

DIDAKTIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI V LUČI LJUBLJANSKEGA MANIFESTA: BRANJE NA VIŠJI RAVNI IN RAZVIJANJE EMPATIČNE ZMOŽNOSTI

METKA KORDIGEL ABERŠEK, MAJA KERNEŽA

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
metka.kordigel@um.si, maja.kerneza1@um.si

Slovenija je na frankfurtskem knjižnem sejmu poudarila pomen poglobljenega branja za kritično mišljenje, kognitivno empatijo in socialne veščine. V prispevku raziskujemo pripravljenost didaktike mladinske književnosti na te izzive. Preučili smo tri študije primera, ki uporabljajo različne literarno-didaktične metode za razvijanje zmožnosti zaznavanja in privzemanja perspektiv književnih oseb. Prva študija vključuje igro vlog in pisanje dnevnikov, druga branje v nadaljevanjih in pisanje dnevnikov, tretja pa zaznavanje perspektiv skozi problemsko književnost. Rezultati kažejo, da te metode učinkovito spodbujajo razvoj empatičnih zmožnosti pri učencih. Sklepamo, da je didaktika mladinske književnosti pripravljena na izzive, saj književnodidaktične metode uspešno razvijajo zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih perspektiv ter s tem povezanih empatičnih zmožnosti.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.13)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
branje na višji ravni,
didaktika mladinske
književnosti,
empatična zmožnost,
Ljubljanski manifest,
študija primera



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.13)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
deep reading,
didactics of youth literature,
empathic ability,
Ljubljana manifesto,
case study

DIDACTICS OF CHILDREN'S LITERATURE IN LIGHT OF THE LJUBLJANA MANIFESTO: ADVANCED READING AND DEVELOPING EMPATHETIC ABILITY

METKA KORDIGEL ABERŠEK, MAJA KERNEŽA
University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
metka.kordigel@um.si, maja.kerneza1@um.si

Slovenia highlighted the importance of deep reading for critical thinking, cognitive empathy, and social skills at the Ljubljana manifesto. This paper explores the preparedness of youth literature didactics for these challenges. We examine three case studies that utilize various literary-didactic methods to develop the ability to perceive and adopt literary characters' perspectives. The first study involves role-playing and diary writing, the second combines serial reading and diary writing, and the third focuses on perspective-taking through problem-based literature. The results indicate that these methods effectively promote the development of empathetic abilities in students. We conclude that youth literature didactics are prepared for these challenges, as literary-didactic methods successfully develop the abilities to perceive, understand, and evaluate literary perspectives and related empathetic skills.



1 Uvod

Slovenija je kot častna gostja frankfurtskega knjižnega sejma v *Ljubljanskem manifestu o branju na višji ravni* (Schüller-Zwierlein idr. 2023) poudarila pomembnost poglobljenega branja, saj le-to krepi *kritično mišljenje, kognitivno empatijo in socialne veščine*, ki so ključne za informirane državljane v demokratični družbi. V prispevku se odzivamo na aktualno vprašanje, ali je didaktika mladinske književnosti pripravljena na izzive, ki jih izpostavlja *Ljubljanski manifest*, predvsem v zvezi s tistim njenim delom, ki izpostavlja povezanost poglobljenega branja književnosti in empatije. Razmislek je toliko pomembnejši, ker že sam manifest in kontekst, v katerem je bil predstavljen, sugerirata, da (naj) ima branje književnih besedil (izpostavljena je bila poezija, a najverjetneje so bile mišljene tudi druge literarne zvrsti!) v procesu usvajanja zmožnosti branja na višji ravni ključno vlogo.

1.1 O zmožnosti empatičnega vživljanja in zakaj je le-ta pomembna

Koncept empatije kot zmožnosti posameznika, da vzpostavi pozitivno interakcijo s sočlovekom, je bil skozi zgodovino deležen pozornosti vrste znanstvenih disciplin: od filozofije in teologije do psihologije ter – v najnovejšem času – nevroznanosti. To je verjetno razlog, da je skozi čas nastala vrsta definicij empatije, ki so odražale tako zorni kot opazovanja kot tudi čas, ko so nastale. Ker enotnega mnenja/definicije, kaj je empatija, tako nimamo niti danes, se je za razmišljanje o empatični kompetenci in odvisnosti njenega razvoja v dobi zmeraj večjega vpliva digitalne tehnologije na človekove možgane ter s tem povezane osebne lastnosti treba odločiti za eno izmed njih. Dokument evropske komisije (natančneje: njene svetovalne skupine za socialne dimenzije v izobraževanju – NESET) z naslovom *Učinki rabe digitalne tehnologije na otrokovo zmožnost empatije in koncentracije* (Flecha idr. 2020) izpostavlja kot relevanten *perceptijsko-akcijski* model razumevanja empatije, ki sta ga oblikovala Preston in de Waal (2002). Glede na ta model je treba razumeti empatijo kot »proces, v katerem subjektovo pozorno zaznavanje (perceptija) stanja, v katerem se je znašel objekt opazovanja, povzroči spremembo njegovega doživljanja objektive situacije« (Preston in de Waal 2002: str. 4). Natančneje: ko oseba A zazna, v kakšnem stanju se nahaja oseba B, se v njej avtomatično aktivirajo procesi »deljenih reprezentacij« situacije, v kateri se nahaja oseba B. Posledica tega je, da oseba A razume izkušnjo osebe B in nanjo čustveno reagira na enak (ali zelo podoben) način kot oseba B. Avtorja definicije dodajata, da je od podobnosti (ali

enakosti) med subjektivim (A) in objektivim (B) zaznavanjem situacije, v kateri je oseba B, odvisno, do katere mere bo oseba A razumela, kako oseba B doživlja svojo situacijo. Bolj kot sta ti reprezentaciji realnosti osebe B identični, večja je možnost, da se bo oseba A ustrezno odzvala. Ob tem Preston in de Waal (2002) opozarjata še na pomen povezanosti obeh osebkov: čim večja je stopnja povezanosti med osebo A in osebo B, tem večja je verjetnost, da bo oseba A sploh pozorna na situacijo osebe B, in tem večja je verjetnost, da si bosta obe reprezentaciji realnosti podobni, v idealnem primeru skladni. Posledica skladnosti reprezentacij je, poudarjata avtorja, aktivacija procesa razumevanja, kako se oseba B počuti/kako čustvuje, in posledično aktivacija ustreznega odziva na situacijo.

Še natančnejši vpogled v razumevanje empatične zmožnosti omogoča Golemanov (2013) koncept »empatične triade«, v katerem avtor razlikuje tri tipe empatije: *kognitivno empatijo*, pri kateri gre za zmožnost razumevanja, kaj druga oseba najverjetneje misli, *emocionalno empatijo*, pri kateri gre za zmožnost razumevanja, kaj druga oseba najverjetneje čuti, in *empatično skrb*, pri kateri gre za zmožnost razumevanja, kaj druga oseba v danem trenutku od nas najverjetneje potrebuje. Goleman (2013) je koncept empatične triade za področje institucionalnega edukacijskega procesa kasneje razširil (Goleman in Senge 2014), in sicer tako, da je kognitivni empatiji, emocionalni empatiji in empatični skrbi dodal kategorijo *skerbi za drugega*. Skrb za drugega presega *empatično skrb* iz triade, saj ne gre le za razumevanje, kaj druga oseba v svoji situaciji od nas potrebuje, ampak za to, da nam je za druge sploh mar, da smo na njihovo situacijo sploh pozorni, in za to, da po tem, ko se zavemo, kaj drugi čuti in kaj od nas potrebuje, *to tudi storimo*. Zmožnost *skerbi za drugega* se ne razvije samodejno. Razvije se v stimulativnem okolju – tako zunajšolskem kot tudi šolskem. Mogoče – in treba – jo je razvijati v okolju oddelčne kulture, ki empatično ravnanje ceni, spodbuja in nagrajuje.

Pojav novih tehnologij in predvsem hitrost, kako so se razširile v vrsto življenjskih položajev in v njih prevzele dominantno vlogo, povzročata opazne spremembe tudi na področju človekovih mehkih zmožnosti – še posebej zmožnosti empatičnega življenja. Tovrstne posledice so posebej opazne pri otrocih in mladih. Več in več komunikacije med njimi poteka po digitalnih kanalih, večina otrok ima danes dostop do digitalnih naprav in aplikacij, ki jih te ponujajo. In če so še pred dvema letoma strokovnjaki svetovali, naj otroci ne preživljajo veliko (preveč!) časa pred ekrani, to v času pandemije, šolanja na daljavo in poziva, naj otroci ostajajo doma, preprosto

ni bilo več mogoče. Posledice (ne)ugodnega vpliva (pre)velike izpostavljenosti ekranom, na katere so opozarjali strokovnjaki pred zaprtjem življenja zaradi epidemije, so postale intenzivnejše in zatorej še opaznejše – in zato predmet pozornosti vrste raziskav, ki so skušale pojasniti, kaj se je pravzaprav zgodilo.

Zaključki in priporočila dokumenta evropske komisije (NESET) z naslovom *Učinki rabe digitalne tehnologije na otrokovo zmožnost empatije in koncentracije* (Flecha idr. 2020) so nadvse podobni priporočilom, ki sta jih že leta 2009 oblikovali M. Wolf in M. Barzillai (in tudi tistim, ki jih je mogoče razbrati iz slovenske *Nacionalne strategije bralne pismenosti do leta 2030*): šola naj prepozna deficite, ki nastanejo zaradi dolgih ur, ki jih otrok preživi v digitalnih okoljih, tako za potrebe učno-vzgojnega procesa kot v okviru svojih prostočasnih aktivnosti, in ustvarja učna okolja, v katerih bodo učenci razvili te manjkajoče zmožnosti.

Avtorji *Ljubljanskega manifesta o branju na višji ravni* (Schüller-Zwierlein idr. 2023) niso prvi, ki so predlagali branje literature kot aktivnost, ki spodbuja razvoj empatične zmožnosti. M. Wolf in M. Barzillai sta že pred desetletjem in pol (2009) predlagali, naj kot »stimulativno okolje« za razvoj manjkajočih kompetenc sodobna šola uporabi učenčevo doživljanje leposlovja. Svoj model sta poimenovali Proustovski princip. V njem sta bili kritični do ideje, da naj bi didaktične metode in cilje v sodobni šoli podredili večopravnosti, ikoničnim zmožnostim in strategijam nelinearnega, drsečega, diagonalnega branja po metodi *skimm and skipp*. Namesto tega sta izpostavili zelo resno zaskrbljenost nad ugotovitvami, da se v digitalnem okolju ne razvijajo/ne razvijejo ne zmožnost abstraktnega mišljenja, ne zmožnost induktivnega mišljenja, ne zmožnost deduktivnega mišljenja in tudi domišljajska zmožnost ne. Vse te zmožnosti pa po njunem mnenju mladi ljudje potrebujejo za to, da bi spoznali svet, v katerem živijo, da bi razumeli, kako ta svet deluje (tako na področju naravnih kot tudi na področju družbenih zakonitosti), in da bi s pomočjo tega znanja in miselnih zmožnosti (kognitivnih kompetenc) znali reševati probleme, pred katere jih bo postavljalo življenje – tako tiste, s katerimi jih bodo kot človeštvo postavljale družbene in naravne spremembe, kot tudi tiste, pred katere jih bo postavljalo njihovo profesionalno in zasebno življenje. Da bi dosegli te cilje, sta predlagali, naj se šola spremeni tako, da bo ustvarjala okolja, v katerih bodo učenci dobili priložnost razviti deficitarne kompetence, ki so jih »pridelali« v času, ki so ga preživeli pred računalniki, in ki se potemtakem niso razvile, ker se otroci niso utegnili igrati v realnem okolju, ko niso utegnili raziskovati, ko se niso utegnili pogovarjati in

ko, seveda, niso utegnili (zares) brati. V tem kontekstu pa se kaže kot pomembno (morebiti ključno) fokusiranje generalnega šolskega kurikula na dve vrsti branja. Njun koncept izpostavlja poleg sistematičnega razvijanja zmožnosti branja spletnih besedil za potrebe iskanja informacij in učenja v e-okoljih tudi sistematično razvijanje zmožnosti poglobljenega (linearnega) branja leposlovja.

S poglobljenim branjem je, tako Wolf in Barzillai (2009), mišljen kompliciran proces razumevanja, ki predpostavlja tako induktivne kot tudi deduktivne miselne procese, spretnost postavljanja analogij ter kritično analizo prebranega. Spretni bralci leposlovja potrebujejo le milisekunde, da opravijo vse te miselne procese, a možgani mladih ljudi potrebujejo leta, da jih razvijejo. Razviti morajo zmožnosti fluentnega procesa dekodiranja, ki zajema čas in pozornost, potrebno za procesiranje informacij, določanje idej, informacij, zgodb ter za intelektualne argumente in predpostavke, na katerih le-te temeljijo. Tako razumevanje pa ni lahka naloga, saj besedilo ne pove vsega in morajo bralci vzpostaviti korelacije z vzporednimi miselnimi shemami, v kratkoročni/delovni spomin si morajo priklicati, kaj o temi že vedo, kaj so že prebrali in kaj so spoznali v realnem okolju, kaj so mislili kdaj prej, ter vse to vključiti v proces aktivnega konstruiranja (neliterarnega/realnega in/ali literarnega) pomena tega, kar berejo. V takem procesu nenehnega vpraševanja in analiziranja se učijo konstruirati znanje, njihove misli pa gredo dlje, kot so šle misli avtorja, ki je besedilo napisal (Wolf in Barzillai, 2009).

Danes, ko vemo, da (lahko) prekomerna izpostavljenost aktivnostim v digitalnih okoljih ter izpostavljenost »napačnim« vsebinam, ki jih omogočajo digitalna okolja (Flecha idr. 2020), vodi tudi do zaskrbljujočega upada empatične zmožnosti, se kaže razvijanje zmožnosti literarnega branja in recepcijskega procesa zaznavanja, razumevanja ter vrednotenja literarnih svetov v okviru šolskega kurikula še pomembnejše, kot se je kazalo pred desetletjem. Branje literarnih besedil zaradi svojega dialoškega karakterja (Jauss 1998) namreč **je** spodbudni položaj, v katerem bralci razvijajo celo vrsto prav tistih zmožnosti, ki so v digitalnih okoljih deficitarne – in med njimi prav gotovo zmožnost empatičnega vživljanja v druge.

1.2 Poglobljeno branje literature – spodbudni položaj, v katerem se razvija empatična zmožnost

Da bi dokazali pravilnost zgornje trditve, velja nanizati ključne ugotovitve o možganski(h) aktivnosti(h), ki jo/jih opisuje P. B. Armstrong (2015: 160) v svoji knjigi *Kako se literatura igra z možgani?* s podnaslovom *Nevroznanost in umetnost branja*: »Obstajajo trije prevladujoči načini razumevanja družbenega življenja možganov in prevladuje soglasje, da nobeden med njimi ne more sam opraviti tega zapletenega in nepreglednega dela, pri katerem se sestvo pomensko polno integrira z drugimi.« Teorija uma se osredotoča na zmožnost pripisovanja mentalnih stanj drugim in pravi, da beremo misli, s pomočjo katerih nato razmišljamo o prepričanjih, željah in namenih drugih. Simulacijska teorija predpostavlja, da razumevamo druge skozi uporabo lastnih misli in občutkov kot modelov za to, kar naj bi izkušali drugi, pri čemer vzpostavljamo simulacijske postopke, ki nas postavijo v kožo drugega. Tretji pristop, ki je v zadnjem času deležen največje pozornosti, pa je teorija zrcalnih nevronov. Zelo kmalu po njihovem odkritju pri opicah – v zgodnjih devetdesetih – so nevroznanstveniki ponudili domnevo, da predstavljajo zrcalni nevroni filogenetskega predhodnika hevristični simulaciji, ki bi lahko utemeljevala človekovo zmožnost »branja misli«. Kmalu zatem so postali pozorni na aktivnosti zrcalnih nevronov ob opazovanju/doživljanju umetniških del, posebej ob branju literature, kar je bilo logično, saj je na »paradokсно podvajanje zavesti« opozarjala teorija branja že desetletja, preden so lahko to nevroznanstveniki empirično preverili z merjenjem fMRI. Tako je že W. Iser (1974: 293) zapisal, da »vsako delo, ki ga preberemo, zareže drugačno mejo znotraj naše osebnosti ... Skozi mišljenje misli drugega se (bralčeva) lastna osebnost začasno umakne v ozadje, ker jo nadomestijo te druge misli, ki zdaj postanejo tema, na katero so njegove (njene) misli zdaj osredotočene. Ko beremo, se v nas zgodi umetna razdelitev, saj kot temo svojega mišljenja vzamemo nekaj, kar nismo mi sami.« Branje literarnih besedil lahko spodbudi interakcijo med sebstvom in drugim, in sicer od prvotne intuitivne resonance zrcaljenja do različnih ravni simuliranja in eksplicitnega teoretiziranja o motivih, ciljih in namenih (vključno z meta-teoretiziranjem o interpretativnih procesih samih, skozi katere iščemo vednost o tem, kaj mislijo drugi). Iser (1974: 288) izpostavlja, da nas »dinamična podobnost življenju« reprezentiranega sveta »usposobi za sprejemanje neznanih izkustev v naš osebni svet«, saj se potopimo v iluzije, ki jih sami ustvarjamo in v katerih se prepoznamo.

Ko beremo, imamo lahko občutek o tem, kako je živeti v drugem, kvazirealnem svetu, samo zato, ker pri tem uporabljamo procese, analogne tistim ob spoznavanju drugih v resničnem življenju. Ti procesi, tako pri branju kot v življenju, segajo od nereflaktivnega seznanjanja, skozi zrcalno resonanco, do različnih stopenj samozavednega simuliranja in teoretiziranja (Armstrong 2015). Simulacije, v katerih sodelujemo, ko beremo, ali kako drugače iščemo vednost o drugih, lahko vsebujejo tako teoretiziranje, ni pa to nujno. G. Hein in T. Singer (2008) z navajanjem fMRI-dokazov izpostavljata, da afektivna empatija in »kognitivno privzemanje perspektiv« spodbudita delovanje različnih nevronske omrežij: insulo in sprednji del cingulate skorje za čustveno identifikacijo ter čelna, senčna in senčno-temenska področja za teoretično branje misli. To pomeni, da če simuliramo čustveno stanje, ki ga dramatičira literarni lik ali uprizarja tekst, kot recimo lirski pesem, bomo celostno najbrž aktivirali druga področja možganske skorje, kot bi jih s teoretiziranjem o tem, zakaj se taki občutki pojavljajo in kaj pomenijo (Kordigel Aberšek, Legvart in Kerneža 2024).

V tem kontekstu se velja znova vrniti k M. Wolf, tokrat k njeni knjigi *Bralec, vrni se domov* (v slovenskem prevodu iz leta 2020). V tem delu posebej poudarja pomen t. i. globokega branja literature v času, ko »tehnologije ustvarjajo razdalje med ljudmi, kar ne vpliva le na to, kdo smo kot posamezniki, temveč tudi na to, kakšne odnose vzdržujemo z drugimi« (Wolf 2020: 51). Globoko branje literature lahko, po njenem mnenju, do določene mere deluje kot zdravilo proti trendu odmikanja od empatije (pri čemer navaja podatek iz raziskave S. Konrath, E. O'Brien in C. Hsing (2010), ki opozarja, da se je zmožnost empatičnega vživljanja med mladimi v zadnjih dveh desetletjih zmanjšala za 40 % in da je do občutno večjega upada prišlo v zadnjem desetletju). Argumente, ki naj bi govorili v prid tezi, da promoviranje globokega branja literature ustvarja stimulatívno okolje za razvoj empatične zmožnosti, tudi Wolfova (2020) zbira na področju nevroznanosti. Pri tem navaja rezultate raziskav, ki kažejo, da je proces »menjavanja perspektive« (kot ga lahko opazujemo pri bralcih z razvitejšo stopnjo recepcijske zmožnosti) kompleksna mešanica kognitivnih, socialnih in emocionalnih procesov, ki v nevronske mrežah naših beročih možganov puščajo veliko množico sledi. V tem procesu so v veliki meri aktivirani zrcalni nevroni, ki imajo pri branju, kot pravi Wolf (2020: 52) »naravnost osupljivo vlogo« – a le, če beremo poglobljeno: torej, če uporabljamo strategijo globokega branja. To dokazujejo tudi raziskave (Philips 2013 v Wolf 2020), ki so preverjale razlike med zbranim/pozornim branjem leposlovne proze in ugotovile, da se ob

zbranim branju istega besedila aktivirajo povsem druge skupine nevronov kot v primeru, ko bralcu oči drsijo vzdolž vrstic oz. po diagonali/vertikali strani – bralni strategiji, ki ju sugerirajo digitalne naprave. V procesu globokega branja leposlovnega besedila se, tako nevroznanstveniki, aktivirajo celo nevrnske mreže v predelih t. i. somatosenzoričnega korteksa, ki ubesedujejo taktilno doživljanje, kadar beremo opise teksture predmetov, in motorični nevroni, kadar beremo o gibanju.

1.3 Komunikacijski model književne vzgoje

Komunikacijski model književne vzgoje, ki ga priporoča učni načrt za predmet slovenščina (2018) v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, vidi recepcijski proces kot prekrivanje otrokovega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem literarnega besedila. Učenčevu recepcijsko zmožnost pa vidi kot strukturirano zmožnost. Eden izmed pomembnih strukturnih segmentov recepcijske zmožnosti je *zmožnost privzemanja perspektive (perspektiv) književne osebe (književnih oseb)*. Zmožnost privzemanja perspektiv književnih oseb pa je dejansko usmerjena k skorajda identičnim ciljem kot zgoraj omenjena Golemanova triada (2013): didaktični proces književne vzgoje je v tem kontekstu namreč usmerjen k zaznavanju *emocionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba čuti), informacijskih parametrov (ali: kaj kdo/književna oseba (o kom/čem) ve)* in *intencionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba hoče)*. Gre torej za parametre, ki jih moramo upoštevati, če želimo razumeti motivacijo/motivacije za ravnanje (književnih) oseb.

Poglejmo natančneje: v okviru strukturnega elementa recepcijske zmožnosti: *splosobnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja besedilnih signalov, povezanih s književno osebo in njeno vlogo v književnem dogajanju*, je treba sistematično razvijati tudi *zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja motivacije za ravnanje književnih oseb* ali drugače rečeno: razumeti, zakaj kdo kaj stori.

V obdobju egocentrične recepcije je tako otrok zmožen razumeti le motivacije za ravnanje tistih književnih oseb, ki ravna tako, kot bi v podobni situaciji ravnal sam. Zaznava torej le tiste motivacije, ki jih pozna iz svojega izkustvenega sveta. Na naslednji stopnji je otrok zmožen najti razlago za ravnanje književnih oseb, četudi ta presega njegovo izkušnjo, a le v primeru, ko so vzroki za ravnanje razvidni iz konkretnih besedilnih podatkov. Če v besedilu ni podatkov, ki bi se navezovali na motivacijo za ravnanje književne osebe (če avtor njenega ravnanja ne pojasnjuje

neposredno), seže otrok na tej stopnji bralnega razvoja praviloma izven literarnega sveta in v mislih doda (predvidi) del zgodbe, ki jo je avtor (po njegovem globokem prepričanju) »pozabil« napisati. Ob koncu osnovnošolskega izobraževanja lahko dosežemo, da se je otrok zmožen osredotočiti tudi na namere, čustva in misli književnih oseb. Pri tem išče štirinajst- ali petnajstletnik zlasti psihološke verjetnostne motivacije. Z etičnimi stališči pogojene motivacije sooča z lastnimi etičnimi sodbami, pri čemer je zaznavanje etične motivacije in njeno vrednotenje odvisno od dosežene stopnje učenčevega moralnega razvoja.

Posebna strukturna prvina recepcijske zmožnosti, ki ji je v okviru razvijanja zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe pri književni vzgoji zagotovo treba nameniti posebno pozornost, je *zmožnost privzemanja perspektive*. Pri tem je treba vedeti, da si v začetku otrok sploh ni sposoben predstavljati, da bi kdorkoli videl karkoli drugače kot on sam, skratka, ni sposoben privzemati tuje perspektive, tudi tiste literarnih oseb, s katerimi se srečuje v leposlovju, ne. Prva stopnja v razvoju zmožnosti privzemanja perspektive je vezana na identifikacijsko figuro. Otrok namreč na prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje že lahko privzame perspektivo identifikacijske figure in nato s tega zornega kota doživlja literarno dogajanje. Na drugi stopnji, v obdobju konkretnih intelektualnih operacij, je otrok zmožen (najprej ob pomoči odraslega, kasneje pa brez nje) zaznati, da imajo različne književne osebe tudi različne perspektive, da vsaka na svoj način gledajo na literarno dogajanje in v skladu s tem tudi čustvujejo in ravnajo. Šele po prehodu v obdobje abstraktne inteligence je mladi bralec sposoben ugledati vzorec, ki nastane, ko kombinira perspektive književnih oseb, in uvideti njihovo sovisnost.

Recepcijska zmožnost zaznavanja perspektiv v otroškem in mladinskem literarnem besedilu je tesno povezana z otrokovo zmožnostjo razmišljanja o razmišljanju drugih. Vendar je *ob recepciji literature razmišljanje o razmišljanju drugih težavnejše, kot je razmišljanje o razmišljanju drugih v realnem življenju*, saj je nalogo treba opravljati na treh ravneh hkrati. Najprej je treba razmišljati *na ravnini književnih oseb*. Pri tem nastaja bralčeva predstava o tem, kaj književne osebe razmišljajo o drugih književnih osebah, o tem, ali jih marajo ali jih ne marajo, o tem, kaj je tisto, zaradi česar neka književna oseba drugo sovraži, črti, prezira, in na podlagi takega razmišljanja o njej skozi vse književno dogajanje nekaj naklepa in nato počne, eno za drugo, same resnično grozne reči. Kaj je tisto, zaradi česar neka književna oseba drugo književno osebo ceni in jo ima rada, na podlagi česar je potem njeno ravnanje v književnem

dogajanju usmerjeno k nesebični pomoči, k podpori pri doseganju njenih ciljev in (npr. v pravljичnem besedilu) k skrbi za srečno prihodnost književne osebe do konca njenih dni.

Da bi lahko bralec to razumel, mora zaznati dovolj veliko število relevantnih besedilnih signalov in zapolniti prazna mesta med njimi. In kateri so relevantni besedilni signali za razumevanje razmišljanja književnih oseb o razmišljanju drugih književnih oseb? To so avtorjeve posredne in neposredne informacije o tem, kaj književne osebe čutijo (torej tako imenovani emocionalni parametri), kaj katera književna oseba o kateri književni osebi ve (tako imenovani informacijski parametri), in o tem, kaj katera književna oseba hoče, in sicer v literarnem svetu generalno, in kaj hoče v razmerju do vsake izmed drugih književnih oseb (intencionalni parametri) (Selman 1982 v Kordigel Aberšek 2008).

Posebna raven razmišljanja o razmišljanju drugih na ravni književnih oseb je *raven pripovedovalca in njegove perspektive pri upovedovanju literarnega sveta*. Pri tem je tudi pripovedovalčevo perspektivo mogoče zaznati in razumeti na več ravlinah, najprej na ravlinah njegovih perspektiv do posameznih književnih oseb, in sicer tako v okviru emocionalnih parametrov (ali je pripovedovalec književni osebi naklonjen ali ne, ali jo obravnava resno ali pa se mu zdi na primer smešna, morda usmiljenja vredna, ali se mu zdi, da književna oseba ravna prav ali ne) in v okviru informacijskih parametrov, torej tega, kaj pripovedovalec o posamezni književni osebi ve (kar je seveda drugače, če gre za prvoosebne pripovedovalca, in drugače, če gre za vsevednega pripovedovalca). In potem je seveda mogoče pripovedovalčevo perspektivo opazovati generalno. Opaziti in razumeti je mogoče tiste besedilne signale, ki bralcu kaj povedo o pripovedovalčevem odnosu do literarnega sveta kot celote.

Drugo ravnino perspektiv, ki jih lahko zazna in razume bralec ob recepciji literarnega besedila, tvori *avtor, ki upoveduje literarni svet s svoje posebne, avtorjeve pripovedne perspektive*.

Tretja ravnina razmišljanja o razmišljanju književnih oseb je *ravnina bralečevega horizonta pričakovanja* in je ključna za izpolnjevanje recepcijske vloge na prvi in drugi ravnini, saj ima bralec, tako kot zmeraj v procesu recepcije, za izpolnjevanje recepcijske vloge na voljo le besedilne signale, ki jih mora dopolniti v skladu s svojo zunajbesedilno

izkušnjo in svojim predrazumevanjem sveta (Andring 1987 v Kordigel Aberšek 2008).

V okviru književne vzgoje razvijamo zmožnost privzemanja perspektiv sistematično in postopno. V obdobju konkretnih intelektualnih operacij razvijamo recepcijsko zmožnost zaznavanja perspektiv na ravni književnih oseb. Pri tem se učenci najprej naučijo privzeti zorni kot ene same književne osebe, in sicer identifikacijske figure. Skozi njeno perspektivo nato opazujejo, doživljajo in vrednotijo literarni svet, književno dogajanje in vlogo drugih književnih oseb v njem. Potem ko otrok izbere identifikacijsko figuro in njeno perspektivo, ta praviloma ostaja njegova perspektiva do konca recepcijske situacije. Otrok perspektive namreč še ni zmožen zamenjati za katero drugo. Pri tem je treba povedati, da je v začetku obdobja konkretnih intelektualnih operacij privzeta perspektiva identifikacijske figure včasih še nekoliko »pod vplivom otrokove lastne perspektive«, vendar postaja otrok pri privzemanju (in ohranjanju) izbrane perspektive vse spretnejši, poleg tega pa je zmožen zaznati vse več besedilnih signalov, ki mu povedo, kaj »njegova književna oseba« misli, kaj čuti in kaj namerava. To pa mu daje možnost, da besedilni svet zares doživlja, razume in vrednoti ne s svoje perspektive, ampak s perspektive za identifikacijo izbrane književne osebe.

Recepcijsko zmožnost zaznavanja perspektiv nato pri pouku književnosti razvijamo v smeri zmožnosti opažanja perspektiv tistih književnih oseb, s katerimi se bralec ne identificira, če ga kdo nanje posebej ne opozori. Pri tem je treba povedati, da otrok ne more imeti v mislih več kot ene perspektive hkrati.

Nekoliko kasneje se učenci pri pouku književnosti naučijo zaznavati perspektive v literarnem besedilu samostojno, in sicer perspektive več književnih oseb. A jih še ne kombinirajo. To je tudi obdobje, ko lahko otroci zaznajo besedilne signale, povezane s pripovedovalčevo perspektivo, in sicer tisto, ki je povezana z njegovim odnosom do posameznih književnih oseb, in nekoliko kasneje s tisto, ki je povezana z njegovim odnosom do književnega dogajanja. A ker perspektiv še ne morejo kombinirati, ostaja zaznavanje in razumevanje tega segmenta literarnega besedila za zdaj nepovezano z vzorcem besedilnega pomena.

Šele po dvanajstem letu lahko pri pouku književnosti dosežemo tako stopnjo razvoja recepcijske zmožnosti zaznavanja perspektiv v književnem besedilu, da je bralec zmožen kombinirati več perspektiv in razumeti vzorec njihove soodvisnosti, v tem kontekstu pa tudi generalno pripovedovalčevo perspektivo in nato avtorjevo perspektivo.

2 Metoda

V predoperativni fazi otrokovega osebnostnega razvoja in v obdobju konkretnih intelektualnih operacij je merjenje otrokovega napredka v razvoju posameznega segmenta recepcijske zmožnosti posebej težavna naloga. Sposobnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literature na tej stopnji seveda ne moremo meriti z instrumenti, ki so v navadi, ko se o literaturi pogovarjamo z odraslimi bralci. Tako tudi za zmožnost privzemanja perspektiv književnih oseb ni primeren instrument, ki ga najpogosteje uporabljajo za merjenje empatičnega vživljanja: lestvica Basic Empathy Scale – BES (Lestvica bazične empatije), ki sta jo oblikovala Joliffe in Farrington (2006) in je razdeljena na dve podlestvi, katerih cilj je meriti afektivno in kognitivno empatijo. Dvajset postavk (na katere odgovarja s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice) pa zahteva od bralca visoko stopnjo samorefleksije ter zmožnost kognitivnega procesiranja na abstraktni ravni (primer: »Pogosto razumem, kako se ljudje počutijo, še preden mi to sami povedo.«). Za preverjanje otrokovega napredka v procesu razvijanja zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb v predoperativni fazi njegovega osebnostnega razvoja je instrument BES povsem neprimeren, zato se kaže veliko primerneje izkoristiti literarnodidaktično fazo poglobljanja doživetja in produktivne književnodidaktične metode, kakršne uporabljamo za razvijanje recepcijske zmožnosti, ter jim dodeliti funkcijo instrumentarija za preverjanje tega segmenta recepcijske zmožnosti. V ta namen moramo seveda skrbno oblikovati kriterije, ki nam bodo pokazali, kako otroci napredujejo.

Predstavili bomo instrumente za merjenje učenceve zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, ki smo jih razvili za potrebe treh študij primera.

3 Rezultati

Poglavje rezultatov prikazuje, kako različne metode in pristopi prispevajo k razvijanju zmožnosti zaznavanja in privzemanja perspektiv književnih oseb. Predstavljeni so rezultati treh študij primerov, ki so predstavljene v diplomskih delih Merlak (2002), Fras (2012) in Sukič (2006) in različne literarnodidaktične metode, ki smo jih za doseganje tega cilja razvili posebej zanje.

3.1 Prva študija primera – *Grdi raček*

Ob Andersenovi pravljici *Grdi raček* (Merlak, 2002) smo razvijali otrokovo zmožnost zaznavanja notranjih perspektiv v književnem besedilu. Vzorec je obsegal 121 otrok dveh starostnih skupin: 83 drugošolcev in 58 osmošolcev. V ta namen smo v eksperimentalni skupini, ki je obsegala 43 drugošolcev in 20 osmošolcev, ob branju odlomka uporabili dve produktivni književnodidaktični metodi: metodo igre vlog in metodo hkratnega pisanja račjih dnevnikov. Metodo igre vlog smo uporabili kot *metodo za razvijanje* zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, metodo pisanja račjih dnevnikov pa kot *instrument za merjenje* otrokove zmožnosti privzemanja perspektive in s tem povezane empatične zmožnosti.

Branje Andersenove pravljice smo zastavili kot projekt branja odlomka v berilu. Ko smo projekt pripravljali, smo odlomek razdelili na tri dele, zaključene celote posameznega bralnega dogodka. Pri odločanju, koliko besedila bomo prebrali naenkrat, smo upoštevali dva kriterija: čas branja in primernost Andersenove pripovedi za dramatizacijo. Konkretno: odlomek se je moral končati s prizorom, v katerem so bile književne osebe na zaključenem dogajalnem prostoru zapletene v književno dogajanje, ki ga je avtor ubesedil z dialogom.

Po branju vsakega dela odlomka smo otroke razdelili v skupine, ki so imele toliko članov, kolikor je bilo vlog v »uprizoritvi« književnega dogodka. Skupine otrok smo razpršili po prostoru in jim dali dovolj časa, da so lahko prebrani odlomek oz. del prebranega odlomka dramatizirali. Tako zasnovana dinamika jim je omogočila visoko stopnjo aktivnosti (vloge lahko igrajo vsi učenci) in priložnost, da lahko v »posamezni predstavi« preizkusijo več možnosti glasovnega in gibalnega poustvarjanja književne osebe, ki jo »igrajo«. Na ta način uporabljena metoda igre vlog vsebuje večino značilnosti *odloženega posnemanja in simbolne igre*. Z njuno pomočjo

si lahko učenci v neskončnih ponovitvah gibov, barve glasu, ponavljanja izrečenih izjav, privzemanja vlog, kakršnih v realnih situacijah niso razumeli, priklicujejo literarni svet v prvi plan zavesti tako dolgo, dokler ne *razumejo, kaj se je zgodilo*. Ključ do razumevanja v tem primeru seveda niso le besede, ki jih učenec izgovarja znova in znova, ampak prisluškovanje temu, kako so bile besede izrečene, s katerimi gibi so bile pospremljene in kakšna je bila ob tem mimika obraza. Prek teh signalov lahko otrok počasi dojame parametre, ki so potrebni za zaznavanje in razumevanje perspektiv posameznih oseb v književnem besedilu, kaj so književne osebe čutile, ko so kaj rekle oz. storile, kaj so vedele in mislile, ko so kaj rekle oz. storile in kaj so nameravale doseči, ko so kaj rekle oz. storile (Kordigel Aberšek 2008).

V fazi poglobljanja doživetja smo želeli preveriti, do katere mere so bili otroci zmožni privzeti perspektive književnih oseb v *Grdem račku*. In seveda se – zaradi omenjenih razlogov – nismo odločili za uveljavljeni instrument BES (Lestvico bazične empatije), ampak smo izdelali otrokovi stopnji osebnostnega in recepcijskega razvoja primeren *instrument račjih dnevnikov*. Otroke smo tokrat razdelili v skupine po štiri ter vsaki skupini naložili, naj si razdelijo vloge in si zamislijo, kdo izmed otrok v skupini je grdi raček, kdo mama raca, kdo ena/eden izmed račjih sestic/bratov in kdo ujedljiva raca na račjem dvorišču. Nato smo jih prosili, naj napišejo račji dnevnik: kaj bi o opisanem dogajanju na dan, ko so račke prvič obiskale račji dvor, zapisala v dnevnik njihova *mama raca, kaj bi zapisala ena izmed račjih sestic, kaj ujedljiva raca ter kaj grdi raček*. Ker vemo, da imajo osemletni otroci te starosti na svoji aktualni stopnji recepcijskega razvoja težave z zaznavanjem in privzemanjem perspektiv književnih oseb in da lahko perspektive uzrejo le, če jih učitelj nanje posebej opozori (torej stopnja 3 na lestvici E. Andringa (1987 v Kordigel Aberšek 2008)), smo razdelili otrokom *začetke listov iz račjih dnevnikov*, didaktični instrumentarij iz berila *Babica, ti loviš!* (Golob, Kordigel in Saksida 2000), na katerih je bilo zapisanih nekaj prvih povedi dnevnškega zapisa, katerih namen je bil, da učencu pomagajo privzeti perspektivo »njegov« književne osebe. (Primer: **List iz dnevnika ujedljive race: Tistega dne smo bile na račjem dvoru vse slabe volje. Bile smo lačne in smo planile na jeguljino glavo. Potem pa nam jo je izpred nosa odnesla mačka. No, in ravno takrat je tista raca pripeljala pokazat svoje nove mladiče ...** (Golob, Kordigel in Saksida, 2000).

Tudi pri pisanju račjih dnevnikov gre seveda za produktivno književnodidaktično metodo za razvijanje recepcijske zmožnosti privzemanja notranjih perspektiv. A potem, ko so dnevniki napisani in jih otroci v skupini drug drugemu preberejo,

služijo otroški zapisi učitelju kot *instrument*, s katerim lahko preveri, do katere mere je bilo njegovo literarnodidaktično prizadevanje uspešno in do katere mere so otroci napredovali v procesu usvajanja recepcijske zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb. Za študijo primera (Merlak 2002), smo oblikovali natančne kriterije, tristopenjsko letvico za ocenjevanje račjih dnevnikov: dobro vživljanje, ni vživljanja in obnova pravljice. Pri tem smo šteli kot *dobro vživljanje* tisti zapis v račji dnevnik, v katerem smo odkrili zaznavanje čustvenih, informacijskih in intencionalnih parametrov izbrane perspektive, z oznako *ni vživljanja* smo označili tiste zapise v račji dnevnik, ki so bili po kriteriju izbora zornega kota pripovedovanja sicer korektni, a niso kazali nikakršne empatije, in kot *obnovo pravljice* smo šteli zapise račjih dnevnikov, ki to pravzaprav niso, saj se otrok ni mogel odlepiti od svoje perspektive in je pisal obnovo pravljice s perspektive tretjeosebnega pripovedovalca.

Rezultati so nedvomno potrdili uspešnost igre vlog pri spodbujanju privzemanja perspektiv posameznih književnih oseb: učencem namreč pri pisanju račjega dnevnika ni bilo treba drugega, kot da so si priklicali v spomin, kako so med igranjem vloge *postali* druga oseba, kako so govorili drugače, kot bi govorili sami, katere gibe so uporabljali in kakšno obrazno mimiko so si nadeli. To pa pomeni, da so imeli priložnosti *razmišljati* o literarni situaciji s pomočjo nižjih (in dostopnejših) semiotičnih funkcij, ki bi jih za reševanje zahtevnejših nalog, kakršna je zaznavanje različnih književnih perspektiv književnih oseb, nedvomno potrebovali. Opazovanje otroškega poustvarjalnega pisanja skozi optiko instrumentarija za preverjanje zmožnosti privzemanja notranjih književnih perspektiv prepričljivo kaže na to, da je igra vlog uspešna metoda za razvijanje zmožnosti privzemanja perspektiv in nedvomno s to kompetenco povezane empatične zmožnosti.

3.2 Druga študija primera – *Matilda*

Druga študija primera, ki jo predstavljamo v kontekstu razvijanja zmožnosti privzemanja perspektive, je bila usmerjena v razvijanje in merjenje zmožnosti razumevanja motivacije za ravnanje književnih oseb v pripovedi Roalda Dahla *Matilda* (Fras 2012). Le-to je namreč mogoče razumeti le, če je bralec/poslušalec zmožen privzeti zorni kot, s katerega književne osebe opazujejo, doživljajo in vrednotijo književno dogajanje.

Kot metodo za razvijanje in merjenje zmožnosti privzemanja perspektiv smo uporabili kombinacijo *branja v nadaljevanjih, pisanja dnevnikov književnih oseb (Matilde, učiteljice Medice in ravnateljice Volovškar)* ter posebej za namen te študije primera oblikovan *instrumentarij za merjenje zmožnosti privzemanja perspektiv*.

Branje v nadaljevanjih je ena izmed metod, ki jih v komunikacijskem modelu književne vzgoje uporabljamo v okviru tistega sklopa književnodidaktičnih aktivnosti, s katerimi na eni strani razvijamo književnoreceptijske zmožnosti, ki jih otroci, ki prihajajo iz literarnoestetsko nesposobnega okolja, niso imeli priložnosti razviti, in ob katerih imajo sočasno otroci iz literarnoestetsko spodbudnih okolij priložnost, da svoje receptijske zmožnosti nadgrajujejo. 21 poglavij Dahlove *Matilde* smo prebrali v okviru 14 srečanj. Za termine smo se z otroki dogovorili vnaprej, saj je eno izmed pomembnejših priporočil za izvajanje metode branja v nadaljevanjih, da otroci vedo, kdaj bodo poslušali nadaljevanje. V pričakovanju le-tega se bodo namreč o literarnem dogajanju in predvidevanjih, kako se bo to nadalje zapletalo/razpletalo, pogovarjali ter tako sami (brez učiteljeve motivacije) pripravili relevanten horizont pričakovanj za srečanje z naslednjim poglavjem mladinskega literarnega besedila. Metodo branja v nadaljevanjih smo kombinirali z verzijo *dialoške metode branja* – metode, ki v zadnjih desetletjih, ko zaradi intenzivne izpostavljenosti digitalnim medijem opažamo pri otrocih upadanje koncentracije, pridobiva na pomenu, saj s prekinitvami branja in aktivnostmi med temi prekinitvami služi ustvarjanju novih motivacij za prekrivanje poslušalčevega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem besedila (Justice in Pullen 2003; Whitehurst idr. 1988). Dialoška metoda branja se je razvila v več verzijah. Ena najpogosteje preverjenih je metoda CROWD (Morgan in Meier 2008), ki predvideva 5 tipov aktivnosti med branjem: dopolnjevanje, priključitev, odprta vprašanja, usmerjena k posameznim elementom ilustracije, vprašanja, ki spodbujajo usvajanje besedišča, in aktivnosti, ki priklicujejo v kratkoročni spomin tiste elemente otrokovega horizonta pričakovanj, ki jih v konkretni receptijski situaciji lahko uporabi za odkrivanje polja enakosti med lastno izkušnjo in izkušnjo, ki jo v literarnem dogajanju doživlja književna oseba (kar v komunikacijskem modelu književne vzgoje imenujemo *vrata za identifikacijo*). V izvedeni študiji primera pa smo se odločili za metodološko inovacijo – med posameznimi bralnimi srečanji smo uporabili metodo pisanja *dnevnikov književnih oseb*.

V okviru postopka zbiranja podatkov smo otrokom predstavili besedilni vzorec *dnevnike*: da ga pišemo (skoraj) vsak dan, da najprej zapišemo datum in (ali) dan v tednu, da nato zapišemo: *Dragi dnevnik*, nato vejico ter po tem v naslednji vrstici nadaljujemo s (prvoosebno) pripovedjo, kaj se nam je od zadnjega zapisa zgodilo, kako smo se ob tem počutili, katere misli so nas ob tem obhajale, kaj smo hoteli narediti, pa vendar nismo in zakaj nismo ... Nato smo napovedali branje Dahlove *Matilde*, to, da bomo prebrali vso knjigo in, ker obsega 21 poglavij, jo bomo brali v nadaljevanjih. Napovedali smo tudi, da bomo v pripovedi srečali vrsto književnih oseb, a da bomo po vsakem srečanju pisali dnevnike le treh: Matildine dnevnike, Medicine dnevnike ter dnevnike ravnateljice Volovškar. Otroci so se nato odločili, katere dnevnike bodo pisali.

Dnevnike književnih oseb smo uporabili z dvema namenoma: kot literarnodidaktično metodo, s katero smo želeli doseči privzemanje perspektive ob pisanju dnevnika ter zaznavanje perspektiv neidentifikacijske figure: književnih oseb, ki jih otroci v procesu spontane recepcije niso izbrali za identifikacijo. Razvoj zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb (kakor ga v skladu s teorijo E. Andringa (Andringa 1987 v Kordigel Aberšek 2008)) opredeljuje komunikacijski model književne vzgoje (in Učni načrt), poteka v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v fazah od zmožnosti privzemanja perspektive identifikacijske figure k zmožnosti zaznavanja perspektive neidentifikacijske figure – a v začetni fazi le v primeru, če odrasli/učitelj ta proces sproži z ustrezno didaktično spodbudo. Dnevnik branja naj bi služil kot ta literarnodidaktična spodbuda. Ker so otroci pred vsakim nadaljevanjem branja glasno prebrali dnevnike vseh književnih oseb, o katerih je pripovedovalo prejšnje poglavje (sta pripovedovali prejšnji poglavji), smo predvidevali, da bo poslušanje različnih perspektiv spodbudilo tudi razvoj zmožnosti privzemanja perspektiv na naslednji stopnji: zmožnosti hkratnega zaznavanja in razumevanja perspektiv več književnih oseb in razumevanja njihove medsebojne prepletenosti in sovisnosti.

Drugi razlog za izbiro metode pisanja dnevnika književne osebe pa je njegova uporabnost v funkciji dokumenta, s katerim smo lahko opravili kvalitativno analizo napredka otrokove zmožnosti privzemanja perspektiv. Kvalitativne podatke iz dnevnikov književnih oseb smo obdelali z *metodo analize vsebine*, kjer v analizi kvalitativnih podatkov delamo s tekstom in gremo čez tri procese: določimo kategorije, določimo teme/podteme in določimo kode (Vogrinc 2008). Za

kvalitativno analizo dnevnikov književnih oseb smo na podlagi Selmanove (1982 v Kordigel Aberšek 2008) teorije razmišljanja o razmišljanju drugih izbrali tri vrste podtem: informacijske parametre, intencionalne parametre in emocionalne parametre, ki smo jih nato spremljali v dnevnikih vsakega učenca posebej in opazovali, ali in kako število zaznanih informacijskih, intencionalnih ter emocionalnih parametrov v dnevnikih posameznega učenca narašča ter ali in kako narašča njegovo razumevanje vplivanja zaznanih parametrov na razumevanje vloge književne osebe v književnem dogajanju.

Analiza vsebine dnevnikov književnih oseb in primerjava dnevnikov, ki so jih otroci pisali po začetnih poglavjih, s tistimi, ki so jih pisali po kasnejših poglavjih, je sicer nakazala občuten napredek zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb. Vendar se je za ocenjevanje uspešnosti metode branja v nadaljevanjih v kombinaciji s pisanjem in primerjanjem dnevnikov književnih oseb, čemur je bila namenjena študija primera, zdelo potrebno, da v sklepnem delu študije preverimo njeno uspešnost še z uporabo *triangulacije*. Ločimo dve obliki triangulacije metod, triangulacijo v metodi, ko raziskovalec v isti metodi uporabi različne strategije, s katerimi meri isti pojav, in triangulacijo med metodami, ko kombiniramo različne metode, s katerimi merimo isti pojav (Vogrinc 2008). V študiji primera smo se odločili za triangulacijo med metodami in kombinirali tri produktivne književnodidaktične metode, s katerimi smo merili zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja intencionalnih, informacijskih in emocionalnih parametrov, ki so jih omenjali besedilni signali Dahlovega besedila, ali ki je bilo nanje mogoče sklepati v procesu bralčevega »dialoga« z literarnim besedilom. Prva izmed produktivnih književnodidaktičnih metod je bil *vprašalnik z vprašanji odprtega tipa*, ki so se nanašala na književno dogajanje, druga produktivna književnodidaktična metoda je bilo pisanje dveh *domišljjskih dialogov* med izbranimi književnima osebama ter *zapisovanje misli ene izmed književnih oseb*, ravnateljice Volovškarice, tretjo metodo pa je predstavljal *list iz dnevnika književne osebe*, pri čemer so otroci dobili predlogo, v kateri so, da bi bilo privzemanje perspektive lažje, bile zapisane prve povedi dnevnikega zapiska. Rezultati triangulacije so potrdili uspešnost metode pisanja dnevnika književne osebe v procesu razvijanja zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, primerjava rezultatov eksperimentalne skupine, kjer smo uporabljali metodo branja v nadaljevanjih v kombinaciji z metodo pisanja dnevnika književne osebe, v primerjavi s kontrolno skupino, kjer smo uporabljali le metodo branja v nadaljevanjih, pa je pokazala, da med skupinama sicer ni opaznejših razlik, če njihovo

uspešnost merimo s prvim instrumentom, vprašalnikom za preverjanje poznavanja in razumevanja književnega dogajanja, so pa bistvene razlike, ko primerjamo uspešnost reševanja drugega in tretjega instrumenta, kjer smo opazovali zmožnost vživljanja v književne osebe in privzemanja njihovih perspektiv tako, da smo usmerili pozornost na količino in vrsto parametrov za privzemanje socialnih perspektiv, ki so jih/če so jih otroci omenili v zapisanih domišljjskih dialogih, mislih in dnevniških zapiskih.

3.3 Tretja študija primera – *Debela Nela in zavaljeni Jani*

Pripoved Christine Nöstlinger *Debela Nela in zavaljeni Jani*, ki smo jo brali v nadaljevanjih otrokom, starim 9 let, brez dvoma spada med t. i. tabujsko ali problemsko književnost. Kaj so tabuji v mladinski književnosti? O katerih besedilih govorimo kot o problemski (otroški/mladinski) književnosti? In: na podlagi česa je mogoče oboje povezovati in razločevati? I. Saksida (2014) v razpravi *Tabuji v mladinski književnosti* na ta vprašanja odgovarja tako:

Na prvi pogled se meja v tem pojmovniku riše predvsem v razmejevanju »zgolj« literarnega od družbenega (če je to v resnici sploh mogoče povsem dosledno razločiti): problemski roman bi tako bil oznaka za posebno vrsto romana, ki ima prepoznavne in določujoče poteze predvsem na ravni teme, zgodbe in razvoja književnih oseb; v njegovem središču je torej posameznikova stiska, konflikt, pogosti so prikazi žrtve in posledično krivde, značilne teme so drugačnost, smrt, nasilje, bolezni, odvisnost ipd. (prim. Kos 2013; str. 5–10). Na drugi strani oznaka tabujsko izhaja iz razmerja med književnostjo in družbo; med vrednotami, ki jih bralec prepozna v besedilu, in tistimi, ki jih zagovarja v vsakodnevem življenju. Tabujsko je to, kar se zdi bralcem v kompleksnem in družbeno pogojenem sprejemanju (doživljanju, razumevanju in vrednotenju) književnih besedil za (mladega) bralca neprimerno ali celo nesprejemljivo, zato je podvrženo bolj ali manj neposredni (samo)cenzuri. Pojmovanje neprimernosti besedil praviloma izvira iz družbenega pojmovanja otroštva: če je za odrasle otroštvo naivno in nedolžno, potrebuje zaščito pred (po njihovo) neprimernimi temami, predvsem pred prikazi spolnosti, nasilja, smrti ipd. (Saksida 2014: 26)

Na podlagi katerih kriterijev lahko torej presodimo, da je pripoved *Debela Nela in zavaljeni Jani* tabujsko in problemsko besedilo?

Ker ustreza večini bistvenih kriterijev, ki jih Saksida (2014) navaja kot bistvene dejavnike problemskosti kot vsebinske in tabujskosti kot družbeno recepcijske oznake za to vrsto mladinske književnosti: problemska tema pripovedi ruši

predpostavko o varnem otroštvu, ko prikazuje Neline stiske, *zgodba* vsebuje konflikt, »poškodbo«, katere žrtev je osrednja književna oseba. Nela je *opazno drugačna* od okolice, kar jo postavlja pred zgodbene preizkušnje. Besedilo je nedvomno tabujsko tudi na *jezikovni ravni*: o ljudeh s »prekomerno telesno težo« se pač ne pogovarjamo kot o »bajsah debelajсах«, česar v pripovedi ne počnejo le stranske književne osebe (Nelini in Janijevi sošolci), ampak tudi (vsevedni) pripovedovalec. In, ne nazadnje, kriteriju problemskosti in tabujskosti ustreza tudi *razpoloženje*, ki ga v bralcu vzbudi branje pripovedi *Debela Nela in zavaljeni Jani*, ki je »povezano s čustvenimi prvinami književnega besedila, ki izhajajo iz opisov trpljenja« (Saksida 2014: str. 28).

Za potrebe študije primera *Debela Nela in zavaljeni Jani* v diplomskem delu Sukič (2006), v okviru katere smo pri trinajstih osemletnih učencih na šoli v vaškem okolju razvijali zmožnost učencev za zaznavanje perspektiv književnih oseb, ob katerih ne prihaja do spontane identifikacije – drugih in drugačnih, tistih, iz katerih se po navadi norčujemo in/ali jih izločamo – smo razvili instrument »*Kako se obnašamo do bajs debelajсах*«. V študiji primera (Sukič 2006) smo ga uporabili dvakrat: po branju prvega poglavja romana Christine Nöstlinger *Debela Nela in zavaljeni Jani* in po branju zadnjega izmed enajstih poglavij.

Potem ko so učenci iz prvega poglavja izvedeli, da je Nela debela in da je Jani sklenil, da se z »bajso debelajso« nikoli in nikdar ne bo igral, so izpolnili lističe, na katere so zapisali vsak po 5 pravil »*Kako se obnašamo do bajs debelajсах*« v realnem življenju, vsako izmed zapisanih pravil pa so morali učenci tudi obrazložiti ter utemeljiti, zakaj je potrebno, da se to pravilo upošteva.

Branje v nadaljevanjih je potekalo v desetih srečanjih. Vsak otrok je dobil zvežčič – prazen dnevnik: deklice *Nelin dnevnik*, dečki *Janijev dnevnik*. Otroci so dobili nalogo, da po vsakem branju zapišejo v dnevnik, kar menijo, da bi »njihova« oseba zapisala vanj na večer dneva, ko se je odvijalo književno dogajanje. Ob koncu vsakega srečanja smo poskrbeli za dovolj časa, da so otroci svoje zapise prebrali sošolcem. Otroci pa so smeli odnesti »svoje« dnevnike domov – in mnogi med njimi so zapise, ki so jih napravili v šoli, še dopolnili.

Ko je bil projekt branja v nadaljevanjih zaključen, so otroci instrument »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« izpolnili še enkrat. Zapisali so tista pravila, ki so se jim po branju in pisanju Janijevih in Nelinih dnevnikov zdela posebej pomembna, ter razlage/utemeljitve, zakaj jih je pomembno upoštevati.

Podrobna analiza obeh instrumentov: *dnevnikov književnih oseb* ter seznamov pravil »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« ter njihovih utemeljitev nam je dala vpogled v napredek učenčevih zmožnosti privzemanja perspektiv in hkrati empatičnih zmožnosti.

Za kvalitativno analizo Nelinih in Janijevih dnevnikov smo na podlagi Selmanove (1982 v Kordigel Aberšek 2008) *teorije razmišljanja o razmišljanju drugih* opazovali vse tri vrste parametrov (informacijske, intencionalne, emocionalne) in jih spremljali v dnevnikih vsakega učenca posebej ter opazovali. Spremljali smo, ali in kako število zaznanih informacijskih, intencionalnih ter emocionalnih parametrov v dnevnikih posameznega učenca narašča ter ali in kako narašča njegovo razumevanje vplivanja zaznanih parametrov na razumevanje vloge književne osebe v književnem dogajanju. Primerjalna analiza dnevnikov je nedvoumno pokazala, da iz tedna v teden, od enega bralnega dogodka do drugega, v dnevnikih književnih oseb narašča število parametrov, potrebnih za razmišljanje o razmišljanju drugih – za razliko od opažanj dnevnikov, ki so jih pisali otroci ob branju Dahlove *Matilde*, smo v Nelinih in Janijevih dnevnikih zaznali opazno večje število emocionalnih parametrov, torej izrazov za čustva književnih oseb.

Primerjalna analiza pravil »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« je pokazala pomembne razlike: po branju prvega poglavja pripovedi *Debela Nela in zavaljeni Jani* so otroci najpogosteje izpostavili pravilo, »*da se moramo obnašati lepo*«, »*ker si niso same krive, če so debele*«, in »*ker se je nasploh treba lepo obnašati*«. Drugo najpogosteje zapisano pravilo je zahtevalo, da moramo biti do »*debelih prijazni*«, predvsem zato, »*ker ni lepo, če se obnašamo grdo*«. Tretje najpogostejše pravilo je zahtevalo, da se »*moramo tudi z njimi igrati in da se ne norčujemo*«, »*ker bi jih v nasprotnem primeru užalili*«. Nadalje so otroci navajali, »*da se z njimi pogovarjamo*«, »*si pomagamo*«, »*smo dobrosrčni*«, »*se ne posmehujemo in jim ne govorimo grdo, in sicer zato, da jih ne užalimo*«, »*ker so tudi one lahke naše prijateljice*«, »*ker morda potrebujejo našo pomoč*« in »*ker nas lahko zatožijo*« (Sukič 2006). Pravila in utemeljitve, ki so jih otroci zapisali po branju celotne pripovedi, kažejo na občutno manjši obseg egocentrične fokusiranosti ter večji obseg fokusiranosti na čustva

književne osebe: najpogosteje zapisano pravilo po končanem branju v nadaljevanjih je bilo »da se moramo do bajs debelajs obnašati lepo, da ne bodo žalostne«. Sledila so pravila, da se moramo »do njih vesti prijazno, ker so tudi one prijazne«. V prvem seznamu pravil je tako prevladovalo mnenje, da je »tako pač treba ravnati«, pri drugem seznamu pravil pa so bili pogostejši razlogi, da so, če se grdo vedemo, »bajse debelajse lahko prizadete, užaljene, žalostne«, »ker si niso same krive, če so debele«, »ker so lahko dobre prijateljice«, »ker se tudi one lepo obnašajo«, »da se bodo počutile lepo«. Razlogov, da »tako pač moramo ravnati« otroci niso več navajali (Sukič 2006).

Število argumentov, ki so jih otroci navajali, ko so utemeljevali, zakaj se moramo do »bajs debelajs« vesti »ljubeznivo«, ki navajajo čustva prizadetosti, žalosti, potrnosti, ki jih povzročamo v primeru, kadar jim »nagajamo«, »jim skrivamo zvezke«, »nočemo biti njihovi prijatelji«, »kadar jih zmerjamo«, »kadar jih pljuvamo«, »kadar jim lažemo«, »kadar se nočemo z njimi igrati« (vse to so vsebovala pravila, ki so zahtevala, naj tega ne počnemo!), je bilo v drugem seznamu pravil bistveno večje. Na podlagi teh podatkov pa lahko sklepamo, da je branje pripovedi o debeli Neli in zavaljenem Janiju in pisanje njenih dnevnikov spodbudilo zaznavanje informacijskih, intencionalnih in emocionalnih parametrov v procesu razumevanja, kaj vedo, hočejo in čutijo v književno dogajanje vpletene književne osebe, v povezavi s tem pa najverjetneje tudi, da je to vplivalo na razvoj njihove empatične zmožnosti.

4 Zaključek

Vrsta raziskav (Oatley 1999; Mar 2004; Bruckner in Carrol 2007; Kerneža 2023) potrjuje pomen sočutja in zmožnosti privzemanja perspektive drugih v procesih branja literature ter učinkih teh procesov. Mar, Oatley in Peterson (2009), kognitivisti z Univerze v Torontu, ki se prvenstveno ukvarjajo s psihologijo branja proze, so predstavili tesno povezavo med branjem leposlovja in kognitivnimi procesi, ki so tudi osnova teorije uma in empatije, saj možgani, kadar berejo leposlovje, aktivno simulirajo zavest književnih oseb, tudi takih, s kakršnimi sicer nikoli v življenju ne bi prišli v stik. Omogočajo nam, da vsaj za nekaj časa preizkusimo, kako je dejansko biti nekdo drug – in to z vsemi mogočimi, včasih zelo znanimi, drugič pa tudi s popolnoma tujimi čustvi in boji, kakršni obvladujejo življenja drugih. Take simulacije, poudarja M. Wolf, »bogatijo naše vsakdanje življenje, s tem pa tudi življenja vseh drugih ljudi, na katere vplivamo mi sami« (Wolf 2020: 53) in povzema: »Najnovejše študije o empatiji v beročih možganih kažejo, kako je v fiziološkem,

kognitivnem, političnem in kulturnem smislu pomembno, da se v bralnem vezju prav vsakega človeka povezujeta mišljenje in čutenje» (Wolf 2020: 54), ter dodaja, da se procesi tovrstnega povezovanja uspešno urijo tudi v procesih globokega branja, torej v procesih recepcije literarnih besedil. To pa sovпада s cilji branja otroške in mladinske književnosti v komunikacijskem modelu književne vzgoje nasploh, še posebej pa takrat, kadar uporabljamo književnodidaktične metode za razvijanje učenčeve zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo ter za zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja besedilnih signalov za recepcijo književne osebe, še posebej njenih motivov za ravnanje v književnem dogajanju, torej razumevanja, zakaj ta kaj stori. Zmožnost privzemanja perspektiv književnih oseb, ki jo razvijamo v okviru komunikacijskega modela književne vzgoje, je dejansko usmerjena k skorajda identičnim ciljem kot Golemanova triada (2013): didaktični proces književne vzgoje je v tem kontekstu namreč usmerjen k zaznavanju emocionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba čuti), informacijskih parametrov (ali: kaj kdo/književna oseba (o kom/čem) ve) in intencionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba hoče). Gre torej za parametre, ki jih moramo upoštevati, če želimo razumeti motivacijo/motivacije za ravnanje (književnih) oseb.

Odgovor na v uvodu zastavljeno vprašanje, ali je didaktika mladinske književnosti pripravljena na izzive, ki jih izpostavlja *Ljubljanski manifest o branju na višji ravni*, je torej: nedvomno da.

Literatura

- Paul B. ARMSTRONG, 2015: *Kako se literatura igra z možgani. Nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Randy L. BRUCKNER in Daniel C. CARROL, 2007: Self-projection and the brain. *Trends and Cognitive Sciences* 11. 49–57. Dostop 6. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.004>.
- Ramon FLECHA, Cristina PULIDO, Beatriz VILLAREJO, Sandra RACIONERO, Gisela REDONDO in Elisabeth TORRAS, 2020: *The effects of technology use on children's empathy and attention capacity analytical report*. Publications Office. Dostop 6. 4. 2024 na <https://data.europa.eu/doi/10.2766/947826>.
- Mirjana FRAS, 2012: *Dnevnik branja kot metoda za razvijanje zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb: diplomsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Daniel GOLEMAN, 2013: *The focused leader*. Boston: Harvard Business Review.
- Daniel GOLEMAN in Peter M. SENGE, 2014: *The triple focus: A new approach to education*. Firenze: More Than Sound.
- Berta GOLOB, Metka KORDIGEL ABERŠEK in Igor SAKSIDA, 2000: *Babica, ti loviš! berilo za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Grit HEIN in Tania SINGER, 2008: I feel how you feel but not always: The empathic brain and its modulation. *Current opinion in neurobiology* 18/2. 153–158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.conb.2008.07.012>.
- Wolfgang ISER, 1974: *The implied reader*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hans Robert JAUSS, 1998: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Darrick JOLIFFE in David P. FARRINGTON, 2006: Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence* 29. 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Laura M. JUSTICE in Paige C. PULLEN, 2003: Promising intervention for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 23. 99–113. <http://dx.doi.org/10.1177/027111214030230030101>
- Maja KERNEŽA, 2023: Digital environments exposure, empathy, moral judgement, and literature class. *International Journal of Social Policy and Education*, 5/2. 44–51.
- Sara H. KONRATH, Edward H. O'BRIEN in Courtney HSING, 2010: Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 15/2. 180–198.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, Polona LEGVART in Maja KERNEŽA, 2024: Digital environments, empathic capacity and literary education. Ur. Boris Aberšek, Mara Cotič. *Challenges and transformation of education for 21st century schools*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 173–195.
- Raymond A. MAR, 2004: The neuropsychology of narrative: Story Comprehension, story production and their interaction. *Neuropsychologia* 42/10. 1414–1434. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- Raymond A. MAR, Keith OATLEY in Jordan B. PETERSON, 2009: Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications* 34. 407–428. <http://dx.doi.org/10.1515/COMM.2009.025>.
- Darja MERLAK, 2002: *Igra vlog kot metoda za poglobljeno zaznavanje notranjih perspektiv književnih oseb: diplomska naloga*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Patricia MORGAN in Charles MEIER, 2008: Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure* 52. 11–16. <https://doi.org/10.3200%2FSPSFL.52.4.11-16>.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019. Vlada Republike Slovenije. Dostop 6. 4. 2024 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Novice/Nacionalna_strategija_pismenost_-2019_30.doc.
- Keith OATLEY, 1999: Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3, 101–117. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101>
- Stephanie D. PRESTON in Frans B. M. DE WAAL, 2002: Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25/1, 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga* 41/91. 25–35.
- André SCHÜLLER-ZWIERLEIN, Anne MANGEN, Miha KOVAČ in Adriaan VAN DER WEEL, 2023: *Ljubljanski bralni manifest: Zakaj je pomembno branje na višji ravni*. Dostop 6. 4. 2024 na <https://readingmanifesto.org>.
- Marjeta SUKIČ, 2006: *Tabu tema v mladinski literaturi za razredno stopnjo: primer Christine Nöstlinger: Debela Nela in zavaljeni Jani: diplomsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Irena VOGRINC, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Grover J. WHITEHURST, Francine L. FALCO, Christopher J. LONIGAN, Janet. FISCHER, Barbara DEBARYSHE, Marta. C. VALDEZ MENCHACA in Marie CAULFIELD, 1988: Accelerating language development through picture book reading, *Developmental Psychology* 24/4. 552–559. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Maryanne WOLF in Mirit BARZILLAI, 2009: The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership* 66/6. 32–37.
- Maryanne WOLF, 2020: *Brlec, vrni se domov. Beroč možgani v digitalnem svetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.