meta grosman

Brake in književnost



2 1650

meta grosman

bralec in književnost

42972

DRŽAVNA ZALOŽBA SLOVENIJE
1989

429712
2

Prof. dr. Meta Grosman

Bralec in književnost

Recenzenta prof. dr. Mirko Jurak, prof. dr. Boris Paternu

Lektorica in korektorica Sonja Rižner

429712



20 NOV 1992

09920G7781

ISBN 86-341-0390-0

CIP - katalogizacija v knjigi
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

028

GROSMAN , Meta
Bralec in književnost / Meta Grosman. - 1. natis . -
Ljubljana : Državna založba Slovenije. 1989

Izdajo knjige je finančno podprla Raziskovalna skupnost Slovenije.

Vsebina

Predgovor **5**

Možnosti opisovanja doživetja besedne umetnine **7**

Procesi branja **17**

Otrok in literarna plaža **33**

Vprašanja o estetski vzgoji **41**

Pouk bralne sposobnosti **50**

Pouk literarne interpretacije **67**

Odlomek pri pouku književnosti **75**

Branje pesmi v tujem jeziku **79**

Pouk pesmi v tujem jeziku **86**

Branje proze v tujem jeziku **91**

Opombe **96**

Predgovor

Besedila, ki so zbrana v pričujoči zbirki, so nastala v letih 1974 do 1988. Nekatera izmed njih so bila v tem času tudi objavljena, medtem ko so druga prvič objavljena v tej zbirki. Vsem besedilom je skupno zanimanje za razmerje med bralcem in književnostjo, ki pa ga obravnavajo iz različnih zornih kotov. Vprašanja o razmerju med bralcem in književnostjo so prav tako stara kot kritiško in filozofsko razmišljanje o leposlovju in njegovem mestu v človeškem svetu. V raznih obdobjih so se pojavljala v različnih oblikah, skladno s takratnim vedenjem in zanimanjem kritike. V sedemdesetih letih so ta vprašanja prišla v središče zanimanja naprednejše usmerjene literarne kritike in teorije in v zadnjih letih so raziskovanja in eksperimentalna dognanja s tega področja začela prodirati tudi v pedagoško prakso.

Posamezne študije se ukvarjajo z raznimi vidiki razmerja med bralcem in besedno umetnino; Možnosti opisovanja doživetja besedne umetnine, ki je izšla leta 1975 v **Sodobnosti**, z razčlenitvijo nekaterih poskusov konceptualizacije literarnega doživetja problematizira omejitve našega vedenja o doživljanju leposlovja. Študija Procesi branja (1988) prikazuje razne vidike dosedanjih eksperimentalnih dognanj in teorij o možnostih bralčeve konkretizacije leposlovnega besedila kot besedne umetnine. Razprava Otrok in literarna plaža, ki je bila napisana za posvetovanje Otrok in kič jeseni 1986 v Mariboru, opisuje posebno problematiko otrokovega doživljanja (sub) literature. Vprašanja o estetski vzgoji, objavljena v **Naših razgledih** leta 1981, pa obravnavajo širšo problematiko umetnostnega doživljanja in pridobivanja sposobnosti za ustvarjalno doživljanje umetnin. V tej širši perspektivi je doživljanje leposlovja le ena glede na uporabo jezika posebno zapletena oblika doživljanja umetniške predstavitve človeškega izkustva.

Študije, ki so zbrane v drugem delu, se ukvarjajo s problematiko pouka književnosti, ki je naravnan k dejavnemu razvijanju učenčeve bralne sposobnosti za ustvarjalno konkretizacijo leposlovnega dela. Prve tri študije Pouk bralne sposobnosti,**Jezik in slovstvo** 32(1986/7), Pouk literarne interpretacije, **Jezik in slovstvo** 24(1978/9 in Odlomek pri pouku književnosti, **Jezik in slovstvo 25(1979/80), z** različnih perspektiv obravnavajo načine, kako lahko učitelj pomaga učencu ne le k boljšemu razumevanju leposlovja, marveč predvsem k razvijanju trajne bralne sposobnosti, torej sposobnosti, ki bi mu tudi po končanem šolanju omogočala ustvarjalno branje leposlovja.

Zadnje tri študije Branje pesmi v tujem jeziku, **Jezik in slovstvo** 20(1974/5), Pouk pesmi v tujem jeziki, **Vestnik** 4(1975) in Branje proze v tujem jeziku obravnavajo problematiko branja in pouka književnosti v tujem jeziku. Čeprav je ta situacija značilna za pouk književnosti v tujem jeziku, vse pogostejše dvojezične objave poezije in nemožnost sproti slediti objavam v tujih književnostih s prevodi opozarjajo, da postaja branje leposlovja v tujem jeziku tudi del vsakodnevne potrebe zunaj šole.

Ta razmišljanja o razmerju med bralcem in književnostjo izhajajo iz več kot petindvajsetletnega študija recepcijske estetike in procesov branja in prav tako dolge pedagoške prakse pri pouku književnosti. Glede na to, da reflektirajo mojo dejansko pedagoško prakso in poskus razumeti potrebe pouka književnosti in izboljšati njegovo

izvajanje, seveda izhajajo tudi iz mojega globokega prepričanja, da je pouk ustvarjalnega branja mogoč in potreben. Iz prepričanja, da bi se morali izogibati pouku, ki ni usmerjen k vzgajanju bralne sposobnosti, marveč samo h kopičenju podatkov o književnosti, s čimer včasih neverjetno uspešno prispeva k razdejanju učenčevega naravnega zanimanja za leposlovje in k večanju števila nebralcev. Iz prepričanja, da učitelj, ki se zaveda pomena in problematike pouka bralne sposobnosti tudi v dani situaciji in ob obstoječih učnih programih, pomaga učencu razviti potrebno bralno sposobnost. To seveda nikakor ne pomeni, da potrebe po pouku bralne sposobnosti ni treba sistematično razčleniti in ubesediti v učnem programu. Pomeni le, da s poukom bralne sposobnosti ne smemo odlašati do takrat, ko nas bodo nove oblike pismene nepismenosti prisilile k razmišljanju o njem.

Ne nazadnje moje razmišljanje izhaja iz prepričanja, da je umetniško ubesedovanje človeškega izkustva pomembna možnost za reflektiranje človeškega bivanja v našem vse manj človeškem svetu in ravno tako pomembna možnost dvogovora o problemih našega bivanja in njegovega reflektiranja, ki bi morala biti dosegljiva vsem ljudem. Le s široko zasnovano sistematično vzgojo vseh bralcev bi lahko premagali temeljno protislovje našega časa, ko vsi glasno priznavamo pomembno vlogo umetnostnega in še posebej literarnega doživljanja, le redki posamezniki pa razvijejo tudi za to potrebno doživljajsko sposobnost in ko vse več bralcev ne pridobi bralne sposobnosti, kot je potrebna za soočenje s sodobnim leposlovjem. Prispevati želim k vzgoji take bralne sposobnosti, kot je potrebna sodobnemu bralcu, da bi lahko še naprej bral in tako prispeval tudi k obstoju naše knjige.

Posamezne študije so nastale ob raznih priložnostih in za različne poslušalce ter bralce. Kljub osrednjemu zanimanju za izboljšanje bralčevega ustvarjalnega odnosa do leposlovja, se razlikujejo glede na to, ali gre bolj za prikaz lastne učne prakse in raziskav na tem področju ali za obravnavo teoretične problematike o bralčevem razmerju do leposlovja. Glede na to posamezne študije terjajo tudi različne oblike in količino opomb. Medtem ko imajo nekatere bolj praktično usmerjene študije razmeroma malo pretežno dokumentarnih opomb, imajo poznejše, bolj teoretične razprave številnejše in obsežnejše opombe. Te opombe ne vsebujejo le pojasnil o virih za posamezne podatke, gledanja in dogajanja, marveč večkrat navajajo tudi dodatno gradivo za bolj zainteresirane bralce, ki bi sami radi prebrali kaj več o obravnavanih problemih. Opombe k nekaterim študijam, ki so bile napisane že pred leti, zato vsebujejo tudi podatke o novejšem razvoju za dano področje. Vsa področja sem tako poskušala izpopolniti do leta 1988.

Berkeley, januarja 1988 *M. Grosman*

Možnosti opisovanja doživetja besedne umetnine

V razpravi bi radi opozorili na nekaj vprašanj v zvezi z doživljanjem literature, na katera kažejo poskusi opisov doživetja besedne umetnine. Če dopuščamo možnost popolnega opisa kakega pojava ali predmeta, konkretni opisi večkrat pomenijo le delno uresničitev take možnosti. Poleg bolj ali manj celovito zajetih značilnosti opisanega pojava pa taki opisi opozarjajo tudi na omejitve opisovanja samega. Te omejitve so najrazvidnejše v jeziku kritike: v izboru in poimenovanju posameznih elementov in vidikov pojava ter v konceptualizaciji poglavitnih kategorij. Tako opredeljeni jezik kritike že tudi sam po sebi postane izvor nadaljnjih omejitev: kritikom omogoča, da vidijo in razčlenjujejo le nekatere probleme, medtem ko drugi ostanejo njihovim očem za vedno skriti. Tako razmerje med opisovanjem in opisovanim pojavom lahko zasledimo pri številnih opisih literarnega doživetja.[1] Problematika opisovanja doživetja besedne umetnine nam bo tako neposredna podlaga za razmišljanje o nekaterih razsežnostih doživljanja literature. Hkrati pa se bomo ob tem srečali tudi z vprašanji o naravi, možnostih in smiselnosti poskusov konceptualizacije idealnih modelov literarnega doživetja spričo dosedanjega poznavanja temeljnih sestavin in njihovih medsebojnih odnosov v takem doživetju.

V primerjavi z razpravo J. Kosa K problematiki literarno- estetskega doživljaja[2], ki opredeljuje pojem "literarno- estetski doživljaj" kot " psihično realnost, ki nastaja v zavesti bralca ali poslušalca ob adekvatnem dojetju kakega literarnega teksta, t.j. literature ", bo nas zanimalo predvsem doživljanje literature kot bolj ali nanj zapleten proces, ki nastaja ob bralčevem srečanju z besedno umetnino. Medtem ko Janko Kos skuša določiti splošni model literarno-estetskega doživljaja kot " tisto psihično realnost, ki bi nastala, če bi bralec v celoti in do kraja realiziral vse tisto, kar sestavlja literarni tekst in se nudi doživljanju v realizacijo... na način, ki je za takšno dojetje primeren " in opisuje " bistvene strukturne poteze literarno-estetskega doživljaja v njegovi splošno idealni podobi " kot celotnost, kontinuiranost, sintetičnost, spontanost in nereflektirano naivnost, bo naše zanimanje veljalo nekaterim drugim vidikom literarnega doživetja, še zlasti vprašanju, zakaj se ti in tudi še drugi doslej neobravnavani vidiki doživljanja literature tako vztrajno izmikajo ustreznemu opisu.

Drugačen zorni kot opazovanja narekuje tudi drugačno terminologijo. Takšen je že izraz doživljanje literature, poleg katerega bomo uporabljali še pojme: doživetje besedne umetnine in včasih tudi literarno ali poetsko doživetje. Za izraz doživetje namesto doživljaja se nismo odločili le zaradi omenjenega premika v gledanju, marveč tudi zaradi priporočila *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*, ki daje ob pomenih doživljanje umetnosti, književnosti in lepote prednost besedi doživetje.[3] Dodatne oznake " estetsko " ne bomo opustili samo zaradi številnih sporov o tem, kje in kako smiselno uvesti " estetsko " v doživljanje literature, marveč predvsem zato, ker s stališča našega osrednjega zanimanja ne prispeva bistveno k razlagi obravnavanih problemov.

Čeprav nas bodo v glavnem delu razprave zanimale predvsem ustvarjene možnosti analitično usmerjenega opisovanja literarnega doživetja, ki vse izhajajo iz podmene,

da je literarno doživetje mogoče podobno kot druge pojave raziskovati, se moramo najprej ustaviti pri nekaterih problemih tistih opisov literarnega doživetja, pri katerih gre za bralčevo ali kritikovo poročilo o lastnem doživetju konkretne besedne umetnine. Glede na različno poučenost in artikuliranost bralca tak opis lahko preprosto ugotavlja, ali bralcu prebrano besedilo ugaja ali ne, lahko pa seže do bolj ali manj kritično razčlenjenega opisa, ki vsebuje tudi elemente razmišljanja o lastnem doživetju in/ali besedni umetnini ter končno elemente vrednostne sodbe. "Zaseben" opis lastnega doživetja, tako posameznega bralca kot tudi izurjenega kritika, je smiselno razlikovati od analitično usmerjenih opisov literarnega doživetja nasploh, čeprav analize po navadi izhajajo prav iz introspektivnega razmišljanja o lastnih doživetjih. Osebna doživetja praviloma tudi navajajo kot neposredne dokaze za pravilnost predlaganih opisov literarnega doživetja nasploh. Opis lastnega doživetja besedne umetnine, ki temelji na introspekciji, je tako glavna podlaga za vse drugačne opise literarnega doživetja. Razlikovanje je potrebno predvsem zato, ker se s takim opisom odpirajo povsem drugačni problemi, kot jih prinašajo analitično naravnani opisi literarnega doživetja nasploh.

Pri bralčevem in kritikovem opisu lastnega doživetja besedne umetnine gre za precej zapleteno dejavnost. Zapletena je namreč narava doživetja samega, težave pa so tudi z ubeseditvijo. Ko si bralec prizadeva opisati svoje doživetje, mora kot vedno pri introspekciji, osredotočiti pozornost na lastno doživetje in tako vsaj začasno zanemariti predmet doživetja. Opis literarnega doživetja zato ne predpostavlja samo takega doživetja, temveč tudi sposobnost zavedati se doživetja oziroma imeti bolj ali manj določeno predstavo o lastnem doživetju in/ali o doživetju literature nasploh. Opazovanje doživetja in zavest o njem se zato praviloma razlikujeta od samega doživetja, saj mu v časovni perspektivi navadno šele sledita. Mogoče je seveda tudi, da bralec svoje doživetje opazuje in razčlenjuje že med branjem, vendar tako opazovanje pogosto vsaj začasno prekinja neposredno doživljanje, kajti šele tako se lahko bralec preusmeri. Tudi če predpostavimo bralca z visoko kritično sposobnostjo, ki bo tako razčlenjeval lastna doživetja literature, to še ne pomeni, da bo zaznal in se zavedel vseh sestavin svojega doživetja. Zato še vedno ostaja odprto vprašanje tistih sestavin literarnega doživetja, ki njegovi zavesti niso dosegljive. Številni kritiki opozarjajo zlasti na pogosto povsem podzavestne korenine bralčevega doživljanja literature ali konkretnega doživetja določene besedne umetnine. Omenjajo tudi, kako ta bralcu samemu praviloma neznana sestavina ne le oblikuje, temveč včasih tudi preoblikuje in v celoti izmaliči njegovo doživetje. Podoben učinek imajo včasih lahko tudi pretirano osebni pomeni in konotacije, ki se jih bralec sam niti ne zaveda.

Ubeseditev literarnega doživetja sama po sebi pomeni še dodaten problem. Pri opisu doživetja ne gre le za vprašanja poimenovanja in organizacije številnih odtenkov vrste posameznih vtisov, bolj ali manj razvitih misli, razmislekov ter najrazličnejših čustev in občutij, torej vprašanja, ki že sama po sebi in še bolj zaradi nezadostnosti jezika na tem področju zastavljajo skoraj nepremostljive težave. Noben tak opis seveda ne more in tudi ne skuša zajeti prej omenjenih bralcu samemu neznanih podzavestnih sestavin doživetja, ki jih včasih kažejo le fizični znaki, vidni v somatskih spremembah. Tu gre predvsem še za vprašanje razmerja med poskusom opisa in opisovanim doživetjem, ob katerem se odpira vprašanje o možnosti ustreznega opisa literarnega doživetja nasploh. Najnovejše kritike opozarjajo, da se za opisom literarnega doživet-

ja - to velja tudi za dobre kritike, ne samo za "nekritične" bralce - pogosto skriva kaj drugega, kot pričakujemo. Bistvene razlike med opisovanjem doživetja in resničnim doživetjem je nazorno razkrila zdaj tako moderna teza o učinku metafore na bralca. Posamezni avtorji[4] opozarjajo na dejstvo, da razlaga učinka metafore ne pojasnjuje njenega resničnega fenomenološkega učinka, to je bralčevega spontanega doživetja metafore, marveč zvečine le jezikovno sestavo in delovanje metafore. Take jezikovne razlage ponazarjajo zgolj časovno poznejšo racionalno razčlenitev posamezne metafore in iščejo njene domnevno veljavne jezikovne interpretacije, ki pa jih kljub veliki domiselnosti kritikov v nobenem primeru ne moremo šteti niti za popolni opis učinka metafore niti za njen jezikovni ekvivalent. V procesu spontanega doživljanja literarnega besedila prihaja do take verbalne razlage navadno le takrat, kadar bralec metafore ne doživi neposredno in šele zaradi tega postane pozoren na besede *kot besede*. Pri tem se njegovo začudenje in negotovost izražata v potrebi po interpretaciji metafore. Nasprotno pa neposrednega dojemanja metafore ne spremljajo miselni procesi, ki bi bili usmerjeni k iskanju interpretacije. Pri spontanem dojemanju metafore se bralec največkrat sploh ne zaveda pomena posameznih sestavin metafore in njihovega medsebojnega razmerja. Da bi se - potem ko tako rekoč vidi en predmet skozi drugega - zavedel analogije, podobnosti ali primerjave, je pogosto potreben zavesten napor. Do podobnih razlik med stvarnim doživetjem in opisom tega doživetja pa prihaja tudi pri drugih sestavinah literature.

Že samo ta bežna opozorila o vplivu neznanih podzavestnih komponent doživetja in o razliki med spontanim doživetjem posamezne sestavine besedne umetnine in možnimi opisi doživetja te sestavine nas navajajo k sklepu, da tudi najbolj uspešen opis, tudi če gre za kritično izurjenega bralca, ne more v celoti obseči njegovega resničnega doživetja dane besedne umetnine. Med njim ostaja nepremostljiva razlika in zato lahko štejemo doživetje besedne umetnine v vsej njegovi zapletenosti za nekomunikabilno. V bistvu velja to tudi za impresionistično naravnano kritiko, ki včasih vsaj na videz presega to razliko. S spretno uporabo metafor posameznim kritikom sem in tja tako učinkovito uspe posredovati posamezne sestavine svojega doživetja, še zlasti na primer nav- dušenje, da dobesedno "okužijo" druge bralce. Vendar take kritike po navadi zelo malo povedo o resnični dinamiki kritikovega lastnega doživetja, katerega globlji vzgibi prav lahko ostanejo neznani tudi njemu samemu. Pri takih opisih gre zvečine le za posebno sugestivno in prepričevalno rabo jezika, zato so lahko bolj prijetno branje kot različne oblike analitično usmerjene kritike, kljub temu pa jih ne moremo šteti za ustrezen opis doživetja prikazane besedne umetnine.

S podobnimi težavami, kot smo jih nakazali pri bralčevih oziroma kritikovih opisih lastnih poetskih doživetij, se srečujejo tudi znanstveno naravnani poskusi opisovanja doživljanja literature kot posebnega procesa, ki ga je mogoče raziskovati analitično. Kadar ti kritiki izhajajo iz analize lastnega doživetja ali iz analize doživetij poskusnih bralcev, veljajo tudi zanje doslej naštete omejitve. Iste in še druge omejitve pa so razvidne tudi iz njihovih teoretično usmerjenih razmišljanj o idealnih možnostih literarnega doživetja, čeprav je literarna veda že od svojega začetka videla v takem opisovanju literarnega doživetja, ki skuša razčleniti njegove sestavine in medsebojne odnose posameznih sestavin, eno izmed svojih pomembnih nalog, se zdi, da je vse težave in razsežnosti takega proučevanja doživljanja literature razkrila šele novejša kritika. Kljub pogostim in vztrajnim poskusom pojasniti zamotanost teh problemov, pa je literarna veda zabeležila le precej skromne rezultate. To lahko trdimo vsaj za

angleško kritiko, ki ima na tem področju brez dvoma najdaljšo, neprekinjeno tradicijo in je zaradi različnih specifičnih dejavnikov v našem stoletju problemom doživljanja literature namenila več pozornosti kot druge kritike.

Poskuse analitičnega opisovanja procesa literarnega doživetja bomo razvrstili v skupine glede na način opisovanja in pojmovanja doživljanja literature. Vsaka taka klasifikacija, tako razdelitev na skupine kot tudi število skupin, je že sama po sebi svojevoljna in zato tudi sporna. Opise nekaterih avtorjev bomo navajali samo v eni skupini, opise drugih pa bomo uvrstili v dve ali več različnih skupin. S tako razvrstitvijo bomo dosegli večjo preglednost in vpogled v nekatere skupne značilnosti posameznih opisov. V prvi skupini bodo tisti opisi, ki skušajo osvetliti in včasih tudi razčleniti proces doživljanja literature s pomočjo metaforičnih opisov. V drugi skupini bomo obravnavali tiste opise, ki poskušajo literarno doživetje razčleniti kot proces z določenim časovnim razvojem. V tretjo skupino štejejo opisi, ki doživljanje literature prikazujejo kot zapleteno psihično dogajanje, ne glede na to, ali ga pojasnujejo z globinsko psihologijo ali ne, in v četrto še tisti opisi, ki literarno doživetje opisujejo preprosto kot bralčevo poustvaritev celotnega pomena besedne umetnine.

Zaradi zapletenosti predmeta samega je uporaba metafore v opisovanju literarnega doživetja precej razširjena tudi v tistih opisih, ki jih ne uvrščamo v prvo skupino. Zato moramo najprej povedati, da metaforični opisi prve skupine praviloma nikoli ne presegajo ravni zgolj metaforične ponazoritve literarnega doživetja. Poskuse, da bi prodrli v proces doživljanja literature s pomočjo metafore, pa lahko štejemo tudi za nekakšno predhodnico poznejših bolj analitično usmerjenih opisov.

Glede na različne posebne interese posameznih kritikov in na obravnavano zvrst literature so posamezni metaforični opisi največkrat osredotočeni na različne aspekte ali elemente doživljanja literature, ki jih skušajo osvetliti s pomočjo sugestivne analogije. Ti kritiki so praviloma ne trudijo, da bi ustvarili sintetične podobe celotnega doživetja besedne umetnine, njihovi metaforični opisi razkrivajo vedno le delno podobo doživljanja literature. Nekateri avtorji tako poudarjajo posamezne vidike doživljanja literature: vzporednost in kontinuiteto bralčevega doživljanja literature (zlasti proze) z njegovim vsakdanjim doživljanjem. S tako analogijo skušajo pojasniti predvsem proces bralčevega dojemanja "realnosti" besedne umetnine. Hkrati bralčevo doživetje besedne umetnine primerjajo tudi s pisateljevim ustvarjalnim procesom in tako poudarjajo ustvarjalne momente v doživljanju literature: bralec je označen kot romanopisec, njegovo doživetje pa kot poustvaritev besedne umetnine.[5] Bogati metaforični opisi so še zlasti značilni za tiste avtorje, ki poudarjajo neizogibno idiosinkratičnost in izredno zapletenost doživljanja literature in s tema značilnostma povezane skoraj neomejene možnosti različnih doživetij iste besedne umetnine. Zanimivo je tudi, da prav tem metaforičnim opisom pogosto velja velika pozornost kritike. Tako na primer Richardsovo ponazoritev poetskega doživetja kot gibanja zapletenega sistema megnetnih igel[6] najdemo v številnih vidnih antologijah angloameriške kritike. V nobeni pa ne srečamo njegovega bolj realističnega poskusa razčlenitve doživetja pesmi po različnih plasteh bralčevega dojemanja.[7]

Posamezni poskusi prodiranja v probleme literarnega doživetja z izdelanimi in tudi sugestivnimi metaforičnimi opisi današnjega bralca včasih po pravici vznevoljijo, kajti,ko temeljito razvozla gostobesedne opise, polne različnih sugestij o tem, kaj se dogaja v procesu doživljanja literature, ugotovi, da mu ne dajejo nič oprijemeljivega.

Naj se še tako vztrajno vrača k posameznim metaforičnim prikazom, analogije ne odpirajo vrat k spoznanjem o literarnem doživetju. Na prvi pogled sprejemljiv in sugestiven opis bralca tako pušča praznih rok. Vendar pa kljub temu ne smemo izpodbijati metaforičnih ponazoritev v opisovanju doživetja besedne umetnine že samih po sebi, saj je uporaba metafore splošno sprejeta pri raziskovanju vseh pojavov, ki se izmikajo neposrednemu in konkretnemu opisu, in celo teoretično znanost še vedno označujemo kot "disciplinirano izkoriščanje metafore."[8] Sporen je samo način, kako ti kritiki uporabljajo metaforo. Ti kritiki namreč svoje metaforične opise večkrat preprosto izenačujejo z opisovanim pojavom, ne da bi se zavedali v metaforičnem opisu vsebovanih posplošitev, analogij in abstrakcij ter vseh omejitev, ki iz njih izhajajo. Ob tem, ko pozabljajo, da obstaja povezava med njihovimi metaforičnimi opisi in doživljanjem literature le v njihovih mislih, vedno bolj razvijajo možnosti svojega metaforičnega načina izražanja, ne da bi jih preverjali z realnostjo literarnega doživetja. Tako metaforičen opis postaja počasi zanje edina realnost doživljanja literature. Zato tudi njihove poskuse, da bi opisali doživljanje literature, lahko štejemo kot razlago literarnega doživetja le pogojno.

V drugo skupino lahko uvrstimo vse tiste opise, ki skušajo analitično razčleniti doživljanje literature kot poseben proces z določenim časovnim razvojem. Med poskusi opisati doživetje besedne umetnine glede na njegov potek oziroma razvoj v časovni perspektivi so še posebej značilni opisi I.A. Richardsa in Rostervoora Hamiltona. Richardsov opis poskuša nakazati in razlikovati posamezne sestavine doživetja, od vizualne zaznave natisnjenih besed, podob, ki so neposredno povezane z zaznavo, in relativno poznejših podob, pa do misli o raznih stvareh in "impulzov" ter končno emocij in afektivnih hotenih "odnosov". Pozneje ni Richards nikoli celovito razvil tega svojega analitično zastavljenega opisa. V knjigi *Priciples of Criticism* (1924) je zapisal nekatera delna pojasnila o posameznih "sestavinah" tako pojmovanega doživetja, v poznejšem delu *Science and Poetry* (1926) pa je ohranil bistvene poteze tega opisa, medtem ko zapletenost doživaljanja literature nasploh ponazarja z omenjenim metaforičnim opisom prepletenega gibanja sistema magnetnih igel. V tem delu je namenil posebno pozornost le razmerju med čustveno in intelektualno sestavino v literarnem doživljanju. Pomembnost teh misli pa precej zmanjšujejo njegova apriorna podmena o dveh povsem različnih in razmejenih rabah jezika in apriorna stališča, ki iz tega izhajajo.

Rostervoor Hamilton v svojem delu *Poetry and Contemplation* (1937) opisuje doživetje besedne umetnine kot proces, pri katerem razlikuje štiri elemente: 1. pripravo, 2. umetniško razumevanje, ki je osrednje umetniško doživetje, 3. (naključne) učinke in 4. druge vrste (psiholoških) dogodkov, ki sledijo osrednjemu doživetju in v bistvu že pomenijo zvodenitev tega doživetja. Temeljno osrednje doživetje opisuje Hamilton kot aktivno kontemplacijo, ki sledi "estetskemu odnosu" čiste brezinteresne pozornosti. Tako pojmovano osrednje doživetje zanj označujejo zlasti celovitost, nedeljivost posameznih med seboj povezanih in soodvisnih elementov, kontinuiranost, v kateri so trajno navzoči vsi zaporedni elementi, organska rast, skozi katero doživetje dozori, in predmetnost kot tesna navezanost poetskega doživetja na predmet tega doživetja. Te in podobne Hamiltonove oznake skušajo opisati glavne značilnosti bralčevega doživetja literature, vendar bi zaradi njihove precejšnje splošnosti težko trdili, da ga uspešno pojasnjujejo.

Poznejši kritiki so se skušali izogniti načelnim razdelitvam literarnega doživetja glede

na njegov časovni potek, čeprav se to vsiljuje že zaradi trajanja doživetja. Kljub temu pa so posamezne sestavine oziroma "faze" literarnega doživetja še vedno precej pogosto predmet kritičnih razprav. Zanimivo je tudi, da zlasti velika pozornost kritike velja prvi "fazi", ki jo Hamilton preprosto označuje kot "pripravo", ne da bi ji odmeril posebno pozornost, I.A. Richards pa te "faze" sploh ne upošteva v svojem opisu. Tako pojmovana "priprava" v bistvu vsebuje bralčev neposreden pogled na besedno umetnino, torej vse do samega začetka njegovega srečanja z njo. Zato se odpira vprašanje, ali je sploh smiselno, da tako " pripravo " štejemo za sestavino literarnega doživetja. Rezultati novejših raziskav in poskusov na to odgovarjajo pritrdilno. Te raziskave so namreč odkrile velik pomen dejstva, da bralec pri tem, ko se loteva branja besedne umetnine, bolj ali nanj samodejno ve, da gre za besedno umetnino. Vpliv bralčeve vednosti o naravi njegove dejavnosti so dokazali številni poskusi. Tako so z njimi pokazali razlike v bralčevem doživljaju istega besedila v dveh različnih situacijah: v prvi so bralci mislili, da gre za zgodovinski opis, v drugi pa so vedeli, da gre za odlomek iz literarnega dela. Drugi poskusi spet kažejo na spremembe v načinu branja in seveda doživljanja, kakršne samodejno nastanejo takoj, ko ima bralec pred seboj besedilo, ki je oblikovano kot pesem, ne glede na to, da je besedilo le kot pesem natisnjeno časopisno poročilo ali "pesem", ki jo je zapisal primerno programiran računalnik. Nasproten učinek so pokazali poskusi, pri katerih je bila dvorana pred predstavo pripravljena tako, kot da bo v njej protestno ali volilno zborovanje, pa so gledalci le postopno in težko vzpostavili za gledališko publiko značilen odnos.

Čeprav možnosti za opisovanje literarnega doživetja s stališča njegovega poteka v času še niso izčrpane, jih raziskujejo le redki kritiki. Tudi pri njih gre pretežno le za naključne vpoglede v te probleme. Vzroke za nesistematično reševanje teh vprašanj moramo iskati predvsem v tem, da je vsaka, še tako skrbna razdelitev doživetja besedne umetnine na posamezne elemente ali plasti sporna, ne glede na to, kako vztrajno opozarja na svojo lastno teoretičnost ter na bistveno nedeljivost in celovitost literarnega doživetja. Vse take razdelitve, ne samo Richardsovi in Hamiltonovi opisi, marveč tudi številni drugi podobni poskusi, prinašajo nevarnost napačnih razlag literarnega doživetja, ki njegovo podobo prej izkrivljajo, kot pa pojasnjujejo. Hkrati pa je sporen tudi sam časovni obseg literarnega doživetja. Nekateri kritiki[9] na primer štejejo misli, ki se bralcu rodijo ob ali pa neposredno po branju določene besedne umetnine za del njegovega doživetja te besedne umetnine, medtem ko jih imajo drugi za reflektivno razmišljanje o prebrani besedni umetnini in/ali o lastnem doživetju le-te. Četudi le okvirno, je zelo težko zarisati docela jasno mejo med mislimi, za katere lahko trdimo, da neposredno oblikujejo bralčevo doživetje besedne umetnine in v tem smislu pomenijo del njegovega doživetja, in tistimi, ki že pomenijo razmišljanje o besedni umetnini in doživetju. Obe vrsti bralčevih misli lahko prehajata ena v drugo, medtem ko je meja med obema pri vsakem bralcu drugačna. Meja se spreminja tudi glede na bralčeve vsakokratne motive za branje določenega besedila. Nerešeno pa ni le vprašanje samega časovnega obsega literarnega doživetja, marveč tudi problemi njegove razporeditve oziroma poteka v krajšem ali daljšem časovnem obdobju. Tako nekateri avtorji terjajo za poetsko doživetje popolno "enotnost učinka ali vtisa".[10] Popolna enotnost po njihovem mnenju označuje samo tako literarno doživetje, ki ga bralec lahko doseže ob besedni umetnini, katere obseg ne presega "enega branja". Drugi avtorji zagovarjajo nasprotno misel, da lahko bralec doseže polno in celovito doživetje neke besedne umetnine le, če jo večkrat in celo več let prebira in doživlja. Ta velikokrat docela nasprotna stališča o literarnem doživetju zastavljajo vrsto za-

pletenih vprašanj, na primer, kakšna je razlika v doživetju daljšega literarnega besedila, če ga bralec prebere kontinuirano ali pa z večjimi časovnimi presledki, kakšno je medsebojno razmerje več zaporednih doživetij[11] iste besedne umetnine pri pesmi ali pa pri romanu in kdaj ter ob kakšnih pogojih je bolj smiselno opisovati taka zaporedna branja kot eno oziroma kot več doživetij. Odgovor na vprašanje, ali je bolj utemeljeno opisovati bralčevo ponovno branje iste besedne umetnine v celoti ali le v njenih posameznih delih, kot njegov poskus izpopolniti prvotno (eno) doživetja, kot bolj ali manj neodvisno drugo doživetje, ali pa že kar kot reflektivno razmišljanje o besedni umetnini, se spreminja od bralca do bralca in tudi glede na različne zvrsti literature. Presegalo bi okvir naše razprave, če bi naštevali vsa različna vprašanja o literarnem doživetju, ki se odpirajo ob različnih možnih pogledih na orisane probleme. Vsa ta vprašanja so zvečine ostala neobdelana, deloma zaradi težavnosti metodološkega pristopa, deloma pa tudi zaradi nesistematičnosti posameznih kritikov.

V tretjo skupino lahko uvrstimo tiste opise, ki doživetje besedne umetnine skušajo razčleniti predvsem kot zapleteno psihično dogajanje. Opisovanje literarnega doživetja kot bolj ali manj zamotanega spleta najrazličnejših psiholoških procesov, ki potekajo ob bralčevem srečanju z besedno umetnino, omogoča kritikom različne pristope. Tako I.A. Richards na precej splošni in teoretični ravni opisuje poetsko doživetje kot zapleten proces urejanja in organizacije domnevnih bralčevih temeljnih psi- holoških entitet, ki jih sam različno imenuje "impulze" oziroma "interese" in "potrebe".[12] Po prvi objavi so Richardsove opise poetskega doživetja kot urejanja in usklajevanja bralčevih "impulzov" številni kritiki šteli za znanstveno razlago literarnega doživetja. Danes v njih in podobnih poznejših behavioristično naravnanih opisih doživljanja literature vidimo le še metaforične ponazoritve popolne urejenosti, organizacije, ki naj bi jo bralec dosegel z doživetjem besedne umetnine. Razvoj moderne psihologije namreč ni pripomogel k razlagi poetskega doživetja kot urejanja temeljnih psiholoških entitet. Zato si tudi poznejši psihološko usmerjeni kritiki prizadevajo opisovati literarno doživetje precej bolj konkretno. Pri tem skušajo nekateri avtorji preprosto poimenovati temeljne "enote učinka" besedne umetnine na bralca kot vzburjanje, skrivnostnost, bolezen, podkupovanje, prijateljstvo itd.,[13] medtem ko drugi pod- črtujejo predvsem tiste psihološke komponente doživljanja literature, kjer je poetsko doživetje podobno drugim vsakdanjim doživetjem.[14]

Pri tem izhajajo iz polemično usmerjene podmene, da lahko razkrijemo pomembnejše vidike bralčevega doživljanja literature (vsaj proze), če izhajamo iz primerjave literarnega doživetja s poslušanjem in dojemanjem ljudi med njihovim vsakdanjim po- menkom in obrekovanjem, kot če se ga lotimo s stališča raznih estetskih konceptov in posplošitev. To ne daje konkretnih rezultatov in prav zato še po tolikem pisanju o doživljanju literature vemo tako malo o tem, kaj se v resnici dogaja ob bralčevem srečanju z besedno umetnino. Poleg tega pa uporaba estetskih posplošitev lahko vodi tudi k zmotnim sklepom in k odpiranju nesmiselnih vprašanj, ki zavajajo kritike na stranske poti.

Med kritiki, ki opisujejo doživljanje literature predvsem kot zapleteno psihološko dogajanje, so najbolj sistematični tisti, ki skušajo pojasniti doživljanje literature s pomočjo globinske psihologije. Čeprav je začetni poskus take razlage poetskega doživetja, delo M. Bodkin z naslovom *Archetypal Patterns in Poetry* (1934), sprva ostal skoraj neopažen, štejejo danes to usmeritev kritike za eno najbolj razširjenih na področju razlaganja literarnega doživetja.[15] Namesto začetne postavke o kolektiv-

nih oziroma podedovanih prapodobah, s katero je poskušala pojasniti temelje doživljanja literature M. Bodkin, si sedanji kritiki prizadevajo opisati doživetje besedne umetnine na podlagi izdelanega psihoanalitičnega pristopa. Za psihoanalizo se opredeljujejo zato, ker menijo, da lahko le tako uspešno razlagajo subjektivna stanja, kakršno je na primer tudi doživetje posamezne besedne umetnine. Hkrati pa ima psihoanaliza tudi dovolj natančno terminologijo, ki je na enakovredni ravni, kot jo je dosegla izdelana terminologija tako imenovane "nove kritike" za obravnavo literarnega besedila. Psihoanaliza pa je tudi edina veda, ki omogoča odkrivanje bistvenih podzavestnih virov doživljanja in moči literature, tako imenovanih "osrednjih fantazij", ki izvirajo iz zgodnjih otroških doživetij. Tako velik pomen v doživljanju literature pripisujejo psihoanalitično usmerjeni kritiki "osrednjim fantazijam" predvsem zaradi njihove prvobitne infantilne, telesne in čustveno močno obarvane narave.

Na tej podlagi opisujejo doživetje literature kot splet zavestnih, predzavestnih in podzavestnih procesov, ki nastanejo zaradi interakcije med besedno umetnino in bralčevim duhom, med fantazijsko vsebino, ki jo je oblikoval pisatelj, in tisto, ki jo bralec sam prispeva s svojo idiosinkratično osebnostjo, med psihičnimi procesi, ki so vsebovani v besedni umetnini, in psihičnimi značilnostmi bralca. Na zavestni ravni bralec spoznava, poustvarja ali celo sam konstruira pomen in presoja besedilo kot neodvisno entiteto. Na predzavestni ravni dojema oblikovne elemente, ki jim ti avtorji pripisujejo funkcijo obrambnih mehanizmov. Oblikovanih elementov se zato navadno ne zaveda, vendar pa si jih lahko prikliče v zavest, če jim posveti posebno pozornost. Na najgloblji, podzavestni ravni bralec doživlja v besedni umetnini vsebovane "osrednje fantazije" na povsem idiosinkratičen način, vendar pa jih kljub njihovi univerzalnosti tudi z zavestnim naporom ne more odkriti. To lahko stori šele poglobljena psihoanalitična kritika; tako vsaj trdijo njeni zagovorniki. Z upoštevanjem zavestnih, predzavestnih in podzavestnih komponent doživljanja literature skušajo ti kritiki pojasniti bralčevo celotno reakcijo na literaturo, posamezne elemente - tako v besedni umetnosti kot v bralčevi osebnostni strukturi - ki to reakcijo povzročajo, in tiste, ki jo zavirajo. Tako si v bistvu prizadevajo povezati številne sestavine bralčevega doživetja s posameznimi elementi, ki jih lahko zasledimo v literarnem besedilu. Z odgovori na vprašanja o odnosu med "objektivnimi" elementi, navzočimi v besedilu, in bralčevim subjektivnim doživetjem tega besedila bi radi premostili ali pa vsaj pojasnili prepad med objektivnimi in subjektivnimi pogledi na književnost. Pri tem pa zlasti najnovejši kritiki izhajajo vedno bolj iz besedne umetnine in vedno manj iz psihičnega dogajanja bralca oziroma iz njegove psihoanalitične ocene. Psihoanaliza jim je predvsem pripomoček, čeprav menijo, da ima resnično poglobljena psihoanalitična interpretacija že zaradi svoje univerzalnosti prednost pred drugimi interpretacijami.

V četrto skupino pa lahko uvrstimo vse tiste opise, ki se izogibajo večini doslej nakazanih dilem opisovanja literarnega doživetja tako, da ga pojmujejo kot bralčevo poustavaritev celotnega pomena (ne le pomenske plasti) dane besedne umetnine in kot proces iskanja njenega pomena ali celo proces organizirane primerjave njenih možnih pomenov. V tej skrajnosti besedno umetnino pojmujejo kot "kos jezika", ki se pri vsakem bralcu različno realizira.[16] Doživetje besedne umetnine opisujejo ti kritiki kot vsakokratni idiosinkratični pomen, ki ga ima besedna umetnina za posameznega bralca. V tem smislu bralec A doživi *Hamleta* kot dramo o omahovanju, bralec B kot predstavitev Ojdipovega kompleksa s tremi osebami očeta, medtem ko bralec C zaradi svoje izključne usmerjenosti zgolj na besedilo lahko *Hamleta* doživi kot pov-

sem lirično besedilo brez slehernih dramskih elementov.[17] V našem primeru ti opisi ne pomenijo poznejše ubeseditve in racionalizacije doživetja *Hamleta* kot drame o omahovanju itd., temveč opozarjajo predvsem na to, da celotno doživetje vseh elementov dane besedne umetnine, kot ga uresničuje posamezni bralec, kristalizira okoli nekega možnega vsebinskega jedra. V primerjavi z drugimi jedri ima to jedro zanj prevladujoč pomen in v skladu s tem vpliva na njegovo celotno doživetje. Vsaka konkretizacija pomena na področju možnih pomenov določene besedne umetnine šteje za njeno doživetje. Načeloma se je ob tem mogoče vprašati, zakaj različni bralci doživljajo različne pomene. Vendar pa se ti kritiki praviloma ne ukvarjajo s tem uprašanjem. Zato v opisih doživetja besedne umetnine kot uresničitve njenega pomena vidimo zanimivo opozorilo na široke pomenske možnosti in tudi razsežnosti doživljanja literature, čeprav sami po sebi v bistvu ne pomenijo pomembnejšega prispevka k reševanju problemov doživljanja literature.

Pojmovanje doživetja besedne umetnine kot bralčeve vsakokratne poustvaritve njenega celotnega pomena predstavlja množico možnih pomenov za vsako besedno umetnino. Na podlagi te podmene številni kritiki razglašajo svoje osebne pomene kot veljavne interpretacije obravnavane besedne umetnine, medtem ko drugi že skušajo preseči skrajno relativizirane pomene z iskanjem manj subjektivno označenih in zato manj relativnih sestavin literarnega doživetja. Novejši avtorji tako opozarjajo na kinestetsko doživetje besedne umetnine[18] in na to, da se s kinestetske strani literarno doživetje različnih bralcev ne spreminja kot s pomenske, ker prav tu v besedni umetnini sami vsebovana struktura tako tesno nadzoruje posameznikovo doživetje, da osebni odmiki skoraj niso mogoči.

Po tem pregledu nekaterih možnosti opisovanja literarnega doživetja se zastavlja vprašanje: ali in koliko so poskusi podrediti v skrivnosti doživljanja literature uspeli pojasniti doživetje besedne umetnine kot celoto ali pa vsaj njene posamezne sestavine. Ali lahko torej trdimo, da so bolj ali manj pojasnili, kaj se dogaja z bralcem, ko se sreča z besedno umetnino? Odgovor na to vprašanje je bolj odklonilen, kot bi lahko pričakovali spričo širokega zanimanja in optimističnih pričakovanj posameznih avtorjev. Zdi se, da njihovi opisi zvečine dajejo le delne razlage posameznih sastavin doživljanja literature, če pa gre za bolj ambiciozne razlage, kot na primer pri psihoanalitični, je njihova sprejemljivost odvisna od vnaprejšnjega pristanka na celo vrsto psihoanalitičnih podmen, ki tudi še niso nesporno dokazane. Že na prvi pogled je očitno, da vsi našteti opisi prikazujejo literarno doživetje kot rezultat povsem izolirane interakcije med bralcem in besedno umetnino ter pri tem zanemarjajo njegov širši kontekst. To značilnost opazimo pri metaforičnih ponazoritvah, ki podčrtujejo predvsem idiosinkratične značilnosti bralčevega doživetja besedne umetnine, pri opisih doživetja glede na njegov časovni potek, pri pojmovanju doživetja kot spleta najrazličnejših psiholoških procesov in kot enkratnega celotnega pomena prebrane besedne umetnine. Neupoštevanje celotnega konteksta literarnega doživetja izvira iz pretežno psihološko naravnanega zanimanja obravnavanih kritikov, ohranja pa se tudi v jeziku kritike, ki nikoli ne uvaja terminologije, potrebne za obravnavo konteksta. V tem oziru obravnavani kritiki zaostajajo za novejšim razvojem splošne estetike, ki estetskega doživetja ne razčlenjuje več zgolj kot interakcijo med subjektom in estetskim predmetom, marveč kot zapleten proces, ki poteka znotraj tako imenovanega "estetskega polja". Pojem estetskega polja omogoča ponazoritev in povezavo številnih dejavnikov, ki vplivajo na estetsko doživetje, in vključuje tako dejavnike znotraj subjekta in estetskega predmeta kot tudi dejavnike zunaj njiju.

Zaradi množice odprtih vprašanj, še neuresničenih možnosti opisovanja in razvoja, ki ga nakazuje najnovejša splošna estetika, lahko z dokajšno gotovostjo sklepamo, da bodo rešitve različnih problemov literarnega doživetja veliko bolj zapletene, kot so te, ki jih nakazujejo obravnavani opisi. Preden bo mogoče trditi, da je doživljanje literature tako temeljito razčlenjeno in tako natanko opisano, kot so opisani nekateri drugi pojavi, bo treba odgovoriti še na dolgo vrsto doslej nerešenih vprašanj. Opisani položaj pri raziskovanju literarnega doživetja nedvomno ni posledica pomanjkanja zanimanja kritike za te probleme. Vzroke zanj gre iskati v težavnosti raziskovanja doživljanja literature. Težave ne izvirajo samo iz razlik v doživljanju posameznih bralcev in iz raznolikosti literarnih zvrsti, ki onemogoča uporabne posplošitve. Spoznanje o težavnosti problemov in o nevarnostih različnih možnosti opisovanja literarnega doživetja pa je verjetno tudi vzrok, da se mnogi kritiki zatekajo k nesistematični in včasih tudi precej neuporabni kombinaciji estetskih posplošitev, metaforičnih opisov, psiholoških vpo- gledov in literarne kritike. Kljub navidezni prepričljivosti in običajni gostobesednosti nam taka kombinacija naštetih sestavin pove zelo malo o resničnih problemih literarnega doživetja.

Po tem pretresu nekaterih dosežkov na področju razčlenjevanja in opisovanja literarnega doživetja pa se nam naposled zastavlja še vprašanje, ali je na temelju teh dosežkov že mogoče in tudi smiselno sestavljati modele idealnega doživetja besedne umetnine. Ali torej že poznamo toliko bistvenih podatkov o poteku doživljanja literature, da jih je smiselno sintetizirati v model doživetja? Pri tem seveda izhajamo iz podmene, da je model nekega pojava višja stopnja analize kot zgolj opis, ki je osnovni pogoj za model. Ta podmena je splošno sprejeta vsaj za znanstveno naravnane modele,[19] od katerih pričakujemo, da izpolnjujejo določene hevristične in prediktivne funkcije, ki praviloma presegajo zgolj opisno razčlenitev. Vendar po našem pregledu nekaterih dosežkov na področju raziskovanja literarnega doživljanja kaže, da literarni vedi skupaj z drugimi vedami še ni uspelo dovolj nadrobno raziskati tistih temeljnih posameznosti in predpostavk, ki bi omogočile uspešno opisovanje splošnih značilnosti in posplošitve, nujne za konstrukcijo znanstvenega modela. Zato se modeli literarnega doživetja, kot jih posamezni avtorji predlagajo na tako pomanjkljivi podlagi, razen po imenu večkrat ne razlikujejo od metaforičnih in deskriptivnih opisov doživetja besedne umetnine: medtem ko sugerirajo njegove posamezne zelo splošne značilnosti, nam v resnici zelo malo povedo o literarnem doživetju.

Procesi branja

Ljudje lahko berejo leposlovje tako različno kot živijo. Nekateri ljudje puščajo, da jih življenje preplavi, da srečanja in dogodki tečejo mimo njih, ne da bi se o njih spraševali. Odzivajo se najmanj in svet vidijo enodimenzionalno. Nekateri ljudje komajda živijo: življenje je za njih film, ki ga gledajo le z nejevoljnim zanimanjem... Drugi se potopijo v tok življenja in se sprašujejo o tem, kaj vidijo in kaj se dogaja. Življenje poskušajo razumeti in njihovo glavno vprašanje je "Kaj pomeni?"... Niso ljudje, ki se samo odzivajo, marveč tudi delujejo, razčlenjujejo in ocenjujejo.

Bralci književnosti imajo podobne možnosti. Berejo lahko nedejavno in vidijo samo površino, medtem ko dopuščajo, da besede drsijo mimo njih. Lahko pa tudi postavljajo vprašanja, razlagajo, povezujejo in razčlenjujejo. O leposlovju se ne sprašujejo le "Kaj pravi", marveč tudi "Kaj in kako pomeni".[1]

Poskusi pojasniti in razčleniti procese branja so pokazali, da je branje le na prvi pogled in za povsem nepoučene enostavna in sama po sebi razumljiva dejavnost. Procesi branja, od začetnega zaznavanja, v katerem bralec iz grafičnih elementov kroga in premice, ki sestavljajo vse črke abecede, "proizvaja" razumljiv pomen (po nekaterih ocenah branje zaposluje tretjino možganov: za ta postopek je v eni sekundi potrebnih sto milijard možganskih operacij, to je štiristokrat več kot zmore računalnik), do končne interpretacije in ocene so družbeno-kulturno pogojeni in se spreminjajo od ene kulture do druge. Zato jih moramo razumeti kot posebno zapleteno družbeno prakso. Vse družbene prakse pa predpostavljajo določena pravila, ki jih je mogoče teoretično opisati in razčleniti, čeprav so ta pravila včasih tako samoumevna, da se jih komaj zavedamo, in v tem smislu postanejo že skoraj nerazvidna. To gotovo velja za procese branja, čeprav se včasih zdijo že kar naravni in samoumevni, predpostavljajo zapleten splet teorij o jeziku in pomenu, o razmerju med jezikovnim pomenom in pojavnim svetom, o odnosu ljudi do pomena in ne nazadnje o ljudeh in njihovem mestu v svetu. Vse teorije branja gradijo na raznih podmenah o naštetih razmerjih. Odgovori na temeljna vprašanja o bralčevem zaznavanju besedila, o načinih bralčeve udeležbe pri branju ter o raznolikih možnih funkcijah branja, predpostavljajo vrsto posebnih znanj o delovanju človeških možganov, še zlasti o spoznavnih in spominskih sposobnostih, ter o psiholoških in družbenih dejavnikih, ki oblikujejo bralca in njegove bralne navade. Nova spoznanja na vseh teh področjih ne spreminjajo le razumevanja branja, marveč imajo, spričo pospešenega pretoka znanj, vedno večji vpliv tudi na tisti del literarne teorije in kritike, ki se ukvarja z bralčevim razumevanjem književnosti, in na šolsko prakso. V luči teh spoznanj se nam branje kaže kot ena izmed najbolj zapletenih oblik družbenega obnašanja. Zato ni nenavadno, da se vse več raziskovalcev ukvarja s problematiko branja: od zaznavanja znakov, sestavljanja znakov in pomena ter motenj na vseh teh področjih do možnosti raznih interpretacij. Glede na to, da nas bo zanimalo predvsem branje leposlovja in z njim povezana problematika, splošna problematika pa le kot sestavina tega branja, se v naši obravnavi lahko omejimo na tista nova dognanja, za katera se zdi, da bodo najbolj pomembna za razčlenjevanje bralčevega doživljanja in razumevanja leposlovja.

Od zaznavanja znakov do pomena

Na prvo mesto moramo vsekakor uvrstiti nova spoznanja o neposrednem pomenu bralčevega celotnega znanja o svetu, za njegovo razumevanje leposlovnih in drugih besedil in za razvoj bralne sposobnosti. Literarne kritike in pedagoge je že od nekdaj zanimala vloga poprejšnje zunajliterarne izkušnje pri bralčevem razumevanju leposlovja. Številni avtorji[2] so šteli vpliv bralčeve zunajliterarne izkušenosti za nezaželen dejavnik, ki literarno doživljanje izkrivlja in "onesnažuje" in bi ga bralec zato moral poskušati izločiti ali pa vsaj omejiti. Tak normativen pristop je sicer razumljiv, saj bralčeva zunajliterarna izkušenost in znanje pomenita tisti dejavnik branja, ki ga besedilo najtežje nadzoruje in obvlada. Ni pa v skladu z dejanskimi procesi branja in bralčevega razumevanja, ki ga vedno sooblikujejo zunajbesedilni dejavniki. Res pa je tudi, da zunajbesedilne vplive še danes štejemo za eno izmed najbolj neznanih in najtežje predvidljivih sestavin branja, čeprav si številni avtorji prizadevajo prikazati njihov pomen in delovanje. Za našo obravnavo bo dovolj, če omenimo opozorila angleške avtorice Vernon Lee[3] na pomemben delež, ki ga imajo bralčeve poprejšnje predstave pri njegovem razumevanju leposlovja. Besede, ki so gradivo za pisateljevo izražanje, opisuje kot simbole idej, ki že obstajajo v bralčevem duhu. Vsebina bralčevega duha se ji zdi podobna paleti, ki vnaprej določa izrazne možnosti pisatelja. Učinkovanje besedila je, podobno kot je glas klavirskih tipk odvisen od nevidnih strun, odvisno od bralčevih predstav. Dobrih petdeset let pozneje Wolfang Iser[4] podobno ugotavlja, da že obstoječe bralčeve izkušnje "obarvajo stvarno vsebino njegovih mentalnih predstav" ob branju leposlovnega besedila. Tudi njegov opis očitno ne presega metaforične sugestivnosti poprejšnjih opisov.

Drug vidik pomena zunajliterarne izkušnje pri branju romana poudarja Percy Lubbock,[5] ko opozarja, da se bralčeva dejavnost pri poustvarjanju romana v bistvu ne razlikuje od njegovih vsakdanjih dejavnosti in da je v tem smislu prav tako naravna kot le-te. Saj v procesu branja bralec prav tako sestavlja posamezne osebe, dogodke in pomen iz zaznanih nadrobnosti in opisov, kot si predstavlja ljudi v vsakodnevnih srečanjih. Glavna razlika je v tem, da mora ali pa bi moral pri branju bolj skrbno slediti avtorjevemu izboru v vseh nadrobnostih, ki jih je avtor vključil v opis.

Enega izmed najbolj radikalnih opisov razmerja med bralčevo zunajbesedilno izkušenostjo in njegovim razumevanjem fiktivne pripovedi najdemo v delu **Zgradba literarnega razumevanja** norveškega kritika Steina H. Olsena, ki pravi: "Skupna značilnost literarnih del je, da terjajo bralčevo poznavanje neliterarnih vidikov sveta. Zato da bi razumel literarno delo, mora bralec znati prenašati razlike in predstave iz običajnega življenja v literarna dela."[6] Olsen poudarja, da bralec zunajliterarnega znanja ne uporablja samo za razumevanje neposrednih opisov, marveč tudi pri sestavljanju delnih opisov v večje enote in pri premisleku o verjetnosti oziroma neverjetnosti prebranega besedila oziroma dogajanja.

V primerjavi s temi razmišljanji o vlogi bralčeve zunajliterarne izkušnje in znanja za njegovo razumevanje leposlovja so novejša spoznanja o odločilni vlogi vsega bralčevega znanja že na ravni začetnega zaznavanja novost, ki utegne imeti trenutno še težko predstavljive nasledke za razumevanje procesov branja in literarnega doživljanja. Ta spoznanja odkrivajo nekatere omejitve prejšnjih pojmovanj procesc branja, ki so izhajala iz podmene o bralčevem enakovrednem zaznavanju in pro cesiranju vseh zaznav, in so zato menila, da bralec najprej identificira posamezne be

sede, nato besedne pomene, nato le-te sestavi v pomen stavka in tako naprej, vse do pomena celega besedila. Številni zapleteni poskusi in preskusi o dejanskem zaznavanju in pomnjenju besedil so pokazali, da proces branja ne poteka tako pre- močrtno. Že na začetni ravni zaznavanja in sestavljanja pomenov je razumevanje besedila odvisno od bralčeve uporabe relevantnega znanja in podatkov, ki jih besedilo ne vsebuje in jih zato bralec prispeva na podlagi svoje zunajbesedilne izkušnje.[7] Bralčevo poprejšnje znanje in zunajbesedilno sklepanje tako ves čas tvorita nepogrešljivo sestavino pri razumevanju vseh jezikovnih sporočil.[8]

V tem smislu se danes zdi povsem nevzdržno prejšnje pojmovanje, po katerem je bralec besedilo preprosto "dekodiral". Nasprotno, bralčevo poprejšnje poznavanje številnih podatkov in širšega konteksta štejemo danes prav tako za prvi pogoj branja kot znanje jezika in grafičnih znamenj.9 Nekateri avtorji zato menijo, da uspešno branje predpostavlja poznavanje dveh vrst kodov: jezikovnih in kulturnih kodov.[10] Šele zadostno znanje kulturnih kodov omogoča uspešno procesiranje besednih sporočil in sestavljanje zapletenega predstavnega sveta, ki ga vsebujejo, ter bralčevo orientacijo v njem.

Zapleteni poskusi o jezikovnih zaznavah so potrdili psihološko teorijo iz petdesetih let o kratkotrajnem in dolgotrajnem spominu.[11] Po tej teoriji neposredne zaznave, ki trajajo pri branju le delček sekunde, prehajajo iz kratkotrajnega v dolgotrajni spomin s pomočjo posebnega selektivnega strukturiranja zaznanega v obliki pomena. Šele v dolgotrajnem spominu, le-ta traja od nekaj sekund do dosmrtnega in ga običajno pojmujemo kot spomin, postanejo zaznave bralcu dosegljive za priklic v spomin. V dolgotrajni spomin zaznave ne prehajajo v svoji neposredni "površinski" obliki, to je v dobesedni formulaciji iz besedila, predvsem pa v dolgotrajni spomin ne pridejo vse zaznave. Vse dosedanje raziskave kažejo, da se tak izbor zaznav kot tudi njihovo spominsko strukturiranje opravita pod vplivom bralčevega poprejšnjega vedenja in z njim povezanega zanimanja, ki skupaj tvorita neke vrste temelj za spominsko uskladiščevanje. Zato si bralec praviloma ne zapomni vsega in še zlasti ne dobesedne jezikovne formulacije, marveč le "bistveni pomen", to je pomen, ki ga sam sestavi kot bistvenega na temelju lastnega znanja in zanimanja in ki v taki obliki vsebuje njegov osebni prispevek.

Trenutno si teoretiki branja najbolj prizadevajo prodreti v delovanje tega posredovalnega mehanizma, ki bo - tako je vsaj videti - na novo razložil sistem človeškega procesiranja vseh podatkov. Oblikovali so domnevo o tako imenovanih shemah,[12] s pomočjo katerih razlagajo bralčevo "asimilacijo" novih pomenov na podlagi poprejšnjega znanja in izkušenj. Sheme kot "metaforične enote znanja" razni avtorji poimenujejo različno, bodisi kot "notranjo predstavitev področja interakcije"[13] ali pa kot "področje, kjer se stikata pomen in akcija". Čeprav nadrobnosti o delovanju shem še niso znane, jim na temelju dosedanjih poskusov večina avtorjev pripisuje vsaj dve funkciji:[14] selektivno posredovanje pri uskladiščenju pomena v dolgotrajni spomin in učinkovitejšo organizacijo pomena v obliki, v kateri ga bralec lahko prikliče v spomin. Izvedli so že nekatere primerjalne raziskave o branju in razumevanju besedil, ki potrjujejo podmeno o družbeno-kulturni pogojenosti shem, ki izhaja iz njihove utemeljenosti na bralčevi poprejšnji izkušnji. Te raziskave so razkrile tudi nesporne razlike v procesiranju istega besedila, ko gre za bralce iz različnih kulturnih okolij in zato danes vse več avtorjev šteje bralne navade za družbeno-kulturno determinirane.[15] Glede na obetavne možnosti shem, da pojasnijo doslej nerazumljive

dejavnike pri procesu branja, je povsem gotovo, da bodo raziskovanja in poskusi o delovanju shem ostali v središču vseh prihodnjih študij branja.

Tudi nekatere druge raziskave s področja procesiranja besedila prinašajo zanimiva spoznanja za branje leposlovja. Raziskave o obsegu običajnih človeških sposobnosti za procesiranje različnih besedilnih struktur nas na primer opozarjajo na možnost, da že sama strukturalna zgradba nekaterih eksperimentalnih leposlovnih besedil presega bralčeve sposobnosti za procesiranje pripovednega besedila. Čeprav vsaj izkušeni bralci razpolagajo z dokaj bogato in prilagodljivo sposobnostjo procesiranja pripovedi, so njihove jezikovne spoznavne zmožnosti vendarle omejene na določene bolj ali manj ustaljene strukture in načine izražanja. Ko se bralec sreča z besedilom, ki se znatno oddaljuje od le-teh, lahko občuti tako močno frustracijo, da besedilo bodisi preprosto odkloni, ali pa ga, nehote in nevede, bistveno spremeni z raznimi procesi asimilacije neznanih sestavin.[16] Tako avtorjev napor razbiti tradicionalno konvencijo zaporedja ali uporaba jezikovne segmentacije, ki presega prag stavkovnega procesiranja, lahko povzročita tako radikalno asimilacijo besedila, da moramo bralčevo interpretacijo šteti za nerazumevanje. Glede na spoznanje, da nekatera eksperimentalna oziroma postmodernistična besedila namenoma "kršijo" bralčevo željo po koherentni in razumljivi pripovedi in/ali presegajo običajne bralčeve sposobnosti za procesiranje besedila, nas seveda ne sme presenečati, če se število njihovih bralcev neprestano manjša. To manjšanje je mogoče zaustaviti le s kva- lificiranim usposabljanjem bralcev za "procesiranje" oziroma branje take proze, kar se zdi vsekakor potrebno spričo umetnostnih možnosti, ki jih taka pripoved odpira. Zdi se, da so prve raziskave o učinkih raznih oblik pripovedne perspektive[17] že usmerjene v proučevanje te možnosti. Tudi proučevanje delovanja bralčevih raznolikih pričakovanj na njegovo doživljanje in razumevanje leposlovja je naravnano k podobnim ciljem.[18] Posebne pozornosti so deležna zlasti bralčeva pričakovanja glede oblike oziroma žanra na njegovo razumevanje.[19] Ta pričakovanja so predvsem rezultat bralčeve medbesedilne izkušenosti in zato razmeroma lahko predvidljiva in določljiva na podlagi bralčevega poprejšnjega branja in njegove družbeno-kulturne skupnosti, ki jo v tem kontekstu nekateri kritiki poimenujejo tudi kar "interpretativna skupnost". Vsi drugi zunajbesedilni vplivi na literarno doživljanje in razumevanje, še zlasti zapletene družbeno-kulturne razmere, ostajajo še naprej med neraziskanimi področji psihologije branja in recepcijske teorije, čeprav se tudi tu stvari počasi premikajo.

Tako so teoretiki branja nedavno razkrili prve rezultate prizadevanja, da bi določili vpliv bralčevih predstav in znanja o procesih branja ter predstav o koristnosti in pomenu branja na neposredno učinkovitost njegovega branja. Prvi poskusi[20] so pokazali visoko pozitivno korelacijo med predstavami o pomenu branja in učinkovito bralno sposobnostjo. Zanimivo je predvsem, da je bila pozitivna korelacija prepričanja o pomenu branja in bralne sposobnosti prisotna v vseh starostnih skupinah, to se pravi že tudi pri mladih bralcih in v povsem različnih kulturah. Zdi se, da bo to precej prispevalo k iskanju drugih možnih meta - spoznavnih pristopov in k uzaveščanju potrebe po poglobljenem poznavanju branja. Na to opozarjajo vsa našteta raziskovalna prizadevanja, ki so enkrat za vselej odpravila utvaro o samoumevnosti in enostavnosti branja, vsaj za vse bralce, ki se ne zadovoljujejo s prvim naivnim branjem.

Za branje leposlovnih del je, poleg že orisanih problemov branja, pomembno še

vprašanje, koliko se bralcu posreči sestaviti pomen dela kot umetniške celote. To možnost branja nekateri avtorji imenujejo "realizacijo" ali "konkretizacijo" umetniškega dela.[21] Razmišljanja o implikacijah podmene, da besedilo ali jezikovni predmet šele z bralčevo konkretizacijo postane umetniški predmet, oziroma o problematiki razmerja med nefenomenološkim in fenomenološkim predmetom v književnosti, bi nas odpeljala predaleč od našega osrednjega zanimanja za procese branja. V naši obravnavi se bomo omejili na vprašanja o možnostih bralčeve konkretizacije besedila kot umetniške celote. Od osrednjih dveh vprašanj, o možnostih različnih konkretizacij istega besedila, ki so razvidna v različnih interpretacijah, in o možnostih nepopolnih in/ali pomanjkljivih konkretizacij, ki ne upoštevajo in vključujejo vseh sestavin besedila, nas bo zanimalo predvsem drugo vprašanje. Seveda tudi različne interpretacije deloma izvirajo iz poudarjanja nekaterih sestavin ob hkratnem zanemarjanju ali celo nezaznavanju drugih.

S stališča normativnega koncepta, bi -- zato da bi lahko govorili o vsevključujoči konkretizaciji kakega besedila -- bralec moral zaznati in vključiti v končno interpretacijo vse sestavine besedila. Zgodovinsko spreminjanje in izpopolnjevanje obstoječih interpretacij posameznih leposlovnih del, še bolj pa manj organizirane oblike pogovora o pomenu leposlovnih del, na primer v šolski praksi, pa nas opozarjajo, da je tak normativni koncept vključevanja vseh sestavin razmeroma težko dosegljiv in redko dosežen. Razlog za to, da bralci (in tudi kritiki) pogosto ne vidijo vseh sestavin besedila v njihovi medsebojni funkcionalni povezanosti, ne ležijo le v besedilu, to je v besedilu samem vsebovanih možnostih različnih funkcionalnih povezav posameznih sestavin: glede na funkcijo, ki jo bralec pripiše posamezni sestavini, se ne spreminja samo njen pomen, marveč tudi njena vidljivost za bralca. Iskati jih moramo predvsem še pri bralcu in njegovih bralnih navadah. Podobno kot pri vsakdanjem zaznavanju sveta tudi v procesu branja bralec ne posveča enake pozornosti vsem nadrobnostim in opisom, marveč izbira tiste, ki se mu zdijo zanimivejši, ki so mu lažje razumljivi itd. Kot smo pokazali, se proces selekcije sestavin začne že na začetni ravni zaznavanja besedila. Očitno je, da si bralec ne zapomni in tudi ne more priklicati v spomin tistih sestavin, ki jih sploh ni zaznal. Proces izbiranja in zanemarjanja posameznih sestavin se nadaljuje tudi na višjih ravneh branja, pri sestavljanju pomena, kjer so bralcu zopet zanimivejše že znane sestavine, dogajanje, osebe itd. Bralec se branja nobenega besedila ne loti brezosebno, kot nevtralni osebek, marveč vedno kot družbeno-kulturno določen bralec, s kulturno pogojenimi pojmovanji in pričakovanji, ki jih včasih opisujemo kot bralčev "horizont pričakovanj".[22] Ker v branju pogosto išče tudi potrditev lastne indentitete, rešitev problemov in potrditev pričakovanj -- v tem smislu branje podobno kot številne druge verbalne dejavnosti rabi obrambi obstoječe osebnostne strukture -- se večkrat zgodi, da tako potrditev najde tudi za ceno pretvarjanja v besedilu prisotnih sestavin. Ne zaznava pa tudi tistih vidikov besedila, ki mu niso znani, kot na primer razne umetnostne oblikovne značilnosti, tropi, ritmične lastnosti, strukturalni principi itd.

Odgovori na vprašanja, kako približati bralčevo zaznavanje in končno interpretacijo k čim bolj vsevključujočemu razumevanju leposlovnega dela, nikakor niso preprosti. Običajno je bralcu lažje pomagati k zaznavanju prezrtih umetnostnih značilnosti besedila kot pa k premagovanju od globlje osebnostne strukture odvisnih premikov v zaznavanju in sestavljanju pomena. Umetnostne značilnosti besedila pogosto postanejo vidljive za bralca, brž ko spozna za opis teh značilnosti potrebne pojme. Verjetno je, da bo bralec, ki je večkrat spozmal pomen lokacije posamez-

nega opisa v začetnem, končnem ali drugače označenem delu besedila, slej ko prej tudi sam začel pravilno ocenjevati tako umeščene opise oziroma razumeti funkcionalni pomen umeščenosti posameznih opisov, simbolični pomen naslova dela, pomen različnih oblik ponavljanja in podobna sredstva, s katerimi avtorji lahko obvladujejo njegovo pozornost. Pomen poznavanja umetnostnih izraznih možnosti in sprejetega izrazja za opisovanje in razumevanje teh možnosti lahko ponazorimo s poznavanjem metričnega izrazja. Učinke določene ritmične zgradbe seveda občuti tudi otrok, čeprav ne ve ničesar o njeni zgradbi. O teh učinkih lahko govori le bralec, ki razpolaga s potrebnim izrazjem. S tem da omogoča medsebojno primerjavo ritmičnih doživetij različnih bralcev, razčlenitev oblikovnih učinkov in razlago njihove (ne)učinkovitosti, pa poznavanje ritmičnih izraznih možnosti in zato potrebnega izrazja veča tudi bralčevo sposobnost za njihovo zaznavanje in tako prispeva k njegovi ritmični občutljivosti.

Težje dosegljivo se zdi potrebno obvladovanje vsega besedila kot umetniške celote. Razumevanje umetniške celote namreč predpostavlja razumevanje vseh posameznih zaporednih segmentov besedila in njihove notranje ter medsebojne logične in oblikovne povezanosti. Zato nekateri kritiki[23] menijo, da se branje umetnostnega besedila že glede na svojo nujno časovno razsežnost samo po sebi nagiba k segmentaciji besedila. Bralec namreč sprva lažje vidi in razume značilnosti manjšega izseka, ki je lažje obvladljiv. Celoto nato lažje dojame kot zaporedje že spoznanih in razumljivih manjših izsekov. Seveda pa mora pri tem uspešno rešiti problem medsebojne strukturalne povezave posameznih segmentov in sestavin, poskusiti določiti njihove umetniške funkcije, simbolne pomene dela ipd. Pri reševanju vseh teh vprašanj bralcu bistveno pomaga vnaprejšnje poznavanje umetnostnih izraznih možnosti in oblikovnih značilnosti leposlovja, to je znanje, ki ga pridobi z medbesedilno izkušenostjo.

Psihologija branja

Poleg procesa zaznavanja in razumevanja leposlovnega besedila psihologe, pedagoge in literarne kritike zanimajo tudi načini bralčeve udeležbe pri branju: motivacija za branje, oblike bralčevega zanimanja in kratkotrajni ter dolgotrajni učinki branja. Tudi to področje proučevanja pogosto uporablja eksperimentalne metode. Ko gre za leposlovje, terja interdisciplinarno usposobljenot iz psihologije, recepcijske estetike in še kritiško občutljivost. Eksperimentalno zbiranje podatkov o literarnem doživljanu ni le težje načrtovati kot že tako dovolj zapletene poskuse o zaznavanju, marveč je zbrane podatke tudi mnogo težje interpretirati in oceniti. To velja še zlasti za oceno dolgotrajnejših učinkov branja, ki jih je skoraj nemogoče eksperimentalno zajeti. Zato ni prav nič nenavadnega, da mnogi opisi branja sestojijo iz pretežno nehigieničnih metafor, ki nam po skrbnem pretresu povedo zelo malo o dejanskem poteku branja leposlovja. Razlagi nekaterih psiholoških procesov pri branju leposlovja se je, tako se vsaj zdi, najbolj približal angleški profesor socialne psihologije Denys W. Harding, ki se je ukvarjal tudi z eksperimentalno estetiko in je napisal več zelo vplivnih literarnih kritik.

Harding poskuša proces branja leposlovja razčleniti kot posebno obliko družbeno institucionaliziranega sporočanja o realnih in/ali fantazijskih možnostih človeškega izkustva in delovanja. S tega stališča se mu, vsaj za fiktivno pripoved, zdi pomembnejše poudariti povezanost literarnega doživljanja oziroma branja z drugim

bralčevim vsakodnevnim doživljanjem, kot pa uvajati posebne estetske premisleke in poskušati doseči posplošene literarno teoretske opise branja.[24] Podobno kot poznejši avtorji, ki se zavzemajo za to, da moramo leposlovje šteti za posebno obliko govornega dejanja,[25] poskuša Harding upoštevati vse dejavnike, ki oblikujejo celotno govorno dejanje: govorca/avtorja, sporočilo/leposlovno delo in naslovljenca/bralca. Ko pred- stavi kako stvarno ali možno izkustvo oziroma situacijo v luči, kot se mu zdi primerna, avtor hkrati tudi pričakuje, da se bodo njegovi bralci (vsaj nekateri) strinjali s tem, da je situacija zanimiva in njegov odnos do nje pravilen, in s strinjanjem potrdili primernost njegovega zanimanja in odnosa oziroma ocene.[26] Zato mora biti bralec pozoren na vse sestavine pomena, ne le na zgodbo, marveč tudi na avtorjev odnos do pripovedovanega in njegovo oceno: vsaka od teh sestavin je lahko vzrok bralčevega neodobravanja. Možnosti predstavitve človeške izkušnje v leposlovju so lahko širše in zanimivejše kot neposredna izkušnja našega okolja. Obsegajo tudi predstavitev pretekle izkušnje, možnosti prihodnje izkušnje, prenašanje izkušenj drugih in pred- stavitev fizično nemogočega dogajanja in izkušenj ter tako pomembno širijo obseg možnega človeškega izkustva, ki ga leposlovje lahko ponudi bralcu za kontemplacijo in v oceno o tem, kaj je mogoče.

Bralčevo zanimanje za leposlovje izvira iz njegovega zanimanja za druge ljudi, iz njegove želje slediti njihovemu delovanju in razumeti njihove nagibe ter iz njegove želje po sodelovanju z drugimi pri razmišljanju o predstavljenih možnostih človeške izkušnje.[27] V raznih oblikah in stopnjah je tako zanimanje za soljudi zančilno za vse normalno socializirane ljudi, nimajo ga le ljudje z zgolj rudimentarno razvitimi ali zakrnelimi družbenimi interesi. Pojavne oblike tega zanimanja se seveda spreminjajo z razvojno stopnjo bralca; medtem ko manj izkušen ali mlad bralec v branju išče potrditev smisla ali (privzdignjeno) razlago lastne izkušnje in lastno identiteto, oziroma določitev možne vloge za samega sebe,[28] se bolj izkušen bralec zaveda, da je branje leposlovja posebna oblika sporočanja, sprejeta tehnika za razširitev razprave o življenjskih možnostih. Eden izmed virov zanimanja za druge ljudi je spozanje, da so doživeli in dosegli stvari, ki jih mi sami nismo, da človeške možnosti, ki smo jih prepustili drugim, kljub temu tvorijo del našega družbenega vedenja.

Na tej ravni branja je pomembna predvsem bralčeva fantazijska sposobnost, da si na podlagi fiktivne pripovedi predstavlja situacije, ki so bolj ali manj različne od njegove stvarne, da si predstavlja občutke, ki bi jih imel v takih situacijah, in da se, delno zave pomena čustev, zadovoljstva in frustracije, ki bi jih doživljal. Nedavne raziskave o pomenu fantazijske dejavnosti[29] so pokazale, da so vsi ljudje od malih nog vešči take fiktivne rabe jezika. V njo jih uvaja že primarna socializacija, ki poteka s pomočjo prav take rabe jezika in otrokovega fiktivnega vživljanja v prihodnje družbene vloge. Čeprav branje leposlovja omogoča fantazijsko vživljanje v raznolike človeške možnosti, prispeva k oblikovanju in uzaveščanju bralčevih želja in omogoča delno razumevanje prikazanih situacij, ga kljub temu ne gre šteti za možnost nadomestnega doživljanja (ali celo izživljanja) sicer zatrtih nagnjenj in želja, kot so menili C. G. Jung in nekateri njegovi učenci.[30] Glede na to, da neupoštevanje razlik med neposredno izkušnjo stvarnega okolja in branjem leposlovja ustvarja le zmedo in nikakor ne prispeva k pojasnjevanju procesov branja, se zdi najbolj smiselno branju leposlovja pripisati status kvazi izkušnje, ki ohranja možnost razločevanja med obema.

Harding opozarja tudi na neustreznost nekaterih drugih konceptov o bralčevi ude-

ležbi, še zlasti pogostega opisovanja bralčeve udeležbe kot poistovetenja (identifikacije) s fiktivnimi osebami in bralčevega bega iz stvarnosti (eskapizma). Uporaba teh dveh konceptov se mu zdi neutemeljena v realnosti branja in nefunkcionalna s stališča pojasnevalne moči.[31] Koncept bega iz realnosti ne opisuje nobenega konkretnega psihološkega procesa ali motiva, zaradi katerega ljudje berejo, kot sta na primer možnost kompenzacijskega učinka s trenutnim pozabljanjem, ali pozitiven "zdravilni" učinek, ki ga največ Hardingovih bralcev navaja kot razlog za seganje po leposlovju.[32] S tem da meče v eno vrečo tri psihološke procese: preprosto spremembo dejavnosti z drugo dejavnostjo, ki je bolj prijetna ali manj neprijetna, možnost prepuščanja regresivnemu sanjarjenju in možnosti prepuščanja čustvenemu manipuliranju, koncept bega iz realnosti ne omogoča razločevanja med posameznimi motivi in razčlenjevanja stvarnega procesa branja.[33]

Podobno govorjenje o istovetenju ne pove ničesar o raznolikih možnostih bralčevega odnosa do fiktivnih oseb in ne omogoča razločevanja med njimi.[34] Namesto da bi razkrilo povsem običajen in zdrav proces bralčevega videnja in razumevanja drugih ljudi oziroma njihove predstavitve s pomočjo vživljanja v njihovo situacijo, lahko ustvarja celo vtis, da je bralčev odnos do fiktivnih oseb podoben patološkim stanjem, v katerih ljudje izgubljajo mejo med lastno osebnostjo in drugimi ljudmi, ter si umišljajo, da so kdo drug. Zato se zdi bralčevo razmerje do fiktivnih oseb bolj smiselno poimenovati v skladu s tem, kar se v procesu branja dogaja. Bralec lahko na primer opazi takšno podobnost med seboj in fiktivno osebo, ki je nezaželena, in si zato želi biti ali postati različen. Lahko si tudi želi podobnost s fiktivno osebo, čeprav nima niti najmanjšega upanja na izpolnitev svoje želje. Odloči se lahko tudi, da bo kako fiktivno osebo posnemal kot vzor, ali pa se s sočustvovanjem vživlja v eno izmed fiktivnih oseb in razmišlja o njenih možnostih. Nobenega izmed teh odnosov ne gre šteti za identifikacijo s fiktivnimi osebami.[35]

Opazovanje fiktivnih oseb prav tako kot opazovanje drugih ljudi spremljajo razni odnosi in čustva: nekatere imamo rajši, za nekatere smo posebej občutljivi in odprti, v odnosu do drugih opažamo lastno podobnost ali pa željo, da bi jim bili podobni. Bralčev odnos do fiktivnih oseb je odvisen tudi od stopnje njegovega zanimanja zanje in za dogajanje oziroma od pomena, ki ga sam pripisuje osebam in dogajanju. Njegov odnos oblikuje še vrsta težje določljivih in bolj spremenljivih dejavnikov, kot so njegovo razpoloženje, neposredna izkušnja in seveda razvojna stopnja. Vsi ti dejavniki in vplivi so običajna sestavina v naših vsakodnevnih odnosih z ljudmi in v branju leposlovja. Posamezni bralci dosežejo različne stopnje zavesti o teh procesih, glede na njihovo samokritičnost in sposobnost samorefleksivnosti. Zato se zdi pomembno poudariti, da poleg spontanega ali naivnega branja obstajajo možnosti popolnejšega razumevanja, ki presegajo omejitve spontanega. Bralec ne čuti samo tega, kar -- po njegovem -- čutijo posamezne fiktivne osebe, ampak hkrati čuti tudi kot opazovalec in se odziva na celotno fiktivno situacijo. V tem smislu bralčev odziv praviloma presega identifikacijo s katero koli posamezno osebo in je bolj zapleten kot identifikacija, saj bralec čuti tudi do oseb ne le z njimi in vedno ve več kot katera koli fiktivna oseba. Nadmoč bralčevega znanja postane najbolj razvidna pri ponovnem branju. Kakšne premike v interpretaciji in omejitve v videnju celote lahko povzroči omejitev perspektive na eno samo osebo, so pokazali poskusi nekaterih novejših interpretacij, ki vse dogajanje romana razlagajo skozi "vhodno točko" ene same osebe.[36]

V primerjavi z naivnimi neposrednimi odzivi na fiktivne osebe so možnosti bralčevega

pogloblјenega razumevanja oseb v nekem smislu normativni koncept. Ta koncept je utemeljen na razumevanju bolj izkušenih bralcev, ki presega spontan čustven odziv in vključuje tisto "odmaknjenost" od besedila, katero omogoča poznavanje konvencij leposlovne pripovedi. Stopnjo pogloblјenega razumevanja lahko tudi časovno razločujemo od neposrednega odziva kot proces, ki -- vsaj pri manj izkušenih bralcih -- sledi spontanemu odzivu pogosto šele po končanem branju, ko bralec poskuša sestaviti pomen in razumeti vzročno povezanost. Neizkušeni bralci se na tej stopnji prepuščajo tudi razmišljanju o možnostih, ki jih besedilo ne vsebuje: kaj bi bilo, ko... Izkušeni bralci nasprotno samodejno uporabljajo svoje znanje o pripovednih konvencijah in medbesedilno izkušenost že v času prvega branja.

V zvezi z branjem leposlovja se pogosto postavlja tudi vprašanje o bralčevem odnosu do pripovedovanega dogajanja oziroma pripovedne snovi: Na kakšne načine oziroma v kakšnem obsegu bralec verjame ali naj bi verjel avtorjevi pripovedi? Ali zadošča že tako imenovana psihološka verjetnost oziroma možnost pripovedovanega dogajanja? Kakšne predstave o razmerju med književnostjo in življenjsko stvarnostjo bralcu pomagajo k bolj uspešnemu branju leposlovja? Do nedavnega so številni avtorji ta vprašanja reševali preprosto s priporočili in normativnimi navodili, kako naj bralec bere oziroma kakšen odnos naj zavzame do pripovedi.[37] Danes so vprašanja o spoznavnem statusu književnosti -- o njeni resničnosti in/ali neresničnosti oziroma o njenem razmerju do življenjske stvarnosti -- predmet neprestane razprave med literarnimi kritiki in teoretiki, vprašanja o bralčevi stvarni udeležbi pri branju pa so tudi predmet eksperimentalnega proučevanja.

Vprašanje o razmerju književnosti do življenjske stvarnosti je v različnih oblikah mučilo kritiške in filozofske duhove vse od slavne Platonove obtožbe poezije, ki je ustvarila to tisočletno dilemo. Poskusi rešiti to dilemo se nikakor ne morejo izogniti osrednjemu protislovju, da je literatura kljub svoji bistveni fiktivnosti "na neki način" resnična oziroma kljub vsej svoji "globlji" resničnosti vendar le fiktivna. To protislovje ostaja nerešeno tako v poskusih opredeliti globljo, splošnejšo, širšo ali celo generično resničnost leposlovja kot tudi v prizadevanjih opisati njene iz realnosti prevzete sestavine "literarnega repertoarja".[38] Nepričakovano osvetlitev te dileme je prinesla na novejši lingvistiki utemeljena naratologija, ki je pokazala, da so vse oblike človeškega reflektiranja sveta in lastne izkušnje, ki uporabljajo jezik, podvržene določenim zakonitostim jezikovne rabe in pripovedne strukture, kot so jih od nekdaj pripisovali književnosti. Če na primer oznake za različne načine literarnega strukturiranja, kot so komedija, tragedija in satira, ter razlagalne modele, kot so metafora, metonimija in ironija, uporabimo za razčlembo in razlago zgodovinske pripovedi, se nam kaj hitro pokažeta fiktivna razsežnost in jezikovna determiniranost vsega razumevanja preteklosti. V tem smislu tropi in konvencije zgodovinopisja prav tako določajo zgodovinsko pripoved, kot določajo srednjeveško liriko trubadurske konvencije. Metazgodovinske analize ne razkrivajo le raznih plasti pripovednega odnosa posameznih avtorjev, marveč tudi časovno pogojene spremembe stilov pripovedi.[39] Podobna odkritja o jezikovni determiniranosti so prinesle razčlembe pravne uporabe jezika v različnih pravnih institucijah in še zlasti novinarske pripovedi.[40] S stališča teh spoznanj moramo dilemo o razmerju književnosti do resničnosti ali celo do Resnice razumeti kot sestavni del širšega in pomembnejšega vprašanja o razmerju jezika do empirične realnosti. To vprašanje torej ni specifično za književnost, marveč je značilno za vse jezikovno vezane poskuse razumeti empirični svet.

Različne oblike bralčevega odnosa do spoznavnega statusa leposlovja pa pro-

učuje eksperimentalna estetika. Bralčev odnos do "resničnosti" leposlovnega besedila se spreminja z leti, z njegovo življenjsko in bralno izkušenostjo, oziroma natančneje, z razvojem njegovih predstav o razmerju med književnostjo in stvarnostjo. Mladi in neizkušeni bralci se, vsaj v času branja, tako vživijo v dogajanje, da ima le-to zanje pogosto vse značilnosti resničnosti. Pogosto verjamemo v stvarni obstoj pravljičnih junakov in si zamišljajo njihova zunajpravljična prebivališča.[41] Številni starejši bralci nikoli ne pozabijo razočaranja v trenutku, ko so jim prvič povedali, da pravljice niso resnične in da se niso nikoli "zares" zgodile. Med odraslimi bralci le izjemno neizkušeni in naivni bralci, ki se niso naučili razločevati različnih možnosti pripovedi, štejejo leposlovno pripoved za resnično. Znana je R.L. Stevensonova izkušnja s prebivalci Samoe: ko so se le-ti dodobra spoprijateljili z njimi, so ga zaupno prosili, naj jim tudi pokaže čudežno steklenico, iz katere prihaja vsemogočni duh! Večina odraslih bralcev z bralno izkušenostjo razvije tudi večjo ali manjšo strpnost do povsem "neverjetne" pripovedi in se nauči premagovati omejitve lastnega predstavnega sveta ter eno- stranskih pričakovanj in prepričanj. Večina bralcev tudi nima težav s prehodi iz realnosti v fiktivno realnost, čeprav pri branju niso tako jasno označeni kot npr. v gledališču z uporabo zavese, in z razločevanjem fiktivne realnosti od stvarnosti. Izkušeni bralec, ki pri branju leposlovja izhaja iz podmene, da je leposlovje ustaljena oblika izražanja idej o človeški naravi in o položaju človeka v svetu, [42] se praviloma ne sprašuje niti o resničnosti posameznega opisa, ali je naprimer resničen ali verjeten o posamezni osebi, niti o resničnosti celotnega dogajanja. Leposlovno besedilo sprejema kot iskanje fiktivne resnice, v skladu z ustaljenimi konvencijami literarne inštitucije, kot družbeno sprejete prakse za sporočanje človeških možnosti.

Glede na to, da bomo o konceptu literature kot družbene inštitucije govorili še pozneje, naj tu zadošča ugotovitev, da taka podmena izkušenemu bralcu omogoča tudi sprejemanje metafiktivnih pristopov postmodernistične proze brez problemov o njeni (ne)resničnosti oziroma nerealnosti. Taka pripoved namenoma in sistematično opo- zarja na svoj status umetniškega proizvoda prav zato, da bi odprla vprašanja o odnosu med fiktivnim in realnostjo ter o zapletenem im problematičnem konven- cionalnem razmerju med jezikom in pojavnim svetom. V tem smislu ne izraža le vsesplošne negotovosti o razmerju med fiktivnim in realnim, marveč z odkrivanjem pogojev umetniške proizvodnje -- z ustvarjanjem iluzije in njenim razgaljanjem -- tudi raziskuje problematičen odnos med življenjem in fiktivnim. S tem da bralca dobesedno sili k raziskovanju razmerja med svetom fiktivnega in svetom zunaj fiktivnega, ga navaja bolj k vprašanjem o tem, kako ljudje reflektirajo, strukturirajo in posredujejo svoje izkušnje sveta, kot pa k vprašanjem o resničnosti (ne)dogajanja in pripovedi. V tem smislu izkušen bralec, ko bere postmodernistično prozo, presega vprašanja o spoznavnem statusu književnosti in se približa metaspoznavnemu razumevanju dileme o resničnem v književnosti.

Funkcije branja

Funkcije književnosti se spreminjajo s spremembami v načinih človeškega življenja in mišljenja ter z razvojem različnih žanrov in pripovednih oblik. Podobno kot vsi družbeni pojavi, ki so neločljivo povezani z različnimi stopnjami in/ali oblikami družbenega razvoja, se književnost spreminja iz obdobja v obdobje in razlikuje glede na različne kulturne tradicije. Skladno s temi razlikami in spreminjanjem ji pripisujemo tudi različne funkcije oziroma učinke. Medtem ko danes od nje mnogi pričakujejo družbeno kritičnost, so ji med vojnama pripisovali celo možnosti revolucionarnega učinka, sedaj pa si cele kritiške šole prizadevajo razkriti njene ideološke vidike.[43]

Nekoč in v nekaterih ustnih tradicijah še danes je epska pripoved poskušala spodbujati predvsem k lojalnosti do družbene skupnosti in k sprejemanju zle usode. Pojmovanja funkcije književnosti in učinkov branja se spreminjajo tudi z razvojem vrste znanstvenih disciplin, ki se ukvarjajo s človeško naravo in družbenimi pojavi, še zlasti sodobnega jezikoslovja. Danes se zato zdi potrebno začeti opis možnih funkcij branja s pregledom najširših in najsplošnejših možnosti učinkovanja, ki so značilne za razne oblike jezikovnega sporočanja in v nekem smislu tvorijo temelj za vse druge učinke leposlovja.

Sociologija znanja in novejša literarna teorija, še zlasti naratologija, v jeziku vse bolj spoznavata od družbe odvisen instrument posredovanja med zavestjo in svetom te zavesti. Temu pojmovanju se pridružuje tudi psihoanalitčno usmerjena kritika, ki opozarja na dejstvo, da je jezik hkrati prvi instrument psihološke represije otroka in edina možnost obrambe pred njo.[44]

Peter L. Berger in Thomas Luckmann sta že v šestdesetih letih nadrobno razčlenila konstitutivno vlogo jezika pri "družbeni zgradbi realnosti" [45] in opisala načine, s pomočjo katerih jezik omogoča potrebne "objektifikacije" in red, ki le-te osmišlja ter tako neposredno določa koordinate našega življenja in ga polni z osmišljenimi predmeti. Samo z uporabo jezika lahko presegamo trenutni tu in zdaj, premostimo razna področja vsakodnevne realnosti in jih strnemo v smiselno celoto, si zamislimo "navidezno prisotnost" prostorsko, časovno in družbeno dejansko odsotnih predmetov in vključimo fantazijske in simbolične predstavitve. S tem da objektivizira skupno izkušnjo in jo stori dosegljivo vsem članom jezikovne skupnosti, je jezik osnovni in glavni instrument kolektivne zaloge znanja. Z možnostjo objektivnega "usklajdiščenja" velikih količin izkustva in pomena jezik omogoča njuno pretvarjanje v splošno dosegljiv predmet in ohranjanje v času ter prenos poznejšim generacijam oziroma v tradicijo. Tako pa je jezik tudi najpomembnejše sredstvo za vzdrževanje skupne realnosti - z vsakodnevnim pogo- vorom in z vsemi drugimi oblikami sporočanja vključno z umetniškim sporočanjem v književnosti. Že samo z uporabo jezika leposlovje razpolaga z vsemi temi možnostmi in učinki na posameznika in na družbeno skupnost kot celoto.

Prav te možnosti družbeno in osebnostno oblikovanih učinkov književnosti so bile že od nekdaj (spet od Platona) v središču pozornosti kritikov, filozofov in pedagogov. Odgovori na vprašanja o tem, kako so posamezni avtorji v različnih obdobjih, ko je bila književnost še bolj vpeta v družbeno življenje kot danes, prikazovali ta učinek, bi nas odvedlo preveč daleč od našega osrednjega zanimanja. Nobenega dvoma ni, da lahko samo kdo, ki pripisuje pesniškemu jeziku največjo moč pri oblikovanju človeških dejanj in obnašanja, šteje pesnike za toliko nevarne, da se mu jih zdi potrebno izgnati iz države.

Mehanizmom in vlogi oblikovanih učinkov branja je posvetil posebno pozornost Denys W. Harding, ki je izhajal predvsem s stališč socialne psihologije, precej pa se je ukvarjal tudi z eksperimentalno estetiko. V vrsti študij[46] je razčlenil posebne okoliščine, ki prispevajo, da ima leposlovje na bralca in na njegov predstavni svet včasih -- še zlasti v določenih razvojnih stopnjah -- pomembnejši oblikovalni vpliv kot njegova neposredna življenjska izkušnja. Tako pomebnega vpliva ne pripisuje samo formalnim značilnostim leposlovja,[47] to se pravi dejstvu, da je umetniško prepričljivo ubesedena izkušnja lahko celovitejša in razumljivejša kot neposredna izkušnja, ki je pogosto fragmentarna in nerazumljiva. Razlaga ga predvsem z načinom bralčeve udeležbe v procesu branja, to je z dejstvom, da bralec sledi dogajanju pripovedi brez ozkih osebnih interesov, ki izvirajo iz njegove prizadetosti, kot je značilna za dejavno udeležbo in vpetost v življenjsko izkušnjo. Glede na to, da ne sledi neposrednim dejavnim interesom, ki običajno zameglijo in celo deformirajo zaznavanje, lahko vidi več in sprejme več brez obrambe, ki jo terja neposredno dejavna udeležba. Osvobojen potrebe po delovanju, lahko dogajanju oziroma predstavitvam dogajanja sledi s tisto mero odmaknjenosti in neprizadevnosti, ki mu omogoča boljše razumevanje in bolj neprizadeto oblikovanje sodbe. To pa seveda ne pomeni, da njegov odnos do oseb in pomen, ki ga pripisujejo dogajanju, ne vplivata na njegovo zanimanje za besedilo in njegovo oceno. Fiktivna izkušnja, ki ji bralec sledi v leposlovju (ali v filmu itd.), postane del njegovega predstavnega sveta in tako pomembno vpliva na njegove predstave o realnosti in prepričanja o tem, kaj je naravno in verjetno. Danes si je skoraj nemogoče zamisliti predstavni svet posameznika, iz katerega bi izbrisali vse tako posredovane izkušnje in znanje. Danes vemo, da proces kulturnega oblikovanja osebnosti s pomočjo branja vključuje tudi neposredno oblikovanje želja, za katere je v življenjskih situacijah le malo realnih možnosti, in s tem sfero učinkovanja, ki jo mnogi avtorji in mediji uspešno zlorabljajo.

Nekatere druge avtorje[48] zanimajo še drugačne psihološke razlage učinkov branja, ki presegajo spoznavne funkcije. Z uporabo psihoanalitičnih prijemov poskušajo razkriti tudi njegove globinske ali podzavestne učinke. Branje vidijo predvsem kot bralčevo neprestano iskanje in potrjevanje lastne osebnosti oziroma identitete s pomočjo v leposlovju vedno prisotnih osebnostnih tem. Po mnenju teh avtorjev književnost izraža bralčeve (najprimitivnejše) prijetne fantazije v tako preoblikovani obliki, da se bralec lahko odziva brez negativnih občutkov, ki jih te fantazije asociirajo v realnem življenju. Na ta način leposlovje lahko učinkuje tudi kot obrambni mehanizem, zato ti kritiki neposredno opozarjajo, da branje leposlovja lahko opravlja tudi "zdravilno" funkcijo, ki je analogna psihoanalizi. Podobnosti ne vidijo samo v možnostih prikazovanja podzavestnih fantazij, marveč tudi v rabi zaupnega jezika in pripovednega odnosa, ki spominjata na značilnosti odnosa med pacientom in psihoterapevtom. Vse te teorije poudarjajo kot pomembno sestavino branja bralčevo radost pri branju, ki spet ne izvira samo iz formalnih odlik ubeseditve, marveč se navezuje neposredno na radosti zatrtega fantazijskega sveta.

Prikazani temeljni oblikovalni učinek branja na razne načine priznavajo, upoštevajo in uporabljajo tako pedagogi v preudarku o vzgojnosti čtiva kot kritiki v opozorilih bralcu. Tudi v zgodovinski perspektivi je deležen vse več pozornosti. Angleški marksistični kritik Terry Eagleton[49] na primer meni, da je branje romanov bolj vplivalo na predstavni svet Angležev v 19. stoletju kot zakonodaja in cerkev skupaj. Ugotoviti pa moramo, da je ta vpliv razmeroma malo raziskan; verjetno tudi zaradi zapletenosti problema, ki zahteva, da upoštevamo različne dojemljivosti bralcev in pa razlike

med vplivi neposredno po branju ter v različnih časovnih presledkih. Priznanja o odločilnih učinkih posameznih del na predstavni svet in pričakovanja bralcev srečamo včasih v raznih spominskih izpovedih, na njih sklepamo iz pogostosti večkrat citiranih del... Posamezne raziskave so osvetlile nekatere učinke branja na mlajše bralce, ki jih je v šoli lažje zajeti v eksperimentalno proučevanje.[50] Zaostajanje proučevanja vplivov branja je razumljivo tudi s stališča zapletenosti situacije, ki jo tako raziskovanje terja. To pa nikakor ne zmanjša potrebe po takem proučevanju, še zlasti zaradi dejstva, da je vse učinke branja mogoče tudi zlorabiti.

Zaradi tradicionalnega zanimanja kritikov in pedagogov za osebnostno oblikovalni vpliv na bralčev predstavni svet, so bili drugi možni učinki branja deležni manj pozornosti. Nekatera novejša razmišlanja o razmerju med fiktivnim in mimetičnim v književnosti ter o osrednjem pomenu fantazijske dejavnosti za posameznikov razvoj kažejo na to, da se utegne ocenjevanje pomena različnih možnih funkcij branja v prihodnosti precej spreminjati v prid doslej malo upoštevanih učinkov, kot je razvoj bralčeve fantazijske dejavnosti in jezikovnih spretnosti.

Podmeno, da fantazijsko nagnjenje v leposlovju ni ločeno niti ločljivo od mimetičnega ter ga moramo zato šteti kot enakovrednega mimetičnemu nagnjenju, lahko utemeljimo s spoznanjem, da besedila preprosto ne morejo nevtralno prepisovati realnosti. Nova spoznanja o razmerju med jezikom in realnostjo tako razkrivajo tudi ne- zadostnost temeljne mimetične podmene, da leposlovje lahko enostavno reproducira že vnaprej dano realnost. Ne prinašajo samo rešitve dileme o resničnosti književnosti, marveč tudi dolgotrajno nalogo za kritiko, da popravi enostranske in pogosto izmaličene percepcije književnih del, ki so bile posledica poudarka na mimetičnem vidiku in z njim skladnega zanemarjanja fantazijskega. To pa seveda pomeni, da mora kritika iznajti potrebno novo kritiško terminologijo, s katero bo lahko razkrila pomen fantazijskega, na primer kot subverzije ali kot sredstva za obravnavanje zatrtega in v tem smislu neizrazljivega, ter opisala delovanje namernega spreminjanja in oddaljevanja od sprejete realnosti, oblike izpuščanja, pozabe in izbrisanja elementov realnosti ter učinke vseh takih pripovednih načinov na bralce.

Dosedanji poskusi prodreti v problematiko fantazijskega in njegovega delovanja na bralca so razkrili pomen fiktivne rabe jezika v procesu otrokove primarne socializacije in pri oblikovanju njegovih predstav o svetu.[51] Opozorili so na dejstvo, da se otrok že v prvih stikih z materjo uvaja v prav tako rabo jezika. Branje leposlovja prispeva k nadaljnjemu razvoju fantazijskih sposobnosti, ki niso pomembne samo za razvoj bralne sposobnosti, marveč -- kot kažejo primerjalne raziskave -- tudi za razvoj analitičnega mišljenja, sposobnosti predvidevanja, kombinatornih sposobnosti in sposobnosti razumevanja samega sebe in drugih ljudi. K razvoju poslednje še zlasti prispeva poznavanje možnosti za pripovedno urejanje, medsebojno povezovanje in osvetlitev percepcijsko pogosto nepovezanih dogodkov in oseb, kot jih uporablja leposlovna pripoved. Ta sposobnost se zdi vedno pomembnejša zaradi mnoštva razdrobljenih informacij in hitrih sprememb, ki delajo svet manj razumljiv in posameznikovo izkušnjo težje obvladljivo.[52]

Med možnostmi učinkovanja, ki jih prinašajo novejše oblike leposlovne pripovedi, gre omeniti vsaj še možnost metafiktivne pripovedi, da s problematiziranjem razmerja med svetom fiktivnega in svetom zunajfiktivnega ter razmerja jezika do pojavne realnosti ustvarja prostor za metaspoznavno razmišljanje o oblikah strukturiranja "us-

taljenih" predstav o realnosti. S tem ne le odslikava naraščajočo družbeno in kulturno samozavedanje, marveč tudi neposredno prispeva k možnostim razodtujevanja.

Možnosti estetske funkcije

Po obravnavi nekaterih temelnjih funkcij branja leposlovja se moramo naposled vprašati še o možnostih uvedbe posebne estetske funkcije oziroma natančneje, kdaj in pod kakšnimi pogoji se zdi smiselno govoriti o estetski funkciji in učinkih leposlovja. Na prvi pogled se zdi rešitev tega vprašanja preprosta: estetsko funkcijo lahko pripišemo leposlovju z estetskimi značilnostmi, medtem ko leposlovje brez estetskih značilnosti, kot na primer subliteratura, pač ne more imeti estetske funkcije oziroma omogočati estetskega doživljanja bralca. Na prvi pogled, in res samo na prvi pogled, se zdi tudi ločnica med besedno umetnostjo in subliteraturo preprosta. Vsi dejanski poskusi potegniti to ločnico pa so se srečali z neuspehom, ki se zdi vse bolj značilen za taka kategorizirajoča prizadevanja - posamezna dela iz obeh kategorij je mogoče uvrstiti na obe strani ločnice, medtem ko nova dela kršijo vse razmejevalne poskuse. Skrivnost tega neuspeha je pred tridesetimi leti pojasnil ameriški filozof in kritik Morris Weitz[53], ko je s svojo razčlenitvijo cele vrste konceptov umetnosti pokazal na nujno neuspešnost takih opredelitvenih prizadevanj in na njihovo časovno omejenost. Ne gre samo za to, da vsaka taka opredelitev ponazarja samo določene lastnosti umetnosti in je zato omejena, medtem ko hkrati dopušča vključitev neumetnostnih predmetov, marveč predvsem za spoznanje, da je vse tako opredeljevanje umetnosti v neskladju z bistveno odprtostjo umetnosti za raznovrstne novosti in spremembe. Prizadevanje ugotoviti nujne in zadostne lastnosti za določitev umetnosti, ki sama po sebi nima in ne potrebuje takšnih lastnosti, je logično gledano, nesmiselno pri- zadevanje določiti nedoločljivo in zasnovati zaprt koncept umetnosti, čeprav njegova uporaba terja odprtost. Ekspanzivna, domiselna in novatorska narava umetnosti onemogoča opredelitev dokončnega sklopa določilnih značilnosti. Po analogiji z Wittgensteinovo rešitvijo vprašanja o naravi koncepta iger Weitz predlaga, da konkretno vprašanje: "Ali je X roman", ni stvarni problem, marveč problem odločitve, to se pravi, ali se odločimo, da bomo razširili sprejete pogoje za uporabo koncepta romana. Za tako gledanje govori tako zgodovinski razvoj romana kot močne sodobne težnje po razširitvi ustaljenih literarnih kanonov in pritisk za vključevanje popularnih zvrsti v kritiško obravnavo.

V luči vseh teh spoznanj več literarnih kritikov[54] poskuša rešiti vprašanje o možnosti estetskih lastnosti in učinkov književnosti s postulacijo književnosti kot družbene institucije tako, da besedno umetnost opisuje kot ustaljeno družbeno prakso, ki tako kot vse druge človeške prakse, služi človeškim ciljem. To pojmovanje je v svojem nedavnem delu *Konec literarne teorije* (1987)[55] najbolj dodelal norveški kritik Stein H. Olsen. Ne zavzema se samo za koncept literature kot družbene institucije oziroma prakse v očitnem minimalnem pomenu, to je v pomenu, v katerem gre za skupino ljudi, ki proizvajajo in berejo leposlovna dela, marveč tudi za to, da je s stališča razlagalne moči književnost bolj smiselno pojmovati kot družbeno prakso in ne kot skupek besedil. Glede na to, da družbeno institucijo ali prakso določa sklop konstitutivnih pravil, ki ne urejajo le prakse, marveč omogočajo tudi opredelitev predmetov in dejanj prakse, ki jih urejajo, ima tako pojmovanje književnosti gotovo določene prednosti. Institucionalna opredelitev književnosti osredinja pozornost na

opis konvencij, ki določajo bralčevo umetniško dojemanje leposlovnega dela in njegove vrednosti. Leposlovno delo je logično navezano na odnos avtor-bralec in ga lahko razumemo kot transakcijo med tema dvema institucionaliziranima vlogama - razločevalne lastnosti književnega dela lahko spoznamo le v dejanju umetniškega razumevanja, v konvencijah in konceptih, ki določajo načine razumevanja. Zunaj tako zasnovane institucije ne obstajata niti institucionalni predmet niti praksa, zato tudi lastnosti, ki ju določajo kot institucionalni predmet oziroma prakso, ni mogoče opisati zunaj institucionalne terminologije in konceptov.

V tem smislu lahko vse razločevalne lastnosti literature štejemo za konvencije ali podmene literarne prakse. To velja enako za pričakovanje, da bo leposlovno delo povedalo nekaj o svetu in človeški usodi in za pričakovanje, da je književnost v končni konsekvenci vredna zaradi svoje človeške vsebine in zanimivosti. Prav tako pa tudi za poznavanje zapletenejših oblikovnih značilnosti in konvencij. V sklopu tako pojmovanih konvencij se lahko odločimo za razločevanje med besedilnimi lastnostmi in estetskimi lastnostmi ter slednje opredelimo kot tiste značilnosti besedila, ki so konstitutivne za kako besedno umetnino. Tako pojmovanje estetskih lastnosti se odmika od tradicionalnega, ki estetske značilnosti opredeljuje skladno z raznimi teorijami umetniškega izraza bodisi kot posebno intenzivno ali organizirano estetsko čustvo ali pa kot posebno mimetično razmerje do realnosti. Estetske lastnosti v predlaganem pojmovanju opredeljujejo bralčevo dojemanje, ki temelji na njegovem poznavanju sprejetih konvencij za branje leposlovja. Zato da bi lahko zaznaval estetske lastnosti kakega besedila, mora bralec poznati literarno prakso in njene konvencije ter deliti v naši kulturi splošno sprejeto prepričanje o veliki vrednosti književnosti. Bralec, ki književnost ne šteje za vredno in ne pozna podmen ter konvencij literarne inštitucije, ne more identificirati estetskih značilnosti besedila, ker le-te zanj preprosto ne obstajajo. V tem smislu estetske značilnosti -- z njimi pa seveda tudi možnost estetske funkcije -- obstajajo samo za tiste bralce, ki jih kot take lahko prepoznajo na podlagi poprejšnjega poznavanja in priznavanja literarne inštitucije in medbesedilne iz- kušenosti. Tako na primer tematska razlaga in tema kakega dela obstajata samo za bralca, ki je sposoben in voljan poglobiti svoje razumevanje do te ravni. Za bralca, ki ne zmore takšnega konstruktivnega napora, tema preprosto ne obstaja in zato mu je tudi tematska interpretacija nedosegljiva. Prav tako simetrija v nekem besedilu postane estetska lastnost le za tistega bralca, ki ji lahko pripiše estetsko funkcijo, medtem ko za vse druge ostane zgolj besedilna lastnost oziroma določena ponovitev. Indentiteta estetskih značilnosti je tako odvisna od bralčeve estetske sodbe o danem delu. Lastnosti, ki kako delo določajo kot besedno umetnino, pa lahko spoznamo le v dejanju umetniškega razumevanja: s pomočjo konceptov in konvencij, ki določajo načine umetniškega razumevanja.

Tako gledanje ne pojasnuje le razlogov za spreminjanje posameznih kritiških sodb o estetskih lastnostih in vrednosti raznih del, kot nam je znano iz literarne zgodovine, marveč nas opozarja tudi na dejstvo, da sta estetska sodba in opis estetskih značilnosti veljavna le za bralce, ki jim je skupno določeno zanimanje za književnost, horizont pričakovanj in običajno tudi določena ideologija. Na podlagi skupnega zanimanja in pričakovanj, estetski opis in sodba lahko usmerjata bralčevo zaznavanje in interpretacijo zaznanih sestavin besedila k poglobljenemu in celovitejšemu ra- zumevanju, saj omogočata popolnejše razumevanje besedne umetnine v vseh njenih možnih razsežnostih, tudi v estetski. Spoznanje, da je dosegljiva samo za tiste bralce, ki poznajo tudi to razsežnost besedila oziroma možnost doživljanja leposlovja,

pa nas navaja k sklepu, da je potrebna sistematična vzgoja take bralne sposobnosti, ki je usmerjena tudi k zaznavanju in razumevanju estetskih razsežnosti leposlovja. Za bralce, ki te razsežnosti ne poznajo, obstajajo seveda samo besedilne značilnosti in neposredne jezikovne funkcije, kot smo jih poskušali orisati zgoraj.

Čeprav ta koncept v svoji izdelani obliki še ni prestal navzkrižnega ognja, ki so ga take novosti pogosto deležne, mu je treba priznati precejšno razlagalno moč in potencialno odprtost tako za spremembe kot za možnost vključevanja vse večjega števila bralcev v literarno inštitucijo s pomočjo primerne vzgoje. V njegov prid pa govorijo tudi nekatere eksperimentalne študije, ki so primerjalno proučevale bralne navade večjih skupin bralcev z enako stopnjo izobrazbe iz različnih zahodnih in nezahodnih civilizacij. Te študije vsekakor opozarjajo na dejstvo, da so bralne navade, že vse od začetne ravni zaznavanja besedila, civilizacijsko pogojene in se znatno razlikujejo od kulture do kulture. Na podlagi teh rezultatov se vsekakor zdi upravičen sklep, da stvarno obstajajo različne literarne inštitucije. Spoznanje o stvarnem obstoju različnih literarnih inštitucij oziroma praks pa nas samodejno vodi k razmišljanju o dejavnikih, ki vplivajo na njihovo oblikovanje, in o možnostih, da nezadovoljive obstoječe prakse preoblikujemo z načrtovanim vplivom in skladno z obstoječimi potrebami. K takemu premisleku nas gotovo sili tudi vse ostrejši izziv mnogovrstnih leposlovnih besedil in novih možnosti doživljanja, ki jih le-ta ustvarjajo. Vsi ti premisleki kažejo na potrebo po taki bralni sposobnosti, ki omogoča razumevanje vseh možnih razsežnosti leposlovja. Zdi se, da lahko le z vzgojo tako široko usposobljenih bralcev zaustavimo napredovanje sodobnih oblik nepismenosti in književnosti omogočimo vse tiste funkcije, ki jih je že od nekdaj imela v naši kulturi.

Otrok in literarna plaža

Vsako razmišljanje o učinkih poljubnega besedila, umetniškega ali kičastega, mora izhajati iz spoznanj o zapletenosti in raznolikosti učinkov jezikovnih sporočil. Spoznavna psihologija in eksperimentalna estetika nas opozarjata, da je branje zelo osebna in idiosinkratična dejavnost, ki izhaja iz posebnih, še vedno precej neznanih nagibov. Učinke branja je zato težko eksperimentalno zasledovati ter opisovati in še težje predvidevati in/ali natančno opredeliti. Po eni strani vemo, da osebnostno pogojene idiosinkratične značilnosti obvladujejo vse ravni bralčevega "procesiranja" besedila, od začetnega zaznavanja posameznih sestavin in srednje stopnje sestavljanja pomenov do končnega razumevanja in interpretacije celotnega besedila.[1] Na vseh treh stopnjah procesa branja praviloma prihaja do idiosinkratično pogojenih "napak" v videnju in razumevanju besedila in do pomenskih odmikov, ki jih ne more predvideti noben še tako skrbno načrtovan poskus za ugotavljanje učinkov branja.

Učinki besedila niso odvisni le od bralčevega osebnostno pogojenega sodelovanja in prispevka pri oblikovanju pomena, marveč tudi od razvitosti njegove bralne sposobnosti, ki mu s poznavanjem bralnih tehnik za procesiranje raznolikih besedil omogoča uspešnejše obvladovanje besednih sporočil. Ker so otroci šele na začetku spoznavanja bralnih tehnik in uvajanja v bralno sposobnost, moramo pri njih pričakovati vse večjo raznovrstnost učinkov branja. Po drugi strani pa vemo, da branje nima samo neposrednih učinkov: zadovoljstva, sprejemanja ali odklanjanja in drugih miselnih odzivov, ki jih poskušata proučevati eksperimentalna estetika in psihologija, marveč tudi pomembne trajne učinke na oblikovanje otrokove osebnosti in njegovega celotnega odnosa do soljudi in sveta. Te učinke je še neprimerno težje zasledovati in predvidevati, ne samo zato, ker so prav tako kot neposredni učinki osebnostno pogojeni, marveč tudi zato, ker je oblikovalni vpliv branja tako prvinski in globok, da ni neposredno dosegljiv nobenemu doslej znanemu proučevanju.

Čeprav lahko vidimo prva opozorila na učinke branja in poskuse njihovega opisa že v delih Platona in Aristotela in vso poznejšo književnost spremljajo razmišljanja in opozorila o učinkih branja, ne moremo trditi, da so nam ti učinki zares znani, da o njih lahko razpravljamo tako oprijemljivo in utemeljeno, kot govorimo o nekaterih drugih oblikah človeškega vedenja, ki jih lahko proučujemo bolj sistematično. Zadnja desetletja smo sicer dobili nekaj zanimivih opisov procesa branja leposlovnih besedil s psihološke in kritiške perspektive,[2] razmišljanja o dejanskih oblikovalnih učinkih branja pa so še vedno bolj omejena zaradi naštetih značilnosti branja in bolj predmet sklepanja kot natančnega opisa.

Spoznanja o omejitvah našega vedenja o učinkih branja in o težavnosti načrtovanja slehernega eksperimentalnega proučevanja ter o negotovosti dobljenih rezultatov pa nikakor ne morejo biti vzrok, da bi se odrekli nadaljnjim poskusom prodreti v tajne branja in njegovih učinkov. Psihologi se še naprej trudijo vsaj postopno razkriti posamezne sestavine in dejavnike branja, hkrati pa nam tudi pedagogi in kritiki ponujajo svoja razmišljanja in opazovanja o značilnostih in učinkih otrokovega branja. Kadar gre za mladega bralca in še zlasti za otroka,[3] je raziskovalčev položaj še posebej težaven in zapleten. Otrokovo sodelovanje je zelo negotovo, zato komaj

pridejo v poštev razne metode neposrednega ali posrednega izpraševanja in zbiranja podatkov. Zaradi spontane samovolje otroka in njegovega razmišljanja sta tako spoznavni psiholog kot tudi pedagog skoraj povsem nemočna; če so otroci sploh pripravljeni sodelovati in govoriti o svojem čtivu oziroma doživljanju prebranih besedil, njihovi odgovori praviloma ne sledijo učiteljevim in psihologovim vprašanjem, marveč njihovemu lastnemu zanimanju in toku misli in tako le redko in le delno razkrivajo poti otrokovega branja.[4]

Glede na nakazane omejitve našega vedenja o otrokovem branju in težave z eksperimentalnim proučevanjem njegovih neposrednih in dolgotrajnejših učinkov se nam zdi najbolj smiselno izvajati naša razmišljanja o nekaterih učinkih literarnega kiča na otroke iz opredelitve možnih učinkov kiča in iz poskusa določiti nekatere posebnosti otrokovega branja v primerjavi z branjem odraslih.

Da bi lahko opisali nekatere možne učinke kiča na otroka, moramo najprej literarni kič oziroma literarno plažo opredeliti tako, da bi nam postalo čim bolj razvidno njeno temeljno delovanje. Zaželeni opredelitvi se lahko približamo s stališča teorije leposlovnega dela kot govornega dejanja,[5] ki najbolj nazorno poudarja povezavo med avtorjevim namenom in učinkom besedila na bralca, torej povezavo, ki se v svoji prevladujoči naravnanosti na učinek zdi značilna za vse oblike subliterature. Teorija besedne umetnosti kot govornega dejanja izhaja iz podmene, da je bolj ali manj vsako leposlovno delo v temelju posebno govorno dejanje in ima zato vse bistvene značilnosti govornega dejanja. V tem smislu se leposlovno besedilo - umetniško ali kičasto - po nastanku in funkcionalno ne razlikuje od drugih besedil. Pri njem lahko razločujemo in razčlenimo vse sestavine govornega dejanja: tvorca besedila oziroma avtorja in njegovo motivacijo, govorni položaj, v katerem se enunciacija izreka, in seveda naslovnika, bralca ali poslušalca in njegov odziv. Tako gledanje nam s poudarkom posameznih sestavin govornega dejanja omogoča njihovo osvetlitev in razčlenitev.

Zdi se, da razločevalne značilnosti kiča najbolj razkriva primerjava avtorja in njegovega odnosa do besedila in do naslovnika pri umetniškem besedilu in pri kičastem besedilu. Medtem ko avtor umetniškega besedila poskuša ubesediti lastno razmerje do sveta oziroma lastno izkušnjo in predstaviti neko stvarno ali možno situacijo ali problem, ki se mu zdi zanimiv, v taki luči, kot se mu zdi primerna, in pri tem pričakuje, da se bodo naslovniki strinjali z njim glede tega, da je izbrana izkušnja ali situacija zanimiva in njegov odnos do nje primeren, avtorja literarne plaže vodijo povsem drugačni premisleki. On ne poskuša ubesediti lastne izkušnje ali razmerja do sveta v pričakovanju, da se bodo naslovniki strinjali o zanimivosti izkušnje in primernosti ubeseditve, marveč želi doseči predvsem določen učinek - z uporabo besed, opisov itd. hoče pri naslovniku oziroma bralcu sprožiti tako doživetje, kot ga ta - po njegovem mnenju - želi in pričakuje. Motiv za njegovo delovanje torej ni umetniško izražanje lastnega razmerja do sveta in lastnega videnja problema, marveč želja po jezikovnem spodbujanju vnaprej znanega in določenega izkustva pri bralcih. Njegovo avtorsko dejavnost lahko zato na kratko označimo kot jezikovno manipuliranje bralca. Pri svojem pisanju izhaja iz dobro znane razčlenitve vzorca izkušnje, ki jo želijo bralci določene vrste kiča, zbirke ali časopisa in se trudi ustvariti besedilo, ki bo čim bolj uspešno zadovoljilo njihova vnaprej znana pričakovanja. Pri tem je avtorjev stvarni nagib za pisanje plaže, podobno kot založnikov, predvsem ekonomski - čim večji in čim trajnejši zaslužek.

Nekatere raziskave[6] so pokazale, da se avtorji literarne plaže povsem jasno zavedajo bralnih potreb in pričakovanj svojih bralcev in tudi tega, kako je treba takim potrebam streči. Prav nič jih ne moti večno ponavljanje stereotipnega vzorca izkušenj, vedno istega tipa junakov v isti vrsti situacije s podobnim izidom in močno poenostavljeni jezik, ki ustreza njihovim bralcem.[7] Manj radi govorijo seveda o posledicah takega pisanja, o dejstvu, da gre praviloma za nadvse stereotipne ubeseditve zelo poenostavljene izkušnje, ki pogosto vsebuje tudi zlagane možnosti in rešitve. Ko se dobronamerno in nedobronamerno sklicujejo na želje in pričakovanja svojih bralcev, jih seveda ne zanima dejstvo, da s svojimi bralci zgolj jezikovno manipulirajo, niti drugi učinki njihovega pisanja. Še manj jih zanima to, da njihovo pisanje zadovoljuje naravno človeško radovednost o človeških možnostih s poenostavljenimi opisi in zlaganimi nadomestnimi rešitvami in tako prispeva, da bralci izgubljajo zanimanje za bolj zapletene umetniške rešitve in zahtevnejšo ubeseditev, ki od bralca terja dejavno sodelovanje, lasten prispevek, prilagajanje besedilu in odpiranje neznani izkušnji. Ponavljanje stereotipnih rešitev bralca hkrati potrjuje v njegovem pričakovanju in pomeni zanj potrditev njegovega okusa in prepričanja, da se mu ni treba truditi z zahtevnejšim branjem. Zdi se, da v tem učinku kiča nekateri kritiki upravičeno spoznavajo tudi ideološko naravnanost kiča.[8]

Kadar gre za neizkušenega bralca, še zlasti za otroka, imajo nakazane značilnosti literarne plaže le še bolj kvarne in škodljive učinke. Številni avtorji[9] nas opozarjajo na velik razpon med predstavami in pričakovanji odraslih o otrokovih potrebah, željah in predstavah ter dejanskimi otrokovimi potrebami in predstavami. Skupaj s Piagetovimi spoznanji o razlikah med posameznimi razvojnimi stopnjami otroka nas vsa doslej znana opazovanja o tem razponu opozarjajo na dejstvo, da si nepoučeni odrasli praviloma napačno predstavljajo otrokove potrebe, zanimanja in možnosti dojemanja in zato pogosto otroka dobesedno posiljujejo s svojimi neprimernimi predstavami in drugače pogojenimi in razvitimi zanimanji. Po tem si ni težko zamisliti, kako poenostavljene in ponarejene izkušnje ter izmišljene rešitve ponujajo v svojih mladinskih delih avtorji, ki ne pišejo iz svoje lastne izkušnje, marveč na temelju svojih, neredko le slabo utemeljenih in nepreverjenih predstav o tem, kaj in kako naj bi si otroci želeli ter potrebovali oziroma kaj naj bi jih zanimalo. Šele v zadnjem času, ko je mladinska književnost postala skoraj modni predmet kritike, so nekateri kritiki odkrito spre- govorili o motnjah, ki jih lahko povzroči branje otroku, na primer o težavnosti položaja, kot ga doživlja črnski otrok, ko je prisiljen kar naprej brati otroško književnost, ki je s svojimi predstavami junakov, idealov in situacij naravnana predvsem na njegove belopolte vrtsnike.[10] Do podobnih težav lahko pripelje vsako mladinsko delo, ki ne upošteva družbeno-kulturnih značilnosti otrokovega okolja, še zlasti dela, ki jih nekritično prevajamo in ponudimo otroku iz povsem drugega kulturnega okolja.

Ko si poskušamo zamisliti kvarne učinke literarnega kiča na otroka, moramo upoštevati tudi posebnosti literarnega doživljanja neizkušenih bralcev, tako otrok kot tudi mladostnikov, ki so šele na začetku pridobivanja bralne sposobnosti. Nobenega dvoma namreč ni, da te posebnosti še povečujejo usodno učinkovitost kiča.

Med posebnostmi otrokovega branja, ki so zanimive s stališča našega zanimanja za učinke kiča, moramo navesti na prvem mestu dejstvo, da ima otrok bistveno manj jasne, včasih pa tudi povsem nejasne predstave o razlikah med realnim in nerealnim. To dejstvo je deloma povezano z drugo posebnostjo otrokovega branja, namreč

z dejstvom, da ima otrok še izredno omejeno lastno življenjsko izkustvo, s katerim bi lahko vzporejal v leposlovju ali v literarni plaži ubesedeno izkušnjo. Ker nima lastne primerjalne izkustvene osnove, se ne le ne more zavedati poenostavitev in zlaganosti v literarni plaži ponudene izkušnje, marveč tudi nima nobene izkustvene opore za obrambo pred njimi. Zato se ne more, tako kot prenekateri odrasli bralec, upreti niti najbolj očitno vulgarnim predstavitvam in poenostavitvam literarne plaže.[11] Hkratno pomanjkanje bralnih izkušenj ima podobne posledice: pomanjkljiva literarna izkušenost in omejeno poznavanje drugačnih, zlasti boljših leposlovnih možnosti otroku onemogočata primerjalno doživetje in oceno ter odklonitev kičastega besedila. Za neizkušene bralce značilno nepoznavanje bralnih tehnik pa mu onemogoča tudi tisto zaščito pred besedilom, ki si jo lahko privošči bolj osveščen bralec. Prav zaradi možnosti "zaščite" pred besedili, ki jo omogoča poznavanje bralnih tehnik žanrskih konvencij, so nekateri kritiki začeli uporabljati namesto oznake bralne tehnike kar oznako bralne strategije.[12]

Poleg naštetih posebnosti pa moramo upoštevati še dejstvo, da otrok nikakor ne bere samo za zabavo, temveč v svojem čtivu pogosto izrecno išče tudi rešitve za svoje probleme, ne glede na to, ali išče neposredno možne vzornike in rešitve za svoje osebne stiske in probleme[13] ali si poskuša ustvariti predstavo o možnostih svojih prihodnjih vlog ali pa ga zanima predvsem to, kako drugi ljudje mislijo o takih in podobnih problemih. Njegova naravnanost v iskanje rešitev in spoznavanje prihodnjih možnosti ga dela še bolj odprtega za vplive in zato bolj ranljivega za učinke kiča. Literarni vzorniki in spoznanja o možnostih prihodnjih vlog imajo lahko, že samo zaradi svoje dodelanosti v predstavitvi, včasih na otroka večji oblikovalen vpliv kot tudi njegova srečanja s stvarnimi ljudmi. Saj slednjih tako zaradi svojih spoznavnih omejitev kot tudi zaradi čustvene prizadetosti ne more nikoli tako doumeti, kot razume do nadrobnosti opisane osebe iz leposlovja. Novejša psihologija branja nas opozarja, da tega odnosa ni smiselno pojmovati kot otrokovo ali bralčevo identifikacijo z leposlovnimi vzorniki.[14] S tem pa nikakor ne želi zmanjšati pomena, ki ga imajo za otroka in mladostnika njegovi "prijatelji" iz leposlovja. Ta vpliv je tolikšen in tako široko poznan, da ga mnoga leposlovna dela za mladostnike načrtno uporabljajo v vzgojne namene, kič pa seveda tudi zlorablja. Zlasti otroci, ki jim manjka družba drugih otrok, in tisti, ki v družinskem krogu nimajo takih odraslih, s katerimi bi se želeli istovetiti, iščejo vzornike in možnosti za prihodnje vloge v leposlovju. V tem smislu jim leposlovje daje nadomestne rešitve za nerešene družinske in družbene spore.

Čeprav vse naštete posebnosti otrokovega branja večajo učinke kiča, se med njimi zdi najpomembnejše prav dejstvo, da je razmerje med realnim in nerealnim za otroka precej bolj sporno kot za odraslega. Nekateri poizkusi kažejo, da otroci veliko lažje in včasih skoraj neopazno prehajajo iz realne izkušnje v nerealno iz sveta fantazijske igre v stvarnost in nazaj v igro. Kot jih mati pokliče na malico, ne bodo zaradi zatopljenosti v igri preslišali njenega vabila, dobljene obložene kruhke pa bodo v svoji igri glodali kot indijansko koruzo ali srkali kot nepečeno meso. Mnogi otroci štejejo pravljične osebe za resnične in menijo, da bi jih lahko obiskali, čeprav si vsakdo od njih to možnost predstavlja drugače.[15] Prenekateri bralec nikoli ne pozabi občutka ogoljufanosti v trenutku, ko so mu prvič razkrili, da se dogodki iz pravljic in nadaljevank niso nikoli in nikjer zares zgodili. Nekateri bralci tudi v odraslih letih razvijejo le zelo pomanjkljivo zavest o fiktivni naravi (sub)literarne pripovedi in o tem, da je (sub)literatura družbeno institucionalizirana oblika prikazovanja fiktivnih izkušenj in

človeških možnosti.[16] Spet drugi se tako intezivno predajajo doživljanju pripovedi, da razlika med realnim in nerealnim v času branja zanje dobesedno izgine.

Dejstvo, da je razlika med realnim in nerealnim za otroka zelo negotova, manj pomembna in manj oprijemljiva kot za odraslega, samo po sebi ni niti vprašljivo niti nepričakovano. Danes vemo, da ves proces primarne socializacije otroka in še zlasti njegovo uvajanje v poznejše družbene vloge poteka prav s pomočjo pravljicam in leposlovni pripovedi podobne fiktivne rabe jezika, s katero ga mati uvaja v svet drugih.[17] Zato je otrok, ki je izkustveno komaj kaj odmaknjen od te zgodnje razvojne stopnje, še posebej dojemljiv za fiktivno rabo jezika raznih oblik pripovedi. Posledice tega dejstva postanejo vprašljive šele, če pomislimo, da otrok, ki še ne more razločevati med realnim in nerealnim, včasih enako posplošuje svoje stvarne izkušnje in svoje izkušnje iz branja. Ko se zamislimo nad naravo v literarni plaži ponudenih poenostavljenih izkušenj in dvomljivih vzornikov ter okoliščin, se moramo vprašati o tem, kakšne predstave in pričakovanja posredujejo mladim bralcem. Ko srečamo deklico, ko ogorčeno odkloni ponudeno pomoč z utemeljitvijo: "Ali ne vidiš, da sem Pika Nogavička?", se razumevajoče nasmehnemo, nad predlogom malčka, ki bi kot Mary Poppins rad poletel z dežnikom skozi okno stolpnice, pa prestrašeno osupnemo. Nad slušnimi učinki osnovnošolskega razreda v odmoru pa bi se morali resno zamisliti, saj "Bum, bum...Drrr..." bolj spominja na piskajočo izvedbo zvočne kulise, ki običajno spremlja krvavo vojno prizorišča, kot na osnovnošolske učence.

Ko tako otroci v raznih situacijah pri igri in zunaj nje posnemajo argumente in ponavljajo duhovite odgovore svojih (sub)literarnih ljubljencev in se igrajo prizore iz čtiva ter nadaljevank, ne razkrivajo le zanje značilne povezave in prepletenosti stvarnega in fiktivnega doživljanja, marveč tudi neposredne učinke svojega čtiva - dobre in slabe.

Novejše teorije branja in jezikovnih sporočil nasploh nas opozarjajo, da ti učinki nikakor niso samo neposredni ali zgolj kratkotrajni. Prav nasprotno, v njih prepoznavajo trajni oblikovalni vpliv na razvoj otrokove osebnosti, še zlasti na njegovo pojmovanje sveta in pričakovanj, kaj je verjetno ali neverjetno kot človeška možnost in drugo dogajanje. Nekateri avtorji celo menijo, da je oblikovalni vpliv leposlovnih in drugačnih predstavitev fiktivne izkušnje lahko večji od vpliva posameznikovih stvarnih izkušenj.

Tega mnenja ne utemeljujejo le z dejstvom, da obseg fiktivnih predstavitev človeških možnosti, kot jih omogoča književnost, praviloma presega obseg posameznikovih stvarnih izkušenj, marveč predvsem s posebno naravo bralčevega doživljanja, ki prikazanim dogodkom omogoča globlje delovanje. Dejstva, da je človek ob branju in gledanju lahko bolj dojemljiv za izkušnje kot v situacijah stvarne izkušnje, ne razlagajo več s teorijo brezinteresne udeležbe oziroma gledanja ali estetske odmaknjenosti, marveč s psihološkimi dognanji o odzivanju na razne vrste izkušnje. Pri stvarnih izkušnjah dejavna udeležba in iz nje izvirajoči interesi ter čustvena prizadetost omejujejo videnje in celo izbor zaznanih sestavin ter povsem obvladujejo razumevanje in razmišljanje o izkušnji. Vsi ti omejevalni dejavniki so odsotni, kadar človek sledi predstavljeni fiktivni ali resnični izkušnji, ki ga ne prizadeva tako v živo kot stvarno doživetja, in je hkrati prikazana veliko bolj celovito od keterega koli vpogleda v lastna stvarna doživetja. Vsa ta spoznanja dodatno osvetljujejo tudi učinke pripovedi na otroka.

Sprejemljiva se zdi domneva, da je situacija, ki bi nastala, če bi po kakšnem navadnem naključju iz spomina lahko izbrisali vse učinke branja in drugače predstavljenih fiktivnih izkušenj, domala nepredstavljiva. Danes si preprosto ne moremo več zamisliti predstavnega sveta človeka, ki bi temeljil le na njegovih neposrednih stvarnih izkušnjah.[18]

V prepričanju o pomembnosti jezikovno predstavljene izkušnje nas potrjuje tudi sociologija znanja, ki opozarja na osrednjo vlogo jezika pri oblikovanju in vzdrževanju vseh predstav o svetu. Le s pomočjo jezika in spoznavnega aparata, ki temelji na jeziku, je možna celotna ureditev predmetov in sveta v našo predstavo o realnosti.[19] Vnaprej dane možnosti jezika in v njih vsebovane in zamejene možnosti predstavljanja s svojo strukturo pomembno sooblikujejo vsako in vse predstave o svetu, realnosti in o človeških možnostih. Glede na to, da se vse predstave o družbi, realnosti in tudi o posameznikovi identiteti vzpostavljajo sočasno, ko osvajamo jezik, sociologija znanja poudarja, da je jezik hkrati "najbolj pomembna vsebina in najbolj pomemben instrument socializacije."[20] S svojo fiktivno rabo jezika, to je z rabo, ki otroka spremlja od najzgodnejše predverbalne stopnje in ostane temeljna za vse poznejše vedenje in razmišljanje, tudi za možnost znanstvene misli, leposlovje vseskozi ostaja osrednji oblikovalni dejavnik v otrokovem razvoju.

Posledice vseh teh dolgotrajnih učinkov branja, umetniškega in kičastega, pa nam niso tako lahko dosegljive in razvidne kot nekateri prej nakazani neposredni učinki. Ko odraščajo in so v šoli podvrženi institucionaliziranemu pouku književnosti, postanejo otroci vse manj zgovorni o sebi in o svojih literarnih doživetjih in vse bolj spretni v družbeno sprejeti umetnosti laganja, pretvarjanja in skrivanja svojih občutkov in mnenj.[21] Čeprav iz izpovedi in odgovorov raznih ljudi, odraslih in mladostnikov, lahko zanesljivo sklepamo, da se (vsaj delno) zavedajo trajnega oblikovalnega vpliva nekaterih prebranih (sub)literarnih del oziroma v njih prikazanih junakov ali dogodkov, vemo zelo malo o dejanski naravi in obsegu učinkov branja. Zdi se, da so ti učinki še vedno predvsem predmet pedagoških, psiholoških in sociološkiх razmišljanj o predstavnem in vrednostnem svetu "mlajših" generacij. Seveda je treba takoj povedati, da so za tako stanje precej krive še vedno zelo omejene možnosti proučevanja na tem področju. Da bi lahko natančneje odgovorili na vprašanje o dolgotrajnih učinkih literarne plaže - npr. o tem, kako vpliva na pojmovanje in ustvarjanje človeških odnosov in na sposobnost reševanja konfliktnih situacij trajno branje poenostavljenih pripovedi o stereotipnih odnosih z obveznim lahkim, srečnim koncem - bi morali upoštevati in proučevati domala nepregledno število spremenljivih, navzkrižnih vplivov in individualnih ter socialnih okoliščin. Obenem nas psihoanalitično usmerjeni kritiki opozarjajo, da (sub)literaturna besedila ne učinkujejo samo na zavestni ravni, kjer učinke lahko vsaj v nakazanem omejenem obsegu zasledujemo, marveč tudi na podzavestni ravni, kjer so učinki še bolj neoprijemljivi oziroma dosegljivi samo specializiranemu psihoanalitičnemu proučevanju. Posamezne vpoglede v posledice negativnih učinkov literarne plaže in podobnih stvaritev na področju filma in televizije nam včasih odkrivajo le osebne izpovedi in zapisi psihologov v raznih svetovalnicah. Včasih pa nas statistični podatki o doživljajskem svetu mladih navdajo samo z molkom - otroci, ki redno gledajo program TV v ZDA do štirinajstega leta starosti, vidijo na malih zaslonih 11000 mrtvih.

Če naposled upoštevamo še dejstvo, da že samo zaradi časovnih omejitev branje literarne plaže izpodriva branje umetniškega leposlovja in postopno vse bolj zavzema

njegovo mesto, moramo med negativne učinke kiča na otroka uvrstiti še vse posledice nebranja kakovostnega mladinskega leposlovja. Glede na pomembne možnosti pozitivnih učinkov slednjega, te posledice nikakor niso zanemarljive. Predstavljamo si jih lahko, če naštejemo samo nekatere bolj znane učinke in funkcije branja kakovostnega leposlovja.

Z omogočanjem stika z izkušenjskimi vzorci kulture, v kateri otrok odrašča, mu branje kakovostnega mladinskega leposlovja omogoča lažji vstop v njegovo kulturo in prispeva k uspešnosti njegove socializacije; strokovnjaki poudarjajo, da se otrokove kulturne izkušnje pričenjajo z ustvarjalnostjo, ki se najbolj kaže v igri,[22] nadaljujejo pa z branjem, poslušanjem in gledanjem, ki imajo pomembno asimilativno vlogo.[23]

Na področju osebnostnega razvoja branje otroku nudi možnost širjenja njegove izkušnje, mu daje priložnost in pomeni izziv za razmišljanje o lastni izkušnji in razumevanju sveta ter ga navaja k izbiranju in odločanju o različnih možnostih in s tem prispeva k razvoju njegove sposobnosti vrednotenja in vrednostnega sestava. V upodobljenih junakih mu omogoča prepoznavanje samega sebe in svojih problemov ter srečanje z raznimi vzorniki. V tem smislu branje pomembno vpliva tako na otrokovo dojemanje samega sebe in na njegove občutke o samem sebi kot tudi na njegovo mnenje in čustva o drugih ljudeh.

Nekatere novejše študije opozarjajo na pomen fantazijske dejavnosti in sposobnosti pripovedno ugledati in/ali urediti razne dogodke in probleme za otrokov razvoj in za njegovo razumevanje lastnega položaja. Branje precej prispeva k razvoju sposobnosti za fantazijsko razumevanje, ki otroku pomaga reševati konfliktne situacije v družbi.[24]

Branje zahtevnejših, umetniško oblikovanih besedil razvija tudi otrokovo sposobnost zaznavanja in ga uvaja v možnosti simboličnega izražanja.[25] S tem ga uvaja v bolj zapletene rabe jezika, v spoznavanje možnosti organizacije, ki jih odpira jezik, ter pripravlja na bolj nadzorovano rabo jezika in mišljenja, kot jo terja vnaprej določena struktura jezika. Z vsem tem pa ga navaja tudi k preseganju spontane otroške sebičnosti, ki prihaja do veljave v pomanjkanju zgradbe in discipline.[26] Ob branju tako otrok spoznava in osvaja načine izražanja, asociativne in druge oblike mišljenja in se pripravlja na jezikovne izzive odraslega sveta.

Branje literarne plaže, ne le ne izpolnjuje vseh nakazanih pozitivnih funkcij umetniške pripovedi in s tem prikrajša otroka za te učinke, marveč s svojimi poenostavljenimi in zlaganimi rešitvami, konvencionalnimi predstavitvami in stereotipnimi ubeseditvami postopoma izstrada in otopi otrokovo prirojeno radovednost in njegovo sposobnost doživljanja in čustvovanja. S tem pa tudi zavira razvoj njegove bralne sposobnosti. Besedilo, ki je že samo po sebi usmerjeno zgolj k zadovoljevanju vnaprej znane in določene potrebe, bo to potrebno zadovoljilo na vnaprej znan način. Od bralca ne bo zahtevalo nobene prilagoditve na nove možnosti in neznane rešitve, s tem pa mu tudi ne bo dalo možnosti - tako kot umetniško besedilo - da se razvije in razvija tudi svoje bralne potrebe in sposobnosti. Prav nasprotno, z vnovično konvencionalno ubeseditvijo pričakovane stereotipne situacije ga bo potrjevalo v njegovih omejenih pri- čakovanjih in ga pustilo v nepoznavanju drugih boljših možnosti literarnega doživetja in zahtevnejše ubeseditve. S tem ga bo počasi a vztrajno oblikovalo v bralca, ki lahko bere samo literarno plažo, ter tako onesposabljalo za branje bolj zapletenih in zahtevnih besedil, ki od bralca terjajo dejavno prilagajanje. Končni učinek literarne

plaže je torej natančno takšen, kot ga želita avtor in založnik te zvrsti: bralca pretvori v izključnega porabnika literarne plaže, ki omogoča uspešen trg za kič.

Za otroka je opisani učinek še precej bolj usoden kot za odraslega bralca, ki se (ali naj bi se) o svojem branju odloča na temelju večje izkušenosti in premisleka in ki seže po literarni plaži le občasno,[27] vedoč, s kakšno literaturo ima opraviti. Otrok nasprotno delo vprašljive kakovosti dobi v poklon od dobronamernih a neosveščenih oseb brez možnosti izbire in brez vednosti o naravi dela. Tako je izpostavljen vplivu kiča in njegovih učinkov v času, ko še ne zna razločevati med različnimi možnostmi leposlovja in se še ne more upirati kvarnemu vplivu kiča. Razvoj njegove bralne sposobnosti, ki bi lahko normalno potekal, le v neprestanem stiku z vsebinsko in oblikovno zahtevnejšimi deli, je tako zaustavljen že v sami kali, ko literarna plaža na podtalen način nadomestno zadovoljuje in zavira njegove bralne potrebe.

Kljub našim prizadevanjem prodreti v nekatere učinke branja literarne plaže bi bilo pretirano trditi, da so nam že znani vsi učinki kiča na otroka: neposredni in trajni, tisti, ki pridejo do veljave v oblikovanju otrokove osebnosti in njegovih gledanj ter pričakovanj, in tisti, ki se kažejo kot omejitve v poznavanju jezikovnih možnosti. Vendar nas že samo spoznanje o nedvomnem obstoju opisanih učinkov in celo o sami možnosti oziroma nevarnosti takega učinkovanja kiča zavezuje k razmišljanju o kiču in njegovi vlogi v družbi in k proučevanju vseh možnosti, kako bi preprečili njegove kvarne učinke. Najbolj uspešna možnost bi bila seveda preprečiti nastajanje novega kiča, za otroke. Znano je namreč, da se branje otrok ne ravna po kakovosti razpoložljivih knjig, tj. po njihovi literarni vrednosti ali priznanjih kritike, marveč predvsem po lahki dosegljivosti knjige. Pri neosveščenih kupcih zato ekonomsko usmerjene kričeče opreme del literarnega kiča pogosto izrivajo bolj kakovostna in manj kričeče opremljena dela. Dokler pa bo kič za otroke na razpolago v vseh knjigarnah in kioskih, bo potrebno razvijati in širiti zavest o njegovih lastnostih in učinkih, saj bomo le s potrebnim vedenjem lahko zavirali njegov vpliv.

Vprašanja o estetski vzgoji

Zahteva, da je treba skrbeti za estetsko vzgojo vseh ljudi, je stara že več kot sto let. Prvič se je pojavila kot gibanje za umetnostno vzgojo ob svetovni razstavi v Londonu 1951. Kot reakcija na očitno grdoto razstavljenih predmetov si je to gibanje zastavilo za cilj znova prebuditi in razviti človekov "izgubljeni" smisel za lepoto. Od takrat do danes so se razlogi za to zahtevo le množili - splošno sprejetemu prepričanju o enakosti vseh ljudi se pridružijo spoznanja arheologov in etnologov, da so človeška umetnostna stremljenja prav tako stara kot človeštvo in brez izjeme porazdeljena po vseh celinah ter prisotna v vseh obdobjih zgodovine, in spoznanja psihologije in eksperimentalne estetike, da imajo smisel za lepo v zametku vsi ljudje, prav tako kot imajo vsi normalni otroci prirojeno temeljno sposobnost estetskega doživljanja, sposobnost, da z radostjo sprejemajo razne umetnosti na svoji razvojni ravni.

Pri nas je spoznanje o potrebi po estetski vzgoji in izobraževanju deležno posebne družbene pozornosti v številnih doslej sprejetih dokumentih, ki opozarjajo na potrebo po hitrejšem in bolj načrtnem razvijanju kulturnih potreb in interesov ter neprekinjeno estetsko vzgojo vseh delovnih ljudi. Posebej opozarjajo na tako vsebino celotnega vzgojno - izobraževalnega procesa, da bo šolanje razvijalo dojemljivost za avtentične kulturne vrednote in oblikovalo sposobnost za vzpostavljanje aktivnega odnosa do kulture in njenih vrednot. To spoznanje raste iz poglobljene utemeljitve, da je kultura nerazdelna vsebina človekovega življenja in dela, organska sestavina njegovega vsakdanjika,. in zatorej ni nobenega vzroka, da bi jo šteli za izločeno področje človekovega delovanja. Raste pa tudi iz naše daljnosežne vizije o oblikovanju celovite, svobodne ustvarjalne osebnosti, ki bo usposobljena prevzeti odgovornost za materialni in kulturni razvoj družbe. To spoznanje je dobilo svojo zakonsko ubeseditev tudi med temeljnimi družbenimi smotri usmerjenega izobraževanja, da le-to zlasti "usposablja za doživljanje in razvijanje kulture kot trajne sestavine človekovega življenja", zato tudi "Skupna vzgojno- izobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju" (Zavod SRS za šolstvo, 1979) na več mestih izrečno govori o usposabljanju za estetsko doživljanje oziroma za doživljanje raznih vrst umetnosti.

Čeprav je iz povedanega očitno, da se vsi strinjamo o potrebi estetske vzgoje za dosego naše temeljne vizije celovite osebnosti - o potrebi po estetski vzgoji za vse ljudi tudi v manj ustvarjalno naravnanih družbah, kot je naša, nihče več ne dvomi - pa se zdi, da pri izpolnjevanju jasno opredeljenih nalog precej zaostajamo. Verjetno gre to zaostajanje pripisati težavnosti zastavljene naloge, zato se bomo v pričujočem razmišljanju ustavili predvsem pri nekaterih temeljnih problemih sodobno pojmovane estetske vzgoje v upanju, da bo večja jasnost ciljev prispevala k njihovemu uspešnejšemu in hitrejšemu reševanju. Estetska vzgoja namreč, podobno kot vsi družbeni pojavi, ki nastajajo na podlagi zahtev družbenega razvoja, ne ostaja vedno enaka. To velja za njeno vsebino, cilje, funkcijo in metode, ki se razvijajo, izpopolnjujejo in širijo skladno s spremembami v načinih človeškega življenja, s kopičenjem človeških duhovnih vrednot, s širjenjem področja človeških dejavnosti in seveda s porastom in raznolikostjo umetniških predmetov. Hitri in globoki premiki na vseh naštetih področjih pa so vprašanja o možnosti bolj učinkovite estetske

vzgoje in izobraževanja uvrstili med tiste novodobne probleme, ki postajajo bolj in bolj aktualni ne le za naš čas, ampak tudi za prihodnje generacije. Vse bolj postaja očitno, da bodo leta 2000 in po njem brali sodobno leposlovje in obiskovali glasbene in likovne prireditve le tisti srečni posamezniki, ki so že danes deležni moderno zasnovane estetske vzgoje - estetske vzgoje, ki usposablja za neposredno doživljanje umetniških del.

Možnosti estetske vzgoje

Najprej kaže pogledati, kako je zasnovana sodobna estetska vzgoja, to je vzgoja, ki ne uči več samo **o** umetnosti in njeni zgodovini ter **o** lepem, in ne seznanja samo s pravili in normativi, marveč poskuša predvsem usposabljati za neposreden stik z umetnostjo. Tako pojmovani estetski vzgoji zvečine ne gre več za vzgajanje okusa - v času hitrih in neprenehnih sprememb na vseh področjih se tudi okus prehitro menja. Vedno bolj postaja jasno, da kljub govorjenju o "dobrem okusu" in o "slabem okusu" vendarle nimamo nobenih oprijemljivih standardov za okus in v bistvu tudi ne več splošno priznanih "izvedencev" za "dober" okus. Eksperimentalna estetika je hkrati pokazala, da "okus" (tudi "dober okus") ne raste vedno iz posameznikove sposobnosti neposrednega doživljanja umetnosti in na le-tem utemeljene sposobnosti razločevanja med dobrimi in slabimi umetniškimi deli, marveč ga je mogoče (in to precej lažje) vzgojiti s pomočjo raznih pomagal, npr. s sporočili o tem, kaj je trenutno "moderno v svetu", kakšne so značilnosti določenega stila itd., ne da bi učenca sploh usposabljali za neposredno doživljanje umetniških predmetov. Na temelju učiteljevih privzdignjenih vzklikov "kako lepo!" in neopredeljenih oznak "polno ustvarjalne energije", "naslikano z občutkom", "čudovito skladje" (tu velja pripomniti, da je sporočanje občutkov in oprijemljivih oznak estetskega predmeta slej ko prej eden izmed najtežjih problemov estetske vzgoje!), lahko spretnejši učenci brez večjih težav in brez lastnega neposrednega doživetja estetskega predmeta kaj hitro pridejo do spoznanja, katera dela gre označevati kot lepa ali vredna in katera ne. Vendar pa je okus, ki je privzgojen s pomočjo takih in podobnih posrednih sporočil ter ne temelji na učenčevi lastni sposobnosti neposrednega odziva na estetski predmet, omejen le na estetske predmete z že znanimi značilnostmi in ne usposablja za samostojno estetsko doživljanje novih smeri v umetnosti. Iz takega okusa pogosto izvira poveličevanje preteklosti in odklanjanje sodobnih umetnostnih hotenj. To spoznanje je neslavno ponazorilo več slavnih kritikov, ki so, navajeni na znana dela svojih sodobnikov, nadvse krčevito odklanjali dosežke francoskih impresionistov... Novodobne estetske teorije zato poudarjajo, da tako privzgajanje okusa učence usposablja le za bolj razumen pogovor o nekaterih estetskih predmetih, ne razvija pa učenčeve lastne sposobnosti estetskega doživljanja oziroma ne poglablja njegove estetske občutljivosti. V času vedno hitrejših sprememb v umetnostnih hotenjih pa postaja tako pridobljena sposobnost za razumnejšo razpravo o umetnosti tudi vedno bolj omejena.

Podobni razlogi navajajo strokovnjake za estetsko vzgojo, da opuščajo tudi razpravo o privzgajanju "smisla za lepo". Ne glede na vprašljivost same oznake "lepo" uporaba pojma "smisel za lepo" postane smotrna šele po natančni opredelitvi njegovih sestavin. Zaradi praktičnosti, jasnosti in ekonomičnosti v izrazu zato nove smeri v estetski vzgoji opredeljujejo raje posamezmne sestavine tega zapletenega sestavljenega pojma.

Namesto o okusu in smislu za lepo govori sodobna teorija o privzgajanju sposobnosti estetskega doživetja oziroma celo o "spretnosti" doživljanja in razumevanja umetnosti. S stališča učitelja to pomeni, da naj bi usmerjal, oblikoval in tako postopno privzgajal učenčevo spretnost za estetsko doživljanje, s stališča učenca pa, da v tem postopnem procesu pridobiva in končno obvlada sposobnost estetskega doživetja. V trenutku, ko sprejmemo kot naše izhodišče podmeno, da gre pri estetski vzgoji in izobraževanju predvsem za privzgajanje sposobnosti estetskega doživetja, se mo- ramo pomuditi predvsem pri iskanju odgovora na dve vprašanji: (1) kaj je estetsko doživetje in (2) kako lahko privzgajamo sposobnost estetskega doživetja. Zdi se, da brez jasne zavesti o pomenu teh dveh ključnih pojmov estetske vzgoje in izobraževanja ni mogoče uspešno načrtovati niti izvajati.

Preden preidemo na obravnavo teh ključnih pojmov, moramo še ugotoviti, da bomo pojmovali estetsko vzgojo dosledno kot privzgajanje sposobnosti estetskega doživljanja in jo bomo zato načeloma razlikovali od umetnostne vzgoje, ki naj usposablja za poklicno ali ljubiteljsko ustvarjanje likovnih, leposlovnih, glasbenih in drugih del. K temu razločevanju nas navaja spoznanje, da imata estetska vzgoja in umetnostna vzgoja v tem smislu vsaka svoj posebni cilj. S tem pa seveda nikakor ne želimo trditi, da med procesom estetske vzgoje in procesom umetnostne vzgoje ni nobene povezave. Prav nasprotno. Obe vzgoji se pogosto prepletata - estetska vzgoja s tem, ko skuša usposobiti za doživljanje glasbe, leposlovja, likovne umetnosti itn., neposredno pomaga k razumevanju teh umetnosti, torej k razumevanju, ki je nujno potrebno za posameznikovo ustvarjalnost na izbranem področju (umetniške) "proizvodnje"; umetnostna vzgoja pa prispeva tudi k poglabljanju posameznikovih sposobnosti za estetsko doživljanje. Poznavanje materiala in njegovih izraznih možnosti, ki si ga učenec lahko pridobi samo v neposrednem stiku z danim materialom, to je v lastnih poskusih obdelati npr. trši ali mehkejši kamen, napisati pesem ipd., pomeni po- membno sestavino doživetja umetniškega predmeta v določenem materialu. V tem smislu npr. poznavanje različnih fizičnih lastnosti granita ali peščenca in od njih odvisnih izraznih možnosti bistveno vpliva tudi na dojemanje skulpture v granitu, ki ne dopušča iste obdelave kot peščenec in narobe. Prav tako lahko učenčev poskus, da bi sam napisal pesem, odpre razgled na zapleteno problematiko pisanja poezije, na težave primernega in učinkovitega pisanja poezije in s tem poveča njegovo do- življajsko sposobnost in občudovanje, ki ga bo občutil do mojstrsko napisane pesmi.

Ne glede na nakazano povezanost estetske in umetnostne vzgoje pa se zdi smiselno govoriti posebej le o estetski vzgoji, ker je ta vzgoja poseben problem, katerega razsežnosti se nam šele začenjajo razkrivati. S stališča tega spoznanja bi lahko trdili, da je umetnostna vzgoja v mnogočem tradicionalno bolje vpeljana in so na njenem področju že zbrane tudi bogatejše izkušnje. Podobno pa je tudi vprašanje povezave oziroma povezanosti obeh vzgoj posebno vprašanje, ki presega naše trenutno zanimanje.

Ko uporabljamo pojem estetska vzgoja v smislu usposabljanja za estetsko doživljanje, nam mora biti seveda povsem jasno, da je to posplošitev, ki zajema pač usposabljanje za doživljanje raznih vrst umetniških predmetov in zatorej običajno poteka v svojih posebnih oblikah - kot vzgoja za doživljanje glasbenih, likovnih in besednih umetnin. Glede na to, da nas zanima vsem tem posebnim oblikam estetske vzgoje skupna problematika in skupno opredeljen cilj - usposabljanje za neposredno es-

tetsko doživljanje katere koli izmed posameznih zvrsti umetnosti - bomo govorili o estetski vzgoji na splošno, čeprav se v praksi izvaja le vsvojih posebnih oblikah kot vzgoja za doživljanje leposlovja itd.

Estetsko doživetje

Uvodoma naj povemo, da uporabljamo izraz estetsko doživetje brez privzdignjenega poudarka na pridevniku estetsko, preprosto kot najkrajšo ustaljeno oznako za vsako doživetje, ki izvira iz umetniškega predmeta, iz glasbene, likovne ali besedne umetnine in ne iz poljubnega lepega, vendar neumetniškega predmeta, čeprav se oznaka "estetsko doživetje" pogosto uporablja tudi v tem širšem pomenu. Čeprav je sposobnost za estetsko doživljanje v rudimentarni obliki prirojena vsakemu človeku in jo v tem smislu lahko štejemo za občečloveško značilnost in za razločevalno lastnost človekovega generičnega bistva, velja takoj dodati, da je estetsko doživetje, kljub številnim prizadevanjem prodreti v njegove skrivnosti, še vedno ena najbolj trdovratnih neznank v estetiki. To velja tako za estetsko teorijo, ki se nikakor ne more zediniti o pomenu in vlogi te temeljne kategorije, kot tudi za ekspirementalno estetiko, ki v svojih prizadevanjih razjasniti proces estetskega doživljanja vedno znova ugotavlja, da se tako narava kot tudi potek estetskega doživetja izmikata natančnemu opisu in pogosto tudi ekspirementalnemu proučevanju nasploh. Tako nam nekateri strokovnjaki namesto natančnih raje ponujajo metaforične opise estetskega doživetja, medtem ko se drugi vztrajno prepirajo o ključnih značilnostih estetskega doživetja. Ne da bi pretiravali, lahko trdimo, da tudi po desetletjih razprav in sporov te značilnosti slej kot prej ostajajo sporne.

Tako se vedno znova pojavljajo razprave, ali je estetsko doživetje bolj utemeljeno raziskovati in opisovati z vidika njegove različnosti od drugega človekovega doživljanja (le-te včasih označujejo kot "običajno"), ali z vidika njegove podobnosti z drugim doživljanjem, ki jo včasih pojmujejo kot vključenost ali vpetost vanj.[1] Namesto, da bi razpravljali, katere značilnosti razkriva prvi in katere drugi prijem - pa tudi: za katere zvrsti in oblike umetnosti sta sprejemljiva ali nesprejemljiva ta dva prijema - posamezni zagovorniki enega ali drugega raje iščejo utemeljitev za zagovarjani prijem in za zavračanje nasprotnega.

Podoben spor teče tudi glede vprašanja, ali je estetsko doživetje potreben ali celo brezpogojen brezinteresen pristop osebka oziroma estetska distanca v osebkovem doživljanju umetniškega predmeta, ali pa je tak pristop neživljenjski in bi zato bilo bolj smiselno poudariti dejaven odnos osebka pri estetskem doživljanju.

Brez bolj oprijemljivih rešitev tečejo tudi razprave o sestavinah estetskega doživetja, npr. kakšno je v njem razmerje med veseljem in razumevanjem, oziroma med čustveno in razumsko komponento, ali se medsebojno pogojujeta ali ne oziroma ali je možno veselje brez razumevanja in razumevanje brez veselja ter kako je ena izmed obeh sestavin modificirana zaradi (ne)prisotnosti druge. Ali pa gre rešitev tega vprašanja prepustiti razločkom v doživljanju posameznikov? Vemo, da so elementi ritma v vseh umetnostih eden izmed neizpodbitnih izvorov veselja (poleg ljudi kažejo veselje nad ritmom tudi višje razvite živali), ne vemo pa tudi, zakaj ritem daje občutek veselja ali kako se ta učinek spreminja z različnimi okoliščinami.

Kaže, da tudi na videz enostavnejša vprašanja o estetskem doživetju, npr. vprašanje

o trajanju ali obsegu estetskega doživetja, niso nič lažje rešljiva. Ali se estetsko doživetje prične že v trenutku priprave na "stik" oziroma srečanje z umetniškim predmetom ali šele v neposrednem stiku? Če priprave na stik ne pojmujemo kot del estetskega doživetja, se pojavi vprašanje, kako trenutki in razmere pred neposrednim stikom vplivajo na estetsko doživetje. Nerešeno je tudi vprašanje, kdaj se estetsko doživetje konča: ali razmišljanje po neposrednem doživetju še lahko štejemo za del estetskega doživetja oziroma pod kakšnimi pogoji ga moremo in celo moramo šteti za sestavni del estetskega doživetja (kot del ali prvi pogoj nujnega razumevanja). Ali je možna ponovitev ali celo ponavljanje estetskega doživetja, kako se estetsko doživetje pri ponavljanju spreminja, kakšno je razmerje med posameznimi osebkovimi estetskimi doživetji istega predmeta in končno, kakšni so možni (vzgojni) učinki takšnega ponavljanja. Ekesperimentalna estetika[2] je že doslej dala zelo zanimive in za vzgajanje sposobnosti estetskega doživljanja tudi precej poučne delne vpoglede v posamezna izmed naštetih vprašanj, njihova določnejša rešitev pa se nam kljub temu še naprej izmika.

Tudi potek procesa osebkovega neposrednega dojemanja umetniškega predmeta se bolj vztrajno izmika raziskavi in opisu, kot so v eksperimentalni estetiki sprva pričakovali. Spoznanje, da je estetsko doživljanje neprimerno težje eksperimentalno raziskovati kot navadno percepcijo, prav tako kot je tudi mnogo težje načrtovati eksperimentalne razmere za estetsko doživljanje poskusnih osebkov, je neprijetno presenetilo prenekaterega raziskovalca. Zato danes take poizkuse pogosto spremlja precejšna mera zadržanosti, njihovim rezultatom pa pripisujejo le omejeno veljavo. Temeljno vprašanje, npr. kakšno je v procesu estetskega doživljanja razmerje med subjektivnimi in objektivnimi dejavniki, pa se še vedno rešuje v obliki teoretičnih priporočil. Nekateri avtorji zagovarjajo mnenje, da je najbolj pomemben subjektiven element v estetskem doživetju, medtem ko drugi zastopajo gledišče, da pri omenjenem gledanju celo umetniški predmet postane odveč, in nasprotno opozarjajo na nujno potrebo spoštovanja objektivnega elementa, to je umetniškega predmeta zunaj osebka. Teoretična priporočila pogosto predstavljajo tudi odgovore na vprašanja o vplivu raznih subjektivnih in zunanjih dejavnikov na posameznikovo estetsko doživetje, kot so npr. njegovo poznavanje materiala umetniškega predmeta in še zlasti glede možnosti in tehničnih postopkov, ki so povezani z uporabljenim materialom, poznavanje upodobitvenih konvencij in stilnih posebnosti, zgodovinskih in biografskih okoliščin, morda tudi kritiškega sprejema v preteklosti in pri sodobnikih. Včasih so predmet sporov celo somatski znaki, ki lahko spremljajo estetsko doživetje, kot npr. spremembe pri dihanju in na koži, ter mišične kontrakcije in ritmično gibanje.

Poleg naštetih poskusov opredeliti naravo estetskega doživetja velja omeniti še širše in bolj sistematično naravnano prizadevanje, ki skuša estetsko doživetje opredeliti kot posebno družbeno-psihološko pogojeno doživetje, katerega poleg estetskih označujejo še številni drugi dejavniki. Pri takem pojmovanju estetskega doživetja pridejo do veljave zlasti njegove družbeno pogojene značilnosti. Ker je poznavanje le-teh pomembno za uspešno izvajanje estetske vzgoje, se bomo pri tem pojmovanju pomudili nekoliko dlje. To pojmovanje estetskega doživetja ne opredeljuje izolirano kot neodvisno interakcijo med osebkom in umetniškim predmetom, marveč ga opisuje kot širše pogojeno interakcijo med osebkom in estetskim predmetom ob sočasnem upoštevanju številnih drugih dejavnikov. Skupek vseh teh dejavnikov ponazarja s tako imenovanim estetskim poljem,[3] ki tvori ozadje, na katerem se doživetje odvija in ustvarja možnost za vključevanje in upoštevanje dejavnikov zunaj

osebka in umetniškega predmeta, predvsem kulturnih in družbenih dejavnikov, avtorja, tradicije, estetskega predmeta v relaciji z družbeno realnostjo in raznih kulturno-zgodovinsko pogojenih dejavnikov, ki vplivajo na estetsko doživetje osebka.

Uvedba estetskega polja najprej opozarja na funkcionalno odvisnost umetniškega predmeta: na dejstvo, da estetski predmet ni nikoli neodvisen od svojega konteksta ali iztrgan iz njega. S tem nas pa vodi tudi k odkrivanju vzrokov za razlike in spremembe v doživetjih istega predmeta in tudi v njegovem vrednotenju. Ker si vse elemente znotraj estetskega polja lahko zamislimo kot spremenljivke pod vplivom človeške družbene izkušnje, nam tako pojmovanje daje tudi temelj za proučitev nekaterih vplivov na estetsko doživetje in omogoča vsaj nekatere uvide v osebkov odziv na umetniški predmet. Glede na to, da umetniški predmet vedno doživlja človek s konkretno in določeno družbeno izkušnjo, z določenimi predstavami in pričakovanji tako glede oblikovne kot tudi glede vsebinske plati estetskega predmeta, ne pa neki abstraktni "osamljeni" posameznik, nam vsaj deloma odkriva tudi vzroke za določene značilnosti estetskega doživljanja pri določenih osebkih. Lahko nam npr. pojasni vpliv osebkovega poznavanja oziroma nepoznavanja dejstva, da je bil umetnik pripadnik določene stilne šole, na doživetje njegovega dela, ali pa nas opozori na težave, ki jih moramo pričakovati, ko osebek in umetniški predmet ter njegov avtor ne pripadajo istemu časovnemu obdobju ali so kulturno odmaknjeni. Estetsko doživetje v takem primeru lahko predpostavlja poznavanje določenih informacij o obdobju, stilnih značilnostih ipd. Uvedba estetskega polja nam v tem smislu omogoča vsaj delno opazovanje in sklepanje o dejanskem učinkovanju umetniškega predmeta in spoznavanje nekaterih dejavnikov, ki vplivajo na estetsko doživetje.

Privzgajanje sposobnosti estetskega doživetja

Na začetku smo ugotovili, da gre sodobno pojmovani estetski vzgoji predvsem za privzgajanje sposobnosti estetskega doživetja. Namen take vzgoje torej ni posredovati faktografsko znanje o posameznih umetniških predmetih, njihovi zgodovini itd. ter opise in/ali interpretacije teh predmetov -- ki ne morejo in zato ne bi smeli nikoli nadomestiti učenčevega neposrednega doživetja estetskega predmeta -- pa tudi ne teoretske definicije lepote, umetnosti in umetnine, temveč usposobiti učence za samostojno dojemanje umetniških predmetov, za ustvarjalni odnos do umetnosti in za doživljanje radosti in razumevanja, ki ju daje polnovredno estetsko doživetje. V jedru take sposobnosti ne gre za **znanje o** umetnosti ali **o** umetniških predmetih, marveč za posebno doživljajsko sposobnost. V želji, da bi poudarili temeljno raz- ličnost take sposobnosti od znanja in hkrati opozorili na podobnost med njenim pridobivanjem in razvijanjem nekaterih drugih spretnosti, mnogi avtorji opisujejo sposobnost estetskega doživetja kar kot praktično spretnost ravnanja z umetniškimi predmeti oziroma kot spretnost ustvarjalne komunikacije z njimi. Eksperimentalna estetika je namreč pokazala, da široka poraba populariziranega znanja o umetnosti ne povečuje pa tudi ne izboljšuje sposobnosti posameznikov za samostojno estetsko doživetje. Pridobitev takega znanja zvečine usposablja predvsem za bolj inteligentno razpravljanje o zgodovini in tehnologiji umetniškega dela, s katerim je sicer mogoče delno prekriti pomanjkanje estetske občutljivosti, ni pa mogoče nadomestiti neposrednega estetskega doživetja.

Ta opozorila ne žele zmanjšati pomena znanju o umetnosti, marveč žele predvsem

spomniti na nezaželeno možnost, da s takim znanjem nadomestimo nekaj bolj dragocenega. Povsem spontano estetsko doživetje, ne da bi osebek imel kakršno koli poprejšnje znanje, je sicer načeloma tudi mogoče, to nam npr. dokazuje estetsko doživljanje otrok, kljub temu pa danes nihče več ne zagovarja virilističnega stališča, tj. prepričanja, da so vredna umetniška dela že sama po sebi takšna, da "spregovorijo" vsakomur. Tega dejstva ne gre pripisovati samo vrtoglavemu razvoju različnih umetniških tehnik in hitremu spreminjanju stilnih značilnosti, ki že sama pogosto presegata možnosti spontanega doživetja in terjata določeno spoznavanje teženj in tehničnih možnosti, marveč predvsem tudi še spoznanju, da je sposobnost estetskega doživetja mogoče razvijati, pretaniti in intenzivirati. Zato iz teh trditev nikakor ne smemo oblikovati sklepa, da so različne vrste znanja o umetnosti, zgodovini umetnosti, stilnih značilnostih ipd. nepotrebne za pravilno umevanje in zatorej za polnovredno estetsko doživetje. Narobe, orisano pojmovanje estetskega doživetja v sklopu es- tetskega polja nas opozarja, da je tako znanje lahko celo prvi pogoj za uspešno estetsko doživetje. Gre nam le za to, da so v procesu estetske vzgoje razne oblike faktografskega znanja in definicije podrejene temeljnemu cilju privzgajanja sposobnosti estetskega doživljanja, čeprav so same po sebi lahko koristne, zanimive in tudi potrebne. To velja poudariti, če predvsem upoštevamo nekatere naše učbenike in priročnike, ki dajejo zmoten vtis, da je cilj estetske vzgoje prav pridobitev takega znanja in seznanjanje z raznimi opredelitvami lepote ter estetskimi teorijami in njihovo zgodovino.

Razlika med spretnostjo in znanjem je v procesu estetske vzgoje nadvse pomembna. Od znanja se spretnost razlikuje zlasti po tem, da je ni mogoče pridobiti zgolj z učenjem: z branjem in razumevanjem v knjigah in priročnikih ubesedenih pravil in navodil. Pridobiti jo je mogoče le z neposredno vajo - z vztrajnimi poskusi in napakami, ki jih učitelj popravlja. Podobno je sposobnost estetskega doživljanja mogoče razviti le z vajo - v procesu neposrednega estetskega doživljanja, z napakami in popravki teh napak, ki za učenca pomenijo neposredno osebno izkušnjo.

Zato strokovnjaki pridobitev sposobnosti[4] estetskega doživljanja ne opisujejo kot znanje, marveč jo raje primerjajo z razvojem nove, poglobljene, intenzivnejše, bolj vseobsegajoče percepcije, ali ponazarjajo kot "prebujenje" otopelih čutov. Menijo, da se nam s tako spretnostjo razvije tudi sposobnost, da dojemamo vidike sveta okoli nas, ki jih pred tem nismo opazili in da usmerjamo in osredotočimo pozornost na stvari in vidike, ki se jih prej brez te sposobnosti nismo zavedali. V tem smislu trdijo, da sposobnost estetskega doživljanja odpira nove razsežnosti zavesti. Hkrati pa tudi poudarjajo, da vseh "pravil", ki jim ob uporabi te "spretnosti" "sledimo", ne moremo zavestno poznati in jih zato le pogojno uvrščajo med tako imenovana tacitna znanja. Zato pa tudi obvladovanje "pravil igre", iskanje navodil in memoriranje velikih količin znanja o posameznih umetninah samodejno ne prinaša napredka pri vzgajanju sposobnosti za estetsko doživljanje.

Da bi nazorneje osvetlili razliko med znanjem in spretnostjo in se nato lahko lotili problematike pridobivanja sposobnosti estetskega doživetja, lahko uporabimo nekoliko nenavadno analogijo. Ker postajamo narod voznikov, uporabimo za analogijo to dejavnost.

Na voljo imamo več priročnikov o avtomobilski vožnji. Vendar nihče ne pričakuje, da bi kdo že po branju takega priročnika znal voziti avto, četudi bi si še tako natanko

zapomnil vsa navodila, kako mora prestavljati prestavno ročico, kako dodajati in odvzemati plin ter kako zavirati in obračati vozilo. Ko bo sedel v avto, se bo gotovo srečal s problemi, ki niso bili obdelani v priročniku, in precej vaje z neposredno lastno izkušnjo bo rabil, preden bo dejansko lahko izvedel v priročniku opisana dejanja. Zato, da bi se naučil razločevati med zahtevami vožnje na suhem, mokrem ali celo poledenelem cestišču in privajanjem potrebnih reakcij, bo moral preizkusiti svoje spretnosti v omenjenih voznih razmerah. Toda, ko si bo pridobil in obvladal spretnost vožnje, bo tudi po krajšem ali daljšem premoru lahko spet vozil, čeprav bo med tem brez skrbi in težave pozabil večino navodil iz priročnika.

Če se od te analogije vrnemo k sposobnosti estetskega doživetja, nam takoj postane jasno, da že samo zarádi temeljne nejasnosti ob estetskem doživetju še dolgo ne bo mogoče napisati niti približno tako natančnega priročnika za estetsko doživljanje, kot je priročnik za vožnjo avtomobila. Zato so tudi že obstoječi poskusi opisov, kako "uspešno" ali pa celo "pravilno" estetsko doživljati, veliko manj dodelani in zanesljivi in slej ko prej ostajajo predmet neprestanih kritiških sporov. To pa še ni vse: z našo anologijo smo pokazali, kako spretnosti ni mogoče pridobiti in obvladati brez določene količine neposredne izkušnje v obliki vaje. Prav vaja pa je na področju estetske vzgoje največji problem: že samo zaradi občutljivosti pa tudi zaradi velike mere neprediktabilnosti estetskega doživetja jo je precej težje organizirati kot vozniški tečaj. Prav tako težko pa je tudi opazovati in nadzorovati njen potek in rezultate, saj pri estetskem doživljanju večina ovir ter učenčevih napak in odklonov učitelju ni neposredno vidna in zato o njih lahko sklepa le na temelju zelo zapletenih, posrednih in težko zaznavnih pokazateljev. Ta zapleteni položaj končno oteži še dejstvo, da je estetsko doživetje zelo težko vsaj približno ustrezno posredovati oziroma prevesti v besede. Vsak poskus njegove ubeseditve -- ne samo učenčev ampak tudi učiteljev -- moramo šteti za nepopoln: pomanjkanje potrebnega izrazja za tako zapleteno spora- zumevanje in še vedno nezadostno znanje o estetskem doživetju na sploh bosta očitno še dolgo ovira za sporazumevanje o vprašanjih estetskega doživljanja.

Orisana vprašanja o estetski vzgoji, ki so rezultat hitrega spreminjanja v umetnostnem snovanju in poskusov reševati vprašanja estetske vzgoje v novih okoliščinah, nam razkrivajo vso zapleteno problematiko estetske vzgoje v novi luči. Opozarjajo nas, da v bistvu nimamo nobene splošno veljavne "formule" za estetsko doživetje in doživljanje. Podobno tudi nimamo nobene dodelane, splošno sprejete ali celo že tradicionalno ustaljene "tehnike" estetskega doživljanja, ki bi jo bilo mogoče poučevati s pomočjo pravil, prikazov ali vsaj priporočil. Očitno je, da bi mehanično prenašanje okusa, tudi ko bi to bilo možno, v današnjih okoliščinah ne bilo več smiselno. Če ob teh opozorilih omenimo še spoznanje o pomembnosti raznih subjektivnih dejavnikov pri estetskem doživetju: tako npr. čustvenih sestavin, ki se od učenca do učenca spreminjajo po obsegu, globini, intenzivnosti in občutljivosti, ter razlik med posamezniki v družbenih izkušnjah, nam postane povsem očitno, da bi bilo nesmiselno, lahko pa celo škodljivo, če bi vse učence silili k enemu samemu "standardiziranemu" procesu estetskega doživljanja. Tako prizadevanje bi bilo končno v nasprotju s spoznanji eksperimentalne estetike, da posamezniki z različnimi osebnostnimi strukturami doživljajo umetniške predmete na različne, vendar lahko enako učinkovite načine. Eksperimentalna psihologija je pokazala, da med posamezniki prihaja do pomembnih razlik že pri veliko enostavnejšem procesu zaznavanja. Samo zaradi nenavadne osvetlitve se posamezni poskusni osebki odzivajo tako, da celo

preprostih predmetov, kot sta krog in premica, ne vidijo pravilno: nekateri namesto premice zaznavajo elemente kroga, medtem ko drugi razkrajajo krog v elemente premice!

Vsa ta spoznanja pa na novo odpirajo tako metodološka vprašanja o organizaciji estetske vzgoje in izobraževanja v smislu novega pojmovanja njenega temeljnega cilja kot tudi vprašanja usposabljanja kadrov za tako zasnovano estetsko vzgojo na vseh razvojnih ravneh. Težavnost teh vprašanj zaslutimo le, če upoštevamo samo pomembnost vaje za pridobivanje sposobnosti estetskega doživljanja in vse probleme, ki jih to spoznanje odpira! Opozarjajo nas pa tudi na nujnost reševanja vprašanj o estetski vzgoji, še zlasti če upoštevamo cilje, ki smo si jih na tem področju izrecno zastavili, in glede na to, da proces iskanja rešitev na ta vprašanja pomeni dolgotrajno in naporno delo, medtem ko utegnejo biti posledice izogibanja njihovega reševanja dolgoročne in tudi usodne.

Pouk bralne sposobnosti

Tradicionalno pojmovanje neuspeha v vzgojno-izobraževalnem procesu običajno naprti vzroke za neuspeh učencu, njegovemu nezanimanju, nesodelovanju, nedejavnosti, pomanjkanju pridnosti in mogoče še zanimanju za nešolske predmete, in pomanjkljivo izpolnjeni vzgojni vlogi staršev. Zdi se, da šele ko neuspeh na nekem vzgojnem področju postane množičen in splošen pojav, začnemo iskati globlje vzroke zanj in zdvomimo o sposobnosti vzgojno-izobraževalnih ustanov, da se pri svojem reševanju vzgojnih nalog prilagodijo družbeno in kulturno pogojenim potrebam po znanju. Zadnja desetletja je naraščanje nepismenosti in števila nebralcev po končanemu vzgojno-izobraževalnem procesu povzročilo najprej nekaj ogorčenih razprav o slabšanju kulture in kulturnosti pri absolventih raznih šol, nato pa tudi sistematično proučevanje položaja in iskanje možnosti za pridobivanje trajnejše bralne sposobnosti in pismenosti, to je bralne sposobnosti in pismenosti, ki ne bi "ugasnili" tisti trenutek, ko se konča šolska prisila.

Rezultati proučevanja stanja pri pouku književnosti in razprave o možnostih za učinkovitejšo vzgojo bralne sposobnosti so prinesli več nepričakovanih in pretresljivih vpogledov v probleme branja in pouka književnosti.[1] Razkrit je bil in delno že opisan komaj sluteni pomen branja za razvoj učenčeve osebnosti in za poznejšo sposobnost odraslega, da adekvatno obvlada jezik kot sredstvo izražanja in abstraktnega pojmovanja. Razkrili pa so tudi, da moramo glavne razloge za pomanjkljivo razvito bralno sposobnost in velikokrat tudi za izgubo zanimanja za branje književnosti iskati prav pri pouku književnosti in materinščine oziroma natančneje: v neprimernih metodah, ki jih uporabljajo številni učitelji. Navedeni spoznanji postavljata pouk bralne sposobnosti v središče naše pozornosti: nova spoznanja o pomenu branja leposlovja in posledicah nebranja zahtevajo od nas, da se zavemo pomembnosti vzgoje bralne sposobnosti, opozorila o možnih kvarnih učinkih učiteljeve metode pa nas zavezujejo k temeljitemu pretresu možnosti za pouk bralne sposobnosti.

Da bi prikazali pomen pouka bralne sposobnosti, moramo vsaj pregledno strniti novejša dognanja o nekaterih učinkih leposlovnega branja. Ta spoznavanja nas opozarjajo na oblikovalni vpliv literarnega doživljanja na mladostnikov osebni razvoj in razumevanje samega sebe, na delež otrokovega branja pri njegovi socializaciji in na neprecenljiv vpliv na njegovo neposredno in poznejšo sposobnost obvladovanja jezika in zavest o jezikovnih možnostih. Seveda je treba takoj dodati, da so vsi našteti vplivi (v nadrobnostih) še vedno predmet proučevanja in novih členitev in da so mnogi za učinkovanje branja pomembni dejavniki še vedno neznani. Upati je, da bosta hiter razvoj jezikoslovja in eksperimentalna estetika kmalu pomagala rešiti za zdaj še nerešljiva vprašanja.

Na področju osebnostnega razvoja ponuja branje otroku možnosti za širjenje izkušnje in spoznavanja o izkušnjah drugih ljudi. Tako mu daje priložnost in izziv za razmišljanje o lastni izkušnji in razumevanju sveta in omogoča fantazijsko doživljanje in spoznavanje v lastni stvarnosti (še) nedoživetih človeških možnosti in rešitev spornih situacij in problemov. S tem je branje leposlovja tudi pomemben vir otrokovih predstav o realnosti in njegovih poznejših pričakovanj o tem, kaj je verjetno ali neverjetno kot človeška možnost in kot družbeno dogajanje. Branje leposlovja otroku torej

daje možnost za preseganje spoznavnih omejitev družine, znanih socialnih vlog in zamišljanja drugih, saj mu omogoča ponotranjenje drugega, širšega izkustva, kot ga je srečeval v omenjenem krogu svoje družine.[2]

Kakor hitro bralec vstopi v fiktivni svet dela, to se pravi, da ga ne odkloni zaradi nezanimivosti, je pri branju čustveno zavzet in izbira med različnimi možnostmi ter jih tako samodejno ocenjuje. Branje zato prispeva k njegovi sposobnosti za vrednotenje in k njegovemu vrednostnemu sestavu. Bralec, še zlasti mladi bralec, v upodobljenih junakih in njihovih problemih prepoznava samega sebe in svoje težave ali pa se srečuje z možnimi vzorniki, junaki, ki bi jim bil rad podoben, in takimi, od katerih želi biti različen. To lastnost bralčevega odnosa do fiktivnih junakov nekateri kritiki še vedno opisujejo kot bralčevo identifikacijo z leposlovnimi junaki,[3] čeprav so drugi že v tridesetih letih spoznali, da tako pojmovanje ni primerno.[4] Če identifikaciji pripišemo omenjeni pomen, bi to pomenilo, da bralec ni zmožen razlikovati med samim seboj in fiktivno osebo, s katero se identificira. Kolikor bi pri posameznih bralcih do take identifikacije zares prišlo, bi morali verjetno ugotoviti, da gre za neko nenormalno, če že ne kar patološko izgubo identitete in umišljanje druge (nadomestne) identitete, ki gotovo nista značilni za normalno branje, marveč ju običajno štejemo za bolezenske pojave. Zato se zdi bolj smiselno poudariti fiktivno naravo bralčevega odnosa do leposlovnih junakov, ki jo brez težav lahko razložimo z normalno človeško domišljijsko sposobnostjo, da si zamišljamo stvari, situacije, doživetja, misli in občutke, ki jih nikoli nismo doživeli, bralčev odnos do leposlovnih oseb pa natančneje opisati glede na različne možnosti njegovega razmerja do junakov. Tako pojmovanje nam omogoča razločevanje med različnimi možnostmi, ko bralec npr. prepoznava podobnost med seboj in fiktivno osebo, občuduje fiktivno osebo brez upanja na podobnost, izbere posamezno fiktivno osebo za svojega vzornika ali pa podoživlja misli in občutja druge osebe. Hkrati nas opozarja na to, da bralec do raznih oseb v delu čuti različno, da se njegovo razmerje do oseb med branjem spreminja, in še na to, da ne čuti samo z njimi, marveč tudi do njih in praviloma ve o njih in o dogodkih več kot katerakoli posamezna oseba. Z nakazanimi možnostmi fantazijskega soočanja z raznimi ose- bami branje lahko pomembno vpliva na bralčevo dojemanje samega sebe, na njegove občutke o samem sebi in tudi na njegova mnenja in čustva o drugih ljudeh.

Nekatere novejše študije opozarjajo na pomen fantazijske dejavnosti, ki jo spodbuja branje, za mladostnikov osebnostni razvoj in sposobnost za razumevanje samega sebe in za njegovo reševanje spornih situacij v družbi.[5] Še zlasti opozarjajo na organizacijsko funkcijo fantazijske dejavnosti in zatorej njeno temeljno vlogo pri razvoju raznih oblik mišljenja (vse do znanstvenega mišljenja).[6] Spet druge študije osredinjajo pozornost na pomen pripovedne dejavnosti in človekove sposobnosti, da pripovedno dojame lastna doživetja in situacijo. Branje leposlovja bistveno prispeva tudi k razvoju te sposobnosti, katere pomen lahko spoznamo šele, če pomislimo, koliko človeških dejavnosti v bistvu obsega neka posebna oblika pripovednega obvladovanja lastnega izkustva: sanje, sanjarjenje, spomin, pričakovanje, upanje, obup, dvom, načrtovanje, kritika, misel, učenje, sovraštvo, ljubezen. "Zato da bi živeli, si pripovedujemo zgodbe o sebi in o drugih, o osebni in družbeni preteklosti in prihodnosti...medsebojno se spoznavamo s pripovedovanjem in preklicevanjem povedanega, s tem da si verjamemo in ne verjamemo zgodbam o preteklosti, prihodnosti in identiteti drugega."[7] Skoraj odveč se zdi poudarjati prednosti, ki jih ta sposobnost ustvarja za razumevanje lastne izkušnje in drugih ljudi.

S stikom z izkušenjskimi vzorci kulture, v kateri sam odrašča, omogoča branje leposlovja mladostniku lažji vstop v njegovo kulturo in prispeva k uspešnosti njegove socializacije. Branje ni le pomemben del mladostnikove kulturne izkušnje, marveč ima tudi veliko asimilativno vlogo.[8] Nekateri avtorji menijo, da ima branje lahko celo pomembnejšo oblikovalno vlogo kot stvarne izkušnje.[9] Tega mnenja ne utemeljujejo z dejstvom, da obseg leposlovnih predstavitev človeških možnosti presega obseg posameznikovih stvarnih izkušenj, marveč s posebno naravo bralčevega doživljanja, ki prikazanemu omogoča globlje delovanje. Pri stvarni izkušnji dejavna udeležba, neposredno zanimanje in čustvena prizadetost omejujejo videnje in izbor zaznanih sestavin ter pogosto povsem obvladujejo razumevanje in razmišlanje o izkušnji. Ko pa bralec sledi v leposlovju predstavljenim možnostim človeške izkušnje, so ti omejevalni dejavniki odsotni ali vsaj bistveno omejeni. Čeprav bralec tudi leposlovno izkušnjo gleda, doživlja in ocenjuje s stališča svoje izkušnje, ve, da gre za fiktivno predstavitev izkušnje in da na njen potek ne more vplivati. Nekateri bralci si kljub temu zamišljajo možnosti drugačnega poteka dogodkov, še zlasti bolj srečnega konca za priljubljene osebe. Včasih prepoznamo bralčevo neodobravanje takega poteka dogodkov, kot ga je izbral avtor, v zelo zapletenih kritiških ocenah, ki kritikovo nezadovoljstvo z razvojem zgodbe utemeljujejo kot umetniško ali oblikovno pomanjkljivost dela.[10] Tak odziv je značilen za manj izkušene bralce, bolj izkušeni običajno laže sprejmejo predstavitev dogodkov in oseb, kot jo ponuja besedilo, zato ker so bolj odprti za izkušnjo in pozorneje sledijo raznim oblikovnim sestavinam. Odprtost za dogajanje in občutljivost za oblikovne značilnosti samodejno večata bralčevo dojemljivost in s tem tudi oblikovalne učinke branja leposlovja. Hkrati pa je oblikovalni učinek leposlovja večji tudi zato, ker leposlovje predstavlja izkustvo bolj celostno in mnogodimenzionalno, kot lahko spoznamo katerokoli lastno izkušnjo, saj nam razkriva v lastni izkušnji pogosto nevidne sestavine in dejavnike ter nam jih pokaže v več perspektivah in v globini, ki nam pri lastni izkušnji ni dosegljiva.

Ne nazadnje branje leposlovja mladostniku omogoča srečanje z dovršeno in zahtevno rabo jezika. S tem ga uvaja v zahtevnejše rabe jezika, v možnosti organizacije, ki jih odpira jezik, pripravlja na disciplinirano rabo jezika, ki jo terja vnaprej določena jezikovna struktura, in navaja na spoznavanje o možnostih siboličnega izražanja. Z vsem tem ga sili tudi k potrebi po bolj občutljivem in discipliniranem zaznavanju in spoznavanju jezikovnih sporočil. Branje leposlovja mladostniku omogoča spoznavanje in pridobivanje raznih načinov izražanja, razvoj asociativnih in drugih oblik mišljenja ter ga tako pripravlja na jezikovne izzive modernega sveta. Našteti bi bilo mogoče še več možnih koristnih učinkov branja leposlovja, na katere nas opozarja tudi sociologija znanja.[11] Vendar se zdi, da že nakazani učinki zadostujejo za utemeljitev potrebe po sistematičnem pridobivanju bralne sposobnosti, ki bi v mladostniku in odraslem bralcu razvila trajno potrebo po branju leposlovja in omogočila, da bere in razume vse vrste in oblike leposlovja z užitkom in brez prisile.

Zdi se, da je prepričanje o pomenu bralne sposobnosti doseglo tudi naše meje. Tudi pri nas se vse bolj uveljavlja težnja, da vzgojo trajne bralne sposobnosti opredeljujemo kot pomemben cilj jezikovne in književne vzgoje in ji posvečamo vse več pozornosti. Boris Paternu se v razpravi "Kaj hočemo s poukom književnosti"[12] sprašuje, ali ne sodi "vzgoja bralne kulture, obravnavanje leposlovne književnosti z namenom, da postane branje utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja", na prvo in izhodiščno mesto smotrov

pouka književnosti. Svoje razmišljanje nadaljuje z izzivalnim predlogom, da bi morali tudi učinke pouka meriti "najprej po tem, koliko prispeva k uvajanju, utrjevanju in poglabljanju bralne kulture naših ljudi." V prispevku, objavljenem kot "Gradivo, književni pouk v srednjem izobraževanju",[13] tudi Janko Kos opozarja na potrebo, da naj bo eden glavnih namenov književnega pouka prav usmerjanje učenca k branju. Literarno teorijo postavlja v središče pouka "kot sredstvo in pomoč za učenčevo globlje in samostojno prodiranje v dela sodobne književnosti." "Literarna teorija mora postati bistven in funkcionalen del pouka, ki poglablja dojemanje, razumevanje in vrednotenje književnosti ter goji globljo kulturo branja." Avtorji raziskave *Knjiga in bralci III*, ki med Slovenci razkriva osupljivo veliko število nebralcev, pa se sprašujejo, "zakaj mladi ne razvijejo bralnih navad, ki bi bile močnejše od "pritiska" šole."[14]

Zaradi naraščajočega zanimanja za bralno kulturo se zdi smiselno posvetiti več pozornosti možnostim za vzgojo bralne sposobnosti.[15] O celostno razviti bralni sposobnosti ponavadi govorimo takrat, kadar zna bralec brati različne vrste besedil, in sicer v skladu s posebnimi zahtevami besedila, zato sposobnost brati leposlovje kot besedno umetnost, to je sposobnost, ki nas bo zanimala v pričujočem razmišljanju, lahko štejemo za posebno obliko bralne sposobnosti. Glavni namen vzgoje take bralne sposobnosti je razviti učenčevo trajno sposobnost za samostojno in celostno doživljanje leposlovnih del.

V naši obravnavi bomo izhajali iz dognanj eksperimentalne estetike, da je razvoj bralne sposobnosti, podobno kot pridobivanje sposobnosti za estetsko doživetje glasbe in likovne umetnosti, možen samo z neposredno vajo:[16] s ponavljanjem učenčevih poskusov samostojnega doživljanja in razumevanja leposlovnih del ob učiteljevih opo- zorilih in popravkih, ki so naravnani predvsem k vodenju in izpopolnjevanju učenčeve bralne sposobnosti. Te sposobnosti torej ni mogoče pridobiti tako kot nekatera znanja z branjem pravil in opisov v učbeniku ali s poslušanjem učiteljevih razlag in navodil. To seveda ne pomeni, da je bralno sposobnost treba razvijati brez literarnozgodovinskega in teoretičnega znanja, kot so sprva mislili nekateri pedagogi, pomeni le, da je ni mogoče razviti brez učenčevega dejavnega sodelovanja in učiteljeve izrecne naravnanosti k takemu pouku.

Načrtno razvita bralna sposobnost ima vse značilnosti spretnosti - ne pa znanja: ko jo obvladamo, je zlepa ne pozabimo več. To velja zlasti za tisto stopnjo bralne sposobnosti, pri kateri branje postane užitek. Tako bralno sposobnost bralci brez težav ohranijo in razvijajo tudi po končanem šolanju, vsaka dejavnost, ki jo obvladamo do tiste stopnje, na kateri nam postane užitek, nas namreč samodejno navaja k ponavljanju le-te. Dejavno razvijanje bralne sposobnosti tako odpira zanimivo možnost, da bralno sposobnost razvijamo in izpolnjujemo brez vnaprej določenih omejitev, ne le v smislu razvijanja sposobnosti branja vedno novih, bolj in bolj zahtevnih leposlovnih besedil, ki se iz neprijetne more spremenijo v zanimiv izziv, marveč tudi v smislu vse bolj popolnega in vseobsegajočega dojemanja posameznih del, kot nam ga razkrivajo novejši kritiški prijemi.

Čeprav se razvijanje sposobnosti začne že z navajanjem k funkcionalni uporabi knjige-predmeta, z razpoznavanjem njenih vizualnih značilnosti in zapisanih žanrskih in drugih oznak ter sega vse do zapletenega razmišljanja o lastnem odnosu do prebranega dela, nas bodo v našem razmišljanju zanimala predvsem osrednja vprašanja o možnostih za učenčevo konkretizacijo leposlovnega dela in učiteljeve

pomoči pri izpopolnjevanju učenčevega dojemanja in doživljanja leposlovja, ki se zdijo za dejavno vzgojo bralne sposobnosti najpomembnejša, hkrati pa so razmeroma malo znana. Če namreč sprejmemo temeljno podmeno, da ni mogoče razviti te sposobnosti pri učencih brez učiteljevega zavestnega prizadevanja, nam postane očitno, da ni dovolj, če učitelj ta cilj želi doseči, marveč mora imeti tudi za to potrebno znanje. Številne študije, ki poskušajo rešiti vprašanja o doživljanju književnosti in o možnostih doseganja bolj celostnega literarnega doživetja (skupaj z novejšo književnostjo, ki se spontanemu in naivnemu branju sploh ne razodeva več in zato ostaja vse številnejšim bralcem nedostopna), nas prepričujejo o tem, da so minili časi, ko je učitelj z izražanjem občudovanja ali z vzhičenimi vzkliki "Kako lepo in popolno!" še lahko prenašal svoje navdušenje na učence. Le-ti so mu bili gotovo doživljajsko bliže kot današnji mladostniki, poleg tega pa jih niso vabile skoraj nepregledne možnosti dobre in slabe zabave. V novi potrebi po sistematični vzgoji bralne sposobnosti prepoznavamo eno od tistih sprememb, ki jih samodejno prinaša hitro in korenito spreminjanje sveta in nas samih. Naše težave - tako se vsaj zdi - pogosto izvirajo iz tega, da so nam posledice teh korenitih sprememb manj vidne in težje ter razumljive le z zamudo, kot pa so bolj konkretne in zato bolj oprijemljive spremembe same. Čeprav spremembe v hitrosti gibanja lahko natančno opišemo s številčno ponazoritvijo hitrosti in letnico dosežka hitrosti in se nam zdi, da s tem spremembo opredelimo in poznamo, smo še zelo daleč od odgovora na vprašanje, kaj vse je ta sprememba prinesla v človekov zaznavni svet, v njegove predstave o možnostih, v srečevanje prej neznanih kultur in sporočil.

Učenčevo literarno doživetje

Da bi se približali razumevanju celotne problematike vzgoje bralne sposobnosti, moramo najprej orisati tiste značilnosti literarnega doživetja, ki so pomembne za razumevanje učenčevega doživetja in ki omogočajo učitelju spoznati zapletena pota učenčevega doživljanja leposlovnega dela. Brez poznavanja učenčevega doživetja, ki bi moralo biti ves čas v središču učiteljeve pozornosti, ima učitelj malo možnosti, da bi vplival na to doživetje in njegovo izpopolnjevanje. Kadarkoli namreč učenca sprašuje o kakem leposlovnem delu in njegovih značilnostih, ga v bistvu sprašuje o delu, kot ga je on doživel in razumel, recepcijska estetika za to uporablja izraz "konkretiziral" ali "aktualiziral", ne pa o predmetnih značilnostih dela, to je o lastnostih papirja in tiskarske barve. Tega dejstva se učitelj najlažje zave, ko učenca opozori na posamezne sestavine dela, ki jih ni opazil: taka sestavina ali značilnost za učenca preprosto ne obstaja. Proces odkrivanja neopaženih sestavin in značilnosti leposlovnega besedila zato najbolj nazorno razkriva osrednji pomen učenčevega lastnega doživetja in zapletenost celotne didaktične situacije pri pouku bralne sposobnosti. Ta situacija je za učitelja praviloma nepredvidljiva in pogosto vir presenečenj in ne- sporazumov, in to prav zaradi neznanih poti in sestavin učenčevega literarnega doživetja.

Nekatere posebnosti tega položaja nam osvetli vzporednica s poukom likovne umetnosti. Tudi tu oba, učitelj in učenec, govorita o svojem estetskem doživetju, to je o subjektivnem videnju umetniškega predmeta, slike, kipa itd., vendar pa v primeru neopažanja ali napačnega videnja posameznih sestavin lahko te sestavine preverita (po potrebi izmerita, ugotovita barvne značilnosti in druge oblikovne lastnosti) na

temelju obstoječega, oprijemljivega predmeta, pri katerem lahko poljubno usmerita pozornost na celotno ali na posamezne izseke vse do najmanjše nadrobnosti. Prav tako lahko določita spremembe v dojemanju predmeta glede na fizično ozadje, to je videnje ali poudarjanje posameznih oblikovnih značilnosti figure glede na različno močno osvetlitev ali osvetlitev z raznih zornih kotov in glede na spremembe barve v ozadju. Vse to je pri besedni umetnini nemogoče: kot besedni predmet jo označujejo vse neoprijemljivosti jezika. Kot vsa jezikovna sporočila je podvržena subjektivnemu razumevanju in interpretaciji pomena posameznih besed, njihovih povezav in celote. Kot pri vseh jezikovnih sporočilih se težave in napake branja lahko začnejo že pri dojemanju grafičnih znamenj.[17] Ko se ozremo po širši problematiki branja, nam postane jasno, zakaj psihologi branje opisujejo kot eno najbolj zapletenih oblik človeškega obnašanja in zakaj se recepcijska estetika vedno znova vrača k literarnemu doživetju in poskuša razkriti njegove neoprijemljive sestavine.

Širša problematika branja presega meje našega zanimanja, zato v okviru tega prikaza ne bomo upoštevali posebnih vprašanj o učenčevem "procesiranju" besedila,[18] posebnih tehnik osredinjanja njegove pozornosti[19] in specifičnih problemov spominskega obvladovanja besedila glede na njegovo strukturo.[20] Izpustili bomo tudi razna literarnoteoretična razmišljanja o dojemanju besedne umetnine,[21] ker so za naš namen praktično neuporabljiva.

Glede na možnosti aktualizacije, ki jih ponuja bralcu leposlovno besedilo, je vsako literarno doživetje lahko bolj ali manj pomanjkljivo, sporno ali drugače nezadovoljivo. Pri neizkušenih bralcih, zlasti mlajših učencih, so te značilnosti še pogostejše. Ko so v dvajsetih letih kritiki postali pozorni na te odstope v literarnem doživljaju, so jih najprej poskušali razložiti kot nasledek subjektivnih pomenov, ki jih bralec pripisuje posameznim besedam na temelju lastnih izkušenj in kot vprašanje spominskega obvladovanja daljšega pripovednega besedila. Tako že razmeroma zgodaj srečamo opozorilo,[22] da uspešno literarno sporočanje ovira predvsem to, da pisatelj svojega dela ne piše samo iz "vsebine" svojega duha, marveč tudi iz neznanega živega vrveža "vsebine" bralčevega duha, iz katerega pisateljeve besede prikličejo že poprej in od njegovih besed neodvisno "uskladiščene" pomene. "Vsebina" bralčevega duha je za bralčevo doživetje lahko bolj odločilna kot pisateljeve besede, ki so podobne klavirskim tipkam, katerih zvok je odvisen od pianistu skritih strun.

V istem času dobimo tudi prvo razčlenitev težav, ki so povezane z zaznavanjem in pomnjenjem sestavin daljšega besedila.[23] Med večurnim ali celo večdnevnim branjem bralec iz nepregledne množice opisov in podatkov izbira bližje sestavine leposlovnega dela - npr. romana - in zanemarja ali celo prezre druge, ki so s stališča avtorja in dela prav tako pomembne. Običajno si ustvari boljšo predstavo o osebah in zgodbi, saj tako sestavljanje predstav o ljudeh in dogodkih vadi v vsakdanjih stikih s soljudmi, bolj zapletene umetniške sestavine pa prezre že zato, ker so mu neznane. Prezrtih sestavin si seveda tudi ne more priklicati v spomin. Tako si ustvari včasih le zelo pomanjkljivo predstavo o prebranem delu, ki se neredko razlikuje od avtorjevega besedila. Tako pomanjkljiva predstava ni le nezadosten temelj za razmišljanje in šolsko obravnavo, marveč je pogosto tudi vir najrazličnejših nesporazumov.

Sprva so kritiki in pedagogi to "selektivno" obnašanje bralca razlagali s podmeno, da se bralec pri "dekodiranju" leposlovnega besedila vede podobno kot v drugem vsakdanjem zaznavanju ljudi in dogodkov in ustvarjanju svojih predstav o njih: vidi samo

nekatere sestavine, stvari, poteze ali probleme, druge pa prezre. Vsemu zaznanemu nato pripiše pomene in razlage, ki izvirajo iz njegovih osebnih izkušenj in so v skladu z njegovimi posebnimi zanimanji in družbeno ter kulturno pogojenim znanjem. V tem smislu je povsem razumljivo, da tudi bralčevo zaznavanje besedila poteka ob prepoznavanju podobnosti in razlik s tem, kar je bralcu znano že iz prejšnje izkušnje.[24] Velika množica vsak dan ponudenih informacij o dogodkih, raznih senzacijah, naravnih nesrečah in umorih nas sili k površni zaznavi in k hitri pozabi, saj bi nas sicer količina in krutost teh informacij preveč vznemirjala in onesrečevala. Težnja k površnosti, s katero se ščitimo pred veliko količino vznemirjajočih dnevnih sporočil, pa pri branju leposlovja lahko pomeni resno oviro. Izbor sestavin, ki sestavljajo umetniško delo, je opravil že avtor. Njegov izbor in razporeditev oziroma ureditev v umetniško strukturo sta za bralca obvezujoča: če hoče aktualizirati ponudeno besedilo, se mora za to bralec potruditi in zaznati vse njegove sestavine in jih vključiti pri svojem "sestavljanju" pomena. Če se ne trudi, da bi sledil avtorjevemu izboru in razporeditvi, je bralec v nevarnosti, da bo besedilo uporabil zgolj kot izhodišče za svoja osebna razmišlanja in fantazijsko dejavnost, da bo torej njegova "aktualizacija" umetniškega besedila le malo podobna ponudenemu besedilu in možnostim za njegovo celostno aktualizacijo.

Novejša psihologija in eksperimentalna estetika sta pokazali, da moramo vzroke za bralčevo nepopolno ali celo izkrivljeno dojemanje besedila iskati tudi globlje v osebnostni zgradbi bralca, še zlasti v nagnjenju, da pogosto išče predvsem potrditev lastne osebnostne strukture in gledanja na svet. Ker je to nagnjenje podzavestno in del človekovega neprestanega iskanja gotovosti, ga je tudi precej težko preseči. Prav lahko se zgodi, da učenec, ki ga učitelj navaja k preseganju lastnega nagnjenja, doživlja učiteljeve popravke kot posege v svojo (intimno) osebnost. Vzgoja bralne sposobnosti je zato praviloma dolgotrajen proces, ki terja od učitelja mnogo strpnosti.

Zaradi vseh teh spoznanj novejše razčlenitve procesa branja vse bolj poudarjajo pomen bralčevega osebnega deleža in dejavne udeležbe pri oblikovanju pomena besedila in izrecno opozarjajo na dejstvo, da bralec lahko svojo vlogo izpolni na različne načine. [25] Glede na to, da besede in celotno besedilo nimajo nikoli popolnega nadzora nad bralcem, je način, kako ga bo bralec sprejel, odvisen tako od besedila kot od bralca. Pomen besedila opisujejo kot učinek besedila na bralca ali pa kot rezultat dinamične interakcije med besedilom in bralcem. Pomanjkanje nadzora nad bralcem bralcu odpira tudi ustvarjalne možnosti, da "polni" nedoločena mesta besedila in si zamišlja nenapisana pojasnila. Vse to pa veča pomen njegovih predstav in poprejšnjih izkušenj, ki le-te oblikujejo, ter pomen njegovih različnih družbenih in kulturnih pričakovanj (to je njegove družbene določenosti). Večajo pa se seveda tudi možnosti nesporazumov in nerazumevanja, še zlasti pri leposlovnih delih iz kulturno tako ali drugače odmaknjenega okolja.

Novejši opisi branja odkrivajo tudi vlogo bralčevih domišljijskih in spominskih zmožnosti pri njegovem "sestavljanju" pomena.[26] Opozarjajo, da bralec daljšega besedila ne doume takoj kot celoto, marveč ga dojema le postopoma, v zaporedju posameznih segmentov, ki se v procesu branja spreminjajo v spomine in pričakovanja. Vsak naslednji segment besedila sočasno gradi na vseh teh spominih in pričakovanjih, ki jih tudi kar naprej preoblikuje, medtem ko imajo vsi poprejšnji bralčevi spomini in pričakovanja, ki jih zbuja besedilo, ves čas tudi retroaktiven učinek. Tako pojmovan

proces branja se kaže kot zapletena dialektika že sprejetega in vedno novega. Pri takem pojmovanju postane očitno, da jezikovna znamenja oziroma pisateljeve besede preprosto ne morejo obvladovati obsega in narave vsega tistega, kar si bralec zapominja in kako te spomine sestavlja v celoten pomen.

S spoznanjem, da bralec raznih sestavin in zaporednih segmentov besedila ne zaznava brezinteresno (kot npr. kakšen nepristranski računalnik), marveč dejavno "sestavlja" pomen dela v skladu s svojimi izkušnjami in osebnostjo, postane odvisnost literarnega doživetja od bralčeve ustvarjalne udeležbe več kot očitna. Za šolsko prakso tako pojmovanje literarnega doživetja pomeni, da učitelj ne more več trditi, da učenca "uči", kakšen je pomen besedila: brez bralčevega subjektivnega prispevka in osebnega konteksta zanj pomena sploh ni. Zato učitelj kvečjemu lahko nadomešča pomen za učenca z opisom ali povzetkom svojega pomena, ne more pa za drugega bralca/učenca ali namesto njega ustvariti pomena. Po drugi strani pa je seveda pomen besedila, kot ga "setavijo" razni učenci, za učitelja lahko zelo nepričakovan in osupljiv.

Vsa novejša pojmovanja procesa branja, ki opuščajo nekdanji normativni prijem tako odpirajo osrednje vprašanje o razlikah med bralčevim stvarnim doživetjem in možnostmi idealno zamišljenega "popolnega" doživetja danega leposlovnega besedila. Dejstvo, da se literarni teoretiki ne morejo sporazumeti o možnostih in o definiciji "popolnega" doživetja in da v praksi štejemo vsako in vse aktualizacije in na njih utemeljene interpretacije leposlovnega dela za nedokončane,[27] prav nič ne zmanjšuje temeljnega pomena tega vprašanja. V odsotnosti in nemožnosti sprejemljive definicije idealnega ali popolnega literarnega doživetja smo prisiljeni izhajati iz približevalnega koncepta, po katerem se aktualizacija nekega leposlovnega dela tem bolj približa možnosti njegovega postuliranega "popolnega" doživetja, čim več njegovih sestavin in njihovih medsebojnih povezav upošteva in zaobjame. Na tem temelju se lahko lotimo razmišljanja o pomenu, ki ga ima za pouk bralne sposobnosti v šoli spoznanje o razkoraku med stvarnimi literarnimi doživetji in možnim "popolnim" doživetjem. Zdi se, da nam ta korak najprej nazorno razgrinja potrebo po preseganju stvarnega začetniškega doživetja, to je potrebno po pridobivanju bolj izkušene bralne sposobnosti, ki omogoča celotnejše literarno doživetje. Odpira pa tudi praktična vprašanja o vzgoji bralne sposobnosti: o učenčevih stvarnih doživetjih in njihovem mestu pri pouku bralne sposobnosti in o možnostih za učiteljevo "posredovanje" v približevanju učenčevega stvarnega doživetja k zaželenemu, tj. bolj celostnemu.

Vzgoja bralne sposobnosti lahko izhaja le iz stvarnih literarnih doživetij učencev: iz skupnega (po možnosti umetniškega) branja ali poslušanja pesmi in krajšega besedila ali iz poprejšnjega učenčevega branja daljšega besedila. Če učenec sam ne prebere besedila in si ne oblikuje svoje sodbe o njem, bo vsa šolska razpava o delu zanj govorjenje in/ali podatki o tem delu. Brez vnaprejšnjega lastnega doživetja dela seveda tudi ne more spoznati razlike med svojo spontano aktualizacijo in možnostmi bolj vseobsegajoče in popolne aktualizacije istega besedila in tako spoznati vseh sestavin dela in njihovih medsebojnih povezav, ki jih sam prvotno ni opazil. Prav spoznanje o tej razliki in nepopolnosti lastnega spontanega doživetja pa je izvir glavne pobude za učenčevo dejavno udeležbo pri pridobivanju bralne sposobnosti. Če so učenci zadovoljni s svojo začetno sposobnostjo literarnega doživetja in ne vidijo možnosti za popolnejše doživetje, ni verjetno, da bi jih le učiteljeva razlaga prepričala o potrebnosti razvijanja bolj izkušene bralne sposobnosti.

Dejstvo, da so stvarna učenčeva doživetja edino možno izhodišče za njegovo pridobivanje bralne sposobnosti, učitelju nalaga dolžnost, da čim natančneje spozna učenčevo doživetje. Čeprav so razni prijemi za "ugotavljanje točnosti" učenčevega doživetja in za "preverjanje" njegovega zaznavanja posameznih sestavin dela in njihovih medsebojnih povezav že precej izdelani, se učiteljevi poskusi spoznati učenčevo doživetje vedno znova srečujejo s problemom učenčeve nepripravljenosti in tudi nesposobnosti izraziti svoje doživetje. Ti dve značilnosti učenčevega odziva imata, kot bomo videli, globlje vzroke in zato, pomenita resnično oviro. Z njo se mora učitelj spoprijemati ves čas, ko učence sistematično navaja k oblikovanju samostojnega mnenja in sodbe o prebranem delu in k izražanju občutkov in mnenj o delu, to se pravi tudi nerazumevanja, začudenja, zbeganosti in vseh drugih odklonilnih stališč, ne da bi tak učenčev odnos kakorkoli obsojal ali celo zasmehoval. Ravno nasprotno: učencem mora razložiti pomen njihovega samostojnega mnenja in potrebo po izražanju tega mnenja, in to ne glede na (začetne) omejitve, dopustnost vseh odklonilnih stališč in tudi težave pri ubesedovanju vsakršnega mnenja o prebranem delu. Le tako lahko upa, da se bo približal tistemu poznavanju učenčevih stvarnih doživetij, ki je nujno potrebno za sistematično vzgojo njegove bralne sposobnosti.

Posredovanje med učenčevimi stvarnimi doživetji literarnega dela in možnim "popolnejšim" doživetjem, ki tvori osrednji proces privzgajanja bolj izkušene bralne sposobnosti, je nadvse zapletena dejavnost in nalaga učitelju protislovne dolžnosti, saj mora hkrati upoštevati in spoštovati učenčevo spontano doživetje in se truditi,da bi ga, v okviru učenčevih osebnih možnosti, približal možnosti "popolnejšega" doživetja. Pri tem posredovanju se učitelj sooča z vedno prisotno dilemo, kdaj oziroma v katerih fazah učenčevega doživetja, v katerih njegovih sestavinah in s kakšnimi sredstvi je smiselno spodbujati in gojiti spontanost doživljanja, pri katerih sestavinah, zakaj in kako je smiselno poseči v to spontanost in jo zavirati oziroma preusmerjati. Spodbujanje učenčeve spontanosti lahko, vsaj v skrajnem primeru, vnaša v pouk bralne sposobnosti razgrajevanje organizirane razprave in večje odmike od obravnavanega leposlovnega dela; zaviranje spontanosti in vsa opozorila za njene omejitve pa lahko povzročijo učenčev umik iz razprave in s tem zmanjšanje možnosti za pouk bralne sposobnosti. Vsako tako opozorilo lahko namreč za učenca pomeni tako globok poseg v najbolj intimno sfero njegove osebnosti, da namesto zanimanja za delo občuti predvsem potrebo po zaščiti lastnega mnenja, torej potrebo, ki ga nikakor ne odpira novim sestavinam literarnega doživetja.Zato mora biti seveda vse nakazano "za- viranje" in "preusmerjanje" spontanega doživljaja kar se da previdno in taktno. Uvajamo ga z opozorili in opisom splošnih omejitev spontanega doživljanja leposlovja in z razlago vedno prisotne možnosti, da razne osebne omejitve preprečujejo zaznavanje posameznih sestavin in celote leposlovnih del. Opis vseh praktičnih možnosti, nakazanih procesov, je tako obsežen, da bi terjal posebno obdelavo, ki presega meje našega prikaza. Zato se bomo tu omejili na nekatere splošne možnosti, nekatere posebne možnosti pa bomo omenili v obravnavi nekaterih praktičnih rešitev.

Zdi se smiselno spodbujati zlasti tisto domišlijsko dejavnost, ki učencu omogoča boljše zaznavanje posameznih sestavin in njihovih povezav. Na prvem mestu moramo seveda navesti osredinjanje učenčeve pozornosti na besednem gradivu dela, kot ga priporočajo tehnike "tesnega branja": na posamezne opise in na neposredne besedne povezave in pomene ali modifikacije pomenov, ki iz njih izvirajo, ter na širše in bolj oddaljene povezave ali ponavljanja opisov in z njimi povezanih pomenov, ki imajo

tudi razne funkcije v zgradbi celotnega dela. Glede na to, da težave neizkušenega branja izvirajo predvsem iz nezaznavanja posameznih sestavin in njihovih medsebojnih povezav, se zdi smiselno zlasti vsako opozorilo na prezrte sestavine in njihove medsebojne povezave v leposlovnem delu.

Naloga, da naj učitelj učencu pomaga spoznati vse sestavine dela, se zdi na prvi pogled precej bolj enostavna, kot pa je njeno udejanjanje. Kot smo že povedali, učenec ne izbira določenih sestavin in ne zanemarja drugih zgolj zaradi površnosti ali nezainteresiranosti, marveč pogosto tudi iz globljih, psiholoških razlogov. Psihološke raziskave[28] so pokazale, da pravilno dojemanje vseh sestavin leposlovja ne terja samo izostrene sposobnosti spoznavanja, ki že sama po sebi predpostavlja precejšnjo bralno izkušenost, marveč tudi precejšno mero čustvene odprtosti in prilagodljivosti. Neizkušeni bralci pa se nasprotno nagibajo k prilagajanju branega besedila na svoje že ustaljene percepcijske vzorce in k temu, da poskušajo besedilo približati svoji osebnostni strukturi s pomočjo raznih osebnih projekcij. Tako se izognejo "pritisku" besedila, da bi priznali razliko med bolj objektivnimi značilnostmi besedila in lastno interpretacijo, ki je pod vplivom njihovih lastnih projekcij in prilagoditev posameznih sestavin besedila. Z opozorili na popolnejši pomen besedila, ne prezrte sestavine in njihovo vlogo, učitelj deluje prav proti vsem tem, pogosto globlje utemeljenim mehanizmom branja: s svojimi popravki učenca ne opozarja le na prezrte vsebine, na protislovnost njegove interpretacije, marveč ga pogosto navaja tudi k spoznanjem o pomanjkljivosti njegovih idealov in vrednot. Učiteljev položaj je zato veliko ugodnejši, če ima na svoji strani tudi nekatere učence, tako da soočanje mnenj ne poteka samo na relaciji učitelj-učenec, marveč v širši razpravi, v kateri učitelj ni, vsaj ne praviloma, sam na svoji strani. Tudi za učenca je soočanje z različnimi mnenji in "popravki" njegovih sošolcev lahko bolj poučno in vplivno kot pa samo učiteljeva opozorila.

Za učitelja je zlasti zapletena odločitev, kdaj in kako naj poskuša preusmeriti učenčevo doživetje. Ta pogled se zdi smiseln, zlasti kadar gre za izrazite učenčeve osebne projecije, ki bolj ali manj vidno izkrivljajo pomen obravnavanega dela. Pri tem učencu pojasnimo, da branje in razumevanje leposlovja vedno vključuje tudi procese prenašanja zunajliterarne izkušnje in poznavanja realnosti. Take osebne izkušnje, še zlasti kadar preraščajo v izključujoče osebne projekcije, lahko tudi ogrozijo razumevanje besedila, zato bi se bralec moral truditi take projekcije razumeti in preseči. Tudi pomanjkanje bralčeve izkušenosti na določenem področju je lahko izvir nera- zumevanja in odklanjanja določenega leposlovnega dela: neznane možnosti člo- veškega doživljanja in sprva nepredstavljivi problemi in položaji so za nekatere bralce odbijajoči že samo zaradi svoje temeljne neznanosti. Učitelj seveda ne more prenesti svojega bogatejšega izkustva na učence, zato mu v takem primeru ne preostane drugega, kot da poskuša spodbujati strpnost učencev do še nedoživetih možnosti človeškega izkustva. Glede na to, da celotne možnosti človeškega izkustva presegajo doživljajske sposobnosti kateregakoli posameznika, se moramo pač slej ko prej spoprijazniti s spoznanjem, da nekaterih izmed njih sami ne bomo nikoli doživeli, lahko pa jih doživljamo fanatzijsko, ob branju leposlovja.

Pri vseh nakazanih posegih v učenčevo literarno doživljanje učitelj predvsem ne sme nikoli pozabiti njihovega glavnega namena, da učencu omogočajo boljše in celovitejše videnje leposlovnega besedila in da z večkratno izkušnjo in s spoznanjem te možnosti prispevajo k razvoju njegove trajne bralne sposobnosti. Namen takih

posegov ni učencu posredovati ali pa celo vsiliti učiteljev okus. Čeprav je povsem naravno in človeško, da želimo, da bi naše mnenje o prebranem delu (kot tudi o drugih stvareh) delili drugi, in smo jih v tem smislu vedno pripravljeni tudi prepričevati o "pravilnosti" našega mnenja, se mora učitelj zavedati, da so razlike v kritiških odzivih in ocenah prav tako naravne in seveda razumljive, če vzamemo v poštev zapleteni proces konkretizacije vsake besedne umetnine. Zato se mora učitelj odpovedati svoji želji, da bo dosegel popolno skladnost mnenj. Glede na to, da ni mogoče zagovarjati nobene objektivne potrebe po takšni skladnosti mnenja o posameznem leposlovnem delu, zgodovina literarnih vrednotenj in prevrednotenj pa govori celo za njeno nemožnost, se zdi doseganje take skladnosti odvečno prizadevanje tudi v šolski praksi. Poleg tega pa ima učiteljevo sprejemanje učenčeve različne ocene, ali pa vsaj strpni odnos do take ocene, boljši vzgojni učinek na učenca. Le tak odnos učence spodbuja k samostojnemu razmišljanju in oblikovanju lastne sodbe in jih odvrača od lažje poti nedejavnega sprejemanja učiteljeve ocene.

Za razvijanje učenčeve sposobnosti zaznavati posamezne sestavine in njihove medsebojne povezave, in še zlasti za spoznavanje lastnih napak in prezrtih sestavin in povezav oziroma za spoznavanje vzgojno pomembne razlike med manj ali bolj izkušenim branjem ima precejšen pomen ponovno branje celotnega besedila. Pri nas se zdi misel na ponovno branje daljšega besedila nenavadna, nekateri kritiki celo menijo, da ni možno ponovno literarno doživetje istega besedila. V deželah, kjer pouk književnosti temelji že na nekaterih dognanjih eksperimentalne estetike, ni prav nič nenavadnega, če že elementarni priročniki za razumevanje posameznega dela navedejo, koliko prejšnjih branj predpostavlja obravnava dela oziroma koliko branj potrebuje učenec, preden naj začne o delu razmišljati s pomočjo priročnika.[29]

Pedagoški učinek razlike med prvim in drugim branjem je tako pomemben, da bi morali vsaj občasno navajati učence k ponovnemu branju besedil, čeprav je to, zlasti pri daljših besedilih, velika časovna obremenitev. Učinke ponovnega branja lahko učitelj delno improvizira z opozorili, sistematično usmerjenimi na pomen ključnih segmentov besedila, za razumevanje posameznih vidikov in značilnosti celotnega besedila. Učinek takih opozoril pa seveda ni enakovreden učenčevemu lastnemu odkrivanju razlike med prvim branjem, ko ga bolj privlači dogajanje in ko pogosto zaznava predvsem bolj očitne sestavine, in drugim branjem, ko posamezne sestavine uzre v medsebojni povezavi, kot jo razkriva šele poznavanje celote. Učenčeva neposredna izkušnja z besedilom in možnostmi branja besedila slej ko prej pač največ prispeva k razvoju njegove trajne bralne sposobnosti.

Didaktične možnosti

Čeprav nas vsi našteti premisliki navajajo k jasnemu sklepu, da je osrednji problem pouka bralne sposobnosti, kako pomagati učencu k zaznavanju čim več sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega dela, so poti, po katerih lahko dosegamo ta cilj, veliko manj jasne. Vse bolj očitno postaja, da nimamo in verjetno še dolgo ne bomo imeli splošno uporabnih pravil ali nasvetov, kako učiti bralno sposobnost, saj v vsakodnevni posebni situaciji pouk bralne sposobnosti ni odvisen samo od obravnavanega dela, marveč tudi od odziva učencev, in zato terja neprestano učiteljevo prilagajanje dani situaciji.

Za zdaj se zdijo nesporna samo priporočila o tem, česa učitelj ne bi smel delati, če želi učencem pomagati razviti sposobnost in samostojen odnos do leposlovja.

Med priporočili, čemu se mora učitelj izogibati, je na prvem mestu avtoritativno kritiško mnenje.[30] Kadar so izrečene kot absolutne ali brezprizivne učiteljeve lastne interpretacije in ocene podobno kot privzete "splošno sprejete" kritiške ocene, preprečuje oblikovanje učenčevega lastnega odziva in mnenja. Ker ima občutek ali se celo boji, da bo njegovo mnenje za učitelja (in druge učence) nesprejemljivo, se učenec svojemu mnenju odreče in sprejme učiteljevo ali kritiško potrjeno mnenje. Glede na to, da je vsaka aktualizacija leposlovnega dela rezultat dejavne interakcije med bralcem in besedilom, ima tudi vsako učenčevo doživetje osebnostno pogojene idiosinkratične poteze, ki učenčevo doživetje razločujejo od učiteljevega. Brž ko se učenec, zato da bi sprejel učiteljevo mnenje (in po možnosti dobil dobro oceno), odpove posebnostim svojega lastnega doživetja, o njih ne razmišlja in jih ne poskuša ubesediti, je na najboljši poti, da se bo navadil sprejemati kritiška mnenja, brez prizadevanja po oblikovanju lastnega.[31] Bralec, ki lastnemu literarnemu doživetju ne zaupa, često ob branju ne občuti veselja, marveč le zadrego in negotovost, ki ga gotovo ne bosta spodbujali k temu, da bi bral, ko preneha prisila šole in obveznega branja.

Nič manj ne zatrejo učenčeve sposobnosti za samostojno literarno doživljanje tisti učitelji, ki se brez potrebnega razumevanja razlik v izkušenosti in brez posluha za učenčev odziv na obravnavano delo predajajo pretiranim razlagam in razčlenjevanju dela, ne da bi pri tem spodbujal učenčevo dejavno sodelovanje. S takim prijemom lahko onemogočijo svojim učencem sleherni užitek, ki bi ga sicer imeli od obravnavanega dela.[32] Tudi pretirano in še zlasti prezgodnje poudarjanje oblikovnih vidikov, stilističnih posebnosti in literarnozgodovinskih podatkov lahko omejuje učenčevo zanimanje in oži njegov odziv s tem, da pretvarja besedno umetnino v predmet pikolovskega seciranja in izvor neprijetnosti za učenca.[33] Pri pouku književnosti največ prispeva k razvoju učenčeve bralne sposobnosti tisto čtivo, ki ga bere z zanimanjem in veseljem, in ne samo zato, ker je obvezno ali pa ker pričakuje, da mu bo prineslo pohvalo odraslih. Obravnava leposlovja bi zato morala biti naravnana tako, da bi spodbujala čim več učenčevega zanimanja in mu omogočala čim več veselja, ali pa vsaj prinašala čim manj muke in drugih odbijajočih trenutkov.

Pozitivna priporočila, kako naj učitelj razvije učenčevo bralno sposobnost, je precej težje strniti kot nasvete, čemu se mora izogibati. Možnosti obravnave se ne spreminjajo samo glede na značilnosti različnih žanrov, marveč tudi glede na razvojno stopnjo, zanimanje in druge posebnosti učencev. Še več, tudi znotraj določenega žanra posamezna dela terjajo različno obdelavo glede na domala nepregledno število spremenljivk, tako da bi v idealnem primeru morali imeti za vsako delo posebej izdelana priporočila.[34] S tem seveda nikakor ne mislimo, da žanrske značilnosti niso pomembne za obravnavo leposlovja; prav nasprotno, moderne teorije branja so pokazale, da jih bralec ne upošteva samo pri delih, v katerih so razvidne kot temeljna značilnost, marveč pomenijo nujno sestavino doživljanja tudi pri delih, kjer so odsotne in torej učinkujejo s svojo odsotnostjo oziroma "negativno prisotnostjo". Za prikaz možnosti razvijanja bralne sposobnosti brez posebnega upoštevanja žanrskih značilnosti smo se odločili zgolj zato, ker bi razdelitev po žanrih naši obravnavi naložila preveliko drobitev in tudi ponavljanje.

Obravnava posameznih del pri pouku se ravna tudi po tem, katere sestavine in vidike želi učitelj obdelati pri posameznem delu, glede na značilnosti dela in glede na to, katere vidike učenci že poznajo in obvladajo iz prejšnjih razprav o drugih delih. Povsem jasno je, da ne bo utegnil pri vsakem delu nadrobno obdelati vseh vidikov, zato mora zaporedne obravnave načrtovati tako, da vsaj v daljšem obdobju in pri obravnavi več del razkrije najpomembnejše sestavine in vidike leposlovja, od možnosti karakterizacije oseb, predstavitve dogodkov, pripovedne tehnike in drugih sestavin, do bolj zapletenih strukturalnih povezav in zgradbe, simboličnih pomenov in skladnosti ter delovanja vseh sestavin skupaj, kar mora učenec poznati, če naj razvije samostojnejšo bralno sposobnost.

Glede na obseg besedila razlikujemo med dvema skrajnima možnostma med kratkim besedilom, še zlasti pesemskim besedilom, ki ga pri pouku lahko obravnavamo v celoti, in daljšim pripovednim besedilom, pri katerem obravnavamo le posamezen del ali dele in značilnosti besedila, ali pa celoto, vendar na temelju učenčevega prejšnjega branja. Pri obravnavi kratkega besedila se lahko ustavimo pri pomenu vsake besede in opisa, pri medsebojnih povezavah besed in modifikacijah pomena, ki s tem nastanejo, pri njihovem prispevku k celoti in pomenu za celoto, pri njihovih glasovnih in ritmičnih značilnostih.

Pri obravnavi daljšega besedila izvirajo težave prav iz njegovega obsega, zaradi katerega ga ne moremo nikoli zaobjeti in obdelati v celoti v vseh nadrobnostih tako kot kratko besedilo. S stališča učitelja daljše besedilo postavlja problem izbora segmentov za obravnavo, glede na sestavine in vidike, ki jih želi obdelati, s stališča učenca pa je pomembna predvsem njegova sposobnost spominskega obvladovanja velike količine pripovedne snovi na tak način, da na temelju svojih predstav lahko dejavno sodelujejo pri obravnavi segmentov in celote dela. Ta temeljna razlika med obravnavo kratkih in daljših besedil pa ne izključuje možnosti in pogosto tudi potrebe, da tudi daljše besedilo oziroma njegove krajše izseke obravnavamo z isto nadrobno na- tančnostjo, s katero se praviloma lotevamo pesemskega besedila. Moderna literarna teorija nas opozarja, da kljub bistveni razliki v dolžini ne premoremo sprejemljive utemeljitve ali opredelitve razlik v jeziku, zaradi katerih bi besedilu romana upravičeno odrekli isto pozornost, kot jo posvečamo poeziji.[35]

Vsi našteti premisleki nas navajajo k sklepu, da je naš prikaz možnosti za razvijanje bralne sposobnosti najumestneje strniti glede na tri temeljne stopnje branja, kot jih danes sprejema vse več avtorjev,[36] to je (1) zaznavanje posameznih sestavin besedila oziroma besed in stavkov, (2) razumevanje, ko bralec povezuje posamezne stavke v pripoved in si ustvarja predstave o njihovem času, kraju, dogajanju, namenu in posledicah, ko dano besedno gradivo poveže v predstavo o svetu, dogodkih itd. in (3) interpretacijo, v kateri bralec smiselno poveže dogajanje z avtorjevim namenom oziroma poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj in zakaj hoče avtor povedati. Razločevanje med naštetimi tremi stopnjami se zdi smiselno zaradi možnosti, ki jih odpira za razčlenitev procesa branja. Zato pa seveda še ne smemo pozabiti, da so vse tri stopnje medsebojno tesno povezane: po eni strani se pri branju gibljemo od zaznavanja in razumevanja k interpretaciji, po drugi pa interpretacija obvladuje vse naše zaznavanje in razumevanje. Glede na to, za kakšno interpretacijo se odločimo, bomo posamezne sestavine razumeli v različni luči.

Zaznavanja

Največ "napak" branja in iz njih izvirajočih omejenih ali neutemeljenih aktualizacij leposlovnega dela izvira iz nezaznavanja ali nepravilnega zaznavanja posameznih sestavin. Ne glede na različne razloge za pomanjkljivo zaznavanje se zdi razvijanje bralčeve sposobnosti zaznavanja danega besednega gradiva prvi pogoj za razvoj bolj izkušene bralne sposobnosti. Poleg neposrednih opozoril na pomenske možnosti posameznih besed in njihovih povezav z vprašanji o njihovem pomenu in vplivu na pomen drugih besed ali o njihovi vlogi v sobesedilu lahko učitelj osvetli njihov pomen in delovanje tudi na druge manj neposredne, a včasih nič manj učinkovite načine. Pomen posamezne besede, npr. pridevnika, lahko osvetli tako, da uporabljeno besedo nadomesti z drugo besedo in pokaže na nastale spremembe v opisu, predstavah in širšem pomenu.[37] Spremembe v besednem redu, še zlasti če spremenimo začetne in končne besede v verzu, lahko podobno osvetlijo delovanje in pomen posameznih besed v sobesedilu. Tudi zamenjave posameznih vrstic v pesmi ali zaporedja stavkov v proznem besedilu lahko učencu razkrijejo pomembne mehanizme delovanja umetniškega besedila. Nastajanje pomena nekega besedila in vlogo posameznih besed v procesu nastajanja pomena včasih osvetli tudi dodajanje raznih novih sestavin, npr. pridevnika, drugega osebka, spremenjenega opisa, in izpuščanje v dejanskem besedilu vsebovanih sestavin. Našteti postopki učencu razkrivajo primernost in utemeljenost avtorjevega izbora in mu približajo pomen obravnavanega besedila. Poleg tega pa mu odpirajo tudi vpogled v jezikovne možnosti in s tem prispevajo k razvoju njegove občutljivosti za različne izrazne možnosti jezika. S postopnim uzaveščanjem teh možnosti razvijajo njegovo sposobnost za zaznavanje besedila in njegovo bralno sposobnost.

V tej zvezi velja pripomniti, da poznavanje jezikovnih izraznih možnosti samodejno veča učenčevo občutljivost za njihove učinke. Bralec se sicer spontano odziva na ritmične lastnosti poezije, razume pa jih šele, ko pozna njihovo delovanje in izrazje, ki je potrebno za prikaz tega delovanja. Poznavanje izrazja ne omogoča samo izmenjave mnenj o oblikovnih značilnostih pesmi, marveč s pričakovanjem, ki iz njega izvira, veča bralčevo občutljivost in njegovo veselje ob branju. Tako kot druge lastnosti poezije, tudi ritmične značilnosti ne obstajajo v tiskarski barvi natisnjenih besed, marveč v bralčevem dejavnem odzivu nanje.

Razumevanje

Kadar govorimo o razumevanju kot drugi stopnji procesa branja, s tem izrazom običajno razumemo povezovanje posameznih stavkov v večje pomenske sklope in pripoved in medsebojno povezovanje teh sklopov oziroma segmentov besedila v celoto. S povezovanjem posameznih stavkov v pripoved si bralec ustvarja predstave o času, kraju in dogajanju, ki ga pripoved predstavlja. Če se spomnimo tega, kar smo povedali prej o subjektivni naravnanosti literarnega doživljanja, nam ne bo težko spoznati, da je na tej stopnji najbolj dejaven vpliv bralčeve zunajliterarne izkušnje in njegovih predstav o realnosti. Njegove predstave in pričakovanja vplivajo na razumevanje tega, kar se dogaja, na to, kar si zapomni, na povezovanje zaznanih sestavin, na njegove razlage v besedilu nedoločenih mest in na njegovo celotno oceno in interpretacijo. Kot smo opozorili že prej, ima besedilo najšibkejši nadzor prav nad bralčevim sestavljanjem pomena. Ta značilnost branja je bolj očitna pri daljših

pripovednih besedilih, kjer nam že hitro preverjanje razumevanja razkrije številne prezrte sestavine in njihove neprimerne povezave - računati pa moramo s tem, da učitelj ne odkrije vseh napak, ker nekaterih sploh ne pričakuje in zato ne preverja razumevanja - nič manj pa ni pomembna za pesemska besedila, kjer nam postane nazorna šele, če so učenci pripravljeni in sposobni nadrobno opisati svoje doživetje oziroma razumevanje.[38]

Na tej stopnji mora učitelj na kar se da takten način opozoriti učenca na njegove napake v razumevanju, v povezovanju, v pripisovanju pomena in v predstavah. Glede na to, da učenčeve napake ne izvirajo samo iz površnosti in nepazljivosti, marveč pogosto iz globlje pogojenih psiholoških preferenc, mora računati s tem, da bo učenec svoje razumevanje zagovarjal. Čeprav mora v takem zagovoru videti predvsem pozitiven dokaz dejstva, da učenec še misli samostojno, mu mora vendarle poskušati razkriti druge, v besedilu bolj utemeljene možnosti razumevanja in tudi vzroke in/ali mehanizme njegovega pomanjkljivega razumevanja. Če ugotovi, katere sestavine in povezave pripovedi so učenci prezrli ali napačno vključili v celoto, je najbolj učinkovito, če učence spodbudi k premišljanju z vprašanji o teh sestavinah ali njihovem pomenu oziroma funkciji. Po takem opzorilu učenci često sami spregledajo prezrto sestavino in popravijo svoje razumevanje.

Učiteljev izbor izsekov za nadrobno obravnavo in njegova opozorila se ravnajo tudi po tem, kateri vidiki dela so učencem povzročili posebne težave, in po tem, katere vidike želi sam osvetliti. V vsakem primeru pa mora v svoji obravnavi ves čas upoštevati značilnosti razumevanja, kot so ga pokazali učenci, sicer je v nevarnosti, da bo razložil le svojo alternativo, učencem pa ne bo pomagal poglobiti in izpopolniti njihovega razumevanja in tudi ne narediti korak naprej v razvoju bralne sposobnosti. Kadar se obravnava daljšega besedila omejuje na osvetlitev posameznih segmentov, mora razčlenitvi sestavin in segmentov slediti tudi razlaga njihove strukturalne povezanosti s celoto, to je njihovega funkcionalnega položaja in pomena v besedilu in za besedilo. Le tako se bodo učenci naučili sestavljanja delov in pomenov v celoto in spoznali potrebo po poglobljenem razumevanju celote.

Interpretacija, pojmovana kot tretja stopnja procesa branja, predstavlja najbolj abstraktno raven branja in zato tudi raven, na kateri je besedilo, kot nam pričajo vse številnejše interpretacije raznih del,[39] neprestano odprto vedno novim interpretacijam. Čeprav seveda izhaja iz sestavljanja in razumevanja posameznih delov besedila, je prav interpretacija odvisna od bralčevega osebnega videnja pomena in izbora zanj najpomembnejših tem. Interpretacija s tem odpira široke možnosti za bralčev izbor in tudi za bolj ali manj osebnostno pogojene projekcije pomena. Zgodovina številnih kritiških interpretacij, ki so bile zavržene kot neutemeljene po zelo kratkem obdobju slave, nam zgovorno dokazuje te možnosti in značilnosti interpretacije. Z odprtostjo besedila pa je povezana tudi potreba, da si vsaka generacija bralcev ustvari svojo in za sebe sprejemljivo interpretacijo, ki izvira iz njenih možnosti aktualizacije besedila.

Odprtost besedila za vedno nove interpretacije, ki jo kritiki štejejo za dokaz vitalnosti leposlovnega dela, nalaga učitelju potrebo po veliki strpnosti do vseh interpretacij, ki bi jih učenci sami odkrili in predlagali. Le tako jim pomaga ohraniti in okrepiti zaupanje v lastno doživetje in mnenje in spodbuditi poskuse lastnega razumevanja; brez takih poskusov učenci ne bodo razvili potrebe po oblikovanju lastnega odnosa

do dela. Povedati pa je treba, da je zaradi velike abstraktnosti ta raven branja številnim učencem težko dosegljiva in sprva često celo nedosegljiva, zato se pogosto dogodi, da tudi po daljši obravnavi leposlovnega dela ne predlagajo nobene interpretacije zanj. Če hoče učitelj učencem vzgojiti tudi sposobnost lastne interpretacije, ne sme takoj ponuditi gotove interpretacije oziroma običajno več že sprejetih interpretacij, marveč mora poskušati prikazati cel proces gradnje interpretacije, od izbora za posamezno interpretacijo pomembnih sestavin besedila in njihove medsebojne odvisnosti vse do končne abstraktne ubeseditve teme. Še bolje je, če prikaže možnosti več alternativnih interpretacij, to je, če pokaže, kako izbor določenih sestavin in poudarek na določenih možnostih razumevanja vodita do ene interpretacije, medtem ko izbor drugih sestavin in drugačen poudarek vodita do drugačne interpretacije. Pokaže lahko tudi, da so razne interpretacije med seboj skladne in se dopolnjujejo, lahko pa so tudi izključujoče, pa jih je kljub temu mogoče zagovarjati. Ko so učenci že bolj vešči na področju interpretacije, jih lahko soočimo z več interpretacijami in jim naložimo težjo, a zelo vzgojno nalogo, da poiščejo v besedilu tiste sestavine, ki govorijo v prid ene ali druge interpretacije, zlasti npr. kadar gre za interpretacije, ki izhajajo iz perspektiv različnih oseb v delu.

Čeprav je raven interpretacije za učenca razmeroma težka, ne smemo pozabiti, da šele na tej ravni doseže razumevanje dela, ki presega skupek posameznih opisov in dogodkov oziroma vtisov o njih, katere hitreje ali počasneje pozabi. Šele na tej ravni prebrano delo razume tudi kot umetniško celoto in ga vidi v vseh za razumevanje književnosti pomembnih perspektivah. Ta raven razumevanja pa je tudi nujna sestavina celovito razvite bralne sposobnosti.

Za pouk bralne sposobnosti je naposled pomembno še vprašanje učenčeve sposobnosti in pripravljenosti, da svoje vtise in/ali občutke ter razumevanje prebranega dela opiše, saj lahko le tako dejavno sodeluje in omogoči učitelju vpogled v svoje razumevanje dela. Vprašanja o opisovanju literarnega doživetja pa štejemo med precej zapletena in sporna vprašanja, tako v literarni teoriji kot tudi v eksperimentalni estetiki. Kljub temu se novejša gledanja v pedagoški[40] in v kritiški teoriji[41] vse bolj nagibajo k poudarjanju pomena ubesedovanja literarnega doživetja. Pedagogi opozarjajo, da vsaj pri starejših učencih izražanje lastnega literarnega doživetja prispeva k bolj izostrenemu oblikovanju njihovega literarnega odziva; kritiki pa menijo, da je ubeseditev in oblikovanje literarnega doživetja povsem samodejno nadaljevanje tretje stopnje branja, tj. bralčeve interpretacije besedila. V prid opisovanju učenčevega odziva govori tudi spoznanje, da tisti učenci, ki imajo sami težave z izražanjem lastnega odnosa do leposlovnega dela, pogosto izrazijo željo, da bi se znali izražati kot njihovi bolj izkušeni vrstniki, in nikoli ne menijo, da a priori ne bi želeli govoriti o leposlovnih delih.

Vsak učitelj pa ve tudi, kako težko je včasih učence pripraviti do tega, da bi si ne le oblikovali lastno mnenje, marveč bi le-to tudi ubesedili v razumljivi obliki. Za učenčevo nagnjenje k molčečnosti obstaja cela vrsta razumljivih razlogov, od njegove naravne sramežljivosti do strahu, da bo njegov poskus izraziti doživetje naletel na neodobravanje učitelja in na nerazumevanje ali celo posmeh sošolcev. Nekatere raziskave, ki so hotele proučiti vzroke, zakaj se učenci odtegujejo sodelovanju, so pokazale, da učenci ne sodelujejo, ker raven, na kateri učitelj sprašuje o obravnavanem delu, pogosto presega raven njihovega razumevanja in ne vsebuje vprašanj, ki bi jih najbolj zanimala.[42] Kadar učenci sami razpravljajo o delu, poskušajo

predvsem ugotoviti, kaj, kako in zakaj se je zgodilo. Zanimajo jih predvsem razne vrste podatkov o osebah in dogodkih ter te podatke, če jim v besedilu niso dosegljivi, ustvarijo z lastno domišljijo. V procesu spoznavanja dela si drug drugemu pomagajo in pri tem pogosto skupno podoživljajo najzanimivejše dele pripovedi ter tako delijo svoja doživetja. Učitelju je težko voditi te vrste razpravo, ker si le redko predstavlja, kje vse bodo učenci naleteli na težave pri razumevanju in katera vprašanja jih zanimajo. Njegova "pomoč" zato učence včasih bolj zavira, kot pa jim zares pomaga, včasih pa jih celo odtuji od razprave. Bolj kritično naravnani pedagogi so še ostrejši v osvetljevanju napak pri pouku književnosti. Menijo, da učitelj s svojimi vprašanji velikokrat ne pričakuje nič več in nič manj kot učenčevo sposobnost brati učiteljeve misli oziroma odgovore.[43]

Ko učenci že bolj obvladajo začetno stopnjo zaznavanja posameznih sestavin, lahko k razvoju njihove sposobnosti doživetja prispeva tudi poznavanje raznih oblikovnih značilnosti in izraznih možnosti leposlovja. Tako znanje učenec pridobiva ob obravnavi posameznih del in tudi s pomočjo bolj teoretično naravnanega spoznavanja besedne umetnosti, npr. jezikovnih in žanrskih značilnosti pri pouku literarne teorije. Poznavanje kritiškega izrazja za opisovanje raznih sestavin in vidikov besedne umetnosti učencu ne pomaga le pri ubesedovanju lastnega razumevanja, marveč mu z ustvarjanjem primernih pričakovanj pomaga zaznati manj znane sestavine, ki bi jih sicer prezrl. V tem smislu velja za pouk bralne sposobnosti temeljno pravilo branja, namreč da bralec brez potrebnega prejšnjega znanja oziroma bralec, ki bi mu bil povsem tuj v naši kulturi splošno sprejeti koncept besedne umetnosti, preprosto ne more adekvatno aktualizirati leposlovnega besedila kot besedno umetnino.

Na višjih stopnjah pouka lahko naposled k razvijanju učenčeve sposobnosti zaznavanja sestavin, sestavljanja sestavin in izražanja lastnega mnenja pomagajo tudi že obstoječe kritiške ocene obravnavanega dela. Pazljivo branje kritiške ocene vpliva na njegovo mnenje s tem, da mu daje možnost primerjave, razkriva pa mu tudi že ustvarjene možnosti za izražanje doživetja in mnenja o delu. Zato se zdi smiselno, da v obravnavo posameznih del vključimo tudi pretres nekaterih kritiških ocen, ne glede na to, ali jih sprejemamo ali zavračamo.

Vse, kar smo povedali o razvijanju bralne sposobnosti, ki je potrebna za aktualizacijo leposlovnega besedila kot besedne umetnine, to je za aktualizacijo, ki upošteva vse sestavine dela v njihovih medsebojnih povezavah, nas navaja k sklepu, da tako bralno sposobnost razvije le pouk, ki je zavestno usmerjen k temu cilju. Vse druge rešitve, na primer podajanje učiteljeve lastne interpretacije dela ali naštevanje literarnozgodovinskih podatkov o delu, ki učence puščajo nedejavne, jim tudi ne bodo pomagale razviti sposobnosti samostojnega doživljanja in razumevanja leposlovja. Naš sklep pa ne pomeni, da bi učitelj moral razvijati učenčevo bralno sposobnost samo pri pouku književnosti. To lahko dela pri vsakem stiku z učencem, v šoli in zunaj nje, ko mu pomaga k natančnejšemu zaznavanju in ga spodbuja k oblikovanju samostojnega mnenja o prebrani knjigi, filmu ali nadaljevanki. Če pozna temeljno pro- blematiko razvoja bralne sposobnosti, mu za to ni potrebno nič drugega kot lastno mnenje o delu in pripravljenost zares pomagati učencem do samostojne presoje. V tem smislu je učiteljeva stvarna pomoč pri razvijanju bralne sposobnosti velikokrat manj zapletena, kot so vprašanja o pouku bralne sposobnosti. Številne ankete kažejo, da se bralci, ki so uspeli razviti bralno sposobnost, dobro spominjajo prav tistega učitelja, ki jih je navajal k oblikovanju samostojnega mnenja in ne k prevzemanju njegovega.

Pouk literarne interpretacije

Ko slišimo in izrekamo pogoste pritožbe, da bralna sposobnost vedno bolj upada in da po končanem šolanju le maloštevilni bralci sploh še berejo leposlovje, le redko pomislimo, kako malo sistematičnih naporov je naravnanih k razvijanju bralne sposobnosti in ustvarjalnega branja. Včasih se celo zdi, da avtorji takih pritožb skupaj z učitelji pričakujejo, da bo to nalogo opravila kar "reklama" za leposlovje v obliki učinkovitejšega obveščanja o posameznih delih, ali pa neka še nenapisana prepričljiva apologija o pomenu književnosti. Pri tem pa radi pozabimo na spremenjene oko- liščine, zaradi katerih branje leposlovja danes ni več samo po sebi razumljivo, kot je bilo na primer še v devetnajstem stoletju. Predvsem pa temeljna bralna sposobnost v smislu razumevanja vsebine in zasledovanja zgodbe, kot jo poskušajo privzgajati mnoge šole, ne zadošča več za ustvarjalno branje modernega leposlovja. Pripoved brez kontinuiranega zaporedja, porazdeljena v razmetane fragmente in polna časovnih preskokov, kot jo je rodil moderen dvom o naravi ustaljenih predstav, zahteva veliko bolj dejavnega in tudi poučenega bralca. Bralec, navajen le srečanj s premim pripovednim redom in nepoučen o novejših pripovednih tehnikah, se bo zato v moderni pripovedi kaj hitro izgubil. In vendar se zdi nenavadno, da bi pri razumevanju književnosti ostajali v 19.stoletju, če sprejemamo vse druge novosti 20. stoletja.

Glede na to je očitno, da je ustvarjalno branje leposlovja sposobnost, ki ni niti prirojena niti ni odvisna samo od prirojene občutljivosti,[1] marveč jo je treba razvijati *postopno* in mnogo bolj *vztrajno* kot bralne navade za druge potrebe.[2] Zaenkrat je razvijanje učenčeve sposobnosti ustvarjalnega branja kot sposobnosti poglobljenega in polnega doživljanja ter razumevanja leposlovja za potrebe lastne interpretacije zvečine ločeno in sistematično organizirano šele na ravni visokošolskega študija v obliki saminarskega dela, kot vaje iz literarne interpretacije. Glavni namen vaj iz interpretacije je vzgojiti pri učencih temeljno interpretativno spretnost. Zaradi posebne pozornosti, ki jo pri vajah iz interpretacije posvečamo postopnemu osvajanju interpretativne tehnike, se te vaje po svoji funkciji bistveno razlikujejo od posredovanja informacij o književnosti in od predavane interpretacije, kjer učitelj obravnavano delo interpretira brez dejavnega sodelovanja učencev. Vzgoja ustvarjalnega odnosa do leposlovja je seveda prisotna tudi na vseh drugih šolskih stopnjah vselej, kadar učitelj navaja ali usmerja učenca pri njegovem doživljanju in razumevanju leposlovja. Vendar tu ni usmerjena tako sistematično k učenčevemu pridobivanju interpretativne spretnosti, čeprav bi prav na teh stopnjah z raznimi oblikami seminarskega dela lahko nedvomno dosegali pomembne rezultate glede na večjo dojemljivost mlajših učencev. Pri tem je treba poudariti, da bi edino s kontinuirano vzgojo sposobnosti kreativnega branja od ranih začetkov šolanja dosegli optimalne rezultate. Taka vzgoja ne bi le omogočala boljši nadaljnji razvoj te sposobnosti, ampak bi predvsem zajela vse učence in tako vzgojila več potencialnih bralcev leposlovja. To pa sta brez dvoma pomembna premisleka, ki nas zavezujeta k pretresanju možnosti za uvajanje bolj sistematično organiziranih prizadevanj pri razvijanju sposobnosti ustvarjalnega branja na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja.

V tem razmišljanju bomo ostvetlili nekatere specifične značilnosti tako pojmovanega pouka interpretacije in še zlasti opozorili na posebne naloge učitelja pri razvijanju učenčevega ustvarjalnega odnosa do leposlovja. Čeprav ta razmišlanja izhajajo predvsem iz izkušenj pri seminarju iz literarne interpretacije na visokošolski ravni, sta temeljna situacija in še zlasti odnos, ki ga mora učitelj zavzeti, da bi razvijal učenčev ustvarjalni odnos do leposlovja, v svojem bistvu enaka na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja. Ne glede na to, ali gre za začetno navajanje učenca k videnju in spoznavanju posameznih nadrobnosti, ali gre že za združevanje takih opažanj in poskuse celovitejše interpretacije, je pri vseh stopnjah pouka interpretacije v središču učiteljeve pozornosti učenec in njegovo neposredno doživljanje obravnavanega dela. Ta značilnost je pogojena z osnovnim namenom tako zasnovanega pouka, ki je pač razvijanje učenčevih sposobnosti.

Glede na naše zanimanje za elemente pouka, ki so lastni vsem stopnjam, bomo razločevali med raznimi stopnjami le, kadar nam bo to narekoval vsebinski preudarek, in bomo zvečine uporabljali kar najbolj splošne oznake: interpretacija in interpretativna spretnost, čeprav na začetnih stopnjah lahko le pogojno govorimo o taki spretnosti. Tako posploševanje nam narekuje izkušnja, da ima pouk interpretacije - kljub svoji značilni raznolikosti - stalne lastnosti, po katerih se razločuje od pouka književnosti in predavane interpretacije. Konkreten pouk interpretacije že samo zaradi upoštevanja prispevka učencev vedno vsebuje skoraj neomejene možnosti spreminjanja in prinaša prav toliko presenečenj. Obravnava se spreminja tudi glede na vrsto dela, saj lirska pesem narekuje drugačen prijem kot roman, predstavitev dela na temelju odlomka pa odpira spet drugačne probleme. Zaradi dejavnega sodelovanja učencev je verjetno, da bo obravnava istega besedila z dvema skupinama učencev iste zrelostne stopnje potekala vsakič drugače. Vprašanja zrelostne stopnje učencev, raznih zvrsti leposlovja in različni cilji, ki jih skuša učitelj doseči pri posamezni obravnavi, zahtevajo posebno obravnavo in jih tukaj ne bomo načenjali.

Če sprejmemo podmeno, da je ustvarjalno branje leposlovja sposobnost, ki ni prirojena in ne nastaja sama od sebe, marveč jo je treba sistematično razvijati, je to sposobnost za naše potrebe najbolj funkcionalno pojmovati kot posebno spretnost.[3] Pojmovanje, da gre pri razumevanju umetnosti primarno za spretnost in ne za znanje, se vedno bolj uveljavlja prav zaradi pomena, ki ga tako pojmovanje daje procesu pridobivanja spretnosti. Medtem ko je znanje mogoče pridobiti z raznimi oblikami memoriranja, lahko spretnost pridobimo samo z vajo, ki pomeni neposredno izkušnjo. Od znanja pa se razlikuje tudi po svoji trajnosti: spretnosti, ki smo jo enkrat temeljito obvladali, običajno ne pozabimo. Če naj sledimo primerjavi z znanjem, pri interpretativni spretnosti ne gre za znanje o književnosti ali za zavedanje, da je književnost na primer oblika družbene zavesti, marveč kvečjemu z vajo pridobljen in preizkušen občutek, ki ga lahko le pogojno opišemo kot vedenje, kako ravnati v določeni situaciji, namreč pri branju in interpretaciji. Uporaba izraza védenje je pogojna zato, ker po tem, ko enkrat obvlada interpretativno spretnost, učencu oziroma bralcu ni več treba posvečati posebne zavestne pozornosti procesu lastnega branja.

Pojmovanje ustvarjalnega branja kot interpretativne spretnosti odpira za učitelja vprašanje, kako pomagati učencu, da bo čim bolj uspešno obvladal to spretnost. Ker obvladovanja interpretacijske tehnike prav tako kot obvladovanja katere koli

druge spretnosti ni mogoče pridobiti brez neposrednih izkušenj v obliki vaje, bo moral učitelj organizirati pouk tako, da bodo učenci imeli čim več vaje. Vaje namreč ne more nadomestiti niti najbolj popolna informacija o interpretacijski tehniki niti teoretično poznavanje še tako dobre interpretacijske tehnike. Učenec lahko to spretnost pridobi samo v procesu aktivnega sodelovanja pri nastajanju interpretacije v razredu: s pravilnimi sugestijami, ki jih učitelj sprejme in vključuje v razlago besedne umetnine, in tudi z nepravilnimi sugestijami, ki jih učitelj ali drugi učenci zavrnejo in pri tem seveda obrazložijo, zakaj. Tako sodelovanje ima za vsakega učenca posebej in za vse skupaj pomen vaje v pridobivanju spretnosti, hkrati pa prispeva tudi k premagovanju negativnega občutka odpora pred branjem leposlovja, ki večkrat izvira iz nemoči ob srečanju z neznanim in morda res težavnejšim besedilom ter iz skrbi, da bi se s svojim mnenjem v razredu slabo odrezal. Neposredne pozitivne izkušnje v procesu aktivnega sodelovanja postopoma pomagajo zgraditi njegovo samozavest, da zmore razumeti tudi zahtevnejše besedilo, in tako počasi širijo tudi njegovo receptivno sposobnost.

Predavana in pisana interpretacija nastajata iz neposrednega doživetja enega bralca, učitelja ali kritika, ki na temelju svojega doživetja in razmišljanja o leposlovnem delu in ob bolj ali manj očitno priznanem poznavanju in upoštevanju različnih literarnozgodovinskih podatkov poskuša podati razlago tega dela. Taka interpretacija običajno nastaja v relativno mirnem in zaščitenem okolju, brez bistvenih zunanjih časovnih omejitev, in se giblje med skrajnostma povsem impresionističnega poročila o lastnem doživetju na eni strani in golega naštevanja pojasnil in podatkov o besedilu, avtorju ali dobi na drugi strani. Za razliko pa interpretacija dela pri pouku interpretativne tehnike raste iz doživetij več bralcev, v idealnem primeru vseh učencev v razredu, ter bolj ali manj uspešnega usmerjanja učitelja. Pri tem se učitelj ne opira samo na lastno doživetje dela, ampak tudi na druge razpoložljive interpretacije tega dela. Soočanje doživetij učencev in učiteljeve razlage prinaša številna presenečenja za oboje in zahteva od učitelja precejšno prožnost. Končne razlage učitelj ne gradi le iz svojega doživetja in z njim pogojene lastne interpretacije, temveč tudi iz doživetij, usklajevanja doživetij in razumevanja vseh učencev. Če učitelj ne izhaja tudi iz doživetij učencev in teh ne vgrajuje v končno podobo besedne umetnine, obstaja nevarnost, da končna interpretacija za učence ne bo prepričljiva, pouk interpretacije pa bo postopoma prehajal v predavano interpretacijo, ki bo učencem pomenila predvsem informacijo o obravnavanem delu.

Zakaj si mora učitelj prizadevati doseči čim večjo prepričljivost in ne sme biti ravnodušen do tega, koliko učencev bo končno razlago sprejelo, če že ne kot svojo, vsaj kot možno razlago. Potreba po prepričljivosti interpretacije izhaja iz dejstva, da pouk ni namenjen zgolj razlagi posameznega dela, marveč predvsem učenčevemu pri- dobivanju spretnosti interpretacije. Kot smo že omenili, ima učenčevo dejavno sodelovanje zanj pomen nujno potrebne vaje. Če se učitelju posreči v končno podobo dela vključiti čim več predlogov in razlag kar največjega števila učencev, to ne bo samo povečalo možnosti, da končna podoba kar se da popolno zajame vse elemente obravnavanega besedila, ampak ima tak prijem tudi pozitiven vzgojni učinek. Učenci ne bodo imeli le občutka, da so (ali bi lahko) sodelovali, ampak se bodo zavedali svojega lastnega prispevka, še zlasti, če ga učitelj primerno poudari. To pa seveda pozitivno vpliva na njihov občutek o lastnih interpretativnih sposobnostih. Če učitelj tako sodelovanje pravilno spodbuja, opaža in sproti nagrajuje s pohvalo, se mu odpirajo velike vzgojne možnosti. Odveč je poudarjati zapletenost

učiteljevega dela v primerjavi s predavano ali pisano interpretacijo, ki je pač na razpolago vsem potencialnim bralcem, da jo preberejo ali zavržejo v celoti, ali pa v tisti meri, kolikor se jim zdi na temelju njihovega lastnega doživetja sprejemljiva ali nesprejemljiva.

Že dejstvo, da morara učitelj stalno presegati svojo interpretacijo z vključevanjem predlogov učencev in si hkrati prizadevati za čim večjo prepričljivost, da slutiti nekatere posebne težave, s katerimi se učitelj srečuje pri pouku interpretacije in jih lahko premaguje le s poznavanjem širše problematike doživljanja leposlovnega besedila. Učitelj naj bi se ves čas zavedal, da pouk interpretacije v načelu pomeni soočanje toliko različnih doživetij obravnavanega besedila, kolikor je v razredu učencev, oziroma natančneje, kolikor učencev je prebralo delo. Čeprav so razlike med doživetji posameznih učencev včasih le neznatne, včasih pa še precej zmanjšane v pogovoru o delu med učenci (to opazimo zlasti v obliki nepričakovanih in nenavadnih podobnosti pri domačih nalogah), to ne spremeni dejstva, da vsak učenec drugače doživlja, in ne sme zapeljati učitelja v poenostavljanje. Učenci se tudi radi izognejo pogovoru o svojem odzivu tako, da se pridružijo mnenju enega ali drugega sošolca. To "taktiko" uporabijo zlasti, če so delo prebrali le površno ali pa ga sploh niso prebrali. Kljub temu mora učitelj računati z možnostjo, da je doživetje vsakega učenca idiosinkratično v tistem smislu, ki velja za sleherno literarno doživetje. Tako kot vsak bralec, učenec v svojem doživetju aktualizira tiste možnosti besedne umetnine, ki so mu najbližje, ki torej ustrezajo njegovi osebnostni strukturi in o katerih že razpolaga z določenim pridobljenim znanjem. Zato bo izbral eno možnost tematske razlage in prezrl druge, čeprav so te lahko bolj relevantne. V skladu s svojo razlago bo opazil tiste elemente zgodbe in nadrobnosti pripovedi, ki to razlago podpirajo, zanemaril pa bo druge sestavine in nadrobnosti, če jih ne bo sploh povsem prezrl. Posebej intenzivno bo opažal in se bo identificiral s tistimi elementi (osebami, dogodki, vidiki dogajanja), ki so mu doživljajsko blizu in v katerih bo slutil in prepoznaval podobnosti z lastnimi problemi. V svoje branje bo vnašal različne vrste zunanjih podatkov, ki bodo spet pogojeni z njegovimi konkretnimi izkušnjami in iz teh izvirajočimi prepreprepričanji. Prav lahko se zgodi, da bodo v njegovem doživetju tako zelo prevladovali elementi osebne projekcije v prebrano delo, da bo njegovo razumevanje pričelo izgubljati vidno povezavo z obravnavanim besedilom.

Vse te idiosinkratične posebnosti v učenčevem doživljanju in razumevanju leposlovnega dela seveda niso nič drugega kot samodejna posledica dejstva, da konkretni učenci v razredu, podobno kot katera koli stvarna skupina bralcev, niso nikoli "idealni" bralci, v tistem smislu, v katerem mnogi kritiki uporabljajo ta pojem, kadar razpravljajo o tem, kako "naj bi" bralec doživljal leposlovje. Učenci v razredu so vedno konkretni, družbeno in zgodovinsko določeni in učitelj tega dejstva ne sme nikoli niti za trenutek pozabiti. Brž ko bo z učenci ravnal kot z "idealnimi bralci", ki naj bi brali "pravilno", bo izgubil njihovo pozornost, sebe pa obsodil na vrsto razočaranj.

Povsem razumljivo je, da mora učitelj vsaj na začetku uvajanja pouka interpretacije pričakovati od učencev razmeroma nizko stopnjo kritičnosti. Le redki učenci bodo ob svojem branju pomislili na prej naštete možnosti in posledice izpuščanja posameznih sestavin dela, ki so samodejna posledica izbora drugih elementov, na druge možnosti razlage ali pa na to, da bi svoje branje podvrgli samokontroli s pomočjo primerjave in ponovnega branja besedila. Tako samovoljni izbor elementov kot tudi izkrivitve celega pomena izvirajo iz osebnostno pogojenega doživetja, zato tudi še na

relativno višji ravni interpretacije le redki učenci brez opozorila odkrijejo pomanjkljivosti svojega branja in subjektivno naravnanost svojega razumevanja. Ne smemo pa pozabiti, da je prav preseganje takega nekritičnega branja prvi pogoj bolj celovitega doživljanja literature in zato tudi bistvena sestavina glavnega cilja pouka interpretacije.

Kot izkušen in kritično naravnan bralec lahko učitelj taka doživetja svojih učencev prepozna kot površna, pomanjkljiva in celo bolj ali manj izkrivljena. Kljub temu pa ne sme pozabiti, da je - ne glede na vse te pomanjkljivosti- prav tako spontano, avtentično učenčevo doživetje, to je doživetje znotraj učenčevega estetskega polja, vsaj sprva in v dani situaciji zanj edino možno literarno doživetje obravnavanega besedila. Pojem estetskega polja tu uporabljamo kot kratko sumerično ponazoritev vseh subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki skupno pogojujejo in formirajo literarno do- živetje. Vsi ti subjektivni in objektivni dejavniki so zapletene spremenljivke, ki se jih učenci zvečine ne zavedajo, v katere pa mora učitelj poskušati prodreti in jih tudi upoštevati v svoji razlagi. Ta pa nalaga učitelju delo, ki je težavnejše od pisanja ali podajanja lastne interpretacije. Učitelj mora tako vseskozi posvečati pozornost vprašanju razmerja med objektivnim in subjektivnim delom branja in pri tem na subjektivni strani poleg lastnega doživetja upoštevati še subjektivno pogojene elemente odzivov svojih učencev, jih razčleniti, pretehtati in vključevati v končno podobo obravnavanega dela. Ko poskuša iz vrveža raznih sugestij in lastnega razumevanja zgraditi kar najbolj prepričljivo podobo obravnavanega dela, se mora pomuditi ob razlikah v razumevanju in pri subjektivnih sestavinah odzivov. Teh razlik namreč ne more razložiti zgolj s pomočjo besedila, temveč šele z razčlenitvijo odzivov več učencev. Pri tem mora najprej sam spoznati vire takih razlik; pogosto je smiselno, da tudi učence opozori tako na družbeno, zgodovinsko kot tudi subjektivno pogojenost njihovih odzivov. Spoznanje, da je učenčevo doživetje zanj vsaj sprva edina možna avtentična poustvaritev smisla danega dela, učitelju narekuje posebno skrbnost in taktnost pri obravnavi raznih elementov učenčevega odziva. Takoj ko sprejme za pouk interpretacije nujno podmeno o avtentičnosti učenčevega doživetja, se mora tudi zavedati, da je učiteljeva opozorila, dopolnila in korekture v bistvu mogoče označiti kot posege v sicer avtonomno estetsko polje učenčevega doživetja. Nikoli ne smemo pozabiti, da je pouk interpretacije upravičen le v imenu navajanja k popolnejšemu in bogatejšemu doživljanju leposlovja. Interpretacija ne sme nikoli nadomestiti branja dela, nasprotno, učenca naj vrača k obravnavanemu delu, k ponovnemu branju z bogatejšim doživetjem.

Glede na orisane težave verjetno ni težko razumeti, zakaj učitelji dajejo prednost predavani interpretaciji, namesto da bi se ubadali s poukom interpretacije in potrpežljivim navajanjem učencev k ustvarjalnemu dojemanju leposlovja. Postavlja se vprašanje, kako lahko učitelj doseže za to zapleteno delo potrebno mero taktnosti in izpolni nakazane naloge.

Učitelj si najprej ne sme privoščiti polemične duhovitosti kritika, k s preciznim skalpelom secira bolj ali manj očitne napake sokritikov. Ves čas se mora zavedati, da v razredu ni zato, da bi razkazoval svoje bleščeče interpretativne sposobnosti, marveč zato, da bi učencem pomagal razviti njihovo lastno sposobnost za polnejše doživljanje in pravilnejše razumevanje literature. To lahko doseže le z izredno mero tolerantnosti, potrpežljivosti in predvsem odprtosti za sugestije učencev. Niti za trenutek si ne sme dovoliti misli, da pač "ne more iz svoje kože"; nasprotno, mora si

zavestno prizadevati razumeti in razčleniti pravilne in nepravilne sugestije učencev.

Učence lahko vodi k polnejšemu doživljanju le s postopnim in nevsiljivim odkrivanjem v besedni umetnini poprej neopaženih elementov, struktur, povezav in možnosti tematske razlage, to je z razvijanjem učenčeve sposobnosti celovitega dojemanja leposlovnega dela. Pri tem učitelj opozarja enkrat na takšne, drugič na drugačne sestavine dela in se pri tem spet ne ravna samo po lastnem izboru, marveč poskuša slediti vsakokratnim sugestijam učencev. Od tistih elementov, ki so jih učenci najprej opazili, bo prešel k onim, ki so jih prezrli, in poskušal prikazati celoto. Ob uporabi različnih prijemov se interpretacija poskuša gibati od temeljnih elementov k višjim strukturam in njihovim povezavam. Preden lahko pravilno doume le-te, mora učenec leposlovno delo najprej čim bolj temeljito spoznati v vseh nadrobnostih. Učitelj pa mora paziti, da ne bo zgolj našteval, opisoval ali definiral elementov, da se torej ne bo omejil le na nepovezano opozarjanje na posamezne formalne značilnosti ali na dolgočasno ugotavljanje metrične sheme, posameznih tropov in podobnega. Ko skupaj z učenci doseže sporazum o nekem elementu, tropu, metrični značilnosti itd., posveti pozornost tudi njegovi konkretni funkciji v obravnavanem delu in njegovi odzivnosti pri učencih. Če se mu zdi, da odzivnost pri učencih ni zadostna, bodisi zaradi nezadostne izkušenosti, bodisi zaradi pomanjkljivega poznavanja izraznih sredstev, žanrskih značilnosti in literarne konvencije določenega obdobja, mora učitelj dopolniti razlago s potrebnimi informacijami. Tako pouk interpretacije poteka v stalni izmenjavi med učencem kot subjektom in obravnavanim delom kot objektom. V tej izmenjavi si učitelj prizadeva biti predvsem posrednik med učenci in obravnavanim delom. Čeprav se v razlagi nujno opira na lastno doživetje, se mora izogibati temu, da bi svojo osebno percepcijo in idiosinkratične posebnosti svojega razumevanja uveljavljal kot splošno veljavne ali normativne. To bi po eni strani zaviralo njegovo lastno odprtost za odzive učencev, medtem ko bi po drugi zaviralo poskuse učencev, da sami prodrejo v obravnavano delo. Podobno se mora pri pouku učitelj izogibati tudi raznim bizarnim interpretacijam, ki so utemeljene na posebno idiosinkratičnem izboru posameznih ele- mentov leposlovnega dela, in razlagam, ki slone predvsem na spretno uporabljenih metaforičnih opisih lastnih doživetij. Z duhovitostjo in domiselnostjo ta dva tipa interpretacij sicer hitro dosežeta veliko prepričljivost, ne prispevata pa k razvijanju učenčeve lastne sposobnosti za polnejše doživljanje in k njegovi interpretacijski spretnosti. Čeprav učenca sprva zelo pritegneta, mu bosta kmalu nato vcepila občutek, da spretnost literarne interpretacije presega njegove moči.

Šele ko se prepriča, da so učenci temeljito spoznali glavne sestavine obravnavanega dela, preide učitelj k obravnavi bolj zapletenih struktur, medsebojnih strukbturalnih povezav elementov, možnih simboličnih pomenov ter mitoloških in tematski razlag. Tudi vrednostna razprava je najbolj umestna šele na tej ravni. Odlaganje vrednotenja ni smiselno zgolj zaradi logičnega premisleka, saj je naravno, da predmet temeljito spoznamo, preden ga poskušamo ovrednotiti, ampak tudi zaradi vzgojnega učinka. Dobro poznavanje leposlovnega dela veča možnosti, da ga učenci vzljubijo, in preprečuje nevarnost njihovega preuranjenega odklanjanja, ki večkrat izvira iz neprijetnega občutka neznanega. Dobro poznavanje tako širi odprtost učencev.[4] Nasprotno pa občutek, da je delo nerazumljivo in tuje, vodi učence k samoobrambnemu odklanjanju, s katerim se ubranijo občutka lastne nesposobnosti in nemoči zaradi težje razumljive besedne umetnine. Tako odklanjanje lahko sprožijo učitelju težko razumljive "malenkosti", npr. uporaba učencem še neznane pri-

povedne tehnike ali druge pripovedne inovacije. Podobno vzročno povezanost med odklanjanjem in nepoznavanjem lahko zasledimo tudi pri literarnih kritikih, saj v marsikateri sodbi, da je delo odmaknjeno, tuje, neupravičeno ali nepotrebno modernistično, brez težav prepoznamo pomanjkanje temeljitega pripravljalnega dela ali relativno indolenco pri iskanju sredstev za dojemanje novega. Iz tega izhaja, da temeljito poznavanje dela neposredno prispeva k preraščanju učenčevih osebnih omejitev, s tem pa tudi k splošnemu širjenju njegovih receptivnih sposobnosti.

Sam proces vrednotenja, oziroma natančneje, poskus, da bi učenci in učitelj prišli do skupnih, vsem ali vsaj večini sprejemljivih vrednostnih sodb, spet nalaga učitelju skrajno skrbnost in taktnost. Učitelj mora vsaj na začetku paziti, da ne uveljavlja svojega osebnega mnenja in preferenc.[5] Tega ne narekuje samo spoznanje, da okusa preprosto ni mogoče mehanično prenašati na druge ljudi, ampak tudi dejstvo, da je razmerje med učenci in učiteljem različno od razmerja bralcev do pisane interpretacije. V odnosu do učitelja učenci niso le mlajši, nedorasli in manj izkušeni, marveč si tudi ne morejo privoščiti tega, da bi učiteljevo interpretacijo preprosto zavrgli. Medtem, ko učitelj po eni strani svojo vrednostno sodbo prezenbtira kot izrecno osebno mnenje in jo mogoče primerja še z drugimi ocenami, ali pa prikaže tudi že zgodovinske spremebme v vrednotenju obravnavanega dela, mora biti po drugi strani kar se da prizanesljiv pri obravnavi ocen učencev. Ne sme pozabiti, da je učenčev okus možno vzgajati le z razvijanjem njegovih spoznavnih in receptivnih sposobnosti in da običajno le manj aktivni učenci privzemajo tuje mnenje in ocene zato, da bi se izognili trudu, ki ga nalaga oblikovanje lastne sodbe.

Pri obravnavi učenčevih odzivov naj bo učitelj zelo takten. Vsaka netaktna zavrnitev ali popravek povzroči namreč učenčev umik in prenehanje sodelovanja. Učitelj mora ves čas vedeti, da netaktna graja in popravek pri učencu ne povzročita le občutka, da ne obvlada snovi, ker se je pač ni naučil, kot velja za literarno zgodovino, ampak občutek, da nima za interpretacijo potrebne sposobnosti, da se ne more naučiti samostojnega dojemanja književnosti. Da je interpretacija skupaj s književnostjo in še zlasti poezijo nekaj, kar ni zanj oziroma za kar on ni. To pa končno vodi k opuščanju poskusov ustvarjalnega branja in k temu, da se nikoli ne nauči samostojno doumeti leposlovje, največkrat pa tudi k hkratnemu zmanjševanju zanimanja za literaturo nasploh.

Učitelj mora biti posebno pazljiv pri zavračanju in razčlenjevanju učenčevih nepravilnih sugestij in ocen, pri opozarjanju na vdiranje nerelevantnih osebnih elementov v njegovo doživetje in na napake, ki izvirajo iz tako pogojene preosebne percepcije. Tu je večkrat umestno, da s pomočjo sklicevanja na besedilo ne le razloži, zakaj take sugestije ne more vključiti v končno podobo dela, ampak da tudi opozori na nastanek in genezo zmotne sugestije. Pri tem gotovo ne bo odveč, če poudari, da so take in podobne zmote v interpretaciji sestavni del vsake interpretacije in da so prisotne v mnogih "prominentnih" kritikah, čeprav včasih postanejo vidne šele iz poznejše literarnozgodovinske perspektive. Čeprav učitelj v končno podobo dela lahko vgrajuje le take interpretativne predloge učencev, ki izhajajo iz pravilnega razumevanja obravnavanega besedila, se mora izogibati temu, da bi spodbujal le izražanje pravilnih predlogov in destimuliral tiste, ki izražajo začudenje in negotovost zaradi obravnavanega dela, oziroma navajal učence k temu, da se oglašajo in nadaljujejo s svojim prispevkom le, kadar bo učiteljev obraz izdajal pritrdilno odobravanje. Pri težjih, še zlasti pri nekaterih časovno ali kulturno zelo odmaknjenih ali zelo moder-

nističnih besedilih mora učitelj računati z možnostjo, da bodo učenčevi spontani odzivi vsebovali precejšno mero negotovosti in zbeganosti. V tem primeru je edino pravilno, da učenec tak občutek tudi ubesedi in nato skupaj z učiteljem in v korist vseh ostalih učencev spozna njegove vzroke. Zato naj učitelj učence praviloma navaja k temu, da poskušajo ubesediti vse svoje misli in občutke, tudi tiste in še zlasti tiste, ki ga navdajajo z negotovostjo, saj prav tu učenec najbolj potrebuje učiteljevo pomoč. Le takšno obravnavanje odzivov bo učence toliko sprostilo, da si bodo upali brez zaskrbljenosti odkrito razpravljati o svojih doživetjih in razumevanju obravnavanega besedila. Ko se jim bo nekajkrat posrečilo premagati običajni "socialni strah" pred učiteljevim odklonilnim mnenjem in bodo spoznali posebno naravo pouka interpretacije, bo njihovo sodelovanje postalo vse bolj spontano in sproščeno. Sproščena obravnava vseh spornih vprašanj pa je hkrati tudi prvi pogoj za to, da učitelj dobi dovolj poglobljen vpogled v učenčevo razumevanje. Brez takega vpogleda namreč ne bo mogel uspešno posredovati med učenci in leposlovnim delom. Sproščena obravnava vseh odzivov, ki ne povzroča občutkov negotovosti, najbolj spodbuja intenzivno so- delovanje vseh učencev. Le tak pouk interpretacije dosega svoj namen in preraščа v resnično ustvarjalno sodelovanje učencev in učitelja, ki je ves čas za vse zanimivo in poučno.

Iz tega orisa nekaterih značilnosti pouka interpretacije ni težko spoznati, da je tako zastavljen pouk za oba, učenca in učitelja, bolj zahteven od golega posredovanja in obnavljanja snovi in tudi od predavane interpretacije. To velja še zlasti za učitelja, saj od njega terja veliko potrpežljivosti in odprtosti ter stalno pripravljenost, da se poglobi in skuša razumeti vse učenčeve interpretativne pobude. Hkrati je to tudi tisti del pouka književnosti, kjer zaradi neprestane potrebe po dejavnem sodelovanju učenec postane subjekt pouka v polnem pomenu besede.

Za tako zasnovan pouk pa govori tudi spoznanje o trajnosti pridobljene spretnosti. Ko učenec enkrat obvlada spretnost interpretacije in jo, kot pravimo o spretnostih, "avtomatizira" z vajo, jo lahko uporablja pri branju leposlovja, ne da bi o tem zavestno posvečal pozornost procesu svojega branja. To svojo sposobnost bo samodejno poglabljal z vsakim nadaljnjim branjem. Ker mu bo ustvarjalno branje dajalo polnovredna in raznolika literarna doživetja, je verjetno, da ne bo opustil branja na tisti stopnji, kjer je prenehal njegov redni šolski pouk. Nakazane možnosti pouka interpretacije so nedvomno tako aktualne, da ni potrebna dodatne utemeljitve zahteva, naj učitelji navajajo učence k obvladovanju ustvarjalnega branja prav na vseh stopnjah pouka.

Odlomek pri pouku književnosti

Uporaba odlomka pri pouku književnosti pomeni posebno obliko pouka književnosti, ki je uspešna le, če učitelj posveča dovolj pozornosti njeni sistematični organiziranosti. Zapletenost takega pouka in potreba po organizaciji izhajata iz dejstva, da že v principu ne izhaja iz učenčevega doživetja cele besedne umetnine, ki je slej ko prej najboljše, če že ne edino povsem upravičeno izhodišče za celotno spoznavanje leposlovnega dela in za ustvarjalno naravnan pouk književnosti. Težavnost predstavitve celotnega leposlovnega dela na temelju kratkega odlomka si najlažje ponazorimo, če odlomek vzporedimo s posameznim detajlom umetniške slike - nekaj strani daljšega romana bi v taki primerjavi ustrezalo nekaj kvadratnim centimetrom večje slike. To je površina, ki bi sicer lahko zadoščala za miniaturno upodobitev človeškega obraza, vendar na platnu večjega formata ne pokriva niti enega prsta naravno velike roke. Da nas analogija ne bi odvedla predaleč, raje ne bomo niti pomislili na vso tisto površino, ki tvori ozadje slike, iz katere bi nam tudi znatno večji izsek komajda dal slutiti predmet slike, njeno kompozicijo itd. Kar precej domišljije je potrebno, da bi si zamislili učitelja, ki bi mu na temelju nekaj kvadratnih centimetrov poslikanega platna uspelo razložiti detajl, celotno sliko, pojasniti stilne posebnosti in dalj časa obdržati pozornost učencev. In vendar pri pouku književnosti z uporabo odlomka večkrat poskušamo doseči nekaj podobnega, ko govorimo o leposlovnem delu na temelju malega dela celotnega besedila, ki pri najbolj posrečenemu izboru ne pomeni več kot zaključen izsek iz dela oziroma njegovo posamezno strukturno enoto.

Uporaba odlomka je sporna tudi zato, ker je odlomek vedno "umetno" iztrgan iz večje celote, s katero ga vežejo raznovrstne vezi, ki jih besedilna lingvistika danes opisuje kot besedilno kohezijo. Ko odlomek izločimo iz celotnega besedila, tudi neposredno pretgamo njegove vezi z ostalim besedilom, ki niso pomembne le za njegovo povezanost, marveč tudi za njegovo razumljivost. Zato z vsako prekinitvijo kohezivnih vezi s prejšnjim in sledečim besedilom spremenimo tudi pomenske možnosti izločenega besedila, saj se učenci v svojem razumevanju ne morejo opreti na poznavanje prejšnjega besedila in v tem smislu ne razpolagajo z možnostjo pravilnega razumevanja anaforičnih sklicevanj in povezav.

Ker že samo zaradi velikega števila in obsega leposlovnih del ni pričakovati, da bi v šolah vsa pomembnejša dela spoznavali in obravnavali v celoti, je očitno - to nam potrjujejo številna domača in tuja berila[1] - da bo potreba po uporabi odlomka pri pouku književnosti obveljala še naprej in navzlic nakazani težavnosti. To spoznanje nas zavezuje, da razmišljamo o takem vključevanju odlomka v pouk književnosti, pri katerem bi ohranili kar največ elementov ustvarjalnega odnosa do leposlovja. Zato se v pričujočem razmišljanju ne bomo spuščali v razpavo, ali je uporaba odlomka pri pouku književnosti smiselna ali pa bi jo bilo bolje omejiti in celo opustiti, marveč bomo osredotočili vso pozornost na možnosti čimbolj uspešne uporabe odlomka. Poskušali bomo pokazati, kako lahko dobro organizirana uporaba odlomka zadosti zahtevam pouka književnosti in na svoj poseben način celo prispeva k razvijanju učenčevega ustvarjalnega odnosa do leposlovja in s tem tudi k poglobljeni vzgoji njegovih bralnih navad. In seveda, kako naj se pouk izogne, žal, vse prepogosti

uporabi, lahko bi celo rekli zlorabi, odlomka kot neke vrste obešalnika za obešanje cele vrste raznovrstnih informacij o avtorju, njegovih delih in dobi.

Pri pretresu možnosti za uspešno uporabo odlomka moramo upoštevati predvsem dve sestavini takega pouka, namreč odlomek, njegovo mesto in način uporabe na eni strani ter vsebino in funkcijo dodatnih informacij oziroma pojasnil na drugi. Odlomek je praviloma namenjen predvsem učenčevemu doživetju, zlasti naj bi zbujal njegovo zanimanje. Dodatna pojasnila pa najprej osvetljujejo tiste elemente odlomka, ki sami po sebi niso neposredno razumljivi, nato pa opozarjajo na odlomkovo funkcionalno podrejenost celotnemu leposlovnemu delu. Ti dve sestavini sta pri pouku najtesneje povezani, saj uporaba odlomka neposredno pogojuje primerno obliko dodatnih informacij. Ločujemo ju le zaradi preglednosti v obravnavi, ki tako lahko bolj sistematično zaobjame to problematiko.

Glede na organizacijsko oziroma časovno razporeditev teh dveh temeljnih sestavin v šolski uri se učitelju odpirajo predvsem tri možnosti:

1. Učitelj prične uro z branjem oziroma pri dramah z dramatizirano predstavitvijo odlomka, ki ga na ta način poskuša aktualizirati kot neodvisno besedilo. S kar se da živo aktualizacijo podane situacije, dogodka ali posameznih oseb in njihovih konfliktov poskuša zbuditi pri učencih čimveč neposrednega zanimanja. Podobno kot uvodno branje ali predvajanje pesmi ima branje odlomka za učenca "okus" literarnega doživetja, ki je pozneje dobrodošlo tudi za izhodišče razprave. Razprava si najprej prizadeva interpretirati odlomek in šele nato iz problematike odlomka preide k celotnemu delu. Poleg sumarične predstavitve celote je treba osvetliti zlasti odlomkovo mesto v celoti, njegovo funkcionalno podrejenost celoti in njegovo vraščenost v celoto. Razne podatke o avtorju, opozorilo na druga njegova dela in osvetlitev dobe pri taki uporabi odlomka uvrstimo šele na koncu.

Uspešnost tega načina je odvisna od učinkovite aktualizacije odlomka. Ta pa je seveda pogojena z izborom odlomka in njegovo vsebino: obravnavo situacije, osebe ali vprašanj, ki so učencem doživljajsko blizu ali pa vsaj razumljivi.[2]

2. V drugem primeru učitelj začne uro s sumaričnim opisom in razlago celotnega leposlovnega dela in šele nato poskuša osvetliti in pojasniti odlomek. V tem primeru imata branje in obravnava odlomka predvsem ilustrativno funkcijo. Po učiteljevi poprejšnji razlagi dela je odlomek konkretna ilustracija oziroma primer za eno izmed njegovih navedb ali pojasnil o obravnavanem delu, in sicer ne glede na to, kaj prikazuje - posamezen dogodek, opis osebe, jezikovna sredstva karakterizacije ali pa vodi k vprašanju pripovedne tehnike.

Uspešnost tega načina je močno odvisna od učiteljevega prikaza celote. Nekateri učitelji znajo tako mojstrsko povzeti tudi najbolj skop obris zgodbe, da učence popolnoma pritegnejo. Če bo uvodna predstavitev dovolj zanimiva in skoraj bi lahko rekli "napeta", bo tudi odlomek lahko zaživel za učence. Spodbujeno zanimanje bo večalo njihovo občutljivost in jim odpiralo oči za pogosto sicer neopažene nadrobnosti. Branju bo sledila kratka razprava, ki bo osredotočena predvsem na ilustrativno povezavo odlomka s celoto. Tudi taka ura lahko v učencih spodbudi dovolj radovednosti, da se odločijo za branje celotnega dela.[3] Če pa bo predstavitev dela pusta in nezanimiva, tudi odlomek za učence ne bo nič drugega kot dodatna informacija o delu, ki se jo je treba brez kakršnegakoli zanimanja naučiti na pamet.

3. Tretja možnost vključuje vse tiste primere, ko učitelj odlomek obravnava izključno samo kot neodvisno besedilo, to je brez kakršnekoli povezave s celotno besedno umetnino, iz katere je vzet. Pri taki uporabi odlomka je vsa pozornost osredotočena samo na povednost danega odlomka, obravnava pa bolj ali manj dosledno upošteva pravila tako imenovanega "tesnega branja". Iz besedila, ki ga v bistvu pojmuje kot "kos jezika", poskuša iztisniti čimveč možnih pomenov in alternativnih razlag. Pri tem načinu se učenec uči usmerjati svojo pozornost na posamezne besede in njihove medsebojne povezave ter na pomensko vplivanje med besedami. Z odkrivanjem vsebinskih odtenkov tak način vodi k spoznavanju jezikovnih možnosti in daje nadvse zanimivo in vzgojno vajo v uporabi jezika. S stališča literarne interpretacije in zato kot oblika pouka književnosti pa je kljub nakazani koristnosti vprašljiv. Ker je vsak odlomek le izsek iz večje celote, vsaka popolna interpretacija odlomka logično vodi od odlomka k celoti. Kot bomo videli pozneje, povezava s celoto ne osvetljuje le odlomkovega pomena znotraj celote, marveč je običajno pomembna tudi za pravilno konstruiranje pomena odlomka.

V prizadevanju, da kar najbolj temeljito pojasni besedilo, učitelj lahko posveča svojo pozornost predvsem štirim vidikom odlomka, ki jih je mogoče vsaj načeloma ločeno obravnavati. To so:(1) predmet odlomka, posamezni dogodek, opis osebe itd.,(2) ton odlomka, ki izraža pripovedovalčev odnos do prikazanega predmeta, (3) stilistične značilnosti in (4) status odlomka v leposlovnem delu. V opisu prvih treh vidikov - stilističnih značilnosti, od besedišča, skladnje, retoričnih sredstev pa do tropov, tona oziroma pripovednega odnosa in zvečine tudi predmeta - učitelj izhaja predvsem iz odlomka, iz katerega zajema vse primere za svoje opise in znake. Ko pa pojasnjuje status odlomka, njegov širši kontekst v celoti oziroma povezavo s poprejšnjim in sledečim besedilom ter funkcionalno strukturalno podrejenost odlomka, pa mora učitelj prestopiti meje odlomkovega besedila in na osnovi svojega poznavanja celotnega dela poskrbeti tudi za jasnost o statusu odlomka. Ni treba posebej poudarjati, da do kakšnih napak lahko pride pri razumevanju odlomka, če npr. učencu ni povsem jasno, da besedilo predstavlja misli in besede posamezne osebe in ne pripovedovalca ali avtorja, in zatorej le omejeno gledišče, ki je lahko namenoma obarvano z določenim odnosom in tonom kot sredstvom za karakterizacijo osebe. V tem smislu je mogoče celo trditi, da je pravilno razumevanje besedila odlomka samega po sebi - brez kakršnekoli povezave s celoto - skoraj nemogoče. Prav zato smo se tudi v načelu odločili proti tretji možnosti kot obliki pouka književnosti.

Pri pojasnevanju statusa odlomka glede na celoto se učitelj odloči bodisi za obsežnejši ali pa povsem sumaričen prikaz celote. Pri tem je pomembno, da s svojim pojasnilom omogoči pravilno razumevanje odlomka in hkrati tudi izrecno osvetli njegovo funkcionalno podrejenost celoti in označi njegov pomen znotraj celote. Ali bo ta dvojni cilj dosegel samo s povzetkom zgodbe ali pa si bo pomagal tudi s karakterizacijo nastopajočih oseb in opisom njihovega pomena in še česa, je odvisno tako od odlomka kot tudi od konkretnega cilja, ki ga učitelj želi doseči s svojo razlago. Vsekakor pa mora paziti, da se odloči za tako razlago odlomka, ki je skladna z interpretacijo celote. Glede na različne interpretacije celotnega dela se namreč lahko spreminja tudi pomen posameznega odlomka, dogodka, epizode in celo osebe. V tem smislu se mora učitelj pri določanju pomena odlomka ravnati v skladu s prej izbrano interpretacijo celotnega dela. Le tako se lahko izogne neprijetnemu položaju, ki nastane, če razlage odlomka ne more vključiti v interpretacijo celote.

Da bi dali čim večji poudarek odlomku in njegovim umetniškim lastnostim, je treba nameniti posebno skrb smotrni razporeditvi in vključitvi vseh dodatnih pojasnil. Zato v neposredno obravnavo odlomka vključimo le tista pojasnila, ki so nujna za njegovo razumevanje. Če gre za odlomke iz zahtevnejših del, ki so časovno ali kulturno odmaknjena od učenčevega spoznavnega sveta, ali iz del, ki vsebujejo učencem še neznane pripovedne inovacije, potem je najbolj smotrno, če za pravilno razumevanje potrebna pojasnila uvedemo še pred obravnavo odlomka. Le tako se izognemo negativnemu odzivu, ki ga pri učencu lahko povzroči povsem neznan predmet ali na prvi pogled težko razumljiv opis in še zlasti nepoznavanja bolj zapletenih vrstno - zvrstnih in sploh literarnih konvencij. Pri tem se moramo ves čas zavedati, da je avtor bralca celotnega dela skrbno pripravil z obsežnim poprejšnjim besedilom[4] na odlomek, ki ga naš učenec sreča izločenega. Zaradi nepoznavanja tega besedila je učenec v neprimerno težjem položaju kot bralec celote in zato je tudi nevarnost, da bo odlomek ostal zunaj njegovega doživljajskega dometa, večja. Vse to učitelju nalaga posebno skrbnost pri izboru in razporeditvi dodatnih pojasnil, s katerimi poskuša premostiti omenjene težave in učencu omogočiti pravilno razumevanje. Vsa druga dodatna pojasnila o družbenem in literarnozgodovinskem kontekstu dela ali o dobi, ki ji delo pripada, o avtorju in podobno pa lahko uvedemo ločeno, kot poseben vsebinski sklop, bodisi pred obravnavo odlomka ali po njej. Z jasno ločeno obravnavo dodatnih informacij se učitelj najbolj uspešno izogne skušnjavi, da bi razlago odlomka odpravil zgolj z nizanjem literarnozgodovinskih podatkov.

Predlagane možnosti za obravnavo odlomka[5] učitelju nalagajo stalen premislek, kako bo posamezen odlomek predstavil. Z variiranjem v obravnavi pa se izogne monotonosti. Tako organizirana obravnava odlomka seveda terja od učitelja več priprav in napornejše delo v razredu. Rezultati take obravnave pa povrnejo vloženi napor. Ker je vsa učenčeva pozornost osredotočena na razmeroma malo "količino" besedila, ima - še zlasti ob učiteljevem zavzetem usmerjanju - več možnosti in časa opaziti številne nadrobnosti, ki jih pri branju daljšega besedila prezre. Na osnovi skrbne obravnave odlomka lahko na primer spozna, kako posamezna oseba "zraste" pred njegovimi očmi izključno le s pomočjo pisateljevih besed, kako je njegov odziv na tako osebo v bistvu odziv na posamezne besede, ki jih pisatelj namenoma uporabi za njeno karakterizacijo. Na ta način se postopoma uči opažati več nadrobnosti in avtorjevih opozoril, medtem ko hkrati počasi spoznava značilnosti umetniške rabe jezika. Ker pravilno razumevanje celote predpostavlja pravilno razumevanje njenih manjših sestavnih delov, lahko sposobnost pravilno razumeti odlomek tudi tvorno prispeva k oblikovanju učenčevih bralnih navad. Učenec, ki se je naučil pravilno dojeti odlomek in videti njegovo vraščenost v celoto, se bo v svojem poznejšem branju lažje spoprijel tudi z obsežno in zapleteno celoto. In ne nazadnje, če bo obravnava odlomka res uspešna in bo pri učencu zbudila poglobljeno zanimanje, ga bo to vodilo tudi k branju celega dela.

Branje pesmi v tujem jeziku

Zdaj ko postaja že branje pesmi v materinščini čedalje redkejša dejavnost, bi se razmišljanje o branju pesmi v tujem jeziku marsikomu utegnilo zdeti pretirano razkošje. Namen teh vrstic je opozoriti, da je tudi branje pesmi[1] v tujem jeziku smiselno in vredno truda. Čeprav je največkrat težje kot branje pesmi v materinščini, lahko rodi tako branje sadove, ki poplačajo vloženi napor. Zaradi večjih težav, ki jih mora bralec premagovati, pa je treba posebne težave pri branju poezije v tujem jeziku spoznati in razčleniti. Če hoče bralec te težave premagati, mora poprej poznati vsaj njihove temeljne značilnosti. To še zlasti velja za učitelja, ki naj bi učencu pomagal obvladovati take težave. Poleg narave težav mora učitelj poznati tudi njihovo genezo, saj bo le s takim znanjem lahko odkril in pojasnil mimo na prvi pogled očitnih napak v učenčevem branju tudi vse tiste največkrat nevidne napake, ki učenca ovirajo pri ugotavljanju pravega pomena pesmi.

Težave ob branju poezije v tujem jeziku so v nekaterih sestavinah podobne problemom, s katerimi se srečuje prevajalec tuje poezije. Zato imajo nekateri kritiki o branju in poučevanju poezije v tujem jeziku podobno mnenje kot o prevajanju tuje poezije in trdijo, da je le-to nesmiselno, če že ne nemogoče. Nevzdržnost takšnega apriornega odklanjanja nazorno dokazujejo uspešni prevodi in zavest, da bi se količina in razpon poetskih doživetij znatno zmanjšala, če bi brali samo literaturo v materinščini. Smiselnost branja poezije v tujem jeziku pa je težje pokazati, ne le zaradi pogostih predsodkov proti takemu branju, temveč tudi zato, ker so potek branja in njegovi rezultati zvečine še neznani in neobdelani.

Ker nalagajo nekateri kritiki branje in prevajanje tuje poezije v isti koš, moramo najprej poskusiti razmejiti ti dejavnosti. S stališča zanimanja za branje tuje poezije je namreč razlika med obema bolj pomembna kot prepogosto poudarjanje podobnosti. Čeprav lahko poteka branje poezije v tujem jeziku glede iskanja pomena zelo podobno ali celo identično s prvo stopnjo prevajanja (tj. s prevajalčevim iskanjem pomena tuje pesmi), se od prevajanja bistveno razlikuje v rezultatu v bralčevem doživetju. Prevajalec mora pomen in razpored besed izvirnika prilagoditi besednemu gradivu drugega jezika in pri tem po pomožnosti upoštevati še metrično zgradbo; bralca tuje pesmi pa v končnem doživetju ne vežejo omejitve v besednem gradivu materinščine. Pri tem mislimo predvsem na omejitve ubeseditve v drugem jeziku, zaradi katerih mnogi prevajalci trdijo, da se težje delo začenja šele takrat, ko so že prodrli v pomene tuje pesmi in se ti pomeni pričnejo izmikati prelivanju v drug jezik. Ker bralcu tuje pesmi ni treba prevajati v materinščino, je njegovo končno doživetje lahko bogatejše, saj ohranja več neprevedljivih odtenkov pomena in izvirni razpored besed; zato je njegovo doživetje tudi bližje izvirni pesmi, kot bi bilo doživetje njenega še tako posrečenega prevoda v bralčevo materinščino. To je vsaj načelno mogoče trditi tudi o tistem doživetju pesmi v tujem jeziku, ki je sad dolgotrajnejšega iskanja ter primerjave pomenov in ki bi ga zato težko označili kot spontano. V tem primeru bi namreč marsikateri bralec zaradi možnosti večje neposrednosti in spontanosti dal prednost *prevodu* pesmi v materinščino. Vendar samo zaradi težavnosti iskanja pomenov še ne smemo dajati prednosti branju prevedene poezije, saj tudi v materinščini ne za- vračamo branja zahtevnejše sodobne poezije zgolj zaradi težav ob

iskanju njenega pomena. Nasprotno, že možnost polnejšega doživetja pesmi v izvirniku, možnost ohranjanja bogatejših pomenov, pomenskih odtenkov, mnogosmiselnosti in izvirnega razmerja med besedami, brez omejitev, ki jih prinaša prevod, nas prepričuje, da je branje poezije v tujem jeziku smiselno in da je vredno obvladovati na prvi pogled nepremagljive težave, ki se pojavljajo, in o njih tudi razpravljati.

Preden začnemo obravnavati nekatere značilne težave ob branju poezije v tujem jeziku, si oglejmo splošne posebnosti takšnega položaja. Da se seveda trditi, da je veljavnost posplošitev glede značilnosti branja poezije v tujem jeziku vprašljiva. Te značilnosti namreč po eni strani vključujejo vse težave in dileme branja poezije nasploh - teh kljub njihovemu osrednjemu pomenu tu ne bomo naštevali - po drugi strani pa močno variirajo tako glede razlik med tujimi jeziki in bralčevo materinščino kot zlasti glede na možne stopnje bralčevega poznavanja tujega jezika. Razlika med temeljitim poznavanjem, ko bralec tujega jezika skoraj ne občuti več kot tujega, in začetniškim znanjem, ko se bori s posameznimi besedami, je znana. Med tema skrajnostma je več vmesnih stopenj znanja, od katerih je vsaka povezana z različno velikimi težavami v branju poezije. Če pa predpostavimo, da posebne težave izvirajo predvsem iz dejstva, da je jezik pesmi za bralca tuj jezik, potem to dejstvo pomeni temeljno skupno značilnost.

Ko pravimo, da je neki jezik bralcu tuj, imamo predvsem v mislih, da si bralec tega jezika ni pridobil kot znanje materinščine in ga običajno ne obvlada kot materinščino. Vtem ko se materinščine uči že od rane mladosti in v tesni povezavi jezika z doživljanjem, se tujega jezika največkrat uči pozneje in med učenjem povezavo jezika z doživljanjem pogosto nadomešča prevod v ekvivalente materinščine. Celo takrat, kadar gre za bralcu znane tuje besede, lahko zato govorimo o sorazmerno šibkejši zvezi med besedami tujega jezika in bralčevo izkušnjo oziroma zmožnostjo asociativnega predstavljanja. V tujem jeziku ta zveza ne izvira iz neposredne povezave besed z bralčevimi resničnimi izkušnjami, ki bi tujim besedam podeljevale spontano evokativno moč in raznoliko čustveno vsebino, marveč je pogosto le nasledek prehajanja neposredne navezanosti med besedo in izkušnjo iz ekvivalenta v materinščini na tujo besedo. Pri pojasnjevanju posameznih besed v tuji pesmi pa tudi pri učenju tujega jezika sploh pride do takega prehajanja, brž ko postane tuja beseda bralcu znana, ne glede na to, ali jo pojasnimo z ekvivalentom v materinščini ali z opisom v tujem jeziku. Pri drugem bo bralec štel neznano besedo, npr. *life*, za znano takoj, ko bo zvedel, da pomeni "življenje"; ne glede na to, kaj življenje zanj pomeni glede na lastne izkušnje. Ker je vprašljivo, ali in kdaj v dveh jezikih lahko govorimo o resničnih pomenskih ekvivalentih, odpira seveda možnost prehajanja ekvivalentne moči iz besed v enem jeziku na besede v drugem številne probleme (nekatere bomo pozneje poskusili nakazati).

Pri neznanih tujih besedah seveda sploh ne moremo govoriti o navezanosti med besedo in izkušnjo. Pri njih se odpira le vprašanje, kako to navezanost ustvariti med pojasnjevanjem besede. Posledice pomanjkljive navezanosti besed na izkušnje oziroma odsotnosti navezanosti lahko ocenimo ob dejstvu, da je prav tesna povezanost jezika s stvarnimi izkušnjami temeljni izvir njegove evokativne moči (obujenj predstave, spomina) in zato tudi ena osnovnih sestavin spontanega, neposrednega doživljanja poezije. Glavna posledica šibkejše navezanosti na izkušnje, zmanjšana evokativna moč besed - vsaj ob prvem srečanju s tujo pesmijo - bistveno zmanjšuje možnosti uspešnega neposrednega doživetja. Že zaradi bralčeve naravnanosti na

iskanje pomena imajo tuje besede za bralca pogosto predvsem denotativni (označitveni) pomen, ne pa tudi konotativnih (sooznačitvenih) pomenov, ki so med glavnimi viri bralčevega čustvenega odziva. Namesto bogatih konotativnih pomenov se bralcu ob tuji besedi večkrat vsiljuje spomin na rabe in kontekste, v katerih je besedo že srečal. Te rabe in sobesedila so lahko povsem nerelevantna, včasih pa tudi resna ovira. Ker se bralcu beseda zdi znana, se zadovolji z že znanim pomenom, ne razmišlja o morebitni neustreznosti tega pomena in ne trudi se poglobiti v druge možne pomene. Tako omejeno poznavanje besedišča brez navezanosti na izkušnje lahko povzroči napačno branje.

Ob srečanju s pesmijo v tujem jeziku rešujejo bralci (in učitelji v razredu) vprašanje pomena in povezanosti med besedo in izkušnjo s spontanim poseganjem po ekvivalentih v materščini. K nasvetu, naj bi se (vsaj ob branju tuje poezije v razredu) izogibali ekvivalentom v materinščini, je treba pripomniti, da le-ti podelijo tujim besedam včasih najhitreje in učinkovito vsaj nekaj evokativne moči, ki izvira iz navezanosti besed na izkušnje. Po tej poti lahko pridobi tuja beseda tudi nekatere značilne konotativne pomene. Hkrati služi ekvivalent v materinščini, če je na voljo, precej zanesljivemu preverjanju pravilnosti pomena, ki ga bralec pripisuje tujim besedam.[2]

Ob "olajšanju", ki ga pri opisovanju pomena tuje besede v razredu lahko prinese ekvivalent v materinščini, ko je spoznan ne samo denotativni pomen, marveč tudi evokativna moč besede, pa učitelj ne sme pozabiti na *nevarnosti*, ki izvirajo iz uporabe ekvivalentov v materinščini pri branju tuje poezije. V mislih nimamo samo možnosti, da zaradi drugačne kulturne dediščine v materinščini ni ekvivalenta ali pa da so vsi "ekvivalenti" slabi (tedaj navajanje domnevnih ekvivalentov bralca le zavaja), temveč predvsem premike v pomenu in konotacijah besed, do katerih lahko pride zaradi uporabe ekvivalenta. Ti premiki so posledica dejstva, da se pomeni in tipične konotacije besed v materinščini in tujem jeziku le redko skladajo. Ustrezni ekvivalent lahko pokriva le del pomena tuje besede, lahko pa je tudi širši kot pomensko polje tuje besede. Kadar si učitelj pomaga z ekvivalenti v materinščini, mora zato usmerjati in nadzorovati prehajanje pomenov in tipičnih konotacij z besede v materinščini na tujo besedo. Še posebej mora paziti na razlike v pomenih in na omejitve, ki jih prinaša ekvivalent v materinščini s stališča pomena tuje besede v kontekstu pesemske celote in preverjati bralčeve vtise. Le tako bo preprečil prehajanje manj ustreznih ali napačnih pomenov.

Nakazano pojasnevanje tuje besede z ekvivalentom v materinščini je zato zapleteno in tvegano. Kljub temu je največkrat lažje pojasniti in napraviti evokativno učinkovite besede, za katere bralec v materinščini pozna ekvivalente, navezane na njegove izkušnje, kot tiste, ki v njegovi materinščini nimajo ekvivalentov. Pri takih besedah se za bralca pogosto pojavi dodaten problem - srečanje z zanj novimi pojavi neznane kulture. Težav, ki izvirajo iz nepoznavanja tuje kulture in tujih navad, običajno ne moremo odpraviti s prevajanjem. Največkrat moramo dodati podatke o neznani kulturi (podoben položaj lahko nastane pri časovno odmaknjeni poeziji v materinščini), vendar zaradi drugačne narave takih težav o njih ne bomo posebej govorili.

Čeprav je izbira ekvivalenta v materinščini večkrat učinkovita kot pojasnilo pomena in kot nekak most za prehajanje evokativne moči, pa lahko vodi tudi k nezaželeni težnji po prevajanju cele pesmi ali njenih delov, in s tem k vsem omejitvam pomenov, ki izhajajo iz prevoda. Proti tej težnji se mora učitelj bojevati nenehno z

vsemi možnimi pojasnili in opozorili na pomene, ki jih ekvivalent v materinščini nima ali pa jih dodaja, na nove kombinacije pomenov in včasih tudi na značilne konotacije, ki bi jih posameznim besedam pripisal bralec, kateremu je jezik pesmi materinščina.

Po tem opisu nekaterih splošnih značilnosti in problemov, ki se odpirajo ob srečanju bralca s pesmijo v tujem jeziku, si oglejmo še posebne vire in rojevanje napak, ki pogosto nastajajo ob takem srečanju.

Najprej si bomo bežno ogledali očitne neposredne posledice bralčevega nepoznavanja posameznih besed v tujejezični pesmi. Ko pride bralec do neznane besede, branje prekine, da bi besedo poiskal v slovarju, ali pa to besedo kar preskoči v upanju, da mu bo jasna iz sobesedila, oziroma da ni pomembna. Če se odloči neznano besedo poiskati v slovarju, bralec za nekaj časa pretrga branje in doživljanje pesmi ter nameni pozornost iskanju neznanega pomena. V slovarju se seznani z možnimi denotativnimi pomeni in izbere enega (lahko tudi več). Čeprav se v izboru lahko opira na kontekst celotnega besedila pesmi, nastopi možnost napačne izbire in možnost upoštevanja/vključevanja ter prisotnosti pomenov, ki so za dano besedo nerelevantni ali napačni. Dejstvo, da mora bralec posamezno besedo spoznavati s slovarjem - ne glede na to, ali pri tem uporablja enojezični slovar z opisom in primeri v tujem jeziku ali dvojezični slovar, ki mu nudi možne ekvivalente v materinščini - lahko že samo po sebi zmanjšuje evokativno moč besede in prisotnost možnih konotativnih pomenov. Če namreč tako spoznano besedo še naprej spremlja občutek neznanega, je lahko ovirano prehajanje evokativne moči in konotacij iz materinščine.

Če bralec neznano besedo kar zanemari, ne da bi poskušal spoznati in razumeti njen pomen, lahko branje pesmi nadaljuje brez prekinitve. Glede na večjo ali manjšo pomembnost zanemarjene besede ali besed nastopi tedaj tudi večja ali manjša nevarnost, da bo bralec izmaličil pomen celotne pesmi. Do napačnih konstrukcij celotnega pomena pesmi pride večkrat tudi takrat, kadar pripisuje bralec besedam, ki jih ne pozna, napačen pomen, a se tega ne zaveda. Zato mora učitelj včasih preverjati pravilnost pomenov, ki jih učenci pripisujejo posameznim besedam, čeprav le- ti trdijo, da so jim vse besede znane in pesem razumljiva.

Nepoznavanje posameznih besed pri branju tujejezične poezije povzroča bralcu še eno težavo - otežuje mu ugotavljanje slovničnega razmerja in z njim smiselne povezave med besedami. Vprašanju je treba posvetiti še posebno pozornost, kadar se slovenski bralec sreča z angleško poezijo. Ker v angleščini ni obrazil in ker lahko ista beseda fukcionira kot več besednih vrst, je slovenskemu bralcu pri angleški poeziji včasih težko določiti že kar osnovno slovnično razmerje med posameznimi besedami. Delno poznavanje besed lahko tedaj postane usodno za konstrukcijo pomena celotne pesmi. Ker je bralec tujo besedo srečal in spoznal samo v eni njenih slovničnih funkcij, to funkcijo posplošuje, ne da bi pomislil, da je isto besedo mogoče uporabiti tudi v funkciji druge besedne vrste. Ob nepozornosti bralcev izvirajo iz te napake skoraj nepredvidljive možnosti napačnih konstrukcij medsebojnih zvez med besedami, s tem pa smisla stavkov in cele pesmi. Težavnost ugotavljanja slovničnih razmerij je v angleški poeziji večja zaradi pogostne uporabe nenavadnega besednega reda in eliptičnih opisov, ki jih je ob pomanjaknju obrazil težje razvozlati kot v slovenščini.

Doslej opisane težave in iz njih izvirajoče napake v poustvarjanju pomena tujejezične pesmi je razmeroma lahko predvidevati, razčleniti in zato tudi v veliki meri odpraviti. Iz nepoznavanja posameznih tujih besed pa izvirajo še globlje motnje in premiki v doživljanju tujejezične poezije, motnje, ki jih je težje predvideti in odkriti, zato pa tudi težje odpravljati. V mislih imamo motnje, ki jih nepoznavanje posameznih besed povzroča pri kristalizaciji pesmi s tem, ko spreminja vrstni red elementov pri doživljanju. Pomen teh motenj lahko razumemo šele, če poskusimo posledice nepoznavanja, premajhnega poznavanja ali pomanjkljive konotativnosti besede zasledovati s stališča zgradbe pesmi in s stališča možnega končnega učinka pesmi, kakor ga določa in pogojuje pesnikova lastna razporeditev besed.

Da bi prikazali nekatere izmed teh motenj, je najbolje, če si pesem zamislimo kot zaporedje jezikovnih simbolov v natančno določenem časovnem razmerju do vseh drugih jezikovnih simbolov v pesmi. Ker v takem zaporedju prej uporabljene besede bistveno pogojujejo učinek pozneje uporabljenih - in obratno - lahko pesnik s časovnim razporedom besed doseže vrsto pomembnih učinkov - s kreacijo posebnega vzdušja pripravi bralca na poznejše ali končne učinke, s kopičenjem poveča evokativno moč besed in s tem intenzivnost doživetja. Z zaporednimi modifikacijami kakega opisa ustvari dodatne in nove pomene, ki so več kot samo vsota pomenov vseh uporabljenih besed, opisov itd. Če pojmujemo pesem kot tako zapleteno in medsebojno povezano zaporedje besed, je jasno, da je končna evokativna moč posameznih besed in pesmi v veliki meri odvisna prav od *zaporedja*, ki ga je izbral pesnik. S stališča opisanega pojmovanja pesmi povzroča nepoznavanje ali pomanjkljivo poznavanje posameznih besed bistveno motnjo v doživljanju pesmi, in s tem motnjo, ki presega pomen posamezne besede. Motnje, ki nastanejo, ko bralec zanemari neznane besede ali jih preskoči v upanju, da mu bodo postale jasne iz poznejšega besedila, najlažje ponazorimo, če si zamislimo isto pesem s spremenjenim besednim redom ali z izpuščenimi posameznimi besedami. Če bi tako spremenjeno pesem zapisali, bi se nam zdele spremembe nedopustne. Ko pa bralec doživlja tako izmaličeno pesem, se tega sploh ne zaveda. Površno poznavanje besed, zanemarjanje neznanih besed in pripisovanje napačnega pomena imajo tako pri branju tuje poezije pogosto še globlje posledice. Bralec zaradi njih lahko prezre uvodno formulacijo teme, smiselne povezave in miselne obrate ter vmesne stopnje v razvoju celotnega pomena. Opazi le dobesedno ponavljanje, ne pa tudi ponavljanja v obliki variiranja ali stopnjevanja in vseh pretanjenih učinkov takega ponavljanja, daljnosežnih tematskih povezav, kopičenja in končne intenzivnosti opisa. Kadar pride do takih napak, se bralec pritožuje, da mu pesem "razpada" v sestavine, da ne vidi celovitosti. Prebrana pesem ostane zanj brez pomena ali pa njen pomen kristalizira okoli napačnega jedra.

Posledice nepoznavanja in pomanjkljivega poznavanja besed so zlasti občutne pri bralčevem dojemanju besednih figur. V tujem jeziku bralec metafore ne doživlja enako jasno in neposredno kot v materinščini; do njenega pomena se mora večkrat šele "dokopati" z razlago njenih sestavin. Položaj je posebej zapleten, kadar gre za večstopenjske metafore, ko na primer pesem prikazuje neki predmet ali čustvo z več zaporednimi primerjavami in te šele skupaj in v določenem zaporedju tvorijo resnični opis. V takšnem primeru dojema bralec, bodisi zaradi vmesnega iskanja pomenov, bodisi zaradi počasnega slabega branja, vsako od zaporednih ponazoritev kot ločen in neodvisen pomen, ne da bi doumel pomen v njegovi celovitosti, to je tisti "višji" pomen, ki ga posreduje le združitev sestavin vseh zaporednih opisov,

in ga lahko označimo kot "sovpadanje" vseh pomenov. Po drugi strani lahko nepoznavanje ali napačna identifikacija enega samega izmed zaporednih elementov tako razvejene metafore povzroči diskontinuiranost povezave z drugimi elementi in bralec take metafore ne dojema več kot celoto, marveč kot nepovezane elemente.

Različni pomenski premiki ne izvirajo samo iz nepoznavanja besed, marveč so včasih tudi posledice bralčeve boljše seznanjenosti z nekaterimi besedami. Med neznanimi in manj znanimi besedami pridobi bolj znana beseda včasih za bralca osrednji pomen, čeprav ga v resnici v pesmi nima. Nezavedno tako bralec nekaterim besedam pripisuje pomembnost na povsem subjektivni osnovi neizenačenega poznavanja jezika, torej po merilu, ki ni utemeljeno v pesmi. Kadar pride do tako motiviranega pripisovanja pomembnosti posameznim besedam, se lahko zgodi, da poskuša bralec svoje doživetje organizirati okoli ene ali več bolj poznanih besed, ki postanejo zanj ključni nosilci pomena - opažamo samovoljen izbor elementov in tudi izmaličenje pesmi. To težnjo zasledimo zlasti pri bralcih z razmeroma slabim znanjem tujega jezika. Do podobnega nesorazmernega ocenjevanja pomena posameznih besed lahko pripelje tudi bralčev napor pri iskanju pomena neke neznane besede. V obeh primerih vodi bralčevo "lepljenje" na posamezne besede k nezaželenim vsebinskim premikom.

Vse orisane pomenske premike lahko označimo kot motnje v delovanju konteksta pesemske celote. Ker je prav delovanje konteksta - torej tesen nadzor vsake besede nad pomeni vseh drugih besed in soodvisnost vsake besede s pomeni vseh drugih besed - ena izmed tistih značilnosti pesniške rabe jezika, ki omogoča doseganje največje izraznosti, ni težko razumeti daljnosežnih posledic nepoznavanja posameznih besed za branje poezije v tujem jeziku.

Te posledice so še bolj občutne, ker se bralec v doživljanju tuje pesmi le redko lahko z gotovostjo nasloni na njeno slušno podobo kot pomagalo za ustvarjanje pomenskega ravnotežja. Nasprotno, ponavadi ne opaža vsebinskih poudarkov, ki jih nakazuje metrična shema, medtem ko je kinestetsko doživetje tuje pesmi pogosto skoraj nerešljiv problem. Zlasti v angleščini je nepoznavanje posameznih besed združeno z nepoznavanjem njihovih slušnih lastnosti, od katerih je odvisen ustrezen vtis. Zaradi v angleščini dovoljenega variiranja stopice, povzroča slovenskemu bralcu cela konstrukcija metrične sheme včasih težave. Bralci si pomagajo s precej mehaničnim skandiranjem, pri čemer se izgubljajo pretanjeni vsebinski poudarki. Rešitev tega problema verjetno nakazuje povečana odzivnost bralcev, kadar se srečajo z umetniško dodelano predstavitvijo tuje pesmi. Izkušnje kažejo, da ne nudi taka predstavitev le možnosti bolj uspešnega kinestetskega doživetja, kot ga lahko doseže bralec v drugačnih okolnostih, marveč pomembno vpliva tudi na razumevanje pomena pesmi.

Po tem naštevanju težav in možnih stranskih poti bi pesimistično razpoložen kritik lahko sklepal, da je branje poezije v tujem jeziku preveč zapleteno in zato nevredno truda. Ta sklep se zdi prenagljen. O tem nas prepričuje mnenje tistih bralcev, ki so kljub začetnim težavam in naporom vzljubili branje tuje poezije. Čeprav dajejo številni bralci zaradi lažje razumljivosti prednost umetniškemu prevodu tuje pesmi, ima marsikateri pozneje, ko spozna odtenke pomena, ki jih prevod ne more ohraniti, rajši izvirnik. Že to, da bralci večkrat vzljubijo in trajno občudujejo posamezne pesmi v tujem izvirniku, nas utrjuje v prepričanju. da je - ko so napori spoznavanja posamez-

nih elementov mimo in razne zmote presežene - možno resnično doživetje tuje pesmi. Čeprav bi bilo težko trditi, da so taka doživetja spontana, nedvomno lahko postanejo resnična in polna poetska doživetja in vir trajnega estetskega užitka. To pa zadostuje kot utemeljitev smiselnosti branja in poučevanja poezije v tujem jeziku.

Pouk pesmi v tujem jeziku

John Keats: Ode on a Grecian Urn

Tujejezična pesem je pri pouku tujega jezika poseben izziv za učitelja in za učence. Na prvi pogled se lahko zdi branje pesmi v tujem jeziku skoraj nepremagljiva naloga. Vendar po daljši in skrbno pripravljeni obravnavi lahko daje učencu več možnosti za poglobljeno spoznavanje in tudi uživanje pesmi. Te možnosti presegajo "uporabo" pesmi za razvedrilo in spremembo pri pouku pa tudi le drugotno funkcijo branja tujejezične pesmi za učenčevo pridobivanje novih neznanih besed.[1] Tudi v materinščini terja branje poezije posebno pozornost učenca, ki mu jo moramo postopoma privzgojiti. Brez take pozornosti bralec ne more doumeti pogosto zapletenega pesniškega sporočila, saj je le-to ubesedeno v kar najbolj zgoščenem in zato pomensko izredno bogatem jeziku. Branje poezije v tujem jeziku nam daje dobro priložnost, da učencu razložimo in ponazorimo potrebo po osredotočenem in pozornem branju, ki jo pri branju poezije v materinščini zaradi navidezne razumljivosti besed in sporočila kaj hitro spregleda in zanemari. Ker mu že pri posameznih besedah tujega jezika zmanjka znanja in se mora zato pri njih ustavljati in iskati njihov pravi pomen, učenca včasih lažje usmerjamo k potrebni pozornosti in vzgajamo v videnju, spoznavanju in razumevanju posameznih jezikovnih sestavin, jezikovne organiziranosti pesmi in raznih nadrobnosti delovanja pesniškega jezika in sporočila. Z navajanjem k postopnemu, pozornemu spoznavanju posameznih nadrobnosti in funkcionalne sestavljenosti v pesmi pa branje poezije pri pouku tujega jezika lahko preseže raven spoznavanja posamezne pesmi in postane pomemben dejavnik pri vzgoji učenčevih bralnih navad, še zlasti ustvarjalne sposobnosti, da sam bere in razume poezijo.

Učitelj, ki ob branju tujejezične pesmi želi učencu pomagati tudi pri razvijanju njegove ustvarjalne bralne sposobnosti, mora seveda poznati temeljno problematiko branja poezije v tujem jeziku. Le s takim prejšnjim znanjem bo lahko razumel in tudi predvideval različne težave, s katerimi se učenci srečujejo ob branju pesmi, ter jim pomagal pri premagovanju teh težav, kot smo jih poskusili prikazati v prejšni študiji.

Nekatere možnosti poglobljenega branja pesmi v tujem jeziku bomo poskusili prikazati z razčlenitvijo Keatsove pesmi "Ode on a Grecian Urn". V našem prikazu se bomo omejili na bistvene sestavine pri obravnavi te pesmi, ki jih lahko brez večjih težav predstavimo našim učencem.[2]

Ode on a Grecian Urn

Thou still unravish'd bride of quietness,

Thou foster-child of silence and slow time,

Sylvan historian who canst thus express

A flowery tale more sweetly than our rhyme:

What leaf-fring'd legend haunts about thy shape

Of deities or mortals, or of both,

In Tempe or the dales of Arcady?

What men or gods are these? What maidens loth?

What mad pursuit? What struggle to escape?

What pipes and timbrels? What wild ecstasy?

Heard melodies are sweet, but those unheard

Are sweeter; therefore, ye soft pipes, play on;

Not to the sensual ear, but, more endear'd,

Pipe to the spirit ditties of no tone:

Fair youth, beneath the trees, thou canst not leave

Thy song, nor ever can those trees be bare;

Bold Lover, never, never canst thou kiss,

Though winning near the goal-yet, do not grieve;

She cannot fade, though thou hast not thy bliss,

For ever wilt thou love, and she be fair!

Ah, happy, happy boughs! that cannot shed

Your leaves, nor ever bid the Spring adieu;

And, happy melodist, unwearied,

For ever piping songs for ever new;

More happy love! more happy, happy love!

For ever warm and still to be enjoy'd,

For ever panting, and for ever young;

All breathing human passion far above,

That leaves a heart high-sorrowful and cloy'd,

A burning forehead, and a parching tongue.

Who are these coming to the sacrifice?

To what green altar, O mysterious priest,

Lead'st thou that heifer lowing at the skies,
And all her silken flanks with garlands drest?
What little town by river or sea shore,
Or mountain-built with peaceful citadel,
Is emptied of this folk, this pious morn?
And, little town, thy streets for evermore
Will silent be; and not a soul to tell
Why thou art desolate, can e'er return.

O Attic shape! Fair attitude! with brede
Of marble men and maidens overwrought,
With forest branches and the trodden weed;
Thou, silent form, dost tease us out of thought
As doth eternitiy: Cold Pastoral!
When old age shall this generation waste,
Thou shalt remain, in midst of other woe
Than ours, a friend to man, to whom thou say'st,
Beauty is truth, truth beauty,-that is all
Ye know on earth, and all ye need to know.

Izkušen bralec v tej Keatsovi odi hitro prepozna zapleteno in težko razumljivo pesem. Poznavalci angleške književnosti seveda vedo, da sta njeno romantično determinirano poetsko razmišljanje o mestu in vlogi lepega v življenju in temu primerno zapleteno umetniško sporočilo še vedno predmet kritiških razprav. Učitelj, ki bi se odločil obravnavati to pesem pri pouku tujega jezika, mora pričakovati, da bo predstavitev lepote in pomembnosti te pesmi težavno in dolgotrajno delo. Čeprav ima Keatsova oda nesporen status v številnih antologijah angleške poezije, ne smemo pozabiti, da danes večino učencev dela manj privlačijo zaradi njihovega priznanega literarnega statusa. Pomembnejša je njihova neposredna zanimivost oziroma neposredna moč, da zbudijo pri učencih zanimanje za njihovo še vedno živo in aktualno umetniško sporočilo. Keatsova oda vsebuje tak izziv predvsem za tiste učence, ki se zanimajo za različne možne rešitve vprašanj o pomenu lepega. Pri interpretaciji ode se bo učitelj lahko opiral predvsem na te učence.

Zapletena jezikovna zgradba ode pa daje dobro priložnost za postopno disciplinirano spoznavanje te pesmi, pri katerem bo učitelj ves čas dejavno usmerjal učenčevo pozornost k obravnavani sestavini pesmi. Tako organizirano spoznavanje pesmi se

praviloma giblje od zaznavanja posameznih sestavin, nadrobnosti in posebnosti ter njihove razlage k povezovanju opaženih sestavin in njihovi literarni interpretaciji v skladu z umetniškim sporočilom cele pesmi. Temeljita jezikovna razčlenitev te ode za učence gotovo pomeni tudi zanimivo spoznanje o možnostih uporabe in delovanja pesniškega jezika.

Ko učitelj usmerja učenčevo pozornost na posamezne sestavine pesmi, najprej poskuša z vprašanji učencem pomagati, da bi jih sami opazili. Šele če na vprašanja ne dobi primernega odgovora, učence sam opozori na razne sestavine in posebnosti. V našem prikazu bomo zaradi poenostavitve opisa uporabljali samo drugo možnost in skrajšano govorili o sestavinah, na katere učitelj opozarja, čeprav vprašanja učenca brez dvoma bolj aktivirajo oziroma motivirajo za samostojno zaznavanje in so zato bolj priporočljiva.[3] Tudi pri opisu posameznih sestavin pesmi se bomo omejili na bistvene sestavine, saj bi opis, ki bi upošteval vse možnosti obravnave, presegal obseg naše študije.[4]

Prva posebnost Keatsove ode, na katero mora učitelj opozoriti, je njena sintaktična zgradba, njena značilna raba treh različnih vrst povedi, ki se ponavljajo skozi celo pesem, to je nagovorov, vprašanj in posplošitev. Naštete vrste povedi določajo prevladujočo rabo druge in tretje osebe in dosledno usmerjajo bralčevo pozornost na sam predmet ode, to je na vazo. Ob obravnavi različnih povedi učitelj lahko opozori tudi na notranjo napetost v posameznih kiticah. Tako na primer v prvi kitici ni težko opaziti nasprotja med bogatim metaforičnim nagovorom in zaporedjem sedmih vprašanj, ki s svojim vedno hitrejšim ritmom nakazujejo skrit pritisk negotovosti ali nujnosti.[5]

Ko sledi posameznostim opisa na vazi upodobljenih prizorov iz grškega življenja (kitice 2, 3 in 4), učitelj sproti opozarja na lažje opazne značilnosti. Take značilnosti so npr. poudarek na brezčasovnosti, ki izvira iz sedem ponovitev nikalnice oziroma "never" v drugi kitici in slutnja dvoma, ki se sredi evforičnega opisa sreče porodi iz preveč zaganjavega ponavljanja besede "happy" (šestkrat) v povezavi s "for ever" (petkrat) in nepričakovanim nasprotjem, ki ga prinese opis živega človeškega čustva v osrednji tretji kitici. Ti opisi bralca neposredno navajajo k soočanju z vprašanji o resnični naravi sreče. Četrta kitica s ponovno rabo vprašanj in opisa sprevoda in mesta doseže višek spet v nepričakovani ugotovitvi, da se ne bo vrnil nihče, ki bi povedal, zakaj je mesto zapuščeno in v njem za vedno vlada tišina.

Od učitelja je odvisno, kdaj in kako bo učence opozoril na pretanjeno prisotnost ironičnega elementa v na videz vzvišenih opisih. Ali bo že v sprotni obdelavi od vrstice do vrstice opozoril na ironični prizvok posplošitve, da so neslišne melodije bolj sladke kot tiste, ki jih lahko slišimo, to je posplošitve, ki nas opominja na nesmiselno precenjevanje neustvarjenih možnosti nad ustvarjenimi, na nasprotje med upodobljeno srečo in resničnim "dihajočim" čustvom ter na zapuščenost navidezne idile. Ali pa bo prisotnost ironije v posameznih opisih razkril šele pred obravnavo zadnje kitice, ko postane bralčevo zaznavanje ironičnega nujno potrebno za razumevanje Keatsovega končnega opisa in cele pesmi.

Ta opis obvladujejo nadvse zanimivi pridevniki v nagovoru vazi: atiška oblika (Attic shape!), marmornati ljudje (marble men), molčeča oblika (silent form) in hladni pastoral (Cold Pastoral!).[6] Vsi našteti opisi poudarjajo odsotnost resničnega življenja - trajna popolnost in brezčasovna sreča, ki smo jima bili priče, sta le upodobljeni na

vazi. Ta opis zato tudi dokončno določi zadnje sporočilo v obliki posplošitve:

"Beauty is truth, truth beauty, -- that is all

Ye know or earth, and all ye need to know."

Ko učenec uvidi, da so to besede, ki jih lirski subjekt pripisuje vazi kot sporočilo (mrtvega) umetniškega predmeta trpečim živim ljudem, lahko začne razmišljati tudi o umetniškem sporočilu Keatsove ode. Zdi se, da to ni vsebovano v enačenju lepega in resničnega, ki bi pomenilo končno premostitev romantičnega spora med lepoto in stvarnostjo, brezčasovnostjo in časovno določenim, med trajnim in spreminjajem, temveč v globljem spoznanju, da ta nasprotja niso združljiva in je prav zato njihova rešitev vedno le navidezna. Možna je samo v umetniški upodobitvi, ki tako rešitev hkrati povzdigne nad čas in izloči iz življenja - cena take rešitve je torej odsotnost resničnega življenja oziroma njena odtrganost od življenja. S tem spoznanjem Keats romantična nasprotja poudarja in jih ne rešuje, mogoče še več, navaja nas k misli, da moramo ta nasprotja preprosto sprejeti in se zavedati njihove nerešljivosti.

Taka tematska razlaga je utemeljena na besedilu in še posebej razvidna ob branju, ki dovolj poudari osrednje opise zadnje kitice:

"O Attic shape! Fair attitude..", Marble men" in "Silent form", ki dosežejo vrh v "Cold Pastoral!" Taka tematska razlaga pa hkrati tudi približa to odo modernemu bralcu, ki se vse pogosteje srečuje s problemi tako imenovanega razdvojenega osebka in sooča s potrebo po sprejemanju nerešljivosti, ki jih ustvarjajo človeški poskusi razumeti in abstraktno konceptualizirati naše življenje in vlogo umetnostnega v njem.

Ko učitelj doseže nakazano tematsko razlago, se od nje lahko vrne k ponovni poglobljeni obravnavi posameznih nadrobnosti, ki v luči te razlage dobijo nove in bolj bogate pomene. Tako lahko osvetli bogastvo pomenov in celotno zgradbo ode - notranja nasprotja v posameznih kiticah in postopni razvoj ter stopnjevanje pomena od ene do druge razmeroma neodvisne kitice. Kako daleč gre lahko učitelj v obravnavi nadrobnosti, je odvisno od razpoložljivega časa in tudi od zanimanja učencev. V vsakem primeru pa je priporočljivo, da učence vsaj opozori na to, kako dosežena končna interpretacija pesmi v nekem smislu spremeni oziroma ponovno določi pomen posameznih opisov in besed. To učencev ne pripelje le do poglobljenega razumevanja te Keatsove ode, marveč jim razkrije tudi nekatere možnosti branja poezije.

Branje proze v tujem jeziku

V neposrednem stiku z besedilom branja proze v tujem jeziku sprva povzroča podobne težave kot branje poezije v tujem jeziku. Glede na dolžino proznega besedila, ki terja od bralca določeno spominsko obvladovanje prebranih opisov, sposobnost priklicovanja v spomin in sposobnost predstavljanja opisovane "realnosti", pa imajo začetne težave, ki jih povzroča tuj jezik, še drugotne posledice za razumevanje proznega dela kot celote oziroma za bralčevo konkretizacijo besedila kot besedne umetnine. Bralec sam se teh drugotnih posledic za razumevanje celote običajno ne zaveda in tudi učitelju pri pouku književnosti v tujem jeziku ostanejo pogosto skrite, ker je študentove napake pri razumevanju daljših besedil pogosto težje odkriti, kot napake pri razumevanju kratke pesmi. Razumevanja daljšega besedila namreč preprosto ne moremo preveriti tako nadrobno kot razumevanje pesmi.

Gradivo za razčlenitev težav pri branju tujejezične proze je bilo zbrano pri seminarju iz literarne interpretacije anglo-ameriške književnosti na temelju branja različnih proznih besedil. Seveda pa do podobnih "napak" in nesporazumov pri branju proze v tujem jeziku prihaja v vseh situacijah, ko se bralec srečuje z besedili, katerih jezik in izvirna kultura sta mu le delno znana ali celo bolj ali manj neznana. Nesporazume in napake, ki so skoraj nujni pri takem branju, lahko bralec zmanjša, če se zaveda zapletenosti situacije in v njej vsebovanih možnosti bralnih nesporazumov.

Da bi si lažje zamislili celotno situacijo, se moramo najprej vprašati, kaj se dogaja, ko leposlovno besedilo konkretizira bralec, za katerega je jezik tega besedila tuj jezik. Na kratko slednje pomeni, da bralec oziroma naš študent razpolaga z bolj ali manj omejenim znanjem jezika leposlovnega dela. Njegovo znanje je lahko pomanjkljivo v več pogledih poleg osnovnega problema preprostega nepoznavanja posameznih tujih besed, ki lahko povzročijo izpuščanje neznanih besed, in pripisovanja napačnih pomenov ali prekinitev branja, da bi poiskal neznano besedo v slovarju, je verjetno, da osredinjanje njegove pozornosti na opisni pomen zmanjša njegovo občutljivost za konotacije, hkrati pa konotativnih pomenov seveda tudi ne more poiskati v slovarju. Pri branju tujejezičnega dela ga lahko ovira tudi poznavanje drugačnih jezikovnih konvencij, jezikovnih rab, metafore itd., ki so značilne za njegovo materinščino.

Ker je vraščen v drugo kulturno okolje, ki se bolj ali manj razlikuje od kulturnega okolja leposlovnega dela, ga pri njegovi konkretizaciji tujejezičnega dela lahko ovira tudi njegovo pomanjkljivo vedenje o izvirnem kulturnem okolju obravnavanega dela. Pomanjkljive ali napačne predstave o tuji kulturni tradiciji lahko povzročajo napačna pričakovanja glede pripovedne snovi in tudi glede oblikovnih in žanrskih posebnosti in konvencij. Že sam po sebi dovolj zapleten proces konkretizacije leposlovnega besedila se z vsemi temi dodatnimi možnostmi nesporazumov še bolj zaplete in lahko za neizkušenega bralca pomeni precej trd oreh.

Če hkrati upoštevamo splošno problematiko bralčeve konkretizacije leposlovnega dela in posebne težave, ki jih k temu prispeva pomanjkljivo poznavanje tujega jezika, lahko našo izhodiščno vprašanje, kaj se dogaja, ko leposlovno delo konkretizira bralec, za katerega je jezik besedila tuj jezik, postavimo v bolj določeni obliki.

Pomanjkljivo poznavanje jezika, omejene konotacijske sposobnosti, neutemeljeno prenašanje jezikovnih konvencij iz drugega jezika in pomanjkljivo poznavanje ali nepoznavanje kulturnega okolja dela vplivajo:

1. na bralčevo zaznavanje in dojemanje posameznih sestavin leposlovnega besedila na sploh[1] in še posebej, na primer na njegovo dojemanje posameznih pomenskih plasti, tona, avtorjevega odnosa do pripovedne snovi in do bralca, na njegovo razumevanje in odziv na "nedoločena mesta" ter na njegovo razumevanje nenapisanega, ki je bralcem iz izvirne kulture samo po sebi razumljivo;

2. na njegovo sposobnost spominskega obvladovanja posameznih sestavin oziroma sposobnost, da si posamezne osnovne sestavine prikliče v spomin ob pravem času in na pravem mestu pri nadaljnjem branju;

3. na njegovo sposobnost, da te posamezne sestavine integrira v celoto ter le-to uzre kot umetniško celoto in

4. na njegovo končno razumevanje in vrednotenje prebranega dela.

Možnosti kombinacij več elementov branja oziroma bralčeve konkretizacije besedne umetnine in raznih vplivov dejavnikov pomanjkljivega poznavanja tujega jezika in kulture, posamično ali v različnih medsebojnih povezavah, nam ne razkrivajo le za- pletenosti te situacije, marveč nas silijo tudi k spoznanju, da na naše osrednje vprašanje ni mogoče odgovoriti z enim samim dokončnim odgovorom. Bralčeva konkretizacija besedila v tujem jeziku bo potekala različno, bolj ali manj učinkovito pač glede na stopnjo študentovega poznavanja tujega jezika in na njegovo bralno izkušenost ter glede na naravo in še zlasti zahtevnost tujejezičnega besedila. Za seminarsko obravnavo pa je v vsakem primeru veliko bolj zanimivo poznavanje praktičnih možnosti in teženj v poteku študentove konkretizacije tujejezičnega besedila kot katerikoli nedosegljiv dokončni odgovor. Zato bom v nadaljnjem besedilu poskušala opisati nekatere najbolj značilne težnje, ki se mi jih je posrečilo najti pri obravnavi del na temelju študentovega poprešnjega samostojnega branja. Vseh možnosti seveda ni mogoče niti zajeti niti predvidevati in v tem smislu je vsak tak opis nujno omejen.

Največ nepravilnosti, netočnosti, nepopolnega zaznavanja in izkrivljanja pomena lahko opazujemo na ravni zaznavanja posameznih sestavin. Te napake učitelj razmeroma lahko odkrije s preverjanjem študentovega poznavanja nadrobnosti in brž ko jih odkrije, jih tudi razmeroma lahko odpravi. Nanje mora biti pozoren še zlasti zato, ker so napake v zaznavanju na tej temeljni ravni vir napak na vseh drugih ravneh, kjer pa jih težje zasledimo že zato, ker običajno ne preverjamo več sistematično zaznavanja vseh glavnih elementov.

Na tej ravni npr. pogosto opazimo nezadovoljivo zaznavanje posameznih sestavin, kot so opisi fizičnega in socialnega ozadja, bodisi zato, ker take opise označuje uporaba večjega števila neznanih besed[2], bodisi zaradi tujosti neznanega fizičnega okolja, ki mu vladajo neznane sile[3]. Nezadovoljivo zaznavanje je pogosto značilno tudi za posebnosti socialnega položaja posameznih oseb ali socialnih razlik, iz katerih izvirajo napetosti zaradi nepoznavanja besed pa tudi zaradi nepoznavanja socialnih atributov in socialne strukture, ki jih angleški bralci poznajo.[4] Pomanjkljivo znanje jezika in drugačne jezikovne konvencije zlasti ovirajo zaznavanje mnogoplastnosti

pripovednega tona in tudi pogosto bolj zapletenih oblik satire in ironije.[5]

Vse pomanjkljivo ali napačno zaznavanje posameznih sestavin ima občutne posledice na ravni spominskega obvladovanja in sestavljanja pomena besedila - vse nadrobnosti, ki jih je bralec nepopolno ali napačno zaznal, si bo slabše zapomnil in jih bo težje uporabil pri sestavljanju pomena. Nepopolno in napačno zaznavanje sestavin ne povzroča samo slabšega poznavanja posameznega dogodka, opisa osebe itd., marveč zmanjšuje tudi možnost, da si bo bralec zapomnil njeno strukturalno mesto in razumel njen širši pomen za celoto. Ker pomanjkljivo znanje jezika in nepoznavanje kulturnega okolja na sploh večata nevarnost nezadovoljivega zaznavanja sestavin, opažamo splošno težnjo, da branje besedila v tujem jeziku pogosto manjša tudentovo sposobnost celostnega spominskega obvladovanja besedila. To zmanjšanje nas seveda ne sme presenetiti, saj so prav spominsko obvladovanje posameznih sestavin, njihovo sestavljanje v celoten pomen in zaznavanje konteksta tisti elementi branja, nad katerimi ima besedilo oziroma avtor najmanj nadzora. Čim bolj je leposlovno delo odvisno od pravilnega zaznavanja in čim bolj je strukturalno zahtevno, tem večje težave ima bralec s tujejezičnim besedilom,[6] saj bo pri takem delu vsako nenatančno zaznavanje imelo daljnosežne posledice.

Čeprav je naš prikaz težav branja tujejezičnega leposlovnega dela na ravneh percepcije in spominskega obvladovanja le shematičen, iz njega očitno izhaja, da mora tudi integracija vseh teh sestavin v celoto - bralčeva konkretizacija leposlovnega dela - nositi posledice pomanjkljivosti prejšnjih faz. Ne glede na to, na kakšen način je ta integracija v celoto pomanjkljiva in nezadovoljiva - po mnenju nekaterih kritikov so vse posebne konkretizacije leposlovja nepopolne in nedokončane - se mora učitelj truditi ugotoviti njene pomanjkljivosti in jo kar se da izpopolniti. Če študentje zaznajo predvsem njim bližje elemente zgodbe, ne pa posebnosti konkretnih okoliščin, mora osvetliti le te. Če študentje osredinjajo svojo pozornost le na njim bolj znanih sestavinah pripovedi in dogajanja, izogibajo pa se manj znanim, jih mora opozoriti na pomen izpuščenih sestavin za zgradbo in pomen celote.[7] Ta priporočila izhajajo iz prepričanja, da se seminarska obravnava tujejezične književnosti ne bi smela zadovoljiti z ravnijo lahko razumljivih "univerzalno človeških" pomenov leposlovnih del, ki jih vsi študentje brez težav dojamejo, kot to priporočajo nekateri angleški kritiki, na primer Robin Mayhead,[8] marveč bi se morala vsaj načeloma truditi doseči najvišjo možno raven interpretacije, to je interpretacijo, ki si prizadeva za čim bolj celovito vključevanje vseh sestavin leposlovnega dela. Če bi ne šlo za polemiko proti nepotrebnemu poenostavljanju, bi se skoraj ne zdelo vredno navajati argumenta za naše prepričanje, namreč da posebnost vsakega doživetja in vsakega leposlovnega dela izvira prav iz posebnih okoliščin, iz katerih izhaja, in iz posebnosti oseb, ki so udeležene v dogajanju. Tu nimamo časa, da bi se ukvarjali s funkcijami posebnega v pripovedni prozi. Zato naj zadošča ugotovitev, da je prav bogastvo posebnega eden izmed pomembnih dejavnikov, po katerem se umetniško leposlovje razlikuje od subliterature, ki jo označujejo nedomiselna pripoved in klišeji. Ne nazadnje eden izmed razlogov za branje večjega števila leposlovnih del leži prav v njihovih posebnostih, po katerih so enkratna in nezamenljiva. Če študentu dovoljujemo, da bodisi zaradi nezadostnega znanja tujega jezika bodisi iz drugih vzrokov zanemarja vse to posebno, mu na neki način omogočamo redukcijo umetniškega leposlovja, to je, da ga bere in konkretizira kot subliteraturo.

Učitelj, ki pozna vse nakazane težave pri konkretizaciji leposlovnih del, jih bo znal tudi premagovati; ne glede na to, na kateri ravni postanejo opazne posledice po-

mnjkljivega zaznavanja ali slabšega spominskega obvladovanja besedila, bo poskušal ugotoviti pomanjkljivosti študentovega branja in tako izboljšati njegovo razumevanje na vseh ravneh. Kadar opazi, da branje v tujem jeziku zmanjšuje študentovo sposobnost spominskega obvladovanja besedila, ga bo na to opozoril in mu pomagal razviti boljše tehnike pomnjenja posameznih sestavin in celote. Če vidi, da študentu povzroča težave nepoznavanje tuje kulture in njenih konvencij, mu bo pomagal z dodatnimi podatki o le-teh. Taki podatki se zdijo še zlasti pomembni v luči odkritij novejših teorij o pomenu bralčevega vedenja oziroma poznavanja tako imenovanih kulturnih kodov za njegovo popolnejšo konkretizacijo besedne umetnine.[9] Kadar bralec ne pozna kulturnega ozadja leposlovnega besedila in literarnih konvencij, ki mu vladajo, se namreč znatno poveča verjetnost, da bo tujejezično besedilo prilagodil svojim pričakovanjem, ki izvirajo iz njegove različne kulture. Težnjo po kulturni "asimilaciji" in prilagajanju besedil iz neznanih kultur so potrdile nekatere eksperimentalne študije že v tridesetih letih.[10] V vseh situacijah, ko študentje ne poznajo kulturno določenih podmen o pripovedni tehniki in pripovedni snovi, se zato zdi nujno potrebna učiteljeva pomoč, ki lahko bistveno prispeva k študentovi uspešnejši konkretizaciji tujejezičnega besedila kot besedne umetnine.

Obravnava leposlovnega dela, ki so ga študentje prebrali v tujem jeziku, je v prikazanem smislu pogosto bolj naporna kot obravnava leposlovja v materinščini. To pa nikakor ne pomeni zadostnega razloga, da bi zato lahko bila manj kakovostna kot obravnava v materinščini. Taka obravnava praviloma terja od učitelja ne le več pojasnil in vodenja, marveč tudi več pozornosti do študentovega doživetja dela, še zlasti do možnih nepopolnosti in nepravilnosti v njegovi konkretizaciji besedila. To seveda ni enostavna naloga, saj je eksperimentalna estetika polna opozoril o tem, kako težko je načrtovati opazovanje samega zaznavanja. Uvidi v literarno doživljanje in ra- zumevanje so še toliko težji. Taka seminarska obravnava je povezana še z drugimi težavami, saj je treba študenta najprej usposobiti za samostojno izražanje lastnega doživetja in kritiškega mnenja. Kljub vsem tem težavam pa je to edini način, ki študentu ne daje le znanja o književnosti, marveč mu pomaga spoznati in razviti lastno razumevanje in mu tako neposredno odpira tudi samostojen vstop v branje tuje književnosti.

Opombe

MOŽNOSTI OPISOVANJA DOŽIVETJA BESEDNE UMETNINE

1 Primeri kritiških opisov literarnega doživetja, ki jih bomo navajali v tej razpravi, bodo zvečine vzeti iz anglo-ameriške kritike oziroma literarne teorije. Relativna homogenost te kritike omogoča nekatere posplošitve, ki ne veljajo za opise literarnega doživetja, kot jih najdemo na primer pri Lotmanu in Ingardenu ter nekaterih drugih avtorjih, čeprav gre - vsaj načelno - večkrat za isto problematiko.

2 Janko Kos, K problematiki literarno-estetskega doživljaja, *Sodobnost* 11 (1973), str. 632, 638 in 139.

3 Doživetje in doživljaj oba pravilno slovenita nemško besedo *Erlebnis* in angleško *experience*.

4 George E. Yoos, "A Phenomenological Look at Metaphor". *Philosophy and Phenomenological Research*, 32 (1971), str. 78-80.

5 Percy Lubbock, *The Craft of Fiction*, London: Jonathan Cape, 1926 in Vernon Lee, *Handling of Words*, London: John Lane, 1927.

6 I. A. Richards, *Science and Poetry*. London: Kegan Paul, 1926.

7 I. A. Richards, *Principles of Literary Criticism*. London: Kegan Paul, 1924.

8 Ranko Bugarski, *Jezik i lingvistika*, Beograd: Nolit, 1972, str. 161, Anatol Rapopor, *Operational Philosophy, Integrating Knowledge and Action*. New York: Harper, 1953, str. 203.

9 Znana sta zlasti T. S. Eliot in William Empson.

10 Margaret Alterton in Hardin Craig, *Edgar Allen Poe: Representative Selections*, New York: American Book Company, 1935, str. 358. E. A. Poe navaja kot možen čas "enega branja" (imenuje ga "one sitting") razpon med 30 minutami in 12 urami in v skladu s tem meni, da je sporna vrednost literarnih oblik (zlasti romana), ki jih ni mogoče prebrati v tem času.

11 Vivienne Mylne, "Reading and Re-reading Novels", *British Journal of Aesthetics*, 7(1967), str. 67-75.

12 Te koncepte I. A. Richards razvija v naslednjih delih: *Principles of Literary Criticism* (gl. opombo 7), *Science and Poetry* (gl.opombo 6), kjer uporablja oznako "interests" in v *Practical Criticism* (London: Paul Trench, Trubner & Co, 1929), kjer uporablja oznako "needs".

13 Elmer Hankis, "The Aesthetic Mechanism of Tragic Experience in Hamlet", *British Journal of Aesthetics* 5 (1965), str. 369.

14 Denys W. Harding, "The Role of the Onlooker", *Scrutiny* 6 (1937), str. 247 - 258 in "Psychological Processes in Reading of Fiction", *British Journal of Aesthetics* 2 (1962),

str. 134. Primerjaj tudi Walter J. Slatoff, *With Respect to Readers. Dimensions of Literary Response*. Ithaca: Cornell University Press, 1970.

15 Ernst Kris, *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: International Universities Press, 1952, Simon O. Lesser, *Fiction and the Unconscious*. Boston: Vintage, 1957, Norman N. Holland, *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press, 1968.

16 William Empson, *Seven Types of Ambiguity*. London: Chatto and Windus, 1930.

17 Lionel Charles Knights, *Explorations, Essays in Criticism*. Westport: Greenwood Press, 1975.

18 William Craig Forrest, "Literature as an Aesthetic Object: the Kinesthetic Stratum", *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 27 (1969), str. 455 - 9 in "The Poem as a Summons to Performance", *British Journal of Aesthetics* 9 (1969), str. 298 - 305.

19 Anatol Rapopor, *Operational Philosophy* (gl. op. 8), str. 207.

PROCESI BRANJA

1 John Sheridan Biays in Carol Wershoven, *Responding to Literature*, A Step-by-step Guide for Student Writers. New York: McGraw-Hill, 1988, str. 1.

2 Katherine Lever, *The Novel and the Reader*, London: Methuen, 1961; in Roman Ingarden, *The Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

3 Vernon Lee, *Handling of Words*. London: Lohn Lane, 1927, str. 35 in 44.

4 Wolfgang Iser, *The Act of Reading*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978, str. 38.

5 Percy Lubbock, *The Craft of Fiction*. London: Jonathan Cape, 1926.

6 Stein Haugom Olsen, *The Structure of Literary Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, str. 96 in 98.

7 J. R. Barclay, J. D. Bransford in J. J. Franks, "Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach". *Cognitive Psychology* 3 (1972), str. 193.

8 R. J. Spiro, "Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall" v *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, uredil R. J. Spiro, B. C. Bruce, in W. F. Brewer. Hillsdale: Erlbaum, 1980, str. 248.

9 S poskusi so pokazali, da je pomanjkanje splošnega znanja, ki ga bralec potrebuje za razumevanje besedila, razlog za zaostajanje učencev, ki so bili na začetnih stopnjah branja prav tako uspešni kot bolj razgledani učenci. Frustracije, ki jih povzroča prvo zaostajanje, nato še povečajo zaostajanje nerazgledanih učencev. Proces zaostajanja v razvoju bralne sposobnosti nato samodejno napreduje, vse dokler ne odpravimo primanjkljaja v znanju.

10 Robert Scholes, *Textual Power*. New Haven: Yale University Press, 1985, str. 26.

11 G. A. Miller, "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two." *Psychological Review* 63 (1956), str. 81.

12 Poskusi opredeliti tak posredovalen mehanizem segajo v trideseta leta, ko je Frederic C. Bartlett prvič objavil svoje še danes vplivno delo *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932. Ena izmed najbolj obširnih obravnav te problematike pa je verjetno delo P. N. Johnson-Laird, *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness.* Cambridge: Harvard University Press, 1983.

13 M. A. Arbid, "Perceptual Structures and Distributed Control" v *Section on Neurophysiology, Handbook of Physiology*. Bethesda: American Physiological Society, 1982.

14 Johnson-Laird, str. 146, glej opombo 12: *Mental Models*.

15 Prve primerjalne raziskave je izvedel Frederic C. Bartlett (prim. op.12) v tridesetih letih in dognal, da enako izobraženi bralci v Angliji in v Indiji povsem različno "pretvarjajo" in "asimilirajo" njim tuje sestavine pripovedi iz obema poskusnima skupinama neznane indijanske kulture. Poznejše primerjalne raziskave odzivov bralcev iz Združenih držav in iz Indije so potrdile kulturno določene razlike v načinih "procesiranja" pripovednega besedila. Primerjaj M. S. Steffense, C. Joag-Des in R. C. Anderson, "A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension." *Reading Research Quarterly* 15 (1979), str. 10-29.

16 Roger Hawkins, "Human Linguistic Processing and Two Kinds of Experimental Writing." *Journal of Literary Semantics* 15 (1986), str. 128.

17 Hans Werner Ludwig in Werner Faulstich, *Erzählperspektive empirisch. Untersuchungen zur Rezeptionsrelevanz narrativer Strukturen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1985.

18 Eugene R. Kintgen, "Expectations and Processes in Reading Poetic Narratives." *Empirical Studies of the Arts* 4 (1986), str. 79.

19 Peter J. Rabinowitz, *Before Reading, Narrative Convetions and Politics of Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

20 Daniel A. Wagner, "When Literacy Isn't Reading." v *Toward a New Understanding of Literacy*. Ur. Merald E. Wrolstad in Dennis F. Fisher, New York: Praeger, 1986, str. 325.

21 O "konkretizaciji" besedne umetnine je sprva pisal R. Ingarden (gl. op. 2), danes se ta koncept uporablja precej široko v teoriji, čeprav različni avtorji uporabljajo razne oznake, kot npr. tudi "realizacija" in "aktualizacija" besedne umetnine.

22 O "horizontu bralčevih pričakovanj" je sprva največ pisal Hans Robert Jauss (primerjaj *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Mineapolis: University of Minnesota Press, 1982), vendar je ta koncept starejši in danes v splošni uporabi tako v teoriji kot tudi v kritiki.

23 Stein Haugom Olsen, *The Structure of Literary Understanding*. Glej op. 6.

24 Denys W. Harding, "Psychological Processes in the Reading of Fiction." *British Journal of Aesthetics* 2 (1962), str. 133 - 47.

25 Najbolj znano in citirano delo, ki zagovarja tak način, je delo Mary Louise Pratt, *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington: Indiana University Press, 1977.

26 Denys W. Harding, "The Role of the Onlooker." *Scrutiny* 6 (1937), str. 258.

27 Denys W. Harding, "Considered Experience: The Invitation of the Novel." *English in Education* 1 (1967), str. 7-15.

28 Na vprašanje "Zakaj bereš", absolutna večina bralcev navaja zanimanje za človeško izkušnjo, za možnosti reševanja lastnih problemov in radovednost o neznanem. Tak odgovor običajno uvrščamo v "spoznavne vrednosti branja". Le redki bralci navajajo radost, ki izvira iz branja, čeprav je to verjetno precej pomembnejši motiv za poseganje po leposlovju. In prav tako redki bralci navajajo razne možnosti (samo)pozabe ali kompenzacije za neprijetne dejavnosti. Oblikovne značilnosti in iz njih izvirajoča radost sta po pogostnosti skoraj zanemarljiva vzgiba za branje leposlovja.

29 Richard Kuhns, "The Cultural Function of Fiction" v *Funktionen des Fiktiven*, ur. Dietrich Heinrich in Wolfgang Iser. Munchen: Wilhelm Fink, 1983, str. 62.

30 C. G. Jung, *Modern Man in Search of a Soul*. London: Routledge & Kegan Paul, 1934.

31 Denys W. Harding, "The Notion of 'Escape' in Fiction and Entertainment." *The Oxford Review* 4 (1967), str. 23.

32 Denys W. Harding, "How Do You Enjoy Yourself." *The Highway* 27 (1934), str. 38.

33 Če bi sprememba dejavnosti že pomenila beg iz realnosti, potem bi kot beg morali označevati vse spremembe za prijetnejšo dejavnost, kot so npr. vse športne dejavnosti itd.

34 Denys W. Harding, "Psychological Processes in the Reading of Fiction", glej op. 24; in "The Place of Entertainment in Social Life", *The Sociological Review* 26 (1934), str. 399.

35 Denys W. Harding, "Psychological Processes.", str. 144.

36 Ivor Morris, *Mr. Collins Considered*. Approaches to Jane Austin. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

37 Primerjaj deli, ki sta navedeni v opombi 2.

38 Wolfgang Iser, *The Act of Reading* (gl. op. 4), str. 69.

39 Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*.Baltimore: John Hopkins University Press, 1973; in "The Fictions of Factual Representation" v *The Literature of Fact*. New York: Columbia University Press, 1976. Primerjaj tudi Arthur C. Danto, *Narration and Knowledge*. New York: Columbia University Press, 1985.

40 Kenneth James Hughes, *Signs of Literature. Language, Ideology and the Literary Text*. Vancouver: Talonbooks, 1986. Hughes kritiško obravnava novinarske reportaže s pristopi literarne kritike.

41 Številni otroci imajo povsem določene predstave o tem, kje posamezni pravljični junaki prebivajo v vsakdanji stvarnosti, tj. v zunajpravljičnem svetu. Primerjaj Margaret Warlow, *The Cool Web, The Pattern of Children's Reading*. London: The Bodley Head, 1977.

42 Stein Haugom Olsen, *The End of Literary Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, str. 169.

43 Proces odkrivanja ideološko pogojenih sestavin in vidikov posameznih del in celih literarnih šol je trenutno ena izmed najbolj dejavnih kritiških smeri na obeh straneh Atlantika. Knjige kot npr.*Political Shakespeare. New Essays in Cultural Materialism*. Ur. Jonathan Dollimore in Alan Sinfield, Ithaca: Cornell University Press, 1985, izhajajo v desetinah.

44 Elisabeth Wright, *Psychoanalytic Criticism. Theory in Practice*. London: Methuen, 1987, str. 4.

45 Peter L. Berger in Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday & Co, 1967, str. 22, 37, 68-9 in 152.

46 Denys W. Harding, "The Role of the Onlooker", Psychological Processes in the Reading of Fiction", "Considered Experience.." in "The Notion of "Escape..", kot so navedeni v opombah 24, 26, 27 in 31; ter "Skills of Enjoyment" v *The Changing World*, No4 (1948), str.16; in "Practice at Liking: A Study in Experimental Aesthetics". *Bulletin of the British Psychological Society* 21 (1968), str.3.

47 Starejše retorike so učinke leposlovja pogosto pripisovale retorični uporabi jezika. Če bi bilo leposlovje učinkovito zgolj zaradi umetnostnih značilnosti ali samo s pomočjo le-teh, potem bi bila subliteratura bolj ali manj neučinkovita. Eksperimentalne študije zanikajo to možnost, še zlasti, če učinkovitost merimo s številom bralcev.

Sicer pa velja povedati, da prav proučevanje osebnostno oblikovanih učinkov branja privlači vse več raziskovalcev. Ti avtorji poskušajo na različne načine utemeljiti spoznavno vrednost leposlovja z ugotavljanjem raznih učinkov branja, na primer na konceptualno interpretacijo sveta in bralčeve lastne izkušnje. Primerjaj Henry D. Herring, "Literature, Concepts, and Knowledge." *New Literary History,*18 (1986), str. 188. To gledanje se uveljavlja zlasti v novejših načinih pouka književnosti, ki posvečajo vedno večjo pozornost učenčevemu zanimanju in osebnemu prispevku k branju.

48 Simon Lesser, *Fiction and the Unconscious.* Boston: Vintage, 1957. Walter Slatoff, *With Respect to Readers: Dimensions of Literary Response.* Ithaca: Cornell University Press, 1970; in Norman N. Holland, *The Dynamics of Literary Response.* New York: Oxford University Press, 1968 ter *Poems in Persons: An Introduction to the Psychoanalysis of Literature.* New York: Norton, 1973.

49 Terry Eagleton, predavanje "Estetika in ideologija" na angleškem oddelku univerze v Berkeleyju, 14. oktobra 1987.

50 *The Cool Web, The Patterns of Children's Reading*, glej op.41.

51 *Funktionen des Fiktiven*, glej op. 29.

52 Sartrov junak v La nausee razmišlja takole: "Človek je vedno pripovedovalec zgodb, živi obdan z lastnimi zgodbami in zgodbami drugih. Vse, kar se mu dogaja, vidi v kontekstu teh zgodb in svoje življenje poskuša urediti, kot da bi ga pripovedoval..."

Nekateri poskusi prodreti v zgradbo naravne pripovedi so opozorili na zapletenost premislekov in problemov, ki jih rešuje pripovedovalec lastnih doživetij. Razčlenitve velikega korpusa naravnih pripovedi dokazujejo prisotnost premisleka o primernosti predmeta, možnih učinkih pripovedi in o oblikovnih preudarkih. Primerjaj Livia Polanyi, *Telling the American Story. A Structural and Cultural Analysis of Conversational Storytelling*. New Jersey: Ablex, 1985.

Pripoved v različnih oblikah in njeno mesto v življenju posameznikov ter skupnosti in njena funkcija pri konceptualizaciji raznih predmetov sta v središču pozornosti naratologije in tudi na novo nastajajoče samostojne spoznavne znanosti, ki se bavi z interdisciplinarnim proučevanjem spoznavnih procesov, še zlasti z vlogo jezika pri spominu in znanju. Primerjaj Jeff Adams, *The Conspiracy of the Text. The Place of Narrative in the Development of Thought*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

53 Morris Weitz, "The Role of Theory in Aesthetics." *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 40 (1956 -7), str. 27 - 35.

54 Denys W. Harding, "Reader and Author" v *Experience into Words: Essays on Poetry*. London: Chatto & Windus, 1963, str. 163-174. Hugh Dalziel Duncan, *Language and Literature in Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1953, str. 58; in Jonathan Culler, *The Pursuit of Sings, Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca: Cornell University Press, 1981.

55 Stein Haugom Olsen, *The End of Literary Theory* (Glej op. 42), str. 11, 12, 196-8. Profesor Olsen razvija koncept literature kot družbene institucije tudi že v svoji prvi knjigi *The Structure of Literary Understanding* (gl.op.6), str. 16.

OTROK IN LITERARNA PLAŽA

1 Koncept večstopenjskega procesa branja razni avtorji uporabljajo na različne načine. Zvečine vsi ti koncepti poskušajo razplastiti procese branja zato, da bi jih bilo lažje razčleniti. Primerjaj opombo 36 k študiji "Pouk bralne sposobnosti".

2 Denys W. Harding, "The Role of the Onlooker" *(Scrutiny* 6 (1937), str. 247-58 in psychological Processes in the Reading of Fiction" (*British Journal of Aesthetics,* 2 (1962), str. 133-44), Stein Haugom Olsen,*The Structure of Literary Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press, 1978 in Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

3 Nekateri avtorji štejejo za otroka otroke do 11. oziroma 12. leta, ko po Piagetovem mnenju otrok začne razvijati zavest o občutkih in odnosih drugih oseb (Jean Piaget, *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul, 1929). V naši

obravnavi bomo uporabljali oznako otrok v tem pomenu, čeprav bomo mestoma govorili tudi o starejših otrocih oziroma mladostnikih. Opozoriti velja, da se proces otrokovega branja razlikuje od leta do leta, zato mnogi avtorji probleme otrokovega branja obravnavajo glede na različne starostne skupine, pač na temelju raznih razdelitev. Za našo obravnavo taka starostna razdelitev ni potrebna, ker nam gre za splošne učinke literarne plaže na otroka, ne glede na to, kako se ti učinki spreminjajo s starostjo otroka.

4 Arthur Applebee, "Where does Cinderella Live?" v *The Cool Web, The Pattern of Children's Reading*. Ur. Margaret Meek, Aidan Warlow in Griselda Barton, London: The Bodley Head, 1977, str. 51.

5 Mary Louise Pratt, *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*, Bloomington: Indiana University Press, 1977.

6 Q.D. Leavis, *Fiction and the Reading Public,* London: Chatto & Windus, 1932. Da bi ugotovila posebnosti bralnih potreb stalnih bralcev literarne plaže, Q.D. Leavis sploh ni anketirala kupcev oziroma bralcev plaže, marveč je namesto njih anketirala pisce literarne plaže. Le-ti so vsi zelo natančno opisali želje in pričakovanja svojih bralcev.

7 Pri nas je vzorce ponavljanja pripovedi domiselno opisal Matjaž Kmecl v delu "Patronažna sestra ali 26o. varianta" v *Književnih listih,Delo*, 13. septembra 1979, str. 14.

8 Toni Gomišček, "Ideologija stripa", *Otrok in knjiga* 9 (1979), str. 18.

9 Paul Hazard, *Knjige otroci in odrasli ljudje*, Ljubljana: Mladinska knjiga 1973. Primerjaj tudi Elaine Moss, "The adult- eration of children's books" in John McCreesh, "Children's ideas of horror and tragedy", oboje v *The Cool Web*, str. 333 in 112 (gl. op. 4.).

1o Liz Gant, "That one's me" v *The Cool Web*, str. 348.

11 Vedno več avtorjev opozarja na nujnost bralčeve pravilne uporabe zunajliterarne izkušnje za uspešno branje. Primerjaj našo obravnavo tega problema - (Procesi branja).

12 Kritiki posvečajo vedno več pozornosti poznavanju bralne tehnike ali strategije za tako branje, ki je skladno z "zahtevami" besedila, in poudarjajo, da brez tega znanja ni mogoče "obvladovati" različnih besedil. Primerjaj Jonathan Culler, *Structuralist Poetics*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

13 Z doslednejšim razločevanjem med realnim in nerealnim ter s poznavanjem literature kot družbeno institucionalizirane možnosti za dvogovor o človeških možnostih. Pri izkušenih bralcih ta nagib izgublja pomen. Kljub temu razne ankete kažejo, da je tudi pri odraslih ta nagib med najpogosteje navedenimi vzroki za branje leposlovja. Pri odraslem bralcu sta tako nagib kot tudi radost, ki iz njega izvira, pogosto vidna šele na podzavestni ravni. Primerjaj Norman N. Holland, *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press, 1968.

14 Kot smo videli v "Procesih branja", Denys W. Harding zavrača uporabo identifikacije s fiktivnimi osebami. Taka uporaba bi bila smiselna le v patoloških primerih, ko bi si bralec stvarno domišljal, da je neka druga osebnost. Taki skrajni primeri iz-

gube zveze z realnostjo so zelo redki in nikakor niso značilni za otrokovo doživljanje leposlovnih junakov.

15 Arthur Applebee, "Where does Cinderella live?" v*The Cool Web*, str. 51.

16 Polna bralčeva zavest o fiktivni naravi leposlovne pripovedi je precej zahteven dosežek. V nekaterih nezahodnih civilizacijah poslušalci sploh ne razlikujejo med pripovedjo fiktivnih in stvarnih dogodkov.

17 Dietrich Henrich in Wolfgang Iser, *Funktionen des Fiktiven.* Munchen: Wilhelm Fink, 1983.

18 Primerjaj obe študiji, navedeni v opombi 2.

19 Peter L. Berger in Thomas Luckman, *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday, 1967, str. 66.

2o Ibidem, str. 133.

21 Med vojnama je prve proučevalce estetskega doživljanja pretresel dogodek z dečkom, ki je z odgovori o umetniški vrednosti slik pokazal domala neverjeten občutek za "veliko umetnost". Ko so ga po večkratnem anketiranju vprašali, kako se odloča o svojem izboru, je brez odlašanja odgovoril, da zanesljivo ve, da bo učitelj vse, kar se njemu samemu zdi grdo, označil kot veliko umetnost!

22 James Britton, "The role of Fantasy", v*The Cool Web*, str. 47.

23 Ibidem, str. 45.

24 *Funktionen des Fiktiven*, op 17. "The role of fantasy", op. 22; Barbara Hardy, "Narrative as a primary act of mind" v*The Cool Web*, str. 12.

25 Denys W. Harding, "Response to Literature: The Report of The Study Group", v *Response to Literature*, ur. J. Squire, NCTE, Illinois: Champain, 1968, str. 15. Danes štejejo pomanjkljivo razvito sposobnost za uporabo simboličnega jezika za enega izmed pomembnih vzrokov za pomanjkljivo branje in za nebranje.

26 John McCreesh, "Children's ideas of horror and tragedy", *The Cool Web,* str. 114-5.

27 Matjaž Kmecl, *Mala literarna teorija*, Ljubljana: Založba borec, 1976, str. 324. Naj pa je pri izobražencih cenjena tako ali drugače, dejstvo, ki se potrjuje iz dneva v dan, je, da je najbolj brana: javno pa tudi na skrivaj. Celo najbolj prefinjeni literarni poznavalci se ji ne odrečejo - za oddih.

VPRAŠANJA O ESTETSKI VZGOJI

1 Številni angloameriški kritiki in filozofi zagovarjajo stališče, da je estetsko doživljanje nerazdelno povezano z vsakodnevnim doživljanjem in so zato proti uvajanju posebnih estetskih značilnosti doživetja. Včasih se jim zdi nepotrebna celo uporaba pridevnika "estetsko" za umetnostno doživetje. Menijo namreč, da ne obstajata niti posebno estetsko čutilo niti estetsko čustvo, ki bi lahko bilo osnova za estetsko doživetje. Na področju doživljanja leposlovja sta se za to gledanje, ki ga pogosto imenujemo kar

teorijo kontinuitete estetskega doživetja, zavzemala zlasti I. A. Richards (glej dela, ki so navedena v opombah k študiji Možnosti opisovanja doživetja besedne umetnine) in Denys W. Harding (glej Procesi branja). Na področju teorije o umetnostnem doživljanju na sploh pa John Dewey in Robin Collingwood. Primerjaj John Dewey, *Art as Experience*. New York: Milton, Balch & Co, 1934 in Robin George Collingwood, *The Princinples of Art*. Oxford: The Clarendom Press, 1938 ter *Outlines of a Philosophy of Art*. London: Oxford University Press, H. Milford, 1925.

2 Čeprav raziskave na področju eksperimentalne estetike še vedno štejejo za izjemno težavne in veljavnost njihovih rezultatov za omejene, so se v osemdesetih letih opazno razcvetela raziskovalna dela na tem področju. Leta 1983 je začela izhajati posebna interdisciplinarna revija, ki prinaša postopke in rezultate eksperimentalnih raziskav *Empirical Studies of the Arts* (New York: Baywood Publishing Co), decembra 1986 pa najnovejši razvoj na tem področju obravnava široko interdisciplinarno zasnovana posebna številka revije *Poetics* 15 (1986):*Directions in Empirical Aesthetics*, ki sta jo uredila R. Viehoff in D. Meutsch.

3 Arnold Bertleant,*The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience*. Springfild: Thomas, 1970.

4 Koncept sposobnosti oziroma spretnosti estetskega doživljanja razvija v več delih Denys W. Harding. Vprašanja te sposobnosti pa sistematično obravnava v študiji "Skills of Enjoyment",*The Changing World*, No4 (1948), str. 16-29. Za podoben koncept sistematične vzgoje sposobnosti estetskega doživljanja se zavzema tudi Harold Osborne v svojem delu *The Art of Appreciation*, New York: Oxford University Press, 1970.

POUK BRALNE SPOSOBNOSTI

1 Precej gradiva je zbranega v opisu Dartmouthskega seminarja o pouku književnosti in vzgoji bralne sposobnosti v delu, ki ga je uredil J. Squire, *Response to Literature*, NCTE, Illinois: Champaign, 1968. Ta seminar je vodil znani angleški profesor socialne psihologije in literarni kritik Denys W. Harding. Rezultati nekaterih drugih študij pa so zbrani v delu *The Cool Web, The Patterns of Children's Reading*, uredili Margaret Meek, Aidan Warlow in Griselda Barton, London: The Bodley Head, 1977.

2 *Response to Literature*, str. 72.

3 Hans Robert Jauss, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Munchen: Wilhelm Fink, 1977, str. 212 do 259. Jauss poskuša razločevati več vrst identifikacije glede na različne tipe junakov.

4 Denys W. Harding, "The Role of the Onlooker", *Scrutiny* 5(1937) str. 247-285 in "Psychological Processes in the Reading of Fiction", *British Journal of Aesthetics* 2(1962), str. 133-144.

5 Dietrich Heinrich in Wolfgang Iser, *Funfktionen des Fiktiven*. München: Wilhelm Fink, 1983. Primerjaj tudi James Britton, "The Role of Fantasy" in Barbara Hardy, "Narrative as a Primary Act of Mind", oboje v *The Cool Web* (gl. op. 1) str. 47 in str. 12.

6 R.L. Gregory, "Psychology: Towards a Science of Fiction", v *The Cool Web*, str. 393.

7 Barbara Hardy, " Narrati e.." v *The Cool Web*, str. 13.

8 James Britton, "The Role..." v *The Cool Web*, str. 45.

9 Denys W. Harding, obe razpavi, ki sta navedeni v op. 4.

10 V angloameriški književnosti je najbolj znan primer kritiškega nezadovoljstva z razvojem zgodbe desetletja trajajoča razprava o utemeljnosti in umetniških lastnostih zadnjih poglavij Twainovega dela *Hucleberry Finn*, ki jasno kaže na to, da bralci/kritiki ne morejo sprejeti konca takega, kot ga je napisal M. Twain. Sicer pa je bilo za angleške avtorje v 19. stoletju povsem naravno, da so jih bralci prosili, da naj "rešijo" kakšno junakinjo ali spremenijo potek zgodbe.

11 Peter L. Berger in Thomas Luckmann v delu *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday, 1967) nadrobno opisujeta vlogo jezika pri ustvarjanju, vzdrževanju in spreminjanju vseh predstav o svetu. Primerjaj "Procesi Branja", opomba 45.

12 Boris Paternu, "Kaj hočemo s poukom književnosti", *Delo, Književni listi*, 15. 12. 1983 str. 10 in *Jezik in slovstvo* 29(1983/4), str. 155.

13 *Primerjalna književnost*, 1984, st. 1, str 62-6.

14 Gregor Kocjan, Darka Podmenik, Dimitrij Rupel in Martin Žnidaršič, *Knjiga in bralci III*, Ljubljana: KSS, FSPN Raziskovalni inštitut, 1985, str. 58.

15 Uporaba oznake "bralna sposobnost" se mi zdi bolj smiselna kot "bralna kultura", ker nas navaja k predstavi , da je sposobnost mogoče pridobiti, razviti, privzgojiti. Omogoča pa tudi bolj diferencirano uporabo, kot npr. sposobnost za branje leposlovja, strokovne literature itd. Več o tem Meta Grosman, "Bralna kultura ali bralna sposobnost", *Delo, Književni listi*, 14. 8. 1980, str. 14.

16 M. Grosman, "Vprašanja o estetski vzgoji", *Naši razgledi*, 11. sept. 1981, str. 487.

17 Psihologija branja je pokazala, da težave pri branju lahko izvirajo že iz bralčeve napačne zaznave elementov kroga in premice, iz katerih je sestavljena latinica.

18 George L. Dillon, *Language Processing and the Reading of Literature* Bloomington: Indiana University Press, 1978.

19 I. A. Richards, *How to Read a Page*. London: Kegan Paul, Trench, Trubners, 1943.

20 Teun A. van Dijk in Walter Kintsch, "Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories", v *Current Trends in Text Linguistics*, Berlin in New York: de Gruyter, 1978, str. 61.

21 Roman Ingarden, *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerkes*. Tübingen: Max Niemeyer, 1968, str. 16 do 91.

22 Vernon Lee, *Handling of Words*. London: John Lane, 1927.

23 Percy Lubbock, *The Craft of Fiction*. London: Jonathan Cape, 1926.

24 Ralph W. Rader, "Fact, Theory and Literary Explanation", *Critical Inquiry* 1(1974), str. 262.

25 Wolfgang Iser, *The Act of Reading, A Theory of Aesthetic Response*. London: Rout-

ledge & Kegan Paul. 1978 in *The Implied Reader*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

26 Wolfgang Iser, *The Act of Reading* in Stein Haugom Olsen, *The Structure of Literary Understanding*, Cambridge: Cambridge Univerity Press, 1978.

27 V svetovni književnosti so leposlovna dela obdana z domala nepregledno množico interpretacij, ki dnevno postajajo izhodišče novih reinterpretacij in prevrednotenj. Nepopolnost in nedokončnost literarne interpretacije štejejo zato za splošen pojav.

28 Norman N. Holland, *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford Univerity Press, 1968.

29 Ponovno branje ne obrodi le boljšega zaznavanja leposlovnega besedila, marveč lahko poveča tudi bralčevo zanimanje in radost. Primerjaj Denys W. Harding, "Practice at Liking: A Study in Experimental Aesthetics", *Bulletin of the British Psychological Society* 21(1968), str. 3 do 10.

30 James Britton, "Response to Literature", v *Response to Literature* (gl. op. 1), str. 6.

31 Nekateri kritiki in pedagogi menijo, da je ubeseditev literarnega doživetja pomembna sestavina doživetja. Bralčev poskus opisati svoje literarno doživetje pomembno sooblikuje doživetje, lahko pa tudi izboljša razumevanje dela.

32 *Response to Literature*, str. 74.

33 Benjamin DeMott, "Reading, Writing, Reality, Unreality...", v *Response to Literature*, str. 47 in 54. Primerjaj tudi Edward Blishen, "Learning to Love it", v *The Cool Web*, str. 377-8.

34 To je običajno za obravnavo angloameriških avtorjev in del, za katera so na razpolago številne obdelave glede na razvojne stopnje bralcev.

35 David Lodge, *The Language of Fiction*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966, str. 18.

36 Pri nas to pojmovanje navaja Mirjana Prica kot "prepoznavanje, strukturisanje i interpretacije" v *Problemi čitanja na maternjem in stranom jeziku. Okrugli sto*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 1974. Sicer je najbolj znan opis Georgea L. Dillona v *Language Processing and the Reading of Literature*, str. xcii in xxii in za poezijo delo Eugene R. Kintgen, *The Perception of Poetry*, Bloomington: Indiana Univerity Press, 1983, str. 1 do 4.

37 Če npr. v Burnsovem opisu "Kakor rdeča vrtnica je moja ljubica..." spremenimo samo barvo vrtnice v belo, rumeno ali črno (lahko tudi v bodečo itd.), lahko brez težave prikažemo spreminjanje predstav, ki jih opis posreduje.

38 Če si predstavljamo poljuben opis, ki gradi na zaporedju več metafor, kot npr. številni Shakespearovi soneti, potem se za bralce ne spreminja samo pomensko polje posameznih metafor, marveč tudi njihov skupni, sestavljeni pomen, ki ga lahko grafično ponazorimo s tistim delom pomena, v katerem se prekrivajo pomenska polja posameznih metafor.

39 Odprtost besedila za razne interpretacije in pomen, ki ga odprtost besedila daje bralčevi konkretizaciji besedila, navajata nekatere kritike k prepričanju, da je poetika v bistvu teorija branja, saj je sam obstoj književnosti odvisen od različnih načinov branja. Primerjaj Jonathan Culler, *Structuralist Poetics*. London: Routlege & Kegan Paul, 1975, str. 128.

40 James Britton v *Response to Literature*, str. 6.

41 Eugene R. Kintgen, *The Perception of Poetry* in David Bleich, *Subjective Criticism*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1978.

42 Douglas Barnes, Peter Churley in Christopher Thompson, "Group Talk and Literary Response", *English in Education* 5(1971), str. 71.

43 Penny Blackie, "Asking questions", *English in Education*, 5(1971), str. 77.

POUK LITERARNE INTERPRETACIJE

1 Alternativno pojmovanje učenčeve bralne sposobnosti kot prirojene ne daje učitelju sprejemljivega izhodišča za pouk. Podobno kot večina konceptov o prirojenih izjemnih sposobnostih, je tudi to pogojeno z elitističnim gledanjem, ki dela pedagoške napore za izboljšavo te "prirojene" lastnosti nesmiselne. Čeprav se občutljivost brez dvoma od učenca do učenca spreminja, razvitejša bralna sposobnost ne izvira samo iz večje občutljivosti, ampak je predvsem nasledek vaje in izkušenosti v branju leposlovja.

2 Način branja se ravna po naravi besedila. Glede na različna besedila se spreminja tudi način branja, predvsem hitrost in intenzivnost ter usmerjenost bralčeve pozornosti. V tem smislu je ena izmed temeljnih potreb branja, da bralec pravočasno ugotovi, za kakšno besedilo gre in kakšno branje je zanj primerno ali potrebno. Bralčeva sposobnost, da se pravilno odloči o tem, kakšno branje terja določeno besedilo, precej zmanjša nevarnost razočaranja nad besedilom in frustracije zaradi neprimernega branja in tako neposredno prispeva k uspešnemu branju. Zato nekatere šole uvajajo tudi pouk različnih vrst branja, v Franciji na primer v šoli berejo tudi znanstveno fantastiko, medtem ko v šole v Italiji uvajajo tudi bralne tehnike za časopisna sporočila. Pri nas na tem področju precej zaostajamo. Celo literatura, ki naj bi nadomestila ta primanjkljaj, je že ob izidu zastarela. Primerjaj Mortimer J. Adler *Kako beremo*. Ljubljana: DDU Univerzum, 1977.

3 Tako pojmovanje je sprejeto v deželah z daljšo tradicijo v poučevanju bralnih tehnik. V Angliji ga je razvil zlasti profesor socialne psihologije Denys W. Harding v "Skills of Enjoyment".*The Changing World* No.4(l948), str. 16 do 29.

4 Vsakdo, ki se dalj časa ukvarja s poukom interpretacije, ve, kako pogosta je utemeljitev učencev: "Všeč mi je, ker je (lahko) razumljivo".

5 V tem pogledu so učiteljeve pravice omejene v primerjavi z bralcem, ki ima vedno pravico uveljavljati svoje mnenje in okus. Na vzporedne implikacije, ki sledijo iz učiteljeve odgovornosti do učenca, opozarja Boris Paternu na straneh 421 in 423 dela *Pogledi na slovensko književnost*, II. knjiga. Ljubljana: Partizanska knjiga, 1974.

ODLOMEK PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

1 Odlomek se dosledno uporablja zlasti pri pouku književnosti v tujem jeziku. Pričujoče razmišlanje je nastalo na podlagi mojega predavanja za učitelje angleščine na pedagoški usmeritvi, ki ga je organiziral Zavod za šolstvo SRS. Zato sta tudi oba primera iz angleške čitanke Mirka Juraka, *Berila iz angleške in ameriške književnosti.Readings in English and American Literature*. Ljubljana: DZS, 1987.

2 Tak način bo brez dvoma uspešen z odlomkom iz *Prigod Toma Sawerja* (Ibid., str. 36), ki nazorno in zelo sugestivnno opisuje Tomove poskuse, kako bi se izognil šolskemu pouku v ponedeljek zjutraj. Prikazan predmet odlomka je učencu doživljajsko tako blizu, da za njegovo neposredno doživetje in razumevanje niso potrebna nobena dodatna pojasnila.

3 Za tak način se zdi primeren odlomek iz *Viharnega vrha* (ibid., str. 82), ki hkrati ilustrira pripovedno tehniko z Lockwoodovim sklicevanjem na lastnosti Nellyne pripovedi in omogoča tudi kratek, a značilen vpogled v izjemno globino razmerja med Catherine in Heathcliffom.

4 Poseben primer je odlomek, ki vključuje začetno besedilo npr. romana, torej besedilo, ki bralca uvaja v celotno delo. Razlaga začetnih odstavkov daljšega dela se prav zato pogosto bistveno razlikuje od razlage odlomka iz sredine besedila. Te razlike so še zlasti opazne pri obravnavi statusa dela, kjer moramo posvetiti posebno pozornost vprašanjem, kako avtor začenja celotno delo, predstavi predmet ali probleme, zbudi bralčevo zanimanje in podobno.
Začetno besedilo je najprimernejši odlomek tudi s stališča preudarkov, ki nam jih nalaga besedilna lingvistika, saj ne prinaša nobenih (težko razumljivih) anaforičnih sklicevanj in v tem smislu pomeni najmajše razdejanje besedila. Prim. Guy Cook, "Texts, Extracts, and Stylistic Texture." V *Literature and Language Teaching*. Ur. C.J.Brumfit in R.A.Carter, Oxford University Press, 1986, str.152.

5 Tako organizirana obravnava odlomka seveda predpostavlja tudi tak izbor besedil, ki omogoča predlagano obravnavo. Zato razmišlanje o uporabi odlomka pri pouku književnosti odpira tudi vprašanje ustreznega izbora odlomkov. Vendar se to vprašanje ravna tudi po drugih kriterijih in v marsičem vključuje problematiko, ki presega okvir našega razmišljanja. Zato ga tu ne bomo posebej obravnavali.

BRANJE PESMI V TUJEM JEZIKU

1 V načelu je branje proze v tujem jeziku lahko enako zapleteno in povzroča enake težave kot branje pesmi. Tukaj se omejujemo na branje pesmi, ker se opiramo predvsem na izkušnje, zbrane pri branju pesmi v proseminarju iz angleške književnosti. K posebni obravnavi branja poezije navaja tudi prepričanje, da je pesniški jezik posebna zgoščena raba, ki terja od bralca podobno zgoščeno pozornost, naravnan prav na jezik.

Danes, ko vse več založnikov objavlja prevode pesmi skupaj z izvirnim besedilom pesmi in postajajo take dvojezične objave že kar običajne, pomeni branje pesmi v tujem jeziku novo obliko izziva za bralce poezije. V tem smislu problematika branja

poezije v tujem jeziku presega meje tradicionalne šolske situacije in prehaja v nova vprašanja o bralčevi sposobnosti izpopolnjevanja pesniškega doživetja.

2 Tudi tuji predavatelji, ki ne poznajo materinščine poslušalcev, si večkrat prizadevajo spoznati tak ekvivalent, da bi z njim olajšali razumevanje ključnih besed v pesmi.

POUK PESMI V TUJEM JEZIKU

1 David Limon, "Using Poetry in ELT", *Yugoslav English Language Teaching Review*, 1(1983), str. 11-23. Podobna mnenja so pogosta v literaturi o pouku tujih književnosti. Opozoriti velja, da tak odnos prinaša pomembne omejitve možnosti v razumevanju leposlovja za učence.

2 Predstavljeno obravnavo sem pripravila za udeležence seminarja učiteljev angleščine v Radovljici, januarja 1984.

3 Učitelj lahko učence vpraša, kakšne povedi so rabljene v pesmi, in jim jih pomaga spoznati z dodatnimi podvprašanji, npr. o ponavljanju vprašalnice "what" v prvi kitici. S podobnimi vprašanji in predlogom, da naj preštejejo posamezne ponavljane besede, jih opozori tako na ponavljanje posameznih besed kot tudi na osrednjost njihovega pomena oziroma odnosa do predstavljenih predmetov v pesmi.

4 Po mojih dosedanjih izkušnjah obravnava te Keatsove Ode terja najmanj celo uro. Celo pri daljši obravnavi ostanejo številne interpretativne možnosti neobdelane. Pri pouku moramo vedno izbirati za učence primernejše in bolj pomembne možnosti interpretacije.

5 Bolj zainteresirane učence učitelj lahko opozori tudi na to, kako se vsebinska porazdelitev znotraj kitic odslikava v zgradbi rime, oziroma vrstic.

6 Pomen teh pridevnikov pride do prave veljave šele pri umetniško dodelanemu branju pesmi.

BRANJE PROZE V TUJEM JEZIKU

1 Stein Haugom Olsen, *The Structure of Literary Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978 in Wolfgang Iser, *The Act of Reading*. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

2 Primerjaj Lockwoodov opis vtisa, ki ga nanj naredi notrajnost v romanu Emily Brontee, *Wuthering Heights*

3 Primerjaj dogajanje v romanu Patrica Whitea *Voss*, ko Voss prodira v kontinent.

4 Primerjaj možnost odzivov na Jane Austin, *Pride and Prejudice*

5 Težave z zaznavanjem satire in ironije so opazne na primer pri branju Swiftovega dela *Gulliver's Travells*.

6 Najbolj očiten primer je Joycev roman *A Portrait of the Artist as a Young Man*.

Študentje, ki to delo preberejo v angleščini, imajo pogosto večje težave z zaznavanjem strukture, ponavljajočih se simbolov in motivov kot študentje, ki ga preberejo v slovenščini. Pri tem ne gre zanemariti dejstva, da jim je delo v izvirniku pogosto manj všeč kot slovenski prevod.

7 Meta Grosman, "Patric White's *Voss*: an " Attempt at Interpretation,"v *Australian Papers*, ur. Mirko Jurak, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1983.

8 Robin Mayhead, *Understading Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

9 Primerjaj našo obravnavo o pomenu vedenja za proces branja v študiji "Procesi branja".

10 Frederick C. Bartlett, *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

Meta Grosman

Bralec in književnost

Opremila in likovno-grafično uredila Marija Prelog

Izdala in založila Državna založba Slovenije

Uredila Jana Željko

Za založbo Uroš Istenič

Natisnila: Razmnoževalnica POZDEREC

Ljubljana 1989

Naklada 1200 izvodov

Prvi natis

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
00000010259

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

429712