

Novejši pogledi na branje pri nas in po svetu

1 Uvod

V slovenskem prostoru je v zadnjih letih zaradi slabšanja odnosa do branja in slabše bralne pismenosti opaziti velik porast zanimanja za bralno problematiko, na kar kažejo prispevki in razmišljanja v sredstvih javnega obveščanja, vsakoletno strokovno srečanja bralnega društva, prevodi nekaterih del tuje strokovne literature s tega področja ter številne akcije in okrogle mize, ki želijo s svojimi dejavnostmi opozoriti na pomen branja čim širše število ljudi. Pregled nekaterih prispevkov tuje in domače strokovne literature kaže, da je problematika branja izredno zapleteno in široko področje raziskovanja, ki zahteva obravnavo z najrazličnejših vidikov, ki pa so vsi med seboj povezani. Psihologija branja skuša razložiti miselne in emocionalne procese, ki potekajo med branjem, literarna veda želi ugotoviti, na kakšen način poteka interakcija med avtorjem, literarnim besedilom in bralcem, pedagogika in književna didaktika vključujeta ta spoznanja v načrtovanje učinkovitega pouka bralne sposobnosti, ki je pomemben dejavnik učne uspešnosti, ta pa vpliva povratno tudi na motivacijo in željo učencev po ukvarjanju z leposlovnimi besedili. Pri tem ne smemo pozabiti, da na interes za branje vpliva tudi splošno družbeno mišljenje o pomenu branja in položaju knjige v sodobnem svetu. Z bralno problematiko se ukvarjajo številne institucije in posebej za to ustanovljeni inštituti, zato je namen članka prikazati le nekatera bistvena izhodišča in spoznanja domačih in tujih strokovnjakov, saj pri tako obsežnem raziskovalnem področju popolne slike ni mogoče predstaviti.

2 Razumevanje besedila

2.1 Psihološki modeli branja in razumevanja

Novejše raziskave branja vztrajno opozarjajo na dejstvo, da sta branje in razumevanje besedil procesa dejavnega tvorjenja pomena oz. opomenjanja samega po sebi mrtvega besedila (Grosman, 1997a: 15). Raziskovalce branja vedno znova zanima, kaj se dogaja v bralčevi glavi med procesom branja, na kakšen način razumejo, si zapomnijo in reproducirajo besedila, saj je znano, da spomin ne le reproducira, ampak tudi rekonstruira prebrano besedilo. Tako so nastali bralni modeli, ki želijo prikazati potek bralnih procesov v človeških možganih, njihovo zaporedje in medsebojne povezave.¹

Vsak model vključuje določena splošna načela, ki pa jih posameznik uporablja na njemu lasten, specifičen način, zato je nemogoče z enim modelom pojasniti procese branja pri vseh ljudeh. Največ modelov razlaga bralni proces s kognitivnega vidika, to je kot sistem procesiranja informacij. Čeprav so ti modeli zapleteni in upoštevajo različne faze, je osnova vseh sistemov

¹ Natančneje predstavitev najpomembnejših bralnih modelov in teorij razumevanja najdemo v knjigi Sonje Pečjak *Osnove psihologije branja* (1999), ki je služila tudi kot primarni vir za to podglavje.

procesiranje informacij iz kratkoročnega, delovnega spomina v dolgoročni spomin. Ta je sestavljen iz epizodičnega pomnjenja, to je pomnjenja zaporedja dogodkov v življenju posameznika, in pomenskega, semantičnega pomnjenja, ki vključuje posameznikovo splošno znanje: za preučevanje branja je najpomembnejši tisti njegov del, ki se imenuje besednjak, saj šele poznavanje besed omogoča razumevanje. Razumevanje besedila je mešanica procesiranja od »zgoraj navzdol«, to je od najpomembnejših trditvev proti širšemu razumevanju, in od »spodaj navzgor«, to je od širšega razumevanja proti bistvu. Ta interaktivni model je dandanes najširše sprejeti model branja (Kneepkens, Zwaan, 1994: 127).

Branje je visoko organizirana spretnost in sposobnost, ki vključuje številne dejavnike, kot jih prikazujejo bralni modeli, za nas pa sta najpomembnejša kognitivna dejavnika dekodiranja in razumevanja. »Dekodiranje je pretvarjanje grafičnega koda (informacije), ki je dan(a) v pisni obliki, v glasovni oziroma fonetski kod.« (Pečjak, 1999: 26.) To je ključna sposobnost pri učenju branja, saj mora otrok na podlagi vodoravne, navpične in poševne ravne črte ter zaprte ali odprte krivulje prepoznati različne črke, ki jih nato poveže v besede, te pa išče v dolgoročnem spominu, pri čemer sproža procese pomenskega kodiranja. Natančnost in hitrost prepoznavanja sta odvisna od zaznavnih sposobnosti bralca, vzorca gibanja oči pri branju, tipografskih značilnosti besedila ter od tega, ali je beseda bralcu znana ali neznan. Vseh teh procesov se zelo dobro zavedajo strokovnjaki, ki se ukvarjajo z opismenjevanjem, nas pa zanimajo predvsem modeli razumevanja pri branju.

V sodobni literaturi o branju sta največkrat citirana dva modela: prvega sta leta 1978 oblikovala Kintsch in van Dijk, ki sta model kasneje še nekoliko dopolnila in ga leta 1983 predstavila v knjigi; avtorja drugega modela iz leta 1987 pa sta Marcel Just in Patricia Carpenter.² Kintsch in van Dijk sta z empiričnimi poskusi ugotovila, da je za razumevanje besedila zelo pomembno število in zgradba trditvev v njem. Najpomembnejše trditve v besedilu, to so trditve višjega nivoja, ki predstavljajo semantično jedro celotnega besedila, sta poimenovala makrostrukture, trditve na nižjem nivoju, to je na ravni stavkov in besed, pa mikrostrukture.³ Mikrostrukture povezujemo v makrostrukture s pomočjo pravil: z izpustitvijo nepotrebnih informacij, s selekcijo informacij, z generalizacijo posameznih trditvev v neko posplošeno trditvev ter z integracijo posameznih posplošenih trditvev v eno splošnejšo trditvev. Na proces razumevanja vplivajo na vseh stopnjah informacije iz dolgoročnega spomina, in sicer poznavanje zakonitosti jezika, besedišče, bralčevo predznanje, pričakovanja, cilji ... Čeprav je bil ta model široko sprejet, pa raziskovalci, med njimi pri nas Sonja Pečjak, opozarjajo na nekatere pomanjkljivosti: predvsem ostaja nejasno, na podlagi česa se bralci odločijo, katere trditve bodo obdržali v delovnem spominu.

V modelu Justa in P. Carpenter je začetek v procesu razumevanja dekodiranje besed. Naslednjo stopnjo sta poimenovala leksični dostop, to je proces odkrivanja pomena posamezne besede v bralčevem besedišču, kjer so besede zaradi lažjega iskanja razvrščene glede na določene značilnosti in med seboj povezane v pomenske mreže. Na hitrost iskanja pomena besede vpliva obseg bralčevega besednjaka,⁴ pogostnost besede in sobesedilo, saj bralec besedi lažje in hitreje določi pomen, če se ta nahaja v kontekstu, kar je zlasti pomembno pri večpomenskih besedah. Sledi skladiško-pomenska analiza: bralec razčleni stavke na posamezne stavčne člene in določi njihova medsebojna razmerja (na podlagi besednega reda, ločil, vrste stavčnih členov ...) in funkcije (na podlagi vrste dejanja ali stanja, vloge osebkov in okoliščin v povedi). Zadnja faza v razumevanju je

² Oba modela sta opisana in predstavljena v obliki sheme v knjigi Sonje Pečjak, citira ali vsaj omenja pa ju tudi večina tuje strokovne literature s tega področja, ki je bila pregledana in je navedena v seznamu literature.

³ Mikrostrukture in makrostrukture so ključni pojmi njunega modela, ki pa ga tukaj ne bomo natančneje predstavljali (za natančnejšo razlago glej Pečjak, 1999: 38–41).

⁴ Tudi v modelu Kintscha in van Dijka igra pomembno vlogo pri razumevanju bralčevo besedišče. Če bralec ne prepozna pomena besed na ravni mikrostruktur, je zaradi nepopolnosti informacij otežena integracija trditvev in makrostrukture. Sami pa se o pomenu besedišča za razumevanje najlažje prepričamo ob primeru učenja tujega jezika, saj pogosto zaradi premajhnega besednega zaklada ne razumemo besedila.

referenčni prikaz besedila,⁵ skozi katerega se po mnenju Justa in P. Carpenter odraža bralčevo celotno vedenje o svetu. Pri branju in razumevanju ne gre le za proces dekodiranja napisanega besedila, saj dokončen pomen besedila ni vsota posameznih pomenov, ampak k dokončnemu pomenu prispevajo tudi informacije, ki ne izhajajo neposredno iz prepoznavanja besed v besedilu, temveč jih prispevajo bralci na podlagi svojega individualnega srečanja z besedilom. Pri tem ima veliko vlogo bralčevo jezikovno znanje, njegovo splošno vedenje o svetu ter njemu lastna zanimanja, pričakovanja, cilji, želje. Zato avtorja razlikujeta referenčne pomene, to so pomeni, ki izhajajo neposredno iz besedila, in koreferenčne pomene, ti so nastali kot rezultat delovanja besedila na bralčevo kognitivno shemo;⁶ referenčni prikaz besedila je odvisen od obeh vrst pomenov.

Na vprašanje, kakšen je medsebojni vpliv vedenja, ki ga posreduje besedilo, in vedenja o svetu, ki ga imajo bralci, skuša odgovoriti t. i. teorija sheme. Med branjem skuša bralec povezati nove informacije s tistimi, ki jih že ima. Shema pri tem predstavlja organizirano zgradbo znanja posameznika, je mreža pojmov ali pojmovnih kategorij, ki so hierarhično urejene. Shema predstavlja nekakšno ogrodje, na katerega nanašamo pomen besedila. Če se besedilo povsem prilega shemi, potem se nove informacije lahko enostavno vnesejo vanjo, tisti deli besedila, ki se ne vklaplajo v obstoječo shemo, pa zahtevajo dodatno pozornost in obdelavo, kar je tudi razlog, da si jih potem bolje zapomnimo. Shema ima torej funkcijo asimiliranja prejšnjega znanja na podlagi novega, vendar pa shema ni popolna, saj jo lahko vsaka nova informacija prestrukturira in dopolni. Ali z besedami Randa J. Spira: »Kar bralec že ve, vpliva na to, kar bo izvedel.« (Spiri, 1980: 313.)

Čeprav podrobnosti o delovanju shem še niso dokončno pojasnjene, jim večina avtorjev pripisuje vsaj dve funkciji: selektivno posredovanje pri uskladiščenju pomena v dolgotrajni spomin in učinkovitejšo organizacijo pomena v obliki, v kateri ga bralec lahko priklіče (Grosman, 1989: 19). Dokazano je, da si bralec ne zapomni vseh besed, ki jih je prebral, ampak pod vplivom znanja, lastnih izkušenj in interesa oblikuje njemu lastne bistvene pomene, ki pa niso na ravni posameznih besed, temveč bralec na podlagi besedila tvori mentalne predstave o besedilu. Te predstave niso statične, saj se neprestano spreminjajo pod vplivom novih informacij v besedilu. Končni pomen besedila zato ne vsebuje dogodkov, kot so se zgodili na neki strani, ampak kasnejši deli zgodbe povzročijo novo razumevanje prejšnjih delov, oziroma starejše razumevanje na podlagi novih informacij popravimo, preoblikujemo oziroma nadomestimo. Kar beremo, si ne zapomnimo, kot smo originalno, prvotno razumeli, temveč si zapomnimo pomen, ki je nastal kasneje pod vplivom novih dogodkov.⁷ Res je, da v veliki meri na to, kaj si bomo zapomnili, vpliva struktura besedila — bolje si zapomnimo dogodke, ki so pomembni za nadaljevanje zgodbe in jih pisec besedila s pripovednimi tehnikami še posebej izpostavi, ni pa to edini kriterij, saj besedilo ne daje vseh informacij, ampak prepušča bralcu, da zapolni prazna mesta na podlagi poznavanja zunajbesedilnega sveta, se pravi lastnih izkušenj in znanja o svetu, kot tudi na podlagi dotedaj prebranih knjig, ki oblikujejo njegove medbesedilne izkušnje. Veliko vlogo pa imata tudi interes za branje in namen branja, saj si zaradi različnega zanimanja in pozornosti zapomnimo besedilo drugače, če ga beremo za zabavo, če iščemo v njem določene informacije ipd. Nazadnje pa igra pomembno vlogo tudi bralčevo razpoloženje, ki vpliva na način, kako bomo razumeli besedilo in

⁵ Just in P. Carpenter sta ta proces poimenovala referenčni prikaz besedila, vendar pa lahko v strokovni literaturi zasledimo še druga poimenovanja: pogosto citirani Perfetti govori o modeliranju besedila, zaslediti pa je tudi oznako shematsko procesiranje celotnega besedila.

⁶ Sonja Pečjak kognitivno shemo definira kot celoto obstoječega znanja pri posamezniku, pri čemer je to znanje hierarhično organizirano, a na način, ki je specifičen za vsakega posameznika.

⁷ Spiri (1980: 315) navaja primer zgodbe iz svojih raziskav: fant in dekle se zaročita, a nekega dne ugotovita, da so njuni pogledi in želje glede otrok različni — na tej točki branja bralec na podlagi znanih podatkov predvideva, da bo to negativno vplivalo na razvoj njune zveze, vendar pa kasneje odkrije, da par živi srečno, zato bralec predstave o neuspeli zvezi nadomesti z novo podobo srečnega para. Ko bere zgodbo naprej, ugotovi, da se nista nikoli poročila in da se nista videla že več let. Ta podatek pri bralcu znova priklіče v spomin začetno stanje prepiranja glede otrok. Bralčeva shema se tako pod vplivom novih informacij oziroma novih dogodkov neprestano spreminja.

kako bomo občutili emocionalne dogodke v njem.⁸ Vse to so pomembni razlogi, zaradi katerih bralci na podlagi enakega zapisa na papirju tvorijo različne pomene besedila.

2.2 Družbena determiniranost bralcev

Sodobne raziskave branja kažejo, da se nobene knjige ne lotimo brati kot nevtralni osebek, marveč vedno kot družbeno-kulturno določeni bralec s kulturno pogojenimi poimenovanji in pričakovanji (Grosman, 1989: 21). Raziskave postavljajo branje leposlovja v širši družbeno-kulturni kontekst, primerjajo branje knjig z drugimi mediji, predvsem s filmom, ter se sprašujejo, ali beremo literarna besedila enako kot neliterarna, ali izbira besedila vpliva na način, kako ga beremo, ali je branje popularne, trivialne literature drugačno od branja kanoniziranih del ipd. Ta vprašanja so pomembna zlasti za tiste študije, ki izhajajo s stališč empirične literarne vede, kot jo je opredelil njen ustanovitelj Siegfried J. Schmidt. Po njegovem mnenju literarno delo bistveno opredeljujejo okoliščine sprejema, saj se pomen dela tvori v interakciji med besedilom in bralcem v družbeno-kulturnem kontekstu; sam koncept literature pa izhaja iz zapletenih družbeno-kulturnih procesov kanonizacije, socializacije in ideološke naravnosti. Tako bralec oziroma literarni znanstvenik opredeli neko besedilo za literarno, ta ocena pa ne nastane samo na podlagi prebranega besedila, ampak v odvisnosti od koncepta in vrednot, s katerimi opredeljuje razliko med literaturo in neliteraturo, prav zato je empirična literarna veda konstituirana kot družbena znanost (Schmidt, 1996: 143). Podobno se tudi Willie van Peer sprašuje (1992: 136), od kod izvira znanje o literaturi, in ugotavlja, da prihaja iz literarne izkušnje, a posredovano skozi družbeno interakcijo, tradicijo in institucije. Najpomembnejši posredniki so po njegovem mnenju družina, šole, množični mediji, univerze ter knjižnice, arhivi in muzeji, ki s svojim delovanjem oblikujejo družbene mehanizme razumevanja literature.

Če so v preteklosti iskali določitev literarnosti v besedilu samem, skušajo nekatere sodobne raziskave določiti literarnost na podlagi interakcije med bralcem in besedilom. Takšna je zanimiva raziskava Petra Dixona in njegovih sodelavcev (Dixon et al., 1993: 5–33), ki so dokazali, da se da literarnost določiti tudi z empirično metodo preučevanja učinkov besedila na bralca. Njihovo osnovno izhodišče je razlikovanje med strukturo besedila (text features), ki je objektivna, konstantna, odvisna le od definicije (to je npr. število besed, literarne osebe, tip pripovedovalca, zaporedje dogodkov itn.), in učinki te strukture na bralca (text effects). Ti nastanejo s pomočjo različnih vrst procesiranja in privedejo do referenčnega prikaza besedila (Just in P. Carpenter) in so, kot smo že pisali, odvisni od bračevega predznanja, interesa in bralnega konteksta. Vendar pa skupina predvideva, da obstajajo učinki, ki so skupni določeni populaciji, ki je zajeta v raziskavo. Prav tako menijo, da se procesiranje literarnih besedil razlikuje od procesiranja drugih vrst besedil, in sicer v tem, da proizvaja literarne učinke (literary effect), ki so tako razločevalni faktor. Za literarne učinke je značilno, da se običajno ne pojavijo ob prvem spontanem branju, ampak kasneje, ko nismo več zaposleni z zgodbo in dogajanjem. Iz povedanega sledi, da je besedilo literarno, če proizvaja veliko število skupnih literarnih učinkov v določeni populaciji. Literarnost je torej odvisna od populacije: kar je literatura za določene bralce, ni nujno literatura tudi za druge.⁹

Po mnenju Georgea Dillona (1980: 164) pa literarnost izhaja iz bračeve odločitve, da bo bral besedilo kot literarno delo. Ta odločitev ni nujno posledica interakcije z besedilom, ampak je

⁸ Kneepkens in Zwaan (1994: 130) poročata, da so z eksperimenti ugotovili, da bračvevo razpoloženje vpliva na to, kaj si bomo zapomnili in kako bomo snov spominsko uskladiščili: bralci si bolje zapomnijo dogodke, ki ustrezajo njihovem razpoloženju, ali povedano poenostavljeno: veseli bralci si bolje zapomnijo vesele dogodke, žalostni bralci pa nesrečne dogodke v zgodbi.

⁹ Njihova raziskava je temeljila na branju dveh zgodb: Borgesove postmodernistične kriminalne zgodbe *Emma Zunz* in zgodbe *Death was her Dowry* iz revije 'resničnih detektivk'. V raziskavo je bila zajeta populacija 45 študentov psihologije, ki niso imeli posebnega literarnega znanja. Po branju so zapisali, ali sodi zgodba v kakovostno literaturo, ali so uživali v branju in ali bi zgodbo priporočili prijatelju. Nato so zgodbi prebrali še enkrat in ponovno odgovorili na ista vprašanja. Rezultati za Borgesovo zgodbo so bili pri drugem branju bistveno višji kot pri prvem, medtem ko so rezultati za detektivko iz resničnega življenja ostali nespremenjeni oziroma so se le malenkostno dvignili.

določena že mnogo prej, saj zadeva tako avtorja, bralca kot založnika in besedilo, med vsemi temi udeleženci pa obstajajo konvencije, ki konstituirajo literarnost. Najprej je tukaj avtor, ki napiše literarno delo, založnik, ki to delo ponudi bralcu kot literarno, in bralec, ki se pod vplivom izgleda knjige in kasneje signalov v besedilu odloči, da bo delo bral na literarni način. Bralčeva pričakovanja glede danega besedila so v tem smislu pomembno določilo njegovega branja.

2.3 Razlike med bolj in manj izkušenimi bralci¹⁰

Na začetku moramo najprej opozoriti na problematičnost poimenovanja. Raziskovalci se strinjajo, da se bralci leposlovja med seboj razlikujejo po sposobnostih tvorjenja pomena in stopnji razumevanja besedila, vendar pa je težko določiti kriterije, s katerimi bi dobre bralce ločili od slabih. Postavlja se vprašanje, ali so dobri bralci tisti, ki zelo veliko berejo in imajo torej bogate literarne izkušnje, ali je za dobrega bralca odločujoče strokovno znanje s področja literarne zgodovine in teorije ali pa gre za neko splošno sposobnost razumevanja in opomenjanja, ki je pogojena z naravno inteligenco posameznika. Oglejmo si dve raziskavi, objavljeni v posebni tematski številki revije *Poetics*, ki je bila posvečena prav tem vprašanjem.

Marcy H. Dorfman (1996: 453–470) je z empirično raziskavo ugotavljala, kakšne so razlike v bralnih sposobnostih med podiplomskimi študenti literature in študenti računalništva. Za gradivo so ji služile tri kratke zgodbe treh literarnih žanrov (postmodernistična kratka zgodba, znanstvenofantastična zgodba in angleška sodobna proza), pri katerih je s pomočjo anketnih vprašanj opazovala razumevanje, interpretacijo, interes, vrednotenje in kritično oceno bralcev. Njene ugotovitve so, da je za študente računalništva najzanimivejša in najrazumljivejša znanstvenofantastična zgodba, kar ni presenetljivo, saj je to žanr, ki ga poznajo in se najlažje prilaga njihovi shemi. To zgodbo so ocenili tudi kot najbolj napisano, kar je posledica njihovega stališča, da je dobro napisano tisto delo, ki jim je najbolj razumljivo. Študentje literature so za zanimivejši in tudi bolj kakovostni ocenili drugi dve zgodbi, njihove kritične sodbe pa so bližje spoznanjem literarnih zgodovinarjev.

Marisa Bortolussi in Peter Dixon (1996: 471–487) izhajata s stališča, da obstajajo razlike v branju med literarno bolj podkovanimi bralci in literarno manj izobraženimi bralci, zato skuša njuna empirična raziskava ugotoviti, kakšen je odnos med razumevanjem literarnega besedila in poukom literature, oziroma kakšni so učinki literarnega pouka na bralni proces. Pri poskusu sta uporabila zgodbo magičnega realizma G. G. Márqueza, ki jo je ob začetku semestra prebralo 15 študentov primerjalne književnosti, ne da bi poznali avtorjevo ime in literarno smer. Po branju so na sedemstopenjski lestvici obkrožili odgovore, ki so bili povezani z dojetanjem in sprejemanjem nadnaravnega v dogajanju, z zaznavanjem simboličnih elementov, vrednotenjem in odnosom do branja. Nato so imeli študentje 13 tednov po 4 ure tedensko strokovna predavanja o magičnem realizmu, v katerih so spoznali glavne predstavnike te smeri, različne definicije in teorije ter se ukvarjali z analizo besedil. Po koncu predavanj so študentje ponovno prebrali začetno neznano besedilo in reševali vprašalnike. Izkazalo se je, da so študentje ob koncu tečaja lažje sprejemali nadnaravne dogodke kot del naravnega, vsakodnevnega sveta, lažje so razumeli perspektivo pripovedovalca, dogodke so v večji meri zaznavali na simbolni ravni oziroma so se lažje prilagodili zahtevam besedilnega koda in tudi vrednotna ocena besedila je bila višja. V raziskavi je bila uporabljena tudi kontrolna skupina 13 študentov, ki so poslušali predavanja o znanstvenofantastični literaturi, na začetku in koncu tečaja pa brali in reševali enaka vprašanja kot prva skupina. V drugi skupini napredka v razumevanju ni bilo, saj predavanja niso bila relevantna za razumevanje magičnega realizma. Njun zaključek je, da pridobljeno strokovno znanje, povezano z določenim tipom besedila, vodi k bistvenim razlikam v razumevanju in sprejemanju besedila.

¹⁰ Angleško govorno področje uporablja za dobre, bolj izkušene, strokovno usposobljene bralce izraz *expert readers*, za slabše, manj izkušene bralce pa *novice readers*. V slovenski strokovni literaturi največkrat naletimo na izraza, ki ju navaja Meta Grosman, to sta bolj izkušeni in manj izkušeni bralci, zato ju uporabljamo tudi v tem prispevku.

Na podlagi opisanih raziskav sicer ne moremo izreči nekih dokončnih ugotovitev, saj so npr. razlike med bralnima skupinama v prvi raziskavi lahko tudi posledica starostne razlike in z njo povezanim mentalnim razvojem, učinek predavanj iz magičnega realizma pa je težko primerjati z učinki predavanj drugih literarnih smeri, je pa prednost druge raziskave v primerjavi s prvo v tem, da so subjekti v obeh fazah raziskave isti, oziroma da so neeksperti in nato nastali eksperti isti študentje.

Vsekakor raziskave dokazujejo, da je najpomembnejši prispevek literarnega pouka v tem, da seznanjeni bralci z duhovnozgodovinskim ozadjem literarnega besedila, s poetiko določenega obdobja, jim pokaže ustrezne bralne strategije ter orodja v obliki literarnoteoretičnih pojmov, s katerimi lahko poimenujejo posamezne literarne kategorije in svoje lastne zaznave. Res pa je, da je že marsikateri profesor literature prišel do spoznanja, da so najboljši študentje literature tisti, ki veliko berejo, uživajo v branju in se aktivno spopadajo z besedilom. Takšni bralci imajo bogate medbesedilne izkušnje, ki oblikujejo njihova pričakovanja glede žanrov, literarnih obdobj, smeri, posameznih avtorjev ipd. Tako npr. poznavanje zakonitosti žanrov priključuje v bralcu prototipe karakterjev, najpogostejše pripovedne tehnike, značilno strukturo dogajanja, kar vpliva na izbiro bralnih strategij in predvidevanj v zvezi z besedilom.

Vsaka na novo prebrana knjiga vpliva tudi na razumevanje predhodno prebranih knjig, saj izkušeni bralci primerjajo posamezne literarne elemente, jih vzporejajo in med njimi vzpostavljajo literarne povezave, medtem ko so povezave slabših bralcev redkejšje in največkrat povezane z biografskimi dejstvi ter lastnimi življenjskimi izkušnjami (Beach, 1994: 695–701). Od tod tudi prepričanje nekaterih raziskovalcev, da so lahko bralci brez posebne literarne izobrazbe, ki sami zelo radi in veliko berejo, prav tako dovzetni in občutljivi za literarne elemente besedila. Do podobnih spoznanj so prišli tudi psihologi, saj so z raziskavami ugotovili, da dobri bralci v primerjavi s slabšimi nimajo le več strokovnega znanja, temveč so tudi njihove mentalne strukture organizirane drugače in uporaba pridobljenih informacij poteka po drugačni poti. Dobri bralci, ki radi berejo in imajo veliko medbesedilnih izkušenj, pa tudi nekaj splošnega literarnega znanja, ki ga pridobijo v času šolanja, tvorijo bolj kompleksno predstavo o besedilu, saj je njihov pogled na svet širši. Meta Grosman pravi, da večina odraslih bralcev z bralno izkušnostjo razvije tudi večjo ali manjšo strpnost do povsem 'neverjetne' pripovedi in se nauči premagovati omejitve lastnega predstavnega sveta ter enostranskih pričakovanj in prepričanj (Grosman, 1989: 26).

Branje izkušenih bralcev je usmerjeno globlje v besedilo, zato zaznajo več literarnih in pomenskih elementov besedila, močneje se zavedajo odnosa med avtorjem in bralcem, so bolj izkušeni v kritičnem ocenjevanju literature, njihovo poznavanje interpretativnih konvencij je večje, zato imajo tudi manj težav pri ločevanju kakovostnih literarnih del od trivialnih. Slabši bralci pa marsikdaj ne znajo izbrati besedilu ustrezne bralne strategije, to je opazno zlasti pri zahtevnejših sodobnih besedilih, ki namenoma kršijo pravila koherence, zato slabši bralci takšna besedila nevede preoblikujejo in prilagodijo svojim predstavam, lahko pa jih celo odklonijo. Njihovo branje je bolj površinsko, največkrat usmerjeno na dogodke in osebe, so pa tudi manj tolerantni do stvari, ki jih ne poznajo iz lastnih življenjskih izkušenj.

Ker pa branje predvideva tudi procese, ki niso povezani z usposabljanjem na literarnem področju, temveč potrebno znanje prinesejo dobri bralci z drugih področji, je potrebno te dejavnike vsaj naštet. Na branje tako vpliva naravna inteligenca bralca, njegova motivacija za branje, splošno vedenje o svetu, zelo pomemben dejavnik so jezikovne sposobnosti bralca, saj mnogi bralni procesi potekajo s pomočjo jezika. »Temeljito poznavanje jezikovnih možnosti za ubesedovanje in upovedovanje izkustva lahko bistveno prispeva k razvoju učinkovite bralne sposobnosti.« (Grosman, 1997a: 25.) Zato imajo bralci z manj razvito jezikovno sposobnostjo veliko več težav s sestavljanjem podatkov iz različnih povedi besedila in iz lastnega spomina v koherentno predstavo o prikazanem dogajanju, napor, ki ga morajo vložiti v branje, je veliko večji in jim prepreči vsako veselje do branja in nadaljnjega ukvarjanja z leposlovnim delom (Grosman, 1997a: 26). Ker pa je branje spretnost, ki se je da naučiti, lahko tudi manj izkušeni bralci z vajo postanejo dobri bralci.

3 Čustveno-motivacijski dejavniki branja

Če je bila večina raziskav v 70. in 80. letih usmerjena v preučevanje procesov razumevanja s kognitivnega stališča, je od 90. let dalje vse večje zanimanje za afektivne dejavnike branja, to so motivacija, interes in odnos oziroma stališče do branja. Če se kognitivna dimenzija razumevanja nanaša na prepoznavanje določenih dejstev iz besedila in njihovo skladiščenje v spominu bralca, pri čemer lahko bralec uskladiščene informacije uporablja za interpretiranje ali reorganizacijo besedila, pa afektivna dimenzija razumevanja vključuje bralčevo ocenjevanje oziroma vrednotenje informacij iz besedila in njegove emocionalne reakcije ob besedilu (Pečjak, 1995: 14).

Strokovna literatura pogosto definira stališče do branja kot relativno trajno naravnost posameznika do bralnega gradiva, do bralnih situacij in vsega, kar je povezano z branjem; ta naravnost je lahko pozitivna ali pa negativna. Pri stališču do branja so enakovredno poudarjene emocionalna, intelektualna in akcijska dimenzija, za interes pa je po mnenju teoretikov odločujoča akcijska dimenzija, to pomeni, da branje vpliva na delovanje in vedenje človeka (Pečjak, 2000: 50). Spet drugi vidijo interes kot pozitivno čustvo do nečesa, ki se rodi v prijetni izkušnji, ki vzbudi željo, da bi se ta dejavnost ponovila. To pa je možno le, če v dejavnosti doživljamo zadovoljstvo, občutek lahkotnosti in varnosti, občutek napredovanja in potrditev v socialnem okolju (Gradišar, 2000: 102). Motivacija za branje je pri dobrih bralcih predvsem notranje čustveno stanje, ki je posledica radovednosti, želje po doseganju cilja oziroma uspeha, pozitivnega stališča, bralnega užitka ipd., deloma tudi zunanjih dejavnikov, kot so pohvala, ocena ali druge oblike nagrade, ki pa so osnovno motivacijsko sredstvo slabših bralcev. Različne študije dokazujejo, da je čustvena reakcija na branje osnovni razlog, zakaj večina bralcev bere ali ne bere. Zaključek raziskav je, da pozitivno stališče do branja spodbuja razumevanje prebranega in da vsakemu izboljšanju stališča do branja sledi tudi boljše razumevanje prebranega, kar vpliva povratno nazaj na motivacijo za branje; to kaže, da posamezne dimenzije niso statične danosti, pač pa so v vzajemnem dinamičnem odnosu (Pečjak, 2000: 53).

Povečanje znanstvenega zanimanja za čustveno-motivacijske dejavnike je med drugim posledica slabšanja odnosa do branja in s tem povezan upad zanimanja za branje v sodobnem svetu. S problemom vedno pogostejšega nebranja se srečujejo povsod po svetu, zato je tudi vedno več domačih in tujih raziskav, zakaj branje ni zanimivo. Iz tega izhaja naslednje vprašanje, kako povečati motivacijo za branje in spremeniti odnos do njega. Najprej pa si oglejmo nekaj možnih razlag nastale situacije.

Ana Gradišar poroča (2000: 100–101), da notranja motivacija za branje z leti šolanja upada. To je lahko posledica slabšega učnega uspeha v višjih razredih, kar vpliva na zmanjšanje prepričanja v lastne sposobnosti, mladi postanejo vedno bolj občutljivi za neuspešne izkušnje in branje odklanjajo. Drugi pogosti očitki pa je, da bralni pouk ne upošteva dovolj interesov mladih, da je branje premalo povezano z njihovimi življenjskimi problemi in doživljajskim svetom. Za motivacijo in pozitivno stališče do branja je tako pomembno prepričanje bralca, da je sposoben rešiti zastavljeno nalogo, ki pa mora biti zanj privlačna. Dober bralec se torej čuti sposobnega, sprejema branje kot osebno vrednoto in ve, da je branje v praktičnem življenju zelo pomembno. Tanja Jelenko (2000b: 151) je v obravnavanih študijah zasledila naslednja dva razloga za zmanjšano bralno motivacijo, in sicer pomanjkanje pozitivnih zgledov za branje v družinskem okolju ter pomanjkanje svobode pri izbiranju bralnega gradiva. Tudi Paul Kropp v svoji poljudno napisani knjigi *Vzgajanje bralcev* (2000) poudarja velik pomen staršev za bralni razvoj in odnos do branja, saj je prepričan, da se vzgajanje bralca začne doma, pri čemer ima veliko vlogo glasno branje v družinskem krogu, raznolikost in dostopnost knjig v domači knjižnici ter smotrna omejitev gledanja televizije in uporabe računalnika. Hkrati opozarja na dve nevarni fazi v razvoju bralca, ko motivacija za branje izrazito pade. Prva faza je čas, ko otrok že zna samostojno brati, zato starši prenehajo s skupnim branjem, družina ne bogati otrokovega besednega zaklada, zato lahko kasneje nastopijo bralne težave in otrok začne branje odklanjati. Prva nevarna faza po Kroppovem mnenju nastopi med 9. in 10. letom starosti. Druga faza pa je povezana z razvojem otroka v

mladostnika in se pojavi med 14. in 16. letom starosti. Mladostnik začne prosti čas vedno bolj porabljati zase, za svoje družabno življenje, šport, potrošniške dobrine, za branje pa ne najde več časa. V teh obdobjih je zato vloga staršev in šole pri motiviranju mladih bralcev še posebno pomembna in zahtevna.

Čeprav so naštetih razlogi odločilnega značaja, je za nepriljubljenost branja v sodobnem svetu treba iskati razloge tudi v samem ontološkem statusu branja, saj sam akt branja ne ustreza potrebam in zanimanjem moderne družbe, ki je usmerjena v šokantnost, blišč, hitrost, zabavnost, površinskost, množičnost ter nešteto hkratnih dražljajev. Pri tem se močno strinjamo z ugotovitvami Mihaela Krügerja (1996: 90–95), ki pravi, da branje za razliko od naštetega zahteva sposobnost biti sam, sposobnost zavestne, hotene izolacije, kjer se srečata knjiga in bralec, kar pa je v družbi, ki propagira doživetje skupnosti, neaktualno. Prav tako je branje zaradi naravne omejitve našega očesa in možganov prisiljeno na počasnost, zato potrebujemo za branje knjige, po kateri je bil posnet dveurni film, neprimerno več časa.¹¹ Branje pa je hkrati tudi dejavnost, ki poteka v tišini, prav te pa marsikdo več ne prenese.¹² Počasnost, samota in tišina vsekakor niso lastnosti sodobnega sveta, mladi bralci pa si želijo sodelovati pri stvareh, ki so moderne, saj je zanje pomembno »biti in«. Vedno več strokovnjakov se zato sprašuje, kako branje približati današnjemu mladostniku, ki svet in knjige dojema v drugačni luči. Njihov sklep je, da je treba mladega bralca na neki način pretenatati in mu knjigo ponuditi na način, ki mu je blizu, zato si v nadaljevanju oglejmo nekaj možnosti, ki prispevajo k promociji branja v sodobnem svetu.

Tanja Jelenko (2000b: 154–158) navaja tuje raziskave, ki poročajo o uspehih obravnave knjig s pomočjo računalnika in elektronske pošte: mladi bralci so si med seboj dopisovali o prebranem delu, svojih bralnih doživetjih, organizirali so videokonference na temo določenega avtorja ali dela, komunicirali na medmrežju s fikcijskimi liki iz literarnih del, sodelovali z raznimi nalogami, tekmovali v kvizih ipd., pri čemer so se v delo vključevali kot posamezniki, skupina ali cel razred, te dejavnosti pa so pritegnile tudi najbolj trdovratne sovražnike branja. To pomeni, da mladi potrebujejo aktivno sodelovanje pri obravnavi besedila in nočejo le sprejemati ustaljenih interpretacij in podatkov. Želijo si besedil, ki so blizu njihovemu doživljajskemu svetu in življenjskim problemom, zato je naloga staršev in učiteljev, da vsakič znova ugotovijo, kakšna so stališča mladih do branja in kaj radi berejo. V ta namen je na voljo vedno več anketnih lističev, ki ugotavljajo tematske in žanrske interese bralcev ter njihove najbolj priljubljene avtorje. Ker pa se želje bralcev razlikujejo, jim je potrebno v branje ponuditi raznovrstno gradivo, da zajamemo čim več njihovih interesnih področij ter da imajo bralci možnost lastne izbire bralnega gradiva. Pri tem igra veliko vlogo najprej pestra domača knjižnica, nato pa dejavnosti šolske in krajevne knjižnice, ki s svojimi bralnimi kotički in knjižnimi novostmi spodbujata bralne interese.

Seveda pa ni dovolj, da branje ostaja samo na stopnji všečnih besedil, ampak je potrebno v času šolanja preiti tudi k zahtevnejšim, kanonskim besedilom, pomembno pa je, da je ta prehod skrbno načrtovan in postopen ter da so mladi deležni dovolj pomoči in usmerjanja s strani učitelja.¹³ Če so besedila na prvi pogled za bralca nezanimiva, to naj bi veljalo zlasti za besedila starejših obdobj, jih je treba ustrezno aktualizirati: poiskati primerne odlomke, povezati z drugimi mediji, kot so film, glasba, slikarstvo, pripraviti literarne kvize ali druga tekmovanja v znanju, vnesti v obravnavo več humorja ipd. Izkušnje kažejo, da imajo pozitivni učinek tudi vaje iz kreativnega pisanja, saj je tako bralec hkrati bralec obstoječega besedila in tvorec novega, pri čemer prideta do izraza njegova ustvarjalnost in domišljija. Prav tako spodbudno deluje glasno branje literature, pa naj bo to v družini, šoli, na fakulteti ali pri bralnem srečanju, kajti pri glasnem branju vidimo človeka —

¹¹ Ker živimo v svetu nenehnih informacij, za katere sploh nimamo več časa, da bi jih reflektirali, ampak se nanje odzivamo vedno bolj avtomatizirano, vidi Miha Javornik (2000: 52) vlogo knjige tudi v tem, da zaradi svoje počasnosti omogoča čas za premislek, v katerem si izoblikujemo mnenje, ter nam tako omogoča ohranjanje naše individualnosti.

¹² Krüger navaja podatke ameriške statistike, po kateri že več kot osemdeset odstotkov mladih ne more več brati v tišini, ampak v ozadju potrebujejo ropot, kot je npr. elektronska glasba.

¹³ Nekaj metodičnih modelov takšne obravnave literarnih besedil je prikazala Tanja Jelenko in svoji magistrski nalogi.

ne le njegov glas, temveč celoten nastop — in smo tako del neke skupne izkušnje, ki se odvija pred našimi očmi.

Nenazadnje pa je branje dejavnost, ki nam nudi možnosti za komunikacijo, zato se je treba o prebranem pogovarjati, si izmenjevati različna mnenja, deliti svojo bralno izkušnjo z drugimi, saj nas branje tako socializira. Po svetu se v ta namen ustanavljajo t. i. študijski krožki, to je oblika ljubiteljskega, neformalnega učenja odraslih, med katerimi so popularni tudi bralni krožki. Krožki so lahko specializirani in združujejo npr. ljubitelje kriminalk ali sodobne proze ali kuharskih knjig ipd., lahko pa združujejo bralce, ki želijo kramljati o najrazličnejši literaturi, in sicer na rednih srečanjih ali pa s pomočjo medmrežja.¹⁴ Pri nas so se takšni krožki začeli ustanavljati oktobra 1999 in se imenujejo Beremo z Manco Košir.¹⁵ Udeleženci mesečno preberejo najmanj eno leposlovno knjigo v slovenskem jeziku, za organizirano delo v krožku pa poskrbi t. i. mentor. Glavni cilj krožka in tudi vseh ostalih zgoraj predstavljenih oblik ukvarjanja s knjigami je širjenje bralne kulture in izmenjava bralskih izkušenj.

Vendar pa se moramo zavedati, da so vse zgoraj naštetje dejavnosti le sredstvo motivacije in nikakor ne smejo postati končni cilj, ta še vedno ostaja dejaven spopad bralca z besedilom, in to počasi, v samoti in tišini.

4 Razvoj bralne sposobnosti v času šolanja

Če smo v prejšnjem poglavju predstavili nekaj razlogov za zmanjšan interes mladih za branje ter navedli nekaj predlogov, kako lahko starši, šola ter druge institucije pripomorejo k boljšemu odnosu do branja in vrednosti knjige v sodobni družbi, pa nas v nadaljevanju zanima, katere so lastnosti dobrih in učinkovitih bralcev ter na kakšen način lahko šola te sposobnosti razvija.

Mednarodne raziskave bralne pismenosti kažejo,¹⁶ da so slovenski učenci slabo bralno pismeni, pri čemer bralno pismenost razumemo kot sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Prav zato je dandanes vedno več strokovnih seminarjev za učitelje, na katerih se sprašujejo, kako oblikovati pouk branja, da bomo dobili pismene bralce. S. Pečjak (2000: 34–35) navaja, da je bil glede na tradicionalno pojmovanje branja učinkovit tisti bralec, ki je obvladal različne bralne spretnosti in jih je bil sposoben avtomatično uporabljati ter je znal pravilno povzeti pomen iz besedila, sodobno pojmovanje branja pa zahteva bralca, ki je aktiven pri tvorbi pomena ter je pri branju sposoben opazovati in usmerjati lastne kognitivne procese. Za doseg te ciljev je potreben t. i. celostni pouk branja, ki izhaja iz naslednjih načel: pouk branja je potrebno povezati s konkretnimi izkušnjami učenca, ga obravnavati povezano z drugimi komunikacijskimi dejavnostmi, kot so pisanje, govorjenje in poslušanje, ter spodbujati učence k branju tako umetnostnih kot tudi neumetnostnih besedil. Cilji celostnega pouka branja so doseči, da bo imel učenec pozitiven odnos do branja, da bo obvladal različne bralne strategije in razumel proces branja ter da bo na podlagi prebranega besedila tvoril miselne predstave.¹⁷ V skladu z novimi spoznanji je zasnovan tudi osnovnošolski pouk branja, ki ima v prvem triletju poudarek na avtomatizaciji tehnike branja in razvijanju besedišča učencev, v drugem triletju je poudarek na procesih razumevanja prebranega in uporabi informacij, dobljenih z branjem, v tretjem triletju pa sledi uporaba prebranih informacij za reševanje problemov (Pečjak, 1997: 9–13). Naloga srednje šole pa je, da izoblikuje otroka v odraslega bralca, ki zna izbrati vrsto branja glede

¹⁴ Bralne krožke po svetu in pri nas je predstavil Igor Bratož v Književnih listih (Delo, 2. 3. 2000).

¹⁵ Dejavnosti bralnega krožka Beremo z Manco Košir so bile že večkrat predstavljene v različnih dnevnih občilih in tudi v zborniku Bralnega društva.

¹⁶ Takšna je bila npr. mednarodna raziskava o bralni pismenosti v okviru Mednarodnega združenja za evalvacijo vzgojno-izobraževalnih dosežkov, v katero je bila vključena tudi Slovenija, dobljeni rezultati pa so predstavljeni v knjigi *Kako berejo učenci po svetu in pri nas* (1995).

¹⁷ Kako naj bi takšen pouk izgledal v praksi, je predstavljeno s konkretnimi zgledi v knjigi S. Pečjak *Ravni razumevanja in strategije branja* (1995).

na namen in do prebranega zavzame kritično stališče. Odrasel bralec npr. drugače bere časopisno reportažo, oglas, učbeniško gradivo ali detektivko, saj vsakokrat izbira ustrezne bralne strategije ter prilagaja hitrost branja, pri čemer upošteva, ali bere za zabavo ali gre za študijsko branje ali pa je cilj branja pridobivanje informacij.

Po tej splošni predstavitvi načel sodobnega pouka branja nas v skladu z raziskavo najbolj zanima pouk literarnega branja v srednjih šolah.

Na sodobno poučevanje književnosti sta v veliki meri vplivali recepcijska estetika in teorija bralčevega odziva. S koncem pojmovanja literarnega dela kot zaprte tvorbe z enim samim pravilnim pomenom se od učenca ne zahteva več, da v besedilu išče pomen, ampak pomen tvori sam na podlagi lastnega dialoga z besedilom. Zato je »temeljni cilj (smoter) pouka književnosti spodbujati učenčev dejavni stik (komunikacijo) z leposlovjem — prizadevati si, da bi učenec rad bral in znal brati različne zvrsti in vrste leposlovja in da bi imel do književne ustvarjalnosti pozitivno vrednostno razmerje.« (Krakar Vogel, 1997: 13.) Med cilji pouka književnosti je tako na prvem mestu razvijanje književnih sposobnosti, in to predvsem sposobnost književne recepcije: to je sposobnost literarnega branja (doživljanja, razumevanja, vrednotenja prebranega besedila in ubeseditve lastne interpretacije na teh ravneh) ter sposobnost literarnega raziskovanja (interpretacije, primerjanja, sklepanja, vrednotenja, razvrščanja literarnih pojavov z novih vidikov, ubeseditve teh dejavnosti), vendar pa je po mnenju B. Krakar Vogel osrednjega pomena razvijanje sposobnosti literarnega branja. »Temeljna metoda za uresničevanje naštetih ciljev pri obravnavi in preverjanju je aktivna šolska interpretacija — branje literature in spodbujanje doživljanja, razumevanja in vrednotenja ter izražanja v razredu, s čimer se razvijajo književne sposobnosti, pridobiva književno znanje in poglajbla književna kultura.« (Krakar Vogel, 1997: 15.)

Vse to pa vodi tudi k spremenjeni vlogi učitelja. Če je ta v preteklosti frontalno pripovedoval o avtorju in besedilu, zahteva sodoben način obravnave predvsem veliko učiteljevega dela doma, ko razmišlja, katera besedila bi bila za učence najbolj zanimiva, katere učne metode so za izbrano delo najprimernejše, kateri pristopi bi bili za učence nenavadni in nepričakovani ter kako besedilo prikazati čim bolj aktualno in zanimivo. V razredu se učitelj umakne v ozadje, pri čemer še vedno motivira učence, jim pomaga pri zahtevnejših besedilih, pojasnjuje posamezne teoretične pojme ipd., pogosteje pa bi moral nastopiti v funkciji moderatorja, ki usmerja učenčev dejavni stik z besedilom ter oblikuje skupinske diskusije, v katerih učenci primerjajo svoja doživetja ob branju.¹⁸

Da pa v praksi ni vedno tako, kaže posledično odklonilen odnos dijakov do leposlovja. Meta Grosman, ki se pri nas najbolj intenzivno ukvarja s problemom razvoja bralne sposobnosti, v svojih številnih člankih opozarja, da je pouk pri nas še vedno premalo osredinjen na učenca, na njegove zmožnosti in zanimanja. Iz svojih izkušenj in anket učencev vidi glavne pomanjkljivosti pouka književnosti v tem, da je preveč usmerjen v opisovanje in kategorizacijo posameznih zapletenih pojmov, da premalo izhaja iz učenca in njegovih potreb in da berila z odlomki in povzetki vsebin ter pri pouku ponujene ustaljene interpretacije navajajo učence na misel, da mu besedil sploh ni treba samostojno prebrati, zaradi česar učenec ne usvaja bralne sposobnosti, temveč le znanje o književnosti — tak pouk književnosti pa v učencih uniči vsako radovednost in željo po ukvarjanju z literaturo (Grosman, 1998: 14–18). M. Grosman meni, da je pomemben element pouka književnosti vračanje nazaj k besedilu, pri čemer učenci postopoma z učiteljevo pomočjo nadgradijo začetne, spontane oblike branja v razvitejše, bolj kompleksne. Spontano branje je najpogosteje usmerjeno na osebe in dogodke, ki tvorijo vsebino dela, ostale sestavine besedila pa manj izkušeni bralec zlahka prezre, posledica tega je pomanjkljiva predstava o prebranem besedilu. Z vajo se da okrepiti sposobnost zaznavanja, tako da bralec postopoma postane pozoren na več vidikov besedila, saj ponavadi šele ponovno branje razkrije estetske kvalitete in stilne posebnosti besedila. Naloga učitelja je, da izhaja iz učenčevih osebnih, pogosto nekritičnih

¹⁸ Nekaj razmišljanj o tem, kako naj bi izgledalo delo z umetnostnimi besedili v razredu, smo zapisali tudi v članku *Novejši prispevki k teoriji pouka književnosti v srednjih šolah*, ki je bil objavljen v reviji Slovenščina v šoli, 1999, št. 3.

doživetij besedila in skuša učence napeljati k odkrivanju prezrtih sestavin, vendar ne s svojo »pravilnejšo« interpretacijo, temveč s ponovnim branjem besedila oziroma tistega izseka, ki je pomemben za opazovano strukturo. Da bi bralci lažje obvladali besedilo, M. Grosman med drugim priporoča izdelavo dogajalne premice,¹⁹ to je premice, na kateri bralci označijo poglavja, nato pa vpisujejo njihove posamezne sestavine: dogajalno okolje, osebe, dogodke ter svoja lastna opazovanja, vprašanja, zanimive besedne zveze ipd. Takšno delo zahteva učenčevu ponovno samostojno prebiranje besedila in mu sčasoma nudi spoznanje, na kakšen način nam avtor omogoča tvorjenje pomenov, služi pa lahko tudi kot izhodišče za pogovor v razredu in učencem kaže različne možne načine branja in razumevanja istega besedila. Dogajalna premica je eden od možnih pristopov, ki izhaja iz učenčevega spontanega bralnega doživetja in ga v nadaljevanju nadgradi. Primerna je zlasti za analizo tistih besedil, ki jih obravnavamo v celoti, kot so npr. domača branja. Ker pa so učenci različni in imajo različne sposobnosti, je pomembno, da se metode dela iz ure v uro spreminjajo, kar razbija monotonost pouka, učenci pa lahko pokažejo svoje znanje in sposobnosti na različnih ravneh besedilne obravnave. Z neprestano vajo, ustrezno izbranimi besedili, zanimivimi šolskimi obravnavami ... bodo učenci razvili trajno sposobnost za samostojno in celostno doživljanje leposlovnega besedila, s čimer pa bo dosežen tudi cilj pouka književnosti.

Literatura

- Beach, Richard; Appleman, Deborah; Dorsey, Sharon (1994). Adolescents' uses of intertextual links to understand literature. V: Rudde, Robert B.; Rapp Ruedel, Martha; Singer, Harry (ur.). Theoretical models and processes of reading. International Reading Association, str. 695–714.
- Bortolussi, Marisa; Dixon, Peter (1996). The effects of formal training on literary reception. *Poetics*, št. 23, str. 471–487.
- Dillon, George L. (1980). Discourse processing and nature of literary narrative. *Poetics*, št. 9, str. 163–180.
- Dixon, Peter; Bortolussi, Marisa; Twilley, Leslie C.; Leung, Alice (1993). Literary processing and interpretation: Toward empirical foundations. *Poetics*, št. 5, str. 5–33.
- Dorfman, Marcy H. (1996). Evaluating the interpretive community: Evidence from expert and novice readers. *Poetics*, št. 23, str. 453–470.
- Gradišar, Ana (2000). Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo: Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. V: Ivšek, str. 98–114.
- Grosman, Meta (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.
- Grosman, Meta (1997a). Branje kot dejavna jezikovna raba. V: Pouk branja z vidika preнове: strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ, str. 15–37.
- Grosman, Meta (1997b). Sestavine književnega pouka, ki zavirajo razvoj bralne sposobnosti. V: Pouk branja z vidika preнове: strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ, str. 39–50.
- Grosman, Meta (1998). Zakaj je bralna sposobnost skrb nas vseh. V: Branje — skrb vseh: 2. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije, str. 9–25.
- Grosman, Meta (2000). Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: Ivšek (ur.). Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ, str. 11–33.
- Ivšek, Milena (ur.) (2000). Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ.
- Javornik, Miha (2000). Elektronska komunikacija in prihodnost knjige. V: Ivšek, str. 46–62.

¹⁹ Natančneje o izdelavi in uporabi dogajalne premice piše M. Grosman v članku *Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja* (1999).

- Jelenko, Tanja (2000a). Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za dijake z zaključnim izpitom. Magistrska naloga. Ljubljana: FF.
- Jelenko, Tanja (2000b). Motivacija kot proces vzbujanja interesa za branje v srednji šoli ob upoštevanju recepcijskih interesov mladih bralcev. V: Ivšek, str. 149–170.
- Kneepkens, Leonore; Zwaan, Rolf A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, št. 23, str. 125–138.
- Krakar Vogel, Boža (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠ.
- Krakar Vogel, Boža (1997). Teme iz književne didaktike. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kropp, Paul (2000). Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila.
- Krüger, Michael (1996). Knjiga in bralci. *Nova revija*, št. 167, str. 90–95.
- Pečjak, Sonja (1995). Ravnari razumevanja in strategije branja. Trzin: Different.
- Pečjak, Sonja (1997). Koncept prenove bralnega pouka v osnovni in srednji šoli. V: Pouk branja z vidika prenove: strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ, str. 9–13.
- Pečjak, Sonja (1999). Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Pečjak, Sonja (2000). Razvoj branja skozi očala sodobnih pedagoško-psiholoških (spo)znanj. V: Ivšek, str. 34–45.
- Peer, Willie van (1992). Literary theory and reader response. V: Nardocchio, Elaine F. (ur.). *Reader Response to Literature. The Empirical Dimension*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, str. 137–152.
- Schmidt, Siegfried J. (1997). The empirical study of literature: Why and why not? V: Tötösy de Zepetnek, Steven; Sywenky, Irene (ur.). *The systematic and empirical approach to literature and culture as theory and application*. University of Alberta & Siegen University, str. 137–153.
- Spiro, Rand J. (1980). Prior knowledge and story processing: Integration, selection, and variation. *Poetics*, št. 9, str. 313–327.
- Warwick, Elly B.; Gradišar, Ana; Lapajne, Zdenko (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas*. Nova Gorica: Educa.

Mateja Pezdirc Bartol

UDK 028.02:82.0

SUMMARY

RECENT SLOVENE AND INTERNATIONAL VIEWS ON READING

A growing deterioration in attitudes towards reading and a poorer reading literacy both in the world and in Slovenia have spurred a noticeable increase in the interest for problems of reading. As reading processes span various fields of human activities, most contemporary studies on reading are interdisciplinary, bringing together findings of a number of different sciences. Psychologists explore cognitive and affective aspects of reading, literary studies deal with the relationship between the author, the text and the reader, discourse analysis and narratology study the structure of texts, teaching experts deal with the problem of developing literacy and reading skills, sociologists analyse the social structure of readerships, their reading habits, etc. A review of selected international and Slovene literature in the field shows that there exist numerous factors which contribute to the reader's understanding of a text, such as his or her interests, expectations, wishes, intertextual experience, natural intelligence, linguistic

knowledge, and general knowledge of the world. The literary work, on the other hand, is determined also by the circumstances of reception, where important roles are played by the family, the school, the media, universities and libraries, which all contribute to social mechanisms underlying our understanding of literature. Experts, both theoreticians and practitioners, have been trying to identify reasons for the unpopularity of reading in the modern world and to provide various methodological techniques to improve motivation for reading literature. It has become obvious that good, experienced readers' reading is more profound, that they perceive more literary and semantic constituents of a text, have more experience in critical evaluation of texts, and have no problems in selecting appropriate reading strategies. These observations have made development of reading skills one of the fundamental aims of teaching literature.