

Reading Ability and Literary Competence in Language Arts Classes in Slovenia

Alenka Žbogar

Department of Slovenian Language and Literature, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Abstract

The article defines reading ability and literary competence and classifies them among diverse components of communication skills and literacy that are systematically and procedurally developed in language arts classes (especially literature instruction). Reading literacy is students' ability to apply what they learn at school or elsewhere in everyday life; that is, the ability to analyze, critically evaluate, and convey information. We provide guidelines for literature instruction to encourage the development of reading literacy, critical thinking, evaluation, and synthesis to a greater degree than the current instruction does, by developing reading ability, literary and digital competence, cultural and intercultural abilities, and the ability to make interdisciplinary connections. Exploration of literature and literary creativity should be more frequently included in literature instruction via problem-based instruction. Language arts will thus facilitate the development of key skills (i.e., reading, literary, and digital skills) in addition to cultural and intercultural skills, and the ability to form interdisciplinary connections, as well as train students in critical thought, evaluation, and synthesis (as a part of convergent and divergent thinking).

Key words: *creating literature; exploring literature; problem-based literature instruction; reading for and reading with understanding; reading literature.*

Communication Skills/Literacy

At least two important components of communication skills and literacy are being developed in language arts classes: multi-dimensional listening, speaking, reading, and writing skills, and thus reading ability and literary competence. The concept of literacy included primarily alphabet literacy until 1950 and functional literacy after

1950. Today the focus is primarily on procedural literacy, which means it is interpreted as a comprehensive, procedural, and multidimensional ability to listen, speak, read, and write. The neutral and contextual conception of functional literacy only appeared in the second half of the twentieth century. Numerous legislative documents and regulations already take into account this type of altered conception of literacy, and the Slovenian National Committee for the Development of Literacy (<http://pismenost.acs.si/projekti/komisija>) has drawn up the National Literacy Development Strategy. This strategy defines literacy as “the permanently evolving ability of individuals to use socially agreed-upon systems of symbols to receive, understand, form, and use texts within the family, in school, at work, and in society, which enables the successful and creative personal growth of individuals and their responsible conduct in professional and social life” (Bucik et al., 2005, p. 6).

Reading

Reading means: “to identify letters (graphemes) in written or printed words (either aloud or not); to go over what has been written or printed with your eyes; to receive the message of a text; and to convert the symbols of the written language into auditory symbols (symbols of spoken language)” (Rosandić, 1986, p. 9). Reading is thus a communication process that can be understood as a sound-transmitting, cognitive, and meaning-creating activity – the text is the transmitter and the reader is the receiver of messages. Communication requires a shared code, that is, a harmony between the reader’s code and that of the text. Reading ability, on which the development of other skills in language arts depends (e.g., the development of applicable literary knowledge as a component of reading skills, knowledge of the literary system, cultural skills, and digital skills), can only be strengthened through skilled alphabet reading. Primary-school readers in particular have problems with this due to their lack of experience (e.g., with defining the relevance of the text read because they poorly distinguish between important and unimportant information, with extracting the main message or idea, and with reviewing when assigning meaning because they are unable to activate their background knowledge when reading a new text).

Researchers have long understood reading only as a transmitting ability, but have also emphasized its “active meaning-creating dimension” (Grosman, 2006, p. 84). The question of how one creates meaning in the process of reading remains fairly unstudied. The fact is that any text “can be read in various ways using various approaches and reading strategies, and readers often do not read a text in line with its special ‘identifiable or stated’ genre, but ‘against’ the text, either because they have a special interest in it or do not know the genre and stylistic features of the text, and also because they do not have enough time” (p. 86).

Reading fiction as a cognitive and meaning-creating activity of revealing the reader’s receptive and cognitive abilities activates the reader’s nervous system and psychological makeup. Fiction is read because of the aesthetic experience and also for

enjoyment and to pass the time, collect information, and spread knowledge. Reception takes place from experiencing the message (i.e., reacting to the content and expression) to imagining the reality described in the text and/or actualizing it, reading between the lines, establishing an aesthetic relationship with the text, discovering new ideas and relations, and expressing creative views and generalizations.

Reading Ability and Literary Competence as Determinants of Communication Skills/Literacy

Reading ability/reading literacy is a hearing, cognitive, and meaning-creating activity (i.e., summarizing, skimming, alphabet, informative, and even escapist reading, ability to read for pleasure, studying — or, in short, the ability to use various strategies for reading various text genres), and an ability to analyze, evaluate, and critically receive various texts (and convey information). Literary competence is the ability to experience, analyze, and critically receive literary texts, the ability to create and re-create literature, and to identify its aesthetic, ethical, and cognitive effects, fictionality, and literariness. It is a combination of reading, exploring, and creating literature (creative reading and writing and abilities to re-create literature).

Reading literary texts develops literary empathy — that is, the ability to identify with possible worlds, literary characters, their actions, behavior, and emotions, and the ability to judge and evaluate fictional worlds. Therefore, literature classes were also introduced for medical students in Finland in order to “significantly enhance their empathy” (Krakar Vogel, 2004, pp. 17–18). Because reading literary texts improves one’s vocabulary, writing skills, thinking, and interdisciplinary achievements, enhances experiences and comprehension, develops interests, imagination, the ability to learn independently, and enriches one’s emotional life, it would make sense to include it in language arts and other school subjects.

Reading ability and literary competence are coherently connected abilities to read, explore, and (re)create various (literary) text types and genres. They are developed in the process of literary socialization, which begins in the home environment and then continues systematically in the educational process or as part of a process using literary texts (reading and listening to them, discussing them, and writing about them), which means they also include elements of cultural, intercultural, and broader social competences.

Reading Literature

“It seems important that readers learn to ask themselves why they read” (Grosman, 2006, p. 88). Motivation for reading in literature classes is achieved through effective introductory motivation, which is an integral part of the basic method of teaching literature (i.e., partial or comprehensive school interpretation; cf. Krakar Vogel, 2004). As a psychological process connected with an individual’s emotional-mental mechanism and his or her views and beliefs, learning motivation in literature classes is

closely connected with the student's internal impulses as well as external circumstances such as initiatives, a stimulating environment, and pressure from teachers and parents. The motivation process is composed of three phases: signaling the need, active work or focus on the goal, and fulfilling the need (Kobal Grum & Musek, 2009, p. 19). In language arts, fulfilling the need most likely strongly depends on the student's comfort and pleasure as well as the cognitive conflict or literary problem that may arise in reading literary texts. Curiosity, affinity for reading, enjoying reading, and intellectual tension make students think about the literary text and discuss it. Activities such as book reports, book discussions, the teacher's interpretation and the interpretation of a book aloud, interesting and interactive explanations, quizzes, brainstorming, excursions, painting and drawing, watching movies or theater performances, staging plays, creative reading, creative writing, the use of information and communication technologies, and so on are also very effective.

Literature can attract the reader with an exciting plot, stylistic and narrative procedures, poetic figures and multiple meanings, and depictions of the unusual, different, and alien (people, events, and worlds). Reading literature opens up a wide range of various personalities that one is unlikely to ever encounter in reality, and enables the reader to think about a wide variety of human characters. In real life it is very uncommon to focus on an individual's behavior with such intensity (without somehow being involved in it), and one often does not have insight into the individuals' emotional lives. Reading fiction makes this possible; it helps understand people, which is one of the most important life skills. People who do not understand others, who cannot identify with others and pay sufficient attention to them will most likely have relationship problems in life. Thinking about and discussing literary characters is referred to as character analysis, which is an effort to understand the nature of literary characters by connecting their character traits and our value judgments about them. All of this opens the door to understanding what has been read, and thus to a reflection on and a critical attitude towards literature (Žbogar, 2001/02, p. 270). Accordingly, encouraging experiencing and understanding what has been read are important dimensions of reading as a meaning-creating activity. From 1996 onwards, Slovenian literature instruction has primarily focused on reading literature arising from the experience and the initial impressions of the literary texts read (through communicative teaching in primary schools, and partial and full interpretation in high schools). It seems that insufficient time and attention have been dedicated to reading for and with understanding, educating for tolerance towards one's own and foreign cultural heritage (developing cultural and intercultural competences), exploring literature, and creating literature. The 2006, 2009, and 2012 PISA surveys showed an alarming level of reading literacy among Slovenian fifteen-year-olds. Since 2006, the scores have dropped by 11 points (compared to the EU and OECD), and are especially low on the critical thinking and evaluation tests. Compared to the 2009 EU average, they are 19 points lower and, compared to the OECD average, they are 24 points lower.

Therefore literary texts should be included in language arts to a greater degree. In addition, exploration of literature and literary creativity should be more frequently included in literature instruction via problem-based instruction. With regard to reading literature, the principle of reading for and with understanding should be taken into account and children should be educated towards tolerance.¹ Language arts will thus facilitate the development of the key skills (i.e., reading, literary, and digital skills) in addition to cultural and intercultural skills, and skills in forming interdisciplinary connections, as well as train students in critical thought, evaluation, and synthesis (as a part of convergent and divergent thinking).

Since the year 2000 international survey PISA has been evaluating educational systems worldwide every three years by testing the skills and knowledge of 15 years old students in reading, mathematics and science. More than 70 countries have participated so far.

Reading Ability

Students with well-developed reading ability use various learning-to-read strategies, which means they can learn how to read according to the learning purpose, the content of information, and the learning phase they use these strategies in (i.e., before, during, or after learning; Pečjak & Gradišar, 2002, pp. 18–74). Pre-reading activities may include the specification of the reading purpose, studying the text structure, predicting developments or content, and posing text-related questions. Activities during reading include underlining new, unfamiliar, or key information, writing margin notes, determining the sequence of events, and completing the missing data in order to hold the reader's attention and check his or her understanding (after reading, the focus is mainly on checking the reader's understanding and the level of memorized information).

In language arts, reading ability is encouraged through informative reading (e.g., for acquiring various data and enriching knowledge), study reading, reading for fun (including trivial literature), escapist or evasive reading (as a form of escaping the reality of life), as well as by writing poetry out in prose, recasting the archaic language of literary texts into modern Slovenian, seeking information (e.g., "Find a sentence in France Prešeren's 'Zdravljica' (The Toast) in which the lyric subject makes a toast to Slovenian women"), and building a wider and more general understanding of what has been read (e.g., recognizing Prešeren's contribution to Slovenian language, literature, and culture). In the academic year 2005/2006, Zoran Božič performed a one-year teaching experiment of writing Prešeren's 'Krst pri Savici' (The Baptism at the Savica; 2010, pp. 417–13) out in prose among second-year high school students. Among other things, he proceeded from the belief that experiencing a text is closely connected

¹ Towards Slovenian and other cultural heritage, which promotes the development of cultural and intercultural skills.

with understanding, in which he summarizes the findings of Meta Grosman (2004, pp. 152–153). This confirms the thesis that reading ability and literary competence are coherently connected. “In line with reception aesthetics, he refers to the readers’ ‘conceptions of the text that they created on their own based on their own experience and understanding’ as actualization, concretization, textual world, or mental text presentation. At first glance, the textual world is something completely subjective because it is constantly dependent on the reader’s ‘own extratextual (personal) experience and views on (in)appropriateness, (im)morality of human action” (Božič, 2010, p. 420).

Božič distinguishes between two types of actualization: guided actualization—which he compares with Umberto Eco’s model reader “that must take into account the narrative strategy of the model author; that is, ‘the sum of instructions he conveys at every step’ (1999, p. 20)” (Božič, 2010, p. 421) – and free actualization. According to Božič, guided actualization is in line with Jaus’s understanding of the interpretation of a work of art: the interpreter chooses among specific options of explaining the constitution of meaning and “sacrifices the aesthetic interests tied to individual directions of expectation” (2010, p. 421). Božič concludes that “in testing understanding, one can scientifically verify textual facts that are independent of the reader’s textual world and the readers’ viewpoints that are connected with the guided actualization of the text, whereas one cannot verify those reader’s viewpoints that result from his or her free actualization” (Božič, 2010, p. 421).² He adds that “understanding cannot be verified based on free actualization, which Grosman understands as “filling in the white or vague spaces in a text” (Iser, 1978), in which the text itself offers the reader no answer to how the issue it opens up could be ‘properly’ resolved” (Božič, 2010, p. 421).

Different readers namely react differently to the same literary text. Initially, researchers (e.g., Richards) believed that this was due to inadequate reception (i.e., wrong understanding, experiencing, and evaluation), but later on they began interpreting reception in line with the reader’s psychological makeup. The reader often reacts to a literary text by recreating his or her own psychological processes (e.g., Holland). Božič’s teaching experiment confirmed that “the most suitable teaching tool for better understanding and experiencing formally and stylistically demanding classical poetry is to additionally write it out in prose” (2010, p. 521). This is an activity that enables an active contact with literary texts that are more difficult to receive (e.g., older literature, modernist literature, and poetry). Due to its archaic nature, demandingness, structural and semantic complexity, and complex stylistic procedures, experiencing this type of literature is often made difficult and therefore it makes sense to first check the reader’s understanding by using various activities such as underlining new, unfamiliar, essential or key information, making margin notes, determining the

² Here, guided actualization is referred to as reading literature, and free actualization as creative reading of literature.

sequence of events, filling in the missing data, compiling a glossary of unknown words, and understanding the cultural and historical circumstances in which the text was created, before moving on to discussion on how the text is experienced.

In language arts, reading ability is encouraged through reading for and with understanding; specifically, through activities such as reading with pauses, reading aloud, repeated (multiple) reading, testing understanding after reading, discussing what has been read, summarizing, recapitulation (which demands omissions, abstraction, assigning meaning, and grouping), recognizing the essence of what has been read, activating background knowledge and connecting it to the new information, stimulating motivation, positive reading experiences and reading affinity, compiling a glossary of unknown words, taking notes from the text, recasting the text into modern Slovenian, creating drawings, personal involvement (motivation), and book discussions (socializing). Reading ability is strengthened by the students' option to influence the selection of the reading material, by presenting diverse reading material to them, by setting positive role models (teachers as reading models), and by recognizing and using various reading strategies (e.g., with various literary genres).

Literary Competence

Research shows that students whose emotions, imagination, and intellect are aroused and who know how and want to present their opinions on new and unfamiliar features are more successful in developing their reading ability and consequently also their literary competence. Literary competence – which can be enhanced by developing interpretation (from impressions and experiencing to the specific (i.e., word) and comprehensive (i.e., context) understanding of what has been read), connecting what has been read with the knowledge gained from other sources (e.g., interdisciplinary connections), reflecting on the form of the text (its external form; e.g., by observing the poem “The Toast” as a *carmen figuratum*), and evaluating what has been read – includes the ability to explore literature (positioning it in the literary system, studying the literary and historical, literary and theoretical, cultural, and social circumstances in which the literary text was created, and expressing it by substantiating, describing, narrating, and explaining the importance and role of the literary text in relation to national and world literature), reading literature, and creating literature (creative reading and writing and re-creative abilities, identifying the characteristics of transferring literary texts into other media, such as theater adaptations, and musical compositions while watching one's own re-creations or those by professional actors, plastic artists, and musicians).

Reading literature in language arts enhances literary empathy—that is, the ability to identify with fictional worlds and literary characters, empathize with them, and judge and evaluate their actions and behavior—and enriches imagination because it requires filling in the white spaces and the ability to imagine the possible worlds described. Reading literature encourages openness towards one's own experience by identifying

with the text, bringing up and identifying with one's own experience and memories, activating experiential and cognitive experience, and finally expressing opinions and judgments—or, in short, evaluating. However, this is not all. In order to explore and create literature the reader is required to activate higher cognitive processes and use divergent and convergent thinking.

Understanding the text read thus depends on a number of factors already described above, including the reader's interest, previous reading experiences, and other factors that influence reading and that the reader is not necessarily aware of. The reader's perceptions of the text are predominantly personal and can change when the text is read again later. In addition, understanding depends on the interpretation and integration of what has been read (evaluating it, synthesizing one's findings, and forming critical opinions on it). School reading of fiction, which encourages reading for and with understanding, should include the following cognitive and receptive activities:

- Focusing and seeking explicit information: “Summarize the main message of Prešeren's ‘The Toast’ in a few sentences. Do you think it still applies today? Why? (It expresses the idea of national liberation, humanity, internationalism, brotherhood and unity between all the nations of the world, and a belief that both small and great nations can coexist through productive cooperation, respect, and pacifism.)”
- Forming a simple (obvious) conclusion: “Do you think the poem goes beyond the Slovenian national framework in terms of its motif and theme? Explain. (With the pacifism and openness it describes, it addresses all nations of the world.)”
- Interpreting and integrating ideas and information, for example: “Do you know why Prešeren decided not to publish ‘The Toast’ in his 1847 collection *Poezije* (Poems)?”
- Exploring and evaluating the content, language, and elements of the text: “You have read all of ‘The Toast’, not just the seventh stanza, which is the Slovenian national anthem. Did you notice anything special regarding the external form of the verses? What is the shape of the poem?”

Reading for and with understanding thus assumes one has the ability to emotionally identify with the literary situations and circumstances described, and that he/she also understands the content and the writer's relationship to the text and has the ability to evaluate the text, to creatively synthesize it (e.g., in a literary essay, theater adaptation, recitation, or media presentation), and also to assess and express judgments regarding what has been read.³ The recommended method that should enable the development of reading and literature competence is problem-based learning. It is understood here as a method that enables active contact with a literary text and encourages reading literature in literature instruction, and develop the ability to explore literature and

³ Slovenian students prove their ability to read literature through external examination (in the form of explanatory and interpretive essays on the high school leaving exam).

creative ability.⁴ Therefore, more frequent implementation of problem-oriented creative instruction is recommended, especially in high school language arts (cf. Žbogar, 2007, 2010, and 2013). This can be carried out by using various methods, such as explanation, conversation, discussion, creative reading, and solving literary problems.⁵

The concept of problem-based literature instruction has become established in general teaching. It focuses on research, with positive effects such as knowledge, problem solving, self-directed learning, and collaboration. In addition to working in groups, this type of instruction also enhances the integration of modern technology in literature classes (e.g., ICT, audiovisual media, and the Internet, in which students should be reminded to critically check information and encouraged to read between the lines and manipulate the information). Arguments supporting the term “problem-oriented creative instruction” are provided by Dragutin Rosandić (1975, pp. 168–169), who also includes creative reading, exploring, and reproductive-creative methods in this type of instruction. Certain Slovenian authors classify it as a learning strategy (e.g., Strmčnik, 1992, 2003), while others as a learning method (e.g., Cenčič, 1991). According to Majda Cenčič, in order to solve a problem students must first be aware of it and have sufficient motivation and developed abilities to solve it (p. 105). This requires both convergent and divergent thinking, connection, and use of knowledge, and it makes it possible to assign meaning to material, provides motivation, offers an opportunity to reflect on knowledge, and leads to forming conceptual representations (Zupan, 2005).

The advantages of problem-oriented creative instruction focusing on exploring and creating literature include stimulation of critical thinking, ability to solve literary problems, developing reading, literary, digital, interdisciplinary, cultural, and intercultural skills, and enhancing communication skills. The disadvantages of problem-oriented creative literature instruction may include excessive emphasis of experience and neglecting the systematics of literary studies and thus non-systematic development of skills connected with literary studies. Because this is a fairly new approach in language arts, it would be recommendable to conduct additional empirical studies; for example, it would make sense to explore whether constructing new ideas for solving literary problems among students truly takes place via discussion, what the role and effectiveness of group work is, and what the influence of a highly or poorly structured basic literary problem is on achieving learning goals. A literary problem can be solved in line with the researcher’s characteristics and the nature of the problem itself. It requires contextualization within literary history and

⁴ Some researchers criticize language arts for placing an emphasis on the role of the text reader and “immanent” values of literary texts, while paying significantly less attention to the role of the reader as a critical observer that learns how texts influence their addressee’s attention, notions, and beliefs in social situations filled with their messages.

⁵ These methods successfully motivate students, but it is also true that with the use of different, new, and more creative methods (and methodical instruments) learning performance mainly increases because they seem new, surprising, and different, and not because of the methods themselves.

literary theory, and reveals the writer's world view and style. However, this type of instruction also leads to in-depth understanding of literature, which is shown in connecting knowledge with problem-related challenges or situations in the form of giving examples and deducing from them, comparing, distinguishing, distributing, connecting, and explaining. At a higher level, this is shown in the form of inductive or deductive thinking, analyzing, substantiating (with extra- and intra-literary arguments), problem-solving, predicting, forming hypotheses, planning, testing, synthesizing findings, generalizing, and evaluating. Exploring literature requires complex, gradual, and procedural solving of a literary problem using several thought processes.⁶ It focuses on the objective and subjective layers of literary texts, which demands a special approach: an individual method of solving literary problems, depending on the level of the student's psychological development, that is, on his or her emotional maturity, sensitivity, previous experience, information, erudition, and level of motivation. Facing the unknown and unexplained arouses curiosity and motivation in the majority of students, due to which certain ethical, psychological, and social issues that an individual literary work raises can be extremely demanding for a specific level of education, and therefore they need to be adjusted to the students' cognitive and perceptive abilities.

The types of literature exploration are: (1) exploring open literary problems; (2) modeling that includes the assignments in which students become aware of the usefulness of knowledge of literary studies in everyday life; for example, in creative writing; (3) independent introduction and formation of problems is a type of problem-oriented creative literature instruction in which students can form a research problem themselves; (4) substantiation can also be used as an introduction to the analysis of texts and their interpretation; (5) analysis is the ability to break a message down into its component parts so that "the relations between the components and their organization into a whole become clear" (Marentič Požarnik, 1995, p. 27). For example, students analyze a literary text when they look for the main and auxiliary ideas, respond to the question of what means the text uses to achieve its effect, and distinguish the relevant information from the irrelevant. Analysis can be divided into three taxonomic sublevels: (1) analysis of elements, in which students seek the main parts in a literary text, hidden meanings, and analyze the main elements of the dramatic structure (exposition, rising action, climax, and so on); (2) analysis of relations, in which students examine the relations of an individual element to the main idea or thesis (e.g., they analyze which characters in Ivan Cankar's plays are the bearers of the writer's ideas and which statements best illustrate their views); and (3) analysis of structure and organizational principles, which is usually the first level of evaluation (based on the literary text read, students deduce the writer's purpose, tendency, or basic conceptual orientation).

⁶ It is often solved successfully in participatory learning.

Literature is explored in a motivating learning atmosphere and environment in which a cognitive conflict is created which helps test the understanding of concepts referring to interpretation in literary studies, assign meaning to the actual contact with fiction (why one should read fiction, and why literary knowledge is useful), refer to current literary knowledge, and form interdisciplinary connections. Then we formulate a literary problem: students face the problem, discover its diversity and details, and recognize its relations and special features, which should evoke a certain degree of emotional and intellectual tension in them. Students take a view on the problem, pose questions, and thus prove that they have received it at the experiential, emotional, and intellectual levels. The following step is defining research methods which requires students to find a suitable research tool to tackle the problem and expand the circle of key information connected with it. Independent research includes the following steps:

1. Collecting data – activating prior knowledge; selecting, comparing, and describing data; and compiling a list of the missing data.
2. Processing – analyzing, classifying, understanding, comparing, ranking, and solving.
3. Applying data – when students apply, predict, assess, synthesize, and evaluate the information obtained.⁷
4. Analyzing, synthesizing, and correcting research results – students confirm or reject the set hypotheses using extra- and intra-literary arguments, and form an opinion on the literary problem; for example, “What is your attitude toward a Slovenian? What do you think about the notion that a Slovenian is threatened in the modern globalized world?”
5. New assignments for independent/group work. (While studying Jančar’s novel *To noč sem jo videl* (I Saw Her That Night), students read selected passages from the novel and complete the following assignment: “Write the conversation taking place between Joži and Jeranek in the form of a short screenplay based on both passages. Then read it in pairs. Look up the history of Strmol Castle online and find out what its role is today.”).

Exploring literature requires a special type of reading literature that is referred to as critical (or cognitive) reading and develops the ability to compare (finding similarities and differences), evaluate, and synthesize, discover cause-and-effect relationships and present arguments, and it aims for in-depth learning and understanding. Synthesizing entails connecting and combining various elements that students have not previously known into a new whole that did not exist before. “The final product must be more than merely the sum of individual elements. . . . It must reflect the student’s creativity” (Marentič Požarnik, 1995, p. 29). Synthesis can also be divided into three taxonomic

⁷ This stage requires creative effort; creative skills facilitate and enrich research.

sublevels: (1) creating an original oral or written report transmitted via artistic or musical media; (2) creating an action plan or proposal (an experiment or plan); and (3) formulating a system of abstract relations—that is, generalizations or hypotheses in connection with the data observed and collected and features that students must somehow classify and explain. They can formulate this system through inductive or deductive thinking. Evaluation entails “proclaiming judgments about the value of specific ideas, arguments, solutions, methods, and so on, in terms of selected criteria” (Marentič Požarnik, 1995, p. 32). The judgments can be qualitative or quantitative. They are divided into two groups, according to internal and external criteria. For example, internal criteria include evaluating a literary work in terms of the suitability of its form, and evaluating an article in terms of its clear and consistent development of ideas. The second group involves evaluation based on external criteria; for example, distinguishing trivial literature from a work of art by comparing several literary works. Exploring literature encourages problem-oriented and critical thinking in students, their interest and curiosity, creates a conflict situation, provokes dilemmas, requires taking positions, and establishing hypotheses: students explore a literary problem as independently as possible, while discovering the most appropriate research methods that might lead to solving the problem along the way.⁸

Literary creativity manifests itself in literature instruction in the form of creative reading, creative writing, and re-creative activity. Creative reading entails free actualization of a literary text and is thus freer than guided reading (of literature). For example, a director or screenwriter reads creatively. In literature instruction, creative reading is stimulated through exercises and assignments such as a reading jigsaw—in which students receive a poem cut into individual lines (without punctuation marks and capital letters) and then order them into a coherent sequence and also appropriately edit the poem (inserting missing punctuation and correcting capitalization). Another similar task is a gap-fill exercise, in which students receive a poem with one word or phrase missing in each line and then creatively fill in the gaps. In contrast to reading literature, directed or guided via textual signals that allow different, but nonetheless not completely random interpretations (defined through literary text conventions), creative reading can be completely random and free, and left to one’s own imagination (e.g., of the director or screenwriter), and can deviate significantly from the original text.⁹ Creative reading is stimulated through exercises and assignments such as word association games (students look for words that begin with a specific letter and, for example, do not continue with *a*, that rhyme with *sem*,

⁸ The teacher has the role of the organizer of the students’ creative and research activity, and the most common forms of work include individual work, pair work and group work. The teacher can also act as a moderator and often uses ex-cathedra teaching or discussion.

⁹ For example, the play *Ljubezen (Nedolžnost v sedemdesetih minutah)* (Love: Innocence in Seventy Minutes) directed by Andreas Urban and adapted for stage by Tomaž Toporišič at the Slovenian Youth Theatre (2013) is a complete reinterpretation of Shakespeare’s *Romeo and Juliet*.

have a similar meaning, and so on) and re-creative activities (e.g., students create an imaginative essay using keywords, transform a specific text, adapt it, turn it into a play, act it out, change a fairytale's ending, change the features of a literary character, shift a literary character to the present, and so on). Like creative reading, creative writing also gives freedom to the imagination. Its results can include imaginative and experiential essays, school newspapers, school theater adaptations, and staging.

The reliability and validity of these hypothetical generalizations should be tested by using experimental methods and quantitative measures in Slovenian voluntary motivational competition in the knowledge of Slovenian language and developing critical reading. It is called The Cankar Award Competition, and is popular among Slovenian pupils from the second grade of elementary school to university level.

Conclusion

Reading ability and literary competence are diverse components of communication skills and language literacy, which is systematically and procedurally developed during language arts classes (especially literature). Language arts develops reading ability primarily through reading for and with understanding, recasting archaic Slovenian into modern Slovenian, writing out demanding and hermetic poetry in prose, and using suitable strategies for reading various literary texts. Literary competence can be enhanced by developing interpretation from impressions and experience to the specific (i.e., word) and comprehensive (i.e., context) understanding of what has been read. This should connect with the knowledge gained from other sources (e.g., interdisciplinary connections), reflecting on the form of the text, and evaluating.

Forming a critical view includes the ability to explore, read, and create literature (creative reading and writing, and re-creative skills). Research shows that students whose emotions, imagination, and intellect are stimulated and who know how and want to present their opinions on new and unfamiliar features are more successful in developing both their reading ability and literary competence. A well-developed literary competence arises from reading for and with understanding and assumes that one has the ability to emotionally identify with the literary situations and circumstances described, and also understands the content and the writer's relationship to the text, and has the ability to evaluate the text, to creatively synthesize it. Assessing and expressing judgments can produce a literary essay, theater adaptation, recitation, or media presentation.

Reading literature thus truly does enhance literary empathy—that is, the ability to identify with fictional worlds and literary characters, empathize with them, and judge and evaluate their actions and behavior—and it enriches imagination because it requires filling in the white spaces and the ability to imagine the possible worlds described. In addition, it encourages openness towards one's own experience by identifying with the text, bringing up and identifying with one's own experience and memories, activating experiential and cognitive experience, and, finally, expressing

opinions and judgments—or, in short, evaluating—and thereby educating for tolerance towards others. However, reading literature in school should also be critical (or cognitive) reading, which develops the ability to compare (finding similarities and differences), evaluate, synthesize, discover cause-and-effect relationships, present arguments, and aim for in-depth learning and understanding. This type of reading literature is stimulated by two components of literary competence that are insufficiently practiced in Slovenian literature instruction: exploring and creating literature.

Exploring literature enhances problem-oriented thinking, a critical approach, the ability to identify the manipulative nature of literary texts and to read between the lines, which requires contextualization within the literary system and the development of literary historical, literary theoretical, social, and cultural knowledge. It entails a more frequent use of information and communication technologies and consequently draws attention to critical evaluation and verification of information retrieved online, and the development of digital literacy. Creating literature entails creative reading (also referred to as free actualization), creative writing, and re-creative activities. These can be introduced into practice through problem-oriented creative instruction by taking into account the principles of reading for and with understanding and educating for tolerance (towards one's own cultural heritage and that of others), which guarantees the development of key competences in language arts (i.e., reading ability, literary competence, digital literacy, cultural competence, ability to form interdisciplinary connections, and intercultural skills) and trains students in critical thought, evaluation, and synthesis (as part of convergent and divergent thinking).

References

- Blažič, M. (1992). *Kreativno pisanje: priročnik vesele znanosti od besede do besedila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Božič, Z. (2010). *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Tangram.
- Bucik, N. et al. (2005). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* /online/. Retrieved on 10th August 2012 from: <http://pismenost.acs.si/projekti/komisija>
- Cenčič, M. (1991). Problemski pouk. In M. Cenčič et al. (Eds.), *Izbrana poglavja iz didaktike* (pp. 101-112). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Golc, L., Žbogar, A., Kobal, V., Lenaršič, B., Perko, J., Lah, K., Pezdirc-Bartol, M., & Pavlič, D. (2011). *Odkrivajmo življenje besed 3: učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Kobal Grum, D., & Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Marentič-Požarnik, B. (1995). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Pečjak, S., & Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rosandić, D. (1986). Ustvarjalno branje se izkazuje kot soustvarjalna dejavnost bralca. *Vzgoja in izobraževanje*, 17(1), 9-12.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Zupan, A. (2005). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žbogar, A. (2001/02). Novela za 4-letno srednjo strokovno šolo. *Jezik in slovstvo*, 47 (7-8), 265-274.
- Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo*, 52 (1), 55-66.
- Žbogar, A. (2010). Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija*, 58 (3), 349-360.
- Žbogar, A. (2013). *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Alenka Žbogar

Department of Slovenian Language and Literature,
Faculty of Arts, University of Ljubljana
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia
alenka.zbogar@ff.uni-lj.si

Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji

Sažetak

U radu se definiraju čitalačka sposobnost i književna kompetencija te se svrstavaju među raznovrsne kategorije komunikacijskih vještina i pismenosti koje se sustavno i proceduralno razvijaju u nastavi književnosti i jezika (posebno u nastavi književnosti). Čitalačka pismenost je sposobnost učenika da primijene ono što su naučili u školi ili drugdje u svakodnevnom životu; to je sposobnost analiziranja, kritičkog prosuđivanja i prenošenja informacija. Navodimo smjernice za nastavu književnosti da bismo potaknuli razvoj čitalačke pismenosti, kritičkog mišljenja, evaluacije i sintetiziranja na višem stupnju nego što je to slučaj u današnjoj nastavi, poticanjem razvoja čitalačke pismenosti, književne i digitalne kompetencije, kulturalnih i međukulturalnih sposobnosti, sposobnosti stvaranja interdisciplinarnih veza. Istraživanje književnosti i književna kreativnost trebali bi se češće uključivati u nastavu književnosti provedbom problemske nastave. Književnost i jezik će tako olakšati razvoj ključnih vještina (npr. čitalačkih, književnih i digitalnih vještina) uz kulturalne i međukulturalne vještine, omogućiti sposobnost stvaranja međudisciplinarnih veza te poučiti učenike kako kritički razmišljati, evaluirati i sintetizirati (što su sastavnice konvergentnog i divergentnog mišljenja).

Ključne riječi: čitanje književnih djela; čitanje za razumijevanje i s razumijevanjem; istraživanje književnosti; književno stvaranje; problemska nastava književnosti.

Komunikacijske vještine / Pismenost

U nastavi književnosti i jezika razvijaju se barem dva dijela komunikacijskih vještina i pismenosti: vještine višedimenzionalnog slušanja, govora, čitanja i pisanja, tj. čitalačka sposobnost i književna kompetencija. Pojam pismenosti se prvobitno, do 1950-ih, odnosio na alfabetsku pismenost, a nakon toga na funkcionalnu pismenost. Danas je naglasak na proceduralnoj pismenosti, što znači da se pismenost interpretira kao sveobuhvatna, proceduralna i višedimenzionalna sposobnost slušanja, govora, čitanja i pisanja. Neutralni i kontekstualni pojam funkcionalne pismenosti pojavio se tek u drugoj polovini dvadesetoga stoljeća. Brojni pravni dokumenti i propisi već

su uzeli u obzir taj izmijenjeni pojam pismenosti, a Slovenski nacionalni odbor za razvoj pismenosti (<http://pismenost.acs.si/projekti/komisija>) izradio je Nacionalnu strategiju za razvoj pismenosti. Ta strategija definira pismenost kao „trajno razvijajuću sposobnost pojedinaca da koriste društveno dogovorene sustave simbola da bi primili, razumjeli, stvarali i koristili tekstove u obitelji, u školi, na poslu, u društvu, što im sve omogućava uspješan i kreativan osobni rast i odgovorno ponašanje u profesionalnom i društvenom životu.“ (Bucik i sur., 2005, str. 6).

Čitanje

Čitanje se definira kao sposobnost „prepoznavanja slova (grafema) u pisanim ili tiskanim riječima (naglas ili ne); prelaženja očima preko onoga što je napisano ili tiskano; primanja poruke nekog teksta; pretvaranja simbola pisanog jezika u auditivne simbole (simbole govornog jezika)“ (Rosandić, 1986, str. 9). Čitanje je, dakle, komunikacijski proces koji se može razumjeti kao aktivnost prenošenja zvuka, kognitivna aktivnost i aktivnost otkrivanja značenja. Tekst prenosi poruku, a čitatelj tu poruku prima. Komunikacija zahtijeva zajednički kod – to znači da zahtijeva sklad između koda čitatelja i koda teksta. Čitalačka sposobnost, o kojoj ovisi razvoj drugih vještina u književnosti i jeziku (npr. razvoj primjenjivog književnog znanja kao sastavnog dijela čitalačkih vještina, poznavanje književnosti, kulturalne vještine i digitalne vještine), može se potpuno razviti samo posredstvom vještog alfabetskog čitanja. Najviše problema s takvim čitanjem imaju čitatelji u osnovnoj školi zbog nedovoljnog iskustva (npr. s određivanjem važnosti nekog teksta zato što ne mogu dobro razlikovati bitne i nebitne informacije u tekstu; s prepoznavanjem glavne poruke ili ideje; s ponovnim čitanjem kada moraju odrediti značenje teksta, jer ne mogu aktivirati svoje postojeće znanje kada čitaju novi tekst).

Stručnjaci koji se bave istraživanjem dugo su čitanje shvaćali samo kao sposobnost prenošenja poruke, ali su također naglašavali i njegovu „aktivnu dimenziju otkrivanja značenja“ (Grosman, 2006, str. 84). Međutim, pitanje kako pojedinac otkriva značenje u procesu čitanja ostalo je nedovoljno istraženo. Činjenica je da se bilo koji tekst „može pročitati na različite načine koristeći različite pristupe i strategije čitanja, a čitatelji često ne čitaju tekst u skladu s njegovim posebnim „prepoznatljivim ili navedenim“ žanrom, već čitaju „protiv“ teksta, ili zato što ih on posebno zanima ili ne poznaju žanr i stilske karakteristike teksta, no i zato što nemaju dovoljno vremena“ (str. 86).

Čitanje proze kao kognitivna aktivnost i aktivnost otkrivanja značenja kojom se pokazuju čitateljeve receptivne i kognitivne sposobnosti aktivira čitateljev živčani sustav i psihološku podlogu. Proza se čita zbog estetskog iskustva, zbog užitka i da bi se utrošilo vrijeme, da bi se prikupile informacije i širilo znanje. Primanje poruke može se dogoditi nakon što čitatelj doživi poruku (npr. reagira na sadržaj i ekspresiju) ili kada zamišlja stvarnost koja je opisana u tekstu i / ili aktualizira tu stvarnost, kada čita između redova, uspostavlja estetsku vezu s tekstem, otkriva nove ideje i veze, kao i kada izražava kreativne poglede i generalizacije.

Čitalačka sposobnost i književna kompetencija kao odrednice komunikacijskih vještina / pismenosti

Čitalačka sposobnost / čitalačka pismenost je aktivnost slušanja, kognitivna aktivnost i aktivnost otkrivanja značenja (sažimanje, letimično čitanje, alfabetsko čitanje, informativno čitanje i čitanje kao bijeg od stvarnosti, uživanje u čitanju, učenje ili, ukratko, sposobnost korištenja raznim strategijama za čitanje različitih žanrova), zatim sposobnost analiziranja, evaluacije i kritičkog razumijevanja raznovrsnih tekstova (i prenošenja informacija). Književna je kompetencija sposobnost doživljaja, analiziranja i kritičkog sagledavanja književnih tekstova, sposobnost stvaranja i prerade književnog djela, kao i određivanja njegova estetskog, etičkog i kognitivnog učinka, fikcionalnosti i književne vrijednosti. Ona je spoj čitanja, istraživanja i stvaranja literarnog djela (kreativno čitanje i pisanje i sposobnost prerađivanja književnog djela).

Čitanje književnih tekstova razvija književnu empatiju, odnosno sposobnost poistovjećivanja s mogućim svjetovima, književnim likovima, njihovim postupcima, ponašanjem i emocijama, kao i sposobnost prosuđivanja i evaluacije fiktivnih svjetova. Stoga su u Finskoj na medicinske fakultete uvedeni kolegiji iz književnosti, da bi se „značajno povisio stupanj empatije studenata“ (Krakar Voge, 2004, str. 17-18). Budući da čitanje književnih tekstova proširuje vokabular, poboljšava vještine pisanja, razmišljanje i međudisciplinarna postignuća, pojačava iskustva i razumijevanje, razvija interese, maštu, sposobnost samostalnog učenja te obogaćuje emocionalni život, bilo bi logično takvim se tekstovima koristiti u nastavi književnosti i jezika, kao i u nastavi ostalih školskih predmeta.

Čitalačka sposobnost i književna kompetencija tijesno su povezane sa sposobnošću čitanja, istraživanja, stvaranja i prerađivanja različitih (književnih) vrsta tekstova i žanrova. One se razvijaju tijekom procesa književne socijalizacije, koja započinje u obiteljskom okruženju i tada se sustavno nastavlja u obrazovnom procesu ili kao dio procesa korištenja književnih tekstova (njihovo čitanje i slušanje, razgovor o njima, pisano izražavanje), što znači da one također uključuju elemente kulturalnih, interkulturalnih i širih društvenih kompetencija.

Čitanje književnih djela

„Čini se da je važno da čitatelji nauče zapitati sami sebe zašto čitaju“ (Grosman, 2006, str. 88). Motivacija za čitanje na nastavi književnosti postiže se učinkovitom uvodnom motivacijom, koja ja sastavni dio osnova metodike nastave književnosti (tj. djelomične ili sveobuhvatne školske interpretacije; pogledati Krakar Vogel, 2004). Kao psihološki proces povezan s emocionalno-mentalnim mehanizmom, stavovima i uvjerenjima pojedinca, motivacija za učenje u nastavi književnosti tijesno je povezana s učenikovim unutarnjim poticajem i vanjskim čimbenicima kao što su inicijativa, stimulativno okruženje i pritisak od nastavnika i roditelja. Motivacijski proces sastoji se od tri faze: prepoznavanja potrebe, aktivnog rada ili usredotočavanja na cilj,

zadovoljavanja potrebe (Kobal Grum i Musek, 2009, str. 19). U nastavi književnosti i jezika zadovoljavanje potrebe najvjerojatnije najviše ovisi o učenikovoj ugodu i zadovoljstvu, kao i o kognitivnom konfliktu ili književnom problemu koji se može pojaviti tijekom čitanja književnih tekstova. Znatiželja, sklonost prema čitanju, uživanje u čitanju i intelektualna napetost potiču učenike na razmišljanje o književnom tekstu i na razgovor o njemu. Aktivnosti poput lektire, razgovora o knjigama, nastavnikove interpretacije knjige ili interpretacije u razredu naglas, zanimljivih i interaktivnih objašnjenja, kvizova, oluje mozгова, izleta, slikanja i crtanja, gledanja filmova ili kazališnih predstava, priređivanja predstava, kreativnog čitanja, kreativnog pisanja, upotrebe informacijske i komunikacijske tehnologije također su vrlo učinkovite.

Književnost može privući čitatelja uzbudljivom radnjom, stilskim i narativnim postupcima, pjesničkim figurama i višestrukim značenjem, kao i opisima neobičnog, različitog i stranog (ljudi, događaja, svjetova). Čitanje književnih djela otvara širok raspon različitih osobnosti koje pojedinac najvjerojatnije neće nikada sresti u stvarnosti, a čitatelja potiče na razmišljanje o raznolikim ljudskim karakterima. U stvarnom životu nije se uobičajeno tako intenzivno usredotočiti na ponašanje pojedinca (a da i mi na neki način nismo s njim povezani), a često nemamo uvid u emocionalne živote ljudi oko nas. Čitanje književnih djela to nam omogućava; pomaže nam da razumijemo ljude, što je jedna od najvažnijih životnih vještina. Ljudi koji ne razumiju druge, koji se ne mogu poistovjetiti s njima i koji im ne mogu posvetiti dovoljno pažnje, najvjerojatnije će u životu imati probleme u vezama. Razmišljanje o likovima iz književnih djela i razgovor o njima naziva se analizom likova, a to je pokušaj razumijevanja prirode tih likova tako što njihove osobine povezujemo s našim prosudbama o njima. Sve je to put razumijevanja pročitanaoga, a on nam omogućava i promišljanje o književnosti i kritički stav prema njoj (Žbogar, 2001/02, str. 270). U skladu s tim, poticanje učenika da iskuse i razumiju ono što su pročitali važne su dimenzije čitanja kao aktivnosti kojom se otkriva značenje. Od 1996. godine nastava književnosti u Sloveniji ponajprije se usredotočila na čitanje književnosti koje proizlazi iz doživljaja i prvih dojmova o pročitanoj književnom tekstu (putem komunikacijske aktivnosti u osnovnoj školi i djelomične ili potpune interpretacije u srednjoj školi). Čini se da je nedovoljno vremena i pažnje posvećeno čitanju za razumijevanje i čitanju s razumijevanjem, učenju tolerancije prema vlastitom i stranom kulturnom nasljeđu (razvoj kulturalnih i međukulturalnih kompetencija), istraživanju književnosti i stvaranju literarnih djela. PISA istraživanja provedena 2006., 2009. i 2012. godine pokazala su zabrinjavajući stupanj čitalačke pismenosti među petnaestogodišnjacima u Sloveniji. Od 2006. godine rezultati su za 11 bodova niži (u usporedbi s Europskom unijom i Organizacijom za ekonomsku suradnju i razvoj), a posebno su niski na testovima kritičkog razmišljanja i evaluacije – u usporedbi s europskim prosjekom 2009. godine, rezultati su niži za 19 bodova, a u usporedbi s prosjekom Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj rezultati su niži za 24 boda.

Stoga bi književne tekstove trebalo u većoj mjeri uključiti u nastavu književnosti i jezika. K tome istraživanje književnosti i literarna kreativnost trebali bi biti češće uključeni u nastavu književnosti putem problemske nastave. U vezi s čitanjem književnosti princip čitanja za razumijevanje i s razumijevanjem trebao bi se uzeti u obzir te bi se djeca trebala obrazovati tako da budu tolerantna.¹ Nastava književnosti i jezika tako će olakšati razvoj ključnih vještina (književnih, digitalnih i vještina čitanja) uz kulturološke i međukulturološke vještine, zatim vještine stvaranja međudisciplinarnih veza, a isto tako će učenike poučiti kritičkom razmišljanju, evaluaciji i sintetiziranju (kao sastavnici konvergentnog i divergentnog mišljenja).

Međunarodno PISA istraživanje od 2000. godine procjenjuje obrazovne sustave diljem svijeta svake tri godine tako što testira vještine i znanja petnaestogodišnjaka u čitanju, matematici i znanosti. Do sada je sudjelovalo više od 70 zemalja.

Čitalačka sposobnost

Učenici čija je čitalačka sposobnost dobro razvijena koriste se različitim strategijama kada uče čitati, što znači da mogu naučiti kako čitati ovisno o svrsi učenja, sadržaju informacija i fazi učenja u kojoj koriste te strategije (prije, za vrijeme ili nakon učenja; Pečjak i Gradišar, 2002, str. 18-74). Aktivnosti koje prethode čitanju mogu uključivati određivanje svrhe čitanja, proučavanje strukture teksta, predviđanje razvoja radnje ili sadržaja, postavljanje pitanja vezanih uz tekst. Aktivnosti tijekom čitanja obuhvaćaju podvlačenje novih, nepoznatih ili ključnih informacija, pisanje bilješki, određivanje slijeda događaja te pisanje informacija koje nedostaju da bi se zadržala pažnja čitatelja i provjerilo njihovo razumijevanje teksta (nakon čitanja naglasak se uglavnom stavlja na provjeravanje razumijevanja i količine zapamćenih informacija).

U nastavi književnosti i jezika čitalačka se sposobnost potiče putem informativnog čitanja (npr. za usvajanje različitih podataka i za obogaćivanje znanja), akademskog čitanja, čitanja za zabavu (koje uključuje i trivijalnu književnost), eskapističnog ili evazivnog čitanja (kao načina bijega od životne stvarnosti) i putem pisanja poezije u prozi, prevođenja književnih tekstova arhaičnog jezika u moderni slovenski jezik, traženja informacija (npr. „Pronađi rečenicu u pjesmi *Zdravica* Franca Prešerenova u kojoj lirski subjekt drži zdravicu Slovenkama.“), kao i izgrađivanja dubljeg i općenitijeg razumijevanja pročitanaoga (npr. prepoznavanje Prešerenova doprinosa slovenskom jeziku, književnosti i kulturi). U akademskoj godini 2005./2006. Zoran Božič proveo je s učenicima drugog razreda srednje škole jednogodišnji nastavni eksperiment u pisanju Prešerenove pjesme *Krst pri Savici* (*Krštenje na Savici*; 2010, str. 417-13) u proznom obliku. Između ostalog, krenuo je od uvjerenja da je doživljaj teksta tijesno povezan s razumijevanjem, pri čemu sažima rezultate Mete Grosman (2004, str. 152-153). To potvrđuje tezu da su čitalačka sposobnost i književna kompetencija tijesno povezane. „U skladu s recepcijskom estetikom, on smatra da su ‘predodžbe

¹ Tolerantna prema slovenskom i drugačijem kulturnom nasljeđu, čime se promiče razvoj kulturalnih i međukulturalnih vještina.

koje je čitatelj sam stvorio o tekstu na temelju vlastitog iskustva i razumijevanja' aktualizacija, konkretizacija, tekstualni svijet ili mentalna prezentacija teksta. Na prvi pogled tekstualni je svijet nešto potpuno subjektivno, jer on neprestano ovisi o čitateljevu 'vlastitom ekstratekstualnom (osobnom) iskustvu i stavovima o tome što je (ne)primjerenost, (be)smrtnost ljudskog djelovanja'" (Božič, 2010, str. 420).

Božič razlikuje dvije vrste aktualizacije: vođenu aktualizaciju – koju uspoređuje s uzornim čitateljem Umberta Eca „koji mora uzeti u obzir narativnu strategiju uzornog pisca, tj. 'zbroj uputa koje on prenosi na svakom koraku' (1999, str. 20)“ (str. 421) i slobodnu aktualizaciju. Prema Božiču, vođena aktualizacija je u skladu s Jaussovim poimanjem interpretacije umjetničkog djela: interpretator bira između specifičnih mogućnosti da bi objasnio značenje i „žrtvuje estetičke interese povezane s pojedinačnim očekivanjima“ (Božič, 2010, str. 421). Božič zaključuje da „se pri testiranju razumijevanja može znanstveno provjeriti tekstualne činjenice koje su neovisne o tekstualnom svijetu čitatelja i čitateljeve poglede na svijet koji su povezani s vođenom aktualizacijom teksta, a ne mogu se provjeriti ona gledišta čitatelja koja su rezultat njegove ili njezine slobodne aktualizacije“ (2010, str. 421).² On dodaje da „se razumijevanje ne može provjeriti na osnovi slobodne aktualizacije, koju Grosman smatra „popunjavanjem bijelih ili nejasnih praznina u tekstu“ (Iser, 1978) i u kojoj sam tekst čitatelju ne nudi odgovor na pitanje kako se može 'ispravno' riješiti problem koji se u tom tekstu otvara“ (Božič, 2010, str. 421).

Svaki čitatelj, naime, reagira drugačije na isti književni tekst. U početku su neki stručnjaci koji su provodili istraživanja (npr. Richards) smatrali da se to događa zbog neadekvatne recepcije teksta (tj. zbog pogrešnog razumijevanja, doživljaja i evaluacije), no poslije su počeli interpretirati recepciju književnog djela u skladu s psihološkom podlogom čitatelja: čitatelj često reagira na književni tekst tako što aktivira svoje vlastite psihološke procese (Holland). Božičev eksperiment u nastavi potvrdio je „da je najpogodnija nastavna metoda kojom bi se postiglo bolje razumijevanje i doživljaj formalno i stilistički najzahtjevnije klasične poezije naknadno pisanje te poezije u proznom obliku“ (2010, str. 521). Takva aktivnost omogućava učeniku aktivnu interakciju s književnim tekstovima koje je inače teže razumjeti (npr. starija književnost, moderna književnost i poezija). Zbog svoje arhaične prirode, zahtjevnosti, strukturne i semantičke složenosti i složenih stilističkih procedura, razumijevanje te vrste književnosti često je otežano, pa bi bilo logično najprije provjeriti u kojoj mjeri čitatelj razumije pročitano primjenom raznolikih aktivnosti kao što su podvlačenje novih, nepoznatih, bitnih ili ključnih informacija, pisanje bilješki, određivanje slijeda događaja, dopunjavanje informacija koje nedostaju, stvaranje rječnika nepoznatih riječi i razumijevanje kulturoloških i povijesnih okolnosti u kojima je tekst nastao. Nakon toga bi se moglo prijeći na raspravu o tome kako su učenici doživjeli tekst.

U književnosti i jeziku čitalačka sposobnost potiče se čitanjem za razumijevanje i s razumijevanjem. To se postiže aktivnostima kao što su čitanje sa stankama, čitanje

² Ovdje se vođena aktualizacija odnosi na čitanje književnih djela, a slobodna aktualizacija na kreativno čitanje književnih djela.

naglas, ponovljeno (višestruko) čitanje, testiranje razumijevanja nakon čitanja, rasprava o pročitanoj, sažimanje, ponavljanje (koje zahtijeva izostavljanje, apstrakciju, dodjeljivanje značenja i grupiranje), prepoznavanje bitnoga u pročitanoj, aktiviranje postojećeg znanja i njegovo povezivanje s novim informacijama, povećavanje stupnja motivacije, pozitivna iskustva čitanja i sklonost čitanju, stvaranje rječnika nepoznatih riječi, pisanje bilješki o tekstu, prebacivanje teksta u moderni slovenski jezik, crtanje, osobno uključivanje (motivacija) i rasprave o knjigama (socijalizacija). Čitalačka sposobnost razvija se tako što se učenicima daje mogućnost sudjelovanja u izboru književnih tekstova koji će se čitati, odabirom raznovrsnih tekstova za čitanje, pokazivanjem pozitivnih uzora (nastavnici kao uzorni čitatelji), zatim prepoznavanjem i korištenjem različitih strategija čitanja (npr. prilikom različitih književnih žanrova).

Književna kompetencija

Istraživanja pokazuju da su učenici čije su emocije, mašta i intelekt aktivni, koji žele i znaju kako prezentirati svoje mišljenje o novim i nepoznatim temama uspješniji u razvijanju čitalačke sposobnosti, a time i književne kompetencije. Književna kompetencija – koja se može razvijati interpretacijom (od impresije i doživljaja do specifičnoga (npr. riječi) i širim razumijevanjem (npr. kontekst) pročitanoj, povezivanjem pročitanoj sa znanjem stečenim iz nekih drugih izvora (npr. međudisciplinarnim vezama), refleksijom o obliku teksta (njegovom vanjskom obliku; npr. promatranjem pjesme *Zdravica* kao *carmen figuratum*) i evaluacijom pročitanoj – obuhvaća sposobnost istraživanja književnosti (svrstavanje djela u književni sustav, proučavanje književnopovijesnih, književnoteorijskih, kulturoloških i društvenih okolnosti u kojima je tekst napisan, interpretacija uz potkrepljivanje dokazima, opisivanje, pričanje, objašnjavanje važnosti i uloge književnog teksta u odnosu na nacionalnu i svjetsku književnost), čitanje književnih djela, stvaranje književnih uradaka (kreativno čitanje i pisanje, sposobnost literarnog stvaranja, prepoznavanje karakteristika prenošenja literarnog teksta u druge medijske oblike kao što su kazališna adaptacija ili glazbeno djelo za vrijeme promatranja vlastitih obrada toga djela ili izvedbe profesionalnih glumaca, kipara i glazbenika).

Čitanje književnih djela u nastavi književnosti i jezika povećava stupanj književne empatije, tj. sposobnosti poistovjećivanja s izmišljenim svjetovima i književnim likovima, suosjećanja s njima, prosuđivanja i evaluacije njihovih djela i ponašanja te obogaćuje maštu jer zahtijeva popunjavanje praznina i sposobnost zamišljanja mogućih svjetova koji su opisani. Čitanje književnih djela također potiče otvorenost prema vlastitom iskustvu poistovjećivanjem s tekstom, prisjećanjem i poistovjećivanjem s vlastitim iskustvom i sjećanjima, aktiviranjem empirijskog i kognitivnog iskustva, izražavanjem mišljenja i prosudbi ili, ukratko, evaluacijom. Međutim, to nije sve. Da bi se istražila i stvarala književna djela, čitatelj treba aktivirati više kognitivne procese i koristiti se divergentnim i konvergentnim mišljenjem.

Razumijevanje pročitanoj teksta, dakle, ovisi o mnogobrojnim čimbenicima koji su prije opisani, uključujući i interes čitatelja, prethodno čitateljsko iskustvo i druge

čimbenike koji utječu na čitanje i kojih čitatelj ne mora nužno biti svjestan. Čitateljeve percepcije teksta uglavnom su osobne prirode i mogu se promijeniti kada se tekst poslije ponovno pročita. Osim toga, razumijevanje ovisi o interpretaciji i integraciji pročitana (evaluaciji pročitanaog teksta, sintezi vlastitih spoznaja, stvaranju kritičkog mišljenja o tekstu). Čitanje prozних tekstova u školama, kojim se potiče čitanje za razumijevanje i čitanje s razumijevanjem, trebalo bi uključivati sljedeće kognitivne i receptivne aktivnosti:

Fokusiranje i traženje eksplicitnih informacija: „Sažmite glavnu poruku Prešerenove *Zdravice* u nekoliko rečenica. Mislite li da je ona i danas aktualna? Zašto? (Ona prenosi ideju o nacionalnom oslobođenju, ljudskosti, internacionalizmu, bratstvu i jedinstvu svih naroda svijeta, kao i uvjerenje da i male i velike nacije mogu zajedno živjeti prihvaćajući produktivnu suradnju, poštovanje i pacifizam.)“

Izvođenje jednostavnog (očitog) zaključka: „Mislite li da pjesma prelazi slovenske nacionalne okvire s obzirom na svoj motiv i temu? Objasnite. (Pacifizmom i otvorenosću koje opisuje pjesma se odnosi na sve narode svijeta.)“

Interpretaciju i integraciju ideja i informacija, npr.: „Znate li zašto je Prešeren odlučio ne objaviti *Zdravicu* u svojoj zbirci *Poezije* 1847. godine?“

Istraživanje i evaluaciju sadržaja, jezika i elemenata teksta: „Pročitali ste cijelu *Zdravicu*, ne samo sedmi stih koji je ujedno i slovenska himna. Jeste li primijetili nešto posebno u vanjskom obliku stihova? Kakav oblik ima pjesma?“

Čitanje za razumijevanje i čitanje s razumijevanjem stoga podrazumijevaju da čitatelj ima sposobnost emocionalnog poistovjećivanja sa situacijama i okolnostima opisanima u književnom djelu, da razumije sadržaj teksta i piščev odnos prema tekstu i da ima sposobnost evaluacije teksta, da može kreativno sintetizirati tekst (npr. u eseju, kazališnoj adaptaciji, recitaciji ili medijskoj prezentaciji) i da može procijeniti i izraziti svoju prosudbu o pročitanome.³ Preporučena metoda koja bi trebala omogućiti razvoj čitalačke i književne kompetencije je problemska metoda. Ona se ovdje shvaća kao metoda koja omogućava aktivni kontakt s književnim tekstom i potiče čitanje u nastavi književnosti, a koja također razvija sposobnost istraživanja književnosti i kreativne sposobnosti.⁴ Stoga se preporučuje češća izvedba kreativne problemske nastave, posebno u nastavi književnosti i jezika u srednjim školama (cf. Žbogar, 2007, 2010 i 2013). To se može ostvariti korištenjem različitih metoda poput objašnjavanja, konverzacije, rasprave, kreativnog čitanja i rješavanja književnih problema.⁵

³ Učenici u Sloveniji dokazuju svoju sposobnost čitanja književnih djela putem vanjskog vrednovanja (u obliku eksplanatornog i interpretativnog eseja na državnoj maturi).

⁴ Neki stručnjaci koji se bave istraživanjem kritiziraju nastavu književnosti i jezika jer se u njoj stavlja naglasak na čitatelja teksta i na imanentne vrijednosti književnog teksta, a znatno se manja pažnja poklanja ulozi čitatelja kao kritičkog promatrača koji uči kako tekstovi utječu na pažnju primatelja teksta, pojmove i uvjerenja u društvenim situacijama koje su pune njihovih poruka.

⁵ Ove metode uspješno motiviraju učenike, no također je istina i da se primjenom drugačijih, novih i kreativnijih metoda (i metodičkih instrumenata) učenje uglavnom poboljšava zato što se one čine novima, iznenađujućima i različitim, a ne zbog samih metoda.

Pojam problemske nastave u nastavi književnosti ustalio se u nastavi općenito. Usredotočen je na istraživanje, s pozitivnim učinkom na znanje, rješavanje problema, samousmjereno učenje i suradnju. Osim rada u skupinama ta vrsta nastave također povećava stupanj integracije moderne tehnologije u nastavu književnosti (npr. IKT, audiovizualni mediji, internet, pri čemu bi učenike trebalo podsjetiti na potrebu kritičkog provjeravanja informacija i potaknuti ih na čitanje između redova i manipuliranje informacijama). Argumente koji idu u prilog terminu „kreativna problemska nastava“ naveo je Dragutin Rosandić (1975, str. 168-169), koji je također spomenuo kreativno čitanje, istraživanje i metode kreativnog pisanja i prepisivanja u takvoj vrsti nastave. Određeni slovenski autori svrstavaju je u strategiju učenja (npr. Strmčnik, 1992, 2003), a ostali je svrstavaju u metode učenja (npr. Cencič, 1991). Majda Cencič smatra da učenici, da bi riješili problem, najprije moraju biti svjesni toga da on postoji i imati dovoljno motivacije i razvijenih sposobnosti da bi ga riješili (str. 105). To zahtijeva i konvergentno i divergentno mišljenje, stvaranje veza i upotrebu znanja, a omogućava i dodjeljivanje značenja tekstu, pruža motivaciju, nudi mogućnost razmišljanja o znanju te vodi stvaranju konceptualnih reprezentacija (Zupan, 2005).

Književna kompetencija

Prednosti kreativne problemske nastave koja je usredotočena na istraživanje i stvaranje literarnih djela uključuju poticanje kritičkog mišljenja, sposobnost rješavanja problema u književnom djelu, razvoj čitalačkih, književnih, digitalnih, međudisciplinarnih, kulturoloških i međukulturoloških vještina, kao i razvoj komunikacijskih vještina. Nedostaci kreativne problemske nastave književnosti mogu uključivati i pretjeran naglasak na iskustvu i zanemarivanje sistematike proučavanja književnih djela pa tako i na nesustavan razvoj vještina vezanih uz proučavanje književnih djela. Budući da je to relativno nov pristup književnosti i jeziku, bilo bi dobro provesti dodatna empirijska istraživanja. Na primjer, bilo bi logično ispitati odvija li se stvaranje novih ideja za rješavanje problema književnih djela kod učenika putem rasprave, koja je uloga i učinkovitost rada u skupinama, kao i koliki je utjecaj odlično ili slabo strukturiranog osnovnog problema književnog djela na postizanje obrazovnih ciljeva. Problem književnog djela može se riješiti u skladu s osobinama osobe koja provodi istraživanje i s prirodom samog problema. On zahtijeva kontekstualizaciju unutar povijesti književnosti i teorije književnosti i otkriva piščev pogled na svijet i njegov stil. Međutim, ta vrsta nastave također vodi dubljem razumijevanju književnosti, što se može vidjeti u povezivanju znanja s izazovima i situacijama vezanim uz problem u obliku navođenja primjera i izvođenja zaključaka iz njih, uspoređivanja, razlikovanja, raspodjele, povezivanja i objašnjavanja.

Na višem stupnju to se može vidjeti u obliku induktivnog ili deduktivnog mišljenja, analiziranja, potkrepljivanja (s argumentima unutar ili izvan domene književnosti), rješavanja problema, predviđanja, formiranja hipoteza, planiranja, testiranja, sintetiziranja rezultata, generaliziranja i evaluacije. Istraživanje književnosti zahtijeva

složeno, postupno i proceduralno rješavanje problema književnog djela korištenjem nekoliko misaonih procesa.⁶ Ono je usredotočeno na objektivnu i subjektivnu razinu književnih tekstova, što zahtijeva poseban pristup – individualnu metodu rješavanja problema književnog djela, ovisno o stupnju psihološkog razvoja učenika / studenta, tj. o njihovoj emocionalnoj zrelosti, senzibilnosti, prethodnom iskustvu, informiranosti, načitanosti i stupnju motivacije. Suočavanje s nepoznatim i neobjašnjenim izaziva znatizelju i povećava motivaciju kod većine učenika, zbog čega određena etička, psihološka i društvena pitanja koja se postavljaju u književnom djelu mogu biti iznimno zahtjevna za određeni stupanj obrazovanja, pa stoga književna djela trebaju biti prilagođena kognitivnim i perceptivnim sposobnostima učenika.

Vrste istraživanja književnosti su: (1) istraživanje otvorenih problema književnog djela; (2) modeliranje koje uključuje zadatke u kojima učenici postaju svjesni koristi poznavanja književnosti u svakodnevnom životu, na primjer u kreativnom pisanju; (3) samostalan uvod i formuliranje problema kao vrsta kreativne problemske nastave književnosti u kojoj učenici mogu sami postaviti problem koji će istražiti; (4) potkrepljivanje se također može koristiti kao uvod u analizu teksta i njegovu interpretaciju; (5) analiza je sposobnost rastavljanja poruke na njezine sastavne dijelove tako da „veze između dijelova i njihova organizacija u jednu cjelinu postanu jasne“ (Marentič Požarnik, 1995, str. 27). Na primjer, učenici analiziraju književni tekst kada traže glavne i sporedne ideje, odgovaraju na pitanja o sredstvima koja tekst koristi da bi postigao svoj učinak te kada razlikuju važne informacije od nevažnih. Analiza se može podijeliti na tri taksonomska podstupnja: (1) analizu elemenata, u kojoj učenici traže glavne dijelove i skrivena značenja u književnom djelu i analiziraju glavne elemente dramske strukture (ekspozicija, zaplet, kulminacija itd.); (2) analizu odnosa, u kojoj učenici ispituju odnos pojedinog elementa s glavnom idejom ili tezom (npr. analiziraju koji su likovi u drami Ivana Cankara nositelji piščevih ideja i koje tvrdnje najbolje ilustriraju njihova stajališta) i (3) analizu strukture i organizacijskih principa, što je obično prvi stupanj evaluacije (na temelju pročitanoog teksta učenici zaključuju o piščevoj namjeri, tendenciji ili glavnoj konceptualnoj orijentaciji).

Književnost se istražuje u motivirajućem okruženju i atmosferi za učenje u kojoj stvaranje kognitivnog konflikta pomaže pri testiranju razumijevanja pojmova koji se odnose na interpretaciju književnih studija, prepoznavanje važnosti stvarnog kontakta s prozom (zašto bismo trebali čitati prozu i zašto je znanje o književnosti bitno), referiranje na postojeće znanje o književnosti i formuliranje međudisciplinarnih veza. Tada se formulira problem književnog djela: učenici uočavaju problem, otkrivaju njegove detalje i kompleksnost te prepoznaju njegove veze i posebna obilježja, što bi kod njih trebalo izazvati određeni stupanj emocionalne i intelektualne napetosti. Učenici sagledavaju problem, postavljaju pitanja i tako dokazuju da su tekst shvatili na iskustvenoj, emocionalnoj i intelektualnoj razini. Sljedeći je korak definiranje

⁶ Problem se često uspješno rješava participativnim učenjem.

metoda istraživanja u kojem se od učenika traži da pronađu odgovarajući alat za istraživanje kojim bi ispitali problem i proširili krug ključnih informacija povezanih s tim pitanjem. Neovisno istraživanje obuhvaća sljedeće korake:

1. Prikupljanje informacija – aktiviranje postojećeg znanja; odabir, usporedba i opisivanje podataka; izrada popisa podataka koji nedostaju.
2. Obradu – analiziranje, klasificiranje, razumijevanje, uspoređivanje, rangiranje i rješavanje.
3. Primjenu podataka – kada učenici primjenjuju, predviđaju, procjenjuju, sintetiziraju i vrednuju dobivene informacije.⁷
4. Analizu, sintezu i korekciju rezultata istraživanja – učenici potvrđuju ili odbacuju skupinu hipoteza koristeći se argumentima izvan ili unutar područja književnosti te stvaraju mišljenje o problemu književnog djela. Na primjer: „Kakav je tvoj stav prema Slovincu? Što misliš o tvrdnji da je Slovenac ugrožen u modernom, globaliziranom svijetu?“
5. Nove zadatke za samostalni / grupni rad. (Dok proučavaju Jančarov roman *Tu noć sam ju vidio*, učenici čitaju odabrane ulomke iz romana i ispunjavaju sljedeći zadatak: „Napiši razgovor koji se odvija između Jože i Jeraneka u obliku kratkog scenarija na temelju oba odlomka. Zatim taj razgovor pročitajte u parovima. Potražite podatke o dvorcu Strmol na internetu i saznajte koja je njegova uloga danas.“)

Proučavanje književnosti zahtijeva poseban tip čitanja koji se naziva kritičkim (ili kognitivnim) čitanjem, a razvija sposobnost uspoređivanja (pronalaženja sličnosti i razlika), evaluacije, sintetiziranja, otkrivanja uzročno-posljedičnih veza i prezentiranja argumenata, a cilj mu je detaljno učenje i razumijevanje. Sintetiziranje uključuje povezivanje i kombiniranje različitih elemenata koje učenici prije nisu poznavali u novu cjelinu koja prije nije postojala. „Konačni proizvod mora biti veći od pukog zbroja pojedinačnih elemenata... On mora odražavati kreativnost učenika“ (Marentič Požarnik, 1995, str. 29). Sinteza se također može podijeliti na tri taksonomske podrazine: (1) stvaranje izvornog usmenog ili pismenog izvještaja koji se prenosi umjetničkim ili glazbenim medijem; (2) stvaranje akcijskog plana ili prijedloga (eksperimenta ili plana); (3) oblikovanje sustava apstraktnih veza, generalizacija ili hipoteza povezanih s promatranim i prikupljenim informacijama i karakteristikama koje učenici nekako moraju klasificirati i objasniti. Taj sustav mogu oblikovati putem induktivnog ili deduktivnog mišljenja. Evaluacija uključuje „objavu prosudbe o vrijednosti određenih ideja, argumenata, rješenja, metoda itd., a s obzirom na odabrane kriterije“ (Marentič Požarnik, 1995, str. 32). Prosudbe mogu biti kvalitativne ili kvantitativne. Podijeljene su u dvije skupina, prema unutarnjim i vanjskim kriterijima. Unutarnji kriteriji uključuju evaluaciju književnog djela s

⁷ Ova faza zahtijeva kreativni napor; kreativne vještine olakšavaju i obogaćuju istraživanje.

obzirom na prikladnost njegova oblika i evaluaciju odlomka s obzirom na jasnoću i konzistenciju u razvoju njegovih ideja. Druga skupina obuhvaća evaluaciju koja se temelji na vanjskim kriterijima, npr. razlikovanju trivijalne književnosti i umjetničkog djela na osnovi usporedbe nekoliko književnih djela. Proučavanje književnosti potiče problemsko i kritičko razmišljanje kod učenika, njihov interes i znatiželju, stvara konfliktne situacije, izaziva dileme, zahtijeva zauzimanje stava i postavljanje hipoteza: učenici istražuju problem književnog djela što je moguće samostalnije, a istodobno otkrivaju najpogodnije metode istraživanja koje bi ih mogle dovesti do rješavanja problema.⁸

Književna kreativnost javlja se u nastavi književnosti u obliku kreativnog čitanja, kreativnog pisanja i aktivnosti prerade književnog djela. Kreativno čitanje obuhvaća slobodnu aktualizaciju književnog teksta i tako ima veću slobodu od vođenog čitanja (književnog djela). Na primjer, redatelj ili scenarist koristi se kreativnim čitanjem. U nastavi književnosti kreativno čitanje potiče se posredstvom zadataka kao što su slagalica, u kojoj učenici dobiju pjesmu izrezanu na pojedinačne stihove (bez interpunkcije i velikog slova), a zatim ih moraju poredati u logičan slijed i u skladu s tim urediti pjesmu (dodati interpunkcijske znakove koji nedostaju i umetnuti velika slova na odgovarajuća mjesta). Drugi, sličan tip zadatka, jest popunjavanje praznina – učenici dobiju pjesmu u kojoj u svakom stihu nedostaju jedna riječ ili jedan izraz, a oni moraju na kreativan način popuniti praznine. Za razliku od usmjerenog ili vođenog čitanja književnog djela putem signala koji dopuštaju drugačiju, no ne i potpuno slobodnu interpretaciju (definiranu konvencijama književnog teksta), kreativno čitanje može biti potpuno nasumično i slobodno, pušteno čitatelju na maštu (npr. redatelju ili scenaristu) te može znatno odstupati od originalnog teksta.⁹ Kreativno čitanje potiče se zadacima poput asocijacija riječi (učenici traže riječi koje počinju određenim slovom iza kojega ne dolazi slovo *a*, riječi koje se rimuju sa *sem*, koje imaju slično značenje itd.) i aktivnosti pisanja (npr. učenici pišu maštovit sastavak koristeći se ključnim riječima, transformiraju određeni tekst, prilagođuju ga, prebacuju ga u dramu, glume ga, mijenjaju završetak bajke, mijenjaju osobine lika iz književnog djela, prebacuju lik u sadašnjost itd.). Poput kreativnog čitanja, kreativno pisanje mašti također daje slobodu i može uključivati maštovite i empirijske eseje, školske novine, školske kazališne komade i režiranje.

Pouzdanost i valjanost navedenih hipotetičkih generalizacija trebalo bi testirati primjenom eksperimentalnih metoda i kvantitativnih mjerenja u slovenskom dobrovoljnom i motivacijskom natjecanju u poznavanju slovenskog jezika i razvijanju

⁸ Nastavnik ima ulogu organizatora kreativne i istraživačke aktivnosti učenika, a najčešći oblici rada obuhvaćaju rad u paru i rad u skupinama. Nastavnik također može biti i moderator i često se koristi *ex-cathedra* predavanjem ili raspravom.

⁹ Na primjer, drama *Ljubezen (Nedolžnost v sedemdesetih minutah)* u režiji Andreasa Urbana, koju je za kazališnu izvedbu prilagodio Tomaž Toporišič u Slovenskom kazalištu mladih (2013) potpuna je reinterpretacija Shakespeareova *Romea i Julije*.

kreativnog čitanja. Natjecanje se zove Cankarjeva nagrada, a popularno je među učenicima u Sloveniji od drugog razreda osnovne škole do sveučilišnog stupnja.

Zaključak

Čitalačka sposobnost i književna kompetencija različite su komponente komunikacijskih vještina i jezične pismenosti, koje se sustavno i proceduralno razvijaju tijekom nastave književnosti i jezika (posebno književnosti). Književnost i jezik razvijaju čitalačku sposobnost ponajprije putem čitanja za razumijevanje i s razumijevanjem, prevođenjem arhaičnog slovenskog jezika na moderni slovenski jezik, pisanjem zahtjevne i hermetičke poezije u proznom obliku i korištenjem odgovarajućim strategijama za čitanje različitih književnih tekstova. Književna kompetencija može se poboljšati poticanjem interpretacije od impresija i iskustva (npr. riječ) do specifičnog i sveobuhvatnog (npr. kontekst) razumijevanja pročitanooga. To bi se trebalo nadovezati na znanje dobiveno iz drugih izvora (npr. međudisciplinarne veze) i odraziti se na oblik teksta i evaluaciju.

Oblikovanje kritičkog pogleda uključuje sposobnost istraživanja, čitanja i stvaranja književnog djela (kreativno čitanje i pisanje i vještine prerađivanja književnog djela). Istraživanja pokazuju da su učenici čije se emocije, mašta i intelekt potiču, učenici koji znaju kako i koji žele prezentirati vlastito mišljenje o novim i nepoznatim karakteristikama puno uspješniji u razvijanju i svoje čitalačke i književne kompetencije. Dobro razvijena književna kompetencija izrasta iz aktivnosti čitanja za razumijevanje i čitanja s razumijevanjem i pretpostavlja da čitatelj ima sposobnost emocionalnog poistovjećivanja sa situacijama iz književnog djela i okolnostima koja su u njemu opisana, da razumije sadržaj i piščev odnos prema tekstu i da ima sposobnost procjenjivanja teksta i njegove kreativne sinteze. Procjenjivanje i iznošenje prosudbi može dovesti do stvaranja literarnog eseja, kazališne adaptacije, recitacije ili medijske prezentacije.

Dakle, čitanje književnih djela zaista povećava stupanj književne empatije, tj. sposobnosti poistovjećivanja s fiktivnim svjetovima i likovima književnih djela, suosjećanja s njima, prosuđivanja i evaluacije njihovih djela i ponašanja te obogaćuje maštu zato što zahtijeva popunjavanje praznina i sposobnost zamišljanja mogućih svjetova opisanih u književnom djelu. K tome, čitanje potiče na otvorenost prema vlastitom iskustvu putem poistovjećivanja s tekstom, evociranja vlastitih uspomena i iskustva, aktiviranja empirijskog i kognitivnog iskustva, kao i izražavanja mišljenja i prosudbi ili, ukratko, evaluaciju, čime se učenici uče biti tolerantni prema drugima. Međutim, čitanje književnih djela u školi trebalo bi biti kritičko (kognitivno) čitanje, koje razvija sposobnost uspoređivanja (pronalaženja sličnosti i razlika), evaluacije, sintetiziranja, otkrivanja uzročno-posljedičnih veza, prezentiranja argumenata, a ima za cilj ostvariti dubinsko učenje i razumijevanje. Takav način čitanja književnih djela potiču dvije sastavnice književne kompetencije koje su nedovoljno zastupljene u nastavi književnosti u Sloveniji: istraživanje i stvaranje književnih djela.

Istraživanje književnih djela poboljšava problemsko razmišljanje, kritički pristup, sposobnost prepoznavanja manipulativne prirode književnih tekstova i čitanje između redova, što zahtijeva kontekstualizaciju unutar književnog sustava i razvoj književnopovijesnog, književno-teorijskog, društvenog i kulturološkog znanja. Ono zahtijeva i češću upotrebu informacijskih i komunikacijskih tehnologija i stoga privlači pažnju na kritičku evaluaciju i validaciju informacija dobivenih na internetu, kao i na razvoj digitalne pismenosti. Stvaranje književnih djela obuhvaća kreativno čitanje, koje se također naziva i slobodnom aktualizacijom, kreativno pisanje i aktivnosti prerade književnog djela. Te se aktivnosti mogu uvesti u praksu putem kreativne problemske nastave tako što će se uzeti u obzir principi čitanja za razumijevanje i s razumijevanjem, kao i obrazovanje za toleranciju (prema vlastitom i tuđem kulturnom nasljeđu), čime se jamči razvoj ključnih kompetencija u književnosti i jeziku (kao što su čitalačka sposobnost, književna kompetencija, digitalna pismenost, kulturalna kompetencija, sposobnost stvaranja međudisciplinarnih veza i interkulturalne vještine) i poučava učenike kako kritički razmišljati, evaluirati i sintetizirati (kao sastavnice konvergentnog i divergentnog mišljenja).