

RAZPRAVE – ČLANKI

Boža Krakar Vogel
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

OBLIKE KURIKULARNEGA BRANJA LITERATURE

V članku opredeljujemo pojem kurikularnega branja kot vseh oblik bralnih dejavnosti, ki se dogajajo v pedagoški komunikaciji. Razlikujemo šolsko in delno prostočasno branje, pri obojem pa branje integralnih besedil in branje odlomkov. Pri branju odlomkov je potrebna jasna zavest o njegovih prednostih in pomanjkljivostih. V zadnjem času se za zaznavanje literarnosti spet priporoča tesno branje segmentov besedil.

The article defines the notion of curricular reading together with all the forms of reading activities taking place in the pedagogical communication. We distinguish between school and partly free-time reading; in both kinds it is possible to read either integral texts or just passages. Reading passages requires clear awareness about its advantages as well as disadvantages. In recent time close reading of text segments is again recommended for a better understanding of literature.

1 Spodbujanje literarnega branja,¹ ki je zaradi določenih bralnih strategij (branje med vrsticami, prepoznavanje večpomenskosti, kritičnost idr.) tudi pot za

¹ Literarno branje poteka na več spoznavno sprejemnih ravneh, odvisno od razmerja med doživlajskim, kognitivno krličnim in ustvarjalnim dojemanjem. A. Žbogar (2014) tipologizira stopnje oz. vrste literarnega branja na doživlajsko, kritično in ustvarjalno. Doživlajsko je »doživljanje prebranega besedila in vživljanje v literarne svetove« (551), kognitivno branje je »interpretativno in logično-analitično: gre za branje z razumevanjem in branje za razumevanje« (552), namenjeno za globlje spoznavanje in razumevanje prebranega, kritično refleksijo ... Ustvarjalno branje literature je lahko – v nasprotju z doživlajskim in kognitivnim – povsem poljubno in svobodno, prepuščeno domišljiji (tako bereta npr. režiser ali scenarist – prav tam).« Pojasnjuje tudi: »Pomembne razsežnosti literarnega branja kot pomenotvorne dejavnosti so potemtakem spodbujanje doživljanja (doživlajsko branje), razumevanja, vrednotenja ter sintetiziranja prebranega (kognitivno branje) in ustvarjalnosti (ustvarjalno branje), ki naj bo nadgradnja doživlajskega in kognitivnega branja« (555).

M. Grosman spoznavno sprejemne stopnje opredeljuje kot zaznavanje, razumevanje in interpretacijo. A. Zupan Sosič (2014) pa deli literarno branje na prvo- in drugostopenjsko: »Če je prvostopenjsko branje polnjenje referenčnih okvirov, je drugostopenjsko polnjenje praznih mest ali realizacija/konkretizacija umetniškega dela. Ker je literarno branje usmerjeno na vsebino in obliko, nastajajo ob branju vtisi, poglobljeni s poznavanjem literarne teorije, literarne zgodovine in literarne interpretacije ter vseh pomožnih literarnih ved in projekcije neliterarnega vedenja na samo literarno besedilo.«

razvijanje splošne bralne pismenosti in širše sporazumevalne zmožnosti, je eden od temeljnih ciljev književne vzgoje in nalog učitelja slovenista, pa tudi vseh tistih, ki se znotraj kurikulumu ukvarjajo z bralno vzgojo – mentorjev, vzgojiteljev, knjižničarjev. Naloga je toliko zahtevnejša, ker je sodobni čas literaturi precej nenaklonjen, tako da je literarni sistem tudi v okviru družboslovja in humanistike le eden od sistemov in že na tem področju izgublja bitko za pozornost izobraženega slehernika v tekmi s sociologijo, filozofijo, politologijo, ekonomijo idr. Literatura namreč sodobnemu posamezniku ne prinaša hitrih in enoznačnih informacij in presojo o času, prav tako ne lahko dosegljivega užitka oz. razvedrila kot npr. šport, estrada, novi mediji ipd. (Juvan 2001). Tako se celo v družbi izobražencev izgublja občutek za posebno družbeno kulturno vrednost literature, kakor ga je pred desetletji kulturni pedagog Karel Ozvald očital predvsem politikom:

In vendar ima ravno leposlovna literatura silen, od kulturne politike vse premalo uvaževan vpliv na duhovno, bogu-človeški usmerjeno oblikovanje celotnega naroda. Velik pesnik in pisatelj koraka v tem oziru pred vsakim drugim kulturnim delavcem (1927: 101).

Občutka marginalnosti oz. »nekoristnosti« literature za življenje se tako zlahka navzame tudi mladina. Naše novejša raziskave kažejo, da ob branju uživa slaba četrtna srednješolcev. Pričakovano vsi rajši berejo knjige po lastni izbiri (a tudi te so celo med počitnicami celo pri gimnazijcih največ tri), predvsem domače branje jih odbija, na splošno pa jih branje leposlovja dolgočasi, zdi sem jim zapravljanje časa, ob njem se ne morejo zbrati ipd. Branje tudi ni dejavnost za učenje (Florjančič 2014).

Le 12,4 % gimnazijcev daje prednost poeziji pred prozo (Rebec Hreščak 2014). Klasika mladih ne zanima, prav tako sami od sebe ne berejo kratke proze in dramatike (Jožef Beg 2015: 132).

A čeprav mladi v teh raziskavah izpričujejo šibek trajni interes za literaturo, pa po drugi strani menijo, da so jim šolske obravnave literature, tudi za prosti čas manj zanimivih vrst, lahko zelo všeč, k čemur največ prispeva učitelj (Ivšek 2007, Melinc Mlekuž 2015). Kakovostna neposredna pedagoška komunikacija med zavzetim učiteljem, učenci in literaturo je ponovno potrjena kot proces, ki zmore spodbuditi akcijski (trenutni) interes mladih za književnost. Ta ugotovitev ima lahko za učitelje veliko motivacijsko vrednost. Skupaj z znanim dejstvom, da večkratno ponavljanje akcijski interes z več verjetnosti preobraža v trajnejšega, to pomeni, da kakovosten pouk književnosti (zanimiv izziv za razmislek o učencem pomembnih vprašanjih) lahko pri več učencih spodbudi ponotranjenje dejavnejšega pozitivnega odnosa do literature, kar je posledično ena od možnosti za njeno družbeno demarginalizacijo.

Zato je prav književna vzgoja tisti proces, ki lahko mlade prepričuje o krivičnosti zapostavljanja literature, in to tako, da jim ponuja aktivno preizkušanje njenih pozitivnih učinkov. Nekaj takih naštevamo po M. Juvanu (1997):

- posameznik reflektira svojo identiteto – podoživlja in premišljuje vsakršno drugost in drugačnost, jo je sposoben bolje razumeti in se odzivati nanjo;
- literatura spodbuja kritično mišljenje, vrednostno orientacijo po lastnih dejanjih in danem družbenem trenutku;
- bistveno je sooblikovala narodno kulturno identiteto, kar je potrebno poznati pri vpetosti v mednarodne procese komunikacije;

- prek nje se bolj kakor pri kakem drugem šolskem predmetu spoznavajo »značilni simptomi iz celovite kulturne zgodovine«;
- literatura omogoča sodobnemu človeku potreben estetski prehod iz pragmatičnega sveta v fikcijo, »eskapizem« na višji ravni kakor pop kultura, tabloidi ipd.;
- književnost je kulturni kapital, zaloga vednosti, ki jo je potrebno poznati v izobraženskem komuniciranju za primerjanje, argumentiranje ...

2 Osrednja izkušnja za prepričevanje učencev o naštetih prednostih literature je branje. V nadaljevanju bomo poskusili podati didaktično tipologijo oblik branja, ki pripomore, da bralni vzgojitelji lažje oblikujejo in izpolnjujejo pričakovanja, cilje in strategije na različnih ravneh literarnega branja.

2.1 Z vidika celostne didaktične strukture (upoštevajoč cilje, vsebine, metode) branje v praksi v grobem delimo na šolsko in prostočasno. Po navadi pod prvim pojmom razumemo branje pri pouku, pod drugim pa vse oblike, ki segajo čez obvezni oz. pri pouku obravnavan bralni repertoar. Prvo obliko radi povezujemo z večjo reguliranostjo, celo s prisilo, drugo pa z večjo sproščenostjo, izbirnostjo, kar vse povzroča večjo motivacijo učencev. Vendar natančnejši razmislek pokaže, da teh dveh oblik ni mogoče niti smiselno strogo ločevati, misleč, da prva bralce a priori odbija, druga pa privlači. Če je namreč pri šolskem branju repertoar besedil v resnici bolj odvisen od ciljev pouka, zastavljenih v učnih načrtih, pa je to hkrati tudi branje, pri katerem je učiteljem v učbenikih idr. gradivih na voljo največji nabor strategij za spodbujanje vseh spoznavno sprejemnih stopenj – doživljanja, razumevanja, vrednotenja, primerjanja, uvrščanja, izražanja. Te strategije učence lahko motivirajo, čeprav so besedila, katerih izbor sledi raznovrstnosti literarnih pojavov iz sedanjosti in preteklosti, na prvi pogled lahko neprivlačna ali nerazumljiva.

Hkrati pa mnogi učitelji, kot kaže praksa, te strategije bolj ali manj intenzivno in uspešno prenašajo tudi na nekatere oblike prostočasnega branja, npr. branje za Cankarjevo priznanje, za bralno značko, bralni klub in tudi pri teh oblikah branja spodbujajo učence k dejavnostim, ki prispevajo k ciljem razvijanja bralne sposobnosti in kulture. Takšno branje ob prostem času bi zato mogli prav tako prištevati k organiziranemu branju, ga poimenovali delno prostočasno oz. motivacijsko branje in skupaj s šolskim uvrstili v kategorijo kurikularnega branja. – Pravo prostočasno branje je torej tisto, ki ga bralec v vseh smislih organizira samostojno – sam izbere knjigo, sam izbere bralne strategije (preskakuje, bere od sredine proti koncu in nazaj) in nikomur o svojem branju ne poroča oz. ne odgovarja. Količina in kakovost pa sta ne glede na to odvisni od privzgojene bralne kulture, za intenziviranje katere je v okviru kurikularnega branja še dosti notranjih rezerv.

2.1.1 Kurikularno branje bi potemtakem opredelili kot branje v okvirih kurikula – pri pouku in drugih organiziranih vzgojno izobraževalnih dejavnostih, ki se jih učenci udeležujejo prostovoljno, se pa pričakuje od njih dejavno sodelovanje, tako da izpolnjujejo zadane naloge. A če so te v okviru šolskega branja standardizirane in nivelizirane, pa vpogled v prakso kaže, da se pri motivacijskem oz. delno prostočasnem branju praksa in razumevanje bralne motivacije v določenih okoljih precej razlikujeta. In če so ponekod cilji in dejavnosti v okviru delno prostočasnega branja ambiciozni, pa drugod ni tako. Kot poročajo mentorice,

ponekod priznanje za bralno značko dobijo bralci, ki preberejo tri (tanke) knjige, drugod pa jih morajo prebrati pet. Prav tako so ponekod preverjani na zelo različne načine – glasno branje izbranih odlomkov iz besedila, recitiranje, uprizarjanje, kviz, debatne dejavnosti, drugod pa na hitro pred poukom, po njem ali vmes le »povedo bralno značko«². In na koncu lahko postanejo zlati bralci eni in drugi, čeprav dosegajo zelo različne bralne standarde. Množičnost kurikularnega branja, pa naj gre za bralno značko ali druge oblike, je sicer hvalevredna, motivacijska vrednost neprecenljiva, a bralna samopodoba učencev zaradi nestandardiziranih pogojev pogosto precenjena (Marinčič 2006). Zato bi kazalo nekatere osnovne pogoje za pridobivanje priznanj v okviru posameznih oblik motivacijskega oz. delno prostočasnega branja poenotiti in v izobraževanje mentorjev vnesti zavest o možnostih, kako povečati sinergije med šolskim in delno prostočasnim branjem, ki poleg prestejših izbir besedil ponuja še vrsto možnosti za »igro« s tekstom in ob njem ter za reševanje problemov, kar vse so priložnosti za bolj kakovosten razvoj bralne sposobnosti in kulture in splošne bralne pismenosti.

2.1.2 Velja pojasniti še razloge za reguliranost pri izbiranju literarnih besedil v okviru kurikularnega branja pri pouku. Nabor besedil mora namreč biti tak, da skupaj z dejavnostmi učencev uresničuje cilje na določenih razvojnih stopnjah in v programih, oblikovanih glede na učenca in glede na kompleksno naravo literature. Pri nas smo obširno opisali diferenciacijo ciljev književnega pouka in branja za posamezne šolske programe glede na delež prvin recepcijske in systemske didaktike književnosti (Krakar Vogel, Blažić 2013). Pri tem smo se posrečeno ujeli z Evropskim literarnim okvirom (2012), ki cilje književne vzgoje v osnovni šoli in gimnaziji diferencira takole:

Osnovne šole:

- obravnava literarnih, popularnih žanrskih in neliterarnih besedil v skladu z interesi učencev (npr. Ingolič, Milčinski, Murnik, Kleč, Rozman Roza, Dekleva, B. Dolinar, P. Zidar ...).
- izražanje osebnega odziva in primerjava z lastnimi izkušnjami,
- poznavanje sodobne literature za mladostnike,
- primerjanje literature in medijskih predstavitev,

Gimnazije:

- široka predstava o literaturi iz različnih obdobij, smeri in kultur,
- široki interesi; zanimanje za estetsko vlogo jezika in poetike različnih avtorjev,
- vsestransko zgodovinsko in kulturno znanje, ki ga je dijak zmožen uporabljati pri postavljanju prebranega besedila v kontekst,
- uporaba različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.) pri branju in interpretaciji besedil,
- povezovanje literarnih besedil in drugih umetnosti, (npr. filmi, likovna umetnost).

2.2 Našteta kurikularna in družbena pričakovanja lahko uresničujemo pri književni vzgoji, ki zajema različne literarne zvrsti in vrste, žanre in poetike, avtorje in

² Intervju z mentorji bralne značke, sept. 2015

obdobja na eni in razvojne, psihološke, socialne in razvojne dejavnike učencev na drugi strani ter jih v skladu s konkretnimi nameni spodbuja k različnim oblikam kurikularnega in prostočasnega branja integralnih besedil in odlomkov.

2.2.1 Branje integralnih besedil

V okvirih kurikularnega branja pomeni branje in bolj ali manj intenzivne interpretacijske dejavnosti doživljanja, razumevanja, vrednotenja, primerjanja, uvrščanja, izražanja ob literarnih besedilih v celoti. V praksi so najpogostejše naslednje oblike:

- domače branje,
- dolgo branje,
- izbirno interesno branje,
- motivacijsko oz. delno prostočasno branje.

2.2.1.1 Domače branje

To branje predpostavlja samostojno branje učencev doma. Nabor besedil je z vsebinami in cilji povezan s cilji književnega pouka in je po učnih načrtih včasih bolj včasih manj izbiran. Za učence je to branje pogosto neprivlačno, tako da mnogi kar prepišejo obnove in interpretacije s spletnih strani. Resda gre zvečine za reprezentativna literarna besedila, ki so zaradi literarnih tujosti – diskurzivne, kulturne, strukturne idr. (Šlibar 2008) učencem doživljajsko odmaknjena, a so hkrati, po M. Juvanu, »prototipi literarnosti«, podlage za razvijanje kakovostnega literarnega branja in bralne pismenosti. Zato jih iz pouka ne moremo izključiti, pač pa z ustreznimi pristopi motivirati učence, odstraniti tujosti in jim pomagati pri premoščanju bralnih težav z bralnimi strategijami. Predlog, ki se nam je oblikoval po pogovorih s študenti o njihovih izkušnjah z domačim branjem in pri opazovanju prakse, smo poimenovali etapno branje: nalogo, naj učenci do določenega dne opravijo domače branje, čemur sledi (pisno) preverjanje, bi kazalo razstaviti v več etap, v katerih bi bila omogočena postopna recepcija celote s posebnimi strategijami pred branjem, med njim in po njem, ki bi povezovale doživljajsko motivacijske ter kognitivno kritične in ustvarjalne bralne dejavnosti. Koraki in pogoji etapnega domačega branja nalagajo učiteljem in učencem več zadalžitev.

- Pred branjem: učitelj predstavi izbirna besedila (dve ali tri) v okviru bralne enote domačega branja – jih pokaže, označi temo, avtorja, literarne posebnosti – pripovedovalca, dramski konflikt, potek dogajanja ipd. Opozori na morebitne zahtevnosti in posebnosti sloga ter kompozicije. Učenci imajo tako več kazalcev za svojo izbiro besedila. Nato učitelj še napove rok za pogovor o prvi bralni etapi (doklej naj učenci preberejo približno eno tretjino besedila) in predlaga, na kakšen način lahko beležijo svoja opazanja.
- Med branjem: skupinski pogovor o prebrani etapi (učenci, ki berejo isto besedilo, razpravljajo v skupinah, za kar imajo na voljo določen del učne ure). Knjige imajo s seboj, da se lahko pri pogovoru opirajo na določena mesta – citirajo, parafrazirajo, medsebojno rešujejo nejasnosti ipd. (Tako tudi ne morejo preprosto dan pred rokom prepisati bralne obnove s spletnih strani.) Etapni pogovori v

skupinah in ob učiteljevi asistenci se ponovijo dvakrat ali trikrat, in šele potem sledi sklepno dejanje domačega branja.

- Po branju skozi etape je za zaključek mogoče pripraviti različne dejavnosti, npr. glasno branje odlomkov po utemeljenem izboru posameznikov, uprizarjanje, pisanje eseja, kontrolna naloga testnega tipa, govorne predstavitve prebranih besedil ipd.

Na predlagani način (ki je le eden od mnogih) se intenzivira stik z besedilom ob postopnem izražanju doživetij in refleksiji, narašča bralna motivacija in odnos do prebranega. Zmanjšuje se nerazumevanje, preprečuje kampanjsko branje in prepisovanje neizvirnih in netočnih zapiskov.

2.2.1.2 Dolgo branje

Domače branje je v okviru ene ali dveh enot v šolskem letu priporočljivo namestiti z dolgim branjem.

To je skupno branje določenega besedila pri pouku, ki mu namenjamo določene dele učnih ur. Poteka kot glasno branje vsakokratnega dela besedila (bere na začetku učitelj, nato lahko tudi učenci dobri bralci). Branju določenega segmenta sledi medbralni doživljajsko razmišljujoči pogovor, razlaga, odgovori na vprašanja med učiteljem in učenci in samimi učenci, predvidevanje nadaljevanja, pisanje komentarjev ipd. Tem dejavnostim sledi učiteljeva spodbuda učencem, da del nadaljevanja preberejo doma. Ta dva načina branja se menjavata, dokler ni besedilo prebrano do konca. Sledijo dejavnosti sinteze, ki so bodisi opisne bodisi ustvarjalne.

Na ta način bi lahko obravnavali poleg prevladujoče pripovedne proze tudi pesniške zbirke in dramska besedila, ki bi jih lahko razvili do razrednih gledaliških dogodkov.

Ponazorimo povedano z nekaj primeri dobrih praks:

- Učiteljica Mojca Honzak na šoli organizira kulturni dan *Dan s poezijo*, ki je namenjen obravnavi pesniških zbirk: Učenci namreč sami doma neradi berejo pesmi za domače branje, češ da jim je to pretežko. Zato je temu posvečen poseben dan. Šestošolci berejo B. A. Novaka, sedmošolci T. Pavčka, osmošolci F. Prešerna in devetošolci *Cipsipilipsipiloniko*. Tri šolske ure delajo v razredu po skupinah z različnimi vprašanji in knjigo. Dejavnosti se morajo seveda menjavati. Četrto šolsko uro poteka pogovor v razredu. Kulturni dan (in s tem končana obravnava domačega branja) se zaključi s prireditvijo za starše: vsak razred staršem pripravi razredni recital prebranih pesmi; nastopajo vsi učenci razreda, pač glede na svoje sposobnosti.³
- Ista učiteljica poroča o še eni posebni izvedbi domačega branja: To je branje na taboru (zlasti po metodi dolgega branja). Šestošolci berejo *Butalce*, sedmošolci ali *Stare grške bajke* ali Vorančeve *Solzice*, osmošolci realistične slike (Kersnik, Tavčar) ali Linhartovo *Županovo Micko* in devetošolci sodobno kratko prozo (Modeli). Vsak dan tabora pred večerjo eno šolsko uro poslušajo branje učitelja/

³ »Meni je bilo v zadnjih letih najbolj všeč, ko mi je eden od devetošolcev, sicer slabši učenec, po branju pesmic v šoli ob koncu Dneva s poezijo v svojem mnenju napisal, da pesmic sicer ne mara, a da je v šoli čisto fino, ko se z njimi igramo.« (Intervju z Mojco Honzak, sept. 2015).

svojih sošolcev, berejo v skupinah, sami tiho berejo ... in se o tem pogovarjajo, ustvarjalno pišejo, ilustrirajo, dramatizirajo, uprizarjajo ...
Na ta način učenci opravijo že dve domači branji v šolskem letu.

2.2.1.3 Interesno branje

To je branje knjig po izbiri učenca – pri izbiri lahko svetuje učitelj, knjižničar, vrstniki ali pa učenec izbira sam. Branje prosto izbranih knjig poteka deloma v šoli deloma doma. Učenci namreč vsak dan nosijo s seboj knjigo, ki jo trenutno berejo, in se ob različnih šolskih priložnostih posvečajo branju – med odmori, med nadomeščanji, med čakanjem na zdravniški pregled ... pa tudi določen del ure slovenščine kdaj pa kdaj namenijo takemu branju, tako da berejo vsak svojo knjigo, istočasno pa svojo bere tudi učitelj. Pri slovenščini se interesnemu branju poleg tega kdaj pa kdaj posveti še nekaj minut, ko učenci komentirajo, priporočajo, odsvetujejo ... svoje pravkaršnje branje. Prakticiranje interesnega branja, ki, kot kažejo primeri iz prakse, učenci ob učiteljevi doslednosti usvojijo kot navado, je učinkovit prispevek k razvijanju bralne kulture.

2.2.1.4 Motivacijsko oz. delno prostočasno branje

Branje knjig, ki jih v okviru danih propozicij izbira učenec, poteka tudi v dveh najbolj razširjenih tekmovalnih oblikah kurikularnega branja: branje za Cankarjevo priznanje in za bralno značko. Gre za dve obliki branja, katerih glavni namen je širjenje bralne motivacije in bralne kulture, tako da so najboljši bralci nagrajeni s posebnimi priznanji. Obema oblikama je skupna tudi velika množičnost, posebno na osnovnošolski ravni (Saksida 2013).

Razlikujeta pa se v tem, da je za Cankarjevo priznanje potrebna podrobnejša priprava ob podpori mentorjev in zahtevnejši dokaz bralne sposobnosti v samostojnem esejemskem besedilu. Ta način, ki je precej podoben konceptu zunanjega preverjanja pri maturi (Krakar Vogel 2013), bi bilo mogoče razširiti tudi z alternativnimi oblikami kritičnega in ustvarjalnega (večnivojskega) dokazovanja bralne sposobnosti. Branje za bralno značko pa bi, kot že rečeno, bilo bolj »pravično«, če bi bili bolj določeni nekateri okvirni pogoji – npr. število knjig ali strani oz. okviren obseg branja in načini predstavitve, ki bi bili za bralce bolj spodbudni – ne le za dokaz količine, ampak tudi kakovosti branja.

Delno prostočasno in dokaj razširjeno kurikularno branje poteka posebno v srednjih šolah tudi v bralnih klubih, v katerih se na različne načine uporabljajo različne strategije dejavnega kritičnega in ustvarjalnega branja.

2.2.2 Branje odlomkov

Razprave, ali so odlomki primerno izhodišče za vzgojo bralne sposobnosti, so po svetu in pri nas precej pogoste (Grosman 2004, Krakar Vogel 2006, Bayard 2009). Vendar na njih temelji dovršen del književne vzgoje pri nas in v tujini. Glavni namen branja odlomkov ni spodbujati doživljanje besedilne celote, ampak

(poleg ilustracije le-te) poglabljati zaznavanje literarnosti (estetskosti, večpomenskosti) izbranih segmentov besedil, primerno umeščenih v besedilni in zunajbesedilni kontekst. O uspešnosti branja odlomkov za ta namen beremo tudi poročila iz novejših raziskav.

2.2.2.1 Tesno branje

»Tesno branje je raziskovanje krajšega izseka iz besedila ob podpori večkratnega branja v več učnih urah. Učence vodimo v globlje razčlenjevanje in vrednotenje besedila prek vprašanj in diskusije, tako da se ukvarjamo z besediščem, in s pomeni, ki jih luščimo iz konteksta; da smo pozorni na obliko, ton, podobe, slogovna sredstva, pomen izbire besed in sintakso, pa tudi na odkrivanje različnih pomenskih ravni, ki se razkrivajo ob večkratnem branju.« (Krakar Vogel 2014: 368). Avtorja poskusa Fischer, Frey omenjata naslednje pogoje:

Brati je treba krajše odlomke težjih besedil, večkrat, vsakokrat na drugačen način, učenci si sproti označujejo svoje zaznave, rešujejo problemska vprašanja in naloge ob besedilu, komentirajo, razpravljajo.

a) Opis poskusa

V izvedenem poskusu so učenci besedilo (daljšo domoljubno pesem avtorja iz 20. stol.) prvič brali po tihem in delali zaznamke. Učiteljica je krožila po razredu in si zapisovala oznake, ki so jih naredili učenci. Tako si je lahko skicirala kasnejši pogovor. Ko so končali s tihim branjem in prvim pogovorom, je učiteljica pozvala skupine učencev, naj izberejo nekoga, ki jim bo besedilo prebral na glas. Učenci so namreč sedeli v skupinah po tri ali štiri. Med branjem so drugi nadaljevali z označevanjem besedila. Potem jih je učiteljica vprašala, katero je glavno sporočilo v besedilu. Spodbudila jih je k medsebojnemu pogovoru v skupini. Med pogovorom je učiteljica krožila med skupinami in jim pomagala z nasveti. Po koncu pogovora pa jim je predvajala posnetek avtorjevega branja. Po tem tretjem branju jih je vprašala, kdo je avtor in kaj že vedo o njem. Opozorila jih je, naj se orientirajo po časovnem traku literarnih in zgodovinskih obdobj, ki je na steni. Potem je sledilo glasno branje še enega učenca v vsaki skupini.

Ko so končali, je sledil frontalni pogovor o glavni ideji dela. Učenci so se opredeljevali do nje. Sledilo je pisno odgovarjanje na nekaj odprtih vprašanj o besedilu, na katera so učenci odgovarjali v svoje zvezke. Učiteljica je med tem klicala k sebi nekatere posameznike, da so pesem ponovno glasno brali in jim pomagala pri prozodičnih težavah. Nekateri drugi so z njo razpravljali o besedišču. Ostalim, ki so med tem pisali, pa je naročila, naj se lotijo branja knjige po lastni izbiri (t. i. interesno branje), ko bodo končali s pisanjem.

Podoben postopek so ponovili ob neumetnostnem besedilu. Navedimo nekaj učinkov tega početja:

Eksperimentalna skupina je svoj bralni napredek ocenila s 4,2 na 5-stopenjski lestvici, kontrolna pa z 2,3.

Napredek je bil potrjen pri letnem zunanjem preverjanju, saj je 64 % učencev eksperimentalne skupine napredovalo vsaj za eno oceno v primerjavi s prejšnjim letom.

Na koncu prispevka avtorja dodajata, da so bili učenci pretežno iz šibkih socialnih okolij in pretežno fantje. Pogosto obiskujejo dopolnilni pouk, vendar najpogosteje ne dohitijo zaostankov, ki se nakopičijo med letom. Opisani eksperiment pa je pokazal, da je to mogoče.

Izhodišče eksperimenta je bilo branje zahtevnih besedil z vsestransko podporo učiteljice. Ni bilo pričakovano, da bi učenci ta besedila razumeli sami od sebe. Potrebno je bilo večkratno branje po vseh opisanih korakih. Branje je bilo upočasnjeno, raztegnilo se je skozi več ur, namenjeno pa je bilo učenju branja. Veliko je k napredku prispevalo tudi skupinsko delo. Učenci so bili primorani razmišljati, ne le zlahka prebrati besedilo po lastni izbiri. In bili so zadovoljni z napredkom pri razumevanju, ki je sledilo večkratnemu branju in pogovorom z vrstniki.

Tesno branje bi v naši tipologiji bralnih oblik uvrstili v kurikularno šolsko branje, saj je za doseganje učinkov potrebno učiteljevo usmerjanje učencev k branju, ki sega od kognitivnega do doživljajskega⁴ in ustvarjalnega, pogloblja senzibilnost bralcev, sposobnost zaznavanja in tvorjenja pomenov, izražanja in razstavljanja o problemih v tekstu in kontekstu. Tako branje učence približuje višjim ravnam bralne pismenosti, ki so v preizkusih PISA opisane takole:

6. st:

- Branje neznanega besedilo ali več besedil hkrati.
- Dobro razumevanje – natančna analiza, pozornost na manj opazne sestavine.
- Prisotnost distraktorjev.
- Procesiranje neznanih idej, kritično vrednotenje z več kriteriji.

5. st.:

- Branje neznanega besedila.
- Podrobno razumevanje, specifično znanje.
- Sklepanje o pomenu informacije na podlagi koščkov v besedilu.
- Kritično vrednotenje z uporabo specifičnega znanja.

b) Predlog novega poskusa:

Dejavnosti in pristope v okviru tesnega branja je mogoče poljubno prilagajati in kombinirati. Pomembno je, da učenci večkrat z različnimi branji opazujejo en vidik besedila v povezavi s celoto.

(Rado Murnik: Prvi ženin, Ženini naše Koprnele. V S. Trdina: *Besedna umetnost* 1, str. 154).

1. V nedeljo po kosilu je rekel stric Nande: »Pojdimo no malo na sonce, saj nimamo masla na glavi!« Nato je rekel papa enoglasno: »Peljimo se malo po Ljubljani!«
2. Mama pravi, da je gospod Migec res malo majhen in tudi drugače zelo pomanjkljiv, toda za ženina je še vedno dober, ker je dandanes tako malo moških.
3. Stric Nande je bil že približno trikrat mebliziran ... V vojski so revežu zmrznili brki pod nosom. Zato je hudo zbolel v Galiciji. Morali so ga odpustiti. Tako se je srečno izmazal.

⁴ Z. Božič (2010) opozarja, da je klasična besedila (npr. Prešernove pesmi) treba najprej razumeti, nato šele jih je mogoče doživeti.

4. Od veselja sem zaploskala.
5. Kmalu potem smo se zbrali papa in mama in stric Nande in Koprnela in gospod ženin in jaz. Zbral se je tudi naš pes Pufi, ki je s povzdignjenim repom prosil, naj ga ne pustimo samega doma.
6. Gospod ženin Migec pa še ni bil nič na vojski. Gospod Migec je bolj majhne sorte, ker se mu ni ljubilo rasti dalje in je prekmalu nehal. Zmeraj nosi velik klobuk ali slamnik, da ga lahko vsak vidi in da ga kdo ne povozi na cesti, kadar hodi sam brez neveste Koprnele.

Predlagane dejavnosti pri pouku:

- a) Tiho branje besedila s premešanim zaporedjem dogodkov:
- b) Urejanje zaporedja povedi v izvirno besedilo.
- c) Glasno branje (posamezniki).
- č) Skupinsko označevanje posebnosti v jeziku, nerazumljivosti, zapis vprašanj.
- d) Skupinsko reševanje neznank, učiteljeve intervencije, zapis v slovarček, npr.

Izraz, poved iz besedila	Prevod, razlaga, parafraza	Nova poved z razloženim izrazom
Pojdimo no malo na sonce, saj <u>nimamo masla na glavi</u> .	Saj se ne bomo stopili! Izvorni pomen frazema <i>imeti maslo na glavi</i> : biti kriv. Uporabljen je v nepričakanem kontekstu, nelogično, učinkuje smešno.	Naj bi bil ta možak tiho, saj ima že sicer dovolj masla na glavi; Pazi, če se boš igral z ognjem, se ti bo stopilo še staro maslo na glavi.
Stric Nande je bil že približno trikrat <u>mobiliziran</u>	Mobiliziran, vpoklican v vojsko	Ko je država začela izgublјati vojno, je mobilizirala tudi mladoletnike.

- e) Priprava na glasno interpretativno branje besedila, s humornimi poudarki – odločanje za intonacijo, register, poudarke ... – individualno zaznamovanje besedila, poltiho branje ...
- f) Izvedba, pripombe in pohvale bralcev.

Predvideni učinki branja:

- Kognitivno-kritično branje
 - Stik z neznanim besedilom, ki ga je prek procesiranja logičnega poteka dogajanja treba šele sestaviti.
 - Rekonstrukcija (smisla) besedila ob raziskovanju pomenov posameznih delov in njihove besedilne spetosti.
 - Razbiranje humornih učinkov zaradi rabe posameznih izrazov, nelogičnih (nonsensnih) povezav, branje med vrsticami – sklepanje o pomenu na podlagi distraktorja (zavajajoče rešitve):

V vojski so revežu zmrznili brki pod nosom. Zato je hudo zbolel v Galiciji. Morali so ga odpustiti. Tako se je srečno izmazal. (Je bil stric Nande hudo bolan?)

- Doživljajsko ustvarjalno/interpretativno branje
 - Poustvarjanje humornih učinkov besedila ob predhodni individualni pripravi je za bralce in poslušalce sproščujoče in zanimivo.

Slednje je celo nadgradnja višjih ravni branja, ki so, kot kaže predstavljeni povzetek višjih zahtevnostnih ravni branja (PISA), vse zajete v našem predlogu.

Podobne bralne vaje bi pod mentorjevim vodstvom lahko delali tudi pri delno prostočasnem kurikularnem branju, kjer je veliko možnosti za izbiranje najraznovrstnejših besedil in preverjanj višjih bralnih ravni.

3 Pregled didaktičnih oblik (kurikularnega) branja literature pokaže, da so te v naši praksi dovolj pestre in da je formalno za spodbujanje branja med mladimi dobro poskrbljeno. Da pa bi dejansko dajale boljši učinek, pa bi najbrž moralo biti poskrbljeno od znotraj in od zunaj. Od znotraj npr. v doslednejši, bolj načrtovani pedagoški interakciji (npr. večsmerne problemske diskusije z razpravo o subjektivnih bralnih doživetjih, dosledno preverjanje domačega individualnega branja učencev, doslednejša uporaba beril in še mnogo takega, kar ne terja ne doktrinarnih ne kurikularnih reform, ampak »uporabo« obstoječih). Od zunaj pa spodbudnejše šolsko okolje (zavestno sistematično spodbujanje branja v celotnem vzgojno izobraževalnem procesu) in več posluha za »osvežitveno« izobraževanje učiteljev.

Povzetek

Spodbujanje literarnega branja, ki je zaradi določenih bralnih strategij tudi pot za razvijanje splošne bralne pismenosti in širše sporazumevalne zmožnosti, je eden od temeljnih ciljev književne vzgoje in nalog učitelja slovenista, mentorjev, vzgojiteljev, knjižničarjev.

Ceprav mladi na splošno izpričujejo šibek trajni interes za literaturo, pa po drugi strani menijo, da so jim šolske obravnave literature lahko zelo všeč, k čemur največ prispeva kakovostna neposredna pedagoška komunikacija med zavzetim učiteljem, učenci in literaturo.

Osrednja izkušnja v tej komunikaciji je branje, ki se znotraj kurikula razlikuje glede na okoliščine (cilje, izbiro besedil in strategije obravnave) na šolsko in delno prostočasno.

Ceprav je pri šolskem branju repertoar besedil bolj »togo« odvisen od ciljev pouka, pa je prav pri njem na voljo največji nabor strategij za spodbujanje recepcije na vseh spoznavno sprejemnih stopnjah. Mnogi učitelji te strategije bolj ali manj intenzivno in uspešno prenašajo tudi na nekatere oblike prostočasnega branja, npr. branje za Cankarjevo priznanje, za bralno značko, bralni klub. Takšno sicer prostočasno branje bi zato bolj upravičeno imenovali delno prostočasno oz. motivacijsko, ga prav tako prišteli k organiziranemu branju ter skupaj s šolskim uvrstili v kategorijo kurikularnega branja.

V okvirih kurikularnega branja razlikujemo branje integralnih besedil in branje odlomkov. Prvo pomeni branje in bolj ali manj intenzivne interpretacijske dejavnosti ob literarnih besedilih v celoti. V praksi so najpogostejše naslednje oblike: domače branje, dolgo branje, izbirno interesno branje, motivacijsko oz. delno prostočasno branje.

Pri branju odlomkov pa je potrebna jasna zavest o njegovih prednostih in pomanjkljivostih. Glavni namen te dejavnosti je namreč poglobljati zaznavanje literarnosti (estetskosti, večpomenskosti) izbranih segmentov besedil, primerno umeščenih v besedilni in zunajbesedilni kontekst. O uspešnosti branja odlomkov

za ta namen beremo tudi v poročilih iz novejših tujih raziskav, v katerih posebej priporočajo tesno branje (večkratno tiho in glasno branje krajših besedil ali odlomkov za zaznavanje raznovrstnih vsebinskih in oblikovnih podrobnosti).

Literatura

Pierre Bayard, 2009: Kako govoriš o knjigah, ki si jih samo prelistal. *Sodobnost*, letn. 9/73, 1105–1113.

Ada Čakš, 2012: *Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in v gimnaziji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Douglas Fischer, Nancy Frey, 2014: Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School Readers. *JAAL, Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 5/57, 367–376.

Janja Florjančič, 2014: *Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami književnega pouka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Meta Grosman, 2004: *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.

Milena Ivšek (ur.), 2007: *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti. CRP. Razvojno-raziskovalni projekt 2004–2006. Sklepno poročilo*. Ljubljana: ZRSŠ.

Jožica Jožef Beg, 2015: *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Marko Juvan, 2000: *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Boža Krakar Vogel, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS

Boža Krakar Vogel, Milena Mileva Blažić, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Boža Krakar Vogel, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*, št. 3–4/XVII

Literary Framework for Teachers: <http://www.literaryframework.eu>, 7. 7. 2015

Maja Melinc Mlekuž, 2015: *Pouk književnosti kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika*. Doktorska disertacija. Ljubljana.

Boža Krakar Vogel, 2006: Recepcija odlomka v primerjavi z recepcijo kratke pripovedi pri književnem pouku. *Slovenska kratka pripovedna proza. Obdobja 23*. Irena Novak Popov (ur.). Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 655–666.

Urša Marinčič, 2006: *Bralna samopodoba šolskega otroka*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta: Ljubljana.

Karel Ozvald, 1927: *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Igor Saksida, 2012: Z odprtimi očmi zagotovo pridemo na zeleno vejo kritičnega branja. *Jezik in slovstvo* 1–2.

Alojzija Zupan Sosič, 2014: Literarno branje. *Jezik in slovstvo*, 4/LIX.

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