

Amanda Černoša

Etika, empatija in interpretacija: vzgojni potencial književnosti v bralnih krožkih

Povzetek: Članek obravnava vlogo književnosti za privzganje etične države, empatije in strpnosti v srednješolskem prostoru. Teoretski okvir črpa iz sodobne kritične pedagogike in fenomenologije, ki umetnosti pripisujeta poseben pomen kot prostoru za razvijanje refleksije, moralne občutljivosti in subjektifikacije. V ospredje je postavljeno vprašanje, kako lahko literarna izkušnja prispeva k osebnemu in družbenemu razvoju mladih ter k njihovem moralnemu oblikovanju. Kvalitativna raziskava, v kateri je sodelovalo 15 dijakov intenzivnih bralcev, je pokazala, da dijaki književnost prepoznavajo kot pomembno orodje za spoznavanje sebe in samorazvoj. Dijaki poudarjajo, da stik z raznolikimi literarnimi svetovi in liki krepi njihovo strpnost in prosocialno vedenje v vsakdanjih odnosih. Prav tako ugotavljajo, da se ob branju književnosti moralno razvijajo z večjim upoštevanjem sočloveka, kar priča o tem, da se moralna drža ne razvija le v vakuumu abstraktnih zapovedi. Ugotavljamo tudi, da razpravljanje o prebranem lahko pripomore k oblikovanju trdnjše, bolj inkluzivne skupnosti.

Ključne besede: dijaki, etična vzgoja, bralni krožki, intenzivni bralci, subjektifikacija, emancipacija

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

<https://doi.org/10.63384/spB54z860s>



Amanda Černoša, magistrica profesorica pedagogike, Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Živilska in naravovarstvena šola, Izžanska cesta 10, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; elektronski naslov: cernosa.amanda@gmail.com ©

Uvod

Književnost je skozi zgodovino v vzgoji in izobraževanju zasedala ugleden položaj (Kroflič 2017) zaradi svoje zmožnosti ponujanja estetskih izkušenj in spodbujanja iskanja globlje resnice (Kroflič 2010b). Vendarle pa se je njen položaj v sodobni šoli predrugačil. Koncepti splošnega izobraževanja se namreč vedno bolj nagibajo k povzdigovanju naravoslovnih in tehnoloških ved (Ross 2005) ter k merljivim in primerljivim učnim rezultatom (Biesta 2017). Pri tem je književnost – in umetnost nasploh – pozabljena kot pomemben del celostne vzgoje in izobrazbe posameznika (Ross 2005). Kljub tej podrejenosti številni avtorji (prim. Biesta 2017, 2022; Virk 2018, 2019) opozarjajo na njen edinstveni potencial za oblikovanje subjektivitete in etične občutljivosti ter za razvoj dialoga.

Utemeljitev vloge književnosti v razvoju etične države in empatije

Književnost ponuja stik z raznolikimi zgodbami, ki posamezniku omogočajo organiziranje in osmišljanje – sicer naključnih – dogodkov (Kearney 2016). Pripoved ne obstaja le v književnosti, temveč določa naš vsakdan (prav tam). Posameznik namreč skozi zgodbo pripoveduje, kdo je, in s tem izkazuje pripovedno identiteto (Kearney 2016, 2018). Pripovednost oziroma narativnost je torej tisto, kar zaznamuje, razjasnjuje in organizira posameznikovo izkušnjo (Kearney 2016). Književnost pa ne vpliva le na oblikovanje individualne identitete, ampak s posredovanjem vrednot tudi na družbeno identiteto oziroma skupni smisel (Piskač in Marinčič 2024; Rancière 2010). S ponujanjem širše perspektive zaznavanja sebe prispeva tudi k demokratizaciji izkušnje, ki je tako dostopna vsem in odpira prostor za etično kontemplacijo (Knights 1990; Rancière 2010).

Etični vidiki književnosti

Književnost je etična, ker je diskurzivna in nam omogoča deljenje sveta z drugimi (Kearney 2016). Vendarle je vloga književnosti pri razvijanju etične države dvomna zaradi dvumnosti družbeno sprejetih vrednot (Virk 2019). V družbah sicer obstajajo nekatere širše sprejete vrednote, a te niso povsem univerzalne. Posledično je prizadevanje za oblikovanje nabora vrednot za vzgojo s književnostjo neproduktivno (prav tam). Namen književnosti namreč ni ponujanje receptov za moralno delovanje, ampak upodabljanje življenja (Ranciére 2010), kar bralcu omogoči prepoznavanje vzrokov in posledic nekega dogodka (Kroflič 2010b). Prav v tem je etični potencial književnosti. Književna dela ne zahtevajo ponotranjenja določenih moralnih načel, temveč ponujajo bralcu prostor za etično premišljevanje (Virk 2019).

Pri branju književnosti zelo pomaga hermenevtika, ki nas sooča z etičnimi vprašanji in nam omogoča razumevanje zgodbe (Kroflič 2015). Književnost v procesu hermenevtičnega premisleka vnaša pomemben element konstrukcije pripovedi – presenečenje. Naše interpretacije temeljijo na pričakovanjih in naših razumevanjih delov in celote, presenečenje pa to prekine (Armstrong 2015). Presenečenje v tem primeru povzroči razdružitev razmerja med čutom in smislom (Ranciére 2010). Zaradi potrebe posameznika po ustaljenosti vzorcev ta razdružitev povzroči preoblikovanje ustaljenih vzorcev, kar ugotovi naši potrebi po znanem in domačem (Šlibar 2006). Presenečenje torej povzroči rekonfiguracije in preureditev naših pričakovanj (Armstrong 2015). Če elementa presenečenja v književnem delu ni, nam besedilo omogoči le prehajanje med čutnimi svetovi, vendar nas ne bo spodbudilo k odločitvi za premislek ali akcijo (Ranciére 2010).

Če hermenevtika prek vnašanja elementov presenečenja spodbuja preoblikovanje ustaljenih vzorcev razumevanja, to preoblikovanje preseže zgolj estetsko izkušnjo in se razširi tudi v etično sfero. G. Spivak (2013) tako meni, da je vsaka estetska vzgoja tudi etična. Estetsko vzgojo vidi kot kakovostno vzgojo, ki lahko poteka tako v družini kot instituciji. Potencial zanjo prepozna v branju književnosti, ki nas sooča z različnostjo bodisi med bralci in literarnimi liki bodisi med literarnimi liki samimi. Strokovni delavec lahko strpnost do različnosti spodbuja ravno s poudarjanjem teh razlik. Gre za vzgojo za kritično mišljenje in etično ozaveščanje prek spoznavanja in sprejemanja različnosti z branjem (prav tam).

Prispevek književnosti k razvoju empatije

Književna naracija je v osnovi socialna, saj pogosto opisuje odnose med ljudmi (Mar idr. 2006). Razumevanje zgodbe posledično privede do razumevanja ljudi in tega, kako se njihovi cilji, prepričanja in čustva odražajo v njihovem vedenju (prav tam). Ko bralec bere o književni osebi in njenih doživetjih, se v njegovih možganih aktivirajo ista nevrološka področja, kot če bi te izkušnje doživel sam (Piskač in Marinčič 2024). Med branjem besedila se torej vzpostavi narativna empatija, pri kateri bralec ne le razume, temveč tudi doživi čustva in izkušnje

literarnega lika. Ta proces temelji na aktivaciji zrcalnih nevronov, ki igrajo ključno vlogo pri posnemanju in razumevanju tujih izkušenj (prav tam).

Povezavo med branjem književnosti in empatijo so raziskovali mnogi avtorji (prim. Koopman in Hakemulder 2015; Mar idr. 2006). V pregledu literature z integrativnim pristopom sta S. A. Roza in S. R. K. Guimarães (2022) ugotovili, da književnost lahko pripomore k razvoju empatije, ki se izkazuje tudi v bolj prosocialnem vedenju do drugih. Ključno pri vzbujanju empatije med branjem je, da je branje natančno in poglobljeno ter vključuje premislek in refleksijo (Kosonen v Piskač in Marinčič 2024).

Osnovni pogoj vzpostavitve empatije je ravno umetniška imaginacija, ki vpliva na samozavedanje in razvoj odgovornosti do drugega (Kroflič 2007, 2015). Umetniška oziroma narativna imaginacija, ki se razvija z branjem književnosti, omogoča zavzemanje perspektive drugih in razumevanje njihovih čustev in želja, posledično tudi empatično pripoznavanje ter etično držo večje solidarnosti in strpnosti (Nussbaum 2001, 2010). Vodi torej do preizpraševanja sebe v odnosu do drugih, ki je potrebno za sprejemanje etičnih odločitev (prav tam).

Vzgojni potencial književnosti

Književnost torej ima vzgojno moč, saj povečuje narativno vednost dijaka, kar povečuje njegovo zmožnost poslušanja, vstopanja v dialog s pripovedovalcem in prepoznavanja narativnosti lastnega življenja ter krepi imaginacijo, ki presega njega samega ter mu omogoča vživljanje in spoznavanje različnih perspektiv ljudi in časovnosti (Kroflič 2017). Prav tako književni svet dijaku omogoča samoodločanje skozi prosto in svobodno preizkušanje ter ugotavljanje vzrokov in posledic fiktivnih odločitev (Šlibar 2006).

Književnost lahko pripomore k izboljšanju odnosov in zmanjševanju konfliktov med dijaki (Žbogar 2010), saj bralci v zgodbi spoznavajo same sebe in druge, kar jim omogoči ustvarjanje skupnega sveta in lažje upoštevanje ter spoštovanje različnosti oziroma drugačnosti (Kroflič 2017). N. Šlibar (2006) poudarja, da je vsako književno delo svet v malem, ki je kljub različnim diskontinuitetam v primerjavi z resničnim svetom veliko bolj zaključen in skladen. Tako lahko književnost dijakom postane sredstvo za identifikacijo vzrokov za nestrpnost, nasilje in konfliktnost (prav tam).

Subjektifikacija v književnosti

Namere šolskih strokovnih delavcev se lahko izražajo na različnih področjih, kjer poteka vzgoja, in sicer na področju kvalifikacije, socializacije in subjektifikacije (Biesta 2022). *Kvalifikacija* dijakom omogoča pridobivanje določenih znanj in spretnosti. S *socializacijo* postane dijak del obstoječe tradicije in se nauči delovati v določeni družbi. S *subjektifikacijo* pa se dijak formira kot subjekt, razvija odgovornost in je svoboden (prav tam). Biesta (2017) pri tem opozarja, da subjektifikacija

ne pomeni eskapizma od omejitev, ki jih postavijo drugi in svet, temveč delovanje v skladu z lastnimi željami v soočenju z željami drugih in okoljem.

Eden izmed načinov spodbujanja subjektifikacije je tudi z vzgojo v umetnosti (Kroflič 2017). Umetniška izkušnja namreč omogoča dijaku, da izraža osebno doživljanje, interpretira besedilo in uporablja umetniška sredstva, kar lahko spodbudi subjektifikacijo (prav tam). V procesih subjektifikacije dijak opravi estetsko dejanje, saj umetniška izkušnja poudarja procese, ki so bili sicer neopazni zaznavanju, in dijaku omogoči razpravo o skupnem (Rancière 2010). Skozi umetniško izkušnjo dijak povezuje znano in neznano, razkriva lastne sposobnosti in opazuje, kakšne učinke proizvajajo (prav tam). Umetniška izkušnja subjektifikacijo mogoče ne le spodbuja, ampak jo celo predvideva. S. Keen (2007) pa opozarja, da je branje brez prevzemanja odgovornosti negativno, saj zatira željo po moralnem, etičnem in prosocialnem delovanju. Branje književnosti in umetniško doživljanje nasploh tako dijakom ponudita priložnost, da ustvarijo nekaj popolnoma svojega in to predstavijo okolici (Davis 2008). S tem se dijaki »potrdijo kot sodelavniki skupnega sveta« (Rancière 2010, str. 38).

Subjektifikacija je nasprotje identifikacije, saj ne predvideva prevzemanja že vzpostavljene identitete, ampak ustvarjanje nečesa novega, svojstvenega, z odgovarjanjem na vprašanje, »kdo sem in kako bivam v svetu kot dejavno bitje« (Kroflič 2018, str. 86). Subjektifikacije ne moremo razumeti kot stalne lastnosti, temveč kot občasen dogodek, saj je odvisna od dijakove odgovornosti in od tega, kaj z njo počne v ključnih trenutkih, ko je pozvan k prevzemanju odgovornosti (Biesta 2017, 2022).

Pri spodbujanju procesov subjektifikacije ne smemo pozabiti na odnos, ki ga vzpostavljata dijak in strokovni delavec (Kroflič 2014). Pri doživljanju umetnosti ravno dožemanje dijaka kot zmožnega vzpostaviti lasten pomen in lastno doživljanje umetnine, ki je lahko tudi drugačno od doživljanja strokovnega delavca, spodbudi premik k subjektifikaciji (Biesta 2022). Knjiga strokovnemu delavcu in dijaku omogoča vzpostaviti intelektualno vez (Rancière 2005), saj je zaključena celota, ki je obema dostopna v popolnosti (Piskač in Marinčič 2024; Rancière 2005). Zato je nujno, da strokovni delavec dijaka ne podreja lastni inteligenci oziroma interpretaciji (Rancière 2005). Ko se strokovni delavec vzdrži potrebe po posredovanju ali vsiljevanju interpretacije, se pretrga odnos do njega kot velikega pojasnjevalca (Bingham idr. v Kroflič 2018). Strokovni delavec se tako postavi na mesto tistega, ki spodbuja in nagovarja dijaka k razpravi (prav tam), kjer je dijak dojet kot strokovnemu delavcu enakovreden subjekt (Kroflič 2018).

Književnost in emancipacija

V dogodku subjektifikacije vznikne tudi emancipacija. Književnost nosi emancipacijski moment, ki ga N. Šlibar (2006) karakterizira kot samoodločanje, odgovornost zase, za druge in okolje. Emancipacijo lahko torej sproži branje književnosti in razpravljanje o prebranem, saj bralca spodbudi k ozaveščenju družbene

realnosti ter spodbuja pripravljenost za sodelovanje in medsebojno pomoč (prav tam) ter hkrati razvija aktivno in odgovorno držo dijaka (Kroflič 2018).

Emancipacija kot taka ne predvideva le spoznavanja sebe in sveta okoli nas, temveč tudi spreminjanje družbene realnosti (Kroflič 2018; Rancière 2010). V pedagoškem kontekstu se proces uresničuje skozi razpravo o prebranem, ki spodbuja kritično mišljenje ter dialog med dijaki in strokovnim delavcem (Kroflič 2018). V tej razpravi strokovni delavec ne nastopa kot nadrejeni, temveč kot avtoriteta, ki omogoča dijakom uvid in aktivno delovanje (prav tam). Vloga strokovnega delavca je predvsem v tem, da v učencu vzbudi voljo oziroma radovednost, kar mu omogoča samostojno učenje (Rancière 2005). Nujna je torej taka drža strokovnega delavca, ki pri dijakih dopušča različne interpretacije in pomene besedila, pri čemer strokovni delavec dojema odnos enakosti kot vzrok za emancipacijo, in ne kot posledico emancipacije (Biesta 2022). Njegova vloga je predvsem vzpostavljanje razmerij, ki omogočajo emancipacijo (Rancière 2010), »torej v (po)govorni dejavnosti vzgoje in/ali umetniške izkušnje« (Kroflič 2018, str. 92). Takšno razpravljanje sicer ne spreminja neposredno družbene realnosti, a krepi temelje za razvoj kritične zavesti, ki je za spremembo nujna.

Metodologija

Književnost dijakom in dijakinjam ponuja možnost, da v dvojni vlogi bralca in pripovedovalca (Kearney 2016) izkazujejo tako svojo individualno (Kearney 2016, 2018) kot družbeno identiteto (Rancière 2010). Dijak lahko med branjem razvija umetniško imaginacijo (Kroflič 2007), ki je nujna za negovanje sposobnosti etičnega presojanja, strpnosti in spoštovanja različnosti (Spivak 2013). Posledično lahko književnost pomaga dijaku pri izboljšanju odnosov in zmanjševanju konfliktov z drugimi (Žbogar 2010). V naši raziskavi smo se zato osredotočili predvsem na vzgojno moč, ki jo ima branje književnosti. Celotna raziskava je zajemala več raziskovalnih vprašanj, v tem prispevku pa se osredotočamo na tri ključna:

- Kakšen pomen dijaki pripisujejo branju in pogovoru o književnosti v šoli?
- Kako dijaki doživljajo povezavo med branjem književnosti ter (samo)-refleksijo in razumevanjem družbenih pojavov?
- Kako po oceni dijakov branje književnosti in razpravljanje o prebranem prispeva k boljši povezanosti v skupnosti?

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 15 dijakov treh ljubljanskih srednjih šol, ki preberejo več kot deset knjig na leto. Udeleženci so bili v povprečju stari 16,7 leta ($SD = 0,9$), vzorec pa je zajemal le enega moškega udeleženca. Dve udeleženci sta obiskovali splošno gimnazijo, dve umetniško gimnazijo in 11 srednjo strokovno šolo. Sodelujoči so bili izbrani namensko, ker smo k sodelovanju povabili le šole,

na katerih delujejo bralni krožki, in dijake, ki se jih udeležujejo. Na šoli s srednjim strokovnim programom bralni krožek obiskuje od 20 do 40 dijakov in učiteljev. Na šoli s programom umetniške gimnazije bralni krožek obiskuje 11 dijakov, na šoli z gimnazijskim programom pa pet. Le na šoli s srednjim strokovnim programom torej bralni krožek z dijaki obiskujejo tudi učitelji.

Pripomočki

Uporabili smo kvalitativni pristop, in sicer deskriptivno metodo. Za zbiranje podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju, sestavljen iz 12 vprašanj. Na začetku intervjuja smo udeležence povprašali o njihovi starosti, spolu, s katerim se identificirajo, izobraževalnem programu, ki ga obiskujejo, ter o številu knjig, ki so jih prebrali v preteklem letu, in žanru književnosti, ki ga najpogosteje berejo. Sledila so vsebinska vprašanja, skladna z našimi raziskovalnimi vprašanji.

Postopek

Dijaki in njihovi skrbniki so pred udeležbo v raziskavi dali obveščeno soglasje za udeležbo. Intervjuje z udeleženci smo izvedli v živo med 23. aprilom in 7. junijem 2024. Intervjuji so bili zvočno posneti, po opravljenem prepisu pa izbrisani. Posamezni intervju je v povprečju trajal 17 minut. Podatke smo analizirali po postopkih kvalitativne analize. Uredili smo jih v enote kodiranja, pri čemer smo uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da kod nismo določali vnaprej, ampak med analizo transkripta (Hesse-Biber idr. v Vogrinc 2008). Na podlagi kod smo nato oblikovali kategorije.

Rezultati in razprava

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne analize po posameznih raziskovalnih vprašanjih. V analizi opisujemo udeležence z naključno izbranimi številkami. Te številke so namenjene zgolj predstavitvi podatkov in ne odražajo vrstnega reda ne katere koli specifične lastnosti udeležencev.

Pripisani pomen branja književnosti

N	Koda	Kategorija
6	Sprostitev	Razbremenitev
4	Pobeg od sveta/realnosti	
2	Krajsanje prostega časa	Prostočasna aktivnost
1	Najpomembnejši hobi	

1	Širitev besednega zaklada	Samorazvoj
4	Učenje	
1	Moralni razvoj	
2	Stik z drugimi svetovi	Vstopanje v druge svetove
3	Pridobivanje različnih pogledov na svet	
3	Spoznavanje zgodb drugih	
1	Doživljanje tujih izkušenj	

Preglednica 1: Kode in kategorije za raziskovalno vprašanje »Kakšen pomen dijaki pripisujejo branju in pogovoru o književnosti v šoli?«

Dijaki so branju pripisovali različen pomen. Kot lahko vidimo v Preglednici 1, je bil najpogostejši odgovor, da jim branje pomeni razbremenitev, saj se ob branju sprostijo in pobegnejo od lastne realnosti: »Na koncu spoznaš, da je to nekaj zelo zanimivega, ker se distanciraš od svojih težav in greš v čisto drug svet.« (Dijakinja 1) Tako je opisala potopitev oziroma popolno osredotočenost na zgodbo (Green in Brock 2000). Potopitev bralcu pomaga zgodbo brati bolj doživeto, s podobami, čustveno vključenostjo (prav tam) in večjo empatijo do literarnih likov (Johnson 2012). Branje je namreč lahko tudi čuječa praksa, kjer posameznik skuša doseči popolno osredotočenost na besedilo z namenom biti prisoten v trenutku (Piskač in Marinčič 2024). Čuječe branje pa lahko pripomore tudi k izboljšanju metakognitivnih zmožnosti, zmanjševanju negativnih vplivov stresorjev (Vickery in Dorjee 2016) ter krepitvi empatije in etične kontemplacije (Zalta 2015).

Nekateri dijaki so branje opisali kot prostočasno aktivnost. Dijakinja 2 ga je opisala kot »eno najpomembnejših stvari v mojem življenju. Drugi ljudje imajo šport ali pa igrice, jaz pa ne vem, kje in kakšna bi bila, če ne bi brala. To je ena največjih stvari v mojemu življenju.« Kot nakazuje izjava dijakinje, branje lahko pomeni veliko več kot samo užitek. Dijaki se k njemu zatekajo z namenom razbremenitve in zabave, kar tudi Piskač in Marinčič (2024) prepoznavata kot pomemben element, hkrati pa opozarjata, da je branje mnogo več kot le zabavna dejavnost. To so izrazili tudi dijaki v raziskavi.

Dijakinje so namreč v branju prepoznale tudi priložnost za samorazvoj. Dijakinja 3 je prepoznala branje kot priložnost za moralni razvoj zaradi premišljevanja o dejanjih likov: »Včasih te tudi vodi v življenju. Tudi spodbudi te k razmisleku, če na primer lik naredi nekaj narobe in ugotoviš, da to ni prav. Na primer, če en lik opravlja prijateljsko in vidiš reakcijo prijateljice, potem lahko ugotoviš, da to ni v redu. Predvsem se naučiš, kaj je prav in kaj ni.« Vidimo lahko, da dijakinja branje doživlja kot vodilo v življenju, saj ob tem premišljuje o moralni pravilnosti dejanj – tako dejanj lika kot svojih. Dijakinja je ta moralni razvoj prepoznala predvsem v odnosu do sočloveka. Za moralno delovanje je namreč nujen obstoj subjekta, vendar je ta toliko nujen, kolikor je nujen tudi obstoj drugega (Biesta 2017). Ključno je torej prepoznavanje drugega kot subjekta (Levinas v Biesta 2017). Kar vzpostavlja moralno delovanje, je torej komunikacija, ki ni le izmenjevanje pomenov, temveč ima svojo moč v tem, da smo nagovorjeni (Biesta 2017). V procesu nagovora pomen dobi svoj smisel, s tem pa postane resničen (prav tam). Izkušnja dijakinje tudi

priča, da se etična drža posameznika ne razvija v kontekstu abstraktnih zapovedanih pravil, ampak v živih odnosih z ljudmi (Biesta 2022; Kroflič 2007, 2010a), četudi imaginarnimi osebami (Nussbaum 2010). Ob branju književnosti etično kontemplacijo omogoča pripovedna imaginacija, ki pomeni vživetje v literarne like z razumevanjem čustev, želja in potreb, ki bi jih morebiti imeli (prav tam). V procesu identifikacije z literarnimi liki bralec podoživlja njihove zgodbe in moralne dileme ter premišljuje, »kako bi jih rešil oziroma kako bi olajšal stisko, ki bi jo lahko sam doživljal ali tudi jo doživlja, s tem pa krepí svojo refleksivno zavest« (Štirn Janota 2015, str. 72). Tako se vzpostavi sočutno zavedanje sočloveka, ki usmerja posameznikovo delovanje v družbi (Kroflič 2010a). Pri vzpostavljanju etične drža torej ni rešitev uporaba orodij »univerzalističnega abstraktnega, logičnega in pozitivističnega (raz)uma« (Virk 2018, str. 49), saj so etične situacije, v katerih se znajdejo dijaki, posamične in neprimerljive. Etična kontemplacija je mogoča le prek empatije in simpatije (prav tam).

Kot lahko vidimo v Preglednici 1, je nekaj dijakinj prepoznalo pomen branja tudi v priložnosti za vstopanje v druge svetove. Književnost namreč bralcu omogoča, da »prestopi meje lastne realne življenjske situacije« (Iser 2001, str. 131). Dijakinja 4 je še posebej opozorila na pisanje avtorja, ki omogoča pridobivanje različnih pogledov: »Zanimivo mi je skozi branje spoznati različne tipe pisanja ali različne poglede na svet. Spoznaš, kako lahko drugi razmišljajo in kako drugim posredujejo svoje razmišljanje skozi pisanje, ker je precej različno od avtorja do avtorja.« V bralnem procesu ne smemo spregledati avtorja, ki s pisanjem posreduje tudi socialne, politične, kulturne in druge razmere, ki so vplivale nanj med pisanjem (Kondrič Horvat 2006). Dijakinja je še posebej opozorila na umetniški pol besedila (Iser 2001), ki je prav tako nujen za vzpostavitev komunikacijskega procesa z besedilom.

Dijakinja 5 je v branju prepoznala priložnost za doživljanje tujih izkušenj: »Meni pomeni doživljanje dogodkov, ki se tebi ne dogajajo. Tako kot pravijo, da tisti, ki bere, živi sto življenj. Doživljaš nekaj, kar se tebi ne dogaja. Pogosto berem nekaj, kar bi si želela, da se bi tudi meni zgodilo.« Branje književnosti nam omogoča vstop v nove svetove, stik z drugim, nova spoznanja in odprtost lastne identitete do drugačnosti na najbolj avtentičen način (Kroflič 2007). Branje je torej tudi socialno dejanje, ki bralcu omogoča zbliževanje in sočustvovanje z liki ter krepitev socialnih veščin (Knights 1990; Piskac in Marinčič 2024). Dijakinja prav tako prepozna pomen pridobivanja novih izkušenj z branjem, kar ji omogoča, da se lahko zanaša na književnost kot izvor znanja o življenju (Piskac in Marinčič 2024).

Branje književnosti ter (samo)refleksija in razumevanje družbenih pojavov

Zanimalo nas je tudi, kako dijaki doživljajo povezavo med branjem književnosti ter (samo)refleksijo in razumevanjem družbenih pojavov.

N	Koda	Kategorija
5	Miselno eksperimentiranje	Dogajanje v zgodbi
4	Spoznavanje različnih kultur/družbenih formacij	
2	Doživljanje negativnih posledic v knjigi	
2	Sporočila zgodb	
6	Spoznavanje različnih likov	Liki
4	Pozitiven vzor	
3	Razvijanje besedišča	Razvijanje kognitivnih zmožnosti
1	Razvoj zmožnosti za reševanje problemov	
2	Spodbude za pogovor	Pogovor o prebranem
6	Nima vpliva	Ne vpliva

Preglednica 2: Kode in kategorije za raziskovalno vprašanje »Kako dijaki doživljajo povezavo med branjem književnosti ter (samo)refleksijo in razumevanjem družbenih pojavov?«

V Preglednici 2 lahko vidimo, da so dijaki pogosto poročali, da med dogajanjem v zgodbi miselno eksperimentirajo, kako bi sami reagirali v različnih situacijah, predstavljenih v zgodbi. »Ko bereš neko knjigo in se v njej pojavi dogodek, na katerega še nisi pomislil in nisi razmišljal, kako bi reagiral v tistem primeru. Te situacije še nisi doživel in jo doživiš skozi knjigo oziroma si jo predstavljaš s pomočjo knjige. Tako lahko premisliš, kako bi reagiral, in ko pride podobna situacija v prihodnosti, se spomniš tega iz knjige.« (Dijakinja 6) Soočanje s fiksijsko težavo, ki je od bralca distancirana, je manj ogrožajoče in mu omogoča uvid, da se s podobnimi stiskami kot sam soočajo tudi drugi (Reščič Rihar in Urbanija 1999).

V okviru miselnega eksperimentiranja so dijaki poročali tudi, da lahko z branjem pridobivajo izkušnje, ki jih pripravljajo na morebitne situacije: »Če je knjiga v redu in so liki v redu ter se zgodi nek dogodek ali nekaj travmatičnega, lahko dobim izkušnje skozi knjigo.« (Dijakinja 3)

V obeh primerih gre za »kot da« izkušnje. Književnost namreč ponuja širok nabor izkustev, ki jih sicer morebiti ne bi nikoli doživeli, in nam omogoča bolj poglobljeno doživljanje (Virk 2018). Omogoča pa tudi miselno prekoračevanje družbenih norm, ne da bi bil bralec pri tem kaznovan, saj je razlikovanje med dovoljenim in prepovedanim začasno neveljavno (Šlibar 2006). Književnost tako ponuja »neskončen laboratorij« preučevanja imaginativnih možnosti ravnanja, ki razširja horizont etičnega mišljenja prek meja konvencionalne morale« (Krofič 2015, str. 93). S tem dobi književnost tudi emancipatorni potencial (Krofič 2014). Dijaki so skladno s teoretičnimi predpostavkami ugotavljali, da jim književnost ponuja možnost eksperimentirati z različnimi situacijami in položaji, ki jih zasedajo literarni liki. Hkrati lahko branje omogoča doživljanje negativnih posledic nemoralnih dejanj: »Moji starši mi vedno govorijo, da ne lažem in kradem.

Ko berem kakšno knjigo, kjer lažejo ali kradejo, potem vidim posledice tega. Na primer, da greš v zapor. Ne konča se dobro.« (Dijakinja 7)

Branje omogoča tudi videnje alternativ bivanja v svetu, ki spodbudi drugačen pogled na svet (Kearney 2016): »Književnost ti pokaže več možnosti in začneš razmišljati, ali je neka možnost edina možnost. Prideš globlje do sebe.« (Dijakinja 8) Ozaveščanje alternativ bivanja se zgodi, ker pripoved vedno znova vzpostavlja nove odnose »med besedami in vidnimi oblikami, govorom in pisavo, nekim tukaj in nekim drugje, nekim tedaj in nekim zdaj« (Rancière 2010, str. 63). Uvidi v alternative bivanja posledično vzbudijo katarzo oziroma očiščenje (Kearney 2016). Ko je bralec aktivno vključen v iskanje rešitve, ga to iskanje privede do občutka katarze kot zmanjševanja stiske (Iser 2001). Tudi dijakinja 8 je poudarila, da skozi videnje več alternativ uvidi skrito resnico o sebi, kar je mogoče s katarzo (Krofič 2010b).

Književno delo je vedno nedokončana celota, ki vsebuje elemente praznine (Iser 2001), in zahteva razvito estetsko percepcijo, da ga razumemo v njegovi polnosti (White 1992). Posledično mora bralec v književno delo prispevati svoj del v obliki domišljajske vključenosti, da umetniško delo pripelje do izpolnitve. Zgodbo tako doživlja, kot da je udeleženec v narativnem svetu (prav tam), zato dijakinji doživljata situacije iz zgodbe kot sebi lastne izkušnje. Z zavzemanjem različnih položajev in premišljevanjem o različnih alternativah dejanj književnost omogoča razumevanje tudi lastnih stisk in soočanje z njimi (Hebert in Kent 2000).

Nekaj dijakinj je prepoznalo pomen branja književnosti v spoznavanju različnih kultur oziroma družbenih skupin. Opazile so na primer, da jim zgodovinski romani približajo, kako je neka družba delovala v preteklosti. Po drugi strani pa ugotavljajo, da so nekatera sporočila knjig aktualna ne glede na čas in prostor. »Vsaka knjiga predstavlja drugačen tip družbe. Niso vse iste. Bolj kot sem brala, bolj sem spoznala, v kaj lahko zapadeš, kako lahko zapadeš, česa se izogibati ... Res ti da za razmišljati. Še posebej zgodovinski romani, ker nam v šoli ne povedo vsega. Med branjem si lahko še bolje predstavljaš trpljenje in življenje včasih.« (Dijakinja 4) Književnost namreč omogoča bralcem, da razgalijo probleme, ki se pojavljajo v neki družbi (Iser 2001). Cilj književnih del, ki se osredotočajo na orisovanje zgodovinskih dogodkov, je torej pokazati pomanjkljivosti, vendar hkrati spodbuditi bralca, da uvidi fiktivno rešitev (prav tam).

Iser (2001, str. 20) poudarja, da književnost zahteva držo bralca, ki bere v nasprotju s svojimi predsodki. »Branje je proces, v katerem bralec vse bolj očitno spoznava, da je perspektiva, ki so mu jo ponudili, nezadostna, in tako pozornost preusmeri nazaj na tisto, za kar je menil, da je zanesljivo, dokler slednjič ne uvidi lastnih predsodkov.« (Prav tam) Umetniška dela, ki posameznika soočijo s tragedijo in ga pretresejo, mu omogočajo, da prepozna pomanjkljivosti v svoji družbi in teži k oblikovanju ideje o boljši družbi (Greene 1995), kar je navedla tudi ena od dijakinj: »Zdi se mi, da bi morali vsi brati, ker avtorji včasih predstavijo ideal družbe, včasih pa opozarjajo na napake družbe.« (Dijakinja 3) Prepoznavanje družbenih napak v procesu branja je lažje, saj je v primerjavi z resničnim svetom zgodba sestavljena kot zaključen in skladen svet (Slibar 2006). Ob procesu prepoznavanja družbenih napak in spreminjanja družbene realnosti pa se lahko začne proces emancipacije dijakov (Rancière 2010).

Dijaki začnejo ob spoznavanju različnih likov premišljevati tudi o sebi in lastnem vedenju ter postajajo bolj odprti in strpnejši: »S tem postaneš bolj sprejemljiv do celega sveta. Ko se srečuješ z drugimi, vidiš lahko določene podobnosti in ugotoviš, kaj je na tebi dobrega ali slabega, ter delaš na tem.« (Dijakinja 9) Z branjem o različnih ljudeh in kulturah lahko dijaki razvijajo etično držo in kritično mišljenje (Spivak 2013). Etični potencial književnosti je torej v izkušnji sicer nedosegljive drugosti (Virk 2019). Z branjem namreč razvijamo ustvarjalno domišljijo in vstopamo v polje spoštljivega priznavanja drugega, kar je jedro etične občutljivosti. Književnost nam omogoča empatično vstopanje v razmerje do drugega, pri čemer tudi spoštljivo dopuščamo drugačnost drugega (prav tam).

Branje književnosti po mnenju nekaj dijakov spodbuja njihovo samorefleksijo in ozaveščanje družbenih pojavov prek spoznavanja književnih likov in interakcije z njimi. Z vživljanjem v književne like pridobivajo vpoglede v različne življenjske zgodbe, kar po njihovem mnenju spodbuja sočustvovanje z drugimi, vpogled v lastna dejanja in strpnost: »Več kot berem, lažje tudi razumem druge ljudi in sočustvujem z njimi. Tisti, ki ne berejo, poznajo samo lastno zgodbo, zato jih tudi ne zanimajo zgodbe ostalih. Tisti, ki pa berejo, pa pogosto doživljajo življenja literarnih oseb in lažje sočustvujejo z drugimi ljudmi.« (Dijakinja 5) Vidimo lahko, da so dijaki na mnogih točkah poudarjali etiko skrbi in obličja, ki v ospredje postavlja srečanje z obličjem drugega (Štirn Janota 2015). Tako so dijakom razkrite različne perspektive življenja in omogočen stik z Drugim (Kroflič 2007). Izjava dijakinje tudi potrjuje ugotovitve Mar idr. (2006), da so bralci fikcije bolj socialno spretni in empatični. Razumevanje različnih življenjskih zgodb je tesno povezano z razvojem empatije in moralne občutljivosti (Davis 2008; Kroflič 2010a). Branje namreč ne le spodbuja zavedanje čustev drugih, temveč tudi oblikuje bralčevo prosocialno naravnost.

Dijaki so poudarili tudi moralno dimenzijo refleksije, ki jo omogoča interakcija s književnimi liki: »Zdi se mi, da velikokrat, ko nekaj počnemo zase, ne razmišljamo o tem, kakšen vpliv ima to na druge. Ko pa je to postavljeno v širši kontekst skozi knjigo, lažje ugotoviš, da je nekaj slabo ali dobro. Bolj se začneš zavedati, kako vplivaš na druge ljudi.« (Dijakinja 2) V izjavi dijakinje lahko prepoznamo vstopanje v odnose prijateljstva in ljubezni, kar je ključen element induktivne vzgojne prakse. Na tej prvi stopnji induktivne vzgoje dijak razvija »odnosno in normativno naravnost k prosocialnim dejavnostim na najavtentičnejši način.« (Štirn Janota 2015, str. 71) Tu se dijak sooča s primernostjo lastnega odnosa in delovanja (Kroflič 2010a). Preseganje egocentričnega mišljenja in poglobljeno zavedanje lastnega vpliva na druge sta možni zaradi empatične imaginacije, s katero bralec podoživlja usodo književnih likov (Štirn Janota 2015).

Dijakinje menijo, da tako branje kot pogovor o prebranem razvijata njihove kognitivne zmožnosti: »Name sicer pozitivno vpliva, veliko se naučim in sem opazila, da pišem boljše spise.« (Dijakinja 4) Nekateri dijaki se torej osredotočajo na branje zaradi razvoja znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so predvsem instrumentalne narave (Koopman 2005). Čeprav branje izboljša kognitivne zmožnosti, ustvarjalnost in motivacijo, je prav tako pomembno, da se zavedamo še njegove intrinzične vrednosti. Ne smemo pa zanemariti, da so kognitivne zmožnosti ključ-

ne za razumevanje književnih besedil. Za premislek o lastni življenjski situaciji so namreč potrebni sposobnosti reševanja problemov in kritično mišljenje (prav tam). V raziskavi E. Andringa (1996) je bilo ugotovljeno, da razvoj kognitivnih zmožnosti bralca ne pripomore le k povečanju razsodnosti, ampak vpliva tudi na čustveno doživljanje literarnih likov in zgodbe.

Razvoj besedišča lahko služi tudi boljši samorefleksiji, na kar je opozorila ena od dijakinj. »V družbi se mi zdi, da tisti, ki ne berejo, razmišljajo čisto drugače kot tisti, ki berejo, ker nimajo toliko razgledanosti o svetu. Ne znajo tudi kakšne misli ubesediti.« (Dijakinja 10) Interpretacije tako književnih besedil kot tudi sveta okoli nas zahtevajo izražanje naših notranjih doživetij drugim (McCarthy idr. v Kroflič 2007). To pa zahteva primerno besedišče za (samo)spraševanje in iskanje možne razlage (prav tam).

Poleg tega so nekateri povedali, da jim branje pomaga pri razvijanju zmožnosti reševanja problemov in kritičnega mišljenja: »Veliko, ker nekatere knjige tudi opisujejo, kaj se dogaja zdaj, in ti da za razmisliti in potem mogoče lažje opaziš tak problem, če nanj naletiš v resničnosti, in mogoče potem tudi veš, kako bolje pomagati ali pa kaj narediti v določeni situaciji.« (Dijakinja 11) Z branjem torej vzpostavljamo jasnejše razumevanje pojavov in odnosov v okolju (Kroflič 2010b), kar je tudi pogoj kritičnega mišljenja.

Kot vidimo v Preglednici 2, branje književnosti po mnenju nekaterih dijakov spodbuja njihovo (samo)refleksijo in ozaveščanje družbenih pojavov prek pogovora o prebranem, o čimer govori tudi izjava: »Vsak ima svoje mnenje in vsak ga lahko izraža. Ko preberemo eno knjigo kot razred, se znamo kregati ali pa se tudi strinjamo, da ne bi ravnali na nek način.« (Dijakinja 7) Ena od dijakinj je pri tem poudarila, da lahko branje književnosti deluje povezovalno, saj odpira prostor za razpravo o družbenih problemih med sovrstniki. Književnost torej ni blagodejna le za posameznika, temveč tudi za medosebne odnose (White 1998).

Vseeno nekateri dijaki menijo, da branje književnosti nima takšnega vpliva na razmislek o sebi in družbi. Dijakinja 11 je na primer povedala, da raje vzpostavi večjo distanco do prebranega, saj ne želi, da jo to preveč čustveno aktivira. Opomnimo – katarza je mogoča le ob hkratnem vživetju in občutenju distance (Kearney 2016). Če je torej distanca do zgodbe prevelika, zgodba ne more vplivati na posameznika. Piskač in Marinčič (2024) opozarjata, da samorazvoj ob branju ni samoumeven, saj zahteva določene spretnosti. Razumevanje prebranega temelji na vzpostavljenem hermenevtičnem krogu, ki bralcu omogoča prepoznavanje določenih vzorcev, ki so del celote in njenih sestavnih delov (Armstrong 2015). V tem procesu se vzpostavi krožnost interpretacije, kjer posameznik presoja posamezen dogodek z upoštevanjem širšega družbenega konteksta in preteklih dogodkov, pri čemer upošteva preplet subjektivnega in objektivnega (Gadamer 2001). Vendarle lahko krožnost interpretacije vodi v začaran krog, za katerega so značilne odpor-
nost, slepost in indiferentnost v interpretacijah (Armstrong 2015). Dijak torej v besedilu prepozna samo tisto, kar potrjuje njegova pričakovanja (prav tam; prim. tudi Iser 2001).

Oblikovanje skupnosti z razpravami o prebrani literaturi

Književnost, ki je pogosto razumljena kot individualna izkušnja, se v raziskavi kaže tudi kot spodbuda za oblikovanje tesnejših skupnosti. V nadaljevanju predstavljamo izbrane rezultate.

N	Koda	Kategorija
1	Postanejo strpnejši	Spodbuda za medsebojno spoznavanje
2	Izboljšani, pristnejši odnosi	
4	S pogovorom o knjigi so bolje spoznali različne ljudi	
4	Ustvarjanje novih prijateljstev na podlagi skupnega interesa	
3	Sproščeno vzdušje	Spremenjena klima v skupini
1	Bolj povezani s knjižničarko	Bolj povezani s strokovnimi delavci
1	Izstopajo glasnejši dijaki	Niso bolj povezani
7	V oddelku ne berejo veliko	Ne razpravljajo o knjigah

Preglednica 3: Kode in kategorije za raziskovalno vprašanje »Kako po oceni dijakov branje književnosti in razpravljanje o prebranem prispeva k boljši povezanosti v skupnosti?«

Dijakinja 9 je ocenila, da se pri pouku premalo pogovarjajo o književnosti, vendar predvideva, da bi lahko pogovor prispeval k strpnosti: »Zdi se mi, da pri slovenščini, če bi vsi prebrali knjigo in bi si upali izražati mnenje, da bi lahko videli več vidikov mišljenja in bi s tem postali bolj strpni. Zdi se mi, da bi se naučili poslušati sočloveka ...« Sobivanje v različnosti je tudi del vzpostavljanja inkluzivne kulture. E. Walton (2012) poudarja, da se takšna kultura lahko razvija tudi z obravnavo književnosti. Obravnava književnosti, ki se dotika vprašanj drugačnosti in marginalizacije, razvija empatično imaginacijo, spodbuja razpravo o tabu temah in kritično mišljenje (prav tam).

Dijakinja je prav tako opisovala pomen vzpostavljanja dialoga s sočlovekom. Dialog namreč predstavlja srednjo pot med samouničenjem ali uničenjem sveta (Biesta 2017). Dijaki v dialogu soobstajajo s svetom in komunicirajo na način, ki ni tekmovalen. Dialog je razumljen kot vseživljenjski izziv, kjer skušajo dijaki vzdrževati svojo pozicijo v svetu in hkrati omogočati drugim, da počnejo enako (prav tam). Tako so dijaki »udeleženi v skupni dejavnosti, zato se kot posledica dejavnosti, v kateri sodelujejo, in v odvisnosti od nje preoblikujejo njihove ideje in čustva« (Biesta 2022, str. 53–54). Takšna komunikacija sicer prinaša tveganje, saj je proces vselej odprt in neznan (Biesta 2022), vseeno pa je alternativa tistemu poučevanju književnosti (Kondrič Horvat 2006), ki temelji na posredovanju le ene interpretacije književnih besedil, ki so ga dijaki v raziskavi kritizirali. Izključno tako se lahko tudi vzpostavi skupnost, ki je »človečna, pravična, solidarna in inkluzivna« (Krofič 2007, str. 27).

Dve dijakinji sta navedli, da sta s pomočjo razpravljanja o književnosti izboljšali odnose s prijatelji: »Na tem pa se spletejo tudi zelo pristni odnosi, ker večina mojih prijateljev rada bere. Najlepši spomini, ki jih imam z njimi, so tisti, ko smo

debatirali o dobri knjigi.« (Dijakinja 2) Dijakinje so tudi poudarile, da v takšnih razpravah spoznajo različne ljudi in se zblížajo z njimi. Pri tem je dijakinja 12 dodala, da ob izkušnjah drugih ljudi vidi knjigo s popolnoma druge perspektive: »Skozi pogovor vidiš pogled na življenje drugega. Zanimivo je videti knjigo drugače z vidika različnih osebnih izkušenj. Tudi pri pouku slovenščine nas profesorica spodbuja, da knjigo povezujemo z lastnimi izkušnjami, in včasih pridemo do čisto drugačnih zaključkov.« Cilj kulture dobre skupnosti je vzpostavitev vključujočega okolja, kjer dijaki aktivno sodelujejo in se počutijo sprejete (Walton 2012). Pri tem je ključna vloga strokovnih delavcev, ki negujejo prostore za medsebojno povezovanje in sodelovanje dijakov. Ena takšnih priložnosti je razprava o književnosti, v kateri so dijaki bolj empatični do drugih, preizprašujejo lastna prepričanja in prepoznavajo družbene neenakosti (prav tam).

Nekaterih dijakinj ni povezala toliko raznolikost, ampak skupni interes, ki je bil temelj za ustvarjanje novih prijateljstev. Vseeno pa je dijakinja 4 poudarila, da ji je pomembno tudi to, da si z drugimi ni popolnoma enotna v mnenju. Povedala je: »Če beremo iste knjige, to pomeni, da imamo skupno točko in se lahko iz tega razvijejo dobra prijateljstva. To se mi zdi zelo v redu, ker na podlagi knjig sklepaš prijateljstva, glede na to, kaj ti je všeč. Vidiš lahko tudi, kaj drugemu ni všeč. Tudi nasprotja morajo biti.«

Tri dijakinje so prav tako menile, da so s pogovori o književnosti vzpostavili sproščeno vzdušje v oddelku, zato lažje izrazijo svoje mnenje in razpravljajo o različnih interpretacijah. »Ko smo v prvem letniku imeli to prvo knjigo za domače branje, Preživetje (Igor Karlovšek), me je bilo strah povedati svoje mnenje, ker bi lahko drugi rekli, da nimam prav. Zdaj v drugem letniku pa sproščeno povemo svoje mnenje in izražamo nestrinjanje. Pomembna je ta povezanost.« (Dijakinja 7) Dijakinja je postala samozavestnejša pri izražanju lastnih pogledov. Predvidevamo lahko, da je ravno književnost tista, ki ji je ponudila medij za izražanje, kar je vodilo k spremembi samopodobe (Šlibar 2006). Ko dobi dijak priložnost za izražanje sebe v svetu, dobi priložnost za izražanje »neupoštevanih sposobnosti, ki razkoljejo enotnost danega in očitnost vidnega, da bi zarisale novo topografijo možnega« (Ranciére 2010, str. 32). Podobno misel sta izrazila Hebert in Kent (2000), ki že več let raziskujeta transformativno moč književnosti. Ugotovila sta, da so učenci pogosto uporabljali književnost kot način za soočanje s stiskami v lastnem življenju. Hkrati so učenci izražali svoje skrbi prek različnih umetniških medijev, ne le kot način iskanja rešitev in kontemplacije, ampak tudi kot povabilo drugim, da se vključijo v razpravo (prav tam).

Čeprav dijakinja neposredno ne omenja učiteljice slovenščine, je ta verjetno igrala pomembno vlogo pri ustvarjanju takšnega vzdušja. Na to je opozorila dijakinja 11, ki trdi, da so v bralnem krožku bolj povezani s knjižničarko, ki je njihova mentorica: »V bralnem krožku smo tudi bolj povezani, sploh s knjižničarko. Z njo se lahko o čemerkoli pogovarjamo. Mislim, da smo se kar povezali in da smo taka luštna ekipa. Lahko se pogovarjamo o različnih stvareh in lažje povemo svoje mnenje o različnih karakterjih iz knjige. Veliko se strinjamo in je precej zabavno. Kdaj se tudi šalimo na račun likov.« Dijakinja je ocenila, da se lahko z mentorico bralnega krožka pogovarjajo o katerikoli temi. Sklepamo lahko, da je pri tem

imela pomembno vlogo pozicija mentorice oziroma pozicija dijakinj. Lahko predpostavimo, da je med mentorico in dijaki vzpostavljen enakovreden odnos, kjer se mentorica zaveda enakosti inteligenc (Rancière 2010).

Kot vidimo, dijakinje v zgornjih primerih opisujejo vzpostavljanje skupnosti znotraj oddelka ali bralnega krožka. Dijakinje ocenjujejo, da je vzpostavljena skupnost posledica ravno razprav o književnosti. Književnost tako dijakom omogoča odkrivanje raznih perspektiv življenja, spoznavanje razlik in stik z drugimi (Nussbaum v Kroflič 2007). Ob tem se razvija skupnost, »ki je človečna – pravična, solidarna in inkluzivna« (Kroflič 2007, str. 27).

Ena dijakinja je opazila, da po razpravah o knjigah v oddelku ali bralnem krožku niso bolj povezani. V bralnem krožku naj bi izstopali tisti dijaki, ki so glasnejši, medtem ko jih veliko samo posluša. Sedem dijakov je povedalo, da v oddelku ne berejo veliko, zato tudi ni priložnosti, da bi se povezali po tej poti. Ena dijakinja pa je vseeno povedala, da v oddelku ne razpravljajo toliko o knjigah, saj sošolci ne berejo, ampak se pogovarjajo o knjigah, ki jih bere ona.

Prednosti, omejitve in predlogi

Naša raziskava daje izhodišče za boljše razumevanje vzgojne moči književnosti v šoli. Pri tem poudarja pogosto spregledano vzgojno moč učiteljev in mentorjev bralnih krožkov, ki odpirajo prostor za razpravo. Kot je pokazala raziskava, je vzgojna moč ravno v razpravi o prebranem. Poleg tega analiza ponuja empirične dokaze o pomenu vključevanja umetnosti v šolski sistem, ki sicer daje prednost naravoslovju in matematiki, saj lahko umetnost spodbuja etično kontemplacijo, empatijo in strpnost.

Ena od ključnih omejitev raziskave je, da je bila večina udeležencev iz ene srednje šole, kjer je kultura branja zelo razvita in kjer se bralnih krožkov skupaj z dijaki udeležujejo tudi učitelji. Prav tako je omejitev raziskave, da so v njej sodelovali samo intenzivni bralci. Bralci z razvitejšimi bralnimi zmožnostmi izkazujejo večjo potopitev v zgodbo in večje zavedanje lastnih čustev, ki so se pojavila med branjem (Andriga 1996). V prihodnje bi bilo smiselno vključiti udeležence, ki berejo manj pogosto, in raziskati učinke književnosti nanje.

Sklep

Namen raziskave je bil preučiti, kako dijaki doživljajo branje književnosti in kako prepoznavajo njen pomen v svojem življenju. Zanimalo nas je, ali književnost lahko deluje kot prostor, v katerem mladi reflektirajo sebe, svet in odnose z drugimi ter skozi razpravo o prebranem gradijo občutek skupnosti.

V raziskavi smo ugotovili, da lahko književnost pri dijakih spodbuja razmišljanje o moralnih dilemah in krepi etično občutljivost, kar vodi k večjemu razumevanju drugega. Branje in interpretiranje besedil prav tako omogočata globlje razumevanje sebe in družbenega konteksta, v katerem delujejo. Književnost tako

odpira simbolni prostor, kjer dijaki preizkušajo različne perspektive, vrednotne sisteme in čustvene odzive, kar prispeva k razvoju empatije in medosebne odprtosti. Obenem razpravljanje o književnosti spodbuja sodelovanje, izmenjavo mnenj in dialog, kar krepi povezanost med dijaki ter ustvarja občutek skupnosti v bralnih skupinah.

Temeljno spoznanje raziskave je, da književnost ni le estetski predmet, temveč vzgojni prostor, kjer se posameznik uči razumevanja sebe in drugih. Ta vidik se uresničuje predvsem tam, kjer učitelji in mentorji bralnih krožkov ustvarjajo pogoje za odprto razpravo, osebno doživljanje in povezovanje literarnih svetov z življenjskimi izkušnjami dijakov. Književnost v šoli torej ne sme nastopati zgolj kot učna vsebina, temveč kot prostor za razvijanje etične občutljivosti, refleksije in skupnostne povezanosti.

Literatura in viri

- Andringa, E. (1996). Effects of 'narrative distance' on readers' emotional involvement and responses. *Poetics*, 23, št. 6, str. 431–452.
- Armstrong, P. B. (2015). *Kako se literatura igra z možgani?: nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Biesta, G. (2017). What if?: Art education beyond expression and creativity. V: C. Naughton, G. Biesta in D. R. Cole (ur.). *Art, artists and pedagogy*. London: Routledge, str. 11–20.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Davis, J. H. (2008). *Why our schools need the arts*. New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Green, M. C. in Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, št. 5, str. 701–721.
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76, št. 5, str. 378–382.
- Hebert, T. P., in Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22, št. 3, str. 167–171.
- Iser, W. (2001). *Bralno dejanje: Teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52, št. 2, str. 150–155.
- Kearney, R. (2016). *O zgodbah*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Knights, L. C. (1990). Literature and the education of feeling. V: P. Abbs (ur.). *The symbolic order*. New York: Routledge, str. 62–69.
- Kondrič Horvat, V. (2006). Branje (mladinske) književnosti kot estetski užitek in kot vpliv na kognitivni in osebnostni razvoj (mladega) človeka. V: N. Šlibar (ur.). *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: Vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, str. 145–158.
- Koopman, C. (2005). Art as fulfilment: on the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39, št. 1, str. 85–97.

- Koopman, E. M. in Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9, št. 1, str. 79–111.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2010a). Predšolski otrok in umetniško doživetje. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 8–11.
- Kroflič, R. (2010b). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa: Vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–40.
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 42, št. 255, str. 117–127.
- Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V: M. Peljhan (ur.). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, str. 83–100.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 1, str. 10–31.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: CIRIUS, str. 79–115.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J. in Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, št. 5, str. 694–712.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Piskač, D. in Marinčič, M. (2024). *Čustveno življenje metafor: biblioterapevtska perspektiva*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Rancière, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska.
- Reščič Rihar, T. in Urbanija, J. (1999). *Biblioterapija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo.
- Ross, J. (2005). Arts education and the newer public good. *Arts Education Policy Review*, 106, št. 3, str. 3–8.
- Roza, S. A. in Guimarães, S. R. K. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 24, št. 2, str. 1–18.
- Spivak, G. C. (2013). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Šlibar, N. (2006). Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti? V: N. Šlibar (ur.). *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: Vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, str. 13–46.
- Štirn Janota, P. (2015). Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 64–86.

- Vickery, C. E. in Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6, št. 2025, str. 1–13.
- Virk, T. (2018). *Etični obrat v literarni vedi*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Virk, T. (2019). Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah. *Jezik in slovstvo*, 64, št. 1, str. 65–72.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Walton, E. (2012). Using literature as a strategy to promote inclusivity in high school classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 47, št. 4, str. 224–233.
- White, J. (1998). The arts, well-being and education. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*. London: Routledge, str. 169–183.
- Zalta, A. (2015). Čuječnost kot orodje za razumevanje in transformacijo konfliktov. V: A. Zalta in T. Ditrich (ur.). *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 123–138.
- Žbogar, A. (2010). Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija*, 58, št. 3, str. 349–360.

Amanda ČERNOŠA (Biotechnical Education Center Ljubljana, Slovenia)

ETHICS, EMPATHY AND INTERPRETATION: THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF LITERATURE IN BOOK CLUBS

Abstract: The article explores the role of literature in fostering ethical attitudes, empathy, and tolerance in the secondary school context. The theoretical framework draws on contemporary critical pedagogy and feminology, which attribute a special significance to the arts as a space for developing reflection, moral sensitivity, and subjectification. The study focuses on how literary experiences can contribute to the personal and social development of young people and to their moral formation. A qualitative study involving fifteen adolescent heavy readers showed that students perceive literature as an important tool for self-understanding and personal growth. Participants emphasized that engagement with diverse literary worlds and characters strengthens their tolerance and prosocial behaviour in everyday interactions. They also reported that reading literature promotes moral development through greater consideration for others, demonstrating that ethical attitudes are not formed solely within a vacuum of abstract rules. The findings further suggest that discussing literary texts can contribute to building a stronger, more inclusive community.

Keywords: high school students, ethical education, book clubs, heavy readers, subjectification, emancipation

Email for correspondence: cernosa.amanda@gmail.com