaša nove informacije iz besedila. »Če se besedilo prilega že obstoječi shemi v dolgoročnem spominu, bralec brez posebnega truda vnese vanjo nove informacije. Če pa se od nje razlikuje, se mora bralec dodatno potruditi za razbiranje, opraviti analizo in dopolniti kognitivno shemo« (prav tam). Večina avtorjev pri bralnem procesu govori o dveh temeljnih dimenzijah oz. dejavnikih, in sicer o dekodiranju in razumevanju. »Dekodiranje je pretvarjanje grafičnega koda (informacije), ki je dan(a) v pisni obliki, v glasovni oziroma fonetski kod.« (Pečjak 1999: 26) Na dekodiranje vplivajo zaznavanje oz. prepoznavanje grafičnih simbolov in fonemski procesi. Pri branju mora otrok na podlagi ravnih črt in krivulj prepoznati različne črke, jih povezati v besede, le-te pa poiskati v dolgoročnem spominu. Prepoznavanje črk je odvisno »od zaznavnih sposobnosti bralca, vzorca gibanja oči pri branju, tipografskih značilnosti besedila ter od tega, ali je beseda bralcu znana ali neznan« (Pezdirc Bartol 2010: 54).

Na uspešnost in količino vloženega truda pa vplivajo tudi čustveno-motivacijski dejavniki. Vse večje zanimanje zanje poteka od 90. let naprej. Bralčeva učinkovitost je odvisna od motivacije in odnosa do branja. Stališče, ki ga ima bralec do branja, je lahko pozitivno ali negativno in je mnogokrat vezano na izkušnje iz otroških let, značajske lastnosti posameznika, radovednost, interes ter na čustvena stanja. Pri dobrih bralcih je motivacija za branje predvsem čustveno stanje, nastalo zaradi radovednosti, želje, da doseže cilj, pozitivnega stališča, bralnega užitka itd., pri slabših bralcih pa so motivacija tudi zunanji dejavniki, kot so pohvala, ocena in druge nagrade. Raziskave kažejo, »da pozitivno stališče do branja spodbuja razumevanje prebranega in da vsakemu izboljšanju stališča do branja sledi tudi boljše razumevanje prebranega« (Pezdirc Bartol 2010: 64). V sodobnem svetu zanimanje za branje žal upada in tudi odnos do branja in knjig je vse slabši. Raziskovalci ugotavljajo, da je eden večjih razlogov za zmanjšano

bralno motivacijo v pomanjkanju zgledov za branje v družini, saj se vzgoja bralca začne doma, v družinskem krogu. Branje ne ustreza potrebam moderne družbe, ko je v ospredju blišč, hitrost, zabava, šokantnost, površinskost, množičnost, saj je branje dejavnost, ki poteka počasi, v tišini in samoti. Pezdirc Bartol (2010: 67) navaja, da mladi bralci potrebujejo aktivno sodelovanje pri obravnavi besedila. Pomembno je, da so besedila blizu njihovim življenjskim problemom, da jih povežemo z drugimi mediji, jih vpnejo v širši zgodovinsko-kulturni kontekst, jih glasno beremo itd.

Bralec lahko ob enakem zapisu tvori različne pomene in interpretacije besedila, dokazano pa je tudi, da si ne zapomni vseh prebranih besed, ampak oblikuje svoje pomene, ki so najbolj pomembni in na podlagi besedila tvori mentalne predstave o besedilu (Pezdirc Bartol 2010: 57). Končni pomen besedila je odvisen od kasnejših delov zgodbe, ki povzročijo novo razumevanje prejšnjih delov. Zapomnimo si torej pomen, ki je nastal kasneje, pod vplivom novih dogodkov. Na to, kaj in koliko si bralec zapomni, vpliva več dejavnikov (Pezdirc Bartol 2010: 57). Prvi je struktura besedila, kar pomeni, da si bolje zapomnimo dogodke, ki so pomembni za nadaljevanje zgodbe in so izpostavljeni z različnimi pripovednimi tehnikami. Pomembna sta tudi interes za branje in namen. Drugače si namreč zapomnimo besedilo, ki ga beremo za zabavo in sprostitvev, kot pa besedilo, ki nam služi kot vir informacij. Veliko vlogo pa ima tudi bralčevo razpoloženje. Od njega je odvisno, kako razumemo besedilo in kako na nas vplivajo emocionalni dogodki.

3.1 Bralec

Literatura je po svoji primarni funkciji namenjena sprejemniku, torej bralcu. Kljub zavedanju o pomenu bralca, je bil bralec skozi zgodovino malo preučevan. Literarna teorija upošteva tri elemente, in sicer avtorja, literarno delo in bralca, vendar je pri posameznih smereh v ospredju le ena izmed njih.

Bralci se »med seboj razlikujejo po sposobnostih tvorjenja pomena in stopnji razumevanja besedila« (Pezdirc Bartol 2010: 60). »Idealen bralec je tisti, ki se počuti sposobnega, sprejema branje kot osebno vrednoto in ve, da je branje v praktičnem življenju zelo pomembno.« (Pečjak, Gradišar 2002: 55) Golli v svoji knjigi

Opismenjevanje v prvem razredu (1991: 81) navaja sestavine, ki jih pri dobrem bralcu vsebuje bralni proces:

- je vizualen proces,
- je prepoznavanje črk kot simbolov za glasove in povezovanje črk v besede ter razumevanje smisla in pomena teh besed,
- je razumevanje manjših logičnih enot, predvsem povedi na osnovi prepoznavanja besed; razumevanje povedi pa pomaga, da dajemo pravi smisel in pomen besedam, ki so vanje vključene,
- je razumevanje prebrane celote, to pa vpliva na razumevanje vseh njenih delov,
- je vključevanje prebranega v našo izobrazbo, v naše izkušnje, kar sproži globlje razumevanje te nove snovi.

Dobri bralci nimajo v primerjavi s slabšimi samo več strokovnega znanja, ampak so tudi njihove mentalne strukture organizirane drugače in tudi uporaba informacij, pridobljenih z branjem, poteka na drugačen način. Taki bralci zaznajo več elementov besedila, bolje se zavedajo odnosa med avtorjem in bralcem, imajo več izkušenj s kritiko ter lažje ločijo med kvalitetnimi in trivialnimi deli. »Dobri bralci, ki radi berejo in imajo veliko medbesedilnih izkušenj, pa tudi nekaj splošnega literarnega znanja, ki ga pridobijo v času šolanja, tvorijo bolj kompleksno predstavo o besedilu, saj je njihov pogled na svet širši.« (Pezdirc Bartol 2010: 63) Slabšim bralcem se večkrat zgodi, da besedilu ne znajo izbrati prave bralne strategije in zahtevnejša besedila nevede preoblikujejo in prilagodijo svojim predstavam ali jih celo zavrnejo. Njihovo branje je večinoma usmerjeno na dogodke in osebe, torej je precej površinsko. Lahko pa tudi slabši bralci z vajo postanejo izkušenejši, saj je branje spretnost, ki se jo da naučiti.

Alenka Žbogar je med dijaki 3. letnika gimnazije izvedla raziskavo »o literarnih vrstah in recepciji neznanega umetnostnega besedila v gimnaziji« ter ugotovila, da na recepcijo besedil vplivata literarnovedno znanje in bralne sposobnosti (Žbogar 2003: 715). Izbrani besedili sta bili roman *Alamut* in novela *Nesrečni ljubimec*, avtorja Bartola, ki sta bili dijakom nepoznani. Vprašanja so se nanašala na horizont pričakovanja, literarni okus in na bralni interes. Glede interesa je gimnazijcem oz. na splošno mladostnikom »najljubša ljubezenska in pustolovska tematika, sledijo odnosi med ljudmi, življenje mladih, problemi sodobne družbe, zgodovinska tematika, kriminal, potovanja, življenje znanih ljudi in znanstvena fantastika« (2003: 719). V tem

obdobju dijaki odkrijejo notranji jaz in bolj intenzivno čustvujejo. Kar se tiče literarnih vrst, so se med gimnazijci za najbolj priljubljene izkazale srednje dolge vrste, medtem ko so pri dijakih ostalih srednjih šol bolj priljubljene kratke. Med izbranimi besediloma jim je bil bolj všeč roman *Alamut*, vendar poznajo pa bolje pojem novela kot roman. Sklepamo lahko, da »dobro bralno usposobljeni bralec z zadovoljivim literarnovednim znanjem besedilo lažje in hitreje razume in ga zato tudi z večjim interesom bere, kar zvišuje verjetnost, da mu bo prebrano besedilo tudi všeč« (2003: 720–721). Besedila ne smejo biti prezahtevna in za branje morajo imeti dijaki dovolj časa, drugače lahko dobijo odpor do branja. Na recepcijo besedil »vplivajo literarnovedno znanje in bralne sposobnosti«, Žbogar pa sklepa, da »gimnazijski učni načrt spodbuja zlasti reproduktivno znanje, ne pa bralnih sposobnosti« (2003: 722). Po njenem mnenju bi bilo bolje spodbujati bralno kvaliteto kot pa kvantiteto, zato bi bilo potrebno število obveznih besedil zmanjšati in za obravnavana besedila porabiti nekoliko več časa.

Bralec se kot kategorija pojavi šele konec 60. let 20. stoletja. V Nemčiji se z njim ukvarja recepcijska estetika, v Ameriki pa teorija bralčevega odziva.

3.1.1 Recepcijska estetika

Recepcijska estetika (*Rezeptionsästhetik*) je smer, ki se je razvila konec 60. let v Nemčiji, in sicer na univerzi v Konstanzu. Z razvojem recepcijske estetike pripada bralcu »aktivna vloga v tvorbi pomena in namesto pasivnega konzumenta postane ustvarjalni proizvajalec teksta« (Pezdirč Bartol 2010: 27). Recepcijska estetika poudarja, da je literarno delo oz. njegov pomen odvisen od bralca ter zgodovinskega trenutka in ni statična tvorba. Enega od ključnih temeljev recepcijske estetike je leta 1967 postavil nemški romanist Hans Robert Jauss s provokativnim predavanjem *Literarna zgodovina kot izziv literarne vede*, prvotno naslovljenim *Kaj pomeni literarna zgodovina in s kakšnim namenom jo preučujemo?* (Jauss 1998: 533), v katerem je v sedmih tezah poudaril pomen bralca. Po njegovem mnenju je namreč nujno, da se bralec, ki je bil do sedaj zanemarjeni člen, vključi v literarno zgodovino. Omenjeno predavanje je postalo programski tekst recepcijske estetike. Z bralcem pa se je ukvarjal tudi nemški anglist Wolfgang Iser, ki je s predavanjem *Pozitivna struktura besedil*

(1970) postavil drugi pomembni temelj. Spraševal se je, kako in pod kakšnimi pogoji dobijo besedila za bralca pomen. S tem da poudarek na sam akt branja.

Izraz recepcija, ki je latinskega izvora, pomeni sprejemanje, najprej pa so ga uporabljali na področju prava. Mateja Pezdirc Bartol (2010: 27) je razložila, da je recepcijska estetika nastala iz odpora do vseh teorij, ki se ukvarjajo samo z besedili in ki pomen razumejo iz avtorjevih namer (pozitivizem, duhovna zgodovina). Hitro se je razvijala tudi zaradi takratnih družbenih in kulturnih razmer; bralci in gledalci so morali vse bolj sodelovati s teksti oz. gledališkimi predstavami. V 20. stoletju so se res začeli bolj ukvarjati z besedili, vendar se ne formalizem ne strukturalizem nista posvetila bralcu, sta pa vseeno usmerjena tudi v učinke besedila na bralca. Glede odkrivanja bralca je treba upoštevati tudi sociologijo literature, ki sicer »ni imela direktnega vpliva na recepcijsko estetiko, je pa prispevala k ustvarjanju atmosfere, v kateri je bila recepcijska teorija možna« (Pezdirc Bartol 2010: 29).

Večji pomen za razvoj recepcijske estetike pa imajo hermenevitična izhodišča Hansa Georga Gadamerja in Romana Ingardna, iz katerih sta izhajala tudi Jaus in Iser. Gadamer v svojem delu *Resnica in metoda* (1960) ugotavlja, »ali je možno objektivno razumevanje umetnosti ali pa je vsako razumevanje pogojeno z zgodovinsko situacijo, v kateri se nahajamo« (Pezdirc Bartol 2010: 29). Za osrednje načelo postavi zgodovinskost razumevanja, kar pomeni, da so v razlagi besedila tudi vnaprejšnje sodbe, mnenja in predsodki, ki so del zgodovine.

Hans Robert Jaus, če se še enkrat osredotočim nanj, poudarja, kako pomembno vlogo ima bralec in da je interakcija med produkcijo, recepcijo ter novo produkcijo ključna v njegovi zgodovini književnosti (Pezdirc Bartol 2010: 31). Po njegovem mnenju je potrebno oživiti in prenoviti formalizem in marskizem (Jaus 1998: 534). Teze, v katerih je prikazal naloge obnovljene literarne zgodovine, so naslednje (Pezdirc Bartol 2010: 31 in Jaus 1998: 534):

- 1.) »Literarna zgodovina mora [...] preiti od produkcijske estetike in estetike prikaza k recepcijski estetiki« (1998: 534). Zgodovina književnosti je dialog med literarnim delom in njegovim bralcem. Literarni zgodovinar ima najprej vlogo bralca in šele potem vlogo znanstvenika.

- 2.) Analiza bralčevega izkustva mora »sprejem in učinkovanje nekega dela opisovati v okviru preverljivega horizonta pričakovanja« (2010: 31). Le-to se oblikuje na podlagi razumevanja književnih zvrsti, forme in tematike že poznanih del ter nasprotja med praktičnim in poetičnim jezikom.
- 3.) Merilo za določanje umetniškega značaja literarnega dela je v razliki med literarnim delom in predhodnim horizontom pričakovanja.² Tisto delo, ki zahteva spremembo horizonta pričakovanja, je umetniško delo. Delo, ki pa od bralčeve zavesti ne zahteva spremembe proti horizontu neznanega izkustva, sodi med trivialna dela.
- 4.) S pomočjo rekonstrukcije primarnega horizonta pričakovanja skušamo ugotoviti, kako je bralec razumel literarno delo.
- 5.) Literarno delo se umešča v niz vedno novih recepcij in produkcij.
- 6.) »Literarna zgodovina mora temeljiti na sinhronem in diahronem proučevanju« (2010: 32).
- 7.) Literarna zgodovina mora poleg sinhrono-diahronega preučevanja najti mesto tudi v splošni zgodovini.

»Spremembo paradigme, ki jo pomeni estetika recepcije, je Jauss utemeljil v odnosu do treh prejšnjih velikih paradigem [...] literarne vede« (Jauss 1998: 535): klasično humanistične, zgodovinsko pozitivistične in estetsko formalistične. Jauss je prikazal, da so o recepciji sicer razmišljali že v času Homerja in Biblije, v 60. letih pa so začeli pojem recepcije v okviru konstanške šole razvijati bolj sistematično. Ideje konstanške šole so v literarni vedi odmevale bolj kot v filozofiji.

»Jauss je v svoji kritiki »objektivizma« in nepriznanega »platonizma« izhajal predvsem iz dveh teoretskih avtoritet: iz Adornove dialektike negativnosti in Gadamerjeve filozofske hermenevtike« (Jauss 1998: 536).³ Kasneje se začnejo kazati razlike med Jaussom ter Adornom in Gadamerjem. Jauss najde povezavo med tradicijo in inovacijo v zgodovini literature in se hoče izogniti recepcijskemu subjektivizmu ter poiskati formulo za odnos med bralcem in besedilom (1998: 536). Pri tem »se naveže na Berger-

² Razliko imenujemo estetska distanca.

³ Adorno je mnenja, da imajo umetniška dela umetniške vrednosti kot prelomitev s tradicijo in razbitje horizonta pričakovanja. Gadamer literarno delo razume kot dialektiko vprašanja in odgovora ter opozarja na menjavo horizonta pričakovanja (Jauss 1998: 536).

Luckmannovo sociologijo znanja in odkrije močno oporo za svojo teorijo v Bahtinovem principu dialoščnosti« (1998: 536). Jaussovo delo je osredotočeno predvsem na bralca, še posebej pa se ukvarja s komunikativnimi vidiki literature. Njegova recepcijska estetika se dopolnjuje z estetiko Iserja, ki posveča več pozornosti trenutkom v besedilu, ki odločajo o njegovem učinkovanju.

Jauss je po znanem predavanju svoje študije prenesel na konkretna literarna besedila. Med njimi je najbolj znana študija o Racinovi in Goethejevi Ifigeniji (Pezdirc Bartol 2010: 33). Jauss je leta 1972 horizont pričakovanja umaknil iz centra svoje estetike. Ugotovil je in tudi prvi jasno izrazil, »da je za raziskovanje književnega dela potreben pluralizem metod« (2010: 33).

Wolfgang Iser daje poudarek na posamezna literarna dela. Pomen literarnega dela je učinek interakcije med bralcem in besedilom (Jauss 1998: 537). »Iser analizira čustvene procese v bralcu in lingvistično strukturo besedila« (1998: 537). V že omenjenem spisu *Pozivna struktura besedil* si postavi tri temeljna vprašanja: »katere so posebnosti literarnega besedila v razmerju do drugih besedil, kaj so predpogoji teksta, da lahko učinkuje, ter kako narašča število mest nedoločenosti od 17. stoletja naprej« (Pezdirc Bartol 2010: 34). Za Iserja je bistvena funkcija praznih mest v strukturi posameznega besedila, ki omogoča bralcu različne razlage. Praznih mest bralec načeloma sploh ne opazi, saj »ob ponovnem branju isto besedilo naredi drugačen vtis kot ob prvem branju, kar je posledica različne realizacije praznih mest, ki so v tekstu« (Pezdirc Bartol 2010: 35). Najpomembnejši elementi literarnih besedil so neizrečeni in se realizirajo v bralčevi domišljiji, bralcu pa omogočajo, da izkustvo besedila postane individualno. Iser se ukvarja tudi s pojmom implicitni bralec, kakor je naslov tudi enemu izmed njegovih del. Implicitni bralec predstavlja »aktivno udeležbo bralca v bralnem procesu« (2010: 36).

Recepcijska estetika je izpostavila, da je literarno delo neizčrpen pomenski potencial, ki je odvisen od bralca in zgodovinskega trenutka. V tem času je nastajalo vse več besedil in gledaliških predstav, ki so zahtevali bralčevo oz. gledalčevo sodelovanje. Pezdirc Bartol (2010: 29) citira: »Interpreti v vedno novih zgodovinskih situacijah razumejo vedno drugače od avtorja in prvotnih bralcev. Identiteta smisla s tem ni prizadeta. To, kar razumejo, je še vedno isti smisel, ki je zajet v tekstu, toda njegovo črpanje in

dopolnjevanje je neskončen proces. Zato je razumevanje vedno produktivno.« (Dolinar 1989: 3)

Recepcijska estetika je največji vzpon doživela v sedemdesetih in v začetku osemdesetih let, deležna pa je bila tudi veliko kritik. V devetdesetih letih je njen vpliv uplahnil in se malo razporedil. Najpomembnejši je vpliv, ki je najbolj trajen, in sicer demistifikacija dediščine platonske metafizike, spoznanje, da je vsako spoznavanje literature zgodovinsko in teza o komunikativni zmožnosti literature.

3.1.2 Teorija bralčevega odziva

Vzporedno s pojavom recepcijske estetike v Nemčiji pa se je v Ameriki razvila teorija bralčevega odziva (*reader-response criticism*), katere predstavniki nimajo skupnega središča in delujejo po vsem svetu. Združuje avtorje različnih smeri: »od nove kritike, strukturalizma, fenomenologije do psihoanalize in dekonstrukcije« (Pezdirc Bartol 2010: 39). Predstavniki teorije imajo prepričanje, da literarna dela nimajo pomena in eksistence brez svojih učinkov. Teorija je v svoji zgodnji fazi poudarjala pomen bralca pred tekstom, kasneje pa dejavnost interpreta označuje kot proces komunikacije. Za teorijo bralčevega odziva je značilno široko območje raziskovanja in nenatančna terminologija, kar je njena slabost in zaradi česar se je teorija kasneje tudi razcepila v dekonstrukcijo ali v teorijo diskurza.

Predhodnika teorije bralčevega odziva sta Ivory Armstrong Richards in Louise Rosenblatt. Richards je ugotovil, da bralec ni samo pasivni sprejemnik, saj bere pod vtisom predhodnih prepričanj in izkušenj, Rosenblattova pa je bila mnenja, da sta bralec in besedilo med branjem v interakcijskem razmerju in tako nastane umetnostno besedilo. Razlikuje med dvema vrstama branja, in sicer med nepoglobljenim, v katerem nas zanimajo informacije, ter med estetskim branjem, ko je v ospredju literarna izkušnja. (Pezdirc Bartol 2010: 40)

Suzan Suleiman je na podlagi različnih avtorjev določila skupne temelje, iz katerih je izpeljala šest podvrst/pristopov teorije (Pezdirc Bartol 2010: 40):

- 1.) »Retorični pristop raziskuje etične in ideološke učinke besedila na bralca ter želi odkriti vrednote in prepričanja, ki te učinke omogočajo« (2010: 40). Predstavnik je Wayne Booth.
- 2.) »Semantični in strukturalistični pristop« (2010: 40) – analiza vseh kodov in konvencij, ki naredijo besedilo berljivo in razumljivo. Predstavniki: Michael Riffaterre, Gérard Genette, Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas, Umberto Eco, Jonathan Culler, Stanley Fish idr.
- 3.) Fenomenološki pristop (Wolfgang Iser).
- 4.) Subjektivni in psihoanalitični pristop – prednost se daje posameznemu (Norman Holland, David Bleich).
- 5.) Sociološki in zgodovinski pristop – »kako pripadnost določenemu socialnemu razredu v nekem časovnem trenutku vpliva ali celo določa bralčeve navade in okus« (2010: 41). Predstavnika sta Lucien Goldmann in Hans Robert Jaus.
- 6.) Hermenevtični pristop (teoretiki yaleske šole dekonstrukcije).

Stanley Fish, predstavnik semantičnega in strukturalističnega pristopa, je mnenja, da je pomen literarnega dela v izkustvu, ki ga bralec pridobi med branjem. Bralčevo izkustvo je odvisno od jezikovnega ter književnega znanja in je uresničitev avtorja, saj »bralec igra vlogo, ki mu jo je določil avtor« (Pezdirc Bartol 2010: 42). Svojega bralca imenuje informirani bralec, za katerega je značilno, da je jezikovno in literarno kompetenten ter se že na podlagi avtorja, zvrsti, obdobja ipd. odloči za temu primerne interpretativne strategije (pravila in napotki za interpretiranje). Jonathan Culler, ki je tudi predstavnik strukturalističnega pristopa, ugotavlja, kako se tvori pomen literarnega dela. Pomen je po njegovo »posledica institucionaliziranih dogovorov, ki jih upoštevajo avtorji pri pisanju in bralci pri branju« (Pezdirc Bartol 2010: 42).

Predstavnik subjektivnega in psihoanalitičnega pristopa, Norman Holland, ugotavlja, kakšno je razmerje med strukturo teksta in subjektivno izkušnjo bralca. Bralec je zadovoljen, če ob branju uresničuje svoje prikrite fantazije. Holland je mnenja, da bralci besedilo interpretirajo glede na svojo osebnost, identiteto. David Bleich, ki je predstavnik subjektivne kritike, meni, da ljudje ločimo tri vrste biti: predmet, simbol in človek. »Če želimo razumeti odziv bralca na besedilo, moramo izvesti proces resimbolizacije, ki ga imenujemo interpretacija« (Pezdirc Bartol 2010: 43).

4 Bralna zmožnost

Razvoj bralnih zmožnosti je temeljna zmožnost pismenosti v šolah in »[...] praviloma ni premo sorazmeren z učenčevo starostjo. Nanj še bolj usodno vplivajo drugi dejavniki, kot so prisotnost knjig doma in odnos družinskega okolja do branja« (Grosman 2004: 137). Poteka od začetnega obdobja do obdobja zrelega bralca preko bralnih stopenj. V obdobju razvoja bralne pismenosti lahko govorimo o dveh fazah, in sicer fazi opismenjevanja v ožjem pomenu besede in fazi opismenjevanja v širšem pomenu besede. Prva omenjena faza »vključuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, usvajanje tehnike branja in urjenje/avtomatizacijo bralne tehnike« (Pečjak, Gradišar 2002: 46). Frith (1996) govori o treh fazah razvoja bralnih sposobnosti. Prva je logografska, za katero je značilno slikovno branje (prvi razred OŠ), druga je alfabetska/abecedna, v kateri učenci vzpostavljajo asociacijo med črko in glasom ter tako povezujejo glasove v besede, tretja faza pa je ortografska/pravopisna, kjer se tehnika branja utrjuje z urjenjem (tretji razred). Za tem nastopi faza opismenjevanja v širšem pomenu, v kateri pa »mora učenec bralno spretnost uporabiti v funkciji učenja, torej pridobivanja novega znanja« (Pečjak, Gradišar 2002: 47). Pomen bralne zmožnosti so pri nas poudarjali že pred globinsko prenovo književnega pouka v devetdesetih letih.

Bralno zmožnost oz. sposobnost sestavljata branje z razumevanjem in glasno interpretativno branje. Pri prvem se prepletata sposobnost dekodiranja in sposobnost razumevanja, pri glasnem interpretativnem branju pa sposobnost estetskega govornega nastopanja in sposobnost dekodiranja. Branje z razumevanjem je sposobnost, ki je pridobljena v otroštvu in je nenehno rastoč repertoar znanja, sposobnosti in strategij. Predstavlja tudi sposobnost uporabe prebranega besedila v kontekstu različnih situacij ter sposobnost razumevanja in vrednotenja prebranega. Branje z razumevanjem vključuje branje za literarno izkušnjo in branje za pridobivanje in uporabo informacij. J. Chall (1983) je oblikovala bralne stopnje, po katerih gimnazijci, če se osredotočim na ciljno skupino te diplome, sodijo v 4. stopnjo, ki predstavlja večstranski pogled na prebrano. Le-ta, kot je razvidno pri Pečjak, Gradišar (2002: 48), vključuje sprejemanje/presojanje/preverjanje prebranega iz več zornih kotov ter metakognitivne spretnosti.

Bralna pismenost je sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. »Mednarodne raziskave bralne pismenosti kažejo, da so slovenski učenci slabo bralno pismeni, pri čemer bralno pismenost razumemo kot sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu« (Pezdirč Bartol 2010: 69). Raziskave pismenosti v različnih državah so razkrile, da je glavni razlog za pomanjkljivo razvito bralno zmožnost v pouku književnosti in maternega jezika. Šola je torej odgovorna za otrokovo učenje branja in pisanja. Dobro bi bilo, da bi si posameznik skozi sistematični pouk pridobil bralno zmožnost, »ki bi v mladostniku in odraslem bralcu razvila trajno potrebo po branju leposlovja in omogočila, da bere in razume vse vrste in oblike leposlovja z užitek in brez prisile« (Grosman 2004: 146). Potrebno bi bilo posvečati več pozornosti razvoju raznolike bralne zmožnosti, ki vključuje sposobnosti za samostojni stik z umetnostnimi besedili in razkritje stanja pismenosti pri nas. »O celostno razviti bralni zmožnosti ponavadi govorimo takrat, kadar zna bralec brati različne vrste besedil skladno s posebnimi zahtevami besedila in svojo trenutno potrebo oz. zanimanjem, se pravi motivacijo za branje in/ali posebno funkcionalno uporabo podatkov, zato zmožnost brati leposlovje kot besedno umetnost, to je zmožnost, ki nas bo zanimala v pričujočem razmišljanju, lahko štejemo za posebno obliko bralne zmožnosti« (Grosman 2004: 147).

Bralne zmožnosti ni mogoče razviti brez učenčevega branja, ki pomeni tvorjenje besedilnega sveta z opomenjanjem besedil. Le-to je usklajeno tudi z učenčevo razvojno stopnjo, ki naj bo za učenca zanimiva in prijetna oz. pozitivna. Pomembno je, da učenci v času organiziranega šolanja spoznajo, da je branje leposlovja lahko izziv in spodbuda za miselno dejavnost ter je hkrati zanimivo, prijetno in razburljivo. Načrtno razvito bralno zmožnost torej lahko usvojimo le z neposredno vajo in motivacijo zanje. Bralno zmožnost, pri kateri branje pomeni užitek, ni težko ohraniti in celo razvijati do zahtevnejše stopnje. Razvijanje bralne zmožnosti odpira možnost nadaljnjega razvoja in izpopolnjevanja, tudi v smislu vedno bolj popolnega in vseobsegajočega dojetja posameznih del (Grosman 2004: 150).

V današnjem času je za dejavno vzgojo bralne zmožnosti vse bolj pomembna učiteljeva pomoč pri izpopolnjevanju učenčevega dojetja in doživljanja leposlovja. Učitelj mora za to imeti znanje in dobro poznati didaktične pristope. Mladi namreč v sodobnem

času postajajo vse večje neznanke in imajo poleg knjig na voljo ogromno možnosti za zabavo, zato se mora učitelj poglobiti v različnost njihovega predstavnega sveta ter pričakovanj in ne sme izhajati iz lastnih učnih izkušenj. Kljub vsemu trudu »in uspešno opravljenem maturitetnem preizkusu iz slovenščine pa imajo študentje prvih letnikov jezikovnih usmeritev na Filozofski fakulteti zelo pomanjkljivo bralno zmožnost, ki jih zavira tudi pri samem branju« (Grosman 2004: 246).

Analiza gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (2008)

Kot splošni cilj/kompetenca (7) je predvideno, da:

- »Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja, pisanja in govorjenja raznih besedil.«
- »Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti.«

V poglavju *Cilji in vsebine* (8) sta za književni pouk predvidena razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil ter razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti.

Pojem bralna zmožnost je omenjen tudi med pričakovanimi dosežki/rezultati:

- »Dijak/dijakinja ima razvito bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca (doživlja, razumeva, razvršča, primerja vsebino in obliko raznovrstnih literarnih besedil, jih aktualizira in vrednoti prek osebne izkušnje, literarnega znanja in splošne razgledanosti).«
- »Dijak/dijakinja pridobi uporabno književno znanje kot sestavino bralne zmožnosti. To dokaže tako, da ob sprejemanju in interpretaciji književnih besedil
 - prepozna in navaja bistvene značilnosti literarnozgodovinskih obdobij in smeri ter avtorjev in del,
 - prepozna, poimenuje in definira temeljne literarnoteoretične pojme in razume njihovo vlogo v književnih besedilih,
 - uporablja temeljne literarnoteoretične izraze pri interpretiranju književnih besedil.«

4.1 Bralne učne strategije

Bralne učne strategije so načini izbiranja določene miselne operacije pri branju, da bi v določeni učni situaciji dosegli učni cilj. Kot prikazujeta Pečjak in Gradišar (2002), jih razvrščamo po številnih in različnih kriterijih, najpogosteje glede na:

- namen učenja,
- vsebino informacij,
- kombinacijo obeh prejšnjih (namen učenja in vsebina informacij),
- časovni kriterij.

Glede na namen učenja poznamo dva načina. Prvi je prikazan pri Weinsteinovi in Humovi (1998):

- strategije ponavljanja,
- elaboracijske strategije (povezava novih informacij in predznanja),
- organizacijske strategije (urejanje informacij).

Druga delitev glede na namen pa je po Duffyju in Roehlerjevi (1993):

- lokacijske strategije,
- strategije razumevanja,
- spominske strategije,
- organizacijske strategije,
- strategije ponavljanja.

Z delitvijo glede na vsebino informacij, ki jih učenec želi razumeti in si jih zapomniti, se srečamo pri Lewisovi (1996) s strategijami:

- določanja bistva,
- določanja podrobnosti,
- določanja organizacije/strukture besedila,
- kritičnega branja,
- branja vidnih informacij,
- za izboljšanje besedišča itd.

Levin (1982) obravnava kombinirane strategije in loči:

- makrostrukturne strategije (usmerjene v predelavo bistva v besedilu),

- mikrostrukturne strategije (usmerjene v predelavo podrobnosti).

Zadnji med naštetimi kriteriji razvrščanja je časovni kriterij, kjer pa ločimo:

- strategije pred branjem,
- strategije med branjem,
- strategije po branju.

4.1.1 Strategije po stopnjah učnega procesa

Klasifikacija strategij glede na časovni kriterij je »zelo pregledna, saj so bralne učne strategije predstavljene v zaporedju, kot jih učenec tudi uporablja v učnem procesu« (Pečjak, Gradišar 2002: 98).

4.1.1.1 Strategije pred branjem

Pri izbiri teh strategij moramo upoštevati predznanje učenca, ki vpliva na razumevanje besedila (pred branjem, med njim in po njem) ter značilnosti gradiva, ki se ga mora učenec naučiti. Priprava na branje je pomemben del učnega procesa, vendar pogosto tudi pozabljen.

Strategije pred branjem se uporabljajo za:

- aktiviranje predznanja učencev (pogovor, možganska nevihta in pojmovna mreža, uporaba strategije VŽN – kaj vem, kaj želim vedeti in kaj sem se naučil),
- določitev namena branja (informativno branje, kurzorno ali diagonalno branje, statarično ali študijsko branje),
- spoznavanje zgradbe besedila (naštevaje podatkov, definiranje in razlaganje, primerjanje, navajanje vzroka in učinka, navajanje problema in rešitve).

4.1.1.2 Strategije med branjem

Poznamo številne dejavnosti med branjem, ki pomagajo držati pozornost učenca pri besedilu samem. Pomembno je, da bralec razume prebrano. Učenec mora hitrost branja prilagoditi bralnemu cilju in zahtevnosti bralnega gradiva.

Najpogostejše strategije, ki se uporabljajo med branjem so:

- dopolnjevanje manjkajočih podatkov,
- določanje zaporedja dogajanja v besedilu,
- označevanje novih informacij,

- označevanje bistvenih informacij,
- pisanje obrobni razlag (opombe in zapiski na robu besedila),
- postavljanje vprašanj med branjem.

4.1.1.3 Strategije po branju

Te strategije služijo bralcu za ureditev prebranega besedila; da gradivo lažje razume in si ga zapomni. Pri Pečjak in Gradišar (2002: 161) zasledimo, da Duffy in Roehlerjeva (1993) strategije po branju delita na:

- organizacijske strategije (organizacija in preoblikovanje pomena besedila – povzemanje, določanje bistva, zaključevanje),
- evalvacijske strategije (presojanje s kritičnim branjem).

Med strategije po branju štejemo:

- pogovor o prebranem,
- odgovarjanje na lastna in učiteljeva vprašanja,
- predelava in grafične ponazoritve,
- povzemanje vsebine,
- kritično branje besedil,
- strategije branja grafičnih sporočil,
- strategije za razvijanje besedišča.

4.1.2 Kompleksne bralne učne strategije

Med kompleksne ali sistematične strategije sodijo tiste, ki zajamejo celoten učni proces in vključujejo dejavnosti pred branjem, med njim in po njem. Uporabljamo jih pri zahtevnejših bralnih nalogah. Najpogosteje omenjene in tudi najbolj učinkovite so naslednje kompleksne strategije:

- strategija VŽN – kaj vemo, kaj želimo izvedeti in kaj smo se naučili,
- splošna študijska strategija,
- metoda PV3P,
- Paukova strategija,
- metoda recipročnega poučevanja.

4.1.2.1 Strategija VŽN – kaj yemo, kaj želimo izvedeti in kaj smo se naučili?

Avtorica strategije je Donna M. Ogle (1989), v literaturi pa to strategijo največkrat najdemo pod imenom KWL (What we know? What we want to know? What we learnt?). Strategija daje največ pozornosti: predznanju, skupinskemu učenju in sodelovanju vseh učencev pri pisanju. Zanja je značilno, da je uporabna za delo z vsem razredom, se povezuje z besedili v učbenikih in drugem gradivu, omogoča aktivnost vseh učencev, je uporabna tudi pri slabo strukturiranih besedilih in nudi učencem aktivno branje iz podobnih besedil.

Strategija VŽN Plus:

- pred branjem: možganska nevihta, kategoriziranje, napovedovanje in postavljanje vprašanj,
- med branjem: branje,
- po branju: pisanje odgovorov, povzetkov itd.

4.1.2.2 Splošna študijska strategija

Ta strategija je uporabna pri večini družboslovnih in naravoslovnih besedil, njen namen pa je, da učenci identificirajo in uredijo informacije, da si jih bolje zapomnijo in jih razumejo. Branje poteka po naslednjem zaporedju:

- hiter prelet besedila,
- prvo branje besedila,
- iskanje pomena neznanim besedam in določanje bistva,
- drugo branje besedila,
- postavljanje vprašanj za preverjanje razumevanja.

4.1.2.3 Metoda PV3P

»Ena izmed najbolj učinkovitih kompleksnih učnih strategij (metod) za predelavo besedila, ki omogoča dobro razumevanje učnega gradiva, je Robinsonova metoda iz leta 1941, v izvorniku imenovana SQ3R« (Pečjak, Gradišar 2002: 290). Strategija ima pet stopenj:

- preleteti gradivo,
- vprašati se,
- prebrati,

- ponovno pregledati,
- poročati.

4.1.2.4 Paukova strategija

Strategija je poimenovana po njenem avtorju Walterju Pauku (1973), nastala pa je kot odgovor na pomanjkljivosti strategije PV3P. Najbolj je uporabna na predmetni stopnji osnovne šole in tudi naprej v srednji šoli. Paukova strategija ima naslednje korake:

- Učenec vzame list papirja in ga razdeli v dve koloni.
- Prvič prebere besedilo.
- Pri drugem branju v levo kolono zapiše pomembne informacije.
- V desno kolono zapisuje najbolj ključne besede.
- List prepogne in s pomočjo desne kolone ponavlja besedilo.

4.1.2.5 Metoda recipročnega poučevanja

Metoda sodi med novejšo in pripomore k izboljšanju razumevanja učencev, še posebej tistih z bralnimi in učnimi težavami, saj povečuje smisel za igrivost, spodbuja samousmerjanje in samokontrolo ter izboljšuje motivacijo. Avtorici te kompleksne strategije sta Ann L. Brown in Annemarie S. Palincsar (1984). Stopnje te metode oz. strategije so:

- napoved vsebine,
- branje odlomka,
- postavljanje vprašanj,
- pojasnjevanje,
- povzemanje,
- napoved novega odlomka.

Menim, da so v praksi, torej pri pouku književnosti, konkretnije pri obravnavi literarnih del, po malem v uporabi vse vrste strategij. Izbor strategije je po moje odvisen od več dejavnikov, in sicer od samega besedila, skupine učencev/dijakov, učitelja in tudi učbenika oz. berila. Na podlagi besedila bo učitelj verjetno drugače vodil pouk pri neki že znani temi in vrsti besedila kot pri popolnoma neznani. Odvisno je tudi od literarne vrste, saj bo na drugačen način predstavil in razlagal zahtevno in težko razumljivo pesem kot pa npr. komedijo. Učitelj mora vsako besedilo učencem/dijakom čim bolj

približati, čeprav ima pri nekaterih veliko težjo nalogo. Tudi od učencev/dijakov je odvisno, katero metodo oz. strategijo bo učitelj izbral. Npr. pri tistih, ki imajo bralne in učne težave, je najbolj učinkovita metoda recipročnega poučevanja, ki izboljšuje motivacijo in je bolj igriva. Posameznemu učitelju je lahko ena strategija veliko bolj všeč kot vse ostale in uporablja le tisto, ki se mu zdi najbolj učinkovita. Na izbor strategije pri pouku književnosti pa verjetno lahko vpliva tudi izbor berila oz. učbenika, saj so nekateri strukturirani veliko bolj »prijazno« in urejeno kot nekateri in pouk z njimi poteka bolj lahkotno, predvsem pa je učitelju lažje voditi pouk, če je v berilu veliko podvprašanj in predlogov za pogovor o besedilu.

Uporaba bralnih učnih strategij se mi seveda zdi še kako smiselna, saj se mi zdi prav, da obravnava posameznega literarnega dela poteka urejeno, po določenih predpisih in zaporedju. Zdi se mi pa zelo pomemben pogovor na podlagi lastnih izkušenj, saj tako posamezniku določeno temo zelo približaš, učenci pa so tako bolj motivirani za razmišljanje o prebranem besedilu.

5 Literarno branje

Pri pouku književnosti razvijamo dve pomembni književni sposobnosti, in sicer »sposobnost literarnega branja (bralna sposobnost)« in »sposobnost ustvarjalnega pisanja« (Krakar Vogel 2004) kot navaja Žbogar (2013: 35). Sposobnost literarnega branja je skupek doživljanja, razumevanja, vrednotenja in izražanja. Žbogar (2013: 36) prikazuje, kako branje kot proces poteka skozi več faz:

- iskanje informacij,
- oblikovanje širšega in splošnega razumevanja o prebranem,
- razvijanje interpretacije,
- povezovanje prebranega z znanjem iz drugih virov,
- razmišljanje o obliki besedila,
- vrednotenje prebranega.

»Literarno branje je spoznavna in pomenotvorna dejavnost razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti. Aktivira bralčev živčni in psihični ustroj, v procesu literarne socializacije pa pogojuje razvoj literarne zmožnosti« (Žbogar 2014: 551). Branje leposlovja je sposobnost, ki ni prirojena, potrebno jo je sistematično razvijati in na nek način gre za posebno spretnost (Grosman 1989). Branje literarnega dela bralca aktivira za razliko od nekaterih drugih medijev, ki nas pasivizirajo. Zahteva domišljijo in čustveni odziv. Literarno branje omogoča ukvarjanje tako s površinsko strukturo literarnega dela, t. i. vsebino in podoživljanjem le-te, kakor tudi z globljimi plastmi, ki jim je avtor posvečal več ali pa manj pozornosti. Branje literarnega dela vključuje sprejemanje odločitev o načinu branja, senzibilnost, pri nekaterih vzbuja duševno ugodje, empatijo, kritično razmišljanje, raziskovanje, primerjanje ter razmišljanje o sebi in drugih. Gre za procese, ki lahko bralce nagrajujejo in razvijajo. Ker je branje umetniških del lahko dokaj zahtevno početje in zato tudi manj priljubljeno, je poudarjanje pomembnosti branja v razvoju osebnosti bistvenega pomena; predvsem v sedanjem času, ko obstaja toliko lažje in hitrejše zabave (Pezdirc Bartol 2001/02). Literarno branje je povezano z motivacijo, našimi pričakovanji, jezikovnimi zmožnostmi, izkušnjami in medbesedilnim znanjem. Krakar Vogel (2004:

24) tako dodaja, da: »[B]ralec v skladu s svojo stopnjo bralnega razvoja [...] vnaša nove pomene iz besedila v svojo notranjo shemo«.

Če povzamem po Žbogar (www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/Strukturni_skladi/Gradiva/Gradivo_Strukturni_skladi_Usposabljanje_KZI_3faza_Zbogar.pdf), literarno branje:

- izboljšuje besedišče, pisne sposobnosti, mišljenje, medpredmetne dosežke,
- razširja izkušnje in razumevanje,
- razvija interese, domišljijo, sposobnost samostojnega učenja,
- širi besedni zaklad,
- bogati čustveno življenje.

O literarnem branju in mladostnikih piše Žbogar (Obdobja 33). Razlikujemo vsaj tri vrste literarnega branja, in sicer doživljajsko, kritično (kognitivno) in ustvarjalno (Žbogar 2014: 551). Doživljajsko in kognitivno branje vodimo preko besedilnih signalov, ki sicer dopuščajo interpretacije, vendar so le-te določene s konvencijami literarnega besedila. Na drugi strani pa je ustvarjalno branje, ki je povsem poljubno in svobodno. Kognitivno branje se kaže »kot zmožnost ukvarjanja z literarnim besedilom, tj. analiziranja, npr. kot prepoznavanje slogovnih, oblikovnih, vsebinskih posebnosti besedila, sposobnost primerjanja (iskanja podobnosti in razlik), odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov, kritičnega opredeljevanja do prebranega, vrednotenja in argumentiranja (Žbogar 2014: 552)«. Literarno branje je tesno povezano z vedenjskimi značilnostmi posameznika. Za mladostnike, ki jih Appleyard imenuje misleci, je značilno, da dobro izražajo individualizem. Kljub pozitivnim učinkom branja »raziskave kažejo (prim. Jelenko 2001, Žbogar 2002, Glinšek 2014 idr.), da priljubljenost literarnega branja med mladostniki, zlasti starejšimi (od 15. do 19. leta), upada« (Žbogar 2014: 553). Strokovnjaki ugotavljajo, da so razlog za to čustvene in telesne spremembe – mladostnike privlačijo novosti, zanje je značilno izrazito čustvovanje, uživajo v ustvarjalnosti in raziskovanju, bolj se želijo vključevati v družbo. Starejše mladostnike bolj zanimajo »realistične zgodbe o temnejših plateh življenja (smrti, grehu, predsodkih, bolezni)« (554). V tem starostnem obdobju je tudi največ razlik med spoloma. Branje leposlovja omogoča bralcu razmišljanje o človekovih značajih in vpogled v njihovo čustveno življenje. Pomembne značilnosti literarnega branja so tudi »spodbujanje doživljanja (doživljajsko branje), razumevanja, vrednotenja

ter sintetiziranje prebranega (kognitivno branje) in ustvarjalnosti (ustvarjalno branje, ki naj bo nadgradnja doživljajskega in kognitivnega branja)« (555).

Pri gimnazijskih bralcih spodbujamo vse vrste branja, najbolj pa kognitivno, ki vključuje primerjanje, vrednotenje, sintetiziranje, odkrivanje vzročno-posledičnih odnosov, argumentiranje in spodbujanje kritičnega razmišljanja o literaturi; bralec tudi bolje razume prebrano (prav tam). »Gimnazijski bralec [...] sistematično gradi koherentno in v sistem povezano literarnovedno znanje, oblikuje individualno, nacionalno in kulturno identiteto ter dokazuje bralno in literarno kultiviranost, dolgoročno pa tudi bralno zmožnost/jezikovno pismenost, kar krepi medkulturno zmožnost, s tem pa strpnost do lastne in tuje kulturne dediščine, poznavanje povezav, medsebojnih relacij ter oplajanja med slovensko in svetovno književnostjo« (prav tam).

Spontano branje se seveda razlikuje od vodenega oz. šolskega branja, pri katerem je med bralca in knjigo vključen še en pomemben dejavnik, učitelj, ki nas vodi po vseh stopnjah bralnega procesa (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) ter kot pravi Krakar Vogel (2004: 26) »[...] opravi napor, ki je potreben za asimilacijo novih spoznanj v obstoječe obzorje pričakovanj.« Učitelj pred prvim branjem spodbudi zanimanje za besedilo z uvodno motivacijo in pri učencih aktivira kognitivne in čustveno-motivacijske dejavnike branja (prav tam). »Učinkovite so dejavnosti, kot npr. pogovori o knjigah, igralčevo glasno interpretativno branje, zanimiva, interaktivna razlaga, kviz, možganska nevihta, ekskurzija v kraje, ki jih literarno delo upoveduje, likovno ustvarjanje, ogled filma, gledališke predstave, dramska poustvaritev, ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje, poustvarjalno pisanje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije ipd.« (Žbogar 2014: 554).

Pouk književnosti je v gimnaziji strukturiran »po načelih recepcijske sprejemljivosti, sistematičnosti, sistemskosti, problemskosti in ustvarjalnosti, spodbuja radovednost in motiviranost dijakov za branje, njihovo doživljanje literature, razumevanje in vrednotenje, kritično opredeljevanje ter domišljjsko (po)ustvarjanje« (Žbogar 2014: 18).

Recepcijska didaktika predpostavlja, da dijaki lažje vzpostavljajo stik z besedili, ki so bolj komunikativna, zanimivejša in bližje njihovemu bralnemu okusu (2014: 19). Če v

gimnazijski pouk književnosti vključujemo recepcijsko sprejemljiva besedila, se »dijakom olajšuje doživljajski, domišljijski, čutni in čustveni stik z besedili« (2014: 20).

Problemskost (2014: 20) se aktivira z literarnim, ustvarjalnim in kritičnim branjem z(a) razumevanje(m). S tem spodbujamo bralno kompetenco, ki predstavlja »zmožnost uporabe različnih strategij za branje raznih besedilnih zvrsti, pa tudi zmožnost analiziranja, vrednotenja in kritičnega sprejemanja raznih besedil« (2014: 21) in krepimo literarno kompetenco. Literarno branje je usmerjeno in vodeno, spodbujamo ga z vajami in nalogami, ustvarjalno branje pa lahko precej odstopa od besedilne predloge in je popolnoma svobodno oz. poljubno. Branje z(a) razumevanje(m) je sestavljeno iz več faz (2014: 22):

- osredotočanje in iskanje eksplicitno navedenih informacij,
- izpeljava nezapletenega sklepa,
- interpretacija in integracija informacij,
- raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

»Sistemska znanja narekuje sistematično usvajanje književnih vsebin« (2014: 23). Za sistematično oblikovanje systemskega literarnovednega znanja je potrebna zadostna količina informacij in pojmov. Sistematičnost pridobimo, če prehajamo od znanega k neznanemu oz. od lažjega k težjemu. »Načelo sistemsosti terjaja umestitev v bio- in bibliografski avtorjev opus, literarnozgodovinski in literarnoteoretični kontekst« (2014: 24). V kratki zgodbi se problemskost, sistematičnost in sistemska razvijajo tudi z analizo motivno-tematskih, jezikovno-slogovnih in idejno-sporočilnih prvin.

Pod pojem ustvarjalnost pa sodijo ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje in poustvarjalne dejavnosti. Primera nalog, ki spodbujajo ustvarjalno branje, sta bralna krpanka (razporejanje posameznih odstavkov v smiselno zaporedje) in bralna dopolnjevanje. Ustvarjalne dejavnosti so: domišljijski spis, dramatizacija, uprizoritev, pisanje predzgodbe, pisanje scenarija za film, nadaljevanje ali preoblikovanje zgodbe itd.

Ob upoštevanju naštetih didaktičnih načel pouka književnosti v gimnaziji se »spodbuja radovednost in motiviranost dijakov za branje, njihovo doživljanje literature, razumevanje in vrednotenje, kritično opredeljevanje ter domišljijsko (po)ustvarjanje

književnih besedil. Gimnazijski bralec, razgledan po literarnovednem sistemu, sistematično gradi koherentno in v sistem povezano literarnovedno znanje, oblikuje individualno, nacionalno in kulturno identiteto ter dokazuje bralno in literarno kultiviranost, kritičnost in ustvarjalnost, dolgoročno pa tudi bralno zmožnost/jezikovno pismenost« (2014: 26).

Analiza gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (2008) navaja, da med procesnorazvojne cilje obravnave vsebinskih sklopov sodi tudi razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil. Navedeno je, kakšna književna besedila berejo dijaki/dijakinje:

- »Na začetku šolanja berejo predvsem njihovemu bralnemu razvoju dostopna, tematsko in žanrsko zanimiva besedila iz sodobnosti in preteklosti.«
- »V nadaljevanju šolanja berejo obvezna besedila iz slovenske in prevodne književnosti iz poglavitnih obdobj, zvrsti in tem in izbirna besedila po dogovoru z učiteljem.«
- »Na koncu šolanja berejo zvrstno-tematsko oblikovani sklop integralnih besedil za problemsko, raziskovalno in ustvarjalno branje ter za primerjanje besedil, za njihovo vrednotenje in uvrščanje v kontekst« (16).

Po branju pa besedila interpretirajo:

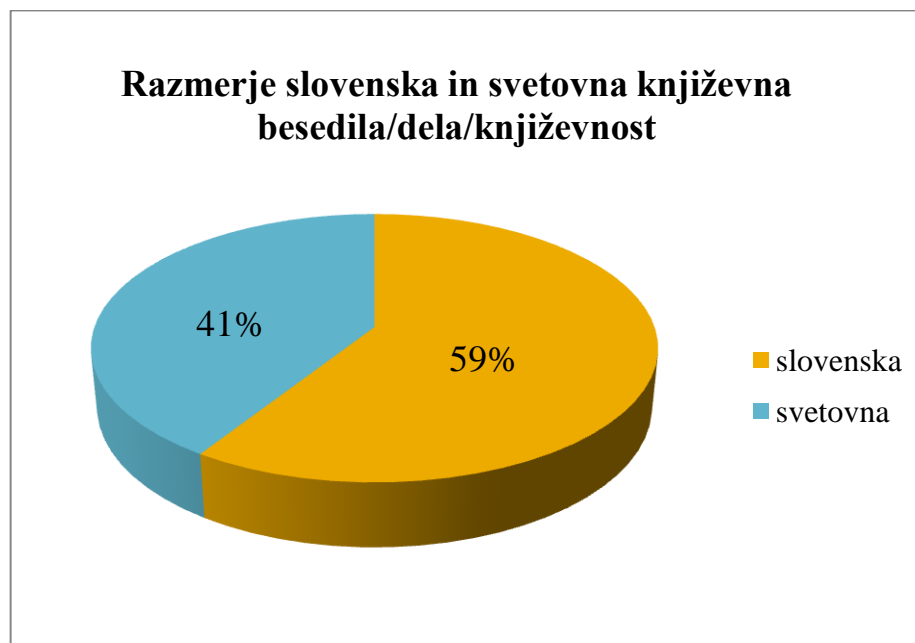
- »izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje književnih besedil«,
- »sodelujejo v pogovoru«,
- »tvorijo govorjeno oz. zapisano enogovorno besedilo, npr.
 - pripravijo govorne nastope o svojem branju besedil iz vsebinskih sklopov,
 - recitirajo ali uprizarjajo obvezna in izbirna besedila,
 - pišejo eseje,
 - pišejo ustvarjalna besedila« (prav tam).

Seznam besedil za branje je v učnem načrtu naveden v poglavju *Cilji in vsebine*. Besedila so razvrščena po posameznih obdobjih svetovne in slovenske književnosti, vendar so obveznoizbirna naštetá znotraj učnega načrta, prostoizbirna pa na koncu v prilogi. Na seznamu obveznoizbirnih besedil je vsega skupaj 259 besedil, izmed katerih

morajo dijaki v gimnaziji pri pouku književnosti prebrati oz. obravnavati 103 besedila. Predlogov prostoizbirnih besedil je za posamezno obdobje okrog 15. Učitelj lahko vsebinske sklope obravnava v drugačnem zaporedju, kot so navedeni v učnem načrtu. »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.« (2008: 44).

Za lažji pregled bom obveznoizbirna besedila podrobneje analizirala in grafično prikazala določena razmerja med njimi. Prikazala bom razmerje slovenske in svetovne ter starejše in sodobne književnosti, razmerje lirike, epike in dramatike ter količino ženskih avtoric v primerjavi z moškimi avtorji.

Graf št. 1:

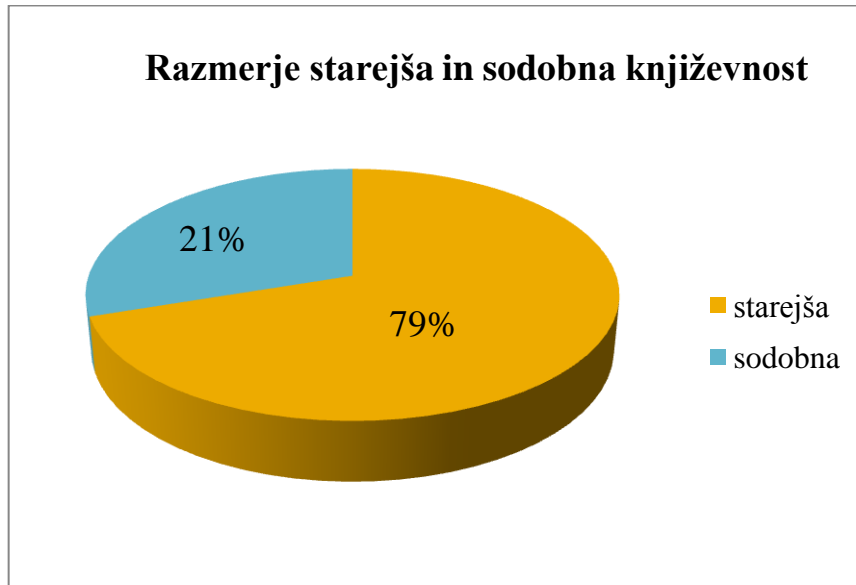


Graf prikazuje količinsko razmerje med slovenskimi in svetovnimi besedili, ki se obravnavajo v gimnaziji pri pouku književnosti. Pri tem sem upoštevala samo obveznoizbirna besedila, prostoizbirnih pa ne. Slovenskih besedil je 153 oz. 59 %, svetovnih pa 106 oz. 41 %.

Menim, da je količinsko razmerje slovenske in svetovne književnosti oz. besedil pravo, saj je prav, da dijaki v prvi vrsti poznajo slovenske avtorje in njihova dela. Le tako pokažemo pomen slovenskega jezika ter s tem odnos do njega in do domačih piscev.

Malo manj od polovice pa je v gimnaziji obravnavanih besedil svetovne književnosti, ki je tudi zelo pomembna, saj pokaže že na samo splošno razgledanost posameznika. Poznavanje obdobja svetovne književnosti in temeljnih avtorjev ter njihovih najpomembnejših del pomaga tako pri razumevanju splošnih zgodovinskih dogodkov, torej pri vzgoji in izobraževanju, kot tudi pri oblikovanju osebnosti.

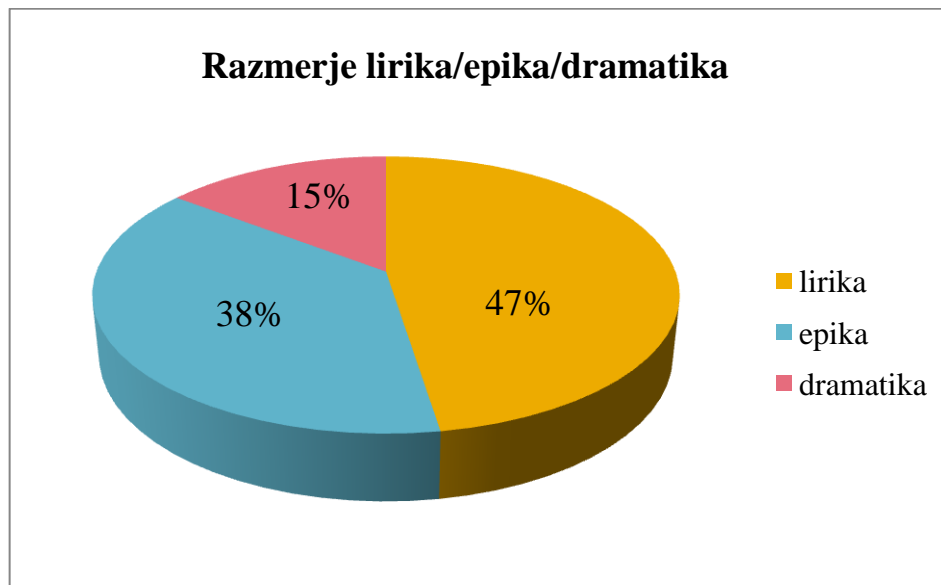
Graf št. 2:



Graf prikazuje količinsko razmerje med besedili, ki sodijo v starejšo književnost in besedili, ki sodijo v sodobno književnost. Sodobna književnost se je začela razvijati po letu 1950, torej v 2. polovici 20. stoletja. Pred tem je starejša književnost. Delež starejših besedil je precej večji od deleža sodobnih, in sicer je starejših besedil 181 oz. 79 %, sodobnih pa 77 oz. 21 %.

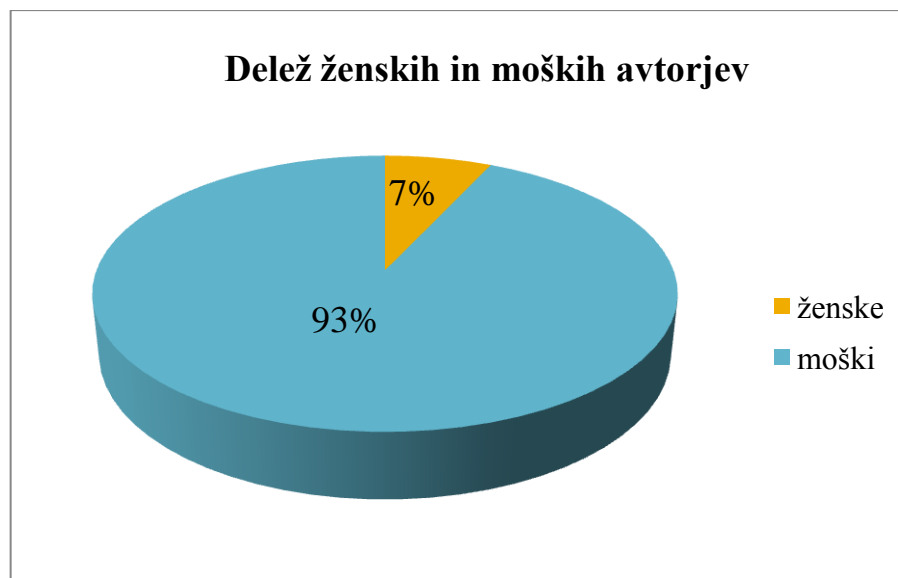
Menim, da je razmerje med starejšo in sodobno književnostjo pravo, saj je že sam časovni razpon starejše književnosti ogromen proti sodobni književnosti. Starejša književnost se mi zdi pomembnejša tudi zato, ker so se takrat postavili temelji pisanja literature; z razvojem književnosti pa je potekalo celo opismenjevanje ljudi.

Graf št. 3:



Graf št. 3 prikazuje razmerje lirike, epike in dramatike na seznamu obveznoizbirnih besedil. Največ je lirike, in sicer 123 besedil oz. 47 % vseh obveznoizbirnih besedil, 98 besedil oz. 38 % jih sodi med epiko, 38 besedil pa je dramskih, kar znaša 15 %.

Graf št. 4:



V 4. grafu prikazujem razmerje med moškimi in ženskimi avtorji. Preštela sem samo avtorje in ne njihova besedila (nekateri avtorji se na seznamu obveznoizbirnih besedil

namreč ponovijo večkrat oz. z več besedili). Moških avtorjev je kar 147, kar znaša 93 % vseh avtorjev, avtoric pa je 11 oz. 7 %.

Razmerje mi je seveda logično, saj že od nekdanj prevladujejo moški pisci literature.

5.1 Domače branje

Literarno branje je lahko obvezno ali prostovoljno. Obvezno literarno branje v gimnaziji predpisuje Učni načrt (2008); sem sodi tudi domače branje.

Domače branje je obvezno in samostojno branje literarnega dela, določeno v učnem načrtu, tako za osnovne kot srednje šole in gimnazije. Je dopolnilo k obravnavanju književnosti v šoli. Izbor knjig se običajno ujema z izborom tem, obdobjem in avtorjev v učnih načrtih. Nekateri sezname knjig so bolj okvirni (možna izbira), drugi pa bolj obvezujoči. »Gimnazijci morajo prebrati povprečno 5 knjig na leto«, med katerimi je ena izbirna (Krakar Vogel 2004: 108).

V učnem načrtu za gimnazijo je pri pouku književnosti določen seznam knjig za domače branje. Večina besedil je seveda obveznih, v vsakem letniku pa imajo dijaki eno ali dve besedili tudi prostoizbirni. Obveznih besedil v vseh letnikih gimnazije skupaj je 12, vendar je znotraj tega (med poševnicami) na izbiro več del, torej vsega skupaj 32 besedil. V posameznem letniku morajo dijaki prebrati najmanj 5 celotnih besedil; od tega so 4 vključena v obravnavane vsebinske sklope, eno ali dve besedili pa izberejo dijaki skupaj z učiteljem. »Obvezna besedila, ki jih ne izberejo za domače branje, imajo možnost spoznavati ob odlomkih« (2008: 45). V zadnjem letniku dobijo dijaki v okviru domačega branja sklop besedil, ki so podlaga za pisanje eseja na maturi.

Besedila, ki so v Učnem načrtu za gimnazijo (2008) predvidena za domače branje, bom statistično obdelala, in sicer bom grafično prikazala razmerje slovenska in svetovna ter starejša in sodobna književnost, razmerje lirika, epika in dramatika ter količino ženskih avtoric.

Graf št. 5:



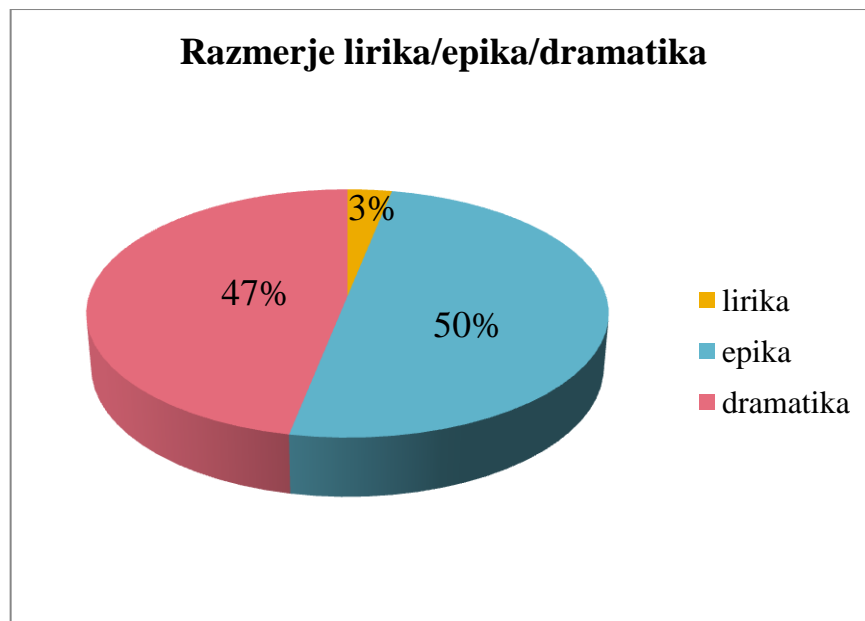
Slovenskih besedil, predvidenih za domače branje, je 13 oz. 41 %, svetovnih pa 19 oz. 59 %.

Graf št. 6:



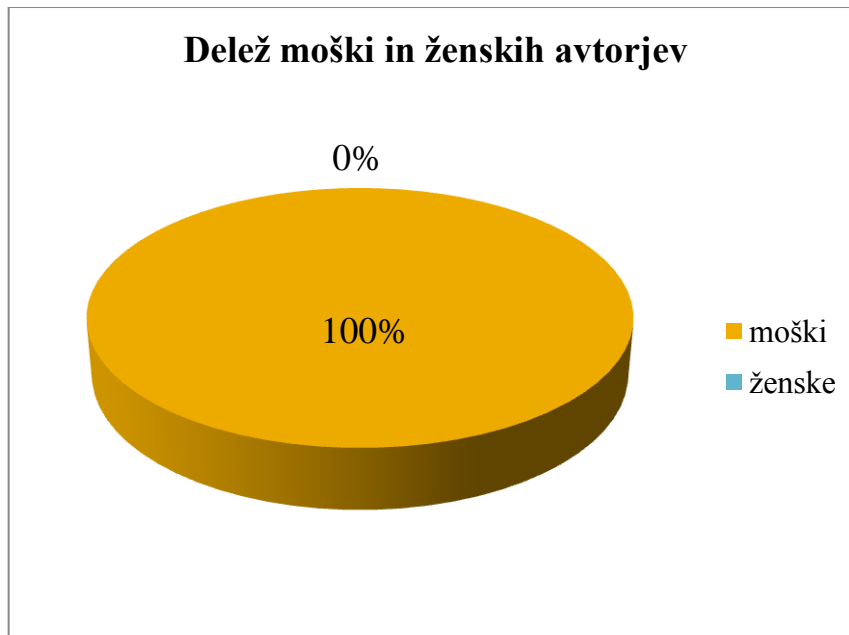
Nobeno besedilo, predvideno za domače branje, ne sodi v sodobno književnost, ampak vseh 32 v starejšo.

Graf št. 7:



Za domače branje je v gimnaziji polovica predvidenih besedil epskih, malo manj, 47 %, je dramatike in le 3 % lirike. Taka razporeditev je razumljiva, saj se lirika pri pouku precej bere, dramatika pa ne veliko. Pri domačem branju sta ti dve literarni vrsti količinsko zamenjani, saj je po mojem mnenju pesmi lažje interpretirati skupaj z učiteljem pri pouku, kot pa doma, ko so dijaki branju in interpretaciji prepuščeni sami. Pesmi pa so po navadi tudi kratke in lahko dijaki pri pouku preberejo cele, medtem ko so dramska besedila dolga in pri pouku preberejo samo kakšen odlomek. Zato je dobro, da doma, za domače branje, dijaki preberejo celotna dramska dela.

Graf št. 8:



Za domače branje ni v gimnaziji predvideno niti eno delo, ki ga je napisala ženska, torej je delež moških avtorjev 100 %.

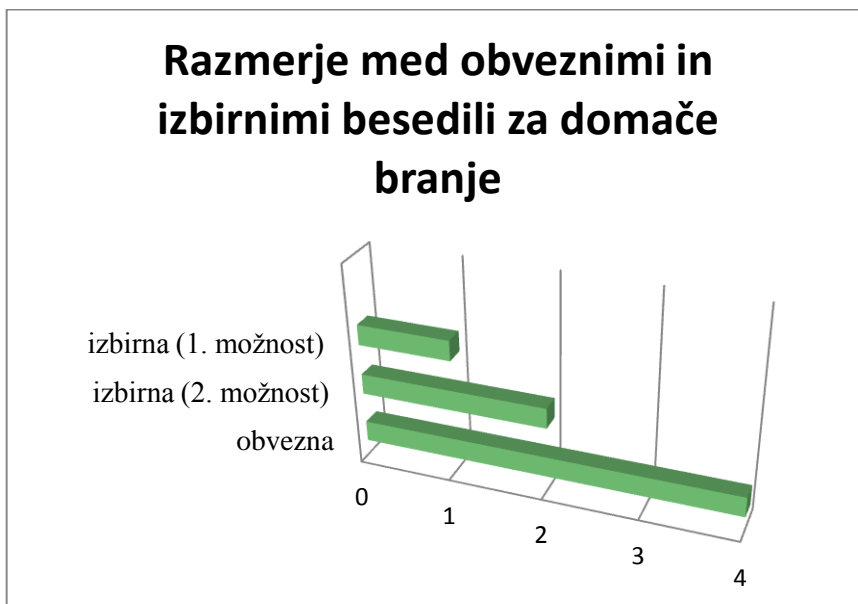
Kar je obvezno, je pogosto težko, saj ljudje raje izbiramo po svojih željah in interesih. Seveda to ne velja za vse učence oz. dijake. Mislim, da nekateri dijaki zelo radi berejo obvezno literaturo, saj s tem pokažejo, da sodelujejo s profesorjem in se jim s tem tudi prikupijo, obenem pa se tudi literarno izpopolnjujejo oz. izobražujejo in je s tem zadoščeno željam po novem znanju. Nekateri učenci in dijaki pa se domačemu branju izogibajo, in sicer tudi zaradi neprivlačne vsebine, »ker na branje niso bili ustrezno pripravljeni, ker imajo slabe izkušnje, ali ker se o svojem doživetju niso imeli priložnosti izraziti v zanimivi komunikaciji« (Krakar Vogel 2004: 108, 109). Zaradi tega je zelo pomembno, »da zna učitelj slovenščine pravilno predstaviti pomen in namen obveznega branja ter učencem dati jasna navodila in informacije o tem, kaj bo pri preverjanju prebranega besedila upošteval« (Ižanc 2005: 95). Pri preverjanju prebranega je treba biti zelo iznajdljiv; npr. učenci in dijaki radi delajo v skupinah in sodelujejo med seboj.

Učni načrt narekuje, naj učitelj pri obravnavi besedil za domače branje upošteva naslednje korake (2008: 45):

- motivacijo in kratko informacijo pred branjem, v kombinaciji s pogovorom o ciljnih branja in z opazovanjem besedila (izvirnik ali prevod, prevajalec, žanrska oznaka, doba, pomen besedila skozi čas, morebitne medijske aktualizacije ...),
- pogovor, posamezna pojasnila težkih mest med branjem pred rokom za dokončanje v kombinaciji z opozorili na sprotne zapise v dnevnik branja, opombe, načrtovanje dogajalnih premic ipd.,
- pobralni pogovor o doživljanju, razumevanju, vrednotenju, aktualizaciji besedilne izkušnje,
- mogoče oblike ocenjevanja,
- spodbujanje ustvarjalnih dejavnosti.

Domače branje v gimnaziji obsega najmanj 5 celotnih literarnih del na posamezni letnik oz. šolsko leto. Od tega so 4 vključena v obravnavane vsebinske sklope, eno ali dve besedili pa dijaki izberejo sami oz. po dogovoru z učiteljem, in sicer med poševnicami znotraj posamezne enote (UN 2008: 45).

Graf št. 9:



Graf prikazuje razmerje med številom obveznih in izbirnih besedil za domače branje v posameznem letniku gimnazije. Torej, obvezna besedila v posameznem letniku so 4, izbirno pa je 1 besedilo (1. možnost) ali 2 (2. možnost).

Domače branje je samostojno branje literarnih besedil, ki se ujema z obravnavanjem književnosti pri pouku oz. ga dopolnjuje. Pomembnejša dela posameznega obdobja tako dijaki preberejo v celoti in potem lažje razumejo vsebino določenega literarnega dela in tudi značilnosti obdobja, v katero sodi. Z domačim branjem se razvija in krepi zmožnost branja, razmišljanje o prebranem, razumevanje itd., torej lahko rečem kar na splošno, literarna zmožnost in jezikovna pismenost.

Če na kratko povzamem, je za domače branje predvidena le starejša književnost, torej književnost pred letom 1950. Malo več kot slovenskih je del svetovnih avtorjev, čeprav ni velike razlike, od literarnih zvrsti pa prevladujeta epika in dramatika, ki sta si količinsko zelo enakovredna, medtem ko lirike skoraj ni. Glede avtorjev so na seznamu le dela moških predstavnikov.

5.2 Bralna značka

Bralna značka predstavlja prostovoljno literarno branje v okviru šole. Torej, prostovoljno branje poteka samostojno, interpretacija pa potem v šoli. Bralno značko sta po češkem zgledu ustanovila pisatelj Leopold Suhodolčan in prof. Stanko Kotnik. Prve, Prežihove bralne značke, so bile podeljene leta 1961 v Kotljah na Koroškem. Od začetka devetdesetih let je geslo tega gibanja *S knjigo v svet*. Bralne značke so poimenovane po slovenskih pisateljih. V letu 2002 se je organiziralo samostojno *Društvo Bralna značka Slovenije*, njen program pa je že ves čas del nacionalnega programa Zveze prijateljev mladine Slovenije (ZPMS).

Sezname knjig za branje je v začetkih oblikoval »ustanovni odbor značke, ob sodelovanju slavističnega aktiva ali njegove komisije«. (www.bralnaznacka.si) Izbirali so med sodobnimi slovenskimi leposlovnimi deli, v seznamu vsake stopnje pa je moralo biti eno Prežihovo delo. Bralci so morali za prozna dela delati zapiske in potem na podlagi le-teh ustno predstaviti dela. Zagovor je moral biti čim bolj širok in sproščen. Za pesniške zbirke se je bilo potrebno naučiti na pamet tri pesmi. Ob koncu bralnega leta so organizirali slavnostni zaključek, ki je bil različnih oblik (»obisk pisatelja Franceta Bevka, ogled rojstne hiše Prežihovega Voranca, podelitev značk v okviru takrat zelo pomembnega pionirskega tedna ...«). (www.bralnaznacka.si)

Bralna značka spodbuja branje v prostem času in predstavlja dopolnilo k pouku slovenskega jezika in književnosti ter k dejavnostim šolske knjižnice. Ker jo razumemo kot obšolsko dejavnost, je otrokom in mladini bližja in zaradi tega tudi uspešnejša pri oblikovanju bralcev za vse življenje. Prizadeva si tudi dvigniti bralno pismenost posameznikov in družbe. Motivacija za branje je lahko zelo različna: »pogovori o knjigah, bralni klubi, projektno delo, literarne uganke, kvizi, srečanja s književniki, sodelovanje pri literarnih ali šolskih glasilih ipd.« (www.bralnaznacka.si)

Bralna značka je prisotna na 99 % osnovnih šol v Sloveniji, vanjo pa je vključenih kar 75 % učencev. V srednji šolah običajno deluje v obliki bralnih klubov. V zadnjih dvajsetih letih se močno širi predšolska bralna značka, ki spodbuja k branju predvsem starše, posredno pa vpliva na zanimanje za branje pri malčkih. V Bralno značko so vključeni tudi slovenski otroci v slovenskem zamejstvu in na nekaterih območjih, kjer živijo slovenski izseljenci. Lahko torej rečemo, da Bralna značka poteka od prvih let otrokovega življenja, pa tja do konca srednje šole oz. konca najstniških let. Letno v vseh programih Bralne značke sodeluje več kot 140.000 otrok, vodi pa jih več kot 6.000 mentorjev. Udeleženci se lahko informirajo s spletno stranjo www.bralnaznacka.si, v sklopu katere izhaja tudi mesečnik *Ostržek*, ki ga naročniki prejema po elektronski pošti.

Začetek bralnega leta predstavlja 17. september, ki je tudi rojstni dan in obletnica smrti pisatelja Franceta Bevka. Bralno dogajanje, ki nekaj dni v septembru poteka po vsej Sloveniji, imenujemo Bralni maraton. Letos je potekal že dvanajsti po vrsti. Zaključek bralnega leta je nekje med 8. februarjem in koncem šolskega leta. V zadnjem desetletju pomemben del predstavlja projekt »Zlata bralka, zlati bralec«, v okviru katerega Društvo bralne značke Slovenije – ZPMS najboljše bralce in bralke iz vse Slovenije in zamejstva obdari s knjigami. Zlati bralci so vsi učenci in učenke, ki vsa osnovnošolska leta berejo za Bralno značko. Odstotek Zlatih bralcev se giblje med 30 in 40 %, so pa velike razlike med posameznimi šolskimi leti. S knjigami pa poleg Zlatih bralcev obdarijo tudi prvošolčke za spodbudo k prvim bralnim korakom.

Društvo bralne značke Slovenije – ZPMS si že leta prizadeva, da bi mladi bralci posegali po kakovostni literaturi in predvsem po sodobnih delih. Prednost imajo knjige z nalepko Zlata hruška ter dela, ki so dobila priznanja Desetnica, Večernica in

Levstikova nagrada. Ne smemo pa spregledati tudi del, ki so izšla v zbirki *Zlata bralka, zlati bralec*. Ker so pomemben del knjig tudi ilustracije, so pri določitvi seznama knjig pozorni tudi na najlepšo slovensko slikanico ter na Smrekarjeve nagrajence. Bralna značka se že dolga leta trudi, da se v vsakem šolskem letu spomnijo in posvetijo tistim umetnikom, ki imajo pomembnejše življenjske obletnice. Vsaka šola predlaga določen seznam knjig po razredih, drugače pa si lahko učenci in dijaki dela izbirajo sami. Važno je le to, da si izbirajo dela, primerna svoji starosti.

Rezultati analiz kažejo, da odstotek učencev, ki berejo za Bralno značko, upada. V osnovni šoli je največji padec zaznati od 4. do 6. razreda, torej ob prestopu iz razredne na predmetno stopnjo, kasneje pa se število bralcev spet nekoliko dvigne.

6 Literarna zmožnost

Literarna zmožnost se pri otrocih razvija postopoma in se načeloma krepi preko učenja z(a) razumevanje(m). Alenka Žbogar (2013) je mnenja, da če so cilji previsoko zastavljeni in besedila prezahtevna, to lahko negativno vpliva na bralno motivacijo in s tem se tudi ne spodbujata bralna kultura ter literarna zmožnost. Razvita literarna zmožnost se kaže na več ravneh (Žbogar 2013: 56):

- raven besednega razumevanja (pomeni 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).

Žbogar (2013: 119) citira, da so literarne sposobnosti tiste, ki »omogočajo /.../ komunikacijo s književnim delom, branje dela, recepcijo dela, razumevanje njegovih sporočil in izražanje doživetij, impresij, stališč, sodb in ocen v različnih oblikah izražanja« (Rosandić 1991: 36).

Rosandić (1991: 36, 37) razlikuje več modelov klasifikacije literarnih zmožnosti, in sicer:

1.) Literarne sposobnosti oz. recepcijske sposobnosti so:

- sposobnost zamišljanja in ustvarjanja pesniških slik,
- sposobnost sprejemanja občutkov in podoživljanja književnih oseb,
- sposobnost zaznavanja avtorjevega položaja v delu (stališč in razumevanj),
- sposobnost logično-pojmovnega osmišljanja vsebine književnega dela,
- sposobnost samostojnega ocenjevanja vseh elementov umetnostnega dela, vsakega posebej in v medsebojni povezanosti.

2.) Literarne sposobnosti, ki poudarjajo znanje in jih določamo glede na književno vsebino (elementi, povezani z delom, piscem, družbenozgodovinskim in književnozgodovinskim kontekstom) :

- sposobnosti, povezane z vsebinsko-predmetno plastjo dela (sposobnost sprejemanja, ustvarjanja živih slik, celovitega zaznavanja in osmišljanja,

zaznavanja in razumevanja notranjega življenja književnih oseb ter izražanja lastnih vtisov),

- sposobnosti, povezane z avtorjevo osebnostjo (poznavanje izvenbesedilnih določilnic),
- sposobnosti, vezane na objektivno vsebino književnega dela.

3.) Sposobnosti logično-spoznavnega značaja:

- sposobnost vzpostavljanja odnosov med delom in piscem, delom in metodo oz. stilno formacijo, delom in književnozgodovinskim procesom,
- sposobnost vzpostavljanja odnosov med posameznim in občim, sposobnost induktivnega in deduktivnega mišljenja).

4.) Sposobnosti, značilne za problemski pouk:

- sposobnost zaznavanja literarnih problemov,
- sposobnost iskanja problemov oz. metod za reševanje le-teh,
- sposobnost zastavljanja in reševanja problemov,
- sposobnost razločevanja med znanim in neznanim,
- sposobnost formuliranja hipoteze,
- sposobnost dokazovanja trditve.

Pojem literarna zmožnost je v učnem načrtu omenjen samo enkrat, in sicer v šestem poglavju, ki se imenuje *Didaktična priporočila* (2008: 44): »Literarna zmožnost gimnazijca bo tako ob koncu šolanja obsegala obvezno »hrbtenico« znanja in branja in dodatno raznovrstnost, ki jo bodo posamezniki pridobili z izbirnimi besedili.« V tem poglavju gre pravzaprav za pojasnitev ciljev in vsebin, ki so naštetih že v tretjem poglavju, ter prikaže uresničevanje v praksi. Pri razlagi vsebin književnega pouka oz. pomenu prostoizbirnih besedil je najprej omenjena literarna razgledanost, ki bi lahko bila sopomenka literarne zmožnosti (2008: 44): »Tako se širita literarna razgledanost in bralna samostojnost ob literarni raznovrstnosti besedil znotraj posameznih obdobj in z medbesedilnimi navezavami ter aktualizacijami.«

6.1 Metode razvijanja literarne zmožnosti

Literarna zmožnost se pri pouku književnosti razvija na tri načine, vezana pa je tako na učence oz. dijake, kot tudi na učitelja. Učinkovitost razvijanja literarne zmožnosti je odvisna od izbire metod pouka.

6.1.1 Komunikacijski pouk

Bistvene značilnosti komunikacijskega pouka so bile začrtane v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Pri načrtovanju pouka je treba upoštevati učenca/dijaka. Za komunikacijski pouk je značilen dialog, in sicer med besedilom in bralcem, med bralci ter med bralcem in učiteljem (Žbogar 2013: 91). Glavna sestavina komunikacijskega pouka je branje, pouk pa poteka po vrsti po fazah šolske interpretacije.

6.1.2 Šolska interpretacija

Šolska interpretacija je metoda, pri kateri je osrednja dejavnost dijakov branje literarnega dela, cilj pa dejaven stik z leposlovjem (Žbogar 2013: 86). V ospredju je pogovor, vendar v kombinaciji z razlago, predavanjem in multimedijskimi prikazi. Ločimo več faz šolske interpretacije, povzete po Krakar Vogel (Žbogar 2013: 86):

- uvodna motivacija,
- napoved besedila in umestitev,
- interpretativno branje,
- premor po branju in izražanje doživetij,
- razčlenjevanje besedila,
- sinteza in vrednotenje,
- nove naloge.

Poznamo dve vrsti šolske interpretacije, in sicer celostno in delno. Pri celostni šolski interpretaciji obravnavamo »celotno literarno besedilo na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah« (2013: 87), vendar to vzame veliko časa, zato je pri pouku bolj v uporabi delna šolska interpretacija. Celostna pride v poštev predvsem pri obravnavi poezije, saj so besedila krajša.

Med cilji in vsebinami je v učnem načrtu predvideno tudi razvijanje zmožnosti interpretiranja književnih besedil. Dijaki pri tem (2008: 16):

- izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje književnih besedil,
- sodelujejo v pogovoru,
- tvorijo govorno oz. zapisano enogovorno besedilo (govorni nastopi, recitacije ali uprizoritve, pisanje esejev).

6.1.3 Problemsko-ustvarjalni pouk

Poznamo dva izraza, problemski pouk in problemsko naravnani pouk. Po Strmčniku (2010) je razlika med njima le v deležu problemskosti oz. kombinaciji problemskega in neproblemskega pouka. Zanj so značilne problemske situacije, za katere je nujno »temeljitejše predznanje, ki običajno zadeva več učnih predmetov, miselni procesi na višjih ravneh, sistematični in originalni učni napor ter izkušnje in ustvarjalno apliciranje vsega tega na nove situacije« (Strmčnik 2010: 10). Pri reševanju problemov je najbolj pomembno to, kako učenci razumejo ozadje in izvor problema ter da ga znajo identificirati in reševati.

Za uresničevanje problemsko-ustvarjalnega pouka so potrebni naslednji pogoji:

- učiteljeva usposobljenost,
- dolgoročno in sistematično usposabljanje učencev za učenje,
- smotno izbiranje in nastajanje potrebnih učnih vsebin,
- pestro priročniško problemsko didaktično gradivo,
- razbremenjeni učni načrti,
- motiviranje učencev,
- kakovostna individualizacija.

S problemsko-ustvarjalnim poukom se pogloblja razumevanje književnosti in učenci se tako naučijo povezati znanje s problemskimi situacijami. To se kaže kot »dajanje primerov in sklepanje iz njih, primerjanje, razlikovanje in razporejanje, povezovanje in razlaganje« (Žbogar 2013: 97), lahko pa tudi kot »induktivno in deduktivno sklepanje, analiziranje, utemeljevanje [...], reševanje problemov, predvidevanje, postavljanje hipotez, načrtovanje, preizkušanje, sintetiziranje spoznanj ter posploševanje in vrednotenje« (Žbogar 2013: 97).

Problemsko-ustvarjalni pouk je najbolj zahtevna oblika vzgojno-izobraževalne dejavnosti, zato je najpomembnejši pogoj individualizacija, kar pomeni, da posameznemu učencu problemski pouk čim bolj prilagodimo. »Problemsko učenje je pod močnim vplivom individualnih posebnosti učenčevega kognitivnega stila« (Strmčnik 2010: 14). Seznanjenost učitelja s kognitivnimi in drugimi posebnostmi učencev pomaga pri samem načrtovanju pouka, izboru najustrežnejših metod, organizaciji učencev, motivaciji itd.

»Problemsko-ustvarjalni pouk izvajamo preko različnih metod, to so metoda razlage, pogovora, diskusije, ustvarjalnega branja in metode reševanja književnih problemov« (Žbogar 2013: 96). Metoda razlage (2013: 100) je govorna metoda, kjer gre za neposreden odnos med učiteljem in učencem oz. za posreden odnos med učno snovjo in učencem. Učitelj je pri tem v dominantnem položaju. Učiteljeva razlaga je najbolj uporabna takrat, ko učenci določenega znanja ne morejo usvojiti samostojno. Naloga učitelja je, da razlaga povezovalno, konstruktivno, spodbujevalno in usmerjevalno. Vloga pa se pri razlagi lahko tudi obrne, tako da razlago vodijo učenci in se s tem še več naučijo. Pri razlagi namreč »informacije organiziramo, jih prevajamo v preprost jezik, dajemo praktične primere za teoretična spoznanja« (Žbogar 2013: 101). Ločimo več načinov razlaganja, ki se med seboj prepletajo: pripovedovanje, pojasnjevanje, presojanje in opisovanje.

Najpogosteje rabljena metoda problemsko-ustvarjalnega pouka je pogovor, pri katerem se učitelj »zaveda povezave med učnimi cilji in učnimi dejavnostmi« (Žbogar 2013: 96). Pogovor »omogoča doseganje temeljnega cilja pouka književnosti, tj. dejavnega stika z leposlovjem, in to v vseh fazah šolske interpretacije« (2013: 104) ter spodbuja različne oblike skupinskega dela. Prednost pri pouku ima produktivni, razmišljujoči pogovor, ki je kakovosten, če se učiteljeva razlaga in ideje učencev med seboj prepletajo. Za pogovor pri pouku navadno velja, da je učitelj vodja in tvorec, učenci pa poslušalci. Učitelj lahko postavlja različna vprašanja (Žbogar 2013: 105): primerjalna, akcijska, problemska, usmerjevalna, meritvena, perspektivna, posplošena ali alternativna. Žbogarjeva (2013: 105) povzema Wrighta, ki meni, da je najboljši sedežni red za pogovor v obliki elipse ali kroga.

Tretja metoda problemsko-ustvarjalnega pouka je diskusija, ki je interaktivni pogovor med učiteljem in učenci, pri čemer je učitelj moderator. Navadno poteka v strokovnem jeziku. »[T]emelji na samostojnem izražanju misli, podkrepljenih z argumenti, kar spodbuja razumevanje problema, o katerem diskutirajo« (Žbogar 2013: 106). Pomembno je, da moderator dobro pozna književni problem, da bo diskusija potekla uspešno. Učenci se morajo postopoma navajati na diskusijo; še posebej je pomembno, da se naučijo argumentiranja. Z diskusijo se spodbuja kulturni dialog in upoštevajo intelektualni principi, ki so »spoštovanje mnenja drugih, dvom v avtoriteto, raznolikost mišljenja, natančnost, jasnost, dokazljivost, pravilnost, presojanje ipd.« (Žbogar 2013: 108).

Problemsko-ustvarjalni pouk lahko vključuje tudi ustvarjalne dejavnosti, kamor sodijo ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje in poustvarjalne dejavnosti (Žbogar 2013: 109). Z ustvarjalnim branjem 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 končno ob izražanju mnenj, sodb, torej ob vrednotenju« (2013: 109). Ustvarjalno ali kreativno pisanje je produktivna dejavnost, pri kateri se spodbuja izvorna ustvarjalnost, poustvarjalno pisanje pa je reproduktivna dejavnost oz. ustvarjalna predelava informacij.

Po PISA raziskavi naj bi obstajalo šest zahtevnostnih ravni reševanja problemskih nalog, sicer mišljenih na področju matematike, ampak primernih tudi za druga učna področja (Strmčnik 2010). Šesta raven je namenjena učencem, ki so sposobni dane informacije samostojno konceptualizirati, posploševati in uporabljati. Ti učenci se poslužujejo bolj originalnih in alternativnih rešitev. Učenci pete ravni so zmožni izbirati, primerjati in evalvirati strategije za reševanje problemov ter z mišljenjem in sklepanjem strateško delovati. Na četrti ravni so učenci zmožni uspešno delati z eksplicitnimi modeli za kompleksne problemske situacije, na tretji pa znajo izpeljati jasno opisane postopke, znajo selekcionirati in uporabljati preprostejše strategije, konstruirati in izpeljati reprezentacije ter razviti kratka komunikacijska sporočila. Učenci druge stopnje znajo interpretirati situacije v kontekstih, ki zahtevajo le neposredno sklepanje, so sposobni pridobiti informacije samo iz enega vira in uporabljajo enostavne reprezentacije. Prva raven vključuje učence, ki znajo odgovarjati na enostavna, jasno definirana vprašanja, vključena v poznani kontekst.

»Ontološko ozadje problemskega pouka in učenja je v tem, da je stvarnost – neživa in živa, s človekom na čelu – v sebi nasprotujoča, protislovna, dialektična, hierarhična in kot taka problemska« (Strmčnik 2010: 19). Bolj ko želi človek stvarnost obvladati, bolj vidi, da ni rešljivo brez problemske obravnave. Splošne in znanstveno potrjene *teorije* reševanja problemov še nimamo, obstaja pa kar nekaj delnih teoretičnih osvetlitev in poskusov. Med njimi so tudi naslednji kriteriji avtorja Johnson-Lairdova (Strmčnik 2010: 20 po Funke):

- problemskoreševalna teorija mora prepoznati različno težavnost problemov in znati pojasnjevati problemsko reševalne napake,
- teorija mora omogočiti spoznati razlike v problemskoreševalnem mišljenju med različnimi osebami,
- teorija naj ne bi bila uporabna le za posamezne problemske primere, ampak za različne probleme,
- teorija mora enako vrednost namenjati razlagi, kako se učiti reševati probleme,
- teorija naj krepi racionalnost in preprečuje slučajnost,
- teorija mora vsebovati praktične napotke.

Poleg teoretične utemeljitve problemskega pouka pa je pomembna tudi *praktična*, saj se ljudje na različnih področjih srečujemo s problemskimi situacijami in je zato zelo pomembno, da nas šola pripravi na to, da bomo probleme sploh zaznali, jih videli in potem znali tudi reševati. Raziskave kažejo, da je med sposobnostmi učencev za reševanje šolskih problemov in njihovimi uspehi v nadaljnjem življenju velika korelacija.

Kar se tiče pridobivanja književnega znanja, dijaki/dijakinje (2008: 17):

- pri branju in interpretaciji v besedilih prepoznavajo, razčlenjujejo, definirajo in na novih primerih preizkušajo literarnointerpretativne prvine s področja literarne teorije in zgodovine ter se zavedajo njihovega pomena za razumevanje in razvrščanje literarnih del,
- književna besedila iz slovenske in prevodne književnosti časovno razvrščajo, spoznavajo in samostojno povzemajo značilnosti literarnozgodovinskih obdobj, smeri, poetik avtorjev in lastnosti prebranih del,

- primerjajo bistvene razvojne značilnosti slovenske književnosti in kulture z razvojnimi značilnostmi drugih književnosti in kultur,
- pridobljeno znanje iz literarne zgodovine in teorije uporabljajo pri vrednotenju in aktualizaciji pomena posameznih in splošnih literarnih pojavov.

7 Literarno raziskovanje

Literarno raziskovanje je sposobnost, ki se v določenih okoliščinah razvije iz sposobnosti literarnega branja. Sestavljeno je iz interpretacije besedil, metod raziskovalnega dela, širšega literarnega znanja, primerjanja besedil med seboj, razvrščanja po kategorijah, argumentiranja in doslednejše uporabe strokovnega izražanja. Krakar Vogel (2004: 45) navaja, da Appleyard bralca literature, ki ima sposobnost literarnega raziskovanja, imenuje »bralec interpret«. Le-ta bere študijsko ter analizira vsebino in obliko. Sposobnost literarnega raziskovanja se večinoma spodbuja v srednjih šolah, v predmaturitetnih programih.

Določen književni problem se rešuje na podlagi objektivnih in subjektivnih plasti literarnega besedila, zato mora biti literarno raziskovanje temu prilagojeno. Problem pa mora biti prilagojen spoznavno-sprejemnim sposobnostim učencev (Žbogar 2013: 111). Učni problemi so lahko objektivni (izvirajo iz naravne ali družbene stvarnosti) ali subjektivni (plod domišljije ali nastanejo zaradi napačnega sprejemanja problema). Ločimo lahko enostavne in sestavljene probleme ter teoretične in praktične. »Glede na njihovo življenjskost so zaprti (formalni) in odprti (realni)« (Žbogar 2013: 111).

Književne probleme lahko rešujemo na štiri načine (Žbogar 2013: 111):

- Raziskovanje odprtih problemov: učenci besedilo preberejo, ga analizirajo in iščejo različne možnosti reševanja problema ter postavljajo hipoteze.
- Modeliranje: »naloge, ob katerih se učenci zavejo uporabnosti literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju« (2013: 112).
- Samostojno postavljanje in oblikovanje problemov.
- Utemeljevanje.

Reševanje književnega problema poteka po naslednjih fazah (Žbogar 2013: 113):

- »Oblikovanje motivirajočega učnega vzdušja in okolja«.
- »Oblikovanje književnega problema: učenec se sooči s problemom, odkriva njegovo raznolikost in poglobljenost, prepozna odnose in posebnosti problema«.
- »Definiranje raziskovalnih metod: učenec najde raziskovalno orodje«.

- »Samostojno raziskovalno delo« – zbiranje podatkov, procesiranje, uporaba podatkov.
- »Analiza in korekcija rezultatov raziskovanja« – učenec potrdi ali ovrže postavljene hipoteze.
- »Nove naloge za samostojno/skupinsko delo«.

Med literarno raziskovanje sodijo: projektne naloge, medpredmetno povezovanje, raziskovalne naloge, seminarske naloge/referati, natečaj, Cankarjevo tekmovanje.

7.1 Raziskovalne naloge

»Raziskovalna naloga je pojem, ki se navezuje na raziskovanje«. Pomeni iskanje novih spoznanj, ki so po vsebini ali po metodi nova oz. izvirna vsaj za avtorja. Avtorji torej »poskušajo pridobiti in izraziti za njih nova spoznanja in pri tem uporabiti metode, kot so laboratorijski ali drugi poskusi, proučevanje pisnih virov, pogovori z izkušenimi ljudmi, drugimi poznavalci raziskovalne tehnike ipd.« (www.ludvik.si/uploads/files/navodila_za_pripravo_nalog.pdf – dr. Matjaž Mulej).

Napisati raziskovalno nalogo pomeni naučiti se misliti ter zbrati lastne misli in določene podatke, kar pomeni naučiti se metodičnega dela. Bolj kot tema je v raziskovalni nalogi pomembna izkušnja, ki si jo z izdelavo naloge pridobimo.

»Za raziskovalno delo je značilno, da obravnava prepoznaven in točno določen problem.« Obravnavamo teme, ki še niso bile raziskane, če pa so že bile, jih obravnavamo z drugega stališča. Raziskovalna naloga mora biti uporabna tudi za druge in naj pripomore k razjasnitvi ali razrešitvi že prej znanega problema. V raziskovalni nalogi morajo biti podatki, ki jih lahko preverimo oz. hipoteze, ki jih lahko potrdimo ali ovzremo. (Zveza za tehnično kulturo Slovenije)

Pri pouku književnosti lahko dijaki v gimnaziji delajo raziskovalne naloge, ki so bolj splošne oz. zajemajo široko področje književnosti, lahko pa se osredotočijo na točno določeno literarno delo in naredijo nalogo na podlagi besedila oz. vsebine. Med bolj splošne sodijo npr.: *Bralne navade mladih*, *Filmsko uprizorjena literarna dela*, *Nagrajene knjige* itd. Malo manj splošne teme so: *Motiv poljuba v evropski poeziji*, *Pomen ženske v slovenskem romanu* itd. Na podlagi točno določenega besedila pa lahko

dijaki naredijo raziskovalno nalogo z naslovom *S propadom do vzpona – razkol razuma v delih Oskarja Wilda*.

7.2 Seminarske naloge/referati

Seminarska naloga oz. referat je strokovno besedilo, ki je namenjeno ustnemu izvajanju. Le-to je običajno krajše od predavanja in traja od 10 do 20 minut, zato naj besedilo referata ne bi bilo daljše od sedmih strani. Možni sta dve obliki referata, in sicer obnova rezultatov predhodnih raziskav ali interpretativni esej, ki vsebuje lastno bralsko izkušnjo. Namen referata je, da učence in dijake usmerimo v samostojno delo z literaturo in ga vpeljemo v strokovno pisanje. Naslov in temo referata običajno predlaga učitelj. Najbolje je, da si najprej zamislimo zgradbo referata (poglavja, podnaslove) in šele potem začnemo s pisanjem. Možno je tudi, da eno seminarsko nalogo dela več učencev ali dijakov skupaj (3 do 5 članov). Pri tem vsak posameznik izbere eno poglavje, eden pa poleg tega izdela še kratko skupno poročilo.

Izdelava seminarske naloge po navadi poteka skozi več faz (www.dijaski.net/gradivo/ost_raz_napotki_za_izdelavo_seminarske_naloge_01?r=1):

- izbira teme in opredelitev problema,
- zbiranje in študij strokovnega gradiva,
- izdelava dispozicije oz. osnutka (oblikovanje ciljev in hipotez, načrtovanje metod itd.),
- izdelava, izbor ali priredba merskega instrumenta (anketa, intervju itd.),
- zbiranje in obdelava podatkov,
- pisanje seminarske naloge.

Pomembna poglavja seminarske naloge so: problem naloge, teoretični uvod, cilji in hipoteze, metoda, rezultati, interpretacija, sklepi, viri in priloge. Seminarska naloga mora vsebovati :

- naslov (kratek in jedrnat, lahko ga dopolnjuje podnaslov),
- avtorja (z uradnim imenom in priimkom),
- kazalo vsebine (vedno na začetku, za naslovno stranjo),
- uvod (predstavitev teme, sestavine naloge; praviloma kratek),
- glavni del (natančnejši opis in razčlenitev izbrane teme),

- zaključek (povzetek temeljnih ugotovitev, opis sklepov in predlogi za nadaljnje delo),
- vire in literaturo.

Najbolje je, da je na predstavitvi referata od 10 do 15 poslušalcev. Od njih se pričakuje, da vsaj »preberejo tekste, ki so vir referata«. (Hladnik 2002: 128) Prav bi bilo, da bi vsak od udeležencev seminarja sodeloval vsaj z eno repliko; lahko z vprašanjem, oceno ali pa s kritiko. Referent se mora potruditi, da nastop izvaja karseda prosto. Nastop mora biti čim bolj razumljiv, prepričljiv, retorično spreten in živ. Dobro je, če referent za poslušalce pripravi vsaj izroček, še bolje pa je, če jim predvaja kakšen video posnetek, pokaže kaj na prosojnicah ali pripravi računalniško predstavitev.

Pisanje referatov oz. seminarjskih nalog v učnem načrtu direktno ni omenjeno. Se pa po mojem mnenju s pisanjem referatov in potem z njegovo predstavitvijo v razredu razvijajo različne vrste zmožnosti. Razvija se lahko zmožnost interpretiranja književnih besedil ter splošna sporazumevalna zmožnost, in sicer »zmožnost izrekanja in utemeljevanja svojega mnenja« (2008: 16). Pridobiva se književno znanje, širijo spoznanja o književnosti, kritična aktualizacija in njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst.

V gimnaziji lahko pri pouku književnosti napišemo in predstavimo različne vrste seminarjskih nalog. Podobno kot pri raziskovalnih nalogah, je tema lahko zelo splošna ali pa ožje omejena. Referat lahko napišemo o posameznem literarnem obdobju ali literarni vrsti, npr. *Slovenski realizem*, *Svetovna književnost po letu 1950*, *Romantika na Slovenskem*, *Roman v obdobju realizma* itd. Lahko pišemo o posameznih avtorjih in njihovem delu: *Anton Tomaž Linhart in dramatika*, *Predstavniki slovenske moderne*, *Francesko Petrarca* ipd. Seminarjsko nalogo pa lahko napišemo tudi o točno določenem besedilu in njegovih značilnostih: *Brižinski spomeniki*, *Sonetje nesreče in Sonetni venec*, *Don Kihot*, *Trpljenje mladega Wertherja* itd.

7.3 Natečaji

7.3.1 Gibanje znanost mladini

Šole oz. učenci in dijaki se lahko udeležujejo različnih natečajev. Eden izmed njih je Gibanje znanost mladini. To je infrastrukturni program, ki »predstavlja vzdrževanje infrastrukture kot podpore raziskovalni dejavnosti na področju popularizacije in promocije znanosti, navduševanje mladih in starih za učenje in pomoč pri navduševanju mladih za študij naravoslovnih in tehničnih znanosti, izvedba izobraževanja za učitelje naravoslovnih in tehničnih predmetov, izvedba dogodkov z nameni promocije znanosti in izvedba tekmovanj z nameni popularizacije znanja in znanosti«. (<http://www.zotks.si>) Program sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Gibanje znanost mladini omogoča izvedbo več programov (<http://www.zotks.si>):

- 1) Uvajanje mladih v znanost in raziskovalno delo – Izvajanje strokovnih in tehničnih nalog za odkrivanje nadarjenih, delo z njimi, popularizacija in promocija dosežkov. Vključuje izvedbo srečanj in tekmovanj za mlade raziskovalce, inovatorje in tehnike ter tekmovanja v znanju iz področja naravoslovja in tehnike.
- 2) Praktična uporaba znanja in spretnosti ter uporaba znanosti in tehnike, ki zagotavlja trajnostni razvoj – Vključuje pripravo strokovnih analiz za razvoj dodatnih možnosti in ponudbe za nadpovprečne, zagotavlja tehnične možnosti za raziskavo in razvoj neformalnih oblik za nadgradnjo znanja, pridobljenega v šoli. Izvajajo se različni projekti, in sicer: mladinski raziskovalni tabori, delavnice, poletne šole, ponudbe, predstavitve, navodila in nasveti, tehnični krožki in ustvarjalne delavnice, partnerske raziskovalne enote v gospodarskih in drugih subjektih.
- 3) Priprava raziskovalnih in aplikativnih projektov – Izvajanje strokovnih, organizacijskih, tehničnih in administrativnih nalog pri usposabljanju učiteljev in mentorjev. Vključuje pripravo strokovnih in tehničnih podlag za usposabljanje, pripravo nalog, pravilnikov in navodil za srečanja in tekmovanja, pripravo pravil za nagrajevanje ter povezovanje s strokovnimi šolami, fakultetami, raziskovalnimi institucijami in podjetji. Ukvarja se še s pripravo podlag za partnerstva s šolami, fakultetami, raziskovalnimi institucijami in

podjetji ter s strokovno, tehnično in organizacijsko izvedbo raziskovalnih taborov, delavnic in šol.

- 4) Razvoj spretnosti za predstavljanje projektov, znanja in idej ter njihovo javno izražanje – Sem sodi priprava strokovnih in tehničnih podlag ter usposabljanje otrok in mladine za jasno, učinkovito in kvalitetno oblikovanje ter predstavljanje idej in projektov z uporabo sodobnih informacijskih tehnologij. Izvajajo se tekmovanja in srečanja mladih raziskovalcev in tehnikov, poletne šole in delavnice ter predstavitve dobrih primerov, navodil, nasvetov in povezav.
- 5) Razvijanje tehničnih spretnosti (konstruktorstvo, modelarstvo), ki so pomembni za tehnične poklice. – Vključuje pripravo podlag ter usposabljanje učiteljev in mentorjev, pripravo podlag ter delo z otroki in mladino, pripravo podlag ter izvedbo tekmovanj, srečanj in razstav. Izvajajo se šole in delavnice, različne vsebine, primeri, navodila, načrti in prakse ter spletne predstavitve projektov in spletne aplikacije.

Sekcija Znanost mladini (ZnaM) v okviru Slavističnega društva Slovenije pripravlja tekmovanja iz znanja slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, imenovana Slovenščina ima dolg jezik (www.sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/znam). V letošnjem šolskem letu je tekmovanje potekalo tretjič, naslov teme pa je bil Književnost v filmu 3. Učenci in dijaki morajo posneti kratke filme na podlagi literarnih predlog, ki si jih tekmovalne skupine izberejo same, izbirajo pa lahko med besedili, ki so predvidena v učnem načrtu za posamezno stopnjo šolanja. Uspešni tekmovalci za svoje delo dobijo priznanja.

Z gibanjem Znanost mladini, konkretnije s tekmovanjem Slovenščina ima dolg jezik, se torej razvija tudi literarna zmožnost. Cilj tekmovanja je namreč »spodbuditi delo učencev in dijakov s književnimi besedili: spoznavanje s sestavinami književnih del, z možnostmi njihovega poustvarjanja in s prenosom književnega dela v filmski jezik. Obenem so cilji tekmovanja spodbuditi ustvarjalno rabo slovenščine, spoznavanje s sodobnimi mediji ter skupinsko delo učencev in dijakov.« (www.sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/znam)

7.4 Cankarjevo tekmovanje

Tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje je izbirna oblika preverjanja bralne in literarne zmožnosti v osnovnih in srednjih šolah. Formalni okvir izvedbe tekmovanja določa *Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, katerega poudarek je branje, prepleteno z znanjem, raziskovanjem, nadarjenostjo in tekmovalnostjo. Gre za tekmovanje v poznavanju, razumevanju in vrednotenju besedil ter potem v samem izražanju. Treba je poudariti, da ne gre samo za branje, ampak tekmovanje, kar pomeni, da se »soočijo in primerjajo različni dosežki bralcev« (Saksida 2011: 53). Sodelujejo bolj ambiciozni učenci in dijaki, torej tisti, ki imajo bolj razvito bralno zmožnost. Tekmovanje poteka na treh ravneh, in sicer na šolski (bronasto priznanje), regijski (srebrno priznanje) in na državni ravni (zlato priznanje).

»Tekmovanja se lahko udeležijo tudi učenci in dijaki slovenske narodnosti iz zamejstva ter otroci državljanov Slovenije, ki živijo v tujini, in so vpisani v slovensko šolo ali šolo, ki izvaja program slovenščine, ter učenci in dijaki italijanske in madžarske narodnosti iz Slovenije« (7. člen pravilnika).

Leta 1976 sta Alenka Kozinc in Pavle Vozlič pričela s tekmovanjem za Cankarjevo nagrado, v šolskem letu 1984/85 pa se je tekmovanje preimenovalo v tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Prvih 30. tekmovanj za Cankarjevo priznanje je bilo izvedenih s strani Slavističnega društva Slovenije, v šolskem letu 2007/2008 pa je tekmovanje začela organizirati Komisija za tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje. Na podlagi velikega povečanja števila tekmovalcev lahko sklepamo, da je tekmovanje organizirano dobro.

Tekmovanje je smiselno povezovati s šolskim branjem oz. bralnim dogodkom, ki ga normativno določajo cilji in vsebine učnega načrta za slovenščino. S šolskim branjem se namreč razvija tudi zmožnost razumevanja in vrednotenja besedila ter razpravljanja o njem. Cankarjevo tekmovanje ni popolnoma skladno niti s poukom oz. učnim načrtom niti z raziskavo bralne pismenosti. Ima posebne cilje in posebne bralne naloge, določene s pravilnikom in vsakoletnim razpisom. Cankarjevo tekmovanje ni samo tekmovanje, ampak »tudi priložnost, da specialna didaktika presodi smiselnost povezave te vrste preverjanja bralne zmožnosti s poukom slovenščine, zlasti književnosti« (Saksida 2011: 67).

Pri Cankarjevem tekmovanju imajo pomembno vlogo učitelji slovenščine oz. mentorji in ravnatelj/ravnateljice osnovnih in srednjih šol. Vloga učiteljev oz. mentorjev ni samo tehnična (postopek prijave na tekmovanje), ampak tudi vsebinska, saj učence ali dijake seznanijo s cilji in zahtevnostjo tekmovanja ter jih na tekmovanje tudi pripravljajo. Sodelujejo pa tudi pri izvedbi tekmovanja, in sicer na šolskem, regijskem in deloma tudi na državnem tekmovanju. Naloga šolske in področne tekmovalne komisije je organizacija šolskega oz. področnega tekmovanja, vrednotenje pisnih izdelkov in izbira tekmovalcev za naslednjo stopnjo. (Saksida 2011: 53) Tekmovanje je potrebno sprejeti kot celoto, kar pomeni od predlaganih besedil do izpeljave vseh tekmovalnih stopenj. Učenci in dijaki tako ne morejo tekmovati, če temeljito ne preberejo predpisanih književnih del. Pravilo Cankarjevega tekmovanja je tudi to, da je šola, ki je prijavila tekmovalce na področno tekmovanje, »dolžna zagotoviti vsaj enega učitelja ocenjevalca za posamezno zahtevnostno stopnjo« (Saksida 2011: 54).

Cankarjevo tekmovanje ima posebne cilje in bralne naloge, kar določata pravilnik tekmovanja in vsakoletni razpis. V 2. členu pravilnika so naštetih naslednji cilji tekmovanja:

- širjenje in poglobljanje znanja slovenščine,
- primerjanje znanja slovenščine med učenci 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.

S šolskim letom 2007/08 je bila spremenjena oblika tekmovanja, ki je sedaj zasnovano kot »sistematična priprava na pisanje esejskega razmišljanja oz. razlagalnega besedila o izbranih zahtevnejših književnih delih«. (Saksida 2011: 57) Opustila se je torej naloga objektivnega tipa iz jezika in književnosti. Ker je Cankarjevo tekmovanje ena od oblik zunanjega preverjanja bralne zmožnosti, mora izhajati iz temeljnih načel, ki so veljavnost, zanesljivost, objektivnost, občutljivost in izvedljivost.

Izbira leposlovnih besedil za Cankarjevo tekmovanje je uravnotežena. Kljub temu pa se vsako leto že v komisiji pojavljajo dvomi, ali bo izbrano besedilo primerno ali ne. Včasih se namreč zgodi, da so odzivi nekaterih mentorjev in dela javnosti na izbor besedil zelo negativni, češ, da besedila niso primerna, še posebej, če so teme problemske in naloge zahtevne.

Ena prvih polemik glede izbora besedil za Cankarjevo tekmovanje je bila v šolskem letu 2002/03 zaradi knjige *Princeska z napako* Janje Vidmar. V šolskem letu 2011/12 pa sta precej vznemirjenja povzročila roman Andreja Predina *Na zeleno vejo* in zbirka kratkih zgodb *Oči* Andreja Makuca, tako med nekaterimi učitelji, kot tudi med starši in učenci. Komisija je potem prvo besedilo prekvalificirala v izbirno, drugo pa je ostalo obvezno. Nasprotniki so kritizirali predvsem neprimernost vsebine (spolnost) in jezika.

Letošnja osrednja tema tekmovanja sta bila književnost in zgodovina oz. umetnost pripovedi, naslov pa Izročilo knjige. Učenci in dijaki naj bi z letošnjim izborom besedil razvijali zmožnost kritičnega in raziskovalnega branja književnosti. Izročilo knjige predstavlja izročilo branja, izročilo slovenske klasike in knjiž(ev)nega jezika. Dijaki 1. in 2. letnika gimnazije so morali prebrati *Doberdob* avtorja Prežihovega Voranca, dijaki 3. in 4. letnika pa delo Vitomila Zupana, *Menuet za kitaro*.

Od šolskega leta 2008/09 je Cankarjevo tekmovanje razširjeno še na prvi dve vzgojno-izobraževalni obdobji in sedaj poteka vse od 2. razreda osnovne šole do 4. letnika gimnazije. Nove tekmovalne skupine (2. do 7. razred) so oblikovane podobno kot že obstoječe, in sicer sta po dva razreda v isti skupini, kar pomeni, da bereta isto besedilo, dosežki pa se beležijo ločeno. Razlika med novimi in »starimi« skupinami je le v tem, da do 7. razreda poteka tekmovanje samo na eni ravni (šolsko tekmovanje), v 8. in 9. razredu ter potem v gimnaziji pa je tekmovanje tristopenjsko. Čeprav so se na začetku pojavili nekateri dvomi, da najmlajši tekmovalci ne bodo kos vsem nalogam, saj se v 2. razredu opismenjevanje komaj začne in učenci takrat še niso zmožni samostojnega pisanja besedil, je vsako leto število udeležencev iz te starostne skupine celo naraslo.

8 Literarno ustvarjanje

Literarno ustvarjanje se pri pouku književnosti udejanja v obliki ustvarjalnega branja, ustvarjalnega pisanja ter poustvarjalnih dejavnosti.

8.1 Ustvarjalno (kreativno)/poustvarjalno pisanje

Ustvarjalno oz. kreativno pisanje je »sposobnost za pisanje literarnih in polliterarnih besedil (lirskih, epskih, dramskih in esejev, potopisov, dnevnikov itn.)« (Krakar-Vogel 1991, 27 v: Krakar-Vogel 1992: 84). Pomeni spodbujanje izvirne ustvarjalnosti učencev, dijakov. Bistvo je »divergentno mišljenje, ki zahteva analogijo, redukcijo, prestrukturiranje, koordinacijo, imaginacijo, abstrakcijo, generalizacijo in kreacijo« (Blažič 1992: 30). Za ustvarjalnost je pomembna miselna sproščenost ter visoka stopnja osebne svobode in fleksibilnosti. Za kreativno pisanje se v šoli ne pričakuje, da se bo obravnavalo tako obvezujoče kot npr. motiviranje za literarno branje, ampak kot nekakšna nadgradnja standardnega pouka. Ločimo poustvarjalno, ustvarjalno in kritično pisanje. Poustvarjalno pisanje je kreativna predelava informacij oz. reproduktivna ustvarjalnost, ustvarjalno pisanje pa je produktivna dejavnost, ki spodbuja ustvarjalnost.

Če se osredotočim na srednješolce oz. gimnazijce, kar je cilj moje diplome, jih takrat, v obdobju adolescence, večina doseže svoj ustvarjalni vrh. Za to obdobje so značilne refleksije in samorefleksije. Dijaki radi berejo literarna dela, v katerih so literarne osebe, s katerimi se lahko istovetijo. »Nekje pri sedemnajstih letih je najbolj pripravljen izražati lastna čustva [...]« (Blažič 1992: 40). Za mlade v teh letih je značilen tudi nihilizem, zato je v ustvarjanju veliko obupa, upora, črnogledosti itd.

Obvezni uvod v ustvarjalno oz. kreativno pisanje je poznavanje literarne teorije. Najprej moramo vedeti, kakšne oblike so na voljo in izbrati med verzom in prozo, med lirsko, pripovedno ali dramsko obliko ter potem še bolj natančno med sonetom, svobodnim verzom, črtico, romanom itd. Potem pa je potrebno najprej prebrati nekaj besedil izbranega žanra.

Poznamo štiri faze ustvarjalnega procesa (Blažič 1992: 49), ki se med seboj prelivajo in ne potekajo linearno:

1.) Preparacija

Učenec oz. dijak se seznanja s temo, obliko, snovjo in motivom. Za fazo je značilna odprtost, divergentnost, prehod v miselni tok (racionalni elementi in intuicija).

2.) Inkubacija

Učenec ali dijak podzavestno obdeluje snov, teme itd. Tej fazi lahko rečemo tudi ustvarjalna pavza.

3.) Iluminacija

Faza je zelo kratka, zato se veliko idej izgubi ali pozabi. Gre za prehod iz intuitivnega v analitično mišljenje.

4.) Verifikacija

»Značilnost te faze je poskus – napaka in večkratno pisanje.« (Blažič 1992: 50)
Ko je besedilo napisano, se začne »samokritika, samozavedanje, ubesedovanje in zavestno popravljanje ubesedenega«.

Glavni postopki literarnega ustvarjanja so (Hladnik 2002: 114):

- vstavev nove osebe v dani tekst in sprememba poteka zgodbe glede nanjo,
- spreminjanje besedila glede na drugačnega naslovnika, glede na drugačnega fingiranega pripovedovalca, glede na drugačen zvrstni, vrstni ali žanrski okvir, glede na drugačen časovni okvir,
- dopisovanje nedokončanega teksta,
- sestavljanje teksta iz danih elementov,
- parodiranje teksta ali sloga.

V učnem načrtu za gimnazijo (2008) je kot splošni cilj/kompetenca predvideno, da dijaki »tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila, [...] se občasno preizkušajo v pisnem in govornem (po)ustvarjanju literarnih besedil in tako poglobljajo zmožnost estetskega doživljanja [ter] ob interpretaciji literarnih besedil razvijajo zmožnost tvorjenja raznovrstnih neumetnostnih besedil« (2008: 6, 7). Med pričakovanimi dosežki/rezultati književnega pouka so v gimnaziji predvideni »poskusi ustvarjalnega pisanja in drugih oblik umetniškega ustvarjanja na izhodiščih literarnega branja« (2008: 38).

V učbenikih za gimnazijo *Umetnost besede* sem poiskala nekaj primerov za ustvarjalno pisanje:

- Giovanni Boccaccio: *Novela o sokolu* – napišite zgodbo, v kateri boste obravnavali temo novele o sokolu (ljubezen, ki se po številnih zapletih srečno konča),
- *Visoka pesem* (Biblija) – napišite lastno ljubezensko pesem.

8.2 Medijske predelave

Medijske predelave so vrsta ustvarjalnih nalog, ki obravnavana besedila iz beril povezujejo z drugimi mediji in sredstvi, ki so: televizija, radio, gledališče, opera, glasba, internet, računalništvo.

Primeri medijskih predelav v učbenikih za gimnazijo *Umetnost besede*:

- Anton Tomaž Linhart: *Ta veseli dan ali Matiček se ženi* – Preberite komedijo v celoti in s sošolci uprizorite najbolj smešen prizor,
- Goethe: *Trpljenje mladega Wetherja* – V arhivu SNG Opere in baleta Ljubljana si oglejte odlomek iz opere Werther (sezona 1953–54) skladatelja Julesa Masseneta. Na DVD-ju poslušajte odlomek v izvedbi Branka Robinšaka.
- France Prešeren: *Zdravljica* – Na zgoščenki si oglejte cenzurni rokopis *Zdravljice*. Preberite komentar in odgovorite na vprašanja v zvezi s cenzurnim sistemom v habsburški monarhiji in o cenzuri danes.
- France Prešeren: *Sonetni venec* – Na DVD-ju poslušajte odlomek iz kantate *Sonetni venec* Lucijana Škerjanca ter na spletu in v knjižnici raziščite, katere glasbene upodobitve so še nastale na podlagi Prešernovih del.

8.3 Dramatizacija

Dramatizacija je preobrazba epskega ali pesniškega besedila, predvsem romana, v dramsko obliko. Literarni tekst se pretvori v dialoge in odrska dogajanja. Predvsem v francoskem in ameriškem svetu jo imenujejo tudi gledališki prevod, kar pomeni, da je vsak poseg v izvirno besedilo ponovna stvaritev. Dramatizacije so se začele pojavljati v srednjem veku, v obliki misterijev.

Dramatizacija, tako kot vse ostale oblike literarnega ustvarjanja, spodbuja razvijanje literarne zmožnosti. Najprej morajo dijaki imeti razvito bralno zmožnost, da natančno

preberejo določeno prozno ali pesniško besedilo, ga razumejo oz. znajo pravilno interpretirati. Šele potem ga lahko preoblikujejo v dialog. Poznati morajo značilnosti dramskega besedila oz. dialoga ter imeti razvito zmožnost literarnega ustvarjanja. Pri pouku književnosti se dramatizacija lahko uporabi v dejavnostih, ki potekajo po branju literarnega besedila.

9 Medpredmetno povezovanje/interdisciplinarnost

Strokovnjaki s področja didaktike so si enotni, da interdisciplinarnost pri pouku spodbuja motivacijo in predstavlja temelj funkcionalnemu znanju. Predvsem je nujna pri pouku književnosti, sploh pri interpretaciji literarnih besedil. Z medpredmetnimi povezavami oz. interdisciplinarnostjo se je, med drugimi, obširneje ukvarjala Tatjana Krapše. Izpostavila je, da so zaradi interdisciplinarnosti učenci bolj usmerjeni v problemski pristop in s tem dobijo t. i. »veliko sliko«, ki je bistvo znanstvene discipline. Učencem omogoča, da kritično razmišljajo. Pogloblja se tudi komunikacija med učitelji in njihovo strokovno usklajevanje. V šoli je torej interdisciplinarnost dokaj nujna, saj učencem omogoča odkrivanje resnice literarnega dela v širših dimenzijah, kar pa je cilj izobraževanja. Da je pri pouku književnosti mogoče realizirati načela interdisciplinarnosti, naj periodizacija in teoretičnost ne bi zavzemala osrednjega mesta in miselnega izhodišča v literarni vedi, ampak naj bi opravila le informativno vlogo.

Žbogar (2013: 48) prikazuje, kako sta R. M. Harden in J. Crosby (2000) navedla enajst ravni medpredmetnega povezovanja, in sicer: ločeno poučevanje, zavedanje, uskladitev, dodajanje, občasno sodelovanje, sodelovanje, povezanost, dopolnjevanje, večdisciplinarnost, medpredmetnost ter čezpredmetnost. Medpredmetno povezovanje zahteva pouk, ki je usmerjen v izobraževanje za poklic, npr. praktične dejavnosti.

Oblike poučevanja, ki imajo dolgoročne učinke, so:






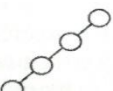
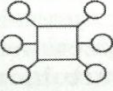


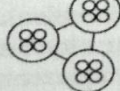
- timsko poučevanje s poudarkom na oblikovanju enotnih strategij in ciljev,
- sodelovalno učenje s poudarkom na socialni interakciji v razredu,
- projektno delo,
- učenje na osnovi odkrivanja (učitelji usmerjajo in pomagajo pri odkrivanju učnih izkušenj),
- podporno učenje – povezovanje teorije in prakse na primeru neke skupine ali skupnosti,
- učeča skupina – učenje, ki skupino poveže na osnovi poljubne medpredmetne teme.

(Prav tam v: Žbogar 2013:48)

Na medpredmetni pouk imajo velik vpliv tudi vsebinske okoliščine: »upoštevanje integritete posameznih disciplin, vzdrževanje ravnovesja med njimi, dolgoročno načrtovanje, jasno zastavljeni cilji« (Žbogar 2013: 49).

Fogarty (Lake 2002: 4 v: Žbogar 2013: 49) prikazuje deset stopenj medpredmetnega povezovanja.

Preglednica 1: Deset stopenj medpredmetnega povezovanja

1.	Stopnja fragmentiranosti		Različna predmetna področja so ločena, učnega transfera ni.
2.	Stopnja delne povezanosti		Posamezna predmetna področja sicer povezujejo posamezne teme, vendar do celovitega povezovanja različnih predmetov ne prihaja.
3.	Stopnja vpletenosti		Hkratno prepletanje različnih tem, kar vodi bodisi v olajšano pridobivanje znanja bodisi v zmedo in zamegljevanje bistva.
4.	Stopnja vzporednosti		Olajšuje transfer znanja, učitelji izgubljajo del avtonomnosti.
5.	Stopnja vzajemnosti		Dve predmetni področji se osredotočata na skupne probleme, terja timsko delo učiteljev.
6.	Stopnja nizanja		Določeno temo lahko obravnavamo pri različnih predmetih, kar učencem olajšuje povezovanje različnih predmetnih področij. Pazljivo izbrati teme obravnave.
7.	Stopnja transfera		Poudarek je na učenju učenja (na razvijanju miselnih, socialnih in učnih sposobnosti). Predmetna področja ostajajo ločena.
8.	Stopnja integriranosti		Iskanje tem, idej, konceptov, ki so skupna različnim predmetnim področjem, kar učence običajno zelo motivira, terja pa skupno načrtovanje več učiteljev.
9.	Stopnja ene perspektive		Učenje v luči določenega predmetnega področja lahko vodi v povezovanje znanja, lahko pa zorni kot močno oži.
10.	Stopnja mreženja		Mreženje med predmetnimi področji vodi učiteljev ali strokovni viri. Zaradi prevelikega pritiska lahko učenci povsem odpovejo.

Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti so znotrajpredmetne, medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije. Dosegalo naj bi določene cilje. Učitelj mora dobro poznati cilje predmeta, ki ga poučuje, in cilje drugih predmetov, zato je dobro, če učitelji med seboj sodelujejo (Žbogar 2013: 50). Za uspešno medpredmetno sodelovanje so nujni timsko delo, sposobnost prilagajanja izbire vsebin in metod dela ter organizacijske sposobnosti. Medpredmetno povezovanje pri pouku književnosti prinaša večje dolgoročno znanje, razvija kritično mišljenje in kompetence, spodbuja vsebinsko znanje (literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko znanje), funkcionalne

dejavnosti (spoznavno-sprejemne in prenosniške) in širše cilje pouka (npr. kulturna razgledanost).

»Medpredmetne povezave uporabljamo v vseh fazah pouka književnosti, tudi pri obravnavi novih učnih vsebin: pri obravnavi romana *Vojna in mir* ponovimo znanje o dogajanju v Franciji v času Napoleonovega življenja, pa tudi o tedanjih zgodovinskih okoliščinah v Rusiji. Shakespeara lahko obravnavamo pri slovenščini, angleščini, italijanščini, zgodovini, informatiki in umetnostni zgodovini.« (Žbogar 2013: 51)
Učenci lahko poleg raziskovalnih nalog sodelujejo tudi v različnih delavnicah (novinarska, dramska, likovna, računalniška idr.) in pripravijo kulturni program.

V učnem načrtu (2008) je v poglavju *Pričakovani dosežki/rezultati* v peti točki razloženo, da »dijak/dijakinja razvije zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst [...] s povezovanjem književnega pouka z drugimi predmeti (predvsem družboslovno-humanističnimi)« (2008: 38).

Medpredmetno povezovanje ima v posodobljenem učnem načrtu pomembno mesto, saj mu je namenjeno posebno poglavje, imenovano *Medpredmetne povezave* (2008: 39), in tam je vse podrobno razloženo:

»Predmet slovenščina se smiselno povezuje s poukom tujih jezikov, z zgodovino, umetnostno zgodovino, filozofijo, sociologijo idr. in posredno z vsemi predmetnimi področji, saj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti pomembno za uresničevanje ciljev tako pri naravoslovnih kot pri družboslovno-humanističnih predmetih.

Medpredmetne povezave se lahko izvedejo v različne namene in na različne načine, na primer kot motivacija, nadgradnja obstoječega znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektni dan ipd. Uresničevanje medpredmetnih povezav (tudi na ravni kroskurikularnih vsebin) pa je odvisno od povezovanja učiteljev vseh predmetnih področij in načrtovanja povezav na treh ravneh – na ravni šole, na ravni strokovnih aktivov in posameznih učiteljev/učiteljic.

Cilj povezovanja predmetov je torej vsestranski pristop, ki spodbuja t. i. celostno učenje in poučevanje. Medpredmetno povezovanje zato lahko poteka na ravni vsebin (na primer tema antike v okviru projektnega tedna), na ravni procesnih znanj (na primer iskanje virov kot spretnost, ki pride v poštev pri vseh predmetih) ter na konceptualni ravni (na primer poglobljanje razumevanja istih pojmov pri različnih predmetih).«

10 Zaključek

Literarna zmožnost se razvija preko učenja z(a) razumevanje(m) in se kaže na ravni besednega razumevanja, razumevanja s sklepanjem in povezovanjem ter na ravni kritičnega in ustvarjalnega branja. Pri pouku književnosti se poleg literarne in splošne sporazumevalne zmožnosti razvijajo in poglobljajo tudi bolj specifične zmožnosti, npr. bralna zmožnost, sposobnost literarnega ustvarjanja, socialna, kulturna ter estetska zmožnost idr.

Velik pomen za razvoj naštetih zmožnosti ima branje, ki predstavlja možnost za komunikacijo nasploh in ima pomembno vlogo pri vzgoji, izobraževanju, oblikovanju osebnosti in vključevanju. Literarno branje aktivira bralca, od njega zahteva domišljijo in čustveno odzivanje. Poleg branja literarnih del, kamor prištevamo tudi domače branje in bralno značko, pa so za razvoj literarne zmožnosti pomembne še druge dejavnosti, ki potekajo pri pouku književnosti, in sicer ustvarjalno/poustvarjalno pisanje, predelave, raziskovalne naloge, referati, tekmovanja (Cankarjevo, Gibanje Znanost mladini – Slovenščina ima dolg jezik) itd. Ne smem pozabiti še medpredmetnega povezovanja, ki spodbuja motivacijo in pomaga učencem/dijakom, da kritično razmišljajo.

V diplomskem delu sem ugotovila, da posodobljeni učni načrt za slovenščino v gimnaziji (2008) sistematično razvija literarno zmožnost in s tem je moja hipoteza potrjena. Razvijanje literarne zmožnosti je temeljna in tudi najzahtevnejša naloga pouka književnosti. V zadnjih desetletjih, ko so se vrednote zaradi razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije spremenile in mladi v povprečju berejo manj, sploh kakovostno literaturo, je še toliko bolj pomembno, da je pouk književnosti kakovosten. Cilj pouka književnosti namreč je, da bi dijaki z užitkom brali tudi netrivialna, zahtevnejša literarna besedila.

11 Bibliografija

11.1 Viri

Posodobljeni učni načrt za gimnazijo za slovenščino (2008):

http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/

11.2 Literatura

Bešter Turk, Marja: *Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine*. Jezik in slovstvo, letn. 56, št. 3/4 (2011), str. 111–130.

Blažič, Milena: *Kreativno pisanje: priporočnik vesele znanosti od besede do besedila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1992.

Golli, Danica: *Opismenjevanje v prvem razredu: Priročnik za učitelje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1991.

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

Grosman, Meta: *Bralec in Književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1989.

Grosman, Meta: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija, 2006. 83–103.

Hladnik, Miran: *Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubesedovanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnost, 2002.

Jauss, Hans Robert: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 1998.

Jožef Beg, Jožica: *Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti*. Jezik in slovstvo, letn. 59, št. 1 (2014), str. 69–81.

Krakar Vogel, Boža: *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin: doktorska disertacija*. Ljubljana: [B. Krakar-Vogel], 1992.

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

Pečjak, S., Gradišar, A.: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002.

Pečjak, Sonja: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.

Pečjak, Sonja: *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1999.

Pezdirc Bartol, Mateja: *Najdeni pomeni: empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2010.

Pezdirc Bartol, Mateja: *Specifičnost branja dramskih besedil*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2008.

Rosandić, Dragutin: *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja, 1991.

Saksida, Igor: *Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja*. Revija za elementarno izobraževanje, letn. 4, št. 4 (dec. 2011), str. 49–69.

Strmčnik, France: *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 2010.

Virk, Tomo: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofske teoretske osnove*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, 2008.

Žbogar, Alenka: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013.

Žbogar, Alenka: *Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka*. Pedagoška obzorja, letn. 29, [št.] 3/4 (2014), str. 18–29.

Žbogar, Alenka: *Roman v gimnaziji*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2003.

Žbogar, Alenka: *Metodologija književnodidaktičnega raziskovanja*. Jezik in slovstvo, letn. 56, št. 3/4 (2011), str. 31–41.

Žbogar, Alenka: *Literarno branje in mladostniki*. Recepcija slovenske književnosti, 2014, str. 551–557.

Elektronski viri:

Bralna značka:

<http://www.bralnaznacka.si>

<file:///D:/Moji%20dokumenti/Downloads/samoevalvacija-bralne-znacke.pdf>

Osnove psihologije branja – Sonja Pečjak:

http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/1231988532_MFdGQZ6_ff_psihologija_3_pedagoska1_osnove_teorije_branja_af.pdf

Gibanje Znanost mladini:

http://www.zotks.si/www/portal/sl/stran.asp?id_tema=854&id_strani_var=854

<http://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/znam>

Raziskovalne naloge:

http://www.ludvik.si/uploads/files/navodila_za_pripravo_nalog.pdf

<http://www2.arnes.si/~ljzotks2/gzm/dokumenti/napotki.html>

http://zpm-mb.si/attachments/sl/818/Navodila_za_pripravo_RN_IP.pdf

Seminarske naloge:

http://www.dijaski.net/gradivo/ost_raz_napotki_za_izdelavo_seminarske_naloge_01?r=

1

Jezikovna pismenost:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/Strukturni_skladi/Gradiva/Gradivo_Strukturni_skladi_Usposabljanje_KZI_3faza_Zbogar.pdf

Cankarjevo tekmovanje:

[http://www.zrss.si/pdf/170714141253_skupna_izhodisca14-15\(zadnja\).pdf](http://www.zrss.si/pdf/170714141253_skupna_izhodisca14-15(zadnja).pdf)

http://www.zrss.si/pdf/170714135750_1.pdf

<file:///D:/Moji%20dokumenti/Downloads/URN-NBN-SI-doc-ONAHHLHQX.pdf>

http://sl.wikipedia.org/wiki/Cankarjevo_priznanje

http://www.zrss.si/pdf/280614180035_pravilnik_cp_2014-_koncna_verzija.pdf

Bralne učne strategije:

http://ssu.acs.si/datoteka/TEMA%20MESECA/APRIL/Bralne_ucne_strategije-program.pdf

Recepcijska estetika:

http://sl.wikipedia.org/wiki/Recepcijska_estetika

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Tanja Vodenik Vozelj izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Literarna zmožnost v gimnaziji* rezultat mojega samostojnega dela ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo.

V Ljubljani, junij 2015

Podpis:

12 Priloge

I. Seznam obvezne in izbirne literature v gimnaziji (v Učnem načrtu za gimnazijo za slovenščino – 2008):

Antična književnost

Obveznoizbirna besedila:

- a) Homer: Iliada/Vergil: Eneida
- b) Sofoklej: Kralj Ojdip/Antigona
- c) Aristofan: Aharnjani/Plavt: Dvojčka
- č) Sapfo: Svatovska pesem/Katul: Blagoslov ljubezni/Horac: Carpe diem

Prostoizbirna besedila:

Anakreon: Eros, z zlatimi kodri, Senca so osivela; Tibul: Elegija; Ovid: Metamorfoze; Horac: Epoda; Homer: Odiseja
Longos: Dafnis in Hloa; Heliodor: Etiopske zgodbe; Petronij: Satirikon (Zgodba o efeški vdovi); Apulej: Zlati osel
Evipid: Medeja
Aristotel: Poetika; Plutarh: Vzporedni življenjepisi
Petiška: Stare grške bajke; Schwab: Najlepše antične pripovedke; Harris: Pompeji; Strniša: Odisej; ekranizacije in umetniške upodobitve antičnih motivov

Biblija in književnosti starega Orienta

Obveznoizbirna besedila:

- a) Ehnaton: Himna sončnemu božanstvu/Ep o Gilgamešu
- b) Sveto pismo: O izgubljenem sinu/Svatba v galilejski Kani
- c) Sveto pismo: Psalm 130/129 (Iz globočine)/Visoka pesem
- č) Sinuhejeva zgodba/Tisoč in ena noč: Zgodba o grbcu

Prostoizbirna besedila:

Matsuo Bašo: Haikuj; Li Bai (Li Taipo): Večna pesem; poezija Omarja Hajama in Hafisa; Ši king: Mahabharata, Ramajana
Kalidasa: Šakuntala, Avesta, Koran, Vede

Waltari: Egipčan Sinuhe; Svetina: Šeherezada; Dekleva: Mushi mushi;

Brown: Da Vincijeva šifra; ekranizacije in umetniške upodobitve biblijskih in orientalskih motivov

Književnost srednjega veka v Evropi in na Slovenskem

Obveznoizbirna besedila:

a) Dante: Božanska komedija

b) Rudel: Pesem o daljni ljubezni/Villon: Balada o obešencih/Roman o Tristanu in Izoldi/Burka o jezičnem dohtarju

c) Brižinski spomeniki

Prostoizbirna besedila:

Frančišek Asiški: Sončna pesem; Dante: Novo življenje; Carmina burana

Beowulf; Pesem o Rolandu; Pesem o pohodu Igorjevem; Pesem o Cidu;

Chretien de Troyes: Roman o gralu; Avguštin: Izpovedi

Hofmannsthal: Slehernik

Stiški rokopis in drugi srednjeveški rokopisi na Slovenskem

Scott: Ivanhoe; Sienkiewicz: Križarji; Jurčič: Veronika Deseniška, Hči mestnega sodnika; Wambrechtsamer: Danes grofje Celjski in nikdar več;

Menart: Srednjeveške pridige in balade; Eco: Ime rože; Erskine: Kratkotrajna sreča F. Villona

Renesansa

Obveznoizbirna besedila:

a) Petrarca: O blažen bodi čas ... /Michelangelo Buonarroti: O noč, o mračni čas

b) Boccaccio: Novela o sokolu /Andreuccio iz Perugia/O bistrumni Filipi

c) Cervantes: Don Kihot

č) Shakespeare: Hamlet/Romeo in Julija

Prostoizbirna besedila:

Shakespeare: Soneti

Rabelais: Gargantua in Pantagruel; Lazarček iz Tormesa; Margareta Navarska:

Heptameron, Macchiavelli: Mandragola, Vladar; Držić: Dundo Maroje; Shakespeare:

Julij Cezar, Beneški trgovec, Ukročena trmoglavka, Othello, Vihar

Montaigne: Eseji

Lamb: Pripovedke iz Shakespeara; Twain: Kraljevič in berač; Stone: V zanosu in obupu; Borges: Pierre Menard, avtor Kihota

Slovenska reformacija, protireformacija in barok

Obveznoizbirna besedila:

- a) Trubar: En regišter ... (Proti zidavi romarskih cerkva)
- b) Trubar: Te cerkve božje zuper nje sovražnike tožba inu molitev/Krelj: Prošna za mir
- c) Dalmatin: Predgovor k Bibliji/Bohorič: Predgovor v Arcticae horulae
- č) Svetokriški: Na noviga lejta dan

Prostoizbirna besedila:

Dalmatin: Salamonove Visoke pejsni; Ta stara božična pejsen, 1563

Trubar: Iz predgovora (Catechismus), O narečni raznolikosti (Ta evangeli sv. Matevža);

Krelj: Postila slovenska

Slovenska nabožna književnost (Klasje); Valvazor: Slava vojvodine Kranjske

Jančar: Triptih o Trubarju; Jurčič: Jurij Kobila; Tavčar: Vita vitae meae; Župančič: Pred Trubarjevim kipom;

Mikeln: Zgaga vojvodine Kranjske

Evropski klasicizem in razsvetljenstvo

Obveznoizbirna besedila:

- a) La Fayette: Kneginja Klevska/Racine: Fedra
- b) Swift: Gulliverjeva potovanja/Voltaire: Kandid ali optimizem
- c) Molie`re: Tartuffe/Ljudomrznik

Prostoizbirna besedila:

La Fontaine: Smrt in drvar; Pascal: Misli

Defoe: Robinson Crusoe; J. Austen: Prevzetnost in pristranost

Moliere: Skapinove zvijače, Šola za žene, Namišljeni bolnik, Don Juan; Baumarchais: Figarova svatba

Bulgakov: Življenje gospoda Moliera

Slovensko ljudsko slovstvo

Obveznoizbirna besedila:

- a) Trgaj mi rožice/Dekle na sred morja
- b) Lepa Vida/Rošlin in Verjanko
- c) Kurent/Sveti Lukež

Prostoizbirna besedila:

Tristo narodnih; Gda se dragi v Ameriko odpravlja

Desetnica; Kralj Matjaž in Alenčica; Pegam in Lambergar; Zlatorog

Izbrana zbirka ljudskih pripovedk iz zbirke Glasovi, na primer: Javorov hudič/Noč je moja, dan je tvoj/Zlati bogatin ...

Tristo narodnih

Kersnik: Rošlin in Verjanko; Milčinski: Pravljice; Zajc: Rožengruntar; J. Osvald: Puešle; Makarovič: Zeleni Jurij; Taufer: Vodenjaki; umetniške predelave motiva Lepe Vide

Razsvetljenje v slovenski književnosti

Obveznoizbirna besedila:

- a) Vodnik: Zadovoljni Kranjc/Ilirija oživljena
- b) Linhart: Ta veseli dan ali Matiček se ženi

Prostoizbirna besedila:

Vodnik: Dramilo

J. D. Dev: Belin

Vodnik: Lublanske novice, Velika pratika, Mala pratika, Kuharske bukve

Linhart : Županova Micka

Pohlin: Uvod v Kraynsko gramatiko

Linhart: Poskus zgodovine Kranjske II. Oblika vladavine

Kreft: Kranjski komedijanti; Jalen: Ovčar Marko; T. Kovač: Najbogatejši Kranjec; B.

Novak: Pasja grofica

Književnost evropske predromantike in romantike

Obveznoizbirna besedila:

- a) Rousseau: Julija ali Nova Heloiza/Goethe: Trpljenje mladega Wertherja
- b) Byron: Romanje grofiča Harolda/Puškin: Jevgenij Onjegin
- c) Goethe: Faust
- č) Puškin: Pesnik/Lermontov: Jadro/Leopardi: Sam sebi/Heine: Lorelei
- d) Lermontov: Junak našega časa/Poe: Maska rdeče smrti

Prostoizbirna besedila:

Puškin: A. P. Kernovi; Bürger: Lenora; pesmi Novalisa, Heineja, Byrona, Hölderlina, Shelleyja, Mickiewicza, Mache, Vraza, Ševčenka

Byron: Parizina

Puškin: Pikova dama; Wallpole: Otrantski grad; Mary Shelley: Frankenstein; Hugo: Notredamski zvonar;

E. Brontë: Viharni vrh

Schiller: Viljem Tell

Plenzdorf: Novo trpljenje mladega Wertherja; sodobna literarna fantastika; sodobne ekranizacije in uglasbitve romantičnih književnih motivov

Romantika na Slovenskem

Obveznoizbirna besedila:

- a) Prešeren: Hčere svet
- b) Prešeren: Slovo od mladosti
- c) Prešeren: Sonetje nesreče (1., 5., 6.)
- č) Prešeren: Sonetni venec (1., 7., 8., 15.)
- d) Prešeren: Krst pri Savici
- e) Prešeren: Pevcu
- f) Prešeren: Nezakonska mati
- g) Prešeren: Zdravljica
- h) Prešeren: Neiztrohnjeno srce
- i) J. Cigler: Sreča v nesreči/J. Turnograjska: Nedolžnost in sila/A. M. Slomšek: Blaže in Nežica v nedeljski šoli

Prostoizbirna besedila:

U. Jarnik: Zvezdje; J. V. Koseski: Potažba; M. Kastelic: Prijatlam krajnšine; Prešeren: Poezije; Prešeren: Pismo staršem, Pismo Čelakovskemu (14. brezna 1833), Pismo Vrazu;

Kopitar: Avtobiografija; Čop: Pismo Kopitarju (16. maja 1830); Čop: Slovenska abecedna vojska; Kopitar: Slovnica slovenskega jezika (uvod)

E. Jelovšek: Spomini na Prešerna; J. Stritar: Esej o Prešernu; J. Trdina: Doktor Prežir; D. Smole: Krst pri Savici; I. Vašte: Roman o Prešernu; T. Kovač: Slovenski oratar dr. Janez Bleiweis; M. Kmecl, B. Šomen: Poet (scenarij); Slodnjak: Neiztrohnjeno srce; Sivec: Julija iz Sonetnega venca; B. Gradišnik: Neobjavljiva zgodba (Mistifikcije)
Prešernova osebnost in delo v sodobni medijski in popularni kulturi

Književnost evropskega realizma in naturalizma

Obveznoizbirna besedila:

- a) Stendhal: Rdeče in črno/Balzac: Oče Goriot/ Flaubert: Gospa Bovary
- b) Gogolj: Mrtve duše/Tolstoj: Vojna in mir/ Dostojevski: Zločin in kazen
- c) Zola: Beznica/Germinal
- č) Gogolj: Plašč/Maupassant: Nakit
- d) Gogolj: Revizor/Ibsen: Strahovi/Strindberg: Gospodična Julija

Prostoizbirna besedila:

Dickens: Oliver Twist, David Copperfield; Thackeray: Semenj ničevosti; Hardy: Čista ženska; L. N. Tolstoj: Vstajenje, Ana Karenina; Dostojevski: Idiot, Bratje Karamazovi; Gončarov: Oblomov; Turgenjev: Očetje in sinovi; Flaubert: Tri novele, Preprosta duša; Ibsen: Nora; Gogolj: Nos

Stefan Zweig: Graditelji sveta; Janko Lavrin: Tolstoj, Dostojevski; filmske in gledališke obdelave realističnih del; Julian Barnes: Flaubertova papiga

Med romantiko in realizmom na Slovenskem

Obveznoizbirna besedila:

- a) Jenko: Obrazi (V., VII., X.)
- b) Gregorčič: Človeka nikar/Ujetega ptiča tožba/Njega ni

- c) Aškerc: Mejnik/Zimska romanca/Iškarjot
- č) Jurčič: Deseti brat/Levstik: Pismo Jurčiču o desetem bratu
- d) Kersnik: Jara gospoda/Agitator
- e) Jenko: Tilka/Jurčič: Telečja pečenka
- f) Tavčar: Cvetje v jeseni/Visoška kronika

Prostoizbirna besedila:

Stritar: Dunajski soneti

Levstik: Popotovanje iz Litije do Čateža, Martin Krpan z Vrha; Celestin: Naše obzorje;

Jurčič: Lepa Vida, Sosedov sin; Erjavec: Avguštin Ocepek; Mencinger: Abadon;

Kersnik: Kmetijske slike, Ciklamen; Stritar: Zorin; Trdina: Bajke in povesti o Gorjancih;

Tavčar: Med gorami, V Zali, Grajski pisar; Jenko: Jeprški učitelj

Alešovec: Kako sem se jaz likal; Murnik: Ženini naše Koprnele; Jurčič: Veronika
Deseniška

Rob: Deseti brat; Slodnjak: Pogine naj, pes; Pregelj: Šmonca; Kozak: Šentpeter; filmske
in gledališke obdelave književnih del slovenskih realistov

Književnost evropske moderne

Obveznoizbirna besedila:

a) Baudelaire: Pesem o albatrosu/Sorodnosti/Tujec/Omamljajte se!

b) Verlaine: Jesenska pesem/Rimbaud: Pijani čoln/Mallarmé: Nam bo nedolžni, živi in
prekrasni dan

c) Wilde: Saloma /Čehov: Češnjev vrt

Prostoizbirna besedila:

Baudelaire: Spleen, Harmonija večera; Verlaine: Zahajajoča sonca; Rimbaud: Ofelija,
Po vesoljnem potopu, Morska podoba, Pismi vidca; Mallarmé: Svetnica; Valéry:
Notranjost; Whitman: Pesem o sebi, Pesem o širni cesti; poezija Bloka, Šantića,
Nazorja, Dučića in Matoša

Wilde: Slika Doriana Graya, Važno je imenovati se Ernest, Slavec in vrtnica; Čehov:
Novele; A. France: Thais

Rostand: Cyrano de Bergerac; Maeterlinck: Peleas in Melisanda; Hugo von
Hofmannsthal: Oba; Wilde: Propad laži; Nietzsche: Tako je govoril Zaratustra

Ivan Mrak: Rimbaud – Verlaine; M. Manoll: Prekleti pesnik

Književnost slovenske moderne

Obveznoizbirna besedila:

- a) Kette: Na trgu/Na molu San Carlo/Pijanec
- b) Murn: Ko dobrane se mrače/Pesem o ajdi/Sneg/Nebo, nebo/Vlahi
- c) Župančič: Ti skrivnostni moj cvet/Manom Josipa Murna Aleksandrova (I, III)/Duma/Slap/Vihar (V zarje Vidove)
- č) Cankar: Na klancu/Hiša Marije Pomočnice/Martin Kačur
- d) Cankar: Skodelica kave/Sova/Gospod stotnik/Kostanj posebne sorte
- e) Cankar: Za narodov blagor/Kralj na Betajnovi/Pohujšanje v dolini šentflorjanski/Hlapci
- f) Gradnik: Pisma (1., 5., 7.)
- g) Izidor Cankar: S poti/Kraigher: Kontrolor Škrobar/Zofka Kveder: Misterij žene

Prostoizbirna besedila:

Izbrane pesmi Ketteja, Murna, Župančiča, Cankarja in Gradnika;

Murn: Pismo Cankarju; Ivan Cankar: Vinjete (Epilog), Bela krizantema, Hlapec Jernej in njegova pravica, Kurent, Iz tujega življenja, Slovensko ljudstvo in slovenska kultura; Milčinski: Butalci; Govekar: V krvi; Finžgar: Na petelina

Izidor Cankar: Obiski; Slodnjak: Tujec; Šalamun: Duma; Partljič: Ščuke pa ni; ekranizacije literarnih del književnikov slovenske moderne

Svetovna književnost v prvi polovici 20. Stoletja

Obveznoizbirna besedila:

- a) Rilke: Panter/Apollinaire: Cona/García Lorca: Vitezova pesem/Eliot: Pusta dežela/Pasternak: Hamlet/Pound: Canto/ Tagore: Pesem zahvale/Cvetajeva: Življenju*
- b) Proust: Combray/Joyce: Ulikses/Woolf: Gospa Dalloway
- c) Kafka: Preobrazba/Mann: Smrt v Benetkah
- č) Bulgakov: Mojster in Margareta
- d) Pirandello: Henrik IV./Brecht: Mati Korajža

Prostoizbirna besedila:

Jesenin: Vrnitev domov; Majakovski: Oblak v hlačah; Ahmatova: Ni te več in več ne

boš; Trakl: Na vzhodu/Grodek;

Gide: Ponarejevalci denarja; Andrić: Most na Drini; Hašek: Dobri vojak Švejtk; Gorki:

Mati; Bulgakov: Bela garda; Hesse: Siddharta

Krleža: Gospoda Glembajevi; Pirandello: Šest oseb išče avtorja

Möderndorfer: Krik; Sveto pismo: Jobova knjiga; Borges: Ojdip in uganka; Žabot:

Bukovska mati

Slovenska književnost v prvi polovici 20. Stoletja

Obveznoizbirna besedila:

a) Kosovel: Balada/Slutnja

b) Kosovel: Ekstaza smrti/Nokturno

c) Kosovel: Pesem št. X/Kons 5

č) Pregelj: Matkova Tina

d) Grum: Dogodek v mestu Gogi

e) Prežih: Boj na požiralniku/Samorastniki

f) Kosmač: Sreča/Kranjec: Povest o dobrih ljudeh/Režonja na svojem

g) Bartol: Alamut/Al Araf

h) A. Vodnik: Pomladna pesem/Večerni oblaki/B. Vodušek: Oljčni vrt/Bleščeča tihota visokega dne

i) Bor: Srečanje/Kajuh: Bosa pojdiva

j) Balantič: Zasuta usta/Nečisti čas/Hribovšek: Jabolko na mizi/Osamelost

Prostoizbirna besedila:

Kosovel: Rime, Sferično zrcalo; Podbevšek: Električna žoga; Jarc: Človek in noč, Slovenski soneti;

Vodnik: Okna zagrnil sem z rožami; Seliškar: Pretrgana popisnica; Klopčič: Deževna pomlad 1933; Kocbek: Močna rdeča junca; Vodušek: Zapuščeni klavir; Novy: Eros; Vipotnik: Iz težkih dni; neznani pesniki upora

Jarc: Novo mesto; Pregelj: Plabanus Joannes; Bevk; Kaplan Martin Čedermac; Prežih: Jamnica, Doberdob

Kreft: Celjski grofje; Potrč: Krefli

Kocbek: Svoboda in nujnost; Dekleva: Zmagoslavje podgan; Gradišnik; Jurjevke

Svetovna književnost v drugi polovici 20. Stoletja

Obveznoizbirna besedila:

- a) Szymborska: Radost pisanja/Plath: Črni vran v deževnem vremenu/Paz: Pred začetkom/Neruda: Nastanejo ljudje/Senghor: Črna žena/Prevert: Barbara*
- b) Hemingway: Komu zvon/Faulkner: Svetloba v avgustu
- c) Borges: Aleph/García Márquez: Sto let samote/Morrison: Ljubljena
- č) Camus: Tujec/Fowles: Ženska francoskega poročnika/Süskind: Parfum/Calvino: Če neke zimske noči popotnik/Mahfouz: Pot med palačama
- d) Sartre: Zaprta vrata/Ionesco: Plešasta pevka/Beckett: Čakajoč Godota/Williams: Tramvaj poželenja/Barnes: Prerekanja

Prostoizbirna besedila:

Robbe-Grillet: Videc; Solženicin; Prvi krog; Gordimer: Burgerjeva hči; Eco: Ime rože; Mišima: Pobegli konji; Kundera: Neznosna lahkost bivanja; Grass: Pločevinasti boben; Marias: Tako belo srce; Osundare: Zgovorno darilo; Djebar: Ljubezen, fantazija; Darko: Brez obraza; Ngugi: Krvavi cvetni listi; Flanagan: Življenje rečnega vodnika; White: Voss; Schlink: Bralec; Erdrich: Zdravilo za ljubezen; Adams: Štoparski vodnik po galaksiji; Tolkien: Gospodar prstanov; Achebe: Mravljišča v Savani; Kourouma: Alahu ni treba; Coetzee: V pričakovanju barbarov; Murdoch: Črni princ; Carver: Peresa; Jančar: Zalezujoč Godota; Fowles: Mag; Flisar: Popotnik v kraljestvu senc; Križnar: Nuba; Doyle: Sherlock Holmes; Flaubert: Preprosta duša

Slovensko pesništvo v drugi polovici 20. Stoletja

Obveznoizbirna besedila:

- a) Kocbek: Deček na drevesu/Kdo sem/Udovič: Fantazija v mestu na vodi
- b) Menart: Croquis/Celuloidni pajac
- c) Krakar: Med iskalci biserov I, IV, VII/Pavček: Še enkrat glagoli/Zlobec: Pobeglo otroštvo
- č) Kovič: Južni otok/Psalm
- d) Dane Zajc: Veliki črni bik/Črni deček

- e) Strniša: Večerna pravljica/ Vrba/Makarovič: Poroka/Odštevanka/Krivos: Zamejska žalostna
- f) Šalamun: Stvari/Mrk/Gobice
- g) Jesih: Grizljaj sem svinčnik/Nekega dne ob uri, ko mrači se/B. A. Novak: Zima
- h) U. Zupan: Psalm – magnolije v aprilskem snegu/Zapuščanje hiše, v kateri sva se ljubila/Maja Vidmar: Ne bojim se/A. Šteger: Povabilo na čaj/M. Haderlap: Dekla

Prostoizbirna besedila:

Izbrane pesmi pesnikov pod I; izbrane pesmi Minattija, Tauferja, Vegrijeve, Košute, Januša, Grafenauerja, Fritza, Geistra, Medveda, Dekleve, I. Svetine, A. Debeljaka ...; pesništvo slovenskih izseljencev

Hofman: Pogovori s slovenskimi pisatelji; Pibernik: Med tradicijo in modernizmom, Med modernizmom in avantgardo; Petdeset let potem (Ob jubileju Pesmi štirih) – film

Slovensko pripovedništvo v drugi polovici 20. Stoletja

Obvezna besedila:

- a) Kocbek: Črna orhideja/Blažena krivda/Zupan: Menuet za kitaro/Zidar: Sveti Pavel
- b) Kovačič: Resničnost/Prišleki
- c) Lipuš: Zmote dijaka Tjaža/Hieng: Čudežni Feliks/Rebula: Senčni ples/Šeligo: Triptih Agathe Schwarzkobler
- č) 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

Prostoizbirna besedila:

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: Oštrigecca; Kovič: Profesor domišljije/Pot v Trento; Dolenc: Vampir z Gorjancev; Rožanc: Ljubezen; Švabič: Ljubavne 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: Nekateri ljubezni; Marinčič: Tereza; Remec: Mana; Zaplotnik: Pot; Flisar: Čarovnikov vajenec; Marjeta Novak: Kako pišejo; Nela Malečkar: Ne le intervjuji; Gluvič: Harms danes

Slovenska dramatika v drugi polovici 20. stoletja

Obveznoizbirna besedila:

- a) Smole: Antigona/Kozak: Afera
- b) Zajc: Voranc/Strniša: Samorog/Žabe
- c) Jančar: Veliki briljantni valček/Zupančič: Vladimir/Razred
- č) Jesih: Grenki sadeži pravice/Jovanović: Norci

Prostoizbirna besedila:

Svetina: Ojdip v Korintu; Novak: Kasandra; I. Torkar: Pisana žoga; A. Hieng: Osvajalec; P. Božič: Vojaka Jošta ni; R. Šeligo: Ana; Jovanović: Osvoboditev Skopja; T. Partljič: Moj ata, socialistični kulak; M. Zupančič: Goli pianist; E. Flisar: Stric iz Amerike; S. Pavček: Al en al dva
M. Pograjc: Ljubezen na smrt; Tena Štivičič: Fragile

II. Seznam obveznih besedil za domače branje v gimnaziji (Učni načrt za slovenščino za gimnazijo 2008: 33):

- Sofoklej: Kralj Ojdip/Antigona
- Zgodbe Svetega pisma (izbor)
- Cervantes: Don Kihot/Boccaccio: Dekameron (izbor)/Shakespeare: Romeo in Julija/Hamlet
- Linhart: Ta veseli dan ali Matiček se ženi/Kreft: Kranjski komedijanti
- Prešeren: Krst pri Savici
- 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)
- Gogolj: Revizor/Ibsen: Strahovi/Wilde: Saloma/Čehov: Češnjev vrt

- Cankar: Hlapci/Za narodov blagor/Kralj na Betajnovi/Pohujšanje v dolini šentflorjanski
- Svetovna novela 19. in 20. stoletja (izbor, Klasje)
- Grum: Dogodek v mestu Gogi/Od Ivana Preglja do Cirila Kosmača (izbor novel, Klasje)
- Bulgakov: Mojster in Margareta/Kafka: Proces/Camus: Tujec