

RAZVIJANJE LITERARNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

Definiciji literarne zmožnosti z dveh njenih pomembnejših konstitutivnih vidikov, tj. vidika bralca in vidika literarnih besedil in njihove institucionaliziranosti v vzgoji in izobraževanju, sledi poskus definicije literarne in bralne pismenosti. Pojma osvetljujemo z vidika različnih bralnih raziskav ter skušamo izsledke aplicirati na slovensko šolsko prakso.

Ključne besede: literarna in bralna zmožnost, literarna in bralna pismenost, bralne raziskave, pouk književnosti

Literarna zmožnost,¹ tj. zmožnost literarnega branja, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja, je ena temeljnih kompetenc, ki jih razvijamo pri pouku književnosti (Krakar Vogel 2004). Razvijamo jo v okviru sporazumevalne zmožnosti ter drugih ključnih in specifičnih kompetenc: zmožnosti medpredmetnega povezovanja, kulturne in medkulturnih zmožnosti, digitalne zmožnosti, zmožnosti literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja (ustvarjalnega branja in pisanja ter poustvarjalnih dejavnosti). Udejanjamo jo zlasti preko prenosniških dejavnosti, tj. branja, pisanja, govorjenja, poslušanja. Na korelacijo poglobljenega literarnega branja, poznavanja literarnega sistema in kulturne dediščine opozarjata Krakar Vogel in Blažič (2013).

¹ Pojem kompetenca razumemo kot zmožnost/sposobnost, ki vključuje proceduralno in deklarativno literarnovedno znanje. Zajema spoznavno raven, tj. sposobnost kompleksnega razmišljanja o literaturi in reševanja literarnih problemov, čustveno-motivacijsko raven, in sicer stališča in vrednote v zvezi z literaturo, ter vedenjsko raven, kamor uvrščamo sposobnost uporabe literarnovednega znanja.

Literarno zmožnost razumemo kot preplet številnih, raznolikih in kompleksnih sposobnosti, ki jih bralci uporabljajo, da razumejo prebrano, in sicer zlasti *interpretativno* zmožnost, ki zajema sposobnost prepoznavanja in dekodiranja (npr. pesniškega podobja, obrnjenega stavčnega reda, arhaičnega jezika), zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti (npr. romana, soneta, kratke zgodbe), zgradbenih lastnosti besedila (npr. rime, tipa pripovedovalca, slogovnih sredstev), zmožnost *uporabe* književnega znanja (npr. literarnozgodovinskih okoliščin nastanka besedila), zmožnost *empatičnega* odzivanja na prebrano (npr. vživljanja v literarne like in odzivanja na njihovo vedenje, kar terja zmožnost *strpne* sprejemanja novega, drugačnega), zmožnost *doživljanja* prebranega (npr. oblikovanje subjektivnega odziva na prebrano, uživanja ob prebranem), zmožnost *vrednotenja* in *kritične refleksije* prebranega (tudi v skladu z različnimi družbeno-socialnimi pripadnostmi, kot npr. rase, spola, starosti, politične in kulturne zavesti ter občutenja ugodja ob prebranem, ob primerjavi z drugimi besedili), zmožnost *upovedovanja* svojih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem (pogovarjati se o prebranem, o prebranem diskutirati, polemizirati, pisati, razpravljati), zmožnost *sprejemanja* in reflektiranja tujih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, *domišljajska* zmožnost (sklepanja t. i. literarne pogodbe; prim. Zupan Sosič 2010: 210–211) oz. priznavanje *fiktivnosti* literarnim besedilom (zavedanje, da literatura pripoveduje o možnih svetovih; prim. Juvan 2000), zmožnost *pozitivnega* odnosa do literature (dojemanje literature kot kulturnega bogastva, dediščine, vrednote).

Literarno zmožnost torej lahko definiramo vsaj z dveh različnih vidikov: z vidika literarnega sistema in z vidika bralca. Katera književna besedila spodbujajo razvijanje literarne zmožnosti, na kakšen način in v katerih okoliščinah – vse z vidika bralca, razlaga članek *Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ* (Žbogar 2003: 39–50), s posebnim ozirom na bralca mladostnika pa o literarni zmožnosti razpravlja prispevek *Literarno branje in mladostniki* (Žbogar 2014: 551–557.). Kljub temu se zdi, da razvijanje literarne zmožnosti v šolski praksi še ni bilo dovolj natančno osvetljeno z različnih vidikov, upoštevajoč različne metode. Literarno zmožnost npr. Culler (2002) definira kot sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti. Tako razumevanje literarne zmožnosti je pri nas močno preseženo že učni načrt za slovenščino za srednješolsko izobraževanje iz devetdesetih let: v njem je kot temeljni cilj pouka književnosti naveden dejaven stik z leposlovjem (1998). Poudarja t. i. recipientov vidik sprejemanja književnosti, tj. mladega bralca. Pogosto beremo, da je razvita literarna zmožnost odvisna zgolj od dejavnikov institucionaliziranega okolja, torej od vzgojno-izobraževalnega sistema, v katerega je učenec/dijak vključen. Gotovo pa je odvisna tudi od drugih dejavnikov, npr. Pečjak (1999) deli dejavnike na čustveno-motivacijske, kognitivne, razvojne, socialne, pa tudi od splošne pismenosti, na razvoj katere vplivajo tako okoliščine v šolskem okolju kot tudi (ne)spodbudno domače okolje. Slednje ima pomemben vpliv na t. i. kulturni kapital, s katerim razpolaga učenec/dijak ob vstopu v šolski sistem (osnovno šolo, gimnazijo). Učenec, ki ob vstopu v šolo ni imel spodbudnega domačega okolja, v katerem bi se (veliko) bralo, bi bilo branje lahko sredstvo zabave, izobraževanja, širjenja razgledanosti, bi morda imel celo priložnost prisostvovati

glasnem družinskem branju, je priča nakupu knjige kot (kulturnemu) kapitalu ali kot kakovostnemu darilu, z bližnjimi obiskuje knjižnice kot prostore intelektualnega druženja, obiskuje gledališča, muzeje, razstave, se je kdaj odpravil na kako literarno pot, tak učenec najverjetneje branja ne doživlja kot posebno prijetne in socialno povezovalne dejavnosti. Že na začetku svoje izobraževalne poti ima zato precejšnji deficit. O tem npr. poročata Garton in Pratt (2009), ki poudarjata načrtno sodelovanje in učenje s pomočjo aktivnega opazovanja in sodelovanja v kulturnih dejavnostih, ndr. tudi v skupnem družinskem branju in interakciji med odraslim in otrokom. Ob razpravljanju o literarnem branju pri pouku književnosti moramo torej upoštevati, da so predispozicije in socialne okoliščine slovenskih učencev/dijakov raznolike in imajo pomemben vpliv na razvijanje literarne zmožnosti.

Zmožnost literarnega branja razumemo kot sestavni del literarne zmožnosti, pri čemer predpostavljamo, da umetnostna besedila v določenih segmentih beremo drugače kot neumetnostna besedila, o čemer razpravlja Armstrong (2016) in ugotavlja, da literatura na različnih ravneh sproža drugačne reakcije možganskih nevronov. Pri pouku književnosti spodbujamo zlasti branje z(a) razumevanje(m) (prim. Žbogar 2013), in to na ravni (1) besednega razumevanja (tj. pomenov besed, podatkov ipd.), (2) razumevanja s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav), (3) kritičnega, ustvarjalnega branja (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami). Razumevanje se torej začne z dekodiranjem, ki mu po Just in Carpenter (1986)² sledi leksični proces določanja pomena, nato skladiščno-pomenska analiza besed, v kateri bralec prepoznava pomske odnose med besedami, kar omogoča ustvarjanje mentalnih predstav o prebranem (referenčna reprezentacija besedila). Proces razumevanja vključuje konstrukcijsko in integracijsko fazo (Kintsch 1998). V konstrukcijski fazi bralec aktivira pomene posameznih besed in s sklepanjem prepoznava odnose med sosednjimi povedmi, kar omogoča lokalno koherenco oz. razumevanje posameznih delov besedila. V integracijski fazi lokalne koherence poveže v globalno koherenco, tj. poveže razumevanje posameznih delov besedila v celoto.

Literarno branje prehaja naslednje faze (Žbogar, 2013): (1) osredotočenje³ in iskanje eksplicitno navedenih informacij, (2) izpeljava nezapletenega (očitnega) sklepa, (3) interpretacija in integracija idej (informacij), (4) raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in drugih uporabljenih semiotskih kodov besedila. Ta vidik literarne zmožnosti poudarja zlasti ukvarjanje z besedilom in zmožnosti njegovega interpretiranja, analiziranja formalnih vidikov.

Owocki (2003: 12) ndr. navaja naslednje uspešne bralne strategije: napovedovanje (učenec preleti besedilo in skuša napovedati, o čem bo govora v besedilu), po branju

² Prim. prispevek *Iskanje bistva in povzemanje iz neumetnostnih besedil pri učencih 4. razreda osnovne šole* (Pečjak, Pirc 2018).

³ Da je branje pred zavestnim iskanjem informacij povezano s čutno-miselnim (celostnim) zaznavanjem, opozarjajo Grosman (2006), Pezdirc Bartol (2010), Krakar Vogel (2016).

se vračamo k začetnim napovedim – preverimo, ali so se napovedi uresničile oz. v kolikšni meri so se uresničile; preverjanje, s kakšnim namenom beremo določeno besedilo, določanje ciljev besedila, preverjanje, ali smo cilje dosegli; pripovedovanje o prebranem: povzemanje, obnavljanje, sinteza in vrednotenje prebranega; pogovor o besedilu: kdo, kaj, zakaj, kdaj, kje se zgodba odvija, vračanje v besedilo in iskanje odgovorov ob ponovnem branju, pri čemer se lahko bralec poslužuje t. i. selektivnega branja; spremljanje branja: razmišljanje o novih informacijah v zgodbi, kako le-te vplivajo na dosedanje razumevanje prebranega, preverjanje razumevanja besed s prenesenim pomenom; vizualizacija: preko uporabe vseh čutov (vonja, voha, vida, sluha) si bralec skuša čim bolj živo predstavljati, o čem je govora v besedilu; povezovanje informacij, ki jih ima bralec na voljo pred branjem, med njim in po njem, povezovanje informacij iz različnih besedil (zgodb), kaj smo se ob branju novega naučili; razvrščanje informacij po pomembnosti; luščenje pomembnejših informacij; vrednotenje prebranega: kreiranje lastnega mnenja o prebranem, upoštevanje avtorjevega namena, pripovednega tona, perspektive, uporabe jezikovnih sredstev in vpliv le-teh na sporočilo zgodbe.

Literarna in bralna pismenost v luči bralnih raziskav

Povezave med bralno in literarno pismenostjo omenja tisti del stroke, ki se ukvarja z vplivom branja književnih besedil na znanje tujega jezika. Odnos med obema raziskuje Krakar Vogel (2012). Ker izhajamo iz predpostavke, da razvita literarna zmožnost vpliva na bralno pismenost in da sta obe zmožnosti med seboj povezani, navajamo nekaj izsledkov o bralni pismenosti.

V raziskavi PISA je bralna zmožnost definirana kot preplet procesov in pobudnikov vedenja, saj meri tako bralne dosežke kot stališča do branja (oboje pojmuje funkcionalistično). Bralna zmožnost je »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (PISA 2010: 7), je torej sposobnost prenosa bralnih spretnosti v stvarne življenjske okoliščine.

Raziskave bralne pismenosti PISA 2006, 2009 in 2012 kažejo, da so rezultati slovenskih 15-letnikov od leta 2006 padli za 11 točk (v primerjavi z Evropsko skupnostjo in OECD), spodbudnejši so rezultati za leto 2015: »povprečni dosežek slovenskih učenk in učencev /.../ [je] 505 točk, kar je za 24 točk višji dosežek kot leta 2012 (ko je bil 481 točk). Dosežek je tudi nad povprečjem OECD (493 točk), od slovenskega pa se pomembno ne razlikujejo dosežki na Novi Zelandiji, v Nemčiji, Macau, na Poljskem, Nizozemskem, v Avstraliji, na Švedskem in Danskem.« (Štraus, Mlekuž 2015). Leta 2015 je povprečni dosežek slovenskih učenk in učencev pri bralni pismenosti 505 točk, kar je nad povprečjem OECD (493 točk). »Razlika med spoloma v Sloveniji (43 točk) je še vedno med največjimi v OECD (kjer je razlika 27 točk) in je podobna kot na Finskem (47 točk). Vendar pa je zvišanje povprečnih dosežkov predvsem odraz znižanja deleža učencev z nizkimi dosežki (ki se je z

31 % znižal na 21 %, torej za 10 odstotnih točk), in zvišanja deleža tako učencev kot učenk z najvišjimi dosežki (učencev z 2,3 % na 5,8 % in učenk z 8,0 % na 12,3 %).« (Štraus, Mlekuž 2015).

Leta 2015 je v raziskavi sodelovalo okoli 540 000 učenk in učencev iz 72 držav, kar predstavlja reprezentativno skupino za okoli 29 milijonov 15-letnikov. V Sloveniji je leta 2015 v raziskavi sodelovalo 6406 dijakinj in dijakov (praviloma 1. letnikov srednjih šol) ter učenk in učencev. V raziskavi praviloma sodelujejo vse slovenske srednje šole ločeno po izobraževalnih programih in leta 2015 je tako sodelovalo 300 srednješolskih izobraževalnih programov, ob tem pa še 31 osnovnih šol in dve ustanovi za izobraževanje odraslih.

Leta 2012 so bili nizki rezultati na področju kritičnega mišljenja in vrednotenja: v primerjavi z evropskim povprečjem iz leta 2009 so padli za 19 točk, v primerjavi s povprečjem OECD pa kar za 24 točk. Rezultati PIRLS, ki preverjajo bralno pismenost učencev 4. razredov osnovne šole, so relativno ugodni, iz česar sklepamo, da ima/je imel slovenski vzgojno-izobraževalni sistem težave zlasti v 2. in 3. triletju.

PISA 2012 navaja, da je povprečni slovenski učenec na področju bralne pismenosti komaj dosegel tretjo raven (od šestih). Predvidevamo torej lahko, da večina slovenskih učencev nima težav s spretnostmi, ki se uvrščajo na 1. in 2. raven, npr. z iskanjem ene ali več informacij v tipičnih besedilih poznanih besedilnih vrst, prepoznavanjem teme, sporočila in avtorjevega namena, z logičnim sklepanjem na podlagi besedilnih podatkov, razumevanjem odnosov znotraj omejenega dela besedila; s povezovanjem prebranega s svojimi predhodnimi izkušnjami in znanjem; s presojo izbranih elementov na podlagi jasnih navodil ali s primerjavo besedil na podlagi izbrane značilnosti. Hkrati pa dosežki slovenskih dijakov na višjih ravneh po raziskavi PISA razkrijejo, da slovenski petnajstletniki niso dovolj uspešni pri razumevanju in kritičnem vrednotenju daljših ali kompleksnejših besedil, tudi če sta njihova vsebina in besedilna vrsta neznani ali netipični.

Učitelji in profesorji slovenščine pogosto poročajo o slabo usvojeni tehniki branja, ki jo opažajo tako v zadnjem triletju (prim. Dolinar 2016) kot na srednjih in poklicnih (prim. Benedičič 2016) šolah, celo na gimnazijah,⁴ zato bi bilo z manjšo pilotno raziskavo smiselno preveriti, ali opažanja učiteljev/profesorjev slovenščine v zvezi s pogosto slabo usvojeno bralno tehniko učencev v zadnjem triletju in celo na sekundarni vzgojno-izobraževalni stopnji držijo. Če bi se teza potrdila, bi stroka morala podati smernice za odpravljanje teh težav (zlasti za prvo in drugo triletje),

⁴ Hitrost branja je odvisna od hitrosti dekodiranja. Izraža se v številu prebranih besed na minuto. Navadno je meritev individualna: merimo čas, ki ga bralec porabi za branje besedila, nato pa število besed v besedilu delimo s porabljenim časom (merjeno v sekundah). Rezultat pomnožimo s 60: določimo, koliko besed bralec prebere v eni minuti. Na hitrost branja vplivajo številni zaznavni dejavniki: sposobnost glasovnega zavedanja, vzorec gibanja oči, poznavanje besed oziroma besedni zaklad bračca, tipografske značilnosti besedila itd. Tekočnost branja temelji predvsem na avtomatizirani spretnosti dekodiranja, avtomatizacija pa je odvisna od zmogljivosti delovnega spomina (Pečjak 1999).

saj so učni načrti za pouk književnosti na višjih stopnjah šolanja zasnovani ob predpostavki, da imajo učenci/dijaki tekočnost branja usvojeno. Nanizati bi bilo treba možnosti za spodbujanje glasnega branja po celotni šolski vertikali, predvsem pa za učinkovito razvijanje bralne tehnike (tudi ob uporabi prozodijskih sredstev) v prvem⁵ in drugem triletju.

Raven 4 vključuje priklic informacij, bralec mora poiskati in organizirati več delčkov informacije, interpretativne naloge zahtevajo bodisi razlago pomena otenkov v posameznih delih besedila z vidika sporočila besedila kot celote bodisi od bralca terjajo razlaganje in pojasnjevanje razumevanja in uporabo kategorij v neznanih situacijah. Sem sodijo tudi naloge refleksije, v katerih morajo bralci, če želijo oblikovati hipoteze ali kritično ovrednotiti besedilo, uporabiti formalno ali splošno znanje. Tudi pravilno razumevanje daljšega ali kompleksnejšega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko neznani, sodi na to raven približno 28 % učencev iz držav OECD.

Raven 5 se nanaša na priklic informacij, od bralca zahtevajo, da poišče in organizira več delčkov informacije, in to preko sklepanja o pomembnosti informacije v besedilu. Gre za naloge, v katerih mora bralec razmišljati o prebranjem, prebrano kritično ovrednotiti ali oblikovati hipoteze (z uporabo specifičnega znanja). Tako interpretativne naloge kot naloge refleksije zahtevajo podrobno razumevanje besedila, katerega vsebina ali oblika sta bralcem neznani. Običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim. To raven dosega približno 5 % slovenskih učencev in v povprečju okoli 8 % učencev iz držav OECD.

Naloge na ravni 6 zahtevajo večkratno izpeljavo podrobnih in natančnih sklepov in primerjav. Bralec mora izkazati dobro razumevanje, kar lahko vključuje tudi povezovanje informacij iz več besedil hkrati. Bralec ob prisotnosti močnih distraktorjev procesira neznane ideje in oblikuje abstraktne kategorije za interpretacijo, postavljati mora hipoteze ali kritično ovrednotiti zahtevno neznano besedilo po več kriterijih ali vidikih, s čimer pokaže razumevanje in zna prebrano uporabiti na višji ravni. Pomembna pogoja za iskanje in dostopanje do informacij na tej ravni sta natančna analiza in pozornost za manj opazne podrobnosti v besedilu. To raven dosega približno 0,3 % slovenskih učencev in v povprečju 0,8 % učencev iz držav OECD.

Slovenski učenci so torej primerljivo uspešni s svojimi vrstniki na ravni funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, manj uspešni pa na ravni kritične sporazumevalne zmožnosti, ki si jo za temeljni cilj zastavlja sodobni pouk prvega/maternega jezika. Kot ugotavlja J. Vogel (2012), je kritično raven sporazumevalne zmožnosti (tj. razumevanja in tvorjenja besedil) mogoče razvijati ob upoštevanju načel celostnosti, širše kontekstualizacije, sistemizacije znanja o jeziku in kulturi, metakognicije oz. avtorefleksije ter problemskosti oz. prenosa znanja. Vendar

⁵ Zdi se, da učitelji v prvem triletju še vedno sledijo staremu učnemu načrtu, po katerem se je opisno-jezikovno odvijalo bolj postopno.

predvidevamo, da upoštevanje teh načel samo pri pouku slovenskega jezika sicer vsaj do neke mere zagotavlja kvaliteto sporazumevalne izkušnje, ne more pa dovolj zagotoviti njene kontinuiranosti in prenosa.

Tudi rezultati *Nacionalnih preverjanj znanja* (v nadaljevanju NPZ) niso navdušujoči. V šolskem letu 2012/13 je v preverjanju znanja sodelovalo 14.890 učencev 6. razreda. Največje možno število točk, ki so ga lahko dosegli, je bilo 50. Učenci so dosegli povprečno 24,90 točke, kar je 49,79 %.⁶ Učenci v povprečju niso dosegli polovice možnih točk. Raziskave v gimnazijah kažejo, da imajo dijaki glede tega (pre)dobro samopodobo, ki pa je ne podpirajo rezultati preverjanja (prim. Jožef Beg 2015, Turičnik 2016, Marinčič 2006).

Raziskava o romanu v gimnaziji (Žbogar 2003: 715–724) izhaja iz predpostavke, da dobro usposobljeni literarni bralec z zadovoljivim literarnovednim znanjem literarno besedilo lažje in hitreje razume ter ga zato tudi z večjim interesom bere, kar zvišuje možnost, da mu bo prebrano tudi dejansko vseč. Prezahtevno besedilo, ki mu v šoli ni posvečeno dovolj časa, najverjetneje sproži odpor do branja, kar rezultira v nizki bralni kulturi in slabše razviti literarni kompetenci. Rezultati so pokazali, da niti dijaki z odličnim literarnoteoretičnim znanjem niso bili sposobni pravilno vrstno umestiti neznano literarno besedilo, kar je vodilo k sklepu, da je njihovo znanje predvsem reproduktivno in ne uporabno. (Do podobnih sklepov nas vodijo rezultati PISE do leta 2012.)

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno raziskati, ali in kako bi bilo mogoče s povezovanjem pouka jezika in književnosti, torej ob umetnostnih, neumetnostnih (in večkodnih) besedilih poglobiti učenčevo kritično razmišljanje o jeziku ter njegovi raznovrstni rabi ter doseči višje ravni razumevanja lastne in tuje jezikovne dejavnosti. Pri tem bi veljalo posebej upoštevati zlasti razvijanje motiviranosti za kritično sporazumevanje ter ustvarjalno rabo jezika, ki zahteva tudi diskurzivno fleksibilnost, občutljivost za širši kontekst, tudi če vsebuje neobičajne ali neznanе okoliščine (Vogel 2015), zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja in o potrebi po preseganju predsodkov, ustaljenih pogledov; zmožnost kritične presoje na podlagi (strokovno) veljavnih argumentov, zmožnostjo metakognicije (in avtorefleksije) ter ozaveščenost o etični in družbeni odgovornosti vsakega govorca. Predvidevamo namreč, da zlasti umetnostna besedila, tako zaradi svoje kompleksnosti na različnih ravneh kot zaradi fiktivnosti, ki omogoča lažje spreminjanje perspektiv ter sprejemanje drugačnih pogledov in vrednot, omogočajo poglobljanje učenčeve jezikovne in kulturne ozaveščenosti, posledično pa vplivajo na razvito literarno in splošno bralno zmožnost, torej jezikovno pismenost. Intenzivnejše povezovanje pouka književnosti in jezika bi se utegnili izkazati kot učinkovita strategija. Ker na učenje in obnašanje (mladih) ljudi v sodobni družbi v veliki meri vplivajo tudi nove tehnologije in mediji, bi bilo z raziskavo smiselno preveriti, v kolikšni meri in na kakšen način vpliva digitalizacija na pismenost mladih.

⁶ Povzeto in citirano po *Letnem poročilu o izvedbi NPZ v šolskem letu 12/13*.

Aplikacija v šolsko prakso

Kako te ugotovitve aplicirati na razvijanje zmožnosti literarnega branja? *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (2012) pod pojmom literarno znanje razume tako splošno znanje (razgledanost) kot specifično literarno ter kulturno znanje (vključno z izkušnjami). Za starostno obdobje od 12 let naprej navaja šest ravni literarnega branja (navajam jih zaporedno od prve do šeste ravni):⁷ doživljajsko, angažirano, raziskovalno, v interpretacijo usmerjeno branje, branje za interpretacijo v kontekstu in (pred)akademsko branje. **Doživljajsko** berejo mlajši mladostniki, njihova razgledanost je omejena, vezana zlasti na izkušnjski svet, literarna besedila berejo z določenimi pričakovanji, npr. glede na literarno vrsto (v pravljicah pričakujejo srečen konec). **Raziskovalno** branje zahteva nekaj temeljnega literarnozgodovinskega znanja (npr. poznavanje določenih kanonskih avtorjev in literarnozgodovinskih okoliščin nastanka besedila), poznavanje temeljnih literarnoteoretičnih pojmov, npr. kraj, čas dogajanja, tip pripovedovalca. V **interpretacijo** usmerjeno berejo tisti, ki imajo povprečno literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje, za razliko od **branja, usmerjenega v kontekst**, ki terja tako široko splošno kot specifično literarnovedno razgledanost. **(Pred)akademsko** branje je najvišje razvita literarnobralna zmožnost: bralci na tej ravni lahko umetnostno besedilo interpretirajo z različnih vidikov in poznajo različne metodološke pristope k literarnemu besedilu (npr. filozofskega, psihoanalitičnega ipd.), zmožni so primerjati različne žanrske upodobitve literarnega besedila (besedilo, film, dramsko uprizoritev).

»Slovenija naredi (pre)malo tako za najbolj kot za najmanj zmožne učence, kar pomeni, da je v prihodnje nujna diferenciacija bralnega gradiva in bralnih nalog, saj bodo le tako lahko napredovale vse po zmožnostih različne skupine učencev.« navaja Saksida (2017). Posebno pozornost, dodaja, je treba posvetiti fantom s slabo bralno zmožnostjo. Na primeru Japonske opozarja na razmerje med disciplino v šoli in učnim uspehom ter poudarja, da v Sloveniji med šolarji ni dovolj tekmovalnosti (v povezavi z visokimi pričakovanju mentorja). Potrebno bi bilo diferencirati vsebine, cilje in metode poučevanja, več pozornosti posvetiti strategijam povzemanja ter pouk bolj individualizirati ter pri učencih spodbujati notranjo motivacijo. Povzemanje in obnavljanje prebranega sta zagotovo strategiji, ki jima pri pouku književnosti posvečamo premalo pozornosti (prim. Obranić 2016).

Saksida (2017) izpostavlja tudi vlogo učitelja – zlasti kot bralnega zgleda in vodje bralnega postopka.⁸ Usposabljanje in izobraževanje učiteljev je pri nas dobro razvito,

⁷ Uporabljam prevedke Ivane Zajc, uporabljene v magistrskem delu *Literarno delo in njegov (impli-citni) avtor: vidika literarne vede in šolske prakse* (2016: 145–146.)

⁸ Glinšek (2014) je v diplomski raziskavi bralnih navad slovenskih srednješolcev mdr. ugotovila, da učitelji slovenščine v primerjavi s knjižničarji, vrstniki, starši in ostalimi družinskimi člani ter prijatelji mlade najmanj motivirajo za branje.

res pa je, da bi bilo najbrž treba med bodočimi študenti pedagoških smeri narediti večjo selekcijo. Biti učitelj je poslanstvo, opravljati ga je treba z ljubeznijo.⁹

Sklenemo lahko, da je literarna zmožnost večplastna in kompleksna sposobnost čustveno-doživljajskega odzivanja na literaturo, kognitivnega literarnega branja (interpretiranja, analiziranja, vrednotenja in kritičnega reflektiranja literarnih besedil) ter umeščanja literature v družbeni kontekst. Ugotavljamo, da evropske smernice za pouk književnosti to zmožnost razumejo manj kompleksno kot slovenska didaktika književnosti (prim. Krakar Vogel 2004, Krakar Vogel, Blažič 2013, Žbogar 2013, Saksida 2017 idr.) ter ji pri podpori razvoja bralne pismenosti pripisujejo manjšo vlogo.

Literatura

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

Benedičič, Tina, 2016: *Obravnava literature v poklicnih šolah: diplomsko delo*. Mentorica Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Culler, Jonathan, 2002: *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. London; New York: Routledge.

Dolinar, Maja, 2016: *Obravnava umetnostnih besedil pri osnovnošolcih z učnimi težavami: magistrsko delo*. Mentorica Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Galimberti, Umberto, 2017: *O ljubezni*. Ljubljana: Modrijan, 2017.

Garton, Alice F., Pratt, Chris, 2009: *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

Glinšek, Kaja, 2014: *Receptija leposlovja med mladimi: diplomsko delo*. Mentorica Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

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

Jožef Beg, Jožica, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnaziji: doktorska disertacija*. Mentorica Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Just, Marcel, Carpenter, Patricia, 1986: *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Juvan, Marko, 2000: *Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti*. Ljubljana: LUD Literatura.

Kintsch, Walter, 1998: *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

⁹ Ljubezen je, pravi Galimberti, poseganje v integriteto posameznikov, dotikanje človekovih skrajnih meja; »brezpogojno izročanje sebe drugosti, kar načne našo identiteto, ne z namenom ubežati samoti ali stopiti se z identiteto drugega, temveč zato, da bi jo odprli tistemu, kar nismo, našemu ničū.« (2017: 13) Izvrstni učitelji slovenščine svoj poklic opravljajo z vznesenostjo, radostjo, pri tem prestopajo svoje meje in na ta način svoje učence spodbujajo, da tudi sami prestopajo meje znanega in varnega. Vse to – kritičnost, vrednotenje, branje med vrsticami – se odvija na teh mejah med ljubeznijo, poklicanostjo in (ne)varnostjo.

- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2012: Bralna pismenost in pouk književnosti. *Slavistika v regijah - Koper*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije: Znanstvena založba Filozofske Fakultete. 193–203.
- Krakar Vogel, Boža, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 49/95. 5–16.
- Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 2012. <<http://www.literaryframework.eu/>>. <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Marinčič, Urša, 2006: Bralna samopodoba **šolskega** otroka. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 8/32 (4). 12–13.
- Mlekuž, Ana, 2015: Rezultati mednarodne raziskave PISA 2015. <<http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=135>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Obranič, Kristina, 2016: *Pisanje pri pouku književnosti v devetletni osnovni šoli: diplomsko delo*. Mentorica Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Owocicki, G., 2003: *Comprehension: Strategies Instruction for K-3 Students*. Portsmouth: NH.
- Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Pečjak, Sonja, in Pirc, Tina, 2018: Iskanje bistva in povzemanje neumetnostnih besedil pri učencih 4. razreda osnovne šole. *Jezik in slovstvo* 1/2018. 101–112.
- Pezdirč Bartol, Mateja, 2010: *Najdeni pomeni: empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 1998: *Učni načrt za pouk slovenščine v srednjih strokovnih solah in gimnazijah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Saksida, Igor, 2017: Estonska učna ura o bralni pismenosti za Slovenijo. *Jezik in slovstvo* 62/1. 17–31.
- Štraus, Mojca, in Mlekuž, Ana, 2016: Rezultati raziskave PISA 2015. <<http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-fokus/11686-rezultati-raziskave-pisa-2015>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Turičnik, Mateja, 2016: *Razvijanje bralnih in pisnih zmožnosti pri četrtošolcih: magistrsko delo*. Mentorica: Milena Mileva Blažič. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Van Dijk, Teun, in Kintsch, Walter, 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–81.
- Vogel, Jerca, 2015: *Kultura v sporazumevanju - presežek ali »nujni pogoj«?* [Elektronski vir] = Culture in communication - a surplus or a „necessary condition“? <<http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf>>. (Dostop 27. 2. 2018.)
- Zajc, Ivana, 2016: *Literarno delo in njegov (implicitni) avtor: vidika literarne vede in šolske prakse*. Mentorja Tomo Virk in Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Literarnost, ponovno. *Primerjalna književnost* 3. 201–220.

Žbogar, Alenka, 2003: Roman v gimnaziji. V: Hladnik, Miran (ur.), Kocijan, Gregor (ur.): *Slovenski roman* (Obdobja 21). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 715–724.

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

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: SDS.

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti* (Obdobja 33). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 551–559.