

Literarno branje in razvijanje literarne zmožnosti pri književnem pouku slovenščine v digitalni dobi

ALENKA ŽBOGAR

*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2,
SI 1000 Ljubljana, alenka.zbogar@ff.uni-lj.si*

DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.18.2.112-138.2025>

1.01 Izvirni znanstveni članek – 1.01 Original Scientific Article

V prispevku proučujem, kako se literarno branje v književnem pouku slovenščine v digitalni dobi uresničuje kot stopenjsko organiziran in dialoški proces, ki prispeva k celostno razviti literarni zmožnosti. Iščem vzporednice med bralno pismenostjo in literarno zmožnostjo ter (literarnim) branjem glede na učinke, medij (tiskana, zaslonska besedila) ter razvojne posebnosti učencev. Pregledam rezultate mednarodnih raziskav bralne pismenosti PIRLS in PISA ter ugotavljam, da literarna zmožnost v slednji ni merjena. Zanimajo me vplivi digitalnega okolja na pozornost, bralno motivacijo in bralne strategije, na podlagi česar spoznam, da digitalna doba terja novo didaktiko slovenščine.

This article, examines how reading fiction within learning literature in Slovene language classes in the digital age is realized as a dialogic process, organized in stages, that contributes to the holistic development of literary competence. Parallels between literacy and literary competence and reading (fiction) are explored in terms of their effects, the medium (print vs. on-screen texts), and pupils' developmental characteristics. Results from the international literacy studies PIRLS and PISA are examined, finding that literary competence is not measured in the latter. Influences of the digital environment on attention, reading motivation, and reading strategies are delved into, leading to the conclusion that the digital age requires a reconsideration of didactics of Slovene language and literature.

Ključne besede: literarno branje, digitalna doba, literarna zmožnost, bralna pismenost, razvojne posebnosti učencev, učinki literarnega branja, tiskana besedila, zaslonska besedila, književnost pri pouku slovenščine

Key words: reading fiction, digital age, literary competence, literacy, developmental characteristics of pupils, the effects of reading fiction, print texts, on-screen texts, literature in Slovene language classes

1 Uvod¹

Digitalna doba bistveno preoblikuje bralne navade, besedilne prakse in načine učnega dela v šoli. Premik od tiskanih k zaslonskim besedilom, večkodnost ter spremenjene okoliščine vplivajo na kognitivno pozornost in motivacijo za branje leposlovja, kar didaktiki književnosti odpira vprašanje, kako ponovno (in na novo) utemeljiti namen in potek literarnega branja ter razvijanje literarne zmožnosti pri književnem pouku slovenščine (Žbogar 2019; Žbogar 2020; Žbogar 2022). V pričujočem prispevku osvetljujem družbene in kulturne okoliščine digitalne dobe ter njihove implikacije na branje leposlovja in na sistematično spodbujanje literarne zmožnosti. Izhajam iz razlikovanja med bralno pismenostjo in literarno zmožnostjo. V skladu z mednarodnima raziskavama PISA in PIRLS bralno pismenost razumem kot funkcionalno in strateško zmožnost razumevanja, interpretiranja, vrednotenja in uporabe različnih – zlasti neumetnostnih – besedil za uspešno delovanje v družbi. Literarno zmožnost (Žbogar 2019; Žbogar 2020; Žbogar 2022) opredelim kot specifičen sklop znanj, čustveno-motivacijskih zmožnosti in védenj za estetsko, interpretativno, etično, spoznavno in kontekstualno branje umetnostnih besedil, ki se – zaradi večpomenskosti, pripovednih postopkov, žanrskih in zgradbenih posebnosti, medbesedilnosti ter doživljajske dimenzije – razlikuje od branja neumetnostnih besedil. Predpostavljam, da literarna zmožnost ni identična z bralno pismenostjo, čeprav je njen pomemben del; mednarodna raziskava PIRLS jo delno meri, PISA pa ne.

Na tej podlagi v prispevku proučujem naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere so značilnosti (literarnega) branja s teoretičnih vidikov in mednarodnih raziskav bralne pismenosti (PIRLS, PISA) v okoliščinah digitalne dobe (razmerje med tiskanimi in zaslonskimi besedili, večkodnost) in v kontekstu razvojnih posebnosti učencev? V kolikšni meri in kako PIRLS in PISA merita branje (literarnih) besedil oz. lastnosti (literarnega) branja ter kakšne implikacije imajo njihove meritve za razumevanje in vrednotenje literarne zmožnosti?
2. Kako literarno branje opredeljujejo sodobne teorije branja (mdr. teorija uma, simulacijska teorija, teorija zrcalnih nevronov), kako literarno branje učinkuje, kakšno je njegova vloga pri književnem pouku slovenščine? Ali lahko uvedba različnih stopenj branja od doživljajskega branja k (meta)kognitivno-kritičnemu in ustvarjalnemu branju (Žbogar 2014;

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P6-0239, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) iz državnega proračuna.

Žbogar 2021) prispeva k celostnemu in procesnemu razvijanju literarne zmožnosti v digitaliziranem šolskem okolju?

Prispevek metodološko sledi kombiniranemu, pretežno kvalitativnemu pristopu. Izvedem analitično-sintetičen pregled sodobnih (zlasti kognitivnih) teorij branja ter raziskav o učinkih literarnega branja na estetsko doživljanje, etično občutljivost, kreativnost in kritično mišljenje. Opravim primerjalno analizo konceptualnih okvirov, nalog in poročil raziskav PIRLS in PISA z vidika zastopanosti in operacionalizacije literarnega branja. Uporabim sekundarno analizo javno dostopnih rezultatov za Slovenijo ter dokumentarno analizo projekta OBJEM. Rezultate interpretiram z vidika posledic za književni pouk in za načrtovanje stopenjskosti literarnega branja od doživljajskega² k (meta)kognitivno-kritičnemu³ in ustvarjalnemu branju⁴ (Žbogar 2014; Žbogar 2021). Predstavim rezultate primerjalne in sekundarne analize (PIRLS, PISA, OBJEM), sledi pregled teoretičnih izhodišč z opredelitvijo ključnih pojmov. V sklepnem delu povzamem ugotovitve, opozorim na omejitve in nakažem smeri nadaljnjih raziskav in razvojnih praks didaktike slovenščine.

Prispevek ima štiri cilje. Prvič, pojmovno razmeji in obenem poveže bralno pismenost in literarno zmožnost ter pokaže, zakaj slednje – četudi je PISA neposredno ne meri – v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu ne gre zanemariti. Drugič, na osnovi analize PIRLS in PISA razjasni, kaj v mednarodnih meritvah zajema bralna pismenost in kaj je literarno branje (tudi v kontekstu književnega pouka slovenščine). Tretjič, odgovori na vprašanje, kako literarno branje učinkuje ter ponudi didaktično rešitev za stopenjsko načrtovanje književnega pouka, ki prispeva k celostnemu in procesnemu razvijanju literarne zmožnosti. Četrto, ugotovi, da je v digitalni dobi potrebna nova didaktika slovenščine, ki bo po eni strani združila različne didaktike književnosti, ki na Slovenskem že obstajajo, po drugi strani pa povezala jezikovni in književni v integrirani pouk ter tako

² Izrazi, kako je literarno besedilo doživel, katera čustva je besedilo v njem sprožilo, ali so se pojavile kakšne čustvene ovire, ki bi lahko ovirale nadaljnja branja (aktivacija jeze, tesnobe, strahu, ogorčenja ipd.) in kako jih ublažiti.

³ Izbere elemente, ki učinkujejo estetsko, in pojasni, kako vplivajo na njegovo doživljanje besedila. Določi tip pripovedovalca in razloži, kako bi besedilo učinkovalo ob izbiri drugačnega pripovedovalca (npr. namesto prvoosebnega bi nastopil tretjeosebni pripovedovalec, namesto vsevednega pa npr. personalni pripovedovalec). Ustvarjalno branje lahko vključuje poskus zapisa besedila v teh spremenjenih pripovednih perspektivah.

⁴ Učenec npr. izbere literarni motiv, ga umesti v nov kontekst in reflektira učinek spremembe.

nakazala možnosti za sistematično razvijanje literarne zmožnosti in bralne pismenosti pri pouku slovenščine.

2 (Literarno) branje ter raziskave bralne pismenosti (PIRLS, PISA)

Pečjak (1999) navaja, da so se pogledi na branje že zelo odmaknili od tradicionalnih definicij, ki so ga razumele kot dekodiranje tiskanih simbolov ter opomenjanja oz. večstopenjskega procesa prepoznavanja, sprejemanja, shranjevanja in priklica informacij. Nevroznanstveniki dokazujejo, da branje aktivira širok spekter možganskih področij, povezanih s senzoričnim, emocionalnim in simbolnim procesiranjem. Branje vključuje vizualno in jezikovno (de)kodiranje, prostorsko predstavljanje in čustveno vživljanje, kar terja kognitivno in emocionalno sinergično (so)delovanje. Raziskave dokazujejo, da branje povečuje nevroplastičnost možganov (Dehaene, Cohen 2007; Dehaene 2009; Cohen, Lehericy, Chochon, Lemer, Rivaud, Dehaene 2002 v Pirtošek 2022), zato uspešno učinkuje proti degenerativnim spremembam, stopnjuje empatično in etično refleksijo ter izboljšuje dolgoročni spomin. Proces dekodiranja simbolov in razumevanja njihovega pomena zahteva usklajeno delovanje možganskih funkcij, čustev, zaznav in preteklih izkušenj. Med branjem se v povprečno štiristo milisekundah aktivirata obe možganski polobli, vseh pet plasti možganov in vsi štirje možganski režnji: čelni, senčni, temenski in zatilni (Wolf 2020; Žunkovič 2021, Žunkovič 2022).

Družbene in kulturne spremembe, katerih gonilo je tudi digitalizacija, vplivajo na spreminjanje pojmovanja bralne pismenosti. Mednarodni raziskavi, ki jih z namenom izboljšanja vzgojno-izobraževalnega procesa za Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje izvaja Pedagoški inštitut, sta raziskava bralne pismenosti PIRLS in mednarodna primerjava dosežkov učencev PISA (pod okriljem OECD). Leta 2023 sta pokazali skrb vzbujajoče rezultate na praktično vseh področjih merjenja. Zato se zdi »razmislek o slovenskem jeziku kot učnem jeziku in kot šolskem predmetu ključnega pomena« (Haramija, Ivanuš Grmek 2024: 151). Raziskavo PIRLS, ki ugotavlja bralno pismenost učencev ob koncu četrtega razreda, starih okoli deset let, vsakih pet let izvaja Mednarodno združenje za vrednotenje izobraževalnih dosežkov (IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), smo pri nas uvedli leta 2001. PIRLS⁵ meri literarno branje in branje za pridobivanje in uporabo informacij (podatkovno branje) – vsakemu nameni približno polovico raziskave. Literarno branje praviloma preverja ob pripovednem besedilu, vprašanja pa se nanašajo na temo,

⁵ Obstaja tudi ePIRLS, ki pa meri izključno podatkovno zaslonsko branje.

zgodbo, literarne osebe, čas in kraj dogajanja. Rezultati PIRLS 2022 so bili določeni glede na štiri mednarodne mejnike: najvišji pri 625 točkah, višji pri 550, srednji pri 475 in nižji pri 400 točkah (Klemenčič, Mirazchiyski 2023: 21). Pri literarnih besedilih se tako npr. pri najvišjem mejniku pričakuje, da učenec ob »pretežno zahtevnih« (Klemenčič, Mirazchiyski 2023: 22) literarnih besedilih poveže podatke iz celotnega besedila, interpretira značilnosti, namere in občutke literarne osebe ter jih zna podpreti s podatki iz zgodbe, evalvira različne namere iz besedila (učinek avtorjevega jezika, sloga in izbire zgradbe) ter jih uporabi v širšem kontekstu. Najnižji mejnik se preverja na »pretežno lahkih literarnih besedilih (v kratki zgodbi z enim ali dvema opisoma zapleta/razpleta in dvema osrednjima likoma)« (Klemenčič, Mirazchiyski 2023: 22). Učenec naj bi v takem besedilu našel in navedel eksplicitno zapisano informacijo, dejanje ali idejo, našel relevanten del zgodbe in ga uporabil za sklep, ki je očiten iz besedila. Najnižji mejnik je doseglo 94 % slovenskih učencev, srednjega pa 75 %, kar je v skladu z mednarodnimi rezultati, nižje rezultate pa so slovenski učenci dosegli na višjem mejniku (35 %, v Singapurju npr. preko 70 %). Pet odstotkov slovenskih učencev je doseglo najvišji mejnik, mednarodno povprečje na tej ravni je sedem odstotkov (Klemenčič, Mirazchiyski 2023: 21), spodbudno pa je, da se je Slovenija s povprečno 520 točkami uvrstila med države, ki so statistično značilno presegle srednjo vrednost PIRLS lestvice, to je 500 točk (Klemenčič, Mirazchiyski 2023: 19–20). Kljub temu trendi PIRLS med cikloma 2016 in 2021 kažejo na »upad širom sveta« (Klemenčič, Mirazchiyski 2023: 21), saj v 21 državah (vključno s Slovenijo) četrtošolci izkazujejo nižji bralni dosežek glede na leto 2016, v osmih državah je povprečni dosežek enak, izboljšal se je le v treh državah.

PISA pri merjenju bralne pismenosti uporablja različne vrste besedil, tudi pripovedno prozo, a je v nasprotju s PIRLS tudi pri literarnih besedilih osredotočena na razumevanje, uporabo, vrednotenje in refleksijo besedil v različnih kontekstih. Osredotoča se na opis, naracijo, razlago, argumentacijo in navodila, zato ne meri literarne zmožnosti. Slovenski 15-letniki so na področju bralne pismenosti PISA 2022 dosegli najnižje rezultate od vstopa Slovenije v to raziskavo leta 2006: nizke rezultate so dosegli tudi leta 2012, o čemer je kritično razpravljala Žbogar (2013: 31–40). Rezultati leta 2022 so bili najnižji po letu 2006 tudi v ostalih državah OECD (Šterman Ivančič, Mlekuž 2023: 64). Bralna pismenost je bila v raziskavah PISA poudarjena v letih 2000, ko Slovenija še ni bila vključena, ter 2009 in 2018 (Šterman Ivančič 2019: 12). Slovenski učenci so v PISA 2022 dosegli povprečje 469 točk (mednarodno povprečje je bilo 476 točk), kar pomeni, da so dosegli manj točk kot leta 2012 (481 točk) (Šterman Ivančič, Mlekuž 2023: 51). Leta 2018 je bila PISA osredotočena na bralno pismenost, slovenski učenci so tega leta dosegli 495 točk. Oblikovani sta bili dve skupini podlestvic, in

sicer glede na vrsto kognitivnega bralnega procesa, ki je potreben za rešitev naloge, ter glede na število virov besedila (Šterman Ivančič 2019: 47). Šterman Ivančič (2019: 47) pojasnjuje, da je raziskava z vidika kognitivnih procesov ugotavljala, »kako uspešno učenci iščejo informacije v besedilu, v kolikšni meri razumejo in interpretirajo prebrano ter kako to znajo povezati z znanjem, vrednotami ali idejami, ki niso neposredno navedene v besedilu«. Pokazalo se je, da so bili učenci najbolj uspešni pri luščenju informacij iz besedila, slabše so besedilo razumeli in mentalno organizirali prebrano, najslabše pa so prebrano vrednotili in se o prebranem kritično opredeljevali, čeprav je res, da je imela Slovenija z zgolj štirimi točkami razlike najmanj odstopov med podlestvicama (Šterman Ivančič 2019: 49). Na podlestvici glede na število virov besedila so učenci dosegli višje rezultate, kot je povprečje OECD (Šterman Ivančič 2019: 51). Slovenski učenci so na PISI 2022 dosegli naslednje rezultate: 26 % jih ni doseglo osnovnih bralnih veščin na drugi ravni, tj. za 8 % točk manj kot leta 2018 (povprečje držav OECD se je znižalo za 3 %). Po drugi strani pa je v Sloveniji peto in šesto raven doseglo le štiri odstotke učencev, kar je za tri odstotke manj, kot je povprečje držav OECD. Pojasnimo: na peti ravni bralne pismenosti naj bi učenci razumeli daljša in zahtevnejša besedila, ki vključujejo abstraktne pojme, ter na podlagi posrednih jezikovnih in/ali vsebinskih namigov, povezanih z besedilom ali virom, razlikovali med dejstvi in mnenji (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023: 53–54).

Haramija in Ivanuš Grmek (2024: 151) poudarjata, da je »s skrbjo za sistematično opismenjevanje in razvijanje gradnikov bralne pismenosti /.../ pomembno tudi sistematično spremljanje napredka pri bralni pismenosti učencev in dijakov«. Projekt, ki je prispeval k ozaveščanju, da se bralna pismenost razvija pri vseh šolskih predmetih in ne le slovenščini, ter sistematično pripomogel k opolnomočenju vsaj treh vidikov bralne pismenosti, to so gradniki bralne pismenosti, didaktični pristopi, ki prispevajo k bralni pismenosti ter kakovostna bralna gradiva, je projekt OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), ki je potekal med letoma 2016 in 2023. OBJEM je skušal, kakor navaja Haramija (2020), določiti vlogo strokovnih delavcev v vrtcu in v šoli pri spodbujanju gradnikov bralne pismenosti, preučiti, ali je sistematičnemu opismenjevanju v učnem načrtu Slovenščina namenjene dovolj pozornosti ter kako poteka opismenjevanje v naši šolski praksi, pa tudi ali za šolsko prakso obstajajo sezname kakovostnih bralnih gradiv in ali so učenci motivirani za branje oz. za delo z besedili (Haramija, Ivanuš Grmek 2020: 17–18).

Ob tem je pomembno poudariti spremenjeno vlogo literarnega branja tako v PIRLS kakor v PISA pa tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Literarno branje se na razredni stopnji tesno prepleta s prostovoljnim. Prostovoljno literarno branje se v šolah spodbuja z obšolskimi

dejavnostmi, kot so Rastem s knjigo, Bralna značka in tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Leposlovje učenci prostovoljno berejo po lastni odločitvi, iz osebne notranje motivacije, brez zunanje prisile, najpogosteje za užitek, iz radovednosti in za sprostitvev. Berejo tako kanonska kakor trivialna, obsežna, kratka, pripovedna, lirski ali dramski besedila, hermetična ali veristična umetnostna besedila. Prostovoljno literarno branje se od obveznega (kurikularnega) loči v tem, da prvega ne ocenjujemo, pogosto pa pozitivno vpliva na bralne navade, bralno motivacijo in bralno samozavest. Pomembne spremembe se zgodijo na prehodu učencev na predmetno stopnjo: povečata se obseg in zahtevnost podatkovnega in kurikularnega literarnega branja, upade pa prostovoljno⁶ literarno branje. Podatkovno učenci berejo zlasti neumetnostna besedila: se učijo, iščejo podatke iz besedil ali prikazov (tabel, grafikonov, zemljevidov). Pri književnem pouku slovenščine se na predmetni stopnji ob doživljajskem branju (Žbogar 2014) intenzivira kognitivno-kritično branje (Žbogar 2014), tj. počasno, analitično, razumsko-logično, refleksivno branje kurikularnih literarnih besedil. PISA tega v svoji raziskavi, kakor smo že pojasnili, ne reflektira.

Poleg povečanja podatkovnega in kurikularnega literarnega branja na upad prostovoljnega branja pomembno vpliva še povečanje zaslonskega branja. Dejstvo je, kakor navaja tudi poročilo o rezultatih PISA 2018 (Šterman Ivančič 2019: 23), da učenci vse več časa preživijo ob digitalni tehnologiji:

Čas, ki ga 15-letniki preživijo na spletu zunaj šole, se je med letoma 2012 in 2018 podaljšal. V povprečju se je v državah OECD ta čas podaljšal za več kot uro na dan (med delavnikih in ob koncu tedna). Učenci zdaj med tednom preživijo na spletu v povprečju okoli 3 ure na dan in skoraj 3,5 ure na dan ob koncu tedna. Predvsem na Irskem, v Italiji, Turčiji in na Kostariki se je v povprečju čas, ki ga učenci preživijo na spletu med tednom in ob koncu tedna, več kot podvojil. Hkrati pa učenci redkeje berejo za zabavo in berejo manj leposlovja, revij in časopisov po lastni izbiri. Pogosteje berejo iz praktičnih razlogov in berejo več spletnih formatov, kot

⁶ Na spletni strani Društva Bralna značka Slovenije je javno dostopen le podatek, da je skupni delež sodelujočih učencev 70 %, ni pa uradnih podatkov o tem, kolikšen je upad udeležbe na predmetni stopnji. To je mogoče razbrati iz zaključnih poročil osnovnih šol. Iz Zaključnega samoevalvacijskega poročila Osnovne šole Janka Ribiča Cezanjevci v šolskem letu 2023/24 (2024: 31) je razvidno, da je bilo število udeležencev Bralne značke na razredni stopnji visoko (npr. 1.–4. r.: od 91 do 100 %, v petem razredu 70,6 %), na predmetni stopnji pa ti deleži močno upadejo (npr. 8. r.: 27,7 %, 9. r.: 26,08 %). Podobno v raziskovalni nalogi *Je branje pomembno?* (2017) s področja slovenščine pod mentorstvom Jožice Novak navajajo tudi učenke Kolar, Mastnak in Vrečko. Na podlagi treh šolskih let ugotavljajo, da je Bralno značko opravilo od 70 do 90 % učencev razredne stopnje, na predmetni pa je takih le še od 30 do 38 %. Poročilo o izvedbi letnega delovnega načrta Osnovne šole Šmarje - Sap v šolskem letu 2023/24 navaja, da v 9. razredu močno upade zanimanje za branje, kar izkazuje nizka udeležba na Bralni znački.

so klepetalniki, spletne novice ali spletne strani s praktičnimi informacijami, na primer urniki, dogodki, nasveti in recepti. Več učencev meni, da je branje »izguba časa« (v povprečju več kot 5 odstotnih točk), in manj učencev bere zaradi užitka (manj kot 5 odstotnih točk). (Šterman Ivančič 2019: 23)

Zato se zdi, da je ponovni premislek o položaju književnosti v javnem in zasebnem diskurzu v digitalni dobi, zlasti v luči individualnih identitet in recepcijskih specifik učencev, nujen. Kako učence pritegniti k literarnemu branju in krepiti njihovo literarno zmožnost (Žbogar 2019; Žbogar 2020; Žbogar 2022), če rezultati kažejo upadanje bralne pismenosti in upadanje interesa za prostovoljno literarno branje? Haramija izrecno opozarja: »v zadnjem času je pogosto opaziti nerazumevanje pomena branja kanonskih besedil in posledično neodobravanje tovrstnega beriva« (Haramija 2023: 208). Sprašujem se, ali bi literarno branje lahko pomagalo ublažiti negativne vplive digitalnih tehnologij na miselne, čustvene in kreativne procese učencev, pa tudi kako naj pouk književnosti v digitalni dobi ohranja in potrjuje svoje kulturno poslanstvo, če vemo, da preko kritičnega mišljenja, razvijanja literarne empatije, domišljije, ustvarjalnosti in interpretativnih zmožnosti gradi individualno in kolektivno imaginarno? Hipotezo, da sta bralna pismenost in literarna zmožnost povezana, a ne scela prekrivna pojma, saj literarno branje »poleg kognitivnih sestavin poudarjeno vključuje še doživljajsko-domišljijske« (Krakar Vogel 2020: 262), bom dodatno preverila v nadaljevanju.

Preden pa se posvetim digitalni dobi, naj opozorim – paradoksalno – še na vprašljivo digitalno pismenost naših dijakov. Stanojev in Florjančič (2018) sta med dijaki splošne in strokovne gimnazije v raziskavi metodološko sledila modelu DCA, ki preverja etično pismenost, kognitivno, tehnološko in povezovalno dimenzijo pismenosti, ter ugotovila, da je večina dijakov utemeljeno samokritičnih do lastne digitalne pismenosti, saj je pozitiven prag digitalne pismenosti, določen na 75 %, doseglo le 12,9 % dijakov (Stanojev, Florjančič 2018: 76–79). »Rezultati nam povedo, da dijaki dobro poznajo osnovna tehnična opravila in znajo reševati tehnične probleme, medtem ko na področjih povezovanja informacij v višje miselne procese in razumevanja etične rabe interneta rezultati zaostajajo za pričakovanimi.« (Stanojev, Florjančič 2018: 79)

Katere so torej specifike digitalne dobe, branja zaslonских in tiskanih besedil, katere pa razvojne posebnosti učencev ter literarnega branja (in njegovih učinkov na mlade bralce)?

3 Digitalna doba in pouk slovenščine

V negotovem in zapletenem svetu, v katerem živimo, se nekdanje utirjene družbeno-socialne okoliščine (radikalno) spreminjajo. Od osamosvojitve Slovenije opazamo postopno detronizacijo književnosti in materinščine kot dveh osrednjih konstitutivnih komponent slovenske narodne identitete. Književnost in jezik, tradicionalno razumljena kot temelja narodove kulturne avtonomije in kot sredstvi njegove simbolne reprezentacije, izgubljata vlogo narodovega konstituiranja. Estetsko doživetje, etično-refleksivna razsežnost, introspekcija, razvoj kritične in ustvarjalne misli – vse to, kar literatura kot umetnost spodbuja – v tržnem smislu ni uporabno. Globalne družbeno-ekonomske premike diktira razmah neoliberalnega kapitalizma, ki v središče postavlja potrošniške vrednote, glavni merili družbene relevantnosti posameznih praks, diskurzov in institucij pa sta mu merljivost in uporabnost. Žižek (Urbanija 2025) v televizijskem intervjuju za BBC-jev *Newsnight* opozarja, da se svet nahaja »na kritičnem zgodovinskem razpotju, kjer se končuje obdobje neoliberalizma in nastaja nova, nevarnejša globalna ureditev«. Spričo kvantitativne izmuzljivosti se literarna umetnost v dobi pragmatičnega utilitarizma torej sooča z očitki o nekoristnosti. V času metodološkega pluralizma in relativizacije znanosti, ko je tudi leposlovje podvrženo tržni logiki, se literarna veda sprašuje o svoji vlogi in poslanstvu. Podnebna kriza in okoljska problematika se odslikavata v literarni vedi, npr. z ekokritiko, pa tudi s posthumanistiko, na področju pedagogike pa z ekopedagogiko. Krepi se zavedanje o soodvisnosti živih sistemov, uvid, da človek ni gospodar, pač pa le del narave, kar tudi književni pouk spodbuja k bolj etičnemu odnosu do narave in vsega živega (prim. Karničar 2024). Spričo digitalizacije se spreminjajo načini pridobivanja znanja, pa tudi načini, na katere gradimo svoje razumevanje informacij, prostora, časa, družbe; povečujejo se migracije, kar vpliva na identitetno strukturo in povečuje delež večjezičnosti. Migracije so korenito spremenile tudi slovensko šolo, saj ob intenzivni pluralizaciji prispevajo h kulturni raznolikosti. V šolah se povečuje delež večjezičnosti, kar prispeva k dodatni razplatenosti identitet mladostnikov. Pluralnost identitet omogoča, da se v različnih kontekstih svobodno reinterpreteriramo, kar pri pouku književnosti še bolj izpostavlja osebno izkušnjo, čustveni odziv in doživljanje leposlovja (Zupan Sosič 2024: 237–250).

Digitalni mediji spreminjajo kognitivne procese ter načine usvajanja znanja: vplivajo na zaznavanje, pozornost in načine, kako interpreteriramo svet, kar se odraža tudi v učnem procesu. Informacij je vse več, najrazličnejše vsebine so hitro dostopne, digitalno okolje pa zaradi svoje nelinearnosti vpliva na kakovost branja in trajnost pomnjenja. Kultura branja v vizualni in digitalizirani dobi izgublja svoj nekoč samoumevni status vzvišene nosilke

identitetnih, kulturnih, nacionalnih in humanističnih vrednot. Spremenjene paradigme se v šoli kažejo na področju tehnologije: od linearne prehajamo k hiperpovezanosti, od telesnosti k virtualnosti, od materialnih k digitalnim učnim gradivom in sredstvom. Obdobje kovida je utrdilo spoznanje, da šolski prostor ni nujno vezan na fizične zgradbe. Raziskave nakazujejo, da virtualno okolje (v nasprotju z omejitvami fizičnega prostora) ponuja nove možnosti tako na področju organizacije dela kakor načinov pridobivanja znanja. Čeprav pri književnem pouku največkrat uporabljamo tiskana literarna besedila, digitalna pa (zaenkrat) le izjemoma, ne gre zaobiti številnih raziskav, ki opozarjajo na negativne vplive digitalne tehnologije na otroke in mladostnike. Uporaba digitalnih naprav namreč narašča, raziskave pa nakazujejo, da prekomerna izpostavljenost digitalni tehnologiji povzroča stanje konstantne hiperpozornosti, katere posledice lahko občutimo tudi pri književnem pouku. T. i. kobilčji um zmanjšuje sposobnost osredotočanja na eno nalogo in povečuje stalno potrebo po zunanjih dražljajih (Wiegel, Gardner 2009: 38–41). Wolf (2020: 70) navaja, da postajata pametni telefon in tablica »dudi današnjega časa«. Dodaja, da se iz poročila ameriške korporacije RAND⁷ iz leta 2015 razbere, da so otroci, stari od tri do pet let, ob digitalnih napravah preživeli povprečno štiri ure dnevno, pri čemer jih je imelo od rojstva do osmih let kar 75 % dostop do digitalnih naprav (dve leti prej pa 52 %), pri odraslih pa se je uporaba v enem letu povečala za 117 %. Otroci in mladostniki, ki so pretirano izpostavljeni digitalnim medijem, se tako močno navadijo na neprekinjen tok motenj, ki tekmujejo za njihovo pozornost, da njihovi možgani tako rekoč kronično plavajo v kopeli hormonov, kot sta kortizol in adrenalin, ki ju običajno povezujem z agresivnostjo, begom in stresom. »Večopravilnost ustvarja povratno zanko dopaminske odvisnosti, ki možgane v bistvu nagrajuje za to, da opuščajo svoj fokus in raje nenehno iščejo zunanje dražljaje.« (Levitin 2016: 170) Posledice niso nedolžne, na kar opozarja vrsta psihologov in psihiatrov, ki se ukvarjajo z duševnimi motnjami in zasvojenostmi otrok in mladostnikov. Kakor opaža klinična psihologinja Steiner-Adair (2013), se otroci in mladostniki, ki so jim odvzeli digitalne naprave (in s tem visoko stopnjo zunanjih dražljajev, ki so jih vajeni), odzvali z občutkom neznosnega dolgočasje.

⁷ Research and Development: skupina znanstvenikov ameriškega letalstva, ki se ukvarja z dolgoročnimi napovedmi za potrebe ameriške vojske. Ustanovljena leta 1946.

3.1 Tiskana in zaslonska (literarna) besedila

Digitalizacija je neobhodna in že postaja sestavina vzgojno-izobraževalnega sistema, zato velja preučiti specifike branja tiskanih in zaslonskih (literarnih) besedil. Mladi danes sicer berejo vse več, a berejo manj leposlovja (Šterman Ivančič 2019: 23), zaradi razpršene pozornosti učencev in t. i. kobiličjega uma pa zmožnost (meta)kognitivnega-kritičnega branja leposlovja upada, kar pomeni, da je naloga učitelja, da pripravi ustrezna didaktična gradiva, uporabi primerne metode (Žbogar 2013; Žbogar 2023a; Žbogar 2023b; Žbogar 2023c) in oblike dela, da bo učence kljub tem neugodnim okoliščinam spodbudil ne le k doživljajskemu, pač pa tudi (meta)kognitivno-kritičnemu in ustvarjalnemu branju (Žbogar 2014; Žbogar 2021). Ob spoznanjih, kako zahteven je bralni proces leposlovja, katerega »donos« ni niti takojšen niti tržno ovrednoten niti ga ni mogoče preprosto ukalupiti v pojem bralne pismenosti, je treba priznati, da književni pouk slovenščine nima lahke naloge, posebej, ker se tudi v javni sferi sistematično marginalizira simbolni, kreativni, intelektualni in čustveno-afektivni potencial (literarne) umetnosti. Mlade od branja leposlovja odvrčajo digitalni mediji, zlasti platforme s številnimi vizualnimi dražljaji, ki promovirajo hitro, razpršeno in površno zaznavanje ter sistematično zmanjšujejo pozornost in koncentracijo. Čeprav naj bi digitalni mediji omogočali večopravilnost, obstajajo namreč raziskave, ki beležijo pozitiven vpliv rabe digitalnih naprav v otroštvu in mladostništvu, Wolf (2020: 106) npr. poroča o povečani večopravilnosti pri otrocih in mladostnikih, ki v določenih okoliščinah brez težav, torej ne da bi pri tem kazali znake zmanjšanja uspešnosti, razpršujejo svojo pozornost na različne tokove informacij, pa naj bi bilo branje iz digitalnega medija plitkejšo, posledično naj bi si manj zapomnili. Norveška znanstvenica Anne Mangen je s sodelavci (Mangen, Walgermo, Brønnick 2013) preučevala kognitivne in afektivne razlike pri branju tiskanih in zaslonskih besedil: ena skupina je literarno besedilo brala na Kindlovem bralniku, druga skupina pa je prejela žepnico. Tisti, ki so brali tiskano besedilo, so uspešneje povzeli zgodbo, kar jih je vodilo k spoznanju, da je zaslonsko branje hitro, površno in preskakujoče,⁸ na kar najbrž vpliva, kakor opozarja Grosman (2012), manko prostorske razsežnosti knjige. Podobne mednarodne raziskave sicer dokazujejo, da se učinkovitost zaslonskega branja krajših besedil ne razlikuje od branja tiskanih besedil, večje razlike pa se pojavljajo pri

⁸ Naj omenim še raziskavo Perenič, Bon, Repovš, Pileckyte (2017), ki izhaja iz teze, da digitalni mediji povzročajo spremembe v bralčevi recepciji, »v čutnem dojetanju, spoznavanju, pomnjenju in razumevanju besed, govora, slike oz. sveta« (Perenič, Bon, Repovš, Pileckyte 2017: 113). Uspeli so dokazati, da so h kvaliteti branja bolj kot način predstavljanja besedila prispevale zgradbene posebnosti literarnih besedil.

daljših besedilih. Navaja, da se ob digitalnem branju »zmanjša tudi bralčeva zmožnost empatije s predstavljenimi pripovednimi osebami /.../, stalno premikanje besedila in spreminjanje položaja posamezne povedi na zaslonu zaradi klikanja krni delež vizualnega spomina pri branju, pri daljših besedilih pa zmanjšuje preglednost in oteži tvorjenje mentalnih reprezentacij besedil v bralčevi glavi.« (Grosman 2012: 196) Branje leposlovja terja mir in tišino, pa tudi »kognitivno potrpežljivost« (Wolf 2020: 87), posebej, kadar gre za leksikalno bogatejša besedila s skladenjsko zahtevnejšimi stavčnimi strukturami. Branje zaslonskih in tiskanih besedil naj bi se razlikovalo v prostorski logiki (Grosman 2012: 198). Tiskana besedila povezuje z linearnim branjem, ki poteka od leve proti desni in od vrha proti dnu strani. Spričo vzročno posledičnih razmerij omogoča poglobljeno interpretacijo in razumevanje besedila. Zaslonska besedila pogosto enačijo z nelinearnim branjem, ki je bolj razpršeno in zato hitreje spreminja zaznavo in spomin (Perenič idr. 2017: 114). Oči se pri zaslonskem branju gibljejo v obliki črke F: najprej preberemo nekaj malega v zgornjem delu besedila oz. strani (zgornja vodoravna črta v F), nato pogled naglo zdrsne ob levem robu besedila (navpična črta do polovice F), pri tem bežno preleti le začetne besede vrstic in po kontekstu lovi morebitne drobce informacij, potem pogled spet sledi vrstici proti desni strani lista (spodnja vodoravna črta v F), šele nato znova preletimo preostanek navpično do dna strani (Wolf 2020). Na zaslonski bralni površini je tok branja zaradi večdelnosti zaslona drugačen, vzpostavi pa se tudi hierarhija informacij, katerih tendenca je centralno usmerjena glede na zaslonsko bralno površino (Grosman 2012: 198). Ključne informacije so na sredini zaslona, manj pomembne ob straneh in proti dnu, na vrhu pa so običajno organizacijski ukazi (npr. zavihki, hiperpovezave, kazala ipd.). Posebno vprašanje odpira digitalna literarna umetnost, ki ima značilnosti nadbesedil, in z vsakim ponovnim branjem lahko beremo na drugačen način ne le v smislu literarne interpretacije, pač se nam kot bralcem odpirajo nove možnosti branja, posledično novi pomeni. Grosman (2009) npr. omenja delo *Afternoon* M. Joycea (1987, digitalna različica, 1990, tiskana različica), ki obsega 539 segmentov pripovedi, kar omogoča 950 možnih povezav, da sodobnejših oblik digitalne književnosti, kot so hibridne knjige, imenovane *vooks*, niti ne omenjamo.

3.2 Razvojne posebnosti učencev in literarno branje pri književnem pouku slovenščine

V šolah se v današnjem času srečujemo z generacijo Z, imenovano tudi *zoomers* ali digitalci, rojeno med letoma 1995 in 2010, za katero je značilno, da je digitalna, globalna, vizualna in mobilna (McCrindle, Fell 2019). Stroka

opozarja na nekatere zmote o generaciji Z, saj naj bi ti digitalni domorodci »ne potrebovali zmožnosti linearne branja, tipkovnica naj bi popolnoma nadomestila pisala in, kar je najbolj nevarno, otroci naj bi dandanes razvili zmožnost funkcionalne pismenosti v e-okolju samodejno, zato jih tega v šoli ni treba učiti« (Kordigel Aberšek 2020: 187). Poleg generacije Z v šole vstopa tudi generacija Gen Alfa, rojena po letu 2011, za katero naj bi bilo značilno, da so tehnološko kompetentni, veliko časa preživijo pred zasloni, socialno se z drugimi povezujejo preko digitalne tehnologije in ne v živo, imajo močno potrebo po priznanju, želijo se izkustveno učiti, v šoli jim je treba privzgojiti kritično mišljenje, jih socialno in kulturno ozavestiti ter privzgojiti zdrav odnos do digitalne tehnologije (Kumar Jha 2020: 9). Fizični svet generacije Gen Alfa je tesno prepleten z virtualnim svetom pametnih telefonov, tablic, umetne inteligence in virtualne resničnosti. Ker so z virtualno komunikacijo prežeti od rojstva, bi jo bilo smiselno pogostejše vključevati tudi v šolski prostor. Glede na specifične generacij Z in Gen Alfa bi književni pouk slovenščine veljalo pogostejše izvajati problemsko-ustvarjalno (Žbogar 2013). »S književnimi problemi se učenci lahko srečujejo že od vstopa v šolo, vendar na prilagojen način in v skladu s svojo čustveno zrelostjo, kognitivnimi in domišljajskimi zmožnostmi.« (Žbogar 2023a: 312)

Poleg navedenih generacijskih razlik naj omenim še dejstvo, da so učenci od tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja do konca sekundarne stopnje izrazito heterogeni bralci. Diferencirati jih je mogoče glede na večdimenzionalnost literarne kompetentnosti, upoštevajoč različne stopnje in vrste literarnega branja, raznolike horizonte pričakovanj, recepcijske predispozicije, individualizirane bralne navade ter variabilne učne stile in tipe. Kobe (1987) mlade bralce razvrsti glede na razvojne faze in posebnosti v recepciji literature ter njihove interese, ki odražajo vrednotno dinamiko posamezne generacije, v obdobje zgodnjega otroštva (do 8./9. leta), prehodno obdobje (10–12 let) in adolescenco (15–18 let), Appleyard (1994) pa loči mlajše (od 9. do 14. leta) in starejše mladostništvo (od 15. do 19. leta). Kordigel Aberšek (1991) na osnovi tipologij bralnega razvoja Bühler, Lippert, Giehrla, Beinlich, Kobe, Sherfa in Piageta, ki govori o predjezikovnem obdobju (obdobju praktične inteligence do drugega oz. tretjega leta), obdobju intuitivne inteligence (od 2./3. leta do 7. leta), obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij (od 7. do 11. leta), obdobju abstraktne inteligence, imenovanega tudi obdobje adolescence (od 12. do 19. leta), oblikuje novo tipologijo bralnega razvoja, pri čemer sta ji bralčev namen in motivacija za branje najpomembnejši merili, upošteva pa tudi značilnosti jezika, način branja in vrsto stvarnosti, na katero se besedilo nanaša. Tako ločuje med literarnoestetskim in pragmatičnim branjem, k slednjemu prišteva informativno, strokovno, poljudnoznanstveno in znanstveno branje. Kordigel Aberšek (1990) branje diferencira glede na psihološki in kognitivni razvoj

učencev, pri čemer ji je starostno obdobje od 12./13. do 17. leta najbolj raznotero: literarnoestetsko branje deli na evazorično (eskapistično) in literarno oz. na šest podtipov: branje trivialnih stripov, trivialne literature, »do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature« (Kordigel Aberšek 1990: 31) ter veristične, klasične in hermetične literature. Namen evazoričnega literarnega branja po Kordigel Aberšek (1990) ni, s čimer se strinja tudi Saksida (1994), poglobljeno estetsko doživetje, temveč umik iz stvarnosti v idealizirane svetove, kjer lahko posameznik z domišljijo nadomešča realne frustracije. Literarno branje izkazuje bralčev zavesten odnos do literarnega besedila kot umetnine, njegovo odprtost za estetsko funkcijo besedila, ki se kaže tako na ravni forme kakor sporočilnosti in večpomenskosti, odvisna pa je od bralčeve senzibilnosti in njegove zmožnosti sprejemanja literature kot umetnosti. Navedeno nakazuje nujnost diferenciranega pristopa k izboru literarnih besedil glede na različne tipe učenja, učne stile in bralne strategije, pri čemer bi veljalo s posebno pozornostjo upoštevati, da je kurikularno branje leposlovja večstopenjski (Žbogar 2014, Žbogar 2021) in raznovrsten proces. Če upoštevamo še Appleyarda (1994), po katerem starejši mladostniki, stari od 15 do 19 let, prehajajo intenzivne osebnostne in kognitivne spremembe, izrazite tudi glede na spol, poleg tega pa zaradi hitrega telesnega, čustvenega in mentalnega zorenja pogosto več časa namenijo druženju oz. težijo k solipsizmu in izolaciji, ter prepričanja, da naj vzgojno-izobraževalni sistem mladostnikom omogoča identifikacijo z leposlovjem tudi preko prevzemanja različnih socialnih vlog, saj jim na ta način pomaga pri odraščanju (Appleyard 1994: 10), je jasno, da se didaktika književnosti sooča s težkimi nalogami. Mladostniki si želijo prevzeti najrazličnejše družbene vloge, čeprav se nekateri bojijo, da bi se osmešili: po eni strani si želijo podpore in spodbude odraslih, hkrati pa ostro nasprotujejo vsakomur, ki bi skušal spodkopati njihovo samopodobo in identiteto. Še vedno so nezreli, a to je nujen in nepogrešljiv del normalnega, zdravega duševnega razvoja. Kognitivni razvoj mladostnikov popisujejo številni strokovnjaki (npr. Siegel 2013, Winner in Gardner 1976). Enotni so si v spoznanju, da mladostnike dodobra zaznamujejo čustvene in telesne spremembe, med drugim tudi pospešen razvoj možganov, kar sproža njihovo zanimanje za novo, hlepenje po ustvarjalnosti, raziskovanju, izrazitejše čustvovanje in željo po intenzivnejšem vključevanju v družbo. Mladostniki, nagnjeni k skepticizmu, pogosto razmišljajo izven ustaljenih okvirov, nagnjeni so k impulzivnosti, hitrim nihanjem razpoloženja, samospraševanju, celo identitetnim krizam. Obdobje odkrivanja notranjega jaza in identitete se odraža v intenzivnejšem in bolj ambivalentnem, konfliktnem čustvovanju, odkritje subjektivnosti in relativizma pa lahko sproži občutke izoliranosti in osamljenosti: konflikt med avtentičnim notranjim jazom in zunanjim svetom pogosto privede do razcepljenega jaza. Notranji jaz mladostnik doživlja kot središče posebnih

občutkov, mnenj in misli, notranjost doživlja kot edino avtentično, zunanost pa le kot socialno vlogo, ki jo mora igrati, da bi naredil vtis na okolico. Ker je mladostnik zmožen razmišljati o realnih objektih, misliti hipotetično in ker razume, da je fiktivna stvarnost, upodobljena v literarnem besedilu, le možen svet, je dojemljiv za razvijanje teoretičnega in kritičnega mišljenja, pa tudi empatije, strpnosti in dialoškosti. Po desetem letu starosti se intenzivneje začne razvijati sposobnost parafraziranja pesniških podob, posebej tistih, ki so vezane na telesnost. V zgodnjem mladostniškem obdobju (od 9. do 14. leta) se razvijajo domišljajske sposobnosti, spomin in razumevanje pesniškega podoba (tudi branja med vrsticami). Če bralci, stari od šest do deset let, še razmeroma radi prostovoljno berejo ter na ta način zbirajo in organizirajo informacije o svetu, opirajoč se zlasti na prostorsko orientacijo, pa postane v zgodnjem mladostništvu pomembnejša časovna razsežnost; prostovoljno (literarno) branje se začne umikati podatkovnemu. Mlajše mladostnike zanimajo zlasti dogodki in zunanje okoliščine, starejše pa vse bolj čustvovanje literarnih oseb, njihovi medsebojni odnosi. To stroka uvršča na področje t. i. bralne fluentnosti. Raziskave še nakazujejo (npr. Jelenko 2001), da je največ razlik med spoloma med starejšimi mladostniki, kar je najbrž povezano z razvojnimi specifikami mladostništva. Appleyard (1994) navaja, da jih ne zanimajo več zgodbe s srečnimi konci, ki prikazujejo tipizirano nedolžni svet, v katerem je zlo pozunanjeno in na koncu poraženo, pač pa realistične zgodbe o temnejših platih življenja (smrti, grehu, predsodkih, boleznih). Všeč jim je tudi, če se z literarnimi osebami lahko identificirajo⁹ (Glinšek 2014; Kum 2022).

4 Literarno branje in književni pouk slovenščine

Literarna besedila, s katerimi se učenci srečujejo pri književnem pouku slovenščine, so v osnovni šoli izbrana predvsem po recepcijskem načelu med kakovostnimi (klasičnimi) literarnimi deli, na sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja pa zlasti v gimnaziji obvelja sistemsko načelo izbiranja med reprezentativnimi kanonskimi literarnimi deli. Ker gre za vrhunske umetnine, se kompleksnost branja takih besedil še povečuje: spričo fikcijskosti, umetniške preoblikovanosti in literarnosti niso le vir informacij, temveč estetsko preoblikovani izmišljeni svetovi, ki se sicer napajajo iz realnega sveta, človeških izkušenj, čustev in življenjskih dilem, a ustvarjajo povsem novo, fikcijsko realnost. Literatura je – dovolimo si nekaj interpretativne svobode in jo osvetlimo s slovitim, pa tudi kontroverznim Schrödingerjevim

⁹ Primere takih raziskav med slovenskimi srednješolci najdemo v diplomskih, magistrskih in doktorskih delih, nastalih na humanistikah slovenskih univerz.

fizikalnim eksperimentom z mačko, zaprto v škatlo¹⁰ – kvantna mreža informacij. Podobno kot mačka, ki naj bi bila po Schrödingerju v škatli hkrati živa in mrtva, ker naj bi njeno kvantno stanje soustvaril šele opazovalec, tudi literatura kot množica informacij sama po sebi še nima pomena: šele bralčeve interpretacije, vezane na kontekst, v katerem se nahaja, in to preko zavestnega akta, literarne informacije opomenjajo. V skladu s to logiko tudi pomen ni fiksni, pač pa se dinamično tvori preko interakcije med tekstem (informacijo), avtorjem (tvorcem informacije) in bralcem (opazovalcem). Pri pouku književnosti berejo tako učenci kot učitelj, v procesu literarne interpretacije naj bi vzpostavljali enakopraven dialog. Če kvantno stanje mačke določa opazovalec, potem literarno delo opomenja branje: interpretacij pa je – glede na različne izkušnje, predznanje, starost, zrelost, horizont pričakovanja, kognitivnih, kreativnih in čustvenih predispozicij – vsaj toliko, kolikor je bralcev. Vemo pa tudi, da posamezni bralec isto besedilo ob ponovnih branjih lahko razume na različne načine. V šoli vsako novo branje, vsaka nova interpretacija neposredno izvira iz učenčevega konteksta, na katerega vplivajo ostali učenci, učitelj, učno okolje ... Iz opisanega vidika je literarno besedilo nosilec informacij, ki v šolskem polju, v katerega vstopajo učitelj in drugi učenci, pa tudi literarni sistem s svojim kontekstom, tvori mrežo medsebojno oplajajočih se pomenov, ki se instrumentalizaciji upirajo.¹¹ Literarno besedilo tako ni zgolj skupek objektivnih dejstev, pač pa je subjektivno opomenjanje odvisno od tega, kaj kot bralec vem o besedilu, kako natančno berem, kako informacije fiktivnega sveta umeščam v svojo imaginacijo in kognicijo, kako jih razumem in kaj ob njih občutim. Literarna besedila omogočajo, da začasno sestopimo iz sebe in se srečamo z Drugim, kar daje edinstveno priložnost, da preko branja spoznamo, kaj pomeni biti nekdo Drug. Vabi h komunikaciji, omogoča nam, da spoznavamo druge svetove, drugačne navade, druge ljudi, da skušamo razumeti, kaj drugi čutijo, kar posledično vpliva tudi na naše čustvovanje, naš pogled na svet, nas spreminja. Branje je v tem smislu osvobajajoče: ob branju izstopimo iz sebe in vstopimo v druge ljudi ter se ob tem učimo, kaj pomeni biti ta Drugi, kako čustvuje, kaj upa, o čem dvomi, česa se boji, kaj ga frustrira, kako premaguje življenjske ovire. Branje je darilo samemu sebi, saj preko branja sprejemamo Drugega, se z njim lahko celo povsem poistovetimo: začasno pozabimo na svoj jaz, in ko se – bogatejši za izkušnjo Drugega in zaradi tega pogosto tudi močnejši – vrnemo vase, nismo več isti: smo

¹⁰ Interpretacij tega eksperimenta je veliko in se med seboj razlikujejo, zato je njegova aplikacija na literaturo še toliko bolj zanimiva.

¹¹ Na vprašanje, ali literarno zmožnost sploh lahko objektivno ocenjujemo, skušam odgovoriti v prispevku *How to grade literary competence in gymnasium literature classes* (Žbogar 2022).

čustveno in intelektualno spremenjeni. Doživimo lahko tudi marsikaj, kar nam sicer življenje ne dopušča ali ne omogoča. Branje omogoča srečevanje z zapletenostjo sveta, v katerem živimo, z njegovimi neštetimi odtenki, s številnimi ljudmi in njihovimi raznolikimi resnicami, ki so prav vse tehtne in relevantne, prav v vsako med njimi se velja poglobiti in jo skušati razumeti. Vse to pa terja čas in trud, odprtost in ranljivost, pripravljenost graditi odnos z Drugim, pa naj bo še tako različen od nas. Branje nas torej preko različnih učinkov in bralnih strategij, o katerih več v nadaljevanju, bogati in širi perspektive. Branje leposlovja sicer nima tržno merljivih rezultatov kot blagovnih produktov, a uči (in dopušča) misliti onkraj ustaljenih pričakovanj in zasidranih algoritmov ter na bralca večplastno učinkuje.

4.1 Učinki literarnega branja

Razlike med branjem umetnostnih in neumetnostnih besedil izvirajo iz drugačne zgrajenosti in oblikovanosti upovedenih svetov, pa tudi v učinku literarnih besedil. Na to je s katarzo opozoril že Aristotel, pa tudi Ingarden, ki kot bistvo literarnega branja določi literarno-estetski doživljaj in konkretizacijo (Ingarden 1990). Konkretizacijo razume kot proces branja, v katerem bralec zapolnjuje odprta mesta, pa tudi kot rezultat branja, torej kot bralčevo individualno interpretacijo prebranega. Da literarno branje stimulira možgane podobno kot fizični trening, dokazuje ameriški eksperiment, v katerem so študenti¹² devet dni zapored vsak večer prebrali po trideset strani romana *Pompeji* Roberta Harrisa. Posnetki možganov pred in med eksperimentom so pokazali povečano aktivacijo nevronske povezave, ki so ostajale aktivne tudi po zaključku branja, kar je raziskovalce vodilo k sklepu, da je branje možganska telovadba. To nakazuje, da branje leposlovja ne bogati le domišljije, ampak neposredno vpliva na nevrološko plastičnost in kognitivno funkcionalnost bralca. Korelacijo med bralno pismenostjo in zmožnostjo empatičnega odzivanja omenja več teorij, ena od njih je teorija uma ali teorija teorije (*Theory of Mind*, TT – angl. *Theory of Theory*), ki se osredotoča na medosebne in socialne sposobnosti vživljanja v čustva, namene in perspektive drugih ljudi. Kakor navaja Armstrong (2015), imamo po teoriji uma socialno-kognitivno sposobnost pripisovanja mentalnih stanj (prepričanj, želja, namer) sebi in drugim, pa tudi sposobnost razumevanja, da imajo drugi prepričanja, želje in namere, ki se razlikujejo od naših. V otrokovem kognitivnem razvoju se ta sposobnost aktivira med četrtem in

¹² Gre za študente Emory University, stare do 18 do 20 let, torej starejše mladostnike v starostni stopnji šolskega literarnega branja. Eksperiment je po branju dokazal povečano nevronske povezanost v levem temporalnem korteksu.

petim letom starosti (Armstrong 2015: 160). Po Armstrongu (2015) bralni proces lahko razlagamo tudi preko simulacijske teorije (ST – angl. *Simulation Theory*), po kateri, kakor navaja Žunkovič (2021), ni ključno le, *kaj* beremo, temveč *kako* beremo, pa tudi *kaj* kot bralci *vemo* o besedilu. Ni pomembno zgolj, ali gre za umetnostno ali neumetnostno besedilo, pač pa tudi, kakšne predstave si o besedilu bralci izoblikujemo, kar demonstrira naslednje besedilo: »Na prodaj: otroški čeveljčki, nikoli nošeni.« Večina ga bere kot prodajni oglas, zato redkim evocira tragične implikacije (otroko-vo smrt). Te utegnejo biti pogostejše, če vemo, da gre za Hemingwayjevo (po lastni oceni najboljšo) kratko kratko zgodbo. Če besedilo beremo kot oglasno sporočilo, se sproži t. i. nižja simulacija (po Goldmanu (2006) se simulacija odvija bodisi na nižji bodisi na višji stopnji). Simulacija nižje stopnje vključuje procese zrcaljenja, simulacija višje stopnje pa terja tudi mentalno pretvarjanje in prevzemanje perspektive drugega (sočustvovanje z družino preminulega otroka, pa tudi premislek, zakaj Hemingway o tako tragičnem dogodku poroča v suhoparnem, reportersko-minimalističnem slogu). Podajmo še en primer: na nižji stopnji se simulacija odvije, ko bralec uvidi, da je Ana Karenina naredila samomor, ker je bila zelo nesrečna, višja pa terja premislek, zakaj se ji je ravno samomor zdel primerna rešitev, pa tudi ali se v ozadju Tolstojeve odločitve, da jo pahne v tako skrajno dejanje, skrivajo določena ideološka prepričanja. Drugostopenjska simulacija od bralca terja, da fiktivni svet tako v čustvenem, psihološkem kot moralnem smislu reflektira in poustvari ter se do njega kritično opredeli. Samomor literarne osebe je radikalno dejanje, ki aktivira bralčevo imaginacijo in refleksijo, kar pomeni, da spodbudi čustveno vživljanje (potopitev), pri katerem se aktivirata sprednji del cingulatne skorje in insula,¹³ pa tudi poglobljeno interpretacijo, v katero bralec vloži precejšen kognitivni napor (kar aktivira čelni, temenski in sečni reženj). Bralno opomenjanje je torej interaktiven, večplasten in nikoli dokončan proces, znotraj katerega bralec ni pasivni sprejemnik pomenov, pač pa dejavni soustvarjalec fiktivnega sveta. To potrjujejo tudi nevrološke teorije, npr. teorija zrcalnih nevronov (MNs – angl. *mirror neurons*), po kateri se zrcalni nevroni, torej živčne celice, sprožijo ne le, ko nekaj delamo, pač pa za njihovo sprožitev zado- stuje že, če druge le opazujemo. To dokazuje eksperiment, v katerem so preučevali odziv na gnusen vonj in ugotovili, da so se ljudje na neprijeten vonj odzvali že, če so le opazovali mimiko ljudi, ki so bili gnusnemu vonju

¹³ Insulo nevrologi na podlagi funkcionalne nevroslikovne diagnostike povezujejo s hrepenenjem, poželenjem in zasvojenostjo, bolečino, čustvi, empatijo, moralno intuicijo, materinsko ljubeznijo, uživanjem v glasbi ter celo okušanjem vina. Informacije se iz insule pogosto prenesejo tudi na druge dele možganov, zlasti tiste, ki sodelujejo pri odločanju, npr. anteriorni cinguladni in prefrontalni korteks.

dejansko izpostavljeni. Na osnovi rentgenskih slik so dokazali, da so se obema skupinama aktivirali isti predeli možganske skorje (Armstrong 2015: 194–195). Zrcalni nevroni sodelujejo pri motoričnem učenju, vključeni pa so tudi v kognitivne procese, npr. v Brocov predel možganske skorje, ki sodeluje pri tvorbi govora, kar je obudilo hipoteze, da jezik izvira iz telesa in da govor temelji na gestah (Armstrong 2015: 183–184). Zrcalni nevroni nam omogočajo prevzemanje perspektiv drugega na podlagi neposrednega soobčutenja jaza in ne-jaza. Utelesenost omogoča, da zgolj z opazovanjem drugega občutimo, kako je biti drugi, čeprav vemo, da to nismo (Žunkovič 2021: 4), kar v kontekstu literarnega branja pomeni, da je intenzivnost sodelovanja uma, simulacije in zrcalnih nevronov odvisna od literarnega besedila in njegove hermetičnosti. Ob zahtevnejših besedilih, ki terjajo bolj poglobljeno branje in večjo koncentracijo, se zrcaljenje odvija tudi ob pomoči uma, posledično se aktivira kritični razmislek o prebranem, kar se, kakor trdi Armstrong (2015: 172–173), sproži npr. ob branju modernistične in postmodernistične literature.

Glede učinkov literature imajo raziskovalci različna mnenja: nekateri učinke idealizirajo, drugi so do njih bolj zadržani. Nussbaum je prepričana, da čustvena vpletenost ob branju leposlovja v bralcih spodbudi empatijo, kar vpliva na to, da postanejo tudi v resničnem življenju boljši posamezniki (Zupan Sosič 2022: 105), Keen pa npr. meni, da so trditve o humanizirajočih učinkih empatije preveč poenostavljene (Keen 2022). Branje omogoči »živeti življenje drugega« z vidika drugega, čeprav ni mogoče vnaprej napovedati, kakšne bodo posledice tega podvajanja, posebej z vidika razumevanja empatije kot podvajanja jaza in ne-jaza ter vpliva na moralo (Armstrong 2015: 190–191). Nekateri psihologi ločujejo med čustveno empatijo, tj. sočutno doživljanje čustev drugih, in kognitivno empatijo, definirano kot razumevanje misli in čustev drugih (Baron-Cohen 2012). »Empatija je pomembna medosebna sposobnost, ki omogoča posamezniku, da se postavi v psihološki okvir doživljanja druge osebe. S tem postane to, kar druga oseba čuti in misli, ter način, kako druga oseba deluje, v določeni meri razumljivo in predvidljivo. Kot taka ima empatija v današnjem spreminjajočem se in velikokrat razosebljenem svetu velik pomen, saj gre za sposobnost, ki lahko ponovno prebudi občutek povezanosti z drugimi.« (Simonič 2014: 63) Empatičen posameznik prepozna nesrečo drugega in se nanjo odzove tako, da nesrečnežu skuša pomagati (Baron-Cohen 2012). Empatije se lahko učinkovito učimo v osnovni šoli do obdobja najstništva, ko mladostniki vstopijo v egocentrično obdobje (že od drugega leta dalje so se otroci sposobni kognitivno vživljati v stališča drugih) (Kanoy 2014: 147–158). V prispevku *O empatiji in intersubjektivnosti* beremo: »Empatija pomeni sposobnost postaviti se na mesto drugega. Označuje zmožnost posameznika, da zazna in razume oz. da se vživi v občutja in razmišljanja druge osebe, vendar se

z njo ne poistoveti, za razliko od občutij simpatije in sočutja do drugega.« (Hribar Sorčan 2008: 13) Pojem (pripovedna) empatija v slovensko literarno vedo vpelje Zupan Sosič, ki poudarja, da empatija ni povezana samo s čustvi, ampak tudi z etiko in čustveno inteligenco, na osnovi česar razlikuje med literarno empatijo, literarno simpatijo in literarno identifikacijo (Zupan Sosič 2022). Literarna identifikacija je vživljanje v določene literarne osebe, dogajanja, stanja, oblike ali stile, ki so bralcu všeč in s katerimi se zlahka poistoveti zaradi družbenega okolja in prepričanj. Literarna empatija pa poleg čustvene naklonjenosti terja tudi razumsko refleksijo, odpira vrata v razumevanje tuje izkušnje in sprejemanje različnosti,¹⁴ raznolikosti in odprtosti do drugega. To jo povezuje z etično dimenzijo. Empatija omogoča razumevanje čustvenega doživetja druge osebe, identifikacija pa omogoča le enak doživljaj kot druga oseba, vendar brez razumevanja. (Zupan Sosič 2022: 102–105) Empatijo kot psihološki pojem v tem kontekstu razume tudi filozof in psiholog Lipps, o čemer poroča Armstrong (2015), ki jo zajame s pojmom *Einfühlung*, kar pomeni 'vživetje v izkustvo drugega'. Kot primer empatije Lipps izpostavi tesnobo, ki jo občuti gledalec, ko opazuje cirkuškega akrobata visoko v zraku. Občutek tesnobe pomeni, da gledalec izkusi empatično identifikacijo z nastopajočim, hkrati pa ta primer kaže, da pri empatični identifikaciji ne gre za združitev sebstva in drugega, temveč za paradoksalno podvajanje jaza in ne-jaza, saj akrobat ne občuti naših občutkov tesnobe. Empatična identifikacija se odvija tudi med literarnim branjem: hkrati občutimo in ne občutimo tistega, kar čutijo drugi, to podvajanje pa omogoča estetsko poustvarjanje čustev, ki se med posamezniki razlikujejo (Armstrong 2015: 190–191). Empatija je kompleksen in nepredvidljiv pojav, saj združuje podvajanje sebe in drugega brez vnaprejšnjega vpliva na moralo (Armstrong 2015: 190–191). Lunen na osnovi nevroloških, psiholoških in literarnovednih spoznanj utemeljuje, kako branje leposlovja spodbuja t. i. notranjo in zunanjo empatijo (Lunen 2023). Z magnetnoresonančnimi posnetki možganov dokazuje, da branje leposlovja (podobno kot dejanske

¹⁴ Različnost oz. drugačnost v tem prispevku razumem v kontekstu strpnosti do Drugega in Drugačnega: kot spoštljivo sprejemanje raznolikosti ljudi in družbenih skupin v vsej pestrosti identitet, prepričanj, kultur, jezikov, spolov in spolnih usmerjenosti, ver, telesnih in duševnih zmožnosti, videzov, starosti in družbenih položajev. Sprejemanje zadeva tako sprejete družbene norme skupnosti, pa tudi vse, kar od teh norm odstopa, pri čemer meje določajo človekove pravice, dostojanstvo in varnost. Nasilje, sovražni govor ali diskriminacija niso sprejemljive. Strpnost je zavestno priznavanje legitimnosti teh razlik, ohranjanje dostojanstva in pravic vsakega posameznika ter njihovo enakopravno priznavanje (ne glede na to, ali se z njimi strinjamo, delimo iste ali podobne ali različne navade, prepričanja itd.). Ne gre torej le za toleranco, pač pa aktivno in spoštljivo sprejemanje in vključevanje razlik.

telesne izkušnje) aktivira možganske centre, pa tudi, da vživljanje v fiktivske svetove sproža telesne reakcije. Branje leposlovja stimulira: spodbuja razmislek, čudenje, povezovanje s fiktivskimi svetovi, kar po eni strani sili bralca v čustveno-emocionalni odziv (doživljajsko branje po Žbogar 2014), hkrati pa aktivira potrebo po razumevanju ((meta)kognitivno-kritično branje po Žbogar 2014). Lunen ugotavlja, da bralec v t. i. refleksivni fazi išče smisel prebranega, skuša besedilo razumeti, išče odgovore na vprašanja (se torej uči), preizprašuje lastno identiteto. Vse to krepi občutek pripadnosti, olajšuje sprejemanje različnosti in drugačnosti (značajev, okoliščin in kontekstov). Refleksiji sledi samorefleksija: bralec začne razmišljati o sebi, svojih čustvih, mislih, prepričanjih, kar je za razvoj empatije ključno, saj ne zmorem razumeti drugih, če ne razumem sebe. Samorefleksija vodi v notranjo empatijo (angl. *internal empathy*). Globlje razumevanje lastnih čustev omogoča prepoznavanje čustev drugih in sočustvovanje z njimi. Ko posameznik razvije notranjo empatijo, se zmore čustveno odzivati na svet in druge ljudi ter posledično razvija tudi zunanjo empatijo (angl. *external empathy*). Ta se izraža preko skrbi, spoštovanja in pomoči drugim. Zunanja empatija odpira poti do globljega razumevanja širših družbenih okoliščin, socialne pravičnosti, vključenosti, tudi bolj etične komunikacije (Lunen 2023).

5 Zaključek

V prispevku utemeljujem, da se literarno branje pri književnem pouku slovenščine v digitalni dobi uresničuje kot celosten, stopenjsko organiziran in dialoški proces, ki sočasno vključuje kognitivne, estetske, etične, kreativne, čustveno-afektivne in socialne razsežnosti učenčevega razvoja. Empirična in teoretska izhodišča potrjujejo potrebo po jasnem operativnem razlikovanju med bralno pismenostjo in literarno zmožnostjo: prva je funkcionalno-strateška zmožnost razumevanja, interpretiranja in uporabe predvsem neumetnostnih besedil, druga pa specifičen sklop znanj, kompetenc in vedenj, ki omogočajo estetsko, interpretativno, etično in kontekstualno branje umetnostnih besedil. Primerjalna analiza PIRLS in PISA potrjuje, da literarna zmožnost z bralno pismenostjo le delno sovпада: PIRLS nekatere vidike literarnega branja zajema, PISA pa jih ne operacionalizira. Iz tega sledi, da odsotnost neposrednega merjenja literarne zmožnosti v mednarodnih okvirih ne more biti razlog za njeno razvrednotenje. Nasprotno, v digitalnem okolju, ki vpliva na pozornost, kognitivno zbranost in bralne strategije učencev, je treba literarno zmožnost sistematično negovati: z uravnoteženo rabo tiskanih in zaslonskih literarnih besedil, z načrtnim prehajanjem od doživljajskega branja k ((meta)kognitivno-kritičnemu in ustvarjalnemu branju

ter z vztrajnim poudarjanjem učinkov literature na domišljijo, literarno empatijo, (meta)kognicijo in ustvarjalnost.

Didaktične implikacije so jasne. (1) Kurikularno je smiselno eksplicitno utemeljiti stopenjskost literarnega branja, ki vključujejo čustveno odzivanje, analitično-logično analiziranje, estetsko doživljanje, etično razsojanje, interpretativno kompleksnost, refleksijo bralnih strategij in ustvarjalni odziv. Gre za doživljajsko, (meta)kognitivno-kritično in ustvarjalno branje (Žbogar 2014; Žbogar 2021). (2) Okrepi naj se poznavanje razlik med mediji (tiskana, zaslonska besedila), obvladovanje specifičnih zahtev digitalnega okolja ter uporabo didaktičnih pristopov, ki spodbujajo dialog, literarno interpretacijo in opomenjanje in zavestno rabo bralnih strategij tudi pri literarnem branju s posebno pozornostjo na ozaveščanju učinkov literarnega branja na bralca. To terja tudi uvedbo novih metod za književni pouk (Žbogar 2023a; Žbogar 2023b; Žbogar 2023c). (3) Na ravni šole je smiselno razvijati celostno bralno politiko, ki literarno zmožnost (Žbogar 2019; Žbogar 2020; Žbogar 2022) umešča ob bok bralni pismenosti in spodbuja medpredmetne povezave. Celostno bralno politiko lahko ponudi nova didaktika slovenščine z različnimi stopnjami in vrstami literarnega branja ob integriranem jezikovnem in književnem pouku.

Književni pouk slovenščine v digitalni dobi ohranja – in mora ohranjati – kulturno in vzgojno poslanstvo književnosti: z razvijanjem razmišljujočih, ustvarjalnih, empatičnih in etičnih posameznikov, z odpiranjem horizontov človeške izkušnje ter z vzpostavljanjem mostov med osebnim in univerzalnim. Prav zato literarne zmožnosti ne smemo razumeti kot nadstandarda, ki je izven merjenja bralne pismenosti mednarodnih raziskav, temveč kot nujno, vsebinsko in razvojno utemeljeno jedro vzgoje in izobraževanja. Različne stopnje literarnega branja so bile že razvite in jih v tem prispevku večkrat citiram, različnim vrstam literarnega branja pa se bom posvetila v naslednjem prispevku, v katerem bom tudi utemeljila t. i. celostno didaktiko slovenščine, ki bo vključevala spoznanja recepcijske (Kordigel Aberšek 1990, Kordigel Aberšek 1990; Kordigel Aberšek 1991; Kordigel Aberšek 2020, Kerndl 2013), systemske (Krakar Vogel, Blažić 2013) in komunikacijske (Saksida 1994) didaktike književnosti, jih nadgradila ter obogatila s t. i. integriranim poukom, ki stremi k povezovanju jezika in književnosti pri pouku slovenščine.

LITERATURA

Joseph Albert APPLEYARD, 1994: *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paul B. ARMSTRONG, 2015: *Kako se literatura igra z možgani?: nevroznanost umeznosti in branja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Simon BARON-COHEN, 2012: *Zero degrees of empathy: a new theory of human cruelty and kindness*. London: Penguin.

Kaja GLINŠEK, 2014: *Recepcija leposlovja med najstniki: diplomsko delo*. Mentorica Alenka Žbogar. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.

Alvin I. GOLDMAN, 2006: *Simulating minds: the philosophy, psychology and neuroscience of mindreading*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Meta GROSMAN, 2012: Izzivi novih tehnologij. *Otrok in knjiga* 29/85, 29–34.

Dragica HARAMIJA (ur.), 2020: *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dragica HARAMIJA, Milena IVANUŠ GRMEK, 2020: Gradniki bralne pismenosti. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 7–28.

Dragica HARAMIJA, 2023: Medbesedilne reference in literarni kanon v otroški in mladinski književnosti. *Slavia Centralis* 2023/2, 207–220.

Dragica HARAMIJA, Milena IVANUŠ GRMEK, 2024: Nekateri mehanizmi razvijanja bralne pismenosti na področju vzgoje in izobraževanja. *Jezik in slovstvo* LXIX/3, 151–164.

Valentina HRIBAR SORČAN, 2008: O empatiji in intersubjektivnosti. *Anthropos* 1–2, 11–25.

Roman INGARDEN, 1990: *Literarna umetnina*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Tanja JELENKO, 2001: Branje kot temelj pouka književnosti. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ur. Milena Ivšek. Ljubljana: ZRSŠ. 163–168.

Korrel KANOY, 2014: *Čustvena inteligenca pri otrocih: kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke*. Ljubljana: Vita.

Lucija KARNIČAR, 2024: *Uresničevanje cilja trajnostnega razvoja pri pouku književnosti: kombinirano magistrsko delo*. Mentorja Alenka Žbogar, Tomo Virk. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.

Suzanne KEEN, 2022: *Empathy and reading: affect, impact, and the co-creating reader*. New York; London Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.

Eva M. KLEMENČIČ, Plamen V. MIRAZCHIYSKI, 2023: *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf (4. 9. 2025).

Marjana KOBE, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Metka KORDIGEL ABERŠEK, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga* 29/30, 5–42.

Metka KORDIGEL ABERŠEK, 1991: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev: poskus nove, a ne čisto nove tipologije bralnega razvoja. *Otrok in knjiga* 18/31, 5–21.

Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2020: Zmote o usvajanju funkcionalne pismenosti v e-okolju in nove naloge didaktike slovenščine. *Slavia Centralis* 13/2, 187–202.

Milena KERNDL, 2013: Učiteljevo zaznavanje/spoznavanje horizonta pričakovanj učencev in razvijanje literarnoreceptijske metakognicije. *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ur. Fani Nolimal. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Boža KRAKAR VOGEL, Milena Mileva BLAŽIČ, 2013: *Sistemska didaktika v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Boža KRAKAR VOGEL, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus.

Erika KUM, 2022: Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19. 58. *SSJLK: Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ur. Alenka Žbogar. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. 86–92.

Amrit KUMAR JHA, 2020: *Understanding Generation Alpha*. https://www.researchgate.net/publication/342347030_Understanding_Generation_Alpha (4. 9. 2025).

Daniel J. LEVITIN, 2016: *The organized mind: thinking straight in the age of information overload*. New York: Dutton.

Jonas C. LUNEN, 2023: Reflection, Sense of Belonging, and Empathy in Medical Education—Introducing a »Novel« Model of Empathetic Development by Literature. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23821205231207702> (6. 5. 2025).

Anne MANGEN, Bente R. WALGERMO, Kolbjørn Kallestén BRØNNICK, 2013: Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research* 58, 61–68.

Mark MCCRINDLE, Ashley FELL, 2019: *Understanding Generation Z: Recruiting, training and leading the next generation*. Norwest NSW: McCrindle Research Pty Ltd.

Sonja PEČJAK, 1999: *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Urška PERENIČ, Jurij BON, Grega REPOVŠ, Indre PILECKYTE, 2017: Branje poezije na papirju in zaslonu: medijske tehnologije in transformacije v percepciji. *Slavistična revija* 40/1, 113–132.

Zvezdan PIRTOŠEK, 2022: Črke v možganih. 58. *SSJLK: Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ur. Alenka Žbogar. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. 69–78.

Žan URBANIJA, 2025: Žizek: Smo v dobi nesramnosti, kjer levica potrebuje svojega Trumpa. <https://www.delo.si/novice/svet/zizek-smo-v-dobi-nesramnosti-kjer-levica-potrebuje-svojega-trumpa> (2. 5. 2025).

Igor SAKSIDA, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti: priručnik za književno vzgojo*. Trzin: Different.

Daniel J. SIEGEL, 2013: *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*. New York: Penguin Putnam.

Barbara SIMONIČ, 2014: Empatija: pomen in smernice uporabe empatije v supervizijskem odnosu. *Odnosi na križišču sodobnega časa*. Ur. D. Ganc idr. Ljubljana: 45.

Sašo STANOJEV, Viktorija FLORJANČIČ, 2018: *Digitalna pismenost srednješolcev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Catherine STEINER-ADAIR, 2013: *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. New York: Harper.

Klaudija ŠTERMAN IVANČIČ, 2019: *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Klaudija ŠTERMAN IVANČIČ, Ana MLEKUŽ, 2023: *PISA 2022: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Margaret WEIGEL, Howard GARDNER, 2009: The best of both literacies. *Educational leadership* 66/6, 38–41.

Ellen WINNER, Howard GARDNER, 1976: *New directions of child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maryanne WOLF, 2020: *Bralec, vrni se domov: beroči možgani v digitalnem svetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Ivana ZAJC, 2023: *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze v Novi Gorici.

Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2022: *Nekaj v megli nad reko ali Literarna interpretacija (maturitetnih) besedil*. Maribor: Litera.

Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2024: Doživljanje kot proces literarne interpretacije. *Jezik in slovstvo* 69/3, 237–250.

Alenka ŽBOGAR, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Alenka ŽBOGAR, 2014: Literarno branje in mladostniki. *Recepcija slovenske književnosti*. (Obdobja, 33). Ur. Alenka ŽBOGAR. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 551–557.

Alenka ŽBOGAR, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1, 73–83.

Alenka ŽBOGAR, 2020: Razvijanje literarne zmožnosti s Hemingwayjevo kratko zgodbo. *Pedagoška Obzorja* 35/2, 38–51.

Alenka ŽBOGAR, 2021: (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Pedagoška obzorja* 36/3–4, 69–80.

Alenka ŽBOGAR, 2022: How to grade literary competence in gymnasium literature classes. *Slovene Studies* 44/1, 43–58.

Alenka ŽBOGAR, 2023a: Metoda reševanja književnih problemov in problemski šolski esej. *Slavia Centralis* 16/2, 308–325.

Alenka ŽBOGAR, 2023b: Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja. *Pedagoška Obzorja* 38/3–4, 67–83.

Alenka ŽBOGAR, 2023c: Metoda obrnjenega učenja pri pouku slovenščine (književnosti). *Jezik in slovstvo* 68/2, 19–30.

Igor ŽUNKOVIČ, 2021: Branje, mišljenje, fikcija: na poti k nevrokognitivni opredelitvi fiktivskega branja. *Primerjalna književnost* 44/3, 1–19.

Igor ŽUNKOVIČ, 2022: *Zgodbe, ki nas pišejo: izmišljene zgodbe, kako jih berem in kako nas spreminjajo*. Ljubljana: Založba Univerze.

Elektronski viri

Jana KOLAR, Neža MASTNAK, Neža VREČKO, mentorica Jožica NOVAK, 2017: *Je branje pomembno?* Raziskovalna naloga pri slovenskem jeziku in književnosti. <https://osfm-splet.splet.arnes.si/files/2019/12/Je-branje-pomembno.pdf> (5. 9. 2025).

Poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta 2023/24 Osnovne šole Šmarje - Sap. <https://osss.si/wp-content/uploads/2025/01/Porocilo-o-realizaciji-2023-2024.pdf> (5. 9. 2025).

Julia RYAN, 2014: *Reading a novel changes your brain*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/01/study-reading-a-novel-changes-your-brain/282952/> (12. 4. 2025).

Učni tipi. https://www2.arnes.si/~lukoper9/spretnosti_ucenja/uni_tipi.html (12. 4. 2025).

Zaključno samoevalvacijsko poročilo o uresničevanju vzgojno-izobraževalnega dela na Osnovni šoli Janka Ribiča Cezanjevci v šolskem letu 2023/24. <https://www.o-cezanjevci.si/files/2024/09/Zakljucno-porocilo-2023-2024-sola.pdf> (5. 9. 2025).

READING FICTION AND THE DEVELOPMENT OF LITERARY COMPETENCE IN SLOVENE LANGUAGE CLASSES IN THE DIGITAL AGE

The present paper argues that reading fiction in the framework of Slovene language education in the digital age is realized as a holistic and dialogic process, organized in stages, that simultaneously encompasses the cognitive, aesthetic, ethical, creative, affective-emotional, and social dimensions of pupils' development. Empirical and theoretical premises confirm the need for a clear operational distinction between literacy and literary competence, the former being a functional–strategic capacity to understand, interpret, evaluate and use primarily non-literary texts, and the latter being a specific constellation of knowledge, competences, and understandings that enable the aesthetic, interpretive, ethical, and contextual reading of literary texts. A comparative analysis of PIRLS and PISA confirms that literary competence only partially overlaps with literacy, namely PIRLS captures certain aspects of literary reading, while PISA does not operationalize them. It follows that the absence of direct measurement of literary competence in international frameworks cannot serve as a reason for its devaluation. By contrast, a digital environment that affects pupils' attention, cognitive focus, and reading strategies, requires that literary competence be systematically cultivated: through a balanced use of printed and screen-based literary texts, through deliberate progression from experiential reading to (meta)cognitive-critical and creative reading, and through sustained emphasis on the effects of literature on imagination, literary empathy, (meta)cognition, and creativity. The didactic implications are clear. (1) Curricularly, it is advisable to

make explicit the staged nature of reading fiction, encompassing emotional response, analytic-logical inquiry, aesthetic experience, ethical judgment, interpretive complexity, reflection on reading strategies, and creative response. (2) Teachers' knowledge should be strengthened with respect to differences between media (print vs. screen texts), mastery of the specific demands of the digital environment, and the use of didactic approaches that foster dialogue, literary interpretation and meaning-making, and the conscious use of reading strategies also in reading fiction, with particular attention to raising awareness of literature's effects on the reader. (3) At the school level, it is sensible to develop a comprehensive reading policy that places literary competence alongside reading literacy and promotes cross-curricular connections. (4) Such a comprehensive reading policy can be articulated within the didactics of Slovene through differentiated stages and types of reading fiction. It can be concluded that literature class in the digital age both preserves—and must preserve—the cultural and educational mission of literature: by cultivating reflective, creative, empathetic, and ethical individuals; by widening horizons of human experience; and by establishing bridges between the personal and the universal. Literary competence should thus not be understood as an optional add-on lying outside the measurement scope of international literacy assessments, but as a necessary, substantively and developmentally grounded core of education. The various stages of literary reading are not a novel thing, and have repeatedly been cited in this article. Different types of reading fiction, however, will be the focus of the next contribution, in which we elaborate on the so-called holistic didactics of Slovene. This framework will incorporate insights from reception-oriented (Kordigel Aberšek 1990; Kordigel Aberšek 1990; Kordigel Aberšek 1991; Kordigel Aberšek 2020; Kerndl 2013), systemic (Krakar Vogel; Blažić 2013), and communicative (Saksida 1994) didactics of literature, enhance them, and enrich them with integrative instruction that seeks to connect language and literature in Slovene education.
