

VOJNA TEMATIKA V SLIKANICAH LUCIJE STEPANČIČ IN DAMIJANA STEPANČIČA V ČEZMEJNEM PROSTORU: EMOCIONALNI VIDIK

Prispevek obravnava tematiko vojne v slikanicah avtorice Lucije Stepančič in ilustratorja Damijana Stepančiča *Anton!* in *Arsenije!* z vidika čezmejne didaktike književnosti za tretje triletno osnovne šole. Članek na podlagi modela CoBLaLT predlaga dejavnosti za učence dveh čezmejnih razredov na obeh straneh slovensko-italijanske meje, ki ob obravnavi omenjenih slikanic, napisanih v slovenščini, spoznavajo jezike drugih učencev, predvsem pa izkusijo kompleksno zgodovino prostora, kjer živijo.

Ključne besede: Lucija Stepančič, Damijan Stepančič, čezmejna didaktika književnosti, model CoBLaLT, emocionalna literarna veda

1 Uvod¹

Prispevek predstavlja možnosti obravnave problemske tematike vojne prek medija slikanice, in sicer z vidika čezmejne didaktike, ki podpira pouk književnosti v čezmejnih prostorih in razvija kompetence zgodovinskega mišljenja ter razbiranja konteksta (prim. Toroš 2022). Obravnava zajema slikanici avtorice Lucije Stepančič in ilustratorja Damijana Stepančiča: *Arsenije!* ter *Anton!*, ki opisujeta pretresljivo in večplastno izkustvo medčloveškega nasilja. Tako tekstualni kot tudi likovni del slikanic analiziramo z vidika sodobnih spoznanj didaktike književnosti s področja čustvenih dimenzij branja. Na tej podlagi utemeljujemo, zakaj so subjektivne in kompleksne ter realistične reprezentacije vojne, kakršne najdemo v obravnavanih slikanicah, pomembne za čezmejni prostor.

¹ Članek je nastal v okviru projekta Krepitev (socialno-)konstruktivističnega pristopa na slovenskih obmejnih območjih k poučevanju in učenju sosedskih jezikov (SJ) v osnovni šoli s soustvarjeno razširitvijo in vrednotenjem modela CoBLaLT (št. Projekta: J6-3132), ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Izhajajoč iz didaktičnega modela poučevanja in učenja književnosti v območju, kjer je več jezikov v stiku, tj. modela CoBLaLT (Cavaion 2020), predstavimo predlog didaktične obravnave omenjenih slikanic v razredih zadnje osnovnošolske triade (starost pribl. 9–14 let). Cilj je učenje sosedskih jezikov v skupnosti. Tuj jezik je jezik, ki ni uradni jezik določene države, tako da je sosedski jezik hkrati tudi tuj jezik, a ga definiramo bolj specifično. Sosedski jeziki so jeziki, ki imajo status drugega jezika tako v predmetniku kot tudi v okolju, kjer učenci živijo (Čok 2021: 8). V čezmejnem slovensko-italijanskem prostoru sta slovenščina in italijanščina t. i. sosedska jezika. Predlog obravnave slikanic torej zajema čezmejna razreda učencev v Italiji in Sloveniji, ki se učijo slovenščine ozirom italijanščine ter so se zmožni sporazumevati v obeh omenjenih jezikih. Medkulturna zmožnost obsega razumevanje večplastnih identitet in izogibanje stereotipom, pomeni pa tudi medkulturni odnos, ki se odraža v radovednosti ter odprtosti učitelja in učenca do novega, poznavanju lastne ter druge kulture, zmožnosti njunega interpretiranja in kritičnem pristopu do različnih kultur (Byram idr. 2002). Povezava med razredoma je v začetku in na koncu procesa vzpostavljena prek spletnih platform, razreda pa se srečata tudi na delavnicah, ki potekajo v živo.

2 Reprezentacija vojne v slikanicah *Anton!* in *Arsenije!*

V slikanici *Anton!* avtorice Lucije Stepančič in ilustratorja Damijana Stepančiča, ki se dogaja v letu 1917, spoznamo istoimenskega protagonista, 19-letnega vojaka, ki ga je Avstro-Ogrska med prvo svetovno vojno poslala na soško fronto. Na fronto je dobil pismo s sporočilom, da mu je umrla mama. Neke noči proti koncu zime je nastopilo nenavadno zatišje, mraz je popustil in vsi so spali, Anton pa je v kaverni v polsnu zagledal svojo mater: »Š/e v najtstri temi jo je takoj prepoznal, saj je narahlo sijala, kot bi prišla iz nekega drugega sveta, polnega svetlobe« (Stepančič 2014: 14). Prikazen matere je Antona klicala in ga zvalila ven iz jarka, zatem pa je za njegovim hrbtom nenadno odjeknila granatna eksplozija, ki je bila usodna za vse Antonove prijatelje na fronti. Anton matere ni več videl: »Razblinila se je skupaj s sanjami« (Stepančič 2014: 27).

Slikanica *Arsenije!* avtorice Lucije Stepančič in ilustratorja Damijana Stepančiča pripoveduje zgodbo iz življenja mladega Arsenija Simića, ki je bil v vojno vpoklican na dan lastne svatbe in že med svojo prvo bitko zaradi eksplozije oglušel ter na bojišču obležal v nezavesti. Ker so mislili, da je mrtev, se je prebudil v vrsti trupel v nasprotnikovem taboru, njegove najbližje pa so že obvestili, da je med bitko padel. Za mladega vojaka so predstavniki nasprotne vojske lepo poskrbeli in ga ob izmenjavi ujetnikov izpustili. Tako se je Arsenije na domačih vratih prikazal prav med sedmino, na kateri so objokovali njegovo lastno smrt. Pogrebci so se od strahu razbežali na vse strani, edino njegova mlada žena se ga ni ustrašila: »Ona je smrt poznala tako dobro, da se je ni več bala« (Stepančič 2017: 26). Ta zgodba je postala del vaških pripovedi, na zadnji platnici slikanice pa Arsenijev vnuk Marko Simić opiše svojega dedka, ki je bil vojni invalid (med cersko bitko je namreč

oglušel, imel pa je tudi težave z govorom), kar priča o tem, da so se dogodki tudi v resnici zgodili.

Obe leposlovni slikanici Lucije Stepančič in Damijana Stepančiča sta slogovno zgoščeni in uporabljata umetnostni jezik (prim. Haramija in Batič 2013: 25–26). Gre za naslovniško odprti oziroma slikanici z dvojnim naslovnikom (prim. Blažič 2006: 668–669). Pripoved je podana jedrnato, povedi so pogosto kratke.² Vojaka sta fokalizatorja naracije, in sicer je delo *Anton!* strukturirano v obliki hoje iz vojaškega zavetišča v polsnu, ki spremlja vojakov pogled in sledi prikazni matere, v pripovedi *Arsenije!* pa so vsi prizori bralcu podani v tišini, tako, kakor jih je doživel Arsenije. S subjektivnim pogledom na dogajanje skozi oči osrednjih likov zgodbi poglobita občutek neposredne izkušnje in osebne udeležbe likov. To je vir empatičnega odziva bralca, ki prazna mesta v besedilu zapolnjuje z emocionalnimi vsebinami, kar vpliva tudi na njegov pogled na lastno okolje.³ Vojna vihra je prikazana z vidika preprostih mladeničev, pri čemer so poudarjene nerazumljivost in grobost dogajanja ter krutost nenadne smrti. Pripoved je prečiščena, besedilo naniza le nekaj detajlov, ki poglobljajo zgodbo, saj izpostavijo drobne izraze medsebojne pomoči in razumevanja, ki si jih naklanjajo vojni nasprotniki. Kažejo se npr. v malih gestah, s katerimi je »strašni sovražnik« poskrbel za Arsenija in mu vrnil »vse, kar je imel po žepih, vse fotografije in cigarete, denarnico z vsem denarjem ter poročni prstan. V paketu ni manjkala niti najmanjša reč« (Stepančič 2017: 26–27). V slikanici *Anton!* najdemo navezave na doživljanje vojne pri drugih vojakihi, mnogi od njih so bili že pokojni. S tem se reprezentacija vojne od posameznikovega dojemanja razširi na kolektivno dogajanje, ki vključuje tudi nasprotno vojsko.

V primerjavi z besedilom slikanic so ilustracije Damijana Stepančiča čustveno ekspresivne. Kombinacija dveh ravni komunikacije, tako verbalne kot tudi vizualne (prim. Haramija in Batič 2013: 26), daje delu kot celoti izraziti emocionalni naboj. Slikanica *Arsenije!* se poslužuje temnih odtenkov, vizualna obravnava motivov izpostavlja čustvene vsebine – ilustracije skozi temno ozračje npr. prikazujejo strah in šok vojakov na obeh straneh – ter spodbuja razpravo v razredu na temo doživljanja vojne s strani različnih likov zgodbe. Prikaz vojne je realističen in ne idealiziran: upodobljena so blede trupla, ki so postavljena v ravno vrsto in označena z listki, ki jih identificirajo; bojevanje je prikazano kot nasilno prerivanje teles. Žariščenje v ilustracijah obeh obravnavanih slikanic je širše kot v besedilu, saj podobe ne zajamejo le protagonistovega zornega kota, ampak podajajo širši pogled na dogajanje. Pogubna atmosfera je poudarjena s ponavljajočim se simbolom smrti, krokarjem, ki na eni od ilustracij razprostre krila nad truplom vojaka. Ilustracije v slikanici *Anton!* so izrisane v rumeno-črnih tonih, ki spominjajo na starinske fotografije. Slikanica izrazito vodi pogled bralca po poti protagonista, ki

² Npr. odlomek iz dela *Anton!*: »Anton se je že navadil spati stoje. Zaspal je lahko tudi do pasu pogreznjen v blato. Spal je celo med obstreljevanji, če le ni udarjalo preblizu« (Stepančič 2014: 1).

³ Robi Kroflič (2002: 74) utemeljuje, da vrednot ni mogoče neposredno poučevati, ampak jih učenci v šolski praksi izkusijo.

se tekom knjige premika. Realistični poudarek je viden predvsem na obrazih vojakov, ki so spačeni in trpeči, s čimer se pripoved o dogajanju v besedilu poglobi v smer osebnega doživljanja. Damijan Stepančič (2014: 72) opiše svojo zadnjo ilustracijo po eksploziji v slikanici *Anton!* z naslednjimi besedami: »/m/rtvi, raztrgani, razgaljeni, nedostojni imena človek ležijo soborci, posuti po blatnem polju, po kraterjih, ki so jih minule dni skopale granate. Kot da bi popadali v že izkopane grobove ...«

Problemsko tematiziranje vojne v obravnavanih slikanicah pri bralcu odpira vprašanja o človekovem trpljenju, slikanici nudita pretresljivo in večplastno izkustvo nasilja ter krutosti. Umrli imajo ime in identiteto, vojaki imajo čustva in osebnosti. Slikanici pokažeta medsebojno sovraštvo vojnih nasprotnikov, pa tudi empatijo, ki jo čutijo do prizadetih, ljubezen nesrečne neveste, njen obup ob domnevni smrti ljubega in njeno presenečenje ob njegovi vrnitvi, žalost vojaka ob izgubi matere ipd.; vojna ljudi ne razdeli na »dobre« in »zle«, saj si nasprotniki med seboj pomagajo in – kolikor morejo – drug drugemu vračajo dostojanstvo. Vizualno-tekstualne reprezentacije osrednjih likov v obravnavanih slikanicah se osredotočajo na njuno doživljanje vojne, ki jo skušajo prikazati »avtentično, z vso resnostjo« (Stepančič 2014: 69).

3 Predlog didaktične obravnave slikanic

V nadaljevanju predstavljamo predlog didaktične obravnave slikanic Lucije in Damijana Stepančiča. Ob tem odgovorimo na vprašanja, kakšno vlogo ima lahko v sodobnem poučevanju sosedskih jezikov literatura in zakaj sta izbrani slikanici primerni za čezmejno didaktiko slovenščine kot tujega jezika.

3.1 Vloga književnosti v sodobnem poučevanju sosedskih jezikov

Sodobni pristopi kontinuirano poučujejo jezik, literaturo in kulturo ter izpostavljajo neposreden stik učenca z besedili, tudi literarnimi. Branje književnosti bralca »uvaja v zahtevnejše rabe jezika, v možnosti organizacije, ki jih odpira jezik, pripravlja na disciplinirano rabo jezika, ki jo terja vnaprej določena jezikovna struktura, in navaja na spoznavanje o možnostih simboličnega izražanja« (Grosman 1989: 52). Učenci med drugim krepijo fluentnost branja in pragmatično ter sociolingvistično razgledanost (prim. SEJO 2011: 35), obenem pa spoznavajo pravopis, novo besedišče in nekonvencionalno rabo jezika. Strinjamo se z Lazarjem (1993), da lahko stik s književnostjo, ki s seboj prinaša določene emocionalne vsebine in bralca s tem pritegne, pripomore k učenju tujega jezika zato, ker imajo bralci do literarnih besedil osebni odnos oziroma se s tujim jezikom v večji meri čustveno povežejo. Književnost prinaša soočenje, stimulacijo in provokacijo, razpira vprašanja ali na vprašanja nudi več odgovorov ter se nas dotakne, saj »premakne naša čustva, naša verjetja pahne v krizo, ponovno orientira naša prepričanja« (Falcetto

2014: 56), kar je posebej pomembno v obmejnih območjih, kjer se stikajo sosedski jeziki, ki so pogosto jeziki bolečih spominov (Raasch 2002: 17 v Cavaion 2020: 18). Literatura mladim bralcem med drugim omogoča, da širijo svojo dojemljivost do drugačnih oseb in dogodkov, s tem pa tudi bolje razumejo lastno osebnost ter dogodke v svojem življenju (Nodelman 2003: 27–28).

3.2 Emocionalne dimenzije stika učencev z literaturo

Sodobne literarnovedne raziskave se med drugim obračajo k čustveni dimenziji sprejemanja literature, ki je bila v preteklosti pogosto zapostavljena. Izpostavljajo zavedanje, da književnost, tudi mladinska,⁴ ni le niz informacij, ki jih bralec sprejema, ampak predvidi tudi doživljanje, ki vključuje subjektivno udeležbo recipienta. To se kaže tudi v slikanicah, tj. posebni obliki knjige,

ki združuje besedilo in ilustracijo v enovito celoto; slikanica ima torej tri pomenske sestavine: besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo. Ta odnos imenujemo interakcija, kajti besedilo vpliva na razbiranje pomena ilustracij in obratno, ilustracija spreminja ali dopolnjuje pomen besedila. (Haramija in Batič 2013: 23.)

Pomemben del branja književnosti je empatija in posameznikova samorefleksija, ki temelji na opazovanju lastnih čustveno-čutnih odzivov. Empatija je v splošnem sestavina t. i. emocionalne inteligentnosti (prim. Avsec in Pečjak 2003), do neke mere je prirojena, razvija pa se lahko tudi znotraj posameznikove socializacije (Stamos in Lunaček 2012: 299). Alenka Žbogar (2014: 552–553) literarno empatijo opredeli kot »zmožnost vživljanja v možne svetove, v literarne osebe, njihova dejanja, obnašanja, čustvovanje, zmožnost presojanja in vrednotenja fikcijskih svetov.« Max Louwerse in Don Kuiken (2004: 170) utemeljujeta, da empatični odziv izvira iz zapolnjevanja praznih mest v besedilnem prikazu določenega fiktivnega lika, medtem ko Monika Fludernik (1996: 48–50 v Herman 2008: 256), zagovarja, da je povod empatije osebna vpletenost pri branju književnosti. Kot izpostavi Suzanne Keen (2007), vir empatije niso le negativna, temveč tudi pozitivna občutja, empatični odziv pa ni izključno emocionalne narave, ampak združuje čustveno-čutni in kognitivni vidik (prim. Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Razliko med empatijo in sočutjem prikaže naslednji primer:

- empatija: čutim tvojo bolečino;
- sočutje: žal mi je za tvojo bolečino (Keen 2007: 209).

⁴ Mladinska književnost je najpogostejše definirana kot književnost, namenjena mlademu naslovniku, lahko je sprva namenjena odraslim, sčasoma pa mladim, lahko pa so jo tudi napisali mladi avtorji (Blažič 2006: 668). Mladinska književnost je »podpomenka za specifično bralsko publiko ob koncu OŠ in v srednješolskem obdobju; kot nadpomenka namreč na Slovenskem termin mladinska književnost združuje še besedila za otroke in naslovniško odprta besedila za mlade odrasle« (Haramija 2022: 100).

Bralci se morajo v določeni meri osvoboditi od subjektivnosti likov, da jih lahko jasno presojuje, meni Maria Nikolajeva (2010: 154), kar pomembno pospeši ideološko in estetsko dožemanje besedila, ključno pa vpliva tudi na bralčev empatični odziv (Nikolajeva 2010: 154; prim. Grosman 1989: 51; Coplan 2004: 144; Zupan Sosič 2010: 213). Empatični bralec se za določen lik v neugodni situaciji zavzame, čeprav z njim ne spoji popolnoma svojih prepričanj, želja in vrednotenja (Beecher 2016: 269; prim. Zupan Sosič 2011: 38–39; Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009: 45–46).

3.3 Obravnava slikanic v okviru didaktičnega modela CoBLaLT

Predlagani slikanici sta zaradi problemske tematike primerni za najstnike, saj jih pritegnejo literarna dela, ki prikazujejo problemske teme, kot je smrt, in, kot navaja Alenka Žbogar (2010: 427), »svet doživljajo kompleksnejše in manj idealistično, kar sovпада s psihološkim ustrojem tega starostnega obdobja: povečanim zanimanjem za medsebojne odnose, poglobljanjem v nove izkušnje, željo po razumevanju okolice ter ocenjevanju vrednostnega sistema drugih«. To razvojno stopnjo bralca opiše Milena Mileva Blažič (2014: 23):

/m/ladi bralec išče zgodbe in na simbolni ravni tudi smisel življenja, ki ga v potrošniško usmerjenem globalnem svetu ne najde. Razmišlja o prebranem, išče globlji, notranji smisel, stalnice, vrednote, prepričanja, ideale in avtentične vzornike, zglede za posnemanje in moralno vredne realizacije. /.../ Mladi bralci se identificirajo z glavno književno osebo, vendar se od nje tudi distancirajo, govorijo o realizmu knjige.

Izhodišče predlagane obravnave slikanic je, da posameznik v interpretacijo književnih besedil nikoli ne vstopa individualno, ampak je vselej del neke skupnosti oziroma institucije, ki obstaja pred njim in v katero se neizogibno vključi. Književnost razume kot družbeno prakso, družbo oziroma kulturo pa kot institucijo, ki literaturo konstituira (Fish 1980: 326, 331–332). Model CoBLaLT se nanaša na učenje sosedskih jezikov v osnovnih šolah v obmejnih regijah in temelji na vzpostavitvi sistematičnih čezmejnih stikov (Čok 2021: 64). Obravnavo slikanic po tem modelu umeščamo v čezmejno slovensko-italijansko skupnost, njen cilj pa je, da učenci z medsebojnimi stiki okrepijo doživljanje in razumevanje zgodovine njihovega skupnega prostora. Uporaba modela CoBLaLT, ki jo predlagamo, sledi raziskavi Irine M. Cavaion, ki je zajela dva osnovnošolska razreda, enega iz Slovenije in enega iz Italije, kjer se učenci učijo jezika sosednje države – tj. razred iz Italije se je učil slovenščine, razred iz Slovenije pa italijanščine (prim. Cavaion 2020: 134). Obravnava tako v Sloveniji poteka v okviru ur italijanščine, v Italiji pa v okviru ur slovenščine. Model CoBLaLT izpostavlja odnose med učenci, ki si dopisujejo prek spletnih orodij in se družijo v živo, pri tem pa spodbuja njihovo motivacijo za medkulturno učenje sosedskih jezikov (prim. Cavaion 2020). Tovrstna dejavnost medkulturnih šolskih srečanj izhaja iz t. i. pedagogike obiskov in izmenjav. Njihov cilj je, da povečajo motivacijo in spodbujajo razvoj medkulturne

občutljivosti ter ustvarjajo priložnosti za govorjenje ter učenje sosedskega jezika s pomočjo (čezmejnega) sodelovanja najstnikov v večjezičnem okolju (Cavaion 2020: 39). Irina M. Cavaion je pri snovanju te strategije izhajala iz možnosti, ki jih nudijo stiki učencev iz dveh jezikovno in etnično različnih skupin, »ki se kljub geografski bližini ne srečujejo in ki bi jih lahko močno obremenjevali nerešeni družbeni medetnični odnosi iz preteklosti« (Cavaion 2020: 40). Čezmejni medskupinski stiki vplivajo na izmenjavo stališč in spremembe vrednostnega sistema učencev, utemeljuje avtorica, zato zagovarja skupne dejavnosti učencev (Cavaion 2020). Izbrani slikanici sta, kot smo pokazali, izrazito čustveno ekspresivni, zato nudita izkustvo drugosti, ki se v okolju čezmejnega stika učencev še poglobi (prim. Cavaion 2020: 63). Besedili slikanic sta kratki in slogovno izčiščeni, zato ju bodo razumeli tudi učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina in se je učijo. S spodbudo, da o delih z vrstniki govorijo v italijanskem jeziku, pa bodo tudi učenci, katerih prvi jezik je slovenščina, krepili sporazumevalno zmožnost v sosedskem jeziku. Čeprav so dela, ki se ukvarjajo s čezmejnimi temami, kot navaja Ana Toroš (2022: 342), lahko »obremenjena z nacionalnimi stereotipi in predsodki, avtopodobami in heteropodobami, ki lahko otežujejo pouk književnosti v etnično heterogenih razredih«, je skupno soočanje učencev z obeh strani meje s problemskimi temami motivacijsko.

Dejavnosti, ki jih predlagamo, so sprva usmerjene k vzpostavljanju medosebnih stikov med učenci tako prek spletnih orodij kakor tudi v živo; sledijo si po naslednjem vrstnem redu, ki izhaja iz modela CoBLaLT (Cavaion 2020: 244–252):

Teden	Opis dejavnosti	Trajanje (šol. ure)
1.	Ozaveščanje učencev o stikih pred srečanjem dveh razredov (slovenskega in italijanskega) prek spletne platforme. Učitelj učence pripravi na ustno samopredstavitve na prvem srečanju, po možnosti v sosedskem jeziku (tj. slovenščini ali italijanščini).	1
2.	Videokonferenca s celotnima razredoma, kjer se učenci prvič srečajo in medsebojno predstavijo, pri čemer lahko izbirajo med predstavitvijo v učenem jeziku šole oz. sosedskem jeziku. Sledijo pogovori v spletni klepetalnici med pari otrok iz vsakega od razredov in za nalogo priprava ustnega opisa novih vrstnikov, ki so jih učenci spoznali, in njihova predstavitev.	1
3.	Objava kratkih osebnih besedil na blogu in izmenjava e-sporočil za namene poglobitve poznavstva med njimi.	Skozi ves teden

Teden	Opis dejavnosti	Trajanje (šol. ure)
4.	Priprave na srečanje razredov v živo na temo slikanic Lucije Stepančič in Damijana Stepančiča <i>Arsenije!</i> in <i>Anton!</i> Prvemu glasnemu branju obeh slikanic v vsakem od razredov posebej sledi individualno tiho branje. Zatem je na vrsti izražanje lastnih odzivov v sosedskem jeziku. Učenci odgovarjajo na vprašanja sprva spontano, ustno, zatem pisno: • Kaj osrednja lika tekom zgodbe občutita? Kaj občutijo stranske osebe v obeh zgodbah? Poimenujte in opišite čim več čustev, ki jih zaznate. • Kako se počutite ob branju slikanic in gledanju ilustracij, katera čustva občutite? Poimenujte jih. Učenci v skupinah odgovarjajo na vprašanja. Najprej se pogovarjajo v prvem jeziku in zatem pisno odgovarjajo na vprašanja, ki jih skupaj zapišejo v sosedskem jeziku: • Kaj se v vsaki od slikanic zgodi, o čem pripovedujeta? • Kaj se likom v zgodbah zdi pomembno? • Skozi čigav pogled v slikanicah spremljamo vojno? Kako je vojna prikazana? • Katera misel iz knjige vas je nagovorila? Zakaj? • Kakšen je slog besedila? Kako čustva v slikanici prikaže besedilo? • Ali liki v besedilu izražajo svoja čustva? Kako si razlagate povezavo med dogajanjem v zgodbi in slogom besedila z vidika izražanja čustev? • Kako čustva v slikanici prikazujejo ilustracije? Opišite jih. Izražanje čustev v besedilu primerjajte z njihovim izražanjem v slikanici. • Za domačo nalogo ste zbrali dejstva o zgodovinskem obdobju, v katerem se dogajata slikanici. Na kakšne načine o tem dogajanju govorijo vaši viri in kako o tem govorita slikanici? Sledi učiteljeva predstavitev temeljnih dejstev o zgodovinskem času, o katerem govorita slikanici, ki poteka v sosedskem jeziku. Za domačo nalogo učenci zbirajo različne vrste gradiva o prvi svetovni vojni, ki ga učitelj preveri v razredu in ga bodo uporabili na srečanju obeh razredov.	1

Teden	Opis dejavnosti	Trajanje (šol. ure)
5.	Na srečanju obeh razredov učitelj ponovno prebere literarni deli in učenci predstavijo svoje vtise, ki so jih pisno izrazili na prejšnji uri. Sledi zgodovinska kontekstualizacija dogajanja na podlagi gradiva, ki so ga s samostojnim delom pripravili učenci. Učitelj na podlagi gradiva, ki so ga zbrali in predstavili učenci, strni osrednje okvire vojnega konteksta, sledi skupna izdelava plakata s povzetki zgodovinskega dogajanja med prvo svetovno vojno na območju današnje Primorske v Sloveniji oz. Furlanije - Julijske krajine v Italiji. Učenci odgovarjajo na vprašanja: • Kateri zgodovinski dogodki in kateri kraji so predstavljeni v slikanicah, kako jih prepoznate? • Kako se dogodki, predstavljeni v slikanicah, povezujejo s širšim zgodovinskim kontekstom? Po predstavitvi plakatov je na vrsti refleksija zgodovinskih dogodkov z vidika doživljanja literarnih likov in refleksija zgodovine skozi oči malih ljudi, žrtev vojne. Učenci odgovarjajo na vprašanja: • Kako je v slikanicah prikazana vojna? Katere informacije o vojnem dogajanju dobite v zgodovinskih virih in katere v slikanicah? • Na kakšne načine o zgodovinskih dogodkih govorijo zgodovinski teksti in na kakšne načine o teh dogodkih govorita slikanici? Kaj posamezen tip besedila izpostavi, kakšen je njegov cilj, s katerega vidika pripoveduje o istih dogodkih? • Kako so v slikanicah prikazani vojni nasprotniki? Kakšni izrazi solidarnosti med njimi so prikazani v slikanicah? Vas je to presenetilo? • Kako je prva svetovna vojna vplivala na skupni slovensko-italijanski prostor tega območja tako z vidika skupnosti kot z vidika posameznikov? • Kakšne so bile posledice dejstva, da sta postala sosedska naroda sovražna? • Kaj menite, kako so ljudje te spremembe doživljali? Lahko najdete kaka pričevanja ljudi iz preteklosti? • Kaj se je dogajalo v nadaljevanju 20. stoletja in kako je dogajanje vplivalo na jezikovno in kulturno podobo tega prostora? Kako se vpliv te zgodovine pozna še dandanes? • Kakšne so nevarnosti morebitnega vztrajanja tovrstne sovražne naravnosti v sodobnem času v tem prostoru?	4
6.	Razmislek v razredu obsega zbiranje vtisov učencev ob prvi učni uri po izmenjavi, ob tem pa izzove razpravo o tem, kaj so se naučili. Učence spodbudi, da ohranjajo medsebojne stike z drugim razredom na blogu projekta s posredovanjem njihovih vtisov.	1

Tabela 1: Dejavnosti učencev na podlagi modela CoBLaLT

Sheridan Blau (2014) poudari, da je stik s književnostjo predvsem izkušnja, ki združuje intelektualne in čustvene vidike, kar skušamo zajeti v zgornjem predlogu didaktične obravnave, ki sprva izhaja iz emocionalnega doživetja ob branju slikanic. V četrtem tednu ob prvem branju obeh slikanic v matičnem razredu predlagamo poudarek na vidikih, ki jih poudarja t. i. recepcijska literarnodidaktična paradigma, ki se usmerja v bralčev domišljjski, čustveni odziv, dialoško razmišljujoče opazovanje, vrednotenje na podlagi izkušenj in ustvarjalnost (Krakar Vogel 2013: 7). Učenci izražajo lastno doživljanje besedila in ilustracij tako ustno kot tudi pisno v prvem ali sosedskem jeziku. Učenci vsebino slikanic postavijo v kontekst zgodovinskih dogodkov s tem, ko doma samostojno raziskujejo zgodovinske okoliščine (t. i. obrnjeno učenje, pri katerem neposredno učenje namesto v učilnici poteka samostojno v domačem okolju posameznega učenca, sledi pa razprava v razredu) in na srečanju obeh šol v petem tednu odgovarjajo na problemska vprašanja v razredu (prim. Žbogar 2013, 2014).

4 Sklep

Ker je slikanici generiralo določeno družbeno okolje s svojimi kulturnimi, socialnimi in političnimi vplivi, lahko učenci prek njiju izkusijo te vidike, s problemsko tematiko vojne na čezmejnem področju pa globlje razumejo skupno zgodovino in pridobijo občutljivost za trpljenje malih ljudi, ki jih učencem približa slikanica. Učenci spoznavajo zgodovino in kulturno zgodovino prostora ter literarni sistem sosedskega jezika, ki ga usvajajo, literatura pa jih lahko po mnenju Rahimija (2014) poleg tega ozavešča tudi o diskriminaciji in hierarhijah moči v družbi. Na podlagi obravnavanih slikanic lahko učenci spoznajo posledice družbenih pritiskov na posameznike-vojake in njihove družine. Pomembno je, da se s tematiko vojne ne srečajo le z vidika zgodovinskih podatkov, ampak tudi osebnih zgodb in doživljanja tedanjih posameznikov, s čimer poleg jezikovne zmožnosti krepijo tudi empatijo. Pri tem med drugim izpostavimo izraze medčloveške solidarnosti med sicer sprtimi akterji vojne, pa tudi pripoved literarizirane zgodovine prostora skozi oči preprostih posameznikov. S problemskimi vprašanji in samostojnim raziskovanjem zgodovinskih dejstev pa učenci po drugi strani pridobivajo kompleksno znanje o minulih dogodkih v prostoru, kjer živijo.

Književnost torej ni le sredstvo, na podlagi katerega posameznik dobi dodatno potrditev svojih prepričanj in vrednot lastne kulture, ampak na ta način učenec prevzame perspektivo, s katere lahko presoja drugačna prepričanja in vrednote, s katerimi se srečuje v literarnih delih ob spoznavanju (literarne) zgodovine čezmejnega prostora. To pomeni, da bralec prepozna lastno politično-kulturno okolje in predpostavke, ki jih je zmožen spremeniti (prim. Johnston 2000). Z vidika socialnega konstruktivizma ima tako tudi stik učencev s književnostjo potencial družbenih premikov. Branje obravnavanih slikanic predstavlja novo izkušnjo, ki čezmejnem razredom omogoča, da se o zahtevnih zgodovinskih temah pogovarja z vidika univerzalnih občutkov, s katerimi se lahko poistovetijo, na tej podlagi pa krepijo poznavanje zgodovine skupnega prostora.

Vira

Stepančič, Lucija in Stepančič, Damijan, 2014: *Anton!*. Dob pri Domžalah: Miš.

Stepančič, Lucija in Stepančič, Damijan, 2017: *Arsenije!*. Dob pri Domžalah: Miš.

Literatura

Avsec, Andreja in Pečjak, Sonja, 2003: Emocionalna inteligentnost kot kognitivno-emocionalna sposobnost. *Psihološka obzorja* 12/2. 35–48.

Beecher, Donald, 2016: *Adapted brains and imaginary worlds: Cognitive science and the literature of the Renaissance*. London, Chicago: CcGill-Queen's University Press.

Blau, Sheridan, 2014: Literary competence and the experience of literature. *Style* 48/1. 42–47.

Blažič, Milena Mileva, 2006: Kratka pripovedna proza v slikaniški obliki pri pouku književnosti. Novak-Popov, Irena (ur.): *Slovenska kratka pripovedna proza*. Obdobja 23. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 667–676.

Blažič, Milena Mileva, 2014: *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Byram, Michael, Gribkova, Bella in Starkey, Hugh, 2002: *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf. (Dostop 16. 10. 2023.)

Cavaion, Irina M., 2020: *Najstniki, stiki in sosedski jeziki*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Annales ZRS.

Coplan, Amy, 2004: Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 62/2. 141–152.

Čok, Lucija (ur.), 2021: *Jeziki štejejo: priročnik dobre prakse*. Koper: Znanstveno raziskovalno središče Koper, Annales ZRS; Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Falcetto, Bruno, 2014: Servono per vivere: Verso un'educazione all'uso della letteratura. Langella, Giuseppe (ur.): *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: Edizioni ETS. 39–64.

Fish, Stanley, 1980: *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.

Fludernik, Monica, 1996: *Towards a Natural Narratology*. New York: Routledge.

Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.

Haramija, Dragica in Batič, Janja, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Haramija, Dragica, 2022: Sodobni slovanski mladinski romani v slovenskih prevodih. *Jezik in slovstvo* 67/3. 99–112.

Herman, David, 2008: Cognition, emotion, and consciousness. *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press. 245–259.

Johnston, Allan, 2000: Objectifying sensibilities: Reader response and it's disconcerts. *Radical Pedagogy* 2/1. https://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue2_1/04Johnston.html. (Dostop 16. 10. 2023.)

Keen, Suzanne, 2007: *Empathy and the Novel*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Krakar Vogel, Boža, 2013: Recepcijska in sistemska didaktika književnosti kot izhodišči za sodoben književni pouk. Krakar Vogel, Boža in Blažić, Milena Mileva (ur.): *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 5–46.

Krofič, Robi, 2002: *Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lazar, Gillian, 1993: *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Louwerse, Max in Kuiken, Don, 2004: The effects of personal involvement in narrative discourse. *Discourse Processes* 38/1. 169–72.

Marentič Požarnik, Barica in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

Nikolajeva, Maria, 2010: Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge Journal of Education* 40/2. 145–159.

Nodelman, Perry, 2003: *The pleasures of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.

Raasch, Albert, 2002: *Europe, frontiers, and languages: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.

Rahimi, Soheil, 2014: The Use of Literature in EFL Classes. *Journal of Academic and Applied Studies: Special Issue on Applied Sciences* 4/6. 1–12.

SEJO 2011 = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Stamos, Vladislava in Lunaček, Peter, 2012: Pomembnost empatije. *Zdravstveno varstvo* 51/4. 299–301.

Stepančič, Damijan, 2014: Nekaj razmišljanj ob ustvarjanju ilustracij za slikanico Anton! *Otrok in knjiga* 41/90. 69–72.

Toroš, Ana, 2022: *Uvodna študija k čezmejni didaktiki čezmejne literature*. Pirih Svetina, Nataša in Ferbežar, Ina (ur.): *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik*. Obdobja 41. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani. 341–349.

Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Literarnost, ponovno. *Primerjalna književnost* 33/3. 199–220.

Zupan Sosič, Alojzija, 2011: *Na pomolu sodobnosti ali o književnosti in romanu*. Maribor: Litera.

Žbogar, Alenka, 2010: Ljubezen v sodobni slovenski kratki pripovedni prozi in srednješolski pouk književnosti. Zupan Sosič, Alojzija (ur.): *Sodobna slovenska književnost (1980–2010)*. Obdobja 29. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 425–431.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. Žbogar, Alenka (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Obdobja 33. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 551–557.

The theme of war in the picture books of Lucija Stepančič and Damijan Stepančič in the cross-border space: the emotional aspect

The paper focuses on the theme of war in two picture books by the author Lucija Stepančič and the illustrator Damijan Stepančič *Anton!* and *Arsenije!*, and specifically from the point of view of cross-border didactics of literature at the higher elementary school level. Based on the CoBLaLT model, the article proposes activities for students of two cross-border classes on both sides of the Slovenian-Italian border who, while studying the aforementioned picture books written in Slovenian, get to know the language of the other students, and above all experience the complex history of the area where they live.

Keywords: Lucija Stepančič, Damijan Stepančič, cross-border didactics of literature, CoBLaLT model, emotional literary criticism