

RAZPRAVE – ČLANKI

Igor Saksida

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

ZAJČEVA MLADINSKA POEZIJA IN BRALNE VLOGE, KI JIH OMOGOČA

Članek uvodoma predstavi branje kot prilaščanje besedila in naslovniško dvojnost mladinske književnosti v teoriji recepcije in esejistiki, kar prikaže na podlagi primerjave med Grafenauerjevim esejem, Appleyardovo teorijo bralnih vlog ter didaktiko mladinske književnosti M. Kordigel Aberšek. V osrednjem delu opisuje različne bralne vloge ob Zajčevi mladinski poeziji: razumevanje pesmi v vrtcu ter njihovo razlago pri vajah interpretativnega branja in izpitnih primerih šolske interpretacije na pedagoški fakulteti.

The article in its introductory part presents reading as seizure of text, together with the dual nature of children's literature in the theory of reception and essay writing, shown on the basis of comparison between Grafenauer's essay, Appleyard's theory of reading roles, and didactics of children's literature by M. Kordigel Aberšek. Further on it describes different reading roles related to the children's poetry of Zajc: understanding of poems in kindergarten, and their explanation in interpretative reading exercises and examination cases of school interpretation at the Pedagogical faculty.

Uvod: možnosti in smisel prilaščanja besedila

Splošna recepcijska književna teorija, ki je podlaga sodobnim književnodidaktičnim izhodiščem in modelom, se je v Sloveniji uveljavljala predvsem v člankih in knjigah M. Grosman: avtorica v vseh svojih teoretičnih opisih branja poudarja pomen bralčevega sveta, ki soustvarja sporočilnost besedila, opozarja na vlogo družbenih konvencij oz. predstav o branju in piše o načinih vzpostavljanja pomena književnega besedila. Ključni poudarki njene teorije so: neavtoritativen šolski pogovor o besedilu, upoštevanje družbenega konteksta in pojmovanje literature kot poti za preseganje omejitev stvarnosti; osredotoča se na vprašanje spontanega in premišljenega oz. naivnega in odmaknjenega branja (prim. Grosman, 2004). V poglavju *Branje kot dejavna jezikovna raba* (iz knjige *Razsežnosti branja*) posebej opredeljuje branje kot opomenjanje besedila, ki je proces z začetnimi bralnomotivacijskimi učinki ter neposrednimi vplivi; ti potrjujejo ali preusmerjajo bralčeva pričakovanja. Obojemu sledijo sklepni postopki strnjevanja posameznih vtisov o prebranem – gre za sklepne sintetično-vrednotenjske procese, tj. bralne strategije po samem branju. Izhodiščna predstava avtoričinega poudarjanja pravic

bralcev, ki naj bi jih imeli tudi pri književnem pouku – tj. da branje ni prevzemanje razumevanja drugih, predvsem odraslih bralcev – je **prilaščanje besedila**: bralec besedilne podatke prevzema, jih ponotranji glede na svoj izkušnjski svet in pričakovanja: »Prilaščanje v procesu branja je nujna posledica samodejnega ponotranjenja besedila, pretvarjanja jezikovnega predmeta oz. besedilnega temelja v mentalno doživetje – predstavitev besedila.« (Grosman, 2008: 53.) Avtorica seveda ne zagovarja teze, da je lahko prilaščanje besedila kakršno koli, še več: govori o kritičnem branju kot samoopazovanju, s tem pa nadzorovanju oz. kritičnem vrednotenju prilaščanja besedila: »Kljub temu pa bi se morali vsaj kritični bralci zavedati, da je tudi prilaščanje mogoče nadzorovati in o njem kritično razmišljati, če se naučimo bolj pozorno opazovati besedilne nianse in razmišljati o njihovem pomenu in učinkih v bralnih predstavah.« (Prav tam.) Povezovanje pridevnika *kritičen* in samostalnika *prilaščanje* je v tem smislu povedno: (samo)kritično prilaščanje ni nič drugega kot (samo)kritično branje, ki obsega tako interakcijo med bralcem in besedilom kot bralčev samonadzor: bralčevo prilaščanje besedila na podlagi njegove medbesedilne in zunajliterarne izkušnosti omejujejo besede, pojmi, besedne zveze, ki so zapisane – prilaščanje je lahko neutemeljeno in je posledica nerazumevanja (ne razume npr. besede) ali površnosti (prezre bistveno podrobnost v besedilu), celo hote rušilno (namerno ideološko interpretira kak (izoliran) del besedila), lahko je inovativno, a še vedno prepričljivo in ob upoštevanju kontekstualnih in medsebojno povezanih določil ustvarjanja in branja tudi veljavno (prim. Hirsch, 1975). To stališče podpira tudi teorija branja, npr. s trditvijo, da zgodba ni niti »stran iz knjige« niti poljubna bralčeva stvaritev, ampak »korenini tako v besedilu kot v osebnostnih in zgodovinskih potezah, ki jih bralec vključuje v branje« (Appleyard, 1991: 9). Branje, še posebej pri bralnem dogodku, torej **ni** odvisno le od bralčeve osebnosti, njegovih interesov in notranje motivacije, ampak je bralno dejanje posledica bralčevega **ravnjanja v bralnem okolju**; kontekst literarnega besedila in trenutka branja vzpostavlja aktualizacijske možnosti, pogovor o prebranem z vrstniki in mentorjem branja pa možnost »popolnejšega« doživetja (prim. Grosman 1989 in 2004).

Še posebej je vprašanje različnega, a kljub temu prepričljivega, veljavnega prilaščanja besedila relevantno, ko gre za mladinsko književnost, posebno vrsto literarne ustvarjalnosti z dvojnimi naslovniki; Z. Shavit (2009: 63–71) podrobno piše o dvojni sestavi besedila in s tem povezanim dvojnimi implicitnimi bralci. V teoriji bralnega odziva prav **naslovniška dvojnost** mladinske književnosti omogoča vzpostavljanje interpretacijske skupnosti (prim. Sell, 2002), v kateri se povezujejo strokovnjaki, učitelji in drugi odrasli ter mladi bralci. Ob dejstvu, da prilaščanje besedila – literarno branje torej – ni eno samo in le eno pravilno, je teza, da le otroci razumejo mladinsko književnost pravilno in da jih zato ne smemo »motiti« z odraslimi spodbudami za pogovor o besedilu, očitno – **povsem napačno**. Če je ravni ali celo vrst branja več, je jasno, da imajo vse tovrstne možnosti branja svoj smisel – torej tako odraslo kot otroško in tako spontano kot didaktično oz. kritično branje. Res je, da je v okviru posameznih skupin branja ta ali ona konkretna bralna aktualizacija lahko bolj ali manj prepričljiva oz. veljavna, vendar njene veljavnosti ni mogoče presojati zunaj kategorije, ki ji pripada: utemeljenost otroške interpretacije je mogoče vrednotiti le v okviru te skupine in ne na podlagi primerjave z literarno kritiko istega dela (in narobe); veljavnosti in smiselnosti didaktične interpretacije prav tako ni mogoče presojati na podlagi zakonitosti

nekritičnega spontanega prilaščanja besedila – gre pač za različne vrste branja: za različne vzroke, namene in okoliščine bralčeve interakcije z besedilom.

Omenjeno različnost bralčevega ravnanja je mogoče opazovati tudi ob poeziji Daneta Zajca, na kar je opozoril tudi sam pesnik:

Vendar pa pride včasih do zmešnjave: svojo otroško pesem *Vrata* sem bral včasih v različnih mestih v Dalmaciji zlasti tam, kjer je bilo občinstvo sestavljeno iz poslušalstva različnih starosti, v večini iz otrok. Bral sem jo zaradi tega, ker je zaradi svoje preprostosti razumljiva tudi zunaj slovenskega jezikovnega območja. Vendar sem potem ugotovil, da so jo odrasli smatrali za ljubezensko pesem, otroci pa najbrž za pesem, namenjeno kakemu otroku. Ali je to ta dvojnost razumevanja, ta dvosmernost, na katero sam nisem računal? (Zajc, 1990: 130–131.)

Pesnikova misel je zanimiva tudi zato, ker problematizira predpostavko, da je avtorjevo razumevanje besedila »bolj pravilno« in ustrežnejše od kakega drugega, npr. didaktičnega branja (v učbeniku). Bralne naloge, ki jih avtor ne zna razvozlati, zato niso nesmiselne ali neustrezne, saj je tudi avtor eden od bralcev, o čemer podrobneje piše J. Kos (1996: 58–61), ko pojasnjuje zapleteno razmerje med prvotnim in drugotnim obstojem književnega besedila. Naslovniška dvojnost razumevanja Zajčeve poezije je zaznavna v kritiki zbirke *Ta roža je zate* (1981), in sicer v posebej podčrtani Grafenauerjevi ugotovitvi, »da je sporočilo Zajčeve (otroške) pesmi namenjeno vsem, tudi odraslim« (Poniž, 1982: 58). N. Grafenauer ne poudarja le naslovniške dvojnosti, ampak z izjemno poglobljenostjo opisuje tudi različne modele branja (tj. bralčevega soustvarjanja) ene najbolj znanih Zajčevih pesmi *Vrata*. Prvi način branja je »dostopen tudi najmlajšemu bralcu« (Grafenauer, 1981: 11), njegova temeljna značilnost pa je potešitev radovednosti. Ta način je vsaj posredno mogoče povezati tudi z razlago besedne igrivosti, ki jo esejist vključi v predhodno razlago. Drugi način je povezan s pravljicnim »tlorisom« branja pesmi: mladi bralec odpira vrata »tako kot v nekaterih pravljicah« (prav tam) na poti k neznanemu cilju, svet se ob tem pomanjšuje, kar mlademu bralcu omogoča identifikacijo, sklepna največja roža pa simbolizira cilj: iniciacijo v odraslost, »ki se ne zgodi« (prav tam). Še drugačen – ne nujno tudi kompleksnejši in sploh ne bolj veljaven – je tretji način branja, po katerem je ključno potovanje samo: potovanje k roži, ki simbolizira hrepenenje po nečem, kar je neznano, skrivnostno – v tem smislu je v roži »utelešeno magično, skrivnostno, iracionalno bistvo same pesmi, ki ima kot »dogajanje« obliko hrepenenja po njem« (prav tam: 12). Četrty način branja je model, ki se izraža v samem Grafenauerjevem eseju – gre za poglobljeno razlagalno branje, ki ga zaznamujejo opazna distanca in samorefleksivnost, obenem pa izrazito premišljena zatopljenost v sporočilne plasti pesmi. Tako modeliranje branja se, presenetljivo (ali ne), pojavlja bistveno pred nekaterimi zelo znanimi in vplivnimi teoretičnimi opisi bralnega doživetja kot razvojno-tipološkega prepleta bralnorazvojnih faz oz. bralnih vlog. Tako J. A. Appleyard (1991) opredeljuje pet bralnih vlog; določa jih levi prilastek v besedni zvezi: igrivi, junaški, razmišljujoči, razlagalni in pragmatični bralec. Vsaka od teh vlog je povezana z bralčevimi pričakovanji, ravnanjem oz. odzivi in je odvisna tako od njegove bralne razvitosti kot od načinov odzivanja na besedilo. Pomembno je predvsem, da lahko npr. pragmatični bralec prevzema vse štiri preostale bralne vloge – opredeljevanje raznovrstnosti opomenjanja besedila zato »nakazuje na to, da razprava o pomenu ni le razprava o besedilu ali o semiotičnem sistemu in avtorskih strategijah, vključenih v besedilo,

ampak naj bi bila tudi razprava o razvijanju načinov, s katerimi bralci besedilu dodeljujejo smisel.« (Appleyard, 1991: 19.) Avtor bralnim vlogam pripisuje tudi pedagoški pomen: omogočajo namreč razmislek, kako poučevati mlajše udeležence bralnega dogodka. Tovrstne možnosti literarnega branja na Slovenskem najbolj izčrpno in sistematično prikažejo besedila M. Kordigel Aberšek, ko prepletajo bralnorazvojne, književne in didaktične vsebine, ugotovitve in priporočila, povezana z mladinsko književnostjo. Avtorica namreč z upoštevanjem treh členov – (1.) vede o razvoju mladega bralca, (2.) literarne teorije in (3.) didaktike književnosti – vzpostavlja model, ki je izhodiščno usmerjen v »proces razvijanja človekove recepcijske zmožnosti in (...) proces človekovega osebostnega zorenja« (Kordigel Aberšek, 2008: 71). – Strnjeno vzporednice med Grafenauerjevim modeliranjem branja pesmi *Vrata* ter recepcijsko teorijo prikazuje naslednja preglednica:

N. Grafenauer (1981)	J. A. Appleyard (1991)	M. Kordigel (1991, 2008)
– 1. način branja: <i>radovednost, igrivost</i>	– <i>igrivi bralec</i> : igra domišljije, egocentričnost, opazovanje podrobnosti	– <i>obdobje intuitivne inteligence</i> : pomen jaza, egocentrična recepcija
– 2. način branja: <i>potovanje v neznano, pomanjševalna identifikacijska optika, možnost iniciacije v odraslost</i>	– <i>junaški bralec</i> : identifikacijski lik, branje kot raziskovanje sveta, pravila, odnosi in oblikovanje lastnega sveta	– <i>obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij</i> : socializacija, zanimanje za drugačno, dogovornost pravil
– 3. način branja: <i>hrepenenje po skrivnostnem, magičnem</i>	– <i>razmišljujoči bralec</i> : pomen vrednot, vzpostavljanje modelov ravnanja	– <i>obdobje abstraktne inteligence</i> : dozorevanje v adolescenci, pomen vrednot, identitete
– 4. način: <i>samorefleksivno kritično branje, primerjanje načinov branja in vrednotenje besedila</i>	– <i>razlagalni bralec</i> : književnost kot predmet preučevanja, pomen znanja, literarna veda kot pripomoček za razlago	– <i>na »pragu odraslosti«</i> : preseganje neposredne identifikacije, refleksija, priznavanje avtonomije literarnega besedila

Pregled modelov branja, bralnih vlog in faz razvoja v povezavi z možno special-nodidaktično razlago mladinske književnosti je brez dvoma dokazal možnosti za raznovrstno, nereducirano in predvsem kompleksno bralevo tvorjenje besedilnega pomena. – Ali kaj takega dovoljujejo tudi druge Zajčeve mladinske pesmi? Kako jih berejo bralci različnih starosti in v različnih okoliščinah? Kaj nam lahko njihovo branje pove o možnostih za načrtovanje in izvajanje bralnega dogodka?

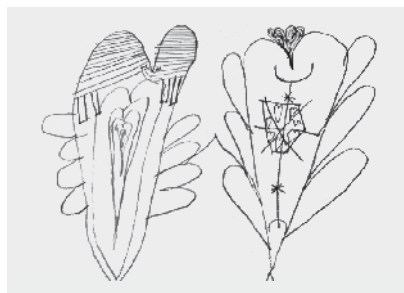
Branje Zajčeve poezije – vznemirljivi bralni dogodki od vrtca do univerze

Pesnik je kot svoje najboljše pesmi označil naslednja besedila: *V (Vrata)*, *A (Aro)*, *H (Hiša)* in *Z (Zakaj)* (prim. Zajc, 2005). Med besedili so bistvene razlike: vsebinski potencial pesmi *V (Vrata)* prikazuje že Grafenauerjeva večsmerna interpretacija, *A (Aro)* je nonsensna pesemska pripoved o psu, ki sadi na vrtu hrenovke in klobase, *H (Hiša)* je sicer na videz nonsensna pesem o živi hiši, a je po svojem notranjem ritmu, ki ga zaznamuje enakomerno nizanje podob, premik v sanjski svet ter vključevanje izročila, v resnici lirski in ne humorna pesem o občutenju »živosti« stvari. Pesem *Z (Zakaj)* se aliteracijsko poigrava z besedami, a je glede na odprtost konca vsaj v svoji zasnovi primerljiva s kompleksno povednostjo Zajčeve igre *Zakaj in Vprašaj*, ki povezuje jezikovno igro ter temo poraza racionalnega obvladovanja sveta. – Je torej tovrstno kompleksno poezijo možno brati že v vrtcu – ali gre morda pri branjih, kot je Grafenauerjevo oz. splošno literarnovedno, le za teoretične modele, ki nimajo opore v praksi?

Preverjanje recepcijske zmožnosti **vrtčevskih otrok** v povezavi z Zajčevo poezijo je bilo izvedeno v okviru obveznosti izrednih dodiplomskih študentk *Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem*, ki pisnemu izpitu priložijo tudi seminarsko nalogo, oboje pa tvori skupno oceno iz predmeta mladinska književnost. Ker gre za študente, ki obveznosti opravljajo ob delu, imajo možnosti in izkušnje, da bralni dogodek v vrtcu kakovostno vodijo in podrobno zabeležijo. Kolegici,¹ ki sta izvedli bralni dogodek ob izbranih besedilih iz Zajčeve zbirke *Abecedarija* (1975), sta uvodoma opredelili pomen tovrstne poezije pri skupnem branju v vrtcu. Pomembna se jima zdi predvsem povezava poslušanja pesmi, predopisumenjevanja ter pogovora o abecedi, črkah in o imenih otrok; njun didaktični pristop zajema črkovanje imen, določanje prvega in zadnjega glasu v besedi ter zlogovanje, poglobljanje doživetja pesmi vključuje risanje na temo najljubše pesmi. Vzgojiteljica je devetnajstim otrokom, starim med pet in šest let, prebrala pesmi *A (Aro)*, *M (Mačka)* in *S (Smrt)*; zanimalo jo je, kako se bodo odzvali na tri različne vsebine pesmi, katera jim bo najbolj zanimiva in kaj doživljajo ob problemski temi smrti oz. izgube. Ob pesmi *A (Aro)* jih je vprašala, kdo je Aro in kje živi; otroci niso imeli težav ne s prepoznavanjem pesemske osebe ne z nizanjem posameznih podrobnosti o njegovih značilnostih. Ponazarjali so, kako se oglašajo *žaga smrčalnica*, pesem tudi domišljjsko nadgrajevali (npr.: *Če bi jaz mel tak vrt, bi sto tisoč semen posadil, pa bi mel dvesto tisoč hrenovk, pa bi lahko prišlo jesti sto tisoč ljudi ...*). Ob pesmi *M (Mačka)* vrtčevski otroci prepoznavajo rimo in spoznajo pojem izštevanka, opisujejo svoje domišljjske predstave mačke iz besedila. Pogovor o pesmi *S (Smrt)* izhaja iz pridobivanja pojma smrt (prim. Kordigel Aberšek, 2008: 155–159) – otroci odgovorijo na vprašanje, kaj je smrt (npr. *Ko padeš v lavo*); o doživljanju in razumevanju smrti (tudi že na predšolski stopnji) je v prikazu te problemske teme v pripovedništvu podrobno pisala D. Haramija (2004). Po uvodni motivaciji sledi pogovor o dogajanju (*Kam se je skrila smrt?*), besednih zvezah z nedobesednim pomenom (npr. *Kaj je mišljeno s tem, če me kdo rabi, naj me ne*

¹ Bralni dogodek z Zajčevo *Abecedarijo* sta v šolskem letu 2014/15 izvedli Petra Glaser (Vrtec Otona Župančiča Maribor, enota Mehurčki) in Nina Puc (Vrtec Vojke Napokoj pri OŠ Jurija Vege Moravče), gradivo je pri avtorju članka. Kolegicama, otrokom in staršem ter vodstvu obeh vrtcev se iskreno zahvaljujem za pomoč pri pripravi članka.

išče? – *Da je noben ne bo več našel.*) in skupna vrednotenjska razlaga sporočilnosti besedila (npr. *Zakaj je nihče ne mara? Kako vse lahko umremo? – Ko bomba eksplodira, umreš. – Kakšna se vam zdi pesmica o smrti? – Smešna, zato ker se je skrila ...*) Zanimivo je, da je sta bili otrokom všeč pesmi *S (Smrt)* in *A (Aro)*; tema smrti se jim ne zdi strašljiva, o njej govorijo sproščeno, četudi se zavedajo njenega pomena. V drugi skupini so bili otroci, stari od 4 do 6 let; vedeli so, kaj pomeni beseda abeceda, med poslušanjem branja *Abecedarije* so uživali, bralni dogodek je bil po besedah mentorice branja za vse udeležence »neverjetna bralna poslastica«, slikanica je zato še vedno v bogatem bralnem kotičku in zanjo vlada veliko zanimanje. Bralni dogodek je potekal po ustreznem postopku: v fazi uvodne motivacije so otroci in vzgojiteljica povedali začetni glas svojega imena, na ime je vzgojiteljica ustvarila še rimo in nonsensno pesem; vse to je bila spodbuda za jezikovno ustvarjalnost otrok, ki se je razživela neposredno pred branjem tematsko sorodne Zajčeve zbirke. Lirska pesem *D (Dan)* s poetiko čudenja lepoti trenutka omogoča vrednotenjska vprašanja in odgovore otrok (npr. *Kdo pozdravi dan in kdaj? – Jaz pozdravim dan. Mamica, ko zjutraj vstane. Oranžna roža, ker lepo diši in je vesela, nič ne joka.*). Kompleksnejša, a še vedno izrazito lirska pesem *H (Hiša)* spodbuja pogovor o sanjskem svetu, v katerega se bralec potopi med poslušanjem pesmi in opazovanjem ilustracije (npr. *Kaj hiša sanja? – Da bi na njo sijal sonček, ker je tu sama tema. Da bo imela kmalu rojstni dan. – Kaj so »hišaste pripovedke«? – Da mamice hiše hiškam otrokom berejo pravljice. – Da jo je v peto ugriznil zmaj. Zakaj se je to zgodilo? – Ona ni vedela, da je zmaj, je mislila, da je muca. – Kdo je zmaj? – Zmaj bruha ogenj iz ust in je strašen.*). Veliko pogovora in poustvarjalnosti omogoča pesem *V (Vrata)*: pogovor o osrednjih besedah vključuje tako konkretizacijo besedilnih slik kot aktualizacijsko navezavo na otrokov resnični in domišljjski svet (npr. *Kaj so vrata? – Prideš v vrtec in jih odpreš. – Kaj so vratca? Nič se ne premikajo, ker so majhna. Jaz jih imam doma; ko gre kuža ven. So samo za škratke z dolgimi nosovi, ki imajo smrkelj. – Kaj pa je vrt? Na vrtu se igram in sadim rožice. Tam raste velika 'skravžlana' roža. – Kaj je vrtec? – Mi se imamo lušno v vrtcu. – Kaj so rože? Rože rastejo do neba. Lepo dišijo in so rdeče in pisane. Mamica mi je kupila tako mehko rožo in z njo spim.*). Postopek ustrezne domišljjske obdelave besedila *V (Vrata)* izražata tudi naslednja dva izbrana poustvarjalna likovna izdelka otrok:



Za mnenje o pesmi je vzgojiteljica vprašala tudi starše otrok, ki so se večinoma na bralno nalogo odzvali; njihova pojasnila tematskih besed ostajajo večinoma v

okviru realistične razlage pomena, čeprav je med njimi zaslediti tudi simbolično razumevanje, npr.: »*Vrata mi pomenijo preizkušnje v življenju, najprej se skozi njih prebijamo z lahkoto, potem pa čedalje težje, to so vratca, najtežje preizkušnje, da pridemo do vrta. (...) Meni vrt pomeni nekaj lepega, nekaj, česar se veseliš, to so izzivi, cilji v življenju. Ko prehodiš/dosežeš tudi najmanjši vrtec, zadnji in najlepši cilj, te za zadnjimi vrati čaka roža, zame nekaj najlepšega, to sta moja otroka.*« – Bralni dogodek v vrtcu in pogovor s starši upravičuje sklep, da bralne vloge in različni načini razumevanja istih besedil niso le teoretični konstrukt, ampak možna, smiselna in celo nujna pot v mnogopomenskost mladinske poezije. Je tak pristop mogoče razvijati tudi med branjem mladinske poezije na univerzitetni ravni?

Študentje razrednega pouka *Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani* se z Zajčevimi besedili srečajo vsaj dvakrat: med predavanji in na vajah interpretativnega branja. Na predavanjih je pesnik umeščen v skupino besedil z nonsensno perspektivo in v obdobje razvijajočega se pesniškega modernizma, podrobno in s primeri se študentom predstavijo temeljne poteze oz. skupine posebnega pesniškega žanra, tj. abecerim v pesniški zbirki *Abecedarija*. To zbirko tvorijo pesmi, ki po vzorcu ljudske izštevanke poudarjajo predvsem igro z zvokom (npr. *R (Raglja)*), sledijo besedila, v katerih se izraža poigravanje s črkami v besedah v aliteracijskih besedilih (npr. *U (Usta)*), nonsensne pesemske »zgodbe« (npr. *E (Erevan)*) ter besedila, ki izvirajo iz lirizma, čudenja, izrazite simbolike in refleksivnosti (npr. *V (Vrata)*). Vzporedno z dialoško interpretacijo poezije med predavanji potekajo vaje v interpretativnem branju, ki jih ne gre pojmovati kot duhamorno piljenje tehnične glasnega branja, ampak predvsem kot pot k samostojni, kritični in inovativni interpretaciji besedil. Tako opredeljeno interpretativno branje ni faza učne ure, ampak metoda interpretacije; izkušnje večletnega dela namreč kažejo, da je vaje v interpretativnem branju treba zasnovati stopenjsko:

1. **preseganje bralne šablone:** študentje poezijo sprva berejo izrazito nedoživeto, morda celo negotovo, z branjem ne zmorejo prikazati lastnega odnosa do sporočilnosti besedil;
2. **spodbujanje razumevanja mnogopomenskosti književnega dela:** izhodišče drugačnega glasnega branja je utemeljena subjektivna interpretacija besedila, ki vodi v doživeto in zato zanimivo interpretativno branje – različnih možnosti razumevanj istega besedila pri vajah ni smiselno izenačevati;
3. **bralna »igra« z besedilom:** študentje v skladu z zaznanim razpoloženjem in subjektivno, a na sporočilnost besedila in literarnovedno znanje oprto interpretacijo poiščejo kar najbolj vznemirljivo možnost interpretativnega branja, s katerim izrazijo svoje literarnoestetsko doživetje – zlasti nonsensna besedila omogočajo nadgradnjo besedilne pesniške igre z igro ustvarjalnega interpretativnega branja.

Izhodišče te, tudi po mnenju študentov zelo uspešne interpretativne metode, je: »*Brez predhodne literarne interpretacije ni govorne interpretacije (lahko je le navadno, neinterpretativno branje ali govorjenje na pamet.*« (Podbevšek, 2006: 18.) Temeljita razlaga sporočilnosti besedila in njena aktualizacija sta temelj interpretativnega branja besedil, bralna igra pa izvrstna priložnost za razmišljanje o njeni morebitni uporabi pri delu z učenci v razredu. Zanimiv je primer, ko so študenti, navdušeni nad inovativnim načinom govorne interpretacije, za seminarško nalogo pri predmetu mladinska književnost prikazali in analizirali osnovno-

šolski bralni dogodek: skupno interpretativno mozaično branje tako Šalamunovih nemladinskih *Gobic* kot Zajčevih mladinskih pesmi. Na vajah študentje temeljito razlagajo in interpretativno berejo tri Zajčeva besedila: po tematski analizi pesmi *R (Raglja)* sledi iskanje zvočnih jeder pesmi, ki so nosilci teme: gre za naslovno besedo, učinkovit soglasniški sklop *-raglj-* ali le zvočnik *r* – vse to omogoča igro glasnega branja, ki jo nadgrajuje še nonsensna povezava zvočnosti s pravljичnim tonom (upravičuje ga začetek pesmi: *Bila nekoč je ...*) ter posnemanjem šumov in zvokov (npr. medmetov v zadnji kitici). Neposredna projekcija pesniške igre se iz besedila v govorno interpretacijo preliva tudi ob pesmi *U (Usta)*: izraz začudenja nad pesniško igro v govorni interpretaciji pesmi spremljajo skupno izgovarjanje sporočilnega jedra posameznega verza (npr. *UUU*) ter zelo zaznamovano barvanje posameznih delov: »grizenje« besed, šepetanje in podarjanje glasov *s*, *č* in *h*, kašljanje, petje – vse to izrazito poudari igrivo doživljanje zvočno-tematskih težišč pesmi. Poseben izziv za študente je pesem *V (Vrata)*, ki se po svoji refleksivnosti in sporočilni nedorečenosti zelo razlikuje od ostalih nonsensnih besedil. Študentje morajo pesem interpretativno prebrati in s prosojnicami po **metodi vizualizacije besedilne stvarnosti** ponazoriti lastno razumevanje sporočilnosti pesmi; praviloma bralno nalogo opravljajo pri delu z lutkami v dvojicah. Študentje potovanje skozi vrata raznih velikosti razumejo zelo subjektivno – vrata:

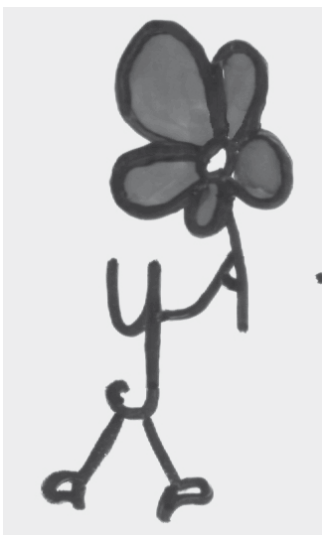
- postopoma osredotočajo pogled na posameznika (na obraz) v množici, človeka v veselju – na grafoskopu se to lahko prikaže kot odstiranje ali zapiranje »vrat, oken«, tj. listov papirja (ponazarjanje fokusa);
- odpirajo pogled na vrt, tj. v svet vrednot in občutij modernega sveta (npr. bogastvo, znanje, prijaznost, ljubezen) – to vizualno ponazarja sestavljanje ali razstavljanje »vrta-sveta« (tudi v obliki srca);
- končni pogled na rožo, ki je prikazana neposredno ali v obliki srca, pa tudi simbolično (npr. kot obraz otroka).



V vrtu je manjši vrt.
Svet vprašljivih vrednot.



V najmanjšem vrtu je vrtec.
Mravljica (senčna lutka) prinese rožo v vrtec.



Ta roža je zate. – Lutka Y iz
(nesmiselne) enačbe prinese rožo x-u.



Ta roža je zate.
Roža je malček (v vrtcu).

Zajčeva pesem *V (Vrata)* je zahtevna za literarno in govorno interpretacijo ter za vizualizacijo, a postopno in vodeno delo pri bralnem dogodku študente slejkoprej (in vsako leto znova) pripelje do prepričljivih bralnih realizacij, predvsem pa do razvijanja zmožnosti poglobljenega, kritičnega branja in utemeljevanja relevantnosti besedila za sodobnega bralca ter posebne, **za pedagoško delo ključne zmožnosti**, ki jo K. Podbevšek (prav tam: 98) imenuje »glasnointerpretativna bralna pismenost«. Zanimivo je tudi, da prikazani primeri odraslega branja mladinske književnosti empirično utemeljujejo Appleyardovo teoretično predpostavko o bralnih vlogah kot načinih bralčevega ravnanja z besedilom: študentje so ob srečanju s pesmimi D. Zajca igrivi bralci (predajajo se igri z zvokom, neposredno so navdušeni nad zvočnostjo besed in smehom, ki ga izvablja v skupini bralcev), hkrati lahko zavzamejo držo razmišljujočega bralca (iščejo v pesmi idejnost in kritiko sodobnega sveta), a so obenem tudi razlagalni bralci, saj s kritične razdalje opisujejo načine lastnega procesiranja pomena in smisla besedila.

Bralne vloge in pedagoška aplikacija – očrt šolske interpretacije dveh pesmi

Ali prikazane možnosti razvijanja bralne pismenosti ob Zajčevi poeziji lahko vplivajo na zmožnosti poučevanja, tj. na »pedagoško kompetenco« študentov? Pesem *V (Vrata)* je v šolskem letu 2014/15 doživela posebno bralno nadgradnjo, in sicer kot vprašanje na izpitu iz didaktike književnosti za študente 2. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Študentje (skupaj jih pisni izpit opravljalo 58) so morali določiti temo in zaporedje korakov šolske interpretacije besedila; ob pesmi, oblikovani v različni velikosti verzov, je bila tudi Bizovičarjeva ilustracija:

Dane Zajc
V (VRATA)

Za velikimi vrati so še ena vrata.

Za še enimi vrati so še ena vrata. Manjša.

Za manjšimi vrati so še ena vrata. Še manjša.

Za še manjšimi vrati so najmanjša vrata. Najmanjša.

Za najmanjšimi vrati so še ena vrata.

Ta vrata so vratca.

Za vratci je vrt.

V vrtu je manjši vrt.

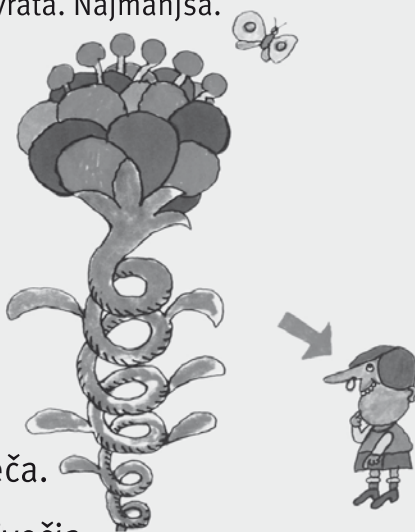
V manjšem vrtu je še manjši vrt.

V še manjšem vrtu je najmanjši vrt.

V najmanjšem vrtu je vrtec.

V vrtcu je roža. Ena sama, dišeča.

Ta roža je zate. Najlepša in največja.



Zanimive so teme, ki jih mladi strokovni bralci besedilne predloge za pouk književnosti izluščijo in kasneje v korakih šolske interpretacije utemeljijo: v pesmi najpogosteje vidijo temo jezikovne oz. besedne igre, odraščanja (vrata so simbol prehoda skozi različne razvojne stopnje), družine, želje po raziskovanju, minljivosti, skritega (neuresničenega) hrepenenja in ljubezni; v pesmi je mogoče videti tudi bivanjsko temo: *vrata so prelomnice v življenju, skozi katere teže življenje neprekinjeno naprej, roža pa je simbolična upodobitev vrednosti življenja.*

Na podlagi določitve teme študentje oblikujejo predloge za uvodno motivacijo; pogoste so razne oblike besednih oz. jezikovnih iger (rime, aliteracijske kratke zgodbe, pomanjševalnice, stopnjevanje pridevnikov *majhen, lep, velik*). Najpogostejša je igra asociacij ob tematski besedi **vrata** (*Kaj so čudežna vrata? Kaj vse se skriva za njimi? Predstavljajmo si in opišimo čim bolj nenavadna vrata.*), sledi pogovor ob tematskih besedah **roža** (*Kako diši? Kakšne barve je? Poduhajmo najlepšo rožo. Komu bi jo podarili?*), **vrt(ec)** (*Kdo je v vrtcu?*) in **družina** (npr. *obdarovanje med člani družine*). Ne najbolj priporočljiva, a vendar še ustrezna je

izkušnja motivacija (*Kdaj dobimo darilo?*). Domiselne so motivacije z različnimi oblikami nejezikovne igre, ki ji lahko sledi pripovedovanje besedil; v tej skupini je najti prikaz tematskih besed (roža, vrata) s telesi, igro škatel različnih velikosti: *ko jih z otroki skupaj odpiramo in pridemo v najmanjši do pesmi ali suhe rože, je to napovedovanje domišljjskega potovanja skozi vrata različnih velikosti*. Več preglavic povzroča študentom zastavljanje vprašanj v fazi pogovora o besedilu in pri oblikovanju bralnih nalog; vprašanja in naloge morajo biti vsaj na teh treh ravneh:

- **priklic** besedilnih informacij (povzemanje podatkov iz besedila samega: *Katero besede v pesmi se največkrat ponovijo? Koliko vrat je treba odpreti, da prideš do vrta? Kaj je za vratci? Kakšne barve je roža v vrtcu?*);
- razumevanje s **sklepanjem** (razumevanje prebranega na podlagi povezovanja podatkov iz besedila, zahtevno je predvsem razumevanje teme: *Zakaj so za vsakimi vrati vedno nova, manjša vrata? Kako to, da je roža skrita v vrtcu? Komu je namenjena roža? Zakaj je v pesmi napisano, da je v vrtu le ena roža? Kaj vse lahko predstavlja roža? S katerim namenom so uporabljeni verzi različnih velikosti? Zakaj je v pesmi narisana puščica, ki kaže na dečka?*);
- **vrednotenje** besedila (osebno, medbesedilno ali problemsko vrednotenje z utemeljevanjem prepričljivosti besedila: *Je to, koliko vrat je treba odpreti, pomembno? Zakaj da oz. zakaj ne? Ti je roža všeč ali ne? Utemelji odgovor. Kakšno rožo si želiš ti? Nariši jo. Kaj mi najbolj skrbno varujemo? Kaj bi se skrivalo za tvojimi najmanjšimi vrati? Komu bi ti podaril(a) cvetico in zakaj? Kaj vse se še lahko skriva za vrati? Vsak mladi bralec na listek napiše svojo zamisel, listke pa damo v škatlo in jih nato skupaj preberemo. Predelava besedila: *Kaj pa, če bi se vrata večala? Dopolni: Za majhnimi vrati so še ena vrata. Za še enimi vrati so še ena vrata. Večja. – Preluknjano besedilo: V vrtu je žoga. Ena sama, ... Ta žoga je za ... Najboljša in ...*).*

Na drugem izpitnem roku je bila za študente (skupaj jih je izpit opravljalo 40) še težja pesem *S* (*Smrt*):



Študentje so kot temo pesmi večinoma navedli igro (*Tema besedila je igra, ker se pesnik poigrava z besedami, npr. smrt je smrtno utrjena.*), nekateri med njimi so pesem umestili v nonsensno perspektivo in v zbirko *Abecedarija* (*Pesnik se v zbirki igra z obliko črk in na vsako črko abecede sestavi pesem.*). Manj prepričljiva, čeprav glede na mnogopomenskost oz. večtematskost sodobne mladinske poezije še vedno smiselna, je njihova odločitev, da gre za bivanjsko oz. eksistencialno (*mine-*

vanje; smrt predstavlja umirajočo osebo, skalnato skrivališče pa grob) ali celo problemsko temo (umiranje, smrt) – v pesmi vidijo tudi povezavo problemske teme in humorja (*Problemska tema in igra besed, pesem govori o smrti na humoren način. Tema minevanja je prikazana humorno, morda malce groteskno.*). Sledijo njihovi predlogi za raznovrstne motivacijske spodbude v uvodnem delu ure: če so kot temo določili igro s črkami, je jasno, da so izbrali igrive vrste uvodnih motivacij, npr. igro s črkami (ustno ali pisno nizanje besed na isto črko, npr. besede na S in zapis na tablo) ali rimami, učenci bi lahko uvodoma pisali nonsensno lepljenko besed na isto črko. Igriva uvodna motivacija lahko povezuje besede z gibanjem (*Učitelj našteva besede, učenci vstanejo, če je beseda »veselac.*), ostale teme omogočajo tudi asociacije na tematsko besedo **smrt**. Ob problemskih temah manj ustrezne so izkušnjske uvodne motivacije (*Ali ste se že kdaj srečali s smrtjo?*), zanimiva in inovativna je predbralna strategija napovedovanja vsebine pesmi zgolj na podlagi ilustracije, ustrezna se zdi tudi medbesedilna uvodna motivacija (*V katerih knjigah smo se srečali s smrtjo?*). – Naloge, ki jih predlagajo študentje, odražajo njihovo domiselnost in izvirnost:

- **priklic** besedilnih informacij (*Kakšna je bila smrt? Kaj pomeni biti smrtno utrujen? Kam je splezala? Česa si je želela?*);
- razumevanje s **sklepanjem** (*Kakšne lastnosti pesem pripisuje smrti? Zakaj je bila smrt smrtno utrujena? Kaj bi lahko bilo skalnato skrivališče? Zakaj je splezala vanj? Zakaj naj je nihče ne išče?* Branje ilustracije: *Kaj počne smrt na ilustraciji? Opazuj njen izraz na obrazu. Zakaj ima smrt na glavi kapo, ob sebi kozarec in ščetko, na nogah copate? V kakšnem položaju je narisana smrt?*);
- **vrednotenje** besedila (*Kakšne občutke si doživiljal ob pesmi in zakaj? Kaj bi delala smrt, če ne bi bila smrtno utrujena? Ali si tudi ti ne želiš, da te kdo najde, ko si utrujen? Pojasni naslov. Zakaj je v naslovu črka S, nato pa v oklepaju še Smrt? Komu je pesem namenjena? Ali menite, da bi se morali že kot otroci soočiti s pojmom smrti? Navedite tri razloge za in tri proti. Soočenje mnenj dveh skupin: Zakaj je dobro, da smrt počiva? Zakaj ni dobro, da počiva? Osebno vrednotenje: Ali menite, da se avtor pesmi smrti boji? Kaj bi počeli vi, če bi bili en dan Smrt? Ali smrt res lahko počiva? Zakaj tako misliš? Zgodba po branju pesmi: Kaj bi se zgodilo, če bi kdo smrt nenadoma prebudil? Napiši nadaljevanje: Smrt bi lahko kdo obiskal ... Izmisli si, kdo. Sestavite pesem, ki bo odgovor na prebrano besedilo. Izberite naslov, npr. Ž (Življenje). Smrti napiši pismo, v katerem boš izrazil željo, naj čim dlje počiva. Utemelji svojo željo. Pisanje pesmi na izbrano črko, npr.: H (Hiša), O (Oblak) L (Lestev) – Vrednotenje sporočilnosti ilustracije: *Kaj meniš o smrti, ki je narisana? Si jo ti predstavljaš kako drugače?**

Tovrstna vprašanja in bralne naloge so seveda le **prikaz možnosti** in jih v vsem obsegu mladim bralcem ni smiselno postavljati, prav tako ostaja neodgovorjeno vprašanje, ali so vsa med njimi tudi primerna bralnemu razvoju skupine otrok v tem ali onem razredu. A brez dvoma bodo študentje, ki so zmožni oblikovati zahtevna vprašanja za spodbujanje kompleksnega razumevanja, sklepanja in vrednotenja, vodili ure književnosti bistveno drugače kot tisti, ki so se naučili postavljati le preprosta, bralno manj motivacijska reproduktivna vprašanja. – Ni naloga didaktike književnosti, pouka, šole, da uči postavljati zanimiva vprašanja – in ne, da daje enopomenske odgovore?

Sklep

Na podlagi analize odzivov bralcev na Zajčeva besedila je mogoče sklepati, da sodobna mladinska poezija omogoča različne poglobljene in prepričljive možnosti premišljenega bralčevega prilaščanja besedila na podlagi bralnih vlog. Nobenemu načinu opomenjanja ne more biti vnaprej pripisana večja veljavnost: vrtčevski poslušalec soustvarja pomen pesmi drugače kot odrasli sogovornik (vzgojiteljica, starši), neprofesionalni bralec (npr. ljubitelj poezije) spet drugače kot strokovni bralec (učitelj, kritik, literarnovedni strokovnjak). Vsi ti bralci se razlikujejo po bralni motivaciji oz. namenu branja, načinu potopitve v besedilo: razvedrilno branje se bistveno razlikuje od učiteljeve priprave na bralni dogodek, razlike so očitne tudi v poteku branja: samotno branje ni vodeno skupinsko branje v razredu. Zato je povsem brezpredmetno vprašanje, ali se Zajčeve igrive pesmi »prav« bere/posluša v vrtcu ali na univerzi, za bralni užitek *Bralne značke* ali za razvijanje kritičnega branja v okviru *Cankarjevega tekmovanja ... Vsako branje je pravilno*, res pa je, da ni vsako enako poglobljeno in prepričljivo; a zagotovo prikazani primeri dopuščajo sklep, da so bralci od vrtca do univerze pod vodstvom ambicioznega mentorja branja zmožni neverjetnih dosežkov na zahtevni poti v besedilni svet sodobne poezije.

»Spominjam se, da so mi pripovedovali o neki deklici, ki je trdila, da je pesem *Zakaj* napisala ona. Tako se je vživela vanjo, da je pesem posvojila.« (Zajc, 2005: 8.) – Zdi se, da se taka posvojitev lahko zgodi slehernemu, tudi odraslemu bralcu, še posebej v poglobljenem in partnerskem dialogu z mentorjem branja in ostalimi sobralci.

Navedenke

Joseph A. Appleyard, 1991: *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niko Grafenauer, 1981: Ta roža je zate. *Otrok in knjiga*, 12. 5–15.

Meta Grosman, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Meta Grosman, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia (Beseda, 4).

Meta Grosman, 2006: *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Dragica Haramija, 2004: Tema smrti v mladinski prozi. *Jezik in slovstvo*, 49, 5. 23–34.

Eric Donald Hirsch, 1975: *Validity in interpretation*. New Haven; London: Yale University Press.

Metka Kordigel, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga*, 31. 5–21.

Metka Kordigel Aberšek, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Janko Kos, 1996: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.

Katarina Podbevšek: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica, 11).

Denis Poniž, 1982: Dane Zajc: Ta roža je zate. *Otrok in knjiga*, 15. 57–59.

Roger D. Sell (ured.), 2002: *Children's literature as communication*. Amsterdam in Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Zohar Shavit, 2009: *Poetics of Children's Literature*. Athens, London: The University of Georgia Press.

Dane Zajc: 1990: *Eseji, spomini in polemike*. Ur. D. Zajc in B. A. Novak. Ljubljana: Emonica (*Dane Zajc v petih knjigah*. Četrta knjiga).

Dane Zajc, 2005: Valentina Plahuta Simčič: Mislim, da otrok nima svobode. *Delo*, 4. 7. (Stran 8.)