

Razvijanje literarne zmožnosti s Hemingwayjevo kratko zgodbo

Prejeto 20.04.2020 / Sprejeto 01.06.2020

Znanstveni članek

UDK 82.09:028:373.5

KLJUČNE BESEDE: Ernest Hemingway, kratka zgodba, Hribi kakor beli sloni, literarna zmožnost, tesno branje

POVZETEK – Prispevek skuša pojasniti, kako razvijati literarno zmožnost, tj. sposobnost interpretiranja literarnih besedil (prepoznavanja in dekodiranja), zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti, zmožnost uporabe književnega znanja in empatičnega odzivanja na prebrano, pa tudi doživljanja, domišljjskega predstavljanja, vrednotenja in kritične refleksije prebranega ter upovedovanja svojih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, navsezadnje pa tudi pozitivnega odnosa do leposlovja. Razlagamo, kako literarno zmožnost diferencirano razvijati v gimnazijah in v srednjih strokovnih šolah, in to na primeru izjemno odprte, pa vendarle komunikativne kratke zgodbe Hribi kakor beli sloni Ernesta Hemingwaya. Pripoved še ni vključena niti v učna gradiva za pouk književnosti niti v učna načrta, zato diferenciramo učne cilje, ki bi jih bilo mogoče ob tem besedilu doseči (posebej za oba programa). Predlagamo tudi nekaj učinkovitih metod in oblik dela s tem besedilom (npr. tesno branje).

Received 20.04.2020 / Accepted 01.06.2020

Scientific paper

UDC 82.09:028:373.5

KEYWORDS: Ernest Hemingway, short story, Hills Like White Elephants, literary competence, close reading

ABSTRACT – This article explains how to develop literary competence (i.e. the ability to interpret – identify and decode – literary texts), the ability to identify various literary types, genres and forms, and their special features, and use literary knowledge and respond empathically to what is read. It also looks at the ability to experience, imagine, evaluate and critically reflect on the material read, to verbalize one's own thoughts, emotions, opinion and reflections on the material, and ultimately develop a positive attitude towards fiction. It presents how literary competence can be developed with differentiation for high schools and technical secondary schools, using the example of the exceptionally open, yet communicative, Ernest Hemingway's short story Hills Like White Elephants. This story has not yet been included in neither the literature instruction teaching materials nor syllabuses, therefore the article presents the proposed learning objectives, that could be attained using this text, for both programmes separately. It also recommends several effective methods and ways of working with this text (e.g. close reading).

1 Uvod

Literarna zmožnost je ena temeljnih kompetenc, ki jih razvijamo pri pouku književnosti po vsej vertikali. Kakor navajata Repinc in Stričević (2013, str. 51), "je treba ponuditi učencem različne izkušnje, saj ne moremo vedeti, katera bralna izkušnja bo za posameznika najbolj pomembna. Pozitivne bralne izkušnje pa vzgojijo bralce (Krašen, 2004)." V tem prispevku se posvečamo razvijanju literarne zmožnosti v štiriletnih srednjih šolah in gimnazijah. Temeljni cilj književnega pouka v štiriletnih srednjih šolah je "razmišljujoči bralec" (Krakar Vogel, 2004, str. 74), gimnazijskega pouka pa "kultivirani bralec" (prav tam). Po Krakar Vogel so razlike med obema tipoma bralcev v tem, da kultivirani bralec "začetno bralno doživetje /.../ pogloblj/a/ prek razmišljanja,

raziskovanja vsebine in oblike, razvrščanja, primerjanja, literarnega in zunajliterarnega vrednotenja; pri [čemer] bralec uporablja kompleksno literarno in zunajliterarno znanje in izkušnje” (prav tam), razmišljujočemu bralcu pa je “literarno doživetje izhodišče za razmišljanje po večini o vsebinskih plasteh besedil, za razvrščanje in zvečine zunajliterarno (izkušensko) vrednotenje; pri tem bralec uporablja pridobljeno literarno in zunajliterarno znanje in druge izkušnje in spoznanja” (prav tam). V prispevku predstavimo, kako obravnavo kratke pripovedi Hribi kakor beli sloni Ernesta Hemingwaya diferencirati in prilagoditi za gimnazije in štiriletne srednje strokovne šole v luči razvijanja literarne zmožnosti, te graditeljice književne kulture in bralne zmožnosti. Kultivirani bralci naj bi imeli razvito književno in bralno kulturo “v vseh razsežnostih, [kar se] povezuje s širšo splošno kulturo posameznika” (prav tam), razmišljujoči bralci pa kažejo “pozitiven odnos do branja in kritično razmišljanje (o vsebinskih plasteh prebranega)” (prav tam).

2 Metodologija

Na študiju primera je uporabljena kvalitativna metodologija: s primerjalno metodo analiziramo gimnazijski učni načrt za slovenščino (2008) in Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje – slovenščina (2010) ter pri tem upoštevamo sodobna spoznanja o recepciji književnosti (Žbogar, 2014) ter sistemske didaktike književnosti (Krakar Vogel in Blažič, 2013). Spoznanja primerjamo s sodobnimi spoznanji o literarni zmožnosti in njenih določilnicah (Žbogar, 2019). Določamo pojme za interpretacijo ob obravnavi kratke pripovedi Hribi kakor beli sloni Ernesta Hemingwaya, in sicer diferencirano za gimnazije in srednje strokovne šole, razlagamo pa tudi, kako bi operativizacija obravnave te pripovedi lahko potekala v obeh programih. Na podlagi kompilacije literarnoteoretičnih in literarnozgodovinskih ter specialnodidaktičnih spoznanj utemeljujemo, zakaj in na kakšne načine je predlagano besedilo primerno za obravnavo v obeh izobraževalnih programih, navajamo pa tudi, s katerimi metodami in oblikami dela bi ga bilo v luči razvijanja literarne zmožnosti smiselno vpeljevati v pouk književnosti.

3 Rezultati

Hemingwayeva pripoved Hribi kakor beli sloni ni vključena niti v gimnazijski učni načrt (2008) niti v katalog znanja (2010), je pa v prvega umeščen roman Komu zvoní, in sicer v sklop Svetovna književnost druge polovice 20. stoletja. Katalog znanja za srednje strokovne šole predvideva najprej obravnavo književnosti po tematskih sklopih. Obravnavano pripoved bi bilo mogoče vključiti v različne sklope, mdr. v sklopa *Ljubezén* in *Posameznik, družina, družba*. V srednjih strokovnih šolah poteka obravnavna književnosti tudi po literarnozgodovinskih obdobjih (običajno ob koncu šolskega leta), a bi Hemingwayevo pripoved težko umestili v kateri koli literarnozgodovinski sklop, saj je trenutno vključena zlasti obravnavna slovenske in evropske književnosti (prim. obdobje, imenovano *slovenska in sočasna evropska književnost po drugi svetovni vojni, sodobna*).

Glede na to, da delo ni vključeno v nobeno od potrjenih učnih gradiv za književni pouk, se zdi smiselno, da najprej določimo učne cilje, ki bi jih ob tem besedilu skušali doseči, in sicer diferencirano za gimnazije in srednje strokovne šole. Tako bi v obeh programih besedilo:

- motivno-tematsko, jezikovno-slogovno in idejno-sporočilo analizirali,
- ga časovno in krajevno umestili in označili glavni literarni osebi,
- o prebranem diskutirali in reflektirali predstave po prvem branju in ponovnih branjih,
- usvojili temeljne bio- in bibliografske podatke o Ernestu Hemingwayu, v gimnazijah pa še dodatno
- definirali pojem kratka zgodba,
- v besedilu prepoznali temeljne določilnice reporterskega sloga in teorije izpustitve (teorije ledene gore) ter
- osnovne bio- in bibliografske podatke o življenju in delu Ernesta Hemingwaya nadgradili (preko samostojnega raziskovalnega dela).

Metode dela in učne oblike, ki bi jih pri tem uporabili, bi bile kognitivno (kritično) branje (Žbogar, 2014b), tesno/natančno branje (*close reading*), branje med vrsticami, analiziranje, interpretiranje in utemeljevanje sodb, diskutiranje, metakognicija, umeščanje v literarnozgodovinski kontekst (o avtorju – za gimnazije tudi bolj poglobljeno in preko dodatnega samostojnega individualnega raziskovalnega dela) in umeščanje v literarnoteoretični kontekst (le za gimnazije: kratka zgodba; reporterski slog, teorija ledene gore). Ob tem bi spodbujali zlasti višje miselne procese, kot so analiziranje (razčlenjevanje pripovedi na sestavne dele); interpretiranje (ugotavljanje, kako se ti deli medsebojno povezujejo v koherentno celoto); vrednotenje: presojanje motivno-tematskih, jezikovno-slogovnih in idejno-sporočilnih delov besedila; diskutiranje (o odprtih mestih); sintetiziranje (nadgradnja literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja) in metakognicija (vpogled v lastno razumevanje besedila in pripravljenost prvotno razumevanje spremeniti/preoblikovati).

Pred obravnavo pripovedi velja premisliti, kako bi v dijakih spodbudili motivacijo za branje, tj. vzpostavili pristno notranjo potrebo po spoznavanju kulturne raznolikosti. Spodbuditi torej želimo tisto motivacijo, ki izhaja iz radovednosti, torej želje po vednosti o tem, kaj delajo drugi, kdo so ti drugi, kako živijo, čustvujejo, v čem so mi podobni, v čem se od mene razlikujejo, kaj se lahko od njih naučim, kaj jih jaz lahko naučim, kaj nas oplaja, bogati. V te predbralne dejavnosti zagotovo lahko sodi aktiviranje predznanja dijakov o avtorju in ponovitev že znanega o novejši svetovni književnosti, pa tudi o značilnostih kratke pripovedne proze (ponovimo, kaj je novela, kaj črtica, kaj slika), določitev ciljev branja (v korelaciji z napotki pred branjem), spoznavanje zgradbe besedila (njegovih specifik), napovedovanje vsebine glede na opažanja v zvezi s strukturo pripovedi ter postavljanje vprašanj v zvezi z motivi in temo pripovedi (povzeto po Pečjak in Gradišar, 2012, str. 140). Vse to lahko povežemo s spoznavno-izkušnjsko motivacijo. Metode, ki bi jih ob tem lahko uporabili, bi bile npr. metoda pogovora, možganske nevihte, izdelava pojmovne mreže ter strategija VŽN.

Pomembno je, da pripoved večkrat preberemo, posebej, ker gre za izredno pomen-sko odprto besedilo. Dijaki naj med posameznim branjem izvajajo določene aktivnosti, kot so npr. dopolnjevanje manjkajočih podatkov, določanje zaporedja dogajanja v

besedilu, označevanje novih, neznanih, bistvenih informacij, pisanje obrobni razlag (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 190). Pripoved torej večkrat preberemo: izkušnje z obravnavo tega besedila narekujejo, da glasnemu interpretativnemu branju sledi individualno tiho branje, nato pa še ponovno vodeno branje (besedilo ponovno preberemo glasno in s premislekom).

Pobralne dejavnosti lahko potekajo preko strategije vodene bralne aktivnosti (VBA). Gre za sklop pred-, med- in pobralnih dejavnosti, pri katerih izhajamo iz ugotavljanja in urejanja predznanja, pomagamo si s slovarčkom neznanih besed, postavljanjem vprašanj pred branjem in po branju. Sprašujejo tako učenci kot učitelj. Dijake opozorimo, naj bodo pozorni na naslov besedila, na njegovo zgradbo (veliko je dialogov), podrobneje opazujemo prvi in zadnji odstavek. Napovemo, o čem besedilo govori, napovedi lahko zapišemo. Dijaki izrazijo pričakovanja v zvezi z besedilom. Po branju ponovimo, kaj smo prebrali. Premislimo, o čem smo se pogovarjali pred branjem: preverimo pravilnost napovedi. Sklenemo z dejavnim pregledom prebranega in spoznanja sintetiziramo (prirejeno po Pečjak in Gradišar, 2012, str. 175–177). Po branju torej najprej razložimo neznane besede in pojme, potem analiziramo in interpretiramo besedilo, prebrano vrednotimo in o prebranem diskutiramo, proti koncu obravnave pa vključimo tudi ustvarjalne dejavnosti, npr. dramatizacijo.

4 Razprava

Analiza učnega načrta (2008) in kataloga znanja (2010) je pokazala, da se gimnaziji pri pouku književnosti srečujejo večidel s klasičnimi umetnostnimi besedili, razporejenimi po literarnozgodovinskem načelu, dijaki srednjih strokovnih šol pa v vsakem letniku sprva s književnimi besedili, razporejenimi po tematskih sklopih, npr. ljubezen, posameznik, družina, družba, dom, domovina, svet ipd., tudi z žanrsko literaturo, npr. z (avto)biografskimi romani, mladinsko književnostjo, kriminalkami, fantastično in znanstvenofantastično pripovedjo ipd., nato pa še z literarnozgodovinsko razporejenimi književnimi besedili (kakor si sledijo obdobja od starejše k sodobni književnosti). Učna načrta se torej v zasnovi razlikujeta: katalog znanja (2010) je v primerjavi z gimnazijskim učnim načrtom (2008) dosledneje recepcijsko naravnan, kar pomeni, da vključuje bolj komunikativna, manj hermetična besedila in da recepcijske kriterije upošteva tudi pri izbiranju klasične, kanonske literature. Hemingwayjevo pripovedništvo sodi v klasični literarni kanon, a je v šolskega zaenkrat uvrščen le njegov roman *Komu zvoni* (1940). Tu v obravnavo predlagamo kratko pripoved Hribi kakor beli sloni, ki zaradi svoje odprtosti omogoča izredno vznemirljivo branje, hkrati pa je recepcijsko zanimivo (jezik je preprost, pogovoren, pripoved je motivno-tematsko nezahtevna). Kratka proza je že zaradi svojega obvladljivega obsega zelo prikladna za obravnavo v šoli, saj omogoča, da besedilo v celoti večkrat preberemo na en mah. Zgradba in zgodba sta blizu literarnemu okusu mladostnikov.

O literarni zmožnosti je slovenska didaktika književnosti že poglobljeno razpravljala (prim. Krakar Vogel, 1990; Jožef Beg, 2014; Žbogar, 2019; Zajc, 2019, idr.). Jožef Beg opozarja, da je danes "še posebej pomembno, da imajo [mladi] pri pouku književnosti čim več priložnosti za srečevanje z raznovrstnimi literarnimi besedili, tudi

s takšnimi, ki se morda zdijo prezahtevna ali časovno odmaknjena in se morajo zato bolj angažirati za njihovo razumevanje” (2014, str. 79). Navaja še, da “po eni strani literarno branje zaradi večpomenskosti, fikcionalnosti in drugih posebnosti literarnih besedil zahteva od posameznika drugačne miselne procese kot pragmatično branje, po drugi strani pa mladi v svoji pragmatični naravnosti pogosto ne vidijo dovolj koristi v branju literarnih besedil, da bi mu namenili del prostega časa” (2014, str. 78). Literarno branje je torej bolj kot npr. podatkovno branje odvisno od številnih dejavnikov: socialnih (družinskega odnosa do knjige in branja), razvojnih (upoštevati je potrebno razvojne značilnosti mladih bralcev: več o tem prim. Žbogar, 2014b), kognitivnih dejavnikov, vezanih na predznanje dijakov, njihove izkušnje, inteligentnost, znanje jezika, pa tudi čustvenomotivacijskih dejavnikov (interes za branje leposlovja, horizont pričakovanja). Branje leposlovja torej ni med najpriljubljenejšimi dejavnostmi mladih, starih med 14 in 18 let, na kar opozarjajo številne raziskave (npr. Slemenjak, 2008; Glinšek, 2014; Jožef Beg, 2014, str. 78). Vključuje namreč številne napore kognitivne dejavnosti, saj pri oblikovanju pomena terja aktivacijo raznolikih procesov, spretnosti in strategij, s katerimi vzdržujemo razumevanje, ga spremljamo in pospešujemo. Ti procesi in strategije se prilagajajo kontekstu in cilju branja, uspešnost opomenjanja prebranega pa je odvisna tudi od nabora in raznolikosti znanj, ki jih ima bralec, od njegove zmožnosti osmišljanja vrste besedilnih in situacijskih iztočnic, ki izhajajo iz literarnega besedila in so pogosto pogojene z družbenim in kulturnim kontekstom. Literarno branje terja tudi estetsko in domišljijско odzivanje. Ne glede na opisano lahko na podlagi spoznanj razvojne psihologije in literarne vede trdimo, da so mladostniki, stari med 14 in 18 let, ki so vključeni v gimnazijske in srednje strokovne izobraževalne programe, vse te zapletene procese že sposobni dejavno izvajati (prim. Siegel, 2013; Appleyard, 1994; Chall, 1996). V tem starostnem obdobju že začnejo razvijati tudi metakognitivne bralne zmožnosti: tudi zmožnost samoregulacije bralnega procesa. Lasten bralni proces leposlovja so zato zmožni načrtovati in spremljati, prebrano pa tudi vrednotiti, presoјati, primerjati, analizirati in interpretirati, upoštevajoč različne pripovedne perspektive, pa tudi časovne in krajevne določilnice, ki jih literarno besedilo odpira. Sposobni so pretehtavati motivno-tematske, idejno-sporočilne in jezikovno-slogovne značilnosti besedila, pa tudi značajske poteze literarnih oseb, ki niso neposredno izražene, pač pa jih bralec razbira posredno (iz govora, obnašanja in reagiranja literarnih oseb na specifične življenjske okoliščine).

Mladostniki naj bi že imeli (upoštevajoč standarde znanj ob zaključku osnovne šole) relativno razvejano literarno zmožnost, tj. “preplet številnih, raznolikih in kompleksnih sposobnosti, ki jih bralci uporabljajo, da razumejo prebrano. Te zmožnosti so: *interpretativna* zmožnost, ki zajema sposobnost prepoznavanja in dekodiranja /.../, zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti /.../, zmožnost *uporabe* književnega znanja /.../, zmožnost *empatičnega* odzivanja na prebrano /.../, zmožnost *doživljanja* prebranega /.../, zmožnost *vrednotenja* in *kritične refleksije* prebranega /.../, zmožnost *upovedovanja* svojih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem, *domišljijско* zmožnost /.../ oz. priznavanje *fiktivnosti* literarnim besedilom, zmožnost *pozitivnega* odnosa do literature.” (Žbogar, 2019, str. 74). Na literarno zmožnost součinkujeta tako literarni sistem kakor bralec, od katerega se pričakuje čustveno-doživljajsko odzivanje na leposlovje ter aktivacija zapletenih kognitivnih procesov. Navedeno se v bralcu sproža bodisi spontano bodisi preko vprašanj, vaj in nalog,

ki jih premišljeno in sistematično rešuje tekom učnega procesa. Hkrati pa na literarno zmožnost vpliva tudi zmožnost umeščanja prebranega v družbeni kontekst, v katerem je določeno literarno delo nastalo. Slednje je pomembno tudi pri interpretiranju Hemingwayeve pripovedi *Hribi kakor beli sloni*, saj delo odpira občutljivo vprašanje "svetosti življenja". To je bilo leta 1927, ko je pripoved izšla, še bolj pereče, kakor je danes.

Šolsko branje pripovedi *Hribi kakor beli sloni* je glede na navedeno smiselno najprej umestiti v družbeni kontekst, v katerem je delo nastalo, ter dijake seznaniti z nekaterimi bio- in bibliografskimi podatki Ernesta Hemingwaya, tudi z njegovimi prizadevanji, da si ustvari lasten kult osebnosti. V želji promovirati se kot mačo, je številna biografska dejstva iz svojega življenja "priredil" oz. si jih preprosto izmislil (prim. spremno besedo Mateja Bogataja z naslovom *Očka in uporni sin* hkrati k zbirki izbrane kratke proze *Velika reka z dvema srcema*, 2010, str. 197–217). Bogataj mdr. že v naslovu spremne besede opozarja na dva fenomena Hemingwayeve osebnosti: latentno željo po smrti ter gojenje podobe mača. Zahteval je, naj ga zlasti ženske kličejo Očka (Papa), kar je sprožalo številne psihoanalitične interpretacije, povezane z njegovim očetom, ki naj bi bil svoji ženi, Hemingwayevi materi (želela je postati pevka in umetnica), popolnoma podrejen. Sebe naj bi želel postaviti na mesto arhetipskega očeta in kompenzirati očetovo šibkost in subverzivnost. V želji ustvariti grandiozen lik lastne osebnosti si je v svoji biografiji – tako zgodovinarji – privoščil nekaj domišljjskih ekskurzov: trdil je, da naj bi imel ljubezensko razmerje z vohunko Mata Hari (dejstvo je, da je bila likvidirana, še preden je Hemingway prvič stopil na evropska tla), zatrjeval je tudi, da naj bi se boril na soški fronti in bil tam celo ranjen (tudi to najverjetneje ne drži, je pa pričevanja vojakov s soške fronte najbrž poslušal v bolnišnici). Prav tako najbrž ne drži, da se je – še v času zakonskega stanu – še enkrat poročil na nekem safariju, v zakon pa poleg (druge) žene dobil še njeno sestro, s katero naj bi pričakovala otroka. Ne držijo tudi navedbe, da naj bi med drugo svetovno vojno z ladjico Pilar v Zalivskem toku lovil nemške podmornice (res pa naj bi bil takrat tam na počitnicah in je enkrat ameriškim letalskim silam sporočil, da je opazil podmornico). Kult močnatosti in grandioznosti je gojil tudi preko svojih konjičkov, npr. lova na velike ribe, streljanja divjadi, bikoborb, boksa, preko opijanja in številnih ljubezenskih afer (poročen je bil štirikrat). Nekateri vsa ta (samo)izčrpavanja pripisujejo latentni želji po smrti, s katero si je večkrat globoko pogledal v oči, saj je imel kar šest prometnih in tri letalske nesreče. Te naj bi preko možganskih pretresov pripomogle k naslednji Hemingwayevi nerešljivi težavi: številnim in globokim depresijam, zaradi katerih se je večkrat relativno neuspešno zdravil. Proti koncu življenja se ga je vse pogostejše lotevala preganjavica, motilo ga je, da je imel uničen spomin (k temu so najverjetneje pripomogli elektrošoki in možganski pretresi, morda tudi depresija, ki se je z leti vse bolj poglobljala). Takratne metode zdravljenja z elektrošoki so njegovo nestabilnost najbrž le še poglobile: julija leta 1961 se je – tako kot njegov oče – ustrelil.

Na njegov pripovedni slog je zelo vplivalo dejstvo, da se je sprva preživil kot novinar: v letih od 1917 do 1918 je bil dopisnik *Kansas City Stara*, od 1921 do 1924 pa *Toronto Stara*, kar je pripomoglo k t. i. reporterskemu slogu pisanja, tj. natančnemu, preprostemu, realističnemu pripovednemu slogu, v katerem je vsaka beseda skrbno pretehtana in ima svojo težo. Uredniki časopisov so v tedanjem času pritiskali na novinarje, naj se osredotočajo zgolj na poročanje o dogodkih, naj nebištevne, nepotrebne besede in daljše opise izpuščajo. Hemingway je ta minimalistični slog pisanja obdržal tudi v svojih pripovednih delih, v katerih se osredotoča le na površinske elemente, ti pa nami-

gujejo na neko globljo temo. Sporočilo oz. ideja pripovedi ni takoj jasna, ostaja skrita in od bralca terja, da se v besedilo večkrat poglobi. Od tod izvira t. i. teorija ledene gore oz. teorija izpustitve, po kateri naj bi bilo literarno besedilo podobno ledeni gori v morju: s kopna vidimo le njen vrh, le delček, pod morsko gladino pa se skriva dejanska ledena gmota. Bistvo se torej skriva v globinah, je bistveno razsežnejše in sega globlje, kakor bi na prvi pogled ocenili s kopnega.

V nadaljevanju obravnavo pripovedi Hribi kakor beli sloni operativiziramo. Pred prvim (glasnim interpretativnim) branjem dijake motiviramo za branje. Čustveno-domišljijsko in miselno jih pripravimo na stik z neznanim besedilom preko različnih motivacijskih dejavnosti, npr. možganske nevihte (iščejo asociacije na besedno zvezo “bel slon”), pogovora o partnerskih odnosih, o vlogi spolov danes in pred stotimi leti, damo jim ustvarjalne naloge, v katerih skušajo s čim manj besedami izraziti čim več. Izzovemo jih lahko tudi s premislekom o naslovu pripovedi: o čem naj bi po njihovem govorila zgodba, ki ima naslov Hribi kakor beli sloni. Zakaj bi kdo hribe primerjal z belimi sloni? Razmišljajo o tem, kaj simbolizira bel slon, pri iskanju simbolnih razsežnosti si pomagajo s Slovarjem simbolov (Chevalier in Gheerbrant, 1993, str. 550–551).

Zlasti v gimnazijskih razredih bi pred obravnavo veljalo preveriti predznanje o pripovednih vrstah in zvrsteh, zato je smiselna ponovitev, kaj je značilno za roman, kaj za črtico, novelo, povest in sliko. Tako bo definiranje kratke zgodbe, pojma, ki ga dijaki še niso usvojili, oprto na že usvojeno literarnoteoretično znanje.

Po prvem glasnem interpretativnem branju razložimo neznane besede in pojme ter se znova posvetimo edini retorični figuri, ki se v zgodbi pojavi, tj. komparaciji iz naslova pripovedi. Če nismo že v okviru uvodne motivacije pojasnili simbolnih razsežnosti belega slona, je sedaj čas, da se temu posvetimo v polni meri. Priporočljivo je tudi, da učence spodbudimo k lastnemu raziskovanju simbolike slona, saj kot poudarja Ž. Radovič (2014, str. 33), so sicer pogoste “vzporedne, večinoma neproduktivne dejavnosti, s katerimi učenci zapolnjujejo čas, medtem ko učitelji govorijo, in s katerimi motijo učni proces. [S tem se potrjuje] pedagoška “resnica”, da je od učiteljevega dela odvisno, kaj počno med njegovo razlago učenci.” Pojasnimo, kaj (bel) slon simbolizira v zahodnih in kaj v vzhodnih kulturah. “Če je na zahodu slon živa podoba teže in nerodnosti, je v Aziji predstava o njem popolnoma drugačna. V številnih predelih, zlasti monsunskih, je dar dež, blagoslov Neba: v Siamu, Laosu, Kambodži prinaša beli slon dež in obilen pridelek. /.../ V Afriki in Indiji slon predstavlja simbol modrosti, moči, kraljevskega, pa tudi rodovitnosti. /.../ Posebej dragocen v vzhodnjaških kulturah je bel slon; po legendi naj bi se pojavil v sanjah Budove mame, kraljice Maje, preden je rodila Budo. V Indokini daje beli slon dež in obilje žetve. V angleški kulturi je ravno obratno, saj “beli slon” oz. “white elephant” pomeni “dragocen predmet, ki ne prinaša nobene koristi oziroma povzroča več stroškov, kot je vreden”. V zahodnih kulturah slon običajno simbolizira tudi nerodnega, štorastega človeka (“obnašati se kot slon v trgovini s porcelanom”, “hoditi kot slon”). Pri nas poznamo tudi primer “imeti slonovo kožo”, torej biti neobčutljiv, odporen, neprizadeto prenašati žalitve, biti brezobziren.” (Chevalier in Gheerbrant, 1998, str. 550–551). Naslovna komparacija napeljuje bralce k razmisleku o tem, kakšno darilo, ki prinaša več stroškov kot koristi, se obeta mlademu paru in kaj naj bi se skrivalo pod vrhovi belih hribov, obkroženih z rjavo in suho pokrajino, na katere namiguje mlada ženska.

Izkušnje z obravnavo te pripovedi kažejo, da po prvem branju večina bralcev še ne ve, o čem se moški in ženska sploh pogovarjata. Zato priporočamo, da prvemu glasnemu branju sledi ponovno branje – tokrat individualno tiho branje. Temu naj sledi ponovno glasno branje, in to vodeno skupinsko tesno/natančno branje (*close reading*), ki omogoča razbiranje še drugih skritih pomenov, globljega bistva, ki naj ga preko vodenega pogovora dijaki razbirajo čim bolj samostojno. Pozorni smo na specifične dialoge med moškim in žensko: moški govori špansko in prevaja dekletu (jezikovne bariere kažejo na njeno odvisnost od njega, njeno nesamostojnost, morda tudi neukost). On se izogiba bistvu, uporablja evfemizme, ustvarja vtis lahкотnega pogovora. Pogovarjata se o vrstah alkoholnih pijač, ki bi jih želela poskusiti, kar evocira začasno sprostitvev tekem pogovora, a očitno pogovor oba izčrpava. Moški prepričuje žensko, naj gre na neko operacijo, ki da ni nič posebnega. Razbiramo tudi njuno telesno govorico (ženska nenehno pogleduje stran od moškega, zre v daljavo, moški pa strmi vanjo in v mizo), pa tudi vzdušje, saj je v baru zelo vroče, v zraku je polno muh. Atmosfera je zadušljiva in neprijetna: moški nenehno ponavlja, da ju moti le neka reč. Ona se neuspešno izmika temu prepričevanju. Čakanje na vlak na železniški postaji med dvema tiroma občutke napetosti in strahu še dodatno pogloblja. Zanimive iztočnice za interpretacijo ponujajo tudi krajevne in časovne določilnice, saj sta glavna lika v vročem poletnem dnevu neka-ko ujeta med dvema tiroma železniške postaje, okoli njiju ni ne sence in ne dreves. Čakata na hitri vlak, ki vozi od Barcelone do Madrida, kar evocira na razpotje ter izjemen pritisk, da se morata pravilno odločiti. Očitno pa imata različne poglede na to, kaj je prav in sprejemljivo. Opazujemo tudi zunanje okoliščine, ki razkrivajo, kako dejansko živita: na njunih kovčkih je polno nalepk "vseh hotelov, v katerih sta kdaj prenočevala" (2010, str. 152), kar najbrž pomeni, da sta nenehno na poti in da morata – če bi s tovrstnim načinom življenja želela nadaljevati – ostati mobilna. Prepričevanje moškega nakazuje na njegovo željo po tem, da se nič ne bi spremenilo, da bi njuno življenje ostalo še naprej brezskrbno in brez večjih odgovornosti.

Navedene iztočnice dijake spodbujajo v analiziranje prebranega, interpretiranje in vrednotenje, pa tudi v metakognitivno procesiranje prvotnih predstav o tem, o čem naj bi besedilo govorilo. Prvotne predstave morajo spreminjati, korigirati, primerjati s sošolci. V nadaljnji analizi bi dijake veljalo usmeriti v razmislek o stereotipnosti vloge spolov v tej pripovedi: dekletu namreč hribe primerja z belimi sloni, hiperracionalni moški pa njeno poetično primerjavo zavrne z: "Nikoli nisem nobenega videl." (2010, str. 147). Njen jedrnat komentar – "Ne, ti že ne." (2010, str. 148) – implicira, da še ni imel otroka oz. si ga niti ne želi imeti. Dekletove izjave aludirajo na precej stereotipen odnos do sebe in do sveta, saj pravi: "Želela sem poskusiti novo pijačo. Saj drugega tako nič ne delava – gledava reči in pokušava nove pijače." (prav tam). Iz nje razberemo, da moškega prosi, naj ji dovoli piti alkohol. Moški ohranja avtoritativno držo: on vodi pogovor, ga nadzoruje in temo preusmerja na "edino reč, ki [ju] moti" (2010, str. 149). Iz dekletovega tona razberemo, da bi se o njuni prihodnosti želela bolj poglobljeno pogovoriti, predvsem pa, da bi se želela pogovoriti o otroku, ki ga pričakujeta, in ne o reči, ki ju moti. Stereotipen moški brez prave empatije do dekleta le nenehno ponavlja, da je ne želi siliti v nekaj, česar ona ne bi želela storiti, hkrati pa sam ne prevzema odgovornosti, ki bi jo prinesel otrok, in ne želi razpravljati o tem, kako bi živela, če bi se otrok rodil ("Potem je vse popolnoma naravno. /.../ Potem nama bo lepo. Prav tako, kot je bilo. /.../ Edino ta reč naju moti. Edino ta reč naju je naredila nesrečna.") (2010,

str. 49). Dekle je očitno naveličano potovanje ("Saj drugega tako nič ne delava – gledava reči in pokušava nove pijače.") (2010, str. 149) in tudi njegove superiornosti: on igra vlogo njenega varuha in vodje. O operaciji večkrat govori, kot da dekle posega sploh ne razume ("Operacija je res strašansko preprosta, Jig," je dejal moški. "Sploh ni prava operacija." /.../ "Zares nič ni. Samo toliko, da spustijo zrak noter." (2010, str. 49). "Nikogar drugega nočem. In vem, da je povsem preprosto." (2010, str. 152)).

Pozornost posvetimo tudi razvoju dekletovega značaja, ki se proti koncu zgodbe začenja moškemu upirati. Njena prvotna pasivnost, podrejenost in pripravljenost prilagajati se se postopoma krha, kar se kaže v sarkastičnem odgovoru na njegovo izjavo, češ da pozna "kopico ljudi, ki so to storili" (2010, str. 150). Pravi: "Jaz tudi, in potem so bili vsi zelo srečni." (prav tam). Proti koncu zgodbe postaja aktivnejša, začenja ugovarjati, je močnejša, situacijo ima bolj pod nadzorom, zaveda se, da njun odnos ne bo nikoli več enak (tudi če bi se odločila za splav). Morda od tega trenutka dalje celo ni več brezpogojno zaljubljena vanj, saj pravi, da hribi "v resnici niso taki kot beli sloni. Mislila sem samo na barvo njihove kože, ko se vidijo skozi drevje." (2010, str. 49). Dekle gleda čez reko in vidi žitna polja in drevje: ti so v kontrastu z golo sterilnostjo hribov, ki jih sprva primerja z belimi sloni. Verjetno si želi lepote, ljubkosti, rodovitnosti žitnih polj, bolj ustaljenega življenja, hkrati se zaveda, da je z moškim, s katerim nista kompatibilna. Na koncu zgodbe se ne obnaša več kot otrok. Reče mu, naj "prosim /.../ utihne" (2010, str. 152), pri čemer besedo *prosim* sedemkrat ponovi, kar nakazuje, da je naveličana tako njega osebno kakor nekonstruktivnega pogovora z njim. V tej vedenjski spremembi večina kritikov vidi dokaz, da je dekle dinamičen karakter, ki od izrazito pasivnega preide k bolj aktivnemu delovanju. Zdi se, da na koncu z moškim celo manipulira: na njegovo na videz zaskrbljeno vprašanje, če je z njo vse v redu, le pokroviteljsko odvrne: "Imenitno mi je. /.../ Nič mi ne manjka. Imenitno mi je." (2010, str. 153). S to izjavo ga najbrž želi le utišati, čeprav ve, da se ne bo spremenil, kar je tipično za kratko zgodbo: osrednja literarna oseba doživi epifanijo, ko spozna, da življenje ni takšno, kot si ga je predstavljala, pa vendar ne more ničesar spremeniti. Tudi konec pripovedi je tipičen, takšen, kakršen se pogosto pojavlja v kratkih zgodbah, tj. odsekan in brez konkretne razrešitve problema.

Gimnazijce v fazi sinteze spoznanj pozovemo še k definiciji kratke zgodbe (Žbogar, 2007). Kakor navaja leksikon Literatura, je kratka zgodba "oblika male forme v prozi; pripoved skromnega obsega, osredotočena na majhen, na zunaj nepomemben pripetljaj, vendar s simboličnim življenjskim pomenom; sklep ostane lahko odprt" (Kos, 2009a, str. 185). V fazi novih nalog jim lahko naložimo primerjavo dveh pripovednih vrst, npr. romana in kratke zgodbe, pri čemer bi se lahko oprli na izsledke M. Pratt (1977, v Žbogar, 2009b, str. 543): "Roman naj bi se meril po ritmu življenjske dobe, kratka zgodba pa po ritmu dneva oziroma po ritmu enega samega trenutka. Lastnosti kratke zgodbe so zgoščenost, osredotočenost in estetska moč, pri romanu pa vsestranskost, celovitost in prodornost. Kratka zgodba doseže enotnost z izpustom: avtor izpusti vse, kar ni absolutno pomembno. Roman doseže isto z vključevanjem: avtor vključi toliko življenjske vsebine, kolikor je lahko sam kontrolira z izbrano temo. Bralec mnogokrat spremlja v romanu celoten življenjski razvoj neke književne osebe, v kratki zgodbi pa je avtor časovno omejen, zato se mora bralec zadovoljiti le z epizodo ali detajlom, ostalo mora odkriti sam. Najpogostejše se bo kratka zgodba osredotočila na en dogodek z eno ali dvema književnima osebama."

Gimnazijci lahko pripravijo raziskovalno nalogo o življenju in delu Ernesta Hemingwaya. Tako za gimnazijce kakor dijake srednjih strokovnih šol so primerne vaje iz (po) ustvarjanja: besedilo lahko predelajo, dramatizirajo, uprizorijo na odru ali posnamejo v obliki radijske igre. V primeru, da bi jih zadolžili, naj spremenijo konec zgodbe oz. jo nadaljujejo, se je predhodno z njimi smiselno pogovoriti o tem, zakaj menijo, da se zgodba konča ravno z izjavo dekleta, da se imenitno počuti, pa še, kako ta odprti konec učinkuje na bralca.

Razpravo sklepamo v prepričanju, da je Hemingwayeva pripoved Hribi kakor beli sloni kljub dejstvu, da ni (še) vključena v nobeno potrjeno srednješolsko učno gradivo za pouk književnosti, ni predpisana niti z učnim načrtom (2008) niti s katalogom znanja (2010), vendarle odlična iztočnica in vir za razvijanje ter poglobljanje literarne zmožnosti mladostnikov. Njihov vrednostni odnos do knjig je namreč povezan s številnimi dejavniki, raziskava avtorjev Linnik in Barna (2017, str. 33) navaja npr. "motivacijske (pogostost dostopa do knjig; trajanje interesa za knjige; prioriteta knjig pred drugimi aktivnostmi), kognitivne (otrokovo zavedanje knjig, bogatost literarne izkušnje, aktivnost literarne in umetniške komunikacije, sposobnost zaznave pomena knjige), čustvene in evalvacijske (čustvena in evalvacijska percepcija knjig, postavljanje bralnih prioritet, sposobnost ocene knjige po zunanjih in vsebinskih parametrih) ter vedenjske (sposobnost uporabe knjig kot virov informacij, spoštljiv odnos do knjig, odkrivanje aktivnosti v bralnem okolju)". Izkušnje v razredu namreč podpirajo misel, da je besedilo dovolj komunikativno za širši krog naslovnikov, hkrati pa s svojo odprtostjo in izredno simbolno nabitostjo vabi bralce, da ga večkrat natančno preberejo in o njem poglobljeno razmišljajo. To jih spontano napeljuje v aktiviranje številnih specifičnih določilnic literarne zmožnosti: od interpretiranja, prepoznavanja literarnoteoretičnih dejstev pripovedi, uporabe književnega znanja pa do doživljanja in empatičnega odzivanja na prebrano, strpnega sprejemanja raznolikih stališč o vprašanju "svetosti življenja", opredeljevanja do prebranega in kritične refleksije lastnega bralnega procesa, vse do upovedovanja in diskutiranja o prebranem, zmožnosti sprejemanja in reflektiranja tujih mnenj in stališč, pa tudi domišljijskih in fikijskih sposobnosti. Bralci Hemingwayevo pripoved Hribi kakor beli sloni običajno sprejmejo z veliko naklonjenostjo in radovednostjo ter se ne sprašujejo le, ali so hribi res kakor beli sloni, pač pa zlasti predvsem, zakaj so taki.

Alenka Žbogar, PhD

Developing Literary Competence with Hemingway's Short Story

Literary competence is one of the fundamental competences developed in literature instruction at all education levels. This article focuses on its development in two types of secondary school. The basic goal of literature instruction in technical secondary schools is the "reader as thinker" (Krakar Vogel, 2004, p. 74), and the "cultivated reader" in high schools (ibid.). According to Krakar Vogel (ibid.), the difference between the two types of readers is that cultivated readers "develop an initial reading experience through thinking, the exploration of content and form, classification, comparison, and literary and extra-literary evaluation, using complex literary and extra-

literary knowledge and experience.” On the other hand, readers as thinkers perceive “literary experience as a starting point for thinking about largely content-related layers of texts, classification and mostly extra-literary (experiential) evaluation, using acquired literary and extra-literary knowledge and other experiences and insights” (ibid.). This article describes how the coverage of Ernest Hemingway’s short story *Hills Like White Elephants* can be suitably differentiated and adapted for high schools and technical secondary schools in terms of developing literary competence as the building block of literary culture and reading ability: cultivated readers are expected to have a well-developed literary and reading culture “in all dimensions,” [which] is connected with the general culture of an individual” (ibid.), whereas readers as thinkers display “a positive attitude toward reading and critical thinking (about content-related layers of the material read)” (ibid.).

This article uses qualitative methodology: a comparative method is applied to analyze the high-school Slovenian language syllabus (2008) and the Slovenian language syllabus for technical secondary schools (Sln. Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje – slovenščina, 2010), and the findings are synthesized taking into account modern insights into literary reception (Žbogar, 2014) and approaches to literary pedagogy (Krakar Vogel & Blažić, 2013). The findings are compared with contemporary insights into literary competence and its determinants (Žbogar 2019). Concepts are defined for interpreting the short story *Hills Like White Elephants*, separately for high schools and technical secondary schools, and the article also explains how the coverage of this short story could be operationalized in both programmes. Based on a compilation of insights from literary theory, literary history and specialist pedagogy, it substantiates why and in what ways the suggested text is suitable for coverage in both secondary school curriculums, and it also presents the methods and approaches that should be introduced to literature instruction in order to develop literary competence.

Considering that this work is not included in any of the approved literature instruction teaching materials, it makes sense to first define the learning objectives to be achieved using this text, separately for high schools and technical secondary schools. Thus, students in both programmes would:

- analyze the text in terms of motif and theme, language and style, and ideas and messages conveyed;
- contextualize it in time and space, and define the two main characters;
- discuss the text and reflect on their impressions developed after the first and consecutive readings; and
- master Ernest Hemingway’s basic biographical and bibliographical details.

High schools would also:

- define the concept of short story;
- identify the basic determinants of the reporting style and the theory of omission (the iceberg theory); and
- gain further insight into Hemingway’s life and work through independent research.

The teaching and learning methods that could be applied include cognitive (critical) reading (Žbogar, 2014b), close reading, reading between the lines, analysis, interpreting and substantiating judgments, discussion, metacognition, and placing the work within the literary history context (high schools would go into greater detail about

the author, including through additional independent research) and theoretical context (envisaged for high schools only: short story, reporting style and the iceberg theory). In addition, the focus would be on stimulating higher cognitive processes, such as analysis (breaking the narrative down into constituent parts), interpretation (establishing how these parts are connected into a coherent whole), evaluation (assessing various aspects of the text, such as motifs and themes, language and style, and ideas and messages), discussion (of any unclear segments), synthesis (building on the literary-history and literary-theory knowledge acquired), metacognitive processes (insight into one's own understanding of the text and willingness to change or modify one's initial impression).

Before covering the short story in class, it makes sense to think about how to motivate the students to read this text – that is, to develop a genuine internal need to learn about different cultures, one that arises from curiosity or the desire to know what others do, who these others are, how they live and feel, how they resemble me and differ from me, what can I learn from them, what I can teach them, what enriches us, and so on. These pre-reading activities can most certainly include activating the students' background knowledge of the author and repeating what they already know about contemporary world literature and the characteristics of short narrative prose (distinctions between a novella, a short story and a sketch), defining the reading objectives (in correlation with instructions provided before reading), introducing the text's structure (its specific features), predicting content based on observations regarding the structure of the narrative, and asking questions regarding the motifs and theme of the narrative (Pečjak & Gradišar, 2012, p. 140), which can be connected with the cognitive-experiential motivation. Possible methods that could be applied for this include conversation, brainstorming, structural diagrams and the KWL strategy.

It is important to read the story several times, especially because this is semantically an extremely open text. Students should perform certain activities while reading, such as filling in the missing data, determining the sequence of events, marking new, unfamiliar and essential information, and writing side explanations (Pečjak & Gradišar, 2012, p. 190). The story should thus be read several times: based on my experience in covering this text in class, I recommend that interpretative reading aloud be followed by individual silent reading and after that again by guided reading.

Post-reading activities can be performed using the guided reading strategy, which includes a combination of pre-, inter- and post-reading activities comprising establishing and organizing background knowledge, using a glossary of unknown words, and asking questions before and after reading. The questions can be asked by both the students and the teacher. The students are advised to pay attention to the work's title and structure (many dialogues), and the first and last paragraphs are observed in greater detail. We predict what the story is about and can also write the predictions down. After reading, we retell the story. We reflect on what we talked about before reading: we check if our predictions were right. We conclude with an active overview of the text: a synthesis of findings (Pečjak & Gradišar, 2012, pp. 175–177). After reading the story, we thus explain any unknown words and concepts, analyze and interpret the text, evaluate and discuss what we have read, and also include creative activities, such as acting out parts of the text. Based on the above, when covering the short story *Hills Like White Elephants* at school, the work should first be placed within the social context and students

should be familiarized with certain biographical and bibliographical details about Ernest Hemingway, including his efforts to create his own cult of personality.

It can be concluded that, despite not (yet) being included in any of the approved secondary school literature instruction teaching materials nor syllabuses (2008 and 2010), Hemingway's short story Hills Like White Elephants is an excellent starting point and source for developing and enhancing teens' literary competence. Classroom experience supports the idea that the text is sufficiently communicative for a wider circle of readers and at the same time its openness and exceptional symbolic charge invite readers to read it closely several times and reflect on it in greater depth. This spontaneously directs them into actively using a number of specific determinants of literary competence, ranging from interpretation, identification of the narrative's literary theory facts and literary knowledge application to experiencing and empathically responding to the text, tolerantly accepting diverse views on the "holiness of life," taking a stand on the text read, critically reflecting on one's own reading process, and even verbalizing and discussing what has been read, the ability to accept and reflect on the opinions of others, and the ability to use one's imagination and identify with the fictional world. Readers usually respond to Hemingway's Hills Like White Elephants with great affinity and curiosity, wondering not only whether the hills really are as white as elephants, but also, and first and foremost, why they are like that.

LITERATURA

1. Appleyard, Joseph A. (1994). *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
2. Chall, J.S. (1996). *Stages of Reading Development*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
3. Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1993). *Slovar simbolov: miti, sanje, liki, običaji, barve, števila*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1993.
4. Generacije YouTuba menijo, da je branje sramotno. V: Jožef Beg, J. (2014). *Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti*. Jezik in slovstvo, 59, št. 1, str. 78, 81. Pridobljeno dne 05.10.2019 s svetovnega spleta: <http://www.rtvsl.si/kultura/>.
5. Glinšek, K. (2014). *Recepcija leposlovja med mladostniki*. Diplomsko delo. Mentorica: Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. Hemingway, E. (2010). *Velika reka z dvema srcema: izbrana kratka proza*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Knjižnica Kondor 334.
7. Jožef Beg, J. (2014). *Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti*. Jezik in slovstvo, 59, št. 1, str. 69–81.
8. Kmecl, M. (1983). *Mala literarna teorija*. Ljubljana: DDU Univerzum.
9. Kos, J. et al. (ur.) (2009a). *Literatura: leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
10. Krakar Vogel, B., Blažič, M.M. (2013). *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
11. Krakar Vogel, B. (1990). *Književna didaktika pod drobnogledom*. Razumevanje literarnega razvoja in celostno uresničevanje književno-vzgojnih smotrov. Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije, 41, št. 9, str. 6.
12. Linnik, O., Barna, K. (2017): *Vrednostni odnos sodobnih otrok in staršev do knjig*. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32, št. 2, str. 33–49.
13. Novak, J.D., Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

14. Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Poznanovič Jezeršek, M. et al. (2008). Učni načrt: slovenščina: gimnazija. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ.
16. Repinc, U., Stričević, I. (2013). Branje je pomembno. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28, št. 1, str. 45–57.
17. Siegel, D.J. (2013). *Brainstorm: The Power of the Teenage Brain*. New York: Penguin Putnam.
18. Slemenjak, T. (2008). Prostoizbirno branje kot motivacija za branje leposlovja. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
19. Zajc, I. (2019). Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo*, 64, št. 3–4, str. 57–7.
20. Žbogar, A. (2014a) (ur.). *Recepcija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
21. Žbogar, A. (2014b). Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, A. (ur.). *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 551–557.
22. Žbogar, A. (2017). Razvijanje kompetencije čitanja u nastavi književnosti. V: Brala-Mudrovčič, J. (ur.). *Nove smjernice u odgovju i obrazovanju*, Znanstveni prinosi Dragutina Rosandića: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnim sudjelovanjem održanog u Gospiću 7. i 8. svibnja 2015. u okviru V. Dana Šime i Ante Starčevića. Gospić: Sveučilište, Odjel nastavničke studije u Gospiću, str. 227–244.
23. Žbogar, A. (2019). Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo*, 1/64, str. 73–83.
24. Žbogar, A. (2007). Kratka proza v literarni vedi in šolski praksi. Ljubljana: ZRSŠ.
25. Žbogar, A. (2009b). Slovenska kratka pripovedna proza po 1980. *Slavistična revija*, 57, št. 4, str. 539–554.
26. Života Radović, V. (2014). Dejavnosti učencev med poukom. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29, št. 1, str. 33–46.