

*Dr. Igor Saksida, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta,
igor.saksida@guest.arnes.si*

Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3:028.3

POVZETEK

Članek predstavlja izbirno obliko preverjanja bralne zmožnosti (*tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*). Uvodoma predstavi organizacijske spremembe ter namen in cilje tekmovanja, pri tem pa posebej poudarja pomen sodelovanja mentorjev, ki učence seznanijo s cilji tekmovanja in jih nanj pripravljajo. V osrednjem delu podrobno opredeljuje razliko med prvotnim spontanim branjem ter poglobljenim kritičnim (oz. literarnim) branjem; poglobljeno branje presega delne subjektivne vtise na podlagi sodelovanja učitelja (kot avtoritete) in učencev, razvijanja bralnih strategij ter vključevanja književnega in drugega znanja. Članek presoja tudi dosežke učencev, ki jih kaže raziskava bralne pismenosti PISA 2009; v sklepnem delu prikaže pestrost izbire besedil in nalog za preverjanje bralne zmožnosti v okviru tekmovanja za Cankarjevo priznanje ter nujnost strokovne avtonomije pri tej izbiri.

Ključne besede: *tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, vrste branja, preverjanje bralne zmožnosti, PISA 2009, izbira besedil in bralne naloge

The Cankar Award Contest: Framework, Goals, Questions

ABSTRACT

The article discusses an optional form of reading competence assessment (called the Cankar Award contest). In the introduction, it presents some changes in the organisation of the respective contest, its purpose and goals, underlining the significance of mentors' participation. The role of the latter is to inform pupils about specific demands of the contest, as well as to prepare them for it. In the main body, the article discusses in detail the differences between spontaneous reading, and more critical, in-depth or literary reading – the latter goes beyond fractional and subjective responses based on the dialog between a teacher (as an authority) and pupils, and through development of reading strategies that include literary and broader knowledge. In addition, the article provides commentary on the achievements of Slovenian pupils as shown by PISA 2009, and concludes the discussion by demonstrating a variety of texts and reading tasks used in the Cankar Award contest, stressing the importance of professional autonomy in the selection of both texts and tasks.

Key words: the Cankar Award contest, types of reading, reading competence assessment, PISA 2009, selection of texts and reading tasks

Uvod: številke, premiki, vprašanja

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je organizacijo tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje v celoti sam prevzel v šolskem letu 2007/08, in sicer potem, ko je od organizacije odstopilo Slavistično društvo Slovenije, ki je v javni izjavi o neizvedbi tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007/08 izpostavilo predvsem finančne težave, povezane z izpeljavo tekmovanja: »Ker samo Slavistično društvo Slovenije ne razpolaga ne z ustreznimi finančnimi sredstvi, ne s poklicnimi kadri in ne z utečeno organizacijsko strukturo za kakovostno izvedbo pobude, je bila soglasno, z obžalovanjem, a odgovorno sprejeta odločitev, da tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007–2008 Slavistično društvo Slovenije ne bo priredilo« (Izjava, 2007). Glede na to, da bi opustitev tekmovanja lahko pomenila ne le nepotrebno **zarezo** v trajnost njegove izvedbe oz. njegovo tradicijo, ampak tudi grožnjo njegovemu obstoju nasploh, je bila pod novim formalnim organizatorjem imenovana strokovna komisija – *Komisija za tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* (dalje: državna komisija) (Pravilnik, 2010), ki je v zelo kratkem času in s precejšnjimi strokovno-organizacijskimi naporimi tekmovanje vendarle uspela izpeljati. Nalog je bilo veliko; državna komisija je izbrala krovno temo tekmovanja,

prilagodila pravilnik tekmovanja novi organizaciji (tri stopnje, tj. šolsko, regijsko in državno tekmovanje), določila besedila ter oblikovala naloge oz. navodila, merila za vrednotenje in ocenjevalne obrazce za pisanje razlagalnega spisa za vse tri stopnje tekmovanja, organizirala tekmovanje s pomočjo strežnika DMFA¹, ovrednotila naloge državnega tekmovanja, pripravila zaključno prireditev, poiskala sponzorje za nagrade in izvedbo državnega tekmovanja, oblikovala prijavo na razpis za sofinanciranje (Ministrstvo za šolstvo in šport) ter izdelala finančno poročilo, obveščala medije, sodelovala v oblikovanju novih priznanj ter pri posredovanju priznanj in potrdil učencem in mentorjem.

Ne glede na (strokovna oz. javna) trenja in pomisleke ter kritike je na podlagi izjemnega povečanja števila tekmovalcev mogoče sklepati, da tekmovanje poteka uspešno: stroški tekmovanja so se na učenca **bistveno zmanjšali**: kotizacija² pod okriljem društva (za deveto- in srednješolce) je bila pred šolskim letom 2007/08 pribl. 10 evrov – sedaj je ni več, šole pokrijejo le stroške priznanj (na učenca manj kot evro); poleg tega je morala šola prej plačati tudi vpogled v nalogo (pribl. 10 evrov³); sedaj so vpogledi brezplačni. Tudi večjih nihanj v okviru »starih« tekmovalnih skupin (8. in 9. razred, poosnovnošolsko izobraževanje) ni, kar prikazuje preglednica 1.

Šolsko leto	Skupaj	2. r. OŠ	3. r. OŠ	4. r. OŠ	5. r. OŠ	6. r. OŠ	7. r. OŠ	8. r. OŠ	9. r. OŠ	1. l. G in SŠ	2. l. G in SŠ	PTI	3. l. G in SŠ	4. l. G in SŠ
	7423	Uradni rezultati 30. šolskega tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, ki je potekalo 6. 2. 2007 (Poročilo, 2007).												
2007/08	6883							2011	3032	870	177	42	527	224
2008/09	29436	3908	5160	3982	4199	2219	2394	2205	3228	903	277	62	628	271
2009/10	32976	4180	5253	4764	4430	3210	3101	2999	3099	751	293	75	600	221
2010/11	34174	4251	5754	4715	4943	3351	3194	2925	3075	827	237	77	544	281

*Preglednica 1: Šolsko tekmovanje – število prijavljenih tekmovalcev**

* Podatki so iz arhiva državne komisije; DMFA InfoServer, © Matjaž Željko.

¹ DMFA: Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije; dostopno na: www.dmfa.si.

² Podatki o kotizaciji se razlikujejo; orientacija pa je lahko zapis: »Potrdili smo enako članarino 3800, kotizacijo 2700 sit za CT in 3000 sit za ugovore na CT« (Kronika, 2006, str. 45).

³ Dostopno na: <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/Ravnat.%20februar%202007.pdf>.

Iz podatkov izhajajo naslednja vprašanja:

- Kakšen je glede na prikazane številke **temeljni smisel oz. namen tekmovanja**, še posebej glede na dejstvo, da je že v šolskem letu 2008/09 – in to ne glede na razpisano problemsko besedilo za 8. in 9. razred (Dušan Dim: *Distorzija*) – število tekmovalcev v »starih« tekmovalnih skupinah ne le doseglo, ampak že preseglo število tekmovalcev iz šolskega leta 2006/07 (s 7423 na 7574 tekmovalcev), v naslednjem šolskem letu (2009/10) pa njihovo število še naraste (8038 tekmovalcev)?
- Ali je tekmovanje na višji stopnji (»stare« tekmovalne skupine) usmerjeno predvsem v spodbujanje veselja do branja – ali pa s samo zasnovo tekmovanja od vtekmovalcev in mentorjev zahteva **višje ravni** bralnega razumevanja in kompleksnejše izražanje o prebranem?
- Ali se tekmovanje na nižjih ravneh (»nove« tekmovalne skupine: 2. do 7. razred osnovne šole) razlikuje od tekmovanja v 8. in 9. razredu (in kasneje) – in v čem se obe podskupini vendarle **povezujeta**?

Namen in izvedba tekmovanja

Formalni okvir izvedbe tekmovanja (tj. njegove cilje, pripravo, izvedbo in vloge sodelujočih) določa *Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* (2010). Ta v 2. členu opredeljuje naslednje **cilje**: »širjenje in poglobljanje znanja slovenščine, primerjanje znanja slovenščine med učenci in dijaki, popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja, spodbujanje učencev in dijakov k študiju slovenskega jezika in književnosti, odkrivanje za slovenščino nadarjenih učencev in dijakov, uvajanje mladih v samostojno raziskovalno delo in uporabo literature s področja slovenščine, spodbujanje druženja mladih iz različnih šol in okolij« (str. 1). Očitno je, da bistveni poudarek pravilnika ni spodbujanje »kakršnega koli« (npr. samoizbirnega oz. prostočasnega, razvedrilnega, »svobodnega«) branja, kot to velja za nekatere programe promocije branja (taka je npr. *bralna značka*⁴), pač pa se branje za Cankarjevo tekmovanje prepleta s pojmi, kot so znanje, raziskovanje, nadarjenost – in tekmovalnost, na podlagi visoko zastavljenih ciljev, bralnih izzivov in pričakovanega znatnega obsega dela pri soočenju s književnim »problemom«: z branjem zahtevnega besedila ter s pisanjem razlagalnega besedila o njem. Bilo bi povsem nesmiselno, če bi kdo v skladu s splošnim (negativnim) razumevanjem tekmovalnosti v našem »pedagoškem pojmovniku« želel tekmovanje preimenovati npr. kar v branje, saj branje pač ni isto kot tekmovanje. Pri prostočasnem branju se bralcu vsaj načeloma ni treba o prebranem z nikomer po-

4

Dostopno na: <http://www.bralnaznacka.si/index.php?Stran=7>.

govarjati (*bralna značka* sicer presega tudi to načelo), medtem ko se pri tekmovanju soočijo in primerjajo različni **dosežki** bralcev – prav tako kot pri kakršnem koli drugem (šolskem) tekmovanju. Prav je, da se pojem tekmovanje iz slovenščine v povezavi s Cankarjevim priznanjem ohranja in poveže tako s starejšimi kot s sodobnimi pozitivnimi vrednotenji pojma tekmovalnost – tudi v povezavi z razvijanjem pismenosti (prim. Strmčnik, 1993; Gaber, 2008). Na izziv tekmovanja v poznavanju, razumevanju, vrednotenju besedil in v izražanju vsega tega se, tudi ob upoštevanju nadarjenosti, ki jo omenja pravilnik, odzivajo ambicioznejši učenci in dijaki – tisti, ki imajo bolj razvito bralno zmožnost. »Sodelovanje učencev in dijakov na tekmovanju je prostovoljno« (Pravilnik, 2010, str. 3), vendar se nanj ne prijavijo sami (torej ne pošljejo prijave npr. na Zavod RS za šolstvo). Zapisati je torej mogoče, da svoje **pravice do tekmovanja ne morejo uresničevati samostojno**. Pravilnik zato v 5. členu navaja soorganizatorje tekmovanja: »učitelji slovenščine v osnovnih in srednjih šolah ter ravnatelj/ravnateljice osnovnih in srednjih šol« (str. 2), hkrati pa v 11. členu natančno predpiše tudi način prijave na tekmovanje: »Učenci in dijaki se na šolsko tekmovanje prijavijo pri svojem učitelju slovenščine oz. mentorju« (str. 4). Pomembno je torej poudariti, da tekmovalec niti pri odločanju o prijavi na tekmovanje niti pri pripravi nanj (ne glede na stopnjo) ni, ne more in tudi ne sme biti »sam«; vloga mentorjev namreč ni zgolj »tehnična« (postopek prijave na tekmovanje), ampak vsebinska, v pravem pomenu besede mentorska: če morajo namreč »(u)čitelji oziroma mentorji (...) tekmovalce oziroma njihove zakonite zastopnike pred tekmovanjem seznaniti s tem pravilnikom« (str. 3), je povsem logičen sklep, da jih **seznanijo** tudi s specifičnimi **cilji** in zahtevnostjo tekmovanja ter da jih na tekmovanje v skladu s cilji **pripravljajo** (o vrstah in vrednotenju mentorskega dela pred šolskim tekmovanjem govorita 5. in 58. člen pravilnika). Še več: mentorji, ki sodelujejo pri pripravi mladih na tekmovanje, sodelujejo tudi pri njegovi **izvedbi** na šolskem, regijskem in deloma državnem tekmovanju; zato 23. člen pravilnika podrobno določa naloge šolske, 28. člen pa področne tekmovalne komisije: organizacija šolskega oz. področnega tekmovanja, vrednotenje pisnih izdelkov, izbira tekmovalcev za naslednjo stopnjo tekmovanja (str. 7 in 9). Pravilnik opredeljuje tudi nujnost pravočasnega ovrednotenja nalog (na šolskem najkasneje po sedmih (24. člen), na področnem najkasneje po desetih dneh (29. člen) od tekmovanja) – ne glede na to, da se tekmovalci, mentorji in šole odločijo prostovoljno, ali se bodo tekmovanja udeležili ali ne, njihova odločitev ne more biti »delna«: ne morejo uspešno tekmovati, ne da bi temeljito prebrali predpisana književna besedila, mentorji pa ne morejo »le« pripravljati učencev in dijakov na tekmovanje, ob tem pa ne sprejeti še drugih nalog, ki jih narekuje pravilnik. Prostovoljna odločitev za sodelovanje zato pomeni sprejetje tekmovanja **kot celote**: od predlaganih besedil do priprave in izpeljave vseh tekmovalnih stopenj (v nasprotnem primeru namreč ni mogoče zagotoviti primerljivosti tekmovanja na državni ravni pa tudi ne pravočasne in objektivne izpeljave vrednotenja izdelkov tekmovalcev). V pravilniku je, tudi zaradi sorazmerne porazdelitve obveznosti, ne le zaradi pravic, zapisan 51. člen, ki

še posebej opredeljuje soodgovornost vseh soorganizatorjev tekmovanja. »Šola, ki pošilja svoje tekmovalce na področno tekmovanje, je dolžna zagotoviti vsaj enega učitelja ocenjevalca za posamezno zahtevnostno stopnjo. Če ga ne zagotovi, ne more sodelovati na področnem tekmovanju« (str. 15). Gre za člena, ki ga je že leta 2008 državna komisija morala uradno pojasnjevati *Varuhu človekovih pravic*,⁵ češ da naj bi njegova dikcija kršila pravico tekmovalcev, da se udeležijo tekmovanja. Ta člen pa v resnici varuje pravico tekmovalcev, da njihova besedila vrednotijo ustrezno usposobljeni ocenjevalci, hkrati pa se navezuje na načelo **pravičnosti** med kolegi: ne bi bilo prav, da bi nekateri prevzeli delo tistih redkih posameznikov (kolegov), ki zaradi nejasnih razlogov ne želijo spoštovati s pravilnikom določenih »pravil igre«, čeprav tekmovalca prijavijo na *tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, ki je povsem jasno formalno uokvirjeno.

Kaj je branje za Cankarjevo priznanje? Od »naivnega« do kritičnega branja – ravni bralnega razumevanja

Morda bi sicer lahko enega od sedmih ciljev tekmovanja, tj. »popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja« (Pravilnik, str. 1), kdo razumel tudi kot usmerjanje mladih v branje leposlovja za zabavo, v estetski užitek, ki je samoza-dosten, v občutenje lepega, primerno (ne)zahtevnega – kar naj bi privzgjajalo ljubezen do slovenščine oz. bralno kulturo kot naklonjenost do branja leposlovja nasploh. Ob tem, da tako razumevanje cilja ne more pojasniti, v čem bi bila posebnost Cankarjevega tekmovanja glede na druge oblike prostočasnega individualnega oz. skupinskega branja, je treba v izhodišču poudariti, da je tekmovanje smiselno povezovati predvsem z značilnostmi šolskega branja oz. **bralnega dogodka**, ki ga normativno določajo cilji (predvsem dejavnosti) in vsebine učnega načrta za predmet *slovenščina*. Branje pri pouku (in zanj doma) pa ni le vzpostavljanje posebnega doživljaja, za katerega je značilno (romantično) »ugajanje brez interesa, kar pomeni, da nam je neka stvar všeč "sama na sebi", ne da bi imeli od tega otipljivo praktično korist« (Kos, 1996, str. 27), ampak se s šolskim branjem razvijajo še drugi načini bralčeve »uporabe« besedila, tj. razvijanje zmožnosti razumevanja in vrednotenja besedila ter razpravljanja o njem. Branje (posebej pri bralnem dogodku) je tudi priložnost za utemeljevanje lastnega mnenja na podlagi odziva na besedilo in književnega znanja, ponuja možnosti za primerjanje besedil, ne nazadnje tudi za njihovo raziskovanje oz. za strokovno (tudi kritično) pisanje o njih – ali kot stopenjskost bralnega procesa opisuje didaktika književnosti: »Branje literarnega besedila tako poteka od prvega subjektivnega (doživljajskega) sprejemanja, pri katerem so bralni učinki bolj ali manj reducirani, odvisni od subjektivne bralčeve sheme, do globljega razumevanja in vrednotenja ob ponovitvah branja.

⁵ »Milena Blažič je dodala, da se je Klemen Lah pritožil ombudsmanki, ker je Zavod RS za šolstvo spremenil prostovoljno delo učiteljev ob Cankarjevem tekmovanju v delovno obveznost« (Kronika, 2008, str. 684).

Tedaj opažamo prej prezrte sestavine, prodiramo globlje v besedilo, razvijamo argumentacijo za svoje presoje in krepimo toleranco do presenetljivih rešitev« (Krakar Vogel, 2004, str. 24–25). Vse to je v skladu s književnodidaktičnimi priporočili, ki razločujejo spontano (subjektivno in delno) literarno doživetje ter doživetje, ki je kompleksnejše in je pogosto posledica pogovora med bralci – v šoli tudi med mladimi bralci in učiteljem oz. mentorjem. Ta lahko oz. celo mora, ne da bi vsiljeval svoje razumevanje besedila ali svoje mlade sogovornike silil k učenju za razumevanje besedila nebistvenih literarnovednih podatkov in posplošitev, učencem ob upoštevanju njihovih spontanov odzivov na prebrano odstirati poti k »popolnejšemu« literarnoestetskemu doživetju (Grosman, 1989 in 2004). Bralni dogodek (pri pouku oz. pripravi na tekmovanje) povezuje vlogo učitelja oz. mentorja kot avtoritete (Šebart Kovač in Krek, 2009), raznovrstne motivacijske dejavnike, tako zunanje kot notranje (Pečjak, 2006) ter mlade bralce, ki naj bi v strokovno vodenem pogovoru prešli od spontanov bralnih odzivov k poglobljenemu doživljanju, razumevanju in vrednotenju literature (tudi ob večkratnem branju). Tako se učitelj kot kvalificirani bralec pri bralnem dogodku nikakor ne sme izogibati niti lastnemu razumevanju niti rabi smiselnih literarnovednih spoznanj, ki prvotne subjektivne odzive umeščajo v širši kontekst ter zato tudi preoblikujejo; oboje namreč določa **literarno branje** v okviru dejavnikov pouka književnosti (Krakar Vogel, 2004). Ta vrsta branja pa ne more biti in ni isto kot branje, ki ni omejeno oz. določeno s cilji pouka – ni torej le motivacija za otroško domišljijško ustvarjalnost in ni branje, ki naj s primerno izbiro besedil razvija notranjo motivacijo nebralcev ali manj zmožnih bralcev (npr. v programih za promocijo branja). »Šolsko branje pa je sistematično organizirano, poglobljeno, večkratno branje, pravzaprav “učenje branja”, katerega namen je, prek ustrezne motivacije širiti (kultivirati) posameznikovo obstoječe obzorje pričakovanj z novimi dejavnostmi in večplastni naravi literature ustrezno “ponudbo” besedil« (Krakar Vogel, 2005, str. 117). Tako se pri šolskem branju (in bralnem dogodku sploh) ne glede na metodo učitelj (mentor) »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, čeprav na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač in Krek, 2009, str. 197); učitelj se torej »ne more izogniti dejstvu, da se proces organizira – ali spodleti – preko transfernega razmerja med učiteljem in učencem, ki je ključ do učiteljeve avtoritete« (prav tam). – Literarno branje, ki upošteva bralčeve interese, a jih ne absolutizira, je namreč branje, usmerjeno v vodeno **razvijanje rabe in zavedanja bralnih strategij**: »Naloga pouka je, da predstavlja določeno predmetnost v skladu z njeno naravo in da omogoča poti, po katerih je mogoče uspešno reševati probleme. Naloga literarnega pouka je torej ta, da predstavlja literaturo v vseh njenih (najbolj tipičnih) pojavnih oblikah in da učencu omogoča njeno razumevanje in sprejemanje v skladu s kognitivnimi, socialnimi in razvojnopsihološkimi danostmi, in to tako tisto bolj znano kot tudi tisto, ki je neposredni izkušnji bolj odmaknjena in nova. Uravnavati izbiro (zgolj ali po večini) po že obstoječem bralčevem obzorju pričakovanj zato ne uresničuje bistva vsakega pouka, ki je v spoznavanju novega in neznanega« (Krakar Vogel, 2004, str. 62).

Učni načrt (2011) jasno odraža sodobno procesno pojmovanje razvijanja literarnega branja in pisnega izražanja ob njem; med cilji književnega pouka (npr. za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje) med drugimi navaja: razvijanje recepcijske zmožnosti, medbesedilno primerjanje in vrednotenje, prepoznavanje književne osebe in vzpostavljanje kritične razdalje do nje, podrobno in strnjeno povzemanje dogajanja, opazovanje in utemeljevanje vloge zaznamovanih slogovnih prvin v književnem besedilu, razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem ob umetnostnih besedilih. Teorija branja opozarja na razlike med »naivnim« in razmišljujočim branjem ob primeru bralčeve identifikacije s književno osebo. Pouk književnosti naj bi razvijal poglobljeno razumevanje stališč, govora in ravnanja književnih oseb: »V primerjavi z naivnimi neposrednimi odzivi na fiktivne osebe so možnosti bralčevega poglobljenega razumevanja oseb v nekem smislu normativni koncept. Ta koncept je utemeljen na razumevanju bolj izkušenih bralcev, ki presega spontan čustven odziv in vključuje tisto "odmaknjenost" od besedila, katero omogoča poznavanje konvencij leposlovne pripovedi, še zlasti poznavanje možnosti za predstavljanje oseb. Stopnjo poglobljenega razumevanja lahko tudi časovno razločujemo od neposrednega odziva kot proces, ki – vsaj pri manj izkušenih bralcih – sledi spontanemu odzivu pogosto šele po končanem branju, ko bralec poskuša urediti svoje predstave o posameznih osebah in sestaviti pomen ter razumeti vzročno povezanost. Neizkušeni bralci se na tej stopnji prepuščajo tudi razmišljanju o možnostih, ki jih besedilo ne vsebuje: kaj bi bilo, ko bi se ena ali druga stvar zgodila drugače, ali bi oseba izbrala možnost delovanja, izkušeni bralci nasprotno samodejno uporabljajo svoje znanje o pripovednih konvencijah in medbesedilno izkušnost že v času prvega branja« (Grosman, 2004, str. 46–47). Bralni pouk torej ne more in ne sme vztrajati v okvirih naivnega (prvotnega) branja – zato je v učnem načrtu (2011) očitano nadgrajevanje subjektivnih delnih odzivov na domišljijjski svet književnosti zapisano že v **prvem** vzgojno-izobraževalnem obdobju, npr. »ugotavljajo razlike v doživljanju in razumevanju istega besedila in različnost na ravni opažanja sestavin besedila; ob ponovnem branju/poslušanju zaznavajo sprva prezrte/preslišane sestavine; poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje ter izražajo mnenje o besedilu« (str. 14), povsem jasno in tudi natančneje opredeljeno pa je tudi **kasneje** (v drugem obdobju), npr. »oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in *ga utemeljujejo, zaznavajo rabo neknjižnih prvin v besedilu in jo povezujejo z značajem in drugimi značilnostmi književnih oseb. Svoje mnenje o tem ponazarjajo z zgledi iz književnega besedila in ga primerjajo z mnenji sošolcev*, prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (ali: zakaj kdo kaj stori); *svoje mnenje utemeljujejo z zgledi iz književnega besedila/poiščejo svojo razlago zanj*; razumejo tudi tako ravnanje osebe, ki ni v skladu z ravnanjem, za kakršnega bi se v sorodni situaciji odločili sami« (str. 33–34.) Povzermalno tovrstne cilje utemeljuje naslednji splošni cilj: »Razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev« (str. 6). Razvijanje **poglobljenega branja in zmožnost kritičnega sprejemanja književnih besedil**, kar s spiralno zasnovano narekuje posodobljen učni načrt, je smiselno povezovati z raziskavo bralne pismenosti PISA 2009, čeprav se njene bralne naloge razlikujejo od besedil in ciljev v učnem načrtu.⁶ Ra-

ziskava ugotavlja upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti: rezultati so nižji kot leta 2006; pomemben je tudi podatek, da v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«, ter da »(n)ajvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA, 2010, str. 2). Na podlagi presoje dosežkov »z vidika vrste bralnega procesa, ki obsega: iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila (izpeljava pomenov in sklepov, razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamislivi in znanjem)« (prav tam, str. 7), pa se pokaže še ena značilna poteza dosežkov mladih slovenskih bralcev: očitno je, da jim manj zahtevni bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) ne delajo težav, bolj zahtevne pa so naloge, ki od njih zahtevajo **kompleksnejše** bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila. Primerjava opisnikov zmožnosti učencev (»Opisi ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti« – prav tam, str. 9) namreč pokaže bistvene razlike med temeljno (2.) ravno (npr. *iskanje informacij, prepoznavanje vodilnih idej, nižja raven sklepanja*) in višjimi ravnimi – tako 5. in 6. raven zahtevata npr. povezovanje informacij, razumevanje neznanih vsebin ter predvsem kritično vrednotenje zahtevnih besedil – že naloge 5. ravni, ki jo dosega le 5 % slovenskih učencev, »običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim« (prav tam).

Tekmovanje za Cankarjevo priznanje pa kljub prikazanim vzporednicam ni niti »pouk« (njegovi cilji torej niso povsem skladni s cilji v učnem načrtu) niti raziskava bralne pismenosti; tekmovanje ima **posebne cilje in posebne bralne naloge**, kar podrobneje določata **pravilnik** tekmovanja in vsakoletni **razpis**. S šolskim letom 2007/08 je tekmovanje zasnovano kot sistematična priprava na pisanje esejskega razmišljanja oz. razlagalnega besedila o izbranih zahtevnejših književnih delih. S tem je bila spremenjena oblika tekmovanja, ki je z razpisom predpisala naloge objektivnega tipa iz jezika in književnosti (45 min.) ter pisno nalogo (90 min.).⁷ Po opustitvi »testa« in razpisani novi obliki preverjanja bralne zmožnosti (besedila so »podlaga za preverjanje bralne zmožnosti ter zmožnosti pisanja spisa, povezanega z izbranim književnim besedilom ter temeljno in priporočeno literaturo«⁸), so se pojavili posamezni dvomi, ali opustitev nalog objektivnega tipa ne pomeni tudi upadanja objektivnosti ocenjevanja ter ali z novo zasnovano tekmovanjem ni porušeno ravnotežje med jezikovnimi in književnimi vsebinami tekmovanja. Ker je Cankarjevo tekmovanje ena od oblik zunanjega preverjanja bralne zmožnosti, mora izhajati iz

⁶ »Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določen šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij« (PISA, 2010, str. 5).

⁷ Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3894>.

⁸ Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/241011092504_slo_razpis_2007_2008.pdf.

temeljnih načel sestave tovrstnih preizkusov (Krakar Vogel, 2005; Saksida, 2008). Ta so: **veljavnost** (preizkus mora odražati cilje učnega načrta oz. dejavnosti, ki potekajo v razredu; preizkusi za Cankarjevo tekmovanje poleg izbranih ciljev iz učnega načrta dodatno upoštevajo še navodila v razpisu ter splošna in podrobnejša priporočila za mentorje tekmovanja), **zanesljivost** (primerljivost rezultatov ob morebitnem ponovnem preverjanju istih učencev), **objektivnost** (zagotavljanje nepristranskosti vrednotenja pisnih nalog), **občutljivost** (tekmovalne naloge naj bi ločevale boljše bralce/pisce od slabših) ter **izvedljivost** (zasnova preizkusa ne sme biti prezahtevna na ravni organizacijske mreže in sredstev, potrebnih za izvedbo tekmovanja – tako bi npr. vključevanje govornega nastopa ali sprememba pravil izvedbe ocenjevanja na področni ravni lahko pomenila resne organizacijske zaplete). Objektivnost je torej le eden od temeljev za sestavo pisnih preizkusov – in če gre za pisanje besedila na književno temo, je treba upoštevati, da absolutne objektivnosti tudi ne more biti, saj vključuje postopek vrednotenja tovrstnega spisa/eseja poleg samega (mnogopomenskega) književnega besedila in ustreznega znanja (literarnovednega sistema oz. konteksta), ki je z besedilom povezano, tudi piščev pogled na književni problem, ocenjevalca in njegovo zmožnost prepoznavanja piščeve inovativnosti pri ubeseditvi pisne naloge ter jezikovno-slogovna pravila, ki veljajo za spis/esej kot besedilno vrsto: »Objektivnost pri ocenjevanju celovitega samostojnega besedila, ki je sinteza znanja in različnih duševnih dejavnosti posameznika, je drugačna kot objektivnost pri ocenjevanju matematičnih nalog. Če bi pri ocenjevanju le-teh lahko govorili o absolutni objektivnosti, gre pri ocenjevanju besedil esejskega tipa za t. i. relativno objektivnost, ki mora upoštevati nujno prisotnost subjektivnih sestavin. Te so namreč legitimna posledica večplastne narave besedne umetnosti, recepcije njenega razlagalca, pa ocenjevalčevega razumevanja konkretnih literarnih del in njegovega sprejemanja ali odklanjanja kandidatovega subjektivno-objektivnega pisanja o njih« (Krakar Vogel, 1994, str. 35). »Jezikovni« cilji pa niso le zaznavni v kriterijih za vrednotenje eseja; dosehati jih je mogoče tako v pripravi na tekmovanje (npr. opazovanje in razlaganje jezikovno-slogovnih posebnosti literarnega besedila, pretvarjanje slogovno zaznamovanih prvin v nezaznamovane z opazovanjem učinka, spreminjanje perspektive pripovedovanja glede na lastnosti in govor književnih oseb) kot tudi z vključevanjem analize jezika v pisno nalogo na tekmovanju. Te vrste naloge so bile na tekmovanju leta 2008⁹ npr.: *V povezavi z odnosi med osebami izberi dve nenavadni besedi oz. zvezi besed (npr. metafori), ki ju najdeš v odlomku, in pojasni njuno sporočilnost. Napiši, kakšen je jezik v celotni pripovedi, in izrazi svoje mnenje o njem. / Napišite tudi, kako je na vaše razumevanje književnega besedila vplivala jezikovna raba (slog in način) govorjenja književnih oseb v besedilu.*

⁹ Zaradi velike količine dokumentov, na katere se sklicujem pri navajanju besedil razpisov, nalog in meril za vrednotenje, teh ne navajam posamezno, ampak bralca, ki bi želel preveriti navedke in dobiti še nove informacije, usmerjam v spletni arhiv tekmovanja: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3894>.

Stopenjskost zahtevnosti razlagalnega spisa oz. eseja (pisna razlaga umetnostnega besedila z rabo virov, prvič v šolskem letu 2007/08)¹⁰

Stopnja	Vrsta besedila	Bralna zmožnost
1. šolsko tekmovanje	<p>Razlaga vsebine celovitega besedila na podlagi naslova (književnega problema), v katerem učenec/dijak pokaže zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podrobnega branja izbranega besedila z razumevanjem • povzemanja, urejanja in povezovanja virov (npr. krajšega članka o avtorju in besedilu, kritike, avtorjevega razmišljanja o delu ipd.) • medbesedilnega vrednotenja: navodila bralca usmerjajo tudi k primerjanju dela s kakim drugim (npr. v šoli obravnavanim) besedilom (istega avtorja) 	<p>Možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • povzemanje zgodbe, komentar književnih oseb ipd. • iskanje bistvenih dogodkov, lastnosti, stališč v umetnostnem besedilu • medbesedilno vrednotenje besedila, primerjanje • prepričljivo, osebno razpravljanje o literarnem problemu, izraženem v naslovu
2. regijsko tekmovanje	<p>Interpretacija odlomka, v kateri učenec/dijak pokaže zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • natančnega branja odlomka (posamezne opazne prvine v odlomku, tudi analiza opaznih slogovnih prvin) • povezovanja odlomka s celovitim besedilom, pomen odlomka za razumevanje tematike besedila v celoti) • osebno vrednotenje prepričljivosti in pomembnosti odlomka (relevantnost izbranega dela) 	<p>Možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umeščanje in presojanje povezav med temo/značilnostmi odlomka in celovitega besedila • zaznavanje, razumevanje in razlaganje ravnanja oseb v odlomku, njihovega jezika, stališč ipd. v povezavi s celotnim besedilom • pojasnjevanje dogajalnega prostora in časa, njune podobe – primerjalno s celotnim besedilom

¹⁰ Taka zasnova je nova, zato nikakor ne drži zapis, da je državna komisija »kopirala od SDS izdelano prenovljeno različico Cankarjevega tekmovanja in prisilila šolske ravnatelje ter slovenistične učitelje v izvedbo omenjenega tekmovanja (...).« (Zapisnik redne seje Upravnega odbora Zveze društev SDS 20. junija 2008, Kronika, 2008, str. 684).

Stopnja	Vrsta besedila	Bralna zmožnost
3. državno tekmovanje	<p>Kritiško branje – osebni odziv na drugotni zapis o literarnem besedilu (npr. kritika, avtorjev pogled na lastno delo), v katerem učenec/dijak pokaže zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samostojnega branja umetnostnega in/ali neumetnostnega besedila (npr. kritike) ter njunega primerjanja • izražanja osebnih stališč do obeh besedil, in sicer predvsem na podlagi razumevanja leposlovnega besedila (ter spremne strokovne literature) 	<p>Možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razpravljanje o idejnih in kompleksnejših vsebinskih prvih umetnostnega besedila • primerjanje avtorjevega sporočila, kritikovega presojanja in lastnega razumevanja besedila • prepričljivo, osebno razpravljanje o »literarnem problemu«, izraženem v naslovu
	<p>Jezikovna zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podrobno branje priporočenega (in neznanega) neumetnostnega, z leposlovjem povezanega besedila • branje z razumevanjem, povzemanje bistvenih podatkov, npr. tvorjenje miselnega vzorca • pisna razlaga neumetnostnega besedila in primerjanje z literaturo • urejenost razlagalnega spisa: pravopisna in slogovna pravilnost ter ustreznost 	

Od drugega razreda osnovne šole do četrtega letnika gimnazije – razlike in vzporednice

S šolskim letom 2008/09 se je Cankarjevo tekmovanje razširilo in zajelo tudi učence prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja: nove tekmovalne skupine so se oblikovale po podobnem vzorcu kot stare, tj. po dva razreda v skupini: 2. in 3. razred, 4. in 5. razred ter 6. in 7. razred (učenci iste skupine berejo isto besedilo, dosežki se beležijo ločeno). **Razlika** med zasnovo tekmovanja za nove (2. do 7. razred) in druge tekmovalne skupine (8. in 9. razred ter kasneje) je predvsem ta, da tekmovanje za nove skupine poteka le na eni ravni (tj. šolsko tekmovanje), na drugih je tristopenjsko. Ta temeljna razlika – samoumevno je razlikovanje kompleksnosti in vrste predpisanih besedil – je posledica nekoliko drugačnega **namena** tekmovanja: medtem ko je tekmovanje v »starih« skupinah motivacijsko in po tek-

movalni navpičnici selekcijsko, je v novih skupinah predvsem motivacijsko – spodbujati želi manj pogoste oblike preverjanja bralne zmožnosti na tej stopnji, tj. poglobljeno branje in tvorjenje spisa na književno temo; besedila ocenjujejo šolske komisije, najboljši tekmovalci pa prejmejo bronasto priznanje. Razlikujejo se tudi (sicer primerljiva) **merila za vrednotenje** pisnih besedil (2. do 5. razred osnovne šole: razumevanje (do 10 točk), osebni odziv in njegova prepričljivost (do 5 točk), zgradba besedila in jezikovna pravilnost (do 5 točk); 6. do 9. razred osnovne šole, 2. in 3. skupina: razumevanje (do 20 točk), uporaba književnega znanja (do 10 točk), prepričljivost osebnega odziva (do 10 točk), zgradba besedila in jezikovna pravilnost (do 10 točk). Podrobna pojasnila meril in procesnosti vsebinske priprave na tekmovanje komisija oblikuje v skupnih izhodiščih ter podrobnejših navodilih za posamezne tekmovalne skupine.

Je pa med obema množicama tekmovalcev tudi več **vzporednic**. Prvo je videti v **namenu** tekmovanja: nanj se vodeno prijavijo in pripravljajo boljši (nadpovprečni) bralci, torej tisti, ki so motivirani in tudi zmožni zahtevnega bralno-pisnega odziva na razpisana besedila. Poleg vprašanj o primernosti »tekmovalnosti« na nižjih stopnjah šolanja se je ob sestavi preizkusov državna komisija morala soočiti s stališčem, da drugošolci še niso zmožni samostojnega pisanja besedil, ker da se v tem razredu opismenjevanje šele začne (ta dilema je s sprejetjem posodobljenega učnega načrta (2011) odpadla). Kljub takim pomislekom je prevladala odločitev, da je bolj kot npr. poustvarjalno risanje smiselno spodbujati samostojno pisanje (čeprav zgolj kvaliteta zapisa, npr. raba črk, ločil, pravilen zapis ni prevladujoč kriterij za vrednotenje teh besedil); tovrstna zasnova tekmovanja je pač namenjena učencem, ki so (pod vodstvom mentorjev) zmožni brati celovito daljše besedilo in se o njem tudi pisno izražati. Pričakovanje, da bo zaradi takega izhodišča tekmovalcev v prvi podskupini (2. in 3. razred) manj, predvsem pa, da bo bistveno manj drugošolcev v primerjavi s tretješolci, se niso uresničila. Ne le, da je bilo tekmovalcev v tej podskupini več kot v zadnji podskupini osnovne šole (8. in 9. razred), povsem primerljivo je tudi razmerje med tekmovalci 2. in 3. razreda (3908 in 5160), kar pomeni, da so tudi drugošolci zmožni reševati pisne naloge, ki spodbujajo izražanje razumevanja vsebine izbranega književnega besedila ter povezujejo vsebino dela z doživljajskim svetom bralca. V šolskem letu 2008/09 je bilo šolsko tekmovanje izvedeno »ob koncu« šolskega leta (2. 4. 2009), v šolskem letu 2009/10 pa je bilo šolsko tekmovanje za vse skupine istočasno (8. 12. 2009 – »na začetku« šolskega leta), zato je bilo znova pričakovati, da bo tekmovalcev v prvi podskupini manj. A tudi tokrat se pričakovanja niso uresničila: kljub zgodnejšemu datumu tekmovanja je bilo udeležencev več kot prejšnje leto, povečalo pa se je tudi število sodelujočih drugošolcev (4180, še več jih je bilo v šolskem letu 2010/11: 4251). Tako naraščanje števila najmlajših tekmovalcev pove: na **kateri koli** stopnji tekmovanja je treba najprej in predvsem zaupati v zmožnosti najboljših učencev ter v pripravljenost in usposobljenost njihovih mentorjev, ki jih vodijo k razvoju in (samo)dokazovanju

višje ravni pismenosti. Tekmovanje pa odraža še eno pomembno skupno potezo, in sicer **raznovrstnost** izbranih besedil ter predlaganih nalog za preverjanje bralne zmožnosti. **Raznovrstnost besedil** prikazuje preglednica:

Stopnja	Besedila (primeri):
2. do 7. razred OŠ	<ul style="list-style-type: none"> • realistična pripoved o odraščanju (D. Muck: <i>Anica in grozovitež</i>) • zbirka nonsensnih kratkih pripovedi (P. Suhodolčan: <i>Živalske novice</i>) • fantastična pripoved (M. Moškrič: <i>Stvar</i>) • klasična otroška poezija (O. Župančič: <i>Mehurčki</i>) • sodobna mladinska poezija (B. Štampe Žmavc: <i>Živa hiša</i>, E. Fritz: <i>Vrane</i>) • kratka fantastična pripoved (S. Vegri: <i>Jure kvak kvak</i>) • resničnostna živalska zgodba (D. Zupan: <i>Hektor in male ljubezni</i>) • zbirka avtobiografskih črtic (T. Partljič: <i>Hotel sem prijeli sonce</i>, P. Voranc: <i>Solzice</i>) • sodobna živalska pravljica (K. Kovič: <i>Maček Muri</i>), • zbirka pravljic (F. Lainšček: <i>Mislíce</i>)
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • realistična pripoved (J. Vidmar: <i>Nimaš pojma</i>), • avtobiografska pripoved (M. Kravos: <i>Trst v žepu</i>) • potopisni roman (A. Šteger: <i>Včasih je januar sredi poletja</i>, A. Karlin: <i>Samotno potovanje v daljne dežele</i> ipd.) • problemski roman o odraščanju in identiteti (D. Dim: <i>Distorzija</i>) • snovno-tematsko in slogovno raznovrstni realistični roman (F. Lainšček: <i>Muriša</i>, Š. Kardoš: <i>Rizling polka</i>, D. Jančar: <i>To noč sem jo videl</i>) • zbirka kratkih zgodb s problemsko temo (N. Gazvoda: <i>Vevericam nič ne uide</i>)

Stopnja	Besedila (primeri):
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • tematsko-naslovniško raznovrstna mladinska poezija (T. Pavček: <i>Majnice in majhnice: pesmi mnogih let za mnoge bralce</i>) • sodobna pesniška zbirka za odrasle (A. Ihan: <i>Salsa</i>) • antologija slovenske erotične poezije <i>V tebi se razraščam</i> (ur. A. Zupan Sosič) • antologija sodobne kratke proze <i>Geniji</i> (ur. D. Haramija) • sodobna problemska realistična kratka pripoved (A. Makuc: <i>Oči</i>)

Navedeni primeri izbranih leposlovnih besedil dokazujejo **uravnoteženost** izbire: ne prevladujejo niti problemska niti npr. humorna besedila, poleg sodobnih je na seznamu najti tudi klasična dela, poleg prvencev tudi osrednja dela uveljavljenih avtorjev. Ne glede na pretehtanost vsakoletnega nabora pa se (že v komisiji med izbiranjem) pojavljajo dvomi, ali izbrati to ali kako drugo besedilo, ali je za tekmovanje primernejša uveljavljena (klasična) književnost ali najsodobnejša (tudi zato, da se tekmovanje razlikuje od šolskega branja književnosti), kakšni bodo glede na izbrana dela odzivi mentorjev oz. šol ipd. Letos so bili ti odzivi nekaterih mentorjev in dela javnosti zaradi izbranih problemskih besedil (A. Makuc: *Oči*, A. Predin: *Na zeleno vejo*) še posebej siloviti; govorilo in pisalo se je o »mučenju živali« in celo o »pornografiji«. Če pustimo ob strani, da sta bili obe deli nominirani za nagrado *večernica* in da ima Predinov roman več odobravajočih kritik (izpod uglednih »peres«) – kar površne, zavajajoče in brzokone zlonamerne diskvalifikacije obeh del izpodbija, saj kaže, da so take interpretacije (podobno kot v sorodnih tovrstnih branjih prej)¹¹ »dokazljivo napačne (slaba interpretacija)« (Bjelčevič, 2005, str. 145) – je bistveno predvsem vprašanje, ali naj bi se katera koli komisija v strahu pred odzivi širše (tudi nestrokovne) javnosti omejevala s **samocenzuro**: da izbira ne bi povzročila »škandala«, problemske književnosti, ki praviloma sama po sebi sproža tudi negativne odzive že zaradi svoje naravnosti v oporekanje podobi stvarnosti, na tekmovanju ne bo. Odločitev za tako samoomejujoče ravnanje ali proti njemu ni le stvar previdnosti komisije oz. njenega ugajanja javnosti, je najprej in predvsem stvar strokovne korektnosti, če naj tudi tekmovanje »predstavlja literaturo v vseh njenih (najbolj tipičnih) pojavnih oblikah« (Krakar Vogel, 2004, str. 62). Je mogoče, na podlagi »javnega mnenja«, z lahkoto spregledati bistveni del sodobne (slovenske, mladinske) književnosti, ki k pogovoru o svetu vabi tako, da prikazuje »temn(e) plati

¹¹ Prim. tematski razdelek Zbornika Slavističnega društva Slovenije (2005) *Izbor šolskega berila*.

življenja« (Meden, 2005, str. 138)? In še: ali ne bi prav to javno mnenje lahko problematiziralo – še posebej po metodi iztrganih navedkov – katero koli knjigo, tudi npr. klasiko, ker naj bi bila jezikovno in izkušnjsko preveč oddaljena od sodobnega mladostnika, in zato prezahtevna? To seveda ne pomeni, da bi bilo treba zagovarjati popolno izločenost javnosti (npr. staršev) iz oblik razvijanja bralne pismenosti – vprašanje je, **kako** (in ne ali) starši sodelujejo s šolo (učitelji, mentorji) pri teh dejavnostih. Če izbira knjig (domače branje, *bralna značka*, tekmovanja) »spada v področje deklarirane odgovornosti staršev in posledično zahteva vpliv staršev na izbiro šolskega branja« (prav tam, str. 135), je smiselno najprej določiti skupni temelj tovrstnega vpliva. Če se namreč (šolsko) kritično branje razlikuje od spontanega prvotnega branja – ali ni povsem ustrezno pričakovati, da bodo starši kot sogovorniki pri izbiri zmožni kritičnega branja (in tovrstnega pogovora o prebranem) ter da svojih stališč do besedil ne bodo utemeljevali na podlagi subjektivnih in že zato delnih »videnj« literarnega sveta? Če torej sodelovanje pri izbiri pomeni prizadevanje za splošni dvig bralne zmožnosti otrok in odraslih, je taka pobuda vsekakor smiselna: to pomeni, da starši z učitelji sodelujejo v kritičnem pretresu del, soočajo mnenja in poglede, dograjujejo lastno subjektivno doživetje v smeri popolnejšega doživetja (ki dopušča drugačno branje sobralca), se z mladim bralcem pogovarjajo o različnih ravneh razumevanja besedila ipd. Če pa temu ni (ne more biti?) tako, potem temelja za sodelovanje pri izbiri ni, saj strokovno/kritično (učiteljevo) branje preprosto ni isto kot pristočasno branje – strokovna argumentacija pa nima iste podlage kot argument všečnosti zgolj na podlagi posameznikovega okusa.

Državna komisija je z novo zasnovo tekmovanja skušala oblikovati tudi kar se da **pester nabor nalog**:

Stopnja	Besedila (primeri):
2. do 7. razred OŠ	<ul style="list-style-type: none"> • niz bralnih nalog: izražanje mnenja, predstavitev književnih oseb • dnevnik književne osebe • razlagalni spis o tematiki dela v povezavi s književnimi osebami in osrednjimi dogodki • spis o doživetjih osrednje pesemske osebe zbirke na podlagi izbrane pesmi • spis o doživljanju upesnenih čustev na podlagi ključnih besed • spis z vrednotenjskimi usmeritvami na podlagi pesmi in av-

Stopnja	Besedila (primeri):
2. do 7. razred OŠ	<p>torjeve misli o tematiki</p> <ul style="list-style-type: none"> • pisanje »pravljice« na podlagi značilnosti izhodiščnega besedila • spis o videnju sveta (pravil) skozi oči osrednje osebe • spis o tematiki dela na podlagi dveh navedkov (z usmeritvijo v vrednotenje prikaza tem)
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • razlagalni spis o književnih osebah, jeziku in prepričljivosti dela • esej o razločevalnih značilnostih in posebnostih ter relevantnosti izbranega potopisa • razlaga odlomka v povezavi s temo (oz. z razpoloženjem, jezikom) in prepričljivostjo prikaza izbranih plasti besedila • interpretacija neznanega besedila in povezava z razpisanim književnim delom (na ravni razpoloženja osebe, teme ipd.) • razlaga povezanosti med književno osebo in spremembami prostora in časa • razprava o odnosu med osrednjo in stranskimi osebami (vrednotenje prepričljivosti) • tematski intervju v obliki novinarjevih vprašanj in »poznavalčevih« (tj. bralčevih) odgovorov • kritika kritike – opredelitev do trditev v kritiki z navezavo na prebrano besedilo in vire • razlaga avtorjevih pogledov iz intervjuja in primerjava z njegovim literarnim delom • esej na podlagi ključnih besed (uporabljeno večkrat v povezavi s temami del in odlomki iz različnih vrst besedil) • razlaga pesmi v povezavi s tematiko zbirke

Stopnja	Besedila (primeri):
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • razlagalni spis o tematiki zbirke na podlagi citatov iz treh izbranih pesmi • analiza ene od tem zbirke ob pesmi in daljšem avtorjevem zapisu (s primerjavo obeh besedil) • razčlemba dveh pesmi z vrednotenjem prepričljivosti njune teme • razprava (»okrogla miza«) o sodobni slovenski poeziji na podlagi motivacijskega navedka in ključnih besed • primerjava zahtevne pesmi ter dveh navedkov, vrednotenje zahtevnejše tematike z navezavo na pesniški jezik • analiza in vrednotenje bivanjske tematike na podlagi zelo kratke pesmi (z navezavo na celotno zbirko) • pisanje kritike (izbira izhodišča) z upoštevanjem stališč, izraženih v priloženem intervjuju (oz. odlomkih) • analiza pomembnih podrobnosti in njihove vloge za razumevanje sporočilnosti besedil (z vrednotenjem povezave) • razpravljalno-vrednotenjski esej o kompleksnejši tematiki (na podlagi navedka)

Različnih oblik preverjanja bralne zmožnosti je bilo torej precej; v prihodnje velja razmisliti še o možnih oblikah vodenega poustvarjalnega pisanja (od 2. do 7. razreda OŠ npr. z izbranimi dejavnostmi razdelka »razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje)« (Učni načrt, str. 39–41) oz. o še tesnejši povezavi ciljev tekmovanja s cilji jezikovnega pouka (npr. »vrste besedil za tvorjenje (pripovedovalno besedilo o tem, kar so *doživeli/videlislišali*, obnova neumetnostnega ali umetnostnega besedila)« (prav tam, str. 31 in 54).

Sklepna vprašanja

Povedano vodi v naslednje sklepe:

- *Tekmovanje iz materinščine za Cankarjevo priznanje* je oblika preverjanja bralne zmožnosti za posebej motivirane in boljše bralce, za katero se odločijo tekmovalci in šole ter sprejmejo njegov celoten vsebinsko-organizacijski izziv.

- Bistveno vlogo pri pripravi tekmovalcev in izvedbi tekmovanja igrajo mentorji kot kvalificirani bralci, ki spodbujajo in razvijajo literarno (in kritično) branje tekmovalcev (raba in zavedanje bralnih strategij).
- Od 2. razreda OŠ do 4. letnika gimnazije je mogoče oblikovati skupno zasnovo tekmovanja na podlagi sorodnih kriterijev za vrednotenje besedil na književno temo; izbiro te vrste preverjanja bralne zmožnosti določajo temeljna načela za sestavo preizkusov za zunanje preverjanje znanja.
- Književne vsebine in vrste pisnih nalog so zelo različne, komisija pri tem ravna po temeljiti strokovni presoji in z zavestjo, da zaradi izbire vsebin/nalog lahko pride tudi do negotovanj¹², še posebej, če so teme problemske in naloge zahtevne (čeprav ni verjetno, da bi javnomnenjske »valove« lahko zaustavil kak strokovni »jez«).

Prikazana književnodidaktična izhodišča za izpeljavo Cankarjevega tekmovanja zastavljajo nova vprašanja. Če drži, da tekmovanje, ki je namenjeno boljšim (bolj motiviranim, zmožnejšim) bralcem, lahko zajame dobršen del populacije – ali to ne vodi v razmislek o ravni zahtevnosti pouka slovenščine nasploh? Je ta morda prenizka, so učni cilji postavljeni premalo ambiciozno? Bi lahko šola naredila več za dvig bralne pismenosti? Ne narekujejo dosežki slovenskih učenk in učencev v raziskavi bralne pismenosti PISA 2009 sami po sebi sklepa, da bo treba, če naj se dosežki zvišajo, več pozornosti nameniti vodenemu reševanju kompleksnih, tudi zelo zahtevnih bralnih nalog? Ni hkrati tudi nujno, da se pri načrtovanju individualizacije in diferenciacije pouka več pozornosti nameni boljšim (nadarjenim) učencem – ne da bi se vnaprej samoomejevali s stališčem, da so kompleksnejša besedila in težje bralne naloge prezahtevne? – Ta vprašanja sama po sebi kažejo na to, da Cankarjevo tekmovanje ni »le« tekmovanje: je tudi priložnost, da specialna didaktika presodi smiselnost povezave te vrste preverjanja bralne zmožnosti s poukom slovenščine, posebej književnosti. Možnosti povezav ob izbiri besedil, sodelovanju staršev pri razvijanju pismenosti ter zasnovi opasnikov dosežkov (oz. meril za vrednotenje besedil na književno temo) – je več kot dovolj.

¹² »Po mojih izkušnjah se ponavljajo v »valovih«, npr. ob novih učnih načrtih, ob nekaterih izbirah za zunanje preverjanje: nekateri strokovnjaki so želeli ob kurikularni prenovi močno širiti branje iz literarnega kanona, poslanki ZLSD se je pred leti zdela sporna »pornografija« v Rožančevi *Ljubezni*, ob maturi 2005 je bil iz različnih razlogov sporen Zupanov *Menuet za kitaro*, starši so se spotaknili ob *Princesko z napako* Janje Vidmar, predvideno za CT itd.« (Krakar Vogel, 2005, str. 117).

LITERATURA

- Bjelčevič, A. (2005). Pouk književnosti, dijaška moralna zrelost in vrednote. V M. Hladnik (ur.), *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju* (str. 143–150). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 16).
- Gaber, S. (2008). Nordijski zov. V S. Gaber (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* (str. 9–53). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia (Beseda, 4).
- Hladnik, M. (ur.). *Kronika Slavističnega društva Slovenije. List za člane društva*. (2006). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. Letnik 10, št. 61. Pridobljeno 28. 10. 2011, s <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/kronika61.doc>.
- Izjava za javnost Slavističnega društva Slovenije o neizvedbi tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007-2008*. (2007). Pridobljeno 21. 10. 2011, s http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/IZJAVA_SDS_O_CT.rtf.
- Kos, J. (1996). *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (1994). Preverjanje znanja in sposobnosti pri pouku književnosti. V *Književnost na maturi* (str. 5–51). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport (Matura).
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (2005). Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. V M. Hladnik (ur.), *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju* (str. 117–128). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 16).
- Meden, A. (2005). Starši smo lahko odgovorni za vzgojo le, če imamo vpliv na vzgojne dejavnike tudi v šoli in pri domačem branju. V M. Hladnik (ur.), *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju* (str. 129–138). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 16).
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PISA. (2010). OECD, PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 2. 11. 2011, s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf.
- Poročilo o tekmovanju za Cankarjevo priznanje. Uradni rezultati 30. šolskega tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, ki je potekalo 6. 2. 2007*. (2007). Pridobljeno 26. 10. 2011, s http://www.zrss.si/doc/241011093505_slo_porocilo_o_tekmovanju_za_cp_2007.doc.
- Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*. (2010). Pridobljeno 26. 10. 2011, s http://www.zrss.si/pdf/050911214838_pravilnik_cankarjevo_tekmovanje_2010.pdf.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit (Zbirka Zrenja).
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Šebart Kovač, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 5. 11. 2011, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.

Zaplotnik, M. (ur.). *Kronika Slavističnega društva Slovenije. List za člane društva*. (2008). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. Letnik 12, št. 82–83. Pridobljeno 26. 10. 2011, s <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/kronika82.doc>.
