

## ALI JE KNJIŽEVNI POUK LAHKO PREPRIČLJIV ZA UČENCE?

Pozitiven odnos do književnosti in literarno bralno zmožnost kot osnovna cilja učnih načrtov lahko dosežemo le, če sta ta cilja za učence sprejemljiva in metode za njuno udejanjanje prepričljive. K prepričljivosti teh ciljev najbolj prispevajo učenčeva lastna pozitivna literarna doživetja, ki ponazarjajo zanimivost in prijetnost leposlovnega branja, in učiteljevo upoštevanje učenčevih odzivov. Da bi učencem omogočil taka doživetja, se mora učitelj ves čas zavedati dvojnosti besedila kot medosebno dostopnega (grafičnega zapisa) jezikovnega predmeta in kot učenčeve bralne aktualizacije besedila, ki jo psihologi opisujejo kot mentalno predstavitev besedila, besediloslovci pa kot besedilni svet. Upoštevanje razlike med 'mrtvim' zapisom s pomenskim potencialom in dejanskimi aktualizacijami besedilnega pomena pri učencih mu omogoča tako obravnavo njihovih dejanskih odzivov, ki spodbuja njihovo poglobljanje, in s prepričanjem, da so njihovi odzivi pomembni za razredno obravnavo, razvijanje njihove književne bralne zmožnosti ter pozitivnega odnosa do književnosti. Šele po tako spodbudni obravnavi lastnih odzivov postane za učence zanimivo tudi vprašanje, kako oz. s katerimi jezikovnimi sredstvi umetnostna besedila spodbujajo obravnavane odzive.

književni pouk, literarno branje, književna bralna zmožnost, koncepti besedila, besedilni svet, sistemska teorija književnosti

The basic aims of curricula – a positive attitude to literature and the development of literary competence – can only be achieved if they are accepted by students and if their realisation is persuasive for them. Students' own positive experiences of the pleasure and interest of reading literature, along with a responsive teacher, can contribute most to the persuasiveness of these curricular aims. To enable students to have such experiences, teachers must be aware of the dual nature of texts as both inter-subjectively accessible linguistic objects and as students' own reading actualisations, described by psychologists as the mental representation of the text and by linguists as textual worlds. Paying attention to the differences between the text and its meaning potential and the students' actualised meanings makes it possible for teachers to discuss texts and students' responses in ways that promote the upgrading of students' experiences and their trust in the importance of their own responses. Such discussion can contribute to the development of their literary competence and to their positive attitude to literature. Only after such stimulating discussion of their own responses will students be interested in how and by what means literary texts can have such an impact on the way they respond.

teaching of literature, reading of literature, literary competence, text concepts, textual world, systemic theory of literature

Trajne učinke – trajno jezikovno znanje in zmožnosti lahko doseže samo prepričljiv pouk, se pravi pouk, ki učence prepriča o smiselnosti načrtovanega cilja in

dejavnosti, ki vodijo do cilja. Kadar učenci niso prepričani o pomenu cilja in zanj potrebnih dejavnosti ali cilja ne razumejo in si ga sami ne želijo doseči, ker je njihov osebni cilj zgolj doseganje ocen ali točk, bodo učno snov predelali samo na površinski ravni. Tako učenje navadno že zadošča za reševanje preizkusov znanja, ne omogoča pa dolgotrajnega spomina, ker pri površinskem branju velikokrat sploh ne prihaja do globinske predelave podatkov, kot se vzpostavi z povezavo prebrane osebnostno odmevnega besedila z bralčevim predhodnim znanjem in izkustvom. Do take povezave pride, kadar se besedilo 'dotakne' učenca, ga 'nagovori', kadar ga zanima in v njem sproži tudi čustvene odzive. Pri takem odzivu besedilo v bralcu sproži tudi razmišljanje in spontano spraševanje o besedilu, ki ga vsi strokovnjaki štejejo za zelo pomembno sestavino branja, ter samodejno iskanje odgovorov na lastna porajajoča se vprašanja. Pri tem velja povedati, da so učenčeva vprašanja za njegovo razumevanje in doživetje besedila pomembnejša kot učbeniška (tuja) vprašanja in druga šolska vprašanja z izjemo vprašanj sošolcev, ki berejo v podobnem šolskem položaju. Učenčeva lastna miselna in čustvena udeležba je hkrati predpogoj učenčevega literarnega doživetja celostnega besedila (pri branju odlomka namreč ne moremo govoriti o učenčevem literarnem doživetju!), ki lahko postane tista pozitivna izkušnja, ki bo spodbudila njegovo poznejše zanimanje za leposlovno branje in književnost.

Kadar književni pouk učencu ne nudi pozitivnih izkušenj z branjem umetnostnih besedil, le težko pričakujemo njegovo šolsko ali pošolsko zanimanje za književnost. Od učencev z neprijetnimi ali drugače negativnimi izkušnjami z branjem umetnostnih besedil in z raznimi neprijetnimi ter nezanimivimi dejavnostmi v zvezi z njimi namreč nikakor ne moremo pričakovati niti prepričanosti o pomenu leposlovnega branja niti zanimanja za književnost, še zlasti v okoliščinah, ko njeno poznavanje razen za redke strokovnjake izgublja nekdanjo družbeno veljavo. Le ob takem nezanimanju za književnost si lahko razlagamo, kako prihaja do odgovorov tistih odraslih, ki menijo, da je *Biblija* prva slovenska knjiga, ali da je *Visoško kroniko* napisal Levstik itd.

Prepričanost učencev o smiselnosti cilja pouka je še pomembnejša, kadar gre za usvajanje jezikovnih zmožnosti, kot je npr. bralna zmožnost za umetnostna besedila, ki od učencev terja precejšen vložek napora in časa. Za ta vložek bi bila potrebna močna notranja motivacija, ki bi učence spodbudila, da bi si sami želeli razviti literarno bralno zmožnost. Žal pa se jim ta vse bolj pogosto zdi nepotrebna ob dejstvu, da je vedno na razpolago obilo druge lažje dosegljive zabave, medtem ko branju književnosti in sami književnosti pri mlajših generacijah vrednost pada do te mere, da si učenci, ki so ohranili otroško veselje nad branjem iz previdnosti ne upajo več priznati svojega nenavadnega zanimanja za knjigo, v kolikor ta nima posebnega kulturnega statusa npr. pripovedi o Harryju Potterju. V takšnih okoliščinah se vsekakor velja vprašati, kako bi pri književnem pouku dosegli večjo prepričanost učencev o pomenu leposlovnega branja, o književni bralni zmožnosti in ne nazadnje o potencialni vrednosti književnosti zanje in za širšo družbo. Tako spraševanje je v

zadnjih desetletjih postalo osrednja tema številnih mednarodnih posvetov in obsežnih študij (Grosman 2005: 241). Monografije, ki iščejo razlage za nezaželeno stanje in/ali priporočajo prepričljivejše oblike literarne socializacije, se tako množijo, da jim ni več mogoče slediti. Vse bolj pogosto se preučevanja lotevajo tudi eksperimentalno z opazovanjem književnega pouka in diskurzno analizo njegovega poteka.<sup>1</sup> Raziskave diskurznega poteka pouka in še zlasti učenčeve udeležbe pri njem spodbujajo tako negativni opisi in pritožbe učencev kot tudi raziskovalno podprto spoznanje, da je upad zanimanja za pošolsko leposlovno branje pogosto neposredna posledica nekaterih oblik književnega pouka, ki književnost odtujujejo, namesto da bi jo priljubile. Strokovnjaki vse bolj pogosto opozarjajo, da se bralci pri naravnem procesu branja nikoli ne sprašujejo zapletenih vprašanj o oblikovnih značilnostih besedil, na katera morajo odgovarjati pri šolskem pouku in v zvezi z domačim branjem.

Iskanje odgovorov, kako doseči večjo prepričljivost in učinkovitost književnega pouka, ki ga danes vse pogosteje opisujejo kot književno socializacijo, mora potekati v vse možne smeri od razmišljanja o ustreznosti konceptov književnosti oz. umetnostnih besedil, na katerih temelji ali naj bi temeljil književni pouk, in o primernosti pojmovanja branja kot učenčeve interakcije z besedilom pri pouku, vse do kakovosti učenčevih šolskih literarnih doživetij in neposrednih izkušenj z branjem. Glede na to, da so s stališča učencev za razvijanje leposlovne bralne zmožnosti najpomembnejše njihove lastne bralne izkušnje z umetnostnimi besedili, se moramo najprej vprašati, kako spodbudne in prepričljive so zanje šolske obravnave umetnostnih besedil. Ker mislim, da nimamo sistematično zbranih prikazov in razčlemb književnega pouka, se bomo za osvetlitev obravnave in znanj o umetnostnih besedilih, ki jih pri učencih pričakuje književni pouk, oprli na nekatera vprašanja iz osnovnošolskih pol za zunanje preverjanje razumevanja umetnostnih besedil. Vsa navedena vprašanja so bila postavljena v zvezi s pesmimi Toneta Pavčka. Pri tem predpostavljamo, da so ta vprašanja skladna z učnimi načrti, ki spodbujajo tako preverjanje 'zaznavanja in doživljanja pesmi', saj vemo, da ima uvedba zunanjega preverjanja praviloma povratni učinek na šolski pouk, ki v veliki (in preveliki) meri postane priprava na tako preverjanje in zato uporablja podobna vprašanja, kot se nato pojavljajo pri zunanjem preverjanju.

Med številnimi vprašanji izbirnega tipa, ki učencu ponujajo tri ali štiri možne odgovore, od katerih je samo eden pravilen (po mnenju avtorjev izpitne pole) in ob pravilnem izboru prinese učencu zaželeno točko, lahko beremo:

- V besedilu so **tri ključne besede**, ki jih avtor v naslovu imenuje preproste besede. Izpiši jih.

---

<sup>1</sup> Pri nas je tako raziskavo – »Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli« – leta 1998 naredila Nataša Pirih in pokazala na razmeroma skromen delež udeležbe učencev v pogovorih o besedilih.

- V prvi kitici je pesnik uporabil **besede v prenesenem pomenu**. Pesnik: (sledijo 4 možnosti opisa pomena).
- V pesmi so vidna tudi naslednja pesniška sredstva: (sledijo 4 možnosti opisa).
- V pesmi se nekajkrat pojavi ena sama beseda, ki je že **verz**. Pesnik je s tem: (sledijo 4 možni odgovori).
- Pesem je napisana v: (sledijo 3 možni odgovori).
- Kako Pavček v pesmi predstavi življenje? Obkroži črko pred nepravilno trditvijo (sledijo 4 možni odgovori).
- Poveži primer, v katerem so združena tri pesniška sredstva (levi stolpec) z opisom teh sredstev (desni stolpec) tako, da na črtico pred poimenovanji pesniških sredstev napišeš ustrezno črko in številko (sledijo možnosti).
- Iz prve kitice pesmi *Dober dan*, življenje **izpiši** slogovno/stilno zaznamovano besedo.
- Kaj v besedilu *Sporočilo*, voščilo, dramilo pomeni besedna zveza/frazem *zadeti (koga)kot strela z jasnega*?
- Iz besedila izpiši aliteracijo.
- Obkroži črko pred besedama iz pesmi, ki se rimata: (sledijo 3 možnosti).

Če zanemarimo vprašanje o kognitivnih dejavnostih, ki jih pri učencih spodbujajo ta vprašanja (največ učencev jih doživlja kot ugibanje), je opazna njihova izrazito besedilna naravnost. Učenca ne sprašujejo o njegovem doživetju besedila, o njegovih lastnih predstavah o besedilu in mnenjih ter čustvenih odzivih, namesto tega njegovo pozornost usmerjajo na zapis besedila zunaj njegovih predstav. Nekateri strokovnjaki (Easthope 1994: 4) tako bralčevo razmerje do besedila opisujejo kot suženjsko, saj je pri njem bralec podrejen besedilu, to pa je v neskladju z vsemi dognanji o dejavni vlogi bralca pri tvorjenju besedilnega pomena. Podobna vprašanja srečujemo tudi pod pesmimi in drugimi besedili oz. odlomki besedil v različnih berilih. Utemeljitev za tako spraševanje pa je podana v učnih načrtih. Tako npr. v učnem načrtu za osnovno šolo (2002) na strani 117 beremo:

Učenec posluša in razume pripovedovanje/branje umetnostnega besedila. Pri branju odgovori na vprašanja o bistvenih podatkih: o čem pripoveduje književno besedilo, kje in kdaj se dogaja, kdo so književne osebe, zakaj se je kaj zgodilo in katere posledice je imelo ravnanje knjiženih oseb.

Ne sme nas čuditi, če iznajdljivejši učenci odgovore na taka vprašanja poiščejo raje na medmrežju in se tako izognejo duhamornemu branju.

Vprašanja, ki se osredinjajo na opazovanje in opisovanje grafičnega zapisa umetnostnega besedila, ne upoštevajo za šolsko prakso bistvene dvojnosti oznake 'besedilo' in očitno ne poznajo splošno sprejetega spoznanja, da bi šolska obravnava slehernega besedila morala najprej izhajati iz lastnih doživetij učencev. Samo na doživetjih učencev utemeljena šolska obravnava je za učence prepričljiva, saj jim ves čas sporoča, da so njihova lastna doživetja besedila (se pravi njihove

posebne mentalne predstavitve besedila!) pomembna za skupno obravnavo in zanimiva tudi za učitelja. Besedila jim ni bilo treba prebrati samo za to, da bi pozneje razumeli učiteljevo 'boljšo' razlago, marveč predvsem za to, da bi si ustvarili lastno predstavo ter se o svojem lastnem doživetju in razumevanju pogovarjali s sošolci in učiteljem. Kadar književni pouk učencev ne prepriča o pomenu njihovega lastnega besedilnega/literarnega doživetja za skupno obravnavo, jih ne spodbuja niti k notranje motiviranemu branju niti k razvoju bralne zmožnosti za književnost. Brez neposredne motivacije za branje pa književni pouk za učence ostaja neprepričljiv in jih ne vzgaja v samostojne bralce ter podpornike slovenske knjige.

Če književni pouk želi biti prepričljiv za učence, mora torej ves čas upoštevati značilno dvojnost besedila, se pravi dejstvo, da oznako 'besedilo' hkrati uporabljamo za oznako intersubjektivno dostopnega grafičnega zapisa besedila in za njegovo bralno aktualizacijo, ki ji kot kritiki in jezikoslovci pravimo tudi besedilni svet, psihologi pa jo opisujejo bolj dobessedno kot mentalno predstavitev besedila v bralčevi glavi.<sup>2</sup> Pri šolski obravnavi besedila je najprej pomembno prav učenčevo lastno branje in razumevanje besedila, se pravi njegov posebni besedilni svet oz. besedilni svetovi vseh prisotnih učencev, medtem ko grafični zapis besedila postane zanimiv za obravnavo šele pri nadgrajevanju spontanega doživetja in spraševanju o tem, katere bralne zaznave, misli in čustva so pri učencih/bralcih povzročile njegove posamezne jezikovne sestavine in rabe, in kako ter zakaj pripeljejo do takšnih zaznav, misli in čustev, ki se praviloma razlikujejo od učenca do učenca in še bolj do učitelja. Tako lahko učenci pridejo do spoznanja, da ima grafični zapis kot jezikovni predmet brez bralčeve bralne aktualizacije zgolj pomenski potencial (samo kadar poznamo uporabljeni jezik), ki ga mora bralec/učenec z lastnim branjem in razbiranjem 'opomeniti', zato je bralčeva aktualizacija slehernega besedila zapletena zmes besedilnih podatkov in bralčevih osebnih prispevkov, ki se razlikujejo od bralca do bralca (Grosman 2004). Prav te razlike delajo šolski pogovor o besedilu zanimiv in prepričujejo vsakega posameznega učenca o pomenu njegovega posebnega doživetja, mnenja in argumenta, hkrati pa omogočajo tudi boljše poznavanje bralnega procesa, kot vedno prisotnega izziva brez dokončnih odgovorov. Ne nazadnje učenci lahko spoznajo osnovne značilnosti jezika in branja, namreč da bralne (in vse druge sporazumevalne) težave izvirajo iz same narave jezikovne rabe, se pravi iz dejstva, da moramo za sporočanje svojih misli in drugih mentalnih predstav ter idej uporabiti dogovorjeni jezik, ki v fizični obliki zapisa ali glasu omogoča njihov prenos in/ali ohranjanje. Vendar ta fizična oblika nikoli ne zmore vsebovati vseh sporočevalčevih misli in predstav, hkrati pa ji ob njenem razbiranju vsakokratni bralec mora dodajati svoje posebne predstave in pomene v procesu svojega pretvarjanja grafičnega zapisa v lastne mentalne predstave. Vedno prisotne razlike med sporočevalčevimi pomeni in mentalnimi predstavami ter njihovo

<sup>2</sup>Na dvoravninskost besedil opozarja Marko Juvan (2006: 133), ko navaja tezo Manfreda Franka, da »teksti – podobno kot jezik – obstajajo na dveh ravneh: kot sistematična ureditev sintaktičnih in semantičnih enot *in* kot izrečeni ali zapisani govor.«

fizično utelesitvijo v jeziku ter posledična zapletenost jezikovnega enkodiranja in dekodiranja so stalni predmet raziskav kognitivnega jezikoslovja, saj ne povzročajo samo zapletenosti leposlovnega branja, marveč so izvor pomenskih asimetrij pri vseh vrstah sporočanja. Ko imamo opravka z zapletenimi oblikami jezikovnega obnašanja in kognitivnega delovanja, kot jih terja branje, bi to zapletenost morali upoštevati in jo obravnavati, saj poenostavitve preprosto ne omogočajo razreševanja in razumevanja problemov, ki se porajajo v zvezi z leposlovnim branjem.

Skladno z našim novim poznavanjem branja se sodobnejša razmišljanja o možnostih književnega pouka vsa razvijajo v smer spodbujanja učenčevih posebnih doživetij na ravni njegove lastne zmožnosti in neobremenjenega pogovora o le-teh ob hkratnem spoznavanju procesov branja za razvoj boljše bralne zmožnosti (Sell 2000 in 2001). Pomen subjektivnega bralčevega prispevka ob branju in deleža pri končnem besedilnem svetu oz. pomenu in razumevanju besedila pa je zadnja leta deležen tudi vse več raziskovalne pozornosti. Raziskave namreč kažejo, da ima tisto razbiranje besedila, ki ga omogočajo avtomatizirane bralne spretnosti za razbiranje besedilnih podatkov, manjšo vlogo pri končnem razumevanju besedila kot bralčev lastni prispevek, ki ga oblikuje njegovo predznanje, družbene izkušnje, čustvena udeležba, posebna zanimanja in druge okoliščine njegovega srečanja z danim besedilom. Vsa ta spoznanja govorijo v prid upoštevanja učenčevih lastnih besedilnih doživetij kot izhodišča za pouk.

Spoznanja o pomenu učenčevega lastnega doživetja in razumevanja prebranega/obravnavanega umetnostnega besedila za zanimivost pogovora o tem in za prepričljivost književnega pouka nas najprej obvezuje k razmisleku o možnostih ustvarjanja takih šolskih okoliščin, ki bi učencem omogočale pozitivna doživetja umetnostnih besedil in spodbuden pogovor o njih, nato pa še k iskanju ustreznih literarno teoretskih izhodišč in temeljev, ki bi spodbujali na učence osredinjen pouk in bi omogočali za učence prepričljiv zagovor šolskih pristopov k obravnavi umetnostnih besedil. Spodbudna in pozitivna literarna doživetja lahko učenci pridobijo/imajo samo s pogovorom, ki izhaja iz njihovih lastnih doživetij in vprašanj, ki se jim porajajo o prebranem integralnem besedilu. Čeprav učni načrti kot cilj dosledno načrtujejo usposabljanje učencev za samostojni stik z umetnostnimi besedili in ne z odlomki, na seznamih priporočenih besedil in v potrjenih berilih prevladujejo odlomki, ki učencem preprosto ne omogočajo lastnih pozitivnih literarnih doživetij. Zanimiva lastna doživetja so dosegljiva predvsem tistim učencem, ki berejo po lastnem izboru za Bralno značko ali se udeležujejo različnih literarnih krožkov. Ko so se 27. oktobra 2006 na oddaji »Jasno in glasno« dijaki pogovarjali o branju in svojih različnih zanimanjih za branje, je njihova profesorica povedala, da v bralnem klubu berejo po lastnem izboru in se o prebranih knjigah tudi pogovarjajo drugače kot v šoli. Dodala je jasno pojasnilo: »Dijaki res govorijo, za kar v šoli ni časa.« Take pozitivne izkušnje, ki leposlovno branje delajo zanimivo in obvladljivo, so najboljša popotnica za pošolsko branje. Vprašati pa bi se morali, koliko slovenskih



učencev dobi tako popotnico, in kako pomanjkanje pozitivne bralne izkušnje v šoli deluje na pošolsko zanimanje učencev za književnost.

Vprašanje o literarnoteoretskih izhodiščih, ki bi spodbujala na učence osredinjen pouk, se zdi lažje razrešljivo. Zadnja leta nam za literarnoteoretske temelje za sodoben književni pouk ni več treba posegati po tujih avtorjih, ki so se takega iskanja resda lotili že v tridesetih letih preteklega stoletja, ko je književni pouk kmalu po vključitvi v šolske programe začel doživljati ostre kritike (Rosenblatt 1938), temveč se lahko opremo na slovenske strokovnjake. Med slovenskimi raziskovalci književnosti je zanimivo in provokativno spraševanje »O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje« predstavljal Miran Hladnik na srečanju humboldtovcev v Bukarešti aprila 2004. Ob popolnem zavedanju o spremenjeni vlogi in mestu književnosti v sodobnem svetu in o neustreznosti ter neučinkovitosti ohranjanja starih paradigem v spremenjenih okoliščinah Hladnik predlaga naslednje spremembe za preseganje omejenega spoznavnega dometa obstoječe neučinkovite paradigme:

- ukvarjanje z obsežnimi korpusi besedil namesto z izbranimi avtorskimi opusi ali posameznimi besedili,
- emancipirano analizo avtorjev in tekstov brez predhodne selekcije na umetniške in trivialne, na 'večne' in 'enodnevne',
- upoštevanje literarnega sistema v celoti, ne le literarnega besedila,
- naklonjenost sodobnim tehnologijam pri pridobivanju in analizi besedil ter pri popularizaciji strokovnih dosežkov.

Temeljit razmislek o Hladnikovih predlogih in njihovo upoštevanje pri 'literarni vzgoji' bi zagotovo približal književni pouk mladim in s tem povečal njegovo prepričljivost zanje.

Domišljene in sistematično organizirane premike v pojmovanju literarne teorije in književnosti pa predlaga Marko Juvan v svojem zadnjem delu *Literarna veda v rekonstrukciji* (2006). Nekatere svoje predloge za sodobnejše pojmovanje literarne teorije in književnosti je predstavil še pred tem v eseju *Od literarne teorije k teoriji literarnega diskurza* na slovenskem slavističnem kongresu na Bledu leta 2003. V tem eseju na osnovi poglobljenega poznavanja mednarodnih literarnoteoretskih tokov, ki so nenačrtovano pa bistveno prispevali k marginalizaciji književnosti, Juvan, podobno kot več mednarodno odmevnih avtorjev, predlaga, da naj literarna teorija na izziv te marginalizacije odgovori s svojo preobrazbo in se »rekonceptualizira kot teorija literarnega diskurza« (Juven 2003: 89). Pri tem poudarja prednosti spremenjenega razumevanja književnosti kot diskurza:

[L]iterarno besedilo se nam pokaže kot dinamičen, odprt izsek iz navzkrižnih procesov *porajanja, razumevanja in obdelovanja pomenov*, ki nastajajo v zgodovinskih mrežah medosebnih, medjezikovnih, medbesedilnih in sociokulturnih razmerij družbene interakcije. Vanje so vstopali avtorji, njihovi vzorniki in nasprotniki, kritiki, občinstva, ustanove, med njimi in v njih so delovale in se časovno/socialno spreminjale silnice konvencij za formiranje in razumevanje pojmov, presojanje

vrednot, konstituiranje podob resničnosti, za jezikovno, stilno in kompozicijsko oblikovanje besedil. Če gledamo na literarno besedilo kot element diskurza, ga predvsem ujamemo v njegovi medbesedilnosti, večglasju: v njegovih jezikovnih strukturah razpoznavamo odtise psihičnih in socialnih semiotičnih procesov – predelave tujih govorov, impulzov telesa in nezavednega. Besedilo se nam odstre kot forum dialoga z žanri, ideologijami, jezikovnimi zvrstmi, sociolekti in registri, v njem lahko razberemo zavestne in nezavedne odzive besedilnega subjekta na diskurze drugih umetnosti, mitologije, religije, politike, prava, znanosti, ekonomije itn. Literarno besedilo tako opazujemo v ‘areni življenja’, v njegovi historičnosti in družbenosti ... (Juvan 2003: 91.)

V okviru takega pojmovanja literarnega besedila kot elementa diskurza Juvan (2003: 91) poudarja, da je tudi literatura kot ‘celota’ diskurz. »Je torej več kot megleno kraljestvo duha ali agregat besedil, ki so bila v teoriji ali praksi za določen čas združena ali razvrščena pod pojmom ‘besedna umetnost’.« Namesto sprejemanja kanona, ki je le ‘za določen čas’, literaturo opisuje kot »posebno polje jezikovne, medosebne in družbene interakcije, ki zajema razen besedil in medbesedilnih razmerij tudi miselne procese in predpostavke, pragmatične konvencije in dejanja vseh, ki se z njo ukvarjajo.« Se pravi tudi bralce in učence kot bralce in udeležence v tej družbeni interakciji ter njihove posebne pomene, v kolikor teh ne iščejo kar na medmrežju in v učbenikih ali učiteljevi interpretaciji.

V *Literarni vedi v rekonstrukciji* (2006) Juvan nadaljuje svoje iskanje novih osmislitev in funkcij vednosti o literaturi kot posebni obliki diskurza, ki se po svoji besedilni strukturi »v ničemer bistveno ne razlikuje od struktur neliterarnih tekstov« (Juvan 2006: 22), zato tudi ne vidi »pravega razloga, da bi bilo treba strukturo literarnih del opisovati bistveno drugače kot strukturo drugih besedil« (Juvan 2006: 120), prav nasprotno gre literaturo šteti za »eno izmed družbenih praks« (Juvan 2006: 140) v prepletu s katerimi se pojavlja. Tako pojmovanje nikakor ne zmanjšuje potencialne družbene vloge književnosti, ki ima kot kompleksno govorno dejanje<sup>3</sup> lahko pomembne učinke:

Vendar pa zgodovinsko učinkovanje literarnega dela ne ostaja zgolj pri posameznih konkretizacijah, v katerih se dogajajo besedilni pomeni. Literarno delo ni zgolj fikcijski model ‘subjektivne’ in ‘objektivne’ resničnosti, temveč v to resničnost tudi posega, je njen del. Kot kompleksno govorno dejanje sestavljeno iz mnoštva predstavljenih govornih aktov, na resničnost deluje. Tako s svojo pojmovno idealizacijo sveta kakor tudi z oblikovanjem vezi med avtorjem in občinstvi vpliva na graditev, razgraditev ali preureditev zgodovinskih podob o svetu. (Juvan 2006: 146.)

---

<sup>3</sup> V sedemdesetih letih 20. stoletja so se v angloameriški teoriji pojavile številne teorije književnosti kot govornega dejanja. Najbolj pogosto je do danes citirano delo M. L. Pratt *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse* iz leta 1977. Sicer pa vse sestavine take teorije srečamo že pri D. W. Hardingu (1937), ki ga zato lahko štejeemo za predhodnika teh teorij. Sama predlagam tako pojmovanje književnosti kot edini sprejemljivi temelj za na branje in učence osredinjen pogovor o umetnostnih besedilih (Grosman 2006: 183).



Še več, uveljavi se lahko tudi kot simbolni vzorec, prek katerega subjekti recepcije, se pravi bralci, dojemajo resničnost in sami sebe. O moči literature pričajo tudi literarna dela, ki so z graditvijo nacionalnih mitov pomagala zanetiti vojne.

Juvan dosledno vztraja pri svojem konceptu literature kot posebnega govornega dejanja. Izrecno zapiše, da besedilo pač ni predmet, »ki bi ga lahko opisali kot kakšno stavbo z zunanjo in notranjo zgradbo, ampak je pojav, ki je vseskozi vpet v dogodke pisanja, razumevanja, interpretiranja in reinterpreteriranja konvencionalnih znakov.« Zato poudarja, da o smislu vsakega besedila posebej odločajo tudi bralci, saj njihova bralna dejanja konstituirajo svet, na katerega se jezikovno besedilo nanaša. (Juvan 2006: 133.) Struktura besedila je zato neločljiva od kognitivnih in govornih dogodkov, v katerih bralci konkretizirajo besedilo. Navedena Juvanova razmišljanja o literaturi kot govornem dejanju in o odvisnosti besedilnega pomena od vsakokratne bralčeve/učenčeve konkretizacije pa govorijo za naša opozorila o nujnosti upoštevanja lastnih besedilnih doživetij učencev kot edinega legitimnega izhodišča za šolsko obravnavo književnih del, ki je hkrati za učence tudi najbolj prepričljivo.

V sklepu se lahko vprašamo, kaj in koliko bi šolski pouk književnosti pridobil na prepričljivosti, če bi temeljil na komunikacijsko naravnem pojmovanju literature kot govornega dejanja in posebnega družbeno dogovorjenega diskurza za razpravljanje o človekovih možnostih ter učencem priznal pravico do njihovih lastnih branj in s tem spodbujal njihova lastna doživetja besedil in razvijal njihovo kritično bralno zmožnost. Najprej bi se lahko enkrat za vselej izognili vprašanjem tistih radovednih učencev, ki dvomijo v opis književnosti kot množice besedil, ki se od drugih razlikujejo po posebni prisotnosti spoznavnih, etičnih in estetskih oz. umetniških sestavin in jih zanima, kje in kako te sestavine obstojajo oz. so 'prisotne' v samih besedilih. Med vrsticami ali na zunanjih robovih besedila, znotraj ali zunaj okroglin črk, ali med besedami? Če učence vzgajamo h kritičnosti in razmišljanju o odnosu do umetnostnih besedil, opisov in definicij, moramo pričakovati to vprašanje, saj gre za pogosto prisoten opis književnosti zlasti pri utemeljitvah izbora kanoniziranih besedil, ki učence najbolj odvrča. Vsaj zadnjih trideset let se stroka izogiba takim opisom, saj jih zaradi neskladnosti s sodobnejšimi kognitivnimi jezikoslovnimi usmeritvami šteje že za preživele. V pogovoru s sošolci bi učenci lahko spoznali, da spoznavne, etične in estetske (natančneje oblikovne) 'lastnosti' besedila zaživijo šele z njihovim branjem in so, podobno kot sama literarnost besedila, potencialne sestavine njihovega bralnega odziva. Zato ni niti nujno niti verjetno, da bi se spoznavne, etične in oblikovne presoje posameznih učencev skladale (ali ujemale z učiteljevimi!), prav nasprotno se različne etične in estetske presoje razlikujejo od učenca do učenca, pač glede na njihova zunajliterarna znanja, izkustva in prepričanja, ki ves čas sooblikujejo njihovo mentalno predstavo o besedilu in presojo besedila. Odkrivanje razlik med literarnimi doživetji ni samo močan motivator za pogovor, marveč je pomemben tudi za vzgojo strpnosti do drugače mislečih in odprtosti za novo. Od kritičnih učencev tudi ne bi smeli

pričakovati sprejemanja konceptov književnosti brez razmisleka in pogovora o njih in njihovi utemeljenosti. Prav zaradi pogostega pričakovanja nekritičnega sprejemanja tujih mnenj in konceptov se študenti že več desetletij sprašujejo, kdo o kakovosti besedil na osnovi vprašljivo določljivih sestavin odloča in na njihovem temelju vzpostavlja kanon, ki jih ne nagovarja. Pogovor o možnih pojmovanjih književnosti pa bi spodbudil tudi pogovor o raznolikih funkcijah, ki jih je književnost imela in so se stalno spreminjale glede na vsakokratne okoliščine, različne družbene sestave, vrednote in potrebe. Ne nazadnje bi omogočal tudi pogovor o vzrokih za trenutno marginalizacijo književnosti in o možnostih njenih pozitivnih funkcij za prebivalce 21. stoletja. Skupno iskanje odgovorov na vsa ta vprašanja, ki bi povežalo učence in učitelja, pa bi pripeljalo do skupnih rešitev, ki bi bile zaradi vloška lastnega deleža tudi za učence prepričljive, ne samo vzgojne.

## Literatura

- EASTHOPE, Antony, 1994: Antony Easthope attempts a reply. *Literature Matters*, julij 1994. 4.
- GROSMAN, Meta, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- GROSMAN, Meta, 2005: *Literature Teaching As a Challenge. Re-imagining Language and Literature for the 21st Century*. Ur. S. Duangsamorn. Amsterdam, New York: Rodopi.
- GROSMAN, Meta, 2006: *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanja.
- HLADNIK, Miran, 2004: *O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje*. (Zur veränderten Rolle von Literatur, Literaturforschung und Literaturstudium.) [Http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar\\_slo.html](http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar_slo.html) (23. 9. 2004).
- HARDING, Denys W., 1937: The Role of the Onlooker. *Scrutiny* 6. 247–258.
- JUVAN, Marko, 2003: Od literarne teorije k teoriji literarnega diskurza: fragmenti za uvod. *Perspektive slovenistike ob vključevanju v Evropsko zvezo* (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 14). Ur. M. Jesenšek. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- JUVAN, Marko, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji*. Ljubljana: LUD Literatura.
- PIRIH, Nataša, 1998: Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli. *Branje skrb vseh*. Ur. S. Novljan. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- PRATT, Mary Louise, 1977: *Towards a Speech Act Theory of Literature as Literary Discourse*. Bloomington/London: Indiana UP.
- ROSENBLATT, Louise M., 1938/1983: *Literature as Exploration*. New York: MLA.
- SELL, Roger D., 2000: *Literature as Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- SELL, Roger D., 2001: *Mediating Criticism. Literary Education Humanized*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.