

LITERARNO BRANJE IN MLADOSTNIKI

Alenka Žbogar

Filozofska fakulteta, Ljubljana

UDK 377.3:028.5:82

V prispevku so podane specifike branja leposlovja kot spoznavne in pomenotvorne dejavnosti razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti ter aktiviranja bralčevega živčnega in psihičnega ustroja, in to glede na poseben tip bralca (mladostnika), ki ga stroka imenuje tudi mislec. Ustvarjalno, doživljajsko in kognitivno (kritično) literarno branje v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah spodbujamo ob didaktičnih načelih sistemskosti, sistematičnosti, recepcijske sprejemljivosti, ustvarjalnosti in problemskosti.

literarno branje, ustvarjalno branje, doživljajsko branje, kognitivno (kritično) branje, didaktična načela pouka književnosti

The paper describes the specifics of the reading of literature as a cognitive and semantic activity that uncovers the reader's receptive and cognitive skills, as well as activating the reader's psychological frame – in relation to a specific type of reader (teenagers) that is also referred to by scholars as a thinker. Creative, experiential and cognitive (critical) reading of literature in academic and technical secondary schools is encouraged through the didactic principles of a systemic and systematic approach, receptive acceptability, creativity and problem solving.

reading of literature, creative reading, experiential reading, cognitive (critical) reading, didactic principles of teaching literature

Literarno branje je spoznavna in pomenotvorna dejavnost razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti. Aktivira bralčev živčni in psihični ustroj, v procesu literarne socializacije pa pogojuje razvoj literarne zmožnosti: sprva v družinskem okolju, nato pa sistematično v vzgojno-izobraževalnem procesu, in to procesno ob literarnih besedilih (njihovem branju, poslušanju, pa tudi govorjenju in pisanju o prebranem). Literarno branje in literarna zmožnost sta sestavini sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti; vključujeta elemente kulturne in medkulturnih zmožnosti, pa tudi širših socialnih kompetenc. Uveljavljata didaktična načela problemskosti, ustvarjalnosti, sistematičnosti in sistemskosti, zato ločimo vsaj tri vrste literarnega branja: doživljajsko, kritično (kognitivno) in ustvarjalno. Doživljajsko branje, tj. doživljanje prebranega in vživljanje v literarne svetove, v šoli sistematično poglobljamo s kognitivnim, pa tudi ustvarjalnim branjem (npr. pri rednem pouku književnosti, pa tudi pri različnih izbirnih dejavnostih, npr. retoriki, šolskem radiu ipd.).¹ Doživljajsko in ustvarjalno branje terjata t. i. pripovedno (narativno) mišljenje, ki odseva subjektivno, a še vedno resnično plat človekovega sveta, obenem pa vključuje

njegova čustva, voljo in motive. Literarno besedilo je namreč – tako Ingarden (1990: 63–68, 324–333, 385–397) – shematizirana tvorba z odprtimi/praznimi/nedoločenimi mesti kot vidiki predstavljene predmetnosti, ki jo bralci v procesu branja, imenovane konkretizacija, zapolnjujejo s svojimi predstavnimi in domišljjskimi zmožnostmi ter v shematični večplastni zgradbi literarnega dela natančneje osmišljajo nedoločena mesta, razvijajo besedilne potenciale, s tem pa aktualizirajo upodobljeni fiktivni svet. Konkretizacija je zato tudi rezultat branja, tj. subjektivna, individualna bralčeva kopija književnega besedila. Doživljajsko in kognitivno branje pri pouku književnosti usmerjamo in vodimo prek besedilnih signalov, ki sicer dopuščajo raznolike, a ne povsem poljubne interpretacije; te so določene s konvencijami literarnega besedila. Ustvarjalno branje literature je lahko – v nasprotju z doživljajskim in kognitivnim – povsem poljubno in svobodno, prepuščeno domišljiji (tako bereta npr. režiser ali scenarist), zato tako branje od besedilne predloge pogosto zelo odstopa.² Lahko je povsem poljubno in svobodno, prepuščeno domišljiji (npr. režiserja ali scenarista). To vrsto branja pri pouku književnosti po prenovi leta 1996 in posodobitvah leta 2008 manj spodbujamo (prim. učne načrte za slovenščino): gre za nadstandard, ki se lahko realizira pri izbirnih predmetih in/ali krožkih (npr. pri ustvarjalnem pisanju, gledališkem krožku, improvizacijskem krožku ipd.). Kognitivno branje je interpretativno in logično-analitično: gre za branje z razumevanjem in branje za razumevanje. Kaže se kot zmožnost ukvarjanja z literarnim besedilom, tj. analiziranja, npr. kot prepoznavanje slogovnih, oblikovnih, vsebinskih posebnosti besedila, sposobnost primerjanja (iskanja podobnosti in razlik), odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov, kritičnega opredeljevanja do prebranega, vrednotenja in argumentiranja. To dijaku omogoča globlje spoznavanje in razumevanje prebranega, spodbuja kritično refleksijo o prebranem ter odpira možnosti za literarno (po)ustvarjanje. Odvisno je od poznavanja literarnega konteksta (časovnega, kulturnega), ker zahteva opomenjanje upodobljenega fiktivnega sveta, pa tudi od bralčevih interpretativnih zmožnosti.

Leposlovje beremo zaradi estetskega doživetja, pa tudi za zabavo, preganjanje dolgega, zbiranja informacij in širjenja znanja. Sprejemanje poteka od doživljanja sporočila, tj. odzivanja na vsebino in izraz, do zamišljanja stvarnosti, opisane v besedilu in/ali njene aktualizacije, branja med vrsticami, vzpostavljanja estetskega odnosa do besedila, odkrivanja novih idej in odnosov ter izražanja ustvarjalnih stališč in posplošitev. Literarno branje je torej tesno povezano s posameznikovimi vedenjskimi značilnostmi: osebna izkušnja ima v obdobju pubertete v primerjavi z zgodnejšimi razvojnimi obdobji bistveno večjo težo. Mladostniki so bralci z izraziteje izraženim individualizmom in hkrati – če sledimo bralni tipologiji Appleyarda (1994), ki mladostnike uvršča v tip t. i. mislecev – ena najbolj heterogenih bralskih skupin. Ob branju literarnih besedil razvijamo t. i. literarno empatijo: zmožnost vživljanja v možne svetove, v literarne osebe, njihova dejanja, obnašanja, čustvovanje, zmožnost presojanja

¹ Med omenjenimi vrstami branja je tesna interakcija pogosta.

² Npr. predstava *Ljubezen (Nedolžnost v sedemdesetih minutah)* v režiji Andreása Urbána in dramaturgiji Tomaža Toporišiča v Slovenskem mladinskem gledališču (2013) popolnoma reinterpretira Shakespearovo dramo *Romeo in Julija*.

in vrednotenja fikcijskih svetov. Literarno branje spodbuja domišljijo, empatijo, bogati čustveni svet, razvija interese, pisne sposobnosti, mišljenje, razširja izkušnje in razumevanje ter spodbuja k medpredmetnemu povezovanju.³ Kljub številnim dokazanim pozitivnim učinkom branja pa raziskave kažejo (prim. Jelenko 2001, Žbogar 2002, Glinšek 2014 idr.), da priljubljenost literarnega branja med mladostniki, zlasti starejšimi (od 15. do 19. leta), upada. Razloge za to vidimo v osebnostnih in kognitivnih spremembah, izrazitih tudi glede na spol, in v spremenjenih družbenih vlogah (starejši mladostniki bistveno več prostega časa namenijo druženju).⁴ Kognitivni razvoj mladostnikov popisujejo številni strokovnjaki (npr. Siegel 2013, Winner, Gardner 1976). Enotni so si v spoznanju, da mladostnike dodobra zaznamujejo čustvene in telesne spremembe, med drugim tudi pospešen razvoj možganov, ki sproža mladostnikovo zanimanje za novo, hlepenje po ustvarjalnosti in raziskovanju, izrazitejša čustvovanje in željo po intenzivnejšem vključevanju v družbo. Mladostniki, nagnjeni k skepticizmu, pogosto razmišljajo izven ustaljenih okvirov, nagnjeni so k impulzivnosti, hitrim nihanjem razpoloženja, samospraševanju, celo identitetnim krizam. Obdobje odkrivanja notranjega jaza in identitete se odraža v intenzivnejšem in bolj ambivalentnem, konfliktnem čustvovanju, odkritje subjektivnosti in relativizma pa lahko sproži občutke izoliranosti in osamljenosti: konflikt med avtentičnim notranjim jazom in zunanjim svetom pogosto privede do razcepljenega jaza.⁵ Ker je mladostnik zmožen razmišljati o realnih objektih, misliti hipotetično in ker razume, da je fiktivna stvarnost, upodobljena v literarnem besedilu, le možen svet, je dojemljiv za razvijanje teoretičnega in kritičnega mišljenja, pa tudi empatičnosti, strpnosti in dialoškosti. Po desetem letu starosti se intenzivneje začne razvijati sposobnost parafraziranja pesniških podob, posebej tistih, ki so vezane na telesnost. V zgodnjem mladostniškem obdobju (od 9. do 14. leta) se razvijajo domišljjske sposobnosti, spomin in razumevanje pesniškega podoba (tudi branja med vrsticami). Če bralci, stari od šest do deset let, še razmeroma radi prostovoljno berejo ter na ta način zbirajo in organizirajo informacije o svetu, opirajoč se zlasti na prostorsko orientacijo, pa postane v zgodnjem mladostništvu pomembnejša časovna razsežnost; prostovoljno branje se začne umikati podatkovnemu. Slednje omogoča prepoznavanje znotrajliterarnih prvin (npr. implicitnega pripovedovalca). Mlajše mladostnike zanimajo zlasti dogodki in zunanje okoliščine, starejše pa vse bolj čustvovanje literarnih oseb, njihovi medsebojni odnosi. To stroka uvršča na področje t. i. bralne fluentnosti. Raziskave še

³ Zato bi ga bilo smiselno vključevati tudi v pouk materinščine (torej jezika) in drugih šolskih predmetov.

⁴ Appleyard (1994: 110) meni, da pri učnem načrtovanju za mladostnike sicer velja upoštevati vlogo solipsizma in izolacije, do katerih v mladostništvu res lahko pride, a bolj se mu zdi pomembno upoštevati socialni kontekst, znotraj katerega se mladostnik razvija kot individuum. Kadar vzgojno-izobraževalni sistem ne omogoča identifikacije z leposlovjem (tudi prek različnih socialnih vlog), odraščanje umetno podaljšuje, saj si mladostniki želijo prevzeti najrazličnejše družbene vloge, a se hkrati bojijo, da se bodo osmešili. Po eni strani si želijo podpore in spodbude odraslih, hkrati pa ostro nasprotujejo vsakomur, ki bi skušal spodkopati njihovo samopodobo in identiteto. Še vedno so nezreli, a to je nujen in nepogrešljiv del normalnega, zdravega duševnega razvoja.

⁵ Notranji jaz doživlja kot središče posebnih občutkov, mnenj in misli, ki so mu pomembnejši od drugih zunanjih dražljajev. Notranjost doživlja kot edino avtentično, zunanost pa le kot socialno vlogo, ki jo mora igrati, da bi naredil vtis na okolico.

nakazujejo (npr. Jelenko 2001), da je največ razlik med spoloma med starejšimi mladostniki, kar je najbrž povezano z razvojnimi specifikami mladostništva. Ne zanimajo jih več zgodbe s srečnimi konci, ki prikazujejo tipizirano nedolžni svet, v katerem je zlo pozunanjeno in na koncu poraženo, pač pa realistične zgodbe o temnejših plateh življenja (smrti, grehu, predsodkih, boleznih),⁶ ki jih spodbudijo k razmišljanju, presojanju in vrednotenju. Všeč jim je tudi, če se z literarnimi osebami lahko identificirajo. Mladostniki sicer najraje prostovoljno berejo romane, ugotavljajo raziskave, posebej če ti tematizirajo skrivnostnost in pustolovščine. Dekleta najpogosteje posegajo po ljubezenski tematiki, fantje po znanstvenofantastični (Glinšek 2014). Med počitnicami kar 64 % mladostnikov rado bere, med šolskim letom pa zanimanje za prostovoljno literarno branje upade (razumljivo, morajo se učiti in več podatkovno berejo). Za branje jih najmanj navdušujejo učitelji, najbolj pa domači in prijatelji; dijakinje berejo raje kot dijaki, prve se navdušujejo nad ljubezensko temo, drugi nad znanstveno fantastiko, vsem pa so blizu dela, po katerih so bili posneti filmi. Pri Bralni znački večinoma nehajo sodelovati nekje v zadnjem triletju (pogosto, ker jim starši takrat prepustijo odločitev glede tovrstnega udejstvovanja). Gimnazijci pogosto tekmujejo za Cankarjevo priznanje, medtem ko nekaj dijakov srednje strokovne šole zanj sploh še ni slišalo (prav tam).

Kako ta spoznanja integrirati v srednješolski vsakdan? Motivacijski proces sestavljajo tri faze: javljanje potrebe, aktivno delovanje oz. usmerjenost k cilju in zadovoljitev potrebe (Kobal Grum, Musek 2009: 19), ta pa je pri pouku književnosti – po raziskavah sodeč – tesno odvisna ob učenčevih občutkov ugodja, užitka, pa tudi kognitivnega konflikta, književnega problema, ki se poraja ob branju literature. Radovednost, veselje do branja, užitek in intelektualno napetost budijo razmišljanje o književnem besedilu, diskutiranje, debatiranje in pogovarjanje o prebranem. Učinkovite so dejavnosti, kot npr. pogovori o knjigah, igralčevo glasno interpretativno branje, zanimiva, interaktivna razlaga, kviz, možganska nevihta, ekskurzija v kraje, ki jih literarno delo upoveduje, likovno ustvarjanje, ogled filma, gledališke predstave, dramska poustvaritev, ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje, poustvarjalno pisanje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije ipd. Literatura nas lahko pritegne z napeto zgodbo, s slogovnimi in pripovednimi postopki, s pesniškim podobjem in mnogopomenskostjo, s prikazovanjem nenavadnega, drugačnega, tujega (oseb, dogodkov, svetov). Branje književnosti odpira paleto različnih osebnosti, ki jih v realnosti sploh ne bi spoznali, in bralcu omogoča razmislek o najrazličnejših človeških značajih. V stvarnem življenju se pogosto težko – ne da bi bili pri tem kakorkoli vpleteni – tako intenzivno osredotočamo na posameznikovo vedenje, hkrati pa v realnosti pogosto nimamo vpogleda v čustveno življenje posameznikov. Branje leposlovja to omogoča, pomaga razumeti ljudi, kar je ena pomembnejših življenjskih sposobnosti.⁷ Razmišljanje in diskutiranje o literarnih osebah imenujemo značajska

⁶ Študenti, vpisani v drugi letnik slovenistike, v anketah o bralnih navadah že vrsto let na prvo mesto najpriljubljenejših del uvrščajo roman F. M. Dostojevskega *Zločin in kazen*. Problemi, ki jih roman odpira, navajajo, so nas privlačili že kot mladostnike, zlasti vprašanja zločina, boga, moralno-vrednostnega sistema glavnega junaka, pa tudi vprašanja o trpljenju, odrešitvi in svobodi.

analiza (*character analysis*), tj. prizadevanje, da bi razumeli značaj literarne osebe prek povezovanja njenih značajskih lastnosti in naših vrednostnih sodb o njej. Vse to odpira vrata razumevanju prebranega, s tem pa refleksiji in kritičnemu odnosu do književnosti. Pomembne razsežnosti literarnega branja kot pomenotvorne dejavnosti so potemtakem spodbujanje doživljanja (doživljajsko branje), razumevanja, vrednotenja ter sintetiziranje prebranega (kognitivno branje) in ustvarjalnosti (ustvarjalno branje, ki naj bo nadgradnja doživljajskega in kognitivnega branja). Literarno besedilo lahko razmeroma poglobljeno interpretiramo le, če prebrano razumemo (prim. Žbogar 2002), šele nato lahko prehajamo na znotraj- in zunajliterarno utemeljevanje. Vzgoja in izobraževanje kultiviranega in razgledanega mladostnika, ki književnost doživlja, razume, vrednoti, jo domišljijsko (po)ustvarja, se do nje kritično opredeljuje in je po literarnovednem sistemu intelektualno razgledan, zato narekuje, da v pouk intenzivneje vključujemo didaktična načela recepcijske sprejemljivosti, sistematičnosti, sistemskosti, problemskosti in ustvarjalnosti.

Takšno didaktično strukturiranje spodbuja razvoj vsaj dveh prvin sporazumevalne zmožnosti/jezikovne pismenosti – bralne in literarne –, hkrati pa krepi kritično mišljenje ter literarnovedno znanje strukturira v trajen in koherenten sistem. Če pri izboranju literarnih besedil za mladostnike upoštevamo recepcijsko sprejemljivost, spodbujamo njihovo motiviranost, pa tudi radovednost, njihovo doživljanje literature, razumevanje in vrednotenje, kritično opredeljevanje ter domišljijsko (po)ustvarjanje. Zlasti pri gimnazijskih bralcih spodbujamo vse vrste branja, zlasti seveda kognitivno branje, ki razvija sposobnost primerjanja (iskanje podobnosti in razlik), vrednotenja, sintetiziranja, odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov in argumentiranja, bralcu omogoča globlje spoznavanje in razumevanje prebranega ter spodbuja kritično refleksijo o literaturi. Gimnazijski bralec, razgledan po literarnovednem sistemu, sistematično gradi koherentno in v sistem povezano literarnovedno znanje, oblikuje individualno, nacionalno in kulturno identiteto ter dokazuje bralno in literarno kultiviranost, dolgoročno pa tudi bralno zmožnost/jezikovno pismenost, kar krepi medkulturno zmožnost, s tem pa strpnost do lastne in tuje kulturne dediščine, poznavanje povezav, medsebojnih relacij ter oplajanja med slovensko in svetovno književnostjo.

Problemskost aktiviramo ob doživljajskem, ustvarjalnem in kritičnem branju z(a) razumevanje(m): ob motivno-tematski, idejno-slogovni in jezikovno-sporočilni analizi literarnega besedila. Diskutiramo o odprtih/praznih/nedoločenih mestih, literarno-estetskem doživljanju in različnih interpretacijah (konkretizacijah), ki jih besedilo producira. Recepcijska estetika (Jauss 1998: 147–209, 491–509) govori o estetskem izkustvu, ki ima več razsežnosti: produktivno (ustvarjanje fiktivnega sveta, ki ne obstaja v realnosti), receptivno (bralčev užitek),⁸ komunikativno (učinki na spreminjanje individualne bralčeve zavesti ter kolektivnih kulturnih in moralnih norm).

⁷ Ljudje, ki drugih ne razumejo, se vanje ne znajo vživeti in jim posvetiti dovolj pozornosti, imajo v medsebojnih odnosih pogostejše težave.

⁸ Mladostniki redkeje poročajo, da ob branju obveznega šolskega čtiva uživajo, zato so dejavnosti za spodbujanje zanimanja in radovednosti (npr. reševanje književnih problemov) dragocena motivacijska sredstva.

Slednje uresničujeta didaktični načeli sistematičnosti in sistemskosti. V primeru odprtega, interpretacijsko nedoločenega besedila učitelj usmerja dijakov kognitivni proces prek pogovora o prebranem z osredotočanjem na motivno-tematske, idejno-slogovne in jezikovno-sporočilne značilnosti zgodbe ter s spodbujanjem večkratnega (ponavljalnega) branja. S tem med drugim spodbujamo bralno kompetenco kot slušno, spoznavno in pomenotvorno dejavnost, tj. zmožnost alfabetskega, informativnega, povzemanega, preletevajočega, tudi eskapističnega branja, branja za zabavo, študijskega branja, skratka zmožnost uporabe različnih bralnih strategij, pa tudi zmožnost besedilnega analiziranja, vrednotenja in kritičnega sprejemanja. Gre za preplet zmožnosti, ki med drugim spodbujajo literarno empatijo, tj. zmožnost vživljanja v možne svetove, v literarne osebe, njihova dejanja, obnašanja, čustvovanje, zmožnost presojanja in vrednotenja fikcijskih svetov, literarnega raziskovanja in literarnega ustvarjanja (ustvarjalnega branja in pisanja ter poustvarjalnih literarnih zmožnosti).

Sistemske znanja narekuje sistematično usvajanje književnih vsebin. Nove literarnovedne pojme (literarnoteoretične, bio- in bibliografske o avtorju ter literarnozgodovinske) uvajamo ob ponavljanju znanih pojmov, ki so z novimi v koherentni medsebojni povezavi. Predpogoj za sistematično oblikovanje systemskega literarnovednega znanja je zadostno število informacij in pojmov, ki jih dijaki umeščajo v literarnovedni sistem, zaznavajo njihovo hierarhično urejenost in prepletenost, kar prek povezovanja novih informacij v pojmovne mape (v drevesasto strukturo literarnovednega znanja), krepí (bralno in) literarno zmožnost ter spodbuja kritično mišljenje. Načelo sistematičnosti uresničujemo tako, da prehajamo od znanega k neznanemu, od lažjega k težjemu (od motivno-tematske, jezikovno-slogovne in idejno-sporočilne analize k romantičnim značilnostim Prešernovih *Gazel*). Literarnozgodovinsko kontekstualiziranje povežemo z literarnoteoretičnim: od znanih literarnoteoretičnih pojmov prehajamo k neznanim (primerjamo sonet in gazelo). Literarna ustvarjalnost se pri pouku književnosti udejanja kot ustvarjalno branje, ustvarjalno pisanje in kot poustvarjalne dejavnosti. Ustvarjalno branje je prosta aktualizacija literarnega besedila, zato je svobodnejše od usmerjenega (literarnega) branja. Ustvarjalno pisanje spodbujajo tudi vaje in naloge, kot so npr. besedne asociativne igre (iščejo besede, ki se začnejo na določeno črko, pa se ne nadaljujejo npr. z *a*, ki se rimajo na *sem*, ki imajo soroden pomen ipd.), in poustvarjalne dejavnosti, npr. iz ključnih besed tvorijo domišljjski spis, preoblikujejo dano besedilo, ga priredijo, dramatizirajo, uprizorijo, pravljičnici spremenijo konec, literarni osebi spremenijo značajske lastnosti, literarno osebo predstavijo v sodobni čas ipd. (Žbogar 2013b: 109–114).

Literatura

- APPLEYARD, Joseph A., 1994: *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- GARDNER, Howard, WINNER, Ellen, 1976: *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GLINŠEK, Kaja, 2014: *Recepcija leposlovja med mladostniki*. Diplomsko delo. Mentorica: Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- INGARDEN, Roman, 1990: *Literarna umetnina*. Ljubljana: ŠKUC; Filozofska fakulteta. (Studia humanitatis)
- JAUSS, Hans Robert, 1998: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: LUD Literatura. (Zbirka Labirinti)
- JELENKO, Tanja, 2001: Branje kot temelj pouka književnosti. Milena Ivšek (ur.): *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: ZRSŠ. 163–168.
- KOBAL GRUM, Darja, MUSEK, Janek, 2009: *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- KOS, Janko idr. (ur.), 2009: *Literatura: leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- SIEGEL, Daniel J., 2013: *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*. New York: Penguin Putnam.
- ŽBOGAR, Alenka, 2002: *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ŽBOGAR, Alenka, 2013b: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. (Zbirka Slavistična knjižnica 18)