

Čustvena dimenzija literarne vzgoje

DOI: 10.4312/Obdobja.44.279-285

Barbara Pregelj, Fakulteta za humanistiko, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica;
Založba Malinc, Medvode; barbara.pregelj@guest.arnes.si

Čustva so temelj bralskega dejanja. Brez čustvenega sodelovanja bralca namreč tudi interpretacija ni mogoča. Prvi vtisi o besedilu so lahko izjemno dragoceni, še zlasti, če jih v nadaljevanju razvijemo, pri čemer so nam v pomoč razum in poznavanje literature. Refleksija o razvijanju prvih vtisov je izhodišče prispevka, v katerem na presečišču šolskih načrtov za slovenščino, bralnomotivacijskih projektov, rezultatov PISE in sodobnih teoretskih spoznanj (Anderson, Damasio, Felski) skušam opozoriti na pomen čustev pri literarni socializaciji in motiviranju za branje.

čustva, branje, literarna socializacija, motiviranje za branje, kurikularno in prostočasno branje

Emotions are the basis of the reader's action. Without the emotional participation of the reader, interpretation is not possible. The first impressions of a text can be extremely valuable, especially if they are developed further, through reflection and knowledge of literature. Reflection on first impressions is the starting point of this article, which draws attention to the importance of emotions in literary socialization and reading motivation at the intersection of Slovenian school curricula, reading motivation projects, PISA scores, and contemporary theoretical findings (Anderson, Damasio, and Felski).

emotions, reading, literary socialization, motivation to read, curricular and leisure reading

Pri pisanju me vedno zanimajo čustva. Zame je čustvovati/navdušiti/vzbujati čustva¹ ključni glagol. Najpomembnejša prvina – in umetnost – pripovedovanja zgodb. Brez čustev ni ničesar. Kajti če obstajajo čustva, lahko naredimo še nekaj naslednjih korakov: k razmisleku, poistovetenju z ubesedenim in literarnimi liki, k čudežnemu procesu, v katerem se prebrano pomeša z lastnimi izkušnjami, jih dopolni in obogati. Beremo, da bi bili srečni, ker se vsi kdaj naveličamo lastnih življenj. V tem smislu smo bralke in bralci na boljšem: srečnejši smo, ker živimo več življenj kot tisti, ki ne berejo. Ker živimo življenja, ki jih brez knjig nikakor ne bi mogli živeti.

Care Santos (2019: 292–293)

1 Vidiki branja

Z navedenimi besedami v epilogu romana *Strah* (v izvirniku *Por*), namenjenega mladostnikom, svoje bralce nagovarja katalonska avtorica Care Santos. Njenim besedam

1 Španski glagol *emocionar* lahko pomeni besede, ki jih navajam med poševnicami.

je mogoče komaj kaj dodati: podpišem jih ne le kot njena prevajalka, temveč tudi kot raziskovalka, predavateljica in motivatorica branja. Razmisleke, ki poudarjajo pomen čustev, sem v zadnjih letih našla pri številnih raziskovalcih. Tako ameriška raziskovalka Rita Felski v knjigi *Uses of Literature* (2016) izpostavlja tako kognitivne kot tudi čustvene vidike estetskega odziva; po njenem mnenju mora namreč »vsaka kolikor toliko veljavna teorija premisliti, kako literatura spreminja naše doživetje sebe in sveta, pa tudi o telesnem vplivu na našo psiho« (Felski 2016: 28). Kljub vztrajanju pri razumskem, tj. kognitivnem vidiku, je očitno, da pri Riti Felski pomembno mesto zasedajo čustva. Podobna je izbira nevroznanstvenika Antonia Damasia, ki je v delu *Iskanje Spinoze. Veselje, žalost, čuteči možgani* (2008) zavrnil kartezijski racionalizem in ga zamenjal s poudarjanjem vseprisotnosti občutkov. Tako Felski kot Damasio dobro dopolnjujeta poudarjanje individualnega doživetja literature in branja, kot so ga izpostavljali radikalni konstruktivisti s pojmom avtopoetičnosti (Maturana, Varela 2005), s tem pa tudi na njihovih spoznanjih temelječa empirična literarna veda, ki se je ravno zaradi poudarjanja individualnosti, kot piše Marijan Dović (2004: 85–87), odrekla institucionalnemu ukvarjanju z literarno interpretacijo.

Branje, ki je seveda predpogoj za literarno interpretacijo, velja za zahtevno kognitivno operacijo. Za razliko od govora, denimo, ki ima v možganih poseben center, in ki se ga lahko naučimo sami, brez posebnega truda (Bukvić Pažin, Ott Franolić 2023: 7), branje nastaja v različnih možganskih centrih (Andersen 2015), predvsem pa potrebuje posrednike, ki nam pomagajo bralski proces avtomatizirati, ga poglobiti in v njem najti estetski užitek. Pri tem je vloga čustev ključna.

Zgodnja recepcija literature se večinoma dogaja v izrazito čustvenem okolju, v interakciji z ljubimi odraslimi v družinskem okolju. Zato je branje sprva praviloma povezano s prijetnimi čustvi: ljubeznijo, toplino in bližino. Ker je opismenjevanje povezano z vstopom v šolo, pozneje za branje velja, da ga je treba prepustiti strokovnjakom v šoli. Ti po eni strani odločilno pripomorejo k avtomatizaciji bralskega procesa, po drugi strani pa za celoten čas šolanja vzpostavijo dvotirnost branja: prostočasnega in kurikularnega (Krakar Vogel 2016), hkrati pa je pogosto tudi res, da se šola učenja branja, tudi poučevanja literature, loteva izredno parcialno, razumsko in utilitarno. Branje služi predvsem učenju in pomnjenju. Prav v tem se po mnenju mehiških raziskovalcev, ki so pisali o povezavi med užitkom, igro in učenjem, skriva past, zaradi katere je branje v naši družbi vse manj pomembno, saj »šola ni več edini prostor, kjer je [informacije] mogoče pridobiti« (Gonzalez idr. 2003: 54). Ali kot je v knjigi *Strategije motiviranja za branje z izkušnjami slovenskih motivatoric in motivatorjev branja* zapisala Montserrat Sarto (2015: 17–18):

Če bi poučevanje zadoščalo, bi generacije, ki so doslej končale šolanje, že dosegle bralno zmožnost, in tako bi bili že otroci, pozneje pa tudi odrasli, avtonomni bralci. Družbena resničnost kaže, da ni tako: odrasli – in mednje lahko prištejemo tudi mnoge učiteljice in učitelje – niso bralci. Težko sežejo do globin literarnih besedil, ne razumejo vsebine članka in celo ne navodil za zdravila. To kaže, da poučevanje ne zadošča. Treba je aktivirati druge elemente, ki jih dosežemo le, če vplivamo na motivacijo in otroke vzgojimo tako, da bodo literaturo in vse,

kar je zapisanega, odkrivali, pri tem pa prebrano ponotranjili z namenom prevetritve obstoječih bralskih shem.

Da bi pri branju dosegli tudi estetski užitek, pogosto velja, da je treba besedilo še poustvariti ali ga interpretirati, v knjigi *Disfrutar de la lectura* (Uživanje v branju) trdi Silvia A. Kohan (1999: 68), »saj ravno identifikacija omogoča recepcijo literature. [...] A ta proces je treba dopolniti z 'vzpostavljanjem distance', ki ustreza intelektualni recepciji. Šele ta nam omogoči premislek o resnični dimenziji literarnega besedila.«

Temu modelu sledi tudi šola z že omenjeno dvotirnostjo branja ter ponuja vrsto domišljenih orodij, ki naj bi učence od naivnega, spontanega branja, tj. branja na prvo žogo, sistematično usmerjali k drugi fazi, analitično-ustvarjalnemu branju. Takšna literarna vzgoja je nujna, saj *bralec začetnik* za razliko od *izkušenega bralca* zaradi omejenosti svojih izkušenj preprosto nima orodij, s katerimi bi lahko dosegel literarnost besedila. Tako *Učni načrt za slovenščino* iz leta 2018 med splošnimi cilji navaja tudi »razvijanje zmožnosti sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja ter tvorjenja besedil v slovenskem knjižnem jeziku«, znotraj tega pa učenke in učenci

[r]azmišljujoče in kritično sprejemajo ter povzemajo, vrednotijo in primerjajo umetnostna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog z umetnostnim besedilom in o njem razpravljajo. Branje jim nudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, za širjenje obzorja ter za spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše. (Poznanovič idr. 2018: 7)

Tretji od splošnih ciljev učnega načrta je povezan z razvijanjem in ohranjanjem pozitivnega odnosa do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil: »Stik z besedili je zanje potreba in vrednota, zato tudi v prostem času berejo in poslušajo besedila (objavljena v raznih medijih), obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave, literarne prireditve ipd.« (Poznanovič idr. 2018: 8)

Operativni cilji pouka književnosti nadalje predvidevajo razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem/poslušanjem/gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in z govorjenjem/pisanjem o njih (pri čemer v prvi triadi umetnostna besedila učenci sprejemajo drugače od neumetnostnih, oblikujejo obzorje pričakovanj, izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ugotavljajo razlike v doživljanju istega besedila, poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje, posamezna besedila primerjajo in vrednotijo ter predstavijo razloge, zaradi katerih se jim zdi kaj v besedilu pomembno; v drugi in tretji triadi spoznavajo predlagana besedila, razvijajo recepcijsko zmožnost, izrekajo svoje mnenje o besedilu ter ločijo umetnostna in neumetnostna besedila, jih med seboj primerjajo in vrednotijo, prepoznajo razlike med kanonskimi in trivialnimi ter besedila umestijo v časovni okvir) ter s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (govorjenje/pisanje različnih književnih vrst in zvrsti, glasno interpretativno branje književnih besedil, priprava govornih nastopov; v drugi in tretji triadi pa s (po)ustvarjanjem izkušajo različne prvine umetnostnih besedil). Med standardi znanj so navedeni doživljanje, zaznavanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil

ter njihovih vrst in zvrsti, pa tudi posameznih prvin umetnostnih besedil. Med didaktičnimi priporočili je kot priporočen model razvijanja bralne zmožnosti v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih s prilagoditvami, povezanimi s starostjo otrok, predvidena šolska interpretacija umetnostnega besedila (ta pa zajema uvodno motivacijo, napoved besedila, umestitev in interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij ter analizo, sintezo in vrednotenje, ponovno branje in nove naloge), ki učencem »ponuja možnost za polno literarnoestetsko doživetje« (Poznanovič idr. 2018: 70).

Iz tega daljšega navajanja učnega načrta je razvidno, da naj bi bilo branje celostno, do branja kot užitka, prijetnega doživetja in intelektualnega izziva pa naj bi vodilo predvsem spoznavanje in izkušanje védenja o literaturi. To sicer uvodoma dopušča in reflektira tudi učenčeva občutja, vseeno pa je premislek, tj. racionalni vidik, tisti, ki naj bi pripeljal do poglobitve bralskega užitka.

Kako uravnotežiti emocionalne in racionalne vidike branja in jih preplesti tako, da bodo motivirali za branje in učečim se pomagali, da postanejo bralci? Da se jih polovica ne bo več *zelo strinjala* ali *strinjala* s trditvijo, do katere se morajo opredeliti v raziskavi PISA, da berejo le, ko je to obvezno?

2 Množenje s čustvi podprtih bralnomotivacijskih poti

Množenje s čustvi podprtih bralnomotivacijskih poti je po mojem mnenju ustrezen odgovor tudi za tako robusten sistem, kot je šolski. Zato v nadaljevanju predstavljam nekaj pobud in projektov, ki pri razmisleku o večjem poudarku čustev lahko navdihnijo in pomagajo.

Avtorica prvega je učiteljica Anita Dernovšek, ki za delo z literarnimi besedili uporablja metodo šestih klobukov Edwarda de Bona: modrega, belega, črnega, rumenega, rdečega in zelenega, pri čemer vsaka barva klobuka pomeni izpostavljanje določenega vidika: vodenja in usmerjanja misli (modra), dejstev (bela), negativnih vidikov (črna), pozitivnih vidikov (rumena), čustev (rdeča) ter ustvarjalnosti in drugačnosti (zeleni).

Ko si nadenete le enega od klobukov, razmišljate le na določen način. Vodite svoje misli osredotočeno in posledično ne občutite zmede in ste produktivnejši. Še najbolj pa je pod klobukom uživati, ko smo vsi v skupini hkrati pokriti z enakimi klobuki in razmišljamo v isto smer (paralelno razmišljanje). Metodo pokrivanja s klobuki kot eno izmed številnih metod za analiziranje lahko prenesemo tudi v svet branja in pisanja – tako esejev kot tudi kreativnega pisanja. (Dernovšek 2022: 79)

Čustva so seveda najbolj izpostavljena pod rdečim klobukom, a tudi ko si nadevamo druge klobuke, se soočamo z občutji: tistimi, ki jih najdemo v literarnem besedilu, in tistimi, ki jih občutimo kot bralke in bralci. Kako se je z različnimi klobuki mogoče pokrivati, je Dernovšek praktično prikazala ob maturitetnem branju *Javine zgodbe* Elisabeth Mulder.

Leta 2015 je izšel slovenski prevod bralnomotivacijskih strategij, ki jih je s sodelavci v Španiji zasnovala Montserrat Sarto, v katerega so bile vključene tudi izkušnje slovenskih motivatorok in motivatorjev branja. Doslej so bile strategije preizkušene po

celotni izobraževalni vertikalni: v okviru izobraževanja mentoric in mentorjev branja, projektov Leo, leo in Španska vas ter kot priprava na maturo (delo z enim samim besedilom, delo z različnimi besedili), v okviru različnih visokošolskih predmetov pa v okviru drugih izobraževanj in projektov v Sloveniji in zamejstvu, kot so Leo, leo, INOBRA, PRINO ter Odprta knjiga: GG4A. Delo z bralnomotivacijskimi strategijami sem tako imela priložnost uporabljati, spremljati in evalvirati v obdobju dobrih desetih let in v tem času jih je izkusilo več kot petindvajset tisoč udeležencev (otrok, učencev, dijakov in študentov) ter preizkusilo in ovrednotilo približno dva tisoč mentoric in mentorjev branja z različnih izobraževalnih in kulturnih institucij.

Med navedenimi bom izpostavila dva projekta: Leo, leo in Odprta knjiga: GG4U – prvega, ker poteka najdlje in ob bralni zmožnosti spodbuja tudi pridobivanje medkulturne zmožnosti, ter drugega, ker ob bralni pismenosti spodbuja tudi pridobivanje digitalne pismenosti.

Projekt, poimenovan Leo, leo, ki ga v obliki načrtovanih in vodenih delavnic od leta 2012 izvaja založba Malinc, temelji na ustnosti, ki je usvajanju jezika primarna, pa tudi na konstruktivizmu, tj. na gradnji (konstruiranju) lastnih pomenov. Udeleženci delavnic namreč pomen izgrajujejo z lastno aktivnostjo, a ne v obliki individualnega delovanja, temveč v dialogu z odraslim in vrstniki. To v prvi vrsti pomeni, da je izhodišče vsake konkretne delavnice lastna izkušnja, torej to, kar je udeležencem že znano. K temu je kot uvodna motivacija dodan osebni vidik (spoznavanje lastnih imen udeležencev v španščini), s čimer poudarimo vez z osebno izkušnjo in se pripravimo na nadaljevanje, ko se od znanega premaknemo k neznanemu, obenem pa s poudarjanjem osebnega skušamo motivirati za sodelovanje v aktivnostih, ki sledijo.

Udeleženci najprej s pomočjo opazovanja slikovnega gradiva in ob pripovedovanju besedila v španščini sami skušajo razumeti besedilo, ki ga slišijo v tujem jeziku, nato pa uporabo tujega jezika zamenja raba maternega jezika, v katerem najprej glasno preberemo sodobno pravljico, nato pa izvedemo še izbrano bralnomotivacijsko strategijo. Izbiro bralnomotivacijske strategije narekujejo značilnosti literarnega besedila, pri čimer z elementi igre in s kombiniranjem rabe različnih zaznavnih kanalov opozorimo na določeno prvine besedila (literarne like, prostor in čas, zgradbo), delavnico pa sklenemo z dodatnimi igrivimi aktivnostmi. Način dela se s tem prilagaja specifičnim potrebam vsakega otroka in/ali učenca in/ali bralca, saj so dejavnosti zasnovane tako, da ne ponujajo dokončnih in/ali izdelanih odgovorov, temveč mora te odkriti udeleženec sam skozi proces poslušanja/branja, večinoma v obliki ponovnega urejanja podatkov in spreminjanja informacij z namenom individualnega usvajanja jezikovne kompetence (v tujem jeziku, poslušanja, branja) preko dejavnega iskanja pomenov.

Projekt dokazuje, da je za razvoj zavesti o večkulturnosti zanimivo zlasti predšolsko obdobje in čas prvih let osnovne šole, ko so otroci motivirani za usvajanje jezika brez zavestnega učenja in ko jih – tako vsaj kažejo izkušnje, nabrane v projektu Leo, leo – ne moti in ne frustrira, da v jeziku, ki jim ga pripovedujemo, ne razumejo vsega, temveč so z razumevanjem nekaterih ključnih besed sposobni zapolnjevati prazna mesta med prepoznanimi pomeni. Tako udeleženci spoznajo, da za razumevanje besedila ni treba

poznati in razumeti vseh besed, marveč le ključne; obenem se lahko naučijo nekaj besed v španščini, s poslušanjem urijo sposobnost koncentracije, v nadaljevanju pa tudi razumevanje prebranega besedila v svojem maternem jeziku. To vzporedno poteka v dveh na videz različnih kontekstih (tujejezičnem in maternem), ki pa sta si vendarle podobna, saj ju določajo identične kognitivne aktivnosti.

Projekt Odprta knjiga: GG4U sta leta 2018 skupaj zasnovali založbi Sodobnost in Malinc, namenjen pa je učencem zadnje triade. Sčasoma smo ga preimenovali GG4A, poteka pa v obliki tekmovanja, v katerem sodelujejo trojke učencev. Spodbuja torej skupinsko delo in sodelovanje, ob bralni pa tudi digitalno zmožnost, saj aktivnosti po branju šestih kakovostnih literarnih besedil udeleženci rešujejo v virtualnem okolju spletne platforme. Projekt poudarja tudi medgeneracijsko sodelovanje med mentoriciami in mentorji ter učenci in učenkami, aktivnosti, povezane s knjigami, pa se vedno začnejo z uganko, s katero udeleženci odkrijejo naslov knjige, ki jo morajo prebrati. Branju sledi reševanje nalog z izzivi, ki od manj zahtevnih prehajajo k taksonomsko zahtevnejšim, a tudi bolj ustvarjalnim nalogam. Tudi v tem projektu se naloge osredotočajo na posamezne prvine besedil, zasnovane so igrivo ter vodijo v precej odprte poustvarjalne aktivnosti z uporabo različnih medijev: pisanja, ilustriranja, snemanja, dramatizacije ipd.

Vsem trem predstavljenim projektom je skupna igra: elementi igre in elementi igrifikacije.² Igra ni le otrokova prva samostojna in ustvarjalna izkušnja s svetom in okolico (Pečjak 2009: 10), je tudi prirojena sposobnost, ki ga stalno izziva in spodbuja k osebnemu in družbenemu razvoju. Igra so čustva, izziv, užitek, različne možnosti, domišljija, ustvarjalnost, preplet naučenega z novim (González idr. 2003: 53), njena narava pa je dvojna, svobodna in podvržena pravilom, hkrati inovativna in tradicionalna, in zato metafora človeškega življenja (Savater 1997: 103).

Spletne strani projektov

Leo, leo. <https://www.malinc.si/bralna-kultura/leo-leo/> (dostop 5. 5. 2025)

GG4A: Inovativno medkulturno promoviranje branja. <https://gg4a.eu/> (dostop 5. 5. 2025)

Literatura

- ARMSTRONG, Paul B., 2015: *Kako se literatura igra z možgani? Nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- BUKVIĆ PAŽIN, Anda, OTT FRANOLIĆ, Marija, 2023: *Velika važnost malih priča: zašto i kako čitati djeci*. Zagreb: Ljevak.
- DERVENŠEK, Anita, 2022: Javina in tvoja zgodba pod šestimi klobuki. Barbara Pregelj (ur.): *Javina zgodba na maturi. Družbeni in literarnozgodovinski okvir ter praktična izhodišča za delo z besedilom Elisabeth Mulder*. Medvode: Malinc. 75–92.
- DOVIČ, Marijan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- FELSKI, Rita, 2016: *Namjene književnosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

2 Poimenovanji *igra* (elementi igre, ludične aktivnosti) in *igrifikacija* se ne prekrivata povsem, saj gre za pojma, ki izhajata iz dveh različnih okolij, pri čemer je igrifikacija slovensko poimenovanje za t. i. *gamification*, vnašanje elementov igrice v okolja, ki običajno niso povezana z računalniškimi igricami.

- GONZÁLEZ, Raquel, GUÍZAR, Marisol, SEPÚLVEDA, Isabel, VILLASEÑOR, Luz, 2003: La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Sinéctica* 22. 52–57.
- KOHAN, Silvia Adela, 1999: *Disfrutar de la lectura*. Barcelona: Plaza & Janés.
- KRAKAR-VOGEL, Boža, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 95. 5–16.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco Javier, 2005: *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- PEČJAK, Sonja, 2009: *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- POZNANOVIČ, Mojca, CESTNIK, Mojca, ČUDEN, Milena, GOMIVNIK THUMA, Vida, HONZAK, Mojca, KRÍŽAJ, Martina, ROSC-LESKOVEC, Darinka, ŽVEGLIČ, Marica, AHAČIČ, Kozma, 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PUNSET, Elsa, 2012: *Una mochila para el universo: 21 rutas para vivir con nuestras emociones*. Barcelona: Destino.
- SANTOS, Care, 2019: *Por*. Barcelona: Edebé.
- SARTO, Montserrat, 2015: *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev*. Medvode: Malinc.
- SAVATER, Fernando, 1997: *El valor de educar*. Ariel: Mexico.