

**Jožica
Jožef Beg**

**RAZVIJANJE KLJUČNIH
ZMOŽNOSTI PRI POUKU
KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI**



Jožica Jožef Beg

RAZVIJANJE KLJUČNIH
ZMOŽNOSTI PRI POUKU
KNJIŽEVNOSTI V GIMNAZIJI

Ljubljana, 2019

Jožica Jožef Beg
Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji

Zbirka: Slavistična knjižnica, 20
Urednica zbirke: red. prof. dr. Irena Novak Popov
ISSN: 2670-4447

Recenzenta: dr. Boža Krakar Vogel, dr. Zoran Božič
Prevod povzetka: Marjana Pogačnik
Oblikovanje in prelom: Jure Preglau
Oblikovanje ovitka: Pšena Kovačič

Izdala in založila: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije
Za založbo: Matej Šekli, predsednik

Ljubljana, 2019
Tisk: Birografika Bori d. o. o.
Naklada: 250 izvodov
Cena: 13 €

Knjigo lahko naročite na e-naslovu: predsedstvo@zdsds.si



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij v letu 2017.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://zdsds.si/>

Katalogna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=293235712
ISBN 978-961-6715-26-3

E-knjiga
COBISS.SI-ID=299019008
ISBN 978-961-6715-28-7 (pdf)

KAZALO

Uvod	5
1 Koncept ključnih zmožnosti – razvoj koncepta, definicija in sestavine ključnih zmožnosti	11
1.1 Literarna zmožnost v literarni vedi in didaktiki književnosti	20
1.2 Mesto književnosti v evropskih šolskih kurikulumih	25
1.3 Ključne zmožnosti pri pouku književnosti	32
1.3.1 Sporazumevanje v maternem jeziku	33
1.3.2 Kulturna zavest in izražanje.	37
1.3.3 Socialne in državljanske zmožnosti	43
1.3.4 Učenje učenja	48
1.3.5 Digitalna zmožnost	54
1.4 Koncept razvijanja zmožnosti pri pouku književnosti v učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (2008).	57
1.5 Vpliv povratne informacije na dosežke.	65
1.6 Koncept ključnih zmožnosti in učbeniki za književnost/berila	65
1.6.1 Informacijska vrednost veljavnih učbenikov za književnost v gimnaziji	70
1.6.2 Didaktična vrednost učbenikov glede na metode in cilje književnega pouka z vidika razvijanja ključnih zmožnosti	77
1.6.3 Ovire za literarno komunikacijo in razvoj ključnih zmožnosti v analiziranih učbenikih za književnost	87
1.6.4 Ocena učbenikov za književnost z vidika razvijanja ključnih zmožnosti	90
2 Merjenje ključnih zmožnosti.	93
2.1 Raziskava o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti (2011–2013)	95
2.1.1 Metoda	97
2.2 Učitelji o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti	102
2.2.1 Povzetek kvalitativne raziskave <i>Učitelji o ključnih zmožnostih gimnazijcev pri pouku književnosti.</i>	103
2.3 Dijaki in ključne zmožnosti pri pouku književnosti	110
2.3.1 Zaznave dijakov o lastni samoučinkovitosti pri pouku književnosti in odnosu do razvijanja ključnih zmožnosti	110

2.4	Ujemanje samozaznav dijakov z njihovo uspešnostjo	117
2.4.2	Uspešnost dijakov pri razčlembi umetnostnega besedila . . .	122
2.5	Zaznana samoučinkovitost pri dijakih in učiteljih v primerjavi z dosežki dijakov	169
3	Smernice za pedagoško prakso.	175
3.1.1	Metode razvijanja ključnih zmožnosti pri pouku književnosti	182
3.1.2	Strategije razvijanja ključnih zmožnosti pri pouku književnosti	192
3.1.3	Prenosne strategije za razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku	195
3.1.4	Razvijanje ključnih zmožnosti ob obravnavi domačega branja	225
	Zaključek.	237
	Povzetek	241
	Summary	245
	Viri	249
	Literatura	249
	Pojmovno kazalo	261
 PRILOGE		
	Priloga 1: Delo pri pouku književnosti v gimnaziji z vidika razvijanja ključnih zmožnosti.	267
	Priloga 2: Razčlemba umetnostnega besedila	273

UVOD

Koncept kompetence je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja uvedel Noam Chomsky, ki je kompetenco definiral kot posameznikovo znanje jezika, pri tem pa opozoril na razlikovanje med jezikovno kompetenco kot ponotranjenim znanjem jezika, ki posamezniku omogoča neskončno, ustvarjalno rabo jezikovnih sredstev, in konkretno jezikovno dejavnostjo (performanco), tj. dejansko rabo jezika v konkretnih situacijah (Medveš 2006: 19, Štefanc 2006: 69, Štefanc 2012: 13). Če izhajamo iz tega modela, je razvidno, da je za razvoj kompetenc pomembno sistematično obvladanje teoretičnega znanja, še več, teoretično znanje je pogoj za razvitost kompetence (Medveš 2006: 20).

Drugače so kompetence pojmovane v ekonomiji in menedžmentu, kjer so omejene na raven konkretnih opravičnih dejavnosti, s tem pa je zabrisana razmejitev med kompetenco in izvajanjem, ki se je vzpostavila v lingvistiki (Štefanc 2012: 52). Teoretično znanje postane le instrument za realizacijo konkretnih delovnih nalog, pri čemer naj bi posameznik pridobil predvsem tisto znanje, ki ga neposredno potrebuje za opravljanje poklica (Štefanc 2006: 75–78). Utemeljitev za takšno pojmovanje naj bi bilo dejstvo, da »učече se gospodarstvo daje prednost hitrim rezultatom, ki jih je mogoče komercialno izkoristiti« (Lundvall v Svetlik in Pavlin 2004: 203), zato postaja pomembno pridobivanje kompetenc in spretnosti, ki zagotavljajo uspeh pri doseganju ciljev posameznika in organizacije (prav tam). Kompetence naj bi imele v primerjavi z akademskimi dosežki to prednost, da omogočajo presojo funkcionalnosti posameznika na konkretnem delovnem mestu, na osnovi česar bi bilo mogoče izboljšati storilnost (Štefanc 2012: 53). Takšno pojmovanje je sprejemljivo, kadar ga uveljavljajo posamezna podjetja zaradi želje po čim boljših rezultatih in tržni konkurenčnosti, manj pa je sprejemljivo vnašanje tržne logike v vzgojo in izobraževanje (prav tam). V pedagoški diskurz so kompetence/zmožnosti¹ izraziteje vstopile v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, in sicer najprej na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja z zahtevo po prilagajanju šole pričakovanjem in potrebam trga dela (prav tam: 80), zlasti od srede devetdesetih pa so se pokazale tendence

1 Ko govorimo o kompetencah v vzgoji in izobraževanju, dajem prednost pojmu zmožnost, saj ima večjo sporočilno vrednost in je v slovenski didaktiki književnosti uveljavljen že z učnim načrtom iz leta 1998. Termin kompetence uporabljam sopomensko.

po uveljavljanju koncepta kompetenc še v splošnem izobraževanju. Koncept, v katerem je posebna pozornost namenjena ključnim zmožnostim, je dobil pomembno mesto v evropskih smernicah za učinkovito izobraževanje in po vstopu Slovenije v Evropsko unijo se je s posodobitvijo učnih načrtov začel uveljavljati tudi v slovenskih šolah.

Evropski dokumenti opredeljujejo *ključne zmožnosti* kot tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev (Key ... 2002: 3). Posameznik naj bi jih razvil do konca srednješolskega izobraževanja, saj gre za tista znanja in spretnosti, pa tudi stališča in vrednote, ki oblikujejo pozitiven odnos do učenja, omogočajo vseživljenjsko učenje in razvoj specifičnih zmožnosti, ki jih bo potreboval v svoji karieri (prav tam: 4). Poudarek je torej na pragmatični naravnosti izobraževanja, saj sta v ospredju pojma življenjskost in uporabnost: posameznik naj bi pridobival le tista specifična znanja, spretnosti in navade, ki služijo kot podpora za razvoj posamezne kompetence (Štefanc 2012: 150).

Tržno logiko v izobraževanju krepijo mednarodne raziskave, ki prisljujejo šolske sisteme v primerjanje dosežkov, ne da bi upoštevali kulturne razlike. Nacionalna preverjanja in evalvacije spodbujajo primerjanje rezultatov posameznih šol, s tem pa se tudi na področju šolstva uveljavljajo komercializacija, logika konkurenčnosti in »kult uspešnosti«, ki uspešnejšim šolam omogoča vpis boljših učencev (Laval 2005: 293–305).² Posebej vplivna je postala mednarodna primerjalna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti petnajstletnikov, ki jo od leta 2000 izvajajo v državah članicah OECD, pridružujejo pa se ji tudi države, ki niso članice OECD (Turner, Adams 2008: 2).³ Raziskava, v katero so zajeti petnajstletniki, poteka v triletnih ciklih. Prvi je bil izveden v letu 2000 in je preverjal bralno pismenost, drugi je leta 2003 preverjal matematično pismenost, leta 2006 – takrat se je v raziskavo vključila tudi Slovenija – pa je bila predmet raziskave naravoslovna pismenost. Slovensko javnost so negativno presenetili rezultati iz cikla 2009, ki so pokazali, da so slovenski petnajstletniki na področju bralne pismenosti pod povprečjem OECD in EU; odzvala se je strokovna javnost

2 Kritika Christiana Lavala se nanaša predvsem na šolstvo v Franciji, vendar pa je pojav komercializacije prisoten tudi v slovenskem okolju. V boju za dijake šole izpostavljajo najboljše dosežke; če teh ni, se ponašajo z raznolikostjo obšolskih dejavnosti ipd., številnimi izbirnimi predmeti, pogoji dela, prizadevanji za zadovoljstvo dijakov in staršev ipd.

3 Raziskava PISA 2006 je na primer potekala na vsaj 150 šolah v vsaki od 57 sodelujočih držav. Pripravljenih je bilo 81 nacionalnih različic merskih instrumentov v 42 jezikih. Gradiva za preizkuse (vprašalnik in naloge) naj bi bila primerna za uporabo v kulturno raznolikih okoljih, hkrati pa naj bi bila zagotovljena enakovrednost različic (Turner in Ros 2008: 9).

in jeseni 2011 je bila sklicana konferenca, na kateri so udeleženci razpravljali o bralni pismenosti, Zavod za šolstvo Republike Slovenije pa je dal istega leta pobudo za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Ta se je zaključil konec šolskega leta 2012/13, tako da na preverjanju PISA 2012 pri tedanji generaciji petnajstletnikov še ni bilo mogoče zaznati višjih rezultatov na področju bralne pismenosti in je uspešnost ostala na ravni iz leta 2009 (OECD 2013). Nasprotno je zbiranje podatkov v letu 2015 pokazalo znatno izboljšanje bralne zmožnosti slovenskih petnajstletnikov, saj je bil njihov povprečni dosežek 505 točk (24 točk več kot leta 2012), kar je nad povprečjem OECD (493 točk)⁴ (Mlekuž 2016).

V mednarodni raziskavi PISA 2015 je bil poudarek na preverjanju naravoslovne pismenosti, manj poudarjena področja pa so bila branje, matematika in sodelovalno reševanje problemsko zasnovanih nalog. Bralna pismenost bo poudarjeno področje v raziskavi PISA 2018 in takrat se bo pokazala trdnost pozitivnih premikov v dosežkih, ki so z vidika primerljivosti z drugimi državami vsekakor zelo pomembni, vendar le pod pogojem, če niso posledica treninga večšin, ki jih preverja PISA. To namreč nujno vodi v siromašnje vzgoje in izobraževanja ter v še bolj utilitaristično naravnani sistem, v katerega bi težko umestili na primer pouk književnosti ali umetnosti, ki udeležencem izobraževanja pogosto ne dajeta trenutnih koristi, temveč se zlasti vzgojni učinki pokažejo šele čez leta. Prav pouk književnosti pa je tisto predmetno področje, ki še posebej spodbuja razvoj različnih ključnih zmožnosti.

V slovenskih gimnazijah se je koncept ključnih zmožnosti pričel uveljavljati z učnim načrtom iz leta 2008, pospremljenim s široko zastavljenim izobraževanjem učiteljev, ki je potekalo od leta 2009 do 2013 pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v okviru projekta *Posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah*. Namen projekta je bil »uvajanje konceptov poučevanja in učenja, spremljanja preverjanja in ocenjevanja v šolsko prakso ter ob tem spodbujanje in poglobljanje nadaljnega razvoja kurikula (učnih načrtov) in kurikularnega procesa (pouka) v osnovnih šolah in gimnazijah« (Žakelj 2013: 15). Pojmi *kompetence*, *ključne kompetence*, *kompetenčni pristop* so postali del vsakdanjega pedagoškega diskurza, z njimi pa tudi strategije, kot so medpredmetno povezovanje, timsko poučevanje, sodelovalno učenje

4 Leta 2012 je 79 % slovenskih petnajstletnikov doseglo drugo, tj. osnovno raven bralne pismenosti, kar je bilo pod povprečjem OECD (82 %), medtem ko je leta 2015 temeljno raven doseglo 85 % petnajstletnikov, kar je nad povprečjem OECD (80 %). Izboljšali so se tudi dosežki slovenskih petnajstletnikov na vrhu lestvice. Leta 2012 je najvišje bralne zmožnosti (peta oz. šesta raven) pokazalo 5 % slovenskih petnajstletnikov (povprečje OECD 8 %), leta 2015 je najvišji ravni doseglo 9 % petnajstletnikov (OECD 8 %) (OECD 2013, Mlekuž 2016).

ipd. V učnih načrtih so standarde znanja nadomestili pričakovani dosežki; ti izhajajo iz ciljev, vsebin in kompetenc/zmožnosti, ki jih dijaki dokazujejo z dejavnostmi (Učni načrt ... 2008: 34).

Projekt posodobitve gimnazij je imel številne pozitivne učinke, saj je okrepil sodelovanje med šolami, tudi med učitelji znotraj šol, izpeljana so bila kakovostna izobraževanja, na katerih so bila teoretična predavanja podprta s primeri dobre prakse itd. V okviru projekta so nastajali priročniki za posamezne predmete, katerih izdajo sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.⁵ Na podlagi prispevkov v priročnikih in ostalih publikacijah Zavoda RS za šolstvo lahko ugotovimo, da so bile vse aktivnosti v projektu osredotočene predvsem na proces učenja in na razvijanje ključnih ter drugih zmožnosti, manj pa na doseganje specifičnega znanja kot nujne sestavine kompetence. Ker je gimnazija splošnoizobraževalna šola, ki pripravlja dijake za študij na univerzitetnih programih, bi morali vztrajati pri pridobivanju kakovostnega splošnega znanja, ki posamezniku »omogoča globlje razumevanje sebe, narave, družbe, sveta« (Marentič Požarnik 2011: 31) in je vrednota že samo po sebi.

To velja tudi za pouk slovenščine, ki ima poleg izobraževalne pomembno vzgojno vlogo. Učni načrt za slovenščino v gimnazijah v poglavju Splošni cilji/kompetence navaja, da predmet slovenščina (znotraj tega tudi pouk književnosti) »omogoča razvijanje osebne, narodne in državljanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenščini, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Učni načrt ... 2008: 6).

Prispevek književnega pouka k razvijanju ključnih zmožnosti je v svoji razčlenitvi kompetenčnega pristopa jasno ponazorila Boža Krakar Vogel, ki pravi, da

kompetence pri književnem pouku razumemo kot pridobivanje ključnih zmožnosti (posebno sporazumevalne zmožnosti, kulturne zavesti in širše socialne zmožnosti),⁶ tako da uresničujemo njegove cilje na taksonomski vertikali in da upoštevamo načela kritične aktualizacije (primerjanje in osmišljanje bralnega doživetja s posameznikovo osebno in družbeno izkušnjo), načrtnega razvijanja splošne sporazumevalne zmožnosti v povezavi z jezikovnim poukom,

5 Avtorica pričujoče monografije je bila kot mentorska učiteljica članica projektne skupine, ki je pripravljala priročnik za slovenščino, vendar ni prišlo do knjižne izdaje, dostopen pa ni niti v elektronski obliki.

6 Boža Krakar Vogel z nadpomenko *širše socialne zmožnosti* imenuje socialno, državljansko, medkulturno in medosebno zmožnost (2008: 16).

medpredmetnega povezovanja (obravnavo besedila v literarnem, družbenem in družbenozgodovinskem kontekstu), spodbujanja vrednotenja in aktualizacije književnega sistema kot dela širšega družbenega dogajanja. (Krakar Vogel 2008: 17–19)

Iz definicije lahko razberemo, da pri književnem pouku nekateri vidiki pre-raščajo predmetni okvir in segajo na področje sociologije, zgodovine, psihologije itd. ter oblikujejo posameznikov pogled na svet. Načrtno razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti predpostavlja tudi tesnejšo povezanost pouka književnosti z jezikovnim poukom, kot je to veljalo od učnega načrta iz leta 1998 dalje, ko znotrajpredmetnega povezovanja skoraj ni zaznati. Iz-hodišče za vsebine jezikovnega pouka so bila skoraj izključno neumetnostna besedila, neizkoriščene možnosti za znotrajpredmetno povezovanje pa so bile tudi pri pouku književnosti. Temeljna naloga književnega pouka v gimnaziji je vzgojiti kultiviranega bralca (Učni načrt 2008), torej pri književnem pouku posvečamo posebno pozornost branju literarnih besedil in razvijanju literarne zmožnosti. Poleg literarnih besedil dijaki berejo raznovrstna neliterarna in polliterarna besedila (npr. predstavitev značilnosti umetnostnega obdobja, književne kritike, časopisne članke o kulturnem dogajanju), ki jim omogočajo postavljanje literarnega besedila v literarni sistem.

Glede na izsledke raziskav, da branje leposlovja bistveno vpliva na splošno bralno pismenost, ima pouk književnosti pomembno vlogo v izobraževanju posameznika. Pri tem je treba izpostaviti motivacijo učencev/dijakov za delo z literarnimi besedili kot enega izmed dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učiteljevega dela. Učni načrti so namreč lahko odlično izdelani, učitelji se lahko trudijo z različnimi strategijami dela, pa vendar ne more biti uspeha, če učenci oz. dijaki niso pripravljeni na sodelovanje.

Zakaj prihaja do razkoraka med načrtovanim in zapisanim ter med izvedenim in doseženim? Kako doživljajo svojo uspešnost ali neuspešnost dijaki in učitelji, kako se predstave dijakov o lastnem znanju ter njihov odnos do književnega pouka ujema z učnimi dosežki? Kakšen je njihov odnos do pouka književnosti in branja literarnih besedil? Kako jih spodbuditi k temu, da bi svoje poznavanje informacijske in komunikacijske tehnologije izkoristili za potrebe pouka? Kako t. i. »kompetenčni pristop« vpliva na dojetje znanja kot vrednote? Ali sodobne metode in oblike pouka zagotavljajo tudi boljše dosežke dijakov? Takšna in podobna vprašanja učitelje praktike vznemirjajo zadnjih deset let in vsaj na nekatera izmed njih bomo poskušali najti tudi odgovore.

Pričujoča monografija je zasnovana tridelno. V prvem delu prinaša pregledno predstavitev teoretičnih spoznanj in že znanih raziskav na temo

ključnih in specifičnopredmetnih zmožnostih predvsem na področju didaktike književnosti. Drugi del je namenjen povzetku rezultatov raziskave o ključnih zmožnostih, ki je potekala na nekaterih slovenskih gimnazijah v letih 2011 in 2013 na istem vzorcu dijakov. Z raziskavo smo namreč želeli ugotoviti, kako so dijaki po dveh letih izobraževanja v gimnaziji napredovali v zaznavah lastne samoučinkovitosti na področju ključnih zmožnosti ter kako se napredek odraža v dosežkih pri preizkusu z razčlemba umetnostnega besedila. Raziskava se od večine drugih loči ravno po tem, da ne ugotavlja le trenutnega stanja, temveč je njen glavni namen predvsem ugotavljanje napredka dijakov.

Tretji del monografije je praktične narave. Nastal je v upanju, da bodo smernice za pedagoško prakso v pomoč pri razvijanju ključnih in specifičnopredmetnih zmožnosti pri pouku književnosti ne le učiteljem v gimnazijah, temveč tudi v osnovni šoli in negimnazijskih programih srednje šole.

Predogled