

Igor Saksida
Pedagoška fakulteta
Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

**KAJ JE PRIMERNA KNJIGA? –
LE KAKŠNO VPRAŠANJE JE TO!**
**Triletnik posluša Deklevove *Pesmi za lačne sanjave*
– osmošolec bere izštevanske in zafrkljivke**

Branja besedil v skupini pri bralnem dogodku nudijo mentorjem branja dragocene vpoglede v problematiko bralčevega odziva na besedilo. Navedeni primeri presenetljive prakse potrjujejo, da isto besedilo lahko razumejo bralci/poslušalci različnih starosti (čeprav, seveda, različno), zato bi se morali mentorji branja vnaprej odreči trdnemu in nedvoumnemu razvrščanju otroških in najstniških (torej mladinskih) besedil v zaprte starostne skupine in se več posvečati razmišljanju o razvoju načinov, s katerimi bralci opomenjajo besedilo.

Group text readings at reading events supply reading mentors with valuable insight into reader's response to a certain text. The given examples confirm that the same text can be understood by readers/listeners of different age groups (although in different ways, of course). That is why reading mentors should in advance relinquish fixed and unequivocal categorization of children's and teenage (i.e. juvenile) texts into closed age groups, and dedicate more attention to the invention of ways to help readers interpret texts.

Bolj ko razmišljam o mentorju branja kot o odraslem, ki se udeležuje **bralnega dogodka** (tj. skupinskega branja/poslušanja besedil in razmišljanja/razpravljanja o njih), manj jasna sta mi odgovora na, kot se zdi, dve izhodiščni vprašanji:

- katera besedila so primerna za bralce določene starosti in
- katere teme oz. vsebine zares zanimajo otroka v tej ali oni fazi bralnega razvoja.

Zagata in negotovost ob odgovoru na vprašanji najbrž ni posledica pomanjkanja izkušenj pri praktičnem delu z mladimi bralci; nenazadnje si lahko tudi univerzitetni učitelj književnosti prebere vrsto zanimivih člankov o bralnem razvoju (prim. Kordigel, 1990), bralnih vlogah (prim. Appleyard, 1991) ali splošnih teoretičnih zapisov o bralnih procesih (prim. Grosman, 2004 in 2006); hkrati lahko tudi 'nepraktik' o delu v skupini, ki se udeležuje bralnega dogodka, veliko zelo koristnih informacij pridobi neposredno iz prakse, npr. na srečanjih z učitelji na

seminarjih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, pri skupnih projektih priprave beril, priročnikov in raznovrstnih izvedb zunanjega preverjanja znanja – tudi npr. kot član komisije za ocenjevanje pisnih preizkusov v okviru tekmovanja za Cankarjevo priznanje. – A ne da bi kakor koli želel postavljati ‘prakso’ pred ‘teorijo’ (in, še manj, ‘teorijo’ pred ‘prakso’): priznati je pač treba, da me dejanska ‘branja’ besedil v skupini pri bralnem dogodku navdajo z začudenjem, negotovostjo – in obenem z navdušenjem; tudi za kake prihodnje raziskave in vpoglede v problematiko bralčevega odziva na besedilo. Naj navedem le nekaj primerov presenetljive prakse in skorajda neverjetnega odziva najmlajših, pa morda nato še kak primer prav takega odziva starejših bralcev. Pred časom sem v okviru seminarja *Modul I*, ki ga je izvajala Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, študentom predaval o mladinski književnosti in njeni didaktiki, nato pa prebiral njihove seminarske naloge. Med neštetimi zanimivimi opisi bralnih dogodkov mi je posebej ostal v spominu zapis, v katerem je kolegica otrokom v vrtcu prebrala pravljico *Tino in mavrica* (Lene Skumanz-Mayer; besedilo je sicer ponatisnjeno v berilu za 1. razred osnovne šole); gre za poetično zgodbo o dečkovem teku k mavrici, ki pa se ne pusti ujeti, vse dokler je deček ne nariše: »Tako«, je rekel Tino, »zdaj je Tino pod mavrico.« Takole je zgodbico ‘komentiral’ Luka, star pet let in pol: »Lepo se mi zdi, da je Tino ujel mavrico, ko jo je narisal.« In tako šestletna Sandra: »Zgodbica je lepa, zato ker je narisal mavrico. V resnici pa je ni ujel. Mavrica je lepa, ker so v njej vse barve.« Odveč bi bilo razpredati razlage o tem, kako podrobno obe misli izražata ne le to, da sta mlada poslušalca dojela bistvene prvine zgodbe, ampak sta ob tem izrazila celo vrednotenje njenega sporočila, tako kot npr. petletna (!) Gloria: »Tino je lovil mavrico, ujel pa jo je, ko jo je narisal. Tino mi je všeč.« In naslednji primer: izrednim študentkam predšolske vzgoje sem v letošnjem šolskem letu v okviru izpitnih obveznosti zastavil tudi nalogo, naj izberejo besedilo po lastni presoji in ga predstavijo s krajšim analitičnim in osebnim vrednotenjem sporočilnosti – lahko ga prej preizkusijo tudi v skupini otrok. Dve kolegici sta predstavili *Kosovirja na leteči žlici* (S. Makarovič; odlomek iz sodobne pravljice je sicer (tudi glede na učni načrt) v berilu za 4. razred osnovne šole). Besedilo sta brali v nadaljevanjih, priložili otroške ilustracije (npr. obeh glavnih književnih oseb), ena od njiju pa je zapisala:

Izbrala sem fantastično pripoved *Kosovirja na leteči žlici* pisateljice Svetlane Makarovič, ki sem jo en teden brala skupini v vrtcu v starosti 4–5 let. Otrokom sem jo brala vsak dan, po eno zgodbico pred spanjem. Že na začetku so bili navdušeni nad pravljicnima junakoma Glalom in Glili, saj sta se jim zdela zelo zabavna, videli so, kako pomembno je prijateljstvo, kako pomembno je, da si pomagamo v stiski, skupaj rešujemo probleme, ki nastanejo. (...) Zelo sem vesela, da so se o zgodbicah pogovarjali tudi v času, ki ni bil namenjen za to – npr. poskušali so skladati pesmice in rime o Glalu in Glili (...). Odziv na branje je bil tako navdušujoč, da smo potem Glala in Glili še risali, oponašali njuno početje ...

In ne le to: ena od študentk je skupini otrok različnih starosti prebrala nonsensno pesem *Mehke snežinkaste pesniške race* (M. Dekleva; besedilo je objavljeno v berilu za 6. razred osnovne šole): ob njej je vsak otrok izbral besedo, ki pesem najbolje ‘opiše’, narisal pa je tudi ilustracijo besedila. Osemletnemu Jaki se je pesem zdela nerazumljiva, »ker je v njej preveč besed«, označil jo je kot pesem »za punce« oz. za pesem o »opticah selivkah«. Petletna deklica je po besedah kolegice »v pesmi najbolj uživala. Prebrati sem ji jo morala vsaj desetkrat. Risati ni hotela,

je pa iz dveh kitic pesmice naredila celo zgodbo. (...) Na koncu me je prosila, naj ji preberem celo pesniško zbirko.«

In naprej:

Triletnik je pesem z eno besedo opisal, da je smešna. Ni bil pri volji za risanje, zato pa sem ga poslala v sobo z nalogo, naj prinese eno stvar, ki nastopa v pesmici. Prinesel je cel kup plišastih rac in medveda, ki je imel na glavi kapo, okrog vratu šal in na rokah rokavice. Razložil je, da v pesmici živali zebe in da morajo zato imeti šale.

Še pogled 'na drugo stran': učenci 8. razreda, ki jih v igrivi svet branja vodi mentorica Tatjana Kuhl (Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika, Črešnjevec), so ob pesniški antologiji *Cipsipilipsipilonika* (Mladinska knjiga, 2009) in tudi ob kaki drugi priložnosti (medpredmetni projekt Zemlja pleše, izbirni predmet Literarni klub) ustvarjali povsem 'otroške', tj. nonsensne izštevance ter lepljenke: njihovo glasno branje lastnih besedil ter izražanje kritičnega pogleda v pesmi-lepljenki odražata obvladovanje ne le ustvarjalnih možnosti, ki se skrivajo v zvočnosti in likovnosti jezika (besede, glasu, forme), ampak tudi izražanje občutij, ki jih te pesemske oblike omogočajo. 'Uprizorjene' izštevance, s posnetkov sijajnih mladih piscev in igralcev, pokažejo, koliko ciljev sodobnega komunikacijskega pouka se da doseči tudi ob preprosti, prvinski, avtentično otroški besedni igri: njihova besedila iz 'neobstoječih besed' odražajo radost govora, glasovne igre, osebno vključitev v izgovarjanje domislic ter spreminjanje 'tona' v besedilu (ta seže od liričnih do skorajda dramatičnih glasovnih leg, zaznati je mogoče celo posnemanje pravičnega govora)¹. Te drobne pesemske oz. govorne 'predstave' zaznamuje raznovrstnost, ki je tudi glavni čar poezije, predvsem sodobne; predvsem pa neposredno, živo doživetje pesniške igre kot take – in hkrati njene kritične 'osti', uperjene zoper avtoriteto razumljivosti in enopomenskosti pesniške govorice, avtoriteto dobrega okusa ali celo pravil sveta odraslih.

Cenzura na podlagi zahtevnosti in vsebine

Kaj pomenijo povsem ustrezni odzivi najmlajših na 'pretežka' (?) in starejših na 'prelahka' (?) besedila? Če nič drugega, potem so potrditev Appleyardove misli, da »razmišljanje o sporočilnosti ni le vprašanje o besedilu samem ali o semiotičnih sistemih in avtorjevih strategijah, zajetih v besedilo, ampak naj bi bilo tudi razmišljanje o razvoju načinov, s katerimi bralci opomenjajo besedilo« (Appleyard, 1991: 19); to je mogoče povezati s temeljno Iserjevo (2001: 6) predpostavko, da je estetski učinek »treba analizirati v dialektični triadi besedila in bralca ter interakcije med njima«. Ob vsem tem se zdi pomembno tudi, kaj lahko dejstvo, da isto besedilo lahko razumejo bralci/poslušalci različnih starosti (čeprav, seveda, različno) – 'nauči' mentorja branja. Najprej in predvsem to, da se odreče (sicer zapeljivemu) trdnemu in nedvoumnemu razvrščanju otroških in najstniških (torej mladinskih) besedil v **zaprte starostne skupine** – ki se kaže npr. v sodbah: To je pretežko za tako majhne otroke! Ali: To je pa prelahka pesmica za najstnike! Če mentor branja ni zares preizkusil učinka besedila na bralca, če torej ni opazoval bralčevih čustvenih, domišljjskih in racionalnih odzivov nanj,

¹ Glej: http://www.mladinska.com/sola/ucbeniki_mkz/domace_branje.

potem pač ne more vedeti, kakšen bo izid bralnega dogodka. Branje 'skozi oči otroka', navidez edinega pravega oz. 'avtentičnega' bralca te naslovniške zvrsti, namreč lahko privede do različnih **trivializacij** odraslega in otroškega oz. najstniškega bralnega doživetja. Najprej kot njegovo omejevanje zaradi grobih in velikokrat neutemeljenih predpostavk o omejenosti otroškega horizonta pričakovanj. Tvegajmo drzno tezo: za mladega bralca nobeno besedilo ni *a priori* pretežno ali prelahko, povsem primerno ali povsem neprimerno: *Malega princa* je mogoče (in smiselno) brati tako v vrtcu kot v gimnaziji, kljub temu da se bralne vloge (prim. Appleyard, 1991), ki jih mladi bralci zavzemajo ob besedilu, med seboj bistveno razlikujejo. In ker se vloge, izkušnje in pričakovanja tako zelo razlikujejo, je predvidevanje recepcije domena posameznega mentorja, ki edini ve, kako bodo otroci izbrano besedilo zares sprejeli glede na spreminjajoče se danosti, ki vplivajo na pogovor o književnosti; in predvsem, kako jim bo tudi v pogovoru o že znanem besedilu omogočil užitek opazovanja lastnega drugačnega branja, užitek razvijanja lastnih bralnih strategij. Odrasli bralec (vzgojitelj/učitelj/mentor) se lahko zavestno 'ogradi' tudi od možnosti, da bi otroci dojeli raznovrstnost tem mladinske književnosti – čeprav sam ve, da v tej zvrsti obstajajo tudi nenavadna besedila in teme in da je sleherno besedilo mogoče poljubno nadgrajevati, predpostavlja, da otroci tega nikakor ne morejo razumeti ali da so zanj nekatera besedila povsem neprimerna. P. Nodelman (1996: 85) v poglavju *Otroško branje in cenzura* opredeljuje osnovno predpostavko takega omejevanja otrok: »Veliko odraslih veliko bolj zanima določitev tega, česar otroci *ne bi smeli* brati, kot tega, kaj naj bi brali.« Mladega bralca je mogoče vnaprej omejevati različno: z zavračanjem neprimernih knjig ali s površinsko razlago izbranega dela. **Vsebinsko omejevanje** se kaže npr. v zavračanju tabujev (grozljivi prizori, neprimerna sporočila, stereotipi, spolnost ipd.) ali del, ki opisujejo neprimerno otroško vedenje. Tako »filtriranje književnosti« pa razvoju bralne kulture nikakor ne koristi; »nevednost povzroča več škode kot znanje« (prav tam: 86). Vnaprejšnji strah pred tabujskimi temami – kljub na videz sprejemljivemu oz. všečnemu načelu o pravici do srečnega otroštva – kaže predvsem na to, da želijo odrasli s te predpostavke ohraniti mladega bralca v okvirih naivnega, nedolžnega, torej predvsem nekonfliktnega razmerja do sveta. Varovanje otroka v njegovem varnem kotičku razodeva torej željo po obvladovanju otroštva, hkrati pa okrne ali celo onemogoči eno od temeljnih funkcij branja, tj. kritično osvetljevanje obstoječo stvarnost. Zapostavljanje provokativnih književnih del vodi v »gluhost pogovora« o literaturi. Da bi se bilo mogoče izogniti tej stranpoti pogovora o književnosti in njenem razumevanju, je smiselno poznati različne načine obrambe mentorjev branja proti cenzuri (prav tam: 87–88): zavedanje oblik lastne cenzoričnosti, izbira knjig, ki spodbujajo otroka k odzivanju nanje, pa četudi se zdijo problematične, argumentirano zavračanje cenzorskih očitkov (tudi v pogovoru s starši), spodbujanje pogovora o celotni knjigi in ne le o posameznih problematičnih delih v primerih, ko gre za nasprotovanje besedilu, obramba svobode govora ter izpostavljanje očitne subjektivnosti cenzorskih stališč.

Poezija kot mozaik

Če **mentor ni cenzor**, ki bi se pri izbiri besedil za skupno branje oz. bralni dogodek omejeval bodisi le na 'znano in varno' (in nenehno posegal le po istih, praviloma starejših, kanoniziranih besedilih) bodisi le na 'estetsko in primerno' (in zaradi obojega iz svojega izbora izločil npr. sodobno provokativno ali problemsko mladinsko književnost), potem je osrednje izhodišče njegove mentorske naloge zavzemanje za **pestrost** 'seznama' besedil, ki jih v skupini bere pri bralnem dogodku. – Nekaj možnosti za to ponuja starejša in sodobna (mladinska) **poezija**; pestrost in raznovrstnost se ob njej kaže predvsem na ravni (1.) opomenjanja besedila in (2.) občutij/tematike besedil. Primer različnih ravni opomenjanja besedila je npr. Fritzova pesem *Balada, kraška*:

Ah, Srečko!

V jesenski tihi čas
prileti Srečko, vran,
na Kras.

Na polju
že nikogar več ni.
Le on tam
preko gmajne
leti.
In samo lovec
mu sledi ...

Strel v tišino;
nekaj perja sfrči;
Srečko, vran,
odleti, odleti.
(Lovcu figce moli!)

(*Vrane*, st. 36–37.)

(Mladi) bralec, ki ne zazna medbesedilne zveze s Kosovelovo *Balado*, bi pesem lahko razumel kot humorno podobo srečnega vranovega pobega pred smrtjo – najbrž je prav zato vranu ime Srečko. Upošteva je besedilno predlogo bralec seveda lahko prepozna tudi humorno interpretacijo melanholične, temne, celo tragične Kosovelove pesmi o *brinjevki*, še svobodnejše branje bi vrana Srečka lahko razložilo tudi kot simbol za preživetje poezije ali pesniškega motiva kot takega: tudi starejša, tradicionalna pesniška izročilnost 'preživi' v času, še več, upira se mu s tem, ko živi v interpretaciji sodobnega pesnika.

Pestrost občutij – ta so seveda bolj ali manj tesno povezana tudi s tematiko besedil – je mogoče opazovati ob različnih primerih starejše in sodobne poezije. Občutja, svetla in temna, humorna in baladno-pretresljiva, so sama po sebi pot do teme pesemskega besedila, predvsem pa so to, kar poezijo, poleg njene oblike, loči od zgodbenega oz. dogodkovnega užitka, ki bralca prevzema (tudi na podlagi identifikacije s književno osebo) ob pripovednem in dramskem besedilu. Tako se tudi jezikovna inovativnost pesemskega besedila vselej odraža v učinkih, ki jih ima pesem na bralčevo razpoloženje. Občutje in razpoloženje je lahko svetlo,

poetično – taka je npr. poezija Bine Štampe Žmavc, ki deluje tudi kot opozicija razpoloženskim 'barvam' sodobnega sveta:

Vrtnica

Kdo vrtnici čez noč
je rožnato pobarval cvet,
cvetne listke posladkoril,
da dišijo kakor med?

Naj mi brž posodi barvo,
da bom z njo pobarval svet!

(Živa hiša)

Nasprotje poetičnosti sodobne otroške in mladinske lirike predstavljajo besedila z izrazitejšimi 'temnimi toni'; te je, četudi v povezavi z medbesedilno igro, mogoče zaznati že v poeziji za najmlajše. Tako *Ustrahavanka* Andreja Rozmana Roze ustvarja razpoloženje, ki je povsem v nasprotju z besedilnimi določilnicami uspavanke, njenim umirjenim ritmom in pomirjujočimi podobami (npr. v otroški poeziji Otona Župančiča):

Zdaj pa se začne najhuje:
strah, da kdo te opazuje
in da zdaj zdaj nate plane
ven iz sence nepoznane
volkodlak ali vampir,
te požene v divji dir.

(Črvive pesmi)

'Igriva temačnost' te pesmi je lahko motivacija (kot bralčev 'medbesedilni spomin') za doživljanje balad, tako ljudskih kot tradicionalnih (Pavel Golia: *Gospod baroda in druge ljudske pesmi*) in tudi sodobnih (Matej Bor: *Črni možje*, Boris A. Novak: *Sodobna balada*) – oz. kakor poetično 'pot' balade opisuje Boris A. Novak (1991: 18):

S prisojne strani sveta je stopila na osojno stran: tam med sencami noči, so jo preganjali strahovi, v sanje pa se ji je priplazila nočna mora. Z vsako nočjo je njen glas izgubljal svetlobo, z vsakim dnem je ritem njenega koraka postajal vse težji in težji. (...) Na temnem dnu vodnjaka je videla novorojenčka, sad prepovedane ljubezni, ki ga je ubila lastna mati. In videla je sina, ki je ubil očeta. In videla je brata, ki je ubil brata. In videla je Smrt, ki je s kužno koso požela cela mesta in dežele in neskončno žitno polje otroških glav.

Doživljanje senc, strahov, nočnih mor, smrtne bolečine – vse to zagotovo lahko pritegne celo mladega bralca, npr. devetletnika, tako da za bralno značko predstavi svojo najljubšo pesem: Golievo balado *Rojstvo v grobu*.

Raznovrstnost razpoloženj je mogoče zaznati tudi na podlagi primerjav med osrednjimi pesniškimi motivi, in sicer tako s sopostavitvijo motivov iz pesmi po poetiki različnih, celo zelo oddaljenih avtorjev (npr. motiv ptice v poeziji Otona Župančiča, Srečka Kosovela, Josipa Murna Aleksandrova in Ervina Fritza); prav tako je isti motiv, vendar v povezavi z zelo različnimi razpoloženji, mogoče doživljati in si ga razlagati v okviru pesniškega sveta posameznega avtorja. Zelo dober primer za to sta odlomka iz pesmi Toneta Pavčka:

Ptice

Sredi zelene trate
raste zeleno drevo.
Na njem zame in zate
mile ptice pojo.

Če jih nisi čul včeraj,
jih poslušaj nocoj.
Danes in jutri in zmeraj
njihov ščebet je tvoj.

(Mahnice in majnice, st. 34.)

Huda ptica

In se spusti z oblaka ptica
med otroke na hišni prag
in kljukne najmlajšega v lica:
Pridi. Pojdiva sonca brat!

In sta letela gor proti nebu
in potonila v teman ocean.
Odtlej je eno sonce več na nebu
in eno sonce na zemlji manj.

(Mahnice in majnice, st. 32.)

Posebej se raznovrstnost razpoloženj in njihovih tematskih nadgraditev odraža v poeziji, ki jo določa pesniška **igra**; ta že v otroški ljudski pesmi omogoča bodisi nonsensno preoblikovanje jezika oz. sveta nasploh (izštevanka) bodisi upor zoper pravila (zmerljivka). Nonsensno igro je, vse od tradicije ljudske pesmi, mogoče videti v pesmih tako rekoč vseh osrednjih slovenskih mladinskih pesnikov (Fran Levstik, Oton Župančič, Tone Pavček, Miroslav Košuta, Niko Grafenauer, Milan Dekleva, Boris A. Novak idr.); besedila te vrste vzpostavljajo igrivo doživetje besed, njihovih »na nič vezanih« presenetljivih pomenov, zvočnih in likovnih domislic, ki ne kažejo »iz sebe« pravzaprav na nič, na nikakršno Temo – ker je tema to, kar je pred bralcem: nenavadna povezava pomenov besed, glasov in likovnosti črk. Toda tako se da brati tudi poezijo za odrasle: dve pesmi (*Gobice II* in *Gobice IV*) osmošolci² berejo kot igrivi bralci (prim. Appleyard, 1991: 21–56); verz »Brez tebe črka P gre k vragu svet« narekuje predhodne motivacijske priprave, npr. igro tvorjenja aliteracijskih povedi (»Petra potuje pred Petrom preko peščenega prostora proti Peruju ...«). Taka uvodna motivacija, ki se povezuje z vprašanjem, kaj je poezija, ter tako neposredno razpira obzorje bralčevih pričakovanj (poezija kot urejeno besedilo, praviloma povezano z izražanjem čustev), že sama po sebi nakazuje tako temo kot razpoloženje besedila: pesem je nenavadna, čudna, nepravilna, nerazumljiva ... Vprašanje je, ali je sploh nujno, da se ob tej pesmi pogovorimo tudi o njeni subverzivnosti, tj. o provokativnosti takega pesniškega besedila glede na avtoriteto jezikovnih (in vseh drugih) pravil (verz »tako se razvije nemorala« kot pogovor o izražanju uporniške drže do sveta: grafiti, najstniški govor itd.) – ali pa se igrivo pesniško doživetje utrjuje tako, da mladim bralcem ponudimo »preluknjano besedilo«: namesto črke P in besed, ki se z njo začenjajo, napišejo svojo pesem *Gobice* – pač na kako drugo črko. Isti postopek je primeren tudi za vzpostavljanje igrivega doživetja ob pesmi *Gobice II*: če je poezija igra s črkami oz. besedami, je lahko tudi igra s stvarmi, podobami; in tako nastanejo pesmi o vijaku, žarnici, rokavici, kolenu vodovodne cevi ipd. – Pesniška igra pa, tudi če temelji na 'naključnem' povezovanju besed, lahko zelo očitno izraža tudi tvorčev upor do sveta – tako postane provokacija za bralca, ki od poezije pričakuje izrekanje 'lepega in vzvišenega'. Oporekanje takemu pojmovanju ustvarjanja se da izluščiti že iz ljudske zafkrljivke, posebej pa je značilno za sodobne avtorje,

² Obe pesmi smo s skupino petnajstih osmošolcev brali in o njiju razmišljali pri uri slovenščine na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani, 10. 12. 2009. Zahvaljujem se prof. Dragici Kapko, da mi je omogočila to izredno zanimivo pedagoško izkušnjo.

ki v svojih besedilih uresničujejo estetiko grdega – v slovenski mladinski poeziji najbolj drzno in prepričljivo npr. Andrej Rozman Roza (npr. *Vabilo na Gravžev dan*). Kot upor, ki pa v izhodišču vendarle ostaja najprej in predvsem igra, deluje tudi konstruktivistična poezija Srečka Kosovele s svojo poetiko oporekanja (prim. Flaker, 1982); brati jo je torej mogoče kot (le?) povezovanje besed v nenavadne, presenetljive besedne zveze ali pa kot družbenokritično 'igro'. Posebej se ta razsežnost Kosovelove in novejše poezije (Andrej Rozman Roza: *Čistuni*, Boris A. Novak: *Rap*, Janez Menart: *Otroci se love*) poustvarjalno izraža v besedilih mladih bralcev, ki nastajajo ob pesmih s tovrstnim, igrivo-uporniškim razpoloženjem (npr. lepljenke o sodobnem svetu, kakor ga doživlja najstnik). Raznovrstnost igre kot vira ustvarjanja in odzivov na pesniško besedilo zajema nova antologija *Cip-sipilipsipilonika, pesniško popotovanje od izštevanke do konsa*: besedila mladih ustvarjalcev v njej sežejo od poustvarjanja izštevanke, večjezične lepljenke (*Ang-slenščina*), igre z glasovi in njihovimi barvami, sodobne zafkljivke in likovne pesmi – vse do tematizacije metaforičnih poimenovanj predmetov (*200 konjev*), definicije poezije kot »ples(a) besed, igrivost(i) rim in besednih zvez«, provokativne rabe pesniškega motiva ter družbenokritične lepljenke. Ta najstniška besedila niso le dokaz živosti poezije, ampak so tudi izvrstna **motivacija za branje** – znano je namreč, da bralci, posebej v tretjem triletnem osnovne šole, upoštevajo mnenje vrstnikov. Še več: povezava različnih izraznih možnosti – jezika, likovne govorice, celo glasbe in filmskih zapisov, reklam in dramskih dejavnosti – je (ob pesemskih besedilih!) tudi priložnost za razvijanje različnih vrst pismenosti, hkrati pa priložnost, da se pri bralnem dogodku srečajo mladi bralci, »digitalni domorodci«, in učitelji, »digitalni priseljenci« (prim. Rot Gabrovec, 2009: 26–27). Pogovor med obema skupinama bralcev, ki upošteva, da se učitelj srečuje »s toliko različnimi predstavami o besedilu, kolikor je učencev« (Grosman, 2009: 13), se lahko zelo uspešno razvije prav ob igri (besed in slik); tako je ta poteza literature dandanes tista doživljajska razsežnost, ki mladega bralca še posebej nagovarja in usposablja za komunikacijo z izmuzljivim svetom besed-podob. Igra je umetniško ustvarjanje presenetljivega, nelogičnega sveta, je možnost kritične osvetlitve stvarnosti in je – to je za mentorja branja zagotovo najbolj pomembno – **način doživljanja, razumevanja in vrednotenja** pesmi v (medgeneracijskem) dialogu, ki mu pravimo bralni dogodek.

Navedenke

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

Aleksandar Flaker, 1982: *Poetika osporavanja*. Zagreb: Školska knjiga (Suvremena misao).

Veronika Rot Gabrovec, 2009: Z Alico v čudežni deželi nebesednega. V: *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (25–44.)

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

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

Meta Grosman, 2009: Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil. V: *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (9–24.)

Wolfgang Iser, 2001: *Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka*. Prev. Alfred Leskovec. Ljubljana: Studia humanitatis (Studia humanitatis).

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

Boris A. Novak, 1991: *Oblike sveta*. Ljubljana: Mladika (Trepetlika).