

9.

GRADNIK

KRITIČNO BRANJE



Elementi gradnika:

- prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu, avtorjevega načina pisanja
- oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem
- presojanje glede na dane kriterije
- postavljanje kriterijev za kritično vrednotenje besedil

9. GRADNIK: KRITIČNO BRANJE

KRITIČNO BRANJE – RAZVIJAJOČA SE VEŠČINA BRALNE PISMENOSTI V VRTCU, OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI

MARTA LICARDO¹ IN MIRA KRAJNC IVIČ²

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: marta.licardo@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: mira.krajnc@um.si

Povzetek V poglavju je predstavljeno kritično branje kot eden od gradnikov bralne pismenosti, ki smo ga predstavili za predšolsko obdobje, za 1., 2. in 3. VIO osnovne šole ter za srednjo šolo. Kritično branje razumemo kot večino uporabe različnih strategij za odkrivanje informacij in idej v besedilu, kamor sodita vrednotenje in vzpostavljanje kritičnega odnosa do prebranega skozi kritično razmišljanje. Analiza ciljev učnih načrtov za slovenski jezik po celotni vertikali je pokazala, da se cilji, povezani s kritičnim branjem, pojavljajo v različnih sklopih, vendar je eksplicitna raba termina kritično branje zelo redka. Operativnih ciljev, ki vključujejo ta gradnik, je malo. Ugotavljamo, da bi v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli bilo smiselno dati več poudarka na cilje, vezane na razvoj kritičnega branja in kritičnega razmišljanja v 1., 2. in 3. VIO, ter da bi večji poudarek na kritičnem branju moral biti razviden tudi pri standardih znanja. Poglavje je pomembno, saj omogoča pregled ciljev, povezanih s kritičnim branjem na področju slovenskega jezika za vsako posamezno vzgojno-izobraževalno obdobje.

Ključne besede:

gradniki bralne pismenosti, kritično branje, kritično razmišljanje, bralna pismenost, učni načrti.

THE NINTH COMPONENT OF READING LITERACY: CRITICAL READING CRITICAL READING – THE EVOLVING SKILL OF THE READING LITERACY IN KINDERGARTENS, ELEMENTARY AND UPPER SECONDARY SCHOOLS

MARTA LICARDO¹ & MIRA KRAJNC IVIČ²

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenija.
E-mail: marta.licardo@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenija.
E-mail: mira.krajnc@um.si

Abstract This chapter presents critical reading, as one of the components of reading literacy, through early childhood education, first, second and third educational period in elementary school and in upper secondary school. Critical reading is understood as a skill for implementing various strategies to reveal information and ideas in the text, which includes evaluation and critical approach to the text by critical thinking. Analysis of goals in curricula for Slovenian language by the entire vertical indicates that goals related to critical thinking are written in different chapters in the curricula, however, explicit use of the term critical reading is very scarce. Concrete learning goals which includes this component are also rare. Conclusions are that the curricula for Slovenian language in elementary school should be more focused on goals related to development of critical reading and critical thinking in the first, second and third educational period of elementary education and more focus should be on critical reading in the educational standards. The chapter is important because it includes analysis of learning goals related to critical reading for Slovenian language for each educational period separately.

Keywords:
components of
reading
literacy,
critical
reading,
critical
thinking,
reading
literacy,
curricula.

1 Uvod

Deveti gradnik bralne pismenosti je kritično branje, ki v delovnem gradivu projekta OBJEM (*Gradniki bralne pismenosti* 2018) zajema prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v katerem koli besedilu. To pomeni, da lahko bralec (otrok, učenec, dijak) razvija zmožnost zgoraj navedenih veščin prek različnih kriterijev, ki si jih zastavi sam ali pa so postavljeni s strani učitelja. Primer takega kriterija je lahko kritično presojanje avtorjevega načina pisanja, raba besedišča, analiza retoričnih figur, analiza slovnice in skladnje, analiza povezav med besedilom in družbenimi problemi ipd. Nadalje je v gradnik vključeno oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem, presojanje glede na dane kriterije, postavljanje kriterijev za kritično vrednotenje besedil ter kritična uporaba virov. Vse to je zlasti pomembno pri t. i. mehkih znanostih (družboslovje in humanistika). Hkrati pa to predstavlja tudi osnovne elemente gradnika, ki jih v nadaljevanju opredelimo po posameznih stopnjah izobraževanja. Za osnovno analizo po stopnjah izobraževanja smo izbrali področje slovenskega jezika, kjer naj bi bilo že zaradi narave samega predmeta v ospredju kritično branje, ki je nujno za razvoj kritičnega mišljenja tudi na drugih področjih posameznikovega udejstvovanja.

2 Definicija kritičnega branja

Da bi učenec zmožl razvijati kritično branje, je potrebno, da zmore kritično razmišljati. V nadaljevanju bomo opredelili razliko med enim in drugim pojmom, oba sta sicer v samem gradniku kritično branje združena.

Kritično branje v najširšem smislu zajema različne strategije za odkrivanje informacij in idej v nekem besedilu. Ne gre zgolj za razumevanje besedila, temveč za vrednotenje in vzpostavljanje kritičnega odnosa do prebranega. Kritično branje pomeni aktivno, razmišljujoče, analitično branje. Kritično branje lahko predpostavlja uporabo strategij, s katerimi bralec vrednoti, kako avtor besedila pristopa k obravnavi teme in katere prikrite pomene morebiti sporoča. Kritično razmišljanje predpostavlja kognitivno procesiranje strategij za vrednotenje oziroma presojanje idej v besedilu. Pogosto kritično mišljenje oziroma razmišljanje vsebuje element sprejemanja informacije, torej ali bralec informacijo sprejme kot pomembno, relevantno in resnično. Prav tako gre za vprašanje veljavnosti, o kateri bralec presoja na podlagi lastnega predznanja, izkušenj in razumevanja sveta (Kurland 1994;

Manarin, Carey, Rathburn in Ryland 2016: 4–8; Pečjak in Gradišar 2012). Pri tem je pomembno poudariti, da tovrstna opredelitev kritičnega branja predpostavlja, da kritično branje omogoča prepoznavanje logičnih in dejanskih napak v besedilu (Luke 2012: 6), ni pa nujno, da je to vedno namen kritičnega branja. Namen kritičnega branja torej ni vedno enoznačen.¹

Da bi učenec zmožeg kritično razmišljati, mora znati kritično brati. V nekaterih primerih je kritično branje pred kritičnim razmišljanjem, npr. ko učenec v polni meri razume besedilo (ga kritično prebere, pozna kriterije/strategije za kritično branje), lahko v polni meri presoja o sporočilu (o njem kritično razmišlja), v nekaterih primerih pa oba procesa potekata simultano. V teh primerih nam kritično razmišljanje omogoča, da sproti, med branjem, razvijamo kritično razumevanje prebranega (Fisher 2011; Kompare in Rupnik Vec 2016). Na primer, če preberemo kaj smešnega ali na videz nesmiselnega, bomo morda nadaljevanje besedila brali bolj pozorno in sproti preverjali naše razumevanje.

Primeri uporabe kritičnega branja v šoli naj bi vključevali sistematično voden bralni dogodek, pri katerem učenci odkrivajo prezrte ali nejasne sestavine besedila ter jih pojasnjujejo, se na prebrano kritično odzivajo s svojim osebnim mnenjem, ki ga znajo utemeljiti. To je preskok iz »naivnega« branja v razmišljujoče branje, kjer učitelj izpostavi tiste elemente besedila, ki predstavljajo priložnost za razmislek, kritično presojo in izražanje stališč (Saksida 2014: 30).

S kritičnim branjem učenec odkriva mnogotere pomene v besedilu, morebitno pristranskost avtorja, povezuje brano s predhodnim znanjem, presoja in vrednoti besedilo po različnih kriterijih ipd. Ob tem ne smemo zanemariti dejstva, da tudi šolska bralna gradiva lahko vključujejo družbeno, zgodovinsko ali politično

¹ K. Manarin in sodelavci (2016) ločijo kritično branje za izobraževalni namen in kritično branje z družbeno angažiranim namenom. Pri kritičnem branju za izobraževalni namen naj bi učenec ločil vzorce v prvinah besedila, razlikoval med glavnim in podrejenim sporočilom (idejo) besedila, ovrednotil veljavnost besedila, presodil, kako je besedilo smiselno vključeno v konkretni komunikacijski dogodek, in izpeljal sklepe, ki temeljijo na prebranem. Branje z družbeno angažiranim namenom pa razen zgoraj omenjenih kompetenc od učenca zahteva še povezovanje med prebranim in osebno izkušnjo, na višji ravni pa povezovanje med prebranim in družbenimi problemi, na katere se lahko opozarja in vpliva prek pisanja, branja in interpretiranja besedil. Pri tem pripominjamo dvoje: 1) da se smiselno vključevanje besedila v konkretni komunikacijski dogodek nanaša le na osnovno prepoznavanje prvin nejezikovnega konteksta, kot so kraj in čas nastanka besedila, družbeno razmerje med udeleženci, in 2) da je družbeno angažirano kritično branje večšina, ki jo učenec pridobiva na ravni poznega srednješolskega oziroma visokošolskega izobraževanja.

pristranska besedila, ki služijo določenim interesom aktualne družbene ureditve (Luke 2012: 6).

Razlikovanje med kritičnim branjem in kritičnim razmišljanjem je pomembno predvsem zaradi pristopov k branju različnih besedil. Vsako besedilo ima svoje lastnosti in učence je treba naučiti, da se pri branju opazujejo, da so pozorni zlasti na to, kaj in kako razmišljajo ter kako berejo. Oziroma natančneje, kako kognitivno procesirajo besedilo. Zlasti besedila, ki implicitno izražajo vrednote, stališča, ideje naj bi brali objektivno in z razumevanjem (prepoznavanjem in povezovanjem idej). Presojanje besedila je šele druga faza branja, sicer lahko na učenčevu razumevanje prehitro vplivajo predznanja, stereotipi, predsodki ipd. Bralec ima tako možnosti, da se nauči česa novega; v nasprotnem je lahko interpretiranje prebranih informacij prehitro podrejeno že ustaljenim predstavam in predznanju (Kurland 1995).

Motiv in nameni, ki vplivajo na naslovnika, da se odloči prebrati neko besedilo, so različni. Eden od namenov branja je lahko prepoznavanje in razumevanje različnih informacij ali idej. Večkrat pa beremo besedila iz drugih razlogov, npr. da rešimo svoj problem, ustvarimo kaj novega, izvedemo projekt ipd. V teh primerih je kritično razmišljanje ključnega pomena, saj prebrano (ali slišano) vedno vede ali nevede integriramo v predhodne kognitivne sheme (predznanje) (Nuyts 1992: 47–48) in se odločamo, ali je prebrano relevantno za trenutne potrebe. Presojanje glede na lastne izkušnje je pestrost in vrednota sama po sebi, saj kritično branje tako razvija tudi čuječnost in sočutje. Z vstopom v komunikacijski dogodek, npr. branje časopisne novice, objave na družabnem omrežju, e-sporočila, voznega reda, romana, črtice, šale v dnevnem časopisu, naslovnik pristane na »vesolje verjetij«¹ tvorca (Žagar 2009: 72–75), torej tvorcu zaupa, da so informacije v besedilu resnične. Za informacije, za katere ve, da niso resnične, sklene s tvorcem dogovor oziroma bralec pristane na to, da so nekatere informacije v besedilu predstavljene, kot da so resnične, npr. volk, ki govori (Eco 1999). Dejstvo je, da bralec časopisne novice ali voznega reda v prvi vrsti tvorcu prebranega besedila zaupa, da so v besedilu navedeni podatki resnični. Torej se vsako branje ali poslušanje giblje na osi resnica – zaupanje. Ko umanjka resnice, se poveča zaupanje in obratno. Kritično branje je ozaveščanje tega procesa. Zlasti za neumetnostna besedila, ki imajo uporabno vrednost, ima navedeno posebno težo, saj pridobljene informacije uporabljamo za vrednotenje realnih

problemov,² npr. ali je bolezen COVID-19 resnična ali lažna novica. Pridobljene informacije namreč sprejmemo za zanesljive in veljavne in tako vplivajo tudi na posameznikovo vedenje, vedênje in odločanje. Naloga kritičnega branja je presojanje resničnostne vrednosti informacije in ne ugotavljanje, kako se informacije skladajo s posameznikovimi prepričanji in verjetji. Le tako lahko posameznik besedilo vrednoti kot kompetenten, avtonomen individuum. Presojanje glede na lastne izkušnje je pestrost in vrednota sama po sebi. Subjektivnost je s tem poudarjena. Kar je dobro. H kritičnosti sodi tudi razvijanje sočutja.

Iz perspektive liberalnega humanizma je kritično branje eno izmed orodij za uspeh posameznika v družbi, gre za temeljno večino in nujen pogoj za aktivno sodelovanje v demokratični družbi. Kritično branje ima tudi potencial, da spreminja mišljenja in posledično tudi dejanja posameznika, s tem da predstavlja orodje za odkrivanje zmot, indoktrinacij, načinov vodenja, razkrivanje neenakosti, nepravilnosti v družbi ipd. (Manarin, Carey, Rathburn in Ryland 2016: 8, 9).

S tega vidika je kritično branje tudi del kritične sporazumevalne jezikovne zmožnosti. Ta zmožnost poudarja učenčevo občutljivost tudi za širši kontekst, večjo čustveno občutljivost (čuječnost) in potrebo po preseganju stereotipov, predsodkov, lastnih vzorcev komuniciranja in večjo etično in nasploh družbeno odgovornost (Vogel 2014: 108).

3 Gradnik kritično branje po vzgojno-izobraževalnih obdobjih

V poglavju bomo predstavili osnovne kompetence za kritično branje po posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih (VIO); analizirali bomo primere ciljev iz *Kurikuluma za vrste* (1999) – področje jezik, učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli (UN 2018) in učnega načrta za slovenščino za splošno, klasično in strokovno gimnazijo (UN 2008) ter navedli nekaj praktičnih možnosti, kako spodbujati in poučevati kritično branje. Primeri ciljev so samo s področja slovenskega jezika, saj bi analiza ciljev iz drugih učnih načrtov presegla obseg tega prispevka, vendar so posamezni analizirani cilji prenosljivi na druga predmetna področja. Analizirali smo tiste cilje učnih načrtov, ki nakazujejo na kritično branje. Pri tem nismo vključevali

² Vrednotenje branega besedila poteka skladno z vrednotami, npr. življenje, svoboda, družina, zdravje, ljubezen. Vrednote so lahko univerzalne, transkulturne, transsituacijske, kulturne, osebne, praviloma so hierarhično razporejene. Posameznik razvija lastne vrednote skozi osebni razvoj. Kritično branje lahko predstavlja orodje za razvoj vrednot.

ciljev, ki se nanašajo na branje z razumevanjem, saj razumemo, da je branje z razumevanje ločen gradnik od gradnika kritično branje (*Gradniki bralne pismenosti* 2018). Pri analizi ciljev smo izpisali tiste, ki so vsebovali glagole in njihove tvorjenke, ki smiselno sodijo v gradnik kritično branje za posamezno VIO.

3.1 Predšolska vzgoja

Otrok kritično branje razvija postopoma od predšolskega obdobja dalje, kjer se v prvem starostnem obdobju (od 1. do 3. leta) uči prepoznavati temeljna sporočila preprostih zgodb ali informacij. Pri zgodbah so to lahko sporočila o tem, kaj je naredil osrednji lik v zgodbi, osnovno razlikovanje med dobrim in slabim³ ter preprost potek zgodbe. Otrok pri branju opazuje verbalne in neverbalne odzive odraslega, ki kažejo na kritično vrednotenje besedila in te odzive posnema. Učenje s posnemanjem je v obdobju do treh let eden osnovnih procesov učenja, zato je pomembno, kako odrasli zgodbo bere in se odziva na prebrano. Pri prepoznavanju sporočil, vezanih na informativne slikanice ali druga informativna multimodalna gradiva (videoposnetki, piktogrami, napisi v okolici ipd.), otrok prav tako prepoznava temeljna sporočila oziroma usvaja osnovne kognitivne koncepte (Boehm 2001). V tem obdobju gre predvsem za prepoznavanje smisla in pomena. V drugem starostnem obdobju predšolske vzgoje (od 3. do 6. leta) pa že lahko govorimo o prepoznavanju oziroma razlikovanju med realnim in domišljijским besedilom, prepoznavanju in vrednotenju akterjev v zgodbah, prepoznavanju in razumevanju temeljnih sporočil, izražanju svojega mnenja o besedilu ipd., kar so tudi osnovne veščine za razvijajoče se kritično branje oziroma razvijajoče se predbralne veščine, ki jih v tem kontekstu uvrščamo v deveti gradnik bralne pismenosti (*Gradniki bralne pismenosti* 2018).

Skladno s tem lahko v *Kurikulumu za vrtce* (1999) zasledimo, da so jezikovne dejavnosti povezane z vsemi jezikovnimi ravninami: s fonološko, morfološko, skladdenjsko, pomensko in pragmatično. Razvoj jezika in s tem tudi kritičnega branja pa je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti. Od tretjega leta naprej je zlasti pomemben razvoj predbralnih sposobnosti. Med globalnimi cilji za področje jezika je v *Kurikulumu za vrtce* (1999) naveden cilj razvijanje jezika z vidika moralno-etične dimenzije. Ta poudarja pomen kritičnega branja. Na področju družba pa zasledimo

³ Dobro razumemo kot posameznikovo družbeno sprejemljivo in zaželeno ravnanje/mišljenje, slabo pa kot družbeno nesprejemljivo, nedopustno ravnanje/mišljenje.

globalni cilj spodbujanje občutljivosti za etično dimenzijo različnosti. To sta edina zapisana globalna cilja, ki ju lahko povežemo z gradnikom kritično branje. Med primeri dejavnosti za prvo starostno in drugo starostno obdobje v *Kurikulumu za vrtee* (1999) za področje jezika ne zasledimo primera, ki bi se neposredno nanašal na razvoj kritičnega branja, kar lahko označimo kot možnost za izboljšavo zapisov, lahko pa takšne primere najdemo v drugih virih (IELG 2015; Haramija idr. 2017; Nottingham in Nottingham 2019; Licardo, Hmelak, Vršnik Perše in Košir 2017).

Smernice za delo pri razvijanju predbralnih veščin, ki vključujejo prvine kritičnega branja in kritičnega razmišljanja, so: 1) vzgojitelj izbira bralna gradiva, ki so otroku pomembna in ki vsebujejo ilustracije ali druge vizualne simbole; 2) pri branju otroka sprašuje, kaj se je zgodilo v zgodbi, zakaj se je kaj zgodilo, kaj bi se lahko zgodilo v nadaljevanju; 3) otroka spodbuja, da o prebranem postavlja vprašanja, tudi o vzrokih in posledicah. Tako razvija logično mišljenje in s tem spodbuja razvoj kritičnega mišljenja (Haramija idr. 2017; Nottingham in Nottingham 2019). Otroka spodbudi še, da uporablja znanje iz svojih preteklih izkušenj in ga nadgradi z novim znanjem (IELG 2015). Pri nadgradnji znanja naj otrok presoja o resničnostni vrednosti informacij, o njihovi relevantnosti in veljavi. To so veščine kritičnega razmišljanja, ki se neposredno povezujejo s kritičnim branjem. Kritično razmišljanje vključuje tudi iskanje drugih možnosti, predvidevanje morebitnih posledic, skupinjenje informacij, presojanje ipd.

Ker kritično branje pogosto zajema presojanje glede na lastne izkušnje in predhodno znanje, je dobro, da otroka spodbujamo, da se pri reševanju problemov odziva jezikovno. Teme, ki so zlasti pomembne za razvoj kritičnega branja, so teme o identiteti, individualnosti, o različnih vlogah otrok in odraslih, teme o odnosih do ljudi, pojavov in procesov v družbi, to je to: ohranjanje edinstvenosti posameznika ob razviti empatiji ali sočutju, do vsega živega in neživega. Pri branju gradiv smo pozorni na stereotipe,⁴ predsodke, ki so vezani na spolne, posledično socialne vloge, etično pripadnost in druge družbene probleme oziroma pogoste teme kritičnega branja. Prek bralnih gradiv pri otroku spodbujamo tudi razvoj vrednot, ki se dotikajo za ta namen primernih tem, kot so različnost in enakost, upoštevanje individualnosti drugih, spoštovanje lastnine, skupinska odgovornost, pravila v različnih socialnih situacijah ipd. Otroka spodbujamo, da razvija notranji dialog, da razvija občutek

⁴ Stereotip je sestavni del obdelovanja vsake pridobljene informacije.

odgovornosti do sebe in drugih (Licardo, Hmelak, Vršnik Perše in Košir 2017), kar oboje predstavlja osnovo za razvoj kritičnega razmišljanja in kritičnega branja, na ta način pa hkrati razvijamo tudi moralno-etično področje. Zgoraj navedene teme so ključne za kritično branje besedil v vseh VIO.

3.2 Osnovna šola

V osnovnošolskem izobraževanju se v 1. VIO kritično branje razvija a) s spodbujanjem in sistematičnim poučevanjem o razlikah med domišljjskim in nedomišljjskim besedilom, b) z iskanjem vodilnega sporočila ter razbiranjem podatkov, s katerimi lahko prepoznano sporočilo utemelji (Gradniki bralne pismenosti 2018). V tem obdobju naj bi učenec znal že podati lastno mnenje o prebranem skladno z različnimi merili. Npr. prepoznavanje in vrednotenje sporočila in povezav z lastnimi izkušnjami in čustvi, vrednotenje v smislu etičnosti ali drugega preprostejšega dihotomnega razlikovanja, npr. varno/nevarno, prav/narobe, škodljivo/koristno v različnih kontekstih, kot so promet, zdrava prehrana, požarna varnost. Pomembna veščina je izpeljevanje preprostih sklepov na podlagi poznavanja različnih podatkov, ki jih učenec prebere ali prepozna v besedilu. Primer pri leposlovju je lahko, da smiselno nadaljuje zgodbo, sklepa o razlogih za dejanja osrednjih likov ali zmore napovedati, kaj se bo zgodilo. Primer pri neumetnostnih besedilih je lahko izpeljevanje sklepov na podlagi podatkov, ko se uči o posameznih pojavih ali procesih (npr. zakaj ne smemo požara, ki je nastal zaradi elektrike, gasiti z vodo ali kaj nastane, če pomešamo modro in rumeno barvo).

V učnem načrtu za slovenski jezik (UN 2018) pri zapisu splošnih ciljev lahko razberemo, da ti vsebujejo prvine kritičnega branja, saj je pri drugem splošnem cilju, ki se nanaša na razvijanje zmožnosti sprejemanja, razumevanja, doživljanja, vrednotenja in tvorjenja besedil v slovenskem jeziku, na več mestih pojasnjeno, da se to nanaša na razmišljujoče in kritično sprejemanje raznovrstnih besedil ter na vrednotenje in utemeljevanje lastnega mnenja, prepoznavanje prvin, ki usmerjajo k prepoznavanju ter sprejemanju vodilne ideje besedila in oblikovanju kritičnih stališč do le-teh. Zanimivo je tudi, da se v tem učnem načrtu (UN 2018) med splošnimi cilji omenja metajezikovna zmožnost, ki predstavlja znanje o vlogah jezika. Vloga jezika je lahko eden od kriterijev kritičnega branja, kjer učenci analizirajo jezikovne prvine na vseh jezikovnih ravneh – raba leksike, novotvorjenke, retorične figure, skladske in oblikoslovne značilnosti besedila. Jezikovne prvine lahko služijo

(manipulativnim, ideološkim) namenom, zato tovrstne analize nekateri avtorji uvrščajo na področje kritičnega jezikoslovja.

Za razliko od splošnih ciljev med operativnimi cilji učnega načrta za slovenščino za 1. VIO v sklopu *Razvijanje zmožnosti branja in pisanja* zasledimo le bežno omenjene cilje, ki se povezujejo s kritičnim branjem, in sicer: učenci vrednotijo zanimivost, verodostojnost in uporabnost besedila ter utemeljujejo svoje mnenje; ne zasledimo pa nobenega cilja, ki bi eksplicitno omenjal kritično branje. Ugotavljamo, da bi v učnem načrtu za slovenščino (UN 2018) bilo smiselno dati več poudarka na ciljnih, vezanih na razvoj kritičnega branja in kritičnega razmišljanja v 1. VIO.

V 2. VIO se kritično branje po gradniku bralne pismenosti povezuje s cilji in vsebinami pri vseh predmetih. Izkaže se tako, da učenec vodilno idejo vrednoti skladno s svojimi izkušnjami in čustvi, vrednoti besedilo tako, da zmore iz podatkov v besedilu razbrati verjetno ključno idejo,⁵ misel ali sporočilo ter da zmore iz besedila izpeljati različne sklepe (ZRSS 2017).⁶ Besedila v 2. VIO so zahtevnejša od besedil iz 1. VIO glede na obseg, vsebino, abstraktnost, poglobljenost in jezikovno zahtevnost, predvidene večine kritičnega branja pa so podobne.

Pri analizi operativnih ciljev učnega načrta za slovenščino (UN 2018) za 2. VIO smo ugotovili, da se elementi kritičnega branja odražajo skozi cilje na področju a) jezika in b) književnosti.

a) Področje jezika:

- učenci in učenke vrednotijo verodostojnost, razumljivost in uporabnost besedila ter utemeljujejo svoje mnenje (v sklopu razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja);
- učenci vrednotijo svojo zmožnost kritičnega poslušanja oziroma branja (v sklopu razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja);
- spoznavajo merila za vrednotenje besedil (v sklopu metajezikovna zmožnost).

⁵ Naloga bralca je, da se skuša približati tvorčevemu svetu. Tvorec pa besedilo oblikuje na način, da ima pred seboj idealnega aktivnega, razmišljajočega bralca.

⁶ Navedeni so le tisti deli cilja, ki so neposredno vezani na kritično branje.

b) Področje književnosti:

- učenci in učenke razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in *vrednotenja* umetnostnih besedil (v sklopu razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem/poslušanjem/gledanjem);
- izrekajo svoje mnenje o umetnostnem besedilu in ga utemeljijo s sklicevanjem nanj (v sklopu razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem/poslušanjem/gledanjem);
- oblikujejo svoje stališče do ravnanja književnih oseb in ga utemeljijo (v sklopu razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem/poslušanjem/gledanjem).

Od prek 200 operativnih ciljev, ki so navedeni za 2. VIO, je le 6 ciljev povezanih z razvojem kritičnega branja. To pomeni, da je le 3-odstotni delež ciljev namenjen temu gradniku (UN 2018). Kritično branje v tem delu učnega načrta je eksplicitno omenjeno le enkrat. Ugotavljamo, da bi v učnem načrtu za slovenščino bilo smiselno dati več poudarka na ciljeh, vezanih na razvoj kritičnega branja in kritičnega razmišljanja v 2. VIO, kar bi se spremenilo že, če bi se cilji za področje književnosti uporabljali tudi pri vrednotenju neumetnostnih besedil.

V 3. VIO se pri poučevanju kritičnega branja preide na višje taksonomske ravni. Učenec kritično branje glede na gradnik izkaže tako, da analizira in argumentirano vrednoti vsebino besedila, razlikuje med dejstvi in stališči, oblikuje lastno mnenje, ki ga zmore podpreti z argumenti in informacijami iz besedila, kritično presoja različne dele besedila in se jih uči vrednotiti (to so lahko vizualni elementi, uvod, jedro, sklep, dialogi ipd.). Razume pojem kriterij za presojo besedila, ki je lahko podan s strani učitelja ali si ga učenec postavi sam in na podlagi kriterija besedilo oziroma več besedil tudi presoja, jih med sabo primerja. Na podlagi podatkov iz besedila samostojno oblikuje domneve, lastne sklepe, predvidevanja. Zna uporabljati različne vire tako, da jih uporablja namensko, samostojno, kritično in odgovorno (*Gradniki bralne pismenosti*, 2018).

Pri analizi operativnih ciljev učnega načrta za slovenščino (UN 2018) za 3. VIO smo ugotovili, da se elementi kritičnega branja neposredno odražajo skozi cilje na področju a) jezika in b) književnosti:

a) Področje jezika:

- učenci in učenke vrednotijo zanimivost, verodostojnost, razumljivost in uporabnost besedila ter utemeljujejo svoje mnenje (sklop razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja);
- v besedilu prepoznajo dejstva in izraze, s katerimi sporočevalec razodeva svoje doživljanje in vrednotenje predmetnosti; razmišljajo o tem, s katerim namenom je sporočevalec uporabil čustvene in vrednotenjske izraze, ter vrednotijo to njegovo odločitev (sklop razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja);
- berejo kompleksna avtentična besedila /.../ ter razmišljajo o tem, čemu se je avtor odločil za posebnosti in kako le-te učinkujejo na poslušalca (in gledalca) oziroma bralca (sklop razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja);
- vrednotijo svojo zmožnost kritičnega poslušanja oziroma branja /.../ (sklop razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja);
- vrednotijo učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost kritičnega poslušanja oziroma branja besedil (sklop razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja).

b) Področje književnosti:

- učenci in učenke razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil (sklop razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem /.../ v umetnostnih besedilih);
- besedila med seboj primerjajo in vrednotijo, svoje mnenje utemeljijo in se sklicujejo na besedila (sklop razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem /.../ v umetnostnih besedilih);
- prepoznajo književno osebo, ki jim je blizu (po značaju, ravnanju, načinu razmišljanja, iz zunajliterarnih razlogov); do te osebe so tudi kritični (sklop razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem /.../ v umetnostnih besedilih);
- vživijo se v književno osebo, ki je drugačna od njih, in so do nje kritični (sklop razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem /.../ v umetnostnih besedilih);

- opazujejo razvijanje teme v besedilu, npr. na dogajalni ravni (ali so predstavljeni vsi bistveni dogodki ali pa jih je treba ugotoviti/predvideti/»brati« med vrsticami), na jezikovni ravni (ali za neposredno/direktno izražanje ali za posredno/metaforično), na ravni časovne ureditve dogajanja (ali so dogodki razvrščeni kronološko ali retrospektivno), na ravni slogovnih postopkov (pripovedno, opisovalno, dialoško razvijanje teme);⁷ primerjajo in presojujejo tematsko sorodna besedila glede na razvijanje teme (sklop razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem /.../ v umetnostnih besedilih);
- prepoznavajo in navajajo motive za ravnanje književnih oseb (socialne, psihološke, etične) (sklop razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem /.../ v umetnostnih besedilih).

Iz izpisanih ciljev je razvidno, da se isti cilj nanaša na dva gradnika bralne pismenosti: razumevanje besedila in kritično branje. Npr. cilj *opazujejo razvijanje teme v besedilu /.../* se sam po sebi nanaša na gradnik razumevanje besedil, dela tega cilja, npr. »*branje«* med vrsticami in *metaforično izražanje*, pa lahko razumevanje presegata, kar je odvisno od vplivajnske funkcije besedila, konteksta idr. Npr. naslov novice *Krvavi pokol v Parizu* je ekspresiven in pritegne pozornost, a hkrati sporoča, da je v Parizu življenje na surov in krvav način izgubilo veliko ljudi; s temi ljudmi se je tik pred smrtjo ravnalo kot z živalmi. Za polno razumevanje besedil je torej potrebno tudi kritično branje, zato je gradnika razumevanje besedil in kritično branje težko ločiti. To se kaže tudi v vseh tistih ciljih, ki posredno razvijajo učenceve kompetence kritičnega branja in ki jih tu ne navajamo. Izpisali smo 12 ciljev od več kot 240 operativnih ciljev za 3. VIO. Izpisani cilji se še najbolj skladajo z definicijo kritičnega branja po gradniku kritično branje (*Gradniki bralne pismenosti*, 2018). Njihov delež predstavlja približno 5 % vseh ciljev. Iz analize izhaja, da bi tudi za 3. VIO v učnem načrtu za slovenščino bilo smiselno dati več poudarka ciljem, vezanim na razvoj kritičnega branja in kritičnega razmišljanja.

V primerjavi s 1. in 2. VIO je v 3. VIO največ ciljev neposredno povezanih s kritičnim branjem. To je pričakovano, saj so učenci starejši in so njihove kognitivne sposobnosti višje. Vendarle pa bi opozorili, da se termin kritično branje pojavi v zapisu ciljev za 3. VIO le dvakrat in dvakrat se pojavi termin, da so učenci kritični

⁷ Pri navajanju ciljev so opazne tudi strokovne nedoslednosti, npr. govornjeno ali pisano besedilo se razvija skladno z vsaj enim prevladujočim tematskim razvojem ali slogovnim postopkom, dialoškost pa ni slogovni postopek.

do književne osebe (kar ni nujno identično kritičnemu branju v smislu diskurzne analize, temveč lahko gre samo za razumevanje vsebine oziroma vloge notranjih udeležencev besedila, saj bralno razumevanje in kritično branje nista identična procesa).

Tudi pri pregledu standardov znanja za vsa tri VIO smo ugotovili, da se kritično branje pojavlja zelo redko, predvsem v temeljnih standardih znanja, izraženih s termini, ki posredno nakazujejo na kritično vrednotenje, branje besedila.

3.3 Srednja šola

V srednješkolskem izobraževanju je razvoj kritičnega branja odvisen od zahtevnosti srednješkolskega izobraževalnega programa. Temeljne veščine, ki naj bi jih izkazoval dijak glede na gradnik kritično branje, so, da zmore povezovati različne informacije iz različnih besedil med sabo ter jih kritično vrednotiti. Svoje mnenje in sklepe utemeljuje ter ponazarja. Uporablja dano merilo ali oblikuje svojega ter skladno z njim vrednoti besedilo ali informacije. V besedilu z vidika relevantnosti in sprejemljivosti vrednoti kakovost trditev, oblikuje predvidevanja, hipoteze in prepozna argumente za hipoteze. Pri argumentiranju prepozna napake v argumentaciji ter zmore to znanje uporabiti pri lastni argumentaciji, torej argumentira smiselno, logično in utemeljeno ter se izogiba napakam. Kadar rešuje nove probleme zmore uporabljati informacije na kritičen način, presoja, ali so informacije relevantne ter ali podpirajo reševanje problema. Pomembno pa je tudi, da zna kritično uporabljati in presojati tradicionalne in nove bralno-pisne tehnologije in vire, npr. blogi, videodnevnik, spletni portali, aplikacije (*Gradniki bralne pismenosti*, 2018).

Pri analizi učnega načrta za slovenščino za splošne, klasične in strokovne gimnazije (UN 2008) smo ugotovili, da se elementi kritičnega branja neposredno odražajo skozi naslednje splošne cilje/kompetence:

- učenci in učenke besedila poslušajo in berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z različnih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost /.../;

- svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost /.../;
- usposablja se za branje in interpretacijo literarnih besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil /.../.

Med operativnimi cilji v učnem načrtu za gimnazije (UN 2008) smo izbrali naslednje cilje, ki se najbolj skladajo z vsebino gradnika bralne pismenosti kritično branje (*Gradniki bralne pismenosti* 2018) na področju a) jezikovnega in b) književnega pouka.

a) Področje jezikovnega pouka:

- dijaki in dijakinje uzaveščajo večplastnost/raznoverstnost slovenščine in jezikov nasploh (sklop oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu, državi);
- presojajo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svojo zmožnost kritičnega branja in pisanja dopisov ter izdelajo načrt za izboljšanje teh svojih zmožnosti (sklop razvijanje zmožnosti (uradnega) dopisovanja);
- sodelujejo v vodenem pogovoru o strategijah poslušanja oziroma branja enogovornih neumetnostnih besedil (sklop razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil);
- sodelujejo v vodenem pogovoru o načelih učinkovitega poslušanja oziroma branja enogovornih neumetnostnih besedil (sklop razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil);
- razčlenjujejo besedilo (npr. okoliščinsko, naklonsko, pomensko, besedno, povedno, tvorno) (sklop razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil);
- vrednotijo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost besedil (sklop razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil);

- vrednotijo svojo zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih besedil in izdelajo načrt za izboljšanje te svoje zmožnosti (sklop razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil);
 - vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, živost, učinkovitost, ustreznost in jezikovno pravilnost svojega zapisanega besedila/govornega nastopa in zapisanih besedil/govornih nastopov sošolcev ter utemeljujejo svoje mnenje (sklop razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil);
 - presojujejo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na svojo zmožnost kritičnega sprejemanja in pisanja enogovornih besedil oziroma govornega nastopanja ter izdelajo načrt za izboljšanje teh svojih zmožnosti (sklop razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil);
 - po sprejemanju besedila sklepajo o okoliščinah nastanka besedila in povedo, iz katerih prvin besedila so jih prepoznali (sklop razvijanje poimenovalne, skladenjske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja);
 - med sprejemanjem besedil opazujejo njihove nebesedne dele in nebesedne spremljevalce pisanja oziroma govorjenja, prepoznavajo njihovo vlogo ter vrednotijo njihovo učinkovitost in ustreznost (sklop razvijanje poimenovalne, skladenjske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja);
 - usvajajo merila za vrednotenje besedil in ta nato upoštevajo pri vrednotenju svojih in tujih besedil (sklop razvijanje metajezikovne zmožnosti);
 - usvajajo merila za vrednotenje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil ter ta nato upoštevajo pri vrednotenju svoje in tuje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil (sklop razvijanje metajezikovne zmožnosti).
- b) Področje književnega pouka:
- dijaki in dijakinje interpretirajo besedila tako, da izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje književnih besedil (sklop razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil);
 - književna besedila iz slovenske in prevodne književnosti časovno razvrščajo, spoznavajo in samostojno povzemajo značilnosti

literarnozgodovinskih obdobj, smeri, poetik avtorjev in lastnosti prebranih del (sklop pridobivanje književnega znanja);

- pridobljeno znanje iz literarne zgodovine in teorije uporabljajo pri vrednotenju in aktualizaciji pomena posameznih in splošnih literarnih pojavov (sklop pridobivanje književnega znanja);
- vrednotijo pomen književnih obdobj, smeri, poetik in del za kulturni razvoj in jih aktualizirajo s stališča osebne in družbene izkušnje (sklop širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst).

Pri operativnih ciljih smo v analizi učnega načrta za slovenščino (UN 2008) prepoznali 18 ciljev, ki se povezujejo s kritičnim branjem, kar predstavlja 13 % vseh operativnih ciljev, ki jih je več kot 140. Besedna zveza kritično branje se v celotnem učnem načrtu pojavi le enkrat, pojavljajo pa se sorodni pojmi, npr. kritično sprejemanje besedil (trikrat), kritična aktualizacija (enkrat), kritično opredeljevanje (enkrat), kritično mišljenje (enkrat). Zanimivo je dejstvo, da se v zadnjem sklopu za področje književnega pouka, ki vsebuje v naslovu besedno zvezo kritična aktualizacija, ne pojavita termina kritično branje in kritično razmišljanje. Videti je, da je poudarek na kritičnem branju opredeljen predvsem v sklopu splošnih ciljev, ki pa se potem v manjši meri odražajo v poglavjih, kjer so zapisani operativni cilji. Spodbudno pa je dejstvo, da je kritično branje posredno zastopano v zadostni meri skozi cilje, ki smo jih izpostavili zgoraj. Vendar tudi tu lahko opazimo povezovanje gradnika kritično branje z gradnikom razumevanje besedila in gradnikom odziv na besedilo in tvorjenje besedila, npr. pri ciljih: *sodelujejo v vodenem pogovoru*⁸ *o strategijah poslušanja / ... /* ali *sodelujejo v vodenem pogovoru o načelih učinkovitega poslušanja*.

4 Sklep

Rezultati analize učnih načrtov so pokazali, da se v učnih načrtih osnovne in srednje šole za slovenščino cilji, povezani s kritičnim branjem, pojavljajo v različnih sklopih. V vseh analiziranih učnih načrtih ni pogosta eksplicitna raba termina kritično branje ali kritično razmišljanje oziroma mišljenje. Še največ sorodnih pojmov, povezanih s kritičnim branjem, smo zasledili v učnem načrtu za slovenščino za splošne, klasične in strokovne gimnazije (UN 2008), kar je pričakovano.

⁸ V tem primeru je ustrezen termin *razgovor*.

Ugotavljamo, da bi bilo v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN 2018) smiselno dati več poudarka na ciljih, vezanih na razvoj kritičnega branja in kritičnega razmišljanja, in sicer v 1., 2. in 3. VIO. Prav tako smo pri pregledu slovenske literature ugotovili, da tema o kritičnem branju ni obravnavana pogosto, natančno in poglobljeno, kar je zagotovo priložnost za izboljšanje. Rezultati te analize nakazujejo potrebo po posodabljanju učnih načrtov za slovenski jezik tudi za gradnik kritično branje, kar ugotavlja že J. Vogel (2014).

Zaradi omejenega obsega prispevka nismo mogli narediti podobne analize še za druga predmetna področja, kar predstavlja priložnost za nadaljnje raziskovanje. Toda popis ciljev po posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih omogoča njihov prenos na druga predmetna področja, npr. zgodovino, sociologijo, filozofijo, biologijo, in povezavo s temi področji. Ne nazadnje je osnova za zdravo in za posameznika spodbudno družbeno okolje zmožnost oblikovanja lastnega mnenja, ki ga je pomembno znati oblikovati na vseh življenjskih področjih. Želimo si, da bi v prispevek lahko vključili tudi nekaj praktičnih primerov za poučevanje kritičnega branja, a to ostaja naloga za prihodnjic. Vendar pa pripominjamo, da prispevek odraža subjektivno perspektivo avtoric, saj predstavlja analizo in rezultate s specifične, izbrane točke analiziranja, zato ga je treba brati kritično.

Opombi

Avtorica Marta Licardo je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Avtorica Mira Krajnc Ivič je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Literatura

- Ann BOEHM, 2001: *Boehm Test of Basic Concepts-3: Preschool*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Umberto ECO, 1999: *Šest sprehodov skozi pripovedne gozdove*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura (Zbirka Labirinti).
- Dragica HARAMIJA, Jana AMBROŽIČ DOLINŠEK, Janja BATIČ, Katja KOŠIR, Mira KRAJNC IVIČ, Marta LICARDO, Alenka LIPOVEC, Simona PULKO, Marija ROPIČ, Polona VILAR, Tina VRŠNIK PERŠE, Melita ZEMLJAK JONTES, 2017: *Razvijanje družinske pismenosti: priročnik za starše*. Maribor: Univerzitetna založba UM.

- IELG - *Illinois Early Learning Guidelines For Children Birth to Age Three*. Standards, age descriptors, indicators for children, and strategies for interaction, 2015. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Alenka KOMPARE in Tanja RUPNIK VEC, 2016: *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce*, 1999. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2020: Obravnava besedil: merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija* 68(1). 55–71.
- Daniel J. KURLAND, 1995: *I know what is says ... What does it mean? Critical skills for critical reading*. Belmont ZDA: Wadsworth Publishing Company.
- Marta LICARDO, Maja HMELAK, Tina VRŠNIK PERSE, Katja KOŠIR, 2017: Družinska pismenost kot pomemben dejavnik za področja otrokovega razvoja. V *objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 9–19.
- Allan LUKE, 2012: Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice* 51(1). 4–11.
- Karen MANARIN; Miriam CAREY; Melanie RATHBURN in Glen RYLAND, 2016: *Critical reading in higher education: Academic goals and social engagement*. Bloomington Indiana: Indiana University Press.
- James NOTTINGHAM in Jill NOTTINGHAM, 2019: *Challenging early learning*. Abingdon: Routledge.
- Jan NUYTS, 1992: *Aspects of a Cognitive–Pragmatic Theory of Language*. On Cognition, Functionalism, and Grammar. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gradniki bralne pismenosti: delovno gradivo*, 2018. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga* 41(91). 25–35.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*, 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina
- Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Andreja VEZOVNIK, 2009: *Diskurz*. Ljubljana. Založba FDV.
- Jerica VOGEL, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 106–135.
- Jerica VOGEL, 2014: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovnost* 60(3–4). 173–183.
- Igor Ž. ŽAGAR, 2009: *Od performativa do govornih dejanj*. Digitalna knjižnica. Disertaciones 1. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica.
<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FKXXWIIP/7021df8f-525f-41f1-ace4-fa544a51655b/PDF>

9. GRADNIK: KRITIČNO BRANJE DIALOŠKI PRESKOKI KNJIŽEVNOSTI, INTERPRETACIJA IN DOŽIVETJE, KONTEKSTUALIZACIJA TER MEDMEDIALNI PREHODI

MIRAN ŠTUHEC

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.
E-pošta: miran.stuhec@um.si

Povzetek Besedilo je uvid v različne vidike književnosti, še posebej tistih plasti, ki so v neposredni povezavi s poukom književnosti. Pri tem se ne omejuje le na srednješolsko delo, marveč upošteva tudi univerzo in njene zahteve. Idejna podlaga je prepričanje, da med eno in drugo ravniyo ukvarjanja z izbranim literarnim korpusom zmeraj ni nujno velike razlike. Dostikrat namreč gre samo za drugačen obseg večperspektivnosti in stopnjo analitične izostrenosti ali temeljitejšo sintezo. Tolmačenje, kontekstualizacija literarnega diskurza, medialnost ter doživetje, kritičnost in spodbuda za vrednotenje, estetske opredelitve, poznavanje slovstvenih procesov, občutek za jezikovne in slogovne presežke, razumevanje specifičnega literarnega pomena z vidika slovenstva itn. so presečišča različnih ali celo zelo drugačnih pogledov in hkrati njihova sredotežna sila tudi, če mislimo na srednješolski pouk (slovenske) književnosti.

Ključne besede:

književnost,
pouk
književnosti,
interpretacija,
medialnost,
fiktivni
model
realnosti.

THE NINTH COMPONENT OF READING LITERACY: CRITICAL READING DIALOGIC LEAPS OF LITERATURE: INTERPRETATION AND EXPERIENCE, CONTEXTUALISATION AND INTERMEDIAL CROSSINGS

MIRAN ŠTUHEC

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenija.
E-mail: miran.stuhec@um.si

Abstract The text offers an insight in different aspects of literature, especially its layers, which are in a direct connection with teaching literature. Here it is not limited to secondary school work, but also considers university and its requirements. The ideational foundation is a belief, that there is not necessary much difference between one and the other level of dealing with literature corpus. Often, namely, it is only about different extent of multiperspectivity and level of analytical sharpness or more in-depth synthesis. Interpretation, contextualisation of literary discourse, mediality and experience, criticism and encouragement for evaluation, aesthetic definitions, knowledge of literary meaning from the viewpoint of Slovenehood etc. are intersections of various or ever very different perspectives and at the same time its centripetal force, even if we have in mind the secondary education of (Slovenian) literature.

Keywords:

literature,
literature
lessons,
interpretation,
mediality,
fictional
models of
reality.

1 Uvod

Pouk književnosti je del literarnega sistema,¹ kamor spadajo zelo različne z literaturo povezane dejavnosti, od same slovstvene produkcije, socioloških in psiholoških ter literarnovednih znanstvenih vidikov, do prevajanja, prirejanja različnih literarnih dogodkov, literarne kritike, nagrad, književne esejistike, ustreznih TV-oddaj itn. Književni pouk bodisi univerzitetni bodisi osnovnošolski ali srednješolski je znotraj navedenega polja eden ključnih. Delo na univerzi razumem predvsem kot znanstveni in strokovni uvid v različne književnozgodovinske in literarnoteoretske dinamike, kjer, denimo, odlično pridejo do izraza kontekstualni procesi; ti zmeraj znova opozarjajo, da je literatura področje, kjer odlično pride do izraza stara de Mannova sintagma *napačno branje*.² Pomembni so tudi medmedialni vidiki, ki v polju intermedijskih umetnosti književnost večkrat postavljajo v središčno pozicijo. Denimo takrat, kadar gre za prenos literarnoustvarjalnih postopkov na videoprodukcijo, računalniške igre, videoromane ipd.³ Ob srednješolskem pouku je treba poudariti nekaj drugega, in sicer njegovo dvojno naravo. Prvič, slediti mora svetovnemu in slovenskemu literarnemu kanonu, kar preprosto pomeni, da ne sme spregledati besedil, ki tja sodijo, in drugič, če upoštevamo njegovo hermenevtično vsebino, izpostavlja osebni odnos do izbranega slovstva – učiteljev in dijakov. Gre torej za sintezo odkrivanja zvez med splošnim in posameznim, subjektivnim ter objektivnim, aktualnim in historičnim. Do te točke je pravzaprav vseeno, ali gre za tuj korpus ali domač; od tu naprej pa je potrebno ločiti. Slovenska književnost je sicer nastajala v enkrat bolj drugič manj tesni povezavi s tujim svetom,⁴ vendar je ob tem prej ali slej reflektirala specifično kolektivno izkušnjo, utemeljeno v zgodovinskih prilikah.⁵ Pisci so svoje kulturno poslanstvo ali civilizacijsko nujno udeležali s tem, da so se pravzaprav zmeraj ali na umetniški način ali politično oziroma družbenopolitično odzivali na aktualne dogodke, ki so zadevali v srž slovenske narodne biti. Naj k povedanemu dodam, da so že Brižinski spomeniki

¹ V branje priporočam knjigo Urške Perenič z naslovom *Empirično-sistemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri* (2010).

² V branje priporočam sicer že nekoliko staro, a vendarle zanimivo delo Paula de Man, *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust*.

³ Naj ob tem opozorim, da se v literarni teoriji, vsaj od slovstvenih modernizmov tipa francoskega novega romana naprej, govori o t. i. pogledu filmske kamere oz. o pripovedovalčevi posebni perspektivizaciji prostora in oseb; postopek ima izrazito idejno podlago.

⁴ Težko si je zamisliti slovensko romantiko, ne da bi ob tem opozarjali na delo bratov Schlegel, Schillerja idr.

⁵ Tu seveda ne moremo spregledati pravzaprav preprostega dejstva, da je slovenska književnost v razmerah dolgo časa nedržavotvornega naroda imela specifično mesto vedno, kadar se je postavilo vprašanje narodne samobitnosti, slovenstva ali nacionalno-historične dimenzije.

nastajali na ozadju treh zagonov – antičnega, krščanskega in staroslovenskega. Prav slednje je takrat na svoj način realiziralo Wittgensteinovo premiso *Meje mojega jezika so meje mojega sveta*.

Pričakovanja obsega znanja, ki naj ga dijaki, k samostojnemu ter kritičnemu razmišljanju usmerjeni subjekti, pokažejo ob koncu književnozgodovinskega šolanja, seveda odvisno od vsebinskih in interesnih posebnosti posameznih srednjih šol, gotovo obsegajo naslednje:

- sposobnost analize in sinteze ter predvidevanja rešitve strokovnih problemov primerne težavnostne stopnje ter obsega,
- interdisciplinarno povezovanje vsebin,
- sposobnost uporabe znanja v praksi,
- poznavanje in razumevanje temeljnih književnih tem,
- zmožnost interpretacije slovstvenih besedil,
- poznavanje večplastnosti literarnega jezika,
- sposobnost za nadgrajevanje znanja o književnosti,
- sposobnost analitičnega pristopa, doživljanja, vrednotenja in čustvenega odzivanja do posameznih ključnih literarnih tokov ter del,
- uzaveščanje vloge in pomena slovenske književnosti kot pomembne sestavine narodnostnega diskurza,
- medmedialni vidiki.

Verjetno pa je ključna naloga tega pouka vabilo k permanentnemu branju.

Kot rečeno, univerzitetni pouk književnosti prej ali slej zadene ob vprašanje tako imenovane kontekstualnosti; mislim celo, da je ta stična točka učiteljevega in študentovega dela, denimo v seminarju. Saj razmeroma skrčen referenčni krog pisca na podlagi dialoškosti njegovega besedila omogoča temeljito širjenje pomenske plasti, pač odvisno od vsebine, v kateri poteka vsakokratna recepcija. Navedene teoretske predpostavke nas privedejo do koncepta interpretacijskega konteksta. Če ob tem upoštevamo še stališče o dveh različnih ustvarjalnih zagonih, od katerih prvi

nastaja v polju osebnega in nacionalnega, drugi literarne izjave širi ter išče stike z nadnacionalnim prostorom, je potrebno pomisliti še na kontekst medkulturnosti.⁶

Pred nadaljevanjem je smiselno opozoriti vsaj na eno od definicij, kaj da je književnost. Je del umetnosti, ki prej ali slej aktivira različne kanale recepcije, recimo tistega, po katerem potekajo racionalni procesi, in onega, katerega namen je spodbuditi čustvene dinamike. Gre za spoj duhovnega in estetskega, za iskreno ter subtilno doživetje človeka in sveta ter ob tem za predstavljanje večnih zamisli in vrednot. Gotovo je slovstvo prav tako poseben ritem pesnikove subjektivizacije življenjske izkušnje, kakor bi poudarili skozi perspektivo romantične ali novoromantične idealizacije *ustvarjalca*. Seveda je književnost še plod racionalnih procesov, ti naj na primer na organsko vključen angažma in upoštevajoč sodobne izrazne tehnike nagovorijo bralca še zato, da bodo zmotili njegovo miselno lenobo ali razgibali letargijo družbe. Take vrste književnost poudarja aktivno razmerje do sveta. To je seveda že dolgo znano. Tudi Slovenci imamo na področju z intenco nabitega slovstva bogate izkušnje, vsaj od pridig Janeza Svetokriškega naprej, prek mohorjanke, besedil z močnim narodnostnim nabojem, nekoliko kasnejših bolj ali predvsem manj posrečenih realizacij didaktičnih estetik, podloženih z ortodoksnimi katoliškimi idejami Antona Mahničja, dalje z nekaterimi diskurzivno izjemno močnimi teksti Srečka Kosovela in socialnih realistov, do neoavantgard Šalamunovega časa, kasnejših feminističnih literarnih zagonov pa do tematizacije različnih spolnih praks, grobosti, patoloških stanj, posilstva, zločina, čemur smo priča danes. Če je angažma kot avtorjev glas⁷ naravno vključen v delo, spontan, nenasilen in nemoteč ter temelji v ustvarjalčevi notranjosti in njegovem iskrenem ter odgovornem odnosu do sveta, tudi literarna zgodovina tu ne more imeti pripomb. Drugače je, če gre za instrumentalizacijo umetniškega dela v pomenu propagiranja ideje, če, denimo, roman postane zgolj medij za plasiranje zamisli in je celotna njegova struktura podrejena ali bolje rečeno kontaminirana, kot to lahko brez velikih špekulacij potrdimo v nekaterih pravkar navedenih primerih. V Samorastnikih, recimo, ne najdemo le oživitve ideje Jurčičevega Sosedovega sina, delno tudi Desetega brata, ampak njeno izostritev do skrajnih meja. Če je pisec prvega slovenskega romana v obeh delih našel stik z razsvetljsko paradigmo, ta je prek idej Francoza Jeana Jacquesa Rousseauja propagirala svobodno izbiro in iskreno

⁶ V premislek priporočam razpravo Kovača z naslovom *Interpretacijski kao Zvonka interkulturni kontekst. / Jezik književnosti, znanosti i medija*. Kolar, Mario, Tkalec, Gordana, Kovač, Zvonko (ur.). Koprivnica: Sveučilište Sjever, 2018. 139–154.

⁷ Avtorjev glas je signal avtorjevih nezavednih svetovnonazorskih, političnih, ideoloških, spolnih idr. struktur.

čustvo, potem moramo ugotoviti, da je Voranc v smislu takratne socialistične misli temeljito prestopil njen etični horizont. Prav na tej točki se Samorastniki danes pokažejo tudi kot problem. Zato, ker je v noveli hiperbolizirana roussojevska vera v moč ljubezni medij, prek katerega avtor realizira misel o rodu, ki bo v pomenu socialno-socialistične preobrazbe zavladal in v družbi uresničil nove ter drugačne norme, vrednote in interese.

Prežihov Voranc je bil brez dvoma nadarjen pripovedovalec in je ob slogovni ter jezikovni pomoči Ferda Kozaka ustvaril imenitna dela slovenskega socialnega realizma, kljub temu pa ne morem spregledati, da so Meta in Ožbej ter z njima zgodba strukturirani s prepoznavnim ciljem. Ugotavljam namreč, da pisatelju vendarle ni uspelo zamisli o nujnosti političnih sprememb in zgodovinski perspektivi socialno najnižjih slojev prek plodne Hudabivnice organsko vključiti v celoto. Morda tega niti ni nameraval, saj bi lahko bil prikriti družbeno-prevratniški diskurz manj opazen. Če vemo, da je bila v preteklosti slovenska književnost večkrat kontaminirana s krščanskim poukom, nacionalno mitologijo, gospodarsko vzgojo, moraliziranjem, celo z anarhističnimi zamislimi, potem moramo tudi ob Vorančevih Samorastnikih ugotoviti ne le epsko sliko »legendarne zvestobe, čiste vdanosti in iskrenega plamena ljubezni«, ampak tudi pripoved s poudarjeno socialno in politično ostjo. Da se Vorančevo pisanje giblje na nevarnem robu tendencioznosti in ga mestoma tudi prestopa, je mogoče najpregledneje ugotoviti prek nekaterih povzemalnih in v smislu revolucionarnega diskurza zelo izrazitih odstavkov.

»Ali ni to dih in stok stoterih, tisočernih Hudabivnikov, molitev in kletev, prisega in bojna napoved vseh tistih, ki iščejo vsak svoje lastne Karnice? ... Da, to je bojni klic črnih kovačnic, prečnih jam, ožganih razgonov, stisnjenih zar, zapuščenih globač in kopsišč ... to je bojni klic zavrženega, prekletega rodu ...« (Voranc 1964: 225)

Tudi pri velikem Cankarju bi se kaj našlo, recimo v povesti Hlapec Jernej in njegova pravica (1907) ter še kje.

Kontekstualni vidik književnega dela, recimo, zanimivo izpostavi literarizacijo nezaželene neveste Friderika II. Celjana Veronike Deseniške. Josipina Turnograjska je ob njej poudarila močno čustvo in globoko ljubezen, Josip Jurčič jo je vključil v socialne ter moralne dinamike 19. stoletja, Oton Župančič je prek nje evociral narodnopolitično dogajanje na začetku 20. stoletja, Bratka Krefta je zanimala v

kontekstu marksistično razumljenega razrednega boja med fevdalci in meščanstvom itn.⁸ Zdaj bi seveda lahko razpravljali o tendenci v sodobni književnosti, a tega ne bom napravil, ker je moj namen pravzaprav le opozoriti na močno relevanten vidik, ki pride v poštev pri tolmačenju literature – branje slovstva na način izrazitega osebnega opredeljevanja, vrednotenja in etičnega premisleka tudi, če mislimo na srednješolsko lektiro. Tolmačenje ali interpretacijo razumem kot aplikacijo izbranega znanja na literarni korpus, pisca ali posamezno delo. Zelo pogosto gre seveda za prenos literarnozgodovinskega ali književnoteoretskega znanja, a ne nujno, saj poznamo zelo dobre filozofske (Dušan Pirjevec, Taras Kermauner, Tine Hribar), psihološke (Matjaž Lunaček), sociološke (Rastko Močnik, Dimitrij Rupel) in zgodovinske (Igor Grdina) literarne razprave.

Kakorkoli že, književnost je avtonomen proces nastajanja del z namenom na estetski način evocirati pomembna vprašanja posameznika in kolektiva tako, da bo avtentična individualna izkušnja dobila univerzalno obeležje. Področje lepega, do njega seveda pridemo zelo hitro, izpostavi svojo ambivalentno naravo, izmikajočo se strukturo. Že stari Josip Vidmar je ugotovil (čeprav tega nikoli zares ni tudi priznal), da se stvari ne da formalizirati, a v vsakem primeru drži, da se nobena literarna smer, literarni tok ali kar celo obdobje ni hotelo odreči niti lepoti niti resnici. V ta namen so nastajali zelo različni estetski koncepti, od tistih, ki so lepoto do skrajnosti idealizirali in njeno vsebino povezovali z božanskim početjem, do onih z vsaj na videz mnogo bolj prozaičnimi trditvami o tem, da je lepota v neposredni zvezi s količino informacij.

Veliki sufijski pesnik Omer Hajam je pred kakšnimi devetimi stoletji zapisal približno takole: Ves čas ugotavljamo, kaj je za veliko zaveso, ko stopimo za njo in ugotovimo, pa tega zanamcem ne moremo sporočiti. Tudi književnost tega ne more. Govori pa nam, *kdo smo in za kaj smo*. In to še zmeraj ter kljub temu, da popkultura s svojimi obskurnimi oblikami želi prek siromašnih estetik določiti merila kritični recepciji ter okus utemeljiti ob predvidljivosti in preračunljivosti, pomenski enostavnosti ter izpraznjenosti, shematičnosti in diktatu takojšnjega učinka.⁹

⁸ O tem je zanimiv esej že pred časom napisal Matjaž Kmecl, naslov je *Esej o deseniški Veroniki*.

⁹ Drugače je, če te fiktivne modele sveta sprejemamo na simbolni ravni. Tako jih namreč pogosto lahko povsem brez težav vključimo v različne okoliščine, na primer prva predstava mariborskega profesionalnega gledališča je bil Jurčičev Tugomer, ta je upodobil klasičnega tragičnega junaka, ki je moral propasti, da je njegova ideja zmagala. Gledališki dogodek sam je po koncu 1. svetovne vojne seveda odlično pogolbil triumf slovenstva kot takega.

2 Pouk književnosti

Književni svetovi so seveda izmišljeni, a kljub temu ali ravno zato, ker slovstvo formira fiktivne modele sveta, je poučevanje literature izjemno pomembno. Vsaj trije kompleksni razlogi so za to: prvi opozarja, da recepcija izbranih del širi in pogloblja vedenje o književnosti ter s tem ustvarja podlage za nastajanje specifične bralčeve izkušnje, drugi angažira bralčevo sposobnost avtonomnega doživljanja idejno, estetsko, slogovno-jezikovno in pomensko večplastne strukture, tretji aktivira samostojno racionalno ter kritično presojanje. Pravzaprav ne morem reči, kaj je pomembnejše, vse troje namreč pusti dalekosežne sledi v življenju posameznika zato, ker na poseben način oblikuje njegovo zavest.

V času, ki ga živimo, bolj kot kdaj prej prihaja do izraza, da je prodiranje kapitalistične logike v vse pore javne in zasebne sfere temeljito revidiralo, verjetno tudi kontaminiralo različne vidike življenja vseh generacij. Trivializacija vrednot, vera v zgolj horizontalno resničnost, grobi liberalizem, želja po instant užitkih, instrumentalizacija itd. opozarjajo, da je polje literature odličen prostor, na katerem se da realizirati *več*, in je književnost modeliranje sveta, v katerem pridejo do izraza etos, moralne vrednote, empatija, globoko čutenje, večdimenzionalnost, kreativnost, svobodna domišljija, medmedialnost in dialog. In kar je vsaj toliko pomembno ter lahko temeljito spremeni podobo vsakdanje verbalne komunikacije, slovstveno delo opozori na specifično *jezikovno izkušnjo*. Našteto gotovo argumentira izjemen pomen pouka književnosti in postavlja pred visokošolske ustanove, kjer poteka izobraževanje bodočih učiteljev, veliko odgovornost. Sicer ne razpolagam z zadnjimi podatki o branju leposlovja, a nekoliko starejše raziskave kažejo na izrazit upad na tem področju. Splošno znano je, da so včasih ljudje brali izvorno literaturo, kasneje članke o izvorni literaturi, danes le še vesti o njih. Usmerjenost vseh generacij k uporabi poenostavljenih oblik komuniciranja, jezikovna zloraba kratkih in še krajših besedil, pomenska enoznačnost in skoraj do neprepoznavnosti izmalíčena slovnična in leksikalna podoba esemesov in spletnih klepetalnic po moje ultimativno usmerja k potrebi po branju polisemantičnih, slogovno izbrušenih in jezikovno korektnih književnih del. To sicer ne pomeni širjenja kurikulumu, ta je morebiti že zdaj s svojim obsegom odvrčajoč, ampak cilja na premišljeno izbiranje gradiva, privabljanje, prepričevanje, spodbujanje, opozarjanje na možnosti, zahtevanje, verjetno tudi delo s starši. Le tako je mogoče pozornost mladih ponovno usmeriti k iskanju interesa za enigmatične prostore, poglobiti željo po imaginaciji, občutku za jezikovno bogastvo,

vznemirljivem doživetju lepote literariziranega sveta. Tu srednješolski pouk zadene ob verjetno glavni problem učnega procesa, kako v celovitost združiti recepcijo, ki aktivira racionalne kanale na eni strani ter poti čustvenega, čutnega in doživljajskega sprejemanja na drugi. Zdaj si seveda na upam trditi, da znanstveni postopki ne vključujejo tudi spontanosti, intuitivnosti in odprtosti za *vzporedna spoznanja*. Moje trdno prepričanje je že dolgo časa, da, denimo, literarna esejistika odkriva zelo zanimivo dojemanje in je zato nadvse dobrodošel korektiv strogim, včasih tudi vase zagledanim literarnim raziskavam, ki jim je umetniški izdelek zgolj objekt za preizkus metodološke neoporečnosti in analitične bravuroznosti.¹⁰ Prav tak sproščujoč, esejistično neavtoritativen in dialogski odnos je ob upoštevanju kanoniziranih znanj eden od dveh presežkov srednješolskega pouka književnosti. Zato, ker opozarja na obstoj alternativnih svetov in dijake spodbuja, da se do njih opredeljujejo ter jih samostojno tvorijo.

Drugi presežek, ta je drugačne narave, je premišljeno, rekel bi, razsodno branje literarnega besedila. Mislim, da je ta vidik tesno povezan ne le z razvijanjem razumskih procesov zavesti, marveč je zelo pomemben tudi, če pomislimo na inštitut šolskega eseja. Z njim mora namreč dijak takrat, kadar gre za proces ocenjevanja, v veliki meri argumentirati obvladanje predpisanih vsebin: prepoznavanje slogovnih in jezikovnih značilnosti, motivne konfiguracije, literarnozgodovinske umeščenosti, dalje ugotavljanje literarnega sporočila, poudariti mora moralne ter etične razsežnosti, utemeljeno, skladno s svojimi sposobnostmi in tudi polemično mora oblikovati lastno mnenje, kritično vrednotiti, primerjati, smiselno interpretirati, pač odvisno od tega, kaj izbrani literarni korpus ponuja.¹¹

Pouk književnosti torej razumem kot sintezo hermenevtičnega in literarnovednega (literarnozgodovinskega in literarnoteoretskega) procesa, pri čemer gre v prvem primeru za razlaganje književnosti, v drugem za sistematično, metodološko ter terminološko pregledno poučevanje. Znanje obojega je podlaga kritičnemu branju. Zdaj se je najprej potrebno vprašati, kakšne so danes okoliščine za to. Moje mnenje seveda je, da je v času izrazite želje po miselnem udobju, konzumiranju popkulture,

¹⁰ Pred časom je bilo v okviru literarnega strukturalizma, ta je med drugim prispeval tudi nekaj še danes uporabnih teoremov, mogoče najti smeri, ki so književni tekst reducirale na mehanizem za zagon pomenov, ki mu je potrebno ugotoviti algoritem delovanja. A, pozor, rezultat je bil lahko tudi zelo uspešen, a je vendarle pogosto šlo le za oris skeleta.

¹¹ Mislim, da bi se dijak v teku priprave na maturitetni esej moral prvič srečati s študijem literature, kar je v primerjavi z učenjem gotovo kakovostni preskok.

v pogojih, kjer je očitna želja po popreproščanju na eni strani in plasiranju fiktivne samopodobe prek različnih medijskih kanalov na drugi, pravzaprav težko oblikovati kritično maso tistih, ki jih bo književnost zanimala do te mere, da bodo pripravljene vložiti potreben trud za poglobljeno refleksijo. A brezupno ni in se je v razredu vredno potruditi za oblikovanje dialoškega odnosa literarno delo – dijak, za poudarjanje pomenske polifonosti izbranega literarnega teksta, spodbujanje k argumentiranim odzivom (dokazi in protidokazi), za primerjanje, osredotočenost na slogovne ali (funkcionalno-) jezikovne plasti, tematiko, motivno konfiguracijo, na vlogo upovedenih oseb, karakterje, na idejne poudarke. O didaktičnih konceptih si ne upam govoriti, ker o njih vem premalo, želim pa spomniti na nekatere vidike, ki jih obsega književni pouk. Še zmeraj se mi zdi uporabno staro stališče, da literarna umetnina vključuje estetsko, kognitivno in etično dimenzijo. Jasno je, da estetska komponenta lahko hitro preide v tako imenovani esteticizem, ta razgradi občutljivo notranje razmerje, prav tako ni nujno že na prvi pogled razumljiva trditev, da kvazirealnost zelo specifično spodbudi »realno« izkušnjo, prav tako ne moremo spregledati, da je etični diskurz v književnem besedilu lahko kompleksen in na videz celo paradoksalen,¹² še zlasti v primeru satire ali parodije. A kljub povedanemu mislim, da je treba biti na našteto pri pouku posebej pozoren zato, ker zadeva v srž slovstva, izbranega korpusa ali posameznega dela. Estetska komponenta opozarja, da je literarno delo še zmeraj predmet, z več vidikov povezan s pojmom lepote, in torej na specifičen estetski način tematizira zelo različne vidike posameznika ter sveta. Spoznavna funkcija izpostavlja, da literarno delo ni zavezano resnici, kakor jo razumemo v smislu etabliranih dogovorov, temveč je književna resničnost posebna, rekel bi izmišljena. Posebej problem etosa ocenjujem za danes zelo pomemben. Dva razloga sta za to, prvič, ker v trivialni literaturi ta dimenzija gotovo umanjka, drugič zato, ker je današnji čas še kako potreben tovrstnega premisleka. Etično v književnosti daje možnost novih spoznanj na osnovi splošno sprejetega kodeksa. To pomeni, da literarno delo v svoj diskurz vpisuje informacije, ki bodo spodbujale avtonomno refleksijo, preverjanje lastnih opredelitev in nastanek samostojne npravstvene držе ter povzdigovalе duha in plemenitile človeka.

¹² Tu je treba samo pomisliti na pesem Tomaža Šalamuna *Zakaj sem fašist* (Katalog 1970).

Kritično branje književnih del prej ali slej pomeni apliciranje literarne aksiologije na izbrani korpus.¹³ Vendar je takšno delo rezervirano za literarno kritiko v ožjem pomenu besede in je mogoče pri srednješolskem kritičnem branju njene prakse upoštevati le v prilagojenem smislu.¹⁴ V vsakem primeru, pomisliti je potrebno samo na zahteve šolskega in maturitetnega eseja, je drugače z dijakovim prepoznavanjem najbolj izpostavljenih oblikovnih in vsebinskih lastnosti, njihova formalizacija in sistematizacija. Tu namreč gre za dinamičen odnos, katerega namen je vabilo k sintezi objektivne in subjektivne recepcije, vrednotenju na ozadju lastnega referenčnega polja ter h kontekstualizaciji v širšem smislu. Zdaj se je potrebno vprašati, kaj sploh je tisto, kar naj učenec presoja. Oboje, tista sporočila, ki jih razumeva na podlagi osebne sodbe, in ona s širšim, tudi v historičnem smislu utemeljenim pomenom. Če se vrnem k že navedenim trem dimenzijam, te naj v medsebojnem miselno urejenem razmerju tvorijo književni tekst, potem kognitivna brez dvoma spodbuja različna spoznanja – moralna, socialna, seksualna, zgodovinska, politična itn. Etična razsežnost omogoča bralčevo sprejemanje in odklanjanje upovedenih značajev, aktivnosti literarnih oseb in dogodkov; estetska sporoča signale, ki spodbujajo estetske sodbe, recimo o jeziku Cankarjevih del, slogu Udovičevih nadrealističnih pesmi ali o miselnem kombiniranju Štihovih esejev in subtilnih pogledov Inkretovih gledaliških kritik.¹⁵ Ena od bistvenih sestavin ocenjevanja estetskega pomena je gotovo odsotnost tako imenovane *dejstvenosti*. Merilo resničnosti namreč tudi v primeru realistične proze ni bistveno, saj estetsko tudi v tem primeru prej ali slej pomeni pomensko polivalenčnost, kar tekst povsem loči od monosemantičnih besedil. Večpomenskost namreč opozarja na odsotnost popreproščene tematiziranja izbrane snovi in hkrati možnost vpisovanja lastnega interpretacijskega koda/konteksta.¹⁶ Ob povedanem je potrebno ponovno pomisliti

¹³ Opozarjam na zanimivo disertacijo Roberta Jereba z naslovom *Struktura in funkcija literarne kritike: Na primeru sodobnega slovenskega romana* (2009). V njej avtor najprej opozori na pomembnost količinskega razmerja med časopisnim in revijalnim tiskom ter kritiko, primerjalno povzame dogajanje v nemškem in angleškem prostoru ter pri Slovencih in prek Pierra Bourdieuja ter Sigfrieda J. Schmidta književno kritiko definira kot osrednjo dejavnost literarnega sistema. Nato formalizira metodološki okvir, strukturne prvine, se ustavlja ob pomenu vrednotenja s stališča avtorja in bralca ter ugotavlja, da je temeljno metakritiško opravilo določiti obseg posameznih tipov izjav (deskriptivnih, interpretativnih in vrednotenjskih), tabelarno prikaže kvantitativno pridobljene podatke o strukturnih sestavinah presojanja ter opozori na medbesedilne vidike in jezikovno-slogovne vzorce. Poučna je še njegova ugotovitev, da se bralci s kritikami v glavnem ne strinjajo.

¹⁴ Nujno pa je poudariti, da nekateri študenti že zelo kmalu pokažejo izrazit interes in sposobnost za književnokritično delo. Od tod sklepam, da so podobne ambicije imeli že v srednji šoli. Izbrane kritike Oddelek za slovenske jezike in književnosti po ustreznem teoretskem uvidu v okviru enega od obveznih predmetov objavlja na spletni strani <https://www.Subskop>.

¹⁵ Namenoma izpostavljam zvrstno zelo različna besedila, ker menim, da se lepota lahko reprezentira na različne načine in v različnem okolju.

¹⁶ Morda je zapisano na prvi pogled povsem jasno, a želim opozoriti, da marsikateri bralec v realistični pripovedi z jazovim (prvoosebim) pripovedovalcem išče neposredno zvezo med literarno resničnostjo in dejanskim svetom.

na kognitivno dimenzijo, na refleksijo različnih podatkov, prek katerih prihaja bralec do novih spoznanj. Tudi v tem primeru moram izpostaviti, da je umetniško slovstvo večpomenski pojav, rekel bi metaforična ali metonimična struktura. Slednje pa ne pomeni, da se bralec ob na primer Kersnikovem Agitatorju ali Ciklamnu kljub izmišljenim osebam in zelo poljubno literariziranim dogodkom ne more o čem »poučiti«. Denimo o tem, kako je bil v drugi polovici 19. stoletja slovenski malomestni živelj oblečen, kakšne navade je imel, katere kulturne vrednote so mu bile blizu.¹⁷ Prav zaradi povedanega je mogoče pričakovati, da ima književnost vsaj pogojni vpliv na normativni in vrednostni sistem (mladega) bralca, prav tako prek prenašanja spleta emocionalnih učinkov na krepitev njegove senzibilnosti in poglobljanja ter širjenja njegove čustvene izkušnje.

3 Sklep

Prispevek zaključujem z mislijo na tako imenovani 9. gradnik *kritično branje* in na podlagi zapisanega potrjujem implicitno tezo tega prispevka, da književni pouk v največji meri omogoča, celo zahteva, kritično branje virov, torej v kurikulumu predpisanega literarnega korpusa in s tem poudarjanje različnih izjav, stališč, sporočil, ki jih umetniška reprezentacija izbrane teme ponuja v premislek, oceno, utemeljevanje, vrednotenje, zgledovanje, odklanjanje, individualiziranje, vpisovanje, kontekstualizacijo ali medmedialnost. Pouk književnosti je ob tem prav tako vaja v interpretaciji in sintetičnem mišljenju, v izvornosti, je jezikovni trening, možnost vključevanja različnih kontekstov, opozarja na drugačno branje lirskega in epskega besedila. Pomembno je, da se dijak nauči diskutirati, iskati pomenska ozadja, iskati morebitne medmedialne vsebine, posploševati, doumeti smisel sporočila, najti funkcionalne zveze med posameznimi plastmi problema. Skratka, ciljам na znanja in izkušnje, ki ne pridejo v poštev le pri ukvarjanju s slovstvenimi temami, ampak so pomembne tudi sicer pri razčlenjevanju in interpretiranju zelo različnih problemov.

Najmanj, kar naredi, je, da išče avtobiografske sestavine, čeprav so dogodki in osebe povsem izmišljeni. In pri tem ne »priznava«, da je literarizirani svet že v osnovi fikcija. *Bitka pri Borodinu*, denimo, ki jo je upovedil veliki ruski realist, je v prvi vrsti literarni dogodek ter *Vojna in mir* nikakor ni historična razprava, v kateri je avtor zavezan resnici ter jo tudi nenehno dokazuje s sklici, opombami itd., marveč književna umetnina. Ta ima do resnice (dejstvenosti) samosvoje in z intenco podloženo razmerje.

¹⁷ Zgodovinopisje pozna pojem *literarni vir*.

Če je maturitetni esej ocena vseh ocen srednješolskega pouka književnosti, v kar sicer dvomim tudi zato, ker se je v zadnjem času zmanjšal korpus maturitetnih besedil, ker med njimi tako rekoč ni v slovenskem prostoru iz več perspektiv zelo produktivne lirike, ker se je skrčil čas pisanja in je esej namesto primerjalnega problemskega premisleka prevečkrat postal povzemanje zgodb,¹⁸ potem je treba zapisati vsaj še naslednje. Ena od načelnih prednosti šolskega (maturitetnega) eseja in spodbuda siceršnjemu srednješolskemu pouku književnosti ni zgolj zahteva po tvorjenju celovitega besedila, korektnega na sinhroni in diahroni ravni jezika, prav tako ne samo sposobnost navajanja različnih faktografskih podatkov ob določenem tekstu, marveč predvsem izražanje *specifičnega individualiziranega odnosa*. Slednje omogočajo možnosti selekcije in kombiniranja literarnozgodovinskega znanja, preiščeno branje del, samostojno oblikovanje hipoteze, postopek logične argumentacije, vzročno-posledično nizanje delnih zaključkov, smiselno upoštevanje danih meril, dalje sodbe o tipičnih avtorskih poetikah, upoštevanje zahtev, ki jih predpostavlja tema itd. Če tega ni ali če besedilo dosledno ne vpisuje osebne percepcije avtorja, potem je šolski esej dejansko zreduciran na »kontrolko« in maturitetni esej na »kontrolko kontrolk«. Tu pa se postavlja verjetno sploh temeljno vprašanje pouka nasploh. So okoliščine danes šolam sploh naklonjene, so spodbudne v tem smislu, da bi na njih lahko gradili učitelji in dijaki ter bi povprečen (tudi zrel) človek znanje sprejemal kot temeljno civilizacijsko poslanstvo in kulturno vrednoto, ali le samozadovoljno podpiramo mediokritete vseh vrst?

Literatura

- Marijan DOVIČ, 2003: Empirična literarna znanost in literarni sistem S. J. Schmidta. *Slavistična revija*, 51(3). 267–284.
- Robert JEREB, 2009: *Struktura in funkcija literarne kritike: Na primeru sodobnega slovenskega romana*. Doktorska disertacija. FF UL.
- Matjaž KMECL, 1974: Eseg o deseniški Veroniki. S. Sitar: *Z Desenic Veronika z Desenic*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Zvonko KOVAČ, 2018: Interpretacijski kao interkulturni kontekst. *Jezik, književnosti, znanosti i medija*. (ur. Kolar, Mario; Tkalec, Gordana; Kovač, Zvonko). Koprivnica: Sveučilište Sjever. 139–154.
- Paula de MAN, 1979: *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust*. New Haven and London: Yale University Press.
- Boris PATERNU, 2017: Pomen literature v mentalno iztirjenem svetu. Ljubljana: Delo 23. 5. 2017, 59/116. 9.
- Urška PERENIČ (ur.) 2017: *Slavistična revija* 65(1–2, tematski številki). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

¹⁸ Moja kritičnost izhaja iz primerjave z esejem na mednarodni maturi in iz prepričanja, da bi si tudi povprečen, kaj šele odličen »domači« maturanat zaslužil višje postavljene cilje.

- Urška PERENIČ, 2010: *Empirično-sistemska raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Davor PISKAC, 2009: *Kako napisati esej na državnoj maturi*. Zagreb: Alfa.
- Denis PONIŽ, 1994: *Šolski esej*. Ljubljana: Sophia.
- Voranc PREŽIHOV, 1964: *Zbrano delo*. Druga knjiga. Ljubljana: Državna založba Slovenije