

# (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti

Prejeto 20.01.2021 / Sprejeto 20.09.2021

Znanstveni članek

UDK 028.5:82:373

**KLJUČNE BESEDE:** (meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti, problemsko-ustvarjalni pouk, metoda obrnjenega učenja, formativno preverjanje in ocenjevanje

**POVZETEK** – Šolsko branje literarnih del stremi k doseganju ciljev pouka književnosti, zlasti k usvajanju sistemskega in sistematičnega književnega znanja, razvijanju literarne zmožnosti (prim. Žbogar, 2019), književne kulture in splošne razgledanosti. Ker se tako (meta)kognitivno kakor kritično branje leposlovja pri pouku književnosti pomensko ne prekrivata povsem, pa vendar najpogosteje nastopata tesno skupaj, ga imenujemo (meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. Udejanja se preko problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti. Glede na specifične in časovne omejitve dela v šoli priporočamo, da se kombinira z metodo obrnjenega učenja. Preverjanje in ocenjevanje znanja, pridobljenega preko problemsko-ustvarjalnega pouka, naj poteka v skladu s priporočili formativnega spremljanja, kar pomeni, da je pouk individualiziran, preverjanje pa temelji na pravočasnih, primerno pogostih, razumljivih, jasnih povratnih informacijah, povezanih z nameni učenja (učnimi cilji) in kriteriji odličnosti. Izhodišče, cilj in namen učenja/branja je znanje (in ne ocene).

Received 20.01.2021 / Accepted 20.09.2021

Scientific paper

UDC 028.5:82:373

**KEYWORDS:** (meta)cognitive-critical school reading of literature, literature class, problem-based learning, flipped learning, formative evaluation and assessment

**ABSTRACT** – School reading in literature class aims to achieve the objectives of literature instruction, in particular to acquire systemic and systematic literary knowledge; to develop literary competence (cf. Žbogar, 2019), cultural competence, and general cultural knowledge. Since (meta)cognitive and critical reading of fiction do not completely overlap in literature lessons, and yet they often appear closely together, I called it (meta)cognitive-critical school reading of literature. It is implemented through the problem-creative teaching of literature. Given the specifics and time constraints of work at school, it is recommended to combine it with flipped learning. The examination and assessment of knowledge obtained through problem-creative literature class should be carried out in accordance with the recommendations of formative evaluation and assessment. Instructions are individualized and the examination is based on prompt, regular, appropriately frequent, comprehensible, clear feedback related to the purposes of learning (learning objectives) and the criteria of excellence. The starting point, goal, and purpose of learning/reading is knowledge (not grading).

## 1 Uvod

Branje književnih besedil pri pouku slovenščine mora v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja omogočati splošno izobrazbo in pridobitev poklica vsemu prebivalstvu, čim višjo raven izobrazbe čim večjemu deležu prebivalstva ob ohranjanju že dosežene ravni zahtevnosti ter omogočati razvoj in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva. Šolsko branje književnosti se od pristočnega loči tudi po “sistematičnosti in organiziranosti bralnega procesa, v prizadevanjih, da bi bralci dojeli čim več relevantnih sestavin literarnih besedil, pridobili potrebno bralno izkušnost in razumevanje ter bralne strategije”

(Krakar Vogel, 2020, str. 32). Pri pouku slovenščine sicer spodbujamo tudi druge vrste branja književnosti, ki so bolj ali manj formalizirane, kot npr. bralna značka, tekmovanje za Cankarjevo priznanje, pa tudi neformalno oz. prostočasno branje književnosti.

Različne vrste branja se med seboj ločijo po svoji zahtevnosti, ciljih in namenu. Šolsko branje stremi k doseganju ciljev pouka književnosti, kakor jih predvidevajo učni načrti, zlasti k usvajanju sistemskega in sistematičnega književnega znanja, razvijanju literarne zmožnosti (prim. Žbogar, 2019), pa tudi književne kulture in razgledanosti. Šolski kanon temelji na izbranih kakovostnih in reprezentativnih delih slovenske in svetovne književnosti. Prostočasno branje ni podvrženo opisanim kriterijem in zahtevam, posledično je manj regulirano in formalizirano, bolj je podvrženo osebnim interesom in preferencam mladih bralcev, saj ti v prostem času berejo predvsem za zabavo, razvedrilo in sprostitev. V prostem času pogosteje posegajo po lahkotnejšem čitvu, tudi trivialni literaturi, ki jo razumemo kot estetsko, moralno in funkcionalno razvrednoteno literaturo (prim. Hladnik, 1983). Procesi, načini, cilji in nameni branja v prostem času niso formalizirani in regulirani, seveda niso niti preverjeni niti ocenjevani znotraj šolskega sistema, zato lahko ostajajo na ravni prvotnih čustveno-doživljajskih odzivov na prebrano. Šolsko branje leposlovja mora prvotne doživljajske odzive poglobljati in nadgrajevati. To poteka na več spoznavno-sprejemnih ravneh, odvisno od recepcijskih, kognitivnih in domišljajskih sposobnosti učencev, stopnje šolanja in vrste vzgojno-izobraževalne ustanove, narave literarnega besedila, pa tudi ciljev pouka, predvsem razmerja med doživljajskim, (meta)kognitivno-kritičnim in ustvarjalnim branjem. Šolsko branje leposlovja delimo na doživljajsko, kritično in ustvarjalno (prim. Žbogar, 2014a), pri čemer stremimo k sistematičnemu spodbujanju kognitivnih in metakognitivnih procesov. Ker se tako (meta)kognitivno kakor kritično branje pri pouku književnosti pomensko ne prekrivata povsem, pa vendar najpogosteje nastopata tesno skupaj, tovrstno šolsko branje književnosti imenujemo (meta)kognitivno-kritično branje. Udejanja se kot povzemanje, vrednotenje in branje med vrsticami, uspešno ga razvijamo s spodbujanjem raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja in ob podpori multimedijskega učenja. Tem načinom, oblikam in metodam dela pri pouku književnosti rečemo problemsko-ustvarjalni pouk književnosti. V problemsko-ustvarjalnem pouku književnosti se zdijo učinkovitejše formativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja.

## 2 Material in metode

Uporabljena je kvalitativna metodologija: analiziramo slovenske in izbrane tuje znanstvene prispevke s področja kritičnega mišljenja, problemskega oz. problemsko-ustvarjalnega pouka ter formativnega spremljanja. Izsledke s področja splošne in specialne didaktike književnosti, psihološka spoznanja o naravi učenja in mišljenja pri divergentnem in konvergentnem mišljenju ter spoznanja s področja preverjanja in ocenjevanja znanja v luči formativnega spremljanja apliciramo na pouk slovenščine (književnosti). Nanizamo metode in oblike formativnega preverjanja in ocenjevanja znanja, primerne za problemsko-ustvarjalni pouk književnosti.

### 3 Rezultati

Slovenski pouk književnosti poleg kompetenčnega pristopa intenzivneje vgrajuje tudi t. i. sistemski pristop (prim. Krakar Vogel in Blažič, 2013). Kompetenčni pristop izhaja iz izkustvenega pouka, pri čemer izkušnje razumemo kot “zaznave in doživetja, predelane v celovitem procesu usvajanja ob pomoči simboličnih oblik; na podlagi te predelave se pri posamezniku utrdijo v nove vzorce razumevanja in ravnanja in se izrazijo v stališčih posameznika” (Jank in Meyer, 2006, str. 245). Učenje torej razumemo kot “proces izgrajevanja miselne strukture, v katerem učenec umešča nova spoznanja v obstoječe pojmovne mreže, tj. jih povezuje z obstoječimi pojmovanji, le-ta pa zaradi novih spoznanj prilagaja, spreminja ali na novo organizira” (Rutar Ilc, 2005 v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 84). Pri pouku književnosti to pomeni, da analizo književnega besedila izpeljemo iz t. i. doživljajskega branja (Žbogar, 2014a, str. 551–552), tj. iz bralčevih vtisov, občutij, čustev, izkušenj, ki se porajajo v učencu ob vživljanju v literarni svet, nadgrajujemo pa z (meta)kognitivno-kritičnim branjem. Aktivira se ob ponovnem (večkratnem) interpretativnem in logično-analitičnem branju literarnega besedila. Tako učenje terja samostojno raziskovalno delo učencev, pa tudi smiselno uporabo kontekstualnih podatkov. Prvotni doživljajski bralni odziv učenci preko reševanja vaj in nalog, vprašanj in književnih problemov osmišljajo in nadgrajujejo z objektivnimi, kritičnimi, razumskimi (logično-analitičnimi) vpogledi v literarno besedilo. To lahko nadgradimo tudi z različnimi (po)ustvarjalnimi postopki, kar je v skladu z načeli konstruktivističnega učenja. Konstruktivistično naravnani pouk zahteva miselno dejavnega dijaka, ki znanje gradi oz. konstruira z lastnim naporom (Marentič Požarnik, 2003), torej s samostojnim raziskovalnim in/ali ustvarjalnim delom. Slednje se pri pouku književnosti najintenzivneje udejanja preko problemsko-ustvarjalnega pouka (Žbogar, 2007, str. 55–66, Žbogar, 2013, str. 93–119), ki izhaja iz književnega problema (kognitivne neznanke oz. kognitivnega konflikta): dijaki ga rešujejo relativno samostojno. Pri tem se udejanjata zlasti dve didaktični načeli: problemskost (Žbogar, 2014b, str. 20–23) in ustvarjalnost (Žbogar, 2014b, 25–26). Namen takega književnega pouka je “iskanje novih rešitev in/ali poti, preseganje uporabe prej naučenih pravil, postopkov in strategij za doseganje cilja” (Marentič Požarnik 2000; Woolfolk, 2002 v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 255), kar olajša doseganje procesnorazvojnih ciljev, zlasti razvijanja zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, literarnega raziskovanja, kritične aktualizacije, razvijanja (splošne) sporazumevalne zmožnosti in kulturne zmožnosti, zmožnosti medpredmetnega povezovanja, pridobivanja književnega znanja in širjenja spoznanj o književnosti, ter njihovo umeščanje v širši kulturnorazvojni kontekst. S tem spodbujamo kritično razmišljanje o prebranem in vrednotenje literarnih besedil (kar razumemo kot zmožnost problemskega razmišljanja), pa tudi ustvarjalnost (katerega predpogoj je razvita zmožnost vrednotenja in sintetiziranja spoznanj).

### 4 Razprava

Književno znanje – teoretično, zgodovinsko in znanje pomožnih ved – pouk književnosti razvija sistematično in sistemsko (Žbogar, 2014b, str. 23–25), izhajajoč iz zna-

nja posameznosti (reprodukcije, obnovitve informacij, njihovega prepoznavanja). Od posameznosti sistematično prehajamo k razvijanju literarnega sistema, kar vodi k razvejanemu splošnemu književnemu znanju (torej poznavanju in razumevanju vzročno-posledičnih razmerij med literarnovednimi podatki). Leta 2003 smo raziskovali korelacijo med književnim znanjem in literarno zmožnostjo med 2,39 % tretješolcev srednjih šol (med 153 dijaki 3. letnika štirih slovenskih gimnazij). Da bi povečali zanesljivost in veljavnost rezultatov, so bile anketirane tako gimnazije iz obrobja kot iz osrednje Slovenije. Prvi del raziskave je preverjal njihovo teoretično znanje o pripovednih vrstah. Prag za t. i. odlično znanje je bil 88 % doseženih točk. Ta prag je v gimnazijah, vključenih v raziskavo, dosegla več kot polovica anketirancev. Sklepali smo, da odlično literarnovedno znanje o literarnih vrstah in zvrsteh vpliva tako na doživljanje literature kakor tudi na bralni interes in literarni okus gimnazijcev. Poleg tega smo predvidevali, da bodo znali svoje odlično znanje o pripovednih vrstah uporabiti ob branju neznanega besedila. Zato so bili v nadaljnji proces anketiranja, ki je zajemal preverjanje njihovega doživljanja, bralnega interesa in literarnega okusa, pa tudi zmožnost uporabe znanja o pripovednih vrstah (potekalo je s pomočjo dveh neznanih besedilih (enega odlomka in ene novele)), vključeni le tisti, ki so na testu iz literarnih vrst dosegli več kot 88 % točk. Izkazalo se je, da na vsečnost literarnega besedila vpliva predvsem njegov motivno-tematski ustroj ter jezikovno-slogovna podoba, medtem ko zaokroženost besedila in ideja besedila na vsečnost posebej ne vplivata. Anketiranci so v branje prejeli dve Bartolovi besedili z ljubezensko tematiko (odlomek iz romana *Alamut* in novelo *Nesrečni ljubimec* iz zbirke *Al Araf*). Novela v nasprotju z romanom ni bila pozitivno sprejeta. Na vprašanja v zvezi z odlomkom so dobro odgovarjali: večinoma so pravilno navajali število nastopajočih literarnih oseb, število dogodkov, večina je pravilno odgovarjala tudi glede kraja (ne pa časa) dogajanja. Nasprotno novele – kar je spričo njihovega odličnega literarnoteoretičnega znanja presenetljivo – večina ni brala kot zaokrožene enote – tak naj ne bi bil ne začetek ne konec. Kljub odličnemu znanju o noveli so jo opredeljevali kot odlomek iz romana. Na vprašanje, koliko oseb nastopa v besedilu, je pravilno odgovorila večina. Iz raziskave je mogoče sklepati, da bralec z razvito literarno zmožnostjo in ustreznim literarnovednim znanjem besedilo lažje, pa tudi hitreje razume, ga zato bere z večjim interesom, kar zvišuje verjetnost, da mu bo prebrano besedilo tudi všeč. Raziskava je pokazala, da je treba zahtevnejše literarno besedilo pri pouku obravnavati poglobljeno in temeljito. Iz tega smo razvili priporočilo o t. i. branju z razumevanjem/za razumevanje in priporočilo po večkratnem tesnem branju (zahtevnejših) literarnih besedil. Sklepali smo, da (pre)zahtevne vsebine, za obravnavo katerih v šoli ne namenimo dovolj časa, lahko sprožijo odpor do branja, posledično pa nizko bralno kulturo. Raziskava je nakazala, da tretješolci teoretično sicer bolje poznajo pojem novela (slabše pojem roman), a znanja ob branju neznanega literarnega besedila ne znajo uporabiti. Sklepali smo, da niti odlično literarnovedno znanje ne pripomore k izboljšanju literarne zmožnosti, pač pa je – če želimo literarno zmožnost sistematično razvijati – treba pri pouku književnosti nameniti dovolj časa poglobljenemu delu z literarnimi besedili. Ti indikatorji so nas vodili k spoznanju, da na recepcijo literarnih besedil vplivajo tako literarnovedno znanje kakor tudi kompetence. Na podlagi tega smo razvili problemsko-ustvarjalni pouk književnosti (Žbogar, 2013), katerega osrednji bralni model naj bo (meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti, ki ga je mogoče uspešno spodbujati preko metode obrnjenega učenja. Prepričani smo, da bo tovrstno poučevanje književnosti pripomoglo tudi k dvigu bralne kulture odraslih.

O kritičnem mišljenju v šoli mdr. razpravljata Rupnik Vec in Kompare (2006). Navajata, da je kritično mišljenje lahko razumljeno neformalno (v okviru retorike in argumentacije) ali znotraj vzgojno-izobraževalne tradicije kot (Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 14):

- vrsta veščin (interpretativnih, analitičnih, evalvacijskih, veščin sklepanja, razlaganja in samoevalvacije),
- vrsta procedur (raziskovanja, reševanja problemov in odločanja) ali kot
- vrsta miselnih procesov, kamor sodijo razvrščanje, sklepanje, opazovanje, vrednotenje itd.

Naše razumevanje (meta)kognitivno-kritičnega šolskega branja literature se prilega kritičnemu mišljenju kot veščini reševanja problemov. Podobno ga razume Sternberg (2004, v: Rupnik Vec in Kompare, 2006) navaja, da vsako kritično mišljenje terja različne korake, ki vodijo od prepoznavanja problema, opredelitve narave problema, miselne predstavitve problema, določanja miselnih in fizičnih virov, potrebnih za rešitev, oblikovanja strategij reševanja problema, obvladovanja rešitve do ovrednotenja rešitve (Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 24). Kritično mišljenje je torej zmožnost, ki se je priučimo in jo lahko razvijamo vse življenje. Po Wadeju (1995, v Rupnik Vec in Kompare, 2006) so značilnosti kritičnega misleca naravnost na zastavljanje vprašanj in raziskovanje, zmožnost opredeljevanja pojmov in problemov, zmožnost raziskovanja dokaznega gradiva za posamezno razlago, analiziranja predpostavk in naravnosti v posameznih sklepih, izogibanje emocionalnemu zaključevanju ter pretiranemu ponostavljanju, dopuščanje in upoštevanje različnih interpretacij dogodkov in pojavov ter dovoljevanje nedorečenosti, odprtosti (Rupnik Vec in Kompare 2006, str. 28–31). Model problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, kakor je razvit v delu *Iz didaktike slovenščine* (Žbogar, 2013), se prilega veščinam kritičnega mišljenja po Halpernu (1996), ki jih razume kot “strategije, s pomočjo katerih posameznik odkriva načine, da bi dosegel cilj” (Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 31), kar vključuje veščine pomnjenja, razumevanja, določanja veljavnosti sklepov, analize argumentov, razmišljanja kot intuitivni znanstvenik, razumevanja in uporabe verjetnosti, odločanja, načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja (Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 31–34). Da je ustvarjalnost pomemben člen kritičnega mišljenja, opozarja članek Nekateri dejavniki spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju: “Ustvarjalnost je pomembna za napredek posameznika in družbe, pri čemer se pomembna vloga pripisuje tudi vzgojno-izobraževalnim institucijam. Učitelji naj bi se zavedali svoje odgovorne vloge pri prepoznavanju, negovanju in spodbujanju ustvarjalnosti slehernega otroka.” (Štemberger in Cenčič, 2016, str. 28).

Književni problem se sicer lahko osredotoča na etična in družbena vprašanja, povezana z motivno-tematskim in idejno-sporočilnim ustrojem literarnega besedila, kot so npr. razmerja med generacijami, etična vprašanja v romanu, moč oblasti in svoboda posameznika, odnos med materjo in sinom, erotična ljubezen v času zgodovinskih prelomnic, s čimer spodbujamo zlasti interpretativni pristop k literarnemu besedilu ter izbrane določilnice literarne zmožnosti, kot sta npr. literarna empatija in družbena kritičnost. Tako je pogosto zasnovan tematski sklop na maturi. Glede na opisano raziskavo iz leta 2003 pa se zdi, da je v šoli premalo takih književnih problemov, ki bi odpirali literarno-zgodovinska in literarnoteoretična vprašanja. Tovrstni problemi namreč narekujejo uporabo tudi (in predvsem) književnega znanja, npr. vprašanje razmerja med romantičnimi

in realističnimi prvinami v Tavčarjevem *Cvetju v jeseni*, adaptacije antičnih motivov v renesančni svetovni književnosti, romantičnih idej v književnosti slovenske moderne, podobnosti in razlik med tradicionalnim in sodobnim sonetom na primerih Prešernove in Jesihove poezije. Učenec, soočen s književnim problemom (kognitivnim konfliktom, kognitivno neznanko), z lastnim raziskovalnim delom prihaja do spoznanj, uporablja najprimernejše raziskovalne metode, ki ga utegnejo privedi do rešitve problema, pri tem pa razvija (meta)kognitivno-kritično mišljenje, torej posebne “makrosposobnosti” (Rupnik Vec in Kompare 2006, str. 38), preko katerih razvija kognitivne strategije. V nadaljevanju jih povzemamo po avtorjih Rupnik Vec in Kompare (2006, str. 38–43) in jih prirejamo za pouk književnosti. Učenci morajo književni problem najprej zaznati in biti dovolj motivirani za njegovo reševanje. Najprej aktivirajo predznanje, ki jim pomaga pri reševanju, nato premišljeno posplošujejo (razmišljajo o posplošitvah) ter se izogibajo poenostavljanju, znanje in kompetence prenašajo v nove problemske situacije (se jih poslužujejo ob analiziranju neznanih književnih besedil), razvijajo lastno mnenje o prebranem (pri čemer vzpostavljajo kritično distanco do mnenja vrstnikov), s svojimi mnenji, stališči, prepričanji pa seznanjajo tudi vrstnike in učitelja. Lastna stališča o prebranem literarnem delu znajo primerno in razvito utemeljevati zlasti z znotrajliterarnimi argumenti, upoštevajoč načela praktične stilistike (jasnost, jedrnatost, prepričljivost, natančnost, ustreznost, slovnična pravilnost). Tvorijo smiselna in nedvoumna besedila o literaturi (npr. razlagalni spis, predesejske besedilne vrste, esej, seminarsko nalogo, projektno nalogo, raziskovalno nalogo ipd.). Opirajo se na verodostojne, zanesljive vire in literaturo: so sposobni izbirati relevantne informacije ter ločevati bistvene podatke od nebistvenih. Znajo ovrednotiti različne strokovne poglede na književni problem in utemeljeno pojasniti, s katerimi se strinjajo (bodisi v celoti bodisi deloma). Pri raziskovanju književnega problema učenci odpirajo nova vprašanja, si jih zapisujejo in o njih diskutirajo z učiteljem ter vrstniki, pri čemer se v književni problem še dodatno poglobljajo. Pri tem tvorijo različne možne rešitve ter jih presojujejo v luči stroke (npr. skušajo najti argumente v prid tezi, da je Makinovo delo *Knjiga kratkih večnih ljubezni* roman oz. zbirka kratkih pripovedi, presojujejo, koliko je osrednjih literarnih oseb v Jančarjevi noveli *Smrt pri Mariji Snežni*). Zagovarjajo lahko tezo, da nastopata dva osrednja literarna lika (Turbin in Semjonov), ali pa tezo, da gre za postmodernistično idejo ponavljanja življenjske usode. Pri tem se poslužujejo kritičnega branja, kar pomeni, da novelo prebirajo iz različnih perspektiv, se do prebranega etično opredeljujejo, prav tako se opredeljujejo do ravnanja literarnih oseb in se vanje vživljajo. S tem razvijajo literarno empatijo: skušajo npr. razumeti, zakaj je Semjonov storil samomor, kaj ga je v to prisililo, kako je okolica sprejela to njegovo nerazumno dejanje. V razredu diskutirajo o tem, kako ravnati v podobnih okoliščinah, kaj so se naučili iz prebranega (še tako neugodne življenjske okoliščine se lahko v nasprotju z našimi pričakovanji ugodno razpletejo; samomor Semjonova je bil nespameten in nerazumen). Poslužujejo se meddisciplinarnega povezovanja. V primeru Jančarjeve novele ponovijo znanje zgodovine: osvetlimo zlasti okoliščine v Evropi ob koncu prve in druge svetovne vojne. K razumevanju novele prispeva znanje o beli gardi, Rdeči armadi, oktobrski revoluciji. Ob dialoškem sklepanju, tj. primerjanju perspektiv, interpretacij in teorij, presojujejo interpretacijo Jančarjeve novele, sugerirano v Branjih 4: “Novelo motivira ideja o ponavljanju se usodi, ki pa si ob ponovitvi izbere novo, drugačno možnost.” (Ambrož idr., 2003, str. 268). To jih vodi k dialektičnemu sklepanju, tj. vrednotenju perspektiv, interpretacij in teorij, npr. v debati se soočijo zagovorniki teze, da v noveli nastopa ena glavna oseba (Turbin



se preimenuje v Semjonova), ter zagovorniki teze, da gre za dve različni literarni osebi (Turbin in Semjonov imata le podobni življenjski usodi). V osnovni šoli preučujejo različne interpretacije *Uvoda h Krstu pri Savici* (posebej Črtomirove krivde), v gimnaziji pa različne interpretacije njegovega sprejetja krščanske vere. Boris Paternu npr. zagovarja tezo, da Črtomir ni kriv, kriv je napadalec Valjhun (gre za postopek romantične ironije) (Paternu, 2006), Dimitrij Rupel meni, da je Črtomir kriv, ker je bil sprejem krščanstva neizbežen, saj je bil sprejem zahodnega kulturnega kroga v skladu z razvojnimi družbenimi težnjami (Paternu, 2006, str. 71). Učence spodbudimo k razmisleku, ali je njihova simpatija na strani uporništa (v skladu s Paternujevo interpretacijo, da lahko zbudi tudi zavest o zlu in tragiki, celo slepoti bratomornega boja), ter vprašanjem, ali to napovedujeta končna kvartina in naslov zadnjega dela pesnitve. Kakor navaja Paternu (2006), daje Krst najbrž že z naslovom slutiti zasuk uporniške zgodbe v nasprotno smer. Poudarja, da gre za zgodbo o spreobrnitvi obeh glavnih oseb. V tej spreobrnitvi je najti versko in moralno zadoščenje (Paternu, 2006). Učenci primerjajo dve nasprotujoči si kritiki ob izidu te Prešernove pesnitve. Katoliški kritik je leta 1904 zapisal "Bog nam daj Črtomirov!", liberalni kritiki pa so ga označili za negativnega junaka in v njem odkrivali nemoč in krivdo, pravo katastrofo slovenskega narodnega značaja ("junak volkodlak") (Paternu, 2006, str. 58–77). V *Uvodu* je Črtomir premočrten epski junak, in to z mitičnim ozadjem bogov in črtov nad oblaki, na koncu Krsta pa je notranje razklan, novodobni junak, ozaveščena osebnost, ki ne more več scela sprejeti vere, rešuje Bogomilo, a ni zadoščen v svojem novodobnem individualnem dvomu. Je izrazit predhodnik protislovnih in kriznih osebnosti moderne literature, ne več osebnost romantične poeme (pač pa romana) (Paternu, 2006, str. 58–77).

Ker se problemsko-ustvarjalni pouk književnosti osredotoča predvsem na učenje/branje z razumevanjem in učenje/branje za razumevanje, ne pa toliko na memoriranje dejstev in podatkov, se tradicionalne metode preverjanja in ocenjevanja znanja ne obnesejo. Koristna izhodišča za sodobnejše oblike preverjanja in ocenjevanja znanja ponuja formativno spremljanje (prim. Holcar Brunauer idr., 2016). Učence na začetku usvajanja nove snovi seznanimo s kriteriji, oblikami ocenjevanja, tudi nameni učenja (za znanje in ne za ocene), opišemo postopke in obdobja ocenjevanja, pričakovane dokaze znanja, predstavimo morebitne alternativne načine ocenjevanja. Priporoča se vključevanje učencev v procese samoevalvacije in vrstniškega ocenjevanja ("kaj je dokaz mojega učenja, kako vem, da sem se naučila, kako ocenjujem svojo uspešnost glede na postavljene kriterije" (Holcar Brunauer idr., 2016, str. 10)). Učitelj mdr. presoja stopnjo razvitosti kritičnega mišljenja pri posameznem učencu ter razvoj/napredek učenčevih raziskovalnih sposobnosti. V tem prispevku se osredotočamo zlasti na pisne oblike in načine preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so lahko npr. kompleksne simulacije, raziskovalne naloge in raziskovalni projekti, kar omogoča korekcijo znanja in učenje med samim preverjanjem in ocenjevanjem znanja, npr. s samoevalvacijo in vrstniško evalvacijo; pa tudi esej, razlagalni spis, dnevnik branja, dnevnik raziskovalnega dela, miselni vzorec, PPT-predstavitev. V dokazih znanja poleg rešitve književnega problema upoštevamo tudi uporabljene raziskovalne metode, raziskovalne postopke, sposobnost kritične analize književnega problema, pa tudi ubeseditiv (jezik v rabi).

Preverjanje vključuje učiteljeve kakovostne povratne informacije v opisni obliki (prim. Holcar Brunauer, 2016, str. 6–7). Povratne informacije naj bodo pravočasne in primerno pogoste, razumljive, jasne, povezane z nameni učenja (učnimi cilji) in kriteriji

odličnosti. Kakovostne povratne informacije so torej konkretne, specifične in uporabne. Ob Petterssonovem romanu *Konje krast*, v katerem nastopa glavni junak Trond, ki se sooča z dejstvom, da je njegov oče za vedno zapustil družino, morajo npr. učenci v eseju predstaviti, kako se Trondovo razpoloženje od začetka do konca odlomka spreminja, ter pojasniti, kako te spremembe odražajo jezikovno-slogovna sredstva (prim. navodila za interpretativni esej na maturi iz slovenščine na jesenskem roku 2013). V primeru, da učenec napiše le kratek komentar Trondovega odnosa do očeta, je smiselno v povratno informacijo vključiti tudi predlog, kako esej izboljšati, in to s konkretnimi pojasnili (npr.: Predstaviti razpoloženje pomeni razstaviti razpoloženje glavne literarne osebe tako, da pojasniš, kaj se je spremenilo in kako. Opišeš, kako se je Trond spremenil v svojem bistvu, pa tudi kako se je spremenil njegov duševni ustroj. Pojasniš, kako se to odraža v rabi jezika, npr. navedeš, da so povedi proti koncu odlomka krajše, saj Trond zaradi žalosti ne zmore več veliko govoriti, poleg tega personifikacije, metafore in komparacije izražajo njegovo nemoč in stisko ...).

Učitelj je v problemsko-ustvarjalnem pouku, ki stremi k (meta)kognitivno-kritičnemu branju književnosti, v vlogi organizatorja ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učenca, je moderator, mentor, svetovalec, strokovnjak, ocenjevalec, usmerja k delu z viri, je zgled in načrtovalec dela. Problemsko-ustvarjalni pouk se tvorno dopolnjuje z metodo obrnjenega učenja, imenovano tudi zvrnjenega učenja/obrnjene učilnice (*flipped learning/flipped classroom*). Nova učna snov je po tej metodi predstavljena v kratkem, največ 7-minutnem videoposnetku, učenci se z njo najprej srečajo preko individualnega dela: literarno besedilo preberejo individualno, samostojno doma opravijo tudi nižje stopnje analize, npr. besedilo motivno-tematsko razčlenijo, zberejo enostavnejše literarnozgodovinske in literarnoteoretične informacije, kot so npr. bibliografski podatki o avtorju, definicije literarnih pojmov, v šoli pa se posvečajo zlasti analizi odnosov, jezikovno-slogovni in idejno-sporočilni analizi ter povezovanju informacij, njihovi sintezi in vrednotenju. Pri učni uri, ki lahko poteka v živo ali na daljavo (online), se več časa nameni zahtevnejšim delom analize literarnega besedila (od analize odnosov do analize struktur in organizacijskih načel, sinteze v obliki izdelave izvirnega sporočila, izdelave sistema abstraktnih odnosov in komentiranja). Upoštevajoč izsledke avtoric Pucko in Pečjak (2016, str. 55–70), ki sta pri učencih v srednji šoli preučevali branje s papirja in e-branje, svetujemo, da učitelji za analizo literarnega besedila pripravijo učne liste, ki si jih učenci doma natisnejo in jih rešujejo na papirju. Njuni izsledki namreč kažejo, da “pri branju s papirja in z računalniškega zaslona med dijaki ni prišlo do pomembnih razlik v hitrosti branja, bralnem razumevanju, zaznani samoučinkovitosti, interesu ter težavah pri branju. Do pomembnih razlik je prišlo le v hitrosti odgovarjanja na naloge – dijaki, ki so imeli besedilo natisnjeno, so za odgovarjanje porabili manj časa.” (Pucko in Pečjak, 2016, str. 55). Samostojna analiza elementov (motivov in tem literarnega besedila) tako lahko poteka izven šolskega prostora (in časa), učne ure pa so namenjene zlasti razlagi težjih motivno-tematskih, idejno-slogovnih in jezikovno-slogovnih mest, pa tudi raziskovanju, sodelovalnemu delu, izmenjavi mnenj, projektnemu delu, reševanju problemov, diskusiji ... Med poukom poglobljamo spoznanja o prebranem, intenzivno delamo na odprtih vprašanjih in zahtevnejših nalogah. Prednosti obrnjenega učenja so v fleksibilnem učnem okolju (prostorsko in časovno), možnostih diferenciacije književnih vsebin (glede na to, kaj razloži učitelj, kaj učenci raziščejo sami, kaj delajo individualno, kaj v skupinah, kaj obravnavamo pri pouku, kaj učenci naredijo samo-



stojno doma, o čem diskutirajo ipd.) in razvijanju (meta)kognitivno-kritičnega šolskega branja književnosti. Najpogostejše oblike dela pri problemsko-ustvarjalnem pouku so individualno delo, delo v dvojicah ali skupinah. Priporoča se sproščeno vzdušje, učenci naj imajo občutek svobode in varnosti, sprejetosti, odnosi naj bodo odprti in demokratični. Pogosti metodi sta pogovor in diskusija, pri čemer naj bo učitelj pozoren, da učenci vadijo zborna izreko, da so vsi dejavni in da delo poteka časovno ekonomično.

*Alenka Žbogar; PhD*

### **(Meta)cognitive-Critical Reading in Literature Class**

*School reading of literary works aims to achieve the objectives of literature instruction, in particular to acquire systemic and systematic literary knowledge; to develop literary competence (cf. Žbogar, 2019), cultural competence, and general cultural knowledge. The canon of school literary texts is based on selected quality and representative works of Slovenian and world literature. School reading of literature deepens and upgrades the pupil's first experiences and responses. This takes place at several cognitively receiving levels, depending on the relationship between experience, cognitive, metacognitive, critical and creative perception. This is developed by promoting research, experiential, problem-creative learning, learning through discovery; reflecting our own reading processes; collaborative (group)work; as well as multimedia learning. The problem-creative teaching of literature stems from the original experience of responding to reading, i.e., from experiential learning, but taking into account that overemphasizing experience over the literary system may lead to non-systematic and dispersed literary knowledge. (Meta)cognitive-critical reading is therefore recommended. Since (meta)cognitive and critical reading do not completely overlap in literature lessons, and yet they often appear closely together, I called it (meta)cognitive-critical school reading of literature. It is implemented through summarizing, evaluating and reading between the lines; conducting literary research, experiential learning, problem-creative learning, learning through discovery, collaborative learning and multimedia learning. This is activated when a literary text is read multiple times in a logical and analytical way. Such learning also requires the independent research work of pupils, as well as the meaningful use of contextual data. The experience and first reading response is upgraded by pupils through the solving of exercises and tasks, questions and literary problems with objective, critical, rational (logical-analytical) insights into the literary text. It can also be upgraded through various (post)creative processes, as recommended by the principles of the constructivist paradigm of learning. Constructivist-oriented instruction requires an active student who builds or constructs knowledge with his/her own effort (Marentič Požarnik, 2003), i.e., through independent research and/or creative work. My understanding of the (meta)cognitive-critical school reading of literature fits critical thinking as a problem-solving skill. It is similarly understood by Sternberg (2004, as cited in Rupnik Vec and Kompare, 2006) who states that each critical thinking requires different steps leading from identifying the problem, identifying the nature of the problem, identifying the mental and physical resources needed to solve it, developing problem-solving strategies, managing the solution, all the way to evaluating the solution (Rupnik Vec and Kompare,*

2006, p. 24). *Critical thinking is therefore an ability to learn and to develop. According to Wade (1995, as cited in Rupnik Vec and Kompare, 2006), the characteristics of a critical thinker are the ability to ask questions and explore; the ability to identify concepts and problems; the ability to explore evidence for individual interpretation; to analyse assumptions and orientations in individual conclusions; to avoid emotional closures and to simplify; to allow and take into account different interpretations of events and phenomena; and to permit inconspicuous, openness (Rupnik Vec and Kompare 2006, pp. 28–31). When solving a literary problem, students thoughtfully generalize (think about generalizations) and avoid simplifying; transfer knowledge and competences into new problem situations (they use them when analysing unknown literary texts); develop their own opinions on reading (creating a critical distance to the opinions, beliefs, and knowledge of peers and the teacher). They can justify their views appropriately and develop them, in particular by means of intra-literary arguments, taking into account the principles of practical stylistics (clarity, conciseness, persuasiveness, precision, relevance, grammatical correctness). They form meaningful and unambiguous texts on literature (e.g., an interpretive essay, pre-essay, seminar paper, project paper, research paper, etc.). They rely on credible, reliable sources: they are able to select relevant information and distinguish essential data from non-essential data. They can evaluate different professional views on the literary problem and explain using a reasonable view with which they agree. When researching a literary problem, they raise new questions, discuss them with teachers and peers, and so delve further into the literary problem. In doing so, they form different possible solutions and judge them in the light of literary history and theory. When the literary problem focuses on ethical and social issues, related to the motif-thematic and conceptual-messaging structure of the literary text (e.g., relationships between generations; ethical issues in the novel; the power of individual freedom; the mother-son relationship; erotic love at historical turning points), a particularly interpretive approach to the literary text and selected literary features, such as literary empathy and social criticality, are promoted. Such themes are often included in the national school-leaving exam, called Matura. However, there seems to be a lack of historical and theoretical literary problems. Examples of such knowledge-based problems are: the relationship between romantic and realistic features in Tavčar's novel *Cvetje v jeseni*; the adaptation of ancient motifs into Renaissance literature; romantic ideas in the Slovenian literature of the "moderna" period; similarities and differences between the traditional and the contemporary sonnet in Prešeren's and Jesih's poetry. This kind of problem-creative literature class focuses primarily on learning/reading with understanding and learning/reading for understanding, rather than on the memorization of facts and data; therefore, the traditional methods of evaluating and grading knowledge do not work. Formative evaluation and assessment appear to be more effective. At the beginning of the discussion of a new topic, we inform the pupils of the criteria, the forms of assessment, including the purposes of learning (for knowledge and not for assessment); we describe the procedures and periods of assessment, the expected evidence of learning, and present possible alternative methods of assessment. It is recommended to involve pupils in self-evaluation and peer-evaluation processes: "What is proof of my learning?", "How do I know that I have learned how to assess my performance according to the criteria set?" (Holcar Brunauer, 2016, p. 10). Teachers assess the degree of development of critical thinking in each pupil and the development/progress of the pupil's research abilities. This paper focuses in particular on written forms and methods of ex-*

amination and assessment of knowledge, for example, complex simulations; research tasks and research projects; enabling knowledge correction and learning during the examination and assessment of knowledge itself, e.g., self-evaluation and peer evaluation; essay, reading log, research journal, thought pattern, PPT presentation. In addition to the solution of the literary problem, the evidence of learning takes into account the research methods used, the research procedures, the ability to critically analyse the literary problem, as well as the use of language. Verification includes the teacher's quality feedback in descriptive form (cf. Holcar Brunauer, 2016, pp. 6–7). Feedback should be prompt, regular and appropriately frequent, comprehensible, clear, and related to the learning intentions (learning objectives) and criteria of excellence. Problem-creative literature class is constructively complemented by a reverse learning method, also called flipped learning/flipped classrooms. According to this method, the new learning material is presented in a short, maximum 7-minute video, and pupils first become familiar with it through individual work: they read the literary text individually at home. In literature class, the process of analysis is spent on more demanding parts of the literary text (from the analysis of elements to the analysis of structures and organizational principles; to synthesis, analysis of an abstract relationship system, and commentating). In particular, we focus on the language and style of the text, on ideas and messages, as well as on the synthesis of insights and evaluation. Taking into account the findings of Pucko and Pečjak (2016, pp. 55–70), who studied paper reading and e-reading in secondary school, teachers are advised to draw up learning sheets for the analysis of literary text that pupils can read and solve on paper (not online).

## LITERATURA

1. Ambrož, D., Krakar Vogel, B., Novak Popov I. idr. (2003). Branja 4: berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij in štiri letnih srednjih šol. Ljubljana: DZS.
2. Bartol, V. (1984). Alamut. Maribor: Obzorja; Koper: Lipa.
3. Bartol, V. (1974). Al Araf. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Hladnik, M. (1983). Trivialna literatura. Ljubljana: DZS.
5. Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priručnik za učitelje in strokovne delavce. Dokazi. Povratna informacija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Jančar, D. (1985). Smrt pri Mariji Snežni. Ljubljana: Mladinska knjiga.
7. Jank, W. in Meyer, H. (2006). Didaktični modeli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Krakar Vogel, B. in Blažič, M.M. (2013). Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Krakar Vogel, B. (2020). Didaktika književnosti pri pouku slovenščine. Ljubljana: Rokus.
10. Makine, A. (2019). Knjiga kratkih večnih ljubezni. Ljubljana: Književno društvo Hiša poezije.
11. Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
12. Paternu, B. (2006): Kako brati Krst pri Savici: spremna beseda. V: Prešeren, F. Krst pri Savici (str. 58–79). Ljubljana: Delo, Študentska založba.
13. Petterson, P. (2020). Konje krast. Ljubljana: Litera.
14. Prešeren, F. (2006). Krst pri Savici. Ljubljana: Delo, Študentska založba.
15. Pucko, T. in Pečjak, S. (2016). Primerjava učinkovitosti e-branja in branja s papirja pri učencih v srednji šoli. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 31(3–4), 55–70.
16. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

17. Slovenščina (2013). Izpitna pola 1. Navodila za ocenjevanje. Pridobljeno dne 20.01.2021 s svetovnega spleta: [http://www.ric.si/Microsoft\\_Word-M132-103-1-3](http://www.ric.si/Microsoft_Word-M132-103-1-3).
18. Štemberger, T. in Cenčič, M. (2016). Nekateri dejavniki spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 28–44.
19. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2021). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21 in 172/21. Pridobljeno dne 20.01.2021 s svetovnega spleta: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
20. Žbogar, A. (2003). Roman v gimnaziji. V: Hladnik, M. (ur.). *Slovenski roman* (str. 715–724). Obdobja, 21. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
21. Žbogar, A. (2013). Iz didaktike slovenščine. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
22. Žbogar, A. (2014a). Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, A. (ur.). *Recepcija slovenske književnosti* (str. 551–557). Obdobja, 33. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
23. Žbogar, A. (2014b). Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(3–4), 18–29.
24. Žbogar, A. (2019). Slovensko ljudsko slovstvo in antična književnost pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo*, 64(2), 31–40.
25. Žbogar, A. (2019). Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo*, 64(1), 73–83.

---

*Dr. Alenka Žbogar (1971), izredna profesorica s področja didaktike slovenščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.*

*Naslov/Address: Ručigajeva cesta 11, 4000 Kranj, Slovenija*

*Telefon/Telephone: (+386) 041 911 559*

*E-mail: [alenka.zbogar@ff.uni-lj.si](mailto:alenka.zbogar@ff.uni-lj.si)*