

DIDAKTIČNA NAMEMBNOST LITERARNIH BESEDIL V TOPORIŠIČEVIH UČBENIKIH SKJ 1–4

Boža Krakar Vogel
Filozofska fakulteta, Ljubljana

UDK 37.016:811.163.6:929Toporišič J.

Jože Toporišič v učbenikih *Slovenski knjižni jezik 1–4* uporablja literarna besedila z dvojnim namenom: kot ponazorila jezikovnega opisa in kot vir eksemplaričnih interpretacij. Slednje niso zgolj ponazorila razvoja SKJ, ampak v njih z vidika sodobne didaktike najdemo vsebinsko-idejne nastavke za razvijanje mnogovrstnih literarnih kompetenc, ki pa zaradi pomanjkljive didaktizacije nimajo možnosti za učinkovito uresničevanje.

literarna didaktika, cilji književnega pouka, literarne kompetence, vsebinsko-idejni nastavki

In the text books *Slovene Language 1–4* Jože Toporišič uses literary texts in two ways: as an illustration of a language description and as a source of examples for interpretation. They are not only illustrations of the development of the Slovene standard language, but they also offer material and ideas for the development of a range of literary competences, which because of faulty didactics do not get the chance to be effectively realised.

literary didactics, goals of teaching literature, literary competences, conceptual foundations

1 Uvod

Poskusili bomo pregledati, kako Jože Toporišič v učbenikih *Slovenski knjižni jezik* (SKJ) uporablja literarna besedila. Učbeniki so v svojem času tudi v tem pogledu pomenili veliko novost, pa nas bo zanimalo, kako jih je mogoče videti iz današnje perspektive.

2 Vsebinski oris učbenikov

Kot pove naslov in vsebinski povzetek v četrtem zvezku SKJ, Toporišič v učbenikih obravnava pretežno jezikoslovna poglavja, opis jezikovnega sistema in sporočanje. V tretjem in četrtem zvezku pa sta posebni poglavji Ponazoritve umetnostnega razvoja knjižne besede izrecno posvečeni obravnavam literarnih besedil skozi čas. Toporišič tudi sicer v vseh zvezkih uporablja primere predvsem iz književnih besedil. Da so literarna besedila njegov glavni vir za obravnave in vaje, kaže že seznam kratic avtorjev na koncu vsakega zvezka. Preštevanje pokaže tako sliko:

Tabela 1:¹ Besedila v učbenikih *Slovenski knjižni jezik 1–4*

Zvezek	Število vseh kratkic	Število vseh literatov	Sodobni avtorji	Primeri znanstveno-strokovnovnih besedil	Primeri publicističnih besedil	Avtorji politiki
SKJ 1	37	31	4	4		2
SKJ 2	106	80	7	14	7	5
SKJ 3	53	42	7	8	2	1
SKJ 4	103	83	17	8	8	4

3 Didaktična zasnova učbenika

Učbeniki SKJ se že po videzu² razlikujejo od sodobnih, ki imajo raznoliko barvito opremo, premišljeno za doseganje motivacijskih in drugih kognitivnih učinkov. Učbeniki SKJ imajo bistveno manjši format, manj raznolik nabor črk, gost črno-bel tisk, nekakovostno vezavo, malo slikovne opreme, skromen nabor interakcijsko-komunikacijskih strategij za usmerjanje kognitivnih dejavnosti učečih se.³

Učna snov obsega dva sklopa – učno besedilo in vaje. Učno besedilo je namenjeno obravnavi dejstev, vaje preverjanju razumevanja in utrjevanju naučenega. Avtor dijaku svetuje tudi dejavnosti, ki ga bodo vodile do cilja: tj. trud za dobro razumevanje učne snovi in za doseganje znanja.

Toda [...] razumeti je res že nekaj, znati pa je veliko več [...] če se stvari [...] ne boš naučil tako, da bi jih znal drugemu tudi povedati, boš v najboljšem primeru podoben tistemu, ki kak tuj jezik sicer razume, govoriti in pisati pa ga ne zna. [...] Ali stvar res znaš, to preizkusiš z vajami, ki jih je dobra tretjina knjige [...] Zapomni si: pravilo brez ponazoritve, tj. brez primera, ni veliko vredno (Toporišič 1971: 6–7).

Tak didaktični koncept bi danes posplošeno odpravili kot zastarel, učnovsebinski, pripadajoč modelu transmisijskega učenja. Vendar našo pozornost pritegne prav prisotnost številnih literarnih besedil in njihovih obravnav, kar nas napeljuje k razmisleku o morebitnih dodatnih namerah avtorja in učinkih njegovega početja.

4 Didaktična namembnost učbenika

Tu nas zanima, katere cilje si zastavlja avtor učbenika in ali jih uresničuje z vključenimi vsebinami in metodami. Eksplicitni cilj, ki si ga avtor zastavi v teh učbenikih,

¹ Iz tabele izpostavimo tri, pozornosti sodobnega uporabnika očitna opažanja: 1) Med literati imajo največji delež avtorji 19. in prve polovice 20. stoletja. Sodobnikov, iz 50.–70. let 20. stoletja, je manj. 2) Ženskih avtoric je sploh malo, komaj za vzorec – med strokovnimi M. Borštnik in D. Ahačič, presenetljivo se pojavljata L. Prenner (SKJ 4) ali B. Smolnikar (SKJ 4). 3) Zelo malo je zgledov iz neumetnostnih besedil, a v vseh zvezkih so vir za obravnave tudi besedila politikov. Najpogosteje sta to B. Kidrič in E. Kardelj, enkrat je tudi Tito (SKJ 4), sicer pa še B. Ziherl in J. Potrč.

² O pomenu oblikovanosti učbenikov gl. Žbogar 2000.

³ Vendar ima Toporišič pred seboj naslovnika in ga pogosto napeljuje na sledenje povedanemu. Pri tem uporablja različne ogovorne strategije – velelnik v ednini, spodbude, npr. »Martina Krpana se gotovo spomniš« (Toporišič 1971: 6–7, 1972a: 211), »Kaj pa je to?« (tj. audition colorée; O. Župančič: *Žebjar-ska*; Toporišič 1972a: 90).

v SKJ 1 opiše takole: »SKJ ti hoče pomagati, da našo knjižno besedo dodobra obvladaš v govoru in pisavi [...] in nazadnje: v enem delu slovnice boš spremljal zgodovino slovenskega knjižnega jezika, tj. spoznaval boš slovensko besedo, kakor se je uresničevala v delih naših najboljših piscev« (Toporišič 1971: 5).

Številnost in poglobljenost obravnave literarnih besedil pa napeljujeta k domnevi, da te mimo navedenih eksplicitnih ciljev zasledujejo tudi implicitne. Čeprav jih Toporišič izrecno ne omenja, jih prepoznavamo v avtorjevi težnji k razvijanju učenčeve estetske senzibilnosti za vsebino in obliko literarnih besedil. Ta težnja pa je prekrivna s cilji sodobnega literarnega pouka, pri katerem se estetska senzibilizacija bralca spodbuja na številnih področjih literarne komunikacije, z razvijanjem t. i. literarnih zmožnosti/kompetenc.⁴

Znotraj didaktične namembnosti učbenikov SKJ bi z današnje perspektive torej mogli govoriti o dvojih ciljnih – prvi sodijo na področje jezikovnega pouka, drugi pa na področje (predvsem) književnega pouka.

4.1

V okviru jezikovnega pouka, tj. obravnave jezikovnega sistema, uporablja Toporišič književna besedila za ponazarjanje razlage jezikovnih pojavov s primeri in kot vaje za njihovo prepoznavanje v novih primerih. Včasih so celo uvod v obravnavo.⁵ Npr. v poglavju Glagol, ki ga začne z dvema pesmima S. Kosovela (*Razpal, razrušil se je grad, Ena bolest mi dušo tesni*) in nadaljuje kar z opisom glagola: »V naslednjih dveh Kosovelovih pesmih so vse pokončno tiskane besede glagolske [...] Glagol ima naslednje sestavljene oblike« (Toporišič 1972b: 107–108).

Posebno »radodaren« je Toporišič v vajah za rabo vprašaja, pike in klicaja: »Ugotovi v naslednjih pesmih odločevalna in dopolnilna vprašanja« (O. Župančič: *Tiho prihaja mrak, Zemljevid, Mož na hribu*; Toporišič 1972a: 82), »Utemelji rabo pike, klicaja in vprašaja v naslednjih besedilih« (O. Župančič: *Bolest ostane, Balada o narodu*; Toporišič 1972a: 84).

Še dva primera: »Oziralne zaimke uporabljamo v odvisnih stavkih: 2. Gorje mu, kdor v nesreči biva sam. (G) – 3. Krpan vzame kos železa in najtežje kladivo, ki ga je kovač vselej z obema rokama vihtel (L).« (Toporišič 1972a: 144)

4.1.1

Včasih zasledimo (pol)literarna besedila tudi kot zgled dobrega tvorjenja besedil v poglavjih o sporočanju: »Naštej nekaj odlik naslednjega [Cankarjevega privatnega] pisma materi« (Toporišič 1971: 225), »Povej odlike naslednjega [Kocbekovega] dnevnika« (Toporišič 1972a: 201).

4.2

Kot rečeno, Toporišič uporablja literarna besedila z nameni, ki jih od uvedbe šolske interpretacije v komunikacijski književni pouk v 90. letih pripisujemo pouku

⁴ Izraza se v novejši literarni didaktiki (Jožef Beg 2014; Šebjanič Oražem 2016) uporabljata sinonimno.

⁵ Pouk jezika ob literarnih besedilih je bil poučevalna tradicija do usmerjenega izobraževanja v 80. letih 20. stol. (Starč 2015).

književnosti. Eksemplarične interpretacije literarnih besedil so namreč zasnovane tako, da avtor učečim se po smotrnih korakih prikazuje jezikovno-slogovni, kompozicijski in kontekstni ustroj literarnih besedil. Tu ga ne zanima razlaganje, definiranje in ponazarjanje jezikovnih pojavov, ampak specifična vloga jezikovnih sredstev v literarnih besedilih, njihovi učinki ter njihova kontekstna pogojenost (odvisnost od časa, kulturnih okoliščin idr.). Zmožnosti komunikacije z literaturo na teh ravneh pa štejemo med književne zmožnosti. S pomočjo tipologij, ki jih povzemamo po več avtorjih (Krakar Vogel 2004; Spinner 2006; Šlibar 2008; Jožef Beg 2014), bomo poskusili ugotoviti, katere sestavine literarnih kompetenc zaznavamo v SKJ in na katerih spoznavnih ravneh.

Osredotočili se bomo na poglavja o zgodovinskem razvoju knjižnega jezika.⁶ Avtor v teh poglavjih s svojimi interpretacijami prikazuje literarne lastnosti besedil in obenem demonstrira proces interpretiranja ob podrobnem branju. To naj bi učenca preko ponavljanja teh postopkov in vsebin, tu in tam pospremljenim s samostojnim delom, vodilo k razumevanju in dojemanju estetike besedil, danes bi rekli k spodbujanju sestavin literarnih kompetenc. Toda z didaktičnega stališča je kljub za tedanji čas precejšnji inovativnosti v vsebinsko-metodološkem pogledu v teh obravnavah neka poglobitna zadrega: zaradi tedaj običajnega transmissijskega koncepta poučevanja je učenec usmerjen tako, da bolj natančno preučuje metatekst (učno besedilo) kakor njegovo izhodišče (literarno besedilo). Razvoj kompetenc pa predpostavlja dejavno udeležbo bralca predvsem ob delu s tekstom in šele na drugi ravni z metatekstom. Zato bi ob SKJ slejkoprej mogli govoriti o vsebinsko-idejnih nastavkih za razvijanje literarnih zmožnosti na še danes veljavnih področjih šolske interpretacije. Ne pa tudi o celostnih pristopih, kakršni so potrebni za ponotranjanje ne le vsebin, ampak tudi učenčevih dejavnosti, ki so pogoj za celostni razvoj literarnih kompetenc (npr. kombinacija razlag in problemskih nalog, upoštevajoč bralne strategije in druge didaktične pogoje).

Poglejmo primere iz učbenikov SKJ, ki, razvrščeni po tipologijah literarnih kompetenc, kažejo, katere vsebinsko idejne nastavke za njihov razvoj literarnih kompetenc zaznavamo.

4.2.1

Največji delež je v učbenikih SKJ posvečen pozornemu zaznavanju jezikovnega ustroja ob jezikovni in stilni analizi besedila (Spinner 2006). Najbolj temeljito in prodorno je to pri opazovanju zvočnega sloga v poeziji.

4.2.1.1 Opazovanje zvočnega sloga in razumevanje estetskih učinkov stilne rabe

Ko Toporišič obravnava ritem in metrum, posebej opozarja na estetsko pogojene odstopne od metrične sheme v korist ritmičnih učinkov: »Metrična shema kaže,

⁶ SKJ 2 (Toporišič 1972a): Zgodovina knjižnega jezika od Trubarja do Prešerna, SKJ 3 (Toporišič 1972b): Ponazoritve umetnostnega razvoja slovenske knjižne besede (2. pol. 19. stol., op. B. K. V.), SKJ 4 (Toporišič 1970): Ponazoritve umetnostnega razvoja slovenske knjižne besede (20. stol., op. B. K. V.). Pripominimo, da sam razvoj jezikovnih pojavov Toporišič obravnava v SKJ 3 in SKJ 4 pred ponazoritvami, v posebnih poglavjih: Knjižni jezik od Novic do Cankarja in Slovenski jezik v Jugoslaviji.

na katerih mestih je namesto naglašene zloga uporabljen nenaglašeni [...] prvič je zaradi besednega gradiva, drugič, da zmoti enoličnost menjavanja in tako nakaže vznemirjenost doživljavca, pesnika ali bralca.« (Stil Prešernove pesmi; Toporišič 1972a: 69)

Zlasti natančna je analiza ritmične podobe Župančičeve *Žebljarske*, kjer poleg razčlenbe stilemov podaja tudi metodo interpretacije in argumente iz kontekstnega okolja: »S katere strani naj se je lotimo? [...] Pri Žebljarski je tak vstop v njeno umetnostno skrivnost upravičen z metrično-ritmične strani. Pri tem nas podpira Župančičeva izjava [...], da ga je pri ogledu žebljarskih delavnic 'preganjal prav ritem'.« (Toporišič 1972b: 85)

Toporišič opozarja še na ritmotvornost višjih jezikovnih enot, pogoje in učinke njihovega pojavljanja: »Ritmično pesem učinkuje predvsem s temi ponovitvami [besednih zvez], in tudi s skladenjskimi vzporednostmi. Stopici ne gre skoraj nikakršna vrednost« (B. Vodusek: *Brodolom*; Toporišič 1970: 43).

Na ravni evfonije Toporišič poleg ritma (in rime) opozarja še na druge zvočne učinke glasovne organizacije: »Pesnik je v Žebljarski izzval, nato pa spet pridušil nekakšno barvno slišanje, 'audition colorée'.« (Toporišič 1972b: 90) Tako je barve, nadaljuje avtor, samoglasnikom pripisal že Rimbaud, slišne so tudi pri soglasnikih; pojasnjuje (prav tam): »Zobniki in nebniki so svetlejši, mehkonebniki in ustničniki temnejši.«

Toporišič poseben pomen posveča govorni interpretaciji literarnih besedil, dejavnosti, ki jo zaznavamo spet v sodobni literarni didaktiki in jo štejemo med pomembne (po)ustvarjalne sestavine literarnih kompetenc (Podbevšek 2006). Pri tem opozarja npr. na upoštevanje ritmične razgibanosti spričo metričnih odstopanj in na čustveno vlogo ločil: »Ali je enolično branje Žebljarske primerno? Utemelji svojo sodbo« (Toporišič 1972b: 94), »Izgovori naslednja besedila prvič tako, kakor da vprašuješ mirno, drugič tako, kakor da to delaš s čustveno zavzetostjo« (Vprašaj; O. Župančič: *Sebi, V noč, Gostu*; Toporišič 1971: 82).

Med poustvarjalne govornointerpretativne dejavnosti sodi še tu in tam kaka spodbuda za učenje besedila na pamet in govorni nastop (uprizoritev): »Naučite se odlomek iz Matička na pamet in ga zaigrajte.« (Toporišič 1972a: 45)

4.2.1.2

Povezovanje sloga in estetskih učinkov se dogaja tudi na drugih ravninah, npr. »Krutost vsebine v prvi kitici podpira seveda predvsem figura kopicenja« (Stil Prešernove pesmi *Življenje, ječa ...*; Toporišič 1972a: 76), »Najdi pesmi, v katerih je značilno izpuščanje povedka. Kaj misliš, zakaj so izpuščeni?« (S. Kosovel: *Človek pred zrcalom*; Toporišič 1970: 47).

4.2.2

Razvijanje literarnozgodovinske in kulturne zavesti (Spinner 2006) je po pogostnosti na drugem mestu. Zavedanje, da so jezik, literatura in kultura pomemben segment družbenega dogajanja, temelječe na poznavanju, razpravljanju in kritični

refleksiji, je ena od ključnih zmožnosti, katerih razvoj je temeljni vzgojno-izobraževalni cilj na celotni izobraževalni vertikali (Krakar Vogel 2005). Tu najdemo tudi problemska vprašanja za kritično refleksijo. »Ali sta številčnost ljudstva (naroda) in veličina njegove kulture v premem sorazmerju [...] zakaj je v nekaterih pogledih vendarle težje biti pisatelj majhnega kot velikega jezikovnega območja?« (Po abecednem spopadu; Toporišič 1972a: 68), »Vse povedano v nemajhni meri razkriva tudi naš odlomek. Tudi nanj se nanaša, kar je o Tavčarju leposlovcu zapisal Ivan Prijatelj: 'Tavčarjeva natura je bila izredno močna, dejal bi polnokrvna [...]'« (I. Tavčar: *Visoška kronika*; Toporišič 1972b: 67).

4.2.3

V SKJ najdemo še vrsto drugih vsebinsko-idejnih nastavkov za razvijanje literarnih kompetenc. Tu lahko navedemo le nekaj najbolj opaznih.

4.2.3.1

Razumevanje pripovedne in dramaturške dogajalne logike; gre za razumevanje strukture literarnih besedil in za »premagovanje« ene od temeljnih tujosti literature (Šlibar 2008) – razumevanje, da je literarno besedilo notranje zgrajeno v skladu s svojo posebno logiko, pogosto drugačno od resnične. »V vsakem literarnem delu je mogoče ugotoviti načelo (gibalo dogajanja ali dejanja), ki družji posamezne motive v celoto. Ugotovi to načelo v treh delih, ki ti jih določi učitelj« (Sporočanje; Toporišič 1971: 212), »Jenku gre v precejšnji meri za podajanje snovi, Levstiku za prikazovanje. Jenka zanima duševnost« (S. Jenko: *Jeprški učitelj*; Toporišič 1972b: 48).

4.2.3.2

Razumevanje strukturne specifikke literarnega besedila – pristajanje na odprtost tvorjenja pomenskih procesov – spodbujajo tudi ugotovitve te vrste: »Oblika pesmi torej ni le posrečen domislek, ampak je njena bistvena sestavina [...] Dvojni zapis gotovo ni samo za oko, ampak ga je treba tudi brati, da se nam razodene nenavadna dvojnost predmetnosti [...]« (S. Kosovel: *Človek pred zrcalom*; Toporišič 1970: 40), »Dandanašnji se piše veliko pesmi, ki jih mora bralec še v večji meri osmisлити sam iz svoje življenjske izkušnje« (D. Zajc: *Veliki črni bik*; Toporišič 1970: 42).

4.2.3.3

Razumevanje perspektiv literarnih oseb (v pripovednih, lirskih in dramskih besedilih; Spinner 2006): »Kako se je znal cesar jezikovno prilagoditi Krpanu? Kako to doživljamo?« (F. Levstik: *Martin Krpan z Verha*; Toporišič 1972b: 46), »Smrekar jeclja, Mačkovo sovraštvo se izraža v miselno urejenih stavčnih tvorbah« (J. Kersnik: *Mačkova očeta*; Toporišič 1972b: 58).

4.2.3.4

Razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja oz. zmožnost za zaznavanje večpomenskosti (Šlibar 2008). Toporišič je kritičen do Breznikovega očitka Tavčarju, ki je napisal: »Pesem je zakipela čez ravan, čez plan, do sivega neba«, s čimer je, pravi

Toporišič, Tavčar čisto moderno podal seganje pesmi v prostor, slovničar pa je pripomnil, da »pesem ne more kipeti« (I. Tavčar: *Visoška kronika*; Toporišič 1972b: 70). »Mokrota je v odlomku tudi res imenovana pošast, celo požrešna pošast. Pisatelj jo je torej personificiral. Tudi poimenovanje požiravnik je dobil po personifikaciji.« (P. Voranc: *Boj na požiravniku*; Toporišič 1970: 55)

4.2.3.5

Primerjanje in uvrščanje besedil na podlagi prepoznavanja sloga (Krakar Vogel 2004): »Se ti zdita naslednji besedilci jezikovno istodobni?« (Jezik v času, odlomek iz Stritarjeve *Svetinove Metke* in Jurčičevega pisma; Toporišič 1971: 22)

4.2.3.6

Produksijske zmožnosti – poustvarjalno pisanje (Krakar Vogel 2004; Šlibar 2008): Toporišič spodbuja razčlenjevanje in tvorjenje besedil na izhodiščih umetnostnih ali neumetnostnih besedil, ki so jih pisali književniki. »Naštej nekaj odlik naslednjega [Cankarjevega privatnega] pisma materi« (Sporočanje; Toporišič 1971: 225), »Ali bi si upal v spisu prikazati dejanje, ki se ga sramuješ? Si kaj takega bral pri Cankarju? Kako bi naslovil tak spis?« (Sporočanje; Toporišič 1971: 203)

4.2.3.7

Zmožnost ubeseditve lastne interpretacije besedila z uporabo terminologije, zmožnost metarefleksije oz. razvijanje predstav o branju in poslušanju (Krakar Vogel 2004; Spinner 2006): »Se ti zdi interpretacija Zajčeve pesmi primerna? Kako bi pesem analiziral ti?« (D. Zajc: *Veliki črni bik*; Toporišič 1970: 45), »Zakaj se je dobro tudi dalj časa muditi z mislijo in čustvom ob istem besedilu?« (S. Jenko: *Jeprški učitelj*; Toporišič 1972b: 51)

Najdemo tudi napotke za interpretativno metodo. Poleg že omenjene refleksije postopkov pri interpretaciji Župančičeve *Žebljarske* (4.2.1.1), kjer poleg razčlembe stilemov podaja tudi metodo interpretacije in argumente iz kontekstnega okolja, so taka npr. še opozorila na rabo priročnikov: »Pridevnik siv nam nekako pomeni neizraznost, običajnost [...] O tem se lahko prepričamo tudi iz Glonarjevega slovarja« (S. Kosovel: *Človek pred zrcalom*; Toporišič 1970: 40).

5 Sklep

S tem gotovo nismo izčrpali vseh vsebinsko-idejnih nastavkov za razvijanje literarnih kompetenc v učbenikih SKJ. Na prvo skupno značilnost teh obravnav, tj. na časovno pogojeno raven didaktizacije, smo že opozorili.

Vseeno pa so lahko obravnave literarnih besedil v učbenikih SKJ dobrodošel vir za sodoben pouk. Posebno v neposredni praksi so danes šolske interpretacije v fazi razčlenjevanja pogosto omejene na najenostavnejše prepoznavanje oblike in pomena (Kofol 2015; Jožef Beg 2014). V interpretacijah v SKJ pa je dosledno izpeljana analiza odnosov in struktur, torej pojav stilema v povezavi z njegovo vlogo v besedilu ter v odnosu do prevladujočega strukturnega principa. Pomembna je tudi raba enotne

terminologije pri obravnavanju jezikoslovnih in literarnih vsebin, ki je danes razpršena. Tu je tudi dosledno udejanjanje interpretacije besedila kot teksta v kontekstu. In zelo pomembno dosledno poudarjanje literarno- in kulturnozgodovinske zavesti, ki ima tudi širšo vzgojno razsežnost. Vse to so področja, ki bi jih kazalo pri sodobnem pouku slovenščine znova premisliti. Posebno v luči opozoril iz sodobne didaktike (Starc 2015), da je treba in mogoče pouk jezika in književnosti bolj funkcionalno povezovati, kot je to v aktualni praksi.

Literatura

- JOŽEF BEG, Jožica, 2014: Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. *Jezik in slovstvo* 59/2. 69–81.
- KOFOL, Adelina, 2015: *Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2005: Književni pouk kot temelj razvijanja raznovrstnih zmožnosti/kompetenc. *Slovenščina v šoli* 10/3–4. 16–20.
- OECD, 2009: *Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Pariz: OECD.
- PODBEVŠEK, Katarina, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- SPINNER, Kaspar H., 2006: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200. 6–16.
- STARC, Sonja, 2015: Jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila – neumetnostnega in umetnostnega. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 151–159.
- ŠEBJANIČ ORAŽEM, Maja, 2016: *Vloga obdobja pripravnštva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ŠLIBAR, Neva, 2008: Sedmero tujosti literature – ali: o nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Obdobja 25. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 15–36.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1970: *Slovenski knjižni jezik 4*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1971: *Slovenski knjižni jezik 1*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1972a: *Slovenski knjižni jezik 2*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1972b: *Slovenski knjižni jezik 3*. Maribor: Obzorja.
- ŽBOGAR, Alenka, 2000: Slovenski učbeniki za književnost od 1975 do 1999. *Slovenščina v šoli* 5/6. 6–18.