



Boža Krakar Vogel, Filozofska fakulteta Ljubljana

# ZUNANJA DIFERENCIACIJA KNJIŽEVNEGA POUKA V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

▼ V članku razlagam nekatera temeljna načela za zunanjo diferenciacijo ciljev, vsebin in metod v različnih šolskih programih. Nastala so na podlagi domačih raziskav in primerjav z nekaterimi tujimi modeli pa tudi z opazovanjem naše prakse in upoštevanjem tradicije. Dodajam tabelarični prikaz uporabnih načel po sestavinah didaktične strukture.

## 1 Uvod

Vse sestavine didaktične strukture književnega pouka se ne uresničujejo v vseh okoliščinah ne v enakem obsegu ne enako intenzivno. Čeprav je npr. temeljni cilj vedno razvijanje literarne zmožnosti, ne velja za vse naslovnike zahteva po doseganju enaka stopnje sposobnosti, znanja, presoj, poglobljenosti argumentov. Učenci imajo različne interese in pričakovanja, obiskujejo različne vzgojno-izobraževalne programe, imajo različne literarne zmožnosti in razvojne danosti. Vsem tem okoliščinam se prilagaja vzgojno-izobraževalni proces v celoti, in tako tudi književni pouk.

V pedagoških vedah se prilagajanje ciljev, vsebin in metod pouka interesom in možnostim določenih skupin učencev imenuje diferenciacija: »Njena prizadevanja težijo k večji vzgojno-izobraževalni učinkovitosti, k pogostejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev in zaupanju vase ... k večji vedoželjnosti in učni motiviranosti.« (Strmčnik 1991: 99) Uresničuje se v organizaciji šolskega sistema in v učnih načrtih ali pri pouku (npr. notranja diferenciacija in individualizacija v devetletki,<sup>1</sup> zunanja diferenciacija po različnih srednješolskih programih).

## 2 Smernice

**1.** Pomemben usmerjevalec za zunanjo diferenciacijo književnega pouka pri slovenščini je že kurikularna diferenciacija na ravni šolskega sistema in splošni vzgojno-izobraževalni cilji temeljnih vzgojno-izobraževalnih programov devetletne osnovne šole, gimnazije, srednjih strokovnih šol – 4 ali 5-letnih ter poklicnih strokovnih šol s tri- ali dveletnimi idr. modularnimi programi. Po teh programih so namreč diferencirani splošni cilji glede na interese, pričakovanja, predznanje, sposobnosti učencev, ki obiskujejo določen program

Iz šolske zakonodaje iz l. 1996 navedimo nekaj splošnih ciljev za posamezne stopnje in vrste šol, ki usmerjajo pouk materinščine oz. humanističnih predmetov.

<sup>1</sup> O notranji diferenciaciji in individualizaciji gl. Milena Kerndl (2013): Notranja učna diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. *Jezik in slovnost* letn. 58, št. 3. – Raziskava o splošni maturi (2017) je pokazala, da je v gimnazijah zelo malo notranje diferenciacije. Dostopno na: <https://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2017/005924.htm> ([http://slov.si/doc/vprasanik\\_ucitelji.doc](http://slov.si/doc/vprasanik_ucitelji.doc), [http://slov.si/doc/vprasanik\\_studenti.doc](http://slov.si/doc/vprasanik_studenti.doc) (l. 3. 2018).

*Zakon o osnovni šoli predvideva:*

- »razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku ...,
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
- razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije,
- razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje ...« (Ur. list RS, 29. 2. 1996:879).

*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju tej stopnji šolanja predpisuje, da dijak*

- »razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku ...,
- razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- razvija nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje...« (prav tam: 863).

Formulacije v šolskih zakonih nakazujejo, da se učenci na vseh stopnjah usposabljujejo za sporazumevanje v slovenskem jeziku, za umetniško doživljanje, hkrati pa spoznavajo slovensko in evropsko kulturno tradicijo.

Najvišjo raven znanja o slovenskem jeziku in književnosti, kulturne razgledanosti, tj. vrednotenja domače in evropske kulturne tradicije in sodobnosti, pri nas pričakujemo od gimnazijcev:

*Kot predvideva Zakon o gimnazijah, naj torej gimnazija:*

- »posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti ...,
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije ...,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje ... (Ur. list RS, 29. 2. 1996: 889).<sup>2</sup>

**2.** Druga pomembna orientacijska točka za zunanjo (in notranjo) diferenciacijo književnega pouka je bralni razvoj otrok in mladostnikov, oprt na splošni psihološki razvoj. Ta je v središču zanimanja mnogih strokovnjakov pri nas in po svetu (Appleyard 1991, Pečjak 1999, Kordigel 2008). Zato se zdaj lahko že razmeroma dobro orientiramo, kakšen pouk književnosti je glede na razvojne zmožnosti in interese bralcev mogoče oblikovati na posameznih stopnjah in vrstah šol. Mi bomo za naš namen skušali nakazati nekaj specifičnosti na tistih šolskih stopnjah, na katerih delujejo profesorji (magistri) slovenščine, tj. v višjih razredih osnovnih šol in v srednjih šolah.

Učenci med dvanajstim in štirinajstim oz. petnajstim letom starosti (ob

<sup>2</sup> Navajamo prvotno različico zakonov, saj navedene splošne smernice v kasnejših dopolnitvah ohranjajo enako vsebino.

koncu devetletke), torej že v obdobju abstraktne inteligence, gladko in z razumevanjem berejo raznovrstna besedila (Pečjak 1999). Na začetku jih še zanimajo mladinska literatura in pustolovske zgodbe, postopoma se prebudi tudi zanimanje za literaturo za odrasle, ki vsebuje zanje zanimive motive spopadanja posameznika z družbo, čustvena stanja oseb, tudi bolezni, razpad družine ... Appleyard (1991) bralca na tej stopnji imenuje razmišljujoči bralec in razčlenjuje sestavine njegove bralne sposobnosti: prvi namen branja preneha biti zabava, ampak postane branje izhodišče za razmišljanje, to pa dostikrat opišejo z besedami: Knjiga mi je všeč, ob njej moraš razmišljati. Zavedajo se večpomenskosti, vendar bi radi našli »pravi« pomen, zato ugotavljajo, kaj je avtor hotel povedati. Težave imajo z miselnim prehodom v literarno mišljenje pluralizma resnic. Čustvena identifikacija z osebami je še vedno izrazita, vendar se je zavedajo. Čtivo presojo po tem, ali odseva njihove izkušnje s svetom, ali si opisane situacije lahko predstavljajo (realizem). Presojajo predvsem vsebino. Pri interpretaciji se ne poglobljajo v tehnike analize ali v literarnoteoretične kategorije, izjema so nekateri najboljši, ki posnemajo jezik učiteljev.

Podobni načini branja z lastnostmi razmišljujočega bralca se po Appleyardu nadaljujejo na stopnji srednje šole. Pri sedemnajstih letih številne bralce zanimajo družbene teme ali spopad sodobnega posameznika z družbo, ljubezen, pustolovščine, ne marajo počasnega dogajanja, dolgih zgodb; berejo predvsem pripovedništvo, presojo vsebino (tematsko strukturo) ter jo primerjajo z osebno ali družbeno izkušnjo, vrednotijo moralno, svoj odziv izražajo v obnovah ali v čustveno obarvanih ubeseditvah. Če morajo biti abstraktni, so izumetničeni. Če se o svojem branju veliko pogovarjajo in ga razčlenjujejo, se poglobi opažanje, interpretacije postanejo prodornejše, bolj problemske. To je način branja, ki ga po naših podatkih opažamo v gimnazijah, v štiriletnih strokovnih oz. tehniških, tudi v triletnih poklicnih šolah.

Medbesedilna izkušnost, interesi, znanje, pa tudi naravna inteligenca na tej stopnji razvoja lahko vodijo še k drugačnemu tipu bralca, ki ga po Appleyardu imenujemo bralec interpret. To je bralec, ki literarnega dela ne dojema samo kot ubeseditve teme, ki jo lahko primerja z izkušnjo, ampak »kot besedilo, ki ga je nekdo naredil, kot problem, ki zahteva razlago« (n. d., 121), ko se spontanemu doživljanju pridružujeta zavestna analiza in znanje. To ni več prozorno branje »skozi besedilo« do vsebine, ampak branje kompleksnosti teksta, vsebine in oblike, pa tudi obramba lastne interpretacije z argumenti iz besedila. Tako branje pridobimo s sistematičnim učenjem ali študijem interpretativnih tehnik, ki vodijo do oblikovanja bralcu najustrenejše individualne tehnike, in s širjenjem literarnega znanja.<sup>3</sup>

Appleyard vzgojo sposobnosti kompleksne vsebinske in oblikovne interpretacije besedila pripisuje kolidžu in univerzi (pri nas torej bralcu v višjih letnikih maturitetnih programov in na univerzi).

Te opredelitve v marsičem potrjuje tudi naše empirično raziskovanje bralnih interesov in sposobnosti.<sup>4</sup> V raziskavah smo ugotavljali bralne interese in sposobnosti v osnovnih, triletnih poklicnih šolah, v štiriletnih strokovnih in v gimnazijah.<sup>5</sup>

Opisani bralni razvoj ni premočrten. Iz raziskav vemo, da npr. v poklicnih

<sup>3</sup> V gimnazijskih programih se učenci v praksi ne ukvarjajo sistematično z različnimi interpretativnimi tehnikami različnih metodoloških šol, temveč izhajajo iz šolske različice integralne (globalne), v tekst, njegove vezi in kontekst usmerjene interpretacije (ta pa po potrebi integrira različne interpretacijske metode).

<sup>4</sup> Nastale so diplomske naloge o bralnih interesih in sposobnostih v srednjih šolah (npr. I. Koželj Učakar: Domače branje – Poskus uvajanja komunikacijskega modela poučevanja književnosti v dveh letnih srednjih šolah. FF 1997, M. Piškur: Bralne navade in interesi učencev triletnih poklicnih šol. FF 1999, B. Tekavec: Poskus prenove pouka književnosti v triletnih srednjih šolah. FF 1999, J. Košti: Domače branje v srednješolski praksi. FF 2001, T. Benedičič: Obravnava literature v poklicnih šolah. FF 2016) in magistrska dela (T. Jelenko 2000: Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za dijake z zaključnim izpitom. FF 2000, A. Žbogar: Učbeniki za književnost za poklicne in strokovne šole. FF 2000, M. Pezdirc Bartol: Receptija sodobne slovenske proze glede na tip bralca. FF 2001, S. Žilavec Nemeč: Razlike med uspešnimi in manj uspešnimi dijaki v njihovih bralnih interesih in sposobnostih literarnega branja. FF Maribor 2007, J. Florjančič: Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami bralnega pouka. FF UL 2014) ..., ki so dragocen vir za oblikovanje specifičnosti didaktične strukture.

<sup>5</sup> O interesih osnovnošolcev pa npr.: S. Adžič: Motivacija za branje v osnovni šoli. Diplomsko naloga. FF 1999, N. Piriš: Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli. Magistrska naloga. FF, Ljubljana 1997, A. Vurnik: Primerjava dveh beril za peti razred glede na dojetje besedil in metodičnega instrumentarija. Diplomsko naloga. FF, Ljubljana 2000, M. Cirman: Sprejemljivost besedil iz slovenske klasike kot šolskih besedil. Diplomsko naloga, FF Ljubljana 1998, idr.).

šolah, v trajanju dveh ali treh let, ne moremo pričakovati bralca na stopnji razmišljujočega branja, pač pa slej ko prej ti. bralno vlogo junaškega bralca, kot to stopnjo imenuje Appleyard. Torej, zanimanje za nezahtevne pustolovske ali ljubezenske zgodbe z možnostjo identifikacije z razburljivimi prigidami osrednjih oseb, s pričakovanim (srečnim) koncem, v nezahtevnem jeziku.

**3.** Tretji dejavnik za oblikovanje načel diferenciacije so književnodidaktični koncepti oz. pogledi na didaktično strukturo pouka književnosti, utemeljeni v konceptih literarne vede in v ambicijah razvoja celostne literarne zmožnosti pri književnem pouku. Ti raziskujejo odgovore na vprašanje, *kaj naj učenci pridobijo pri literarnem pouku.*

### 3.1 Dva književnodidaktična modela

Teoretična podlaga za naše oblikovanje uporabnih načel zunanje diferenciacije sta dva literarnodidaktična modela, ki sta se razvila v naši sodobni didaktiki književnosti in ki se opirata na dve sodobni usmeritvi znotraj literarne vede. Ker obe usmeritvi izhajata tudi iz pedagoške paradigme komunikacijskega pouka, ju imenujemo recepcijskokomunikacijska in sistemskokomunikacijska didaktika književnosti, tudi kar recepcijska in sistemska didaktika književnosti.

#### 3.1.1 Recepcijskokomunikacijska didaktika književnosti

Recepcijska estetika, ki je podlaga za to književnodidaktično poimenovanje, je literarnovedna smer, ki pozornost bolj kakor v literarno besedilo samo na sebi ali v njegovega avtorja usmerja v bralca in v procese branja (Virk 1999). Razumevanje literarnega dela po tej teoriji ni zgolj dojetje reprezentacije, ampak je njegova aktualizacija pri vsakokratnem branju. Predstavniki recepcijske teorije (Jauss, Iser idr.) zato menijo, da je treba veliko pozornosti nameniti socialnim in psihološkim dejavnikom in procesom bralčevega sprejemanja literature (obzorju pričakovanj). To spoznanje je še posebej pomembno v vzgoji mladega šolajočega se bralca, pri katerem je treba upoštevati njegove zmožljivosti in spodbujati njegov osebni odziv, primerno doživetje in pogovor o njem.<sup>6</sup>

Poglavitne značilnosti recepcijske didaktike književnosti<sup>7</sup> so zato naslednje:

- Osredotoča se na komunikacijo med učencem bralcem in vsakokratnim besedilom, oz. na bralčev odziv na besedilo, ki naj bi bil v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja.
- Učenec naj se ob prvem in nadaljnjih branjih besedil senzibilizira za čutno, čustveno, domišljjsko sprejemanje besedil in izražanje svojih doživetij.
- Ob branju literarnih besedil in izražanju se pogloblja širša bralna pismenost in vsestranska sporazumevalna zmožnost (komunikacijska kompetenca), torej zmožnost tvorjenja in sprejemanja besedil ob poslušanju, govorjenju, branju in pisanju.
- Za boljše zaznavanje literarnoestetskih prvin v branih besedilih bra-

<sup>6</sup> S tem se posebej ukvarja teorija bralnega odziva, katere začetnica je Louise Rosenblatt (*Literature as Exploration*, 1938), pri nas pa najvidnejša predstavica Meta Grosman.

<sup>7</sup> Kot posebno disciplino v njenem okviru Metka Kordigel Aberšek (2008) šteje didaktiko mladinske književnosti, ki ima specifične v vseh sestavinah didaktične strukture in dejavnikov pouka.

lec sicer potrebuje nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine, vendar je to v funkciji širjenja obzorja pričakovanj. Nadgrajevanje uporabnega literarnega znanja, potrebnega za razmišljujoče opazovanje besedila, v sistemsko znanje (tj. umeščanje spoznanih prvin v hierarhično in medsebojno povezano strukturo pojmovnih kategorij, npr. literarno morfoloških ali literarno razvojnih) ni cilj pouka po paradigmi recepcijske didaktike.

*»Čeprav tako literarnorecepcijka književna didaktika kot tudi didaktika mladinske književnosti podobno ocenjujeta pomen literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja za konstituiranje literarnoestetskega doživetja, je rezultat ocene, kdaj lahko podatki o dobi, avtorju in `drugih sestavinah literarnega sistema` prispevajo h globljemu literarnoestetskemu doživetju, različen. ... ocena, kolikšen delež razmišljujočega opazovanja še prispeva k poglobljanju kakovosti literarnega doživetja, je seveda odvisen od naslovnika... prevelika količina razmišljujočega opazovanja lahko prehitro uduši otrokovo pripravljenost sodelovati v recepcijski situaciji ...« (Kordigel Aberšek 2008: 18-19).*

- Zaradi celostnega literarnoestetskega doživetja je priporočljivo branje literarnih besedil v celoti, ne pa odlomkov (Grosman 2004).
- Uspešnost pouka je odvisna od upoštevanja bralčevih pričakovanj, ki naj se jim prilagaja izbira besedil (predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjši meri še aktualna besedila iz prejšnjih obdobj in iz nemladinske književnosti, »ki prikazujejo za bralca relevanten, smiseln problem«, Saksida 2008: 24) ter metode pouka – v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor, druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizorjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije).
- Učinki oz. cilji takega pouka se uresničijo v motiviranem bralcu, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad posega po branju tudi sam in ob prostem času.
- Recepcijsko zasnovan književni pouk prek branja in pogovorov o prebranih besedilih uresničuje tudi širše vzgojne cilje: vpliva na oblikovanje učencevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, na njegov moralni razvoj in karakterizacijo.

### 3.2.1 Sistemska didaktika književnosti

Kakor recepcijska estetika ima tudi sistemska literarna veda veliko različic.<sup>8</sup> Hkrati pa ima sistemska literarna veda podobno kot recepcijska nekakšen najmanjši skupni imenovalec. To je pojmovanje literature kot posebnega družbenega (pod)sistema, ki ima enako kakor drugi (pod)sistemi možnost oblikovanja, ohranjanja in spreminjanja družbenih odnosov (Juvan 2000).<sup>9</sup> Takega učinkovanja literature pa ni mogoče pripisati zgolj samim literarnim besedilom, ampak tudi družbenim dejavnikom konteksta: avtorju, bralcem, razlagalcem (literarnovedni strokovnjaki) in posredovalcem (za-

<sup>8</sup> O tem npr. Juvan 2000, Perenič 2010.

<sup>9</sup> V slovenski starejši in sodobni literarni zgodovini poznamo veliko primerov: opazovati je mogoče posebne učinke Prešernove Zdravljice skozi čas, od cenzure do kasnejše popularnosti (NOB) in himne; ali npr. vlogo pisateljev pri osamosvajanju, dejstvo, da je Boris Pahor aktualen pričevalec slovenstva v zamejstvu ipd.



ložniki, prevajalci) literature. Zagovorniki sistemskih pojmovanj literature skratka menijo, da »ni več mogoče preučevati besedil izven (sistemskega) konteksta; pomen ni več ontološko pripisan tekstu, temveč je razumljen kot rezultat interakcij med tekstem in bralci v kulturnem kontekstu. Za vse sistemske in empirične usmeritve je značilno, da poudarjajo vlogo konteksta« (Dović 2004: 12-13). Pomembno vlogo pripisujejo tudi literarni zgodovini, ki preučuje razvoj literarnih sistemov; kot pravi S. Schmidt, mora literarna zgodovina biti »usmerjena k povezovanju delovalnika, teksta in konteksta, ne pa k avtonomnim tekstom ... modelira naj gibanje literarnih procesov v nekem zgodovinskem trenutku.« (Dović 2004: 66-67). Obenem mora biti literarna zgodovina tudi uporabna, »sredstvo za produkcijo argumentov za ali proti posameznim okoliščinam v sodobnih literarnih sistemih« (prav tam).

*Težnje po razlagi literature v kontekstu so znane že v tradiciji. Tako M. Hladnik (2011)<sup>10</sup> zasnove sistemskih literarnovednih usmeritev vidi v pozitivizmu (»Toda – tudi sistemski vidik se nam zdi od nekod poznan! Ali nismo obravnavam, ki jih ni zanimalo samo besedilo, temveč cel sklop filoloških, psiholoških, zgodovinskih in drugih dejstev, včasih rekli pozitivizem?«) - Ali, kot Kosovo duhovnozgodovinsko metodo razlaga T. Virk: »Literatura tako spada z ostalimi področji duha, kulture, nadstavbe (v heglovskem jeziku: objektivacijami duha) v celoto, ki se spreminja po posebnih zakonih v obliki razvojnega procesa skozi zaporedje faz in epoh«, in sicer v treh postavkah: antropološko stanje subjekta in njegove subjektivitete, njegov položaj v svetu in njegov odnosa do transcendence. (Virk 1989: 83-85). O tej metodi zapiše D. Dolinar: »Nekatere sestavine duhovnozgodovinske metode, posebej tiste, ki se nanašajo na ustroj literarnih dob in smeri ter tematiko in motiviko literarnih del, so bile sprejete v stalen repertoar stroke. Kažejo se predvsem pri obravnavanju območij, kot so zgodovina kulture, religije, idej, umetnosti, ki so jih kot relevantne upoštevale vse dosedanje oblike literarnoznanstvenega historizma. (Dolinar 2000: 557) – V luči literarnozgodovinske tradicije torej lahko menimo, da je sistemska teorija literature sodobna sociološko antropološko orientirana in na kvantitativno metodologijo oprta izpeljava tradicionalnih preučevanj literature kot teksta v kontekstu.*

Za pouk literature in za njegovo didaktiko od tod sledi, da za razumevanje literature in vrednotenje njene vloge ni dovolj zgolj brati in razpravljati o posameznih besedilih, ampak je treba spoznavati tudi dejavnike ali delovalne vloge, ki tvorijo njen kontekst. To so »proizvajanje, posredovanje, sprejemanje in obdelovanje tekstov« (Dović 2004: 16.), oziroma avtor (in njegov čas, duhovnozgodovinske, družbenoekonomske, kulturne okoliščine), založništvo, mediji in prevajanje, bralci, razlagalci (literarna veda, kritika). »Tako namesto izoliranih literarnih tekstov in interpretacije v ospredje stopijo literarna dejanja, povezana z delovalniki v sistemu. Poleg informacije o besedilih in njihovih kontekstih pa mora literarni pouk razvijati tudi vzorčno sprejemanje in vrednotenje« torej branje in interpretacijo »vzorčnih« besedil (povzeto po S. Schmidt, Dović 2004: 87).

<sup>10</sup> Hladnik, Miran (2011): *Urška Perenič: Empirično-sistemska raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2010 (Slavistična knjižnica, 16). Delo, Književni listi, 16. 3.

»Po Schmidtovem mnenju sta temeljni nalogi literarnega pouka predvsem dve: naučiti dijaka, kako naj sam sodeluje v literarnem sistemu (spoznavanje konvencij) in kako je treba analizirati in razumeti literarni sistem (spoznavanje strukturnih in funkcionalnih vidikov literarnega sistema) ... Namesto da bi besedila le interpretirali, je smiselno preučevati vse štiri delovalne vloge ter vzpostaviti ločnico med udeležbo v sistemu in analizo sistema... « (Dovič: 86)

Sistemska didaktika književnosti temeljni cilj, komunikacijo učenca z literaturo oz. razvijanje literarne zmožnosti, zato razume kot spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, na kratko, besedil in kontekstnih dejavnikov:

- Branje literarnih besedil tudi v tem primeru ostaja osrednja dejavnost. Vendar se pozitivna bralna izkušnja, ki je cilj recepcijske didaktike, v sistemski nadgrajuje, če si izposodimo Kolba (1984, v Krakar Vogel 2004), z zahtevnejšim razmišljujočim opazovanjem in abstraktno konceptualizacijo, tako da se subjektivno doživetje reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med)kulturni kontekst drugih dejavnikov proizvodnje (avtorja in dobe), tudi posredovanja (npr. medijskih predelav), obdelovanja (npr. kritičnih mnenj, presoj različnih razlagalcev, aktualizacij), in to v sinhroni in diahroni perspektivi. Takemu procesu ponotranjanja besedila pa sledi novo branje.

Izhodišče za spoznavanje dejavnikov literarnega sistema je diahrona perspektiva:

- Spoznavanje književnosti kot sistema poleg sporazumevalne zmožnosti razvija še druge ključne zmožnosti, npr. socialno, kulturno idr.

»Kulturna zmožnost torej pomeni posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebiti tudi dejavno udeležbo pri njih, njihovo kritično vrednotenje in pozitiven odnos do lastne in drugih kultur. V tem smislu kulturna zavest pomembno sooblikuje celosten vrednostni sistem posameznika in družbe, vpliva na čut za estetskost, hkrati pa na etičnost in zavest o lastni individualni in družbeni identiteti. Kulturni pedagog Karel Ozvald (1927) poudarja, da je kulturna razgledanost dodana vrednost sleherne izobrazbe, ki šele omogoča žlahtnost v ravnanju z znanjem, čemur v temelju pritrjujejo tudi sodobne pedagoške smeri« (Krakar Vogel 2011: 272).

- Za tako zastavljeno spoznavanje literarnega sistema je, kot pravi tudi S. Schmidt, potrebno literarno znanje kot sistem informacij o literarnih pojavih. Potrebno je tako pri interpretaciji posameznih besedil kakor pri njihovem medsebojnem primerjanju in uvrščanju v literarni sistem. Pri poučevanju literature kot sistema je treba spodbujati tako sistemsko kakor uporabno literarno znanje – sistemsko pomeni, da ima posameznik strukturiran sistem pojmov, pridobljenih prek lastnih spoznanj, učiteljeve razlage ali učbenika (Marentič Požarnik 2000: 72), uporabno pa, da posameznik iz tega »kataloga« zna izbirati in uporabljati sistemske informacije pri interpretaciji posameznih besedil.– Za vse opisane



sestavine spoznavanja dejavnikov literarnega sistema je najprimernejša časovno razvojna perspektiva (literarnozgodovinska), ki literarno dogajanje (ob branju in pridobivanju literarno sistemskih informacij kajpak tudi ob refleksiji primerjanju, razpravljanju idr.) predstavlja kot (naravno) zaporedje (pripoved) dogodkov od prejšnjih k naslednjim: »Časovnost je struktura človeške eksistence in je položena v jezik kot pripoved« (Valdes 2000, v Virk 2007: 161): »To pa seveda pomeni, da je sama narava časa oz. zgodovina poteka pripovedna in da te pripovedne strukture snovi svoje obravnave pravzaprav ne vsili šele zgodovinar, ampak jo ima sama zgodovina oz. jo imajo zgodovinski dogodki« (prav tam).

- Besedila, ki se obravnavajo pri sistemskem pouku, so predvsem tista, ki so za določen sistem in njegov razvoj reprezentativna, ključna, kanonizirana, poleg teh pa še tista, ki se vanj vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce, s čimer prav tako vstopajo v literarni sistem. Kot po S. Schmidtu povzema M. Dovič: »Pomembno je izbrati taka besedila, ki skozi diskusijo med učenci lahko pridobijo emancipacijski potencial, in tu ni dovolj le posrečena izbira besedila. Razprava o tem, ali je treba poučevati staro ali sodobno literaturo, oziroma ali je treba obravnavati le elitno ali tudi trivialno produkcijo, je zašla v slepo ulico: treba je problemsko prikazati širok spekter literature in v šole vpeljati diskusijo o literarnem kanonu. Pri tem bo pomagalo, če se v šole uvede pojem literature in literarne vede, kot ga zagovarja ELZ (empirična literarna znanost, ki je v tesni povezavi s sistemsko literarno vedo, op. BKV), ki že na tej ravni razširi preučevanje besedil na vse štiri delovalne vloge« (Dovič 2004: 87).
- Spoznavanje sestavin literarnega sistema je mogoče tudi ob odlomkih literarnih besedil. To se iz določenih razlogov prakticira tudi v recepcijski literarnodidaktični paradigmi, v sistemski pa je opravičljivo za spoznavanje in primerjanje raznovrstnih motivnotematskih in oblikovnih sestavin reprezentativnih besedil v literarnem sistemu: »Kajti za pravega bralca, ki želi imeti možnost razmišljanja o književnosti, ne štejejo posamezne knjige, temveč celota vseh. Če bi posvečali pozornost le posamezni knjigi, bi tvegali, da izgubimo občutek celote, pa tudi spregledamo lastnosti posamezne knjige, ki imajo širši pomen.« (Bayard 2009: 1113)

*»Kultiviran nisi zato, ker si prebral neko določeno knjigo, temveč ker se znajdeš med knjigami vsega sistema; to pomeni, da moraš vedeti za obstoj takega sistema in biti sposoben poiskati vsako posamezno knjigo v razmerju do drugih ... Jaz, na primer nisem `prebral` Joyceovega Uliksa in zelo verjetno je, da ga nikoli ne bom. `Vsebina` knjige mi je torej neznan; vsebina, ne pa tudi lokacija ... To pomeni, da sem popolnoma sproščen, kadar se začnem pogovarjati o Ulisku, ker ga lahko sorazmerno natančno umestim v razmerju do drugih knjig. Vem na primer, da zgodba temelji na Odiseji ...« (Bayard 2009: 680).<sup>11</sup>*

- Ob premišljenem izbiranju in razvrščanju je pa ob odlomkih kot relativno zaključenih celotah mogoče tudi bralčevo doživljanje in predstavljanje (Krakar Vogel 2006).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Pierre Bayard (2009): Kako govoriš o knjigah, ki jih nisi prebral. *Sodobnost*, letn., 73, št. 6, str. 674-681; Pierre Bayard (2009): Kako govoriš o knjigah, ki si jih samo prelistal. *Sodobnost*, letn. 73, št. 9, str. 1105-1113.

<sup>12</sup> Boža Krakar Vogel (2006): Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 37, št.1, 66-69.

- Uspešnost pouka je zato odvisna od kakovosti pedagoške interakcije, ki poleg bralne motivacije spodbuja spoznavanje vseh dejavnikov, potrebnih za razumevanje in vrednotenje literarnega sistema, tako da bralec iz »kataloga« zna izbirati in uporabljati systemske informacije pri interpretaciji posameznih besedil. Da torej zna odgovarjati tudi na vprašanja, kot so: *: kaj pomeni besedilo zame, kaj za sodobni čas, v kakšnih okoliščinah je nastalo, kakšen je bil tedaj naš literarni sistem, kakšna njegova kulturna relevantnost, kaj o času in delu pravijo tedanji in današnji sodobniki ...).*

### 3.2 Modeli literarnega pouka v evropskih deželah

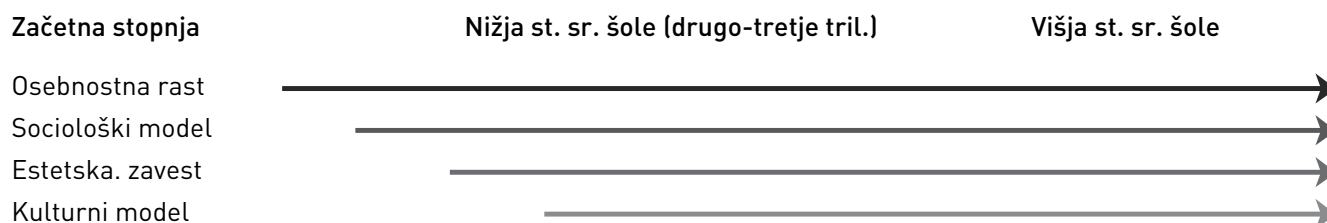
Predstavljena književnodidaktična modela sta primerljiva s štirimi modeli književnega pouka, ki jih predstavlja Evropski literarni okvir za učitelje (ELO, 2012). To je dokument, nastal na podlagi mednarodne raziskave učnih načrtov za učence med 12. in 18. letom (v ti. nižji in višji srednji šoli) v osmih evropskih deželah: Češka, Finska, Nizozemska, Portugalska, Romunija in tri nemške dežele: Bavarska, Spodnja Saška in Turingija. Besedilo raziskave in dokument sta dostopna na spletu. Zato bomo tu prikazali le nekaj poudarkov, ki nakazujejo podobnosti in razlike z našimi teoretičnimi podla-

↳ **Tabela 1:** Vsebinska primerljivost modelov

	<b>Kulturna pismenost</b>	<b>Estetska zavest</b>	<b>Sociološki model</b>	<b>Model osebne rasti</b>
<b>Cilj pouka književnosti</b>	kulturna zavest	estetsko doživetje	socialna zavest	osebni razvoj
<b>Vsebina</b>	literarna zgodovina, literarna gibanja, (druge umetnosti)	literarna teorija, slog, zgradba besedila, pomen (druge umetnosti)	etične, socialne, politične teme, bralčev odziv, percepcija neliterarnega konteksta	osebne izkušnje, percepcija dijakov, odziv bralcev (druge umetnosti)
<b>Pristop k besedilu</b>	literarni kontekst (biografije avtorjev, obdobja)	formalni vidiki besedila	neliterarni kontekst, bralčev odziv	bralčev odziv
<b>Kriterij za izbiro besedil</b>	nacionalni kanon	estetska vrednost	teme, primerne starostni skupini	doživljajska bližina in interesi dijakov
<b>Organizacija dela v razredu</b>	branje	diskusija, pisanje	diskusija	diskusija
<b>Učiteljeva vloga</b>	strokovnjak, prenašalec informacij	strokovnjak, prenašalec vzorcev za literarno analizo	vodja diskusije	vodja, posrednik, spodbujevalec
<b>Preverjanje</b>	reprodukcija znanja	spretnost v literarni analizi	znanje o socialnem kontekstu literature, izražanje odziva	izražanje odziva in vrednotenja literarnega besedila
	<b>Usmerjenost v vsebino</b>		<b>Usmerjenost v učenca</b>	

gami za diferenciacijo v praksi.

Tudi za te modele so raziskovalci ugotovili, da se redko navedeni modeli pojavljajo v čisti obliki, ampak najpogosteje v prepletu in sledeč splošnim zmožnostim učencev na šolski vertikali. Njihovo uvajanje prikazuje spodnja skica:



Skica 1: Uvajanje modelov

Tabela pred skico pokaže vsebinsko primerljivost z našima dvema modeloma: v okviru recepcijske didaktike prepoznavamo opise sociološkega modela in modela osebnostne rasti, v okviru sistemske pa estetski in kulturni model.

V predhodni raziskavi (Witte in drugi 2006), ki jo je pred oblikovanjem ELO izpeljal na Nizozemskem del avtorjev iz raziskovalne skupine ELO, so še ugotovili, da učitelji v praksi posebno na višji stopnji najpogosteje učijo po kulturnem modelu. Tega je uporabljalo kar 48 % vprašanih učiteljev, 25 % jih je sledilo modelu osebnostne rasti, 12 % modelu socialne zavesti in le 11 % je poučevalo po estetskem modelu. In 16-letniki, ki so imeli pouk po kulturnem modelu, so kazali znatno bolj pozitiven odnos do literature in njenega pouka kakor učenci, poučevani po drugih modelih (30). Res pa s časovne razdalje šestih let pri nekdanjih učencih odnos do literature ni bil več odvisen od modela pouka, ki so ga imeli.

Modeli se razlikujejo tudi po ambicijah glede razvijanja literarne zmožnosti kot usposobljenosti za komunikacijo z leposlovjem.

To v raziskavi (Witte idr. 2006) opredeljujejo na 6 stopnjah. Najvišji stopnji se dosegata s poukom po kulturnem in estetskem modelu (pri nas pričakovani v modelu sistemske didaktike).

Zaradi izčrpnih opisov stopenj literarne zmožnosti učencev med 12. in 18. letom, ki so jih identificirali v omenjeni raziskavi, jih povzemamo tudi mi.

#### 1. stopnja: Zelo šibka literarna zmožnost

- Učenci imajo težave z branjem in razumevanjem ter z izražanjem.
- Zmorejo obnoviti kakšen značilen krajši odlomek besedila, prepoznati nekaj osnovnih sestavin.

- Odzivajo se subjektivno, presojajo po osebnih simpatijah, čustveno (dolgočasno, zanimivo, kul ...)
- Gre za **izkušensko branje**.

## 2. stopnja: Šibka literarna zmožnost

- Učenci so sposobni branja, razumevanja in vrednotenja enostavne literature.
- Ne zmorejo sprejemati besedil, ki so oddaljena od njihovih doživetji in izkušenj.
- Zmorejo obnoviti zgodbo, označiti osebe, uporabljati osnovni literarno teoretični instrumentarij – vrsta besedila, zgodba, osebe.
- Izražajo osebne vtise, presojajo, v kolikšni meri je zgodba »resnična«, osebe simpatične ali ne.
- Branje označujemo kot **identifikacijsko**.

## 3. stopnja: Delno razvita literarna zmožnost

- Učenci berejo enostavna besedila.
- Izražajo razumevanje in vrednotenje.
- Razpravljajo s sošolci o psiholoških in moralnih problemih v povezavi s prebranim.
- Zmorejo vzpostaviti vzročno posledične povezave na ravni zgodbe in ravnanja oseb.
- Razlikujejo med lastno in besedilno stvarnostjo, razumejo učinke nekaterih pripovednih postopkov. Pri vrednotenju kombinirajo čustvene, realistične, moralne in kognitivne kriterije. Deloma se sklicujejo na besedilo.
- Razlikujejo med prijetno in dobro knjigo, nimajo pa dovolj literarnega znanja za suvereno presojo.
- Branje na tej stopnji je **refleksivno branje**.

## 4. stopnja: Solidno razvita literarna zmožnost

- Učenci razlikujejo več možnosti razumevanja, interpretirajo motive in druge relevantne sestavine. Zmožni so empatije in hkrati objektivne distance ob uporabi konteksta zgodbe.
- Zanimajo jih pripovedne tehnike, npr. ustvarjanje napetosti in stilistična orodja, npr. ironija. Analizirajo tehnično plat knjige ali filma in ju primerjajo. Zanima jih pomen dela, avtorjeva pripovedna spretnost. Vrednotijo tudi estetsko plat so sposobni kompleksnega vrednotenja. Sposobni so utemeljiti svoje branje in upoštevajo drugačne interpretacije.
- Zmorejo brati tudi modernejše avtorje. Pripravljeni so v branje vlagati določen napor. Obseg knjige in težavnost nalog ne povzročajo več težav.
- Literaturo razlikujejo od realnosti, razumejo, da je umetnost. Poglobljajo

se v tudi neznana doživetja in izkušnje oseb.

- Branje na tej stopnji je **razlagalno branje**.

#### 5. stopnja: Visoko razvita literarna zmožnost

Učenci so zmožni interpretirati in vrednotiti tudi romane pred 1880 in o njih razpravljati.

- Splošno in literarnoteoretično in zgodovinsko znanje omogoča branje modernih in klasičnih besedil, ki so lahko oddaljena od njihovih izkušenj, tako zvrstno tematsko kot stilno. To še posebej velja za stara besedila v starem jeziku.
- Zanima jih tekst in literarnozgodovinsko ozadje pomen in vloga teksta v kulturno zgodovinskem kontekstu daje orodja za spoznavanje preteklosti in različnih nekdanjih kulturnih identitet.
- Vrednotijo mojstrstvo avtorja in kulturnozgodovinsko vrednost dela. Suvereno razpravljajo o literaturi in izbirajo knjige zase.
- Bralni interesi teh bralcev so literarne konvencije, kulturno zgodovinsko ozadje, literarni klasiki. Branje na tej stopnji je **literarno branje**.

#### 6. stopnja: Izjemno razvita literarna zmožnost:

- Učenci povezujejo in posplošujejo znotraj teksta in zunaj njega.
- Poznajo tudi svetovno književnost.
- Pripravljeni so na bralne napore, če imajo določeno mero svobode. Menijo, da knjiga v njihovo življenje prinaša globino in spodbuja razumevanje resničnosti (eksistencialna funkcija).
- Zanimajo se za literarnovedne razprave o temi.
- Knjige zanje so zahtevne, hermetične, z veliko oblikovnih in stilističnih eksperimentov. Težko razumljive zgodbe, simbolni pomeni, medbesedilnost.
- Kompleksna, suverena interpretacija teme, ki jo integrirajo s svojim pogledom na svet. Interpretacije in bralne izkušnje prenašajo na spoznanja na drugih področju.
- Nedoločnost in večpomenskost teksta jim predstavlja izziv.
- Branje na tej stopnji je **intelektualno branje**.

*(Na Nizozemskem so longitudinalno spremljali napredek po 15 učencev na nižji in višji srednješolski stopnji. Na nižji – 15 let - je standard 3. stopnja literarne zmožnosti, kar je doseglo 11 od 15 učencev. Drugi so bili nižje. Na višji stopnji je standard, 4. stopnja literarne zmožnosti, doseglo 8 od 15 učencev, trije od njih so dosegli peto stopnjo in eden šesto – Witte idr. 2006).<sup>13</sup>*

<sup>13</sup> Poimenovanja bralnorazvojnih stopenj in njihovi opisi se ne ujemajo v celoti z Appleyardovo tipologijo. Npr. stopnji bralca interpreta (Appleyard) v tipologiji ELO, posplošeno, ustrežata stopnja literarnega in intelektualnega branja, stopnja Appleyardovega razmišljujočega bralca pa 3. in 4. stopnji v ELO (delno in solidno razvita literarna zmožnost). Pri postavljanju naših uporabnih načel smiselno upoštevamo obe tipologiji.

Dostej povedano nam daje smernice za kurikularno oz. zunanjo diferen-

ciacijo književnega pouka po temeljnih vzgojno-izobraževalnih programih. Najvišja pričakovanja glede razvitosti literarne zmožnosti imamo in zato najbolj kompleksne cilje oblikujemo v gimnazijskih programih. Pričakujemo visoko do izjemno razvito literarno zmožnost, tj. njeno 5. ali (izjemoma) 6. stopnjo, če povzamemo po ELO:

- branje zahtevnih literarnih besedil in zanimanje za literarni kontekst,
- široka predstava o literaturi iz različnih obdobj, smeri in kultur,
- široki interesi; zanimanje za estetsko vlogo jezika in poetike različnih avtorjev,
- vsestransko zgodovinsko in kulturno znanje, ki ga je dijak zmožen uporabljati pri postavljanju prebranega besedila v kontekst,
- uporaba različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.) pri branju in interpretaciji besedil.

Do teh ciljev vodi pouk po načelih systemske didaktike književnosti.

Ob koncu osnovne šole, v kateri književni pouk poteka pretežno po načelih recepcijske didaktike, moremo pričakovati delno do solidno razvito literarno zmožnost – če spet povzamemo opis po ELO:

- prehod na literaturo za odrasle in zanimanje za literarni kontekst,
- branje zahtevnostno in žanrsko različnih literarnih del za mladino in odrasle; pogosto izbiranje del z lastnega seznama priljubljenih avtorjev,
- odprtost za različne teme, npr. zgodovinske, politične, filozofske,
- zanimanje za časovno, starostno ali etično drugačne značaje,
- zanimanje za kanonska besedila in avtorje ter teoretična vprašanja.

V drugih programih pa smiselno prilagajamo poučevanje z izbiranjem oz. prilagajanjem izhodiščnih modelov pretežnim interesom in obzorjem pričakovani učencev:

Tako je treba pri pouku v dve- in triletnih poklicnih šolah skoraj v celoti poučevati po recepcijskem modelu,<sup>14</sup> v štiriletnih strokovnih šolah pa sistemski model reducirati in vpeljevati precej sestavin recepcijskega (npr. četudi se literarna besedila izbirajo iz kanona, je potrebno paziti, da niso preveč hermetična, pa da interpretacija vključuje le tiste medpredmetne vsebine, s katerimi so učenci dovolj seznanjeni ipd.).

Diferenciacijo didaktične strukture po osrednjih vzgojno izobraževalnih programih in taksonomskih kategorijah povzemamo v razpredelnici, ki je tudi v praksi preizkušena<sup>15</sup> celostna podlaga za učno načrtovanje književnega pouka v našem šolskem sistemu. A pri tem naj opozorimo, da je kljub upoštevanju teorije in empirije načelna in slej ko prej shematična. Znotraj posameznih stopenj in vrst šol najdemo tudi bralce, ki po posameznih sestavinah ali po celoti svoje bralne sposobnosti sodijo v kako drugo kategorijo in za katere je smiselna nadaljnja notranja fleksibilna diferenciacija oz. individualizacija.

<sup>14</sup> Ob koncu šolanja pa naj bi učenci tudi v teh programih po načelih didaktične redukcije spoznali najpomembnejše razvojne mejnike slovenskega literarnega sistema.

<sup>15</sup> Tako so v splošnem diferencirani (še) veljavni učni načrti, ki z nekaterimi posodobitvami veljajo od kurikularne prenove 1998/1999:

[www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/.../UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/.../UN_slovenscina_OS.pdf) (2011)

UN\_SLOVENSCINA\_gimn.pdf. [www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../ss/.../2008/..](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../ss/.../2008/)

Srednje strokovno izobraževanje. Katalog znanja. Slovenščina. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm> (11. 1. 2018)

Srednje poklicno izobraževanje. Katalog znanja. Slovenščina. [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/skupne\\_inf.htm#122](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/skupne_inf.htm#122) (11. 1. 2018)

Kategorija	Osnovna šola (7. –9. razred)	Gimnazije	4-letne strokovne šole	Poklicne šole
Temeljni cilj in taksonomska členitev	Motivirani bralec (3.4. st. LZ)	Kultivirani bralec (5.6. st. LZ)	Razmišljujoči bralec (4.–5. st. LZ)	Motivirani bralec (3. st. LZ)
Dejaven stik učenca z leposlovjem – literarna zmožnost	Odločilen pomen ima začetno pozitivno bralno doživetje, ki spodbuja nadaljnje branje, razmišljanje doživljajsko-kritično odzivanje in vrednotenje; pri teh procesih razvija in uporablja bralec domišljijo, temeljno ob branju pridobljeno književno znanje in izkušnje.	Začetno bralno doživetje je motivacija za njegovo poglobljanje prek razmišljanja, raziskovanja vsebine in oblike, uvrščanja, primerjanja, literarnega in zunajliterarnega vrednotenja; pri tem bralec pridobiva in uporablja sistemsko literarno in zunajliterarno znanje in izkušnje.	Literarno doživetje je izhodišče za razmišljanje predvsem o vsebinskih, deloma tudi oblikovnih plasteh besedil, za uvrščanje in zvečine zunajliterarno (izkušensko) vrednotenje; pri tem bralec uporablja pridobljeno (sistemsko) literarno in zunajliterarno znanje ter druge izkušnje in spoznanja.	Odločilen pomen ima spodbudna motivacija za začetno pozitivno doživetje (pri pouku prebranih primernih literarnih besedil); to je motivacija za nadaljnje branje, spodbuda za razmišljanje in izkušensko vrednotenje; bralec pri tem pridobiva in uporablja osnovne literarno uvrščevalne pojme in poimenovanja.
	Bralna kultura se razvija predvsem kot pozitiven odnos do branja. Književna kultura se najbolj intenzivno razvija preko izbirnih vsebin in udeležbe pri kulturnih dejavnostih.	Književna in bralna kultura se razvijata v vseh razsežnostih in se povezujeta s širšo splošno kulturo posameznika.	Bralna/književna kultura se razvija kot pozitiven odnos do branja in književnosti in kritično razmišljanje (predvsem o vsebinskih plasteh prebranega).	Bralna/književna kultura se razvija kot pozitiven odnos do branja in naklonjenost do književnosti kot možnosti za identifikacijo, ugodje in razmišljanje.
Čezpredmetni cilji - razvijanje ključnih zmožnosti	Zavestno razvijanje sporazumevalne, elementov kulturne, širših socialnih idr. zmožnosti.	Načrtno razvijanje vseh sestavin ključnih zmožnosti, ki jih spodbuja spoznavanje literarnega sistema.	Razvijanje sporazumevalne in številnih sestavin drugih zmožnosti, ki jih spodbujajo dejavnosti in vsebine pri pouku jezika in literature.	Temeljna pismenost <sup>16</sup> (sporazum. zmožnost – branje z razumevanjem), sestavine drugih ključnih zmožnosti.
Funkcionalni cilj - sposobnost literarnega branja	D: intenzivno domišljijsko – čutno predstavlanje, čustvovanje, celostno razumevanje; intenziven pogovor/zapis	D: samostojno govorno ali pisno izražanje predstav, čustev, misli, zaznav – izhodišče za razmišljujoče opazovanje, raziskovanje	D: samostojno govorno ali pisno izražanje predstav, čustev, misli, zaznav – izhodišče za razmišljujoče opazovanje	D: čutno domišljijsko predstavlanje, zaznavanje, čustvovanje; intenziven pogovor/zapis
	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza ključnih prvin vsebine in oblike	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza umetniško relevantnih prvin vsebine in oblike, sinteza, refleksija postopkov literarnega branja	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza vsebine in najbolj opaznih prvin oblike; sinteza, refleksija postopkov literarnega branja	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza ključnih sestavin vsebine in za razumevanje nujnih prvin oblike

<sup>16</sup> V raziskavi PISA 2009 velja branje z razumevanjem, ki je prepoznavanje vodilnih idej besedila, povezovanje informacij z lastnimi izkušnjami in znanjem, oblikovanje pomena delov besedila za temeljno raven bralne pismenosti. (Prvi rezultati PISA 2009, Čakš 2012: 16).

<sup>17</sup> Vrednotenje je dejavnost, ki poteka na podlagi meril. Zunanja (zunajliterarna) predstavljajo koristnost, učinkovitost, družbena pomembnost, moralna vrednost, kakor jih ima bralec v svojem znanju in izkušnjah. Notranja (znotrajliterarna) merila izvirajo iz značilnosti vrednotenega predmeta, torej iz literarnosti literature (Krakar Vogel 2004).



Kategorija	Osnovna šola (7. –9. razred)	Gimnazije	4-letne strokovne šole	Poklicne šole
Temeljni cilj in taksonomska členitev	Motivirani bralec (3.4. st. LZ)  V: <sup>17</sup> z izkušenjskimi merili	Kultivirani bralec (5.6. st. LZ)  V: z zunaj- in znotrajliterarnimi merili	Razmišljujoči bralec (4.–5. st. LZ)  V: po večini z zunajliterarnimi merili (družbena koristnost, etičnost, ustreznost osebni izkušnji)	Motivirani bralec (3. st. LZ)  V: z izkušenjskimi merili
Funkcionalni cilj - sposobnost literarnega branja	I: nebesedno in besedno; vodeni (in samostojni) dialog, govorni nastop opisovalni nastop na temo književnega besedila, /po/ ustvarjalni govorni nastop; interpretativno branje, recitiranje raznovrstna vzporedna (opisna) in (po) ustvarjalna besedila; uprizarjanje, likovno, glasbeno izražanje ...	I: (nebesedna ustvarjalnost) in besedno izražanje: vodeni in samostojni dialog, razprava, govorni nastop, referat; raznovrstna govorna in pisna (po) ustvarjalna besedila, šolski esej, raba strokovnega izrazja; prizadevanja za umetniško izražanje literarnih predlog (interpretativno branje, recitiranje, projektno delo, dramatizacija, filmsko ustvarjanje ob besedilu, likovne upodobitve besedila, uglasbitev pesmi ...	I: (nebesedna ustvarjalnost) in besedno izražanje: vodeni in samostojni dialog (razprava), govorni nastop, (referat); interpretativno branje, recitiranje, raznovrstna (po) ustvarjalna besedila, opisna besedila s prvinami šolskega eseja, raba temeljnega strokovnega izrazja; priložnostna prizadevanja za umetniško izražanje literarnih predlog (projektno delo ...)	I: nebesedno in besedno; vodeni dialog, glasno, smiselno, tekoče branje, govorni nastop; raznovrstna vzporedna (opisna) besedila, motivirajoča (po) ustvarjalna besedila
Izobraževalni cilji - književno znanje	LT: sistematično in uporabno znanje o zvrsteh, vrstah in sestavi literarnih besedil	LT: sistematično: literatura kot sistem-literarnost besedil; avtor, delo bralec in drugi dejavniki sistema; načini obravnave in uvrščanja literature; razlikovanje zvrsti in vrst, visoke in množične literature; uporaba znanja o literarnosti, sestavi literarnih del in kontekstu pri interpretaciji in primerjanju	LT: literarnost, avtor, delo, bralec; razlikovanje zvrsti in vrst, visoke in množične literature; uporabno znanje o sestavi zvrsti in vrst pri interpretaciji	LT: uporabno znanje o zvrsteh, vrstah, sestavi literarnih besedil, nujno za razumevanje prebranih besedil
	LZ: oblikovanje predstav o literarnem razvoju - umestitev obravnavanih avtorjev in del na časovno premico; poglobljeni predstavniki slovenskega literarnega razvoja v osrednjih obdobjih in njihovo delo	LZ: sistematično in poglobljeno poznavanje literarno-in kulturnozgodovinskih obdobj in poglobljeni predstavniki in del slovenske in svetovne književnosti; uporaba znanja pri interpretaciji, primerjanju, raziskovanju.	LZ: sistematično poznavanje obdobj in poglobljeni predstavniki slovenske književnosti ter vzporednih dogajanj in predstavniki v svetovni književnosti; uporaba znanja pri interpretaciji in primerjanju	LZ: poznavanje obravnavanih avtorjev in del; poglobljena obdobja in poglobljeni predstavniki slovenskega literarnega razvoja – umestitev na časovno premico

Kategorija	Osnovna šola (7. –9. razred)	Gimnazije	4-letne strokovne šole	Poklicne šole
Temeljni cilj in taksonomska členitev	Motivirani bralec (3.4. st. LZ)	Kultivirani bralec (5.6. st. LZ)	Razmišljujoči bralec (4.–5. st. LZ)	Motivirani bralec (3. st. LZ)
Metode	Šolska interpretacija, ki vključuje tudi ustvarjalno branje, pisanje, razlago vsebin, potrebnih za razumevanje in umestitev besedil, (multimedijske) prikaze: občasno samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.	Šolska interpretacija (poudarjeni problemsko-ustvarjalni pristopi); interaktivno predavanje, (multimedijski) prikazi, ustvarjalno branje, pisanje; samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.	Šolska interpretacija, ki vključuje tudi razlago in primerjanje, (multimedijske) prikaze, ustvarjalno branje, pisanje: samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.	Šolska interpretacija, ki vključuje tudi ustvarjalno (branje) pisanje, razlago za razumevanje prebranega potrebnih vsebin, (multimedijske) prikaze: občasno samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.
Načela razporeditve in izbiranja vsebin	Izbira literarnih del: LR-načelo, zvrstno- tematsko n., selektivno LZ- načelo v zadnjem triletnju; mladinska književnost, komunikativna besedila iz nemladinske književnosti v zadnjih razredih.	Izbira literarnih del: Zvrstno-tematsko načelo na začetku in na koncu, po večini LZ-načelo, LR-načelo vseskozi kot komplementarno. Jedro literarnega kanona slovenske in svetovne književnosti medbesedilne navezave, reprezentativna žanrska besedila.	Izbira literarnih del: Zvrstno-tematsko in LR- načelo na začetku – zvečine žanrska besedila z bralcem zanimivo tematiko; LZ- + LR-načelo v nadaljevanju – komunikativna besedila iz literarnega kanona (predvsem) slovenske in svetovne književnosti; medbesedilne navezave, bralcem zanimiva žanrska besedila.	Izbira literarnih del: LR in zvrstno-tematsko načelo večji del šolanja: mladinska besedila, žanrska besedila z zanimivo tematiko (ob upoštevanju bralnih interesov in posebnosti izobr. programa), nekatera komunikativna besedila iz literature slovenskega in deloma svetovnega lit. kanona; LZ-načelo v zadnjem letu: pglavtni predstavniki slovenskega literarnega razvoja.
	Vsebine iz književne vede: Lit. teorija in lit. zgodovina v primernem obsegu in globini.	Vsebine iz književne vede: Literarna zgodovina –vzporedna obravnava obdobj slovenske in svetovne književnosti, literarna teorija – induktivna gradnja sistema pojmov, »pomožne« družboslovno humanistične vede, sistematično, vsa leta, v primernem obsegu in globini, v kontekstu prebranih besedil.	Vsebine iz književne vede: Literarna zgodovina in »pomožne« vsebine za sistematično poznavanje slovenskega literarnega razvoja in pglavtnih obrisov razvoja svetovne književnosti. Literarna teorija sistem pojmov v primernem obsegu in globini.	Vsebine iz književne vede: Osnove literarne teorije, pglavtni mejniki slovenskega literarnega razvoja, »pomožne« vede, v primernem obsegu in globini.
Literarnodidaktična paradigma	Recepcijska, prvine sistemske DK predvsem pri koncu šolanja	Sistemska, prvine recepcijske DK	Delno sistemska delno recepcijska DK	Pretežno recepcijska, prvine sistemske DK predvsem v zadnjem letu šolanja

## Legenda:

SP – sposobnosti

ZN – znanje

VZG – vzgoja

LT – literarno teoretsko načelo, znanje literarne teorije

LZ – literarnozgodovinsko načelo, znanje literarne zgodovine

LR – literarnorecepcijsko načelo

LZm – literarna zmožnost

D – doživljanje

R – razumevanje

V – vrednotenje

I – izražanje

U – uvrščanje

P – primerjanje

DK – didaktika književnosti

## POVZETEK

V članku razlagam nekatera temeljna načela za zunanjo diferenciacijo ciljev, vsebin in metod v različnih šolskih programih. Nastala so na podlagi domačih raziskav in primerjav z nekaterimi tujimi modeli pa tudi z opazovanjem naše prakse in upoštevanjem tradicije. Dodajam tabelarični prikaz uporabnih načel po sestavinah didaktične strukture, ki jih lahko strnemo:

1. Zunanja diferenciacija pri pouku književnosti pomeni prilagajanje sestavin didaktične strukture konkretnim skupinam učencev glede na njihove interese, bralni razvoj in splošne cilje določenih vzgojno izobraževalnih programov.
2. Dva literarnodidaktična modela sledita splošnemu in bralnemu razvoju učencev in stopnjevanim pričakovanjem glede razvoja njihove literarne zmožnosti od osnovne šole do zaključka srednje.
3. Pri kurikularnem načrtovanju književnega pouka je smiselno upoštevati nakazano zunanjo diferenciacijo didaktične strukture.

**Ključne besede:** pouk književnosti, zunanja diferenciacija – smernice, recepcijskokomunikacijska didaktika, sistemskokomunikacijska didaktika, stopnje literarne zmožnosti, uporabna načela

## ↳ Viri in literatura

- Appleyard, J. A., 1991: *Becoming a Reader*. Cambridge University Press.
- Čakš, Ada, 2012: *Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in gimnaziji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Dovič, Marjan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC. Urška Perenič.
- Juvan, Marko, 2000: *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno umetniško društvo Literatura.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, Milena Blažič, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- *Literary Framework for Teachers in Secondary Education, (2012)*. Dostopno na: <http://www.literaryframework.eu>. [27. 8. 2017].
- Ozvald, Karel, 1927: *Kulturna pedagogika: kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro.
- Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Perenič, Urška, 2010: *Empirično sistemsko raziskovanje literature. Konceptualne podlage, teoretični modeli, uporabni primeri*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Saksida, Igor, 2003: *Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. Zbornik prispevkov za 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Strmčnik, France, 1991: *Opredelevitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Virk, Tomo, 1999: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko-teoretske osnove*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Virk, Tomo, 2007: *Primerjalna književnost na prelomu tisočletja. Kritični pregled*. Ljubljana: Studia literaria.
- Witte, Theo, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam (2006): *Literary Competence and the Literature Curriculum. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands*. Dostopno na: [www.gertrijlaarsdam.nl/.../Roemenia%20PaperJune%202006%20Final...](http://www.gertrijlaarsdam.nl/.../Roemenia%20PaperJune%202006%20Final...) [21. 3. 2018].