

GIMNAZIJSKI UČNI NAČRT ZA KNJIŽEVNOST PRI POUKU SLOVENŠČINE: OD EVALVACIJE DO INOVACIJE

V prispevku evalviramo književne vsebine, cilje, standarde znanja/pričakovane dosežke, didaktična priporočila (pristope/strategije) gimnazijskega učnega načrta za slovenščino (književnost) (2008). Primerjamo ga z njegovim predhodnikom (1998). Na osnovi evalvacije oblikujemo smernice za nov gimnazijski učni načrt za slovenščino (književnost), upoštevajoč *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in v gimnaziji* (2022). Kot nov temeljni cilj določimo razvijanje literarne zmožnosti, znotraj treh skupin ciljev postavimo izvirno skupino ciljev, ki spodbuja interpretativni, (po)ustvarjalni in kritični odziv dijakov na književnost, predlagamo uvedbo esejске zmožnosti kot enega od procesno-razvojnih ciljev pouka slovenščine ter poleg obveznih uvedemo motivacijske teme, namenjene spodbujanju motivacije za branje leposlovja in bralnih navad. Reprodukcijske zgodovinske podatke preoblikujemo v umeščanje literarnih besedil v literarni sistem (tj. v čas in prostor) preko konstruktivističnega pouka. Razpravljamo o skupnih ciljih.

Ključne besede: učni načrt za slovenščino, gimnazija, literarna zmožnost, esejска zmožnost, cilji književnega pouka (temeljni cilj, skupine ciljev, splošni cilji), obvezne in izbirne književne teme, bralni izzivi, odzivi dijakov na književnost

The Gymnasium Literature Curriculum for the Teaching of Slovenian: From Evaluation to Innovation

In the article, we evaluate the literary content, aims and objectives, standards of knowledge/expected achievements, didactic recommendations (approaches/strategies) of the current gymnasium curriculum for Slovenian language and literature, and compare it with its predecessor (1998). Based on the evaluation, we are formulating guidelines for a new grammar school curriculum for Slovenian, focusing on literature, taking into account the *Starting points for curriculum renewal in primary and secondary level of education* (2022). As part of a new fundamental aim of teaching literature we determine the development of literary competence, and within the three groups of aims and objectives we set a new group of aims and objectives that encourages students' interpretative, creative and critical responses to literature, and propose the ability to write essays as one of the process develop-

ment goals of the Slovenian class. In addition to the obligatory material, we introduce motivational literary topics aimed at promoting the motivation to read fiction and better reading habits. The reproduction of historical data is transformed into the placement literary texts in a literary system (i.e. in time and space) through constructivist teaching. We then discuss then general aims and objectives of this project.

Keywords: curriculum for Slovene language and literature, gymnasium, literary competence, essay competence, aims and objectives of teaching literature (fundamental aim, the groups of aims and objectives, general aims and objectives), obligatory and motivational literary topics, reading challenges, students' responses to literature

0 Metodologija

V prispevku¹ evalviramo gimnazijski učni načrt za slovenščino (književnost) (2008, v nadaljevanju UN 2008) in ga z vidika ciljev ter književnih vsebin primerjamo z njegovim predhodnikom (1998, v nadaljevanju UN 1998). Preučimo usklajenost temeljnega in procesno-razvojnih ciljev s standardi znanja in pričakovanimi dosežki. Cilje književnega pouka opazujemo z vidika izvedljivosti, taksonomije in zahtevnosti. Zanima nas, v kolikšni meri cilji pouka književnosti omogočajo aktivno sodelovanje in vključevanje dijakov v družbo, pa tudi, ali so dovolj odprti, da se učitelj lahko avtonomno odziva na aktualne dogodke, potrebe dijakov in sodobni čas. Premislimo, kako cilji UN 2008 spodbujajo pridobivanje književnega znanja in zmožnosti za nadaljnje izobraževanje, ali omogočajo razvoj kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti, sodelovalno reševanje problemov, delo z viri in druge prečne veščine, koliko spodbujajo medpredmetno in znotrajpredmetno povezovanje. V povezavi s cilji premislimo tudi, ali so standardi znanja oziroma pričakovani dosežki dovolj konkretni, da omogočajo jasno razumevanje, kaj naj dijaki znajo/dosežejo. Preučimo, če UN 2008 usmerja učitelje v uporabo formativnega spremljanja, personalizacije, individualizacije, učenja z raziskovanjem in drugih sodobnih didaktičnih načel/usmeritev/konceptov, ali učitelje spodbuja k uporabi raznolikih didaktičnih pristopov/strategij, presodimo pa tudi jasnost in konkretnost didaktičnih priporočil. V didaktičnih priporočilih iščemo sodobna strokovna spoznanja o učenju in poučevanju. V luči didaktičnih pristopov/strategij in didaktičnih priporočil preverimo, če UN 2008 odpira možnosti za odzivanje na aktualne dogodke. Na osnovi teh spoznanj in razmisleka, v kolikšni meri omogoča razvijanje optimalnih potencialov različnih skupin dijakov, nanizamo smernice za nov gimnazijski učni načrt za književnost pri pouku slovenščine, upoštevajoč *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in v gimnaziji* (Ahačič idr. 2022).

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

1 Književne vsebine – poti do ciljev in standardov znanja / pričakovanih dosežkov pouka književnosti

UN 2008 in UN 1998 analiziramo z vidika obveznih in prostoizbirnih književnih vsebin. UN 1998 predpiše 107 obveznih leposlovnih besedil (v celoti ali po odlomkih). UN 2008 je glede časovne razporeditve snovi, števila ur, namenjenih obravnavi posameznega besedila, ter predpisovanja obveznih besedil za obravnavo, ohlapnejši, tudi literarnozgodovinska razporeditev učne snovi ni obvezna. Uvod v obravnavo književnosti je v UN 1998 prostoizbirni, v UN 2008 pa obvezen. Slednji za domače branje predpiše vsaj 20 besedil, v UN 1998 je teh 18 (maturitetni sklop, ki je kot domače branje obvezen v četrtem letniku, ni določen ne v UN 1998 in ne v UN 2008). V UN 2008 je obveznih vsaj 138 besedil slovenske in svetovne književnosti, kar je 31 več kot v njegovem predhodniku, v katerem je izpostavljen dejaven stik z leposlovjem, t. i. izkušnjska interpretacija, manj pozornosti je namenjeno literarni zgodovini. V UN 2008 je slovenske književnosti v primerjavi s svetovno sicer še vedno več, čeprav manj kot v UN 1998 (tudi na račun obveznih domačih branj: slovenskih je le še pet besedil). UN 1998 vključuje 74 slovenskih del (od tega 8 za domače branje), tj. 69 % slovenske literature v celoti (za domače branje prevladujejo besedila prevodne književnosti). V UN 2008 prevladuje pripovedništvo,² ponujenih je več romanov,³ dodanih pa precej romanesknih pojmov: roman (eksistencializma, magičnega realizma), postmodernistični, postkolonialni, novi roman, novi roman, žanrski, potopisni, erotični, avtobiografski, antiutopični, kriminalni, znanstvenofantastični roman. Povečanje obveznih besedil, pa tudi pojmov za interpretacijo, razkriva implicitno prepričanje, da kopičenje literarnovednih pojmov in vsebin lahko doprinese h kultivaciji bralca, torej predpostavko, da večja količina podatkov zagotavlja boljše znanje in boljše kompetence na (katerem koli) učnem področju. Po skoraj dveh desetletjih, odkar je UN 2008 stopil v veljavo, vidimo, da zamenjava kompetenčnega s t. i.

² UN 2008 za domače branje predpiše vsaj en realistični ali naturalistični roman, v primeru pa, da učitelji med ponujenimi izbirami za domače branje vedno izberejo roman, potem še tri romane (lahko tudi več, saj se v vsakem letniku poleg obveznih izbirnih besedil predvideva obravnavo še enega ali dveh prostoizbirnih besedil v vsakem letniku, v zaključnem letniku pa tudi branje maturitetnih besedil). Čeprav je nabor romanov, pa tudi literarnoteoretičnih pojmov, povezanih z romanom, v primerjavi z UN 1998 večji, pa število obveznih in v celoti doma prebranih romanov ostaja približno enako (v UN 1998 trije, v UN 2008 pa štirje).

³ Dodani so *Roman o Tristanu in Izoldi* (izbirno), obvezni postanejo (v UN 1998 še prostoizbirni): *La Fayette Kneginja Klevska* / *Racine Fedra*, *Swift Gulliverjeva potovanja* / *Voltaire Kandid ali optimizem*, *Rousseau Julija ali Nova Heloiza* / *Goethe Trpljenje mladega Wertherja*, *Lermontov Junak našega časa* / *Poe Maska rdeče smrti*, *Stendhal Rdeče in črno* / *Balzac Oče Goriot* / *Flaubert Gospa Bovary*, *Gogolj Mrtve duše* / *Tolstoj Vojna in mir* / *Dostojevski Zločin in kazen*, *Zola Bez-nica/Germinal*, *Cankar Hiša Marije Pomočnice* / *Martin Kačur*, *Izidor Cankar S poti* / *Kraigher Kontrolor Škrobar*, *Woolf Gospa Dalloway* (v tem sklopu je novost pojem ženska pisava), *Bulgakov Mojster in Margareta*, *Kranjec Povest o dobrih ljudeh*, *Bartol Alamut*, *Hemingway Komu zvoní* / *Faulkner Svetloba v avgustu*, *Márquez Sto let samote* / *Morrison Ljubljena*, *Fowles Ženska francoskega poročnika* / *Süskind Parfum* / *Calvino Če neke zimske noči popotnik* / *Mahfouz Pot med palačama*, *Barnes Prerekanja*. Sklop slovenskega pripovedništva v drugi polovici 20. stoletja kot obveznoizbirna predvideva še romane *Jančar Severni sij* / *Posmehljivo poželenje* / *Katarina, pav in jezuit*, *Bojetu Filio ni doma* / *Lainšček Ki jo je megla prinesla* / *Blatnik Plamenice in solze*.

sistemskim pristopom ni rezultirala v dvigu bralne in literarne pismenosti (PISA 2018 in 2022 sta dokazali nasprotno). Ti uvidi nas vodijo k ponovnemu razmisleku o temeljnem cilju književnega pouka, pa tudi k premisleku o tem, kako in v kolikšni meri v učni načrt vključevati prvine literarnega sistema (prim. Krakar Vogel in Blažić 2013). Izsledki raziskave Roman v gimnaziji (Žbogar 2003), ki je dokazala, da odlično literarnovedno znanje ne pripomore k izboljšanju literarne zmožnosti, nas prepričujejo, da bi z novim učnim načrtom veljalo spodbujati kvaliteto (in ne kvantiteto) dejavnega stika z leposlovjem ter ga toliko odpreti, da bi omogočal odzivanje na aktualne dogodke, potrebe in odzive dijakov ter zahteve sodobnega časa. Zato v nadaljevanju predlagamo, da bi bila integracija aktualizacije preko spremljanja kulturnih dogodkov, prireditev ipd., medpredmetnega povezovanja in rabe digitalnih virov, z ozirom na krepitev notranje motivacije za branje izvedljiva ob obveznih in izbirnih književnih temah,⁴ pri čemer pri izbirnih temah, namenjenih spodbujanju motivacije za branje, ne bi zahtevali poglobljenega (meta)kognitivno-kritičnega branja literarnih besedil (Žbogar 2021), pač pa zlasti doživljajsko branje (Žbogar 2014b).

Gimnazijska učna načrta za slovenščino (UN 1998 in UN 2008) si zadata različna temeljna cilja književnega pouka. UN 1998 kot temeljni cilj pouka književnosti začrta dejaven stik z leposlovjem, UN 2008 pa vzgojo kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. »To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost« (UN 2008: 42). Priporočilo, da se cilj dosega preko razmerja 60 (za kontekst) : 40 (za tekst) (UN 2008: 44), ne odpira le vprašanja, kaj sodi pod t. i. kontekst, pač pa tudi že zgoraj problematizirano stališče, da večja količina podatkov lahko doprinese h kultivaciji bralcev. UN 2008 sicer načeloma v središče književnega pouka postavlja stik z besedilom, a se v praksi zaradi prenatrpanosti književnih vsebin to izvaja na izrazito reproduktiven način. V evropskem literarnem okviru (v nadaljevanju LF), ki mdr. opisuje razvitost literarne zmožnosti dijakov od dvanajstega leta do polnoletnosti, kultivirani bralec sovpada s peto in šesto stopnjo. V tej kvantitativni raziskavi je med letoma 2009 in 2012 sodelovalo 4700 učiteljev književnosti v okviru materinščine v šestih državah (Witte idr. 2012: 5).⁵ LF pri definiranju literarne zmožnosti kot pomembno ločnico navaja starost: literarna zmožnost do petnajstega leta se pomembno razlikuje od tiste po petnajstem letu. Od dvanajstega do petnajstega leta zajema štiri ravni, od petnajstega do osemnajstega leta pa šest ravni. Po petnajstem letu naj bi po priporočilih LF (2012) pri dijakih spodbujali »doživljajsko, angažirano, raziskovalno branje, v interpretacijo usmerjeno branje, branje za interpretacijo v kontekstu in (pred)akademsko branje« (Zajc 2023: 64–68). LF vsako od ravni definira z vidika

⁴ V književne teme, razporejene po literarnozgodovinskem načelu in razvrščene v tri skupine ciljev, bi bilo smiselno vključiti spoznanja etičnega obrata v literarni vedi. S tem bi preko socialne zmožnosti, sodelovanja, strpnosti do drugih in drugačnih, empatije, sočutja, solidarnosti, intra- in interkulturega dialoga podprli vzgojne vidike književnega pouka.

⁵ Prva se je v raziskavo vključila Nizozemska, nato pa še Češka, Nemčija, Finska, Portugalska in Romunija. Financirala jo je Evropska komisija znotraj programa Lifelong Learning (Comenius).

mladega bralca (njegovih izkušenj z branjem, bralnih interesov, splošnega in literarnega znanja) in z vidika umetnostnih besedil (kamor sodijo jezik in slog, literarne osebe, zgradba literarnega dela, zgodba, perspektiva in sporočilo).⁶ V nov učni načrt bi te izsledke lahko integrirali tako, da bi procesno-razvojnimi ciljem iz UN 2008, ki so 1) razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, 2) razvijanje (splošne) sporazumevalne zmožnosti, 3) pridobivanje književnega znanja in 4) širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst (UN 2008: 16–17), dodali vsaj še razvijanje esej-ske zmožnosti (v povezavi z jezikovnim poukom) ter si zadali nov temeljni cilj, tj. razvijanje literarne zmožnosti, kakor jo definirata Žbogar (2019, 2020, 2022) in Zajc (2019, 2020, 2023). Več o tem na osnovi sodobnih spoznanj o naravi književnosti in recepciji (prim. Mihurko Poniž 2008; LF 2012; Jožef Beg 2014, 2019) v nadaljevanju.

UN 2008 vključuje vse spoznavno-sprejemne stopnje od doživljanja, reprodukcije (naštejejo, ponovijo, opišejo, definirajo, obnovijo), razumevanja (povzamejo, povejo s svojimi besedami, pripovedujejo, opišejo, poročajo, informirajo, razložijo, pojasnijo), analiziranja,⁷ sintetiziranja⁸ do vrednotenja.⁹ Težava učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli, o kateri razpravlja Štefanc (2012: 16–32), in ki bi se ji veljalo izogniti tudi v novem gimnazijskem učnem načrtu, pa je, da so nekateri splošni, operativni, izobraževalni in procesno-razvojni cilji objektivno težko preverljivi (npr. prepozna in doživi pravljico, neumetnostno besedilo ipd. (Štefanc 2012: 25)). Navedenih standardov ne gre razumeti kot zahteve po neposrednem preverjanju doživljanja, kadar je z opisi preverljivih standardov znanja pojasnjeno, »kako to učenec izkaže« (Štefanc 2012: 25). Objektivno nepreverljive standarde Štefanc najde v učnem načrtu za osnovno šolo (2008) (npr. v zapisu: doživeto deklamira/recitira pesem). Ocenjuje, da je objektivno nepreverljiva zahteva tudi, naj bo med branjem »miren in zbran« (Štefanc 2012: 26). Standardi znanja naj bi izhajali iz preverljivih operativnih ciljev, poudarja, ti naj bodo »osnova za doseganje veljavnosti ocenjevanja, posledično pa tudi drugih relevantnih značilnosti, kot so zanesljivost, objektivnost in občutljivost« (Štefanc 2012: 25). Standardi znanja so v UN 2008 nadomeščeni s pričakovanimi rezultati, kar naj bi vodilo k zapisom, ki ne opisujejo »preverljivega propozicionalnega ali dispozicijskega znanja učencev, ampak osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev, ki jih ni mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno preverjati« (Štefanc 2012: 25). Navaja, da objektivno preverjamo in dokazujemo le uresničljivost tistih standardov znanja, ki so vezani na literarnovedno znanje, medtem ko je preverjanje in dokazovanje kompetenc, ki izhajajo iz subjektivnega odnosa do predmeta, kamor najbrž

⁶ LF zajema tudi sezname literarnih del, primernih za mlade bralce na določeni ravni literarne zmožnosti.

⁷ Pri branju in interpretaciji v besedilih prepoznavajo, razčlenjujejo, definirajo in na novih primerih preizkušajo literarnointerpretativne prvine s področja literarne teorije in zgodovine.

⁸ Pridobljeno znanje iz literarne zgodovine in teorije uporabljajo pri vrednotenju in aktualizaciji pomena posameznih in splošnih literarnih pojavov.

⁹ Vrednotijo pomen književnih obdobij, smeri in poetik in del za kulturni razvoj in jih aktualizirajo s stališča osebne in družbene izkušnje.

sodi (estetsko) doživljanje literarnega besedila, pa tudi izražanje bralnih vtisov po prvem branju besedila in ustvarjalnost, objektivno nepreverljivo, zato priporoča, da standardi znanja eksplicirajo, kako dijaki zahteve izkazujejo.

Naj ob tem opozorimo, da literarna zmožnost zajema tako čustveno-motivacijsko, spoznavno kakor vrednotenjsko raven, vključuje torej stališča in vrednote, literarnovedno znanje, sposobnost reševanja književnih problemov in kompleksno razmišljanje o literaturi, pa tudi sposobnost aktivacije pridobljenega znanja in zmožnosti ob neznanih literarnih besedilih. Slednjega UN 1998 in UN 2008 ne predvidevata, bi pa veljalo razmisliti, ali ne bi med cilji in standardi zapisali tudi možnost preverjanja in ocenjevanja ob neznanih besedilih. Pripisati velja še, da je književnost umetnost, ki je ni mogoče popolnoma objektivizirati, čeprav seveda – kakor navedeno – pri književnem pouku usmerjamo dijake od doživljajskega branja h kognitivno-kritičnemu branju in metakognitivnemu razmisleku o uspešnosti bralnega procesa, torej k racionalno-objektivni nadgradnji pretežno čustvenih vtisov po prvem branju. Težnja po popolni objektivizaciji ciljev in standardov znanja bi bila celo v neskladju s sodobnimi spoznanji literarne vede, v kateri je v trendu t. i. etični obrat, pa tudi didaktike književnosti, ki opozarja na neobhodnost doživljajskega odziva na literaturo. Spodbujanje (po)ustvarjalnosti dijakov in njihove izvirnosti zori in izhaja zlasti iz subjektivnega odnosa do leposlovja.

2 Medpredmetno in znotrajpredmetno povezovanje

Prednosti medpredmetnega povezovanja pri pouku književnosti so dolgoročnost in uporabnost znanja, povezanega v drevesasto strukturo, kar omogoča tudi raznolike obravnave podobnih učnih snovi. Zmožnost medpredmetnega povezovanja je v UN 2008 zapisana v posebnem poglavju, čeprav gre – podobno kot pri znotrajpredmetnem¹⁰ – za del splošnih ciljev/kompetenc pouka književnosti. Medpredmetnemu povezovanju je v UN 2008 posvečeno posebno poglavje, smiselno pa bi ga bilo vključiti v tiste skupine ciljev, kjer je to vsebinsko utemeljeno.

Povezovanje med predmeti terja posebno procesno oz. dejavnostno naravnani pouk (npr. pouk, ki spodbuja kritično mišljenje, argumentiranje, dramatizacijo, terensko raziskovanje), tj. pouk, ki je usmerjen v izobraževanje za poklic (terja praktične dejavnosti). Najlažje ga je uresničevati z metodami in oblikami dela, ki spodbujajo dejavnost dijakov. Priporočamo dodatno usposabljanje učiteljev za izvajanje medpredmetnega povezovanja, ker to terja drugačno organizacijo dela od utečene, predvideva predvsem timsko delo z drugimi predmetnimi aktivimi. Poleg formalnih dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost izvajanja medpredmetnega povezovanja,

¹⁰ V stroki zasledimo tudi izraz znotrajpodročno povezovanje. Ker gre za povezovanje znotraj pouka slovenščine, torej za povezovanje jezikovnega in književnega pouka znotraj enega predmeta, uporabljamo izraz znotrajpredmetno povezovanje, kar korelira s pojmom medpredmetno povezovanje. Slednje se navezuje na povezovanje med različnimi predmeti (npr. zgodovino, umetnostno zgodovino, geografijo ipd.).

kamor mdr. prištevamo prepričanje v smiselnost takšnega pouka, združevanje učiteljev v t. i. učiteljske time in sposobnost skupinskega načrtovanja (kako iz različnih vidikov obravnavati snov) ter povsem praktičnih dejavnikov, kot so izvedbeni pogoji, pa imajo na izvedbo medpredmetnega povezovanja precejšnji vpliv tudi vsebinske okoliščine. Te so mdr. upoštevanje integritete posameznih disciplin, vzdrževanje ravnovesja med njimi, dolgoročno načrtovanje, jasno zastavljeni cilji. Ponujajo se povezave z zgodovino, pa tudi umetnostno zgodovino, sociologijo, psihologijo, geografijo ipd. Predmetna področja bi bilo treba v tem oziru medsebojno uskladiti (npr. po literarnozgodovinskih obdobjih). Novi učni načrt naj bi omogočal razvijati tudi medsistemske povezave, npr. preučevanje vpliva svetovne književnosti na slovensko književnost in obratno (raziskovanje odmeva Vladimirja Bartola v tujini in njegov naknadni uspeh doma; Prešernovo prevzemanje tujih pesniških oblik, npr. soneta). Raziskovanje t. i. skupnega slovenskega kulturnega prostora krepi kulturno zmožnost in zavedanje, da slovenska kulturna ustvarjalnost ni vezana le na prostor znotraj meja Slovenije, pač pa tudi na zamejstvo (Italijo, Avstrijo, Madžarsko) in zdomstvo (zlasti Argentino in ZDA).

Pri pouku slovenščine bi bolj kot doslej morali povezovati obe predmetni področji (jezik in književnost), pri obeh pa kot cilj zastavili procesno razvijanje esejске zmožnosti (prim. Žbogar 2023c). Kot procesno-razvojni cilj namreč ni vključena niti v UN 1998 niti v UN 2008. Glede na to, da se z esejem ocenjuje znanje tudi pri drugih predmetih, npr. filozofiji in sociologiji, se zdi predmetno poenotenje šolskega esaja kot besedilne vrste (tako zgradbeno kakor taksonomsko) utemeljeno. Predlog problemskega šolskega esaja pri književnem pouku je že izdelan in toliko odprt, da dopušča dokazovanje predmetnega znanja, pa tudi kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, sposobnosti reševanja problemov, dela z viri in druge prečne veščine (Žbogar 2023c). Prenos na druga predmetna področja bi bil možen.

3 Didaktični pristopi/strategije in didaktična priporočila

V UN 2008 jih najdemo v posebnem poglavju, v novem učnem načrtu pa se zanje predvideva od učnega načrta ločeno spletišče, kjer jih bo možno stalno posodabljati. Vanje bi veljalo vključiti sodobne didaktične pristope, kot so formativno spremljanje, problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar 2013), pa tudi druge oblike dela, saj uporaba raznolikih metod poučevanja književnosti, kot so metoda obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b), metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), metoda šolske interpretacije, etapno in dolgo branje (Krakar Vogel 2020) ter bralna učna veriga (Božič 1998a, 1998b) pripomore k pestremu in zanimivemu književnemu pouku. Krajša in komunikativna besedila se lahko obravnavajo po metodi obrnjenega učenja (Žbogar 2023a, 2023b), za obravnavo daljših in bolj zapletenih besedil pa so primerne različne metode, npr. etapno branje (Krakar Vogel 2020: 151), dolgo branje in učna veriga (prim. *Zlati poljub* in *Poljub zlata* Zorana Božiča). Po poglobljenem delu z besedilom, ki mu v razredu namenimo več ur, se priporoča metoda reševanja književnih problemov (Žbogar 2023c), ki procesno

razvija problemsko, ustvarjalno in kritično mišljenje, dijake uči, kako oblikovati in razvijati književno (hipo)tezo ter kako nizati (proti)argumente, kar običajno rezultira v problemskem šolskem eseu. Seznanjanje z različnimi vrstami branja in bralnimi strategijami bi uvedli od faze motiviranja do metakognitivnega razmisleka o lastni bralni (ne)učinkovitosti (prim. Žbogar 2021).¹¹ Spričo pričakovanega razvoja digitalne tehnologije bi bilo smiselno razviti tudi take metode književnega pouka, ki bi spodbujale kritično uporabo digitalnih orodij. V književni pouk bi veljalo vključiti različne načine obravnav tiskanega in elektronskega leposlovja (pogosto večkodnega). Učitelji kot bralni modeli naj spodbujajo dijake k povezovanju podatkov in njihovemu prepoznavanju iz niza več podobnih, večkrat pa naj se zahteva tudi primerjanje literarnih besedil. Če želimo maturante z razvito literarno zmožnostjo in sistemskim znanjem, je smiselno od vstopa v gimnazijo do mature sistematično in procesno izhajati iz predznanja, prehajati od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu ter v praksi udejanjati temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti, to so sistematičnost, sistemskost, problemskost, ustvarjalnost in recepcijska sprejemljivost (Žbogar 2014a).

4 Od evalvacije k inovaciji: koncept novega gimnazijskega učnega načrta za književnost pri pouku slovenščine

Kakor nakazano že ob posameznih točkah tega prispevka, ugotavljamo, da je UN 2008 strokovno trden, še vedno relativno sodoben dokument, ki pa bi pa ga veljalo v določenih segmentih nekoliko prevetriti in razbremeniti (zlasti kar zadeva količino obveznih besedil in zgodovinskih¹² pojmov znotraj kontekstualnega umeščanja) ter tako omogočiti, da se v središče književnega pouka postavi literarno besedilo in odziv dijakov nanj (preko literarne interpretacije, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja). To bi terjalo tudi pogostejšo rabo metod in oblik dela, ki terjajo interpretativno, ustvarjalno in kritično dejavnost dijakov ter njihovo samostojno reševanje književnih problemov.

Izvirnost koncepta novega učnega načrta za književnost pri pouku slovenščine je v razporeditvi, obsegu in načelih, po katerih izbiramo literarna besedila, ciljih in standardih znanja (njihovi razvrščenosti in taksonomiji), povezovanju med predmeti in znotraj predmeta ter didaktičnih priporočilih. Književne teme ostajajo razporejene po literarnozgodovinskem načelu, so pa razvrščene v tri skupine ciljev, in sicer 1) *književnost v času in prostoru*, 2) *književnost kot besedna umetnost*, 3) *odzivi*, pri čemer je tretja skupina ciljev popolna novost. Sovpadajo s pojmovanjem literature kot družbenega sistema, v katerem so temeljni deležniki literarno

¹¹ Kljub metodični pestrosti ostaja metoda šolske interpretacije osrednja metoda pouka književnosti.

¹² V UN 2008 najdemo izrazito zgodovinske pojme, kot so osamosvajanje kolonialnih držav okrog leta 1960, postindustrijska družba, postkolonializem, razpad Avstro-Ogrske in nastanek novih držav, nazorsko ločevanje, množično izseljevanje, majniška deklaracija ipd., ki jih seveda pri razlagi družbenozgodovinskih okoliščin nastanka literarnega dela uporabljamo, ne sodijo pa v nabor obveznih literarnovednih pojmov.

besedilo, naslovnik in recepcija. Književnosti kot besedni umetnosti odmerjamo šestdeset odstotkov razpoložljivih ur, ostalima dvema skupinama ciljev pa po dvajset odstotkov. Tri skupine ciljev omogočajo, da sistematično z raznolikimi prenosniškimi in spoznavno-sprejemnimi dejavnostmi dijake »literarno programiramo«, vzpostavljamo pogoje za njihovo kultivacijo in zagotavljamo, da naučeno lažje shranjujejo v dolgoročni spomin. Kot nov temeljni cilj gimnazijskega pouka književnosti postavimo razvijanje literarne zmožnosti (Žbogar 2019, 2020, 2022; Zajc 2019, 2020, 2023): razumemo ga kot nadpomenko procesno-razvojnih ciljev pouka književnosti (UN 2008: 16–17). Literarno zmožnost bi dijaki mdr. dokazovali v problemskem šolskem esejju (Žbogar 2023c). Esejska zmožnost naj postane procesni cilj jezikovnega in književnega pouka. Književni pouk, osredinjen na literarna besedila in dijake, spodbuja doživljajski, čustveno-motivirani, ustvarjalni, problemski in (meta)kognitivno-kritični odnos dijakov do leposlovja, pri čemer se predvideva, da dijaki z namenom razvijanja literarne in esejske zmožnosti pri pouku poslušajo, govorijo in pišejo, zlasti pa berejo. Branje je namreč pogoj za učinkovito pisanje. Izhodišče literarne interpretacije je doživljajsko branje (Žbogar 2014: 551–552): v tej fazi dijaki izrazijo svoje vtise, občutja, čustva, izkušnje, ki se aktivirajo ob vživljanju v literarni svet. Doživljajsko branje nadgrajujemo z analitičnim branjem, imenovanim kognitivno-kritično branje (Žbogar 2014: 552). To se aktivira ob ponovnem (večkratnem) interpretativnem in logično-analitičnem stiku z literaturo. Ti analitični vrsti šolskega branja združujemo v t. i. (meta)kognitivno-kritično branje (Žbogar 2021). Kognitivno-kritično branje se načeloma izvaja v analitični in sintezni fazi razčlenbe besedila, metakognitivno pa v fazi evalvacije (ne)uspešnosti lastnega bralnega procesa (Žbogar 2021), čeprav se pogosto posamezne vrste branja med seboj prepletajo.

Že v delu *Iz didaktike slovenščine* (Žbogar 2013) smo opozarjali na pereče rezultate bralne pismenosti, ki jo, kakor pri ostalih šolskih predmetih, razvijamo tudi pri pouku književnosti. Zavzemamo se za sistematično vpeljavo različnih bralnih strategij v pouk slovenščine. Te, povzeto in prirejeno po Pečjak in Gradišar (2012: 30–81), delimo glede na:

- namen branja: doživljajsko branje, tesno branje, preletevajoče branje, študijsko branje, branje z namenom iskanja novih informacij in povezovanjem le-teh s predznanjem, branje z namenom urejanja informacij;
- časovni kriterij: pred/med/po branju;
- prostorski kriterij: linearno branje (od leve proti desni brez preskakovanja), izbirno branje (bralec iz različnih virov izbira različne informacije);
- vrsto besedila: literarno branje, branje neumetnostnih besedil, monomodalno branje (besedilo je v enem kodu, običajno v jezikovnem), multimodalno branje (besedilo je vsaj v dveh kodih, npr. v jezikovnem in vizualnem kodu).

Bralne strategije omogočajo vrednotiti branje kot pozitivno izkušnjo, dijakom pomagajo uravnati čustva, ki se porajajo ob (leposlovnem) branju, ter jim v primeru negativnih čustev olajšujejo premagovanje nelagodja in krepitev pozitivne bralne samopodobe.

Poleg branja in interpretiranja bi dijake zlasti v prvi skupini ciljev (*književnost v času in prostoru*) večkrat usmerili v samostojno raziskovalno delo, ki terja uporabo kontekstualnih pojmov in podatkov, kar pomeni, da doživljajski bralni odziv objektivno, razumsko osmislijo z literarnosistemskimi informacijami. To t. i. konstruktivistično učenje bi pripomoglo k bolj trajnemu in sistematičnemu literarnozgodovinskemu znanju (in ne le faktografsko-reproduktivnemu). Konstruktivistično naravnan pouk izhaja iz kritično razmišljujočih dijakov, ki znanje gradijo oz. konstruirajo z lastnim naporom (Marentič Požarnik 2003), kar sovpada z idejo učenja kot vzpostavljanja novih sinaps v možganih, ki jo je znanstveno utemeljil Eric R. Kandel (2006). Za svoje raziskave o fizioloških osnovah shranjevanja spomina v nevronih je leta 2000 prejel Nobelovo nagrado za fiziologijo in medicino, saj je z ekipo raziskovalcev dokazal, da vsaj enourno pozorno posvečanje novi informaciji rezultira v podvojitvi sinaptičnih povezave v možganih. V primeru, da novih informacij ne ponavljamo, jim ne posvečamo dovolj časa in pozornosti, sinaptične povezave razpadejo in naučeno pozabimo.

V prvo skupino ciljev bi bilo smiselno vključiti tudi dejavnike kulturnega sistema, znotraj katerega deluje literatura v okviru svoje produkcije in distribucije, torej kulturnega okolja in odzivov različnih medijev nanjo, pa tudi prevodnih praks. Sem sodijo odnosi znotraj literarnega sistema: relacije med bralcem, produktom, avtorjem, institucijami, repertoarjem, trgom in produktom (Krakar Vogel in Blažič 2013). Več časa bi bilo treba nameniti razmisleku o tem, kako na literarno besedilo vplivajo dejavniki literarnega sistema (od trga, recepcije do različnih prevodov). Tovrstna zapletena književna vprašanja bi aktivirala vedenjsko raven literarne zmožnosti.

Književnosti kot besedni umetnosti v drugi skupini ciljev pripade večina razpoložljivega časa (kakor tudi v UN 1998 in v UN 2008). Stik z njo poteka skozi branje in interpretiranje literarnih besedil ob rabi ustreznih strokovnih pojmov (zlasti literarnoteoretičnih, po potrebi tudi literarnozgodovinskih). Pojme za literarno interpretacijo naj se sistematično razporedi po vertikali od primarne¹³ do konca sekundarne stopnje in premisli, koliko se jih ponovi, na kateri taksonomski stopnji jih obravnavamo ob ponavljanju, pa tudi zakaj in na kakšen način.¹⁴ V šolski literarni kanon bi bilo treba vključiti tudi dela, izšla po letu 1980, ter doslej spregledane avtorice in avtorje. Ohrani naj se prevlada slovenske književnosti in pripovedništva, sledita naj lirika in dramatika. Nabor obveznih književnih besedil iz UN 2008 naj se premisli v luči emocionalno-kognitivnih predispozicij mladostnikov in njihove recepcije leposlovja (Žbogar 2014b). Upoštevati je treba raziskave, ki kažejo, da že v osnovni šoli od vstopa na predmetno stopnjo največ bralcev izgubljamo med

¹³ Del težav gimnazijskega pouka književnosti izvira iz pouka književnosti v osnovni šoli. Menimo, da bi v osnovni šoli kazalo že od sedmega razreda dalje uvesti literarnozgodovinsko razporeditev snovi, obvezno pa bi bilo treba povečati število pojmov za interpretacijo.

¹⁴ Pojem novela ob obravnavi Maupassantovega *Nakita* dijaki poznajo, prav tako pojem značajevka ob obravnavi Jurčičeve *Tilke*, zato bi bilo smiselno pojma v drugem letniku gimnazije obravnavati primerjalno v kontekstu kratkih pripovednih vrst/zvrsti.

fanti, zato priporočamo uvajanje reprezentativnih žanrskih besedil v šolski kanon, npr. znanstveno fantastiko, potopis, (avto)biografijo, strip, kriminalko/detektivko ipd. (tovrstna besedila naj bi glede na raziskave spodbujala zanimanje mladih za branje leposlovja). Zato oblikujemo t. i. motivacijske teme, imenovane *Bralni iz-zivi*. Gre za košarice literarnih del po književnih vrstah/zvrsteh, v vsakem letniku naj bi ponudili eno od motivacijskih tem, npr. *žanri*¹⁵ v *slovenski književnosti*; *izseljenska in zamejska književnost*, *slovanske književnosti*; *prevodna književnost 21. stoletja*, *slovenska književnost 21. stoletja*. Njihova natančna standardizacija najbrž ni niti potrebna niti smiselna, saj je njihov namen spodbujati zlasti doživ-ljajsko branje, krepiti bralne navade in motivacijo za branje leposlovja. Smiselno se zdi povečati izbirnost literarnih besedil, ker bi to (v večji meri kot v UN 1998 in UN 2008) omogočalo udeležanje individualizacijo, personalizacijo in diferenciacijo. Izbirnost bi lahko v posamezno skupino ciljev (in književno temo) vpeljali preko izbirnih ciljev, upoštevajoč predznanje dijakov in njihov kognitivni razvoj, književne vsebine in strokovne pojme. Povečati bi jo bilo mogoče tudi tako, da bi določene književne teme ponudili kot izbirne.

Novost je tretja skupina ciljev, ki predvideva odzivanje dijakov na književnost (s poudarkom na tretji taksonomski ravni) z aktualizacijo, (po)ustvaritvami, medijskimi povezavami, vrednotenjem in kritičnim vpogledom v prebrano. Ta skupina ciljev omogoča povezovanje presojanje relevantnosti literarnovednega znanja in informacij ter personalizacijo pridobljenega znanja (kaj mi pomeni literatura, kako me bogati, kako pripomore k mojemu delovanju v družbi). Z *Odzivi* spodbujamo izkušnjiški stik z leposlovjem: lastno branje, odkrivanje fikcijskih svetov, refleksijsko dogajanje v literarnih svetovih. *Odzivi* terjajo aktualizacijo in kreativnost, ki sta pogoja za kritično mišljenje in aktivacijo notranje motivacije za branje leposlovja.¹⁶ Metakognitivni premislek po branju pripomore k refleksiji lastnih bralnih procesov in (ne)primernosti uporabljenih bralnih strategij, kar krepi bralno in literarno pismenost. Dijaki skozi opazovanje lastnega bralnega procesa in horizonta pričakovanja (Gadamer, Jaus, Iser v Virk 2008: 213–222) razmišljajo, kaj jih je pri branju oviralo, kaj jim je pomagalo razumeti prebrano, katere neučinkovite bralne strategije bi bilo smiselno nadomestiti z učinkovitejšimi, vse z namenom učiti se na lastnih izkušnjah. Na ta način zorijo: prevzemajo odgovornost za lastno (ne)znanje. Metakognitivna refleksija odpira uvid v branje kot proces: kako se je njihov prvotni doživljajski odziv skozi logično-analitične interpretativne postopke spremenil, ali so uporabili zanesljive vire in literaturo, ali je domače delo pripomoglo k poglobljanju in povezovanju znanja, katere miselne navade so pridobili, ali bodo pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju. Preko *Odzivov* bi pri pouku slovenščine bolj kot doslej povezovali jezikovni in književni pouk, kar bi lahko podprlo razvijanje

¹⁵ K žanrom prištevamo (avto)biografijo, znanstveno fantastiko, kriminalko, detektivko, strip, risoroman, potopis ipd.

¹⁶ Dijaki lahko svoje odzive izrazijo na najrazličnejše načine, npr. v blogu, vlogu, booktoku, dramatizaciji, dnevniku branja, (po)ustvarjalnih dejavnostih, literarnem večeru, okrogli mizi s podkastom ipd.

vsaj dveh procesno-razvojnih ciljev, tj. bralne¹⁷ in jezikovne pismenosti. Jezikovni pouk bi lahko po zgledu francoskega, estonskega in španskega pouka materinščine pogosteje izhajal iz razčlenbe literarnega besedila.

Predlagana ciljna naravnost novega učnega načrta je usklajena z *Izhodišči za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in v gimnaziji* (Ahačič idr. 2022). Tu so kot splošni cilji definirani tisti, ki jih razvijamo pri vseh splošnoizobraževalnih predmetih. Sem sodijo podjetnost, samoiniciativnost, učenje učenja, glede na *Izhodišča* (Ahačič idr. 2022) pa tudi digitalne kompetence, jezik in državljanstvo, kultura in umetnost, trajnostni razvoj, zdravje in dobrobit itd. Zdi se, da splošne cilje implementiramo v učne načrte preko vrednot (prim. etični obrat v literarni vedi), kar poudarja zlasti vzgojne cilje poučevanja literature kot umetnosti. To so npr. zmožnost vrednotiti odnose med ljudmi z vidika sprejetih etičnih in moralnih standardov, spoštovati in ceniti druge ljudi, naravo, živali, lastno in tuje kulturne dediščine, dogodke v sodobni kulturi, ceniti umetnost in ustvarjalnost ter ostriti estetski čut. Komunikacijske veščine, kot so jasno in utemeljeno izražanje z upoštevanjem sogovornika, sposobnost pisnega izražanja v raznolikih besedilnih vrstah, knjižnem jeziku in v bogatem besedišču, sposobnost uporabe različnih jezikovnih orodij in virov, se vzgajajo tudi pri pouku materinščine. Pri pouku književnosti dijakom privzgajamo spoštovanje umetnosti kot oblike človekove ustvarjalnosti, opolnomočiti pa bi jih veljalo tudi za kreativno rabo digitalne tehnologije, vezane na književni pouk, in ustvarjalno samoizražanje z digitalnimi orodji. Digitalne zmožnosti se razvijajo ob odgovorni rabi spletnih orodij (ciljno usmerjeno). Dijak z razvito digitalno zmožnostjo razume, kako digitalna tehnologija vpliva nanj in je kritičen do rabe tehnologije v vsakdanjem življenju (se zaveda njenih prednosti in pomanjkljivosti). Ne nazadnje pouk materinščine spodbuja tudi splošne cilje kot vrsto socialnih kompetenc, ki se kažejo v zmožnosti samorealizacije in samoregulacije, v odgovornem družbenem delovanju, poznavanju in upoštevanju družbenih standardov in pravil, sodelovanju z drugimi in strpnem sprejemanju različnosti med ljudmi. To razumemo kot zmožnost razumeti sebe: sprejemati lastne omejitve ter močna področja, stremeti k zdravemu načinu življenja, konstruktivno iskati rešitve za probleme, se zavedati pomena mentalnega in fizičnega zdravja in njegovega vpliva na odnose z drugimi. Eden od splošnih ciljev je tudi učenje učenja, ki se kaže kot zmožnost organizirati lastno učno okolje, izoblikovati načrt učenja in mu slediti, znati uporabljati naučeno in razvijati učne strategije v različnih kontekstih, pa tudi kot sposobnost reševanja problemov in potreba po vseživljenjskem učenju.

¹⁷ Na osnovi praktičnih opazovanj lahko trdimo, da se v prvem in drugem triletnu ne usvoji bralna tehnika. Primanjkljaj, ki nastane v zgodnjem opismenjevanju, se težko, če sploh, nadoknadi na višjih stopnjah šolanja.

5 Sklep

V novem gimnazijskem učnem načrtu za književnost pri pouku slovenščine zasnujemo nov temeljni cilj, tj. razvijanje literarne zmožnosti. Oblikujemo tri skupine ciljev, pri čemer zasnujemo popolnoma novo skupino ciljev (*Odzivi*), ki spodbujajo interpretativni, (po)ustvarjalni in kritični odziv dijakov na književnost. Predlagamo uvedbo esejске zmožnosti kot enega od procesno-razvojnih ciljev pouka slovenščine. Poleg obveznih uvedemo izbirne motivacijske teme (*Bralni izzivi*), namenjene spodbujanju motivacije za branje leposlovja in bralnih navad. Reprodukcijske zgodovinske podatke preoblikujemo v umeščanje literarnih besedil v literarni sistem (tj. v čas in prostor) preko konstruktivističnega pouka. Nov učni načrt je koncipiran tako, da spodbuja ponovno vračanje k besedilu na višjih taksonomskih ravneh, npr. preko aktualizacije, (po)ustvarjanja¹⁸ in kritičnega premisleka. Čeprav v primerjavi z UN 2008 predvideva manjše število obveznih literarnih besedil, pa njihovo izbirnost z uvedbo motivacijskih tem celo povečuje. Krči število zgodovinskih pojmov v okviru umeščanja književnosti v čas in prostor. Cilje in standarde pogloblja in zvišuje njihovo taksonomsko zahtevnost: terja, da dijaki pri stiku s književnostjo prehajajo od prve taksonomske ravni k drugi in tretji taksonomski ravni (prim. Ambrož idr. 2022). Razvita literarna zmožnost se namreč dokazuje v najrazličnejših dejavnostih, vse od poznavanja, povzemanja, opisovanja in označevanja na prvi taksonomski stopnji, razumevanja besedil z razlaganjem in utemeljevanjem trditev, razčlenjevanjem, primerjanjem in posploševanjem ter sklepanjem na drugi taksonomski stopnji do vrednotenja, problemske in medbesedilne obravnave besedil z razlaganjem in utemeljevanjem vrednostnih meril in aktualizacije sporočilnosti na tretji taksonomski stopnji. Namen novega učnega načrta je vzgojiti dijaka z razvitiimi bralnimi navadami, motiviranega za branje raznovrstne kanonske slovenske in prevodne književnosti, takšnega, ki o prebranem kritično razmišlja, se na prebrano doživljajsko in (meta)kognitivno-kritično odziva, literarna besedila prostorsko in časovno umešča, o prebranem razpravlja z uporabo ustreznih strokovnih pojmov ter literarna besedila razume kot del literarnega sistema: torej kot besedno umetnost, sredstvo samoizražanja,¹⁹ pa tudi kot družbeno konvencijo.²⁰

Viri

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišča_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

¹⁸ Tako prenovljena Bloomova (Anderson in Krathwohl 2001) kakor Marzano-Kendallova taksonomija (2000) ustvarjalnost razumeta kot najvišji taksonomski dejavnosti.

¹⁹ To sodi na čustveno-motivacijsko raven literarne zmožnosti (v problemskem šolskem eseju do 10 % končne ocene) in vedenjsko raven literarne zmožnosti (do 30 % končne ocene) (Žbogar 2022, 2023c).

²⁰ Oboje sodi na spoznavno raven literarne zmožnosti, ki ji v problemskem šolskem eseju namenimo do 50 % končne ocene (Žbogar 2022, 2023c).

UN 1998 = Kmecl, Matjaž, Poznanovič, Mojca, Bešter, Marja, Saksida, Igor, Krakar-Vogel, Boža, Kranjc, Simona, Križaj, Martina, Legvart, Polonca, Ivšek, Milena in Honzak, Mojca, 1998: *Učni načrt: Slovenščina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

Literatura

Ambrož, Darinka, Bavdek, Mojca, Kosmač Zamuda, Maja, Krajnc Ivič, Mira, Krvavica, Suzana, Lenaršič, Bernarda, Premru Kampuš, Katja, Puc, David, Saksida, Igor, Slemenjak, Tanja, Šekli, Matej, Šimenc, Brane, Tomaževič, Polonca, Velikonja Kolar, Irena, Vogel, Jerica, Zupan Sosič, Alojzija in Žilavec Nemec, Sonja, 2022: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/slovenscina>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Anderson, Lorin W. in Krathwohl, David R. (ur.), 2001: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Božič, Zoran, 1998a: *Poljub zlata: domače branje v srednji šoli: delovni zvezek 1*. Ljubljana: DZS.

Božič, Zoran, 1998b: *Zlati poljub: domače branje v srednji šoli: delovni zvezek 2*. Ljubljana: DZS.

Jožef Beg, Jožica, 2014: Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. *Jezik in slovstvo* 59/1. 69–81. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BRXJESQH>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Jožef Beg, Jožica, 2019: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Kandel, Richard Eric, 2006: *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York: W. W. Norton & Company.

Krakar Vogel, Boža in Blažič, Milena Mileva, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

LF = *Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 2012. <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 9. 2. 2024.)

Marentič Požarnik, Barica, 2003: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marzano, Robert J. in Kendall, John S., 2000: *A New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin.

Mihurko Poniž, Katja, 2008: Vloga spolnih identitet pri razvijanju literarne kompetence. Krakar Vogel, Boža (ur.). *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25.

Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 91–97. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-25/>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Štefanc, Damijan, 2012: Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika* 63/2. 16–32. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-OTOMRU-EC>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Virk, Tomo, 2008: *Moderne metode literarne vede in njihovo filozofsko teoretske osnove: metodologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Witte, Theo, Kok, Jan, Hník, Ondřej, Klumparová, Štěpánka, Pieper, Irene, Pietsch, Volker, Simola, Raisa, Lourdes Trindade Dionisio, Maria, Duarte, Regina, Sâmihiãian, Tina, Raduta, Magda, Papadima, Liviu, Vroegop, Pieter in Deinum, Jan Folkert, 2012: An Empirically Grounded Theory of Literary Development: Teachers' Pedagogical Content knowledge on Literary Development in Upper Secondary Education. <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 14. 2. 2024.)

Zajc, Ivana, 2019: Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo* 64/3–4. 57–67. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-88DT5MWM>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Zajc, Ivana, 2020: *Preverjanje literarne zmožnosti z esejem na literarno temo pri maturitetnem izpitu iz slovenščine*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Zajc, Ivana, 2023: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze.

Žbogar, Alenka, 2003: Roman v gimnaziji. Hladnik, Miran in Kocijan, Gregor (ur.): *Slovenski roman*. Obdobja 21. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 714–724.

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

Žbogar, Alenka, 2014a: Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. *Pedagoška obzorja*. 29/3–4. 18–29.

Žbogar, Alenka, 2014b: Literarno branje in mladostniki. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 551–557. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-33/>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 73–83. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1JVO75NN>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Žbogar, Alenka, 2020: Razvijanje literarne zmožnosti s Hemingwayjevo kratko zgodbo. *Pedagoška obzorja*. 35/2. 38–51.

Žbogar, Alenka, 2021: (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Pedagoška obzorja*. 36/3–4. 69–80.

Žbogar, Alenka, 2022: How to grade literary competence in gymnasium literature classes. *Slovene Studies* 44/1. 43–58.

Žbogar, Alenka, 2023a: Metoda obrnjenega učenja pri pouku slovenščine (književnosti). *Jezik in slovstvo* 68/2. 19–30. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.2.19-30>.

Žbogar, Alenka, 2023b: Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja. *Pedagoška obzorja* 38/3–4. 67–83.

Žbogar, Alenka, 2023c: Metoda reševanja književnih problemov in problemski šolski esej. *Slavia Centralis* 16/2. 308–325. DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.2.308-325.2023>.