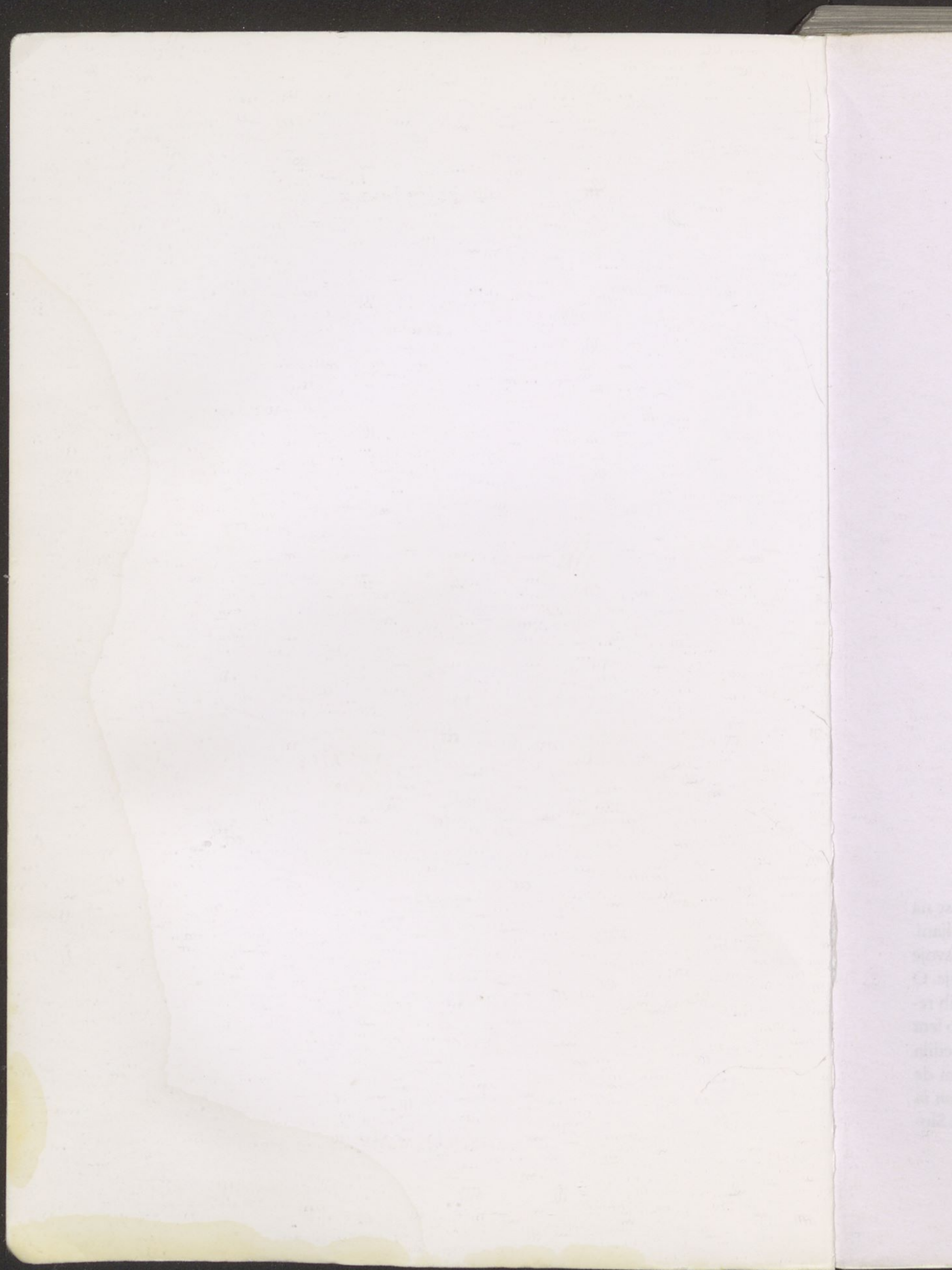


Meta Grosman

Zagovor branja

Bralec in književnost v 21. stoletju



Beseda 4/2004

BELEŽKA O AVTORICI

Meta Grosman je redna profesorica za angleško in ameriško književnost na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njeno zanimanje za bralca in branje sega v šestdeseta leta, ko si je za temo svoje doktorske disertacije izbrala obravnavo bralca kot angleške kritiške kategorije. O bralcu, branju in književnem pouku je objavila številne študije doma in v tujih revijah in predavala na več tujih univerzah. Njene dopolnjene zgodnje študije do leta 1987 so bile zbrane v delu *Bralec in književnost* (Ljubljana, 1989), pozneje je uredila še *American Literature for Non-American Readers* (Frankfurt, 1995), z Robertom de Beaugrandom in Barbaro Seidlhofer pa *Language Policy and Language Education in Emerging Nations* (Stamford/London, 1998). Kot predsednica Bralnega društva Slovenije zadnja leta posveča posebno pozornost pouku branja pri nas.

META GROSMAN

Zagovor branja:

Bralec in književnost v 21. stoletju

Založba Sophia
Ljubljana, 2004

+ 555529

4

Finančna podpora:
Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije

© Meta Grosman, 2004

- 7 -12- 2004



B 2004/19957

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

028(081)
821.09:028

GROSMAN, Meta

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

ISBN 961-6294-62-8

216172544

Vsebina

Predgovor	1
Branje kot proces	9
Od zaznavanja znakov do pomena	13
Proučevanje literarnega branja v svetu	37
Kaj nam je znano o bralčevi čustveni udeležbi ob branju	51
Funkcije branja	62
Možnosti estetske funkcije	73
Mladi bralci med risanko in leposlovno pripovedjo	80
Kaj vemo o branju otrok	82
Otrok in vizualno podprta pripoved	90
Jezikovne zmožnosti in spoznavni razvoj	93
Kako izbirati branje za otroka in mlade bralce	99
Kako do boljše bralne zmožnosti in višje pismenosti	119
Mednarodna prizadevanja odkriti izvore neuspešnega knjižnega pouka	121
Književni pouk na Slovenskem	131
Pouk bralne zmožnosti	137
Učenčevo literarno doživetje	152
Didaktične možnosti	166
Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja	184
Šolski pogovor o umetnostnem besedilu	211
Kaj je predmet pogovora o prebranem umetnostnem besedilu?	219

Kako voditi pogovor o umetnostnih besedilih?	229
Kdaj je šolski pogovor zares osredinjen na učenca?	234
Sestavine književnega pouka, ki zavirajo razvoj bralne zmožnosti	244
Literarno izrazje za pogovor o književnosti	248
Nova teoretska izhodišča za pouk književnosti	254
Zakaj književni pouk z literarnimi odlomki ne prispeva k razvoju bralne zmožnosti	265
Pomožna gradiva in priročniki za učitelje	272
K razumevanju pomena bralne zmožnosti in književnosti	278
Namesto sklepa	284
Viri	287
Imensko kazalo	309

Vsem kolegom in kolegicam,
ki si ob pogledu na razred, poln mladih glav,
želijo, da bi jim utrli pota
v skrivnosti leposlovne pripovedi,
jim pomagali do bralne zmožnosti
ter jih vzgojili v bralce,
ki bodo ohranjali slovensko književnost

Predgovor

Besedilo z naslovom *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju* je rezultat mojega preučevanja razmerja med bralcem in književnostjo, ki seže v zgodnja šestdeseta leta, ko sem začela zbirati teoretsko gradivo za svojo doktorsko disertacijo, v kateri sem se ukvarjala z bralcem kot osrednjo kategorijo britanske literarne teorije v letih 1921 do 1961. Prvo zbirko študij, ki se je ukvarjala z razmerjem med bralcem in književnostjo, sem zaključila januarja 1988 v prečudovitem okolju kalifornijske univerze Berkeley, kjer sem kot Fulbrightova profesorica imela celo leto na razpolago neposreden dostop v njihove odlične knjižnice, še zlasti v posebno knjižnico s področja spoznavnega jezikoslovja, ki ima o branju več študij in revij, kot jih lahko človek prebere v enem življenju. Takrat so januarja Delovi *Književni listi* v treh nadaljevanjih prinesli mojo študijo o procesih branja leposlovja, ki jo je v hrvaškem prevodu takoj nato natisnil še *Quorum*.

Ko je DZS leta 1989 izdala mojo zbirko študij *Bralec in književnost*, pa sem doživela eno izmed najbolj prijetnih presenečenj: knjiga je bila v dobrem letu do zadnjega izvoda razprodana. V devetdesetih letih sem se sicer morala ukvarjati z uvajanjem prevajalskega študija na Filozofski fakulteti in z zato potrebnim študijem prevodoslovja, vendar so bili kljub temu zelo redki tisti dnevi, ko se nisem ukvarjala tudi z bralcem in branjem. Na Oddelku za prevajalstvo izvajam edini na naši fakulteti organizirani ciklus predavanj o branju in razumevanju

besedil, ker je to ena izmed obveznih sestavin študijskih programov na večini prevajalskih oddelkov po svetu. Poleg tega pa sem za Bralno društvo Slovenije, ki je bilo ustanovljeno leta 1995, v navezi z Mednarodnim bralnim društvom (IRA – International Reading Association), vsako leto intenzivno študirala posamezne sestavine ali področja branja za naša strokovna posvetovanja.

Ko sem jeseni 2003 na pobudo Založbe Sophia začela razmišljati o možnostih predelave *Bralca in književnosti*, mi je takoj postalo jasno, da to ni mogoče. Preučevanje branja je namreč tako dinamično, da se znanje o branju neprestano dopolnjuje in spreminja z novimi odkritji in načini preučevanja procesov branja ter delovanja možganov pri branju. To je po eni strani posledica tega, da se na mednarodni ravni z branjem, s poučevanjem branja in še posebej branja leposlovja pri književnem pouku ukvarjajo celi instituti s specializiranimi raziskovalci in posebno opremo za spremljanje in preučevanje branja in eksperimentalno preučevanje odzivov učencev na branje in na književni pouk. Po drugi strani je to seveda razumljivo, saj kljub vse bolj pogostim opozorilom o pomenu bralne zmožnosti in širše pismenosti po vsem razvitem svetu opažajo upadanje pismenosti in še večje upadanje zanimanja za branje leposlovja in same družbene veljave književnosti. Ker se strokovnjaki in ministrstva za šolstvo zavedajo, da sicer ne morejo narediti nič za to, da bi zmanjšali usodni vpliv tehnološkega razvoja, ki v veliki meri povzroča te spremembe s ponudbo neomejene količine laže dosegljive zabave vizualno podprte pripovedi filma, glasbe in videoigric, si toliko bolj prizadevajo izboljšati sam pouk branja in pisanja oz. bralne zmožnosti in širše pismenosti ter za pozitivnejši odnos do leposlovnega branja kot možnosti za pošolsko ohranjanje pismenosti. Hkrati pa so vse bolj pogoste tudi obtožbe šole, ki da si prilašča književnost in jo spreminja v neprijetno šolsko obveznost. V prizadevanju prodreti v vse izvore poslabšanja pismenosti in odnosa do književnosti nastajajo tisoči in tisoči študij in celih knjig, zato sem se odločila vrniti k starim vprašanjem o razmerju med bralcem in književnostjo s stališča današnjega znanja o tej kompleksni problematiki. Pri svojem delu izhajam predvsem iz raziskav v

angleško govorečih kulturah, kjer je opismenjevanje zaradi zapletenega razmerja med pisavo in izgovorjavo deležno izjemne skrbi in neomejenih sredstev za raziskave, in iz tistega poznavanja domačih okoliščin, kot je mogoče ob stalnem pomanjkanju sredstev in pripravljenosti za potrebne raziskave, ki bi nudile boljši vpogled v posebne probleme bralne pismenosti pri nas.

Zagovor branja tako v korenito predelani in nadgrajeni obliki ohranja samo tiste dele nekaterih študij zbirke iz leta 1989, ki še danes predstavljajo zgodovinsko razsežnost ukvarjanja z bralcem in književnostjo in v tem smislu bogatijo naše današnje že precej spremenjeno razumevanje tega razmerja. Večine študij pa nisem vključila niti v predelani ali delni obliki, ker se mi za današnje okoliščine ne zdijo več zanimive, ali pa so se razvile v posebna področja, kot na primer zadnje tri študije o branju poezije in proze v tujem jeziku. Študija »Branje kot proces« je npr. več kot dvakrat daljša od prejšnjih »Procesov branja«, pa tudi bolj kompleksna, kot je tudi sodobno razmišljanje o branju in ves naš svet. Ko v drugem delu razmišljam o razmerju med bralcem in književnostjo, največkrat v okviru šolske prakse, je večina študij povsem nova, navezujejo pa se na nekatere moja plenarna predavanja za posvetovanja Bralnega društva Slovenije, za revijo *Otrok in knjiga* in ena delno za slavistični kongres. Te navezave bom sproti navajala pri posameznih razdelkih knjige. Večina besedila je povsem nova, saj tudi naši učenci po vstopu v Evropsko unijo hodijo v šolo, ki poskuša uvajati novo kulturo pouka z vse večjim poudarkom na jezikovnih zmožnostih. Ker vedno upam, da bo koga zanimalo še kaj več, sem skozi vse besedilo dosledno navajala vire za dodaten študij.

Posebej moram omeniti terminološko spremembo. Čeprav sem se v osemdesetih letih v zvezi s poukom branja zavzemala za izraz »bralna sposobnost«, skladno s poznejšimi priporočili kolegov slovenistov, ki odločajo o tem, dosledno uporabljam izraz »bralna zmožnost«, ki se delno razlikuje od psihološkega poimenovanja zmožnosti pri nas. »Spretnost« pomeni manj kot zmožnost, »veščina« pa je že odveč. Pod vplivom jezikovne politike v Evropski uniji (ki ni več zveza!) je zadnje čase pri nas veliko govora o »kompetencah«, »kompetenčno-

sti« in tudi o »jezikovnih kompetencah«, ki za vse, ki se razmišljujoče ukvarjamo z jeziki in prevajanjem, niso nič drugega kot »jezikovne zmožnosti«. Tako jezikovno prenašanje se mi zdi nepotrebno, zato se nisem odločila za to »modno« oznako. Če pa kdo želi, lahko v mislih vsakokrat, ko uporabim izraz »bralna zmožnost« ali »jezikovne zmožnosti«, te besede prebere kot »kompetence«, nato pa predlaga še razširitev slovenskega pomena te besede v *SSKJ* in v *Velikem slovarju tujk*. Verjetno bom sama še po tem uporabljala »zmožnosti«. V vsem drugem sem se trudila izogibati preveč strokovnemu izrazju, ali pa sem tiste izraze, ki pri nas niso vsakdanji, so pa to v teoriji branja, pojasnila v sprotnih opombah, ki večkrat vsebujejo tudi dodatno razlago.

Upam, da bo ta knjiga našla vsaj toliko bralcev kot njena predhodnica in da njeno prebiranje ne bo samo večalo nujno potrebnega znanja o procesih branja, marveč bo tudi prispevalo k na učence osredinjenemu pouku književnosti in bralne zmožnosti. Tako naj bi prispevalo k višji pismenosti na Slovenskem in k vzgajanju in ohranjanju bralcev, ki bodo podprli obstoj in nadaljnji razvoj slovenske književnosti. Književnost, ki je nihče ne bere, je prav tako ogrožena kot jezik, ki ga nihče ne govori. V Šrilanki, kjer se ljudje velikokrat odpo-
vejo materinščini, je Charlen Rajedran (2000) o jeziku zapisala: »Identiteta je nekaj, kar moramo udejanjati... Da bi jo sprejeli in priznali, mora biti več kot politično in slovnično pravilna. *Moramo si jo želeti, jo uživati in ljubiti.*« Tudi književnost in jezik bi morali učiti v tem duhu, ne glede na spremembe, ki temu niso naklonjene. Povsod po svetu se soočajo s takimi in podobnimi spremembami naraščajočih vplivov tehnološkega razvoja in jih morajo reševati s prilagajanjem pouka novim zanimanjem (in nezanimanjem) učencev. Michael Fullan je zapisal, da ne moremo izbirati med spremembo ali nespremembo, izbiramo lahko samo načine, kako se odzvati na spremembo. Učenci so in ostajajo najpomembnejša realnost pouka, zato bi njihova spremenjena zanimanja in potrebe morale biti ves čas v središču razmisleka o sodobnem pouku književnosti in bralne zmožnosti. Z vprašanji, kako bolj učinkovito poučevati bralno zmožnost, pa se ubadajo po vsem razvitem svetu.

Podobno kot pri nas v zadnjih letih je intenzivnejše in poglobljeno zanimanje za branje tesno povezano s prizadevanjem za splošno pismenost (Reber in Scarborough, 1977: ix). Različno od nas pa so že v sedemdesetih letih povsod po svetu ob spoznanjih o pomenu pismenosti za posameznike in za uspešnost celotne družbe začeli vlagati ogromna sredstva v raziskovalne projekte in financiranje posebnih inštitutov za preučevanje procesov branja in za kognitivno jezikoslovje, za preučevanje poučevanja književnosti ter jezikov na raznih ravneh, in še bi lahko naštevali. Nove raziskave so namreč jasno kazale na to, da procesi branja niso le bolj zapleteni, kot so najprej domnevali, marveč tudi da bolj natančno in eksperimentalno preučevanje zgolj večja in pogloblja kompleksnost našega znanja o procesih branja. Tako nastaja nepregledna množica raziskav in poročil o raznih razsežnostih branja, od psihologije branja¹ do možnosti uspešnejšega pouka bralne zmožnosti.

Še več raziskovanja so namenili branju umetnostnih besedil kot realnejši osnovi za učinkovitejši pouk književnosti, ki je bil predmet neprestanih kritik vse od prvih desetletij 20. stoletja in kasneje, študentskih nemirov koncem šestdesetih let. Urednik ugledne interdisciplinarne znanstvene revije *Bucknell Review* Harry R. Garvin je leta 1981 pripravil izbor člankov o branju *Theories of Reading, Looking, and Listening* izpod peres takrat najuglednejših strokovnjakov za branje in pouk književnosti. Samo tri leta pozneje je podobno zbirko *The Theory of Reading* (1984) uredil Frank Gloversmith. Isto leto je izšla tudi zbirka *Becoming Readers in a Complex Society*, ki sta jo kot poseben zvezek Nacionalnega združenja za izobrazbo uredila Alan C. Purves in Olive Niles. Alan C. Purves se je že pred tem specializirano ukvarjal z

¹ Prim. npr. *The Psychology of Reading and Language Comprehension* (Marcel Adam Just in Patricia A. Carpenter, 1987) in študije v reviji *Cognitive Psychology* o kognitivni zgradbi razumevanja in spomina v pripovednem diskurzu (Perry W. Thorndyke: *Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse*, 1977) in o zgodbeni zgradbi in priklicu v spomin (Jean M. Mandler in Nancy S. Johnson: *Remembrance of Things Passed: Story Structure and Recall*, 1977) do raziskovalnih poročil v revijah *Journal of Reading Behavior* in *Reading Research Quarterly*.

vlogo branja pri pouku književnosti,² leta 1981 pa je skupaj z Delwyn L. Harnishevo, Donaldom L. Quirkom in Barbaro Bauer napisal *Reading and Literature: American Achievement in International Perspective* s podrobno obravnavo vloge učitelja pri pouku književnosti. V osemdesetih in devetdesetih letih tem študijam sledi nepregledna množica raziskav in teorij, ki jih bomo navajali samo v obsegu našega posebnega zanimanja za leposlovno branje. Dvajset let pozneje William Grabe in Fredricka L. Stoller v svoji študiji *Teaching and Researching Reading* (2002: 4) ugotavljata, da se je v zadnjem času znanje o branju znatno pomnožilo in spremenilo, celo v primerjavi s tistim iz leta 1995. Postalo je povsem jasno, da potrebujemo temeljito poznavanje bralne zmožnosti, da bi razumeli, kako se branje usvaja in kako ga lahko poučujemo. V koraku s časom opozarjata tudi, da bo prebivalcem 21. stoletja potrebna bralna zmožnost v dveh jezikih, če naj bi delovali skladno s svetovnim razvojem.

Navedene in številne druge študije pogosto ne razločujejo širšega koncepta branja od posebne oblike branja umetnostnih besedil, saj za obe obliki velja vrsta skupnih načinov zaznavanja, razumevanja in pobralnih učinkov, zlasti npr. kadar je govor o procesiranju (se pravi branju) pripovedi oz. zgodbe, ne glede na to, ali gre za umetnostno ali neumetnostno pripoved. Ker nas zanima predvsem razmerje med bralcem in književnostjo, bo naše osrednje zanimanje veljalo branju leposlovja in s tem povezanim problemom, pogosto tudi težavam in negativnim odnosom, še zlasti s stališča usvajanja bralne zmožnosti pri pouku na različnih ravneh. Seveda pa velja takoj pripomniti, da obe obliki branja in procesi njunega usvajanja nikakor niso ločljivi, še več, zmožnost samostojnega branja umetnostnih besedil, kot na višjih ravneh razmeroma kompleksna oblika bralne zmožnosti, ves čas prispeva k razvoju širše bralne zmožnosti in v pošolskem ob-

² Njegovo prvo širše znano delo je zaključno poročilo za projekta H69-0-129 za obdobje 1969 do 1972 z naslovom *Literature and the Reader: Research in Response to Literature, Reading Interests, and the Teaching of Literature*, drugo pa empirična primerjalna študija književnega pouka v desetih državah *Literature Education in Ten Countries. An Empirical Study* (1973).

dobju, vsaj ob rednem ali dovolj pogostem občasnem prebiranju leposlovja, omogoča doživljenjsko ohranjanje učinkovite pismenosti. Zato je ta bralna zmožnost pomembna tudi za vse tiste učence in odrasle, ki sicer izjavljajo (in tega jim nikakor ne moremo kratiti!), da jih književnost ne zanima ali da jih bolj zanima šport. Kot kažejo raziskave pismenosti na Slovenskem, se zdi očitno, da zanimanje za šport gotovo ne pomaga ohraniti v šoli usvojene pismenosti, na kateri koli ravni smo jo pač že usvojili.

O bralni zmožnosti za leposlovje lahko govorimo iz dveh različnih perspektiv kot o zmožnosti za branje umetnostnih besedil, ki jo bralec začne uporabljati v stiku z umetnostno pripovedjo. Kot bomo videli, nekatere strokovnjake posebej zanimajo prav tiste značilnosti oz. besedilne lastnosti umetnostnih besedil, ki bralca tako rekoč »prisilijo« k umetnostnemu branju, vsaj če sam hoče vztrajati do konca (Zwaan, 1996: 241). O tem, ali tudi branje pod šolsko prisilo lahko aktivira take besedilne sestavine, še ni raziskav, čeprav je splošno sprejeto spoznanje, da tako branje ne sledi vzorcu naravnega bralnega procesa. O zmožnosti umetnostnega branja pa lahko govorimo tudi neodvisno od besedila, ki bi pri bralcu sprožilo uporabo te zmožnosti, kot o posebni jezikovni občutljivosti ob hkratni sposobnosti izredne fantazijske dejavnosti, s katero se bralec lahko loti tudi branja suhoparnega poročila ali telefonskega imenika. Podobno povezavo jezikovne in fantazijske dejavnosti otroci razvijajo pri igri, ki ima še druge lastnosti fiktivnih jezikovnih rab.

Otrok se govora in poslušanja nauči doma, tako ali drugače, za njegov razvoj bralne in pisne zmožnosti pa so povsod po svetu odgovorne šola in formalne vladne institucije, ki organizirajo in načrtujejo pouk. V Veliki Britaniji je tako npr. poročilo o pismenosti naslovljeno na vlado in kraljico. Usposobili so tudi dvesto strokovnjakov za branje, ki hodijo od šole do šole in pomagajo uvajati bolj učinkovit pouk, za pismenost pa si prizadevajo vsi, tudi vlada. V takih okoliščinah je dviganje pismenosti lahko zares uspešno.

Na koncu imam prijetno dolžnost, da se zahvalim kolegicam in kolegom, ki so mi skozi vsa ta leta pomagali pri študiju in z viri: najprej Dušanu in Tjaši za dolge pogovore, Mileni za številne delovne spodbude, Nevi, Ireni, Marku, Martini in Urošu za kritične pripombe in prijateljska mnenja. Brez njihove dragocene pomoči bi bilo na sledečih straneh več zmot in napak.

V Ljubljani, avgust 2004

Branje kot proces

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 kar 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«. (Biays in Wershoven, 1988: 1)

Možnosti različnega branja in razumevanja umetnostnih (in ne-umetnostnih) besedil so sprva begale posamezne literarne kritike in še zlasti učitelje, čeprav so zgodovinsko dognane spremembe v kritičnem razumevanju slavnih besedil, kot je npr. *Hamlet*, jasno kazale, da se njihovo razumevanje in interpretacije stalno prilagajajo novim generacijam bralcev in gledalcev. Danes mnogopomenski potencial umetnostnega besedila velja za dokaz nesporne univerzalne vrednote in za tisto njegovo odliko, ki omogoča vedno nova različna branja ter

časovno in prostorsko neomejeno privlačnost za bralce, ki jim prvotno ni bilo namenjeno. To velja tako za nove časovno odmaknjene generacije bralcev v izvirni kulturi kot tudi za bralce prevodov v drugih kulturah in jezikih oz. v tujih literarnih sistemih. Vprašanja, kaj v besedilu spodbuja različna branja in kaj pri bralcih jih omogoča, še niso dobila dokončnega odgovora, čeprav si zadnja desetletja številni strokovnjaki prizadevajo razumeti in razložiti procese branja in tudi raznolike učinke posameznih možnih sestavin besedil na bralce. Poskusi pojasniti in razčleniti procese branja pa so pokazali, da je branje le na prvi pogled in za povsem nepoučene enostavna in sama po sebi razumljiva dejavnost.

Niti branje niti motivacija za branje zaradi užitka,³ se pravi želja brati zaradi veselja, danes nista več samoumevna. Samo branje že dalj časa razumemo kot zapleten večstopenjski proces, ki poteka od začetnega zaznavanja, v katerem bralec iz grafičnih elementov kroga in premice, ki sestavljajo vse črke abecede, razbira besede in povedi ter z njihovim medsebojnim povezovanjem »proizvaja« ali »tvori« razumljiv pomen, ki ga psihologi opisujejo kot mentalno predstavitev besedila, besediloslovci in literarni teoretiki pa kot besedilni svet.⁴ Tako ustvarjenemu pomenu/besedilnemu svetu lahko sledijo še interpretacije ali tematizacije in ocene besedila.⁵ Številni strokovnjaki poudar-

³ Nekateri strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem vizualno podprte pripovedi filma, risanke in privlačnosti videoiger, sploh pričakujejo, da bo branje leposlovja zaradi užitka povsem izumrlo zaradi vedno močnejše ponudbe vseh naštetih prijetnejših zabav.

⁴ V naši študiji bomo uporabljali obe oznaki, »mentalno predstavitev besedila« bolj, ko bo govor o psihologiji branja, »besedni svet« pa za predstave v bralčevem literarnem doživetju. Kot bomo videli, za bralčeve predstave o prebranem besedilu nekateri drugi avtorji uporabljajo tudi oznake »aktualizacija« ali »konkretizacija« literarnega dela.

⁵ Po nekaterih ocenah proces branja zaposluje tretjino možganov. Za ta postopek je potrebno ogromno število možganskih operacij, nekateri strokovnjaki menijo, da več kot 500 000, medtem ko drugi računajo v milijardah, vsekakor pa število teh operacij več stokrat presega zmognosti računalnikov, ki zato še ne zmorejo brati. Pričakovati pa moramo, da se bodo z novimi možnostmi preučevanja delovanja možganov naši pogledi na branje še močno spreminjali.

jajo, da se branja naučimo v šoli in z literarno socializacijo pri pouku književnosti, zato so procesi branja tudi družbeno-kulturno pogojeni, spreminjajo se od ene kulture do druge in jih moramo razumeti kot posebno kompleksno družbeno prakso. Vse družbene prakse pa predpostavljajo določena pravila, ki jih je mogoče teoretsko opisati in razčleniti, čeprav so ta pravila do take mere samoumevna, da se jih komaj zavedamo, in v tem smislu postanejo že skoraj nerazvidna. To gotovo velja za avtomatizirane procese branja, ki se zato vsaj nekaterim bralcem zdijo že kar naravni in samoumevni. Kljub temu njihovo razumevanje predpostavlja kompleksen splet teorij o jeziku in pomenu, o razmerju med jezikom in pojavnim svetom, o odnosu ljudi do pomena in jezika ter 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,⁶ o načinih bralčeve udeležbe pri branju ter o raznolikih možnih funkcijah branja predpostavljajo vrsto posebnih znanj o delovanju jezika in človekovih možganov,⁷ še zlasti o spoznavnih in spominških sposobnostih, ter o psiholoških in družbenih dejavnikih, ki oblikujejo bralca, njegov odnos do jezika in branja ter s tem pogojene bralne navade in obzorje bralnih pričakovanj (Iser, 1978). Nova spoznanja na vseh teh področjih ne spreminjajo le razumevanja branja kot možnosti opomenjanja besedil, marveč imajo, spričo pospešenege pretoka znanj, vedno večji vpliv tudi na tisti del literarne teorije in

⁶ Grabe in Stoller (2002: 17) naštevata naslednje značilnosti tekočega branja, to je hiter, učinkovit, interaktiven, strateški, fleksibilen, ocenjevalen, ciljno usmerjen jezikoven proces razumevanja in učenja./.../ Vsaki dve sekundi bralec, ki tekoče bere, fokusira in sprejme osem do deset besed, razčleni stavek na podatke, ugotovi, kako naj poveže nov pomen z nastajajočim modelom besedila, preveri podatke glede na njihov namen, odnos in pričakovanje ozadja, nadzoruje razumevanje in primernost sklepanja, po potrebi spremeni strategije in popravi napake v razumevanju, razreši dvosmiselnosti, se ustavi ob težavah in je kritičen do besedilnih podatkov (prav tam, 30).

⁷ S pomočjo opazovanja delovanja človekovih možganov z magnetno resonanco so lahko ugotovili, da pri ljudeh z motnjami branja, kot je npr. disleksija, ne opažajo dejavnosti istih predelov kot pri bralcih brez motenj.

kritike, ki se ukvarja z bralčevim razumevanjem književnosti, in na šolsko prakso. Vse od ponovnega razcveta literarnovednega in kritičnega zanimanja za bralca in njegovo pomenotvorno dejavnost v sedemdesetih letih ostajata bralec in njegovo literarno doživetje, se pravi besedilni svet, v središču teoretske pozornosti. V luči teh spoznanj se branje kaže kot ena izmed najbolj kompleksnih oblik človekovega družbenega obnašanja. Zato ni nenavadno, da se vse več raziskovalcev ukvarja s problematiko branja: od zaznavanja znakov, sestavljanja znakov, besed, nizov besed in pomena ter motenj na vseh teh področjih do možnosti raznih razbiranj in interpretacij besedil. Glede na to, da nas bo zanimalo predvsem branje leposlovja in z njim povezana vprašanja, splošna problematika pa predvsem kot sestavina leposlovnega branja, se v naši obravnavi lahko omejimo na tista dognanja o branju, za katera se zdi, da bodo najbolj pomembna za razčlenjevanje bralčevega doživljanja in razumevanja leposlovja.

S tem ne želimo zanikati pomena osnovnih procesov in sestavin branja, ki pa jih še vedno ne moremo šteti za spoznane, čeprav vsako leto prinese več deset tisoč študij o teoretskem in eksperimentalnem raziskovanju branja. Splošno sprejet opis branja kot procesa bralčevega tvorjenja pomena s pomočjo besedila opozarja na dejstvo, da je vse, kar nam ponuja potiskana stran, zgolj tiskarska barva, medtem ko pomen lahko nastaja le v bralčevi glavi. Ta opis branja kaže tudi na pomen bralčeve dejavne vloge pri tvorjenju pomena in na njegov osebni prispevek k zanj veljavnemu pomenu besedila.⁸ Žal pa nam ne pove veliko o tem, *kako* pomen nastaja in kakšne mentalne predstave oz. besedilni svet ima bralec na osnovi prebranega besedila. Philip B. Gough in Sebastian Wren (1999: 59) zato opozarjata na pomanjkljivosti tega še vedno v veliki meri metaforičnega opisa branja, ki nam ne pove ničesar bolj konkretnega npr. o vlogi natisnjenih besed pri oblikovanju pomena za bralca. Ta kritika pa je lahko tudi vprašljiva,

⁸ Z zanimanjem za bralčevo dejavno vlogo so začeli preučevati tudi koncepte bralčeve dejavnosti v preteklosti. Bauschatz (1980: 264) tako predstavlja Montaignov koncept bralca kot soigralca pri tenisu. Montaigne tudi poudarja, da govor do polovice pripada govorniku, druga polovica pa poslušalcu.

saj nas drugi avtorji opozarjajo, da nam vloga posameznih besed za bralčevo razumevanje še ni povsem znana (prim. Ehri, 1999: 79). Če želimo eksperimentalno ugotoviti, kakšne mentalne predstave ima bralec o prebranem besedilu, se srečamo s težko ubesedljivo maso nepopolnih,⁹ če že ne izbranih podatkov o besedilu oz. iz besedila v tesni povezanosti z bralčevim predhodnim znanjem in s še težje določljivimi čustvi, ki te podatke spremljajo, velikokrat pa tudi preoblikujejo. Če pa se vprašamo še, kaj za vse več bralcev v vsakodnevem jeziku pomeni, da so neko knjigo »prebrali«, ali da jo poznajo, bi danes dobili precej nepričakovan odgovor. Pri vse več bralcih za tako izjavo stoji v glavi neka podoba ali predstava o »prebrani knjigi«. Taka predstava o besedilu pa je pogosto osnovana le na izbranih delih ali delčkih, se pravi odlomkih »prebranega« besedila, še zlasti tistih, ki jih ponujajo antologije in šolska berila, in je dopolnjena z drugimi besedili, kot so učbeniški povzetki, literarne zgodovine in različni kritiški zapisi ali šolske razlage, ki govorijo o danem besedilu. Kadar gre za učence, je tako sestavljena predstava o leposlovnem besedilu ali avtorju zaradi nezavezanosti lastnemu doživetju besedila in nezanimivosti tudi visoko pozabljiva.

Od zaznavanja znakov do pomena

Nedvomno in splošno sprejeto spoznanje o branju, da pomen besedila nastaja šele v bralčevem predstavnem svetu z uporabo vsega njegovega predhodnega znanja, kaže na to, da moramo najprej proučiti nova spoznanja o neposredni vlogi bralčevega celotnega znanja o svetu in prejšnje medbesedilne izkušnosti za njegovo razumevanje leposlovnih in drugih besedil in za razvoj bralne zmožnosti. Literarne kritike in pedagoge je že od nekdaj zanimala vloga poprejšnje zu-

⁹ Dejstvo, da si pri neštudijskem branju praviloma »zapomnimo« zelo majhen odstotek leposlovnega besedila, ki se z leti le še manjša, moti zlasti tiste bralce, ki jim branje ne pomeni bralnega užitka. To dejstvo odpira tudi vprašanje, kako zmanjšati pozabljanje prebranega, vsaj kadar mora bralec obvladati besedilo za različne preizkuse branja ali znanja.

najliterarne izkušnje pri bralčevem razumevanju leposlovja. Številni avtorji (Lever, 1961; Ingarden, 1973) so šteli vpliv bralčeve zunajliterarne izkušnosti na branje leposlovja za nezaželen dejavnik, ki literarno doživljanje izkrivlja in »onesnažuje« in bi ga bralec zato moral poskušati izločiti ali pa vsaj omejiti.¹⁰ Tak normativen pristop je sicer razumljiv, saj bralčeva zunajliterarna izkušnost in znanje pomenita tisti zunajbesedilni dejavnik branja, ki ga besedilo najtežje nadzoruje in obvlada. Ni pa v skladu z dejanskimi procesi branja in bralčevega razumevanja besedila, do katerega brez vključevanja bralčevega znanja in predhodnih izkušenj, se pravi brez neizogibnih vplivov zunajbesedilnih dejavnikov, sploh ne more priti. Res pa je tudi, da zunajbesedilne vplive še danes štejejo za eno izmed najbolj neznanih in najtežje predvidljivih sestavin branja, saj se spreminjajo od bralca do bralca glede na posebne osebne izkušnje in znanje. Številni avtorji si prizadevajo odkriti in prikazati pomen in delovanje teh osebnostno pogojenih dejavnikov. Zadnja leta je prav ta sestavina branja deležna več eksperimentalnih študij (Graesser, Swamer, Baggett in Sell, 1996:11; Mannes in George, 1996: 115; Schank in Kass, 1988: 181). V uvodu v obsežno zbirko študij o bralčevih odzivih tako Elaine F. Nardocchio (1992: 8) opozarja, da bi bilo za boljše razumevanje procesov branja leposlovnih besedil potrebno še veliko več študij o vplivih znanja in kulturne skupnosti na branje posameznih bralcev.

Za našo predstavitev nekaterih učinkov bralčeve izkušnosti na branje bo dovolj, če omenimo zgodnja opozorila angleške avtorice Vernon Lee (1927: 35 in 44) 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. Podobno kot je glas klavirskih tipk odvisen od kakovosti nevidnih strun, je učin-

¹⁰ V zgodnjih fazah angleškega kritiškega zanimanja za bralca med obema vojnama so zaradi nujnega vpliva zunajliterarne bralčeve izkušnje nekateri avtorji književnost šteli za »nečisto umetnost«, vsaj v primerjavi z glasbo, ki je veljala za najčistejšo in najbolj abstraktno.

kovanje besedila odvisno od bralčevih predstav, ki prispevajo k oblikovanju njegovega pomena. Več kot pol stoletja pozneje težko sodimo, ali je Leejeva imela v mislih razlike, ki jih danes nekateri strokovnjaki poimenujejo kot denotativni in konotativni pomeni besed, čeprav njena raba izraza simbol močno spominja na Lakoffov (1988: 119) poznejši opis »simboli funkcionirajo kot notranja predstavitev zunanje realnosti«. Dobrih petdeset let pozneje Wolfgang Iser (1978: 38) podobno kot Leejeva 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 in se ne ukvarja z vprašanjem, *kako* bralčeve izkušnje vplivajo na njegove predstave o prebranem besedilu.

Drugi vidik pomena zunajliterarne izkušnje pri branju romana poudarja Percy Lubbock (1926), ko na več mestih opozarja, da se bralčeva dejavnost pri poustvarjanju romana ne razlikuje bistveno od njegovih vsakdanjih dejavnosti in zaznavanja ter da je v tem smislu prav tako naravna kot le-te. Saj v procesu branja bralec prav tako sestavlja predstave o posameznih pripovednih osebah, dogodkih in o pomenu iz zaznanih nadrobnosti in opisov, kot si predstavlja ljudi v vsakodnevnih srečanjih. Pri tem ves čas uporablja svoje znanje in predstave o ljudeh in njihovem delovanju.¹¹ Glavna razlika je v tem, da mora ali pa bi moral pri branju bolj skrbno slediti avtorjevemu izboru vseh nadrobnosti v opisu, kot jih je avtor vključil in razporedil v besedilu, medtem ko pri zaznavanju stvarnosti lahko sam izbira, čemu bo namenil svojo pozornost in kaj bo zanemaril. Pri zaznavanju stvarnosti tako sam dela izbor iz za oči in misel praviloma prevelikega števila podatkov. Podoben, a bolj načrtovan izbor podatkov iz stvarnosti pa mu v besedilu ponuja pisatelj. Razmišljanje o podobnostih med doživljanjem umetnostnih besedil (Richards, 1925) in drugih umetnostnih predmetov ter vsakodnevnim doživljanjem življenjske stvarnosti je v Angliji prva desetletja dvajsetega stoletja zajelo

¹¹ Tudi poznejši opisi bralčevega zaznavanja pripovednih oseb in »sestavljanja« svojih predstav o njih opozarjajo na potrebo po uporabi lastnega znanja (prim. John V. Knapp, 1990: 349 in Kenneth J. Gergen, 1990: 365).

tiste tokove literarne in širše estetske teorije, ki jih je zanimalo doživljanje umetnosti, se pravi odnos med bralcem in literaturo oz. med gledalcem in raznimi oblikami likovne umetnosti. Kritiki te usmeritve so razvili zanimivo teorijo tako imenovanega »kontinuiranega« doživljanja umetnostnih stvaritev, ki trdi, da se doživljanje umetnostnih besedil in podob ne razlikuje bistveno od vsakodnevnega doživljanja, se pravi mu ne gre pripisovati neke posebne estetske razsežnosti ali ga obravnavati kot bistveno različnega. Poleg opisov procesov umetnostnega doživljanja so v podporo temu gledanju navajali tudi dejstvo, da ljudje nimajo nekega posebnega estetskega čutila, prav tako težko pa bi govorili o posebnih estetskih čustvih.¹²

Enega izmed najbolj nazornih opisov razmerja med bralčevo zunajbesedilno izkušnostjo in njegovim razumevanjem fiktivne pripovedi najdemo v delu *The Structure of Literary Understanding* (Zgradba literarnega razumevanja, 1978) norveškega kritika Steina H. Olsena, ki pravi: »Skupna značilnost literarnih del je, da terjajo bralčevo poznavanje neliterarnih vidikov sveta. Da bi razumel literarno delo, mora bralec znati prenašati razlike in predstave iz običajnega življenja v literarna dela.« (Olsen, 1978: 96 in 98) Olsen poudarja, da bralec zunajliterarnega znanja ne uporablja samo za razumevanje neposrednih opisov dogajalne plasti in oseb, marveč tudi pri sestavljanju delnih opisov v večje enote in pri premisleku oz. presoji o verjetnosti ali neverjetnosti dogajanja in oseb v prebranem besedilu. Te vrste presoje pomembno sooblikujejo bralčev odnos do besedila.

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 pro-

¹² V tridesetih letih preteklega stoletja so to gledanje utemeljevali s psihološkimi značilnostmi doživljanja in z nemožnostjo postuliranja posebnega estetskega čuta in/ali občutkov, niso pa še poznali poznejše ideološko naravnane obravnave estetskega kot elitistične usmeritve.

cesov branja, ki so izhajala iz podmene o bralčevem enakovrednem zaznavanju in procesiranju vseh besedilnih zaznav, in so zato menila, da bralec najprej identificira posamezne besede, nato besedne pomen, nato le-te sestavi v pomen stavka oz. povedi 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 premočrtno. 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 (Barclay, Bransford in Franks, 1972: 193). Če bi namreč umetnostno besedilo vsebovalo vse podatke, ki bi jih terjal natančen opis osebe¹³ ali dogajanja, bi postalo tako prenatrpano s podatki in opisi, da bi ga bralec že zaradi tega odložil neprebranega. Bralčevo poprejšnje znanje in zunajbesedilno sklepanje tako ves čas tvorita nepogrešljivo sestavino pri razumevanju vseh jezikovnih sporočil (Spiro, 1980: 248). Še pomembnejše pa je pri tako imenovanem polnjenju belih lis oz. nedoločenih mest v besedilu (Iser, 1978), kjer samo besedilo bralcu ne daje nobenega odgovora o »pravilnem« razreševanju vprašanja, ki ga odpira.¹⁴ Pri znanih besedilih take bele lise, se pravi besedilno nedoločena mesta, včasih postanejo izvor stoletnih kritiških razlag in ugiбанj o možnih pomenih.

V tem smislu se danes zdi povsem nevzdržno prejšnje pojmovanje, po katerem je bralec besedilo oz. posamezne besede zgolj »dekodiral« (prim. Vipond in Hunt, 1989: 155). Nasprotno, bralče-

¹³ Tak opis naj bi vsakokrat vseboval vse podatke, da ima npr. obraz s parom oči, parom ušes in enim nosom..., vendar pa bi pri opisu obraza bilo potrebno omeniti oči šele, če bi oseba imela npr. posebnost v izrazu oči.

¹⁴ V zvezi z besedili zato govorimo o njihovi »odprtosti« po Ecovem delu *Opera aperta – Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee* (1962). Odprtost besedila je najbolj očitna pri dramskih besedilih, tako npr. samo besedilo *Hamlet* ne vsebuje besedilno utemeljenega odgovora na vprašanje, zakaj Hamlet odlaša. Vsi kritiški odgovori na to vprašanje so bralne projekcije posameznih kritikov, ki temeljijo na njihovih različnih zunajbesedilnih znanjih in/ali prepričanjih o možnih vzrokih.

vo poprejšnje poznavanje številnih podatkov in širšega konteksta štejejo danes prav tako za prvi pogoj branja kot znanje jezika in grafičnih znamenj.¹⁵ Nekateri avtorji zato menijo, da uspešno branje predpostavlja poznavanje dveh vrst kodov: jezikovnih in kulturnih kodov (Scholes, 1985: 26). Šele zadostno znanje kulturnih kodov omogoča uspešno procesiranje besednih sporočil in sestavljanje zapletenega predstavnega sveta, ki ga vsebujejo, ter bralčevo orientacijo v njem. Specializirani proučevalci branja (Schooler, Kennet, Wiley in Voss, 1996: 445) opisujejo bralčevo mentalno predstavitev vsebine kot funkcijo posameznikovega znanja, prepričanj, odnosov in vrednostnih sestavov. Pomen teh opozoril velja zlasti za branje tujih besedil, se pravi besedil iz drugačnih kultur in literarnih sistemov, pogosto v drugih jezikih, za katere bralec velikokrat nima potrebnega znanja. Branje besedil v tujih jezikih in branje prevodne književnosti (ki jo pri nas še vedno poimenujejo »svetovna književnost«) zato opisujemo kot branje v medkulturnem položaju, saj mora bralec praviloma upoštevati »kulturne kode« dveh kultur, svoje lastne in tuje, če hoče doseči boljše branje brez samodejne asimilacije na lastno kulturo.

Zapleteni poskusi o jezikovnih zaznavah so potrdili psihološko teorijo iz petdesetih let o kratkoročnem in dolgoročnem spominu (Miller, 1956: 81).¹⁶ Po tej teoriji neposredne zaznave, ki trajajo pri branju le delček sekunde, prehajajo iz kratkoročnega v dolgoročni spomin s pomočjo posebnega selektivnega strukturiranja zaznanega v obliki pomena. Šele v dolgoročnem spominu, le-ta traja od nekaj sekund do dosmrtnega in ga običajno pojmujejo kot spomin, po-

¹⁵ S poskusi so pokazali, da je pomanjkanje splošnega znanja, ki ga bralec potrebuje za razumevanje besedila, razlog za bralno zaostajanje učencev, ki so bili na začetnih stopnjah branja prav tako uspešni kot bolj razgledani učenci. Frustracije, ki jih povzroča prvo zaostajanje, nato še poveča zaostajanje nerazgledanih učencev. Proces zaostajanja v razvoju bralne zmožnosti nato samodejno napreduje po logiki začaranega kroga, vse dokler ne odpravimo primanjkljaja v znanju in poskrbimo za ponovno motivacijo.

¹⁶ O vlogi kratkoročnega in dolgoročnega spomina pri branju primerjaj Pečjak 1999, str. 12 in 13.

stanejo zaznave¹⁷ bralcu dosegljive za priklic v spomin. V dolgoročni spomin zaznave ne prehajajo v svoji neposredni »površinski« ali mikrobeseidilni obliki, to je v dobesedni formulaciji iz besedila, ampak kot pomeni, ki jih je bralec iz opisa razbral, predvsem pa v dolgotrajni spomin ne pridejo vse zaznave. Vse dosedanje raziskave kažejo, da se tako izbor zaznav kot tudi njihovo spominsko strukturiranje opravi pod vplivom bralčevega poprejšnjega znanja in z njim povezanega zanimanja, ki skupaj tvorita neke vrste temelj za spominsko uskladiščenje pomena. 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. V bralčevem literarnem doživetju oz. besedilnem svetu so predstave, ki izvirajo iz besedila, tako tesno prepletene s tistimi, ki izvirajo iz njegovega predhodnega znanja in izkušenj, da jih ni mogoče enostavno razmejiti. V tem prepletu celo najbolj izkušeni bralci težko razločujejo sestavine oz. vtise, ki izvirajo iz besedilnega temelja, od tistih, ki so rezultat njihovega predhodnega znanja in izkušenj (Brooke, 1990). Čeprav nek vtis sproži določljiv niz besed, pa se njegova čustvena obarvanost, zaradi katere ga bralec zazna kot pomembnega, poraja iz bralčevih prejšnjih doživetij, medbesedilne izkušenosti in skupka znanj. Eksperimentalno proučevanje branja je pokazalo, da so za bralno razumevanje posebej pomembna njegova relevantna doživetja in spomini na lastna doživetja, zato poudarjajo, da bi bralčevih predstav o besedilu ne smeli nikoli analizirati brez upoštevanja njegovih prejšnjih izkušenj in znanja (Halasz, 1992: 232 in 1996: 379). Zapletena dinamika nastajanja bralčevega pomena, se pravi njegovega osebnega besedilnega sveta oz. mentalne predstave o besedilu, nam daje nazorno razlago, zakaj se branje in razumevanje

¹⁷ Sonja Pečjak (1999: 26) takole opisuje proces zaznavanja pri branju: »Med številnimi procesi, ki sodelujejo pri branju, je primaren proces zaznavanja. Proces zaznavanja pri branju vključuje spodbudo (začetni dražljaj), pripravo za odgovor in odgovor (reakcijo). Grafični simbol pa ni le dražljaj, pač pa vključuje tudi interpretacijo in pomen, ki izhaja iz bralčevih preteklih izkušenj.«

leposlovnih (in vseh drugih) besedil od bralca do bralca toliko razlikuje, in zakaj ne smemo nikoli pričakovati, da bodo drugi (in še zlasti ne mlajši učenci) katero koli besedilo razumeli tako kot učitelj ali starši. Vsi rezultati eksperimentalnega proučevanja branja so enkrat za vselej opravili s pričakovanji enakih branj pri bralcih, celo kadar gre za homogene skupine bralcev, ki so v skupni kulturi in šoli usvojili podobne predstave o besedilih in njihovih žanrskih značilnostih, kot so potrebne za branje.

Trenutno si teoretiki branja najbolj prizadevajo prodreti v pomen bralčevega predhodnega znanja za branje, s pomočjo posebnega koncepta znanja kot posredovalnega mehanizma, ki bi – tako vsaj pričakujejo – na novo razložil sistem človeškega procesiranja podatkov in spominskega »skladiščenja« znanja ter izkušenj. Oblikovali so domnevo o tako imenovanih shemah,¹⁸ s pomočjo katerih razlagajo bralčevo »asimilacijo« oz. prilaščanje pomenov na podlagi prejšnjega znanja in izkušenj. Sheme kot »metaforične enote znanja« razni avtorji poimenujejo različno, bodisi kot »notranjo predstavitev področja interakcije« (Arbid, 1982) ali pa kot »področje, kjer se stikata pomen in akcija«. Čeprav natančnosti o delovanju tako zasnovanih shem še ni-

¹⁸ Poskusi opredeliti tak posredovalni mehanizem in sistem »skladiščenja« znanja in izkušenj segajo v trideseta leta, ko je leta 1932 Frederic C. Bartlett objavil svoje še danes vplivno delo *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. S konceptom shem kot neke vrste spominskega skladiščenja znanja se ukvarja Johnson-Laird v svojem vplivnem delu *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness* (1983). Novejšo zbirko prizadevanj prodreti v načine človekovega skladiščenja znanja in izkušenj ter uporabe le teh v jeziku z naslovom *Meaning and Mental Representations* (1988) pa so uredili Umberto Eco, Marco Santambrogio in Patrizia Violi. Diskurzno usmerjena opredelitev shem pa poudarja njihovo uporabljivost pri branju: »Shema je mentalna predstavitev tipičnega primera/situacije, ki jo uporabljamo pri razbiranju diskurza (tj. jezika v rabi), da bi lahko napovedovali pomen in opomenjali posamezne opise primerov/situacij.« (Kramsch 1998: 131) Nekateri avtorji namesto termina »shema« za te osnovne enote znanja uporabljajo tudi izraza »sledovi« (angl. *traces*) in zgodbe (angl. *stories*) in okvirji (angl. *frames*), ki jih Johnson-Laird (1988: 107) opisuje kot »strukturirane kose znanja«. Pogosto naveden primer take sheme »kot enotnega in idealiziranega razumevanja dela izkustva« je prizor kosila v restavraciji z vsemi natančnostmi dogodka.

so znane, jim na temelju dosedanjih poskusov večina avtorjev pripisuje vsaj dve funkciji (prim. Johnson-Laird, 1983: 146): 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 v določeni jezikovni in kulturni skupnosti. 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.¹⁹ 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 strukturna 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 (Haw-

¹⁹ Prve primerjalne raziskave je izvedel Frederic C. Bartlett v tridesetih letih in dognal, da enako/primerljivo izobraženi bralci v Angliji in Indiji povsem različno »pretvarjajo« in »asimilirajo« njim neznane/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«.

kins, 1986: 128). Tako avtorjev napor razbiti tradicionalno konvencijo zaporedja ali uporaba jezikovne segmentacije, ki presega prag procesiranja povedi in stavka, 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 število njihovih bralcev neprestano upada. To upadanje je mogoče zaustaviti le s kvalificiranim 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 (Ludwig in Faulstich, 1985) že usmerjene v proučevanje te možnosti.

Primerjalno usmerjene raziskave besedilnega učinkovanja, ki poskušajo prodreti v spremembe, ki jih prinašajo mikrobeseidilni premiki v prevodih leposlovnih del pri makrobeseidilni percepciji oseb in dogajanja, pa z ugotavljanjem prevodnih sprememb odkrivajo še druge možnosti nadzorovanja bralčevega zaznavanja posameznih značilnosti oseb in dogajanja, kot so pripovedno gledišče in žariščenje (prim. Mozetič, 2000). Tudi proučevanje delovanja bralčevih raznolikih pričakovanj za njegovo doživljanje in razumevanje leposlovja je naravnano k podobnim ciljem (Kintgen, 1986: 79). Posebne pozornosti so deležna zlasti bralčeva pričakovanja glede oblike oziroma žanra za njegovo razumevanje (Rabinowitz, 1987). Ta pričakovanja so predvsem rezultat bralčeve medbeseidilne izkušnosti z obilnim branjem in literarne socializacije pri književnem pouku, zato so razmeroma lahko predvidljiva in določljiva na podlagi bralčevega prejšnjega branja in njegove družbeno-kulturne skupnosti, ki jo v tem kontekstu nekateri teoretiki poimenujejo tudi kar »interpretativna skupnost« (Fish, 1980). Vsi drugi zunajbeseidilni vplivi na literarno doživljanje in razumevanje, še zlasti zapletene družbeno-kulturne razmere in vplivi, ostajajo še naprej med neraziskanimi področji psihologije branja in recepcijske teorije, čeprav se tudi tu stvari

počasi premikajo. Zadnja leta je posebne pozornosti deležno branje v medkulturnem položaju, se pravi branje besedil, ko jih berejo bralci zunaj izvirne kulture nastanka besedila, bodisi v izvirnem jeziku ali v prevodu. V obeh primerih pa berejo z drugačnim obzorjem pričakovanj in medbesedilno izkušnostjo z besedili iz drugačne kulture, kot jo imajo bralci v izvirni kulturi (Grosman, 1997, 1999 in 2002).

Tako so teoretiki branja 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 (Wagner, 1986: 325) so pokazali visoko pozitivno korelacijo med predstavami o pomenu branja in učinkovitostjo 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 metaspoznavnih pristopov in k ozaveščanju potrebe po poglobljenem poznavanju branja. Na to opozarjajo vsa našeta 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. Pomen poznavanja različnih jezikovnih rab, še zlasti branja, in metajezikovnega znanja o funkcijah jezika v človekovem zasebnem in družbenem življenju je v Veliki Britaniji izpostavilo uspešno jezikovno gibanje za višanje jezikovne zavesti v osemdesetih letih. Prav s širjenjem boljšega poznavanja jezikovnih rab in širšega pomena branja so spodbudili zanimanje za jezik in uspeli zvišati pismenost vseh slojev prebivalstva.

Pri procesih zaznavanja in doživljanja besedil jezikoslovci kognitivne smeri, ki združujejo znanja s področja jezikoslovja in spoznavne psihologije, poskušajo zasledovati in razčleniti tudi vse posamezne sestavine in faze bralčevega razbiranja jezikovnih podatkov v besedilu in bralčeve dejavnosti, s katerimi tvori svojo mentalno predstavo o besedilu oz. le-to razume. Kot jezikovni predmet vidijo besedilo hkrati kot rezultat ubeseditve mentalnih predstav avtorja in kot izziv bralčevemu razbiranju in tvorjenju lastne mentalne predstave o bese-

dilu (Sanders in Spooren, 2001: 1). Medtem ko je mentalne predstave avtorja pred nastankom besedila zelo težko (eksperimentalno!) raziskovati, so že razvili različne postopke za eksperimentalno proučevanje procesov bralčevega razbiranja z nadzorovanjem spodbujanja posameznih predstav, z opazovanjem gibanja oči in štetjem bralnih fiksacij, z opazovanjem premorov in vračanja k že prebranim delom besedila in analizo časa za branje.²⁰ Za proučevanje posameznih sestavin in njihovih medsebojnih razmerij uporabljajo tudi manipulirana besedila, se pravi besedila, pri katerih spremenijo posamezne sestavine z odvzemanjem ali dodajanjem spremenjenega jezikovnega gradiva, da bi videli učinke proučevanih sestavin, in umetna besedila, sestavljena prav za proučevanje učinkov posameznih besedilnih sestavin. S tem ugotavljajo pomen različnih lastnosti in/ali sestavin besedila za bralno procesiranje ter hkrati opazujejo razlike med posameznimi bralci. Zanima jih, kako posamezne besede spodbudijo bralčev priklic predstave/pomena iz spomina (Ariel, 2001: 29), kako posamezne sestavine besedila usmerjajo bralčevo pozornost med branjem, pa naj gre za grafična sredstva ali posamezne besede, in kako z različnimi sredstvi nadzorovana spreminjajoča se intenzivnost bralčevega zanimanja vpliva na njegovo celostno razumevanje besedila (Gaddy, den Broek in Sung, 2001: 89). Tvorjenje bralnih predstav pri branju leposlovja pa proučujejo tudi z raznimi tehnikami govorjenja in/ali zapisovanja misli, asociacij in občutkov, ki se bralcem porajajo med branjem, bodisi znotraj povedi ali v premorih med povedmi (Short in van Peer, 1989: 22-71; Alderson in Short, 1989: 72-119). Najbolj znan opis leposlovnih branj je Hollandova študija 5 *Readers Reading* (Branje petih bralcev, 1975), ki je v bistvu 250 strani dolg prepis asociacij in misli ob branju Faulknerjeve novele s psihoanalitičnimi razlagami glede na posamezne bralce. Z zbiranjem in

²⁰ Z razbiranjem gibanja oči lahko opazujejo in razlagajo proces branja. Za opazovanje bralčevega premikanja oči uporabljajo posebne naprave, tako imenovane *eye movement detector*. Več o procesih zaznavanja pri branju: Keith Rayner in George W. McConkie, »Perceptual Processes in Reading: Perceptual Spans« (1977: 183).

analizo tako imenovanih bralnih protokolov preučujejo načine branja, razlike med različnimi načini branja, razlike med bralci in njihovo »interakcijo« z besedilom (Steen, 1991; Kuikinen in Miall, 1995: 50; Steen in Schram, 1996: 329), vplive medbesedilne izkušnosti in poznavanja žanrskih značilnosti (Viehoff, 1995: 72) in posamezne sestavine procesa branja.

Posebne pozornosti je deležen proces »sklepanja«²¹ o pomenu posameznih besed in delov besedila kot prve sestavine linearnega razbiranja besedila (Magliano in Graesser, 1991: 193; Graesser, Wiemer-Hastings in Wiemer-Hastings, 2001: 249), ki ji sledi napovedovanje kot druga sestavina. Pri branju pripovedi bralci o pomenu posameznih besed in besednih zvez »sklepajo« z uporabo svojega znanja o dogajalnem ozadju, o posebnostih opisanih predmetov, o značilnostih pripovednih oseb in o njihovem znanju, predstavah, o ciljih in motivih, ki uravnavajo njihovo delovanje, o načinih njihovega obnašanja, o vzrokih posameznih dogodkov, o prihodnjem dogajanju, pa tudi o odnosu in motivih avtorja, o primernem odzivu bralca itd. (Graesser, Swamer, Baggett in Sell, 1996: 11). Raziskovalcev ne zanima samo, do kakšnih sklepov, kako in kdaj pride bralec, katere dele besedilnih podatkov mora zaznati točno, kateri kognitivni procesi pripeljejo do sklepanja in kako pojmovati cel proces sklepanja, ampak tudi vloga bralčevega predhodnega znanja (prav tam, 12; Manes in George, 1996: 115; Zwaan, 1996: 241), aktiviranje oz. priklic tega in končna raven mentalne predstavitve besedila. Pri vseh teh procesih ne prihaja samo do razlik zaradi različnih vrst besedil, marveč tudi do pomembnih razlik pri tvorjenju mentalnih predstav tako glede ravni razumevanja kot tudi glede vsebine. Z različno razlago in združevanjem naštetih sestavin branja ter z zapletenimi eksperimentalnimi preizkusi poskušajo strokovnjaki sestaviti celovite modele branja, kot sta npr. model globinskega razumevanja besedila oz. njegova mentalna predstavitev (Graesser, Swamer, Baggett in Sell, 1996) ali »pokrajinski« pogled na branje (van den Broek, Risdien, Fletcher in Thurlow, 1996).

²¹ V angleščini za ta proces uporabljajo izraz *inferencing*.

Tudi pri branju leposlovnega besedila mora bralec najprej opravi-
ti osnovne kognitivne postopke sklepanja in napovedovanja, kot so
značilni za vse branje, saj lahko le tako v jeziku vsebovane podatke
pretvori v dogodke in osebe ter le-te skupaj s številnimi predmeti
poveže v koherentno in smiselno celoto, ki ni zgolj naključen seznam
dejstev in dogodkov (Aebli, 1989: 175). Kljub temu pa strokovnjaki
poskušajo ugotoviti tiste besedilne značilnosti, ki bi bralca lahko pri-
silile k branju, kot je potrebno za razumevanje umetnostnih bese-
dil.²² Rolf A. Zwaan (1996: 241) meni, da imajo to moč tiste besedilne
sestavine, ki so tako zapletene, da upočasnijo ali celo zadržijo bralče-
vo branje/procesiranje besedila. Številna umetnostna besedila so
namreč namenoma napisana tako, da niso prijazna do bralca oz. se
ne menijo za težave, ki mu jih nalagajo, in tako dosegajo posebne
odtujevalne učinke. Za razbiranje tako zahtevnih umetnostnih bese-
dil mora bralec razviti posebne »sisteme kognitivnega nadzora«, ki
mu omogočajo razumevanje takih vrst besedil. Te vrste nadzorne si-
steme lahko bralec razvije samo z obilnim branjem leposlovja in z
ustrezno vajo v šoli. Pri branju pa jih lahko sprožijo različni dejav-
niki, kot so novost/nepričakovanost besedila, bralčevi posebni cilji
ali pa naloga, da mora besedilo brati literarno. Različna jezikovna
sredstva, kot so metafore, nepričakovana pripovedna perspektiva ali
žariščenje, odprt konec in podobno, preprečijo rutinske bralne pro-
cese in bralčevo pozornost za nekaj časa preusmerijo na samo jezi-
kovno površino besedila, namesto na dogajanje in osebe. Ko jezikov-
na struktura sama po sebi privlači bralčevo pozornost, sledenje bese-
dilu posveča manj pozornosti situaciji, ki jo besedilo opisuje na de-
notativni ravni, in prispeva k poglobljenemu razumevanju. Čeprav
Zwaan poudarja predvsem posebnosti leposlovnega branja, ki jih eks-
perimentalno preučevanje branja s skonstruiranimi ali poenostavlje-

²² Tu moramo povedati, da številni jezikoslovci v angleško govorečih kultu-
rah ne priznavajo več načelnih razlik med umetnostno in neumetnostno rabo
jezika, saj tradicionalna sredstva umetnostne rabe sedaj vse pogosteje uporabljajo
v reklamnem diskurzu in drugih zvrsteh diskurza. Razlike utemeljujejo šele z
različnimi branji, za katera pa morajo biti bralci dovolj izkušeni.

nimi besedili ne more zajeti, pa velja poudariti, da je tudi za razumevanje umetnostnih besedil potrebno doseči celostno mentalno predstavo o besedilu, ki jo literarni teoretiki poenostavljeno poimenujejo kar besedilni svet.

Pri branju leposlovnih besedil je namreč brez dvoma pomembno vprašanje, koliko se bralcu posreči sestaviti pomen dela kot umetniške celote. To možnost branja nekateri avtorji imenujejo »realizacija« ali »konkretizacija« umetniškega dela (Ingarden, 1973 in Iser, 1978). Skupaj s tretjo pogosto oznako »aktualizacija« besedila so se vsi trije termini dodobra udomačili za bralčevo predstavo o besedilu. Razmišljanja o implikacijah podmene, da besedilo, ki je zgolj intersubjektivno dosegljiv jezikovni predmet, šele z bralčevo konkretizacijo postane umetniški predmet, se pravi 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 razvidne 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 takega 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. Razlogi 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 po-

sameznih 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 pa tudi v posebnih zanimanjih. 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, ki so zanj bolj odmevni itd. Kot smo pokazali, se proces selekcije sestavin začne že na začetni ravni zaznavanja besedila, nato pa lahko še močno niha, glede na trenutne upade zanimanja zaradi utrujenosti in drugih vzrokov. Očitno pa je, da si bralec ne zapomni in tudi ne more priklicati v spomin tistih sestavin, ki jih sploh ni zaznal, ne glede na to, ali gre za posamezne opise ali za kompleksnejše sestavine, kot so vzročne povezave. Proces izbiranja in zanemarjanja posameznih sestavin se nadaljuje tudi na višjih ravneh branja, pri sestavljanju pomena, kjer so bralcu zopet zanimivejše že znane in/ali zanj bolj odmevne 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 na kratko vse skupaj opisujemo kot bralčevo »obzorje pričakovanj« (Jauss, 1982).²³ Ker v branju pogosto išče tudi potrditev lastne identitete, rešitev problemov in potrditev pričakovanj – v tem smislu branje podobno kot številne druge verbalne dejavnosti rabi podpori in 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. Kakovost branja zavisi od zanimanja in cilja, pa tudi od bralčevega poznavanja bralnih strategij, ki omogočajo natančnejše zaznavanje besedila. Branje za šolo je lahko bolj skrbno, pa manj zanimivo in prijetno, zato ga

²³ Sprva je oznako »obzorje bralčevih pričakovanj« največ uporabljal Jauss (1982), danes pa je ta oznaka splošno priznana in se pogosto uporablja, kadar teče beseda o branju in posebnostih branja posameznih bralcev.

učenci pogosto prej pozabijo. Na splošno pa med kritiki in učitelji velja prepričanje, da gre v primerjavi z zapletenostjo umetnostnih besedil in njihovega pomenskega potenciala vsa branja šteti le za bolj ali manj oddaljene približke k nedosegljivemu oz. zgolj hipotetičnemu »popolnemu« branju.

Odgovori na vprašanja, kako približati bralčevo zaznavanje in končno interpretacijo k čim bolj vsevključujočemu razumevanju leposlovnega dela, nikakor niso preprosti.²⁴ Navadno je bralcu lažje pomagati k zaznavanju prezrtih sestavin in umetnostnih značilnosti besedila kot pa k premagovanju od globlje osebne strukture odvisnih premikov v zaznavanju in sestavljanju pomena. Umetnostne značilnosti besedila pogosto postanejo vidljive za bralca šele, ko spozna za opis teh značilnosti potrebne pojme oz. izrazje. Verjetno je, da bo bralec, ki je večkrat spoznal pomen lokacije posameznega 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,²⁵ pomen različnih oblik ponavljanja in podobna sredstva, s katerimi avtorji lahko obvladujejo njegovo pozornost. Pomen poznavanja umetnostnih izraznih sredstev in možnosti ter 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 ritmu ali o ritmični zgradbi. O teh učinkih lahko govori le bralec, ki razpolaga s potrebnim izrazjem za opisovanje posameznih sestavin ritma. 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

²⁴ Z vprašanji, kako učencem pomagati k boljšemu zaznavanju besedil in bogatejšemu razumevanju njihovega pomenskega potenciala, se bomo ukvarjali v nadaljevanju besedila.

²⁵ Ko so v okviru prevodoslovnih študij začeli proučevati pomene in funkcije naslovov, zato da bi jih v prevodih čim bolj natančno ohranili, se je zelo hitro izkazalo, da lahko razločimo 27 različnih funkcij naslova! (Nord, 1991 in 1993)

zaznavanje in tako prispeva k njegovi ritmični občutljivosti. Hardin-govi (1968) poizkusi z večkratnim branjem so pokazali, da je pesmi mogoče z več branji »udomačiti« in bolje razumeti, hkrati pa so opo-zorili tudi na temeljno dejstvo, da je poglobljeno spoznavanje in ra-zumevanje poezije dolgotrajen proces.

Težje dosegljivo se zdi potrebno obvladovanje vsega besedila kot umetniške celote. To velja tako za poezijo kot tudi za prozo, čeprav so vzroki pri teh dveh oblikah različni. Medtem ko pri poeziji bralče-ve težave neredko izvirajo iz zgoščenosti pomena, ki spodbuja več vzporednih tematizacij oz. interpretacij, pri prozni pripovedi pred-stavlja težavo že sama velika količina besed, ki lahko v linearnem razporedu daljšega romana presega dolžino več kilometrov. Razume-vanje umetniške celote pa predpostavlja razumevanje vseh posamez-nih zaporednih segmentov besedila in njihove notranje ter medse-bojne logične in oblikovne povezanosti. Zato nekateri kritiki (Olsen, 1978) menijo, da se branje umetnostnega besedila že glede na svojo nujno časovno razsežnost samo po sebi nagiba k segmentaciji besedi-la. Bralec namreč sprva lažje vidi in razume značilnosti manjšega iz-seka, 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 posamez-nih sestavin in segmentov, poskusiti določiti njihove umetnostne funkcije, simbolne pomene dela ipd. Pri reševanju vseh teh vprašanj bralcu bistveno pomaga vnaprejšnje poznavanje umetnostnih izraz-nih sredstev in možnosti ter oblikovnih značilnosti leposlovja, to je znanje, ki ga pridobi z medbesedilno izkušnostjo in z literarno so-cializacijo v šoli.

Realnejšo možnost za boljše bralno obvladovanje besedila omo-goča naratologija.²⁶ Pri tem gradi na izhodiščnih naratoloških spoz-

²⁶ *Veliki slovar tujk* (2002) takole opredeljuje »naratologijo«: »veja literarne te-orije, ki preučuje pripovedna besedila«. Različno od tega opisa pa »narativiko« opredeli kot: »znanost, ki se ukvarja z umetnostjo pripovedništva, s strukturo pripovedovanega.« V naši rabi ima, po analogiji z angleško, »naratologija« oba navedena pomena.

nanjih, namreč da pomen ne more obstajati, predno je najprej izražen in nato zaznan (Todorov, 1967: 20) v procesu branja, medtem ko besedilo »oživi« šele z branjem in ga moramo zato preučevati skozi bralčeve oči (Iser, 1971: 2-3), bralec pa besedilo lahko »oživi« le s sestavljanjem svojih zaznav, ki sledijo linearnemu zaporedju besed, nizov besed, povedi itd. Jezik določa linearno zaporedje znakov oz. besed in s tem tudi linearno predstavitev vseh podatkov v besedilu. V tem smislu ne določa le zaporedja črk in besed, marveč bralcu nalaga tudi zaporedno zaznavanje (delov) podatkov, celo kadar posamezni med njimi v pripovednem času obstajajo sočasno ali pa se njihova besedilna linearna razporeditev razlikuje od kronološkega zaporedja dogajanja. Na ta način besedilo usmerja in nadzoruje bralčevo razumevanje in odnos do besedila. V tej luči lahko branje vidimo kot sklenjen proces tvorjenja bralnih domnev in pričakovanj, njihovega popravljanja in spreminjanja ali opuščanja, vse do končnega razumevanja, ki sloni na predhodnem sestavljanju besedilnih podatkov. V tem procesu se bralcu porajajo tudi različna vprašanja,²⁷ na katera išče odgovore, ko s poimenovanjem dogodkov in zbiranjem ter razumevanjem posameznih lastnosti pripovednih oseb sestavlja svoje predstave o dogajalni plasti in osebah (Rimmon-Kenan, 1986/1983). Oboji, tako dogodki kot pripovedne osebe, so v bistvu rezultat bralčevega opomenjanja besedila in njegove tvorbe. Pri tvorjenju svojih predstav o osebah in dogodkih bralec ves čas uporablja predhodno znanje o stvarnosti oz. sprejete modele stvarnosti, svoja prepričanja o tem, kaj je človeško (ne)možno, sprejemljivo ali nedovoljeno, in poznavanje različnih pripovednih konvencij. Strokovnjaki zato npr. opozarjajo, da je edina za vse bralce nesporna lastnost pripovedne osebe njeno ime, o vseh drugih lastnostih imajo bralci zaradi svojih različnih izkušenj in znanj, ki jih pri branju uporabljajo, že lahko različna mnenja, medtem ko predstave o dogodkih v veliki meri zavisejo od bralčevega poimenovanja posameznih dogodkov in situacij. V

²⁷ Osrednji pomen bralčevega spraševanja besedila, še zlasti njegove sposobnosti, da oblikuje »dobra« vprašanja za boljše razumevanje, so eksperimentalno dokazali številni raziskovalci (prim. Graesser, Swamer in drugi, 1996: 22).

istem opisu ljubezenskega trikotnika med pripovednimi osebami lahko različni bralci vidijo varanje, prešušstvo ali izpolnitev srečne ljubezni. Na besedilni ravni – v knjigi, ki jo ima bralec v rokah – so dogodki in pripovedne osebe zgolj daljši ali krajši nizi besed oz. deli dolgega linearne zaporedja besed, povedi...

Ta osnovna spoznanja so napotila literarne kritike k proučevanju možnosti in načinov, kako besedilo s svojo osnovno linearnostjo usmerja, nadzoruje in omejuje branje, se pravi bralčevo procesiranje besedilnih podatkov. Eno izmed najbolj nazornih predstavitev linearne delovanja besedil je predstavil Menakhem Perry v svojem eseju »Literary Dynamics. How the Order of a Text Creates its Meaning« (Literarna dinamika. Kako razporeditev v besedilu ustvarja njegov pomen) že leta 1979.²⁸ Kot vsa jezikovna besedila bralec tudi literarno besedilo lahko sprejme samo v procesu njegove konkretizacije z branjem. Njegove besedne sestavine sledijo druga drugi in njegovi semantični gradniki (kot so scene, ideje, osebe, zgradba in vrednotne sodbe) se zbirajo kumulativno s pomočjo prilagajanja in ponovnega prerazporejanja že prebranega pod pritiskom novih besedilnih podatkov (Perry, 1979: 35). Vendar v tej postopnosti dojemanja in v dejstvu, da literarno besedilo ne more ponuditi vseh podatkov naenkrat, Perry ne vidi nezaželene posledice temeljnega linearne značaja jezika. Literarna besedila namreč uspešno uporabljajo prav to, da njihove sestavine razumemo šele zaporedno, kar predstavlja glavni dejavnik pri določanju njihovega pomena. Ureditve in razporeditve posameznih sestavin v besedilu lahko bistveno vpliva na naravo celote, ne zgolj na proces branja, saj prerazporeditev sestavin lahko sproži udejanjanje njihovih alternativnih možnosti in strukturiranje bistveno različne celote. Prav zato se mu zdi za razumevanje literarnih besedil pomembno proučevati stopnje bralnega procesa in funkcije, ki

²⁸ V opombi k objavi angleške različice svoje študije Perry navaja, da je bila hebrejska različica študije napisana leta 1973 in objavljena 1974, medtem ko je bila angleška pripravljena leta 1976. Sam pravi, da se je s problemi dinamike delovanja literarnih besedil začel ukvarjati leta 1964 in je pri tem izhajal iz del zgodnejših ruskih in čeških teoretikov.

določajo umestitev medsebojno povezanih elementov v besedilnem kontinuumu.

Vrstni red in umestitev posameznih sestavin v besedilnem kontinuumu je mogoče utemeljiti z različnimi motivacijami in opravičili. Perry pa izpostavlja predvsem dva osnovna tipa, to so motivacije, ki se ravna po modelu, in motivacije, ki so retorične oz. usmerjene k bralcu (prav tam, 36). Pri motivacijah, ki se ravna po modelu, je ureditev/razporeditev besedilnih sestavin upravičena glede na besedilo in se drži bralcu znanega reda, se pravi nekega zunajbesedilnega reda, ki ga razporeditev »uboga« ali »posnema«. Pri branju takega besedila bralec zgradi nek sestav okvirjev – bodisi glede na modele, ki jih pozna iz realnosti ali iz družbenih in literarnih konvencij – ki mu nato omogočajo pretvarjanje čim več različnih nadrobnosti besedila. Ko bralec spozna razne vzorce, npr. zgodbo o človeških razmerjih, obliko soneta ali tragedijo, sestavine zavesti posamezne osebe, mu tako spoznan (razumevalen) okvir omogoča vključevanje besedilnih sestavin. Pri k bralcu usmerjeni oz. retorični motivaciji pa se besedilni kontinuum ne ravna po nekem modelu, ki bi ga moral bralec prepoznati. Pri takem besedilu je razporeditev besedilnih sestavin utemeljena z učinkom na bralca. Funkcija takega besedila je nadzorovati proces branja in ga usmerjati v zaželeno smer, tako da bralec izbira določene možnosti – vtise in odnose – in ne drugih, čeprav ima sicer na razpolago več možnosti (prav tam, 40). Vsako branje besedila je tako proces grajenja sistema hipotez ali »okvirjev«, ki lahko omogočijo največjo relevantnost različnih besedilnih podatkov. Posamezne hipoteze služijo za poimenovanja odgovorov na vprašanja: Kaj se dogaja? Kakšno je stanje zadev? Za kakšno situacijo gre? Kje se vse dogaja? Kakšni so motivi? Kakšen je namen? Kakšen položaj ima govorci? Kakšen argument ali idejo vsebuje besedilo? In tako naprej. Bralec izbere le tiste okvire, ki lahko vključijo sestavine besedila.

Perry opozarja na pomen (razumevalnih) okvirjev, za katere se bralec odloči s pomočjo ugibanja, v sicer skoraj samodejnem procesu njihovega izbora. Bralec se odloči za določeno hipotezo zgolj na osnovi preferenc in svojega izbora ne more argumentirati. Prav na te-

melju tako izbrane hipoteze oz. okvirja pa nato poteka razumevanje vseh besed, ki ni nikoli osredinjeno na posamezno/izdvojeno besedo, in izbor (dodajanje) vseh podatkov, za katere ni nobene neposredne besedilne osnove, vendar so potrebni za polnjenje besedila. Večina informacij, ki jih bralec izvede iz besedila, sploh ni izrecno zapisanih v besedilu, marveč jih dodaja sam zgolj z izborom okvirjev. Bralčevo polnjenje besedila ni omejeno samo na zapletene podatke, kot so npr. vzročne povezave ali skrita nagnjenja, marveč deluje tudi pri osnovnih sestavinah prikazane realnosti v besedilu (Perry, 1979: 45). Bralec z razumevanjem besedila ne čaka do konca besedila, marveč ga sproti poskuša semantično integrirati. Predstave in razumevanje, ki si jih ustvari na začetku, pa pod pritiskom novih besedilnih podatkov prilagaja in spreminja. Branje kot interakcija z besedilom tako poteka od tvorjenja začetnih predstav, ki so posebej pomembne, do njihovega prilagajanja, spreminjanja in opuščanja pod vtisom vedno novih besedilnih podatkov, ki so bolj ali manj pomembni in vplivni za nadaljnje tvorjenje pomena.²⁹ Pri tem lahko razločujemo še med dvema prepletajočima se učinkoma v bralčevem linearnem odkrivanju besedila. Začetni oz. uvodni deli besedila imajo »začetne« učinke in nalogo, da bralca prepričajo o zanimivosti besedila, pripovedi ali drugačnega opisa. Za doseganje tega cilja uporabljajo posebne prepričevalne tehnike, ki bralca vabijo in izzivajo prav v trenutkih, ko bi nastala nevarnost zmanjšanega zanimanja in se odloča o tem, ali bi nadaljeval z branjem ali ne. Ponujajo tudi čim več zanimivih problemov in nadržbnosti, tako da bi pritegnili bralce z različnimi zanimanji. Čim bolj se bralec oddaljuje od začetnega besedila, tem močnejši postajajo »neposredni« učinki pravkar prebranih novih strani, ki s prinašanjem raznolikih novih podatkov poskrbijo za neprestano spodbujanje bralčevega zanimanja. Novi podatki bralca silijo k »popravljanju« oz. »spreminjanju« že ustvarjenih predstav na temelju

²⁹ Strokovne razprave o branju za izmenjavo začetnih učinkov besedila in vplive linearno pozneje umeščenih besedilnih podatkov uporabljajo dva posebna termina: začetne učinke poimenujejo *primacy effect*, delovanje poznejših besedilnih podatkov pa *recency effect*.

prebranega besedila in k ugibanju oz. napovedovanju pričakovanih rezultatov in prihodnjega dogajanja, kot jih lahko razbira iz vsega prebranega besedila. Perry (1979: 58) zato poudarja, da kljub bralčevemu branju od povedi do povedi vzdolž linearnega besedila proces branja ni enosmeren, saj je pomemben del bralčeve mentalne energije usmerjen nazaj k razumevanju in prilagajanju prej prebranega.³⁰ Vsak posamezen konkreten trenutek bralnega procesa je tako, kot je opozoril že Ingarden (1973: 103-104), ves čas procesa konkretizacije pomena obdan z dvojnim horizontom tistih delov besedila, ki jih je bralec že prebral in so preteklost besedila, in tistih delov besedila, ki jih še ni prebral. To ne velja le za začetek in konec besedila. Vračanje k pomenom že prebranega besedila seveda povzroča različne oblike prestrukturiranja razumevalnih hipotez in okvirjev, zavisijo pa tudi od bralčeve sposobnosti za bolj ali manj natančen priklic že prebranega v spomin.

Perryjeva razčlenitev procesa literarnega branja je utemeljena na številnih eksperimentalnih raziskavah delovanja zaporedja posameznih besed, povedi in drugačnih segmentov besedil in posledičnih učinkov prvo postavljene besede ali dela besedila, različnih manipuliranih besedil, s katerimi so s spremembami izvirne pripovedi poskušali ugotavljati učinke posameznih elementov, zato jo številni strokovnjaki štejejo za najboljši približek k dejanskim procesom leposlovnega branja. Zanimivo pa je, da je prav preučevanje branja kot procesa neposrednega sledenja linearno razporejenim besedilnim podatkom razkrilo toliko možnosti za izrazito subjektivnost končnega bralčevega pomena, vse od tvorjenja prvih razlagalnih okvirjev na začetku besedila z ugibanjem o možnih hipotezah, ki omogočajo motivacijo za branje in razumevanje novih besedilnih podatkov, do raznolikih možnosti za prestrukturiranje začetnih hipotez in okvirjev pod pritiskom vedno novih besedilnih podatkov. Skoraj trideset

³⁰ Robert de Beaugrande (1997: 152-153) predlaga še bolj zapleteno sliko linearnega procesiranja besedila, poleg pogleda naprej in nazaj razločuje še možnosti pospeševanja in upočasnitve, naštevanja in spajanja, ki manjša možnosti cepitev oz. tvorbe vzporednih pomenov.

let po objavi angleške različice Perryjeve razčlembe leposlovnega branja kot linearnega sledenja besedilu še ni nihče poskušal ovreči njegovega prikaza, ki ga lahko še danes štejemo za eno izmed najbolj zanimivih predstavitev linearnih učinkov na leposlovno branje.

Da bi si ponazorili, kakšne možnosti razmisleka o pripovednem besedilu nam ponuja njegova linearna predstavitev, si moramo pripovedno besedilo najprej zamisliti v linearni obliki, kateri dejansko sledi branje. Tako podobo si lahko ustvarimo, če si predstavljamo, da bi posamezne vrstice ne bile zložene ena pod drugo do konca strani in nato stran za stranjo, marveč kot če bi vse posamezne vrstice in nato še vse strani zapisali zaporedno oz. linearno eno za drugo v dolgi premici besed. Tako bi dobili precej dolg kos jezika: linearno zaporedje besed, povedi, odstavkov bi bilo za kratek roman dolgo več kot 1,5 kilometra. Na tako razpotegnjeno predstavljenem besedilu pa bi veliko lažje kot v knjigi označili tiste dele (centimetre, decimetre in metre besed) besedila, ki bralcu ponujajo podatke o dogajalnem okolju, razne vrste podatkov, iz katerih sestavlja svojo predstavo o osebah in sam poimenuje dogodke.³¹ Taka predstavitev besedila bralcu pomaga razumeti, zakaj je leposlovno pripoved tako težko do natančnosti obvladati brez posebnega napora. Zakaj so besedilne natančnosti hudo pozabljive, prva ali spontana mentalna podoba besedila pa praviloma zelo nepopolna. Na osnovi teh spoznanj smo za pouk književnosti v sklopu angleščine razvili tako imenovano dogajalno premico, s katero po principu linearnosti pripovedi bralec sam uskladi svoje vtise in besedilne podatke, da bi tako dosegel boljše obvladovanje daljšega besedila.

Hkrati pa linearno nadzorovano preučevanje besedila omogoča tudi boljše razpoznavanje in razumevanje učinkov posameznih sestavin in posameznih ubeseditev na bralčevo tvorjenje pomena in razumevanje besedila. Take besedilne učinke umetnostnih besedil zadnji dve desetletji preučuje tako imenovana lingvistična kritika (Fowler,

³¹ O tem Roland Barthes (1974: 92) piše: »Brati pomeni boriti se za poimenovanje, da bi stavke besedila podvrgli semantični transformaciji... Ta transformacija je blodeča (eratična); sestoji iz oklevanja med mnogimi imeni...«

1986 in 1996), medtem ko jih eksperimentalno preučujejo tudi z »manipuliranjem« obstoječih besedil, se pravi s spreminjanjem posameznih sestavin, da bi ugotovili njihove učinke, in tvorjenjem besedil, ki so namenjena posebej za preučevanje bralnih učinkov različnih sestavin in značilnosti besedil. Opisi in razčlembe lingvistične kritike imajo izjemno razlagalno moč, saj po skrbnem preučevanju delovanja besedila lahko pokažejo na tiste sestavine in celo posamezne besedne rabe, ki so besedilni izvor različnih učinkov, in tako bralcu omogočijo preverjanje opisov in tudi učinkov navedenih delov preučevanega besedila. Z osvetljevanjem učinkov posameznih besedilnih sestavin in nizov besed ima lingvistična kritika tudi zanimivo vlogo v polemikah, saj lahko besedilno utemeljeno pokaže na nesmisle impresionistične kritike.

Proučevanje literarnega branja v svetu

Poleg procesov zaznavanja in razumevanja leposlovnega besedila psihologe, pedagoge in literarne teoretike zanimajo tudi načini bralčeve udeležbe pri branju: motivacija za branje, oblike bralčevega zanimanja, možnosti čustvene udeležbe in kratkotrajni ter dolgotrajni učinki branja. Proučevanje vseh načinov bralčeve interakcije, se pravi bralnega »sodelovanja« z besedilom, največkrat terja uporabo eksperimentalne metode. Ko gre za leposlovje, eksperimentalno delo predpostavlja interdisciplinarno usposobljenost iz psihologije, recepcijske estetike in še kritiško občutljivost. Eksperimentalno zbiranje podatkov o literarnem doživljanju 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, saj poskusnih bralcev navadno ni mogoče spraševati o njihovih spominih na prebrano besedilo leta in desetletja po eksperimentu. Zato ni prav nič nenavadnega, da mnogi opisi branja sestojijo iz pretežno nehigieničnih metafor, ki nam po skrbnem pretresu po-

vedo zelo malo o dejanskem poteku branja leposlovja. Nekatere vpoglede v učinke branja pa nam nudijo bolj ali manj anekdotično ohranjeni spomini na prebrana besedila. Razlagi nekaterih psiholoških procesov pri branju leposlovja se je v prvih desetletjih preteklega stoletja najbolj približal angleški profesor socialne psihologije Denys W. Harding (1906-1992), ki se je ukvarjal tudi z eksperimentalno estetiko in je napisal več študij posameznih sestavin branja in zelo vplivnih literarnih kritik (prim. Grosman, 1982 in 1985).

Harding poskuša proces branja leposlovja razčleniti kot posebno obliko družbeno institucionaliziranega sporazumevanja o realnih in/ali fantazijskih možnostih človekovega izkustva in delovanja, saj vsa umetnostna besedila neposredno ali posredno govorijo o človekovem izkustvu in delovanju. S tega stališča se mu, vsaj za fiktivno pripoved, zdi pomembnejše poudariti povezanost literarnega doživljanja oziroma branja leposlovne pripovedi z drugim bralčevim vsakodnevnim doživljanjem, kot pa uvajati posebne estetske premisleke in poskušati doseči posplošene literarno teoretske opise branja (Harding, 1937 in 1962: 133).³² Podobno kot poznejši avtorji, ki se zavzemajo za to, da bi morali leposlovje šteti za posebno obliko govornega dejanja (prim. Pratt, 1977), poskuša Harding v svoji obravnavi upoštevati vse dejavnike, ki oblikujejo celotno literarno govorno dejanje: govorca/avtorja, sporočilo/leposlovno besedilo in naslovljenca/bralca. Ko predstavi kako stvarno ali možno izkustvo oziroma situacijo v luči, kot se mu zdi primerna, pisatelj 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 primernosti upovedanega (Harding, 1937).³³ Zato mora biti bralec pozoren na vse

³² V medvojni Angliji se je več kritikov zavzemalo za tako pojmovanje doživljanja vseh umetnostnih stvaritev, ki bi ne ločevalo nekega posebnega »estetskega« doživljanja od vsakodnevnega doživljanja stvarnosti, marveč bi vse doživljanje umetnostnih predmetov videlo kot kontinuirano doživljanje z vsemi drugimi vrstami doživetij.

³³ Tu velja opozoriti, da je D. W. Harding svojo prvo študija branja napisal več kot dvajset let pred Austinovo teorijo govornega dejanja in bi ga zato lahko šteli

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, po njegovem prepričanju, lahko širše in zanimivejše kot neposredna izkušnja našega okolja. Obsegajo tudi predstavitev pretekle izkušnje, možnosti prihodnje izkušnje, prenašanje izkušenj drugih in predstavitev fizično nemogočega dogajanja in izkušenj ter tako pomembno širijo obseg možnega človeškega izkustva, ki ga leposlovje lahko ponudi bralcu v kontemplacijo in v oceno o tem, kaj je človeško mogoče, čeprav sam bralec tega ne bo nikoli doživel. Možnosti širjenja človeške izkušnje z leposlovnim branjem se skoraj neomejeno povečajo s ponudbo prevodnega leposlovja, ki prinaša besedila iz vedno bolj oddaljenih in različnih jezikov in kultur. Ne nazadnje umetnostna pripoved ponuja tudi možnosti ustvarjanja in vpogleda v alternativne modele človekove realnosti in drugih svetov (de Beaugrande, 1995: 100).

Harding (1967a: 7) je prepričan, da bralčevo zanimanje za leposlovje izvira že iz njegovega zanimanja za druge ljudi, iz njegove želje slediti njihovem delovanju in razumeti njihove nagibe ter iz njegove želje po sodelovanju z drugimi pri razmišljanju o predstavljenih možnostih človeške izkušnje.³⁴ V raznih oblikah in stopnjah je tako zanimanje za soljudi značilno za vse normalno socializirane ljudi, nimajo ga le ljudje z zgolj rudimentarno razvitimi ali zakrnelimi družbenimi interesi.³⁵ Pojavne oblike tega zanimanja se spreminjajo z razvojno stopnjo bralca; medtem ko manj izkušen ali mlad bralec v branju išče potrditev smisla ali (privzdignjeno) razlago lastne izkuš-

za predhodnika te teorije. Hkrati pa skrben študij virov razkriva, da poznejši ameriški teoretiki, ki so izrecno oblikovali teorijo književnosti kot govornega dejanja – poleg Prattove (1977) še zlasti Walter Ong (1982) – niso poznali Hardingovih študij.

³⁴ Bralčevo radovednost je mogoče primerjati z zanimanjem ljudi za opravljanje, čeprav seveda nima nobenega negativnega predznaka.

³⁵ V tem smislu bi upadanje zanimanja za leposlovno branje lahko razumeli kot opozorilo o spremembah v kakovosti zanimanja posameznikov za soljudi in njihovega človeškega potenciala za empatijo.

nje in podporo lastnim predstavam ter identiteti oziroma določitev možne vloge za samega sebe,³⁶ se bolj izkušen bralec zaveda, da je branje leposlovja posebna oblika sporazumevanja, sprejeta tehnika in način za razširitev razprave o življenjskih možnostih. Eden izmed virov zanimanja za druge ljudi je spoznanje, 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. In ne nazadnje, vsaj pri branju besedil iz tujih literarnih sistemov, odrešujoče spoznanje, da drugi ljudje drugače vidijo svet, štejejo za sprejemljive drugačne oblike obnašanja in medosebnih odnosov in imajo drugačne vrednotne sestave. To spoznanje širi bralčevo obzorje, ga osvobaja njegove posebne »jezikovne ječe« in ga pripravi na srečanja z drugačnimi kulturami in z različnimi svetovi njihovih prebivalcev.

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, vsaj delno, zave pomena čustev, zadovoljstva in frustracije, ki bi jih doživljal. Harding (1937 in 1962) je v svojih študijah poskušal sugestivno ponazoriti fantazijsko sposobnost vživljanja v situacije soljudi z analogijo z opazovalcem, ki skozi okno opazuje človeka v naliveu. Čeprav je sam suh in varen v svojem domu, se vendarle strese ob pogledu in misli na do kože mokrega pešca, ki se brez dežnika prebija skozi gost nalive. Pri tem se ni spraševal, ali gre tak odziv škoditi za splošno človeški, kot je npr. neposreden odziv obraznih mišic, kadar vidimo človeka, ki krčevito joka, ali pa je tak odziv kulturno pridobljen s socializacijo, se pravi le pogojno prisoten in bi zato lahko le pri tako socializiranih bralcih

³⁶ Na vprašanje »Zakaj bereš?« absolutna večina bralcev navaja zanimanje za človeško izkušnjo, za možnosti reševanja lastnih problemov in radovednost o neznanem. Tak odgovor navadno uvrščamo v »spoznavne vrednote branja«. Le redki bralci navajajo radost/užitek, ki izvira iz branja, čeprav je to v resnici najbrž precej bolj pogost motiv za poseganje po leposlovni pripovedi. In prav tako redki bralci navajajo razne možnosti (samo)pozabe ali kompenzacije za neprijetne dejavnosti. Oblikovne in jezikovne značilnosti in iz njih izvirajoči užitki pa so po pogostosti navedbe skoraj zanemarljivi vzgibi za branje leposlovja.

razlagal njihove odzive na fiktivno pripoved. Današnji proučevalci človekove fantazijske udeležbe pri fiktivnih opisih in predstavitvah razlagajo sposobnost fiktivnega vživljanja v soljudi in v različne načine prikazane (neresnične) zgodbe s temeljno človekovo sposobnostjo, da za nekaj časa izstopi iz svoje trenutne realnosti in si zamisli oz. zgradi v predstavah tako imenovani situacijski model neke časovno in krajevno različne situacije (prim. Harris, 2000: 194). Opozarjajo pa, da je prav fantazijsko doživljanje najbolj osebna sestavina branja in zato najbolj nenadzorljiva. Predpostavljajo tudi, da so razlike med bralci največje prav na področju fantazijskega doživljanja, pri čemer so pomembne razlike med mladimi in starejšimi bralci. Medtem ko si mladi bralci navadno zelo živo predstavljajo nadrobnosti dogajalnega okolja, imajo starejši bralci praviloma manj žive predstave o njem.

V človekovi fantazijski zmožnosti Harris (2000) razbira kulturno dediščino človeške vrste, ki že tisočletja uporablja jezik in je razvila sposobnost za pridobivanje podatkov iz jezikovnih sporočil (prav tam, 90). V tem smislu se mu zdi posebej zanimiva razločevalna človekova sposobnost, da uporabi svojo fantazijo na tako raznolike in fleksibilne načine, da se lahko igra izmišljene situacije, se zamisli v perspektivo/pogled nekoga drugega, si predstavlja prihodnji potek delovanja in dogodke, o katerih je zgolj slišal ali bral. Ko posluša pripoved ali opise nekoga drugega ali bere fiktivno pripoved, le te razume oz. si jih predstavlja s pomočjo tvorjenja mentalnih modelov. Jezik pojmuje kot osnovno orodje za pogovor o nerealno obstoječem, o nečem, »kar ni tukaj in ni zdaj« (Norris, 2000: 89). Dejstvo, da fantazijska dejavnost v človeku lahko sproža čustvene odzive, se mu ne zdi potrebno posebne evolucijske razlage, saj že precej preprostejše vrste, kot so podgane in golobi, lahko posplošujejo neki čustveni odziv z enega stimula (situacije) na drugega. Njegov koncept »situacijskega modela« (prav tam, 192), ki omogoča razumevanje (fiktivne) pripovedi, združuje sposobnost jezika in tega, da se fantazijsko delamo/pretvorjamo (v angl. *pretend*). Ko ljudje procesirajo povezano pripoved, si v fantaziji/mislih ustvarjajo mentalni model opisane pripovedne situacije, ki ga nato ves čas dopolnjujejo, glede na to, kako se

pripoved/zgodba odvija oz. z novimi sestavinami pripovedi. Ko »gradi« tak situacijski model, si poslušalec/bralac fantazijsko predstavlja/zamišlja prizorišče nekega časovno in krajevno določenega dogajanja, katerega središče je najbolj pogosto prav protagonist delovanja.³⁷ Okrog protagonista nato v mislih oz. situacijskem modelu zbira in razporeja vse druge elemente pripovedi glede na pomembnost z njegovega stališča. Razbiranja pripovedi s pomočjo situacijskega modela ne uporabljajo samo odrasli, marveč tudi otroci, ki se ga naučijo uporabljati že pri svoji igri, ko se gredo npr. Indijance in se delajo, da so Indijanci.

Tudi druge raziskave o pomenu fantazijske dejavnosti (Kuhns, 1983: 62) so pokazale, da so vsi ljudje od malih nog vešči fiktivne rabe jezika. V njo jih uvaja že primarna socializacija, ki poteka s pomočjo prav take rabe jezika med materjo in otrokom, ter otrokovo fiktivno vživljanje v razne situacije, ki mu jih razkrivajo odrasli, in v razne vloge pri igri z drugimi otroci. Pri leposlovnem branju pa je prav fantazijska dejavnost, ki sproža tudi bralčeva čustva in s tem pritegne bralca, primarni izvor bralčevega zanimanja za besedilo (Goetz in Sadoski, 1996: 221). Besedilo, ki bralca ne bi na tak način pritegnilo, zanj preprosto ne bi bilo vredno branja. 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 nadomestno doživljanje (ali celo izživljanje) sicer zatrtih nagnjenj in želja, kot so menili C. G. Jung in nekateri njegovi učenci (Jung, 1934). Glede na to, da neupoštevanje razlik med neposredno izkušnjo stvarnega okolja in izkušnjo pri branju leposlovja ustvarja le zmedo in nikakor ne prispeva k pojasnjevanju procesov branja, Harding meni, da je najbolj smiselno branju leposlovja pripisati status kvazi izkušnje,

³⁷ Vse od devetdesetih let do danes so posamezni postopki, faze in sestavine fantazijskih oblik predstavljanja predmet intenzivnih raziskav, ki segajo od otrokovega pridobivanja zmožnosti pogovora (Harris, 1999) do udeležbe in razmerja med željo, prepričanju in jezikom (Harris 1996), do zaznav in čustev ob strahovih in čarovnicah (Harris, 1991). Z raziskovanjem tega področja se ukvarjajo še številni drugi raziskovalci.

ki ohranja možnost razločevanja med obema načinoma doživljanja. Tudi poznejša besediloslovna oznaka »besedilni svet« za bralčeve mentalne predstave o prebranem besedilu izrecno kaže na to, da take mentalne predstave izvirajo iz besedila, ne pa iz bralčevega neposrednega stika s stvarnostjo oz. realnim svetom.

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z dolgoročnimi učinki branja, pa še niso uspeli odgovoriti na vprašanje, zakaj nekateri bralci predstave, ki so si jih ustvarili z branjem, prenašajo v vsakodnevno življenje in se začnejo v realnosti bati oz. skrbeti zaradi možnosti situacij, ki so jih spoznali v fiktivni pripovedi. Tako se je npr. po pretresljivi Twainovi pripovedi, kako je narasla reka Misisipi odplavila obalno hišo z vsemi njenimi prebivalci, neka deklica močno želela preseliti stran od reke, ker pogosto ni mogla zaspati zaradi skrbi pred podobnim dogodkom ob deževju. Zaradi možnosti podobnega iz fiktivne pripovedi ali filma izvirajočega strahu in še zlasti nočnih mor pri mlajših otrocih starši pogosto nadzorujejo in prepovedujejo določene risanke, filme in pravljice. Strokovnjaki pa poročajo o številnih primerih, ko je intenzivno vživljanje v posamezne pripovedne osebe in njihove krizne okoliščine mladim bralcem povzročilo težave, kot so nočne more in zaskrbljenost, da ne bi doživeli kaj podobnega (Berman, 2001). Čeprav iz izkušenj z otroki strokovnjaki vedo, da nekatere predstave in podobe iz branja in filmov ali risank postanejo nepozabljive in nekatere pripovedne osebe lahko postanejo najboljši prijatelji, še ne poznajo natančnosti okoliščin, ki to povzročajo. Ali gre za izredno občutljivost mladega bralca, posebno osebnostno odmevnost prikazane situacije ali zgolj za pretirano fantazijsko dejavnost in prejšnjo psihološko ranljivost?

Harding opozarja tudi na neustreznost nekaterih drugih konceptov o bralčevi udeležbi, še zlasti pogostega opisovanja bralčeve udeležbe kot poistovetenja oz. identifikacije s fiktivnimi osebami in bralčevega bega iz stvarnosti oz. »eskapizma«. Uporaba teh dveh konceptov se mu zdi neutemeljena v realnosti branja in nefunkcionalna s stališča pojasnjevalne moči (Harding, 1967a: 23). Koncept »bega iz realnosti« preprosto 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 je največ Hardingovih poskusnih bralcev navedlo kot razlog za seganje po leposlovju (Harding, 1934: 38). 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 možnost prepuščanja čustvenemu manipuliranju, koncept »bega iz realnosti« ne omogoča razločevanja med posameznimi realno določljivimi motivi in razčlenjevanja sestavin stvarnega procesa branja.³⁸

Podobno govorjenje o »istovetenju« oz. »identifikaciji« ne pove ničesar o raznolikih možnostih bralčevega odnosa do fiktivnih pripovednih oseb in ne omogoča razločevanja med možnostmi različnih odnosov do oseb (Harding, 1962 in 1934: 399). Namesto da bi razkril povsem običajen in zdrav proces bralčevega videnja in razumevanja drugih ljudi oziroma njihove fiktivne predstavitve s pomočjo vživljanja v njihovo situacijo, lahko opis »identifikacija« s pripovednimi osebami ustvarja celo vtis, da je bralčev odnos do fiktivnih oseb podoben patološkemu stanju, v katerih ljudje izgubljajo mejo med lastno osebnostjo in drugimi ljudmi, ter si umišljajo, da so kdo drug. Zato se Hardingu zdi bralčevo razmerje do fiktivnih oseb bolj smiselno poimenovati v skladu s tem, kar se v procesu branja realno dogaja.³⁹ Bralec lahko na primer opazi takšno podobnost med seboj in fiktivno osebo, ki je nezaželen, 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

³⁸ Harding poudarja, da bi v primeru, ko bi šteli spremembo dejavnosti, kot je npr. začetek leposlovnega branja, za »beg iz realnosti«, morali tudi vse druge spremembe dejavnosti za razvedrilo, kot so npr. športne dejavnosti, opisovati kot »beg iz realnosti«.

³⁹ Tudi nekateri drugi avtorji vidijo »identifikacijo« bolj zapleteno. Tako npr. Kendall Walton (1978: 21) poudarja, da bralec Toma Sawyerja hkrati vidi s perspektive znotraj njegovega sveta in perspektive zunaj njegovega sveta. Medtem v študiji »Emotions and Identification« Keith Oatley in Mirta Gholamain (1997: 263) v bralčevi identifikaciji razbirata različne čustvene sestavine, med drugim tudi oblike sanjarjenja.

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, kako bi se lahko drugače odzivala ali delovala. Nobenega izmed teh odnosov ni smiselno šteti za identifikacijo s fiktivnimi osebami (Harding, 1962: 144), nič bolj smiselno pa ni vse metati v en koš, namesto da bi se z razločevanjem možnosti bolj približali dejanskim odtenkom v bralčevem odnosu do oseb. Kljub Hardingovim opozorilom o neustreznosti oznake identificiranja s pripovednimi osebami pa moramo ugotoviti, da vse do danes teoretiki in učitelji govorijo o bralčevem razmerju do pripovednih oseb kot identifikaciji s temi osebami v romanih in drugih oblikah pripovedi (prim. Levoratto, 2000). Le redki strokovnjaki poskušajo bralčevo razmerje do pripovednih oseb opisati bolj realistično. Tako Carroll (1997: 200 in 206) poudarja, da med pripovednimi osebami in bralci ni simetrije, ki bi omogočala razpravo o bralčevi identifikaciji s fiktivnimi osebami, nimamo pa tudi nobenega vzroka, da bi mislili, da čustva pripovednih oseb »prehajajo« na bralca.

Opazovanje fiktivnih oseb prav tako kot opazovanje stvarnih 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, in pa od namena branja. Njegov odnos oblikuje še vrsta težje določljivih in bolj spremenljivih dejavnikov, kot so njegovo prepričanje, 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 samorefleksije. 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, vanje se lahko bolj ali manj intenzivno vživlja oz. čuti do njih em-

patijo, hkrati pa razmišlja in čuti tudi kot opazovalec ter se odziva na celotno fiktivno situacijo v pripovedi. 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 praviloma ve več kot večina fiktivnih oseb. Nadmoč bralčevega znanja o osebah in dogajanju postane najbolj razvidna pri ponovnem branju, ko ga zanimanje za razplet zgodbe ne omejuje več v natančnosti zaznavanja in lahko vidi tudi pri prvem branju prezrte značilnosti oseb. Kakšne premike v interpretaciji in omejitve v videnju celote lahko povzroči identifikacija s posamezno osebo ali osredinjanje bralne perspektive na eno samo osebo, so pokazali poskusi nekaterih novejših interpretacij, ki vse dogajanje romana razlagajo skozi »vhodno točko« ene same osebe (prim. Morris, 1987).⁴⁰

V primerjavi z naivnimi neposrednimi odzivi na fiktivne osebe so možnosti bralčevega poglobljenega 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, še zlasti poznavanje možnosti za predstavljane oseb. Stopnjo poglobljenega 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 urediti svoje predstave o posameznih osebah in sestaviti pomen ter razumeti vzročno povezanost. Neizkušeni bralci se na tej stopnji prepuščajo tudi razmišljanju o možnostih, ki jih besedilo ne vsebuje: kaj bi bilo, ko bi se ena ali druga stvar zgodila drugače, ali bi oseba izbrala možnost delovanja, izkušeni bralci nasprotno samodejno uporabljajo svoje znanje o pri-

⁴⁰ Ivor Morris v svojem delu *Mr. Collins Considered* (1987) ponuja branje romana *Prevzetnost in pristranost* s stališča in zornega kota navadno precej nepriljubljene in manj pomembne pripovedne osebe Collinsa, ki predstavlja realno gledanje v času nastanka tega romana, namesto s stališča osrednje junakinje Elizabete, ki ponuja Pepelki podobno, vendar nerealistično zgodbo »upravičenega« družbenega vzpona. Videnje/opazovanje dogajanja in zgodbe s perspektive različnih oseb spodbujamo pri branju za pospeševanje kritičnega razumevanja besedila.

povednih konvencijah in medbesedilno izkušnost 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? Kakšni pogoji in lastnosti pripovedi bralca prepričajo, da je neko dogajanje psihološko verjetno, ali spodbujajo njegovo sprejemanje ne-realnih oz. utopičnih situacij? 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 »brezinteresen« odnos naj zavzame do pripovedi (prim. Lever, 1961 in Ingarden, 1973). 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 literarno-kritiške in filozofske duhove vse od »slavne« Platonove obtožbe poezije in izгона pesnikov iz njegove Države. Poskusi rešiti to dilemo se nikakor ne morejo izogniti osrednjemu protislovju, da je literatura kljub svoji bistveni fiktivnosti »na neki način« resnična, hkrati pa 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« (Iser, 1978: 69) in načine, kako sestavine stvarnosti »vstopajo« v leposlovno pripoved. Nepričakovano je osvetlitev te dileme prinesla na novejši lingvistiki utemeljena naratologija, ki je pokazala, da so vse oblike človeškega reflektiranja sveta in lastne izkušnje, ki uporabljajo jezik, podvržene določenim zakoni-

tostim jezikovne rabe in pripovedne strukture, kot so jih od nekdaj pripisovali književnosti. Hkrati pa jezik kot izrazno sredstvo preprosto ne more zajeti niti celotnega človeškega izkustva niti stvarnosti. 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 razčlenbo in razlago zgodovinske pripovedi, se nam kaj hitro pokažeta fiktivna razsežnost in jezikovna determiniranost vsega zgodovinskega razumevanja preteklosti. Za zgodovinopisno pripoved zato pravijo, da je edina fiktivna pripoved, ki odklanja priznanje svoje fiktivnosti. Tropi in konvencije zgodovinopisja prav tako določajo zgodovinsko pripoved, kot srednjeveško liriko določajo trubadurske konvencije. Metazgodovinske analize ne razkrivajo le raznih plasti pripovednega odnosa posameznih avtorjev, marveč tudi časovno pogojene spremembe stilov pripovedi in ideološke usmeritve (prim. White, 1973 in 1976; Danto, 1985). Podobna odkritja o jezikovni determiniranosti drugih jezikovnih rab so prinesle razčlenbe uporabe jezika v različnih pravnih institucijah in še zlasti novinarske pripovedi (Hughes, 1986).⁴¹ 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 in upovedati človekovo izkustvo.

Iskanje odgovorov na vprašanja o razmerju med fiktivno pripovedjo literature in zunajliterarno človeško resničnostjo ali stvarnostjo pa ostaja predmet pogostih razmišljanj in raziskav. V svojem obsežnem delu *Truth, Fiction, and Literature* (Resnica, fikcija in književnost, 1996) poskušata skupaj ponuditi nove interdisciplinarno zasnovane odgovore profesor filozofije in literature Peter Lamarque in Stein Haugom Olsen, profesor književnosti in literarne estetike. V iskanju odgovora na osrednje vprašanje, kako literatura uporablja

⁴¹ Kenneth James Hughes v svojem delu *Signs of Literature. Language, Ideology and the Literary Text* (1986) obravnava novinarske reportaže s pristopi literarne kritike.

fiktivne vsebine, da bi raziskala splošno človeške probleme, raziščeta vse sestavine fiktivne pripovedi v razmerju do stvarnosti, samo pripoved pa kot ustaljen način razmišljanja in sporazumevanja o človeških zadevah. Pri tem poskušata najti srednjo pot med prepričanjem, da je književnost pomembna zaradi resnice, ki jo prinaša, vendar sta hkrati tudi izrecno proti ločevanju književnosti od človeško relevantnih stvari. S svojim nadrobnim preučevanjem in opisovanjem fiktivnosti, posnemanja in spoznavnih vrednot pa želita književnosti povrniti njeno posebno mesto med sprejetimi kulturnimi praksami. Poudarjata, da pri fiktivni pripovedi niso osrednje strukturne ali semantične lastnosti posameznih povedi, marveč način, kako so izrečene, in odnosi, ki jih spodbujajo pri bralcu, ter vloga, ki jo imajo pri družbeni interakciji. Določanje fiktivne pripovedi kot v družbeno prakso umeščenega posebnega načina izrekanja le-to hkrati osvobodi nekaterih napačnih predstav o sklicevalni (referenčni) rabi fiktivne pripovedi oz. literature in odrezanosti od preostalega sveta, ki manjša njeno funkcijo. Ne nazadnje je pripovedovanje fiktivnih zgodb na osnovni ravni splošno človeška praksa, ki jo ljudje že zelo zgodaj obvladajo pri igri in pri pogovoru o lastnem izkustvu. Pripovedovanje fiktivnih zgodb pa ima tudi neomejene možnosti umetnostne dodelave (Lamarque in Olsen, 1996: 33).

Različne oblike bralčevega odnosa do spoznavnega statusa leposlovja pa proučuje eksperimentalna estetika. Bralčev odnos do »resničnosti« leposlovnega besedila se spreminja z leti, z njegovo življenjsko in bralno izkušnostjo, 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, lahko pa postane tudi nerazločljivo od resničnosti.⁴² Največkrat verjamejo v stvarni obstoj pravljičnih junakov in si zamišljajo njihova zunajpravljična prebivališča.⁴³ Številni

⁴² Primerjaj poglavje o posebnostih v branju mladih bralcev.

⁴³ Eksperimentalna študija Margaret Warlow (1978) je dokazala, da imajo otroci povsem določene predstave o tem, kje posamezni pravljični junaki prebivajo v vsakdanji stvarnosti, se pravi v zunajpravljičnem svetu.

starejši bralci nikoli ne pozabijo razočaranja v trenutku, ko so jim prvič povedali, da pravljice niso resnične in da se niso nikoli »zares« zgodile.⁴⁴ Med odraslimi bralci le izjemno neizkušeni in naivni bralci, ki se niso naučili razločevati različnih možnosti fiktivne pripovedi, štejejo leposlovno pripoved za resnično. Znana je R. L. Stevensonova izkušnja s prebivalci Samoe: ko so se le-ti dodobra spoprijateljili z njim, so ga zaupno prosili, naj jim tudi pokaže čudežno steklenico, iz katere prihaja vse-mogočni duh! Večina odraslih bralcev z bralno izkušnostjo razvije večjo ali manjšo strpnost do povsem »neverjetne« pripovedi in se nauči premagovati omejitve lastnega predstavne-ga sveta ter enostranskih 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 zave-se oz. sploh 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 (Olsen, 1987: 169), se praviloma ne sprašuje niti o resničnosti posameznega opisa, ali je na primer resničen ali verjeten, posamezne osebe, niti o resničnosti celotnega dogajanja. Leposlovno besedilo sprejema kot iskanje fiktivne resnice, v skladu z ustaljenimi konven-cijami literarne institucije kot družbeno sprejete prakse za sporoča-nje človeških možnosti.

Glede na to, da bomo o konceptu literature kot družbene institu-cije, sistema ali podsistema, pozneje še govorili, naj tu zadošča ugoto-vitev, da taka podmena izkušenemu bralcu omogoča tudi spreje-manje metafiktivnih pristopov postmodernistične proze brez proble-mov o njeni (ne)resničnosti oziroma nerealnosti. Taka pripoved na-menoma in sistematično opozarja na svoj status umetniškega proizvoda prav zato, da bi odprla vprašanja o odnosu med fiktivnim in realnostjo ter o zapletenem in problematičnem konvencionalnem razmerju med jezikom in pojavnim svetom. V tem smislu ne izraža le

⁴⁴ Še ko se lotevajo študija književnosti v sklopu angleščine kot tujega jezika, se študenti spominjajo razočaranja pa tudi jeze zaradi prvega odkritja neresnič-nosti pravljicne in druge leposlovne pripovedi.

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 vprašanju o tem, kako ljudje reflektirajo, strukturirajo in posredujejo svoje izkušnje sveta, kot pa k vprašanju 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.

Kaj nam je znano o bralčevi čustveni udeležbi ob branju

Pri branju pa se bralec odziva tudi z različnimi čustvi oz. čustvenimi doživetji. Danes je razmišljanje o čustvenih odzivih ob branju leposlovja dodatno zapleteno zaradi dejstva, da imajo številni bralci že do samega branja leposlovja in tudi do književnosti izrazito negativen odnos (Miall, 1999: 149), ki neposredno vpliva na celoten proces njihovega bralnega odziva. Ob takem odnosu do branja zaradi primanjkljaja v zanimanju lahko postane vprašljivo že zaznavanje besedila ob negativnih čustvih nejevolje in jeze. O takem branju, navadno zaradi šolske ali domače prisile, je vprašljivo, če ga sploh lahko štejemo za naravni proces branja, saj očitno ne moremo govoriti niti o zanimanju bralca niti o njegovih drugačnih pozitivnih čustvih ali odnosu. Kadar ne gre za tak odnos, pa naj bi branje spremljal pozitiven čustveni odziv, ki je sestavljen iz raznih odtenkov različnih čustev in močno subjektiven, tako v izbiri besedilnih sestavin, ki so izvor pozitivnega odnosa, kot v pripisovanju pomena in teme v končni utemeljitvi pozitivnega odnosa. Ta čustva – praviloma vedno samo pozitivna – si zadnja leta prizadeva na novo razumeti, razčleniti in prepričljivo predstaviti vrsta strokovnjakov za branje z različnih pod-

ročij in usmeritev. Nobenega dvoma pa ni o tem, da branje leposlovne pripovedi spremljajo, do neke mere pa tudi usmerjajo, različna bralčeva čustva, ki že od nekdaj privlačijo pozornost kritikov in pedagogov. Če bi bila čustva ob branju leposlovja zanemarljiva, bi Platon verjetno ne čutil potrebe, da poezijo izžene iz svoje države.

V dvajsetih letih preteklega stoletja so nekateri angleški strokovnjaki mislili, da bi doživetja in čustvena stanja ob branju lahko primerjali z vsakodnevnimi drugimi doživetji, vsaj kadar gre za branje realistične pripovedi, pri katerem si bralci pogosto želijo določen razvoj dogajanja, npr. uspešno razrešitev težav ali zaželeno poroko za tiste pripovedne osebe, za katere menijo, da bi bil tak konec primeren.⁴⁵ Glavna razločujoča lastnost bralnega doživetja ali užitka naj bi bila le to, da se bralni užitki dogajajo samo v glavi. (Takrat se še niso spraševali, »kje se dogajajo« čustva.) Učinke oblikovnih značilnosti oz. umetnostne dodelanosti besedila na bralca so opisovali na razne močno metaforične načine. Oče eksperimentalnega preučevanja branja I. A. Richards (1925) je delovanje branja in poezije opisoval kot vzpostavljanje koherence in popolnega ravnotežja vseh bralčevih nagnjenj,⁴⁶ ki jih je včasih ponazarjal kar kot igle v magnetnem polju, včasih kot neopredeljene impulze, zvečine kot neke sestavine bralčevega duha. V svojem poznejšem opisu eksperimentalnega branja poezije in neuspehov njegovih visoko izobraženih študentov v delu *Practical Criticism* (Praktična kritika, 1929) napak pri razumevanju ni opisoval kot neravnotežja nagnjenj, marveč jih je razlagal s stališča napačnih pomenov in nezaznavanja besedilnih značilnosti posameznih pesmi. Kenneth Burke (1953: 147) je učinek oblike besedila opisal kot začetno razburjenje, ki preide v izpolnitev želje, medtem ko Nor-

⁴⁵ Ko so v 19. stoletju angleški romani izhajali v nadaljevanjih, so tedanji bralci pogosto pisali avtorjem in jim predlagali možnosti srečnega konca ali jih prosili, da naj poskrbijo za posamezne bolj priljubljene osebe in jih rešijo. Tudi založniki so večkrat zahtevali spremembe v dogajanju in še zlasti na koncu, kadar so mislili, da že napisan konec ne bo priljubljen pri bralcih.

⁴⁶ Prim. Richards (1925: 44): »... ko pravimo, da je nekaj dobro, mislimo, da nas zadovolji, in dobro doživetje nam pomeni doživetje, v katerem so impulzi (nagnjenja?) izpolnjeni in uspešni...«

thop Frye (1957: 17) meni, da gre pri branju v bistvu za zadovoljitev občutka pomembnosti. Nekateri poznejši avtorji poskušajo biti prepričljivi z navezovanjem na sočasne vrednote. Vpliven teoretik Robert Scholes (1979: 26) tako trdi, da umetnost dodelane fiktivne pripovedi, podobno kot umetelni seks, obstoji predvsem v odlašanju vrhunca užitka, za to da bi bila z užitki posejana pot do njega čim daljša. Psihoanalitično usmerjeni kritiki pa opozarjajo na podzavestne izvore fantazijskih bralnih učinkov in nadomestnih užitkov. Norman Holland (1968: 30) vidi možnost bralnih užitkov in sprostitvev v tem, da literatura ponuja pomen in koherenco bralčevim nagonskim željam in strahovom, zato se čustva ob branju lahko porajajo tudi iz bralčeve podzavesti. Z raznolikim razvojem literarnih oblik je postalo jasno, da različne vrste besedil pri bralcih spodbujajo različne odzive. Nekateri nove vrste postmodernistične pripovedi npr. omogočajo bralne užitke in razumevanje samo bralcem, ki so posvečeni v njihove posebnosti. Pri takih besedilih so za usmerjanje branja potrebne razlage, ki se osredinjajo na druge sestavine besedila in drugačne oblike bralčevega čustvenega odziva (prim. Butler, 1984: 133).

V devetdesetih letih je bralčev čustven odziv na leposlovje deležen novega vala zanimanja zaradi osnovnega spoznanja, da branje leposlovja neločljivo spremljajo čustva, in zato velja možnosti čustvene udeležbe šteti za enega izmed najbolj pogostih izzivov branja. Pokazali so, kako že zgolj besedno oblikovana misel ali spomin sproži v posamezniku objektivno merljive čustvene odzive,⁴⁷ prav tako kot npr. gledanje vizualno podprte pripovedi filma. V opisih čustev pa se strokovnjaki za branje ne omejujejo več na teoretsko razmišljanje, marveč se vse bolj pogosto opirajo na dognanja eksperimentalnih razčlemb branja. Danes je med strokovnjaki že prevladalo prepričanje, da je brez upoštevanja čustvene razsežnosti branja sleherno ukvarjanje s procesi leposlovnega branja obsojeno na nerealno podobo branja. Potreba po upoštevanju neizogibne čustvene razsežnosti branja pa velja tudi za pouk književnosti, ki je brez spodbujanja in upo-

⁴⁷ Telesne spremembe zaradi različnih čustev, ki se pojavijo na površini kože, lahko ugotavljajo s katodami.

števanja čustvenih odzivov učencev v nevarnosti, da leposlovno branje odtuja. Pri proučevanju in pri poučevanju branja se je treba ves čas zavedati pomena čustev, ki spremljajo bralčevo interakcijo z besedilom, in njihove zapletenosti, čeprav še vedno ne moremo trditi, da ta čustva razumemo v vsej njihovi zapletenosti. Strokovnjaki še vedno niso enotni niti o osnovnem vprašanju, kaj je pomembnejše za razumevanje čustev pri branju, bralčeva osebna prepričanja, cilji, želje in odnosi, ki jih poudarjajo kognitivno usmerjeni raziskovalci branja, ali družbeno-kulturni dejavniki in okoliščine, katerih osrednji pomen zagovarjajo konstruktivistično usmerjeni strokovnjaki. Medtem ko prvi ne upoštevajo družbeno konstitutivne formacije bralčevih prepričanj in čustev z literarno socializacijo v danem literarnem sistemu, drugi podcenjujejo pomen posameznikovega prispevka k branju, zaradi katerega so pomembne razlike med bralci. Bolj enotni so si zadnja leta strokovnjaki o tem, da ne gre zgolj za zapletena čustva, ki izvirajo iz podzvesti in so jih že pred več desetletju opisovali in razčlenjevali psihoanalitično usmerjeni teoretiki (Holland, 1968), marveč za osnovna čustva, kot so strah, čudenje, usmiljenje, občudovanje, jeza, groza, sočustvovanje, in napetost pričakovanja prihodnjega dogajanja v besedilu, ki jo povzročata napovedovanje in bralčevo obzorje pričakovanj. Menijo namreč, da prav ta osnovna čustva in odnosi lahko na besedilo priklenejo vsakega bralca (Hjort in Laver, 1997: 5) in jim zato namenjajo vse več proučevanja. Richard J. Gerrig (1993: 179) opozarja, da v pripovedi o svojem branju ljudje največkrat na nek način omenjajo tudi svoje čustvene odzive, ko npr. pravijo, da so se nasmejali, da so se razjokali ali pa jih je bilo groza.

Strokovnjaki poudarjajo, da bi se proučevanje bralčevega odziva in recepcijska estetika morala v vseh okoliščinah zanimati za načine, na katere leposlovna pripoved nagovarja in spodbuja bralčeva čustva. Noel Carroll (1997: 190) poudarja potrebo po nadrobnem proučevanju čustev, ki jih pri bralcih spodbuja branje literature ali gledanje vizualno podprte pripovedi filma. Pri tem meni, da so umetnostna dela/besedila že v osnovi tako načrtovana, da pri bralcih spodbujajo zgoraj naštetna osnovna čustva, ki jih hkrati motivirajo, da besedilo

preberejo vse do konca. Posamezne osebe občudujejo ali pomilujejo in zanimanje za njihove usode jih sili k nadaljnjemu branju in razumevanju. Hkrati pa čustva pri branju (kot tudi v življenju) pomagajo pri osredotočanju bralčeve pozornosti na dogajanje, na osebe in na posamezne nadrobnosti. Na tak način čustveni odzivi usmerjajo in nadzorujejo bralčevo pozornost za tekoče dogajanje in mu pomagajo napovedovati prihodnje dogajanje oz. razvoj pripovedi. V bistvu Carroll (1997: 192) poskuša dokazati, da čustva, ki jih načrtovano spodbuja umetnostna pripoved, organizirajo bralne zaznave z oblikovanjem načinov, na katere bralec sledi osebam in pripovedi. V polemiki s Platonovim izgonom poezije zaradi njene čustvene razsežnosti, ki naj bi bila neracionalna in zato v nasprotju z racionalnostjo, pa Carroll opozarja na pomembno kognitivno komponento vseh čustev, ki praviloma izvirajo in so tesno povezana z različnimi bralčevimi prepričanji, ki so predpogoj čustvenih odzivov. Za razumevanje procesa branja se mu zdi najpomembnejša tesna povezava med čustvi in pozornostjo. Pri branju namreč ni toliko pomembna običajna adaptivna funkcija čustev, ki človeka spodbudi k samozaščitnemu odzivu na nepričakovane okoliščine, marveč njihov vpliv na mehanizme bralčevega osredinjanja (fokusiranja) pozornosti na določene dele besedila, na iskanje določenih nadrobnosti in na zanimanje za prihodnje dogajanje. Pri tem čustva bralcu pomagajo slediti načinom in potem, kot jih je vnaprej določilo besedilo oz. avtor, in tvoriti z besedilom skladna pričakovanja. Zgodbe in pripovedi se namreč praviloma razvijajo tako, da omogočajo bralcu vzpostaviti ustrezno obzorje pričakovanj o tem, kaj bi se lahko zgodilo oz. kaj ni verjetno, da bi se zgodilo. Tako zgrajeno pripoved avtor lahko načrtuje, če sta avtor in bralec prebivalca istega kulturnega prostora, se pravi imata enake ali vsaj močno podobne predstave o tem, kaj je (moralno) sprejemljivo in »prav« ter kako se je pravilno odzivati na določena dejanja ter dogodke. V tem smislu Carroll meni, da je resnična funkcija čustev to, da uravnavajo pozornost bralcev, da se navežejo na predmet čustvenega zanimanja, usmerjajo pozornost na tiste lastnosti predmeta čustva, ki so skladne z bralčevim čustvenim stanjem, spodbu-

jajo bralca k iskanju nadaljnjih značilnosti, ki podpirajo vzpostavljeno čustveno stanje, in drugih nadrobnosti razvijajoče se zgodbe, ki jih lahko uskladi z že obstoječim čustvom (prav tam, 210).

Posamezni strokovnjaki so se lotili tudi eksperimentalnega preučevanja različnih besedilnih lastnosti in njihovih potencialnih vplivov na bralčeva čustva. Glede na to, da mora bralec najprej razumeti pripovedne osebe in navadno šele potem do njih lahko goji razna čustva, mora tudi zgradba besedila omogočati tako spoznavanje podatkov. Bralca še posebej zanimajo tiste poteze pripovednih oseb in z njimi povezani dogodki, ki so blizu njegovemu lastnemu doživljanju. Začetno razumevanje oseb spodbudi empatijo, kot sposobnost razumevanja in zamišljanja čustev pripovednih oseb, na osnovi takega empatičnega občutka pa je nato možno globlje razumevanje (Bourg, 1996: 241). Posebno pozornost velja nameniti izboru pripovedne perspektive, saj Van Peer in Pander Maat (1996: 145) ugotavljata, da kljub obsežnim študijam posebnosti različnih pripovednih perspektiv še vedno nimamo študij o učinkih različnih perspektiv na bralčeva čustva. Nesporo se zdi, da z ustvarjanjem občutka bližine in neposrednosti prvoosebna pripoved lahko posebej močno pritegne bralca, njegovo zanimanje pa spodbuja tudi notranje fokusiranje, ki mu razkriva več o osebi in njenem čustvenem in mentalnem svetu kot zgolj opisi zunanosti. Svoje podmene sta preizkusila na poskusnih bralcih z zato posebej manipuliranimi besedili in tako dobila potrditev za svojo hipotezo, da prvoosebna pripoved pri bralcih spodbudi močnejše sočustvovanje, čeprav so ves čas pomembna tudi bralčeva prepričanja. Večje težave povzroča preučevanje čustva v poeziji (prim. Hansson, 1996: 275).

Čeprav nihče ne dvomi o tem, da procese branja spremljajo različna čustva, pa se strokovnjaki ne morejo sporazumeti, ali je le-ta bolj smiselno enačiti z običajnimi/vsakodnevnimi čustvi, ali pa bi jih bilo bolje razlikovati in poimenovati kvazi-čustva, saj gre vedno za bralčeva čustva do oseb, za katere hkrati ve, da so fiktivne in ne obstajajo resnično. Kenan Walton (1997: 38) meni, da so naši odzivi na fiktivne osebe in situacije lahko čustveno celo bolj intenzivni kot odzivi na realne ljudi in dogodke, vendar gre za domišljajska doživetja, ki jih

lahko primerjamo z mentalno simulacijo, saj nas čustvovanje ob branju ne spodbuja k delovanju kot čustva v realnem življenju. Ali je to zadostna utemeljitev za uvedbo oznake kvazi-čustvo? Ko pa išče odgovore na vprašanje, zakaj se razni ljudje odzivajo tako različno na pripoved o grozi, trdi, da razlike v odzivih različnih bralcev izvirajo iz razlik v njihovih osebnostih. Domišljajska dejavnost pri doživljanju fiktivnega naj bi tako odslikavala posameznikove realne odnose, želje, predsodke in vrednote, saj se bralci odzivajo s svojo celotno osebnostjo in z vsemi psihološkimi značilnostmi, ki prispevajo k intenzivnosti doživetja v domišljiji. Ne nazadnje naj bi tako domišljajsko doživljanje pomagalo k boljšemu razumevanju samih sebe, saj empatija ni omejena samo na fiktivno pripoved, ampak tudi v realnem življenju pogosto čutijo z drugimi ljudmi, z otroki in bližnjimi, ko se jim kaj zgodi, ne da bi bili tudi sami prizadeti (Walton, 1997: 43 in 47).

Nasprotno od Waltona pa Gregory Currie (1997: 67) na osnovi lastnega branja išče odgovor o naravi čustev ob branju v teoriji simuliranja. Ključ za razumevanje bralnega odziva na fiktivne pripovedne osebe vidi v običajnem čustvenem odzivanju na resnične ljudi. Ko se bralec domišljajsko prestavi/vživi v vlogo nekoga drugega, se pravi v fiktivno osebo, ne počne nič drugega kot otrok, ki si domišlja, da jaha resničnega konja, čeprav jaha le lesenega konjička. Leseni konjiček je resničen in otrok na njem resnično sedi, vendar pa vlogo konjička razume kot resničnega konja, ki ga simbolizira. Ko bere fiktivno pripoved, se bralec – podobno kot otrok v igri – dela, kot da bi sodeloval v resničnem dogajanju.⁴⁸ Bralec fiktivne pripovedi tako »simulira«, občuti empatijo oz. se empatično vživlja, ali privzame vlogo hipotetičnega bralca dejstev. Pri tem gre za obliko domišljajskega privzemanja vlog kot pri poslušanju poročila. Derek Matravers (1997: 79) podobno meni, da gre pri branju fiktivne pripovedi za domišljajsko dejavnost, pri kateri se bralec obnaša, kot da bi bral poročilo⁴⁹ o de-

⁴⁸ V angleščini otroško igro in njej podobne dejavnosti opisujejo kot *make-believe*, (otroško) obnašanje pri tem pa kot *pretense* ali *pretending*, ko se otrok dela, da je nekdo drug.

⁴⁹ To razlago branja in čustev ob branju v angleščini poimenujejo *report model*.

janskih dogodkih. Obnaša se, kot da bi mu vsebino romana pripovedovalec poročal kot znana dejstva. V tem smislu se bralec dela, kot da bi delal nekaj, kar dejansko ne dela, namreč bral resnično poročilo.⁵⁰ Do oseb lahko občuti razna čustva, se pravi z njimi sodeluje psihološko, ne more pa dejansko sodelovati (prav tam, 83). Kljub temu Matravers misli, da moramo čustva, ki jih bralec občuti do oseb, šteti za resnična čustva, ne pa jih ločevati kot kvazi-čustva ali ne-čustva. Prepričan je namreč, da model branja kot branja poročila ponuja elegantno rešitev dolgotrajnih razprav o bralčevem psihološkem razmerju s pripovednimi osebami. Vprašljivo pa se nam zdi, koliko bralcev zares bere na tak način. Številni pregledi bralnih preferenc sicer kažejo na to, da bralce pogosto bolj zanimajo pripovedi, ki so jim ponujene kot »resnične« avtobiografije ali zgodovinske pripovedi, iz česar bi lahko sklepali, da jih privlači predstava, natančneje utvara, da se je predstavljeno zares dogodilo, in na nek način moti sama fiktivnost pripovedi, ki jo občutijo kot neresničnost. Take bralce bi nemalo pretresel opis fiktivnosti sleherne zgodovine, ki je neizogibna posledica pripovedne rabe jezika, in številne neresnice, s katerimi pisci avtobiografij poskušajo olepšati svoje »dejanske« zgodbe.

Posebne pozornosti strokovnjakov pa je deležen še en čustven odziv bralcev, ki je v veliki meri specifičen za branje fiktivne pripovedi. Ta odziv je sestavljen iz razburljivega zanimanja in posebne radovednosti o prihodnjem dogajanju ter zaskrbljenosti za pripovedne junake oz. negotovosti o njihovi prihodnji usodi. Vse te čustvene odzive spodbuja »napeta« pripoved,⁵¹ ki bralcu ne dovoli, da bi knjigo odložil neprebrano. Čeprav je zaradi intenzivnosti bralčevih oz. gledalčevih odzivov prav »napetost« zgodbe v jezikovni ali filmski pripovedi pogosto glavni kriterij za izbor besedil za branje oz. za film, strokov-

⁵⁰ Tako branje oz. bralčev odnos do besedila dejansko predlagajo nekatera besedila, npr. *Gulliverjeva potovanja* in *Robinson Crusoe*.

⁵¹ V angleščini in v literarni teoriji bralčevega odziva v angleško govorečih območjih za ta čustven odziv uporabljajo enoten pojem *suspense*, ki na kratko pomeni občutek razburjenja in negotovosti, kadar ne vemo, kaj se bo naslednje zgodilo. Gre torej predvsem za bralčev odziv, ki ga povzroča določena zgrajenost pripovedi.

njaki (prim. Vorderer, Wulff in Friedrichsen, 1996: vii) opozarjajo, da tako o tistih lastnostih pripovedi, ki povzročajo te vrste intenzivne čustvene odzive, kot tudi o samih odzivih še vedno ne vemo toliko, da bi jih lahko zares razumeli. Oboje, zgradbo in sestavine napete pripovedi in bralčeve čustvene odzive nanjo, proučujejo teoretsko in eksperimentalno, tako da manipulirajo besedila s spremembami tistih sestavin in dogodkov, za katere pričakujejo, da najbolj pogosto sprožajo take bralčeve odzive, in nato ugotavljajo bralčeve odzive z odgovori na zapletene ankete (Gerrig, 1996: 93; Brewer, 1996: 107; Mattenklott, 1996: 283). Medtem ko se proučevanje besedilnih sestavin, ki povzročajo čustvene odzive, lahko opira na zgradbene in opisne posebnosti (prim. Zillmann, 1996: 199), vpogled v čustvene odzive v veliki meri zavisi od odzivnosti in ubeseditvenih zmožnosti posameznih bralcev.

Tudi čustvene vsebine sestavljenega odziva, ki ga v angleški teoriji opisujejo kot *suspense*, se razlikujejo od avtorja do avtorja. Med strokovnjaki za čustveno doživljanje literature Noel Carrol (1996:71) trdi, da gre pri odzivu na napeto pripoved predvsem za kognitivno stanje negotovosti, ko junak(inja) drvi v nepričakovano nevarnost in bralec ne ve, kako se bo situacija razrešila. Dolf Zillmann (1996:199) pa opozarja na bolj zapleteno sestavo takega odziva, kot stanja negotovosti v smislu dvoma in neodločenosti, anksiozne negotovosti in prijetnega razburjenja zaradi pričakovanega dogodka, tako da se uživaške/hedonistične sestavine tega stanja negotovosti razprostirajo od strahu do radosti. Različno od obeh Gerald Cupchik (1998: 189) poskuša utemeljiti svoje prepričanje, da gre s stališča bralčevega doživljanja besedila lahko za dve različni vrsti negotovosti, saj je bralec lahko negotov o trenutni situaciji in dogajanju ter vzrokih, ki so do tega stanja pripeljali, pa jih besedilo ne odstira, ali pa glede napovedovanja prihodnjega dogajanja, tako doživetij pripovednih oseb kot tudi posledic njihovega delovanja. William Brewer pa se ob vseh teh teorijah (retorično) sprašuje, zakaj naj bi se bralci za zabavo in prostovoljno lotili branja napete pripovedi in se prepuščali čustvom mentalne negotovosti in razburjenja v pričakovanju razrešitve neke

pripovedne situacije. Odgovore na to vprašanje išče v starejših pojmovanjih literarnih odzivov na napeto pripoved, ki so take odzive opisovali kot »nenavadno mešanico bolečine in užitka« ter kot »sladko bolečino negotovosti« (Brewer, 1996: 108). Ti opisi kažejo, da negativno sestavino čustev pri napeti pripovedi praviloma spremlja pozitivna, ki je očitno dovolj močna, da prevlada negativno. Zapleteno sestavljen odziv bralca Brewer razume kot rezultat posebne strukture besedila, ki z natančno časovno/linearno umestitvijo dogodka sproža bralčevo negotovost in pričakovanje, in vseh drugih besedilnih podatkov, ki bralca usmerjajo, zavirajo, zavajajo in mu odpirajo nove možnosti upanja in vpoglede v glavnega junaka. Ta pripovedna struktura je tako dodelana, da besedilo kljub poznavanju razrešitve problema iz prvega branja še vedno omogoča ponovno/drugo branje, pri katerem bralec zaznava zaradi napetosti prezrte nadrobnosti in lepoto besedila.

Avtorji, ki se proučevanja bralčevega odziva na napetost pripovedi lotevajo s stališča bralca, se srečujejo s še bolj zapleteno situacijo, saj morajo poleg različnosti besedil upoštevati še bolj nepregleden splet dejavnikov, ki imajo pri različnih bralcih tudi različne vplive. V svoji študiji »Toward a Psychological Study of Suspense« Peter Vorderer (1996: 233) ne želi zanikati pomena besedil in njihove moči, da usmerjajo in tudi omejujejo bralčeve odzive, opozarja pa, da je treba pred posploševanjem opisov učinkov napetosti besedil upoštevati tudi razlike med bralci. Bralci najprej že berejo na različne načine, npr. s primarnim zanimanjem za razvoj zgodbe (prim. Brooks, 1985) ali pa se zanimajo bolj za pripovedne osebe,⁵² pomembne pa so tudi njihove druge preference in odnosi do oseb, situacij in do vrst zgodbe oz. besedil. Zato Vorderer (1996: 246) meni, da za verodostojno psihološko razlago odziva na napetost besedila ni dovolj upoštevati, kako bralci zaznavajo, napovedujejo dogajanje, sklepajo o njem in ocenjujejo besedilo, marveč je treba vzeti v obzir še druge dejavnike,

⁵² Strokovnjaki zato razlikujejo dva osnovna tipa branja, tako imenovano *story-driven reading* in *character-driven reading*, ki imata lahko zelo različne učinke, se pravi bralčevo mentalno podobo besedila.

kot so bralčeve preference, konkretne okoliščine branja in značilnosti bralca, kot je npr. starost, saj se otroci praviloma drugače odzivajo na napetost besedila kot odrasli. Ko gre za razlike med bralci, Els Andringa (1995: 272) zagovarja tudi razločevanje med čustvenimi odzivi nestrokovnih in strokovno usposobljenih⁵³ bralcev; medtem ko se navadni bralci (v poskusu je uporabil kar dijake srednjih šol) bolj odzivajo na osebe in dogajalno plast pripovedi, se strokovno usposobljeni bralci odzivajo tudi na jezikovne, besedilne in zgradbene posebnosti. Pripravljeni so tudi veliko več vložiti v svoje branje, zato lahko procesirajo bolj zapletena leposlovna besedila brez negativnih občutkov in doživijo drugačne bralne užitke. Čeprav se zdi eksperimentalna potrditev njegove izhodiščne hipoteze domala samoumevna, se sama bolj nagibam proti takemu posploševanju razlike med bralci.⁵⁴

Razprave o bralčevi čustveni udeležbi kažejo na to, da nihče ne dvomi v to, da bralci ob branju občutijo bolj ali manj intenzivna čustva, ki imajo oblikovalni vpliv na proces branja in hkrati predstavljajo pomembno motivacijo za branje in za bralni užitek. Vendar pa ta čustva ostajajo predmet številnih nerazrešenih vprašanj. Ronald de Sousa (1997: 178) tako opozarja na odprtost osrednjih vprašanj o doživljanju umetnosti. Ali bi morali biti naši odnosi do umetnosti bistveno različni od odnosov do ljudi? Kakšno vlogo ima posebno v estetskem doživetju? In: Ali lahko sestavine umetnostnega ali literarnega doživetja tako razločujemo, da bi lahko izdvojili estetsko sestavino od drugih? V dejanskem doživetju in oceni ni mogoče dokončno razločevati sestavin in dejavnikov, ki so nanju vplivali, in ugotoviti, ali gre za razlike v gledišču, v zaznavah, v sestavinah vrednotenja, saj sestavin doživetja ni mogoče razločevati in primerjati (prav tam, 188). Podobno ostaja odprto vprašanje, kako v besedilu sporočena čustva dosežejo bralca, in zakaj naj bi ubesedeno čustvo spodbujalo bralčevo čustvo. Ne nazadnje se moramo zavedati, da se niti teoretiki

⁵³ Andringa uporablja oznake *expert* in *non-expert readers*.

⁵⁴ V mnogih letih literarnih seminarjev sem imela številne študente, katerih spontano bralno razumevanje in uvidi v zapletena besedila so me samo fascinirali.

čustev še niso sporazumeli o tem, kako pojmovati čustva. Zato Susana L. Feagin (1997: 54) upravičeno ugotavlja, da je nerealno pričakovati odgovor na vprašanje, ali so čustva, ki jih sproža umetnostna pripoved, enaka kot tista, ki jih imamo v resničnem življenju. Ker še nimamo zanesljive teorije, ki bi se vsaj približala razumevanju čustev na ravni sistematične in preverljive teorije, je prezgodaj iskati odgovore na vprašanje, če čustva ob umetnosti in empatija odgovarjajo splošni definiciji čustev. Tako nas novi napor razložiti bralčevo čustveno udeležbo ob branju umetnostnih besedil puščajo z novimi vprašanji in nedokončnimi odgovori: čeprav imajo obbralna čustva pomemben vpliv na sam proces branja in še zlasti na osredinjanje zaznavanja besedila in na bralčevo zanimanje za branje, se resnična narava bralčevih čustev še vedno izmika dokončnemu opisu. Kljub intenzivnemu proučevanju branja ne kaže, da bomo tako razumevanje in opis kmalu dobili. Še bolj nepričakovano pa se zdi, da se preučevalci bralčeve čustvene udeležbe ne ukvarjajo z možnostmi za spodbujanje bralčevega zanimanja za besedilo, saj je prav zanimanje najbolj pomembno za motivacijo za branje in poznejši pozitiven odnos do besedila. Tudi za nekatere kritike in bralce osrednje čustvo, ki ga nekateri poimenujejo kar »bralni užitek«, ni deležno posebne pozornosti. Vendar nas to ne sme čuditi, saj to ni samo izredno kompleksno sestavljeno čustvo, marveč je prav tisto, ki se najbolj razlikuje od bralca do bralca.

Funkcije branja

|| Branje leposlovja ima različne učinke in potencialne funkcije, ki se spreminjajo glede na individualne potrebe posameznih bralcev in z njihovim spreminjanjem ter tudi glede na družbene okoliščine in potrebe. Glede na slednje se spreminjajo tudi s spremembami funkcij, ki jih družba pripisuje književnosti, in položaja, kot ga ima književnost v različnih družbah. Funkcije književnosti pa se spreminjajo s spremembami v načinih človeškega življenja in mišljenja, ki vpli-

vajo na razvoj različnih žanrov in pripovednih oblik za zadovoljevanje raznih človeških potreb v menjajočih se materialnih in komunikacijskih okoliščinah, pomembno pa tudi v stiku z drugimi kulturami, ki so razvile drugačne oblike književnosti. 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,⁵⁵ v kulturah, kjer zanimanje za književnost in branje leposlovja močno upada,⁵⁶ pa poskušajo odkriti nove in bolj prepričljive razlage njenega pomena z utemeljevanjem novih možnih funkcij, ki bi dokazale njeno (družbeno) potrebnost.

Nekoč in v nekaterih ustnih tradicijah še danes je epska pripoved poskušala spodbujati predvsem k lojalnosti do družbene skupnosti, k sprejemanju zle usode in k spoštovanju kraljev ali vodij. Literarna besedila so vsebovala in ohranjala vse dosegljivo vedenje oz. razlage sveta in človekovega mesta v njem. Z razvojem vrste znanstvenih disciplin, ki se ukvarjajo s človekovo naravo in družbenimi pojavi, še zlasti z razvojem sodobnega jezikoslovja, se pojmovanje funkcije književnosti in branja precej spreminja. 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 tem smislu tvorijo temelj za vse druge učinke leposlovja.

⁵⁵ Proces odkrivanja ideološko pogojenih sestavin in vidikov posameznih umetnostnih besedil in celih literarnih šol je ena izmed močno dejavnih kritiških smeri na obeh straneh Atlantika. Študije, kot je *Political Shakespeare. New Essays in Cultural Materialism* (1985), ur. Jonathan Dollimore in Alan Sinfield, izhajajo v desetinah. Hkrati pa se tudi že pojavljajo glasovi, ki opozarjajo na odtujevalne učinke take obravnave književnosti.

⁵⁶ Primerjaj: Kernan, *The Death of Literature* (1990) in Schwartz, *After the Death of Literature* (1997). Razprave o smrti književnosti in njeni nizki ceni v primerjavi z glasbo in športom se v angleško govorečih kulturah pogosto pojavljajo.

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 psihoanalitično usmerjena kritika, ki opozarja na dejstvo, da je jezik hkrati prvi instrument psihološke represije otroka in edina možnost obrambe pred njo (Wright, 1987: 4), pripovedna fiktivna uporaba jezika pa stalnica odnosa med materjo in otrokom. Vprašanje, v kakšnem odnosu do sveta je s posredovanjem človekovega duha – zaznav, spomina in fantazijske dejavnosti – jezik, še naprej vznemirja preučevalce problema, kako ponazoriti in razložiti mentalno predstavitev pomena (Johnson-Laird, 1988: 115). Kljub številnim neznankam, ki jih raziskovalci srečujejo v prizadevanjih, da bi razumeli globljo vlogo jezika in vseh možnosti njegovih rab, ni nobene dvoma o osrednjem pomenu jezika za človeka in človeštvo. Funkcijsko jezikoslovje je opozorilo na medosebno funkcijo jezika pri vzpostavljanju in vzdrževanju človeških odnosov, referencialno funkcijo pri opisovanju predmetne realnosti in diskurzno (besedilno) funkcijo (Halliday, 1973 in 1985) ter prineslo ogromno novih uvidov v uporabe in delovanje jezika v različnih okoliščinah.

Peter L. Berger in Thomas Luckmann sta že v šestdesetih letih natančno razčlenila konstitutivno vlogo jezika pri »družbeni konstrukciji realnosti« (Berger in Luckmann, 1967: 22, 37, 68-9) in opisala načine, s pomočjo katerih jezik omogoča potrebne »objektivizacije« 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 »uskladiščenja« 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 pogovorom in z vsemi drugimi oblikami sporočanja, vključno z umetnostnim 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 osebno oblikovanih učinkov književnosti so bile že od nekdanj (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 odvedli predaleč 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 iz stališč socialne psihologije, precej pa se je ukvarjal tudi z eksperimentalno estetiko. V vrsti študij⁵⁷ je razčlenil posebne okoliščine, ki prispevajo, da ima leposlovje na bralca in na njegov predstavi svet včasih – še zlasti v določenih razvojnih stopnjah – pomembnejši oblikovalni vpliv kot njegova neposredna življenjska izkušnja, še zlasti kadar je ta bolj omejena. Tako pomembnega vpliva ne pripisuje samo formalnim značilnostim leposlovja,⁵⁸ to se pravi dejstvu, da je umetniško

⁵⁷ Najbolj znane in pogosto mednarodno citirane so naslednje Hardingove študije o branju (prim. bibliografijo za Harding): »The Role of the Onlooker«, »Psychological Processes in the Reading of Fiction«, »Considered Experience«, »The Notion of Escape«, »Skills of Enjoyment« in »Practice at Liking: A Study in Experimental Aesthetics«. Prim. Grosman, 1982 in 1985.

⁵⁸ Starejše teorije 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« oz. popularna književnost bolj ali manj neučinkovita. Eksperimentalne študije zanikajo to možnost, še zlasti, če učinkovitost merimo s številom bralcev. Sicer pa velja povedati, da prav preučevanje osebno oblikovalnih učinkov branja privlači vse več raziskovalcev, ki poskušajo na različne načine utemeljiti spoznavno vrednost leposlovja z

prepričljivo ubesedena izkušnja lahko celovitejša v smislu popolnejšega prikaza vseh sestavin in dejavnikov, ki jo oblikujejo, in zato razumljivejša kot neposredna izkušnja, ki je pogosto fragmentarna in nerazumljiva. Pomen oblikovalnega vpliva leposlovnega branja razlaga predvsem z načinom bralčeve udeležbe v procesu branja, to je z dejstvom, da bralec sledi dogajanju pripovedi brez ozkih osebnih interesov, ki bi izvirali iz njegove prizadetosti in vpletenosti, kot je značilna za dejavno udeležbo in vpetost v življenjsko izkušnjo. Glede na to, da ne sledi neposrednim dejavnim interesom, ki pogosto zameglijo in celo deformirajo zaznavanje, lahko bralec vidi več in sprejme več brez obrambe, ki jo terja neposredno dejavna udeležba. Osvoboden potrebe po delovanju, lahko dogajanju oziroma leposlovnim predstavitvam dogajanja sledi s tisto mero odmaknjenosti in neprizadetosti, ki mu omogoča boljše razumevanje in bolj nepristransko oblikovanje sodbe. To pa seveda ne pomeni, da njegov odnos do oseb in pomen, ki ga pripisuje 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, verjetno, mogoče, sprejemljivo, pravično, vredno itd.⁵⁹ Danes si je skoraj nemogoče zamisliti predstavn

ugotavljanjem raznih učinkov branja, npr. na konceptualno interpretacijo sveta in bralčeve lastne izkušnje. Prim. Henry D. Herring (1986: 188). To gledanje se uveljavlja zlasti v novejših načinih pouka književnosti, ki posvečajo vse večjo pozornost učenčevemu zanimanju in osebnemu prispevku k branju.

⁵⁹ Oblikovalna vloga leposlovnega branja (podobno kot drugih rab jezika) zajema vse oblike učinkovanja na bralčev predstavi svet in odnos do soljudi ter realnosti. Nekateri avtorji te vrste funkcije literature razčlenijo na spoznavno in etično. Primerjaj Kos (1983: 34 ali 2001: 32): »Pod etično funkcijo je v literarni umetnini potrebno razumeti vse tisto, kar lahko vpliva na bralčevo vrednostno razmerje do sebe, okolja in sveta; kar oblikuje njegove težnje, želje in namere, mu določene pojave kaže kot pozitivne, druge kot negativne in v tem smislu celotno življenjsko obzorje postavlja pod izrazito vrednostno perspektivo. Ker gre pri tem za različne vrednote, je takšno funkcijo besedne umetnosti mogoče imenovati tudi vrednostno. Lahko pa jo označimo za ideološko, ker ponuja bralcu vrednote velikokrat v obliki idej, povezanih včasih v prave ideološke sisteme.«

svet posameznika, iz katerega bi izbrisali vse tako posredovane izkušnje, znanje in predstave o realnosti. Vemo tudi, da proces kulturnega oblikovanja osebnosti s pomočjo branja in drugih oblik fiktivne pripovedi 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 zlorabljaajo.

Nekatere druge avtorje (Lesser, 1957; Slatoff, 1970; Holland, 1968 in 1973) zanimajo še drugačne psihološke razlage učinkov branja, ki presegajo spoznavne funkcije. Z uporabo psihoanalitičnih prijemov poskušajo razkriti tudi globinske ali podzavestne učinke branja. 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 (najbolj prvinske) 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 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 ter nagovora bralca, kar vse spominja na značilnosti odnosa med pacientom in psihoterapevtom. Vse te teorije poudarjajo kot pomembno sestavino branja bralčev užitek pri branju, ki spet ne izvira samo iz formalnih odlik ubeseditve, marveč se navezuje neposredno na radosti zatrttega fantazijskega sveta.

Prikazani temeljni oblikovalni učinek branja na razne načine priznavajo, upoštevajo in uporabljajo tako pedagogi v preudarku o vzgojnosti branja kot kritiki v opozorilih bralcu. Tudi v zgodovinski perspektivi je deležen vse več pozornosti. Angleški marksistični kritik Terry Eagleton (1987) na primer meni, da je branje romanov imelo pomembnejši vpliv na predstavi svet Angležev v 19. stoletju kot zakonodaja in cerkev skupaj. Ugotoviti pa moramo, da so učinki te vrste razmeroma malo raziskani; 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 predstavi svet in pričakovanja bralcev srečamo včasih v raznih spominskih izpovedih, na njih sklepamo iz pogostosti večkrat citiranih del in jezikovnih rab, ki preidejo v vsakdan. Posamezne raziskave so osvetlile nekatere učinke branja na mlajše bralce, ki jih je v šoli lažje zajeti v eksperimentalno proučevanje (Appleyard, 1990; Applebee, 1978a; Applebee, 1978b: 51; Favat, 1977). Zaostajanje proučevanja vplivov/učinkov leposlovnega 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 učinke branja mogoče tudi zlorabiti.

Zaradi tradicionalnega zanimanja kritikov in pedagogov za osebno oblikovalni vpliv na bralčev predstavi svet, so bili drugi možni učinki branja deležni manj pozornosti. Nekatera novejša razmišljanja 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 spremenjati v prid doslej malo upoštevanih učinkov, kot je razvoj bralčeve fantazijske dejavnosti (Britton, 1978: 40) 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 nevtrarno prepisovati realnosti. Nova spoznanja o razmerju med jezikom in realnostjo tako razkrivajo tudi nezadostnost 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 zane-marjanja 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 obrav-

navanje 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. Opozorili so na dejstvo, da se otrok že v prvih stikih z materjo uvaja v prav tako rabo jezika (Winnicott, 1971). 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. Upovedovanje doživetij je namreč hkrati proces njihovega urejanja na poseben način, ki ga omogoča samo jezik. Razdrobljenim podatkom, njihovim zaznavam in doživetjem tako vtisne in »vsili« časovno razporeditev/ureditev, ki jo omogoča in terja linearnost jezika. Ta sposobnost se zdi vedno pomembnejša zaradi mnoštva razdrobljenih informacij in hitrih sprememb, ki delajo svet manj razumljiv in posameznikovo izkušnjo težje obvladljivo.⁶⁰

⁶⁰ Sartrov junak v *La nausée* razmišlja, da je človek vedno pripovedovalec zgodb in živi obdan z lastnimi zgodbami in zgodbami drugih. Vse dogajanje vidi v kontekstu teh zgodb in poskuša urediti svoje življenje, kot da bi ga pripovedoval. Nekateri poskusi prodreti v zgradbo naravne pripovedi so pokazali na zapletenost premislekov in vprašanj, ki jih rešuje pripovedovalec lastnih doživetij. Livia Polanyi (1985) je z razčlenitvijo velikega korpusa naravnih pripovedi dokazala prisotnost premisleka o primernosti predmeta, oblikovnih preudarkov in načrtovanja možnih učinkov tudi pri najbolj vsakodnevnih predstavitev različnih doživetij. Ko namreč govorijo/poročajo o svojih doživetjih, ljudje vedno poskušajo pokazati ali celo dokazati njihovo dramatičnost, pomembnost, zanimivost, pretresljivost itd. Zakaj naj bi sicer o njih sploh govorili?

Berger in Luckmann (1999: 36) opozarjata na težave, ki jih za posameznika prinaša globalizacija in z njo rastoča mnogokulturnost vseh družb. Ko mediji in množične komunikacije nenehno in z zanosom predvajajo številnost načinov življenja in mišljenja, to vodi v relativizacijo sestavov vrednot in razlag realnosti, razvrednoti stare sestave vrednot in tako povzroča dezorientacijo posameznika in celih skupin ter širšo krizo smisla. Svet, družba, življenje in posameznikova identiteta postajajo vse bolj vprašljivi, razlage resničnosti postanejo zgolj hipoteze, prepričanje stvar okusa, zapovedi pa ponudbe. V nepreglednem svetu nešteti možnosti in razlag se veliko ljudi počuti negotovo in nemočno. Iz mnoštva ponudb so prisiljeni izbirati eno ali drugo možnost, ne le na materialni ravni potrošništva, marveč tudi na družbeni in duhovni ravni, med poklici, partnerji, raznimi oblikami vzgoje otrok in mnoštvom bogov. Zamenjati je mogoče veroizpoved, državljanstvo, življenjski slog, lastno samopodobo in celo spolni habitus. Berger in Luckmann (1999: 39-43) opozarjata, da posledična izguba samoumevnosti, ki je bila nekoč osnova trdnosti in gotovosti, posameznika navdaja z občutkom, da ve manj, namesto tega pa ima različna prepričanja.

V takih okoliščinah je sposobnost pripovednega urejanja lastne izkušnje pomembnejša kot kdaj koli prej. Ker umetnostna besedila ponujajo in razkrivajo brezštevilne možnosti takega urejanja, ki poteka pogosto v močno kriznih okoliščinah, leposlovno branje omogoča spoznavanje raznih možnosti in hkrati vajo v upovedovanju različnih vrst izkustva. Pri branju umetnostnih besedil smo namreč ves čas priča takšnemu ali drugačnemu pripovednemu urejanju izkušnje, poskusom razumeti pretekla doživetja in težko razumljive vzroke za dogajanja, spore in druge vrste težav, vštevši posledice nesposobnosti posameznih pripovednih oseb, da bi uredile in razumele svojo preteklo izkušnjo in trenutno stanje. Ker so v devetdesetih letih že zaznali primanjkljaj v sposobnosti upovedovanja in njegove posledice, so pričeli raziskovati pomen te sposobnosti. Jerome Bruner (1986 in 1994) je postuliral posebno pripovedno spoznava-

nje, ki ljudem omogoča urejanje izkušenj in predstav o realnosti in soljudeh. Glede na to, da prav pripovedno zaznavanje omogoča povezovanje raznolikih sestavin doživljanja, s tem pa tudi predstavo o povezanosti in koherenci, nam ne omogoča le smiselne rekonstrukcije preteklosti in načrtovanja prihodnosti, marveč nam omogoča celostno predstavo o življenju kot neki vrsti zgodbe, ne glede na to, kako nekoherentno je sestavljena. Strokovnjaki opozarjajo, da pripovedne prakse poznajo prav vse kulture sveta, vse namreč uporabljajo pripovedovanje za osmišljanje izkušnje in ohranjanje njenega pomena za poznejše generacije. Pripovedi danes ne štejejo samo za osrednje simbolično orodje za sestavljanje skupnega pomena in vzdrževanje družbenih vrednot in ciljev, marveč tudi za najpomembnejše sredstvo za strukturiranje posameznikovega čustvenega življenja in za zaščito pred čustveno brezbržnostjo. Pripoved je v tem smislu od vsega začetka primarno dejanje človeškega duha, še preden se je razvila v razne oblike umetnostne pripovedi. Nesposobnost čustvovanja danes razlagajo že z nesposobnostjo pripovednega upovedovanja lastne izkušnje in s tem neločljivo povezanega osmišljanja lastnega sveta in sveta okoli sebe (Singer in Sarbin, 1995; Scheibe, 1995: 240). Nekateri raziskave kažejo tudi na to, da nesposobnost pripovednega urejanja lastne izkušnje napoveduje duševne motnje, lahko je tudi izvor neprilagodljivosti in odklonskega obnašanja, medtem ko dobro razvito pripovedno sposobnost in visoko razvito bralno zmožnost štejejo za jamstvo večje uspešnosti in zmožnosti navezovanja uspešnih medosebnih stikov (McKeough in drugi, 1995). Leta 1990 je bila ustanovljena posebna revija za preučevanje pomena pripovedne zmožnosti v vsakodnevnem osebnem in družbenem življenju: *Journal of Narrative and Life History* (Revija za pripoved in zgodbo življenja), ki prinaša rezultate novih raziskav o tej pomembni jezikovni zmožnosti, zanimanje za katero je tipično naraslo prav v času, ko je zmožnost postala manj samoumevna. Raziskovalna dejavnost na tem področju pa opozarja na usodni pomen leposlovnega branja.

Na podoben način, se pravi zaradi nastajajočih primanjkljajev, odkrivajo tudi druge kognitivne in jezikovne funkcije leposlovnega branja.⁶¹ Ena izmed najbolj očitnih in tudi najširše poznanih je bogatenje besedišča in jezikovnega znanja. Za bogatenje besedišča je namreč potrebno branje umetniško dodelanih besedil, ki uporabljajo raznoliko besedišče. Ob petdesetletnici Društva slovenskih književnih prevajalcev je predsednik Štefan Vevar (2003: 31) opozoril, da sodoben reguliran pouk književnosti, ki mlade odvrča od leposlovnega branja, mlade prevajalce pušča brez potrebnega čuta za slovenski jezik, za bogate možnosti različic in stilnega variiranja. Tak razvojni tok ni zaskrbljujoč samo s stališča prevajanja, marveč s pomembnejšega stališča ohranjanja živosti in barvitosti slovenščine.

Leposlovna pripoved pa izziva še drugačne jezikovne premisleke. Med možnostmi učinkovanja, ki jih prinašajo novejši oblike leposlovne pripovedi, gre tako omeniti vsaj še možnost metafiktivne pripovedi, da z opozarjanjem na lastne pripovedne postopke in s problematiziranjem razmerja med svetom fiktivnega in svetom zunajfiktivnega ter razmerja jezika do pojavnosti realnosti ustvarja prostor za metaspoznavno razmišljanje o oblikah strukturiranja »ustaljenih« predstav o realnosti. S tem neposredno izziva k metakognitivnemu razmišljanju o postopkih in možnostih pripovednega prikazovanja dogajanja in doživljanja ter o samem statusu njunega besednega upovedovanja. Z razkrivanjem možnosti in omejitev pri ubesedovanju izkušnje in stvarnosti prispeva k razumevanju možnosti jezikovnih rab in hkrati odslikava naraščajočo družbeno in kulturno samozavedanje ter neposredno prispeva k možnostim razodtujenja. Ker številne tradicionalne obravnave književnosti govorijo tudi o njenih estetskih funkcijah, se velja vprašati tudi o potrebi po uvajanju estetske funkcije branja.

⁶¹ Z bolj razdelanim pregledom pozitivnih in »koristnih« jezikovnih, kognitivnih in osebnostnih funkcij leposlovnega branja, ki nam služijo za prepričevanje ne prepričanih učencev, se bomo ukvarjali v drugem delu besedila.

Možnosti estetske funkcije

Po obravnavi nekaterih bolj oprijemljivih ali vsaj lažje dokazljivih funkcij branja leposlovja se moramo vprašati še o potrebi po uvedbi posebne estetske funkcije oziroma natančnejše, kdaj in pod kakšnimi pogoji bi se zdelo 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 sublitteratura, pač ne bi moglo imeti estetske funkcije oziroma omogočati estetskega doživljanja bralca.⁶² Na prvi pogled, in res samo na prvi pogled, se zdi tudi ločnica med besedno umetnostjo in sublitteraturo 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 v petdesetih letih pojasnil ameriški filozof in kritik Morris Weitz (1956), ko je s svojo razčlenitvijo cele vrste konceptov umetnosti pokazal na nujno neuspešnost takih opredeljenih 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, nesmisel-

⁶² Pri tem začasno zanemarjamo dejstvo, da je danes že vprašljivo govoriti o »estetskih« značilnostih besedila, če sledimo podmeni, da nam je besedilo dosegljivo za razmislek in pogovor šele kot bralčevo (literarno) doživetje oz. mentalna predstavitev besedila. Sodobne literarne teorije zato raje govorijo o oblikovnih značilnostih umetnostnih besedil, ki so določljive na besedilni/jezikovni ravni, zato jih kritika, še zlasti lingvistično usmerjena kritika, tudi lahko zaznava in obravnava. Kot bomo videli pozneje, so »estetske« sodbe pogosto impresionistična pripisovanja lastnosti na osnovi nereflektiranega in jezikovno neutemeljenega doživetja.

no prizadevanje določiti nedoločljivo in zasnovati zaprt koncept umetnosti, ki bi bil v nasprotju s temeljno odprtostjo umetnostnega delovanja in bi s takimi »določili« zgolj kratil svobodno ustvarjalnost. Ekspanzivna, domiselna in novatorska narava umetnosti onemogoča opredelitev dokončnega sklopa določilnih nujnih in zadostnih 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 in kategorialne značilnosti za uporabo koncepta romana. Pol stoletja pozneje se kritiki še vedno ukvarjajo s temi vprašanji. Jeffrey T. Dean (2003: 29) tako povzema, da ima vprašanje »Kaj je umetnina« dva različna pomena. Prvi sprašuje, katere stvari v svetu okoli nas praviloma označimo za umetnine, medtem ko drugi sprašuje, kaj pomeni, če neko stvar poimenujemo umetnina. Medtem ko je prvo vprašanje faktično in odgovorljivo, je drugo filozofsko in bi terjalo opredelitev nujnih in zadostnih lastnosti za definicijo pojma, le-teh pa vse do danes ni nihče uspel opredeliti. Spričo sodobnega razvoja umetnosti težko pričakujemo, da bomo do takih skupnih lastnosti prišli v prihodnosti. Ne nazadnje za tako gledanje govori npr. zgodovinski razvoj romana, ki je terjal stalno širjenje kategorialne oznake. Medtem ko razkritje postopkov kanonizacije jasno kaže na to, da gre vedno za pripisovanje ali odrekanje kanoničnega statusa, ki je pogojeno s trenutno porazdelitvijo (kritiške) moči v spreminjajočih se literarnih sistemih. Pri tiski za spremembe in širitve ustaljenih literarnih kanonov ter težnja po vključevanju popularnih zvrsti v kritiško obravnavo so samo druga stran iste zgodbe.

V luči vseh teh spoznanj več literarnih kritikov (Harding, 1963: 172; Duncan, 1953: 58; Culler, 1981) poskuša rešiti vprašanje o možnosti estetskih lastnosti in učinkov književnosti s konsenzom znotraj književnosti kot družbene institucije tako, da besedno umetnost opisujejo kot dogovorjeno in ustaljeno družbeno prakso, ki tako kot vse druge človeške prakse služi človeškemu ciljem. To pojmovanje je v

svojem delu *The End of Literary Theory* (Konec literarne teorije, 1987: 11-12 in Olsen, 1978: 16) razvil 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 besedila, marveč tudi za to, da je s stališča razlagalne moči književnost bolj smiselno pojmovati kot družbeno prakso in ne kot skupek besedil, ki so jih kanonizirali določeni kritiki. 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 umetnostno dožemanje leposlovnega dela in njegove vrednosti. Leposlovno delo je logično navezano na odnos avtor – bralec in ga lahko razumemo kot transakcijo med tema dvema institucionaliziranim 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 oblikovne značilnosti besedila, ki so konstitutivne za kako besedno umetnino. Tako pojmovanje estetskih lastnosti se odmika od tradicionalnega, ki estetske značilnosti opredeljuje skladno

z različnimi 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 dožemanje, ki temelji na njegovem poznavanju sprejetih konvencij za branje leposlovja. Da bi lahko zaznaval estetske lastnosti kakega besedila, mora bralec poznati literarno prakso in njene konvencije ter deliti v svoji kulturi splošno sprejeto prepričanje o veliki vrednosti književnosti. Bralec, ki književnosti ne šteje za vredno in ne pozna podmen ter konvencij literarne institucije, 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 institucije in medbesedilne izkušnosti. Tako na primer tematska razlaga in tema kakega umetnostnega besedila obstajata samo za bralca, ki je sposoben in voljan poglobiti svoje razumevanje do ravni tematizacije prebranega besedila. Za bralca, ki ne zmore takšnega konstruktivnega napore, tema preprosto ne obstaja in zato mu je tudi tematska interpretacija nedosegljiva. Prav tako simetrija v razporeditvi posameznih besed 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. Identiteta 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 pojasnjuje le razlogov za spreminjanje posameznih kritičnih sodb o estetskih lastnostih in vrednosti različnih 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, navadno pozitiven odnos do književnosti, horizont bralnih pričakovanj in

največkrat tudi določena ideologija. Na podlagi skupnega zanimanja in pričakovanj estetski opis oblikovnih značilnosti in njihova ocena lahko usmerjata bralčevo zaznavanje in interpretacijo zaznanih sestavin besedila k poglobljenemu in celovitejšemu razumevanju, saj omogočata popolnejše razumevanje besedne umetnine v vseh njenih možnih razsežnostih, tudi v estetski oz. oblikovni. Spoznanje, da je ta dosegljiva samo za tiste bralce, ki poznajo tudi to razsežnost besedila oziroma možnost doživljanja leposlovja (prim. Andringa, 1995: 272), pa nas navaja k sklepu, da bi bila potrebna sistematična vzgoja take bralne zmožnosti, ki bi bila usmerjena tudi k zaznavanju in razumevanju estetskih oz. oblikovnih razsežnosti leposlovja in k širjenju bralnih užitkov. 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 precejšnjo razlagalno moč in potencialno odprtost tako za spremembe kot za možnost vključevanja vse večjega števila bralcev v literarno institucijo 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 (Boyarin, 1992). Te študije vsekakor opozarjajo na dejstvo, da so bralne navade, že vse od začetne ravni zaznavanja besedila in osnovnega odnosa do umetnostnih besedil, civilizacijsko pogojene in se znatno razlikujejo od kulture do kulture. Na podlagi teh rezultatov se vsekakor zdi upravičen sklep, da stvarno obstajajo različne literarne institucije. Spoznanje o stvarnem obstoju različnih literarnih institucij in 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, če se seveda to zdi potrebno pripadnikom dane kulturne skupine. K takemu premisleku nas gotovo sili tudi vse ostrejši izziv mnogovrstnih lepo-

slovnih besedil in novih možnosti doživljanja, ki jih le-ta ustvarjajo. Vsi ti premisleki kažejo na potrebo po taki bralni zmožnosti, ki bi omogočala razumevanje vseh možnih razsežnosti leposlovja. Strokovnjaki za branje pa so prepričani, da lahko le z vzgojo tako široko usposobljenih bralcev zaustavimo napredovanje sodobnih oblik nepismenosti in književnosti omogočimo vse tiste funkcije, ki jih je že imela v različnih kulturah in časih.

Še bolj vsezajemajočo teorijo literature kot zapletenega sistema družbene prakse je leta 1980 izdelal Siegfried J. Schmidt s svojimi sodelavci v prizadevanju celostno utemeljiti eksperimentalno literarno znanost. Njegovo osrednje delo *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft* (1980)⁶³ predlaga raziskovanje literature ob hkratnem upoštevanju vseh dejavnikov: avtorja, besedila, bralca in seveda družbenega konteksta, v katerem poteka literarna produkcija in komunikacija, kot enotnega literarnega sistema.⁶⁴ Tako umeščene dejavnike literarnega sistema je mogoče eksperimentalno in zatoorej znanstveno proučevati in ugotavljati njihovo vlogo in delovanje v sistemu, skupaj z vsemi drugi dejavniki, družbeno klimo, postopke objave, postopke kritiškega »postprocesiranja«, vlogo literarne socializacije pri pouku književnosti in vse druge dejavnike, ki v proučevanem sistemu vplivajo na procese kanonizacije posameznih besedil. Tudi pri njem je v središču pozornosti bralčeva aktualizacija/konkretizacija umetnostnega besedila, ki jo poimenuje »komunikat«. Podobno kot prej obravnavani avtorji in nekateri drugi kritiki, ki se zavzemajo za izrazito komunikacijsko usmerjeno teorijo književnosti kot govornega dejanja,⁶⁵ tudi Schmidt poudarja pomen »komunikata«, se pravi bral-

⁶³ V angleščino ga je prevedel in priredil za angloameriško literarno teorijo recepcije Robert de Beaugrande z naslovom *Foundations for the Empirical Study of Literature* (1982). Pri nas je Schmidtovo delo in sistemsko teorijo predstavil Marijan Dovič 2002, 2003a in 2003b.

⁶⁴ Od prizadevanj zaobjeti vse dejavnike literarne komunikacije v literarnem sistemu tudi največkrat uporabljamo oznako »literarni sistem« namesto nekdanje »nacionalne literature«.

⁶⁵ Primerjaj Mary L. Pratt, *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse* (1977).

čevega branja oz. mentalne predstave o besedilu, kot edinega možnega izhodišča za obravnavo besedila. Kot rezultat bralčeve interakcije z besedilom bralčevo doživetje »komunikat« ne more biti popolna bralna realizacija besedila, saj se bralci razlikujejo kot osebnosti in po svojih interesih in literarni socializaciji. Tudi Schmidt poudarja, da je estetsko tisto, kar bralec razume kot estetsko na osnovi svoje medbesedilne izkušnosti, prepričanj in vrednot. Besedilo samo po sebi, se pravi kot »komunikatni temelj« ali izhodišče, pa še ne more biti estetsko, saj estetskost lahko pripišemo šele njegovi aktualizaciji, se pravi bralčevemu doživetju.

S proučevanjem leposlovnega branja in recepcije književnosti kot družbeno pogojene človeške prakse oz. delovanja nakazane teorije vabijo k bolj zapletenemu in vseobsegajočemu premisleku o bralčevem odnosu do književnosti, hkrati pa tudi pomembno širijo predmet in področje literarnega raziskovanja. Možnosti proučevanja, ki jih ponuja sistemska teorija književnosti, postanejo še posebej pomembne, ko gre za medkulturno književno posredovanje besedil iz tujih literarnih sistemov/književnosti in jezikov s pomočjo književnega prevoda in za srečevanje ter medsebojno vplivanje literarnih sistemov v različnih jezikih. S stališča bralca danes branje prevoda štejemo za branje v medkulturnem položaju, v katerem se bralec srečuje z besedilom, ki je bilo v njegov domač literarni sistem posredovano iz nekega tujega sistema in navadno tudi drugega jezika. Kadar so mu kultura, vrednote in druga pojmovanja takega tujega sistema manj poznani, nima pa tudi v njem pričakovane medbesedilne izkušnosti, kot jo imajo pripadniki dane tuje kulture, lahko zanj prevod pomeni tudi soočenje z drugačnim, neenakim, tujim, ki pa za ciljno kulturo prinaša potencialno grožnjo (Mahkota, 1997: 12). Da bi v medkulturnem položaju kljub temu omogočili čim boljše razumevanje tujih besedil brez prevelike asimilacije z domačo kulturo, je tako branje deležno posebne pozornosti.⁶⁶

⁶⁶ Vprašanja o posebnostih medkulturnega branja leposlovja bomo obravnavali v drugem delu.

Mladi bralci med risanko in leposlovno pripovedjo⁶⁷

Risanke na televizijskih programih, videokasetah in računalnikih vedno več otrokom in mladim pomenijo nadomestilo za branje pravlji in leposlovja. Otroci se zelo hitro naučijo z daljinskim upravljalcem poiskati zaželen kanal in rokovati z videokasetami, starši pa se tako izognejo napornemu glasnemu branju in svojo vzgojno dolžnost prepustijo elektronskemu mediju in urednikom televizijskih programov. Če se sprašujejo o tem opuščanju bralne vzgoje, se hitro potolažijo s spoznanjem, da otrokom ob gledanju televizije tako ne preostane kaj prida časa še za branje, ne nazadnje pa tudi risanke in otroški filmi pogosto prinašajo vizualno podprte različice tradicionalnih pravlji in novejših otroških zgodb. Ko imajo otroci v šoli težave z branjem, ker so se navadili in razvadili sprejemati le veliko lažje dosegljivo in manj naporno vizualno podprto pripoved risank in raznih filmov, se tolažijo, da je obvezno šolsko branje pač dolgočasno in neprijetno že zato, ker je prisila. Proizvajalci risank nasprotno – že samo zato, ker so risanke izrazito tržno blago – vedno poskrbijo, da so risanke za otroke in mladostnike zanimive ter tako vzdržujejo stalno

⁶⁷ Prvi del tega poglavja nadgrajuje moje plenarno predavanje na 20. kongresu združenja FILLM v Regensburgu: "Is Literature For Children Still Necessary?" (V: Paul Neubauer, ur. 2002: 23-34) in objavo "Risanka ali pravljica", *Otrok in knjiga* 25 (1998): 52-61, medtem ko drugi izhaja iz prispevka za posvetovanje o kiču: "Nekateri učinki kiča na otroka", *Otrok in knjiga* 15 (1987): 25-35.

željo po gledanju risank, ki pogosto prerašča v pravo zasvojenost. Starši, ki ne poznajo te posebnosti risank, se sploh ne zavedajo škodljivih posledic (pretiranega) gledanja risank in posledičnega zanemarjanja zgodnje bralne vzgoje, ki bi se morala začeti z glasnim branjem že doma oz. v družinskem krogu, še preden začne otrok hoditi v šolo. Ko so v nekaterih razvitejših državah zaradi naraščajoče bralne nepismenosti začeli raziskovati vzroke zanjo, so zelo hitro prišli do spoznanja, da prav zgodnje predšolsko glasno branje v družini in pozitiven odnos do branja bistveno vplivata na poznejši otrokov razvoj bralne zmožnosti (Bucik, 2003: 114; Pečjak, 2003: 120; Knaflič, 2003: 34; Dolinšek-Bubnič, 1999). Najboljše berejo prav otroci iz družin, kjer se veliko bere in knjige predstavljajo vrednoto. Otroci iz takih družin navadno brez težav razvijejo tudi višjo bralno in pisno zmožnost. Mnogi starši pa žal ne vedo, da je ravno razvita bralna zmožnost predpogoj šolske uspešnosti, z dobrim šolskim uspehom pa tudi za življenjski uspeh. Branje ni pomembno samo kot pot do leposlovja, marveč je, kot bomo videli pozneje, z jezikovnim razvojem, ki ga omogoča, glavni dejavnik otrokovega kognitivnega razvoja. Prav zato se zdi pomembno in potrebno spregovoriti o posebnostih sprejemanja obeh oblik pripovedi in o razlikah med otrokovim branjem in doživljanjem čisto besedne pripovedi ter otrokovim dojemanjem risank in filmskih različic pravljic. Le tako lahko utemeljimo spoznanje, da vizualno podprta pripoved in njeni učinki nikakor ne morejo nadomestiti branja, ker preprosto ne razvijajo bralne zmožnosti in drugih jezikovnih zmožnosti. Nekateri strokovnjaki so nasprotno opozorili, da pretirano gledanje televizije in risank lahko celo razgrajuje bralno zmožnost, zato je nujno neprestano opozarjati na bistveni pomen branja in bralne zmožnosti.

O razlikah med učinki gledanja risank in drugih oblik vizualno podprte pripovedi in učinki branja se moramo spraševati kljub temu, da sta obe obliki otrokovega doživljanja težko dosegljivi za preučevanje in zato razmeroma malo raziskani. Samo s takim spraševanjem in zanimanjem namreč lahko vzremo vsaj nekatere značilnosti teh razlik in prepričljivo prikažemo, zakaj gledanje risank – kljub enaki

pripovedni vsebini ali zgodbi – ne more nadomestiti branja. Da bi bolj utemeljeno razmišljali o razlikah med učinki branja in gledanja risank, moramo najprej pogledati, kaj nam je o obeh dejavnostih otroka že poznano.

Kaj vemo o branju otrok

Čeprav otroško branje že več kot dve desetletji intenzivno proučujejo strokovnjaki za branje, pedagogi, psihologi in številni učitelji, še vedno vemo razmeroma malo o tem, kako otroci dejansko berejo, ali se in kako bi se njihovo branje lahko razlikovalo od branja odraslih. Raziskovalci namreč zvečine preučujejo tiste razsežnosti branja, ki jih je lažje raziskovati, še vedno pa ne morejo prodreti v dejanske procese otrokovega tvorjenja pomena in iz njih porajajoče se predstave o besedilu. Tako vemo že kar nekaj o razvojnih stopnjah otrokovih bralnih interesov. Preučevali so jih številni raziskovalci (Favat, 1977; Applebee, 1978; Appleyard, 1990 in drugi), ker so pomembne za smiselno organizacijo pouka branja. Pri tem pa so se lahko opirali na podmene o treh razvojnih stopnjah, kot jih je predlagal že Piaget. Tudi posamezne razločljive sestavine otrokovega branja so pogost predmet raziskav. Andringa (1987) in Spinner (1989) sta tako preučevala otrokovo razumevanje pripovedne perspektive, Willenberg (1987) je poskušal opisati njihovo doživljanje čustev pripovednih oseb, Helmers (1971) in McGhee (1971) sta poskušala prodreti v njihovo doživljanje humorja, Kreft (1977) pa v njihovo dojemanje etične razsežnosti pripovedi. Te raziskave prinašajo zanimive vpoglede v posebne vidike otrokovega doživljanja, žal pa ne osvetljujejo niti celostnega procesa doživljanja niti otrokovega končnega doživetja – tega opisujemo kot mentalne predstave o besedilu, kot jih tvori na temelju branja besedila, ki mu na kratko pravimo besedilni temelj. Vse do danes nihče ne zatrjuje, da pozna posebnosti otrokovega doživljanja, niti kako otroci tvorijo lastna osebno pomembna doživetja besedila niti vsebine njihovih mentalnih predstav o besedilu oz.

njihovega besedilnega sveta. Njihove mentalne predstave o besedilu ostajajo nedostopna skrivnost tudi za najbolj izkušene proučevalce branja. Obstoječe raziskave očitno ne zadoščajo za utemeljene opise ali sprejemljive posplošitve, pri otroku in mladih bralcih moramo namreč računati z dejstvom, da je zanje še težje kot za odrasle bralce ubesediti njihovo doživetje prebranega oz. mentalno predstavo o besedilu. Celo na videz enostavna vprašanja o tem, zakaj mlademu bralcu neko besedilo ugaja ali ne, ostajajo nerazrešena. Značilni otroški odgovori: ugaja, ker ugaja, ali zato, ker jim je všeč, in ne ugaja, ker je v pravljici preveč volkov, nas puščajo v negotovosti o njihovih besedilnih predstavah. Taki odgovori seveda niso presenetljivi, saj vsako branje omogoča prilagajanje individualne fantazije in sočasno udeležbo v kolektivni fantaziji, poleg tega pa bi pri odzivih otrok in mladih bralcev morali računati z dejstvom, da so šele na začetni stopnji socializacije in imajo zato bolj raznolike odzive in manjše besedišče za njihovo izražanje. Sicer smo pa že ugotovili, da so v bralčevih predstavah o besedilu tiste sestavine, ki izhajajo iz besedilnega temelja, ne ločljivo prepletene s sestavinami, ki izhajajo iz bralčevega znanja oz. prejšnjega doživljanja in medbesedilne izkušnje, tako da jih tudi starejši bralci ne zmorejo razločevati. Tako vsako branje vodi do težko predvidljivih idiosinkratičnih predstav in besedilnih svetov posameznih otrok in drugih bralcev. Idiosinkratičnost otroškega branja je le še večja: odraslim, ki so že bili podvrženi šolski literarni socializaciji pri književnem pouku, so zato otroška branja še težje dostopna.

Podobno negotovost in nedorečenost o otroškem branju zasledimo tudi v kritičnih razpravah o otroški književnosti. Novejše metakritiške obravnave teorije in kritike, ki se ukvarjajo z otroško književnostjo, odkrivajo predvsem globoko nezadovoljstvo z obstoječim stanjem preučevanja. Opozarjajo na pogosto povsem hipotetično naravo tega pisanja: na nejasno teorijo, nerazčiščene izhodiščne pojme, neutemeljene in nevzdržne opise. Peter Hunt tako npr. opozarja na vprašljivo naravo samega koncepta »knjige za otroke«, ki se pogosto uporablja za nepregledno zbirko knjig, ki jih včasih ne združuje nič drugega kot nek neopredeljen odnos do otrok (1985: 48). Več kot de-

set let pozneje Nikolajeva predlaga le tentativno delovno opredelitev otroške književnosti.⁶⁸ Predlaga, da bi kot delovno opredelitev književnosti za otroke lahko vzeli književnost, ki je napisana, objavljena, tržena in kritiško obravnavana za otroke kot prvotno ciljno skupino (1996:7). K temu doda pojasnilo, da otroci v njeni opredelitvi pomenijo ljudi od nič do osemnajst let. Predlagan koncept otroške književnosti tako zajema veliko različnih besedil.

Težavam, ki jih za opredelitev »književnosti za otroke« pomeni določitev ciljnih bralcev, se vsaj delno izognejo tiste označitve, ki težo opredelitve te književnosti prenesejo na opis posebnega ustroja besedil. Tako rešitev predlaga Igor Saksida:

»Pojem mladinska književnost⁶⁹ je besedna zveza, sestavljena iz prilastka mladinska in jedra književnost, kar pomeni, da je to književnost posebnega tipa; po mnogih definicijah je njena posebnost predvsem specifični bralec... Posebnost mladinske književnosti glede na nadpomenko književnost je prilastek mladinska, ki vnaša v pojem dimenzijo bralca/sprejemnika; toda tu se pojavi prva težava: Kaj je z besedili, ki jih berejo tako otroci kot odrasli... Zdi se, da je opredeljevanje književnosti zgolj na podlagi bralstva neustrezno, ampak se mora le-ta od književnosti za odrasle razlikovati po svojem *ustroju*.« (Saksida, 1994: 41-2)

Na podlagi take odločitve za opredeljevanje mladinske književnosti pride do sklepa:

»Prvič, da mladinska literatura svojega prilastka ne dobiva zgolj iz vnaprejšnje namenjenosti mlademu bralcu, ampak zaradi posebnega ustroja besedila, kar je posledica avtorjeve namere po posebni, mlademu bralcu dostopni, izrazitvi dela zunajliterarne resničnosti. Drugič, da je v središču opredeljevanja mladinske književnosti *delo*, ne pa bralec; bralec je sicer lahko vzrok nastanka dela... Mladinsko književnost

⁶⁸ Ker gre pri teh študijah lahko tudi za različne kategorije otrok, ohranjam njihovo oznako »otroška književnost«.

⁶⁹ »Mladinska književnost« je pri nas ustaljena oznaka za vse kategorije književnosti za mlade bralce, ki jih v mednarodnih obravnavah razločujejo kot »književnost za otroke« ali »otroška književnost« (*children's literature*) in književnost za mladostnike (*juvenile literature*).

torej kot mladinsko določa njena *besedilna zgradbenost* (v najširšem pomenu besede), npr. posebna spoznavna funkcija – razmerje med literarno in zunajliterarno realnostjo, ki se v času spreminja...» (Saksida, 1994: 48)

Odločitev za tako opredelitev prinese razrešitev dileme o neopredeljivih bralcih in omogoča preučevanje besedilnih posebnosti besedil, ki jih postopki kanoniziranja uvrstijo v kategorijo mladinska književnost. Vendar pa za proučevanje bralnih učinkov tako opredeljene književnosti ostaja odprto vprašanje, kako zasledovati učinke posameznih ugotovljenih zgradbenih posebnosti glede na različne bralce. To vprašanje se zaostrojuje prav v zadnjem desetletju, ko se vse bolj pogosto srečujemo z različnimi oblikami žanrskega mešanja oz. mešanih žanrov, ki odločno prodirajo tudi v mladinsko književnost. Zato se kljub tej možnosti opredelitve mladinske književnosti nadaljuje razprava o njenih ciljnih bralcih. To razmišljanje pomaga ozaveščati zapletenost vprašanj o mladinski književnosti in njenih bralcih.

Do konceptov, ki jih uporablja razpravljanje o otroški književnosti, je še bolj kot prej navedeni avtorji kritična Karin Lesnik-Oberstein. V svoji obsežni študiji (1994) opozarja na pretirano splošnost, neopredeljivost, nerealnost in neuporabnost izhodiščnih kategorij, kot je npr. pogosto uporabljen nedoločen koncept otroka, in na nesmiselnost raznih opisov pozitivnih učinkov branja na otroka (1994: 108). Ta kritičnost do obravnav otroške književnosti in njenih učinkov nas danes ne preseneča več, saj sega vse do zgodnejših študij njenih učinkov na mlade bralce. Ostrega odklonilnega kritiškega odnosa je bila deležna že vplivna Bettelheimova študija *Rabe čudežnega: o pomenu pravljic* (1976, 1999/2002). Howard Gardner (1977) se je takoj odzval nanjo z vrsto opozoril na različne mentalne/psihološke procese, ki jih Bettelheim povsem neupravičeno pripisuje otroškim bralcem oz. njihovim razbiranjem pravljic brez sleherne eksperimentalno dognane podlage. Zdi se, da vse te kritike kažejo predvsem na še vedno nezadovoljivo eksperimentalno podlago za teoretske posplošitve o otroškem branju in s tem zvezano močno pomanjkljivo poznavanje procesov otroškega branja in njihovih končnih rezultatov, otrokove-

ga besedilnega sveta. Branje otrok je očitno še znatno trši oreh kot branje odraslih, kjer se preučevalci procesov branja lahko opirajo vsaj na lastne izkušnje in prve eksperimentalno zbrane podatke in poročila o branju. Ko poskušamo dobiti bolj oprijemljive odgovore od preučevalcev, ki so otroško razumevanje leposlovne pripovedi želeli raziskati eksperimentalno, pa vidimo, da tudi take raziskave prinašajo le delne rezultate, ki imajo nizko zanesljivost in jih ne gre posploševati, čeprav sicer odstirajo nekatere bolj oprijemljive vidike otroškega branja.

Angleški strokovnjak za branje Arthur Applebee se je med prvimi lotil iskanja odgovorov na vprašanje: »Kaj slišijo otroci, ko poslušajo pravljice?« z zbiranjem neposrednih odgovorov otrok. Njegovi poskusni bralci so bili učenci od pet do sedem let, ki so hodili na John Stainer Infant School v jugovzhodnem Londonu (Applebee, 1977: 51). Zbrani odgovori razkrivajo dve ponavljajoči se značilnosti otroškega branja: neločljivo povezanost doživetij iz fiktivne pripovedi in realnosti v otrokovem doživljajskem svetu ter nepredvidljivost izjemno idiosinkratičnih branj in odgovorov. Različni odgovori otrok na vprašanje: »Kje živi Pepelka?« kažejo na to, da ima večina otrok Pepelko za realno človeško bitje, ki prebiva v gozdovih, na podstrešju ali kje drugje, in jo je mogoče obiskati. To tesno povezanost fiktivnega in realnega doživljanja otrok lahko opazujemo tudi v gledališču, ko si otroci glasno prizadevajo posvariti Sneguljčico pred zastrupljenim mačehinim jabolkom. Čeprav dnevno gledajo televizijo in poznajo zgodbo Sneguljčice, so tako zatopljeni v gledališko dogajanje pravljice, da si ne morejo kaj, da ne bi želeli preprečiti že znane zastrupitve z jabolkom. Odsotnost prizadevanja, da bi razločevali med fikcijo in realnostjo – odsotnost spoznanja, da jezik lahko predstavlja stvari, ki realno obstajajo, in take, ki ne obstajajo – lahko zadobi povsem različne razsežnosti, kadar fiktivna doživetja prenašajo v realnost in poskušajo kot Mary Poppins poleteti z dežnikom. Prav odsotnost prizadevanja po razločevanju med fiktivnim in realnostjo pa odpira vrsto vprašanj o vplivu, ki ga ima na otroke dnevno gledanje risank in raznih drugih predstavitev nasilja na televiziji.

Tu velja povedati, da je dosledno dojemanje fiktivnega kot »zgolj« fiktivnega zelo zapleten proces in dosežek, ki ga ne morejo udejaniti niti vsi odrasli. Da bi bila sploh zanimiva, mora namreč vsaka fiktivna pripoved – tudi znanstvena fantastika – vsebovati sestavine znane-ga in s tem navezanost na že znano realnost.⁷⁰ Brez take navezanosti preprosto ne more biti človeško zanimiva. Prav ta navezanost pa je pogosto izvor nerazločevanja fiktivnega od realnega ter tudi tistega razočaranja, ki ga občutijo številni mladi, ko prvič izvejo, da se pravljice in nadaljevanke iz njihovega otroštva niso resnično dogodile. Pomembno pa je tudi dejstvo, da imata obe izkušnji, realna in literarna, oblikovalni vpliv na otrokove predstave. Denys Harding (1937, 1962) je že v tridesetih letih opozoril, da na otrokova pričakovanja in prepričanja o tem, kaj je (človeško) verjetno in kaj je moralno prav, vpliva tudi branje pripovedi in gledanje filmov,⁷¹ ne le dejanske človeške izkušnje. To, da se branje že samo zaradi znanih sestavin v besedilu vedno navezuje na bralčevo predhodno izkušnjo, pa nam razloži tudi neverjetno raznolikost bralnih doživetij, ki še vedno preseneča številne preučevalce otroškega branja.

Raznolikost otroškega branja nam razkrivajo vsi postopki izražanja odziva na besedilo: pogovor, odgovori na vprašalnike ter prikazi otroških predstav o dogajanju in osebah v obliki risbe. Ta raznolikost odslkava odsotnost družbene oz. šolske prisile k poenotenemu odzivu ali k sprejemanju učiteljeve vsebine in dejstvo, da v najzgodnejših letih otroci lahko dejansko berejo – danes vse več gledajo – pripoved predvsem z veseljem in še ne po šolski dolžnosti. Opozarja pa tudi na odprtost otrok in njihovo sposobnost za neposredni stik z besedilom in sprejemanje brez raznih žanrskih pričakovanj in drugih predsod-

⁷⁰ Vsa besedila in pripovedi, tudi najbolj nenavadno znanstveno fantastiko, je mogoče razstaviti na že znane sestavine. To dejstvo razlagajo z nezmožnostjo človekovih možganov, da bi tvorili predstave, za katere ne bi imeli nobenega poprejšnjega vnosa oz. znanih sestavin. Izvirnost in nenavadnost tako obstojita zgolj v postopkih kombinacije predhodno znanih sestavin.

⁷¹ Tudi pri nas zadnje čase vse bolj pogosto beremo poročila o mladih prestopnikih, ki za svoja kruta dejanja in umore sami navajajo gledanje televizije kot izvor pobude in opravičilo!

kov, ki jim jih polagoma privzgoji literarna socializacija šolskega književnega pouka. Za razumevanje besedil potrebna žanrska pričakovanja usvojijo zgolj s poslušanjem. Če otroku začnemo pripovedovati že znano pravljico brez značilnega uvoda »nekoč predavnimi časi je živel...«, nas bo takoj opozoril, da smo se zmotili ali nekaj pozabili! Odprtost doživljanja pa omogoča tudi vsakovrstne vplive na otroka, zato ni nič nenavadnega, da je šola tradicionalno poskušala nadzorovati njegovo branje in vzpostavljala sezname priporočenih in prepovedanih besedil ter avtorjev. Videti je namreč, da se otroci lahko spontano odzivajo na vrsto pripovedi zgolj zaradi zanimive zgodbe oz. dogajanja poprej, ko z literarno socializacijo razvijejo svoje obzorje bralnih pričakovanj in poznavanje žanrskih značilnosti. V tem smislu ne smemo nikoli pozabiti, da šolska socializacija ne omogoča le boljšega poznavanja in vstopa v nekatera (predpisana) besedila, marveč z ustvarjanjem bolj določenih pričakovanj tudi zavira zanimanja za druge vrste (neznanih) besedil in tako vpliva na ožjenje otrokovega bralnega zanimanja. To pa je posebej pomembno glede na različne načine, kako otroci svoje branje »uporabljajo« v razne namene.

Oblike otroške uporabe raznih besedil so poskušali pojasniti z nedavno akcijsko raziskavo v neki ameriški osnovni šoli. Williama McGinleya in Georga Kamberelisa (1996) je zanimalo, kako otroci uporabljajo svoje branje za boljše razumevanje lastnih življenj in sveta. Upala sta namreč, da bi s poznavanjem otroških »uporab« besedil lahko izboljšala njihovo pomanjkljivo motivacijo za branje. Pouk so zato usmerili k vzpostavljanju povezav med branjem določenega besedila in lastnim doživljajskim svetom učencev. Zbrani odgovori kažejo, da devet let stari otroci lahko uporabljajo svoje branje in pisanje za to, da se zabavajo, da uživajo preteklo izkušnjo, si razložijo problematična čustva, raziskujejo in si predstavljajo možne lastne alternativne osebnosti, se poistovetijo z vzorniki in se navdušujejo za književnost. Branje in pisanje so uporabljali tudi za potrjevanje ali drugačno vzpostavljanje družbenih odnosov v lastnem neposrednem svetu, za oblikovanje družbenih in moralnih standardov in za premišljevanje

o možnostih družbenih sprememb (McGinley in Kamberelis, 1996: 104-5). Številni odgovori, v katerih so otroci primerjali svoje izkustvo in razne fiktivne predstavitev izkustva drugih ljudi, kažejo, da je branje tem otrokom odprlo možnosti, da so v domišljiji preizkušali nove vloge, razne odgovornosti in identitete ter se naučili izstopiti iz meja svojega realnega sveta v vzporedni svet domišljije. Rezultati te raziskave so zanimivi, ker opozarjajo na pozitivne uporabe branja in tako dajejo dokaze o možni neposredni koristnosti branja za mlade bralce. Tudi ti rezultati so omejeni le na eno razsežnost otroškega branja, na neposredno uporabnost bralnega doživetja. Ne odkrivajo pa nam niti dolgoročnih oblikovalnih vplivov niti domišljijjskih procesov in uporabe besedil. Za prvo bi potrebovali dolgoročne raziskave, ki bi spremljale poskusne bralce skozi daljša časovna obdobja, mentalne predstave pa slej ko prej ostajajo neznanka že samo zato, ker jih je izjemno težko ubesediti. Le včasih se nam odstre vpogled v tako otroško doživetje. Tako je bila velike pozornosti deležna izjava angleške deklice, ki je v tridesetih letih uredniku angleškega radia pisala, da ji je bila bolj všeč radijska pripoved Sneguljčice kot Disneyjev film, ker je pripoved imela boljšo sceno! Appleyard (1990: 25) poroča o predstavah triletne Anne, ki so ji brali zgodbo o Sneguljčici. Ko je pozneje gledala slikanico, kjer so pod drevesom ležala živo rdeča jabolka, jo je takoj začelo skrbeti, ali so tudi ta jabolka strupena. Ko me je pred leti v istem tednu drugič obiskal moj petletni vnuk, je z rokama obkrožil popek amerilisa in ugotovil, da se moj amerilis ravno tako sramežljivo pripravlja na cvetenje kot prinčeva vrtnica. *Malega princa* pa je tudi še pozneje rad prebiral. Kako naj vemo, kakšne predstave ostanejo otroku po poslušanju/branju leposlovja? Prikazana negotovost predstav o otroškem branju pa nas nikakor ne odvezuje razmišljanja o učinkih branja, čeprav bomo za prepričljivost našega zagovora branja morali obravnavati nekatere druge vidike. Še pred tem pa moramo ugotoviti nekatere za našo primerjavo zanimive značilnosti otroškega sprejemanja vizualno podprte pripovedi risanke in filma.

Otrok in vizualno podprta pripoved

Učinke televizije na posameznike lahko preučujejo v laboratorijih že s spremljanjem telesnih sprememb, ki jih zaznavajo elektrode, vendar pa nam take raziskave povedo bolj malo o za nas najbolj zanimivih mentalnih predstavah, ki jih spodbuja vizualno podprta pripoved. Taki poizkusi nam tudi ne morejo povedati ničesar o tem, kako gledanje televizije prispeva k oblikovanju raznih otrokovih prepričanj in pogledov na svet. Tudi otroško doživljanje televizije in filma ostaja še vedno neznanka, čeprav že proučujejo nekatere značilnosti zanimanja, kot so oblike fiksacije pogleda in izseka videnega dela zaslona. Dejanski učinki nam, podobno kot pri branju, ostajajo neprosojni do te mere, da danes posamezni raziskovalci zelo resno razmišljajo o tem, kakšna je neznana vsebina mentalnih predstav današnjih otrok in mladostnikov, ki odraščajo ob večurnem dnevnem gledanju televizije, računalniških iger in drugih reklamnih sporočil, to se pravi v okoliščinah, ki jih ni bil deležen še nihče iz generacije njihovih staršev in učiteljev. Tudi nekatera razmišljanja o negativnih učinkih prekomernega ali celo izključnega gledanja televizije se zato pogosto omejujejo na domneve o kvarnih učinkih nevzgojnih vsebin, ne morejo pa ponuditi bolj oprijemljivih dokazov o tako ustvarjenih mentalnih podobah, ki bi jih lahko uporabili za preprečevanje takih vplivov. S tako rešitvijo so se morala zadovoljiti celo posvetovanja, ki jih je organiziral UNESCO (Nillson, 1996). Nekatere zanimive v poglede v razmišljanja o učinkovanju televizije in računalniških iger je pri nas predstavila Metka Kordigel (1996 in 1998), medtem ko Manca Košir (2001: 41 in 2003) opozarja tudi na nezaželene učinke. Iskanja odgovorov o nekaterih nezaželenih učinkih otroške navezanosti na televizijo in računalniške igre se bomo poskusili lotiti s preučevanjem možnosti zaznavanja in razumevanja, ki jih otroku nudijo razne oblike vizualno podprte pripovedi.

Vizualno podprta pripoved risanke, filmske različice pravljice ali drugih oblik pripovedi je za otroka (in tudi za odrasle) lažje dosegljiva in prijetnejša ter zapeljiva že samo zato, ker ne terja naporenega proce-

sa branja: to je – kot smo že omenili – pretvarjanja zapletenega razporeda s tiskarsko barvo podanih elementov kroga in premice, ki sestavljajo vse črke, v besede, povedi in pomene, iz katerih bralci tvorijo svoje mentalne predstave oziroma gradijo besedilne svetove. Besedilni svet je skupna oznaka za vse bralčeve predstave, od oseb, njihovih posameznih značilnosti in dejanj, do dogajalne plasti, časovnega, krajevnega in družbenega ozadja ter teme, to se pravi vse, o čemer se lahko bralec pogovarja, kadar govori o prebranem besedilu. Namesto golega jezikovnega koda natisnjene pravlјice ponuja vizualno podprta pripoved pisano množico različnih kodov, ki sočasno učinkujejo na več otrokovih čutov in ga manipulirajo na načine, ki se jih ne more niti zavedati.

Risanka in film sočasno uporabljata toliko znakovnih sistemov, da je praktično nemogoče razločevati njihove posamezne učinke in/ali dokončno razčleniti njihov celostni učinek. Posamezni otroci oz. gledalci so namreč bolj občutljivi in dojemljivi za razne znakovne sisteme, in tako prihaja do razlik v skupnem učinku tudi zaradi razlik v kombinacijah teh učinkov pri gledalcih. Poskusi, da bi sistemizirali posamezne znakovne sisteme vizualno podprte pripovedi, kažejo na to, da imamo opraviti z nepregledno množico znakovnih sistemov. Tadeusz Kowzan (1975) je menil, da moremo razločevati trinajst različnih komunikacijskih kodov, ki so na razpolago že vizualno podprti pripovedi gledališča. Dobrih deset let pozneje je Martin Esslin (1987) to število še povečal. Danes vemo, da film in mali zaslon televizije vsak trenutek dogajanja ponujata tako veliko količino podatkov in pomena, da jih preprosto ne moremo vseh izčrpati oz. uporabiti za tvorjenje lastne predstave. Otroci in gledalci imajo hkrati na razpolago nepregleden izbor različno oblikovanih sporočevalcev, ki jih dobesedno zasipajo in celo bombardirajo s svojimi sporočili. Vizualno podprta pripoved ponuja različne možnosti predstavitve in spreminjanja dogajalnega okolja ter vidno predstavitev oseb s pomočjo risbe ali igralcev. Značilnosti obeh sporoča tako z obrazno mimiko, telesnimi kretnjami in gibanjem, kot tudi z masko, pričesko, obleko, pa seveda tudi z jezikovnimi oznakami vse od oblikovanja

glasu, posebnosti govora, dolžine govornih prispevkov v dialogu do širše pojmovanega jezikovnega obnašanja, npr. sposobnosti jezikovnega navezovanja medosebnih stikov itd. Vzporedno s temi znakovnimi sistemi uporablja še močno sugestivno glasbo, šume in ropot, ki imajo podobno kot barve ustaljene simbolne pomene, in še razne možnosti žariščenja, od osvetljevanja do reza, montaže in spremenljivega gledišča. Z gledanjem otroci zelo zgodaj usvojijo temeljno rabo teh sporočevalnih možnosti, ne da bi tudi razumeli delovanje vseh uporabljenih znakovnih sistemov in se lahko branili pred njihovimi učinki in vplivi. S ponudbo širokega izbora sestavin, iz katerih gledalec lahko tvori različne pomene, je vizualno podprta pripoved najbolj podobna okoliščinam resnične izkušnje, ko se človek vsak dan srečuje s takim množtvom podatkov, da je dobesedno prisiljen izbirati med njimi in mnoge preprosto zanemariti. Zaradi te podobnosti postane za otroka in neizkušenega gledalca meja med fiktivnim in realnim še težje zaznavna kot pri čisto verbalni pripovedi, oblikovalni (ne)vzgojni vpliv vizualno podprte pripovedi pa bistveno večji, kot zatrjuje angleško reklo: »Tisto, kar vidimo, tudi verjamemo.«

S sporočanjem, ki uporablja zapleten splet številnih znakovnih sistemov, vizualno podprta pripoved risanke in filma širi zaznavne zmožnosti otroka za vse te znakovne sisteme že v zgodnji mladosti, ko se še ne zaveda posameznih možnosti sporočanja. Žal jih pa hkrati tudi spreminja na načine, ki lahko zelo hitro začnejo zavirati otrokov jezikovni razvoj. V vizualno podprti pripovedi ima prav zaradi sočasne uporabe lažje razumljivih znakovnih sistemov, kot sta npr. za otroka spontano razumljiva gesta in gibanje, jezik bistveno manjšo vlogo, kot jo ima pri tiskani in brani besedi. Novejše raziskave so dokazale, da se otroci smiselno odzivajo na obrazno mimiko in telesne kretnje že v prvih mesecih po rojstvu, to se pravi precej prej, kot začnejo usvajati prve sestavine jezikovne rabe. Tako so brez kakšnega zavestnega napora že zelo zgodaj izkušeni na področju nebesednih komunikacij in lahko razberejo manjše premike črte, ki prestavlja človeška ali živalska usta, kot stanje zadovoljstva ali jeze, dojamejo razkrivanje zob kot smeh in razbirajo poudarjeno mimiko obraza ter

razne telesne položaje ali kretnje kot označevalce raznih čustvenih stanj in odnosov med nastopajočimi osebami. Ob hkratni podpori standardizirane in močno prepričljive glasbe ter vseh drugih znakovnih sistemov postane jezikovno sporočanje vse manj pomembno, če že ne kar obrobno. Številne risanke lahko jezikovno sporočanje močno zmanjšajo ali pa ga celo povsem opustijo. Tako zmanjšana vloga jezika je seveda za proizvajalce risank zanimiva tudi zato, ker omogoča praktično neomejeno globalno trženje. Vse risanke in filmi so predvsem tržno blago, ki producentu prinaša dobičke in govori mednarodni jezik kapitala. Ker otroci kot ciljna publika risank tudi še niso bili izpostavljeni primarni socializaciji družine in sekundarni socializaciji šole, jih pri sprejemanju globalno usmerjenih risank ne zavirajo niti medkulturne razlike. Tako ob sočasni neuporabi kulturno specifičnega jezika rastejo v nedejavne in molčeče globalne potrošnike množične kulture. Gledanje risank namreč ni le manj naporeno kot branje, marveč ne terja tudi nobene druge dejavnosti in ne vabi k nobeni obliki aktivnega sodelovanja, le k pasivnemu sprejemanju. Podobno najbolj uporabljane tehnike televizije s kratkimi segmenti vsebine, hitro akcijo, hitrimi rezi in zamenjavami slike navajajo otroka na kratke zaznavne enote in temu primerno kratko sposobnost pozornosti, ki ne zadošča za kontinuirani napor, kot ga terja zbrano branje vrstice za vrstico. Pretirano gledanje televizije in drugih oblik risank tako otroka navaja k pasivnosti z značilno povsem neinteraktivno porabo časa, zaradi katere pa zmanjka tudi časa in volje za pogovor in domače branje.

Jezikovne zmožnosti in spoznavni razvoj

Da bi bolje razumeli usodne učinke otrokove zmanjšane uporabe jezika in posledičnega upadanja bralne zmožnosti in drugih jezikovnih zmožnosti, si moramo ogledati novejša spoznanja o pomenu nekaterih jezikovnih rab za spoznavni in čustveni razvoj otroka in njegovo odraščanje. Ko so začeli bolj intenzivno preučevati različne jezi-

kovne funkcije v povezavi z naratološkimi in drugimi diskurzivnimi raziskavami, so odkrili nekatere vzroke za zmanjšanje komunikacijskih sposobnosti, ki jih vedno bolj pogosto opažajo pri mladostnikih. Pomembna so bila predvsem interdisciplinarno usmerjena raziskovanja, ki so sledila razcvetu povezav med raznimi vejami literarne teorije in jezikoslovja. Jezikoslovci in naratologi tako opozarjajo zlasti na pomen besedne pripovedi kot temeljnega načina organiziranja in osmišljanja človeške izkušnje. Prva opozorila na pomen upovedovanja izkušnje segajo v šestdeseta leta, ko je angleška kritičarka Barbara Hardy (1977) opozorila, da je pripovedno urejanje izkušnje prvobitna dejavnost duha, saj v vrsti dejavnosti od sanj do sanjarjenja, upa in obupa, dvomov, načrtovanja, kritike, samopredstavitve in predstavljanja lastne osebnosti v vzpostavljanju stikov z drugimi, nič manj pa ne tudi v urejanju osebne preteklosti in kolektivne preteklosti v zgodovino, zapažamo primarno pripovedno urejanje in osmišljanje izkušnje, ki jo omogoča jezik s svojo temeljno linearnostjo.

V osemdesetih letih in pozneje Jerome Bruner (1986 in 1994) navaja, da pripovedovanje tvori posebno obliko spoznavanja: narativno spoznavanje ter vedenje, in tako predstavlja razločljivo obliko urejanja izkušnje in predstav o realnosti. Ker prav pripovedno zaznavanje omogoča ljudem povezovanje raznolikih sestavin doživljanja in s tem tudi predstavo o povezanosti in koherenci, nam ne omogoča le smiselne rekonstrukcije preteklosti in načrtovanja prihodnosti, marveč nam omogoča celostno predstavo o življenju kot neki vrsti zgodbe, ne glede na to, kako nekoherentno je sestavljena. Povedati pa velja tudi, da pripovedne prakse poznajo po vsem svetu: brez izjeme vse kulture uporabljajo pripovedovanje za osmišljanje izkušnje in ohranjanje njenega pomena za poznejše generacije. Pripovedi pa danes ne štejejo samo za osrednje simbolično orodje za sestavljanje skupnega pomena in vzdrževanje družbenih vrednot in ciljev, marveč tudi za najpomembnejše sredstvo za strukturiranje posameznikovega čustvenega življenja in za uspešno zaščito pred čustveno brezbržnostjo. Nesposobnost čustvovanja danes razlagajo že z nesposobnostjo pri-

povednega upovedovanja lastne izkušnje in s tem tesno povezanega osmišljanja lastnega sveta ter sveta okoli sebe (Singer, Sarbin, 1995; Scheibe, 1995: 240). Nekatere raziskave pa kažejo tudi na to, da ne-sposobnost pripovednega urejanja lastne izkušnje napoveduje duševne motnje, medtem ko dobro razvita pripovedna sposobnost (in visoka stopnja pismenosti) navadno jamči večjo uspešnost in zmožnost navezovanja medosebnih stikov (McKeough in drugi, 1995). Zanimiv poskus so naredili v Avstraliji, kjer so mladostne prestopnike osnovnošolce uspešno ponovno vključili v šolanje zgolj s sistematičnim poukom in vadenjem pripovednega upovedovanja lastne izkušnje.

Ker risanka in film z uporabo drugih in lažje dosegljivih znakovnih sistemov pogosto postavljata pomen jezikovnega sporočanja v podrejen položaj ali pa ga celo povsem zanemarita v imenu široke mednarodne razumljivosti, seveda ne moreta prispevati k otrokovemu jezikovnemu razvoju. Le tega prav nasprotno zavirata, saj njegovo radovednost po zgodbah tešita z vizualno podprto pripovedjo, ki ga vsakodnevno utrjuje v prepričanju, da jezik sploh ni nujno potreben, in zato sploh ne spodbujata jezikovnega razvoja. Ker je razbiranje vizualno podprte pripovedi mogoče zgolj s pomočjo standardizirane glasbe, zvočnih učinkov ter tacitnega poznavanja geste in mimike, tudi ne spodbuja izražanja otrokovih vizualnih in slušnih doživetij. Čeprav otroci očitno lahko razbirajo tako pripoved, pa včasih, še ko so starejši, ne znajo povedati, zakaj je neka oseba ali žival dobra ali slaba in kako razumejo spremembe razpoloženja ali posameznih čustev, oziroma katere sestavine vizualno podprte pripovedi jim posredujejo take spremembe. Največkrat niti ne čutijo potrebe, da bi razmišljali o takih vprašanjih, ker morajo slediti ritmu prikazovanja zgodbe in se ne morejo ustaviti in zamisliti niti, če česa ne razumejo. Sicer pa takega razmišljanja ne spodbuja niti zaporedje oddaj, ki si neposredno sledijo, brez presledka za urejevalno premišljanje o tem, kaj je predhodna oddaja povedala oz. prikazala, zakaj se je razpletla tako, kot se je, niti za vsa druga vprašanja, ki se bralcu porajajo med branjem in po branju. Ko gleda naslednjo oddajo ali risanko, mora –

kot dober potrošnik – prvo tako že pozabiti. Tako otroci postopoma postajajo nedejavni in neartikulirani zasvojenci vizualno podprte pripovedi, ne da bi le-to zares razumeli ali razvijali kakršno koli obliko kritičnega premisleka. Hkrati pa ne razvijejo sposobnosti razumevanja zahtevnejše čisto verbalne pripovedi. Zaradi pomanjkanja izkušenj z zgolj besedno pripovedjo in z branjem pa tudi ne razvijejo sposobnosti upovedovanja lastne izkušnje, ki bi jo lahko razvili z branjem leposlovne pripovedi. Branje umetnostne pripovedi ne nudi zgolj možnosti spoznavanja pripovedno učinkovito organizirane izkušnje, marveč tudi vpogled v procese in možnosti pripovednega urejanja in osmišljanja človeške izkušnje s pomočjo jezika. Slednje se zdi še posebej pomembno za kakovost življenja in kot možnost za preseganje nekaterih negativnih pojavov med mladostniki, kot so negativni odnos do znanja in razne oblike nasilnega vedenja.

Izključna navezanost na vizualno podprto pripoved pri nekaterih otrocih samodejno vodi do zmanjšane uporabe jezika, ki ne zadošča za samostojno branje in za zapletenejšo jezikovno rabo, kot je vsakodnevno potrebna v šoli. Nedejavno in nekritično sprejemanje risank in filmov otroka in mladostnika tudi ne spodbuja k vzpostavljanju medosebnih odnosov in kompleksnih človeških jezikovnih komunikacij. Brez zadostne vaje v aktivnih rabah jezika, še zlasti v branju, pa tudi ne morejo usvojiti bralne zmožnosti in tako se sklone začarani krog navezanosti na vizualno podprto pripoved in nerazvijanja potrebnih jezikovnih zmožnosti, ki bi jih otrok moral usvajati vzporedno z starostnim razvojem. Ta krog je vse težje razkleniti, saj ima gledanje risank navadno za posledico tudi postopno usvajanje njihovih poenostavljenih izkušnjskih vzorcev in uniformne logike: denar in potrošništvo osrečujeta, nasprotnika je treba premagati z močjo ali z zvitostjo itd. Vrsta risank ponuja zelo preproste, a hkrati tudi lahko sprejemljive junake, razne vrste podjetnežev, ki s pridom uporabljajo tehnologijo (Zipes, 1996: 37). Nekateri otroci z nekritičnim gledanjem risank usvojijo zelo nenavadne predstave o svetu in dogajanju. Ko je neki mladostnik v Kaliforniji ustrelil svojega vrstnika, si ni mo-

gel prestavljati, da je ta zares mrtev. Pričakoval je namreč, da bo tako kot liki v risanki, ki po tem, ko jih povozi in splošči težko vozilo, spet vstanejo, tudi njegov prijatelj po strelu vstal živ in zdrav! Subverzivna ideologija, ki večkrat prepleta pisanje za otroke, je predmet številnih študij, ki opozarjajo na vedno prisotno manipulacijo otroka (Stephens, 1992). Predvsem pa risanke in filmi zvečine ne ponujajo takega jezikovnega izziva, ki bi otroka spodbudil k dejavni uporabi jezika. Primanjkljaje, ki nastanejo v otrokovem jezikovnem in kognitivnem razvoju zaradi nezadostne uporabe jezika ob pretiranem gledanju risank in računalniških igrice, je zelo težko naknadno nadomestiti v starejših letih, ko bi mladostnik moral razvijati že višjo jezikovno in bralno zmožnost. Razvoj otrokovih jezikovnih zmožnosti in kognitivni razvoj namreč praviloma potekata vzporedno in sočasno z njegovim telesnim razvojem, za to bi morali poskrbeti že starši z obilno rabo jezika in branjem, da bi preprečili take zaostanke v jezikovnih zmožnostih. Vse več strokovnjakov zato opozarja na pomen, ki ga ima zgodnje/predšolsko branje staršev za otrokov razvoj (Pennac, 1996; Kropp, 2000; Grosman, 2000; Pečjak, 2000 in 2003; Bucik, 2003).

Vsi prikazani učinki pretiranega gledanja risank in televizije so zaskrbljujoči predvsem v luči spoznanj o globljem pomenu jezikovnih rab za smiselno življenje, kot smo ga poskušali nakazati zgoraj. Nad njimi bi se morali najprej zamisliti vsi starši, ki namesto glasnega branja otroke prepuščajo televizorjem in risankam. Prav nič manj pa o tem ne bi smeli razmišljati v šoli, kjer bi se morali truditi spoznati posebnosti otrokovega doživljanja pripovedi in poskrbeti za prepričljivo spodbudo za branje s sistematičnim ozaveščanjem pomena raznih jezikovnih rab in s takim književnim poukom, ki bi spodbujal samostojno branje in ne bi odtujeval književnosti. To omogoča le skrbni izbor za učence odmevnih besedil in poglobljena obravnava, ki učencu daje dovolj časa in ga stalno spodbuja k samostojnemu odkrivanju radosti branja in drugih izzivov pomenotvorne igre z besedilom. Podatkovno prezasičeni programi, ki v imenu učenčeve širše obveščenosti želijo vključiti čim več avtorjev in učencu za uspešno

opravljanje obveznih preizkusov znanja posredujejo književnost v obliki bolj ali manj (ne)zanimivih leksikonskih gesel (povzetek vsebine, odlomek in opombe o avtorju ter dobi), preprosto ne morejo niti odpraviti jezikovnih primanjkljajev, ki nastanejo s pretiranim gledanjem televizije, niti prispevati k razvoju bralne zmožnosti. Prav nasprotno, s predstavo, da je poznavanje nekaterih podatkov o besedilu in avtorju že dovolj, leposlovno branje praviloma le odtujačuje. V svetu, ki je prezasičen z raznovrstnimi in zanimivejšimi podatki, si današnji učenci obveščenosti o avtorjih, dobah, letnicah in besedilih največkrat niti ne želijo, četudi bi jim bila dosegljiva brez naporenega učenja na pamet. Ker so informacijsko bolj obveščeni kot mnogi učitelji, že vedo, da lahko leksikonsko znanje po potrebi pridobijo iz zgoščenk, zato si z njim ne želijo obremenjevati spomina. Dnevno neprijetna izkušnja pri obravnavi leposlovnih besedil z naštevanjem oznak in drugih podatkov o avtorju in besedilu v šoli pa otroke in mladostnike utrjuje v prepričanju, da branje književnosti ni in ne more biti prijetno, in že prej neizkušene bralce dokončno odvrne od branja leposlovja. Učenci pogosto mislijo, da so posamezna literarna besedila napisali prav zato, da bi z njimi mučili povsem nedolžne otroke v šolah. Prepričanje, ki raste iz neposrednega doživetja neprijetnega pouka, pa je zelo težko izkoreniniti, v kolikor ne ponudimo za učence sprejemljivih in prepričljivih nasprotnih dokazov o pomenu branja in bralne sposobnosti.

Še bolj pomembno pa bi bilo zagotoviti dovolj knjig in možnost predšolskega stika s knjigo v čim številnejših knjižnicah, za vse tiste otroke, ki si knjige ne morejo privoščiti ali pa njihovi starši nimajo razumevanja za pomen branja. O širšem pomenu predšolskega odnosa do knjige in zgodnje bralne vzgoje bi morali biti obveščeni vsi starši, vrtci in druge ustanove, ki prihajajo v stik z otroki. Le s stalno prisotno skrbjo za branje in razvoj bralne zmožnosti bi bilo namreč mogoče uspešno kljubovati vse močnejšemu vplivu prijetnejše in lažje dosegljive vizualno podprte pripovedi in njenim nezaželenim učinkom na otrokov spoznavni razvoj.

Kako izbirati branje za otroka in mlade bralce

Kadar gre za otroka in mladega bralca je treba posebno skrb posvečati izboru besedil za branje. To pa ni niti malo lahko, saj pri otroku praviloma odločajo o izboru knjig odrasli, starši in sorodniki, medtem ko mladi bralci že izbirajo sami in jim vsiljena knjiga lahko obleži neprebrana. Pri izboru lahko vsaj obveščenim staršem pomagajo priporočilni sezname, ki jih sestavljajo strokovnjaki/nje Pionirske knjižnice, mladi bralci pa se ravnaajo že po priporočilih sošolcev in prijateljev, ki postajajo zanje vse pomembnejša. Ta neposredna priporočila so v zadnjih letih precej prispevala k uspehu zgodb o Harryju Potterju, ki je še vedno predmet mednarodnega čudenja. Po eni strani knjigarne ponujajo vse več knjig za otroke, od kartonk za dojenčke do knjig, ki so namenjene mladim bralcem in odraslim (Neubauer, 2002: 123), padli so tudi vsi tabuji o neprimernosti tem za mlade bralce, kot sta smrt in vojna, po drugi strani pa vse bolj številni strokovnjaki za mladinsko književnost razkrivajo globinsko zapletenost njenega nagovora in potencialnih učinkov na oblikovanje predstav o življenju (Kushner, 2002: 13), o spolnih vlogah (Burcar, 2001: 17 in 2002: 22). Ali je otroštvo res nekaj, kar je za odrasle izgubljeno, literarni svet pa naj bi jim zbujal varljivo upanje, da je njihovo Arkadijo še vedno moč obuditi? Nikolajeva (2004: 5) navaja, da nekateri avtorji mladinsko književnost štejejo za (neke vrste) pripovedniško terapijo za razočarane odrasle. Ali je mladim bralcem in nekaterim odraslim res tako neprijetno v lastni vsakdanjosti, da se zato predajajo fantazijskemu čarovniškemu svetu Harryja Potterja in njegovih prijateljev? Čeprav je svetovna prodaja Rowlingine pripovedi o Harryju Potterju presegla vse dosežanje mednarodne rekorde – tudi slovenski mladi bralci so jo s 1211 glasovi izbrali za najljubšo knjigo leta 2004 (naslednja, Zbirka Anica Dese Muck, je kot najljubša izvirna slovenska mladinska pripoved dobila 338 glasov, prim. *Otrok in knjiga*, 59, 2004: 89) – še vedno pri nas in v svetu dobiva negativne kritiške zapise, ki bi jo radi uvrstili med manj vredno oz. manj umetniško dodelano literaturo,

če že ne kar v trivialno pripoved. Ne nazadnje bi se morali vprašati, kdo lahko odloča o tem, kaj bi mladi bralci radi brali.

Ali so taka kritiška mnenja o zgodbah Harryja Potterja samodejno nadaljevanje tradicionalne skrbi za »primernost« branja za mlade bralce iz časov, ko v šolah še niso brali stripov in tako imenovane trivialne literature,⁷² ko v množičnih medijih športni rezultati niso bili bolj zanimivi od kulture, pri slednji pa ni bilo najbolj zanimivo področje pop kultura. Čeprav seveda ne gre dvomiti v različne učinke, ki jih lahko imajo bolj ali manj umetniško dodelane pripovedi na otroke in mlade, ne smemo pozabiti, da je bilo veliko besedil mladinske književnosti posebej naročenih in napisanih z mislijo na določeno kategorijo mladih bralcev, in ne iz kakšnega neposrednega umetniškega ali izpovednega nagiba. Ne nazadnje, vse več strokovnjakov (pogosto jim sledijo tudi pedagogi) zagovarja stališče, da je boljše, da mladi berejo karkoli, od stripov do literarne plaže oz. trivialnih besedil, da le berejo. Na dejstvo, da za neizkušene bralce tudi prebiranje najenostavnejših subliterarnih pripovedi lahko predstavlja prvo stopnico do branja resnejše literature, je Denys Hardig (1937) opozoril že v tridesetih letih minulega stoletja. Ko vse več mladih odklanja (šolsko) branje, se zdi izbor besedil, ki bi jih pritegnila, pomembnejši od njihove priznane kakovosti. Koristno pa je, če poznamo posebnosti branja manj priznane in manj kakovostne pripovedi, tudi take, ki jo pogosto označujejo kot literarno plažo (kič) ali trivialno književnost, saj tako znanje pomaga pri razlagi njenih omejitev in učinkov ter pri spodbujanju prehoda na bolj zahtevno branje. Tudi vizualno podprta pripoved risanke in nekatere računalniške igrice, ki uporabljajo še druge sporočevalne kode, so po svojih učinkih in načinih v naslavljanju gledalca/igralca – še zlasti po svojih bistvenih omejitvah in nezahtevnosti – podobne manj dodelani (trivialni) pripovedi. V nada-

⁷² V *Učnem načrtu /program osnovnošolskega izobraževanja/SLOVENŠČINA* (2002: 61) lahko že beremo: »(Učenci) Poznajo dve vrsti literarnoestetskih bralnih potreb: potrebo po leposlovju in potrebo po trivialni književnosti. Razlikujejo, berejo in vrednotijo obe vrsti književnosti ter vedo, da sta obe vrsti literarnoestetskih bralnih interesov legitimni.«

ljevanju bom sicer uporabljala navedene oznake za manj dodelano pripoved, ker so pač pri nas široko sprejete, vendar bi se prej rada načelno ogradila od vrednotenja take pripovedi, ki jo bom za potrebe tega razmišljanja tudi drugače opisala. Čim namreč prenehamo opazovati katero koli določeno skupino besedil tradicionalno, kot določeno za kakovostno po postopkih kanoniziranja ali kot trivialno literaturo po postopkih negativnega označevanja, in vsa besedila gledamo kot del literarnega sistema, hkrati kot rezultat tvornosti pisatelja in v interakciji z bralci, se moramo odpovedati apriornemu vrednotnemu označevanju. Namesto tega moramo besedilo opazovati po delovanju v literarnem sistemu, se pravi po recepciji pri bralcih (prim. Barsch, 1996: 687). Glede na večjo priljubljenost pri bralcih in na potrebo po upoštevanju bralcev, ki imajo pravico, da si sami izbirajo svoje branje, zadnja leta večina literarnih študijskih programov že vključuje študij lepše poimenovane »popularne literature«. Starejšim bralcem, ki niso usvojili bralne zmožnosti za samostojen stik z zahtevnimi leposlovnimi besedili, pa branje trivialne pripovedi še vedno koristi in pomaga pri ohranjanju osnovne pismenosti!

Da bi lahko opisali nekatere možne učinke trivialne pripovedi na otroka, moramo »literarni kič« oziroma »literarno plažo«⁷³ najprej opredeliti tako, da bi nam postalo čim bolj razvidno njegovo temeljno delovanje s stališča bralca oz. branja. Za našo obravnavo uporabljivi opredelitvi se lahko približamo z vidika teorije leposlovnega dela kot govornega dejanja (Pratt, 1977), ki najbolj nazorno poudarja povezavo med avtorjevim namenom in učinkom besedila na bralca, torej povezavo, ki se v svoji prevladujoči naravnosti na učinek zdi značilna za vse oblike trivialne literature. Teorija besedne umetnosti kot govornega dejanja izhaja iz podmene, da je vsako leposlovno delo v temelju bolj ali manj 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 razčleni-

⁷³ Vse te oznake obravnava Miran Hladnik v svojem delu *Trivialna literatura* (1983:5).

mo vse sestavine govornega dejanja, najprej tvorca besedila oziroma avtorja in njegovo motivacijo, govorni položaj, v katerem se enunciacija izreka, odnos do predmeta obravnave in do naslovnika. Vse te dejavnike lahko razbiramo kot sestavine besedila, ki omogoča sporazumevanje med avtorjem in naslovnikom oz. bralcem ali poslušalcem, pri katerem osrednje zanimanje privlači njegov odziv oz. procesi branja. Tako gledanje nam s preučevanjem in razčlenbo posameznih sestavin govornega dejanja omogoča njihovo osvetlitev in razumevanje njihove funkcije.

Zdi se, da razločevalne značilnosti trivialne literature ali literarne plaže najbolj razkriva razčlenba avtorjevega odnosa do oblikovanja besedila in do naslovnika, ki ga velja primerjati s procesom ustvarjanja umetniških besedil. 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 precej 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 literarnega 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 (Leavis, 1932)⁷⁴ 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 močno podobni vrsti situacije s podobnim izidom in zelo poenostavljeni jezik, ki ustreza njihovim bralcem. Pri nas je vzorce ponavljanja v trivialni pripovedi domiselno opisal Matjaž Kmecl (1979: 14) v prispevku »Patronažna sestra ali 260. varianta« in razložil dinamiko minimalnega variiranja zgodbe, ki ima vedno iste elemente in zgradbo. Manj radi pisci trivialne pripovedi govorijo o posledicah svojega pisanja, o dejstvu, da gre praviloma za nadvse stereotipne ubeseditve zelo poenostavljene izkušnje, ki pogosto vsebuje tudi zlagane možnosti in rešitve, ubesedene v nedomiselnem in neizvirnem jeziku. Ko se dobronamerno in nedobronamerno sklicujejo na želje in pričakovanja svojih bralcev, jih ne zanima dejstvo, da gre njihovo pisanje šteti predvsem za jezikovno manipuliranje bralcev, prav tako jih ne zanimajo drugi učinki njihovega pisanja. Še manj jih zanima to, da njihovo pisanje zadovoljuje naravno človeško radovednost o človekovih možnostih s poenostavljenimi opisi in zlaganimi nadomestnimi rešitvami in tako prispeva, da bralci izgubljajo zanimanje za bolj zapletene umetniške rešitve in zahtevnejšo ubeseditvev, ki od bralca terja dejavno sodelovanje, lasten ustvarjalni bralni prispevek, prilagajanje besedilu in odpiranje neznani izkušnji. Ponavljjanje stereotipnih rešitev bralca hkrati utrjuje v njegovem pričakovanju in zanj pomeni potrditev njegovega okusa in prepričanja, da se mu ni treba truditi z

⁷⁴ Da bi ugotovila posebnosti bralnih potreb in motivacije pri stalnih bralcih trivialne literature, se je angleška kritičarka Q. D. Leavis že v tridesetih letih minulega stoletja lotila njihovega proučevanja. V svojem slavnem delu in eni izmed prvih študij bralnih navad angleških bralcev: *Fiction and the Reading Public* (1932) poroča o rezultatih svoje raziskave. Da bi spoznala bralne navade bralcev literarne plaže, ni anketirala samih bralcev in kupcev knjig, ki bi se tako težko izjasnili o svojih zanimanjih, niti založnikov, ki jim je šlo predvsem za zaslužek. Namesto njih je anketirala pisce trivialnega leposlovja, ki so vsi po vrsti zelo natančno opisali želje in pričakovanja svojih bralcev ter načine, kako jim poskušajo ustreči.

zahtevnejšim branjem. Zdi se, da v tem učinku trivialne pripovedi nekateri kritiki upravičeno spoznavajo tudi njeno ideološko naravnost (prim. Gomišček, 1979: 18).

Kadar gre za neizkušenega bralca, še zlasti za otroka, imajo nakazane značilnosti trivialne pripovedi le še bolj kvarne in škodljive učinke kot pri odraslih bralcih. Številni avtorji (Hazard, 1973; Moss, 1978: 333; McCreesh, 1978: 112) 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. Z vedno večjimi generacijskimi razlikami se predstave odraslih o otrocih vse bolj oddaljujejo od realnosti mladih. Po tem si ni težko zamisliti, kako poenostavljene in ponarejene izkušnje ter izmišljene rešitve ponujajo v svojih mladinskih delih avtorji, ki ne ustvarjajo iz svoje lastne izkušnje in vse bolj pogosto tudi ne razpolagajo s tako izkušnjo, na osnovi katere bi se lahko približali mladim, marveč pišejo na temelju svojih, neredko le slabo utemeljenih in nepreverjenih predstav o tem, kaj in kako naj bi si otroci želeli ter kaj bi potrebovali oziroma kaj naj bi jih zanimalo. Šele v zadnjem času, ko je mladinska književnost postala skoraj modni predmet kritike, so nekateri kritiki odkrito spregovorili o motnjah, ki jih lahko povzroči branje otroku, ko mu za vzornike ponuja take junake, s katerimi nima nič skupnega. Na primer, kakšne težave in samospraševanje doživlja temnopolot otrok, ko je prisiljen kar naprej brati otroško književnost, ki je s svojimi predstavi junakov, idealov in situacij naravnana predvsem na njegove belopolte vrstnike (Gant, 1978: 348). Afriški pisatelj Bhabha (1994) pripoveduje, kako se je šele z odraščanjem zavedel, da z občudova-

njem *Robinsona Crusoja* občuduje tudi ljudi, ki so stoletja kolonizirali Afričane. Do podobnih težav lahko pripelje vsako mladinsko delo, ki ne upošteva družbeno-kulturnih značilnosti otrokovega okolja, še zlasti dela, kadar jih prevajajo nekritično in ponudijo otroku iz povsem drugega/drugačnega 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 zmožnosti, šolske socializacije in usvajanja/tvorjenja jezikovne identitete. Te posebnosti lahko še povečajo usodno učinkovitost kiča.

Med posebnostmi otrokovega branja, ki so zanimive s stališča našega zanimanja za učinke literarnega 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 (in risanki) ubesedeno izkušnjo. Ker nima lastne primerjalne izkustvene osnove, se ne le ne more zavedati poenostavitev in zlaganosti v trivialni literaturi ponujene izkušnje, marveč tudi nima nobene izkustvene opore za obrambo pred njo. Zato se ne more, tako kot prenekateri odrasli bralec, upreti niti najbolj očitno vulgarnim predstavitvam in poenostavitvam literarne plaže.⁷⁵ 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 bral-

⁷⁵ Vse več strokovnjakov opozarja na nujnost bralčeve pravilne uporabe zunajliterarne izkušnje za uspešno branje. Primerjaj našo obravnavo o tem v prvem poglavju.

nih tehnik in žanrskih konvencij, so nekateri kritiki začeli uporabljati namesto oznake bralne tehnike kar oznako bralne strategije.⁷⁶

Poleg naštetih posebnosti pa moramo upoštevati še dejstvo, da otrok nikakor ne bere samo za zabavo, temveč pri branju pogosto izrecno išče tudi rešitve za svoje probleme, ne glede na to, ali išče neposredno možne vzornike in rešitve za svoje osebne stiske in probleme⁷⁷ 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 naravnost 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 številnih nadržanosti v predstavitvi, včasih na otroka večji oblikovalen vpliv kot njegova srečanja s stvarnimi ljudmi, ki niso le skopa, marveč zanj pogosto ostajajo neznanke. Le-teh tako zaradi svojih spoznavnih omejitev kot tudi zaradi čustvene prizadetosti ne more nikoli tako doumeti, kot razume do nadržanosti opisane osebe iz leposlovja. Novejša psihologija branja nas opozarja, da tega odnosa ni smiselno pojmovati kot otrokovo ali bralčevo identifikacijo z leposlovnimi vzorniki.⁷⁸ S tem pa nikakor ne želi zmanjšati pomena, ki ga imajo za

⁷⁶ Kritiki posvečajo vedno več pozornosti poznavanju bralne tehnike ali strategije za tako branje, ki bi bilo kar najbolj skladno z »zahtevami« besedila, in poudarjajo, da brez takšnega znanja ni mogoče »obvladovati« različnih besedil. Primerjaj Jonathan Culler, *Structuralist Poetics* (1975), ki uvaja bralno zmožnost za branje književnosti, angl. *literary competence*.

⁷⁷ Tako iskanje vzornikov in možnih družbenih vlog naj bi upadalo z doslednejšim razločevanjem med realnim in nerealnim ter s poznavanjem literature kot družbeno institucionalizirane možnosti za dvogovor o človeških potencialih. Pri izkušenih bralcih naj bi ta nagib izgubljal na pomenu. Razne ankete pa kažejo, da je tudi pri odraslih spoznavanje možnosti in vlog med najpogostejše navedeni vzroki za branje leposlovja. Pri njih pa sta tako nagib kot tudi iz njega izvirajoč užitek velikokrat razvidna šele na podzavestni ravni. O tem obširno govori Norman N. Holland v svojem delu *The Dynamics of Literary Response* (1968).

⁷⁸ Primerjaj našo obravnavo v prvem poglavju. Denys W. Harding (1937) meni, da bi bilo o (dobesedni!) identifikaciji bralca s fiktivnimi osebami smiselno govoriti le v patoloških primerih, ko bi si bralec stvarno domišljal, da je neka

otroka in mladostnika njegovi »prijatelji« iz leposlovja, ki jim pri branju pripisuje povsem običajne človeške lastnosti. Vpliv branja je tolikšen in tako široko poznan, da ga mnoga leposlovna dela za mladostnike načrtno uporabljajo v vzgojne namene, trivialna pripoved 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 trivialne pripovedi, 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. Ko jih mati pokliče na malico, ne bodo preslišali njenega vabila zaradi zatopljenosti v igro, dobljene obložene kruhke pa bodo v svoji igri glodali kot indijansko koruzo ali žvečili kot surovo meso. Kot smo videli, mnogi otroci štejejo pravljичne osebe za resnične in menijo, da bi jih lahko obiskali, čeprav si vsakdo od njih to možnost predstavlja drugače (Applebee 1978: 51). Prenekateri bralec nikoli ne pozabi občutka ogoljufanosti v trenutku, ko so mu prvič razkrili, da se dogodki iz pravljic in nadaljevanj niso nikoli in nikjer zares zgodili. Nekateri bralci tudi v odraslih letih razvijejo le zelo pomanjkljivo zavest o fiktivni naravi fiktivne pripovedi in o tem, da je (sub)literatura družbeno institucionalizirana oblika prikazovanja fiktivnih izkušenj in človeških možnosti.⁷⁹ Spet drugi se tako intenzivno predajajo doživljanju pripovedi, da razlika med realnim in nerealnim v času branja zanje do-

druga osebnost. Taki skrajni primeri izgube zveze z realnostjo so zelo redki in nikakor niso značilni za normalno otrokovo doživljanje pripovedi in vživljanje (empatijo) v fiktivne osebe.

⁷⁹ Polno razvita 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.

besedno izgine. Sposobnost zamišljanja fiktivnih realnosti, ki ob tvorjenju mentalne predstave o besedilu bralca na nek način miselno prestavi v drug kraj in čas, ob hkratnem zanemarjanju/odlaganju dejanske stvarnosti, je normalna sestavina procesiranja pripovedi.

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 (prim. Henrich in Iser, 1983). 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 ponujenih 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 ponujeno pomoč z utemeljitvijo: »Ali ne vidiš, da sem Pika Nogavička?«, se razumevajoče nasmehujemo, nad željo 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 sploh resno zamisliti, saj »Bum, bum... Drrr...« bolj spominja na 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 ter se igrajo prizore iz svojega branja in nadaljevank, ne razkrivajo le zanje značilne povezave in prepletenosti stvarnega in fiktivnega doživljanja, marveč tudi neposredne učinke svojega branja – dobre in slabe. Novejše teorije branja in jezikovnih sporočil na sploh nas opozarjajo, da ti učinki nikakor niso samo neposredni ali

zgolj kratkotrajni. Prav nasprotno, v njih strokovnjaki prepoznajo 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 lastno stvarno doživetje, in je hkrati prikazana veliko bolj celovito od katerega 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 nenavadnem 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. Sposobnost razumeti in sprejemati jezikovno predstavljeno izkušnjo je ena izmed določilnih človekovih lastnosti. Doslej se ni še nihče lotil razmišljanja o tem, kolikšen del našega celokupnega vedenja izvira iz jezikovno posredovanih doživetij, opisov in pripovedi. Poznamo pa nekaj literarnih junakov, na katere gledamo kritično prav zato, ker se preveč ravnaajo po raznih oblikah pripovedi, kot npr.

Tom Sawyer, ki verjame v normativno vrednost romantične pripovedi in jo posnema celo, kadar ne razume pomena posameznih besed.

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 (prim. Berger in Luckmann, 1967: 66). 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.« (prav tam, 133) 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.⁸⁰ Čeprav iz izpovedi in odgovorov raznih ljudi, odraslih in mladostnikov, lahko zanesljivo sklepamo, da se (vsaj delno) zavedajo trajnega oblikovalnega vpliva nekaterih prebranih (sub)-

⁸⁰ Med obema vojnama minulega stoletja je preučevalce 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 pri svojih ocenah, je brez odlašanja odgovoril, da zanesljivo ve, da bo učitelj označil kot veliko umetnost vse slike, ki se njemu samemu zdijo grde.

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 socioloških 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 trivialna 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 vpogled 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 v ZDA, ki redno gledajo program televizije, vidijo do štirinajstega leta starosti na malih zaslonih 11000 mrtvih. Ali je že kdo preštel, koliko mrtvih vidijo naši otroci v današnjem času neprestanih sovražnosti?

Če naposled upoštevamo še dejstvo, da že samo zaradi časovnih omejitev branje literarne plaže izpodriva branje umetnostnega leposlovja in postopno vse bolj zavzema njegovo mesto, moramo med negativne učinke literarnega 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 izkustvenimi 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 (prim. Britton, 1978: 47), nadaljujejo pa z branjem, poslušanjem in gledanjem, ki imajo pomembno asimilativno vlogo (prav tam, 45).

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 vrednotnega 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 dožemanje samega sebe in na njegove občutke o samem sebi kot tudi na njegovo mnenje in čustva o drugih ljudeh. Nekaterе novejšę 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 konfliktnę situacije v družbi in pri procesiranju različnih oblik pripovedi (Hardy, 1978: 12; Britton, 1978: 47).

Branje zahtevnejših, umetniško oblikovanih besedil razvija tudi otrokovo sposobnost zaznavanja in ga uvaja v možnosti simboličnega izražanja (Harding, 1968: 15).⁸¹ 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 (McCreesh, 1978: 114-5). Ob branju

⁸¹ Pomanjkljivo razvito sposobnost za uporabo simboličnega jezika danes štejejo za enega izmed pomembnih vzrokov za pomanjkljivo branje in za nebranje.

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 umetnostne 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 zmožnosti. Besedilo, ki je že samo po sebi usmerjeno zgolj k zadovoljevanju vnaprej znane in določene potrebe, bo to potrebo 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 umetnostno besedilo – da se razvije in razvija tudi svoje bralne potrebe in zmožnosti. Prav nasprotno, z vnovično konvencionalno ubeseditvijo pričakovane stereotipne situacije ga bo potrjevalo v njegovih omejenih pričakovanjih 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 onesposablja za branje bolj zapletenih in zahtevnih besedil, ki od bralca terjajo dejavno prilagajanje. Končni učinek literarne plaže je torej natančno takšen, kot ga želite 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(l) na temelju večje izkušnosti ter premisleka in ki seže po literarni plaži le občasno,⁸² vedoč, s kakšno literaturo ima opraviti. Otrok nasprotno knjigo vprašljive kakovosti dobi v poklon od dobronamernih, a neosveščenih oseb brez možnosti izbire in brez vednosti o naravi dela. Tako je

⁸² V *Mali literarni teoriji* (1976) Matjaž Kmecl ugotavlja o branju literarne plaže: »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.«

izpostavljen vplivu trivialne pripovedi in njenih učinkov v času, ko še ne zna razločevati med različnimi možnostmi leposlovja in se še ne more upirati kvarnemu vplivu kiča. Razvoj njegove bralne zmožnosti, ki bi lahko normalno potekal do polno razvite zmožnosti le v neprestanem stiku z vsebinsko in oblikovno zahtevnejšimi in umetnostno bolj dodelanimi besedili, je tako zaustavljen že v sami kali, ko trivialna pripoved na podtalen način nadomestno zadovoljuje, hkrati pa tudi zavira njegove bralne potrebe.

Kljub intenzivnim prizadevanjem prodreti v nekatere učinke branja trivialne literature bi bilo pretirano trditi, da so že znani vsi njeni učinki 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 sublitterature zavezuje k razmišljanju o literarni plaži in njeni vlogi v družbi in k proučevanju vseh možnosti, kako bi preprečili možne kvarne učinke. Najbolj uspešna možnost bi bila seveda preprečiti nastajanje nove literarne plaže 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 profitno 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 in prepričljivo spodbujali mlade k branju bolj zahtevne umetnostne pripovedi.

Tudi v prihodnosti moramo pričakovati, da bodo mladi in potencialni bralci umetnostne pripovedi v primežu vse bolj agresivne celodnevne ponudbe risank, druge vizualno podprte in trivialne pripovedi in vse bolj iznajdljivih računalniških igrice, ki bodo zasedale vedno več tistega časa, ki bi bil mladim potreben za branje in razvijanje bralne zmožnosti. Vse kaže, da so proizvajalci risank, igrač in igrice ter

trgovci z njimi bolj pozorni do »potreb« mladih in boljši poznavalci njihovih fantazijskih sposobnosti in zanimanj kot pedagoški delavci (prim. Nodelman in Reimer, 2003: 137), saj so očitno veliko bolj uspešni pri pridobivanju mladih za svoje proizvode, kot je šola s takim poukom branja, ki bi jih zares pritegnil in odtegnil od risank... Skupaj s sredstvi množične komunikacije si očitno prizadevajo otroke in mlade »vzgojiti« v zveste in nekritične potrošnike ponujenega blaga. Ob sedanji mednarodni moči kapitala in njegovega interesa za množično porabništvo bo vzgoja mladih v bralce z visoko razvito bralno zmožnostjo terjala veliko bolj sistematično organizirane in trajne pedagoške napore. Da bi lahko razumeli vse razsežnosti potrebe po sistematični vzgoji bralne zmožnosti, si moramo ponazoriti okoliščine, v katerih odraščajo današnji mladi.

Današnji otroci največkrat odraščajo v svetu, »v katerem ni ne skupnih vrednot, ki bi določale delovanje na različnih življenjskih področjih, in ne ene same resničnosti, ki bi bila za vse istovetna.« (Berger in Luckmann, 1999: 29) Pluralistična ponudba smislov vodi do tega, da je težko ohranjati stabilne zaznave smisla, kot so bile značilne za kulturno homogene skupnosti. Pluralna ponudba vrednot, nazorov in smisla ustvarja pritisk na posameznika, da izbira med različnimi sestavami vrednot ter svetovnimi nazori. Kako naj izbira otrok, kadar se rodi v družbeni skupnosti, ki ne zmore več ohranjati stabilnega skupnega smisla, medtem ko hkrati ponuja množstvo uvoženih kulturnih tvorb, od vizualno podprtih pripovedi, računalniških igrice do najrazličnejših igrac, tako v sredstvih množičnih komunikacij kot na tržišču? Da bi poiskali odgovor na to vprašanje, se moramo najprej ozreti na to pluralno ponudbo, ki so ji izpostavljeni naši otroci in mladina.

Poleg tradicionalnih pravljic, pogosto nikakor ne v povsem nedolžni ali nesporni Disneyevi preobleki (prim. Byrne in McQuillan, 1999), poleg široko dosegljivega televizijskega celodnevneega kanala risank *cartoon/tcm* z Močnimi dekleti, Dexterjevim laboratorijem, Kravo in piščancem, Tomom in Jerryjem itd., dnevno gledajo še vrsto tujih risank na domačih kanalih, kot so britanski Telebajski, Svet Petra

Zajca ter prijateljev in še bi lahko naštevati. Te risanke ostajajo na naših programih, čeprav je npr. Peter Zajec predmet več ostrih kritik zaradi implicirane izrazito imperialistične vsebine (Nyman, 1999; Murray in Kirsten, 1996), nekatere druge risanke pa zaradi dvomljive opredelitve spolnih vlog. Nič manj poznani in priljubljeni niso junaki, kot sta ameriški *superman* ali lutka Barbie, in igrače, kot je tamagoči, in vrsta junakov iz filmskih uspešnic, vse do predmetov in likov iz filma in knjig o Harryju Potterju. Po logiki mednarodnega kapitala, ki je odkril prodajni potencial raznih oblik pripovedi in množice predmetov, ki spremljajo popularne otroške like, se je pripovedni svet za otroke in mlade začel dogajati precej drugače kot nekoč. Poleg različnih knjižnih priredb bolj in manj znanih besedil imajo na razpolago še vizualno podprto pripoved videokaset in DVD disket ter televizije, audio posnetke pravljič in romanov, interaktivne zgoščenke, video in računalniške igrice, ki jih ne zaposlujejo samo vidno in slušno, marveč tudi ročno, se pravi haptično, klepetalnice in medmrežja, ki jih povezujejo z vrstniki z vsega sveta (Kienitz in Grabis, 2001), skupaj z neomejenimi količinami podatkov o raznih pripovednih junakih.

Naši otroci lahko danes zaspijo na vzglavniku s Harryjem Potterjem in se pokrijejo z odejo z njegovo podobo, kupijo pa lahko tudi njegove čarovniške pripomočke in druge predmete. Številni potrošniški predmeti, ki realno in otipljivo spremljajo fiktivni pripovedni svet in na le-tem osnovane filmske uspešnice, predstavljajo junake v obliki lutk in drugih igrač, njihove upodobitve na majicah in perilu, kot spremne podobe pri čokoladah in sladkarijah, na pohištvu in v obliki drugačnih inkarnacij zgodbe, in danes po prodaji pogosto presegajo celo dobičke, kot jih prinašata knjižna objava in film (prim. Mackey, 2001: 37). Zato lahko zaenkrat samo domnevamo, da imajo tudi temu sorazmeren vpliv na predstavi svet otrok in mladostnikov, ki si vse te predmete želijo in jih posedujejo pod vplivom spremljajoče in vedno bolj vsiljive reklame. Vse te številne upodobitve, podobno kot slikanice, spodbujajo otroke, da privzamejo tako strukturo subjektivitete/sebstva, kot jo te podobe implicirajo, se pravi, da

sprejmejo tako gledanje na sebe, občutenje sebe in mišljenje o sebi, kot ga predstavlja in spodbuja njihova kultura, se pravi kultura, iz katere prihajajo (Nodelman, 2000: 26). Ko sledimo zapeljanim očem deklic in jim za njihovo Barbike kupujemo vse, od širokega izbora oblačil, kozmetike in drugih osebnih predmetov do stanovanjske opreme, jih hkrati vzgajamo v vestne potrošnice, ki že v mladih letih spoznavajo, kaj vse bi morale imeti. Ali pa ti junaki, ki k nam prihajajo iz drugih kultur, in njihove zgodbe prispevajo k uspešnemu vključevanju mladih v njihovo posebno družbeno-kulturno okolje ter jim pomagajo doseči skladnost med materialnim in duhovnim svetom, se pravi, ali lahko delujejo tako ali vsaj podobno na integracijo mladih v družbo, kot so delovale tradicionalne pripovedi, oziroma ali jim tako pomagajo osmišljati njihov lasten svet (Poston-Andersen, 2000: 84)? Ali mladim bralcem ponujajo še kaj drugega kot prijetno domišljjsko doživetje s pozabo vsakodnevnih neprijetnosti?

Čeprav kot vse podobne pripovedi tudi zgodbe o Harryju Potterju in njegovih prijateljih po številnih nepredvidljivih zapletih vendarle predstavljajo zmago neke oblike dobrega nad zlim in tako spodbujajo mero optimizma, ostaja vprašljivo, ali ponujajo tudi možnosti za razumevanje realnega sveta. Prav nasprotno, mestoma se zdi najbolj smiseln beg iz njega, ki pušča odprto vprašanje kam in kaj. Pri tem ne smemo pozabiti prepričevalne moči vizualno podprte pripovedi, ki vse stvari ponuja v vidni obliki, in gledalcu nikoli ne pušča toliko svobode v predstavah, kot jo ima bralec, ko bere besedilo po svoji lastni meri (Barker, 1999: 108). Medtem ko bralec šele s svojo dejavno udeležbo in domišljijo opomenja besedilo in tako nikoli ne sprejema brezpogojno vsega, kar besedilo ponuja, je vizualno podprta televizijska in filmska pripoved s svojimi bogatimi možnostmi multimedijskega manipuliranja veliko bolj prepričljiva in celo vsiljiva ter tako zlasti pri otrocih in mladih močnejše vpliva na oblikovanje predstav o tem, kaj je realno mogoče, verjetno in družbeno sprejemljivo, ter na oblikovanje njihovih predstav o samih sebi in o lastnih možnostih v danem času in kraju. Čeprav resnični obseg, globina in raznolikost teh vplivov danes še niso znani, ker še ni bilo mogoče izvesti potrebnih

longitudinalnih raziskav za njihovo ugotavljanje na odraščajoči generaciji mladih, številni avtorji menijo, da so vedno bolj pogosti ne-
navadni vedenjski odkloni mladih, ki smo jim danes priča, posledica
predstav, ki so si jih ustvarili prav pod vplivom pripovedi risank in
televizije, ki vztrajno govorijo o pomenu moči, denarja in material-
nih dobrin in spodbujajo vprašljivo tekmovalnost in želje po zmagi.

Če želimo, da bi kljub stalno prisotnemu zapeljevanju risank in
računalniških igrlic današnje otroke in mlade vzgojili v samostojne in
kritične bralce, se moramo zavedati, da vse te spremembe v življenju
mladih in njihovih predstavnih svetovih terjajo radikalno prilaga-
janje književnega pouka v vseh možnih vzgojnih razsežnostih na
njihove nove potrebe in zanimanje. Najpomembnejši dejavnik pouka
so učenci in to ne učenci po zamisli učitelja, marveč realni učenci, či-
sto taki, kot pridejo v šolo. Dosledno upoštevanje realnih učencev z
vsemi njihovimi novimi navadami in zanimanji je edino sprejemljivo
izhodišče za uspešno branje in usvajanje bralne zmožnosti. Če naj bi
bilo branje zanje zanimivo, ga morajo sami doživeti kot izziv, ki jim
omogoča možnost uveljavitve lastnega doživetja, mnenja in pogle-
dov na besedilo. To pa lahko dosežemo samo z zanimivo, prijetno in
tolerantno obravnavo integralnih, za učence privlačnih besedil, ki
jim na vseh ravneh pušča dovolj časa za premislek, za oblikovanje in
izražanje lastnega mnenja v odprtem pogovoru, ki je zanje zanimiv in
brez skrbi, da se bodo osmešili pred sošolci ali učiteljem. Kako naj si-
cer učitelj učence prepriča, da je pogovor o prebranem besedilu lahko
zanimivejši od pogovora o rezultatih nogometne tekme?

Kako do boljše bralne zmožnosti in višje pismenosti

Pouk jezika in jezikovnih zmožnosti je v minulem stoletju najprej potekal po ustaljenih metodah poučevanja branja in pisanja pa tudi jezikovnega sistema in še zdaleč ni bil deležen niti tako ostre niti tako zgodnje kritike kot pouk književnosti. Še v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja se strokovnjaki niso spraševali, zakaj se nekateri učenci naučijo brati in pisati, medtem ko drugi zapuščajo srednje šole, ne da bi usvojili ti dve jezikovni zmožnosti v zadovoljivi meri.⁸³ Procesu slabšanja oz. upadanja pismenosti so začeli posvečati pozornost šele v času, ko so se začela množiti spoznanja o širšem pomenu pismenosti za vse ljudi: za uspešno osebno in družbeno delovanje vsakega posameznika in za ekonomsko uspešnost celotnih družb. V osemdesetih letih so začeli preučevati vsebine in metode jezikovnega pouka, pa tudi znanje in kvalifikacije učiteljev, v devetdesetih pa so že objavili številne rezultate raziskav, eksperimentalnih študij alternativnih učnih metod in nepregledne vrste priporočil za boljši in učinkovitejši pouk jezikovnih zmožnosti in književnosti. Ob tej prej nepričakovani množici novih spoznanj o možnostih jezikovnega in književnega pouka se je odprlo vprašanje, zakaj se kljub vsemu novemu znanju,

⁸³ Take podatke navaja obsežna raziskava pouka in preizkušanja boljših pristopov v 64 ameriških šolah, ki so jo izvajali znani ameriški strokovnjaki za branje in pismenost Arthur N. Applebee, Judith A. Langer, Martin Nystran in Adam Gamoram (2003).

kljub utemeljenim bolj učinkovitim učnim pristopom in poznavanju neučinkovitosti ter škodljivosti nekaterih »tradicionalnih« pristopov, ohranjajo stare vsebine in metode dela, ki so že bile spoznane za neučinkovite in odtuževalne.

Pri nas je kritično razmišljanje o jezikovnem in delno književnem pouku spremljalo številne šolske reforme in še zlasti uvedbe novih slovničnih vsebin, vendar kritike pri nas ne obrodijo poglobljenih razprav in zato tudi ne prinašajo sprememb na boljše. Barica Marentič Požarnik opozarja na neodgovornost takega odnosa do kritike poraznih rezultatov dvanajstletnega šolanja, kot jih je sama osvetlila z neznanjem osnov naravoslovja pri študentih 2. letnika Filozofske fakultete po uspešno opravljeni maturi:

»Ne skrbijo me le dobljeni rezultati;⁸⁴ skrbi me, da take stvari očitno ne vznemirjajo in ne vodijo do ustreznih akcij na primer univerzitetnih strokovnjakov, ki so se sicer pripravljani boriti za vsako temo in uro v učnem načrtu in katalogu znanj. Gre vendar za dolgoročne rezultate izobraževanja, za to, kakšno splošno izobrazbo dajemo na pot mladim po 12-letnem intenzivnem šolanju in kaj jim od tega ostane; ne le po količini znanja, ampak po globini razumevanja naravnih in družbenih pojavov v svetu, ki jih obkroža.« (Marentič Požarnik, 2004: 80)

Podobno neučinkovitost dvanajstletnega pouka je za jezikovna znanja ugotovila Barbara Šega Čeh, ki je v oddaji Intelekt (9. marca 2004) povedala, da po uspešno opravljeni maturi študenti prvih letnikov različnih jezikovnih programov na Filozofski fakulteti ne poznajo in ne razumejo niti razlike med besednimi vrstami in stavčnimi členi. Pri nas očitno tudi še ni prodrlo spoznanje, da je strokoven napredek mogoč samo z upoštevanjem in temeljitim preučevanjem sleherne kritike. V mednarodnem jezikoslovju že dlje velja prepričanje, da strokovnjak v trenutku, ko se preneha zanimati za kritiko, naredi strokovni samomor! Zato povsod močno dvomijo o strokovnosti vsakogar, ki se ne zanima za kritiko, pa naj gre za kritiko kole-

⁸⁴ Na vprašanje: »Zakaj je pozimi bolj mraz kot poleti« je bilo zmožno pravilno odgovoriti le 15% do 20% študentov različnih generacij. Še bolj pretresljivi so bili nekateri nepravilni odgovori (Marentič Požarnik, 2004: 80).

gov, študentov ali poljubne javnosti. Nasprotno od domače kritike pa je pri nas močno odjeknila mednarodna raziskava o pismenosti, po kateri so se Slovenci po besedilni pismenosti uvrstili na devetnajsto mesto med dvaindvajsetimi državami, se pravi na četrto mesto od zadaj (Možina, 2000: 25). *Dnevnikov* komentar ugotavlja: »Slovenija se je tudi za poznavalce naših izobrazbenih primanjkljajev odrezala šokantno slabo: na področju tako imenovane besedilne pismenosti so (rahlo) slabši od nas le Poljaki, Portugalci in Čilenci.« (Ivelja, 2000: 4)

Mednarodna prizadevanja odkriti izvore neuspešnega knjižnega pouka

Glede na to, da v sodobnem svetu vemo vse več o pomenu jezikovnih zmožnosti in znanja jezika in jezikov za neposredne globalne komunikacije in za dostop do neomejene količine podatkov na svetovnem spletu, o pomenu materinščine kot jezika primarnega odnosa do najbližjih, do neposredne realnosti in podlage za slehernikov kognitivni razvoj ter o pomenu dobrega obvladovanja jezikovnih zmožnosti tako za uspešno ustvarjanje in vzdrževanje medosebnih odnosov kot tudi učinkovito osebno in družbeno delovanje, so jezikoslovne raziskave in jezikovna znanja deležni praktično neomejenega teoretskega in empiričnega raziskovanja. Na tem področju deluje več tisoč specializiranih jezikoslovcev, ki imajo na razpolago številne specializirane institute za proučevanje kognitivnega jezikoslovja, za proučevanje pouka književnosti na raznih ravneh in pouka jezika in različnih jezikov, za eksperimentiranje s pragmatičnimi raziskavami itd., z vedno večjimi denarnimi fundacijami. Spričo pravega razcveta jezikoslovnega znanja tudi na področju poučevanja različnih jezikov ni niti najmanj nepričakovano, da so se naposled lotili tudi iskanja odgovorov na vprašanje, zakaj vse to bogato znanje nima pričakovanega učinka na jezikovni pouk, zakaj se kljub vsem dognanjem o neustreznosti nekaterih didaktičnih pristopov taki pristopi še naprej ohranjajo pri pouku, in ne nazadnje, zakaj iz šol še vedno prihajajo

učenci s pomanjkljivo razvitimi jezikovnimi zmožnostmi in pismenostjo, čeprav npr. deset tisoči razprav⁸⁵ o procesih branja omogočajo bolj učinkovit in predvsem bolj prepričljiv pouk književnosti in vzgojo bralne zmožnosti. Ker prenos novih znanj v pedagoško prakso lahko poteka samo preko učiteljev, so se naposled lotili obsežnega proučevanja vsega, kar učitelji mislijo, znajo in v kar so prepričani, ter učinkov, ki jih ima skupek vseh takih mentalnih predstav in prepričanj na njihovo delovanje v razredu. Rezultate, ki temeljijo na več kot sto delnih študijah pripovedi učiteljev o lastnem delu in na različnih anketah o pouku, je za specializirano revijo *Language Teaching* aprila 2003 predstavil Simon Borg (2003: 81).

Vse raziskave,⁸⁶ o katerih poroča Borg (2003: 81), kažejo, da na učiteljevo skupno znanje o poučevanju bistveno vpliva njegova lastna predhodna učna izkušnja. Vpliv te izkušnje je trajen skozi vso kariero, saj skupaj s kontekstom pogojuje tako izbor pristopov kot tudi posamezne odločitve, zato bi že začetna izobrazba učiteljev morala upoštevati njihova prejšnja prepričanja. Kompleksna sestava učiteljevega znanja in pomembna vloga lastne učne izkušnje, zaradi katere se upira spremembam, ki nasprotujejo njegovi izkušnji oz. primarnemu izkustvenemu vedenju (Borg, 2003: 86 in 89), lahko postaneta problematični, kadar so potrebne večje spremembe zaradi korenito spremenjenih potreb učencev in/ali okoliščin pouka in kadar razvoj stroke prinese nova odkritja, ki terjajo spremembe snovi in metod. Ravno na področju pouka branja se je izkazalo, da samo učitelji z jasno določenim teoretskim znanjem lahko poučujejo pismenost skladno s tem znanjem. Mlajši oz. manj izkušeni učitelji so se lahko opri-

⁸⁵ Že ko sem v šolskem letu 1987/88 kot Fulbrightova profesorica delovala na kalifornijski univerzi Berkeley, je bibliografija razprav o procesih branja v knjižnici za kognitivno jezikoslovje navajala letno več kot 50.000 objav. V devetdesetih letih se je to število povečalo do nepreglednosti, trenutno pa z novimi možnostmi preučevanja delovanja človekovih možganov pri branju pričakujejo še več novosti.

⁸⁶ Upoštevane raziskave so vključevale pretežno učitelje angleščine kot drugega/tujega jezika, zanimive pa so zlasti zaradi ukvarjanja s pomenom prepričanj in odnosov učiteljev za njihovo pedagoško delo.

jeli novejših funkcijskih pristopov k pouku branja, medtem ko so starejši učitelji raje vztrajali pri starejših pristopih. Borg (2003: 102) v tem prepozna značilno težnjo učiteljev, da se upirajo teoretskim spremembam. Nekatere druge raziskave pa so opozorile tudi na pomen učiteljeve predstave o lastni bralni zmožnosti in razumevanju in njegovem potencialnem zaviralnem pomenu na pouk branja, kadar ima učitelj sam negativne bralne izkušnje (prav tam, 103). Povsem očitno pa je, da uspešen pouk branja in bralne zmožnosti predpostavlja učiteljevo temeljito poznavanje procesov branja in metod za učinkovito spodbujanje bralne zmožnosti, ki bi jih moral poznati pred začetkom poučevanja, nato pa skladno z razvojem novega jezikoslovnega znanja ves čas posodabljati.

Pri pouku književnosti in bralne zmožnosti za samostojen stik z umetnostnimi besedili je položaj drugačen. V angleško govorečih kulturah so se prve radikalne kritike pojavile takoj po uvajanju bolj sistematično organiziranega književnega pouka v šolah in študija na univerzah že v dvajsetih in tridesetih letih, nato pa so se s študentskimi nemiri v šestdesetih letih razširile po vsem razvitem svetu. Komaj so v Angliji razvili pouk književnosti do stopnje posvečanja posebne pozornosti branju s pristopi tako imenovanega »natančnega branja«⁸⁷ pesemskega besedila, je Richardsov preizkus o razumevanju poezije s poskusnimi bralci razkril neučinkovitost tega pristopa. Njegovo študijo o branju poezije *Practical Criticism* (Praktična kritika, 1929) številni strokovnjaki štejejo za najbolj vplivno delo na področju književnega pouka. Njegov prikaz branja vključenih poskusnih bralcev, ki so bili dobro situirani in uspešni študenti prestižne Univerze v Cambridgeu, kaže na nepredvidljivost bralčevega odziva, saj so njegovi bralci brez podpore podatkov o kanonični⁸⁸ vrednosti posameznih pesmi hudo kritizirali nekatere najbolj slavne angleške pesnike zaradi

⁸⁷ Oznako natančno branje za angl. *close reading* povzemam po Virkovem prevodu (prim. Virk, 1999:141).

⁸⁸ I. A. Richards je za preizkus branja in neposrednih učinkov pesemske ubeseditve namenoma odstranil imena avtorjev in naslove pesmi, se pravi neposredne znake njihove časovne umeščenosti in literarne vrednosti.

plehkosti in napak, medtem ko so povzdigovali manjvredno poezijo. Njegove razčlenitve glavnih vzrokov za bralno nerazumevanje poezije vse do danes štejejo za upoštevanja vredno in še vedno veljavno opozorilo o vprašljivosti pouka branja in razumevanja.

Podoben pristop »natančnega branja«, kot ga je vzporedno z angleškim pri študiju književnosti uveljavljala ameriška »nova kritika«, je bil prav tako zgodaj deležen še bolj radikalne kritike Louise M. Rosenblatt. Njeno delo *Literature as Exploration* (Književnost kot raziskovanje) je najprej izšlo 1938. leta in je bilo takoj deležno izjemne pozornosti, po tretjem natisu leta 1968 je povzročilo konec novokritičkih pristopov, po četrtem natisu, ki ga je izdala največja profesionalna organizacija učiteljev modernih jezikov v ZDA (MLA) leta 1983, pa je postalo osnovno branje učiteljev književnosti z izjemno citatnostjo. Rosenblattova (1983: 7) opozarja na prvobitnost človeške izkušnje, ki jo književnost predstavlja, in na njeno neposredno čustveno prepričljivost. Zato meni, da mora prepričljiv književni pouk izhajati iz neposrednih literarnih doživetij samih učencev. Ko učenec spregovori o pesmi, govori prav o takem svojem doživetju (prav tam, 25), o predstavah, konceptih, o čutnem doživetju, podobah stvari, ljudi in njihovega delovanja, ki jih v njegovi glavi sproži besedilo s svojimi besedami (prav tam, 30). Ker branje zavisi od predhodnih bralčevih predstav in doživetij, ne more nihče napovedati, katera besedila bodo zanimiva in kako bodo delovala na bralca in učenca, podobno tudi ne more nihče brati namesto njega (prav tam, 278). Šele na osnovi neposrednega lastnega doživetja, ne glede na to, kakšno ali koliko nezrelo je, je mogoče učencu pomagati k bolj zrelemu ali nadgrajenemu doživetju. Rosenblattova zato izrecno poudarja, da poznavanje oblikovnih vidikov književnosti samo po sebi ne veča občutljivosti za leposlovje (prav tam, 52), lahko pa učenca odtuja. Ko pri pouku roman ali pesem pretvorimo v predmet pogovora in izpraševanja, o katerem morajo učenci vedeti razne stvari, poznati povzetek, ga določiti in razčleniti, jih to neposredno odvrača od branja in zanimanja za književnost. Če učencu ne omogočimo lastnega osebnega doživetja leposlovja, so vsa literarnozgodovinska

znanja in poznavanje oblikovnih posebnosti zanj zgolj nepotrebna prtljaga (prav tam, 59).

V svojem drugem delu *The Reader, the Text, the Poem* (Bralec, besedilo, pesem, 1978) je Rosenblattova svojo teorijo leposlovnega branja dopolnila z razločevanjem neumetnostnega branja oz. branja brez zanimanja za posebno doživetje. Medtem ko je bralčeva primarna skrb pri estetskem branju literature to, kar se dogaja v času med dejanskim branjem, in je pozoren na tok asociacij, občutkov, odnosov in idej, ki jih v njem poraja besedilo, ter prisluškuje temu, kaj doživlja v razmerju z branim besedilom (Rosenblatt, 1978: 25), ga pri neumetnostnem branju zanima predvsem to, kaj bo od besedila odnesel (prav tam, 24).⁸⁹ Njeno razločevanje dveh vrst branja se je močno uveljavilo znotraj in zunaj ZDA, tudi pri nas. Ko se oziramo nazaj na njene kritike književnega pouka, bi jo danes lahko šteli za začetnico na učence osredinjenega pouka, čeprav te oznake v njenem času še niso uporabljali.

Tem zgodnjim kritikam je sledila dolga vrsta kritičnih pripomb o odtujevalnih učinkih književnega pouka, ki povsem odprto govorijo o škodi in »ubijajočih« učinkih konvencionalnega književnega pouka (Blishen, 1978: 376).⁹⁰ Celoten zbran seznam takih in podobnih kritik je predolg za našo obravnavo. Z novo ogorčenostjo pa so začeli napadati študij in pouk književnosti v času študentskih nemirov v šestdesetih letih, ko se je nekaterim protestnikom⁹¹ prav književni pouk začel zdeti najbolj sporen. V naš prikaz bomo vključili samo nekatere kritike najuglednejših mednarodnih strokovnjakov. Na prvem kolokviju o pouku književnosti v Parizu, od 22. do 29. julija

⁸⁹ Rosenblattova tako branje poimenuje *efferent* po latinskem glagolu *effere*, odnesti. Tudi pri nas nekateri avtorji uporabljajo njeno terminologijo oz. oznako »eferentno« branje za neliterarno branje.

⁹⁰ Izraz, ki ga uporabi predstavitev Blishenovih kritik, je *deadening effect of conventional literature teaching*. Komentar k njegovi študiji pa navaja, da učinkovito povzema prepričanja avtorjev zbirke, da v razredu ne bi smeli nikoli poučevati v nasprotju z naravnimi procesi branja.

⁹¹ Leta 1971 se je tudi na ljubljanski Filozofski fakulteti en študent primerjalne književnosti odločil protestirati z javno gladovno stavko na fakulteti.

1969, je svojo mnogo citirano kritiko književnega pouka na osnovi beril, ki uporabljajo odlomke, opremljene s povzetki in podatki o avtorju, predstavil Roland Barthes (objavljeno v francoščini l. 1971, v angleškem prevodu pa 1997). Na retorično vprašanje o pošolskih učinkih takega pouka je odgovoril, da takšen pouk književnosti odrasle usposablja le za reševanje križank oz. kvizov na televiziji in za prepoznavanje znanih imen ob stoletnicah rojstva ali smrti. Sicer pa književnost zreducira na spomin na otroštvo, saj ljudi nikakor ne usposablja za samostojno branje (Barthes, 1997: 71). V Nemčiji so se kritiki tedanjih pristopov v zbirki *Neue Ansichten einer kunftigen Germanistik. Probleme einer Sozial- und Rezeptionsgeschichte der Literatur Kritik, der linguistik, und Kommunikationswissenschaft* (Kolbe, 1973) oprli na najbolj znana zagovornika recepcijske estetike Roberta Jaussa (1982) in Wofganga Iserja (1978). Še posebej je zanimiva ameriška zbirka esejev *The Politics of Literature. Dissenting Essays on the Teaching of English* (1970), ki opozarja, da se ob povečanju obsega študija književnosti stalno manjšata pomen literature in branja. Ob spominih na omejitve lastnega študija književnosti so oporečniški avtorji opozorili na številne nesmisle, ki se dnevno dogajajo pri pouku književnosti. Angleški kritik Peter Widdowson pa se je v svojem delu *Rereading English* (1982) osredinil na ideološko kritiko književnega pouka.

Razmislek o skupnem imenovalcu teh in številnih drugih kritik književnega pouka nas pripelje do globokega nezadovoljstva s posredovanjem celih zbirk literarnozgodovinskih podatkov o književnosti, vnaprej pripravljenih interpretacij obravnavanih besedil, ki naj bi jih učenci in študenti sprejeli od učiteljev ali drugih avtoritativnih virov, o vnaprej določenih/predpisanih besedilih nekega davno vzpostavljenega kanona brez neposredne odmevnosti za študente. Tak pouk ni samo v navzkrižju z vsem, kar smo opisali kot značilnosti individualnega branja in pravice bralca do lastnega pomena, ampak učencem posreduje občutek prisile tujega mnenja, ob katerem seveda ni mogoče oblikovati lastnih mnenj in razviti kritične bralne zmožnosti. Ker pri učencih ne spodbuja kritičnega branja, jim tudi ne pomaga pri razvoju bralne zmožnosti. Vrsta eksperimentalnih raziskav

je na prvo mesto za nepriljubljenost književnega pouka, leposlovja in branja postavila prav pričakovanje učiteljev, da bodo učenci njihovo interpretacijo in mnenja sprejeli brez lastnih mnenj (Gejlon in Schram, 1991; Hunt, 1991; Morgan, 1993; Marshall, Smagorinsky in Smith, 1995; Miall in Kuikinen, 1995; Krakar Vogel, 1993: 175 in 1991: 6-7). Robert de Beaugrande (1995: 100) je še bolj oster, ko meni, da si je šola prisvojila književnost in jo spremenila v omejene vaje za pomnjenje trivialnih podatkov o avtorjih, literarnih šolah in citatih. S ponujanjem »pravilnih« interpretacij in avtoritativnih učbenikov pa je vse učence prepričala, da ne zmorejo literarne komunikacije, in jih tako naredila za nebralce. Ker so protesti in nezadovoljstvo zvečine opozarjali na pomen samih naslovnikov književnega pouka, se pravi učencev in študentov, se je zdelo najbolj smiselno iskati rešitve v smeri na učence in študente osredinjenega pouka, kar so sočasno priporočali tudi strokovnjaki za jezikoslovje.

Med številnimi prizadevanji predlagati bolj učinkovit in na študente osredinjen pouk in študij književnosti je enega izmed najbolj zanimivih predlogov prineslo delo Roberta Scholesa z naslovom *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of Literature* (Moč besedila: literarna teorija in pouk književnosti, 1985). Scholes razkriva škodljive učinke avtoritativnih učiteljev književnosti in se zavzema za na študente osredinjene pristope. V času vsakodnevnega verbalnega manipuliranja študentje rabijo analitično kritičnost, s katero bi se lahko uprli sredstvom množičnega obveščanja, zato se mu zdi pretirano spoštljiv romantični odnos do književnosti preživel in neprimeren. Predlaga, da bi morali prenehati s »poučevanjem književnosti« in namesto tega uvesti »študij besedil.« (Scholes, 1985: 16) Zavzema se za to, da bi morali študente usposobiti, da bi sami znali odkriti »moč besedila« in ga uporabiti v svoje dobro. Učiti bi jih morali o medsebojni povezanosti besedil in o njihovi odvisnosti od lastnega bralčevega odziva, saj je odziv na besedilo tudi sam vedno besedilo. Pri pouku bi morali posvečati posebno pozornost prav izražanju študentov, se pravi njihovim novim besedilom, ki bi morala biti v središču pouka (prav tam, 20). Tak pristop k pouku na novo določa tudi vlogo

učitelja, ki naj ne bi več bral/interpretiral besedil za študente/učence in namesto njih, marveč bi jim posredoval vsa orodja za uspešno samostojno branje. S svojimi bleščečimi interpretacijami učitelji ne bi smeli prestrašiti in odvrniti študentov, marveč bi jim morali razkriti, kako tvoriti lastne interpretacije in svoja lastna besedila (prav tam, 24-5).

Vsem, ki se zavzemajo za naprednejši pouk književnosti, je ob takih kritikah in predlogih za osredinjanje pouka na učence jasno, da tako globoka sprememba terja tudi drugačno začetno študijsko izobrazbo učiteljev in stalno dodatno branje in usposabljanje. Zato ne preseneča vrsta novih študijskih programov, ki si prizadevajo vzpostaviti nove interdisciplinarne povezave, in zapiranje starih usmeritev, včasih tudi celih univerzitetnih oddelkov. Na področju študija književnosti so med vsebinskimi spremembami verjetno najbolj očitne intenzivne povezave in uporabe z diskurzno usmeritvijo jezikoslovja in z uvajanjem lingvistične kritike, ki poudarjajo jezikovno naravo in kulturno navezanost leposlovnih besedil. Tam, kjer se zavedajo pozitivnega potenciala kritike, pa povsem jasno pripisujejo upravičen delež krivde za upadanje zanimanja za branje in zablode književnega pouka tudi univerzitetnim študijskim programom književnosti in njihovim prizadevanjem, da bi izgledali čim bolj znanstveni in se čim več ukvarjali z zapletenimi novimi oblikami teorije in kritike. Odlični študiji Rogerja D. Sella razčlenjujeta negativne vplive univerzitetnega študija na branje in poučevanje književnosti. V svoji študiji *Literature as Communication* (Književnost kot komunikacija, 2000) Sell (2000: 22) opozarja na napako številnih učiteljev in kritikov, ki v pisanju, širjenju in branju leposlovnih besedil niso prepoznali bistvenega človekovega delovanja in tako niso povzročili samo zanemarjanja zgodovinske razsežnosti, marveč so tudi razčlovečili oblike proučevanja književnosti, predvsem pa v njej niso videli izziva, ki terja globoko človeški odziv. V svojem poznejšem delu *Mediating Criticism – Literary Education Humanized* (Posredovalna kritika – humanizirana literarna vzgoja, 2001) razvija svojo misel, da književnost zares ogrožajo načini, kako jo včasih obravnavajo v šolah in na univerzah (Sell, 2001: 2). Opozarja tudi na razkorak med branjem na-

vadnih ljudi in vedno bolj zapletenimi komentarji strokovnjakov. Tako usmerjene učitelje imenuje novo pleme poklicnih literarnih strokovnjakov na univerzah iz šestdesetih let, ki v književnosti ni več videlo njenega človeškega poslanstva, marveč jo je uporabljalo za svoje posebne namene in obravnavalo kot poseben diskurz, ki je bil močno sovražen do konvencionalnih načinov mišljenja in občutenja (Sell, 2001: 3). Kritiške razčlembe, ki besedilo najprej umorijo, da bi ga nato lahko secirale, ne prispevajo h književni komunikaciji in ne morejo posredovati med bralcem in besedilom, zato tudi ne vidijo bistvenega, namreč človeške razsežnosti književnosti, in tega, da sta pisanje in branje že v osnovi obliki človeškega sodelovanja (prav tam, 17).

Na osnovi takih in podobnih spoznanj številni avtorji na različne načine prihajajo do skupnega spoznanja, da je najpomembnejši del književnega pouka prav poučevanje odziva na umetnostna besedila (Short in Candlin, 1988: 179), da pa bi učencem lahko pokazali, kako naj oživijo, se pravi aktualizirajo pomenski potencial besedila, bi morali učitelji dobro poznati oblike in funkcije besedil (Van Peer, 1988: 267), tj. različne možnosti poznavanja besedila in razbiranja njegovih funkcij skupaj s prikazi, kako je mogoče učencem pri posameznih besedilih pokazati ne samo, *kaj* bi besedilo lahko pomenilo, marveč tudi *kako* pomeni oz. na kakšne načine gradi možne pomene.⁹² Medtem ko se razprava o pouku književnosti skupaj z iskanjem za učence bolj zanimivih in do njih bolj prijaznih pristopov nadaljuje,⁹³ na načelni ravni pa se vsi strokovnjaki zavzemajo za prav tak pouk, se hkrati odpira tudi vprašanje, zakaj vsa ta dognanja o škodljivosti in o odtujevalnih

⁹² Izvirne in nazorne možnosti branja in razumevanja besedilnih postopkov ponuja domala nepregledna množica študij, med njimi so posebej znane naslednje: Ronald Carter in Paul Simpson: *Language, Discourse and Literature* (1989), Ronald Carter in Walter Nash: *Seeing through Language* (1990), Henry Widdowson: *Practical Stylistics* (1992) in Mick Short: *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose* (1996). Številne študije nastajajo tudi v nemško govorečem prostoru, kjer delujejo številni strokovnjaki za didaktiko književnosti.

⁹³ Ameriška revija za književnost *College Literature* je posvetila dve posebni številki pouku književnosti, leta 1990 in leta 1999; poleg številnih drugih revij je posebno številko pouku književnosti posvetila tudi osrednja revija *Publication of the Modern Language Association of America* januarja 1997.

učinkih nekaterih pristopov ter predlagani na učence osrediščeni novi pristopi tako počasi prodirajo v pedagoško prakso. Odgovor na to vprašanje se razlikuje od šole do šole in od države do države. Iskati ga moramo na dveh ravneh: na individualni – na ravni posameznih učiteljev – ter na institucionalni, se pravi na ravni institucionalnega urejanja književnega pouka s priporočili in učnimi načrti.

Na individualni ravni je odgovor razmeroma preprost vsaj za vse tiste učitelje, ki so se za ceno ustvarjalne vzgoje svojih učencev v bralce pripravljali izviti iz železne srajce navade. Kot bomo videli pozneje, je na učence osredinjen pouk književnosti največkrat precej bolj naporen, saj za učitelja ni dovolj, da misli samo na obravnavano besedilo, marveč mora ves čas misliti in poslušati in prisluškovati vsemu, kar se dogaja v glavah tridesetih učencev, in po tem uravnavati svoj izbor pojasnil in podatkov glede na njihova posebna zanimanja. Še bolj kot naporen je tak pouk zanimiv, saj ob istem besedilu prinaša vedno nova branja in nove izzive ter tako razkriva nepričakovane pomenske potencialne leposlovja. Na institucionalni ravni pa rešitve niso tako preproste. Ni namreč dovolj v učne načrte zapisati sodobne cilje in dobre želje za učence, če celosten učni načrt ni tako usklajen, da omogoča tudi udejanjanje sodobnih ciljev, se pravi, če v njem ni npr. predvidenih toliko podatkov, imen in nalog, da naravnost kliče po zastarelem transmissijskem pouku z narekovanjem oznak in podatkov, hkrati pa za to, da bi lahko vključil čim več avtorjev, predlaga branje odlomkov, ker za dolgotrajno obravnavo integralnih besedil preprosto ni časa.

Predno preidemo na obravnavo bralne vzgoje pri našem književnem pouku, velja opozoriti na zunajšolske vplive na književni pouk. To, da so bili nepričakovani odtujevalni rezultati zgodnjih poskusov uvesti bolj organiziran in poglobljen pouk književnosti deležni takojšne ostre kritike, medtem ko se novi in eksperimentalno utemeljeni predlogi za bolj ustvarjalen pouk uveljavljajo le počasi, v veliki meri zavisi od zunanjih pritiskov sredstev množičnih komunikacij in njihovih vplivov na mlade. Tehnološki razvoj namreč omogoča praktično neomejene ponudbe zabave in raznih možnosti prijetnega preživljanja prostega časa, ki so za posameznika veliko manj naporne

kot branje leposlovja. O tej za književnost v razvitem svetu »usodni«, a hkrati prav tako neizogibni spremembi obstaja vrsta eksperimentalno nepreverjenih teorij o kvarnih vplivih gledanja televizije na zmožnost osredinjanja pozornosti na bolj zahtevna sporočila, o celodnevnom poslušanju glasbe, predimenzioniranem pomenu športov... Nobenega dvoma pa ni o tem, da za večino ljudi književnost nima in verjetno tudi nikoli/ali še dolgo ne bo več imela tistega pomena, ki ga je imela v času, ko je bila edini možni vir zabave, pogleda v druge in tuje izkušnje in svetove, napetega pričakovanja pripovednega razpleta in umika iz vsakdanjih težav. Vse take potrebe in želje mladih zadovoljujejo razne oblike vizualno podprte pripovedi, ki terja nepri- merno manjši napor kot branje in hkrati ponuja za mnoge bolj žive, bolj pisane, bolj zanimive in razburljive podobe kot mentalne pred- stave oz. besedilni svetovi, ki si jih lahko prikličejo v spomin neuspo- sobljeni bralci na osnovi besedne pripovedi. Pouk lahko uspe samo, kadar izhaja iz realne situacije, in prav današnji učenci, ki so se že ro- dili s televizorji in računalniki, so pri pouku tista najtrša realnost, ki jo je treba najbolj dosledno upoštevati. Brez takega upoštevanja so poskusi privzgojiti vsem učencem potrebno bralno zmožnost – v sve- tu celodnevne potopljenosti v raznolika jezikovna sporočila jo potre- bujejo prav vsi – obsojeni na donkihotska razočaranja. Realistično podkovani strokovnjaki so že davno spoznali, da mora pri nezanimi- vem ali dolgočasnem pouku učitelj sam poskrbeti, da je bolj zanimiv, prepričljivost pouka se namreč lahko meri samo s stališča učencev. Niti predmet niti potreba po bralni zmožnosti niti sam učitelj pa ne more biti prepričljiv, dokler ne prepriča učencev. Ker je njihovo pre- pričevanje iz dneva v dan težje, mora zato biti toliko bolj vztrajno.

Književni pouk na Slovenskem

Če se v luči prikazanega mednarodnega iskanja boljših rešitev za književni pouk ozremo po našem domačem položaju, moramo naj- prej z veseljem ugotoviti, da je slovenska književna didaktika v zad-

njih letih ujela korak z naprednejšimi mednarodnimi prizadevanji, še zlasti s premikom od prenašanja podatkov o književnosti in posameznih avtorjih ter besedilih k temu, da namenja posebno pozornost razvijanju učenčeve sposobnosti za neposreden stik z umetnostnim besedilom oz. njegovi bralni zmožnosti. Priporočila, ki se povsem jasno izrekajo za pouk, ki je usmerjen k dejavnemu razvoju bralne zmožnosti, so čedalje pogostejša. Osrednje književno didaktično delo Bože Krakar Vogel *Skice za književni pouk* (1991) v opisu smotrov pouka književnosti navaja, da naj bi se učenci v šoli učili leposlovje sprejemati kot umetnost, zato naj bi pri pouku zbuiali interes za branje književnih del kot besednih umetnin (Krakar Vogel 1991: 8). Ko nato razvršča posamezne smotre, na prvem mestu navaja:

»Razvijanje bralne sposobnosti – sposobnosti za doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih del oz. za lastno interpretacijo leposlovja in njeno izražanje; to bi lahko imenovali glavni funkcionalni, in, skupaj z bralno kulturo, sploh glavni smoter pouka književnosti.« (prav tam, 9)

Skladno s to opredelitvijo poudarja tudi, da mora biti književno znanje funkcionalno usmerjeno k podpiranju glavnega smotra in ne sme spodrivati neposrednega branja (prav tam, 11; Krakar Vogel, 1993: 218 in 223; Krakar Vogel, 1994: 13 in 22). V poznejšem prispevku ista avtorica (1995: 52) spet poudarja, da je temeljni cilj pouka književnosti vzgoja učenca za dejavni stik (komunikacijo) z leposlovjem – prizadevanje, da bi učenec rad bral in znal brati različne zvrsti in vrste leposlovja in da bi imel do te vrste umetniškega ustvarjanja vrednostno razmerje. Za udejanjanje tega cilja pa je potrebna aktivna šolska interpretacija, branje literature in spodbujanje doživljanja, razumevanja in vrednotenja.

V svoji delno zgodovinsko obarvani študiji »Spremembe v srednješolskem pouku književnosti ob koncu 20. stoletja« Krakar Voglova (2003) prikaže izboljšave novih učnih načrtov (1998) v primerjavi z načrti iz 1987. leta, ki so sicer že opredelili usposabljanje učencev za estetsko doživljanje ter razumevanje in vrednotenje najpomembnejših del iz slovenske književnosti kot prvi knjižnovzgojni cilj, niso pa

sistematično spodbujali bralnega odzivanja, saj je preverjanje potekalo kot reprodukcija naučene snovi o sestavi obravnavanih besedil, njihovem nastanku, avtorjih in dobah (Krakar Vogel, 2003: 114-5). V luči starih učnih načrtov in pristopov se ji premiki v devetdesetih letih kažejo kot »intenzivne didaktične spremembe« in kot prelomnica pri posodabljanju srednješolskega književnega pouka. Prej običajne metode učiteljevega informiranja *ex cathedra*, pri katerem so učenci zgolj reproducirali učiteljeve razlage, v novih učnih načrtih nadomesti sistemsko spodbujanje dejavnega ukvarjanja z literaturo, ki spodbuja branje, čutenje, premišljevanje in izražanje, ob hkratni uporabi znanja (prav tam, 118). Da bi učenci postali kultivirani bralci, s predstavami o literaturi in vrednostnimi merili, ki bi zajela njeno kompleksno naravo, potrebujejo več »orodij«: literarna znanja in izkušnje z dejavnostmi v bralnem procesu, zaznavanje pojavov v besedilu, razčlenjevanje besedil za boljše razumevanje, vrednotenje literarnosti v različnih plasteh besedila, bralčevo samorazumevanje lastne recepcije, znanje o sestavi literarnih besedil, pa tudi poznavanje njihovega razvrščanja, vrednotenja, kanoniziranja in primerjanja (prav tam, 119). K udejanjanju tako naravnane pouka k intenzivnemu branju, opazovanju različnih sestavin literarnosti in izražanju opažanj pa bistveno prispeva zunanja matura.

Novo obsežno delo Bože Krakar Vogel *Poglavja iz didaktike književnosti* (2004) ponovno razloži in nadgradi opise vseh naštetih pozitivnih dosežkov pri spremembah književnega pouka, opredelitev cilja pa poglobi z rezultati podiplomske raziskave:

»Cilj književnega pouka je doseči razvito bralno sposobnost, vzgojiti izkušene bralce, katerih branje je 'usmerjeno globlje v besedilo, se močneje zavedajo odnosa med avtorjem in bralcem, so bolj izkušeni v kritičnem ocenjevanju literature, njihovo poznavanje interpretativnih konvencij je večje, zato imajo manj težav tudi pri ločevanju kvalitetnih del od trivialnih' (Pezdirč Bartol, 2001:48). Te cilje dosegamo s sistematičnim spodbujanjem bralčevega dialoga z besedilom na opisanih stopnjah ter v dialogu z drugimi bralci, in to postopno, med celotnim procesom splošnega izobraževanja.« (Krakar Vogel, 2004: 44)

Posamezne sestavine opisov ciljev, dejavnosti pri književnem pouku in potreb po za to nujni sistematični izobrazbi in vzgoji učiteljev so vpete v zanimivo in poglobljeno podobo konkretnih šolskih razmer, širših novih zakonskih in kurikularnih sprememb in poglobljenega razmišljanja o naših posebnih razmerah in primerjanih mednarodnih okoliščinah in priporočilih.

Podobno na učenca osredinjeno usmeritev književnega pouka pri nas zagovarjajo vsi avtorji iz skupine za prenovu pouka slovenščine v svojih orisih književnega pouka za prenovljene programe. Metka Kordigel (1995) tako meni, da je zelo pomembno, da se učenčeva recepcija ne utopi v književnem znanju, da se srečanje z literaturo, literarnoestetsko doživetje ne spremeni v pouk o literaturi, da kopičenje znanja o »tem besedilu« ne uduši želje po stiku s tem oziroma katerim koli drugim besedilom (Kordigel, 1995: 23). Nadalje piše:

»In ker je tudi v slovenski šoli na vseh stopnjah in v vseh smereh osrednji cilj literarnega pouka srečanje s književnostjo in literarnoestetsko doživetje, je treba pri odmerjanju obsega literarnovednih znanj izhajati iz tehtanja, ali otroku na tej stopnji šolanja (vpisanemu v ta šolski program) odmerjena količina literarnovednega znanja olajšuje pot do besedilnega pomena in torej literarnoestetsko doživetje intenzivira ali predstavlja zanj prevelik balast in zato literarnoestetsko doživetje pod težo svoje obilnosti preprosto duši.« (prav tam, 24)

Končni cilj povečevanja recepcijske sposobnosti vidi v usposabljanju učencev za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom s čim pogostejšim branjem in doživljanjem leposlovja (prav tam, 25).

Prav taka usmeritev pouka je opredeljena že za prvi dve triletji novega devetletnega osnovnošolskega programa. V svoji obravnavi tega zgodnjega obdobja Igor Saksida (1995) piše, da je razvijanje bralne sposobnosti funkcionalen smoter pouka književnosti. Pojmuje ga kot razvijanje sposobnosti za sprejemanje literarnega besedila in za odzivanje nanj ter nadrobno opiše raznolike mogoče sestavine te sposobnosti:

»Sposobnost zaznavanja in doživljanja:

- sposobnost branja (glasnega, polglasnega, tihega in interpretativnega) in memoriranje besedila,
- sposobnost zaznavanja in doživljanja ritma, zvočnosti besede in nenavadnih besed oz. njihovih zvez,
- sposobnost zaznavanja in doživljanja besedilne/pesemske slike (sposobnost eidetičnega doživljanja),
- sposobnost doživljanja osnovnega razpoloženja v besedilu (veselo: žalostno: skrivnostno ipd.),

sposobnost razumevanja:

- sposobnost fantazijskega mišljenja (dojemanja medsebojne povezanosti posameznih sestavin besedilne slike, tvorjenja novih domišljijjskih slik),
- sposobnost razumevanja jezikovne inovacije in asociativnega mišljenja (nenavadna beseda glede na ustaljeno rabo, asociacije ob izraziti podobi oz. nenavadni besedi),
- sposobnost racionalnega mišljenja (analiza, sinteza, primerjanje, tudi sposobnost razlikovanja tipa besedil).« (Saksida, 1995: 35)

Temu razčlenjenemu opisu sposobnosti doda še bolj zapletene sestavine iz pobralnega odziva: sposobnosti vrednotenja in sposobnosti izražanja lastnega doživetja. Podobno kot Kordiglova poudarja, da se mora tako načrtovani pouk ogibati pouka, »ki bi bil utemeljen zgolj na podlagi posredovanja znanj/informacij o književnosti oz. stvarnosti nasploh«. (prav tam, 36)

Čeprav se navedeni opisi in poudarki v nadrobnostih razlikujejo, lahko iz vseh razbiramo sodobno in temeljno usmeritev k razvijanju učenčeve bralne zmožnosti za leposlovje in s tem tudi k osredinjanju na učenca. Zato lahko štejemo poprejšnje podatkovne usmeritve književnega pouka, ki so največkrat izhajale iz spleta podatkov o kratkem odlomku, ki je s povzetkom vsebine nadomeščal integralno besedilo, za presežene, vsaj s stališča teoretskih opisov prenovljenih programov in priporočil za njihovo udejanjanje. Odpirajo pa se nova vprašanja o uspešnem udejanjanju celostne prenove, saj je splošno znano, da je ob zadostnem poznavanju predmeta šolsko načrtovanje

praviloma znatno bolj lahko kot udejanjanje novih učnih načrtov. To nikakor ne manjša ogromnega napredka, ki ga prinašajo novi učni načrti, ki so z enim samim odločnim korakom preskočili ponekod več desetletno snovanje sodobnejših oblik pouka, pogloblja pa vprašanje o udejanjanju te »intenzivne didaktične spremembe«, da bi dejansko omogočila tak razvoj bralne zmožnosti za leposlovje, ki bi zadoščal za to, da bi po obveznem šolanju ljudje ustvarjalno in z veseljem brali, ker bi vedeli da je branje pomembno za njihovo osebno in družbeno delovanje. Vsaj delno, oz. še več kot to, udejanjanje celostne načrtovane in že uvajane spremembe književnega pouka zavisi od pomena, ki se skriva za različnimi opisi, kot so »bralna zmožnost za leposlovje« ali »sposobnost samostojnega stika z leposlovjem«, »sposobnost zaznavanja in doživljanja besedilne slike«, razumevanja, izražanja razumevanja itd., da o vrednotenju niti ne govorimo. Glede na to, da v uspešnih šolah in programih namenjajo pouku branja in razvoju bralne zmožnosti veliko več časa kot pri nas, se odpira vprašanje, ali so si načrtovalci predstavljali, koliko časa in kakšne pristope bi bilo potrebno nameniti realizaciji teh ciljev. In ali je zapisane cilje novih učnih načrtov za slovenščino sploh mogoče udejaniti ob tako velikem številu besedil in avtorjev, kot jih učni načrt hkrati predpisuje. Pouk branja in dejansko spodbujanje in usvajanje bralne zmožnosti terjata izredno intenzivno in dolgotrajno delo z besedili, ki vsem učencem omogoči vajo v literarnem doživljanju, razmišljanje in pogovor o lastnem doživetju ter njegove primerjave s sošolci, zato pri tako naravnem pouku navadno ne bi smeli izgubljati časa s prekomernimi podatki iz literarne zgodovine in imeni avtorjev.⁹⁴

⁹⁴ Vse kolegice udeleženke treh skupin seminarja, s katerimi smo razmišljale o metodah komunikacijsko usmerjenega pouka književnosti, so bile navdušene nad posameznimi prikazanimi pristopi za vzgojo bralne zmožnosti, menile pa so, da morajo za izpolnjevanje učnih načrtov kar narekovati, sicer ne morejo izpolniti letnega načrta. Maturanti iz leta 2003, ki so že imeli pouk po novih učnih načrtih in z novimi srednješolskimi učbeniki, niso nič bolje obvladali jezikovnih osnov. Tako kot tisti pred njimi niso niti razločevali niti razumeli razlike med besednimi vrstami in stavčnimi členi! Tako slabi rezultati so navadno posledica na pamet učenja preobsežne snovi za točke, ki nima dolgoročnih učinkov.

Pouk bralne zmožnosti

Sledeči opisi o šolskih možnostih vzgajanja bralne zmožnosti in njenih posameznih sestavin bodo splošni, se pravi, ne bodo razdelani za različne razvojne stopnje bralca oz. bralne zmožnosti. V načelu so pristopi in vaje sistematičnega osredinjanja pozornosti na posamezne značilnosti besedilnega temelja na vseh ravneh enaki. Najprej učenci povejo ali zapišejo svoja opazovanja in mnenja, ki jih nato primerjajo v skupinah, šele nato se pričnejo razredne primerjave, obravnave, ponovno opazovanje besedila in izpuščenih sestavin. Pristopi pa se razlikujejo glede na razvojni stopnji primerna besedila, njihove posebnosti in jezikovne in kognitivne zmožnosti učencev ali odraslih. Nekateri strokovnjaki so take pristope izdelali že za kartonke za dojenčke. Ker v veliki meri zavisi od količine in kakovosti branja oz. pogostosti in zavzetosti branja, razvoj bralne zmožnosti praviloma ni premo sorazmeren z učenčevo starostjo. Nanj še bolj usodno vplivajo drugi dejavniki, kot so prisotnost knjig doma in odnos družinskega okolja do branja, zato moramo biti pri pričakovanju razvojne stopnje bralne zmožnosti zelo strpni in ne smemo nikoli posploševati raznih meril. V tem smislu naši opisi ponujajo idealne možnosti in znanja, ki jih je treba ves čas prirejati učnim okoliščinam in posameznim učencem ter njihovim sposobnostim. Samo začetno zaostajanje v razvoju bralne zmožnosti nikakor ne vodi v nebranje, razen kadar ga šolska praksa s prehitro kritiko učitelja spremeni v začarani krog, v

katerem prvi/začetni neuspeh vodi do nadaljnjih učenčevih občutkov, da ne zmore obvladati branja, in do opuščanja prizadevanj za boljše branje ter tako postane vedno bolj usodno. Da bi preprečili tak negativen razvoj prvih bralnih zaostankov, ki so pogosto povezani s socialnim položajem učencev, v nekaterih državah uvajajo zgodnje ugotavljanje bralnih težav in takim učencem takoj nudijo dodatne vaje branja pod nadzorom posebej za to usposobljenih strokovnjakov za branje.

Nekoč so neuspeh v vzgojno-izobraževalnem procesu in vzroke za neuspeh naprtili kar učencu, njegovemu nezanimanju, nesodelovanju, nedejavnosti, pomanjkanju pridnosti in mogoče še zanimanju za nešolske predmete in pomanjkljivo izpolnjeni vzgojni vlogi staršev. Zdi se, da šele tedaj, ko neuspeh na nekem vzgojnem področju postane množičen in splošen pojav, začnemo iskati globlje vzroke zanj in podvomimo v sposobnosti vzgojno-izobraževalnih ustanov, da se pri svojem reševanju vzgojnih nalog prilagodijo družbeno in kulturno pogojenim potrebam po znanju. Nekateri tuji strokovnjaki duhovito opazajo, da je šola edino podjetje, ki kljub popolnemu neuspehu nikoli ne bankrotira. V trenutkih hudega pomanjkanja upanja o možnosti uspešnega delovanja nato menijo, da ima šola v vsakem primeru pozitivno vlogo s tem, da ne pušča mladih na cestah. V luči takšnih mnenj, vsaj ko postanejo predmet javne razprave, močno narašča spraševanje o neuspešnosti šole in celostnega splošnega izobraževanja v tistih državah, ki si intenzivno prizadevajo za izboljšanje pismenosti. Drugače kot nekoč danes vse večjo odgovornost pripisujejo celostnemu procesu izobrazbe in še posebej vsem njenim izvajalcem in načrtovalcem, se pravi učiteljem, ki morajo v novih okoliščinah sprejeti bolj aktivno odgovornost (Rutar 2003: 15), bolj pozorno upoštevanje realnih učencev in njihovih sposobnosti, ponekod tudi že brez možnosti kaznovanja z ocenami, in sestavljalcem učnih načrtov, ki bi poleg strokovnega znanja morali upoštevati realne učence, njihove prihodnje potrebe (prav tam, 22) in materialne okoliščine pouka.

V razvitem svetu in pri nas je zadnja desetletja posebne pozornosti deležno naraščanje pomanjkljive funkcionalne pismenosti in števila

nebralcev po končanemu vzgojno-izobraževalnem procesu. Najprej je to povzročilo nekaj ogorčenih razprav o slabšanju kulture in kulturnosti pri absolventih raznih šol, nato pa tudi bolj sistematično proučevanje položaja in iskanje možnosti za pridobivanje trajnejše bralne zmožnosti in pismenosti, to je bralne zmožnosti in pismenosti, ki ne bi »ugasnili« tisti trenutek, ko se konča šolska prisila in učenci skupaj s svojimi starši lahko z olajšanjem vzdihnejo, hvala bogu, nikoli več se ne bo treba mučiti z branjem leposlovja. Mednarodna raziskava priznanega kanadskega strokovnjaka za branje Mialla (1995) je razkrila, da gredo številni učenci raje k zobozdravniku kot k uri književnega pouka! Prvi podnaslov njegove študije zato provokativno zatrjuje »pouk književnosti ni mogoč«.⁹⁵

Mednarodni rezultati o pismenosti pri prebivalcih različnih držav, preučevanje stanja pri pouku književnosti in razprave o možnostih za učinkovitejšo vzgojo bralne zmožnosti so prinesli več nepričakovanih in pretresljivih vpogledov v probleme branja in pouka književnosti.⁹⁶ Razkrit in delno že opisan je bil prej nesluteni pomen branja in pravočasnega usvajanja bralne zmožnosti za učenčev kognitivni in osebni razvoj ter za poznejšo sposobnost odraslega, da zadostno obvlada jezik kot sredstvo izražanja in abstraktnega pojmovanja. Razkrili pa so tudi, da moramo glavne razloge za pomanjkljivo razvito bralno zmožnost in velikokrat tudi za izgubo zanimanja za branje književnosti iskati prav pri pouku književnosti in materinščine oziroma natančneje: v neprimernih metodah, ki jih pri tem uporabljajo številni učitelji. Medtem ko se otroci poslušanja in govora

⁹⁵ Prim. David S. Miall: *Empowering the Reader: Literary Response and Classroom Learning. Teaching Literature is Impossible*. V: R. J. Kreuz in M. S. Macnealy (1996), str. 463. Na razpolago tudi na medmrežju skupaj s številnimi drugimi študijami.

⁹⁶ Precej več kritik raznih oblik in sestavin književnega pouka, kot smo jih navajali v našem prikazu, je zbranih v delu *Response to Literature*, ki ga je leta 1968 uredil J. Squire. Sam seminar pa je vodil Denys W. Harding, ki je takrat veljal za najboljšega poznavalca branja. Rezultati nekaterih drugih študij pa so v zbirki *The Cool Web: The Patterns of Children's Reading* (1978), ki jo je uredila Margaret Meek s sodelavci.

naučijo že v družini, je šola brez dvoma odgovorna za njihovo učenje branja in pisanja. Navedeni spoznanji postavljata pouk bralne zmožnosti v središče naše pozornosti: nova spoznanja o pomenu branja leposlovja in posledicah nebranja zahtevajo, da se zavemo pomembnosti vzgoje bralne zmožnosti, opozorila o možnih kvarnih učinkih učiteljeve metode pa nas zavezujejo k temeljitemu pretresu možnosti za pouk bralne sposobnosti, potreb po usposabljanju učiteljev za učinkovit pouk branja in pisanja, ki ne preneha že pri začetnih fazah usvajanja teh jezikovnih zmožnosti, marveč učenca skladno z njegovim razvojem ves čas usposablja za branje različnih vrst leposlovnih in drugih besedil. Za slednje bi veljalo uvesti tudi pouk branja in pisanja za posamezna predmetna področja, ki uporabljajo posebne oblike diskurza in strokovno besedišče. Potrebno pa bi bilo izvesti tudi raziskave, da bi ugotavljali vse dejavnike, ki zavirajo razvoj bralne zmožnosti v naših konkretnih okoliščinah, za razumevanje katerih ne more vedno zadoščati mednarodno znanje, saj je usvajanje jezikovnih zmožnosti tesno povezano tudi s posebnostmi jezika in kulturnih okoliščin/praks, ki določajo primernost in sprejemljivost jezikovnih sporočil v različnih situacijah.

Da bi razumeli pomen pouka bralne zmožnosti, moramo vsaj pregledno strniti novejša dognanja o nekaterih vzgojnih učinkih leposlovnega branja. Ta spoznanja nas opozarjajo na oblikovalni vpliv literarnega doživljanja na mladostnikov osebni razvoj in razumevanje samega sebe, na delež otrokovega branja pri njegovi socializaciji in vključevanju v primarno kulturo in na neprecenljiv vpliv na njegovo neposredno in poznejšo sposobnost obvladovanja jezika in poznavanje jezikovnih možnosti. Seveda je treba takoj dodati, da so vsi naštetí 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 lastne izkušnje in spoznavanje izkušenj drugih ljudi

in drugačnih kultur. Tako mu daje priložnost in izziv za razmišljanje o lastni izkušnji in razumevanju sveta, 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, kako drugi in drugačni ljudje gledajo na tako dogajanje in kakšne posledica ima to. Branje leposlovja otroku torej daje možnost za preseganje spoznavnih omejitev družine in ožjega kroga znancev, za razmišljanje o možnih osebnih in družbenih vlogah in empatično vživljanje v druge ljudi, saj mu omogoča ponotranjenje drugega, širšega izkustva, kot ga je srečeval v omenjenem krogu svoje družine (Squire, 1968: 72). Na višjih ravneh mu omogoča tudi razmišljanje o alternativnih fiktivnih svetovih in jezikovnih sredstvih za upovedovanje takih svetov. Pri branju besedil iz drugih literarnih sistemov oz. tujih kultur pa mu omogoča spoznanje, da drugi ljudje in kulture realnost in osebe vidijo drugače, ocenjujejo kot sprejemljive in vredne druge oblike človeškega obnašanja ter drugače osmišljajo človekovo izkustvo in vidijo svoj družben svet.

Kakor hitro bralec vstopi v fiktivni svet leposlovnega besedila, to se pravi, da ga ne odkloni zaradi nezanimivosti, je pri branju čustveno zavzet na različne načine (prim. našo obravnavo čustvene udeležbe pri branju) in skladno s svojimi odzivi (pogosto podzavestno) izbira med različnimi možnostmi integriranja in razumevanja besedila ter pripovedne osebe in dogodke samodejno ocenjuje. Branje zato prispeva k njegovi sposobnosti za razločevanje med različnimi človeškimi možnostmi in njihovo vrednotenje ter s tem pripeva k njegovi kritičnosti in sposobnosti ocenjevanja dogajanja. Bralec, še zlasti mladi bralec, v upodobljenih junakih in njihovih problemih prepozna 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 lepo-

slovnimi junaki (Jauss, 1977: 212-259), čeprav smo videli, da so drugi že v tridesetih letih spoznali, da tako pojmovanje ni primerno.⁹⁷ Če identifikaciji pripišemo omenjeni pomen, bi to pomenilo, da bralec – vsaj v času, ko se giblje v svojem besedilnem svetu – ni zmožen razlikovati med samim seboj in fiktivno osebo, s katero naj bi se identificiral. 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 (nadmestne) identitete. To pa gotovo nista značilnosti normalnega branja, marveč bi ju navadno šteli za bolezenski pojav. Druga možnost je, da bi to razumeli kot nenatančno opisovanje ali metaforo za posebno bralčevo zavezanost posameznim osebam.⁹⁸ Vendar se zdi bolj smiselno in verjetno tudi bolj vzgojno poudariti fiktivno naravo bralčevega odnosa do leposlovnih junakov, ki jo brez težav lahko razložimo z normalno človeško domišljjsko sposobnostjo, da si zamisljamo 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. prepozna 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 razlikovanje med temi možnostmi 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 osebami 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 ter na

⁹⁷ Primerjaj našo obravnavo možnosti bralčeve identifikacije z osebami v prvem poglavju.

⁹⁸ Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli predvideva učenčevo identifikacijo s pripovednimi osebami, ne pojasni pa, v kakšnem smislu je mišljena.

njihovo razumevanje. Razločevanje različnih možnih odnosov do pripovednih oseb pa prispeva tudi k razvoju bralčeve kritičnosti.

Nekatere novejšje študije opozarjajo na pomen fantazijske dejavnosti, ki jo spodbuja branje, za mladostnikov osebni razvoj in sposobnost razumevanja samega sebe ter za njegovo reševanje spornih situacij v družbi (Henrich in Iser, 1983; Britton, 1978: 47 in Hardy, 1978: 12). Poleg sposobnosti, da si predstavlja neko drugo realnost, ki ni njegov trenutni tukaj in zdaj, poudarjajo tudi organizacijsko funkcijo fantazijske dejavnosti in zatorej njeno temeljno vlogo pri razvoju raznih oblik mišljenja vse do znanstvenega mišljenja (Gregory 1978: 393). Spet druge študije osredinjajo pozornost na pomen pripovedne dejavnosti in človekove sposobnosti, da pripovedno dojame lastna doživetja in situacijo in jih zna upovedovati. Branje leposlovja bistveno prispeva tudi k razvoju te sposobnosti, katere pomen lahko spoznamo šele, če pomislimo, koliko človeških dejavnosti terja neko posebno obliko pripovednega obvladovanja lastnega izkustva in njegovih okoliščin: sanje, sanjarjenje, spomin, pričakovanje, upanje, obup, dvom, načrtovanje, kritika, misel, učenje, sovraštvo, ljubezen. Barbara Hardy (1978: 13) takole ponazarja pomen pripovedovanja:

»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 priklicevanjem povedanega, s tem da verjamemo in ne verjamemo zgodbam o preteklosti, prihodnosti in identiteti drugega.« (Hardy, 1978: 13)

Prednosti, ki jih ta sposobnost ustvarja za razumevanje lastne izkušnje in drugih ljudi, so začeli sistematično preučevati šele v zadnjem času. Tako danes že vemo, da ljudje z dobro razvito zmožnostjo pripovedovanja lažje vzpostavljajo in vzdržujejo medosebne stike, saj je pogovor najpogostejše sredstvo, s katerim lahko drug drugemu sporočamo svoje misli, občutke itd. Prav tako uspešno se lahko s to zmožnostjo pretvarjamo in lažemo, saj je laž povsem navadna in potencialno zelo zanimiva/izvirna raba jezika. Dokazali pa so tudi, da so ljudje z dobro razvito sposobnostjo pripovednega upovedovanja lastne izkušnje precej bolj varni pred mentalnimi motnjami kot molčečneži in na-

vadno ne potrebujejo psihoanalitične pomoči. Branje umetnostno do-
delane pripovedi pa je najboljša vaja za usvajanje te zmožnosti.

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 pri njegovem vključevanju v lastno kulturo in njene običaje (Britton, 1978: 45). Nekateri avtorji menijo, da ima branje lahko celo pomembnejšo oblikovalno vlogo kot stvarne izkušnje (Harding, 1937 in 1962). Tega mnenja ne utemeljujejo z dejstvom, da obseg leposlovnih predstavitev človeških možnosti presega obseg posameznikovih stvarnih izkušenj, še zlasti v mladosti, ko so lastne izkušnje še precej omejene, marveč s posebno naravo bralčevega doživljanja, ki prikazanemu omogoča globlje delovanje. Pri stvarni izkušnji dejavna udeležba, se pravi neposredno zanimanje in čustvena prizadetost, omejuje videnje in izbor zaznanih sestavin ter pogosto povsem obvladuje in zamegli razumevanje in razmišljanje 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 oz. se mu ni treba odzivati. Nekateri bralci si kljub temu zamišljajo možnosti drugačnega poteka dogodkov, še zlasti bolj srečnega konca za priljubljene osebe. Prav v naravni dinamiki branja, ki ves čas poteka kot napetost med razbiranjem novih besedilnih podatkov in na njih utemeljenem napovedovanju prihodnjih, vidijo številni kritiki vzrok pogostega nezadovoljstva bralcev s koncem romanov in drugih leposlovnih pripovedi. To nezadovoljstvo pa ni nič drugega kot posledica bralčevega čustvenega odnosa in ocenjevanja dogajanja v besedilnem svetu in torej neposredni dokaz njegove čustvene zavzetosti. Včasih prepoznamo bralčevo neodobravanje takega poteka dogodkov, kot ga je izbral avtor, v zelo zapletenih kritičskih ocenah, ki kritikovo nezadovoljstvo z razvojem zgodbe utemeljujejo kot umetniško ali oblikovno po-

manjkljivost dela.⁹⁹ Tak odziv je značilen za manj izkušene bralce (in za narcisistične kritike), bolj izkušeni navadno laže sprejmejo predstavitev dogodkov in oseb, kot jo ponuja besedilo, zato ker postanejo bolj odprti za izkušnjo in pozorneje sledijo raznim oblikovnim sestavinam, ki v linearnem razvoju pripovedi napovedujejo razrešitev situacije. Odprtost za dogajanje in občutljivost za oblikovne značilnosti samodejno večata bralčevo dojemljivost in s tem tudi oblikovalne učinke branja leposlovja. Oblikovalni učinek leposlovja pa je večji tudi zato, ker leposlovje predstavlja izkustva bolj celostno in mnogodimenzionalno, kot lahko posameznik spozna katerokoli lastno izkušnjo, saj razkriva v lastni izkušnji pogosto nevidne sestavine in dejavnike ter jih pokaže večplastno, se pravi v več perspektivah in v globini, ki pri lastni izkušnji navadno ni dosegljiva. Da pa bi bralec zaznal vse to besedilno bogastvo, se mora boriti proti naravni bralni težnji po prilaščanju besedila, zaradi katerega lahko prezre neznane sestavine in druge priredi bodisi že znanemu bodisi lastni kulturi (Sinfield, 1981: 181). S prilaščanjem namreč hkrati tudi siromaši ponujeni izziv. Čeprav postopke bralnega prilaščanja danes razbiramo v številnih objavljenih kritikah, se moramo zavedati, da postaja preseganje prilaščanja besedil pri branju danes bolj pomembno zaradi vedno večje razpoložljivosti besedil iz manj znanih nezahodnih kultur, ki zaradi obilice bralcu kulturno bolj oddaljenih sestavin terjajo večji vložek v razumevanje in se brez aktivnega napora sploh ne razkrivajo.¹⁰⁰

⁹⁹ V ameriški književnosti je najbolj slaven primer kritiškega nezadovoljstva z razvojem zgodbe desetletja trajajoča razprava o utemeljenosti in umetniških lastnostih zadnjih poglavij Twainovega romana *Prigode Huckleberryja Finna*, ki jasno kaže na to, da celo visoko izkušeni bralci (npr. Ernest Hemingway in T. S. Eliot!) ne morejo sprejeti konca takega, kot ga je napisal Mark Twain. Sicer pa je bilo za angleške avtorje v zlati dobi romana v 19. stoletju povsem naravno, da so jih bralci prosili, da naj »rešijo« kakšno junakinjo ali spremenijo potek zgodbe, kot smo že omenili. Spremembo nesrečnega konca je pogosto zahteval tudi urednik ali založnik kot pogoj, brez katerega ne bo natisnil besedila. Pisanje romanov je v tistem času omogočalo tudi materialno uspešnost.

¹⁰⁰ Strokovnjakinja za kitajsko književnost in kulturo Jana Rošker (1996: 81) tako izrecno opozarja, da je za razumevanje besedil iz zunajevropskih kultur potrebna sistematična obravnava meja in omejitev »evropskega kategorialnega sve-

Ne nazadnje branje leposlovja mladostniku omogoča srečanje z dovršeno in zahtevno rabo jezika. S tem ga uvaja v zahtevnejše rabe jezika, v možnosti (linearne) organizacije, ki jih odpira jezik, pripravlja na disciplinirano rabo jezika, ki jo terja vnaprej določena jezikovna struktura, in navaja na spoznavanje o možnostih simboličnega izražanja. 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 pozitivnih jezikovnih vplivov leposlovja, ki se nam danes kažejo kot primanjkljaji v jezikovnih rabah pri tistih mladih, ki niso dovolj brali. Na nekatere druge pomembne vloge jezika nas opozarja – kot smo že pojasnili – tudi sociologija znanja (prim. Berger in Luckmann, 1967). Vsi nakazani učinki branja zadostujejo za utemeljitev potrebe po sistematičnem pouku in pridobivanju bralne zmožnosti, 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. Tu velja povedati, da so pomen bralne zmožnosti (takrat so jo poimenovali še sposobnost) pri nas poudarjali tudi že pred globinsko prenovo književnega pouka v devetdesetih letih.¹⁰¹

ta«. Stik s temi kulturami postaja vse pogostejši, hkrati pa se tudi naši mladi vedno bolj zanimajo zanje, zato se zdi smiselno, da bi spoznali tudi posebnosti branja kulturno zelo različnih besedil.

¹⁰¹ V razpravi »Kaj hočemo s poukom književnosti« (1983) se Boris Paternu 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. Svoja razmišljanja nadaljuje z izzivalnim predlogom, da bi morali tudi učinke pouka meriti »najprej po tem, koliko prispeva k uvajanju, utrjevanju in poglobljanju bralne kulture naših ljudi.« V prispevku, objavljenem kot »Gradivo, književni pouk v srednjem izobraževanju« (1984), 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 prodi-

Zaradi osrednjega mesta, ki ga ima usvajanje sposobnosti za samostojni stik z umetnostnimi besedili v učnih načrtih in v novi kulturi pouka (prim. Rutar, 2003), pa tudi zaradi razkritja nezaželenega stanja pismenosti pri nas, moramo posvečati več pozornosti možnostim za vzgojo raznolike bralne zmožnosti. O celostno razviti bralni zmožnosti ponavadi govorimo takrat, kadar zna bralec brati različne vrste besedil skladno s posebnimi zahtevami besedila in svojo trenutno potrebo oz. zanimanjem, se pravi motivacijo za branje in/ali posebno funkcionalno uporabo podatkov, zato zmožnost brati leposlovje kot besedno umetnost, to je zmožnost, ki nas bo zanimala v pričujočem razmišljanju, lahko štejemo za posebno obliko bralne zmožnosti.¹⁰² Glavni namen vzgoje take bralne zmožnosti je razviti učenčevo trajno sposobnost za samostojno in celostno doživljanje leposlovnih del. Vendar velja takoj povedati, da pomen dobro razvite bralne zmožnosti za leposlovje precej presega možnosti branja umetnostnih besedil, prispeva namreč tudi k splošni bralni zmožnosti za vsa besedila, še zlasti z usvajanjem širšega razpona bralnih strategij, ki jih bralec načrtno uporablja. Bralna zmožnost za leposlovje pa je tudi bistvena za pošolsko ohranjanje branja in s tem tudi pismenosti, čeprav samo z branjem trivialnega leposlovja.

V naši obravnavi bomo izhajali iz dognanj eksperimentalnega preučevanja književnosti in pouka književnosti, da je razvoj bralne zmož-

ranje v dela sodobne književnosti.« »Literarna teorija mora postati bistven in funkcionalen del pouka, ki pogloblja dožemanje, razumevanje in vrednotenje književnosti ter goji globljo kulturo branja.« Avtorji raziskave *Knjiga in bralci III* (1985), ki med Slovenci razkriva osupljivo veliko število nebralcev, pa se sprašujejo, »zakaj mladi ne razvijejo bralnih navad, ki bi bile močnejše od pritiska šole.«

¹⁰² Študije o branju in usvajanju bralne zmožnosti leposlovnemu branju namenjajo malo pozornosti. Tako npr. William Grabe in Fredericka L. Stoller (2002: 13) navajata naslednji seznam motivov za branje: branje za iskanje preprostih podatkov, za hitro preletavanje, za učenje iz besedil, za integriranje podatkov, za to, da bi pisali, da bi kritizirali besedilo in za splošno razumevanje, kamor očitno spada tudi leposlovno branje. Ta seznam motivov za branje odslikava drugačen odnos do branja kot orodja za pridobivanje podatkov, kaže pa tudi na upadanje leposlovnega branja, ki ga v razvitem svetu pa tudi drugod vedno bolj spodrivajo televizija in videoigre.

nosti, podobno kot pridobivanje sposobnosti za estetsko doživetje glasbe in likovne umetnosti, možen samo z neposredno vajo (Grosman, 1981: 487 in 1989: 41): s ponavljanjem učenčevih poskusov samostojnega doživljanja in razumevanja celostnih leposlovnih del od najbolj preprostih izštevank naprej ob učiteljevih skrbno in obzirno oblikovanih opozorilih in popravkih, ki so naravnani predvsem k vodenju in izpopolnjevanju učenčeve bralne zmožnosti. Glede na osrednjo vlogo učiteljeve pomoči in na njegovo kompetentnost, bomo raznim oblikam pogovora o (prebranem) besedilu namenili poseben razdelek. Bralne zmožnosti torej ni mogoče pridobiti tako kot nekatera znanja z branjem pravil in opisov v učbeniku ali s poslušanjem učiteljevih razlag in navodil. Bralne zmožnosti nikakor ne more nadomestiti znanje o književnosti, imena avtorjev, naslovi njihovih del in oznake za obdobja. To seveda ne pomeni, da je bralno zmožnost treba razvijati brez literarnozgodovinskega in teoretskega znanja, kot so sprva mislili nekateri pedagogi. Pomeni le, da je ni mogoče razviti brez učenčevega lastnega literarnega doživetja, se pravi branja kot tvorjenja besedilnega sveta z opomenjanjem besedil, ki mora biti usklajeno z vsakokratno učenčevo razvojno stopnjo, po možnosti zanimivo za učenca, predvsem pa prijetno ali vsaj pozitivno doživetje. Učenci, ki se v šoli ne bodo prepričali, da je branje leposlovja lahko zanimivo, razburljivo in tudi prijetno, ne bodo po šoli nikoli posegli po knjigi za razvedrilo. To je preprosta posledica širokih možnosti in lahke dosegljivosti prijetnejše zabave, ki ne terja takega napora kot branje. Da bi si želeli brati leposlovje, bi morali še pred koncem organiziranega šolanja spoznati, da je tako branje lahko večji izziv, spodbuda za miselno dejavnost, razburljivo in zato tudi prijetno. Še manj bodo brali leposlovje tisti učenci, ki jim bo književni pouk ostal v spominu kot seciranje besedil ali kot na pamet učenje tujih mnenj o besedilih. Zanimivemu in/ali prijetnemu domačemu ali šolskemu branju pa bi moral slediti tudi prijeten pogovor, ki bi učence prepričal, da so njihova mnenja (ne glede na to, kakšna sprva so!) zanimiva in vredna pozornosti razredne skupnosti in učitelja, da se s svojimi mnenji lahko uveljavijo in se jim ni treba bati posmeha pre-

več tekmovalnih sošolcev in kritike učitelja, hkrati pa lahko v besedilu tudi sami vidijo več in ga bolje razumejo. Da bi se začeli zanimati za prebrano besedilo, bi morali sami dejavno sodelovati v pogovoru o le-tem.

Čeprav se vse to na prvi pogled zdi nedosegljivo, so to dejanski pogoji usvajanja bralne zmožnosti, ki jih številne šole, zavedajoč se posebnosti zanimanj današnjih učencev, že uspešno udejanjajo. Načrtno razvita bralna zmožnost ima namreč vse značilnosti spretnosti, kar pomeni, da jo lahko usvojimo in obvladamo samo z neposredno vajo, tudi z vztrajnimi poskusi in popravki, če je potrebno. Prav tako kot se ne moremo naučiti nobene druge spretnosti samo z branjem priročnikov o tem, kako naj bi ravnali, nam tudi za branje ni dovolj samo kaj vedeti o branju. Strokovnjaki (prim. Harding, 1948 in 1968) zato za pridobivanje vseh spretnosti doživljanja umetnosti poudarjajo potrebo po prav tako vztrajni vaji, kot je potrebna npr. za vožnjo avtomobila, predno sedemo vanj in ga sami vozimo, ali za smučanje, kjer poznavanje teorije in branje opisov postopkov preprosto ne zadoščata za izvajanja spretnosti vožnje. Nič manj ni potrebna motivacija za vajo in izvajanje spretnosti in to ne le na začetni ravni, ko se učenci šele učijo brati, marveč ponovno na vsaki višji zahtevnostni ravni, kjer prehod na težjo stopnjo (in bolj zapletena besedila) terja novo vajo, novo pozitivno izkušnjo in učenčevo spoznanje, da to zmore, ter usvajanje novih strategij, prav tako kot bi to bilo potrebno za prehod z vožnje avtomobila na pilotiranje letala. Kot izrazita spretnost ima bralna zmožnost tudi eno dobro lastnost: ko jo obvladamo, je zlepa ne pozabimo več. To velja zlasti za tisto stopnjo bralne zmožnosti, pri kateri branje postane užitek, in samo za že dosežene stopnje bralne zmožnosti. Bralno zmožnost, pri kateri posameznik doseže raven uživanja, ni težko ohraniti in celo razviti s postopnim prehajanjem na zahtevnejša besedila (tudi besedila v tujih jezikih, če te obvlada) po končanem šolanju. Vsaka dejavnost, ki jo obvladamo do tiste stopnje, na kateri nam postane užitek, nas namreč samodejno navaja k ponavljanju, saj nas vedno znova pripelje do užitka. Na tej ravni branje brez težav postane tudi zanimivej-

še, bolj izzivalno in prijetno kot gledanje vizualno podprte pripovedi, ki praviloma ne terja tako intenzivnega sodelovanja. Dejavno razvijanje bralne zmožnosti tako odpira možnost nadaljnega razvoja in izpopolnjevanja skoraj brez vnaprej določenih omejitev, ne le v smislu razvijanja zmožnosti 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 dožemanja posameznih del, kot nam ga razkrivajo novejši kritiški prijemi. Obstoj vse bolj dodelanih in poglobljenih kritiških branj in interpretacij posameznih umetnostnih besedil nam nudi nazoren dokaz za možnosti neomejenega nadgrajevanja razumevanja umetnostnih besedil.

Čeprav se razvijanje bralne zmožnosti 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 nekatere oblike učiteljeve pomoči pri izpopolnjevanju učenčevega dožemanja in doživljanja leposlovja, ki se zdijo za dejavno vzgojo bralne zmožnosti najpomembnejše, hkrati pa so razmeroma malo znane. Če namreč sprejmemo temeljno podmeno, da ni mogoče razviti te zmožnosti pri učencih brez učiteljevega zavestnega prizadevanja po osredinjanju pouka na učenca in razvoj njegove samostojne zmožnosti, nam postane očitno, da ni dovolj, če učitelj ta cilj želi doseči, marveč mora imeti za udejanjanje tega cilja potrebno znanje in poznavanje didaktičnih pristopov. 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. V tistih davnih časih so mu bili učenci gotovo doživljajsko bliže kot današnji mladostniki, ki iz dneva v dan postajajo večje ne-

znanke, poleg tega pa jih niso vabile in zapeljevale skoraj nepregledne možnosti dobre in slabe zabave. V novi potrebi po sistematični vzgoji bralne zmožnosti prepoznavamo eno od tistih sprememb, ki jih samodejno prinaša hitro in korenito tehnološko in globalizacijsko 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 dostopne ter razumljive le z zamudo, kot pa so nam 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 človekovih (novih) možnostih in načinih življenja, v srečevanje prej neznanih kultur in njihovih umetnostnih sporočil. Za učitelje je še pomembnejše vprašanje, kako ta »spremenjeni« svet doživljajo mladi, ki niso bili nikoli prebivalci ti- stega sveta, ki ga danes starejši z nostalgичnim pogledom štejejo za bolj urejenega, se pravi današnji mladi, ki so imeli že kar v pamperse položene računalniške konzole in televizijske programe.

Zanimiv opis novih okoliščin sodobnega sveta nam ponujata Peter Berger in Thomas Luckmann v svoji študiji *Modernost, pluralizem in kriza smisla* (1999), v kateri prepričljivo pokažeta najprej, da modernost pomeni predvsem kvantitativno in kvalitativno rast pluralizacije, kultur, možnosti pogledov... Le-to povzroča vrsta strukturnih vzrokov, kot so naraščanje števila prebivalstva in migracij ter s tem povezana daljnosežna urbanizacija, pluralizacija v fizičnem, demografskem smislu, tržno gospodarstvo in industrializacija, ki pomešata najrazličnejše ljudi iz različnih kultur in jih prisilita v kolikor toliko mirno sožitje, ter mediji in sredstva množične komunikacije. Nove oblike pluralizma ustvarjajo bivanjske okoliščine (prim. str. 70), ki lahko povzročajo težave pri osmišljanju izkušnje in terjajo kompleksna znanja za smiselno preživetje.

Ker brez kakšne usodnejše katastrofe ne moremo pričakovati upada vzpostavljenega modernega pluralizma, marveč moramo nasprot-

no pričakovati le njegov porast, bi se morali neprestano spraševati, kako se v tako zapletenem svetu počutijo in orientirajo današnji mladi, ki niso bili socializirani v homogeno skupno kulturo in materni jezik, marveč so od najnežnejših let prebili dolge ure pred televizorji s številnimi programi in nepregledno ponudbo oddaj in filmov iz različnih kulturnih okolij, pogosto ob premalo obveščenih in kritičnih starših. Kako doživljajo pričakovanja staršev in učiteljev, da naj bi sprejeli spoštljiv odnos do književnosti in mnenja o umetnostnih besedilih izpred desetih, dvajsetih in več let, v zanje oddaljenem, pozabljenem in nerazumljivem času, ko Slovenci še nismo imeli svoje države? Različnost njihovega sveta nas obvezuje k pozornosti do njihovih lastnih branj in besedilnih svetov. Če se poskusimo poglobiti v različnost njihovega predstavnega sveta in pričakovanj, nam bo povsem jasno, zakaj moramo pri obravnavi besedil izhajati iz njihovih branj in razumevanja, zakaj se moramo ves čas zavedati, da jim ne smemo vsiljevati naših branj, in pri pouku nikakor ne smemo izhajati iz lastnih učnih izkušenj in takrat bistveno drugačnega odnosa do učiteljev in njihovih mnenj.

Učenčevo literarno doživetje

Da bi se približali razumevanju celotne problematike vzgoje bralne zmožnosti, se moramo najprej zamisliti o vseh dejavnikih, ki smo jih v prvem poglavju o branju kot procesu opazovali kot možne vplive na oblikovanje bralčevega besedilnega sveta oz. mentalne predstave o prebranem besedilu. Vse te značilnosti literarnega branja so pomembne za razumevanje učenčevega doživetja, saj omogočajo učitelju spoznavati zapletena pota učenčevega idiosinkratičnega doživljanja leposlovnega besedila. Brez poznavanja učenčevega neposrednega doživetja besedila, ki mora biti ves čas v središču učiteljeve pozornosti, ima učitelj malo možnosti, da bi na to doživetje in njegovo izpopolnjevanje vplival. Kadar koli namreč teče beseda o kakem leposlovnem delu in njegovih značilnostih, so s stališča učenca predmet

pogovora lahko izključno le njegove predstave o besedilu, kot si jih je sam ustvaril na osnovi svojega doživetja in razumevanja, za katera smo videli, da recepcijska estetika uporablja izraza »konkretizacija« ali »aktualizacija« besedila, v zadnjih desetletjih pa oznako besedilni svet oz. mentalna predstavitev besedila. Predmet razprave je jezikovni predmet in ne fizikalne značilnosti knjige kot prenosnika, se pravi lastnosti papirja ali tiskarske barve. Dejstva, da pogovor lahko teče samo o vsebini učenčevih predstav, se učitelj najlažje zave, ko opazi posamezne sestavine besedila, ki jih učenec 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 zmožnosti. Vsebina učenčevega besedilnega sveta je za učitelja praviloma nepredvidljiva in pogosto vir presenečenj in nesporazumov prav zaradi neznanih poti in sestavin učenčevega literarnega doživetja in vseh možnih vplivov, ki ga lahko oblikujejo. To pa ne pomeni, da bi jo zato lahko zanemarjal, prav nasprotno, truditi se mora, da o prav takih učenčevih predstavah čim več izve.

Nekatere posebnosti učiteljevega položaja pri pouku književnosti nam pomaga razumeti vzporednica s poukom likovne umetnosti. Tudi pri slednjem oba, učitelj in učenec, govorita o svojem doživetju umetnostnega predmeta, to je o subjektivnem videnju 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 celoto ali na posamezne izseke vse do najmanjše nadrobnosti. Tudi podobe je namreč mogoče razbirati na različne načine (prim. Marin, 1980: 293). 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. Čeprav je njuno doživetje slike

ali kipa še vedno subjektivno in v tem smislu težko izrazljivo, so sestavine predmeta, ki spodbujajo različne vtise, bolj dosegljive kot pri jezikovnem predmetu. Ta pa potrebuje drugačno pretvarjanje v subjektivno mentalno predstavitev in posamezne besedilne sestavine postanejo bolj razvidne šele, če si besedilo zamišljamo linearno kot kilometrsko težko pregledno zaporedje besed in podatkov o besedilnem svetu, za boljše obvladovanje katerega rabimo posebne tehnike. Kot jezikovni predmet¹⁰³ umetnostno besedilo označujejo vse neoprijemljivosti jezika. Kot vsa jezikovna sporočila je podvrženo subjektivnemu razumevanju in interpretaciji pomena posameznih besed, njihovih povezav in celote, kot jih razkriva naša predstavitev procesov branja. Kot pri vseh jezikovnih sporočilih se težave in napake branja lahko začnejo že pri dojemanju grafičnih znamenj.¹⁰⁴ 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 s pomočjo eksperimentalnega preučevanja in s poskusnimi bralci.

Glede na vse možnosti aktualizacije, ki jih bralcu ponuja leposlovno besedilo, je vsako literarno doživetje oz., nazorneje, bralčeva mentalna predstavitev besedila bolj ali manj pomanjkljiva, sporna ali drugače nezadovoljiva. Pri mnogopomenskih besedilih pa je praviloma tudi samo ena izmed več možnosti razbiranja in tematizacije. Pri neizkušenih bralcih, zlasti mlajših učencih, so te značilnosti branja še pogostejše. Ko so v dvajsetih letih kritiki postali pozorni na te od-

¹⁰³ Angleški literarni kritik in pesnik William Empson je uvedel za posamezna (umetnostna) besedila tudi nazorno oznako »kos jezika«. Prim. W. Empson, *Seven Types of Ambiguity* (1930).

¹⁰⁴ Psihologija branja je pokazala, da se bralčeve težave lahko pričnejo že pri zaznavah delcev premice in kroga, ki sestavljajo vse črke. Pri spremenjeni osvetljavi in kratki pojavitvi kroga ali premice na zaslonu so namreč dokazali, da v takih pogojih določen procent poskusnih subjektov premico pretvarja v krogu podobne elemente krivulje, medtem ko zaznavo kroga razkraja v smeri premici podobnih sestavin. Še večje težave povzročajo premiki v povezavi funkcij oči in delovanja možganov, ki lahko zavirajo celo sprejemanje linearnega zaporedja besed.

stope v literarnem doživljanju, 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, 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 teh besed neodvisno »uskladiščene« pomene (Lee, 1927). »Vsebina« bralčevega duha je za bralčevo doživetje lahko bolj odločilna kot pisateljeve besede, ki delujejo zgolj kot klavirske tipke, katerih zvok je odvisen od pianistu skritih strun in pisatelju neznanih bralčevih predstav.

V istem času dobimo tudi prvo razčlenitev težav, ki so povezane z zaznavanjem in pomnjenjem sestavin daljšega besedila (Lubbock, 1926). Med večurnim ali celo večdnevničnim branjem bralec iz nepregledne množice opisov in podatkov izbira bližje sestavine leposlovnega dela – npr. romana – in zanemarija ali celo prezre druge, ki so s stališča avtorja in dela prav tako pomembne. Običajno si ustvari boljšo predstav o pripovednih osebah in zgodbi, saj tako sestavljanje predstav o ljudeh in dogodkih vadi v vsakdanjih stikih s soljudmi, oziroma bolj natančno predstav o tistih osebah, ki ga posebej zanimajo. Bolj zapletene besedilne sestavine, še zlasti tiste, ki prispevajo k umetnostni oblikovanosti, pa prezre že zato, ker so mu velikokrat neznane. Prezrtih sestavin si seveda tudi ne more priklicati v spomin. Tako si ustvari včasih le zelo pomanjkljivo predstav o prebranem besedilu, ki se neredko razlikuje od avtorjevega besedila. Tako pomanjkljiva predstava ni le pomanjkljiv temelj za razmišljanje in pogovor pri šolski obravnavi, 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 ter ustvarjanju svojih predstav o njih: vidi samo nekatere sestavine, stvari, poteze ali probleme, druge pa prezre. Vsemu zaznane-

mu 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 (Rader, 1974: 262). Velika množica vsak dan ponujenih 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 vznemirjali in onesrečevali. Nekateri strokovnjaki menijo, da je preobilica podatkov že sama po sebi vzrok za površno zaznavanje in pozabljanje, še zlasti če se učenci ne naučijo funkcionalnega izbora in organizacije ponujenih podatkov. 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 umetnostno pripoved, je opravil že avtor iz veliko večje množice sestavin glede na to, kaj je želel prikazati ali doseči. Njegov izbor in razporeditev oziroma ureditev v umetnostno strukturo sta za bralca obvezujoča: če hoče aktualizirati ponujeno besedilo, bi se moral bralec za to potruditi in zaznati vse njegove sestavine ter jih upoštevati in 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 razmišljanja in fantazijsko dejavnost, da bo torej njegova »aktualizacija« umetniškega besedila le malo podobna ponujenemu besedilu in možnostim za njegovo celostno aktualizacijo.

Novejša psihologija in eksperimentalna estetika sta pokazali, da moramo vzroke za bralčevo nepopolno ali celo izkrivljeno dožemanje 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 (Holland, 1986). Zaradi globine izvora takih nagnjenj se lahko zgodi, da učenec, ki ga učitelj navaja k preseganju lastnega nagnjenja brez potrebne pozornosti do njegovega branja, doživlja učiteljeve po-

pravke kot posege v svojo (intimno) osebnost ali kot kritiko svoje osebnosti. Netaktni učiteljevi »popravki« zato lahko negativno vplivajo na učenčevo samopodobo (Redenbach, 1991) in zaradi tega posledično tudi na zmanjšanje zanimanja za branje in za leposlovje. Za vse ljudi je namreč povsem naravno, da se izogibajo situacijam, ki so izvor negativnih izkušenj in nižajo njihovo samopodobo. Vzgoja bralne zmožnosti je zato praviloma dolgotrajen proces, ki terja od učitelja izjemno obzirnost in mnogo strpnosti.

Kot smo videli, na temelju novih znanj 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 (Iser, 1974 in 1978). Glede na to, da besede in celotno besedilo nimajo nikoli popolnega nadzora nad bralcem, je način, kako jih 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. Posebne tehnike opuščanja besedilnega nadzora nad bralcem, tako imenovane bele lise ali nedoločena mesta, bralcu odpirajo tudi ustvarjalne možnosti, da »polni« taka nedoločena mesta oz. bele lise in si zamišlja v besedilu nezapisana pojasnila. Vse to pa veča pomen njegovih predstav in poprejšnjih izkušenj, ki le-te oblikujejo, ter pomen njegovih različnih družbenih in kulturnih pričakovanj, se pravi njegove neizogibne družbene določenosti. Prav tako pomembna je njegova medbesedilna¹⁰⁵ izkušnost, ki mu že vse od začetka besedila pomaga razbirati žanrske značilnosti. Večajo pa se seveda tudi možnosti nesporazumov in nerazumevanja, še zlasti pri leposlovnih delih iz kulturno ali časovno tako ali drugače odmaknjenega okolja in tistih, ki namenoma uvajajo pomembnejše novosti.

Novejši opisi branja odkrivajo tudi vlogo bralčevih domišljij in spominskih zmožnosti pri njegovem »sestavljanju« pomena (Olsen,

¹⁰⁵ Pri nas je medbesedilnost kot koncept in njen pomen obširno predstavil Marko Juvan v delu *Intertekstualnost* (2000) kot 45. zvezek študij iz zbirke *Literarni leksikon*.

1978). Opozarjajo, da bralec daljšega besedila ne doume takoj kot celoto, marveč ga dojema le postopoma, v zaporedju posameznih segmentov, ki se v procesu branja – razbiranja linearno podanih besedilnih podatkov in napovedovanja prihodnjega dogajanja na osnovi njihovega razumevanja – spreminjajo v spomine in pričakovanja vse do celostne predstave o besedilu. 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 retroaktivne učinke. 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 zapomni in kako te spomine sestavlja v celoten pomen, kar si bralec na koncu, ko po branju poskuša razumeti prebrano, predstavlja kot temo in probleme za razmišljanje.

S spoznanjem, da bralec raznih sestavin in zaporednih segmentov besedila ne zaznava brezinteresno (kot da bi bil 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/učenčevega 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. S takim nadomeščanjem pomena, s kratkimi povzetki in pojasnili in že samo z uvodnimi pripombami učencu ves čas sporoča, da je učiteljevo mnenje bolj pomembno, bolj zanesljivo ali varno, in s tem neposredno destimulira učenčevo lastno tvorjenje pomena. Zakaj naj bi se učenci sami trudili z branjem in razmišljanjem o prebranem besedilu, če to zanje in namesto njih dela učitelj? Hkrati pa učenci iz izkušenj vejo tudi, da je učitelj najbolj zadovoljen prav s svojim pomenom

ali učbeniškim povzetkom pomena, saj bi jim ga sicer ne ponujal. Po drugi strani pa je seveda res, da so pomeni besedila, kot jih »sestavijo« razni učenci, za učitelja lahko zelo nepričakovani in osupljivi, vsaj dokler se ne navadi, da jih doživlja kot zanimiv izziv za razmišljanje o besedilu in svojih učencih.

Vsa novejša pojmovanja procesa branja, ki opuščajo nekdanji normativni prijem, odpirajo osrednje vprašanje o razlikah med bralčevim stvarnim doživetjem in možnostmi idealno zamišljenega hipotetičnega »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,¹⁰⁶ 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 potrebo po pridobivanju bolj izkušene bralne zmožnosti, ki omogoča bolj celostno literarno doživetje. Odpira pa tudi praktična vprašanja o vzgoji bralne zmožnosti: o potrebi po upoštevanju učenčevih stvarnih doživetij in njihovega mesta pri pouku bralne sposobnosti in o možnostih za učiteljevo »posredovanje« v približevanju učenčevega stvarnega doživetja k zaželenemu, tj. bolj celostnemu. Na-

¹⁰⁶ V angloameriški književnosti so leposlovna dela obdana z domala nepregledno množico različnih branj in interpretacij, ki dnevno postajajo izhodišče novih reinterpreteracij in prevrednotenj. (Samo ameriško profesionalno združenje učiteljev na univerzitetni ravni ima blizu 40.000 članov, ki morajo vsi objavljati študije o književnosti.) Nepopolnost in nedokončnost sleherne literarne interpretacije zato štejejo za splošen in naraven pojav.

dalje odpira tudi vprašanje vzpostavljanja možnosti razrednega soglasja o besedilu ali/oz. njegovih posameznih razsežnostih. K tem didaktičnim vprašanjem se bomo vrnili v razdelku o šolskem pogovoru o prebranem besedilu.

Nesporno dejstvo pa ostaja, da vzgoja bralne zmožnosti lahko izhaja le iz stvarnih literarnih doživetij učencev: iz skupnega (po možnosti umetniškega) branja ali poslušanja pesmi in krajšega besedila ali iz poprejšnjega učenčevega samostojnega/domačega branja daljšega besedila. Če učenec sam ne prebere besedila in si ne oblikuje svoje podobe in sodbe o njem, bo vsa šolska razprava o delu zanj prazno govorjenje in/ali podatki o tem besedilu. Brez vnaprejšnjega lastnega doživetja besedila seveda tudi ne more spoznati razlike med svojo spontano aktualizacijo in možnostmi bolj vseobsegajoče, dodelane ali celo nadgrajene aktualizacije istega besedila in tako spoznati tistih sestavin besedila 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 zmožnosti. 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 zmožnosti in o pomenu take zmožnosti.

Dejstvo, da so stvarna učenčeva doživetja edino možno izhodišče za njegovo pridobivanje bralne zmožnosti, učitelju nalaga dolžnost, da čim natančneje spozna učenčevo doživetje. Čeprav so že na razpolago razni prijemi za »ugotavljanje točnosti« učenčevega bralnega razumevanja in za »preverjanje« njegovega zaznavanja posameznih sestavin besedila in njihovih medsebojnih povezav, ostaja močno vprašljivo, kaj preverjajo! Večina strokovnjakov meni, da največkrat zgolj površino besedila oz. stvarne podatke o osebah, dogajanju in okoliščinah, v katere je umeščeno, saj večina izpitnih vprašanj lahko zajame le te vrste informacije o besedilu. Učiteljevi poskusi spoznati učenčevo doživetje pa se 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 navaja k oblikovanju samostojnega mnenja in sodbe o prebranem besedilu in k izražanju občutkov in mnenj o njem, to se pravi tudi nerazumevanja, začudenja, zbeganosti in vseh drugih odklonilnih stališč, ne da bi tak učenčev odnos kakor koli 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 besedilu. Pri vsem tem si mora ves čas prizadevati, da učencem nudi močno pozitivno spodbudo in podporo. Le tako lahko upa, da se bo približal tistemu poznavanju učenčevih stvarnih doživetij, ki je nujno potrebno izhodišče za sistematično vzgojo njegove bralne zmožnosti. Včasih se zdi, da pri nas najbolj ustvarjalno (pred)vzgojo bralne zmožnosti izvajajo v vrtcih, kjer se s pravljičami in pesmimi ukvarjajo z resnično ljubeznijo, predvsem pa brez ocen!

Posredovanje med učenčevimi stvarnimi doživetji literarnega dela in možnim »popolnejšim« doživetjem, ki tvori osrednji proces privzganja bolj izkušene bralne zmožnosti, 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 »popolnejšemu« doživetju. Ta dvojnost naloge je tudi najpogostejši razlog za njeno neuspešno udejanjanje. Pri takem 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 zmožnosti razgrajevanje organizirane razprave in večje odmike od obravnavanega leposlovnega besedila; zaviranje spontanosti in vsa opozorila na 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 besedilo občuti predvsem potrebo po zaščiti lastnega mnenja in obraza, torej potrebo, ki ga nikakor ne odpira novim sestavinam literarnega doživetja. Zato mora biti seveda vse nakazano »zaviranje« in »preusmerjanje« spontanega doživljanja 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 besedil. Opis vseh praktičnih možnosti nakazanih procesov je tako obsežen in specifičen, da terja posebno obdelavo. Ker praviloma poteka v obliki pogovora, bomo posamezne možnosti poskušali osvetliti v razdelku »Šolski pogovor o prebranem besedilu«. Na tem mestu pa se bomo omejili na nekatere splošne možnosti.

Na prvem mestu se zdi smiselno spodbujati tisto domišljjsko dejavnost, ki učenca omogoča boljše zaznavanje posameznih besedilnih sestavin in njihovih povezav. Najprej velja navesti osredinjanje učenčeve pozornosti na besedno gradivo, 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 besedila. Glede na to, da težave neizkušenega branja izvirajo predvsem iz nezaznavanja posameznih sestavin in njihovih medsebojnih povezav, se zdijo smiselna obzirna opozorila na prezrte sestavine in njihove medsebojne povezave v leposlovnem delu v obliki vprašanj, ki spodbujajo aktivno pregledovanje besedila ali iskanje posameznih sestavin. Naloga, da naj učitelj učenca 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 (Holland, 1968) so poka-

zale, da pravilno dojetje vseh sestavin leposlovja ne terjajo samo izostrene sposobnosti spoznavanja, ki že sama po sebi predpostavlja precejšnjo bralno izkušnost, marveč tudi precejšnjo 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.¹⁰⁷ 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, na 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 učiteljeva opozorila, zato praviloma vsa nakazana opazovanja umetnostnih besedil in iskanje spregledanih sestavin začnemo z delom v skupinah, v katerih se učenci najprej srečujejo z mnenji svojih sošolcev in neposredno spoznavajo, da so posamezni sošolci nekatere besedilne sestavine razumeli drugače kot oni sami.

Za učitelja je zlasti zapletena odločitev, kdaj in kako naj poskuša poseči v učenčevo doživetje. Ta poseg se zdi smiseln, zlasti kadar gre za učenčeve izrazito osebne projekcije, ki bolj ali manj vidno izkrivljajo pomen obravnavanega dela, je pa zaradi vseh zgoraj navedenih

¹⁰⁷ Tu velja povedati, da so take in podobne oblike »prilaščanja« besedila povsem normalna sestavina procesa branja, ki jo lahko oprijemljivo dokažemo pri vseh književnih prevodih in številnih kritikah. Pri pouku pa razmišljamo o preseganju takega naravnega prilaščanja zgolj zato, da bi učencem omogočili usvajanje boljše bralne zmožnosti.

okoliščin vedno vprašljiv. 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 izkušnosti na določenem področju je lahko izvir nerazumevanja in odklanjanja določenega leposlovnega besedila: neznane možnosti človekovega doživljanja in sprva nepredstavljeni problemi in položaji so za nekatere bralce odbijajoči že samo zaradi svoje neznaniosti. Načelno bi o takih okoliščinah morali razmišljati že pred izborom besedila; to priporočilo upoštevajo dosledno v mnogokulturnih okoljih, kjer obstaja možnost konflikta med pripadniki močno različnih kultur. Hkrati pa velja tudi nasprotno priporočilo, da učencu prav srečevanje s kulturno tujo izkušnjo, kot jo prinašajo besedila iz raznih tujih jezikov, omogoča širjenje obzorja in pomaga razviti za današnji svet (in naš nov položaj v Evropi) potrebno strpnost do drugosti in drugačnih.¹⁰⁸ 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 nedoživetihi 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 fantazijsko in o njih razmišljamo ob branju leposlovja.

Pri vseh posegih v učenčevo literarno doživljanje mora biti učitelj nadvse obziren in mora poskrbeti, da je tudi učencu razumljiv njegov pozitiven namen in dober učinek. Predvsem pa ne sme nikoli pozabiti glavnega namena, da učencu omogoča boljše in celovitejše videnje leposlovnega besedila in da z večkratno izkušnjo in s spoznanjem te možnosti prispeva k razvoju njegove trajne bralne zmožnosti. Namen takih posegov ne sme nikoli biti učencu posredovati ali pa celo

¹⁰⁸ Včasih se zdi, da šole zaostajajo za vrtci, ki že sistematično uvajajo elemente medkulturne vzgoje. Prim., Hrženjak, 2003: 73 in Vendramin, 2003: 77.

vsiliti učiteljev okus. Čeprav je za vse ljudi 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 prepričevati o »pravilnosti« svojega 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 aktualizacije poljubne besedne umetnine. Zato se mora učitelj odpovedati svoji naravni človeški želji, da bi 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 nemogućnost, se zdi doseganje take skladnosti odvečno prizadevanje tudi v šolski praksi. Poleg tega pa ima učiteljevo sprejemanje učenčeve različne ocene, ali pa vsaj strpen odnos do drugačne ocene, boljši vzgojni učinek na učenca. Le tak odnos učence spodbuja k samostojnemu razmišljanju in oblikovanju lastne sodbe in jih odvrča od lažje poti nedejavnega sprejemanja učiteljeve ocene.

Za razvijanje učenčeve sposobnosti zaznavanja posameznih sestavin in njihove medsebojne povezave, še zlasti za spoznavanje lastnih »bralnih napak« ali 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 besedila navedejo, koliko prejšnjih branj predpostavlja pogovor ali šolska obravnava besedila, oziroma koliko branj potrebuje učenec, preden naj začne o delu razmišljati s pomočjo priročnika.

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. Dokazali so, da je celo besedila, ki privlačijo

predvsem zaradi svoje napete pripovedi, mogoče brati ponovno z zanimanjem kljub že poznanemu razvoju dogodkov in razpletu (Brewer, 1996: 107). 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 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 in zanimiva izkušnja z besedilom in možnostmi branja besedila slej ko prej največ prispeva k razvoju njegove trajne bralne zmožnosti.

Didaktične možnosti

Čeprav nas vsi naštetih premisleki navajajo k jasnemu sklepu, da je osrednji problem pouka bralne zmožnosti, kako pomagati učenecu k zaznavanju čim več besedilnih sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega besedila, so poti, po katerih lahko dosežemo ta cilj, veliko manj jasne. Vedno prisoten problem je tudi dejstvo, da se te poti močno razlikujejo od učenca do učenca, se pravi, da jih posamezni učenci prehodijo v različnih razvojnih obdobjih in na različne načine glede na svoje posebne kognitivne stile. Nasvet, ki bo enemu učenecu pomagal, bo drugega odvrnil od iste dejavnosti. Vse bolj očitno postaja, da nimamo in verjetno še dolgo ne bomo imeli nekih splošno uporabnih pravil ali nasvetov, kako pomagati učencem razviti učinkovito bralno zmožnost, čeprav v razvitem svetu že dlje sistematično poučujejo bralno zmožnost prav zaradi zaskrbljenosti v zvezi z nizko pismenostjo. V vsakodnevni posebni situaciji pouk bralne zmožnosti ni odvisen samo od obravnavanega besedila, marveč tudi od odziva učencev, ki je vse manj predvidljiv glede na vedno

bolj različna zanimanja in vnos znanj/podatkov v njihove mentalne svetove iz najrazličnejših učitelju vedno bolj pogosto neznanih virov. Očitno postaja, da se bomo kot učitelji morali neprestano prilagajati različnim učencem in novim okoliščinam. Nobenega dvoma pa ni samo o eni stvari: o tem da bo bralna zmožnost, skupaj z drugimi jezikovnimi zmožnostmi, ostala najpomembnejši cilj tudi v novi kulturi pouka in prenovljenih programih, ki uvajajo »evropsko razsežnost«, z njo pa nov in močnejši poudarek na učenčevih zmožnostih, ki jim danes – pod evropskimi vplivi in ob nezadostni skrbi za materinščino – vse bolj pogosto pravijo kompetence. Prav tako jasno je, da brez dobro razvitih vseh jezikovnih zmožnosti naši učenci po šoli ne bodo usposobljeni za delo v širših evropskih okoliščinah, kjer so potrebne učinkovite sporazumevalne zmožnosti v dveh ali treh jezikih, med katerimi ves čas ostaja na prvem mestu in glavna materinščina, kot jezik primarnega odnosa do stvarnosti in soljudi.

Trenutno se zdijo povsem nesporna samo priporočila o tem, česa učitelj ne bi smel delati, če želi učencem pomagati razviti bralno zmožnost in samostojen ustvarjalen odnos do leposlovja.

Med priporočili, čemu se mora učitelj izogibati, je na prvem mestu avtoritativno kritiško mnenje (Britton, 1968). Kadar so učiteljeve lastne interpretacije in ocene izrečene kot absolutne ali brezprizivne 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 njegovo 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 obli-

kovanju lastnega.¹⁰⁹ 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.

Novejše raziskave opozarjajo, da lahko že samo uvajalna učiteljeva razlaga in analiza besedila po branju učence odvrča od lastnega prizadevanja, da bi sami razumeli besedilo. Če učitelj začne pogovor o prebranem besedilu s svojimi opisi vsebine in ocenami, morajo učenci za ta čas pozabiti lastne izvirne odzive in vtise, kot so jih imeli sami ob branju besedila. Poslušanje učiteljeve razlage lahko povzroči spremembe njihovega spontanega odziva in/ali poveča previdnost pri njegovem ubesedovanju. Predvsem pa učence navdaja z občutkom, da je edini cilj njihovega lastnega bralnega doživetja besedila priprava na sprejemanje učiteljeve »višje« in bolj utemeljene oz. bolj sprejemljive razlage in analize (Keller, 1997: 63), ki pa se – že samo zaradi vsak dan večjih generacijskih razlik in drugačnega znanja učitelja – vse bolj razlikuje od učenčevega razumevanja. Lastno branje naj bi učence tako usposobilo zgolj za sprejemanje (zanje tujega) učiteljevega branja in mnenja, kar bi bilo mogoče (in je mogoče) tudi brez predhodnega lastnega branja in za to potrebne »izgube časa« in napora. Ker je učiteljevo mnenje kot mnenje medbesedilno in kritiško izkušenega bralca vsaj praviloma bolj argumentirano, učenci lastnega branja in razumevanja tudi ne morejo »uporabiti« kot doživljajsko ali celo kritiško alternativno možnost. Ta oblika odvrčanja učencev od samostojnega (kritičnega) branja ob dodatnem spoznanju, da je prevzemanje učiteljevega mnenja tudi kar varna pot do dobre ocene, počasi preraste v ustaljeno navado nebranja in odklanjanja književnosti. Da bi se izognili takemu odvrčanju učencev od branja, moramo od samega začetka pogovora o prebranem besedilu

¹⁰⁹ Vse več učiteljev in kritikov šteje ubeseditev lastnega literarnega doživetja oz. mentalnih podob o besedilu za pomembno sestavino celostnega doživetja. Bralčev poskus opisati svoje literarno doživetje pomembno sooblikuje doživetje, z razmislekom o nejasnih sestavinah in še zlasti z vračanjem k prebranemu besedilu pa lahko tudi znatno izboljša razumevanje besedila.

učence spodbuditi k izražanju njihovih lastnih mnenj in odnosa do besedila, ali in zakaj jim je bilo všeč oz. jim ni všeč, skupaj z vsemi negotovostmi oz. dvomi o lastnem branju in drugimi oblikami zaskrbljenosti, ter vseh vprašanj, ki so se jim porodila ob branju.

Nič manj ne zatrejo učenčeve želje in sposobnosti za samostojno literarno doživljanje tisti učitelji, ki se brez potrebnega razumevanja razlik v izkušnosti in brez posluha za učenčev odziv na obravnavano delo predajajo pretiranim razlagam in razčlenjevanju dela, ne da bi pri tem spodbujali učenčevo dejavno sodelovanje. S takim prijemom lahko onemogočijo svojim učencem sleherni užitek, ki bi ga sicer imeli od obravnavanega dela. Pri dolgotrajnejših obravnavah besedil mora učitelj poskrbeti za sodelovanje vseh učencev s pestrostjo pristopov, ki terjajo različne ravni razumevanja, in nikakor ne sme zapasti v monološko obravnavo. Učitelji, ki blesteče predstavljajo prebrana besedila, imajo pogosto zelo molčeče učence! 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 (Rosenblatt, 1938; DeMott, 1978: 47 in 54; Blishen, 1978). Pri pouku književnosti največ prispevajo k razvoju učenčeve bralne zmožnosti tista besedila, ki jih bere z zanimanjem in veseljem ter jih občuti kot pozitivno (literarno) doživetje, in ne samo zato, ker so na seznamu obveznih avtorjev ali pa ker pričakuje, da mu bo to 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.¹¹⁰ 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 besedilih, v katerih so razvidne kot temeljna značilnost, marveč pomenijo nujno sestavino doživljanja tudi pri besedilih, kjer so odsotne in torej učinkujejo s svojo odsotnostjo oziroma »negativno prisotnostjo«. Za prikaz možnosti razvijanja bralne zmožnosti brez posebnega upoštevanja žanrskih značilnosti smo se odločili zgolj zato, ker bi razdelitev po žanrih naši obravnavi naložila preveliko drobitev in tudi ponavljanje.

Obravnava izbranih besedil pri pouku se ravna tudi po tem, katere sestavine in vidike želi učitelj obdelati pri posameznem besedilu, 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 besedil 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 zmožnost.

Šolska obravnava se ravna tudi po dolžini besedila. Pri obravnavi kratkega pesemskega 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 kot kratko besedilo. Obseg in množica raznovrst-

¹¹⁰ To je običajno za obravnavo angloameriških avtorjev in del, za katera so na razpolago številne pregledne obdelave glede na razvojno stopnjo bralcev oz. raven pouka učencev.

nih podatkov, ki jih daljše besedilo vsebuje, sta praviloma problem za učence in za učitelja. 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 in besedilnih podatkov na tak način, da na temelju svojih predstav lahko dejavno sodeluje pri obravnavi segmentov in celote dela. Učence zato vsaj pri posameznih besedilih posebej učimo razne tehnike obvladovanja besedila, kot so bolj ali manj nadrobne dogajalne premice in bralni dnevniki. Temeljna razlika med obravnavo kratkih in daljših besedil pa ne izključuje možnosti in pogosto tudi potreb, da tudi daljše besedilo oziroma njegove krajše izseke obravnavamo z isto nadrobno natančnostjo, 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 (Lodge, 1966: 18).

Vsi našteti premisleki nas navajajo k sklepu, da je naš prikaz možnosti za razvijanje bralne zmožnosti najbolj umestno strniti glede na tri temeljne stopnje branja, kot jih danes sprejema vse več avtorjev (prim. Dillon, 1978 in Kintgen, 1983). To so: (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) interpretacija, v kateri bralec smiselno poveže dogajanje z avtorjevim namenom oziroma poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj in zakaj hoče avtor povedati. Iskanje odgovorov na slednji vprašanji vse več strokovnjakov opisuje kot tematizacijo, se pravi pripisovanje določljive teme oz. problema celotnega besedila. Tudi s tem želijo poudariti subjektivnost odgovora na vprašanje, o čem je tekla beseda, in dejstvo, da je številna besedila mogoče tematizirati na različne načine z izborom različnih odgovorov o osrednjem problemu besedila. 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 (v uvodnem poglavju smo opozorili tudi na razumevalne okvirje!) obvladuje vse naše poznejše besedilno zaznavanje in razumevanje. To postane povsem jasno pri drugem branju, pri katerem »izstopajo« iz besedila tisti elementi, besede, metafore, segmenti, ki podpirajo izbrano tematsko opredelitev. Glede na to, za kakšno interpretacijo se odločimo, bomo posamezne besedilne sestavine videli in razumeli v različni luči.

Zaznavanja

Največ »napak«¹¹¹ branja in iz njih izvirajočih omejenih ali neutemeljenih aktualizacij leposlovnega dela izvira iz nezaznavanja ali nepravilnega zaznavanja posameznih besedilnih sestavin. Bralne »napake«, »spregledi« in »neutemeljene predstave« so predmet številnih študij, v katerih lahko vidimo samo še dodaten dokaz za zapletenost bralnih procesov. Ne glede na različne razloge za pomanjkljivo zaznavanje se zdi razvijanje bralčeve sposobnosti zaznavanja danega besednega gradiva prvi pogoj za razvoj bolj izkušene bralne zmožnosti. Učenec mora najprej sam spoznati, da sleherno besedilo, tudi risanka in vse druge oblike besedil za otroke, vsebuje in ponuja več, kot odkrije prvi pogled in branje. Zato se je treba k besedilu vračati, se z njim igrati in ga ponovno brati.

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.

¹¹¹ Uporaba oznake »napaka« pomeni, da privzemam učiteljevo perspektivo, v pogovoru s študenti nikoli ne uporabim te oznake. Uporabljamo jo lahko samo v strokovnem diskurzu med učitelji, ki ni namenjen učencem, zato da lahko razmišljamo o bralnih »odklonih«, ki so zgolj milejši izraz za isto stvar!

pridevnika, lahko osvetli tako, da uporabljeno besedo nadomesti z drugo besedo in pokaže na nastale spremembe v opisu, predstavah in širšem pomenu.¹¹² 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. Procese branja in razumevanja proučujejo prav s takim spreminjanjem besedil in opazovanjem razlik med različnimi skupinami poskusnih bralcev, to spreminjanje pa v raziskovalnem postopku imenujejo »manipuliranje besedila«. Vpogledi v posamezne ubeseditve in opise učencu razkrivajo primernost in utemeljenost avtorjevega izbora in mu približajo pomen obravnavanega besedila. Poleg tega pa mu odpirajo tudi vpogled v jezikovne izrazne 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 zmožnost.

V tej zvezi velja povedati, da poznavanje jezikovnih izraznih možnosti samodejno veča učenčevo občutljivost za njihove učinke. Pri mlajših bralcih pogosto pride tudi do neposrednega posnemanja in preizkušanja takih možnosti, ki si jih lahko izmišljajo tudi pri pouku, kot svoje predloge za spremembe besedila. 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

¹¹² Če na primer v Burnsovem opisu »Kakor rdeča vrtnica je moja ljubica...« spremenimo samo barvo vrtnice v belo, rumeno in črno (lahko tudi v bodečo, trnovo ali brez trnov), lahko nazorno prikažemo spreminjanje predstav, ki jih opis spodbuja. Vrtnico pa lahko spremenimo tudi v vijolico (kot pri Wordsworthu).

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, ki se dogaja in ga bralec občuti v mišicah okoli govornih organov.

Med zaznavanjem in razumevanjem včasih ni niti smiselno razlikovati, saj lahko za (delne) opise pripovednih oseb ali dogodkov trdimo, da zaznavamo posamezne sestavine njihovega opisa, ali da take sestavine sestavljamo v razumljivo celoto oz. predstavo o osebi in dogajanju. Kot bomo videli pozneje, lahko spodbujamo in razvijamo tudi učenčeve zaznave osebe in njihovo sestavljanje.

Razumevanje

Kadar govorimo o razumevanju kot drugi stopnji procesa branja, s tem izrazom navadno razumemo povezovanje posameznih stavkov v večje pomenske sklope in pripoved ter 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 naravnosti 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 opisov, na njegove razlage/polnjenje v besedilu nedoločenih mest in na njegovo celotno oceno in interpretacijo. Že prej smo ugotovili, da 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, ki so lahko posledica drugačnega sklepanja. Računati pa moramo s tem, da učitelj ne odkrije vseh bralnih »napak«, ker nekaterih sploh ne pričakuje in zato ne preverja razumevanja. Bralčevo sestavljanje pomena je enako pomembno za pesemska besedila, kjer nam postane nazorno šele, če

so učenci pripravljeni in sposobni nadrobno opisati svoje doživetje oziroma razumevanje.¹¹³

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. Seveda mu ne bo rekel, da je bral/razumel besedilo napačno, marveč bo najprej poskušal dobiti drugačna branja od sošolcev in nato učence spodbuditi k primerjavi različnih branj. Če nima take pomoči, ga lahko poskuša z vprašanji pripeljati do »boljših« možnosti.¹¹⁴ 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. V takem zagovoru mora učitelj videti predvsem pozitiven dokaz dejstva, da učenec misli s svojo glavo, poleg tega pa se je očitno naučil argumentirati. V smislu potrebe po razvoju jezikovnih zmožnosti je to verjetno bolj pomembno kot »pravo« branje. Učitelj se potem odloči, ali bi razpravljal o v besedilu bolj utemeljenih možnostih razumevanja in o vzrokih in/ali izvirih 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 o njihovem pomenu oziroma funkciji. Po takem opozorilu učenci često sami spregledajo prezrto sestavino in popravijo svoje razumevanje.

Pri obvladovanju daljših besedil učencem bistveno pomaga dogajalna premica, dobro poznavanje besedila, ki ga omogoča, pa spodbuja sproščeno sodelovanje. Zato jih vsaj za obvladovanje dolgih be-

¹¹³ 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.

¹¹⁴ Sama v skrajnem primeru preprosto priznam, da na tako branje (ne na odklon!) še nisem pomislila in bom o njem razmišljala doma. V pogovorih o taki situaciji so mi številni kolegi zatrdili, da je treba vztrajati pri stališču, da ima bralec, se pravi tudi učenec, vedno prav, ker ima vso pravico do *svojega* branja.

sedil naučimo sestavljati dogajalno premico, pisati bralni dnevnik ali pripombe na robu, kadar imajo svoj lasten izvod besedila, ali si kako drugače narediti spominsko pomagalo za prebrano besedilo. Učenci se morajo čim prej naučiti, da so besedila za vse ljudi, ne samo za učence, hitro pozabljiva, zato jih moramo – vsaj kadar gre za šolsko branje – obvladovati načrtno. Možnosti posameznikovega obvladovanja besedila so povezane tudi z njegovim posebnim kognitivnim stilom, zato je pomembno, da učenci poznajo več možnosti in si jih izbirajo sami, tako kot se jim zdi najboljše. V nobenem primeru ni potrebno, da bi vsi učenci naredili npr. natančno enako dogajalno premico, ne samo zato, ker to lahko postane neprijetna naloga, če že ne kar prisila, ampak tudi zato, ker bodo ob večji svobodi bolj ustvarjalni in manj zavrti. Dovolj je, da vejo, da gre pri dogajalni premici za linearno opazovanje in ponovno pregledovanje besedila, bodisi po poglavjih ali večjih razdelkih, in vnašanje temeljnih besedilnih podatkov, kot so osebe, ki se pojavijo v določenem poglavju ali večjem delu besedila, dogodki in dogajalno ozadje, katerim dodajajo še svoja opazovanja, komentarje ali zanimive izpise oz. citate. Dogajalno premico lahko delajo učenci v skupinah pri pouku tudi za posamezne dele oz. poglavja, in jo nato po medsebojni primerjavi ali »kritiki« izpuščenih sestavin sestavijo za celotno besedilo. Nikakor pa ni smiselno, da bi si učenci delali dogajalne premice ali bralne dnevnike za vsa prebrana besedila, pomembno je le, da se naučijo možnosti dobrega obvladovanja besedila in vejo, da je vsako besedilo obvladljivo.

Pri šolski obravnavi se učiteljev izbor izsekov in njegova opozorila ravna po tem, katere posebnosti besedila so za učence najbolj zanimive, in kateri vidiki besedila so jim povzročili posebne težave pri zaznavanju ali pri razumevanju, 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 alternativno razumevanje, učencem pa ne bo pomagal poglobiti in izpopolniti njihovega razumevanja ter tudi ne narediti korak naprej v razvoju bralne zmožnosti. Kadar se

obravnavo 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 interpretacija najbolj abstraktno raven branja in zato tudi raven, na kateri je besedilo, kot nam pričajo vse številnejše interpretacije raznih del,¹¹⁵ 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. Pri procesu odločanja o osrednjem problemu besedila, ki naj bi bil njegova tema, gre vedno za pripisovanje neke določene teme ali tematizacije besedila, zato je pomembno, da učenci spoznajo, da je besedila mogoče tematizirati na več načinov. Tematizacija in interpretacija, ki je v primerjavi s tematizacijo bolj celostna razlaga, odpirata široke možnosti za bralčev izbor in tudi za bolj ali manj osebno pogojene projekcije pomena. Zgodovina številnih kritičnih interpretacij, ki so bile zavržene kot neutemeljene po zelo kratkem obdobju slave, nam zgovorno dokazuje te možnosti in značilnosti interpretacije. Iz odprtosti besedila izvira tudi potreba, da si vsaka generacija bralcev ustvari svojo in za sebe sprejemljivo interpretacijo določenega besedila, ki izvira iz njenih lastnih možnosti aktualizacije besedila. Možnosti tematizacije in interpretacije besedil učenci lahko spoznavajo s pomočjo že obstoječih interpretacij, npr. različnih interpretacij *Hamleta*, ki se neprestano

¹¹⁵ Odprtost besedila za razne interpretacije in pomen, ki ga odprtost besedila omogoča v bralčevi mentalni predstavi o besedilu, navaja nekatere kritike k prepričanju, da je poetika v bistvu teorija branja, saj je sam obstoj književnosti odvisen od različnih načinov branja. Primerjaj J. Culler, *Structuralist Poetics*, 1975.

dopolnjujejo in spreminjajo, ali pa s primerjavo in zagovorom različnih interpretacij ali tematizacij pri pouku obravnavanega 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 ter spodbuditi poskuse lastnega razumevanja; brez takih poskusov učenci ne bodo razvili potrebe po oblikovanju lastnega odnosa do besedila. Povedati pa je treba, da je zaradi velike abstraktnosti ta raven branja številnim učencem težko dosegljiva (pri nas v veliki meri tudi zato, ker se še vedno lahko predajajo pasivnemu učenju na pamet) 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 kritičkih 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 besedila, ki presegga skupek posameznih opisov in dogodkov oziroma vtisov o njih, katere hitreje ali počasneje pozabi. Šele na tej ravni prebrano besedilo

razume tudi kot umetniško celoto in ga vidi v vseh za razumevanje književnosti pomembnih perspektivah. Ta raven razumevanja pa je nujna sestavina celovito razvite bralne zmožnosti in zelo koristna tudi, kadar je besedilo izpitni predmet.

Za pouk bralne zmožnosti 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 štejejo med precej zapletena in sporna vprašanja, tako v literarni teoriji kot tudi v eksperimentalni estetiki. Kljub temu se novejša gledanja v pedagoški (Britton, 1968: 6) in v kritiški teoriji (Kintgen, 1978) 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. Nekateri 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 (Barnes, Churley in Thompson, 1971: 71). Kadar učenci sami razpravljajo o delu, poskušajo najprej ugotoviti, kaj, kako in zakaj se

je nekaj 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 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 (Blackie, 1971: 77).

Šele ko učenci že bolj obvladajo začetno stopnjo zaznavanja posameznih besedilnih 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 teoretsko naravnane spoznavanja besedne umetnosti, npr. jezikovnih in žanrskih značilnosti pri pouku literarne teorije. Poznavanje osnovnega 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 zmožnosti 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 ustrezno aktualizirati leposlovnega besedila kot besedno umetnino. Nekateri tuje izkušnje kažejo, da se bomo morali v bližnji prihodnosti soočiti s starejšimi učenci, ki bodo zavestno odklanjali v naši kulturi zaenkrat še veljaven koncept literature. Za take učence bomo verjetno potrebovali precej različne tehnike prepričevanja.

Na višjih stopnjah pouka lahko naposled k razvijanju učenčeve sposobnosti zaznavanja sestavin, njihovega sestavljanja 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 vsaj na bolj zahtevnih ravneh pouka v obravnavo posameznih besedil vključimo tudi pretres nekaterih kritiških ocen, ne glede na to, ali jih sprejemamo ali zavračamo. To že omogočajo nove izdaje šolskih besedil za dijake, ki vsebujejo tudi odlomke iz kritiških ocen. Ko sem s svojimi študenti preizkušala zanimivost in priljubljenost obstoječih kritiških ocen raznih obravnavanih romanov, so uvrstili mnenja nekaterih tujih kritikov na drugo mesto po zanimivosti z utemeljitvijo, da je branje in razumevanje drugih ljudi v drugačnih okoliščinah zanimivo. Poseben problem pa predstavljajo vsebine, se pravi branja drugih, in kritiške ocene, ki so dosegljive na medmrežju. To pa ne zaradi včasih vprašljive kakovosti, ampak zato, ker se učenci lahko zatekajo k njim pred lastnim branjem in razumevanjem besedila ali celo namesto lastnega branja.

Vse, kar smo povedali o razvijanju bralne zmožnosti, 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 zmožnost razvija le pouk, ki je zavestno usmerjen k temu cilju in vseskozi osredinjen na učence. 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 zmožnost 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, nadaljevalki ali drugačni televizijski oddaji. Če pozna temeljno problematiko razvoja bralne zmožnosti, mu za to ni potrebno nič drugega kot lastno mnenje o obravnavanem besedilu in pripravljenost zares pomagati učencem do samostojne presoje. V

tem smislu je učiteljeva stvarna pomoč pri razvijanju bralne zmožnosti velikokrat manj zapletena, kot so vprašanja in razmišljanje o pouku bralne zmožnosti. Številne ankete kažejo, da se bralci, ki so uspeli razviti bralno zmožnost, dobro spominjajo prav tistega učitelja, ki jih je navajal k oblikovanju samostojnega mnenja, in ne k prevzemanju njegovega. Na veliko načinov je to bilo mogoče že v času, ko širše nezanimanje za književnost in upadanje pismenosti še nista spodbudila toliko raziskovanja, eksperimentiranja in razpravljanja o branju, kot smo mu priča danes. Ko potencialnih bralcev ni vabila lažje dosegljiva risanka, bolj razburljiv film in televizija ter spremljala skoraj stalna glasbena kulisa, smo se v naslonjaču, pod klopjo in z baterijo pod odejo brez prigovarjanja in prepričevanja predajali nasladam branja, ne da bi nas o tem kaj veliko spraševali v šoli. Naši današnji učenci pa živijo v korenito drugačnem svetu, ki se bo še bolj hitro spreminjal. Življenje v njihovem svetu ne povzroča samo samodejnih sprememb v njihovih pričakovanjih in pogledih na svet, marveč tudi kognitivne spremembe, ki so prav tako potrebne za delovanje v svetu digitalne ponudbe in posledičnih sprememb v družinskem krogu, v šoli, na delovnem mestu in pri družbenem udeleževanju. Raziskave in razmišljanja številnih strokovnjakov o teh spremembah je zbral van Oostendorp v zbirki *Cognition in a Digital World* (2003). Pri nas na take spremembe opozarja Metka Kordigel (1997). Pri iskanju odgovorov na vprašanja, zakaj učenci manj in manj berejo in o upadanju pismenosti, se vpraša o tem, kdo je kriv? In odgovarja:

»Brez dvoma tudi šola. Tista šola, ki misli, da bo v času prehoda iz verbalne v digitalno civilizacijo, v času, ko postajajo ljudje vse bolj dojemljivi za vidne dražljaje/informacije iz okolja in tem dajejo nedvomno prednost pred besednimi, otroke opismenila v nekaj mesecih (ali najslabšem primeru v letu dni). In tista šola, ki se po drugem razredu sprenevedavo zgraža nad otrokovo bralno nespretnostjo (...), a proti temu ne stori ničesar več, saj naj bi bil bralno-opismenjevalni pouk pač stvar elementarke, in če ta ni opravila svojega dela, potem tu pač ni mogoče pomagati. Tista šola, ki ji ni mar psiholoških spoznanj o

tem, da je treba otrokovo osnovno tehniko branja nadgraditi s poukom bralnih strategij. In ne nazadnje tista šola, ki meni, da je mogoče otroka usposobiti za branje vseh vrst besedil – od naravoslovnih do tistih v fizikalnem priročniku – samo z branjem leposlovnih besedil.« (Kordigel, 1997: 51)

Na spremenjen odnos do branja pa opozarjajo tudi ob razmišljanju o pouku maturitetnih besedil. Alojzija Zupan Sosič (2003) tako ugotavlja:

»V današnjem času agresivnih podob se leposlovni knjigi vsiljuje obrobno, večkrat že kar nesodobno poslanstvo. Branje romanov po končanem šolanju postaja neobičajno početje, bralna zanesenost pa že v otroštvu in mladosti redka in čudaška. Da ne bi usihanje bralne vedoželjnosti maturitetni romani še pospešili, bom v razmišljanju o letošnjem maturitetnem romanu največ pozornosti posvetila učencu in učitelju.«

Svoje prepričanje, da mora branje nuditi čimveč užitka pa utemeljuje z naslednjim citatom iz razmišljanja Milana Jesiha »Puhlica plemenitost«:

»Si danes kdo želi biti plemenit? Plemenito srce, ki s plemenitimi dejanji teži k plemenitim ciljem – čista izguba! Rdeče številke! Resnični razlog za branje, poslušanje, gledanje ni nič drugega kot užitek: razlog sebičen. Vse drugo je sentimentalna navlaka.«

(citirano po Zupan Sosič, 2003: 7)

Vsa ta opozorila nas navajajo k spoznanju, da ne smemo posploševati niti svojih bralnih doživetij niti učnih izkušenj, marveč se moramo namesto tega poglobiti v drugačen svet, poglede in odnose današnjih učencev, ter poskrbeti za razvoj njihove bralne zmožnosti z zanimivim in prepričljivim poukom leposlovnih besedil in veliko mero razlag o tem, kako sta bralna zmožnost in širša pismenost danes potrebni prav slehernemu prebivalcu prihodnosti, če ne želi biti odrinjen od sodelovanja kot zgolj pasiven opazovalec. V Evropi bodo od vsakogar in povsod zahtevali predvsem »kompetence«!

Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja¹¹⁶

Ko govorimo o branju, štejemo za povsem samoumevno, da različni ljudje beremo na različne načine, da npr. otroci berejo drugače od mladostnikov, mladostniki drugače od odraslih in učenci drugače od učiteljev. Prav tako samoumevno govorimo o bolj in manj izkušenih ali/in občutljivih bralcih ter o bolj ali manj obveščenih in kritičnih bralcih. Odprto pa ostaja vprašanje, kaj te oznake pomenijo oz. ali je posamezne kategorije bralcev in razločke med njimi mogoče oprijemljivo opredeliti tako, da bi postali funkcionalno uporabljivi. Razločevanje med raznimi vrstami bralcev oz. njihovimi bralnimi sposobnostmi pa odpira tudi vprašanja o možnostih prehajanja iz ene kategorije v drugo oz. o možnostih razvoja iz začetnih, spontanih oblik branja in bralne zmožnosti v razvitejše in nadgrajene oblike. Ta vprašanja se zdijo pomembna predvsem za šolsko prakso, v današnjem svetu celodnevne besedilne ponudbe in vse bolj pogostega besednega manipuliranja na raznih področjih življenja pa imajo tudi širši pomen za posameznikovo uspešno delovanje in – kot raven pismenosti – za razvoj sleherne družbene skupnosti kot celote.

Razmišljanje o možnostih razvoja branja oz. bralne zmožnosti od začetnega, spontanega branja do nadgrajenega in reflektiranega bra-

¹¹⁶ Krajša različica tega besedila je bila objavljena z istim naslovom v Zborniku Bralnega društva Slovenije: *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*, ki ga je uredila M. Ivšek (2000) na straneh 11-33.

nja ter dobro razvite bralne zmožnosti tako izhaja iz dveh predpostavk: iz prve predpostavke, da poznamo različne načine in možnosti branja, in druge, da določene oblike branja lahko štejemo za bolj razvite oz. nadgrajene in reflektirane oblike osnovnega ali spontanega branja in da je s poukom in vajo mogoče usvojiti dobro razvito bralno zmožnost. Prepričanje o nakazanih možnostih razvoja bralne zmožnosti srečamo v vseh učnih načrtih za pouk jezikovnih zmožnosti in še posebej za pouk književnosti, v raznih priročnikih za učitelje in drugih študijskih gradivih. V tem smislu lahko prepričanje o možnostih razvoja bralne zmožnosti štejemo za splošno sprejeto pedagoško izhodišče, čeprav v učnih načrtih praviloma ne srečamo niti razdelanih opredelitev posameznih (razvojnih) stopenj učenčevega branja niti predstavitev možnosti ali postopkov (metod) nadgrajevanja oz. razvijanja bralne zmožnosti. Za možnosti razvoja bralne zmožnosti pa govori tudi spoznanje, da gre pri vseh jezikovnih zmožnostih za sestavljene sposobnosti in spretnosti, ki jih je – tako kot vse spretnosti – mogoče razvijati z vajo (Grosman, 1989: 41 in Harding, 1948: 16). Podobno kot se z bolj ali manj vztrajno in dolgotrajno vajo lahko naučimo bolj prefinjenega razločevanja med različnimi vrstami hrane ali vina in učinkovitejšega upravljanja z avtom, ki ga zgolj teoretično brez vaje preprosto ne moremo obvladati, se s pogostim in načrtovano vodenim branjem lahko naučimo tudi boljše in/ali učinkovitejše in bolj kritično brati razna besedila, še zlasti umetnostna besedila. Tega temeljnega spoznanja o možnostih razvoja človekovih sposobnosti ne morejo ovreči niti spoznanja o zapletenosti jezikovnega delovanja. Bolj zapletene oblike delovanja namreč terjajo le več vaje. Kljub nespornosti obeh navedenih predpostavk pa razmišljanje o možnosti razvoja bralne zmožnosti terja uvodni premislek o raznih omejitvah obeh izhodiščnih predpostavk, zaradi katerih se moramo ves čas zavedati tudi potrebe po kritičnosti do rezultatov takega za šolsko prakso in razvoj pismenosti sicer vseskozi potrebnega razmišljanja.

Najprej se velja ustaviti ob poimenovanju »spontano branje«. Strokovnjaki za branje govorijo o tem kot zgodnji stopnji bralnega

razvoja otroka na ravni osnovne šole, pri čemer praviloma opozarjajo, da je stopenjskost branja še dokaj neraziskana, predlogi za opis oz. razločevanje stopenj pa pogojni (prim. Appleyard, 1990: 14). Kljub številnim raziskovalnim poskusom prodreti globlje v tajne mentalnih procesov, ti še vedno ostajajo tako neprosojni, da moramo šteti večino opisov, s katerimi jih poskušamo razumeti, za metaforične ponazoritve. Vprašljivo pa je tudi, ali je oznaka »spontano« ustrezna, saj otroci branja praviloma ne usvajajo spontano v procesu primarne socializacije v družini, marveč se ga učijo v šoli, se pravi v natančno določenem družbenem okolju, ki se ravna po v dani družbi sprejetih normah in odnosu do branja oz. pismenosti, kot ga bolj ali manj uspešno ubesedujejo učni načrti in širša šolska zakonodaja. V tem smislu je pouk branja odvisen tudi od stopnje pismenosti in kulturno pogojene zavesti o pomenu pismenosti in še posebej branja, ki jo določena družba doseže. Razvoj bralne sposobnosti je hkrati tesno povezan z otrokovim psihološkim in spoznavnim razvojem (Appleyard, 1990: 2) ter zato neizogibno močno individualen, saj posamezni otroci dosegajo različne razvojne stopnje v raznih starostih. Pouk, ki se ravna predvsem po bolj razvitih učencih in/ali togo po učnem načrtu, ima zato lahko trajne posledice za učence s počasnejšim razvojem, da pogosto začnejo zaostajati pri vseh drugih predmetih, ki zavisijo od učinkovitega branja kot osnovne učne strategije (Pečjak in Gradišar, 2002), ne le neposredno v branju ali pri književnosti. Zato dosežene stopnje bralnega razvoja posameznih učencev včasih ne odslikavajo njihovih osebnih sposobnosti, marveč zapleten preplet zunanjih dejavnikov, ki jih je v šolski praksi težko nadzorovati. Težka nadzorljivost pa še ne pomeni, da bi morali poskuse razumeti te dejavnike kar opustiti, saj prav z uravnavanjem teh dejavnikov lahko pomagamo številnim učencem do boljšega branja in s tem tudi do šolskega uspeha.

Strokovnjaki za preučevanje branja opozarjajo na zapletenost branja, še zlasti na dejstvo, da moramo vedno upoštevati tri dejavnike: bralca, besedilo in njuno interakcijo (Appleyard, 1990: 6). Niti razmišljanje samo o besedilih niti samo o učencih namreč ne more

pripeljati do uporabljivih odgovorov, ker gre pri branju za razmerje in interakcijo med obema! Vsi trije naštetih dejavniki so družbeno pogojeni. Bralec je umeščen v določeno družbo, ki z raznimi splošno sprejetimi gledanji spodbuja določen (in določljiv) odnos do branja, do knjige kot kulturne institucije ali vrednote in do književnosti kot družbene prakse, in tako neposredno vpliva na bralčevo obzorje bralnih pričakovanj in njegov osebni odnos do branja. Odnos do branja se začne pomembno oblikovati že v predšolskem obdobju doma (Bucik, 2003; Pečjak, 2003 in Knaflič, 2003), ne zgolj kot odnos do branja, marveč kot širši in splošnejši odnos do vsega fantazijskega. Prevladujoče domače razpoloženje namreč lahko spodbuja pozitivno zanimanje ali povzroča pomanjkanje zanimanja za pripoved in za knjigo. Še bolj odločujoči pa so šolski vplivi, ki z možnostjo pozitivne izkušnje bralnega uspeha lahko spodbudijo tudi tiste učence, ki nimajo pozitivnih izkušenj s knjigo od doma, z negativno bralno izkušnjo pa učenca lahko pahnejo v začarani krog neuspeha, iz katerega raste samo vedno bolj negativen odnos do branja. Tako nastali negativen odnos je neke vrste samozaščita pred ponavljajočimi se bralnimi neuspehi in kritikami/ocenami, ki jih ti prinašajo v šoli. Vsi ti vplivi samodejno pogojujejo in oblikujejo tudi bralčevo interakcijo z besedilom, ne le njegovega splošnega odnosa do branja in knjige. Ker gre za jezikovno zmožnost, bralni uspeh, se pravi spoznanje in priznanje o sposobnosti uspešne interakcije, vodi k vedno boljšemu obvladovanju besedil in k učinkovitejši bralni zmožnosti, medtem ko negativna izkušnja z besedili obrodi obrambne mehanizme raznih oblik izogibanja branju in besedilom. Dolgoročna posledica takega neuspeha je lahko trajna bralna nepismenost. Zaradi spoznanja o usodnih posledicah začetnih bralnih težav v nekaterih državah uvajajo možnost dodatnega pouka branja, čim ugotovijo bralne zaostanke.

Zaradi pomembnega vpliva na branje književni pouk danes opisujejo tudi kot posebno – uspešno ali neuspešno – literarno socializacijo. Ne nazadnje pa tudi vsako besedilo vsebuje prepoznavne znake svoje umeščenosti v določen kraj in čas oz. izvirno družbeno-kulturno okolje. Te znake bralci na različnih razvojnih stopnjah bolj ali

manj učinkovito razbirajo. Novejše literarne teorije se zato zavzemajo za širše pojmovanje književnosti kot posebnega družbenega podsistema, ker tako pojmovanje omogoča upoštevanje in preučevanje vseh za delovanje literarnega sistema pomembnih dejavnikov v medsebojni navezanosti in v hkratni odvisnosti od družbeno-kulturnih okoliščin. Branje in še zlasti branje leposlovja je znotraj literarnega podsistema opredeljivo kot posebna družbena praksa (Lamarque in Olsen, 1996: 34), pri kateri interakcije med bralcem in besedilom ne pogojujejo zgolj njune posebne lastnosti, marveč tudi družbeno sprejeta prepričanja ali celo normativna pravila o tem, kako je priporočljivo ali celo prav brati, kaj gre šteti za visoko ali manj vredno literaturo ali trivialno literaturo, katera besedila je treba uvrstiti v obvezne sezname čtiva itd.

Znotraj tega širšega konteksta nas bo zanimalo ožje in bolj obvladljivo vprašanje o možnostih nadgrajevanja branja in razmišljanja o prebranem, ki so zanimive za šolski pouk in bi lahko prispevale k organizaciji bolj sistematične vzgoje bralne zmožnosti. Zato ne bomo razmišljali o teoretski utemeljenosti poimenovanja spontano branje in o neizogibni prisotnosti sestavin spontanega branja pri vseh nadgrajenih oblikah branja ter o utemeljenosti in možnostih razločevanja med posameznimi oblikami ali stopnjami branja, marveč zgolj o že predstavljenih in pri pouku uporabljivih postopkih nadgrajevanja začetne še bolj ali manj nekritične bralne zmožnosti. Pri tem nas bodo zanimali predvsem postopki branja leposlovnih besedil, ki zaradi svoje mnogopomenskosti bralca praviloma vabijo in izzivajo k bolj dejavnemu odnosu in sodelovanju, še zlasti k bolj bogatemu polnjenju besedila na nedoločenih mestih, pri t. i. belih lisah. Leposlovna besedila namreč prav s svojo mnogopomenskostjo in številnimi belimi lisami spodbujajo dejavnejši pomenotvorni prispevek bralca.

Različno od umetnostnih besedil razne vrste informativnih besedil od bralca terjajo pozornejše sprejemanje, ki na bolj reflektirani ravni zahteva predvsem nadzorovanje samodejnega nagnjenja k prilašcanju (oz. asimilaciji) besedila na bralčevo lastno že obstoječe predznanje, se pravi poznavanje obravnavanega predmeta ali problema. V

obeh skrajnih primerih umetnostnega in neumetnostnega besedila besedilo kot jezikovni predmet nadzoruje bralčevo interakcijo s svojo linearnostjo, ki omogoča različne načine nadzora nad časovno razporeditvijo besedno posredovanih podatkov. Zato so bralne strategije za procesiranje leposlovnih besedil oz. za interakcijo z njimi v veliki meri uporabljive tudi za branje raznih vrst neumetnostnih oz. informativnih besedil, podobno pa pozornost, ki jo terjajo informativna besedila, lahko prispeva tudi k bolj poglobljenemu branju umetnostnih besedil. Ne nazadnje lahko bralec bere isto npr. pripovedno besedilo kot umetnostno pripoved, kot zgodovinsko ali kot biografsko pripoved. Njegovo branje navadno uravnava oznaka besedila, ki pri njem aktivira ustrezen vzorec pričakovanj (ali razumevalen okvir) in z njimi skladno uporabo bralnih strategij. Z raznimi eksperimentalnimi spremembami izvirne oznake besedil so že dokazali, da bralci na temelju istega besedila lahko tvorijo močno različne pomene, pač glede na žanrski status, ki jim ga pripišejo, ter isto in enako dolgo besedilo tudi časovno različno procesirajo.

Ko številni strokovnjaki za branje poskušajo opredeliti razne razvojne stopnje, se največkrat ravna po stopnjah otrokovega psihološkega razvoja, kot ga je opisal Piaget (1955). Appleyard tako npr. govori o branju mlajšega in starejšega otroka, mladostnika in odraslih bralcev na različnih stopnjah (1990: 2), in razločuje pet stopenj branja glede na to, kakšne vloge otrok in mladostnik pri branju izpolnjujeta (1990: 14). Ker se te stopnje že znotraj iste starostne skupine lahko močno razlikujejo in je te razlike zelo težko ustrezno upoštevati, bomo za potrebe naše obravnave izhajali iz začetne spontane stopnje branja, kot jo učenci dosežejo, ko usvojijo sposobnost samostojnega branja in pripovedi sledijo/verjamejo povsem spontano brez ustaljanja za kakršenkoli drug razmislek o osebah ali dogajanju. To stopnjo lahko dosežejo že s poslušanjem, predno se naučijo sami brati.

Ker so otroška poročila o doživljanju prebranih besed izredno raznolika in individualistična ter zato težko primerljiva, nam je – kljub nekaterim zbranim podatkom – otroško bralno doživetje v veliki meri še vedno neznanka. Težko se je odločiti, ali je to bolj posledica

žive otroške domišljije, ki ubira nepredvidljive poti, ali dejstva, da mladi bralci na tej začetni stopnji še niso bili izpostavljeni literarni socializaciji književnega pouka in, neobremenjeni z raznimi navodili kako brati, berejo povsem idiosinkratično. Na osnovi že opravljenih preučevanj (Meek in drugi avtorji, 1978) pa je mogoče sklepati o nekaterih značilnostih te začetne stopnje bralnega razvoja, ki naj bi jo nadgrajeval poznejši bralni pouk. Prva široko priznana značilnost je izrazito zanimanje za zgodbo oz. dogajalno plast pripovedi. Poznavanje te značilnosti lahko vedno znova razbiramo iz otroške književnosti, ki se s svojo dogajalno bogato pripovedjo trudi zadovoljiti to otrokovo zanimanje. Druga značilnost pa je zavzeto zanimanje za upovedane osebe. Te mladi bralci dojemajo kot posnemanja vredne vzore ali negativna opozorila in kot možnost za fiktivno »pomerjanje« raznih razpoložljivih vlog in situacij. Zaradi spoznanj o oblikovalnih vplivih branja se je književnost za otroke pogosto trudila biti izrecno (moralno) vzgojna.

Nekateri strokovnjaki govorijo tudi o procesih otrokove (bralne) identifikacije s posameznimi junaki, čeprav je tako pojmovanje bralnega odnosa vsaj v dobesednem smislu lahko močno vprašljivo. Saj se mladi bralci navadno le vživljajo v razne vloge, medtem ko bi dejansko poistovetenje s fiktivnimi junaki lahko pomenilo tudi vsaj začasno izgubo lastne identitete. Ker pa mladi bralci pogosto še nimajo nikakršnega občutka ali predstave o razlikah med fiktivnim in realnim dogajanjem, in občutljivo mejo med obema prehajajo, ne da bi se je sploh zavedali, so tudi njihove predstave o upovedanih osebah veliko bolj žive kot predstave starejših bralcev. Slednji upovedane osebe in njihovo psihološko verjetnost že presojujejo na temelju lastne izkušnje s soljudmi in svojih predstav o tem, kaj je za človekovo obnašanje primerno, sprejemljivo in/ali verjetno. Nasprotno otroci spričo svoje življenjske neizkušenosti vrsto značajskih lastnosti in izkustvenih možnosti prvič spoznavajo prav v fiktivni pripovedi in skozi njo. Fiktivnost pripovedi pa zanje ni pomembna, saj je še ne vidijo in ocenjujejo v primerjavi z lastno življenjsko izkušnjo. Številni mladi bralci so močno razočarani, ko jim prvič postane jasno, da se zgodbe

iz pravljic in risank niso nikoli zares zgodile. Podobno odsotnost predstav o mejah med stvarnim in fiktivnim otroci pogosto kažejo tudi pri vsakodnevnem upovedovanju lastnih izkušenj. Najbolj idiosinkratične pa so presoje mladih bralcev: neko besedilo jim je všeč ali pa ne zaradi iste lastnosti, npr. prisotnosti ali odsotnosti volka. Značilni nerazumljivi vzroki za to, da jim besedilo (ne) ugaja, predstavljajo še posebej trd oreh za preučevanje otroškega razumevanja fiktivne pripovedi. Sicer pa velja povedati, da je že samo razločevanje med fiktivno in stvarno pripovedjo kulturno pogojeno in ga v številnih kulturah tudi odrasli sploh ne poznajo in štejejo vse oblike pripovedi za enako resnične. Skupaj z vsemi drugimi pogledi se nam tudi bralne prakse kulture, v kateri smo bili socializirani, praviloma zdijo najbolj naravne. Na osnovi lastne izkušnje z njimi samodejno pričakujemo, da so vse kulturne prakse takšne kot nam znana lastna kultura, in zato včasih povsem brez kakršne koli pametne utemeljitve drugačne kulture in ljudi štejejo za nekako nenaravne, namesto da bi neprizadeto videli njihovo različnost. Družbene pogojenosti lastne kulture se navadno zavemo šele ob primerjavi z drugačnimi praksami in z razmislekom o izvorih njihove drugačnosti.

Če upoštevamo temeljno dejstvo, da besedilo nadzoruje bralca predvsem s svojo linearnostjo, ki uravnava tudi njegovo izhodiščno spontano doživetje, se lahko začnemo spraševati, kako bi lahko učenčevo začetno doživetje nadgradili, ne da bi mu s tem odvzeli njegovo prvobitno doživljajsko spontanost. Številni strokovnjaki namreč opozarjajo na žalostno spoznanje, da nekatere oblike šolskega mrcvarjenja besedila ubijejo učenčevo lastno (literarno) doživetje, z njim pa večkrat tudi zanimanje za branje leposlovja. Da bi se izognili temu nenačrtovanemu in močno nezaželenemu učinku, moramo paziti predvsem na to, da je vse nadgrajevanje spontanega branja usmerjeno k boljšemu zaznavanju in spoznavanju samega besedila, ki mu navadno rečemo kar besedilni temelj, in seveda k razvoju boljše bralne zmožnosti. Prične se lahko šele potem, ko so učenci (sami) prebrali celotno besedilo in vsaj v obsegu lastne sposobnosti tudi upovedali svoje doživetje, ki ga v šolski praksi nekateri poimenujejo tudi kar

vsebina. Če učencu že poprej, preden sam samostojno prebere leposlovno besedilo, posredujemo razne razlage besedila in naložimo iskanje odgovorov na zadana vprašanja, se precej zmanjša verjetnost, da bo sam dosegel prijetno in/ali zanimivo literarno doživetje. Leposlovnega besedila namreč ne bo bral glede na lastno zanimanje in izkušnje, marveč glede na že poznano učiteljevo razlago, učiteljev ali učbeniški povzetek zgodbe in zadana vprašanja za domačo nalogo. Z nalogami in razlagami pospremljeno branje leposlovja (npr. za obvezno čtivo) se tako bistveno oddalji od naravnih procesov branja, ki jih uravnava lastno bralčevo zanimanje, kot se poraja iz osebne odmevnosti samega besedila. Če učenec že pred branjem pozna vprašanja, na katera mora o določenem besedilu odgovoriti, potem je povsem naravno, da besedilo bere glede na zadana vprašanja. V tem smislu hkrati vzporedno procesira dve besedili: leposlovno besedilo ter vprašanja in zato besedila ne more brati tako spontano, kot bi ga bral brez vprašanj¹¹⁷. Branje umetnostnega besedila pa se tako sprevrže v reševanje bolj ali manj razumljive naloge in lahko sploh ne pripelje do literarnega doživetja. Kadar učenec bere za to, da bi odgovoril na že znano vprašanje ali izpolnil kakšno drugo nalogo, že pri prvem branju iz linearno razporejenih podatkov besedilnega temelja izbira tiste podatke in bolj pazljivo bere tista mesta, za katera pričakuje, da jih bo potreboval za odgovore na vprašanja. Posledično s takim branjem posveča manj pozornosti drugim podatkom in delom besedila, ki jih v skrajnem primeru tudi kar prelista. Takega branja ne moremo šteti za naravni proces branja niti za vajo za usvajanje bralne zmožnosti, kaj šele za bralni užitek. Učenec ga največkrat doživlja zgolj kot neprijetno šolsko obveznost, ki jo mora čim hitreje izpolniti.

Učenčeve mentalne predstave o prebranem besedilu, ki tvorijo njegovo celostno doživetje oz. besedilni svet, so zapleten preplet učinkov besedila in njegovih predhodnih lastnih znanj in izkušenj, kot jih asociativno sprožajo posamezni segmenti besedila (Brooke, 1990).

¹¹⁷ Hannelore Link v svojem delu *Rezeptionsforschung. Eine Einfuehrung in Methoden und Probleme* (1980:105) posebej obravnava motnje branja, ki jih povzročajo vprašanja, ko učencu naložijo hkratno procesiranje besedila in vprašanj.

Kot smo videli, niti najbolj izkušeni bralci ne razločujejo sestavin oz. vtisov, ki izvirajo iz besedilnega temelja, od tistih, ki so rezultat njihovega poprejšnjega znanja in izkušenj. Učenec pa se te sestavljenosti svojega doživetja ne more niti zavedati in ne ve, da nek vtis sproži določljiv niz besed, njegova čustvena obarvanost, zaradi katere ga zaznava kot pomembnega, pa izvira iz njegovih poprejšnjih doživetij in drugih znanj, zaradi česar je osebnostno bolj odmeven. Nadgrajujemo in poglobljamo pa lahko zlasti tiste sestavine oz. predstave učenčevega doživetja, ki izvirajo iz besedilnega temelja, medtem ko razni subjektivni dejavniki postanejo razvidni le naključno, največkrat le kot vplivi na čustveno in vrednostno obarvane sestavine bralnega odziva oz. predstav. In ker je besedilo na ravni bralnega doživetja, o katerem se pri pouku lahko pogovarjamo, tudi zapleten splet različnih sestavin, kot so npr. upovedane osebe, dogajanje, prostor-čas, v katerega so osebe in dogodki umeščeni, vse te sestavine pa so na čisto besedilni (diskurzni) ravni zgolj nizi besed, povedi, odstavkov in poglavij, je najbolje, da se nadgrajevanja vsake izmed teh sestavin lotimo posebej. Nadgrajevanje je najbolj uspešno, kadar poteka s sistematičnim vračanjem k besedilu, k ponovnemu branju in pregledovanju tistih izsekov besedila, ki so pomembni za opazovano sestavino. Če si namreč besedilo predstavljamo dobesečno linearno v eni sami dolgi premici (in ne tako kot ga učenec vedno vidi: vrstico pod vrstico na zaporednih straneh), potem si lahko predstavljamo horizontalno razporeditev vseh posameznih nizov besed, ki tvorijo opise dogajanja, oseb in dogajalnega okolja, na npr. 2 km dolgi premici besed, ki jo jezikoslovci poimenujejo kar »veriga označevalcev«. Bolj nazorno pa si lahko predstavljamo tudi linearno uravnavanje podatkov oz. kako jih bralec sprejema: prvih nekaj centimetrov tako zamišljenega besedila nam prinaša podatke o dogajalnem okolju, npr. opis kraja in časa, nato dobimo nekaj centimetrov ali decimetrov podatkov o prvi osebi itd. Ko govorimo tako o centimetrih in metrih besedila, se to zdi nenavadno in učence celo osupne, vendar ko usvojijo linearno predstavo o besedilu, tudi razumejo, zakaj ga je težko obvladati, in se moramo zato obvladovanja besedil, vsaj kadar je to

potrebno, posebej učiti, potem ko smo jih že prebrali in, upajmo, vsaj malo uživali.

Med naštetimi sestavinami je dogajalna plast tista, ki se je bralci zavejo takoj, ko se vprašajo, kaj se dogaja oz. za kaj pravzaprav gre v pripovedi. Kot udejanjen postopek pripovednega ubesedovanja oz. upovedovanja človeške izkušnje in prikaz možnosti besednega urejanja le-te je ta plast tudi najpomembnejša za otrokov spoznavni razvoj. Za otroka in vsakega bralca je branje leposlovja, ki omogoča spremljanje in spoznavanje umetnostno do popolnosti dodelane pripovedi o človekovem izkustvu, tudi neke vrste vaja v jezikovnem oz. linearnem urejanju doživljanja stvarnosti, samega sebe in vseh problemov in težav, s katerimi se v lastnem življenju srečuje. Boljše obvladovanje dogajalne plasti pripovedi omogoča izdelava dogajalne premice, ki bralca spodbuja k sistematičnemu urejanju lastnih predstav o prebranem besedilu s ponovnim pregledom besedila. Uporabo dogajalne premice smo pri nas že uspešno razvili pri pouku angleške književnosti, kjer je dodatna motivacija za izdelavo dogajalne premice temeljito poznavanje besedila, ki prinaša uspeh pri maturi.

Izdelavo dogajalne premice učencem priporočamo takoj, ko zaključijo branje (daljšega) pripovednega besedila, saj je takrat, ko se med pravkar zaključeno branje in drugo doživljanje ne vrivajo še nobene drugačne stvarne ali bralne izkušnje, le-to najbolj sveže v spominu in je zato priklic iz spomina najlažji. Postopke za izdelavo dogajalne premice učencem razložimo že prej, zanje je pomembno predvsem to, da vejo, da gre za natančno opazovanje besedila prav v njegovi linearnosti (ne da bi morali uporabiti to besedo), s katero nam besedo za besedo in poved za povedjo odkriva posamezne sestavine dogajanja, opise oseb in okoliščin, v katere je vse dogajanje umeščeno. Vsaj starejšim učencem, ki so že usvojili osnovno jezikovno zavest, lahko tudi pojasnimo, da je besedilo v vseh nadrobnostih brez posebne pozornosti, ki je potrebna za izdelavo dogajalne premice, težko obvladljivo in zapomnljivo, še zlasti kadar gre za daljše branje. Prav zato nam tudi pogovor o njem in še bolj esejsko pisanje naravno povzročata vrsto težav in nevarnosti napačnega priklica iz spomina. Pri

branju si namreč praviloma ne zapomnimo posameznih besed in opisov, marveč le pomene, tj. naše mentalne predstave, ki jih tvorimo na osnovi besedilnega temelja. Ker proces tvorjenja besedilnih pomenov oz. besedilnega sveta ves čas poteka pod vplivom bralčevih posebnih zanimanj, znanj in izkušenj, so pomeni učencev bolj ali manj subjektivni. Da bi si posamezne opise in oznake zapomnili v dobesedni obliki, pa je praviloma potreben poseben napor!

Predno učencem razložimo sam postopek izdelave dogajalne premice, jim moramo pokazati, praviloma na uvodnih odstavkih besedila, kako nam besedilo (v linearni organizaciji) ponuja posamezne sestavine. Wildovo besedilo *Slika Doriana Graya* nas tako najprej sooči z opisom dogajalnega okolja, se pravi z Basilovim ateljejem. Ko se pomikamo naprej po vrsticah prvega poglavja, nato srečamo prva dva junaka in ju spoznavamo tako skozi avtorjeve opise njunih posebnosti kot tudi skozi njune lastne besede (dvogovor) in nebesedno obnašanje, nekoliko pozneje (že v 2. poglavju) pa Basilov sluga najavi prihod Doriana (se pravi pojavitev tretje osebe) itd. Čim učenci razumejo, da besedilo (oz. avtor) naše branje in zaznavanje besedilnega sveta nadzoruje prav z linearno razporeditvijo podatkov, kot jo pač omogoča jezikovno izrazno sredstvo, bo zanje postopek izdelave dogajalne premice že razumljiv. V bistvu morajo na narisano daljšo premico, na kateri najprej označijo poglavja s številkami (ali z naslovi), pod številko poglavja zapisati posamezne »sestavine« poglavja, ki jih, ko preberejo celotno besedilo, lahko ugotovijo tudi že s preletavanjem besedila.

Največkrat zapisujejo za vsako poglavje naslednje sestavine: (1) dogajalno okolje, (2) (pomembnejše) osebe, ki nastopijo v poglavju in (3) (pomembnejše) dogodke. Tem trem sestavinam pripovedi naj učenec doda še lastna opazovanja o posebej zanimivih lastnostih besedila in o sestavinah, ki so mu najbolj všeč, o (ne)razrešljivih vprašanjih, ki se mu porajajo, in pripise ali izpise zanj zanimivih besed ali opisov. Glede na posebnosti obravnavanega besedila pa lahko poleg naštetih sestavin opazuje in razčlenjuje poljubno drugo sestavino besedila, npr. posamezne značilne rabe, ponavljanje itd., še zlasti, če predstavlja pomembno značilnost in predmet obravnave.

Pri dogajalnem okolju učenec zapisuje kraj in posebnosti prizorišča, čas, družbena obeležja, kot so družbeni sloj ipd., predmetno okolje. Iskanje in spoznavanje teh nadrobnosti usmerja učenčevo/bralčevo pozornost na nekatere sestavine besedila, ki jih sicer bralci pogosto ne zaznavajo. Pri tem jih lahko opozorimo, da je v življenju nezaznavanje okolja in številnih drugih podatkov seveda vsakodnevni pojav, pri katerem gre za sistematično zaščito pred podatkovnimi preobremenitvami. Vendar pa se morajo naučiti upoštevati tudi dejstvo, da so npr. vsi prisotni predmeti in/ali druge okoliščine v besedilu že rezultat avtorjevega izbora iz neprimerno večje in neobvladljive količine podatkov in so zato vsi pomembni za bralca. Ker je njihov osnovni namen usmerjanje bralčeve pozornosti na posebnosti oseb, ki jih posamezni predmeti določajo, in na okoliščine dogajanja, ki ga pogojujejo, mora biti bralec pri branju bolj pazljiv kot pri vsakodnevni zaznavah svojega okolja. Prav privzganje pozornosti za vse besedilne nadrobnosti in za njihove različne funkcije je prvi cilj nadgrajevanja spontanega branja, ki je praviloma manj pozorno, in prvi pomemben korak v razvoju bralne zmožnosti. Starejši učenci lahko brez posebnih težav razumejo razliko med umetnostnim in vsakodnevni opisom oz. umetnostno pripovedjo in naravno pripovedjo ter potrebo po bolj pazljivem branju. Samo razliko med obema oblikama pripovedi pa jim lahko tudi ponazorimo, če jim naročimo, da naj sami opišejo enostaven dogodek, nato pa ga primerjajo z bogatostjo in posebnostmi opisa podobnega dogodka ali življenjske situacije v leposlovni pripovedi. Mlajše učence pa na zaznavanje predmetnih nadrobnosti v pripovednem besedilu opozorimo z igri podobnimi vprašanji o pomenu posameznih predmetov oz. čemu služijo posamezni predmeti, ali jih srečamo tudi v vsakdanu ipd. Včasih jim pomen posameznega v besedilu izbranega/vsebovanega predmeta in/ali opisa lahko ponazorimo, če ga zamenjamo z nekim drugim drastično različnim predmetom. Če npr. razmišljamo o spremembah v naših predstavah, ki bi jih o neki osebi sprožila povsem spremenjena oblačila, drugačno besedno obnašanje itd., in učenci sami preizkušajo učinke takšnih sprememb v opisih.

Zapisovanje posameznih besedilnih podatkov na dogajalno premico poleg osredinjanja pozornosti nanje omogoča tudi boljše spominsko obvladovanje besedil oz. učenčevega besedilnega sveta. Pomembno je še zlasti za izpitna besedila,¹¹⁸ saj učenec lahko zelo hitro ponovi besedilo v taki obliki, kot ga je sam prebral, ki navadno samodejno prikličje iz spomina tudi njegove izvirne asociacije in čustva, ne le vsebino, ki jo je zanj napisal nekdo drug. Z izdelavo dogajalne premice za več besedil pa se učenec nauči tudi bolj pozorno brati. V tem smislu ima izdelava dogajalne premice trajen učinek na boljšo bralno zmožnost. Z opazovanjem besedila, kot ga učenci usvajajo z dogajalno premico, pa se je mogoče približati tudi posameznim delom besedila. Pri obravnavi nekaterih umetnostnih besedil se npr. opisovanja dogajalnega okolja lahko lotimo za posamezne (pomembnejše ali zanimivejše) dele besedila. Nikakor pa ne gre pretiravati z izdelovanjem dogajalnih premic za vsa prebrana besedila v celoti, saj bi tako pretiravanje učence lahko navdalo tudi z odporom do natančnejšega branja.

Osebe so vsaj na osnovni ravni navadno najmanj sporna sestavina pripovednega besedila. Čim pa poskušamo odpreti pogovor o njih, se zelo hitro izkaže, da so edina njihova povsem nesporna lastnost njihova lastna imena (Rimmon-Kenan, 1986/1983: 33). Tako se brez težav sporazumemo, o kateri pripovedni osebi teče beseda, ko pa preidemo na obravnavo njenih lastnosti in delovanja, je sporazuma zelo hitro konec. Ker bralci osebe zaznavajo glede na svoje zunajbesedilne izkušnje in poznavanje ljudi, praviloma tvorijo zelo osebne predstave in ocene o njih. Te močno različne lastnosti pa niso bistvene za izdelavo dogajalne premice, na katero spadajo predvsem v posameznem poglavju (ali drugače določenem razdelku) besedila nastopajoče osebe. Učencem sicer priporočamo, da si ob imenih oseb zapišejo tudi lastna zapazanja in posebna mnenja (to vsaj starejšim učencem omogoča, da pozneje z opazovanjem sprememb v lastnih predstavah

¹¹⁸ Čeprav se številni strokovnjaki že dolgo strinjajo, da izpitno preverjanje umetnostnih besedil praviloma vodi k njihovi nepriljubljenosti, in razčlenjujejo možnosti vprašanj za pogovor o prebranih besedilih (Langer, 1992: 39; Hynds, 1992: 78), še vedno niso našli bistveno drugačne rešitve za preverjanje branja.

in ocenah oseb razumejo tudi nekatere možnosti nadgrajevanje branja), posamezne navedke oz. besede oseb in druge zanimivosti, pa tudi nerazumljive lastnosti, kot so pogosto nepojasneni motivi za posamezna dejanja. Vendar vsi ti dodatni zapisi niso bistveni za ugotavljanje glavnega podatka, katere osebe nastopajo v posameznem poglavju. Spoznavanje posameznih oseb s stališča njihovih posebnih lastnosti lahko namreč spodbujamo individualno po osebah, ki so za obravnavano besedilo najbolj zanimive, značilne ali usodne, in ga bomo zato prikazali pri spoznavanju posameznih sestavin besedila. Pregled pojavljanja posameznih oseb v besedilu učencu ne omogoča le boljšega pregleda nad pripovednimi osebami in njihovim razvojem, marveč mu omogoča tudi boljši vpogled v celostno dinamiko dogajanja in vloge oseb v njem. Možnosti zaznavanja obnašanja pripovednih oseb in njihovega opisovanja pa učencu odpirajo tudi vpoglede v razne oblike človeškega delovanja in zlasti mlajšim bralcem pomagajo tudi pri spoznavanju širših človeških možnosti. Posamezni dogodki so pogosto zaznavni prav kot različna srečanja, spori ali nesporazumi med udeleženi pripovednimi osebami.

Od vseh sestavin besedila, ki jih poskušamo urediti s pomočjo dogajalne premice, je najbolj zapleteno in zato tudi najbolj individualno obarvano ugotavljanje in poimenovanje dogodkov. Ko pripovedno besedilo preberemo in se sprašujemo o dogajalni plasti – navadno z raznimi vprašanji o tem, kaj se zgodi oz. o zgodbi – imamo v svojem besedilnem svetu že predstave o zaporedju različnih dogodkov. Te predstave so samodejen nasledek opomenjanja besedila, tj. prej omenjenega dejstva, da v spominu skladiščimo le v pomene pretvorjene besedne opise. Prav zato pa je toliko bolj naporno prikazati bralne procese, ki nas pripeljejo do takih predstav, in ponazoriti dejstvo, da so na besedilni (diskurzni) ravni tudi vsi dogodki le krajši ali daljši izseki nizov besed, povedi itd. Z izjemo nekaterih viktorijanskih romanov, ki v daljših podnaslovih poglavij izrecno navajajo opise dogodkov v naslednjem poglavju, besedila romanov dogodkov navadno ne poimenujejo. Ravno to skoraj samodejno (in večkrat nezavedno) poimenovanje posameznih besedilnih izsekov pa za bralca

konstituirajo dogodke (Rimmon-Kenan, 1986/1983: 13). Bralčevo poimenovanje dogodkov na temelju nekaterih besedilnih opisov je zato tudi močno subjektivno, ker ves čas zavisi od njegove lastne zunajbesedilne (osebne) izkušnje in pogledov na (ne)primernost, (ne)moralnost itd. človekovega delovanja. Tako lahko npr. isti bralec opis ljubezenskega trikotnika enkrat poimenuje kot prešuštvo, medtem ko ga bo po lastni pozitivni izkušnji take situacije drugič poimenoval kot srečno izpolnitev velike ljubezni, ali pa oceni delovanje osebe kot ustrezno, drugič pa kot strahopetno. V tem smislu pomenski potencial jezika tesno zavisi od naše zunajjezikovne izkušnje, na katero se opiramo ves čas pri pomenskem polnjenju (opomenjanju) ponujenega besedila. Prav zaradi visoke stopnje odvisnosti od subjektivne izkušnje pa ima obravnava (poimenovanje in konstituiranje) pripovednih dogodkov velik vzgojni potencial, ki ni pomemben samo za boljše razumevanje posameznega besedila, marveč tudi za razumevanje procesov osmišljanja posameznikovega doživljanja drugih ljudi in stvarnosti.

Globinsko spoznanje, da bralec sam konstituirajo dogodek s poimenovanjem, ko si odgovori na vprašanje: Za kaj gre v nekem izseku besedila, se pravi spoznanje, da so »dogodki«, ki jih sam poimenuje na osnovi določljivega izseka besedilnega temelja, na besedilni ravni zgolj nizi besed in povedi, verjetno že presega razvojno raven večine učencev kot prezapleteno spoznanje o bralčevem zaznavanju umetnostne pripovedi.¹¹⁹ Kljub temu pa ga mora poznati in ves čas upoštevati učitelj, saj brez takega znanja ne more razložiti vedno prisotnih razlik med učenci v zaznavanju in poimenovanju dogodkov ter doživljanju istega besedila. Za učence je spoznanje o razlikah v doživljanju dosegljivo in pomembno pri prvi šolski obravnavi besedila, ko poročajo o svojih lastnih doživetjih besedila, se pravi o lastnih besedilnih svetovih. Pri prvi obravnavi je namreč najbolj pomembno učence soočiti z lastnimi doživetji besedila tako, da jim najprej

¹¹⁹ Pri študiju angleške književnosti na fakultetni ravni te značilnosti branja učim v 1. in 2. letniku pri obravnavi ameriških in angleških romanov. Vsaj delno priporočamo tako razumevanje tudi za maturitetna besedila pri angleščini. Z mlajšimi bralci pa sem tak pristop preizkušala le v obliki igre in ugibanja.

naložimo zapisovanje posameznih dogodkov po različnih izbirnih principih in nato predlagamo primerjave zapisov v manjših skupinah učencev.

Medsebojna primerjava zapisov o besedilu jim omogoča spoznanje o tem, da so sošolci iste dogodke (dele besedila) poimenovali in zaznali drugače. Primerjava opisov dogodkov med učenci pa spodbuja tudi sproščajoče spoznanje, da so možna in seveda dopustna različna branja istega besedila (prim. Paternu, 1999). Vsa ta spoznanja potekajo brez učiteljevih popravkov in poseganja v pogovor z »bolj veljavnimi« interpretacijami, ki učence demotivirajo v prizadevanjih, da bi tvorili lastne razlage besedila. Učitelji, ki v razredu sami blestijo z odličnimi interpretacijami, učencem za njihova branja velikokrat ne pustijo niti časa niti priložnosti. Učenci se lahko spominjajo zanimivih predavanj, ne usvojijo pa bralne zmožnosti, saj jih že od samega začetka zavira misel, da ne bodo nikoli kos tako zapletenemu razumevanju besedil. Delo v skupinah in soočanje z branji drugih učencev ter iz tega izvirajoče spoznanje o mnogopomenskem potencialu besedila pa jih osvobaja zaskrbljenosti zaradi lastnega »nepravilnega« branja, ki je kot strah pred bralnim neuspehom pogosto vzrok za nebranje in nesodelovanje pri pouku. Hkrati pa jim vsaka, tudi najbolj osnovna razlaga o tem (brez sleherne uporabe zapletenega izrazja), kako kot bralci na temelju besedila konstituirajo oz. zaznavajo dogodke, odpira prve vpoglede v subjektivne procese človekovega upovedovanja in tvorjenja pomenov. Večkratno spoznanje o teh procesih prispeva tudi k odprtosti za drugačno razumevanje in k strpnosti do drugačnih pogledov, ki prispevata k osebnostnemu razvoju. Prav zaradi teh vzgojnih učinkov pri izdelovanju dogajalne premice nikoli ne navajamo učencev k poenotenju njihovih opisov/poimenovanj za dogodke, marveč le k poskusom, da vsak za sebe svoja poimenovanja zapiše in razmisli tudi o možnostih drugačnega poimenovanja pri svojih sošolcih in o vzrokih zanje.

Primerjave dogajalnih premic vseh učencev in/ali njihovih izbo-rov posameznih dogodkov pa nam pri šolski obravnavi omogočajo tudi oprijemljivo podobo (skupnega) razumevanja besedila, ki lahko

služi kot realno izhodišče za pogovor o besedilu (Grosman, 1997). Če želimo skupaj z učenci priti do neke vrste »razrednega« razumevanja besedila, jim lahko naložimo kratko nalogo, da naštejejo in zapišejo v svoje zvezke tri ali več (število izbiramo glede na besedilo in namen oz. cilj posamezne obravnave) dogodkov iz obravnavanega besedila. Izbirajo lahko po različnih kriterijih: dogodke, ki so si jih najbolj zapomnili (ali jim prvi pridejo na misel), dogodke, ki se jim zdijo najzanimivejši, ali dogodke, za katere mislijo, da so posebej pomembni za pripoved oz. njeno zgradbo. Če glede na posebnosti obravnavanega besedila pričakujemo različne odgovore na različno določene kriterije izbiranja dogodkov, lahko naročimo posameznim skupinam učencev, da dogodke izbirajo po različnih kriterijih. To nam pozneje omogoča primerjalne poglede na zgodbo glede na različne vidike, kot so zanimivost, zapomnljivost ali pomembnost za zgradbo dela, ki so služili kot kriterij za izbor dogodkov. Izbiranje dogodkov pa učence navaja k samostojnemu razmišljanju o besedilu in k primerjanju in prvi kritični oceni posameznih dogodkov, ki se jih lahko pri šolskem pogovoru spomnijo ali jih poiščejo v besedilu. Ko se vsi učenci odločijo za svoj izbor dogodkov, spodbudimo primerjavo izbora in pogovor o izbranih dogodkih v manjših skupinah učencev. Skupine morajo nato poročati, ali so se za kateri dogodek odločili vsi člani skupine, ali so ga vsi enako poimenovali, in podati svojo utemeljitev za izbor dogodkov.

Rezultate prvih primerjav in pogovora v skupinah sproti zapisujemo na tablo, na premico, na kateri označimo poglavja (ali dejanja), tako da izbrane dogodke lahko vnašamo v odgovarjajoče segmente s premico ponazorjenega besedila. Ko smo zapisali rezultate vseh skupin, lahko še preštajemo glasove (dvignjene roke) celega razreda za posamezne dogodke in dodamo številke k zapisanim dogodkom. Tako dobimo precej zanesljivo podobo »skupnega« branja vseh učencev, ki omogoča utemeljen pogovor o razumevanju besedila in, po potrebi, tudi o vzrokih za ponazorjeno razumevanje. Tako dobljen pregled dogajanja nam omogoča neko sporazumno ustvarjeno osnovo za razpravo o besedilu, ne da bi za to kateremu koli učencu kratili

pravico do njegovega posebnega izbora in branja besedila. Učitelju pa nudi vpogled v tiste dele dogajanja in besedila, ki jih veliko učencev ni opazilo, in možnost, da brez neposrednega popravljanja kateregakoli učenca opozori tudi na manj opažene in neopažene dogodke in odpre vprašanje, zakaj niso pritegnili zanimanja nobenega učenca. Pri mlajših učencih je tak pristop k besedilu lahko podoben igri in tekmovanju v zaznavanju, pri starejših pa bi moral spodbuditi tudi že kritično razmišljanje o besedilu in o lastnem branju. Pri šolski obravnavi odločanje učencev o dogodkih in primerjave izborov v skupinah seveda terjajo več časa kot učiteljev povzetek zgodbe, vendar ne smemo pozabiti, da morajo pri takem pristopu sodelovati vsi učenci, ki sami iščejo odgovor v besedilu in ne čakajo zgolj (pasivno) na učiteljevo razlago. To ne prispeva samo k veliki skupni udeležbi v pogovoru, marveč pritegne tudi manj zainteresirane in ustvarjalne učence. Domača izdelava dogajalne premice terja še več časa, pač glede na to, koliko natančno jo učenec naredi. Pregledovanje besedila za izdelavo dobre dogajalne premice pa zahteva večjo pozornost in kritičnost kot hitro pisanje vsebine in zato vodi do boljšega obvladovanja besedila. Študenti, ki so se pisanja dogajalnih premic naučili pri angleških maturitetnih besedilih, so nam zaupali, da so dogajalno premico izdelali tudi za nekatera leposlovna besedila za maturo iz slovenščine, saj so tako imeli občutek, da besedilo boljše poznajo in obvladajo.

Pri pouku se lahko odločimo tudi za nadgrajevanje poznavanja posameznih besedilnih sestavin, kot so npr. posamezne osebe, različna jezikovna sredstva, ki jih je pisatelj uporabil za predstavitev posamezne osebe, ali celo samo eno sredstvo, kot je npr. govorno obnašanje posamezne osebe, ali pa za preučevanje dogajalnega prizorišča/okolja, časa in drugih okoliščin, npr. predmetnega sveta in njegovih različnih besedilnih funkcij. Včasih je – na višji ravni – zanimivo tudi opazovanje posameznih spontano manj opaznih sestavin, simbolike barve, prisotnosti določenih cvetlic in/ali dišav (npr. pri uvodnih opisih v *Sliki Doriana Graya*) itd., ki obeležujejo posamezno dogajanje ali osebe, in tudi prepletanje različnih sestavin v besedilu.

Ker se zaznavanje pripovednih oseb močno spreminja z otrokovim razvojem, je nadgrajevanje te sestavine leposlovnega branja še

posebej pomembno za dobro razvito bralno zmožnost in zaradi širših vzgojnih učinkov branja. Prvi opisi postopkov tvorjenja bralčevih predstav o upovedanih osebah in podobnosti med tvorjenjem teh predstav in zaznavanjem stvarnih ljudi segajo v dvajseta leta (prim. Lubbock, 1926). Kot smo videli, poznejši kritiki opozarjajo na pomen vsega bralčevega zunajbesedilnega znanja in življenjskih izkušenj za njegovo razumevanje leposlovne pripovedi (Iser, 1978: 38 in Oslen, 1978: 96). V luči teh spoznanj je povsem razumljivo, da imajo neizkušeni mladi učenci (ti si pred dvanajstim letom še težko predstavljajo perspektivo ali pogled nekoga drugega) do upovedanih oseb drugačen odnos kot starejši bralci. Njihovo vživljanje v osebe in odnos do oseb, ki so jim pogosto tudi vir znanja o še neznanem svetu in človekovih možnostih, je zato večkrat nekritično in pogojeno predvsem z njihovim zanimanjem in neposrednim čustvenim odnosom. Posamezni junaki jim lahko pomenijo prave vzornike, ki so vredni vsaj fantazijskega posnemanja v igri, če že ne v stvarnosti. V času pravljič, ki so otrokom ponujale možnosti razreševanja številnih težav in konfliktov, ki so se jim dogajali, se je tak odnos zdel naraven in povsem sprejemljiv. Pravljičice in otroška književnost so tedaj ponujale možnosti za neobremenjeno odraščanje in vajo v osmišljanju doživljanja. Danes pa, ko že čisto mali otroci cele ure preživijo z vizualno podprto pripovedjo televizije, ki jih neprestano sooča z neverjetnimi oblikami nasilja, postaja vzorniško razmerje do fiktivnih junakov vse bolj vprašljivo, nekritičen odnos do take pripovedi pa neposredno škodljiv. Na to opozarjajo številne raziskave negativnih učinkov televizijskih oddaj na otroke in mladostnike. Prav zato se zdi toliko bolj pomembno nadgraditi prvo nekritično razumevanje upovedanih junakov, saj pri branju usvojeno bolj kritično razumevanje junakov učencem lahko pomaga tudi pri bolj kritičnem gledanju televizije.

Nadgrajevanje zaznavanja pripovednih oseb poteka v smeri vedno večjega razumevanja lastnega razmerja do pripovednih oseb in sposobnosti ustvarjanja raznih odnosov. Ko odraščajo in imajo več izkušenj z drugimi ljudmi, učenci postopoma spoznajo, da opazovanje upovedanih oseb, podobno kot opazovanje drugih ljudi, spremljajo razni odnosi in čustva: nekatere imajo rajši, za nekatere se posebej

zanimajo in so zanje zato bolj občutljivi in odprti, v odnosu do nekaterih lahko opažajo podobnosti ali pa željo, da bi jim bili podobni. Če bi se bralci poistovetili samo z eno osebo, bi to samodejno zmanjšalo njihovo zanimanje za druge osebe, spoznavanje in razumevanje več oseb pa nasprotno bogati doživetje besedila. Tako bralec ne čuti samo tega, kar – po njegovih zaznavah opisov in oceni – čuti ena oseba ali posamezne pripovedne osebe, ampak – vsaj ko postaja bolj izkušen – hkrati čuti tudi kot opazovalec in se odziva na širšo pripovedno situacijo. Odziv bolj izkušenega bralca in učenca praviloma presega spontano identifikacijo s katero koli posamezno osebo in je veliko bolj kompleksen kot gola identifikacija, saj bralec čuti tudi do oseb, ne le z njimi, in praviloma ve več kot katera koli fiktivna oseba sama. Prav čustvo do oseb, ki pri bralcu spodbuja želje in pričakovanja o njihovi prihodnosti, je ena od pomembnih spodbud naravnega branja (Oatley in Gholamain, 1997:16) in vir bralnega užitka. Bolj poglobljeno dojemanje oseb, ki ga lahko sistematično spodbujamo, pa bralca pripelje tudi do bolj kritičnega odnosa oz. pogleda nanje. Naddrobnejšo zaznavanje oseb lahko učenci dosežejo predvsem, če njihovo pozornost usmerjamo tudi na drugačne načine, kakor nam osebe predstavlja besedilo oz. avtor.

Če se odločimo za spoznavanje in širitev predstavitevni možnosti posamezne upovedane osebe, lahko učenci opazujejo besedilo glede na to, kaj nam o izbrani osebi pove pripovedovalec, kaj nam o sebi pove sama oseba, kakšen vtis na bralca naredi njeno jezikovno obnašanje (premi govor) in kakšnega njeno nebesedno obnašanje, posebna dejanja in odnos do drugih oseb. Pri takem opazovanju se bralci ravnaajo tako po svojem poznavanju pripovednih konvencij kot tudi po lastnih izkušnjah z ljudmi. Slednje jim lahko povzročajo tudi težave, kadar imajo opraviti z besedilom iz neznane kulture, ki predpostavlja poznavanje drugačnih človeških odnosov, z morda zelo drugačnimi osebami. Vse predstavitve oseb namreč praviloma gradijo na predpostavki o skupnem znanju o tem, kaj je na področju človekovih odnosov naravno in v določeni družbeni skupnosti sprejemljivo, in zato splošno znanega ne navajajo posebej.

Pri velikih medkulturnih razlikah je za boljše razumevanje včasih potrebno kulturne posebnosti dodatno pojasniti. Brez takih pojasnil je drugost in drugačnost oseb ter drugih besedilnih sestavin lahko nerazumljiva in zato tudi nesprejemljiva. Včasih so podobna pojasnila o drugačnih običajih potrebna tudi zaradi časovne odmaknjenosti besedila in celo zaradi generacijskih razlik med učenci in učiteljem. Spodbujanje spoznavanja drugosti in drugačnosti pa postaja vedno bolj pomembno v času, ko procesi ekonomske globalizacije in globalne komunikacijske povezanosti omogočajo vsakodnevne stike s številnimi kulturami. Ti stiki lahko postanejo tudi vir nezaželene kulturne hibridizacije, še zlasti pri mlajših učencih, ki so brez nadzora izpostavljeni kulturnim tvorbam tujih kultur v sredstvih množičnega obveščanja že v času, ko še ne poznajo dovolj lastne kulture. Spodbujanje zaznavanja drugosti in drugačnosti v besedilih, ki so nastala v drugih kulturnih skupnostih, z opozorili na drugo in drugačno, pa lahko ozavešča tudi o posebnosti lastnih kulturnih творb in tako prispeva k razvijanju lastne kulturne identitete. Sistematično opazovanje drugosti in drugačnosti tujih književnosti pa omogoča medkulturno usmerjen književni pouk, ki tuja besedila praviloma obravnava kot besedila v medkulturnem položaju, se pravi na stičišču dveh kultur, učenčeve lastne kulture in izvirne kulture tujega besedila. V zaznavanje drugosti in drugačnosti tujih besedil usmerjeno nadgrajevanje branja ima tudi pomembne vzgojne učinke, saj učence odpira za spoštovanje in razumevanje drugega in drugačnega ter jim tako omogoča širjenje njihove izkušnje preko jezikovnih in kulturnih meja, medtem ko jim hkrati odpira tudi primerjalne vpoglede v lastno kulturo in tako podpira njihovo lastno kulturno identiteto.

Kadar pa želimo o možnosti opisovanja upovedanih oseb razpravljati v šoli, lahko med manjše skupine učencev razdelimo za tako obravnavo najzanimivejše dele besedila, ki so ga v celoti že prebrali vsi učenci, in jim naročimo, da vsaka skupina poroča o opazovanju predstavitve izbrane osebe v svojem segmentu besedila. Iz takih delnih poročil o obnašanju in delovanju izbrane osebe nato poskušamo sestaviti celostno podobo te osebe, njenega spreminjanja ali razvoja,

medtem ko hkrati spodbujamo spoznavanje besedilnih možnosti umetnostne pripovedi za predstavitev oseb. Tak pristop učencem omogoča spoznavanje različnih možnosti upovedovanja oseb ter odnosov med osebami in poglobljen vpogled v izbrano osebo. Omogoča pa jim tudi zanimiva spoznanja o pomembni vlogi jezika pri ustvarjanju in vzdrževanju medosebnih odnosov, o možnostih jezikovnega ustvarjanja lastne podobe, pa tudi o različnih jezikovnih zlorabah za manipuliranje drugih ljudi. Vsa taka spoznanja so vzgojna in pomembna za spoznavni razvoj.

Še posebej zanimivo možnost za preučevanje medosebne funkcije jezika nam nudi drama s svojim doslednim ločevanjem med besednim obnašanjem dramskih oseb v dialogu in vsemi sestavinami njihovega nebesednega obnašanja v didaskalijah. Že mlajši učenci brez težave ugotavljajo, kdo največ govori, ima najdaljše replike, določa predmet pogovora in drugim dovoljuje, da sodelujejo z odgovori. Navadno jim tudi ni težko uganiti, kaj tako obnašanje sporoča o dramski osebi, čeprav seveda ne bodo uporabili samo oznake, da ima položaj moči. Vzgojno pomembno je spoznanje, da si predstave o drugih ljudeh ustvarjamo na osnovi njihovega govornega obnašanja, saj to spoznanje vsaj starejše učence lahko navede tudi k bolj skrbnemu jezikovnemu obnašanju. Seveda pa imajo odgovori o raznih značilnostih obnašanja dramskih oseb in o njih potreben razmislek različno globino in vzgojne potenciale za učence na raznih razvojnih stopnjah (prim. Grosman, 1997, 1998, 1999). Za učence na višjih stopnjah npr. razni premisleki o dialoškem delu besedila lahko spodbudijo razmišljanje o odprtosti in mnogopomenskosti (Paternu, 1999), ki sta značilnost dramskega besedila. Najbolj nazorne možnosti spoznavanja dramskega besedila (in tudi nekaterih dialoško bogatih pripovednih besedil) pa nudi šolska uprizoritev, ki terja razmislek o vseh okoliščinah dramskega dogajanja in o različnih kodih gledališkega sporočanja ter hkrati omogoča dejavno sodelovanje številnim učencem.

Za učence je zanimivo tudi ugotavljanje praznih mest v opisih oseb, kjer nam besedilo ne pove, zakaj neka oseba deluje kot deluje, ali pa pri prvoosebni pripovedi bralec samodejno ve in razume več

kot sam prvoosebni pripovedovalec. Nekateri kritiki opozarjajo, da besedilo enako učinkovito deluje s tistim, kar pove, kot s tistim, kar zamolči in prepusti bralcu v ugibanje. Na začetku šestega poglavja Salingerjevega romana *Varuh mlade rži* (1990: 40) Holden čaka na vrnitev svojega sospalca v sobo in spregovori o težavah, ki jih ima, kadar ga kaj preveč skrbi. Medtem ko opisuje samo nekatere zunanje znake svoje zaskrbljenosti in pojava, ki ga opisujejo kot psihosomatske težave, lahko bralec o njem izve veliko več, kot Holden pove ali sam sploh ve. Holden tako o sebi oddaja več podatkov, kot se jih sam zaveda. Upočasnjeno branje med vrsticami in med posameznimi povedmi ne omogoča samo boljšega razumevanja pripovedne osebe, marveč učencu pomaga razumeti tudi nekatera vprašanja, ki jih mora razrešiti sam kot bralec, ko se vpraša, zakaj Holden tako ravna. Holdnovemu lastnemu opisu svojega zunanjega obnašanja, kot se ga lahko le delno spomni, bralec sam dodaja pojasnila o njegovih miselnih tokovih in vzročne povezave, ki se jih Holden sam ne zaveda. Podobno razmišljanje o miselnih tokovih in čustvenih stanjih, ki jih besedilo ne upoveduje, učencu ne razkriva samo pripovednih oseb, marveč mu na zanj neboleč način govori tudi o zapletenosti človeških odnosov in omogoča za branje (pa tudi sicer) potrebno sposobnost za empatijo, kot zmožnost, da zazna in razume občutja in razmišljanja druge osebe brez istovetenja.

Dogajalno prizorišče in/ali čas je smiselno nadrobno opazovati in opisovati, kadar je časovno in/ali kulturno odmaknjeno in lahko pri učencih pričakujemo pomanjkljivo razumevanje. V takih okoliščinah namreč lahko postanejo manj razumljive tudi osebe in vse dogajanje. Za razčlenjevanje sestavin dogajalnega okolja pa se lahko odločimo tudi, kadar imajo te poseben pomen za celostno pripoved. Lahko gre npr. za umestitev dogajanja v naravno ali urbano okolje in vplive izbranega okolja na dogajanje in še zlasti za globlje simbolne pomene posameznih predmetov.

Odločimo pa se lahko tudi za opazovanje vseh besedilnih sestavin in njihovih posebnih sporočevalnih funkcij v manjšem izseku besedila in/ali za tako imenovano upočasnjeno branje. Pri prvem postopku

poskušamo nadgraditi razumevanje sestave raznovrstnih podatkov o dogajalnem okolju, osebah in dogajanju ter osvetliti, kako se ti podatki funkcionalno navezujejo in prehajajo drug v drugega. Tako opazovanje je pomembno, ker samodejno vodi k opazovanju oblikovnih in slogovnih posebnosti, ki bi se jih učenci morali učiti razbirati ob učiteljevi pomoči in ne s prevzemanjem njegovih oznak. Potrebno je tako za boljše razumevanje kot tudi za večji bralni užitek, ki ga omogoča šele občutek uspešnega branja. Pri upočasnjem branju pa med posameznimi povedmi in opisi delamo presledke in dodajamo vprašanja o tem, zakaj neka oseba nekaj naredi ali misli, se pravi o možnih vzrokih za dogajanje, ki v samem besedilu niso navedeni, bodisi namenoma bodisi v izogib besedilni redundanci. S takim spraševanjem besedila učenci usvojijo dodatno možnost spoznavanja besedila, pa tudi nekatere odgovore, s katerimi si sicer v procesu branja samodejno pojasnimo nekatera mesta, ne da bi se tega sploh zavedali. Prav implicitno bralčevo razumevanje pa je večkrat lahko tudi vzrok nerazumevanja posameznih sestavin besedila, ki imajo lahko za posledico tudi večje bralne zmote.

Vse oblike v besedilne nadrobnosti usmerjenega opazovanja besedila nas vodijo k spoznavanju oblikovnih in slogovnih posebnosti, ki jih nekateri kritiki štejejo že za estetske lastnosti pripovedi. Slednjih ne moremo spoznavati z na pamet naučenimi definicijami posameznih besedilnih lastnosti, marveč le z razčlenjevanjem le-teh. Zaznavanje posebnih jezikovnih in oblikovnih lastnosti, ki jim tako pripisujemo dogovorjeno estetsko vrednost, pa seveda predpostavlja poznavanje teh lastnosti in v tem smislu ne more biti rezultat spontanega branja. V kolikor oznaka estetskosti ni zgolj izraz bralčevega vtisa, kot npr. vzkliki: »Kako lepo!« ali tudi »Kako estetsko!«, ki sami po sebi nimajo nobene pojasnjevalne moči, spada sleherno ugotavljanje estetskosti in razmišljanje o njej na raven reflektiranega branja. Tako stališče se zdi utemeljeno tako glede na zapletenost samega pojma estetsko, značilnosti katerega še niso zadovoljivo opredeljene, kot tudi zaradi potrebe po premiku od neposrednega literarnega doživljanja na raven razmišljanja o njegovih estetskih razsežnostih. Vse več

strokovnjakov meni, da je estetskost lastnost bralčevega odziva in ne besedila, na besedilni ravni pa lahko ugotavljamo samo sestavine, ki sprožajo tak odziv. S sklicevanjem na besedilni temelj utemeljeni opisi estetskih značilnosti nekega besedila pa navadno presegajo nadgrajeno zaznavanje besedila, kot ga lahko dosežemo z doslej prikazanimi postopki razvijanja bralne zmožnosti. Zaznavanje takih značilnosti predpostavlja posebna znanja o možnostih estetskih učinkov in postopke branja, ki jih do neke mere razkriva lingvistična kritika (Fowler, 1996). Ko učni načrti brez nadrobnejših opredelitev metodologije govorijo o tem, da učenci usvajajo sposobnost estetskega vrednotenja umetnostnih besedil, očitno ne mislijo na obvladovanje teh zapletenih postopkov odkrivanja besedilnih lastnosti, ki jim lahko pripišemo estetske kakovosti, marveč priznavanje neke v bistvu neopredeljive in neopredeljene estetske vrednosti, ki prav zaradi svoje neoprijemljivosti za učence ni niti razumljiva niti prepričljiva. Zato jo največkrat doživljajo kot učiteljevo ali učbeniško preferenco in mnenje, ki se ga je treba naučiti za preverjanje znanja.

Na raven takega branja, ki poskuša razumeti tudi potencialne estetske razsežnosti besedila, in tako reflektiranega odnosa do besedila se verjetno lahko poda učitelj le s tistimi učenci, ki se posebej zanimajo za književnost in so že usvojili temeljito razvito bralno zmožnost. Razgovor o tem, katere lastnosti besedila lahko pri bralcu sprožajo estetske učinke in kakšni pogoji so za zaznavanje in doživljanje takih učinkov potrebni, sega na raven visoko abstraktnih kategorizacij in predpostavlja nič manj abstraktno poznavanje takih učinkov. Zato se zdi, da razmišljanje o takih lastnostih besedila presega običajno raven šolskega pogovora o umetnostnih besedilih in verjetno bolj sodi v razne literarne in dramske krožke, kjer se družijo učenci z dobro razvitimi jezikovnimi zmožnostmi in z izrazitimi humanističnimi nagnjenji. Že vse zgoraj predstavljene oblike nadgrajevanja pogovora o umetnostnem besedilu, ki presegajo zgolj impresionistične opise literarnega doživetja, so zapletene oblike metajezikovne dejavnosti in terjajo neprestano kritično vračanje k besedilu. Samo besedno izražanje mentalnih predstav, ki jih je vzpodbudilo branje lepo-

slovnega besedila, namreč terja dovolj razvite jezikovne zmožnosti tako za opazovanje lastnega doživetja kot tudi za njegovo osmišljanje in ubesedovanje. Mlajše učence zato raje prosimo, da nam svoje predstave o pripovednih osebah, pa tudi o pesemskih besedilih in pripovedih kar narišejo. Razmislek, ki je potreben za risbo, jih na nevsiljiv in nenaporen način vrača k besedilu oz. k lastnemu besedilnemu svetu, in je navadno učinkovitejši kot šolska vprašanja o besedilu ali narekovana oznaka osebe. Risana predstavitev vtisov o pesemskem besedilu nam tudi pri starejših učencih lahko da zelo zanimive podatke o njihovem razumevanju pesmi.

Vračanje k besedilu pa je temeljni postopek vseh prikazanih možnosti nadgrajevanja branja in razvijanja bralne zmožnosti. Glavni cilj takega vračanja k besedilu je učenčevo vedno boljše in samostojno spoznavanje besedila in možnosti, kako nam besedilo sporoča oz. omogoča tvorjenje pomenov. Spodbujanje učenčevega samostojnega spraševanja in premisleka besedila in iskanja odgovorov na vprašanja, ki se mu ob tem porajajo, učenca usposablja za samostojno ustvarjalno branje, ki je koristnejše za njegov kognitivni razvoj kot sprejemanje učiteljevih in učbeniških opisov in na pamet učenje raznih oznak in opredelitev. Medtem ko slednje največkrat pozabi, saj zanj ni niti koristno niti zanimivo, mu s sistematičnim nadgrajevanjem usvojena bralna zmožnost omogoča trajen in samostojen dostop do leposlovja pa tudi bolj kritično branje drugih besedil. S tem pa mu omogoča tudi dostop do lastnega kulturnega spomina, kot ga ohranja domača literarna tvornost, in vstop v tuje in drugačne leposlovne pripovedi, ki mu ob kritično nadgrajeni bralni sposobnosti pomenijo zanimiv izziv za spoznavanje drugačnega brez nevarnosti kulturne hibridizacije. Sistematično nadgrajevanje branja in bralne zmožnosti se zato zdi neprimerno pomembnejše kot posredovanje podatkov o književnosti, ki so vedno bolj dosegljivi tudi na medmrežju. Zaradi koristi za učence bi se za tak pouk branja morali zavzemati pri rednem šolskem pouku književnosti in pri vključevanju funkcionalno upravičenih sestavin literarne vede, možnosti razgovora o prebranih umetnostnih besedilih pa bi veljalo priporočati tudi pri svetovanju v šolskih knjižnicah in pri obšolskih dejavnostih.

Šolski pogovor o umetnostnem besedilu¹²⁰

Pogovor o umetnostnem besedilu strokovnjaki štejejo za samodejno nadaljevanje branja, zanimanje za pogovor naj bi bilo po mnenju nekaterih pokazatelj razumevanja. Ker bralec obstoječega pomena ne razbira že vnaprej, marveč besedilo, ki ima pomenski potencial, opomenja s svojim jezikovnim znanjem, izkušnjami, znanjem o svetu in o različnih literarnih konvencijah, mora tudi ves čas tvoriti domneve o tem, kaj besedilo ponuja, in te domneve sproti popravljati na osnovi novih besedilnih podatkov. Zaradi te zapletene sestavljenosti branja kot procesa prilaščanja, lahko bi rekli tudi udomačevanja (linearnega) besedila, se bralcu že med samim procesom branja odpirajo različna vprašanja,¹²¹ ki jih mora sproti reševati, in ga izzivajo k premišljanju, ugibanju in k napovedovanju pričakovanega nadaljevanja dogajanja. Ne sprašuje se samo po osnovnem namenu besedila, da bi uporabil primeren razlagalni okvir, marveč ves čas tvori različne

¹²⁰ Pogovor kot posebno obliko obravnavanja umetnostnega besedila sem prvič pripravila za posvetovanje Bralnega društva Slovenije, 8. 9. 2003. Z naslovom »Pogovor o umetnostnem besedilu« je izhodiščno besedilo objavljeno v zborniku BDS z naslovom *Pogovor o prebranem besedilu* (2003), ki ga je uredila Milena Ivšek.

¹²¹ Graesser in drugi (1996: 22) posebej opozarjajo na pomen bralčevega spraševanja besedila. Le-to vidijo kot preizkus razumevanja. Bralci si zastavljajo dobra vprašanja, ko lahko na temelju svojega znanja v besedilu ugotovijo bele lise, neskladnosti, druge anomalije in mnogosmiselnost

hipoteze o dogajanju, ki temeljijo na njemu znanih modelih realnosti, in tako pride do odgovorov na osnovna vprašanja: Kaj se dogaja? Kako stojijo stvari? Kakšne so okoliščine? Kje se vse dogaja?¹²² Kakšni so motivi? Kakšen je namen? Kakšen položaj ima govorec? Kaj je poanta ali ideja celega besedila? In tako naprej, medtem ko izbira take razlagalne okvire, ki lahko vključijo čim več besedilnega gradiva (Perry, 1979: 43). Že prvi dve repliki premega govora lahko odpreta številne možnosti, o katerih mora bralec razmišljati in se odločati.¹²³ Reševanje takih vprašanj in napovedovanje prihodnjega dogajanja sta tudi izvor »napetosti besedila« – natančnejše, radovednosti, ki jo besedilo sproža v bralcu in dviga njegovo bralno motivacijo. Bralčevi odgovori na med branjem odprta vedno nova vprašanja se lahko spreminjajo vse do konca besedila, ko se ob poskusih urejanja vseh vtisov in razumevanja celostnega besedila odprejo še nova vprašanja in se marsikateri predhodni odgovor izkaže za neutemeljen. Vprašanja, ki jih branje sproti odpira, in tista, ki na koncu ostanejo neodgovorjena ali terjajo iskanje novega odgovora, pa spodbujajo pogovor o prebranjem, ki je zato samodejno in logično nadaljevanje branja. Zato so se nekoč – v vedno bolj hitro odmikajoči se preteklosti – toliko pogovarjali o književnosti. Ker se zaradi svojega izvora v bralčevi zunajbesedilni izkušnosti in znanju vprašanja ob besedilu in odgovori nanje spreminjajo od ene generacije do druge, so velika umetnostna besedila deležna vedno novih razumevanj. Tako z odkritjem psihoanalize dobimo psihoanalitične razlage Hamleta kot moža z Ojdipovim kompleksom, medtem ko na čustva osredotočeni melanholični kritiki njegovo odlašanje lahko pripisujejo npr. njegovi melanholiji.

¹²² Kadar otrok, ki mu beremo pravljico, ne »dobi« dovolj hitro odgovora na ta neizrečena vprašanja iz same brane pripovedi, velikokrat tudi ubesedi tisto vprašanje, na katerega sam ne najde odgovora.

¹²³ Richard Beach (1985: 103) navaja primer: »J. pravi: V petek prihaja v mesto zelo dober film. M. mu odgovori: To je fino.« Ob tem se bralcu lahko porodijo naslednja vprašanja: Kaj dela J.? Ali je to zgolj trditev o filmu, ki prihaja v mesto? Ali vabi M. v kino? Kakšne namene ima J.? Ali se zanima za M.? Ali meni, da se M. zanima zanj? Če M. misli, da jo J. vabi v kino, ali sprejema povabilo? Kakšne namene ima M.? Kakšno zvezo imata ti dve repliki z razvojem zgodbe?...

Literarna kritika je predvsem visoko formalizirana oblika pogovora o posameznih literarnih besedilih. V njej posamezniki, ki se čutijo za to poklicane in/ali usposobljene, svoja branja, videnja in nova razumevanja umetnostnih besedil ubesedujejo za druge bralce, pa vse bolj pogosto tudi za to, da bi besedilu priskrbeli pomembno mesto v literarnem sistemu in uvrstitev v lokalnem kanonu. Danes štejemo, da neko umetnostno besedilo »umre«, če ugasne kritiško iskanje novih branj in z njim sveže interpretacije, ki bi ohranjale njegovo zanimivost za nove generacije bralcev, medtem ko se ponovna odkritja pozabljenih besedil in pesnikov praviloma dogajajo prav z izvirnimi branji in interpretacijami, ki s svežimi kritikami na nove načine odkrivajo njihovo relevantnost ali odmevnost za nove generacije bralcev in spremenjen čas. Sam obstoj umetnostnih besedil je v tem smislu tesno povezan s (kritiškim) pogovorom (prim. van Rees, 1983 in 1984; den Otter, 1991), ki je kot možnost razmišljanja o besedilu in ubeseditve posamičnega literarnega doživetja tudi edina medosebna prilika za primerjave doživetij in pomenov posameznih bralcev, za njihovo pretresanje in tudi za šolsko nadgradnjo spontanih branj s šolskim pogovorom. Tudi šolski pogovor, ki ga omogoča uvrstitev avtorja in njegovega dela v obvezno berilo, je pomemben za ohranjanje tako uvrščenega besedila v priznanem kanonu literarnega sistema.¹²⁴ Če nekega avtorja umaknemo iz šolskega programa ali ga sploh ne umestimo vanj (pri nas nekdanj npr. pesnik France Balantič), se bistveno zmanjša njegova možnost za ohranjanje v kanonu in za branost. Preučevanje postopkov vključevanja avtorjev v različne antologije pa je pokazalo, da večina novjših antologij besedil ohranja tradicionalne izbore preprosto zato, ker je neuvrstitev nekega prej uveljavljenega avtorja najhitreje ugotovljiva in pogosto deležna kritike. Podobni premisleki so tudi največkrat vzrok za vedno debelejša šolska berila z vse daljšimi seznamami avtorjev.

¹²⁴ Na predavanju na Filozofski fakulteti v Ljubljani je hrvaški didaktik za književnost in avtor beril gospod Rosandić povedal, da ima – vsakokrat kadar piše nova berila – izključen telefon, ker ga avtorji sicer ves čas sprašujejo, ali jih je umestil v novo berilo.

Ne nazadnje se zdi edino smiselno tudi različne oblike šolskega pogovora šteti za različice (ustne) kritike. Tako kot zapisane kritike so namreč ubeseditve nekega literarnega doživetja oz. besedilnega sveta posameznega bralca, bodisi učitelja ali učenca, z večjo ali manjšo mero razmišljanja o le-tem in o njegovi utemeljenosti na literarnem besedilu kot intersubjektivno dosegljivem jezikovnem predmetu. V tem smislu imata razlaga učitelja in mnenje učenca kot posebni govorni dejanji vse lastnosti kritiškega govornega dejanja, se pravi opisujeta neko literarno doživetje – posebno aktualizacijo besedila oz. besedilni svet – in v večji ali manjši meri poskušata prepričati vse prisotne o njegovi utemeljenosti, če že ne tudi relevantnosti. Kot bomo videli pozneje, je prav razlika v položaju moči med učiteljem in učencem največji problem šolske interpretacije. Kot sam pogovor o umetnostnem besedilu pa se obe vrsti opisov – učiteljeva in učenčeva – od zapisane kritike bistveno razlikujeta le po prisotnosti naslovnikov (govorjene) razlage besedilnega sveta oz. kritike. Medtem ko kritik lahko v nedogled govori o vsem, kar mu pride na misel, njegov bralec pa se pred tem lahko brani tako, da nezanimivo kritiko po prvem odstavku preneha brati, časopis vrže v smeti ali odloži knjigo, imata oba, učitelj in učenec, naslovnike opisov svojega literarnega doživetja/besedilnega sveta oz. kritike pred seboj. Pri tem nastopi pomembna razlika med učiteljem in učencem. Medtem ko prvi lahko drugemu reče, da naj neha »nakladati«, mora drugi prvega poslušati ne glede na zanimivost izvajanja ali nestrinjanje. Tudi v tej razliki je izvor težav za šolsko interpretacijo. Oba pa lahko, če sta seveda dovolj občutljiva, vidita ali (prisilno) prisotni udeleženci pogovora zahajajo in se pretegujejo ali pa se pripravljajo na ognjevit odziv.

Vsi trije, kritik, učitelj in učenec, se pri poskusu opisati lastno literarno doživetje soočajo z zapleteno nalogo, kako predstaviti svoj/o besedilni svet/mentalno predstavitev besedila v besedah tako, da bo kolikor toliko razumljiv/a in po možnosti še zanimiv/a za naslovnike. K zapletenosti te naloge prispeva današnje poznavanje procesov, kako nastaja bralčev osebni besedilni svet, v katerem so učinki besedilnega temelja in sestavine iz bralčevega poznavanja sveta in iz-

kušenj nerazločljivo prepleteni. Njeno zapletenost pa povečuje še vedenje o težavnosti ustreznega ubesedovanja katerega koli mentalnega stanja, ne samo besedilnega sveta. Poleg tega vsak opis posameznikovega besedilnega sveta predpostavlja tudi neko mero sposobnosti za introspekcijo, se pravi sposobnost zavedati se doživetja in svojega besedilnega sveta. Samoopazovanje doživetja in zavest o njem se razlikujeta od samega doživetja, saj mu v časovni perspektivi navadno šele sledita. V procesu ubesedovanja, ki vedno terja nek napor, pa se samo doživetje pod pritiskom iskanja primernih besed za njegovo izrazitev lahko tudi spreminja. Mogoče je seveda, da bralec svoje doživetje opazuje in razčlenjuje že med branjem, vendar tako opazovanje lahko vsaj začasno prekinja neposredno doživljanje, kajti šele tako se bralec lahko preusmeri na samoopazovanje.¹²⁵ Tudi če predpostavimo bralca z visoko kritično in analitično sposobnostjo, ki bo tako razčlenjeval lastna doživetja literature, to še ne pomeni, da bo zaznal in se zavedel vseh sestavin svojega besedilnega sveta. Tako ostaja odprto vprašanje tistih sestavin, ki njegovi zavesti niso dosegljive. Številni literarni teoretiki opozarjajo na pogosto povsem podzavestne korenine bralčevega doživljanja književnosti (prim. Lesser, 1957 in Holland, 1968). Prav ta bralcu neznana sestavina pa oblikuje, preoblikuje ali celo izmaliči njegovo doživetje.

Ubeseditev literarnega doživetja oz. osebnega besedilnega sveta sama po sebi pomeni še dodaten problem. Pri opisu besedilnega sveta ne gre le za vprašanja poimenovanja in organizacije številnih odtenkov vrste posameznih vtisov oz. sestavin, 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 poskuša zajeti prej omenjenih bralcu samemu neznanih

¹²⁵ Učinke samoopazovanja med branjem poudarjajo vsi tisti strokovnjaki, ki trdijo, da je opazovanje branja s sprotnim zapisovanjem ali govorjenjem misli in asociacij, kot jih pri eksperimentalnem preučevanju zbirajo za razne protokole branja, različno od naravnih procesov branja, zato je opazovanje ne moremo šteti za vpoglede v naravne procese branja, kjer vsi postopki bralčevega spraševanja besedila in tvorjenja hipotez o njem ne prehajajo v bralčevo zavest.

podzavestnih sestavin doživetja. Pri tem gre tudi za problem razmerja med poskusom opisa in opisovanim besedilnim svetom, ob katerem se odpira vprašanje o možnosti ustreznega opisa literarnega doživetja na sploh. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z diskurznim preučevanjem kritičnih zapisov, opozarjajo, da se za opisi literarnih doživetij pogosto skriva kaj drugega, kot bi pričakovali. In to velja tudi za priznane kritike, ne samo za »nekritične« bralce! Že ta bežna opozorila o nezanesljivosti kritičnih opisov nas navajajo k spoznanju, da tudi najbolj uspešni opisi kritično izurjenih bralcev ne morejo v celoti obseči vseh sestavin njihovih literarnih doživetij oz. besedilnih svetov in razkriti njihove posebne zavezanosti obravnavanemu besedilu.¹²⁶ Med njimi ostaja nepremostljiva razlika, zaradi katere lahko štejemo literarno doživetje v vsej zapletenosti besedilnega sveta za nekomunikabilno. Včasih kritiki s spretno uporabo metafor učinkovito posredujejo posamezne sestavine svojega doživetja, na primer navdušenja nad posameznim besedilom, tako da dobesedno »okužijo« druge bralce. Vendar po skrbnem pretresu učinkovitih metafor bralec ostane praznih rok, brez boljšega razumevanja obravnavanega besedila.

Kljub tej izmuzljivosti literarnega doživetja in težavam z opisom besedilnega sveta ostaja pogovor o umetnostnem besedilu stalnica šolskega pouka, ki ves čas pridobiva na pomenu prav z raziskavami možnosti književnega pouka za dejansko usposabljanje učencev na vseh ravneh za samostojni stik z umetnostnimi besedili. Pomena takega pogovora ne utemeljujejo zgolj z neomejenimi pozitivnimi možnostmi za odkrivanje pomenskega potenciala obravnavanega besedila, pri čemer mnogopomenskost štejejo za vrhunsko kakovost, ki posameznemu besedilu omogoča tudi (prevodno) širjenje preko meja izvirne kulture, ampak predvsem zato, ker samo z usposabljanjem učencev za pogovor o prebranem in, vsaj ko so starejši, za potrebno razmišljanje o predmetu takega pogovora, lahko pomagamo učencem razviti zmožnost kritičnega branja in mišljenja. Z razvijanjem te

¹²⁶ V smeri navezovanja bralčevega besedilnega sveta na umetnostno besedilo je prišla najbolj daleč lingvistična kritika, ki poskuša razlagati posamezne besedilne sestavine in njihove neposredne učinke na bralca. Prim. Roger Fowler, *Linguistic Criticism* (1986 in 1996).

zmožnosti pa bistveno prispevamo k razvoju potrebnih učenčevih jezikovnih zmožnosti ter s tem povezanemu učenčevemu spoznavnemu in osebnostnemu razvoju. Ker je razvoj jezikovne in kritične zmožnosti pomemben za vse učence, še bolj pomemben pa bo v njihovi neposredni prihodnosti (na to že opozarjajo smernice nove kulture pouka!), lahko potrebo po razvijanju pogovora o prebranem besedilu utemeljujemo za vse učence, se pravi tudi za tiste, ki jih književnost sama po sebi ne zanima.¹²⁷

S tem da posega globoko v učenčevo osebno doživetje in spodbuja izražanje osebnih mnenj, je pogovor o prebranem umetnostnem besedilu hkrati tudi dobra priložnost za ustvarjanje pozitivnega, spoštljivega ter zaupanja polnega razmerja med učiteljem in učencem. Za vzpostavitev tega si mora dejavno prizadevati predvsem učitelj, vsaj dokler se učenci ne prepričajo, da je pogovor mogoč, zanimiv in produktiven. To učitelju nudi najboljšo priliko, da s poslušanjem in poglobljanjem v učenčevo doživetje učencu pokaže in dokaže svoje zanimanje za njegova literarna doživetja in za njegovo videnje in razumevanje besedila, da učenca podpre pri njegovih prizadevanjih, da bi dosegel boljše razumevanje, in da mu s stalno pozitivno spodbudo jasno sporoča tako pomen pogovora o prebranem besedilu kot tudi svojo pripravljenost, da mu vedno razumevajoče pomaga. Zadnja leta prav v tako »diskusijsko« naravnanim sodelovanju med učencem in učiteljem¹²⁸ odkrivajo novo možnost za uspešnejši pouk

¹²⁷ Čeprav so študenti, ki se vpisujejo v programe angleškega jezika s književnostjo, praviloma odlični in prav dobri maturanti, se pri svojem pouku angleške in ameriške književnosti srečujem s številnimi študenti, ki odkrito priznavajo, da književnost sovražijo, branja pa ne marajo. Tem študentom pojasnim »druge« pomen branja književnosti za kognitivni razvoj, saj mi je povsem jasno, da je velelna oblika: »Imej rad književnost« prav tako nesmiselna kot vsi velelniki, ki se začenjajo z »ljubi« to ali ono, tega ali drugega. Prvi »zakon« pouka je, da so najpomembnejša realnost prav učenci/študenti in njihova dejanska zanimanja in potrebe, brez upoštevanja katerih pouk ne more biti prepričljiv, se pravi ni učinkovit.

¹²⁸ Večletna raziskava o jezikovnem in književnem pouku, ki so jo izvajali v ZDA, je kot priporočila prinesla to novo oznako: »Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English«, 2003, o rezultatih katere poročajo Arthur N. Applebee, Judith A. Langer, Martin Nystrand in Adam Gamoran.

književnosti in pismenosti in za preseganje vedno bolj pogostih javnih kritik neuspešnosti šole pri pouku materinščine in pismenosti.

Zapleteno eksperimentalno preučevanje književnega pouka je pokazalo, da so prav načini, na katere učitelji vodijo pogovor o prebranem besedilu, velikokrat krivi za odtujevalne učinke pouka. To velja tako za obravnavo besedila v samem postopku »razlage« in »razčlenjevanja« umetnostnih besedil, še bolj pa za različne oblike preverjanja učenčevega »znanja o besedilu« pri ustnem in pisnem spraševanju, ki pogosto postane posebej neprijetna oblika pogovora o umetnostnem besedilu. Tako preverjanje književnost in posamezna besedila sproti spreminja v mučilna orodja, tako da nekateri učenci menijo, da je verjetno edini pisateljev namen ustvariti možnosti za mrcvarjenje ubogih/nedolžnih učencev, medtem ko drugi pravijo, da je obisk pri zobozdravniku manj mučen kot šolska ura poezije. Kanadski strokovnjak za književni pouk David Miall (1996: 469) opozarja, da obravnava umetnostnih besedil večkrat poteka v šolski atmosferi, ki jo je mogoče opisati kot »strupen razred«, in ima podobne učinke na učence kot Černobil. Pred prikazom oblik pogovora o književnih besedilih, ki učence odvrčajo od branja in od književnosti, si moramo zastaviti vprašanje, kaj je predmet pogovora o prebranem besedilu v šoli ali kjerkoli drugje. Pri študentih, ki jih usposabljam za pouk angleških leposlovnih besedil, namreč vedno bolj pogosto spoznavam, da ta odgovor ni tako preprost, kot sprva izgleda, če si odgovorimo kar »prebrano besedilo«. Enega izmed glavnih vzrokov književnega pouka, ki ima za posledico izgubo zanimanja za književnost in za branje, vidim prav v poenostavljeni predstavi o tem, o čemer v resnici teče beseda, kadar govorimo o prebranem besedilu, namreč, zvečine ne o besedilu kot jezikovnem predmetu, marveč o učenčevem doživetju besedila, ki je zanj edina možnost, da besedilo spozna, doživi in se o njem pogovarja. Če bi se namreč učitelj ves čas zavedal, da mora biti predmet pogovora predvsem učenčevo lastno doživetje umetnostnega besedila, in bi to spodbujal in spoštoval, potem bi bil pouk za učence zanimivejši in učinkovitejši. Vsekakor pa jih ne bi puščal z občutkom, da leposlovja ne zmorejo brati ali pa jih sploh ne zanima.

Kaj je predmet pogovora o prebranem umetnostnem besedilu?

Običajni in tudi logično sprejemljivi odgovori na to vprašanje, kot npr. »(prebrano) besedilo« ali »osebe, njihova medsebojna razmerja, dogajanje in dogajalni prostor-čas«, kadar govorimo o pripovednem besedilu, ne zadoščajo za uspešen in ustvarjalen pouk, ker usmerjajo pozornost na samo besedilo in ne spodbujajo potrebne osredinjenosti na učence in njihova lastna literarna doživetja. Kot jezikovni predmet je umetnostno besedilo podvrženo vsem zakonitostim jezikovnega sporazumevanja, se pravi postane dostopno za pogovor šele potem, ko smo fizični predmet – natiskane barvne delce kroga in premice na papirju, ki sestavljajo črke vseh poznanih pisav, ali zračno valovanje, ki doseže bobnič v našem ušesu, – pretvorili v mentalne predstave o osebah in o dogajanju oz. o besedilu. Šele ko besedilo »v glavi« pretvorimo v svoje mentalne predstave, lahko spregovorimo o osebah in dogajanju neke pripovedi. Predstave o osebah, dogajanju in vseh drugih besedilnih pojavih pa so v veliki meri odvisne od bralčevega predhodnega znanja in prepričanj ter se zato pomembno razlikujejo od bralca do bralca in od učenca do učenca. Brez take pretvorbe besedila v bralčev besedilni svet lahko govorimo samo o fizičnih lastnostih papirja in o oblikah ter razporeditvah tiskarske barve v črke. To brez težave lahko preizkusimo – in ponazorimo za učence – če vzamemo v roke roman v japonščini ali v poljudnem neznanem jeziku. Prav dejstvo, da so predmet pogovora pri pouku mentalne predstave o besedilu, kot so si jih ustvarili učenci in seveda tista, ki jo ima učitelj, in ne besedilo samo po sebi, pa je vzrok za zapletenost književnega pouka in tudi za to, da ima pouk odtujevalne učinke vsakokrat, ko ne zmore upoštevati opozorila o neizogibni subjektivnosti mentalnih predstav o besedilu pri učencih in graditi na njihovih lastnih (literarnih) doživetjih in razumevanjih umetnostnega besedila. Sodobna naratologija že več kot dve desetletji vztrajno opozarja, da so osebe, dogodki in vse, o čemer govorimo, ko razmišljamo in se pogovarjamo o umetnostnem besedilu, na besedilni ravni, se pravi v

diskurzu, zgolj delčki tiskarske barve, razporejene v dogovorjene črke in tako sestavljene besede, nizi besed, stavkov, odstavkov, vse do poglavij, romana ali novele. Osebe, kot si jih zamišljamo in jih opisujemo, ter dogodke, kakor jih kot bralci različno razumemo, poimenujemo in ovrednotimo, v svojem predstavnem svetu tvorimo bralci s procesiranjem besedila, s pretvarjanjem vseh jezikovnih znakov v svoje pomene. Da bi bolj nazorno izpostavili omejeno funkcijo besedila, ga naratologi opisujejo tudi kot »besedilni temelj«. Pri pretvarjanju besedila bralci ves čas uporabljajo vse svoje znanje in izkušnje, zato imajo bralci in seveda tudi učenci različne predstave o isti pripovedni osebi tako glede na svoje izkušnje kot tudi glede na svoj trenutni položaj. To je povsem očitno v dolga stoletja trajajočih kritičkih »prepirih« in razmišljanjih o posebnih lastnostih in osebnih značilnostih Hamleta in drugih znanih junakov. Brez bralčevega sodelovanja in prispevka besedila preprosto nimajo pomena, ki bi ga iz njih lahko izvlekli, marveč samo pomenski potencial.

Pomen bralčevega lastnega dejavnega prispevka pri tvorjenju pomena branega besedila je že dolgo poznan in priznan. Kot smo videli, so že v prvih desetletjih preteklega stoletja številni angleški in drugi teoretiki razpravljali o bralčevi »poustvaritvi« pomena (Lubbock, 1926), o »aktualizaciji« (Iser, 1978) ali »konkretizaciji« (Ingarden, 1960/1933) sicer mrtvega besedila, o »asimilaciji« in »prilaščanju« (Bartlett, 1932) besedila, še zlasti kadar gre za pripovedi iz različnih kultur, uporabljati pa so začeli tudi posebna imena oz. oznake, tako npr. Sigfried Schmidt (1989: 30) pomen, ki ga proizvede bralec kot rezultat komunikacije z literarnim besedilom, imenuje »komunikat«, medtem ko ga besediloslovno usmerjeni jezikoslovci in kritiki poimenujejo »besedilni svet«. S tem opozarjajo na dejstvo, da predstave o osebah in dogajanju, ki se nam porajajo ob branju in nam po njem ostanejo v spominu, izvirajo iz besedila, vendar so hkrati kot »svet« in seveda kot predstave podobne tistim predstavam, ki se nam porajajo ob neposrednem stiku s stvarnim svetom. Oznaka »besedilni svet« se je zvečine uveljavila med jezikoslovci in literarnimi strokovnjaki, medtem ko je med psihologi kognitivne usmeritve, ki preučuje

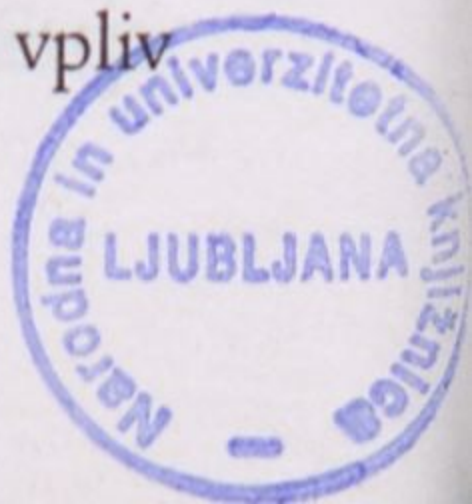
procesu branja, v uporabi oznaka »mentalna predstavitev besedila«. Eksperimentalno podprta odkritja o nadrobnostih in celostni zapletenosti procesa branja in še zlasti o pomenu bralčevega lastnega prispevka k tvorjenju besedilnega sveta, se pravi k opomenjanju besedila, pa so precej mlajša in se v zadnjem desetletju intenzivno dopolnjujejo z novimi raziskavami.

Ne glede na to, ali gre za umetnostno ali neumetnostno besedilo, so v bralčevih mentalnih predstavah o besedilu sestavine, ki izvirajo iz besedila, tako tesno prepletene s sestavinami, ki izvirajo iz njegovih lastnih izkušenj in znanja oz. vedenja o realnosti, da jih ne morejo razločevati niti najbolj izkušeni bralci. Do tako tesnega prepleta sestavin iz besedilnega temelja in iz bralčevega osebnega sveta prihaja na vseh ravneh branja in pri vseh oblikah branja. Individualno izkustveno obarvanost zasledimo že pri bralčevemu razumevanju pomena posameznih besed, pomembna pa je za vse tri psihološke vidike branja: dekodiranje besedila kot predmeta s pomenom, konceptualizacijo in vključevanje posameznih sestavin v spoznavni sistem ter za končno komunikacijo (Steen in Schram, 1996: 331). Samo razumevanje je vedno proces aktivnega sestavljanja pomena, pri čemer bralec ne more kar »izvleči« pomena iz besedila, marveč mora jezikovne znake povezati z danimi okoliščinami (kontekstom) in dejavno iskati pomen, saj sleherno osmišljanje dogajanja predpostavlja aktivno iskanje smisla (Hoppe-Graff in Schell, 1989: 99). O literarnem doživetju zato govorijo kot o funkciji besedil, bralcev in okoliščin oz. posebnega konteksta branja (Vipond in Hunt, 1989: 159). Vsi ti na eksperimentalnem preučevanju osnovani opisi pa opozarjajo na pomen bralčevega deleža za mentalno predstavo o besedilu oz. njegov besedilni svet in s tem na posledično individualnost razumevanja besedil. Poleg potrebne izkušnje, znanja, medbesedilne izkušnosti in z njo pridobljenega poznavanja konvencij leposlovnega branja, pa sta pomembna še bralčeva čustvena udeležba in njegov odnos do književnosti oz. zanimanje zanjo, ki tudi močno variirata glede na učenčeve posebne izkušnje z branjem leposlovja. Da bi lahko v zadostni meri upošteval individualne posebnosti literarnih doživetij učencev in pri

šolskem pogovoru izhajal iz njihovega lastnega razumevanja besedila, mora učitelj poznati vsaj osnovne značilnosti procesov branja. Poznavanje subjektivnih dejavnikov pri (učenčevem) opomenjanju besedila ni pomembno samo za njegovo razumevanje učenčevih odzivov na besedilo, marveč tudi za to, da lahko le-te po potrebi pojasni učencem.

Pogovor o učenčevem literarnem doživetju je dodatno zapleten tudi zato, ker nam mentalni svetovi učencev in njihova čustvena udeležba niso neposredno dostopni. Besedilni svetovi drugih ljudi kot mentalni svetovi niso dostopni niti najbolj usposobljenim psihoanalitikom. Opazujemo lahko le vedno zelo osebno besedno in nebesedno obnašanje učencev, ki pa ju je velikokrat težko pravilno razbirati. Pri tem ne smemo nikoli pozabiti, da ubesedovanje mentalnih predstav terja dodatno znanje, ki ga učenci lahko pridobivajo le postopno, ob stalnem načrtnem spodbujanju in ob skrajno pazljivem in spoštovanju polnem učiteljevem poslušanju. Ker je vsako učenčevo literarno doživetje tako zelo osebno pogojeno, sleherno učiteljevo (včasih pa tudi že sošolčevo) pripombo in kritiko doživlja kot kritiko svoje osebe. Negativne kritike in slabe ocene pri pouku književnosti zato zanj nimajo istega pomena kot pri nekaterih drugih predmetih, saj ne prinašajo spoznanja, nisem se naučil, zato ne znam, lahko pa se naučim in s tem sam uravnavam svoj položaj. Ker gre pri branju in razumevanju leposlovnih besedil za zmožnost in ne za (na pamet) naučeno znanje, sleherna negativna pripomba in kritika pri pogovoru o njegovem doživetju navdaja učenca z občutkom, da ne zmore ali ni sposoben prebrati leposlovno besedilo, da branje ni zanj ali on ni za branje. Ker taki občutki neposredno vplivajo na njegovo samopodobo,¹²⁹ pri njemu spro-

¹²⁹ V svojem razmišljanju o vrednostnih predstavah posameznika o samem sebi, se pravi o samopodobi, za njegovo uspešnost Sandi Redenbach (1994: 11) opozarja na pomen učiteljevega pozitivnega odnosa do učencev in ugotavlja, da se učni dosežki učencev premo sorazmerno višajo, kadar opažajo učiteljev pozitiven odnos do njih. Hkrati pa imajo učitelji, ki svoje učence vidijo v pozitivni luči in jim pripisujejo uspešnost, praviloma s takim pripisovanjem skladne uspešne učence. Nasprotno od tega ima učiteljev negativni odnos usodne učinke na učenčevo samopodobo, saj ima negativna samopodoba neposreden negativen vpliv



žajo tudi samozaščitne reakcije, najprej previden umik v molk o lastnih predstavah in v enostavno privzemanje učiteljevega mnenja, nato pa tudi v smeri prepričanja, da branje in književnost preprosto nista zanj, in v utemeljevanje teh reakcij s postopnim mnenjem, da književnost zanj in za njegovo generacijo ni več pomembna, še zlasti ne spričo bogatih možnosti manj naporno dosegljive pripovedi in zabave vizualno podprte pripovedi filma in risanke.

Zadnja leta, ko je v razvitem svetu npr. angleško govorečih kultur slišati vse več javnih pritožb zaradi neučinkovitega književnega in jezikovnega pouka, še zlasti zaradi posledične upadajoče pismenosti, strokovnjaki za preučevanje književnega pouka odkrivajo in priznavajo vedno več dilem književnega pouka. Na posvetovanju o tem, kako načrtovati pouk, da bi spodbujal dejavno zanimanje učencev za branje in za leposlovje, ki najbolj učinkovito prispeva k razvoju in ohranjanju pismenosti, je dolgoletni preučevalec književnega pouka David S. Miall (1999: 149) prisotne presenetil s svojo paradoksalno, a hkrati eksperimentalno podprto izjavo:

»Poučujemo lahko o književnosti (o žanrih, retorični obliki, literarni zgodovini), ne moremo pa učencem dati navodil, kako naj se odzivajo, kaj naj čutijo in mislijo, kadar berejo besedilo. Če poskušamo slednje, je najbolj verjetno, da bomo iztirili lastne odzive učencev, s tem pa hudo kritizirali njihove občutke in misli ter jih tako odvrnili od tega, da bi postali bralci književnosti.«

Čeprav se moramo strinjati z Miallovo ugotovitvijo, da učencem ne moremo dati navodil, kako naj se odzivajo, kaj naj čutijo in mislijo, menim, da tudi če bi bilo to mogoče, ne bi bilo nikakor zaželeno. Oscar Wilde je tako vplivanje na druge poimenoval »dajanje duše«, to pa bi posledično dislociralo učenčevo lastno dušo, da niti ne pomislimo na to, kako dolgočasno bi bilo, če bi se vsi bralci odzivali na leposlovje enako in šolsko naučeno. Če pouk učencu na prijazne načine pomaga bolj ali manj razumeti lasten besedilni svet in o

na učenca in njegovo uspešnost. Primerjaj tudi *Samopodoba Slovencev*, zbornik prispevkov za simpozij ob 75 letnici Slovenskega PEN (2001), uredniki Andrej Blatnik, Veno Taufer in Peter Vodopivec.

njem premišljati, to lahko prispeva tako k razvoju njegove bralne zmožnosti in kritičnosti, kadar se začne vračati k besedilu in razmišljati o razumevanju, kot tudi h kognitivnemu razvoju, ki bo zadoščal za delovanje v vsak dan bolj zapletenem svetu. Poskrbeti pa je treba za kakovost pozitivnega vzdušja, v katerem poteka pogovor o prebranem, in predvsem za to, da je v središču pogovora dosledno vedno učenčevo lastno doživetje in je deležno spodbude in izrecnega spoštovanja.

Pouk, ki želi doseči vzgojne učinke, lahko poteka samo na osnovi pogovora z učencem o njegovih lastnih literarnih doživetjih in o vseh spremljajočih jih čustvih, negotovostih, vprašanjih in odnosih ter mora biti ves čas osredinjen na učenca. Že od samega začetka pogovora o prebranem besedilu moramo učence spodbujati k izražanju njihovih lastnih mnenj in odnosa do besedila, ali in zakaj jim je besedilo všeč oz. jim ni všeč, skupaj z vsemi negotovostmi oz. dvomi o lastnem branju, ter vsemi vprašanji, ki so se jim porodila ob branju. Pri tem ne smemo pozabiti opozoril naratologov, da že sam proces branja od bralca terja iskanje odgovorov na številna vprašanja, ki jih besedilo ves čas odpira, da pa bralci/učenci na ta vprašanja odgovarjajo zelo različno. Pri pogovoru moramo upoštevati oboje, učenčeva vprašanja in odgovore nanje. Šele različni odgovori na vprašanja: kaj se dogaja in zakaj, kakšna je povezava med trenutnim, predhodnim in poznejšim dogajanjem in kaj iz tega lahko sledi, kakšni so vzgibi ene ali druge pripovedne osebe in kako gleda na druge osebe, pomagajo bralcu opomeniti fiktivno pripoved (prim. Perry in Sternberg, 1986: 275). Pogovor o njihovih lastnih odgovorih na ta in podobna vprašanja omogoča učencem vzpostavljanje in ozaveščanje lastnega (čustvenega) odnosa do besedila, jih spodbuja k razmišljanju o lastnem branju in razumevanju, posreduje pa jim tudi bistveno sporočilo, da branje ni samodejen proces razumevanja, da se ob njem sprožajo številna vprašanja, ki jih je potrebno in možno razrešiti, in spoznanje, s katerim se srečajo pri primerjavah branj v skupinah, da bralci isto besedilo berejo in razumejo različno.. Slednje spoznanje je pomembno zato, ker učence osvobodi strahu, da bi pred učiteljem in sošolci

razkrili svoje »nepravilno« branje, se pravi strahu, ki je najbolj pogosto vzrok učenčeve molčečnosti pri pogovoru o leposlovju.

Za začetne oblike pogovora o prebranem besedilu je najbolj učinkovito, če potekajo v skupinah med samimi učenci. Raziskave (Miall, 1996 in 1999) kažejo na to, da odsotnost nevarnosti učiteljevega popravka deluje zelo ustvarjalno na pogovor med samimi učenci. Pri poznejši primerjavi odprtih vprašanj in razumevanja, ki ga dosežejo posamezne skupine s sodelovanjem malega števila učencev in z varnostjo ter večjo »avtoriteto« skupine, pa lahko z vnašanjem rezultatov posameznih skupin in njihovega zaznavanja dogajalne plasti (npr. najbolj zanimivi trije dogodki itd.) na razredno dogajalno premico¹³⁰ pridemo tudi do jasnejše podobe o skupnem razumevanju učencev, ki nato omogoča vračanje samih učencev k manj opaženim delom besedila z vprašanji, ki spet spodbujajo njihovo lastno iskanje odgovorov v besedilu. Z mlajšimi učenci lahko pri takem pogovoru gradimo tudi na njihovi tekmovalnosti, medtem ko starejše učence že navajamo h kritičnosti in samokritičnosti. Učence tako postopoma vodimo do spoznanja o razlikah med besedilnimi pojavi, se pravi značilnostmi medosebno razpoložljivega besedilnega temelja, in njihovimi učinki na bralce oz. na branje (Dixon in Bortolussi, 1995: 28). Ozaveščanje razlike med medosebno dostopnim besedilom in različnimi možnimi mentalnimi predstavami o istem besedilu pri različnih bralcih/učencih je posebej pomembno za kakovost in nadgrajevanje prvobitnega (spontanega in naivnega) razumevanja z vračanjem in ponovnim pregledovanjem besedila. Tako nadgrajevanje najbolj učinkovito spodbudimo in utemeljujemo prav s spoznanjem o tej osnovni razliki in z ozaveščanjem temeljnega dejstva, da lahko govorimo o besedilnih lastnostih, npr. o posameznih besedah, nizih besed, njihovi razporeditvi itd., ter o njihovih učinkih, če se vpraša-

¹³⁰ O razredni dogajalni premici govorimo, kadar na tablo ali prosojnico narišemo okvir dogajalne premice, se pravi linearno predstavitev besedila z razdelitvijo na poglavja ali dejanja, nato pa na to skupno premico vnašamo opazovanja posameznih skupin po enakem načelu, kot smo ga prikazali v prejšnjem poglavju: npr. najbolj opažene ali zanimive dogodke za vse skupine skupaj, tako dobimo predstavitev preferenc ipd. celega razreda.

mo, kaj smo videli/razumeli in zakaj, oz. na osnovi katerega opisa, besed itd. Dokler se učenci ne zavedajo razlik med ugotovljivimi besedilnimi lastnostmi in svojimi odzivi nanje ter možnosti razmišljanja o razmerju med obojim, ne morejo razumeti, da svoje razumevanje lahko dopolnijo in/ali poglobijo samo s preverjanjem lastnega branja, kot ga omogoča (vztrajno) vračanje k besedilu ali ponovno branje. Pri pogovoru o vseh naštetih vprašanjih je ves čas najbolj pomembna velika mera učiteljeve pozitivne spodbude in pohvale, ki učencem omogoča lastno pozitivno bralno izkušnjo in samopercepcijo razvijajoče se bralne zmožnosti in kritičnosti. Brez take pozitivne izkušnje in neposredne vaje v branju in razumevanju ni verjetno, da bi učenci kdaj koli razvili potrebno bralno zmožnost za samostojno branje umetnostnih besedil in širšo pismenost, skupaj z zanimanjem za književnost, ter tako odrasli v bralce v prostem času. Pri pouku, ki ne spodbuja njihovega sodelovanja, vse te potrebne dejavnosti že v osnovi ostanejo nezanimive, včasih pa tudi neprijetne.

Učenčevo lastno literarno doživetje je tudi nujen predpogoj za vse oblike pogovora o bolj zapletenih besedilnih sestavinah in razsežnostih. Pogovor o raznih oblikovnih značilnostih in o tem, kako se v besedilu manifestirajo, opredeljevanje žanra, ki prispeva k razumevanju žanrskih posebnosti ali odmikov ter k razbiranju takih značilnosti v drugih besedilih, opisi in razčlenitve posameznih oseb in dogodkov ter njihovih medsebojnih razmerij in tematske razlage postanejo za učenca zanimivi šele na osnovi njegovega lastnega bralnega doživetja in iz tega rastočega zanimanja (prim. Rosenblatt, 1983/1938: 7) ter ob sočasnem spoznanju njihove uporabnosti za boljše razumevanje. Šele na taki osnovi lahko pričakujemo učenčevo željo, da bi svoje razumevanje nadgradil, iz česar lahko izvira zanimanje za umetniška/izrazna sredstva, ki omogočajo opažene učinke besedila. Brez take neposredne čustvene navezave na doživeto besedilo ostanejo vsi šolski podatki o besedilu, njegovih oblikovnih posebnostih, o avtorju in o dobi zgolj dolgočasna snov, ki se jo je treba naučiti na pamet za oceno, in jo je, kot nezanimive podatke, dobro čim prej izbrisati iz spomina. Kot tuje znanje in razumevanje besedila učiteljevi

opisi ne spodbujajo učenčevega lastnega opazovanja in kritičnega razmerja ter zato tudi ne prispevajo k razvoju učenčeve sposobnosti za samostojen stik z umetnostnimi besedili. Učiteljevo prepričanje o pomenu besedila pa kot čustveni odnos in/ali »okus« preprosto ni prenosljivo na učenca, zato zanj ostane povsem neprepričljivo, če ga že ne doživlja kot vsiljevanje tujega mnenja.

Med vsemi oblikami pogovora o umetnostnih besedilih pa imajo najbolj odtujevalne učinke pogovori in vprašanja, ki služijo raznim vrstam preverjanja »znanja« o besedilu. Njihovi odtujevalni učinki ne izvirajo samo iz vloge spraševanja in s tem povezanih psiholoških pritiskov na učenca, marveč tudi iz pogoste omejenosti vprašanj na objektivno preverljive površinske značilnosti in vsebine umetnostnega besedila, ki za učence niso zanimive (de Beaugrande, 1997: 496). Eksperimentalno preučevanje vplivov (izpitnih) vprašanj npr. o glavnih osebah, njihovih problemih, nadrobnostih dogajalnih okoliščin, ali kaj hočejo posamezne osebe doseči in kako njihova posebna nagjenja vplivajo na njihovo delovanje ali razvoj dogajanja, kakšna je tema in/ali kakšne namene naj bi pisatelj imel, kaže, da taka vprašanja spodbujajo neliterarno branje, ki je usmerjeno k razbiranju posameznih površinskih besedilnih sestavin in po tem bolj podobno branju deskriptivnih besedil za pridobivanje podatkov ali znanja (Galda in Liang, 2003: 271 in 273) kot literarno usmerjenemu ustvarjalnemu branju, ki izhaja iz učenčevega lastnega literarnega doživetja. Ker učenci vedno berejo tudi za ocene, jih tako usmerjeno branje ne spodbuja k neposrednemu in imaginativnemu doživetju, ki je edino ustrezno izhodišče za smisel in pedagoško spodbuden pogovor o besedilu. Miall (1996: 471) zato opozarja, da lahko učiteljeva avtoritativna vprašanja »iztirijo« učencev neposredni odziv, ki je pri pouku najbolj pomemben, a žal hkrati tudi najbolj ranljiv. Nekatere druge eksperimentalne raziskave kažejo, da šolski pogovor književnost umika v učenecem nedosegljive sfere brez neposrednega izkustvenega pomena zanje, njih same pa ne uči razumevanja besedila, marveč le strategij za razreševanje zastavljenih vprašanj (Hunt, 1991: 275 in 277; Wieler, 1991: 340). Šolska vprašanja o književnosti zato

največkrat ne prispevajo k temu, da bi učenci usvojili sposobnost samostojnega stika z umetnostnimi besedili in za to potrebna znanja in izkušnje, kot naj bi jih omogočala ustrezna »literarna socializacija« (prim. Schmidt in Groeben, 1989: 26), marveč učence navajajo tudi k neustreznemu odnosu do književnosti in do branja, ki je še posebej usoden za pošolski odnos do branja leposlovja.

Čeprav danes nihče več ne dvomi o tem, da šolski pogovor o umetnostnem besedilu poleg spodbude za poglobljeno razmišljanje o prebranem besedilu predstavlja tudi veliko nevarnost, da učence na več načinov odvrča od samostojnega branja in od zanimanja za književnost, in čeprav številni avtorji predstavljajo možnosti za bolj ustvarjalne oblike pogovora, ki bi učencem pomagale razumeti lastne odzive in razviti boljšo bralno zmožnost za leposlovje (Miall, 1996 in 1999; Miall in Kuikinen, 1998 in 1999), se kljub temu ohranjajo neučinkoviti pristopi in iz šol še naprej prihajajo učenci, ki jih ne zanimata niti branje niti književnost, po dolgoletnem šolanju pa začnejo izgubljati tudi v šoli pridobljeno pismenost. Očitno pa spoznanja o negativnih učinkih pouka in teoretsko poznavanje bolj učinkovitih pristopov ne zadostujejo, da bi pouk naredili učinkovitejši s prilagajanjem dejanskim potrebam današnjih učencev. Preučevanje vzrokov, zakaj se pri poučevanju jezika ohranjajo preživele in dokazano neuspešne prakse kljub eksperimentalnim dognanjem o njihovi neuspešnosti in teoretskemu poznavanju učinkovitejših možnosti na učenca osredinjenega pouka, kaže na usoden vpliv učiteljeve lastne učne izkušnje na kognitivne razsežnosti njegovega poučevanja, se pravi na prepričanja in mišljenje o pouku, ki ves čas vplivajo na njegovo delo (Borg, 2003: 81-109). Psihološko naravno posploševanje lastnih izkušenj v bistveno drugačnih okoliščinah bolj ali manj oddaljene preteklosti tako preprečuje ustrezno oceno različnih družbenih in tehnoloških okoliščin, ki pogojujejo povsem spremenjene potrebe in zanimanja današnjih učencev. Usodnost tega vpliva se samodejno veča s hitrostjo družbenih in tehnoloških sprememb, ki imajo za posledico nepredvidljive generacijske razlike in z njimi povezane težave pri medgeneracijskem sporazumevanju. Le-to pa ima

prvobiten pomen za vzpostavitev uspešnega pogovora o prebranem umetnostnem besedilu. Zato bi se pri pouku književnosti morali ves čas spraševati o potrebah, zanimanjih, sposobnostih, odnosu in znanju učencev in iskati odgovore na vprašanja, kot so, ali bodo moji učenci uživali in razumeli to besedilo, kaj vejo o stvareh, ki so pomembne za njegovo razumevanje, kaj bi jih v besedilu lahko zanimalo, h kakšnemu odnosu jih besedilo vabi. Nadalje bi se morali spraševati o lastnem odnosu do besedila, kakšno znanje, prepričanja in odnosi ga oblikujejo, kako se lasten odnos do besedila lahko razlikuje od odnosa učencev. Kakšne cilje želimo doseči z obravnavo besedila in kako bomo ugotovili, ali smo jih realizirali? Kakšne bralne strategije lahko učenci uporabijo, kakšne dejavnosti bi jim pomagale pri uporabi takih strategij, kako bodo učenci ocenili svoj odziv? Kako celostne okoliščine v razredu vplivajo na pripravljenost učencev za sodelovanje in na obravnavo besedila? Kako se izbrano besedilo navezuje na druga besedila in vključuje v celoten program (prim. Beach, 1993: 153-154)?

Kako voditi pogovor o umetnostnih besedilih?

Torej, kako voditi pogovor o umetnostnih besedilih z današnjimi učenci, ki zaradi različne izkušnje v močno spremenjenem svetu postajajo vse večje neznanke? Kako z njimi kljub temu vzpostaviti tak pogovor o besedilu, ki jih bo spodbujal k dejavnemu sodelovanju, k ubesedovanju lastnih branj in razvoju sposobnosti za samostojen stik z leposlovjem?

Ker so ta vprašanja že nekaj let v središču pozornosti številnih avtorjev in strokovnih posvetovanj, je nastalo že nepregledno število priročnikov, ki zanje ponujajo razne rešitve in nasvete, pri tem pa pozabljajo, da uporaba priporočenih vprašanj in napotkov za obdelavo posameznih besedil manjša možnosti učenčeve (in tudi učiteljeve) lastne ustvarjalnosti in njuno motivacijo za samostojno poglobljanje v besedilo in v učenčeve odzive nanj. Uporaba takih priročnikov uči-

telju ne omogoča ugotavljanja in upoštevanja učenčevih posebnih doživetij, ki so edino upravičeno izhodišče za pogovor. Namesto z vprašanji o besedilu se zdi za učenca veliko bolj spodbudno, če pogovor o prebranem besedilu začnemo z zgoraj nakazanim ugotavljanjem odnosa do besedila pri posameznih učencih in za vse učence skupaj. Ali jim je prebrano besedilo všeč ali ne? Za smiseln pogovor sta pomembni obe možnosti oz. odgovora, se pravi pozitiven in negativen odnos učenca. Zakaj jim je všeč ali ni všeč, in kako drugače še čutijo in kaj mislijo o prebranem besedilu, o njegovi zanimivosti za njih same glede na njihove lastne izkušnje in poznavanje obravnavanih oseb, dogodkov in vprašanj, ali za kakšne druge bralce, o zanimivosti posameznih sestavin, oseb, dogajanja ali drugih posebnosti? Ali jim kaj ni bilo dovolj jasno ali razumljivo? Slednje se zdi še posebej pomembno, ker je pogosto izvor nesporazumov, učenci pa tudi neradi spregovorijo o svoji negotovosti pri branju, saj imajo velikokrat občutek, da imajo probleme z razumevanjem samo oni. Za uspešen pogovor nujno potrebno realno predstavo o branjih učencev lahko dosežemo samo s potrpežljivim ugotavljanjem njihovih lastnih odzivov na besedilo! Pri pogovoru o besedilu je pomembno, da čim več govorijo učenci, učitelj pa se dosledno izogiba dolgim monološkim prispevkom. Najbolj pomembno pa je, da učence povsem prepriča, da ga njihova mnenja zanimajo, da jih pohvali in upošteva pri nadaljnjem pogovoru, bodisi pri povzemanju mnenja celega razreda ali pri individualnem pogovoru. Le na osnovi pozitivne izkušnje z izražanjem lastnega mnenja lahko učenci usvojijo in izpopolnijo svojo sposobnost za ubesedovanje mnenj, branj in ocen o prebranem besedilu ter postopoma razvijejo za ustvarjalno branje (in tudi drugače) potrebno kritičnost na osnovi samostojnega premisleka in spraševanja besedila.

K sproščenemu pogovoru brez zaskrbljenosti pomembno prispeva temeljito poznavanje besedila in učenčevo spoznanje, da je besedilo obvladljivo, zato učence prej ali slej učimo z njihovo razvojno stopnjo skladnih strategij obvladovanja besedil, kot smo jih prikazali v predhodnem poglavju. Pri razumevanju in ozaveščanju lastnega ra-

zumevanja učencem pomagajo različne možnosti predstavljanja besedila in svojih predstav o njem. Poleg napornejših postopkov sestavljanja dogajalne premice in sledenja pripovednim osebam lahko na zgodnejših ravneh uporabimo tudi vizualno predstavitev oseb in dogajalnega ozadja. Zlasti mlajšim učencem pomaga osebe razumeti risba, v obliki ilustracije ali ponazoritve lastne predstave o pripovedni osebi, ki ji lahko sledi primerjava različnih upodobitev posameznih pripovednih oseb pri več učencih. Pri tem lahko ugotavljamo, katere poteze risbe predstavljajo posamezne fizične ali drugačne lastnosti oseb, in izbiramo med njimi tisto, ki je najbolj podobna besedilnemu opisu, ter dele opisa in besedilne nadrobnosti, zaradi katerega se jim zdi najbolj podobna. Drugim pomaga risba o dogajalnem ozadju, ki omogoča predstavo o njihovih premikih (številni pisatelji za opise premikanja oseb in dogajanja uporabljajo makete!), ali predstave o posameznih prizoriščih. Zlasti pri branju dramskih besedil tudi starejši učenci večkrat rišejo prizorišče in navedene kulise na podlagi didaskalij, ker jim to omogoča boljše predstave o možnostih gledališke izvedbe. Da bi pri uporabah risbe za ponazoritev različnih besedilnih sestavin ne prizadeli učencev s šibkejšimi risarskimi sposobnostmi, vse tako delo v razredu ves čas poteka v skupinah, tako da se učenci ne bojijo učiteljeve kritike.

Ker so za učence zanimiva predvsem tista besedila in njihove sestavine, ki so zanje neposredno odmevne in so jim razumljive na osnovi lastne izkušnje, za podrobnejši pogovor izbiramo najprej tiste dele besedila, ki imajo take sestavine. Le tako bomo pri njih postopno spodbudili prepričanje, da je umetnostna pripoved lahko zanimiva tudi za življenje, ne samo kot predmet šolskega pogovora, da nam lahko pove zanimive stvari o drugih ljudeh in njihovem delovanju in o drugačnih okoliščinah, o človeških izkušnjah, ki jih sami ne bodo nikoli imeli, in o še neobstoječih alternativnih modelih sveta. Tudi pri izboru posameznih segmentov besedila za nadrobnejšo obravnavo sledimo učenčevim interesom, bodisi izboru posebej zanimivih opisov ali pa tistih opisov, ki povzročajo nejasnosti in nerazumevanje posameznih delov besedila. Šele ko smo z učenci dosegli sporazum-

no spoznanje, da je predmet pogovora njihovo lastno razumevanje besedila z vsemi individualnimi odtenki in branji, skupen cilj pa je to razumevanje obogatiti, poglobiti in razširiti s pogovorom o možnem razumevanju različnih nadrobnosti, se lahko lotimo obravnave posameznih nadrobnosti oz. segmentov besedila. Pri izboru in pristopu k taki obravnavi si moramo biti na jasnem, katere vidike ali nadrobnosti besedila želimo osvetliti, kaj želimo s konkretno obravnavo doseči, in vse to razložiti tudi učencem, da bi si zagotovili njihovo soglasje o zanimivosti nameravanega pogovora, in jim ves čas sporočali, da so njihova posebna zanimanja in mnenja za nas pomembna.

Številne raziskave kažejo na to, da je eden izmed pomembnih vzrokov za pošolsko nezanimanje za književnost prepričanje, da književnost ni več relevantna (kaj šele zanimiva ali zabavna!) za življenje in delovanje odraslega človeka, ki je »naravno« bolj naklonjen prijetnejši in lažje dosegljivi vizualno podprti pripovedi, zato se lahko odločimo za razčlenjevanje možnosti umetnostne pripovedi, da nam pove in prikaže pomembne vidike npr. človekovega besednega delovanja, ki so pri vizualno podprti pripovedi pogosto zanemarjeni. Glede na to, da so učenci vsak dan umeščeni v pedagoški diskurz pouka in imajo z njim neposredne prijetne in neprijetne izkušnje, lahko izberemo posamezne opise besednega delovanja pripovednih oseb v šolskih okoliščinah. Na razpolago imamo različno zahtevne ravni, od Pikinega obiska v Aničini in Tomaževi šoli v *Piki Nogavički* in Matildinega prihoda v šolo v Dahlovi *Matildi*, vse do Stevnovih muk v Joyceovem *Umetnikovem mladostnem portretu* in Holdnovih opisov njegovih šolskih muk v Salingerjevem *Varuhu mlade rži*. Z opazovanjem besednega in nebesednega obnašanja teh pripovednih oseb – se pravi s preučevanjem njihovega premega govora in spremljajočih opisov nebesednega sporazumevanja, kot so opisi barve glasu, izraza obraza, jezik telesa – in z iskanjem odgovorov na vprašanja, ki jih to obnašanje naravno sproža pri učencih, ne da bi jim besedilo ponujalo tudi odgovore nanje, se učenci najprej učijo razbirati in razumeti neke posebne dialoške situacije. Tako pridobljeno razumevanje jim omogoča boljše razumevanje pripovednih oseb in njihovih motivov za

posebno besedno obnašanje, hkrati pa jim omogoča tudi vpoglede v proces branja in samodejno bralčevo polnjenje besedila tam, kjer besedilo ne vsebuje razlag, ki bi s prenatrpanostjo besedila branje naredile manj zanimivo. Če pogovor o besednem obnašanju pripovednih oseb navežemo na lastne predstave učencev o tem, kako naj bi potekal šolski pogovor in na njihove izkušnje s pedagoško rabo jezika oz. diskurzom v šoli, jih lahko spodbudimo k iskanju odgovorov na vprašanje, kako so pridobili svoje predstave o šolskem pogovoru, in o širšem vprašanju, kako nastajajo naše predstave o poljubni besedni interakciji v raznih okoliščinah, zakaj določene oblike besednega obnašanja doživljamo kot »naravne«, druge pa nas začudijo (npr. Pikini odgovori), in ne nazadnje, zakaj moramo spoštovati določena pravila in priporočila za besedno obnašanje, da bi bili razumljivi drugim.

Če nam uspe učence spodbuditi k pretresanju vseh teh vprašanj, iskanju odgovorov nanje in primerjavi različnih v posameznih skupinah predlaganih odgovorov, bodo lahko spoznali tudi nekatere možnosti branja leposlovja, da nam odstira globinske vpoglede v pripovedne osebe z opazovanjem njihovega besednega obnašanja in s tem omogoča širše razumevanje jezikovnih rab in bolj zapleteno predstavo, kaj pomeni biti človek (de Beaugrande, 1997: 494). Vsega tega nam vizualno podprta pripoved ne more omogočiti, ker najprej ne vsebuje vrste za to potrebnih opisov, hkrati pa z določanjem časa sprejemanja (gledanja) tudi ne omogoča za samostojen kritičen premislek potrebnega časa. Podobno samostojno prodiranje v druge nادرnosti in razsežnosti umetnostne pripovedi lahko učence – seveda če branje zanje ne bo zgolj neprijetna šolska dolžnost in izvor strahu – pripelje do spoznanja, da branja leposlovja ne more nadomestiti nobena druga izkušnja, prav tako kot nobena druga oblika pripovedi ne omogoča vseh jezikovnih učinkov branja, se pravi tudi filmske različice umetnostnih besedil ne. Ne nazadnje vizualno podprta pripoved ne more omogočiti tako poglobljenega in nadrobnega vpogleda v pripovedne osebe kot umetnostno besedilo in prispevati k takemu razumevanju soljudi. Starejšim učencem lahko to razliko med obema oblikama pripovedi ponazorimo tako, da najprej gledajo

dialog v filmski različici romana, in jim nato naročimo, da naj sami opišejo vsa dialog spremljajoča nebesedna sredstva sporazumevanja. Zbrane in v skupinah dopolnjene opise učencev nato primerjamo z opisom, kot ga je zapisal avtor v romanu. Pri najbolj skrbnem gledanju filma namreč ni mogoče videti vseh odtenkov obnašanja, ki jih lahko zapiše pisatelj, preprosto zato, ker vseh ni mogoče zaigrati oz. uprizoriti. To pa bi že skoraj moralo biti dovolj za spoznanje o vseživljenjskem pomenu branja za vsakogar, ki želi ostati pismen, se pravi tudi za vse prisotne učence. Da bi bili v pogovoru bolj prepričljivi, lahko to spoznanje dodatno podkrepimo s predstavitvijo danes že znanih številnih dognanj o pomenu branja za razvoj posameznikove zmožnosti pripovednega urejanja lastne izkušnje, za razvoj vseh drugih jezikovnih zmožnosti, za kognitivni razvoj in, nikakor ne nazadnje, za osebni razvoj s širjenjem doživljajskega potenciala. Poznavanje teh možnosti se vsekakor zdi bolj učinkovita motivacija kot za učence zgolj abstraktni in oddaljeni cilji pouka. Čeprav sem imela že več študentov, ki so mi zaupali, da jih književnost »preprosto« ne zanima, še nikoli nisem srečala nikogar, ki bi mi rekel, da ne želi obvladati jezika in z njim dosegati zaželenih ciljev!

Kdaj je šolski pogovor zares osredinjen na učenca?

Spoznanja o pomenu šolskega pogovora o književnosti in jeziku za učenčev jezikovni in kognitivni razvoj in opozorila o neposredni škodi za učenčevo samopodobo in kognitivni razvoj, ki jo lahko povzroči prehitro ali nepremišljeno učiteljevo jezikovno obnašanje pri pouku,¹³¹ so sprožila obširno preučevanje jezikovnega sodelovanja med učiteljem in učenci. Vedno večji pomen jezikovnih zmožnosti za

¹³¹ Neka ameriška fundacija je v državi Ohio izvedla raziskavo o sporočilih, ki jih učenci dnevno dobe v šolah. Rezultati so bili porazni: učenec vsako šolsko leto dobi 15000 sporočil negativne kritike, zafrkavanja in kazni. To je trikrat več, kot je povprečno število pozitivnih sporočil. In to velja za vseh dvanajst let šolanja. Od vsega pa si učenci najbolj želijo ljubezni (Redenbach 1994: 16). Kakš-

uspešno družbeno in gospodarsko delovanje ob hkratnih mednarodnih rezultatih, ki razkrivajo nezadovoljivo raven pismenosti, so te raziskave še pospešili. V intervjuju z naslovom »Šole puščajo naše otroke na cedilu« za revijo *UNESCO Glasnik* (2003: 33) je predsednica Mednarodnega združenja za premagovanje odpora do šole Reva Klein izjavila:

»Otroci prihodnosti, tako kot otroci sedanjosti, se bodo morali uspešno sporazumevati, sodelovati med seboj na zahtevnih ravneh, ustvarjalno reševati probleme in biti prilagodljivi in domiselni v svojem razmišljanju. Da se bo to zgodilo, jih mora šola videti in obravnavati kot posameznike in jim ves čas pomagati premagovati breme, ki so ga prinesli s seboj, jih spodbujati, tako da se bodo želeli učiti. Če namreč na učenje v šoli ne bomo gledali kot na del nepretrganega procesa v življenju vsakega otroka, bo obtičalo v pristopih 19. stoletja, ki so prevladovali tudi večji del 20. stoletja.«

Zanimiv pogovor o umetnostnem besedilu je tudi priložnost, da učitelj pokaže učencu, da ga spoštuje kot posameznika. Z dobro načrtovanim opazovanjem pripovednih oseb in njihovega besednega obnašanja pa lahko učencu razloži več posebnosti (ne)uspešnega sporazumevanja med posamezniki in v družbi kot nezanimiva slovnična pravila in tako prispeva tudi k njegovemu znanju o jezikovnem vzpostavljanju in vzdrževanju medosebnih odnosov. Spričo vseh teh vzgojnih možnosti nas ne čudi število raziskav in objav, ki si prizadevajo z razčlenitvami napak obstoječega pouka prispevati k uvedbi bolj ustvarjalnega in izrecno na učence osredinjenega pouka književnosti. Vsaj v ZDA so te raziskave spodbudile tudi razširjene predstave in javna kritika v šestdesetih letih, da književni pouk sploh nima pozitivnih učinkov na branje in pisanje (Squire, 1985: 287). V enem obdobju je bilo raziskovanje tako intenzivno, da so se strokovnjaki začeli pritoževati, da že vsak učitelj poroča o tem, kaj se dogaja pri njegovem književnem pouku (Bleich, 1985: 256). Medtem ko so se v

ni bi bili rezultati pri nas, če bi se kdo lotil podobne raziskave? Ustanovili pa so tudi že Mednarodno združenje za premagovanja odpora do šole (International Consortium on School Disaffection, prim. *UNESCO Glasnik*, december 2003: 30.)

izhodiščih vsi sklicevali na opozorila Rosenblattove (1938/1983) o pomenu učenčevega lastnega doživetja kot izhodišča pogovora o književnosti in na poznejše Hollandove (1968) in Lesserjeve (1957) opise doživljanja, so se raziskovalno lotevali zelo različnih vidikov književnega pouka, še zlasti različnih učnih praks. Posamezne raziskave so poskušale zajeti pouk v celi državi in celo primerjalno z drugimi državami (Purves, 1972 in 1973), preučevali so tudi spreminjanje pouka, čas, ki mu je dodeljen, vsebine, pristope, razlike med poukom književnosti na raznih stopnjah šolanja, vse do usposabljanja učiteljev in neposrednega odzivanja učencev (prim. Squire, 1985: 289). Še bolj zanimive so posebne študije npr. učinka učiteljevega delovanja v razredu (Webb, 1985: 273) in zgodnje študije nezaželenih učinkov preizkušanja znanja (Cooper, 1985: 307). Že rezultati teh zgodnjih raziskav kažejo, da preizkusi znanja iz književnosti nikakor ne prispevajo k udejanjanju in izpolnjevanju ciljev pouka, da bi namreč književni pouk moral prispevati k učenčevemu zanimanju za branje, ki bi vodilo k bolj poglobljenemu in razločevalnemu razumevanju književnosti. Namesto da bi spodbujali boljše branje in ljubezen do branja, preizkusi znanja zvečine spodbujajo samo učenje na pamet in sposobnost pomnenja (Cooper, 1985: 309). Podobno kot drugod po svetu je v ZDA preizkušanje znanja z vprašanji, ki so usmerjena na objektivno določljive odgovore o besedilih in zato največkrat zajamejo samo besedilno površino, imelo nezaželen povraten učinek na pouk za preizkuse znanja, česar ni uspela odpraviti niti na jezikovne zmožnosti usmerjena reforma niti razni predlogi za bolj ustvarjalno naravnano preizkušanje znanja.

Rastoče generacijske razlike in posledične težave v sporazumevanju med učenci in učitelji so samodejno terjale boljše poznavanje možnosti za uspešno interaktivno sodelovanje obeh. Tako smo v zadnjih letih dobili vrsto na eksperimentalnem preučevanju utemeljenih študij in priročnikov, ki želijo pomagati pri odpravljanju neučinkovitega razrednega sporazumevanja in priporočajo boljše pristope z učiteljevim vedno prisotnim premislekom o učinkih lastnih besednih posegov. Ann Malamah-Thomas v svojem priročniku o

razredni interakciji pri jezikovnem pouku *Classroom Interaction* (Razredna interakcija, 1988: 7) poudarja, da vprašanje in odgovor nanj še ne pomenita prave interakcije med učiteljem in učencem, o tej lahko govorimo šele, ko se učitelj tudi odziva na učenčeve odgovore in posebno zanimanje. Učitelj poučevanju ne bi smel posvečati večje pozornosti kot učenčevemu učenju, zato bi moral biti ves čas pozoren predvsem na učenčeve odzive (prav tam, 5). Da bi bil pouk uspešen, mora razmišljati in razčlenjevati svojo jezikovno obnašanje v razredu (prav tam, 22), predvsem pa bi se moral zavedati, da je osrednji namen jezika v razredu sporazumevanje med učiteljem in učenci. Skladno s tem bi svoj govor moral oblikovati po pravilih govornega dogodka, se pravi, moral bi upoštevati učence kot naslovnike, cilj konkretne izreke, njeno vsebino in obliko, vse primerno glede na okoliščine pouka (prav tam, 32) in sprejemljivo za učence. Eksperimentalno utemeljene študije Edwardsa in Westgatea *Investigating Classroom Talk* (Preučevanje razrednega pogovora, 1994: 13) podobno poudarjajo, da najbolj uspešen pouk poteka tam, kjer učitelj spodbuja učence k svobodnemu izražanju idej in jih pri tem podpira. Pri tem je pomembno tudi učiteljevo tesno individualno sodelovanje in spodbujanje lastnih vprašanj pri učencih in iskanje alternativnih rešitev. V tako sproščenem pogovoru učenci spoznavajo tudi, kako je treba oblikovati govor, da bi izpolnili pogoja sprejemljivosti in primernosti govornega prispevka. Ker vse lastnosti pogovornega sodelovanja med učiteljem in učenci najbolj jasno razkrivajo posnetki učne ure, priporočajo čim več akcijskega raziskovanja. Šele po takih uvidih namreč pride do rahljanja/opuščanja ritualnega pogovora o književnosti, ki z vnaprej določenima vlogama učitelja in učenca ni naklonjen upoštevanju učenčevih lastnih mnenj in presoji o besedilih.

Več zbirk študij pa je namenjenih na učence osredinjenim oblikam pouka književnosti. Priporočila segajo vse od možnosti navezovanja literarnega doživetja na učenčeve lastne izkušnje (Phelan, 1990), do navajanja učencev, da sami raziskujejo besedila z iskanjem odgovorov na vprašanja, ki se jim porajajo in jih nato tudi rešujejo sami v manjših skupinah (Golub, 1990: 53), brez učiteljevih vprašanj, ki bi

razumevanje besedila nagibala v smeri njegove predhodne interpretacije. Pogovor, ki ga ves čas usmerja učitelj po svojih predstavah o besedilu, ne spodbuja učencev, da bi sami oblikovali lastna vprašanja in razmišljali o besedilu. Povsem razumljivo bi moralo biti, da so pisateljeve ideje v besedilu za učence brez smisla, v kolikor jih ne morejo preveriti v primerjavi z lastno izkušnjo in razmisliti, kako se navezujejo na njihove lastne predstave o svetu (Phelan, 1990: 1). Zamisliti pa bi se morali tudi nad rezultati nekaterih novejših raziskav o višji ravni učenčevih rab jezika, kadar ni prisotno učiteljevo sodelovanje. Z eksperimentalnim preučevanjem pisnih izdelkov učencev je Collette Daiute prepričljivo dokazala, da so zapisana opazovanja in mnenja učencev neprimerno bolj sofisticirana, kadar temeljijo na medsebojnem pogovoru samih učencev, kot kadar so rezultat sodelovanja z učiteljem (citirano po Duke in Moses, 2004: 362). Ljubica Marjanovič Umek pa je v predavanju za učitelje (12. 3. 2004) povedala, da je diskurzna raven pogovora med učenci zunaj razreda višja kot pri pouku!

Bolj raziskovalno usmerjene študije se ukvarjajo z natančnim preučevanjem jezika pogovora in interpretacije ter različnih diskurzni vzorcev v razpravi o književnosti. James D. Marshall, Peter Smagorinsky in Michael W. Smith v svoji študiji *The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussion of Literature* (1995: 2) poskušajo ugotoviti, kako šolska obravnava književnosti vpliva na učenčevo branje besedil, saj pri pouku spodbuja posebne načine razmišljanja in pogovora o prebranih besedilih. Podobno kot Rosenblattova opozarjajo na nezaželene vplive raznih analitičnih pristopov in uporabe kritiških oznak, ki posredujejo predstavo besedila kot predmeta za (znanstveno) preučevanje, ne spodbujajo pa učenčevega zanimanja za književnost. Ker je najpomembnejše okolje, v katerem se učenci učijo brati, prav šolski razred, bralna zmožnost pa se oblikuje predvsem v pogovoru o prebranem, mora pouk poskrbeti za to, da so učenci čim bolj dejavni, oblike pogovora pa prilagojene njihovim sposobnostim in zanimanjem. To se jim zdi še toliko bolj pomembno zaradi vpliva vsega dogajanja v razredu na samozaznave in samopodobo učencev, s

tem pa hkrati na možnosti njihovega bodočega uspeha v šoli in v poklicu ter na njihova prepričanja o pomenu učenja (prav tam: 7). V sklepnih mislih opozarjajo, da bi učinkovit pouk, ki bi zares vzgajal bralno zmožnost, terjal bistveno spremembo v razmišljanju in pogovoru o književnosti, pa tudi v odnosu do književnosti pri učiteljih in učencih. Terjal bi tudi spremembo položaja avtoritete pri pogovoru, v katerem bi učitelj moral prenesti avtoriteto na učence. To pa bi zahtevalo tudi korenito spremembo v odnosu med učiteljem in učenci,¹³² predvsem še večje zaupanje v učenčevo znanje in izkušnje (prav tam, 133-4). Finski strokovnjaki za branje so prepričani, da sta visoka bralna pismenost učencev in njihovo zanimanje za književnost tesno povezana z izrazito neavtoritativnim odnosom med učitelji in učenci. Pri takem odnosu v razredih z maloštevilnimi učenci lahko takoj ugotovijo tudi bralno zaostajanje posameznih učencev in poskrbijo za njihov dodaten pouk, s katerim učinkovito preprečijo začarani krog nebranja, ki je lahko posledica zgodnjih bralnih neuspehov.¹³³ Žal pa eksperimentalno preučevanje in razčlenitve posnetih ur pouka kažejo na to, da tako dosledno na učence osredinjenega pouka velikokrat ne izvajajo niti vsi njegovi teoretski zagovorniki. Do podobne slike o nezadostnem sodelovanju učencev pri pogovoru o književnosti v osnovni šoli je pri nas prišla Nataša Pirih (1997: 61). Čeprav je pri nas pouk uradno zasnovan interaktivno in naj bi bila zanj značilna dialoškost, učenčev govor pri pouku pa informacija za učitelja o tem, kako učenec zaznava, sprejema in razume književnost ter izhodišče za njegove nadaljnje spodbude, število govornih dogodkov, opravljenih v posameznih fazah učne ure, ne kaže na zadovoljivo udeležbo učencev. Pirihova opozarja tudi, da je bil govor učencev pri

¹³² Primerjaj opis premika v učiteljevi vlogi Zore Rutar (2003: 15): »Ta premik pa zahteva tudi večjo kompleksnost vloge učitelja in učenca in spreminjanje celotnega konteksta ter klime poučevanja: učitelji naj bi ne bili predvsem prenašalci gotovega znanja, ampak vse bolj tudi mentorji, animatorji, tisti, ki soustvarjajo spodbudno učno okolje, in raziskovalno, ustvarjalno in sodelovalno klimo.«

¹³³ Slednji ne izvirajo samo iz socialnih razlik med učenci, posledice katerih bi tako morala odpraviti šola, marveč lahko tudi iz razlik v kognitivnem razvoju in objektivnih bralnih težav, kot je npr. disleksija.

skoraj 88% v odzivni vlogi (prav tam, 71). Kljub temu moramo šteti številne prispevke o tem, kako pouk posameznih besedil približati učencu s primernejšimi vprašanji in zanimivim pogovorom, ki jih prinašata reviji *Slovenščina v šoli*, *Jezik in slovstvo*, za mlajše bralce pa še *Otrok in knjiga*, za izrazito pozitiven razvojni tok, še zlasti kadar izrecno gradijo na realni podobi učencev oz. dijakov in njihovega odnosa do branja leposlovja (prim. Zupan Sosič, 2003: 7). Pri tem namreč ne smemo pozabiti, da taki prispevki pri nas nastajajo brez specializiranih institutov in laboratorijev za preučevanje književnega pouka in procesov branja, brez dodatnega financiranja in študijskih dopustov, ki jih praviloma imajo vsi raziskovalci drugje tudi za akcijsko raziskovanje ob pouku, in celo brez povsod drugod razpoložljivih stalnih možnosti dodatnih sredstev iz fondov za financiranje inovativnih pristopov pri pouku jezika in književnosti.

Da pa reševanje vprašanj o ustvarjalnem pogovoru o besedilih in o na učence osredinjenem pouku ni problem, ki bi ga lahko hitro in dokončno razrešili zgolj z njegovim poznavanjem, kažejo ponovne in vedno bolj zapletene razčlenitve sestavin književnega pouka ob vključevanju vse večjega števila šol in čim bolj različnih populacij učencev. O vzrokih, zakaj samo prepričanje o pomenu na učenca osredinjenega pouka ne vodi do udejanjanja takega pouka, razmišljajo že Marshall, Smagorinsky in Smith (1995: 129). Najprej opozarjajo na razkorak med učiteljevimi predstavami o pouku književnosti kot možnosti osebne rasti in pričakovanji učencev, ki se le izjemoma zanimajo za tak cilj. Spričo takega razkoraka pogovor pogosto odstopa od učiteljeve vizije osredinjenosti na učenca in prehaja v pogovor, v katerem ves čas prevladuje učitelj. Šolski pogovor se tako močno razlikuje od pogovora o umetnostnih besedilih zunaj šole, ko udeleženci v pogovoru brez zaskrbljenosti spregovorijo o svojem osebem odnosu do prebranega besedila, navezanosti branja na njihove druge izkušnje in izražajo tudi svoje dvome in vprašanja. Zato se avtorji raziskave sprašujejo, ali gre vzroke za nespodbudne oblike šolskega pogovora iskati v diskurzu o književnosti, kot se je izoblikoval v stoletni tradiciji književnega pouka, ko še niso uvajali osredinjenosti na

učence in dela v majhnih skupinah, pa tudi odpora do književnosti še ni bilo.

Po obsežnem eksperimentalnem preučevanju in opazovanju književnega pouka Arthur Applebee (1992: 17)¹³⁴ opozarja, da bi na začetku drugega stoletja poučevanja književnosti morali ponovno premisliti vse tiste značilnosti književnega pouka, katere se ohranjajo samo zato, ker o njih nihče ne razmišlja, in na novo določiti smernice skladno z okoliščinami in potrebami za prihodnost učencev. Razmisliti pa bi morali tudi o veljavni predstavi »idealnega« učenca pri književnem pouku in njeni realnosti. Alan Purves (1992: 28) gre še korak dalje, ko predlaga razmislek o tem, na kakšnem konceptu književnosti pouk gradi, da bi prišli do realnejše podobe učencev, pa bi morali preučiti njihove odgovore o tem, kaj od pouka pričakujejo in kako pri njem delujejo. Preučevanja učenčevih pričakovanj, vprašanj in zanimanja se je lotil Mark A. Faust, ko je opazil vedno večji razkorak med svojimi pogledi na književni pouk in odnosom učencev do tega. Na soglasno željo svojih učencev, da bi pri pouku »samo brali« in ne »analizirali« besedil, je odgovoril z vprašanjem, kako si predstavljajo tak pouk, ki ne bi bil analiziranje besedil. Učenci pa so mu povsem jasno povedali, da bi radi imeli več časa za branje, pogovarjali pa bi se radi o idejah, ki se zde njim samim pomembne. Radi bi imeli odgovore na tista vprašanja, ki jih sami oblikujejo. Ko jih je nato vprašal, kako si predstavljajo njegovo delo, so mu odgovorili, da naj jim pove, kdaj se motijo ali kaj spregledajo, vendar samo, kadar je to zares pomembno (Faust, 1997: 331). Kako bi na podobna vprašanja odgovorili naši učenci, ne vemo, vemo le, da se tudi pritožujejo zaradi »analiziranja«, ki jim ni zanimivo in ga zato imenujejo kar »seciranje«.

Glavne kritike pa je deležno preverjanje znanja v okviru književnega pouka, tako zaradi omejenih vprašanj, ki učence silijo v neumne vloge in učenje za taka vprašanja namesto za to, da bi obvladali bralno razumevanje in zmožnost (Hynds, 1992: 90), kot tudi zaradi za-

¹³⁴ Arthur N. Applebee ni samo profesor na univerzi State University of New York at Albany, marveč je tudi direktor zvezno financiranega Centra za proučevanje književnosti in učenja.

pletenih vprašanj, ki že sama po sebi predpostavljajo, da učenci ne morejo pametno odgovarjati o prebranem besedilu, ki je pretežko za razumevanje (Probst, 1992: 55). Svoje razmišljanje o vprašanjih pouka književnosti Susan Hynds (1992: 96) sklene s pesimistično mislijo: »Ko je bolj pomembno, kaj učenci *vejo*, kot tisto, kar mislijo in čutijo, je edini namen učiteljevih vprašanj preveriti, ali so učenci zares prebrali besedilo in koliko so si pri tem zapomnili.« Preverjanje znanja književnosti je deležno toliko kritičnih pripomb, da jih ne bi bilo mogoče zaobjeti v eni samostojni študiji. Njegov glavni negativni povratni učinek pa je po mnenju večine kritikov ta, da učence naravnost sili v neliterarno branje in posledično pomanjkanje pozitivne izkušnje z leposlovnim branjem, kar jih dokončno odvrne od književnosti. Zaradi takega preverjanja se namreč pri šolskem branju povsem izgubijo posebnosti literarnega branja kot užitka, zato ob njem ne gre pričakovati zanimanja za branje in za leposlovje.

Čeprav postaja vse bolj jasno, da je književni pouk pogosto v opreki z vsem, kar vemo o ustvarjalni in individualni naravi branja (prim. Dias, 1992: 135), ostajajo pogovor o prebranem besedilu in razviti dialoški pristopi (Hunt, 1996: 479) edina pot do razvoja učenčeve bralne zmožnosti za leposlovje in poznejšega zanimanja za branje in književnost. Zadnja široka raziskava učinkov različnih učnih pristopov na štiriinšestdesetih ameriških šolah (Applebee, Langer, Nystrand in Gamoran, 2003: 691) je to ponovno potrdila. Ob upoštevanju osnovnih priporočil,

- da učitelji prav vse učence štejejo za sposobne literarnega doživetja,
- da pogovor pri pouku uporabljajo zato, da bi razvili učenčevo razumevanje in ne za preverjanje znanja,
- da upoštevajo, da so učenčeva vprašanja naraven del procesa razumevanje, ne pa znak, da se učenec ni naučil,
- in da učitelji učencem pomagajo pri preizkušanju različnih perspektiv za bogatenje razumevanja, ne pričakujejo pa soglasja o interpretaciji,

je mogoče vzpostaviti tak pogovor, ki spodbuja leposlovno branje in omogoča bralčev razvoj. Tak pouk pa terja spremembe v interakciji med učenci in učitelji, v načinih, kako združujemo posamezne dejavnosti s ciljem, tako da podpirajo razvijanje učenčevega razumevanja, in seveda v celotni obliki kurikula, ki mora biti prilagojen ciljem in izvedljiv po obsegu.

Anthony Petrosky (1992: 164) dramatično povzema vsa različna prizadevanja za tako naravnano pogovorno sodelovanje z učenci, ki bi jim dejansko pomagalo razvijati zmožnost literarnega branja in razumevanja: »Ker sestoji iz ljudi, ki sodelujejo z ljudmi, je pouk človeška drama in ne mehanično sredstvo ali statični prostor, v kar bi ga radi prisilili različni modeli.« To misel dopolni z ugotovitvijo, da učenci niso edini subjekt pouka, učitelji so namreč prav tako njegov subjekt.

Psihologi, ki preučujejo medosebno obnašanje, opozarjajo na nevarnost negativnih učinkov, ki jih imajo nerazumevajoči in neodgovorni učitelji na učenčevo samopodobo. Le-ta se oblikuje prav v govornem sodelovanju ob hkratni rabi nebesednih sredstev sporazumevanja, kot so gesta, jezik telesa in mimika, ki so lahko prav tako negativna sporočila za učenca kot neuvidevni popravki (Agryl, 1994: 23 in 2004). Michael Agryl (1994: 271) zato poleg jasnosti in drugih lastnosti dobrega pouka izrecno priporoča uporabo pohvale in drugih oblik podpore na besedni in nebesedni ravni, spodbujanje učenčevega sodelovanja, uporabo učenčevih idej in njihovo razvijanje, toplino ter bližnji in zavzet odnos do učenca. Posebej pa poudarja pomen učiteljevega pozornega in spoštljivega poslušanja učencev, pri čemer se mora učitelj ves čas truditi razumeti učenčev prispevek z učenčevega stališča in paziti, da se ne izda z neverbalnimi znaki sporazumevanja. Raziskave so potrdile uspešnost tako razumevajočega obnašanja učitelja in hkrati razkrile, da učence najbolj moti neupoštevanje in omejevanje njihovih vprašanj, seveda poleg različnih oblik negativnega ali vzvišenega in zaničljivega odziva na njihova vprašanja.

Sestavine književnega pouka, ki zavirajo razvoj bralne zmožnosti

Šole in pouk so praviloma namenjeni učencem in njihovi izobrazbi ter pridobivanju za šolski uspeh in pošolsko delovanje potrebnih jezikovnih zmožnosti ter vseh drugih oblik sodobne pismenosti.¹³⁵ Tako usmerjenost k učencu razbিরamo iz vseh sodobnih učnih načrtov, tudi iz slovenskih opisov splošnih ciljev predmeta slovenščina za književni pouk. V *Učnem načrtu – program osnovnošolskega izobraževanja – SLOVENŠČINA* (2002) tako beremo v razdelku 2. Splošni cilji predmeta – prvo triletnje:

»Učenci sprva spontano in prek igre, nato pa tudi vodeno in sistematično vstopajo v samostojno branje in pisanje. Z lastno dejavnostjo odkrivajo in preizkušajo pisni jezik za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in zabavo. Razvijajo procese tvorjenja pomena in pravilno rabo ustaljenih grafičnih sistemov.« (7)

»Učenci razmišljajoče sprejemajo (poslušajo, berejo) različna neumetnostna in umetnostna besedila, ki so predstavljena neposredno ali posredno (medijsko); iz besedil izluščijo temeljne vrednote (npr. resnično/neresnično, prav/narobe, pošteno/nepošteno) in se tako učijo presoјati tuja ter svoja besedila.« (8)

¹³⁵ Avtorji naštevajo različne vrste, poleg matematične ali numerične večinoma še vizualno, računalniško in medijsko.

V drugem triletju:

»Učenci ohranjajo in razvijajo zanimanje za poslušanje ter branje umetnostnih besedil (poslušajo učiteljevo pripovedovanje in berejo samostojno), saj je srečevanje s književnostjo zanje vir literarnoestetskega užitka. Razvijajo zanimanje za sprejemanje poezije, proze in dramatike pa tudi posebne literarne interese (npr. tematske in žanrske); berejo in vrednotijo trivialno književnost in leposlovje. Gledajo risanke in filme; razlikujejo risanko/igrani film od dokumentarnega, umetniški film od trivialnega ter primerjajo risanke/filme z njihovimi književnimi predlogami.« (9)

V tretjem triletju:

»Poglavitni cilj pouka književnosti je razvijanje in utrjevanje učenčevega pozitivnega stališa do književnosti. Stik s književnostjo je učencem vrednota, zato tudi v prostem času poiščejo knjigo, berejo različna besedila glede na njihove posebne lastnosti in zahteve (pesništvo, proza, dramatika, literarna veda, publicistična besedila, lastna književna ustvarjalnost), poslušajo zvočne (radijske) igre, obiskujejo knjižnico, literarne prireditve, gledališče, filmske predstave ter se iz časopisov in literarnih revij seznanjajo s sodobno besedno umetnostjo. Učenci razmišljujoče sprejemajo umetnostna besedila in se jih učijo presoјati ter vrednotiti. Sestavina razvite bralne zmožnosti je tudi književno znanje; to sicer ne nadomesti literarnoestetskega doživetja, omogoča pa globlje doživljanje umetnostnih besedil. Primarno je literarnoestetsko branje, na višji ravni pa se razvija tudi strokovno (torej pragmatično) branje literature.

Branje učencem nudi možnost za oblikovanje osebnostne in narodne identitete, ker pa poleg slovenske spoznavajo tudi tujo književnost, širijo svoje obzorje in si privzgajajo strpen odnos do drugih kultur.« (10)

Funkcionalne in izobraževalne cilje pri obravnavi umetnostnih besedil bomo navedli samo za tretje triletje in delno:

»Funkcionalni cilji: Učenci razvijajo sposobnost branja, razumevanja in vrednotenja književnosti.

Leposlovje berejo samostojno.

Poznajo dve vrsti literarnoestetskih bralnih potreb: potrebo po leposlovju in potrebo po trivialni književnosti. Razlikujejo, berejo in vrednotijo obe vrsti književnosti ter vedo, da sta obe vrsti literarnoestetskih bralnih interesov legitimni.

Oblikujejo in razvijajo tudi posebne/individualne književne, tematske, literarnovrstne in žanrske interese. Zadovoljujejo jih tako, da hodijo v knjižnico, kjer si s pomočjo knjižničarja in pozneje sami poiščejo literaturo, ki jih zanima /.../« (61)

Učni načrt za predmet *Slovenščina v gimnazijah* (1989) pa splošne cilje predmeta opisuje takole:

»Dijaki se pri pouku književnosti oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce:

- a) razvijajo zmožnost literarnega branja, ki se kaže v govornih in pisnih ubeseditvah njihove lastne interpretacije in primerjanja literarnih del;
- b) razvijajo trajno potrebo po stiku z leposlovjem, ker poznajo njegovo naravo... ter ga dojemajo kot vrednoto v svojem vrednostnem sestavu...
- Dijaki ob branju, interpretaciji ter primerjanju in razvrščanju literarnih besedil sooblikujejo tudi lastni sestav kulturnih in družbenih vrednot – etičnih, estetskih in spoznavnih – ter zavest o slovenski nacionalni in evropski kulturni identiteti.« (Citirano po Krakar Vogel, 1999: 171.)

Če opustimo razmišljanje o posameznih opisih in njihovi izvedljivosti ter o predpostavkah o zanimanjih in užitkih učencev, moramo ugotoviti, da oba učna načrta kot splošni cilj postavljata učenčev/dijakov razvoj bralne zmožnosti za literaturo z dejavnim sodelovanjem pri obravnavi besedil oz. pogovoru o besedilih in vzpostavljanje njegovega pozitivnega odnosa do branja in književnosti. Kljub tej izrecni usmeritvi in uspešno opravljenem maturitetnem preizkusu iz slovenščine pa imajo študentje prvih letnikov jezikovnih usmeritev na Filozofski fakulteti zelo pomanjkljivo bralno zmožnost, ki jih zavira tudi pri samem branju, in se vztrajno izgovarjajo, da jih branje literature ne zanima.

Pri iskanju odgovorov o razkoraku med splošnimi cilji pouka in njihovimi rezultati bi morali pogledati razmerja med osnovnimi dejavniki pouka: učenci, učitelji in učnimi načrti. Če so ti dejavniki usklajeni in je učenec edino samoumevno možno središče pouka, saj

so šole, učitelji in učni načrti ter gradiva zgolj zaradi njega in ne zaradi samih sebe, potem bi tako zasnovani učni načrti morali pripeljati do predvidenih ciljev. V kolikor se to ne dogaja, potem lahko iščemo odgovore v smeri nerealnih predstav o učencih in njihovih potrebah, zanimanjih in sposobnostih, v možnostih nerealnih predstav o učiteljih in njihovih zmožnostih in še v nerealnih okoliščinah pouka in ciljev v učnih načrtih. Od vseh treh možnosti se lahko ustavimo samo pri učnih načrtih, ki so nam dosegljivi, in tistih sestavinah njihovega izvajanja, za katere lahko pričakujemo, da ne prispevajo k udeležanju sprejetih splošnih ciljev, se pravi k razvoju učenčeve bralne zmožnosti.

Številne mednarodne raziskave kažejo, da je za razreševanje problemov z bralno zmožnostjo in nizko pismenostjo najpomembnejše preučevati prav učenčevo znanje in odnos do branja, literature in družbenega položaja literature v njihovi kulturi, saj odgovore o njihovem odnosu do branja in leposlovja ter o njihovih vrednotah, ki bi nam omogočili realnejšo podobo učenca, lahko dobimo samo od učencev. Vendar bi bilo odgovore učencev šele potrebno zbrati z vprašalniki, ki bi razkrili njihov odnos in vrednotenje branja literature. Prebiranje številnih virov o prenovi pouka in odzivih nanjo pa kaže, da se pri nas učenec le redko pojavlja v razpravi o uspešnosti pouka, mnogo več je govora o učnih načrtih, katalogih znanja in pripravah za izpolnjevanje preizkusov znanja. Medtem ko so o več vprašanjih prenove pouka slovenščine zbrali mnenja in odgovore učiteljev in drugih strokovnjakov, mnenja učencev oz. dijakov zvečine slišimo le poluradno, ko pridejo na fakultete. Ta mnenja in odgovori velikih skupin na vprašalnike pa žal ne kažejo na to, da bi pouk uspešno udeležal v učnih načrtih zastavljene cilje (prim. tudi. Marentič Požarnik, 2004). V nadaljevanju bomo poskusili poiskati možne vzroke za tako stanje.

Literarno izrazje za pogovor o književnosti¹³⁶

Pogovor o prebranem leposlovnem besedilu predpostavlja učenčevo doživetje oz. aktualizacijo besedila, o katerem naj bi govoril. Bralna aktualizacija literarnega besedila poleg poznavanja jezikovnega koda, osebne izkušnje in medbesedilne izkušnosti, ki prispeva k razumevanju in omogoča izkustveno žanrsko znanje, terja tudi poznavanje literarnovednega izrazja, ki omogoča ubesedovanje doživetja in za to potrebno (retrospektivno) razmišljanje. Zato učni načrti predvidevajo literarnovedne sestavine. Učni načrt za osnovne šole na 79. strani predvideva, da učenci »prepoznavajo značilnosti PRIPOVEDNE ZGRADBE: zunanja (poglavje, okvirna pripoved) in notranja zgradba.« V gimnazijah pa je razločevanje med zunanjo in notranjo formo/obliko in zgradbo pogosto vprašanje v zvezi s številnimi besedili, nič manj pogosto ni razločevanje med sintetično in analitično zgradbo. Po treh ali štirih letih srečevanja s tem izrazjem pa dijaki še vedno ne vedo, kaj posamezne oznake forme pomenijo in kako naj bi jih uporabljali, zato zanje tudi ne vidijo nobene uporabljivosti. Njihovi odgovori na vprašalnike¹³⁷ kažejo na to, da so poskušali preprosto ugibati, če jim ni uspelo »pravega« odgovora na vprašanja o zgradbi in formi dobiti kako drugače od starejših kolegov ali s pomočjo svetovnega spleta. Prav take oblike obravnavanja književnosti, ki od njih terjajo uporabo njim nerazumljivih formalnih oznak, ki jih tudi pri pouku ni mogoče razložiti tako, da bi jim postala razumljiva njihova uporaba, pa v gimnaziji prispeva k upadu zanimanja za

¹³⁶ Z vprašanjem smiselnosti nekaterih literarnih oznak, ki se uporabljajo v naših šolah, sem se ukvarjala za predstavitev v okviru Slovenskega slavističnega kongresa v Murski Soboti 1998. Prispevek z naslovom »Literarna veda kot sestavina književnega pouka« je objavljen v *Zborniku slavističnega društva 9 – razpotja slovenske literarne vede* (1999), ki ga je uredil Zoltan Jan, na straneh 101-112.

¹³⁷ V prvih letnikih študija angleščine take ankete izvajamo zato, da bi ugotovili literarna znanja in branje študentov, da bi tako seminarje in predavanja lahko medbesedilno navezali na njihove posebne bralne izkušnje in poznavanje književnosti. Pri tem velja pripomniti, da so študenti angleščine zvečine prav dobri in odlični maturanti, ker je zaradi velikega zanimanja za vpis potrebno zbrati kar precej točk.

književnost: številni izprašani študenti namreč izjavljajo, da so se v osnovni šoli (še kar) zanimali za branje leposlovja (na to kaže tudi raziskava Nataše Pirih, 1998), srednješolsko prisilno razčlenjevanje in obvezno sprejemanje učiteljeve ali učbeniške razlage pa jih je odvrnilo od branja. Najbolj negativno oceno pa izpraševanci dajejo prav vprašanju o zanimivosti oblikovnih značilnosti umetnostnega besedila. Najlaže se je naučiti na pamet razlago učitelja ali kakšne zapiske o njej, iz tega pa seveda izhaja logični sklep, da je samostojno branje besedila in razmišljanje o njem nepotrebna izguba časa, izražanje lastnega mnenja, ki se navadno ne giblje v okviru zunanjih in notranjih zgradb, pa ne pride v poštev.

Zato se zdi smiselno vsaj poskusiti razmisliti o nekaterih učinkih uporabe teh literarnoteoretskih pojmov pri pouku in nakazati nekatere druge možnosti literarne teorije, ki dijakov ne bi odtujevale, marveč bi prispevale k razvoju njihove bralne zmožnosti in k zanimanju za književnost. Za obravnavo teh oznak sem se odločila iz dveh razlogov: o njihovi neuporabnosti in možnih odtujevalnih učinkih sem najprej začela razmišljati, ko sem jih poskušala razložiti dijakinji, ki jo je zares zanimala književnost, ne samo uspešno opravljanje mature. Prepričala me je, da je že sam koncept forme zanjo zapleten, kako bi eno samo besedilo imelo kar dve formi in dve zgradbi, je bilo zanjo preprosto preveč. Dijaki, ki jih zanimajo zgolj točke na maturi, navadno zelo hitro spoznajo, da se vprašanj o notranji in zunanji formi sploh ne splača niti truditi razumeti, zato povsem jasno povejo, da jih tudi ne želijo razumeti, saj jim lastno mnenje samo oteži šolsko življenje. Ko sem sestavljala anketo za naslednjo generacijo študentov, sem jih prosila, naj zapišejo tudi literarnovedne izraze za opisovanje leposlovnih besedil, ki so jih uporabljali pri pouku in se jih lahko spomnijo, in tiste, ki bi jih znali uporabiti. Rezultat je bil pod ravni izrazja za obravnavo, ki ga predvideva osnovnošolski učni načrt. Pri obravnavi rezultatov ankete in negativnega odnosa študentov do ugotavljanja oblikovnih značilnosti besedil, so me njihovi odgovori nemalo začudili. Večina – in tu velja ponovno povedati, da so naši študenti praviloma zelo uspešno zaključili gimnazijo in maturo

– je vse zgoraj naštete oznake »že slišala«, vendar niso nikoli vedeli, za kaj gre ali razumeli njihovega pomena. Če se že prej niso uspeli naučiti na pamet učiteljevih odgovorov o formah za posamezna besedila, so se za odgovore na vprašanje »Določi zunanjo/notranjo obliko ali sintetično/analitično zgradbo« odločali z ugibanjem!

Da bi razumeli, zakaj prihaja do takih odzivov, si moramo poskusiti predstavljati učinke teh oznak na dijakovo razumevanje besedila. Ko smo poskušali govoriti o tem pri pouku literarne teorije v sklopu študija angleške književnosti, so namreč študentje lahko povedali le, da se jim je tako razločevanje vedno zdelo povsem nerazumljivo in nesmiselno, nalogo določanja zunanje in notranje forme pa so doživljali kot šolsko neumnost in vir frustracije. Frustracija dijakov se zdi razumljiva, saj niti iz njihove naloge niti iz teoretskih opisov razlik med zunanjo in notranjo formo, kot jih srečamo v priročnikih za učitelje in v samem *Orisu literarne teorije* (Kos, 1983: 85, 99),¹³⁸ iz katerega vsi ti priročniki in maturitetna gradiva izhajajo, ni jasno, na kateri ravni naj bi to razločevanje potekalo, na besedilni ravni jezikovnega predmeta, ki ga učenec vidi ali sliši, ali na ravni bralčevega doživetja oz. aktualizacije (konkretizacije) besedila. Literarna teorija že od tri-

¹³⁸ Kos, 1983: 85 in 2001: 77: »Za boljše razumevanje razmerja med vsebino in formo je nujno razlikovati v literarnem delu dve vrsti forme, katerih razmerje do vsebine je bistveno različno:

- Notranja forma se v prenesenem smislu imenuje 'notranja' zato, ker pripada sami vsebini; je torej forma vsebine ali v pravem smislu forma literarnega dela.
- Zunanja forma se imenuje 'zunanja' zato, ker obstaja 'zunaj' vsebine; je torej zunajvsebinska, relativno neodvisna od vsebine in njene notranje forme, s tem pa samostojna.«

Kos 1983: 99 in 2001: 88: »V notranjo zgradbo spada predvsem način, kako so med sabo spojeni motivi in teme, o čemer razpravlja tudi tematologija. Vendar je ta način določen predvsem s temeljnimi zakonitostmi notranje zgradbe, o čemer govori teorija notranje forme.«

Kos 1983: 132 in 2001: 127: »Zunanja forma literarnega dela je v nasprotju z notranjo neodvisna od vsebine, kar pomeni, da ni forma same vsebine /.../«

»Zunanja zgradba je najbolj opazni, vendar najmanj pomembni del zunanje forme v literarnem delu, saj zajema predvsem zunanjo razčlenjenost teksta na manjše enote, poglavja, dejanja, odstavke in podobno.«

desetih let naprej, vse od izida Ermatingerjevih in Ingardnovih študij opozarja na razliko med besedilom – novejša teorija ga včasih bolj nazorno poimenujejo kar besedilni temelj – ki bralcu ni neposredno dostopno, in bralčevim doživetjem oz. konkretizacijo besedila, ki je izhodišče vseh opisov, šolske razprave in tudi profesionalne kritike.

Kot smo videli, so preučevalci procesov branja dokazali, da so v bralčevem doživetju, to se pravi v njegovih mentalnih predstavah o besedilu, ki smo jih na kratko označevali kot besedilni svet, sestavine in vtisi, ki izvirajo iz besedila, tako tesno prepleteni s tistimi, ki jih bralec dodaja iz svojega lastnega predstavnega sveta, da jih ni mogoče razločevati (Brooke, 1990). Celo novejša smeri tako imenovane lingvistične kritike (Fowler, 1986 in 1996), ki si prizadevajo bolj natančno opredeliti delovanje posameznih besedilnih sestavin na bralca in preseči zgolj na spontanih bralnih vtisih utemeljeno impresionistično kritiko in razlago, opozarjajo, da besedilo samo po sebi bralcu ni dosegljivo. Kot jezikovni predmet umetnostno besedilo odpira vse dileme, ki jih na področju jezikovnih zaznav odpira spoznavno jezikoslovje, zato se mora tudi literarna teorija soočiti z vsemi vprašanji, ki so povezana z jezikovnim statusom umetnostnih besedil. O besedilu samem po sebi, se pravi zunaj bralčevega predstavnega sveta, govorimo le, kadar razpravljamo o kakovosti papirja, tiskarske barve in oblikovanosti črk, do neke mere lahko vizualno zaznavamo tudi členjenost besedila kot lastnosti grafičnega zapisa, ki pa jo ni smiselno poimenovati »zunanja forma«. Novejša literarna teorija zato jasno razločuje sklicevanje na besedilo ali besedilni temelj, npr. v opisu vanju raznih možnih učinkov posameznih sintagem in daljših nizov besed na bralca, od razprave o bralčevi ali kritiški konkretizaciji pomena oz. o besedilnem svetu. Novejšo naratologijo tako posebej zanimajo postopki in strategije, s katerimi bralec sam tvori predstave o besedilnem dogajanju in pripovednih osebah, ki so na čisto besedilni ravni zgolj daljši ali krajši nizi besed. Razmerje med besedilom in pomeni, ki jih bralci tako razbirajo in pripisujejo besedilu na temelju svojih različnih izkušenj in znanj, prav tako nikakor ni statično. To najbolj zgovorno dokazujejo vedno nove interpretacije istega besedi-

la. Ker ima samo besedilo zgolj pomenski potencial, pomen pa tvori šele bralec, bi šele o njegovem pomenu lahko govorili kot o vsebini.

Če kljub vsem nakazanim novim pogledom na književnost za zdaj zanemarimo vprašanje, na kateri ravni naj bi razločevali med zunanjo in notranjo obliko, se vsekakor velja vprašati tudi, kaj bi razločevanje med zunanjo in notranjo obliko lahko dijaku povedalo/pojasnilo o besedilu in h kakšni dejavnosti oz. vrsti razmišljanja in odnosu do umetnostnega besedila ga navaja iskanje in ugotavljanje tega razločka. Da bi utemeljili ugotavljanje tega razločka in osmislili učnje razločevanja, bi morali dijaku ponazoriti pozitivne učinke take dejavnosti in pojasniti postopke razločevanja. Odgovori na vsa ta vprašanja bi morali biti jasni, če naj bo pouk za dijaka prepričljiv, zahteva po razločevanju zunanje in notranje oblike pa ne zgolj nepremišljeno (in brezobzirno) navajanje dijakov, da nekritično sprejemajo in rešujejo nerazumljive naloge.

Poskus razločevati zunanjo in notranjo obliko bolj kritične dijake najprej navaja na vprašanje, kako in zakaj naj bi imelo enovito besedilo kar dve obliki. Bolj humoristično usmerjeni ali tisti s situaciji primernim obešenjaškim humorjem se sprašujejo tudi, ali ne bi bila potrebna še neka srednja oblika, ki bi združevala zunanjo in notranjo. Ker je umetnostno besedilo, kot pač vsa besedila, najprej jezikovni predmet, se odpira vprašanje, ali ima mogoče že jezik sam po sebi zunanjo in notranjo obliko. Čeprav pri šolski obravnavi – vsaj kolikor so mi zaupali naši študenti – še ne odpirajo vprašanja razmerja med obema oblikama, nekare dijake razmislek o tem vprašanju pripelje do sklepa o nesmiselnosti njunega razločevanja. Razlika med sintetično in analitično zgradbo se vsaj na prvi pogled zdi lažje določljiva, ker se nanaša na oprijemljivejšo dogajalno plast in razporeditev dogajanja, o katerem si bralec ustvari tako predstavo, da o njej lahko razmišlja. Ker predpostavlja jasno predstavo o tem, kako se dogodek v besedilu konstituira, pa njena razlagalna moč pri pouku ni bistveno večja, saj bi dijaki morali najprej poznati postopke pripovednega oz. dramskega konstituiranja dogodkov. Samo razporejenost dogajanja in možnosti nekronološko predstavljenega, bolj zapletenega raz-

poreda dogajanja pa lahko veliko bolj učinkovito in enostavno pokažemo z dogajalno premico, ki hkrati omogoča tudi vpogled v časovno sestavljenost (besedilnega) dogajanja. S stališča dijakov pa je razločevanje med sintetično in analitično zgradbo vprašljivo še zato, ker imajo številna dramska besedila značilnosti obeh in se ni lahko odločiti, katera od obeh možnih zgradb prevladuje. Pravilni odgovor na vprašanje, ali ima besedilo analitično ali sintetično zgradbo, se jim zato kaže tudi kot (ne)srečno ugibanje pravega odgovora.

Vse razglabljanje o razlikah med možnimi oblikami ima zato na dijake predvsem en učinek: dijake odvaja od razmišljanja o lastnem doživetju besedila oz. o lastnem besedilnem svetu, kot so si ga ustvarili z branjem, in od poskusov ubeseditve lastnega doživetja in prepričanja, da ima to sploh kakšno veljavo, k negotovemu in neprijetnemu razreševanju nerazumljivega vprašanja oz. razlike. Namesto da bi se spraševali o tem, kako so prišli do lastnih predstav o besedilu in o možnostih njegovega natančnejšega poznavanja ter s tem razvili samokritični odnos do svojega branja, morajo razmišljati o povsem nepredstavljeni oblikovni sestavi, ki nima realne zveze niti z njihovim doživetjem niti z besedilom. Z njihove perspektive je določanje zunanje in notranje oblike potrebno le zato, da bi zadovoljili učiteljevemu vprašanju, njim samim pa ne pomaga niti razumeti besedilo niti poglobiti lastnih doživetij. Navaja pa jih k misli, da je razreševanje formalističnega vprašanja pomembnejše od njihovega lastnega doživetja, ki v taki obravnavi izgubi vsakršen pomen. To pa jih utrjuje v prepričanju, da je pouk književnosti, če ne že kar književnost sama, neprijetno ugibanje o neznankah, ki niso kaj posebej zanimive (ne vedo še, da so tudi teoretsko močno vprašljive, saj bi najprej morali določiti izhodiščni koncept književnosti!) in se zato ne zdijo vredne niti razglabljanja, še manj pa negotovosti (in šolskih posledic), ki jih sprožajo. Nekateri dijaki začnejo verjeti, da je književnost samo za to, da bi v šoli po nepotrebnem mučili učence s slabimi ocenami, pouk književnosti pa huda bolezen, ki se jo človek reši šele, ko zaključi gimnazijo.

Rezultate takega pouka lahko razbিরamo iz odgovorov uspešnih maturantov na anketo: niti enega ne zanimajo oblikovni vidiki umet-

nostnega besedila, številni med njimi pa menijo, da tudi književnost ni zanimiva. Tisti, ki jih branje še zanima, praviloma navajajo kot vzrok za zanimanje le osebno odmevnost besedila in njegovo poučno/vzgojno vsebino, vendar s pristavkom, da to velja samo za besedila po lastnem izboru, ne pa za obvezna berila! V nekaterih letnikih v skupini več kot sto študentov niti eden ni predvidel možnosti, da bi branje leposlovja lahko bilo vir užitka ali vsaj zanimivo. Če je že treba brati in najti pozitivno razlago za branje, potem to vidijo zgolj v širjenju obzorja, pridobivanju besednega zaklada ali v tolažbi v trenutkih osamljenosti. Ali od učencev s takšno šolsko izkušnjo lahko pričakujemo, da bodo dejavno podpirali obstoj slovenske književnosti s kupovanjem in branjem knjig?

Nova teoretska izhodišča za pouk književnosti

Tudi za drugačne poskuse opredeliti besedno umetnino s pomočjo raznih razplastitev (prim. Ingarden, 1933) ali drugače zasnovanih prvin, ki se nato na razne načine sestavljajo oz. spajajo in tvorijo zapletene morfologije ali »bistvo besedne umetnosti«, veljajo isti ugovori, kot smo jih navedli proti razločevanju notranje in zunanje oblike. Ingardnova razplastitev besedne umetnine je projekcija tedanjega jezikovnega opisa, ki pa je v nasprotju z bralčevim sočasnim doživljanjem vseh navedenih hipotetičnih plasti besedila. Kosov (1983: 38) poskus določitve bista besedne umetnosti »z literarno-umetniško strukturo, v kateri se spoznavna, estetska in etična komponenta združujejo v celoto, ki je več kot samo vsota vsega trojega«, pa besedni umetnosti pripisuje značilnosti bralčevega odziva na besedilo in tudi ne zmore ločevati besedila in besedilnih lastnosti od bralčeve aktualizacije. To bistveno razliko ponazarjajo številna kritiška branja, ki v istem besedilu razbirajo različne spoznavne, estetske in etične sestavine, pač glede na kritkovo bralno izkušnost, svetovni nazor in zunajbesedilno znanje, kot ga s svojim branjem projicira v razlago besedila. V poskusih ujeti bistvo besedne umetnosti v

sestave različnih prvin ali drugačnih definicij lahko razbiramo prizadevanja teoretikov, da bi z raznimi kategorijami ukrotili neukrotljivo naravo leposlovja, čeprav je že več drugih teoretikov povsem jasno dokazalo, da za literaturo, prav tako kot za umetnost sploh, ne moremo opredeliti nujnih in zadostnih pogojev, s pomočjo katerih bi jo določili in bi nato lahko odločali, katera besedila gre uvrstiti v literaturo in katerih ne. Ne nazadnje bi možnost take opredelitve samodejno pomenila zaprtje koncepta literature za vse nove oz. inovativne oblike izraza in je v nasprotju s samo odprto in ustvarjalno naravo umetnosti. Predvsem pa take razlike med oblikami nimajo nobene razlagalne moči za učence, zato bi njihova uporaba morala ostati v okviru teoretskih razmišljanj in za tiste bralce, ki jih taka razmišljanja zanimajo, nikakor pa ne sodijo v literarno teorijo za pedagoško prakso.

Ko so se v poznih 60. letih začeli spraševati o vzrokih, zakaj naj bi umetnostnim besedilom pripisovali take nenavadne sestave in načine bivanja, ter o koristnosti oz. uporabnosti tega početja, so hitro prišli do spoznanja, da lahko teorija, ki se ne ubada z opisovanjem oz. konstrukcijo umetnostnega besedila kot posebne vrste estetskega predmeta, ponudi oprijemljivejša izhodišča za razpravo o književnosti s precej večjo razlagalno močjo (Margolis, 1968: 149). To velja upoštevati še zlasti zaradi spoznanja, da se številne teorije o zapleteni sestavi in načinu bivanja umetnostnega besedila pogosto ukvarjajo predvsem z zbiranjem in ponovnim pretresanjem ter preurejanjem že znanih, a zato nič manj vprašljivih ugotovitev, opisov in opredelitev iz bolj ali manj oddaljene preteklosti, ter ne prinašajo kake omembe vredne novosti.

V luči teh opozoril je razumljivo, da se vse več avtorjev odloča za drugačna teoretska izhodišča in koncepte književnosti, še zlasti za jezikovno naravnane razlage besedne umetnosti, ki so pri pouku zanimivejše in bolj prepričljive. Te si prizadevajo upoštevati primarno jezikovno naravo besedila kot jezikovnega predmeta z vsemi zapletenimi lastnostmi in posebnostmi jezika ter procesi tvorjenja pomena. Tako poskušajo ustvariti osnovo za preseganje neprepričljive mimetične in impresionistične kritike z utemeljevanjem, ki izhaja iz nepo-

srednega preučevanja besedila. To posebej označujejo kot jezikovni predmet, da tako ves čas opozarjajo na razliko med besedilom in njegovo bralčevo/kritikovo aktualizacijo. Številni avtorji poskušajo upoštevati tudi prej obravnavana spoznanja o procesih bralčevega opomenjanja leposlovnih besedil, ki jih prinašata spoznavna psihologija oz. jezikoslovje. Vedno več je tudi opozoril, da potencialne vloge književnosti v družbi, v zgodovini in v življenju posameznika ne moremo razumeti brez retoričnega preučevanja literature, ki se osredinja na jezik, na njegove zakonitosti, njegovo naravo in možnosti učinkovanja, še posebej na vlogo metaforike in drugih oblik odmikov od ustaljenih jezikovnih rab (Hillis Miller, 1989: 105). Vse več literarnih teoretikov književnost razume kot poseben način uporabe besed (prav tam) oz. jezika, ki ga je mogoče tudi nazorno približati učencem na vseh ravneh, če jim pomagamo, da se sami naučijo razreševati skrivnosti in moč besedila (Scholes, 1985: 20). Van Peer (1992: 138) izzivalno ugotavlja, da je literatura posebna oblika jezikovnega delovanja!

Spet drugi avtorji opredeljujejo književnost v širšem kontekstu kot poseben družbeni podsistem oz. kar literarni sistem (Schmidt, 1982; Toury, 1980) ali posebno družbeno prakso (Olsen, 1987: 12). Prepričani so namreč, da vsako opredeljevanje besedne umetnine kot skupka ali kombinacije raznih lastnosti umetnostnih besedil prinaša le omejene rešitve, ki v pozitivističnem tekmovanju z drugimi znanostmi ne zmorejo celostnega razumevanja književnosti in njenega utemeljenega besedilnega preučevanja. Hkrati pa je vedno bolj očitno, da tudi ni mogoče določiti, katere besedilne značilnosti so nujne in zadostne za to, da bi lahko neko besedilo opredelili (kategorizirali) kot besedno umetnino. Upanja na veljavno ali vsaj uporabno opredelitev nujnih in zadostnih lastnosti umetnostnega besedila pa iz dneva v dan plahnijo pod pritiskom novih oblik, zvrsti in rab jezika ter še zlasti ob razčlenjevanju na novo odkritih razširjenih praks ustne književnosti, ki se izmikajo kategorizirajočemu vkalupljanju.

Če književnost gledamo sistemsko, kot družbeno prakso, ne zgolj kot zbirko besedil, lahko presežemo nerazrešljivo nihanje literarne

teorije med posameznim »duhom« (bralcem) in posameznim umetnostnim besedilom, ker koncept družbene prakse vključuje in osvetljuje vlogo obeh, bralca in besedila (Olsen, 1987: 12). Tako pojmovanje omogoča preučevanje vseh dejavnikov in konvencij, ki vladajo oz. so sporazumno sprejeti v nekem literarnem sistemu. Omogoča pa tudi pozitivno pedagoško izhodišče, saj dijaku ponuja bolj celostno podobo književnosti, ki presega leksikonsko znanje o izločenih delcih besedil in avtorjev, ter jim omogoča poznavanje delovanja in družbenih funkcij književnosti. S tem jim ne posreduje zgolj znanja o književnosti, marveč jih uvaja v razumevanje literarnega sistema in lastne vloge v njem. Sistemsko pojmovanje književnosti ponuja tudi razlago potrebe po književnem pouku, se pravi po literarni socializaciji, ki učence pripravlja na vlogo uspešnih bralcev, ki bodo s svojim branjem pomagali vzdrževati literarno tvornost v literarnem sistemu svoje jezikovne in kulturne skupnosti. Tako vlogo bralcev so uspešno uveljavili na Finskem, kjer maloštevilni narod omogoča uspešno razvijanje izvirne književnosti v finščini in številnih prevodov iz drugih jezikov brez državnih subvencij. Poznavanje pomena literarnega sistema in svoje prihodnje vloge bralca v njem bi učencem pomagalo vzpostaviti pozitiven odnos do književnosti kot institucije in tudi do branja leposlovja kot sodelovanja v tej instituciji, spodbujalo pa bi tudi poglobljeno poznavanje posameznih besedil, ki bi po kakovosti presegalo učinke podatkovno naravnane pouka. Če si poskusimo učinke podatkovno naravnane pouka predstavljati kot vsebino učenčevega miselnega sveta, jih lahko opišemo kot bolj ali manj zabrisan spomin na povzetek oz. branje na ločen odlomek in na pripombe o avtorju (prim. Barthes, 1997/1971). Vse skupaj je še najbolj podobno nekakovostnemu leksikonskemu geslu, ki bi ga učenec lahko poiskal ob poljubnem času, kot znanje pa je v nevarnosti zaradi pozabe. Nena zadnje bi pouk, ki bi omogočal širši pogled na književnost in njene funkcije, lahko osmislil tudi obravnavo za učence neposredno neodmevnih starejših besedil, pač kot stvaritev povsem drugačnih družbenih okoliščin ali kot posebno obliko kulturnega spomina.

Z opuščanjem abstraktnih in za učence nerazumljivih/neuporabnih oznak (iz literarnoteoretske preteklosti) bi tako naravnan književni pouk z razumljivimi vsebinami omogočal osredinjanje pouka na učence in tisto ustvarjalno sodelovanje učencev, ki je predpogoj za razvoj samostojne bralne sposobnosti in za pošolsko zanimanje za leposlovje. To pa je mogoče usvojiti samo z redno in pravilno stopnjevano vajo v branju leposlovnih besedil, ki pri učencu spodbuja zanimanje in dovolj samozavesti za pogovor o lastnem doživetju besedila. Tudi bralni užitek bodo pričakovali samo tisti učenci, ki bodo že v šoli spoznali možnost branja z radostjo, ali pa branja vsaj ne bodo brezpogojno povezovali s šolsko muko. Učitelju, ki ni več omejen na vlogo posredovalca/narekovalca abstraktnih opredelitev in drugih podatkov, marveč predvsem spodbuja učenčeve odzive in ustvarjalno sodelovanje, pa bi tako usmerjen pouk hkrati omogočal humanejši odnos do učenca, saj bi ga z obzirnostjo in pozornostjo najlažje prepričal o pomenu njegovega lastnega mnenja in tako spodbujal k tvorjenju lastnih pomenov in razvijanju bralne zmožnosti. Samo s takim odnosom lahko učitelj postane tudi vzornik in ima pozitiven vzgojni vpliv na učenca. Vprašati se namreč moramo, zakaj naj bi učenci sprejemali mnenja in izbor učitelja, ki sam ni pripravljen prisluhniti njihovim mnenjem. Do učencev nestrpen učitelj je lahko samo vzor za nestrpnost in vzrok za odklonilen odnos učencev do leposlovja! Tu velja dodati, da je po uvedbi mature in z njo opredeljenih nalog upadlo število tistih študentov, ki se svojega učitelja slovenščine spominjajo kot človeka, ki jim je odpiral vrata v književnost.

Pozitivno spodbujanje učenca omogočajo samo tiste sestavine literarne teorije, ki so mu razumljive, pri katerih se lahko sam prepriča o njihovi uporabnosti, pri katerih sam spozna možnost boljšega prodiranja v umetnostno besedilo in ki ga spodbujajo k videnju poprej neopaženega, ne nazadnje tudi posebnih estetskih oz. oblikovnih lastnosti določenega besedila. Če/ko se učenec prepriča in izkusi, da poznavanje nekaterih posebnih rab jezika lahko poglobi njegovo fantazijsko doživetje, razumevanje umetnostnega besedila in posredno tudi vseh drugih rab jezika, medtem ko ga nepoznavanje jezikovnih rab

pri tem omejuje, je navadno bolj motiviran za spoznavanje tropov, stilnih značilnosti in drugih besedilnih značilnosti in estetskih lastnosti. Dokler sam nima te pozitivne izkušnje o uporabnosti in razlagalni moči posameznih rab jezika in oznak, ostajajo literarna teorija in njeni bolj ali manj zapleteni koncepti zgolj dodaten podatek ali oznaka, ki se jo je treba naučiti na pamet brez razumevanja. Da bi presegel tako zapravljanje učenčevega časa in izgubo možnosti za razvijanje bralne zmožnosti, bi moral izbor literarnoteoretskih pojmov za pouk književnosti ves čas izhajati iz premisleka o učencu in njegovih potrebah. Predvsem pa bi moral omogočati tako obravnavo, ki bi izhajala iz učenčevih dejanskih sposobnosti in bi spodbujala njegovo zanimanje za branje in za književnost ter bi tako omogočala human in učencu prijazen pouk književnosti, ki mu književnosti in branja ne bi odtujeval. Zadnja leta celo na ravni univerzitetnega študija priporočajo obravnavo temeljnih literarnovednih pojmov, ki naj bi bila poglobljena, da bi jo študenti zares razumeli in odsvetujejo naštevanje preštevilnih oznak, ki študente navdajajo z občutkom neobvladljivosti področja (Barry, 2003: 1). Tudi upadanje zanimanja za leposlovno branje že razlagajo s posebnostmi univerzitetnih programov (Sell, 2000 in 2001).

Pojmi, ki jih lahko naredimo zanimive za učence in uporabne pri boljšem branju – in lahko prispevajo k uresničevanju osrednjega cilja književnega pouka, k usposabljanju učencev za samostojen stik z umetnostnimi besedili –, so lahko tako s področja posebnih jezikovnih rab, npr. tropov, kot tudi s področja celostne zgradbe umetnostnih besedil. Seveda pa moramo njihov izbor in predstavitev načrtovati tako, da bosta učencu razumljiva tako njihova vsebina kot tudi njihova uporabnost: z razumljivo prikazano vsebino se izognemo frustraciji, ki je pogosto značilna za obravnavo teorije, medtem ko spoznavanje uporabnosti spodbuja motivacijo.

Če želimo učencem približati npr. metaforo in metonimijo in razložiti njuno delovanje, potem je verjetneje, da bomo to dosegli z zapletenejšo in sodobnejšo razlago te jezikovne rabe kot pa s poenostavljeno razlago s prenosom pomena z ene besede na drugo zaradi

logične vzporednosti (Kos, 1983: 136, 138). Sama po sebi sicer na videz enostavna tradicionalna opredelitev sproža zapletena vprašanja o naravi pomena in o možnostih/načinih njegovega prenašanja: ali nosijo besede svoj pomen s seboj lepo zložen v torbici ali kovčku in ga potem nekako dajo/prenesejo na svoje sobesede? Kako in kje poteka ta prenos? Taka in podobna vprašanja zelo hitro razkrijejo površinskost prenosniške teorije metafore. Sodobna recepcijska teorija nas opozarja, da besedilo, to se pravi tudi posamezne besede in njihove različne povezave, opomenja šele bralec. Skladno s tem nespornim spoznanjem se je spremenila tudi razlaga metafore in metonimije. Danes ju štejejo za posebne možnosti in procese spoznavanja, pri čemer ena pojmovna entiteta omogoča dostop do druge, to je do tiste entitete, o kateri govorimo in ki nas zanima, pa je večkrat ne moremo neposredno poimenovati. Metonimija v primerjavi z metaforo predpostavlja še navezanost znotraj skupnega idealnega spoznavnega modela (Radden, Kovecses, 1996: 3). Kot sestavini temeljnih spoznavnih procesov sta seveda obe neprimerno pomembnejši kot zgolj tropi. Številne raziskave kažejo, da temeljno človeško prizadevanje vsaj začasno urediti svet s pomočjo jezikovnih kategorizacij terja tesno povezavo izkustva in fantazijske dejavnosti. Zapleten splet zaznav, motorične dejavnosti in kulturne danosti ljudje povezujejo in uravnavajo prav z uporabo metafore, metonimije in drugih duševnih predstav (Lakoff, 1987: 8). Zavest o spoznavnem pomenu teh jezikovnih rab pa terja bolj poglobljeno poznavanje obeh tropov, ki ga učenci lahko s pridom uporabljajo tako za učinkovitejše branje leposlovja kot tudi za razvijanje širše jezikovne zavesti.

Zapletene razlage metafore in metonimije je na srečo mogoče ponazoriti s primeri, ki ne osvetlijo le literarne rabe, marveč opozorijo tudi na vsakodneven pomen vrste izhodiščnih metafor. Razčlenimo lahko vrsto opisov življenja, ki izhajajo iz metaforičnega pojmovanja življenja kot popotovanja skozi čas, ali pa predlagamo učencem, da zberejo primere, ki predstavljajo človeško telo kot posodo za čustva oz. govorijo o čustvih kot o vsebini telesa. Slednje razbiramo iz številnih opisov raznih čustvenih stanj, kot so: *prekipelo mu je*, *zavrelo mu je*, *ni mogel zadržati*

jeze, kuhala ga je jeza, iz njega je izbruhnilo sovraštvo, prekipeval je od sreče, raznašalo ga je od veselja, žalost je vrela iz njenih oči. Iz take ponazoritve vsakdanjih rab lahko preidemo na obravnavo umetnostne metafore človeškega telesa kot posode čustev in krvi kot osrednje megametafore v *Macbethu*. Njeno središčnost že na samem začetku učinkovito in domiselno naznanja čarovniški kotel, v katerega čarovnice mečejo nenevadni zbir ogabnih stvari, ki se nato v njem kuhajo.

Spoznavni pomen tako pojmovane metafore lahko prikažemo učencem, če sami zberejo pogoste opise jezikovnih nasprotovanj: *izzvati prepir, izzvati nasprotnika, vreči rokavico, potolči/premagati sogovornika (nasprotnika, sovražnika), zmagati v prepiru* itd. Po razgovoru o tem, kaj nam o naših diskurznihih praksah pove uporaba temeljne metaforike s področja bojevanja kot spoznavnega modela, ki je značilen za več kultur, lahko vprašamo učence, kako bi potekala razprava ali poljubni dialog, če svojega sogovornika ne bi bojovito izzvali, marveč bi ga povabili na tango o maturi ali na valček o ocenjevanju in bi dosledno uporabljali plesno metaforiko in terjali s to skladno gibalno prilagajanje in pozorno sodelovanje v paru.

Tudi za teoretsko obravnavo zgradbe in oblike besedila obstajajo možnosti, ki jih lahko izvajamo iz učenčevega lastnega bralnega doživetja in ki le-to nadgrajujejo. S tesno navezavo na njegovo doživetje spodbujajo njegovo zanimanje, ne da bi mu književnost odtujevali z nerazumljivimi teoretičnimi koncepti. Ko učenci preberejo celo besedilo, jim predlagamo, naj izberejo tri ali kako drugo smiselno število najzanimivejših dogodkov (ali dogodkov, ki so si jih najbolj zapomnili). Nato jih prosimo, da v skupinah primerjajo svoj izbor in jih tako soočimo z branjem sošolcev in s spoznanjem, da različni bralci besedilo razumejo na različne načine. Tako se izognemu prvemu avtoritativnemu učiteljevemu posegu v njihovo branje in/ali popravku, ki bi jih odvrnil od samostojnega tvorjenja besedilnega pomena, jih navajal k pričakovanju učiteljeve razlage ali pa bi jim celo posredoval neutemeljen občutek, da ne znajo »pravilno« brati. Nasprotno ima spoznanje, da so možna različna branja, za njih sproščujoč občutek, ki lahko spodbuja njihovo zanimanje in pozitivno

tekmovalnost. Primerjava poznejšega izbora najzanimivejših dogodkov vseh skupin pa omogoča učitelju dober in zanimiv vpogled v »skupno« razumevanje besedila,¹³⁹ oprijemljivo izhodišče za nadaljnjo obravnavo in neposredno možnost, da učencem pojasni povsem upravičene vzroke za razlike v branju z razlago procesov leposlovnega branja ter jih tako uvaja v razumevanje lastnega branja kot procesa dejavnega tvorjenja pomena.

S spoznavanjem postopkov bralčeve konkretizacije besedila, kot jih opisuje in razčlenjuje sodobna naratologija, učenci ne pridobijo samo vpogleda v lastno razumevanje besedila, marveč se naučijo svoje literarno doživetje tudi kritično obvladovati. Spoznavanje teh postopkov namreč razkriva vlogo raznih bralnih strategij pri branju in tako omogoča njihovo usvajanje. Poznavanje bralnih strategij in postopkov konkretizacije umetnostnega besedila je še posebej pomembno za razumevanje sodobnih besedil, ki pogosto vabijo k igri z mnogopomenskim potencialom in/ali spreobračajo ustaljene pripovedne postopke prav zato, da bi razkrili in problematizirali same postopke upovedovanja izkušnje in realnosti. Vse to pa lahko poteka v okviru naravnega procesa branja oz. branj več dijakov. Književni pouk ne bi smel nikoli navajati k nenaravnemu odnosu do besedila, npr. k različnim poskusom kategorizacij posameznih sestavin, ki nimajo nikakršne zveze z učenčevim doživetjem besedila in njegovim besedilnim svetom (prim. Rosenblatt, 1983/1938), ali pa k učenčevemu pričakovanju, da mu bosta pomen v obliki povzetka in/ali razčlenitev posredovala kar učitelj in učbenik. Pri takem učiteljevem posredovanju se namreč ne bo nikoli naučil samostojno brati oz. samostojno tvoriti pomena besedila, če se ves čas uči samo sprejemati in ponavljati učiteljevo razlago.

Učence lahko vodimo od uvodnega odkrivanja lastnega doživetja in razumevanja besedila, do razmisleka o drugačnih možnostih branja istega besedila pa ga pripeljemo s primerjavo besedilnih svetov drugih učencev, ki jih lahko ponazorijo tudi z bralnimi dnevniki ali zgoščenimi dogajalnimi premicami (Grosman, 1994). Primerjava be-

¹³⁹ Primerjaj našo obravnavo skupne razredne dogajalne premice.

sedilnih svetov vseh učencev pa nam razkrije tudi tiste dele besedila, ki jih več učencev sploh ni opazilo, in tako omogoča kritično nadgrajevanje razumevanja besedila, ki učence spodbuja k iskanju novih pomenov in jim odpira druge možnosti razumevanja, interpretacije in tematizacije obravnavanega dela ter kritične vpoglede v lastna branja. Taka obravnava učence navaja k pričakovanju mnogopomenskosti besedila, ki bogati in širi njihovo občutljivost za besedila in razvija odprtost do drugačnih branj.

Pogovor o razlikah v branju posameznih učencev samodejno odpira vprašanje o vzrokih za te razlike, ki jih učenci že poznajo iz svojih pogovorov o raznih vrstah vizualno podprte pripovedi, in tako z razlago spodbuja zanimanje za bolj subjektivne postopke bralčeve aktualizacije besedila. Ko učenci ozavestijo spoznanje, da so osebe in dogajanje, o katerem razpravljajo, na besedilni ravni zgolj nizi besed in povedi, katerim sami vdihnejo (fantazijsko) življenje, že naredijo zelo pomemben korak k obvladanju bralnih strategij za leposlovje. S spoznavanjem postopkov bralčevega tvorjenja predstav o pripovednih osebah in dogodkih se lahko naučijo razumevati in nadzorovati lastno branje (prim. Grosman, 1997b: 23–26). To jim ne daje samo za razpravo v razredu potrebne samozavesti, marveč jim omogoča tudi kritiško bolj utemeljeno mnenje o besedilu, ki ne izhaja samo iz (praviloma) nepopolnih spontanov vtisov o besedilu, vse to pa se naučijo tudi podpreti z besedilnim utemeljevanjem. Pozitivna izkušnja s sodelovanjem pri pogovoru o besedilu je nujna za razvoj bralne sposobnosti. Razvita bralna sposobnost pa že vodi do udejanjanja izrecnega cilja vsega književnega pouka pri nas: do usposabljanja učenca za samostojni stik z umetnostnim besedilom. Hkrati pa je tudi najbolj učinkovita in doživeta oblika prepričevanja učencev o pomenu književnosti in torej tudi o pozitivnih možnostih književnega pouka. S pozitivno izkušnjo pridobljena znanja in sposobnosti postanejo tudi trajno uporabna.

Iz izkušenj s poukom angleške književnosti za maturo vemo, da so nakazani pristopi učinkoviti tudi pri slovenskih učencih. Načrtovati je treba le dovolj časa za poglobljeno obravnavo besedila in pouk

razbremeniti nepotrebnih podatkov. Šele ko smo učencem že omogočili pozitivne izkušnje z obravnavo leposlovnih besedil in jih zanje navdušili, je smiselno spregovoriti o možnostih globljega pomena književnosti za vsakega človeka in o vlogi izkušenega bralca v domačem literarnem sistemu. Brez neposredne pozitivne izkušnje učencev prepričevanje o pomenu književnosti ne bo učinkovito, še zlasti ne spričo konkurence lažje in brez bralnega napora dosegljivih vizualno podprtih pripovedi filma in televizije, ki zapolnjujejo vedno več časa vseh mladostnikov. Pri tem ne smemo pozabiti, da se pomen književnosti spreminja od generacije do generacije tudi glede na spremembe okoliščin in literarnega sistema. Za današnje mlade ga najlažje ponazorimo s pozitivnimi spoznavnimi učinki (Grosman, 1998b), z možnostjo razvoja nujno potrebnih jezikovnih zmožnosti (Grosman, 1998a) in z možnostjo bralnega užitka, ki za izkušenega bralca lahko presega užitke manj zahtevne vizualne pripovedi.

Z razčlenjevanjem vlog vseh udeležencev v literarnem sistemu sistemska teorija književnosti opozarja tudi na vlogo bralcev. Vlogo bralca, ki dejavno omogoča delovanje svojega domačega sistema z branjem in za to potrebnim kupovanjem in podporo knjižni produkciji, lahko izpolnjujejo le obveščeni in zainteresirani bralci (kot jih uspejo vzgojiti npr. na Finskem). V času, ko je literarna tvornost že tako ogrožena zaradi bolj prodornih medijev in lažje dosegljive zabave in razvedrila in pri nas za mlajše generacije književnost hkrati izgublja tudi svojo prejšnjo narodnospodbudno vlogo, bi moral književni pouk posebej poskrbeti za to, da bi branje leposlovja in za razumevanje potreben pogovor o njem ne bila neprijetna ali celo šolska muka. V številnih kulturnih skupnosti se povsem jasno zavedajo, da bo šolski pouk, ki tega ne bo zmogel, sam dejavno prispeval k zavi-ranju in umiranju domače literarne tvornosti.

Zakaj književni pouk z literarnimi odlomki ne prispeva k razvoju bralne zmožnosti

Najbolj nazorno in uničujočo kritiko književnega pouka z literarnimi berili, ki učencu ponujajo odlomke, opremljene s povzetki integralnega besedila in podatki o avtorju, je izrekel in utemeljil Roland Barthes že leta 1969 na enem izmed prvih kongresov o pouku književnosti v Parizu. Že takrat so poskušali razrešiti na novo spoznane dileme pouka književnosti v spreminjajočih se družbenih okoliščinah. Angleški prevod njegovega besedila (Barthes, 1997), ki ga je prinesla osrednja publikacija ameriškega društva za moderne jezike, je zaradi avtorjeve ogorčenosti nad škodo, ki jo tak pouk povzroča,¹⁴⁰ zbudil veliko zanimanje, čeprav so v angleško govorečih kulturah zvečine odpravili uporabo odlomkov pri pouku književnosti zaradi spoznanja o neučinkovitosti takega pouka. Ker pri nas še vedno izhajajo nova berila, ki namesto integralnih besedil prinašajo odlomke,¹⁴¹ opremljene s podatki o avtorju, povzetkom celega besedila in včasih še z vprašanji, ki se nanašajo na besedilo, ki ga učenec iz odlomka

¹⁴⁰ Primerjaj našo obravnavo str. 257.

¹⁴¹ Zagovor uporabe odlomkov pri pouku, ki bi trdil, da tudi na literarnih večerih prebirajo odlomke, zanemarja razliko med okoliščinami uporabe odlomka v prvem in drugem primeru. Kaj je namen prebranega odlomka na literarnem večeru? Očitno ne nadomestiti integralno delo in še manj, na taki osnovi pridobiti »znanje« za opravljanje preizkusa. Branje odlomka na literarnem večeru je dogodek, ki za vse prisotne nima nobenih in še zlasti ne negativnih posledic, kot jih ima uporaba odlomka pri pouku književnosti.

nikakor ne more spoznati, bomo poskušali pokazati, zakaj branje odlomka ne spodbuja razvoja učenčeve bralne zmožnosti in pozitivnega odnosa do (domačega) leposlovja, marveč, nasprotno, učencem posredno sporoča, da celih besedil sploh ni smiselno brati in z njimi izgubljati časa, če pa jih lahko »obvladamo« s tujim povzetkom in odlomkom.

Da bi si ponazorili, zakaj odlomek ne omogoča učencu niti literarnega doživetja niti samostojne/ustrezne predstave o umetnostnem besedilu, kot bi bila potrebna za smiseln pogovor o besedilu, si moramo umetnostno besedilo najprej predstavljati v takšni obliki, ki se najbolj približa dejanskemu procesu, v katerem ga bralec odkriva z branjem kot izziv za polno in čustveno obarvano literarno doživetje. To nam bo mogoče, če si poskušamo – kot smo že navedli – celo besedilo predstavljati linearno, tako kot nam ga ponuja v doživetje njegova jezikovna narava in ureditev, kot da posamezne vrstice ne bi bile zložene ena pod drugo do konca strani in nato stran za stranjo, marveč kot če bi vse vrstice in nato še vse strani pisali zaporedno oz. linearno eno za drugo v dolgi premici. Tako bi dobili precej dolg kos jezika: linearno zaporedje besed, povedi, odstavkov in poglavij bi bilo za povprečen roman dolgo med 1,5 kilometra in 3 kilometri. Dve strani dolg odlomek iz takega romana (to je 2 x 34 vrstic po 10 cm) pa bi bil dolg približno 680 centimetrov in bi predstavljal le minimalni delček celega besedila. Če bi ti dve strani vzeli iz začetka besedila, bi sicer bralca nagovarjali k branju in z njim poskušali vzpostaviti stik, ni pa verjetno, da bi že spoznal glavne osebe ali kakšen pomemben in zanimiv dogodek. Zato je večina odlomkov v šolskih berilih iztrganih iz sredine besedila, kjer se pač avtorju berila zdi, da bi bil odlomek zaradi ene ali druge značilnosti uporaben za posredovanje v šoli običajnih literarnozgodovinskih podatkov o avtorju, dobi itd. Medtem ko avtor berila (in upajmo tudi učitelj) pozna celotno besedilo, pa se učenec sreča samo z iztrganim delčkom, ki mu nikakor ne omogoča naravnega procesa branja, ker mu odvzame vse pred odlomkom umeščeno besedilo in ga sooči s situacijo, do katere bi ga besedilo pripeljalo po svojih posebnih umetnostnih postopkih s

skrajno skrbno izbiro vrste podatkov in njihovega razporejanja. Brez lastnega branja predhodnega besedila tako srečanje z odlomkom seveda tudi ne omogoča pozitivnega literarnega doživetja, se pravi lastne izkušnje s književnostjo, iz katere bi raslo zanimanje za branje in ljubezen do književnosti. Obravnavati besedilo na osnovi odlomka je približno tako, kot če bi poskušali razložiti skrivnostni nasmeh Mona Lise z opisovanjem in razčlenjevanjem dveh kvadratnih centimetrov izreza njenega smehljaja!

Če si poskušamo zamisliti tak 680 centimetrov dolg delček besedila, izsekan na poljubnem mestu iz kilometerskega zaporedja besed, povedi, odstavkov, nam postane jasno, da bralec do odlomka ne pride tako, kot si je zamislil pisatelj. Učenec se sreča z iztrganim opisom oseb, dogodka ali dogodkov in dogajalnega ozadja brez vseh tistih besedilnih podatkov, ki mu jih je na poti do izbranega odlomka namenil pisatelj. Brez poznavanja vseh skrbno izbranih in sestavljenih nadrobnosti, za katere se je pri pisanju besedila odločil avtor, da bi bralcu omogočil kar se da utemeljeno razumevanje oseb in dogodkov, se pravi tudi izbranega odlomka, učenec ne more vedeti, kako in zakaj se je neka pripovedna oseba znašla v prikazanem položaju, kaj vse je prispevalo k zapletu, kaj iz opisov pred izbranim odlomkom bi moral vedeti o tej osebi, da bi jo skupaj z njenim trenutnim položajem lahko razumel. Nič bolj razumljiv mu ni predstavljeni dogodek ali dogodki in njihova funkcija v celotnem besedilu. Podobno ne more razumeti vsega deiktičnega kazalnega sklicevanja, ki odlomek veže na predhodno besedilo, in namigov ter asociacij, ki iz njega izhajajo za sledeče besedilo. Zaradi vsega tega preprosto ne more brati tako, kot poteka naravni proces branja: z razbiranjem linearno razporejenih podatkov besedilnega temelja ob hkratnem tvorjenju mentalnih predstav o osebah in dogajanju ter napovedovanju prihodnjega dogajanja, ki bi bilo motivacija za nadaljnje branje in vir pričakovanja, ki bi ga doživljal kot »napestost« besedila in vir bralnega užitka.

Ker branje odlomka ne poteka tako kot branje integralnega besedila, ga ne moremo šteti niti za vajo v leposlovnem branju, ki je kot potrebna izkušnja z leposlovjem prvi pogoj zanimanja za književ-

nost, niti za užitka polno doživetje. Brez postopnega začaranja bralca v zanimivost besedila, brez občutka, da pri branju razrešuje zaplete in pasti, ki mu jih kot izzive postavlja besedilo, brez spraševanja besedila na vse tiste načine, ki smo jih prikazali pri opisu branja, in brez napovedovanja in popravljanja zgrešenih napovedi o prihodnjem dogajanju branje odlomka pri učencu tudi ne more spodbuditi nobene čustvene zavzetosti. To velja tudi za odnos do pripovednih oseb, ki jih tako in tako ne more razumeti iz nekaj vrstic dolgega opisa dogajanja in neznanega zapleta. Branje odlomka prav tako ne moremo šteti za vajo v opomenjanju besedila, saj to predpostavlja bralčevo sestavljanje različnih segmentov leposlovne pripovedi (prim. Rimmon-Kenan, 1986: 123), niti v konstituiranju dogodkov in njihove medsebojne (vzročne) povezave, niti kot iskanja odgovorov na vprašanja, ki se bralcu porajajo o dogajanju in njegovih ciljih. Ne nazadnje se učenec tudi ne uči spoznavati načinov, na katere lahko besedilo neposredno nadzoruje bralčevo razumevanje z razporejanjem podatkov tako, da določene besedilne podatke ponudi pred drugimi, in postopkov, s katerimi besedilo ustvarja koherenco dogajanja.

Branje odlomka tako učencu ne posreduje niti spoznanja, da bi branje lahko bilo užitek, niti pričakovanja, da bi leposlovna pripoved lahko bila zanimiva ali razburljiva, niti vaje v leposlovnem branju. Prav tako ne spodbuja njegove spontane fantazijske dejavnosti, brez katere branje lahko postane muka (Feagin, 1997: 59), in ga ne uvaja v empatično čustvovanje z osebami (prav tam, 1997: 53). Na kratko, branje odlomka nima nobene značilnosti leposlovnega branja (prim. Grosman, 2001: 13). Nasprotno pa učenca prepričuje, da je odlomek z dodanimi podatki o avtorju in povzetkom zgolj še ena nezanimiva zbirka podatkov, ki je del dolgočasnega šolskega pouka in nič bolj zanimive književnosti. Močno vprašljivo je tudi, ali o kratkem odlomku sploh lahko tvori svoje predstave oz. besedilni svet, o katerem bi se pri obravnavi lahko smiselno pogovarjal. Vprašanja, ki včasih sledijo odlomkom za preverjanje razumevanja, očitno ne pričakujejo učenčeve samostojne predstave o prebranem, marveč samo na najnižji kognitivni ravni preverjajo spominsko zaznavanje in razume-

vanje osnovnih besedilnih podatkov z besedilne površine, ker seveda na osnovi tako kratkega odlomka ni mogoče pričakovati niti sklepanja niti kritične ocene o prebranem. Zaradi povratnega vpliva spraševanja na zaznavanje ciljev pouka pa učenca navajajo k spoznanju, da si je za »razumevanje« besedila dovolj zapomniti nekaj površinskih opisov.

Povzetek integralnega besedila, ki pogosto spremlja odlomek v berilu ali pa ga poda učitelj kot opis »vsebine«, ne more nadomestiti izpuščenih besedilnih podatkov in tudi nima moči, da bi učenca čustveno pritegnil in spodbudil njegovo zanimanje. Sleherni povzetek vsebine namreč odslikava branje in razumevanje nekoga drugega, zato učencu govori le, da se mu sploh ne splača samemu truditi z branjem celega besedila, če pa mu ponujajo že gotov povzetek. Učenci brez posebnega premisleka razumejo, da bo reprodukcija že ponujenega povzetka po vsej verjetnosti tudi najbolj sprejemljiva (»pravilna«) za učitelja in za osvajanje točk za književnost. Z vsemi spremljajočimi podatki opremljen odlomek umetnostnega besedila v berilu učenec tako doživlja predvsem kot skupek podatkov, ki se jih mora naučiti za oceno, nato pa jih lahko po najhitrejši poti izbriše iz spomina kot nepotrebno navlako, saj ga odlomek že od samega začetka ni niti čustveno motiviral niti zanimal. Roland Barthes (1997) zato utemeljeno ugotavlja, da od uporabe beril, ki temeljijo na odlomkih, in od branja samih odlomkov ne moremo pričakovati vzgoje bralca, ki bi se zanimal za književnost, marveč samo znanje podatkov o književnosti za reševanje križank in televizijskih kvizov. Pri nas pa pouk z odlomki očitno ne zadošča niti za to, saj občasno na kvizih slišimo, da je prva slovenska knjiga *Biblija*, če drugih oblik takšne izvirnosti niti ne naštevamo.

Po vsem tem se nam vsiljuje vprašanje, zakaj pri pouku književnosti še naprej uporabljajo berila z odlomki, in ne nazadnje, zakaj npr. osnovnošolski učni načrt na 91. strani med predlaganimi proznimi besedili za uresničevanje ciljev za 7. razred navaja 12 odlomkov ob predvidenih 20 besedilih za celo šolsko leto. Po vsem povedanem gotovo ne za to, da bi osnovnošolskim učencem približali branje le-

poslovja! Edini odgovor na to vprašanje lahko vidimo v prevladujoči želji, da bi v berilo vključili čim več avtorjev s čim več besedili in podatki in tako ohranili vse tradicionalno obravnavane avtorje ter jim dodali še čim več mlajših, seveda z vsemi dodatnimi podatki. Taka količina podatkov in število besedil, za katere ostane le ena ali dve šolski uri časa, pa je v nasprotju z vsemi spoznanji o tem, kako učence vzgojiti v bralce leposlovja in ljubitelje književnosti, namreč z lastno pozitivno bralno izkušnjo in spodbudnim pogovorom, v katerem bi se prepričali o lastni sposobnosti za sodelovanje in o možnosti, da tak pogovor lahko postane zanimiv, da jih vabi k razmišljanju, k sodelovanju in jim razkriva zanimive vpoglede v branje in v lastno izkušnjo. Če hoče pri takem pogovoru učitelj učencu pokazati, da ga njegovo mnenje zanima in ga spoštuje, ter omogočiti dejavno sodelovanje čim več učencem in jih spodbuditi k igrivemu vračanju k besedilu, mora za to imeti bistveno več časa. Na seminarjih o sodobnih komunikacijskih pristopih književnega pouka kolegice in kolegi pogosto povejo, da bi radi izvajali tak pouk, ki bi učence zanimal, vendar jim obveznosti iz učnega načrta tega ne dopuščajo. Če želijo predelati predpisano snov, pa je najboljša, da kar narekujejo, pravijo.

Ne nazadnje se moramo vprašati, na kakšen odnos do učenca kaže tako podatkovno obremenjen književni pouk. Ali se je že kdo vprašal, ali učence zanima tako veliko število imen avtorjev, ki jih nato od leta do leta sproti pozabljajo?¹⁴² Ali pa že od samega začetka učencem ne pripisuje pripravljenosti in zmožnosti pogovora o integralnem besedilu? Kar zadeva literarnozgodovinsko znanje, bi pri učencih gotovo dosegli več znanja, če bi pri tem lahko sledili lastnemu zanimanju. Če bi npr. vzpostavili alternativno literarno zgodovino, kakor si jo v teoriji in kritiki pisanja literarne zgodovine zamišlja Marko Juvan (2003: 42) kot hipertekst, in bi učenci sami iskali in zbirali podatke, bi jim že zaradi prisotnega zanimanja ob iskanju verjetno ostalo več vedenja o slovenski književnosti, kot jim ostaja od dva-

¹⁴² Ko sem še pred leti pri seminarju iz angleške poezije v 1. letniku spraševala študente, katere slovenske pesnike poznajo, se jih večina ni uspela spomniti več kot treh!

najstletnega pouka.¹⁴³ Po vsem tem v današnji uporabi odlomkov za književni pouk lahko vidimo samo nepripravljenost preseči preživele pristope nekdanjega pouka (in lastne učne izkušnje), ki je potekal v korenito drugačnih časih in za prav tako korenito drugačne učence, z drugačnimi zanimanji, drugačno pripravljenostjo za branje kot edini možni vir užitka in sprostitve in drugačnimi življenjskimi potrebami. Na nek nenavaden način se zdi, kot da bi našim današnjim učencem ne dovolili biti to, kar so, takšni, kot so. In vendar naj bi ves pouk gradil na realnih učencih, kot najpomembnejšemu dejavniku pouka, in bil osredinjen na vsakokratne konkretne učence. Z neupoštevanjem dejanskih učencev in njihovih zanimanj pa književni pouk z odlomki hkrati zapravi možnost, da bi z odpiranjem obzorij vsakemu učencu pomagal k uresničitvi samega sebe. Boštjan M. Zupančič (2004: 13) izrecno navaja, da je pravica, »da postaneš in da potem si to, kar v resnici si«, osnovna človekova pravica.

Če sprejmemo podmeno, da šolska berila vsebujejo toliko odlomkov prav za to, da bi ohranila čim več imen in podatkov, potem postane jasno, da zaradi nekega implicitnega drugotnega cilja učenčeve obveščenosti o književnosti onemogočajo udejanjanje uradno ubesedenega cilja. Učencem pa namesto možnosti, da bi usvojili učinkovito bralno zmožnost za leposlovje, ponujajo tisto, kar jih najmanj zanima, imena, povzetke, opise, oznake in nezahtevna vprašanja. Po tem se ne smemo čuditi, če učenci menijo, da književnost ni zanimiva ali vsaj njih ne zanima. Ko so ugotavljali mnenje učencev o šolskih vprašanjih v zvezi z leposlovnimi besedili (Hynds, 1992: 78; Langer, 1992: 35), so bili odgovori učencev soglasni: šolska vprašanja so nezanimiva, dolgočasna in ne spodbujajo razmišljanja! Kadar učitelj ni prisoten, je pogovor o prebranem besedilu praviloma zanimivejši.

Ne nazadnje se je treba vprašati, na kakšnem konceptu književnosti temelji tako močno podatkovno naravnan pouk (prim. Hladnik, 2002).¹⁴⁴ Gotovo ne na sodobnem sistemskem konceptu, ki

¹⁴³ Anekdotično znanje o tem je preveč hudo, da bi ga zapisali.

¹⁴⁴ Hladnik, M.. 2002. O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje/Zur veraenderten Rolle von Literatur, Literaturforschung und Literaturstudium. http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar_slo.html-12 (5. 4. 2002)

književnost šteje za rezultat posebne človeške dejavnosti z izrazito človeško razsežnostjo, ki vabi k sodelovanju druge ljudi, in za družbeni podsistem z določljivo funkcijo in pomenom, v katerem imata tudi šolski pouk in učenec svoje mesto. Namesto tega je temelj pouka očitno koncept književnosti kot seznam izbranih avtorjev in besedil, ki se zdi pomemben ustoličevalcem lokalnega literarnega kanona. Temu konceptu so se od šestdesetih let vztrajno upirali študenti in učenci po vsem razvitem svetu s preprostim vprašanjem: zakaj prav ti avtorji in ta besedila, s katerimi nas posiljujete. Kdo in kako jih lahko določa ob rastočih generacijskih razlikah?¹⁴⁵ Niti alternativni koncepti književnosti kot npr. »kulturnega spomina« niso uspeli utišati takšnih protestov. Ali je za ceno izgube bralcev in upadanja bralne zmožnosti vredno vztrajati pri za učence nezanimivem in nevzgojnem branju odlomkov?

Pomožna gradiva in priročniki za učitelje

Za neustvarjalen in za učence nespodbuden, neprepričljiv ter zato škodljiv pogovor o prebranem besedilu so večkrat odgovorna tudi razna pomožna gradiva za učence, zbirke vaj in vprašanj in še zlasti različni priročniki za učitelje. Že v berilih dodana vprašanja, ki učenca odvrčajo od tvorjenja lastnih vprašanj ter naravnega bralnega spraševanja besedila, so lahko vzrok za učenčevo zmanjšano bralno in čustveno udeležbo ali celo za golo iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja. To še v večji meri velja za razne zbirke vprašanj za preizkuse znanja.

¹⁴⁵ V zbirki *Samopodoba Slovencev* (2001) Peter Kovačič Peršin takole opisuje mlade: »Mučno problematiziranje slovenstva te (starejše) generacije se pri mlajših umika v pozabo, morda v ludistično igro, domačijsko nostalgijo ali nestrpnost, izgublja pa svoj družbo vzpostavljajoči naboj. Slovenstvo kot metafizična kategorija našega bivanja se tako seli v svet bajk o narodu in njegovem bivanju. – Kaj je že to narod? Je to nacionalizem? – se cinično in nevedno sprašuje mladi rod. Ali pa kot revolt na to vseenost zganja domačijski preplah.«

Poplava takih priročnikov in raznih študijskih pomagal za branje posameznih besedil je v zadnjih desetletjih preteklega stoletja po logiki tržnih zakonitosti dosegla nepregleden obseg. Medtem ko tuji priročniki za učence praviloma vsebujejo zelo natančno razloženo opozorilo, da delo s priročnikom ne more in ne sme nadomestiti samostojnega branja besedila, neredko pa pred uporabo priročnika izrecno priporočajo tudi več branj umetnostnega besedila, priročniki za učitelje ne vsebujejo opozoril o možni škodljivosti in/ali neučinkovitosti uporabe prikazanega »modela obravnave« določenega besedila pri pouku. Kadar taki priročniki učitelju ponujajo že oblikovana vprašanja, ki naj bi jih obdeloval s svojimi učenci, včasih pa še odgovore nanje, prav lahko postanejo izhodišče za pouk, ki NI osredinjen na učence in NE upošteva niti učenčevih branj niti njegovega zanimanja. Taki priročniki so praviloma napisani na osnovi izkušenj določenega učitelja z določeno skupino učencev, zato vsakemu drugemu učitelju, ki se jih bolj ali manj dosledno drži, ne omogočajo upoštevavanja dejanskih zanimanj njegovih dejanskih učencev in njihovih razumevanj besedila. Kadar pouk sledi vprašanjem in odgovorom iz priročnika, pogovor o prebranem besedilu ne more hkrati izhajati iz vprašanj, ki se v stiku z besedilom porajajo učencem v njihovih posebnih okoliščinah, marveč jim, ravno nasprotno, vsiljuje obravnavo zanje nezanimivih problemov in vprašanj ter tuja razumevanja besedila. Pri sledenju v priročniku zapisanega recepta za obdelavo danega besedila ni mesta za obravnavo učenčevega lastnega doživetja, za izražanje njegovih posebnih vprašanj, mnenj in ocen, ki jih priročnik seveda ne more predvidevati. Taka obravnava književnosti – odlomka ali integralnega besedila – učencu sporoča, da njegovo lastno doživetje ni zanimivo za učitelja ali pa zanj sploh ni časa. Torej naj se učenec trudi z branjem in razumevanjem besedila samo za to, da bi razumel učiteljevo naprej določeno razlago. Taka obravnava ga sili v tuje miselne vzorce in ga pušča nedejavnega, saj se mora naučiti na pamet le mnenje nekoga drugega, namesto da bi tvoril lastnega. Pouk, ki sledi takšnim priročnikom, ne more voditi niti k razvoju učenčeve sposobnosti za samostojen stik z besedilom niti k usvajanju bralne

zmožnosti, zadošča zgolj za preverjanje znanja, ki ga je potem najboljše pozabiti.

Hkrati pa mora pri pouku po priročniku tudi učitelj privzeti oblike dela, ki so lahko v večjem ali manjšem neskladju z njegovim posebnim kognitivnim stilom. Predvsem pa se pri takem pouku ne more ozirati na odzive svojih posebnih učencev in upoštevati njihovi mnenj. Večino opisovanja in razlage v vsakem primeru opravi sam, pač tako kot mu priporoča priročnik. Tako osnovan pouk učencem ves čas sporoča, da njihovo lastno bralno doživetje ni pomembno za šolski pogovor in ni zanimivo za njihovega učitelja. Zakaj naj bi se torej z njim trudili, če pa se je bolj enostavno naučiti na pamet učiteljevo razlago in odgovore na njegova vprašanja? Vedno znova me presenečajo otroci mojih prijateljev, ki se name obračajo z vprašanji o leposlovnih besedilih in hočejo imeti samo »pravilni«¹ odgovor, nikakor pa ne želijo poslušati o tem, kako pridemo do odgovora ali celo razlage delovanja kakšne jezikovne rabe, npr. metafore. Učenci s tako funkcionalno zoženim zanimanjem zgolj na oceno ne bodo nikoli usvojili bralne zmožnosti ali celo postali bralci, nasprotno, so na najboljši poti k močno pomanjkljivi pismenosti. Če namreč učenci ne razvijejo aktivnega odnosa do branja in za to potrebne sposobnosti samostojnega spraševanja besedila in iskanja odgovorov, leposlovno branje zanje preprosto ne more postati niti zanimivo niti si ne morejo predstavljati, da bi lahko bilo užitek. Brez takega odnosa in spraševanja besedila, ki presega čas samega branja in dela leposlovno branje življenjsko zanimivo (prim. Sell, 2002: 16), tudi ne moremo pričakovati njihovega zanimanja za književnost. Ko sledi vprašanjem (in odgovorom) iz priročnika, se mora tudi učitelj odpovedati lastni ustvarjalnosti in je hkrati v nevarnosti, da bo izvirne odzive svojih učencev – v luči priročniških navodil – brez prave utemeljitve (in lastnega mnenja) ocenil kot »nepravilne«² zgolj zato, ker jih priročnik ne predvideva. S takim poukom književnosti si ne more pridobiti niti spoštovanja niti zaupanja učencev, kar samo dodatno prispeva k njihovi molčečnosti in slabša za ustvarjalni pouk potrebno sodelovanje.

Pri uporabi priročnikov za učitelje ne bi smeli nikoli pozabiti, da vedno ponujajo ali celo priporočajo oblike dela in rešitve, ki so bile uspešno realizirane v bolj ali manj drugačnih okoliščinah s praviloma drugačnimi učenci in z učiteljem, ki je verjetno imel drugačne izkušnje in znanja. Zato predstavljene oblike pogovora o besedilu in predlagana vprašanja niso vedno ponovljiva v drugačnih okoliščinah in z drugimi učenci, torej jih ne bi smeli šteti za neke vrste »vzor« za pouk, marveč zgolj za podatek o eni udejanjeni možnosti, kot sporočilo, kaj je nekdo drug dosegel z drugačnimi učenci. Izmenjave uspešnih učnih izkušenj so lahko zanimive, njihovo posnemanje pa je večinoma obsojeno na neuspeh, preprosto zato, ker je ustvarjalen pouk književnosti vedno dejavno sodelovanje ljudi, učencev in učitelja. Te omejitve v večji ali manjši meri veljajo tudi za razna vprašanja, ki sledijo besedilom oz. odlomkom v berilih in naj bi spodbujala šolski pogovor ali učenčevo lastno razmišljanje. Verjetnost, da bi učbenik predvidel vprašanja, ki so zanimiva za različne konkretne skupine učencev, je nična že samo zato, ker vsa spoznanja o branju kažejo na to, da dejanskih vprašanj učencev preprosto ni mogoče predvidevati. Ta vprašanja so lahko nenavadna, kakršna koli pa so, so lastna vprašanja učencev v neki posebni razredni skupnosti in zato vredna upoštevanja. Še manj verjetno pa je, da bi jih »pravilno« predvidel vsaj eno generacijo starejši avtor učbenika, ki pri svojem razmišljanju o možni obravnavi in pedagoških potencialih besedila ne more preko vsega svojega literarnozgodovinskega in teoretskega znanja, ki oblikuje njegove predstave o besedilu in o tem, kakšna dodatna literarnozgodovinska in oblikovna znanja iz učnega načrta lahko doda (natančneje »obesi« na) k predlagani obravnavi besedila. Zato učenci učbeniška vprašanja doživljajo kot nezanimiva, če že ne tudi kot neumna. Vsekakor pa jih ta vprašanja ne vodijo k njihovemu lastnemu doživetju, saj odslikavajo zgolj predstave avtorja učbenika o tem, kako naj bi usmerjali in oblikovali razumevanje besedila. Za učence pa so zanimiva predvsem tista vprašanja, ki se porajajo njim samim ob njihovem lastnem branju in spraševanju besedila, iz njihovega lastnega (čustvenega) odnosa do besedila in tudi iz težav z njegovim razumevanjem.

Če berilu neposredno sledijo natisnjena ali učiteljeva vprašanja, potem se učenci pogosto sploh ne sprašujejo spontano o besedilu, kot je ob branju sicer običajno že zaradi odprtih pomenov in namenoma vgrajene negotovosti, iz katere pri napovedovanju, se pravi ob tvorjenju pričakovanj o prihodnjem dogajanju, izvira občutek napetosti in pričakovanja. Tako oblikovana vprašanja postanejo vzrok manjše učenčeve zavzetosti ob šolskem branju in posledičnega pomanjkanja zanimanja, saj ga odvajajo od lastnega (pri branju naravnega) zanimanja za pripovedne osebe, dogajanje in za razrešitev zapletov. Nič manj kvarnega učinka pa nimajo tista vprašanja, ki jih učenec dobi kot nalogo za razmislek in pisanje o domačem berilu. Hannelore Link je že pred leti (1980/1976) opozorila na nezaželene učinke vprašanj, ki spremljajo domače branje umetnostnih besedil. Namesto naravnega bralnega procesiranja enega besedila z vsemi oblikami razbiranja besedilnih podatkov in napovedovanja prihodnjega dogajanja mora učenec v takem položaju sočasno procesirati dve besedili. Poleg predpisanega umetnostnega besedila mora upoštevati še besedilo vprašanj, ki imajo kot domača naloga zanj lahko poseben pomen in zato ves čas usmerjajo njegovo razumevanje. Namesto da bi umetnostno besedilo bral skladno s procesi naravnega branja in svojega zanimanja, ki naj bi omogočalo tudi bralni užitek, in glede na vprašanja in pričakovanja, ki se mu samemu porajajo ob besedilu, bere oz. procesira besedilo glede na zastavljena vprašanja. Tako branje ni samo enostransko in selektivno, ker je od vsega začetka usmerjeno v iskanje odgovorov na že oblikovana vprašanja, marveč je kot izpolnjevanje (neprijetne) naloge praviloma brez bralnega užitka. Ker učenec posveča več pozornosti tistim delom besedila, ki so povezana z nalogo ali posebnimi vprašanji, navadno ne doseže skladne predstave o celostnem besedilu. Iskanje odgovorov na že dana šolska vprašanja učenca ne spodbuja k samostojnemu razmišljanju o besedilu, ki bi ga pripravilo tudi na ustvarjalno sodelovanje v šolskem pogovoru in mu pomagalo postopno razvijati lastno kritičnost, kot je potrebna za poznejši/odrasli samostojni stik z umetnostnimi besedili. Ne nazadnje pa branje ob hkratnem iskanju odgovorov

na šolska vprašanja učenca utrjuje še v enem škodljivem prepričanju, namreč da je književnost predmet šolskih obredov in brez zanimivosti za zunajšolsko vsakdanje življenje, se pravi v misli, da prostega časa nikakor ne gre izgubljati z branjem leposlovja. To prepričanje je najpogostejši pokazatelj nezanimanja za leposlovje in vzrok nebranja po zaključenem šolanju. Ob koncu šolanja se iz učenca izvije vzdih, hvala bogu, nikoli več!

K razumevanju pomena bralne zmožnosti in književnosti

Poznavanje branja kot procesa in postopkov tvorjenja predstav o osebah in dogodkih v besedilnem svetu je kompleksno znanje, ki je pomembno za učiteljevo razumevanje učenčevih bralnih odzivov in poskusov pogovora/zapisa o prebranem leposlovnem besedilu. V tem smislu to znanje v obliki, kot smo ga poskušali predstaviti, navadno presega učenčevo razvojno stopnjo. Poleg sposobnosti razmišljanja o lastnem bralnem doživetju od učitelja terja predvsem še sposobnost in pripravljenost poglobljati se v literarna doživetja vseh učencev v skupini. V državah, kjer se do podrobnosti zavedajo pomena pismenosti za uspešno delovanje vsakega posameznika in cele družbe in so se zato sistematično lotili dviganja pismenosti, so razvili dolge in natančno dodelane opise posebnih znanj in sposobnosti, ki jih morajo imeti tako imenovani strokovnjaki za branje (angl. *reading specialist* ali *reading coach*), ki šolam pomagajo uvajati učinkovitejši pouk opismenjevanja in raznih stopenj branja. Triindvajset strani dolg opis ameriških standardov za poklicne strokovnjake za branje (Standards for Reading Professionals – Revised 2003: 8) zahteva znanje psiholoških, socioloških in jezikoslovnih osnov procesov branja in pisanja ter poučevanja, poznavanje raziskovalnega dela na področju branja in zgodovine branja, poznavanje (otrokovega) jezikovnega razvoja, poznavanje usvajanja branja v povezavi s kulturno in jezikovno raznolikostjo, poznavanje glavnih sestavin branja in kako se te povezujejo v te-

koče branje, širok razpon učnih pristopov in metod od oblikovanja skupin in njihovega delovanja in drugih razrednih razporeditev, ugotavljanje zmožnosti in stopnje znanja posameznih učencev, sposobnost uporabe tehnoloških pripomočkov, sposobnost sporazumevanja z učenci in starši ter razumljivega obveščanja obojih o razvoju učenčevega znanja, sposobnost ustvarjanja takega šolskega vzdušja, ki spodbuja branje in pisanje, sposobnost zasledovanja strokovnih novosti, pozitiven odnos do branja in pouka branja, sposobnost sodelovanja s kolegi, ubesedovanja ocen in kritike njihovega dela, sposobnost kritike posameznih kurikulov in programov strokovnega razvoja. Standardi natančno določajo, katero stopnjo posameznih navedenih znanj morajo pridobiti razredni učitelji, posebni strokovnjaki za branje in drugi, in načine ugotavljanja/preverjanja naštetih znanj in zmožnosti všteti pozitiven odnos do sodelavcev in samega branja! Usposabljanje strokovnjakov za branje izvajajo številni dodiplomski in podiplomski univerzitetni programi. Samo v Veliki Britaniji so na enaindvajsetih univerzah razvili podiplomski študij branja (Graduate Programs in Reading, UK, 2004), še več takih programov pa imajo v Avstraliji in Združenih državah.

V funkcionalni obliki pa je temeljno poznavanje leposlovnega branja in še zlasti njegovih pozitivnih učinkov na razvoj jezikovnih zmožnosti in na spoznavni ter osebnostni razvoj pomembno tudi za učence, saj je tako znanje pomemben motivator; to velja še zlasti za tiste učence, ki menijo, da v današnjem svetu leposlovje ni več zanimivo (in tega mnjenja jim šola ne more kratiti!), branje pa je zgolj muka in duhamorna izguba časa. Take izjave so več kot razumljive, vendar pa bi morali tem učencem pojasniti, kakšne posledice ima lahko nebranje.

1.

Najprej morajo učenci poznati pomen jezika in jezikovnih zmožnosti zanje. Zavedati bi se morali, da je slovenščina kot materinščina – ali katera koli druga materinščina – zanje najpomembnejši šolski pred-

met. Zamudo pri vsem drugem (močno spremenljivem) znanju lahko pozneje nadoknadijo, jezikovna znanja in zmožnosti pa morajo razvijati sproti, vsako leto, ker so razvojno pogojena in je zato zaoznanke na področju jezikovnega razvoja težko odpraviti. Vedeti bi morali, da je jezik glavno sredstvo navezovanja vezi z drugimi ljudmi ter vzdrževanja medosebnih/medčloveških odnosov in zato pomemben za vse oblike sodelovanja v družini, s prijatelji in v družbi; da je jezik glavno sredstvo prepričevanja in zato glavno orodje moči in izražanja osebnosti; da je jezik najpogostejše sredstvo projekcije osebne/lastne podobe. Robert de Beaugrande (1997: 40) zato o jeziku piše, da je jezik integralni del družbe in njenega poznavanja sveta. O njem moramo vedno razmišljati glede na pogoje, kako ga ljudje uporabljajo, saj je jezik dinamično sporazumevalno sredstvo, ki se neprestano razvija.

V luči teh spoznanj, v svetu in času, ko smo od jutranjega prebujanja do nočnega odhoda na spanje neprestano obdani z besedili, bralne zmožnosti ne moremo več šteti za razkošje, ki si ga lahko privoščijo samo izobraženi posamezniki. Prav nasprotno, ves čas se moramo zavedati, da je nujno potrebna za človekovo smiselno preživetje v svetu neomejene besedilne ponudbe, saj je hkrati tudi učinkovito orodje človekove moči. Dobro razvita bralna zmožnost namreč ne omogoča samo prostega dostopa do različnih podatkov oz. do vsega dostopnega znanja, tudi raznih oblik leposlovja, in do sposobnosti obrambe pred manipulacijo z raznimi besedili, marveč prispeva tudi k razvoju drugih jezikovnih zmožnosti, ki omogočajo uspešnejše šolanje, delo in boljšo kakovost življenja (Grosman, 1998: 9). Bralne zmožnosti pa ne razvija gledanje televizije, videoigrice in v neki meri tudi deskanje po svetovnem spletu: te dejavnosti ne izzivajo k dejavni rabi jezika, ki je potrebna za razvoj bralne in drugih osebnih zmožnosti.

2.

Književnost ni zgolj izbor besedil, s katerimi mučijo učence v šolah ali pa jih vključujejo v razne antologije, način je oblika razmišljanja o tem, kaj pomeni biti človek, zato jo človeštvo uporablja in razvija od samega začetka civilizacije (de Beaugrande, 1997: 494). Ce-

losten pogled na pomen in spreminjajoče se vloge književnosti v različnih obdobjih najbolj vsevključujoče zaobjema sistemska teorija književnosti, kot jo razvijajo v različnih opisih oz. usmeritvah. Sistemska teorija se namreč ne ukvarja samo s preučevanjem besedil, marveč vključuje tudi bralca, okoliščine branja in vse druge dejavnike, ki vplivajo na tvorjenje umetnostnih besedil in na njihovo recepcijo. V tem smislu poskuša razumeti književnost kot dejavnost posameznikov, ki pa je družbeno pogojena in del širše družbene prakse in poseben družbeni podsistem, ter upošteva vse dejavnike, ki oblikujejo diahroni razvoj književnosti in njeno sodobno obliko. Na nek način je podobno gledanje za pripovedno prozo predlagal že Denys Harding (1937: 247), ko je zagovarjal misel, da je umetnostna pripoved družbeno sprejet in odobren način razmišljanja in pogovora o zanimivi človekovi realni in možni izkušnji, ki jo v skrajnem primeru lahko razumemo/razlagamo tudi kot izjemno organizirano obliko »opravljanja« soljudi.¹⁴⁶ Robert de Beaugrande (1995: 99) pa poudarja, da književnost, natančneje književni diskurz oz. umetnostna raba jezika, ponuja možnosti kompenzacije za tiste vidike uradne različice realnosti in človekovih položajev, ki jih te različice ne upoštevajo, se pravi za alternativne (fantazijske) svetove in možnosti njihovega tvorjenja. Ne nazadnje sistemska teorija lahko smiselno opiše in razloži pomen književnega pouka kot literarne socializacije, ki učence usposablja za branje in razumevanje književnosti in s tem za dejavno udeležbo v literarnem sistemu svoje jezikovne in kulturne skupnosti.

3.

Na različnih razvojnih stopnjah bi učenci lahko spoznavali posamezne načine, kako jih besedilo s svojo linearno organizacijo vodi in usmerja pri tvorjenju predstav o osebah, dogajanju in posebnih okoliščinah dogajanja. Zakaj jim posamezne nadrobnosti razkriva v do-

¹⁴⁶ Izraz »gossip« v njegovi rabi (in v angleščini) nima tako negativnega pomena kot slovensko »opravljanje«. Na kratko pomeni pogovore in podatke o obnašanju in zasebnem življenju drugih ljudi, ki pogosto vključujejo tudi neprijazne ali neresnične pripombe.

ločenem zaporedju, zakaj jih mestoma namenoma zavaja k pričakovanjem (napovedovanjem), ki se ne izpolnijo? Iz kakšnih besedilnih podatkov (besed, nizov besed, povedi...) tvorijo svoje predstave o pripovednih osebah vse od vsevednega pisateljevega opisa njihovega zunanjega videza, do njihovih lastnih besed v premem govoru in opisov miselnih procesov in načrtov, pa do njihovih dejanj in mnenj/zaupnih opisov drugih oseb, ki jih poznajo ali mislijo, da o njih nekaj vejo? Tako opazovanje besedila ne spodbuja le učenčevega dejavnega vračanja k besedilu in njegovega pogovora o njem, marveč učenca sčasoma pripelje do spoznanja o razliki med besedilom kot intersubjektivno dosegljivim jezikovnim predmetom in lastnim doživetjem ter predstavami o besedilu. To spoznanje je bistveno za nadgrajevanje bralne zmožnosti za leposlovje in za razumevanje širšega jezikovnega delovanja. Ko bi se učenci naučili tako opazovati besedilo in bi spoznali pomen ter doživeli užitek leposlovnega branja, lahko utemeljeno pričakujemo, da bi jih začele zanimati tudi izrazne možnosti jezika, asociacije, ki jih sprožajo različni tropi, in posebnosti, ki so povezane z različnimi žanri, kakor tudi druge oblikovne značilnosti, ne nazadnje tudi besedilni znaki umeščenosti v čas nastanka besedila.

4.

Ne nazadnje je za učence in še zlasti za tiste, ki jih branje leposlovja sploh ne zanima, važno, da poznajo širši pomen leposlovnega branja in bralne zmožnosti za svoj skladen razvoj:

- za razvoj vseh drugih jezikovnih zmožnosti, saj branje omogoča neomejeno količino dejavne rabe jezika (branja že dolgo ne štejemo več za receptivno dejavnost!), ki samodejno vpliva na izboljšanje drugih zmožnosti. V zadnjem času nekateri strokovnjaki menijo, da pismenosti ne gre šteti zgolj za jezikovno zmožnost, marveč moramo v njej videti/prepoznati način sodelovanja z drugimi, način predstavljanja samega sebi, na kratko *sam način bivanja* (Rogers, 2004. 276);
- za spoznavanje in razvoj zmožnosti za pripovedno urejanje in upovedovanje lastnega izkustva. Raziskave zadnjih let kažejo

na osrednji pomen pripovedi kot sposobnosti urejanja posameznih zaznav in dogodkov v zgodbo.¹⁴⁷ Raziskovalci so že razčlenili pomen pripovedne sposobnosti kot jezikovne dejavnosti za urejanje človekovega izkustva in za razumevanje povezanosti človekovega življenja (Polkinghorne, 1995: 7). Eksperimentalno preučevanje ljudi z bolj oz. manj razvito sposobnostjo pripovednega urejanja lastne izkušnje pa je potrdilo domnevo, da je prav ta sposobnost bistvena za ohranjanje dobrih odnosov s soljudmi in za mentalno zdravje;

- za spoznavni razvoj, ki poteka vzporedno z jezikovnim razvojem – z oblikovanjem pojmov, novega znanja in zavesti – in je od tega neposredno odvisen, z vsem tem pa tudi za šolsko in pošolsko uspešnost. Pri tem posebej poudarjajo pomen branja za razvoj kritičnega in znanstvenega mišljenja, saj sleherno znanstveno delovanje ne predpostavlja zgolj iskanja novega, marveč terja tudi pisno predstavitev tega za druge, pri čemer je jezik hkrati sredstvo, ubeseditev dognanj pa tudi končni cilj znanstvenega delovanja (Yore in drugi, 2004: 348; Amsel in Byrnes, 2002) in ne nazadnje
- za osebni razvoj, saj branje odpira vpoglede v življenje, obnašanje in miselni svet drugih ljudi, v drugačne čase in tudi v druge kulture in drugačne poglede na življenje, na svet in na to, kaj je drugim in drugačnim ljudem naravno, človeško vredno in zanimivo.

5.

Za učence pa je pomembno, da poleg bralne zmožnosti, ki jo nato uporabljajo bolj ali manj samodejno in brez posebnega premišljevanja, spoznajo tudi nekatere bralne strategije, ki jih lahko načrtno in po potrebi zavestno uporabijo. Strokovnjaki največkrat naštevajo naslednje strategije:

¹⁴⁷ Jerome Bruner je že leta 1985 razločeval dve razliki spoznavanja: paradigatsko s pomočno kategorizacije in pripovedno z zaporednim urejanjem sestavin v zgodbo.

- ugotavljanje namena branja: zakaj beremo – da bi razumeli besedilo, za določene podatke, da bi vedeli, o čem je besedilo, za hiter prelet besedila itd.
- načrtovanje: katere korake bi bilo potrebno storiti, na kaj biti pozoren, kako označevati besedilo glede na namen branja
- predhodno pregledovanje besedila (knjige...)
- napovedovanje vsebine in premislek, o čem bo tekla beseda
- preverjanje prvotnih napovedi
- spraševanje besedila
- iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja o besedilu
- premislek o povezavi med besedilom in znanjem, ki je potrebno za njegovo razumevanje
- povzemanje podatkov
- pričakovanje novih podatkov
- medsebojno povezovanje posameznih delov besedila
- opazovanje zgradbe besedila
- ponovno branje
- ugotavljanje pomena neznanih besed
- razbiranje diskurznihih znakov za ugotavljanje povezav
- preverjanje sposobnosti razumevanja
- ugotavljanje težav, ki jih besedilo povzroča
- popravljanje napak v razumevanju
- kritični razmislek o avtorju in njegovem besedilu
- premislek o izpolnjevanju zadanih ciljev
- premislek o tem, kaj smo se na temelju besedila naučili (prirejeno po Grabe in Stoller, 2002: 16).

Namesto sklepa

Besedilo o razmerju med bralcem in književnostjo zaključujem v upanju, da bo kritična bralna zmožnost za leposlovje in širše branje, ki bi jo razvili z nakazanim dejavnim in interaktivnim sodobnim poukom bralne zmožnosti in književnosti, pomagala vsem našim

učencem osmišljati njihov prihodnji svet na načine, kot jih terjajo nove okoliščine življenja v mnogokulturnih, vse bolj globaliziranih družbah. V okoliščinah našega novega položaja v Evropski uniji, kjer je jezikovno razumevanje prvi pogoj enakopravnega sodelovanja, sposobnost tvorjenja pomena pa bistvena za kakovostno preživetje, bodo vsi mladi potrebovali razvito kritično bralno zmožnost.

Strokovnjaki, ki zmorejo razmišljanje o potrebah prihodnjega poučevanja mladih, pa opozarjajo, da v prihodnosti kibernetičnega prostora ne bo avtoritativnih pomenov, ki bi čakali na to, da jih primer-
no usposobljeni ljudje najdejo. Pomeni bodo predmet pogajanja, s katerim jih bodo uporabniki sporazumno dogovarjali. Kot prebivalci prihodnosti ljudje ne bodo več samo interpretirali pomenov, marveč bodo morali sodelovati v procesu dogovarjanja pomenov in sami znati tvoriti pomene.

Viri

- Aebli, H. 1989. Towards a psychological theory of literary understanding. V: Meutsch, D. in Viehoff, R., ur. 1989: 175-189.
- Alderson, J. C. in Short, M. 1989. Reading Literature. V: Short, M., ur. 1989:72-119.
- Amsel, E. in Byrnes, J. P., ur. 2002. *Language, Literacy and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andrina, E. 1987. Warum tut wer was? *Diskussion Deutsch* 18: 488-497.
1995. Narrative Complexity and Emotional Involvement. Differences between Expert and Non-Expert Readers. V: Rusch, G., ur. 1995: 272-281.
- Applebee, A. N. 1978a. *The Child's Concept of Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- 1978b. What are Stories the Children Tell Us? V: Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1978: 51-57.
1992. The Background for Reform. V: Langer, J. A., ur. 1992: 1-18.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. in Gamoran, A. 2003. Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal* 40/3: 685-730.
- Appleyard, J. A. 1990. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge/New York/Port Chester itd.: Cambridge University Press.
- Arbid, M. A. 1982. Perceptual Structures and Distributed Control, v *Section on Neurophysiology, A Handbook of Physiology*. Bethesda: American Physiological Society.

- Argyle, M. 1994. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Ariel, M. 2001. Accessibility theory: An overview. V: Sanders, T., Schilperoord, J. in Spooren, W., ur. 2001: 29-87.
- Barclay, J. R., Bransford, J. D. in Franks, J. J. 1972. Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach. *Cognitive Psychology* 3: 190-199.
- Barker, C. 1999. *Television, Globalization and Cultural Identity*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Barry, P. 2003. The »Good Science« Approach to Teaching Literary Theory. *English Association Newsletter* 174: 1-3.
- Barnes, D., Churley, P. in Thompson, C. 1971. Group Talk and Literary Response. *English in Education* 5: 68-73.
- Barthes, R. 1974. *S/Z*. New York: Hill & Wang.
- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barsch, A. 1996. Popular Fiction – A Subsystem of the Literary System? The Problem of Literary Evaluation? V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 687-697.
- Bauschatz, C. M. 1980. Montaigne's Conception of Reading in Context of Renaissance Poetics and Modern Criticism. V: Suleiman, S. R. in Crossman, I., ur. 1980: 264-291.
- Beach, R. 1985. Discourse Conventions and Reasearching Response to Literary Dialogue. V: Cooper, C., ur. 1985: 103-127.
1993. *A Teacher's Introduction to Reader-response Theories*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Beaugrande, R. de. 1995. The Status of Literary Communication in 'Post-classical' Theories of Language and Discourse. V: Rusch, G., ur. 1995: 96-102.
1997. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Bennett, M. ur. 1999. *Developmental Psychology: Achievements and Prospects*. London: Psychology Press.
- Benulič, S. idr. 1998. *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. 1967. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
1999. *Modernost, pluralizem in kriza smisla*. Ljubljana: Nova revija.

- Berman, J. 2001. Teaching students at risk. *PSYART A Hyperlink Journal for the Psychological Study of the Arts*. <http://www.clas.ufl.edu/ipasa/journal/articles/psyart> (31. 1. 2001)
- Bettelheim, B. 1976. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Harmondsworth: Penguin.
- 1999/2002, *Rabe čudežnega: o pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bhabha, H. 1994. *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Biays, J. S. in Wershoven. 1988. *Responding to Literature. (A Step-by-step Guide for Student Writers.)* New York: McGraw-Hill.
- Blackie, P. 1971. Asking Questions. *English in Education* 5: 74-79.
- Blatnik, A., Taufer, V. in Vodopivec, P., ur. 2001. *Samopodoba Slovencev, zbornik prispevkov za simpozij ob 75 letnici Slovenskega PEN*. Ljubljana: Slovenski center PEN.
- Blatnik Mohar, M., ur. 2003. *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bleich, D. 1978. *Subjective Criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
1985. The Identity of Pedagogy and Research in the Study of Response to Literature. V: Cooper, C. R., ur. 1985: 253-270.
- Blishen, E. 1978. Learning to love it. V: Meek, M., Warlow, A, in Barton, G., ur. 1978: 376-378.
- Bourg, T. 1996. The Role of Emotion, Empathy, and Text Structure in Children's and Adult's Narrative Text Comprehension. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 241-260.
- Boyarin, J. ur. 1992. *The Ethnography of Reading*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Brewer, W. F. 1996. The Nature of Narrative Suspense and the Problem of Reading. V: Vorderer, P., Wulff, K. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 107-127.
1996. Good and Bad Story Endings and Story Completeness. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 262-274.
- Britton, B. K. in Graesser, A. C. 1996. *Models of Understanding Text*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Britton, J. 1978. The Role of Fantasy. V: Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1978: 40-47.
1968. Response to Literature. V: Squire, J., ur. 1968: 2-8.
- Broek, P. van den, Ridsen, K., Fletcher, C. R. in Thurlow, R. 1996. A »Landscape« View of Reading: Fluctuating Patterns of Activation and the Construction of a Stable Memory Representation. V: Britton, B. K. in Graesser, A. C., ur. 1996: 165-187.

- Brooke, L. R. 1990. Predicting Propositional Logic Inferences in Text Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 326-338.
- Brooks, P. 1985. *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. New York: Random House.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
1994. Life as Narrative. V: Dyson, A. H. in Genishi, C., ur. 1994, 28-37.
- Bucik, N. 2003. Motivacija za branje. V: Blatnik Mohar, M., ur. 2003: 112-118.
- Burcar, L. 2001. Sneguljčica v besedilni analizi in pogovor z mladimi bralci. *Otrok in knjiga* 52: 17-30.
2002. Čari in pasti dekliškega hišnega žanra: pridušeno šepetanje osveščene mladega bralstva in vztrajno šelestenje tradicionalnih vzorcev ženskosti. *Otrok in knjiga* 53: 22-37.
- Burke, K. 1953. *Counterstatement*. Los Altos, Calif.: Hermes.
- Butler, C. 1984. The Pleasures of the Experimental Text. V: Hawthorn, J., ur. 1984: 129-139.
- Byrne, E. in McQuillan, M. 1999. *Deconstructing Disney*. London/Sterling: Pluto Press.
- Carroll, N. 1996. The Paradox of Suspense. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 71-91.
1997. Art, Narrative and Emotion. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 190-211.
- Carruthers, P. in Smith, P. K., ur. 1996. *Theories of Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. in Simpson, P., ur. 1989. *Language, Discourse and Literature*. London: Unwin Hyman.
- Carter, R. in Nasch, W. 1990. *Seeing through Language*. Oxford: Blackwell.
- Cohen, R., ur. 1989. *The Future of Literary Theory*. New York/London: Routledge.
- Cooper, C. R., ur. 1985. *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature. Points of Departure*. Norwood, N.J.: Ablex
1985. Evaluating the Results of Classroom Literary Study. V: Cooper, C. R., ur. 1985: 307-328.
- Culler, J. 1975. *Structuralist Poetics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cupchik, G. C. 1996. Suspense and Diorientation: Two Poles of Emotionally Charged Literary Uncertainty. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 189-197.
- Currie, G. 1997. The Paradox of Caring. Fiction and the Philosophy of Mind. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 63-92.

- Danto, A. C. 1985. *Narration and Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Dean, J. T. 2003. The Nature of Concepts and the Definition of Art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 61: 29-35.
- DeLawter, J. 1992. Teaching Literature from Clerk to Explorer. V: Langer, J. A., ur. 1992: 101-130.
- DeMott, B. 1978. Reading, Writing, Reality, Unreality. V: Squire, J., ur. 1968: 47-54.
- Dias, P. X. 1992. Literary Reading and Classroom Constraints: Aligning Practice with Theory. V: Langer, J. A., ur. 1992: 131-162.
- Dijk, T. A. Van in Kintsch. 1978. Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories. *Current Trends in Textlinguistics*: 61.
1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Dillon, G. L. 1978. *Language Processing and the Reading of Literature*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dixon, P. in Bortolussi, M. 1995. The Reader, the Narrator, and the Characters: A Clue-Interaction Model of Characterization. V: Rusch, G., ur. 1995: 28-36.
- Dolinar, D. in Juvan, M. ur. 2003. *Kako pisati literarno zgodovino danes?* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU.
- Dolinšek-Bubnič, M. 1999. *Beri mi in se pogovarjaj z mano*. Ljubljana: EPTA.
- Dovič, M. 2002. Radikalni konstruktivizem in sistemska teorija kot teoretična temelja empirične literarne znanosti. *Primerjalna književnost* 25/2: 57-74.
2003. Empirična literarna znanost in literarni sistem S. J. Schmidta. *Slavistična revija* 51: 267-284.
2003. Literarni polisistemi in mehanizmi medkulturnih stikov. *Jezik in slovstvo* 48/6: 75-85.
- Duke, N. K. in Moses, A. M. 2004. On what crosses, and does not cross, our desks in early literacy. *Reading Research Quarterly* 39/3: 360-366.
- Durant, A. 1996. Uvod v načine učenja angleške literature 'jezik skozi književnost' v okviru J2. *Sodobna pedagogika* 47 (113)/9-10: 469-498.
- Dyson, A. H. in Gebishi, C., ur. 1994. *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, Ill.: NCTE.
- Eco, U. 1962. *Opera aperta – Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. Milan: Bompiani.
1984. *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
1988. On Truth. A Fiction. V: Eco, U., Santambrogio, M. in Violi, P., ur. 1988: 41-59.

- Eco, U., Santambrogio, M. in Violi, P., ur. 1988. *Meaning and Mental Representations*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Edwards, A. D. in Westgate, D. P. G. 1994. *Investigating Classroom Talk*. London/Washington D.C.: Falmer Press.
- Edwards, R. in Usher, R. 2000. *Globalisation and Pedagogy. Space, place and identity*. London/New York: Routledge.
- Ehri, L. C. 1999. Phases of Development in Learning to Read Words. V: Oakhill, J. in Beard, R., ur. 1999: 79-108.
- Empson, W. 1930. *Seven Types of Ambiguity*. London: Chatto & Windus.
- Esslin, M. 1987. *The Field of Drama*. London/New York: Methuen.
- Faust, M. A. 1997. Beyond Individual Response: Toward a Dialogical Response to Literature Teaching. V: Stahl, S. A. in Hayes, D. A., ur. 1997: 331-349.
- Favat, F. A. 1977. *Child and Tale*. Urbana, Ill.: NCTE.
- Feagin, S. L. 1997. Imagining Emotions and Appreciating Fiction. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 50-62.
- Fish, S. 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Frye, N. 1957. *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Gaddy, M. L., Broek, P. van den in Sung, Y. C. 2001. The influence of text clues on the allocation of attention during reading. V: Sanders, T., Schilperoors, J. in Spooren, W., ur. 2001: 89-110.
- Galda, L. in Liang, L. A. 2003: Literature as Experience or Looking for Facts: Stance in the Classroom. *Reading Research Quarterly* 38: 268-275.
- Gant, L. 1978. That one's me. V: Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1978: 348-354.
- Gardner, H. 1977. Brief on Behalf of Fairy Tales. *Semiotica* 21: 363-380.
- Garvin, H. R., ur. 1981. *Theories of Reading, Looking, and Listening*. London/Toronto: Bucknell University Press.
- Gejlon, C. in Schram, D. 1991. The Testing of Teaching Methods: A Comparative Approach. V: Ibsch, E. in dr., ur. 269-274.
- Gergen, K. J. 1990. Textual Considerations in the Scientific Construction of Human Character. *Style* 24: 365-379.
- Gerrig, R. J. 1993. *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading*. New Heaven/London: Yale University Press.
1996. The Resiliency of Suspense. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 93-105.
- Gloversmith, F. ur. 1984. *The Theory of Reading*. Sussex/New Jersey: Harvester Press/Barnes & Noble Books.

- Goetz, E. T. in Sadoski, M. 1996. Imaginative Processes in Literary Comprehension: Bringing the Text to Life. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 221-240.
- Golub, J. 1990. Making Sense of Poetry through Constructing, Collaborating, and Imitating. V: Phelan, P., ur. 1990: 53-57
- Gomišček, T. 1979. Ideologija stripa. *Otrok in knjiga* 9: 18-23.
- Gough, P. B. in Wren, S. 1999. Constructing Meaning: The Role of Decoding. V: Oakhill, J. in Beard, R., ur. 1999: 59-78.
- Grabe, W. in Stoller F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow/London/New York itd.: Longman.
- Graduate Programs in Reading, UK, 2004. <http://www.reading.org/grad/uk.html> (2. 9. 2004)
- Graesser, A. C., Swamer, S. S., Baggett, W. B. in Sell, M. A. 1996. New Models of Deep Comprehension. V: Britton, B. K. in Graesser, A. C., ur. 1996: 1-32.
- Graesser, A. C., Wiemer-Hastings, P. in Wiemer-Hastings, K. 2001. Constructing inferences and relations during text comprehension. V: Sanders, T. Schilperoord, T. in Spooren, W., ur. 2001: 249-271.
- Gregory, R. L. 1978. Psychology: Towards a Science of Fiction. V: Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1978: 393-398.
- Grosman, M. 1981. Vprašanja o estetski vzgoji. *Naši razgledi*, 11. 9. 1981: 487.
1982. Denys Wyatt Harding and his Work. *Acta Neophilologica* XV: 63-95.
1985. Denys Wyatt Harding on Entertainment and on Reading. *Acta Neophilologica* XVIII: 69-97.
1989. *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.
1994. Slika Dorian Gray. V: Grosman, M. in Benučič S. 1994: 15-38.
1997. Književnost v medkulturnem položaju. *Razprave. Disertationes*. Ur. J. Pogačnik. Ljubljana: SAZU: 47-66.
- ur. 1997a. *Pouk branja z vidika prenove*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 1997b. Branje kot dejavna jezikovna raba. V: Grosman, M., ur. 1997: 15-38.
1998. Zakaj je bralna sposobnost skrb nas vseh. V: Novljan, S., ur. 1998: 9-26.
- 1998a. *Pygmalion – Pigmalion*. V: Benulič, S. idr., 1998: 17-48.
1999. Reading Huckleberry Finn Across Cultures. *Language and Literature* XXIV: 65-78.
- 1999ab. Literarna veda kot sestavina književnega pouka. V: Jan, Z., ur. 1999: 101-112.
2000. Zakaj brati? Vprašanje, ki terja vedno nove odgovore. V: Saksida, I., ur. 2000: 21-26.
- 2000b. Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: Ivšek, M., ur. 2000: 11-33.

2001. Nekatere posebnosti branja leposlovja. V: Ivšek, M., ur. 2001: 73-90.
2002. American Novels Through the Eyes of Slovene Readers. *Language and Literature* XXVII: 5-26.
2003. Pogovor o umetnostnem besedilu. V: Ivšek, M., ur. 2003: 73-90.
- Grosman, M. in Benulič, S. 1994. *Književnost in jezik za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grosman, M. in Rot, V. 1997. *Šolska ura s Hamletom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Halasz, L. 1992. Self-relevant Reading in Literary Understanding. V: Nardochion, E. F., ur. 1992: 229-245.
1995. General and Personal Meaning in Literary Reading. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1995: 279-396.
- Halliday, M. 1973. *Explorations in the Function of Language*. London: Arnold.
1985. *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hatch, J. A. in Wisniewski, R., ur. 1995. *Life History and Narrative*. London/Washington D. C.: Falmer Press.
- Hambleton, G., Russell, R. L. in Wandrei, M. L. 1996. Narrative Performance Predicts Psychopathology: A Preliminary Demonstration. *Journal of Narrative and Life Story* 6:87-105.
- Hansson, G. 1996. Emotions in Poetry: Where Are They and How do We Find Them? V: Kreuz, J. R. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 275-288.
- Harding, D. W. 1934. How Do You Enjoy Yourself. *The Highway* 27: 38-39.
1937. The Role of the Onlooker. *Scrutiny* VI: 247-258.
1948. Skills of Enjoyment. *The Changing World* 4: 16-29.
1960. The Hinterland of Thought. V: *Metaphor and Symbol: Proceedings of the Twelfth Symposium of the Colston Research Society*, ur. Knights, L. C. in Cottle, B., 10-23. London: Butterworth Scientific Publications.
1962. Psychological Processes in the Reading of Fiction. *British Journal of Aesthetics*, 2: 133-147.
- 1967a. The Notion of 'Escape' in Fiction and Entertainment. *The Oxford Review* 4: 23-32.
- 1967b. Considered Experience: The Invitation of the Novel. *English in Education* 1/2: 7-15.
- 1968a. Practice at Liking: A Study in Experimental Aesthetics. *Bulletin of the British Psychological Society* 21 (No 70): 3-10.
- 1968b. Response to Literature: The Report of the Study Group. (Predsedujoči D. W. Harding) V: Squire, J., ur. 1968: 11-25.
- Hardy, B. 1977. Narrative as a Primary Act of Mind. V: Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1977: 12-23.

- Harris, P. L. 1996. Desires, beliefs and language. V: Carruthers P. in Smith, P. K., ur. 1996: 200-220.
1999. Acquiring the art of conversation: children's developing conception of their conversation partner. V: Bennett, M., ur. 1999: 89-105.
2000. *The Work of the Imagination*. Oxford/Malden, Mass.: Blackwell.
- Harris, P. L. , Brown, E., Marriott, C., Whittall, S. in Harmer, S. 1991. Monsters, ghosts and witches: testing the limits of fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology* 9: 105-123.
- Hawthorn, J. ur. 1984. *Criticism and Critical Theory*. London: Edward Arnold.
- Hawkins, R. 1986. Human Linguistic Processing and Two Kinds of Experimental Writing. *Journal of Literary Semantics* 15: 120-129.
- Hazard, P. 1973. *Knjige, otroci in odrasli ljudje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Helmers, H. 1971. *Sprache und Humor des Kindes*. Stuttgart: M und P Verlag.
- Henrich, D. in Iser, W. 1983. *Funktionen des Fiktiven*. München: Wilhelm Fink.
- Hillis Miller, J. 1989. The Function of Literary Theory at the Present Time. V: Cohen, R., ur. 1989: 102-111.
- Hjort, M. in Laver, S. 1997. *Emotion and the Arts*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Hladnik, M. 1983. *Trivialna literatura*. (Literarni leksikon, 21) Ljubljana: DZS.
2002. O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje/ Zur veränderten Rolle von Literatur, Literaturforschung und Literaturstudium. http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar_slo.html-12
- Holland, N. N. 1968. *The Dynamics of Literary Response*. New York: Norton.
1975. *5 Readers Reading*. New Haven/London: Yale University Press.
1985. Reading Readers Reading. V: Cooper, C. R., ur. 1985: 3-21.
- Hoppe-Graff, S. in Schell, M. 1989. The Comprehension of Literary Texts: Developmental Considerations. V: Meutsch, D. in Viehoff, R., ur. 1989: 89-110.
- Hrženjak, M. 2003. Medkulturnost in otroška literatura. V: Blatnik Mohar, M., ur. 2003: 73-76.
- Hunt, R. A. 1991. Subverting the Literary System: Nonhegemonic Literary Socialization. V: Ibsch, E. in drugi, ur. 1991: 275-281.
1996. Literacy as Dialogic Involvement: Methodological Implications for the Empirical Study of Literary Reading. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 479-494.
- Hunt, P. 1985. *Criticism and Children's Literature: Theory and Practice*. Cardiff: Dept. of English, University of Wales.
- Hynds, S. 1992. Challenging Questions in the Teaching of Literature. V: Langer, J. A., ur. 1992: 78-100.

- Ibsch, E., Schram, D. in Steen, G. ur. 1991. *Empirical Studies of Literature*. Amsterdam/Atlanta, Ga.: Rodopi.
- Ingarden, R. 1968/1933. *Das Literarische Kunstwerk*. Tübingen: Gunther Narr.
1968. *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerkes*. Tübingen: Max Niemeyer.
1973. *The Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston: Northwestern University Press.
- Iser, W. 1971. The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History* 3: 279-299.
1974. *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins University Press.
1978. *The Act of Reading*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ivelja, R. 2000. Slovenci – polpismen narod. V mednarodni raziskavi o ravni pismenosti se je Slovenija uvrstila skoraj na rep. *Dnevnik*, 15. 6. 2000: 4.
- Ivšek, M., ur. 2000. *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. (Zbornik Bralnega društva Slovenije) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2001. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih vrst strategij*. (Zbornik Bralnega društva Slovenije) Ljubljana: Zavod RS za Slovenijo.
2003. *Pogovor o prebranem besedilu*. (Zbornik Bralnega društva Slovenije) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jan, Z., ur. 1999. *Zbornik Slavističnega društva Slovenije 9. Razpotja slovenske literarne vede*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jauss, H. R. 1977. *Aesthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. München: Wilhelm Fink.
1982. *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson-Laird, P. N. 1983. *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
1988. How is Meaning Mentally Represented? V: Eco, U., Santambrogio, M. in Violi, P., ur. 1988: 99-118
- Jung, C. G. 1934. *Modern Man in Search of a Soul*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Just, M. A. in Carpenter, P. A. 1987. *Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston/London, Sydney itd.: Allyn & Bacon.
- Juvan, M. 2000. *Intertekstualnost*. (45. zvezek Literarnega leksikona) Ljubljana: DZS.
2003. O usodi 'velikega' žanra. V: Dolinar, D. in Juvan, M., ur. 2003: 17-49.
- Keller, B. 1997. Rereading Flaubert: Toward a Dialogue between First- and Second-Language Literature Teaching Practices. *Publications of the Modern Language Association of America* 112: 56-68.

- Kernan, A. 1990. *The Death of Literature*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kienitz, G. W. in Grabis, B. 2001. *Alles über Harry Potter*. (Internet pocket guide) Kempen: GmbH.
- Kintgen, E. R. 1983. *The Perception of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press.
1986. Expectations and Processes in Reading Poetic Narratives. *Empirical Studies of the Arts* 4: 70-80.
- Klein, R. 2003. Šole puščajo naše otroke na cedilu. (Intervju, spraševala S. Williams) UNESCO Glasnik, december 2003: 30-33.
- Kmecl, M. 1976. *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba Borec.
1979. Patronažna sestra ali 260. varianta. *Delo, Književni listi*, 13. 9. 1979: 14.
- Knaflič, L. 2003. Vzgoja bralca v družini. V: Blatnik Mohar, M., ur. 2003: 34-39.
- Knapp, J. V. 1990. Introduction: Self-Preservation and Self-Transformation: Interdisciplinary Approaches to Literary Character. *Style* 24: 349-363.
- Kocjan, G., Podmenik, D. in Rupel, D. 1985. *Knjiga in bralci III*. Ljubljana: KSS, FSPN Raziskovalni inštitut.
- Kolbe, J. ur. 1973. *Neue Ansichten einer kunftigen Germanistik. Probleme einer Sozial- und Rezeptionsgeschichte der Literatur Kritik, der Linguistik, und Kommunikationswissenschaft*. München: Karl Hanser.
- Kordigel, M. 1996. Pouk literature in medijska vzgoja. *Otrok in knjiga* 41: 26-53.
1997. O branju in vrstah branja v šoli. V: Grosman, M., ur. 1997: 51-55.
1998. Zakaj mladinska literatura? *Otrok in knjiga* 45: 61-70.
1995. O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo* 41/1-2: 17-30.
- Kos, J. 1983. *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.
1984. Gradivo, književni pouk v srednjem izobraževanju. *Primerjalna književnost* 1: 62-66.
2001. *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Košir, M. 2001. O branju ali zakaj gledanje televizije ne zadostuje. *Otrok in knjiga* 51: 41-47.
2003. *Surovi čas medijev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kovačič Peršin, P. 2001. O samopodobi Slovencev. V: Blatnik, A., Taufer, V. in Vodopivec, P., ur. 2001: 30-35.
- Kowzan, T. 1975. *Litterature et Spectacle*. The Hague/Paris: Mouton.
- Krakar Vogel, B. 1991. *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
1993. Novejši pogledi na pouk književnosti. XXIX. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. (Zbornik predavanj) Ljubljana: Univerza v Ljubljani: 211-226.

1994. Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti. *Jezik in slovstvo* 39: 175-187.
1995. Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1-2: 51-60.
1999. Konservativnost in inovativnost novega učnega načrta za pouk književnosti v gimnazijah. V: Kržišnik, E., ur. 1999: 161-178.
2003. Spremembe v srednješolskem pouku književnosti ob koncu 20. stoletja. V: Krakar Vogel, B., ur. 2003. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. (Zbornik predavanj) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik: 109-123.
2004. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kreft, J. 1977. *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept spezieller und individueller Entwicklung und Geschichte*. Stuttgart: M und P Verlag.
- Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996. *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Kropp, P. 2000. *Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- Kržišnik, E., ur. 1999. 35. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. (Zbornik predavanj) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Kuhns, R. 1983. The Cultural Function of Fiction. V: Henrich, D. in Iser, W., ur. 214-240.
- Kuikinen, D. in Miall, D. S. 1995. Procedures in Think Aloud Studies: Contributions of the Phenomenology of Literary Response. V: Rusch, G., ur. 1995: 50-71.
- Kushner, E. 2002. Liberating Children's Imagination. V: Neubauer, P., ur. 2002: 13-22.
- Lakoff, G. in Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamarque, P. in Olsen, S. H. 1996/1994. *Truth Fiction and Literature*. Oxford: Clarendon Press.
- Langer, J. A. 1992. Rethinking Literature Instruction. V: Langer, J. A., ur. 1992: 35-53.

- ur. 1992. *Literature Instruction – A Focus on Student Response*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
1992. Rethinking Literature Instruction. V: Langer, J. A., ur. 1992: 35-53.
- Leavis, Q. D. 1932. *Fiction and the Reading Public*. London: Chatto & Windus.
- Lee, V. 1927. *The Handling of Words*. London: John Lane.
- Lesnik-Oberstein, K. 1994. *Children's Literature. Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Lesser, S. O. 1957. *Fiction and the Unconscious*. New York: Vintage.
- Lever, K. 1961. *The Novel and the Reader*. London: Methuen.
- Levorato, L. C. 2000. *Le emozioni della lettura*. (Studie e ricerche CDXLVII) Bologna: il Mulino.
- Link, H. 1980. *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lodge, D. 1966. *The Language of Fiction*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lubbock, P. 1926. *The Craft of Fiction*. London: Jonathan Cape.
- Ludwig, H. W. in Faulstich, W. 1985. *Erzählperspektive empirisch. Untersuchungen zur Rezeptionsrelevanz narrativer Strukturen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mackey, M. 2001. Talking Cats, Interactive Aardvarks, and the Development of Contemporary Readers. *Crearta* 2/1: 37-48.
- Magliano, J. P. in Graesser, A. C. 1991. A three-pronged method for studying inference generation in literary texts. *Poetics* 20: 193-232.
- Mahkota, T. 1997. Prevodi: ritual imenovanja, poimenovanja, preimenovanja. V: Stanovnik, M. ur., 1997: 12-16.
- Malamah-Thomas, A. 1988. *Classroom Interaction*. Oxford/New York/Toronto: Oxford University Press.
- Mandler, J. M. in Johnson, N. S. 1977. Remembrance of Things Parsed. *Stroy Structure and Recall. Cognitive Psychology* 9: 111-151.
- Mannes, S. in George M. S. 1966. Effects of Prior Knowledge on Text Comprehension: a Simple Modeling Approach. V: Britton, B. K. in Graesser, A. C., ur. 1996: 115-139.
- Marentič Požarnik, B. 2004. Splošna izobrazba kot živo znanje. V: Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk, M., ur. 2004: 77-85.
- Marin, L. 1980. Toward a Theory of Reading in the Visual Arts. *The Arcadian Shepherds*. V: Suleiman, S. R. in Grosman, I., ur. 1980: 293-324.
- Marshall, J. D., Smagorinsky, P. in Smith, M. W. 1995. *The Language of Interpretation. Patterns of Discourse in Discussion of Literature*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Matravers, D. 1997. The Paradox of Fiction: The Report versus the Perceptual Model. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 78-92.

- Mattenklott, A. 1996. On the Methodology of Empirical Research on Suspense. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 283-299.
- McCreesh, J. 1978. Children's Idea of Horror and Tragedy. V: Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1978: 112-128.
- McGhee, O. 1971. Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor. *Child Development* 42: 123-138.
- McGinley, W. in Kamberelis, G. 1996. *Maniac Magee in Ragtime Tumpie: Children negotiating Self and World Through Reading and Writing. Research in the Teaching of English* 30: 87-113.
- McKeough, A., Templeton, L. in Marini, A. 1995. Conceptual Change in Narrative Knowledge: Psychological Understanding of Low-Literacy and Literate Adults. *Journal of Narrative and Life Story* 5: 21-49.
- Mrgolis, J. 1968. On Disputes about the Ontological Status of a Work of Art. *British Journal of Aesthetics* 8: 147-157.
- Meek, M., Warlow, A. in Barton, G., ur. 1978. *The Cool Web The Pattern of Children's Reading*. London: Bodley Head.
- Meutsch, D. in Viehoff, R., ur. 1989. *Comprehension of Literary Discourse. Results and Problems of Interdisciplinary Approaches*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Miall, D. S. 1996. Empowering the Reader. Literary Response and Classroom Learning. V: Kreuz R. J. in MacNealy, ur. 1996: 463-478.
1999. The Project Method in the Literature Classroom. V: Reid, L. in Golub, J., ur. 1999: 149-155.
- Miall, D. S. in Kuikinen, D. 1995. Aspects of Literary Response: A New Questionnaire. *Research in the Teaching of English* 29: 37-58.
1999. What is literariness? Three Components of Literary Reading. *Discourse Processes* 28: 121-138.
- Miller, G. A. 1956. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. *Psychological Review* 63: 75-84.
- Morgan, M. 1993. Connecting Literature to Students' Lives. *College English* 55: 491-500.
- Morris, I. 1987. *Mr. Collins Considered. Approaches to Jane Austen*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mozetič, U. 2000. *Problemi pripovednega gledišča in žariščenja pri prevajanju proznih besedil*. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete.
- Možina, E. 2000. Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V: Pečar, M., ur. 2000: 18-41
- Murray, K. in Malmkjaer, K. 1996. *Language and Control in Children's Literature*. London: Routledge.

- Nardocchio, E. F. ur. 1992. *Reader Response to Literature. The Empirical Dimension*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Neubauer, P. ur. 2002. *Children in Literature – Children's Literature*. Frankfurt am Main/Berlin itd.: Peter Lang.
2002. Negotiating the Other: American Captivity Tales from Puritan Tracts to 20th Century Children's Literature. V: Neubauer, P., ur. 2002: 123-140.
- Nikolajeva, M. 1996. *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
2004. Odraščanje. Dilema otroške književnosti. *Otrok in knjiga* 59: 5-27.
- Nillson, N. G. 1996. Children and Violence on TV. *The UNESCO Courier*, februar 1996: 48-49.
- Nodelman, P. 2000. The Implied Viewer: Some Speculations about what Children's Picture Books Invite Readers to Do and to Be. *Crearta* 1/1: 23-43.
- Nodelman, P. in Reimer, M. 2003. *The Pleasures of Children's Literature*. (3. izdaja) Boston/New York itd.: Allyn & Bacon.
- Nord, C. 1991. Der Buchtitel in der interkulturellen Kommunikation: Ein Paradigma funktionaler Translation. V: Tirkkonen-Condit, S., ur. 1991: 121-130.
1993. *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen/Basel: Francke.
- Novljan, S. 1998. *Branje - skrb vseh*. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- Nyman, J. 1999. Beatrix Potter's English Rabbits. *British Studies Now* 12: 18-19.
- Oakhill, J. in Beard, R. ur. 1999. *Reading Development and the Teaching of Reading. A Psychological Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Oatley, K. in Gholamain, M. 1997. Emotion and Identification. Connections between Readers and Fiction. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 263-281.
- Olsen, S. H. 1978. *The Structure of Literary Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
1987. *The End of Literary Theory*. Cambridge/New York itd: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Oostendorp, H. van, ur. 2003. *Cognition in a Digital World*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Otter, A. G. den. 1991. Literary criticism as receptive data rather than interpretative truth: A case study of *Christabel* criticism. *Poetics* 20: 363-390.
- Ožbot, M. in Hriberšek, M. ur. 2003. *Nesem te v zibel drugega jezika*. (Zbornik ob petdesetletnici Društva) Ljubljana: DSKP.
- Paternu, B. 1999. Odprtost literarnega besedila in njene meje. V: Jan, Z., ur. 1999: 15-20.

- Pečar, M., ur. 2000. *Pismenost, participacija in družba znanja*. (4. andragoški kolokvij z mednarodno udeležbo) Ljubljana: Andragoški center republike Slovenije.
- Pečjak, S. 1993. *Kako do boljšega branja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
1999. *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete.
2000. Kakšno (naj) bo učinkovito branje v 21. stoletju. V: Saksida, I., ur. 2000: 27-33.
2003. Porajajoča se pismenost. V: Blatnik Mohar M., ur. 2003: 119-123.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peer, W. Van. 1989. How to Do Things with Texts: Towards a Pragmatic Foundation for the Teaching of Texts. V: Short, M., ur. 1989: 267-297
- Pennac, D. 1992. *Čudežno potovanje. Knjiga o branju*. Ljubljana: Julija Pergar.
- Perry, M. 1979. Literary Dynamics. How the Order of a Text Creates its Meaning. *Poetics Today* 1/1-2: 35-64.
- Perry, M. in Sternberg, M. 1986. The King through Ironic Eyes: Biblical Narrative and Literary Reading Process. *Poetics Today* 7: 275-322.
- Petrosky, A. 1992. To Teach (Literature)? V: Langer, J. A., ur. 1992: 163-205.
- Phelan, P., ur. 1990. *Literature and Life. Making Connection in the Classroom*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Piaget, J. 1955. *The Language and Thought of the Child*. New York: World Meridian.
- Pirih, N. 1998. Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli. V: Novljan, S., ur. 1998: 61-72.
- Polanyi, L. 1989. *Telling the American Story*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. V: Hatch, J. A. in Wisniewski, R., ur. 1995: 5-24.
- Poston-Anderson, B. 2000. Story as a Way of Knowing: A Methodological Review. *Crearta* 1/1: 84-91.
- Pratt, M. L. 1977. *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington/London: Indiana University Press.
- Probst, R. E. 1992. Five Kinds of Literary Knowledge. V: Langer, J. A., ur. 1992: 54-77.
- Purves, A. in Beach, R. 1972. *Literature and the Reader. Research in Response to Literature, Reading Interests, and the Teaching of Literature*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Purves, A. 1973. *Literary Education in Ten Countries*. (Prispevki: A. W. Foshay in G. Hansson). New York/London/Sydney itd.: Almqvist & Wiksell.
1992. Testing Literature. V: Langer, J. A., ur. 1992: 19-34.

- Purves, A., Harnish D., L., Quirk, D. L. in Bauer, B. 1981. *Reading and Literature*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Purves, A. in Niles, O. ur. 1984. *Becoming Readers in Complex Society*. (Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education) Chicago: University of Chicago Press.
- Rabinowitz, P. J. 1987. *Before Reading, Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Radden, G. in Koevesces, Z. 1996. *Towards a Theory of Metonymy*. Hamburg/Budapest: Forschungskolloquium Kognitive Linguistic.
- Rader, R. W. 1974. Fact, Theory and Literary Explanation. *Critical Inquiry* 1: 260-270.
- Radway, J. 1984. *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Rajedran, C. 2000. International Perspectives – Malaysia. *British Studies Now* 13: 21.
- Rayner, K. in McConkie, G. W. 1977. Perceptual Processes in Reading: The Perceptual Span. V: Reber, A. S. in Scarborough, D. L. ur. 1977: 183-205.
- Reber, A. S. in Scarborough D. L. ur. 1977. *Toward a Psychology of Reading*. (The Proceedings of the CUNY Conference) Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Redenbach, S. 1994. *Self-Esteem: The Necessary Ingredient for Success*. Davis, Ca.: Redenbach.
- Rees, C. J. van. 1983. How a literary work becomes a masterpiece. *Poetics* 12:397-417.
1984. 'Theory of literature' viewed as a conception of literature. On the premises underlying Wellek and Warren's handbook. *Poetics* 13: 501-533.
- Reid, L. in Golub, J., ur. 1999. *Reflective Activities: Helping Students Connect with Texts*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Richards, I. A. 1925. *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge and Kegan Paul.
1929. *Practical Criticism*. London: Paul, Trench, Trubner & Co.
1943. *How to Read a Page*. London: Kegan Paul, Trench in Trubner.
- Rimmon-Kenan, S. 1986/1983. *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. London: Methuen.
- Rogers, R. 2004. Storied selves: A Critical Discourse Analysis of adult learners' literate lives. *Reading Research Quarterly* 39/3: 272-305.
- Rosenblatt, L. M. 1983/1938. *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

1978. *The Reader, the Text, the Poem. The Transaction Theory of Literary Work*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
1985. The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research. V: Cooper, C. R., ur. 1985: 33-53.
- Rošker, J. 1996. *Metodologija medkulturnih raziskav*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske in afriške študije.
- Rusch, G. ur. 1995. *Empirical Approaches to Literature. Proceedings of the Fourth Conference of the Society for the Empirical Study of Literature, IGEL, Budapest 1994*. Siegen: LUMIS Publications.
- Rutar Ilc, Z. 2003. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. (Zbirka: K novi kulturi pouka) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk M., ur. 2004. *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Portorož, 16.-17. aprila 2004*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. 1994. *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja.
2003. Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. Krakar Vogel, B. ur. 2003: 93-108.
- ur. 2000. *Bralna značka v tretjem tisočletju*. (Zbornik ob 40-letnici bralne značke) Ljubljana: Rokus.
- Sanders, T., Schilperoord, J. in Spooren, W. ur. 2001. *Text Representation: Linguistic and Psychological Aspects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sanders, T. in Spooren, W. 2001. Text representation as an interface between language and its users. V: Sanders, T., Schilperoord, J. in Spooren, W., ur. 2001: 1-25.
- Schank, R. in Kass, A. 1988. Knowledge Representation in People and Machines. V: Eco, U., Santambrogio, M. in Violi, P., ur. 1988: 181-200.
- Scheibe, K. E. 1995. On a Certain Emotional Blindness in Human Beings. *Journal of Narrative and Life Story* 5: 239-245.
- Schmidt, S. J. 1980. *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft*. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
1982. *Foundations for the Empirical Study of Literature. The Components of a Basic Theory*. (Prevod in priredba R. de Beaugrande) Hamburg: Helmut Buske.
- Schmidt, S. in Groeben, N. 1989. How to do Thoughts with Words: On Understanding Literature. V: Meutsch, D. in Viehoff, R., ur. 1989: 16-46.
- Scholes, R. 1979. *Fabulation and Metafiction*. London: University of Illinois Press.
1985. *Textual Power*. New Haven: Yale University Press.
- Schooler, T. Y. E., Kennet, J. in Voss, J. F. 1996. On the Processing of Political Editorials. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 445-459.

- Schwartz, R. 1997. *After the Death of Literature*. Carbondale, IL/Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Short, M. ur. 1989. *Reading, Analysing and Teaching Literature*. London/New York: Longman.
1996. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. London/New York: Longman.
- Short, M. in Candlin, C. 1989. Teaching Study Skills for English Literature. V: Short, M., ur. 1989: 178-203.
- Short, M. in Peer, W. Van. 1989. Accident! Stylisticians evaluate: Aims and methods of stylistic analysis. V: Short, M., ur. 1989: 1-71.
- Sell, R. 2000. *Literature as Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
2001. *Mediating Criticism. Literary Education Humanized*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ur. 2002. *Children's Literature as Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sinfield, A. 1981. Against Appropriation. *Essays in Criticism* 31: 181-195.
- Singer, J. A. in Sarbin, T. R. 1995. Introduction: Narrative Construction of Emotional Life. *Journal of Narrative and Life Story* 5: 205-206.
- Sousa, R. de. 1997. Fetishism and Objectivity in Aesthetic Emotion. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 177-189.
- Spiro, R. J. 1980. Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. V: Spiro, R. J., Bruce, B. C. in Brewer, W. F., ur. 1980: 241-250.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C. in Brewer, W. F. ur. 1980 *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Squire, J. ur. 1968. *Response to Literature*. Champaign, Ill.: NCTE.
1985. Studying Response to Literature Through School Surveys. V: Cooper, C. R., ur. 1985: 287-305.
- Stahl, S. A. in Hayes, D. A., ur. 1997. *Instructional Models in Reading*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Standards for Reading Professionals – Revised 2003. http://www.reading.org/advocacy/standards/standards03_revised/ (2. 9. 2004)
- Stanovnik, M., ur. 1997. *Kriteriji literarnega prevajanja. Prevajanje in terminologija*. Ljubljana: Društvo Slovenskih književnih prevajalcev.
- Steen, G. J. 1991. The Empirical study of literary reading: Methods of data collection. *Poetics* 20: 559-575.
- Steen, G. J. in Schram, D. H. 1996. Literary Aspects of Reading and Thinking Out Loud. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur. 1996: 329-338.

- Steffense, M. S., Joag-Des, C. in Anderson, R. C. 1979. A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* 15: 10-29.
- Stephens, J. 1992. *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman
- Suleiman, S. R. in Crossman, I., ur. 1980. *The Reader in the Text*. New Jersey: Princeton University Press.
- Thorndyke, P. W. 1977. Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology* 9: 77-110.
- Tirkkonen-Condit, S. ur. 1993. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr.
- Todorov, T. 1967. *Litterature et signification*. Paris: Larousse.
- Vedramin, V. 2003. Medkulturni vidik v švedskih bralnih projektih. V: Blatnik Mohar, M., ur. 2003: 77-81.
- Vevar, Š. 2003. Društvo slovenskih književnih prevajalcev in slovenski književni prevod v meandrih časa. V: Ožbot, M. in Hriberšek, M., ur. 2003: 25-32.
- Viehoff, R. 1995. Literary genres as Cognitive Schemata. V: Rusch, G., ur. 1995: 72-83.
- Vipond, D. in Hunt, R. A. 1989. Literary Processing and Response as Transaction: Evidence for the Contribution of Readers, Texts, and Situations. V: Meutsch, D. in Viehoff, R., ur. 1989: 155-174.
- Virk, T. 1999. *Moderne metode literarne vede in njihove teoretske osnove*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.
- Vorderer, P. 1996. Toward a Psychological theory of Suspense. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 233-254.
- Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996. *Suspense. Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
1996. Preface. V: Vorderer, P., Wulff, H.J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: vii-ix.
- Wagner, D. A. 1986. When Literacy Isn't Reading. V: Wrolstad, M. E. in Fisher, D. F., ur. 1986: 6-13.
- Walton, K. 1978. How Remote are Fictional Worlds from the Real World? *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 37: 11-23.
1997. Spelunking, Simulation, and Slime: On Being Moved by Fiction. V: Hjort, M. in Laver, S., ur. 1997: 37-49.
- Webb, A. J. 1985. Studying the Effects of Literary Instruction in Classrooms: Collaborative Research in Schools. V: Cooper, C. R., ur. 1985: 273-286.

- White, H. 1973. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baaltimore: John Hopkins University Press.
- Widdowson, H. G. 1992. *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wieler, P. 1991. Communication about Literature in the Classroom. V: Ibsch, E., Schram, D. in Steen, G., ur. 1991: 333-343.
- Winnicott, D. W. 1971. *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Wrolstad, M. E. in Fisher, D. F., ur. 1986. *Toward a New Understanding of Literacy*. New York: Praeger.
- Wulff, H. J. 1996. Suspense and the Influence of Cataphora on Viewers' Expectations. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 1-17.
- Zillmann, D. 1996. Toward a Psychological Theory of Suspense. V: Vorderer, P., Wulff, H. J. in Friedrichsen, M., ur. 1996: 199-231.
- Zipes, J. 1996. *Happily Ever After. Fairy Tales, Children and the Cultural Industry*. New York/London: Routledge.
- Zupan Sosič, A. 2003. Ali beremo maturitetne romane z užitkom? *Jezik in slovstvo* 48/1: 7-20.
- Zupančič, B. M. 2004. Vsi ljudje so rojeni enaki. In mladi bedak to verjame. *Delo, Sobotna priloga*, 2. 10. 2004: 12-13.
- Zwaan, R. A. 1996. Toward a Model of Literary Comprehension. V: Britton, B. K. in Graesser, A. C., ur. 1996: 241-255.
- Yore, L. D., Hand, B., Goldman, S. R., Hildebrand, G. M., Osborne, J. F., Treagust, D. F. in Wallace, C., S. 2004. New directions in language and science education. *Reading Research Quarterly* 39/3: 347-352.

Imensko kazalo

- Applebee, A. N. 68, 82, 86, 107, 119 op., 217, 241, 242
 Appleyard, J. A. 68, 82, 89, 186, 189

 Barthes, R. 36 op., 126, 257, 265, 269
 Bartlett, F. C. 20 op., 21 op., 220
 Beach, R. 212 op., 229
 Beaugrande, R. de 35 op., 39, 78 op., 127, 227, 233, 280-81
 Berger, P. L. 64, 70, 110, 115, 146, 151
 Bettelheim, B. 85
 Bleich, D. 235
 Bourg, T. 56
 Britton, J. 68, 112, 143, 144, 167, 179
 Brooke, L. R. 19, 192, 251
 Bruner, J. S. 70-71, 94, 283 op.

 Carroll, N. 45, 54-55
 Carter, R. 129 op.
 Culler, J. 74, 106 op., 177 op.
 Cupchik, G. C. 59

 Dillon, G. L. 171
 Dovič, M. 78 op.

 Eco, U. 17 op., 20 op.
 Feagin, S. L. 62, 268
 Fish, S. 22

 Gerrig, R. J. 54, 59
 Grabe, W. 6, 11 op., 147 op., 284
 Grosman, M. 23, 38, 65 op., 97, 148, 185, 201, 206, 262-64, 268, 280

 Halasz, L. 19
 Halliday, M. 64
 Harding, D. W. 30, 38, 39, 40, 42-45, 65, 74, 106 op., 112, 139 op., 144, 149, 185, 281
 Hardy, B. 94, 112, 143
 Hjort, M. 54
 Hladnik, M. 101 op., 271
 Holland, N. N. 24, 53, 54, 67, 106 op., 156, 162, 215, 236
 Hunt, R. A. 17, 127, 221, 227, 242

 Ingarden, R. 14, 27, 35, 47, 220, 254
 Iser, W. 11, 15, 17, 27, 31, 47, 108, 126, 143, 157, 203, 220
 Ivšek, M. 184 op., 211 op.

- Jauss, H. R. 28, 126, 142
 Johnson, N. S. 5
 Johnson-Laird, P. N. 20 op., 21, 64
 Juvan, M. 157 op., 270
 Kintgen, E. R. 22, 171, 179
 Kordigel, M. 90, 134, 182, 183
 Kos, J. 66 op., 146, 250, 254, 260
 Košir, M. 90
 Krakar Vogel, B. 127, 132-33, 246
 Kuikinen, D. 25, 127, 128
 Lakoff, G. 15, 260
 Lamarque, P. 48, 49, 188
 Langer, J. A. 119 op., 197 op., 217
 op., 242, 271
 Laver, S. 54
 Lesser, S. O. 67, 215, 236
 Link, H. 192 op., 276
 Lubbock, P. 15, 155, 203, 220
 Luckmann, T. 64, 70, 110, 115, 146,
 151
 Mandler, J. M. 5
 Meek, M. 139 op., 190
 Miall, D. S. 25, 51, 127, 128, 139, 139
 op., 218, 223, 225, 227, 228
 Nardocchio, E. F. 14
 Nasch, W. 129 op.
 Nikolajeva, M. 84, 99
 Nodelman, P. 115, 117
 Olsen, S. H. 16, 30, 48, 49, 50, 75,
 157, 188, 256, 257
 Pečjak, S. 18 op., 19 op., 81, 97, 186,
 187
 Peer, W. Van 24, 56, 129, 256
 Perry, M. 32, 33-36, 212, 224
 Pirih, N. 239, 249
 Pratt, M. L. 38, 39 op., 78 op., 101
 Purves, A. 5, 236, 241
 Rees, C. J. van 213
 Richards, I. A. 15, 52, 123, 123 op.
 Rimmon-Kenan, S. 31, 197, 199, 268
 Rosenblatt, L. M. 124-25, 169, 226,
 236, 238, 262
 Saksida, I. 84-85, 134-35
 Schmidt, S. J. 78, 79, 220, 228, 256
 Scholes, R. 18, 53, 127, 256
 Schram, D. 25, 127, 221
 Sell, R. 14, 25, 128-29, 256, 274
 Short, M. 24, 129, 129 op.
 Squire, J. 139 op., 141, 235-36
 Steen, G. J. 25, 221
 Stoller, F. L. 6, 11 op., 147 op., 284
 Viehoff, R. 25
 Virk, T. 123 op.
 Vorderer, P. 59-60
 Wieler, P. 227
 Zillmann, D. 59
 Zwaan, R. A. 7, 25, 26



Meta Grosman

**Zagovor branja:
Bralec in književnost v 21. stoletju***Založnik*

Založba Sophia – Zavod za založniško dejavnost
Slomškova 6, Ljubljana
e-mail: z.sophia@siol.net
www.zalozba-sophia.si

*Zbirka*

Beseda 4/2004

*Urednica*

Vlasta Vičič

Odgovorni urednik

Zvone Filipovič

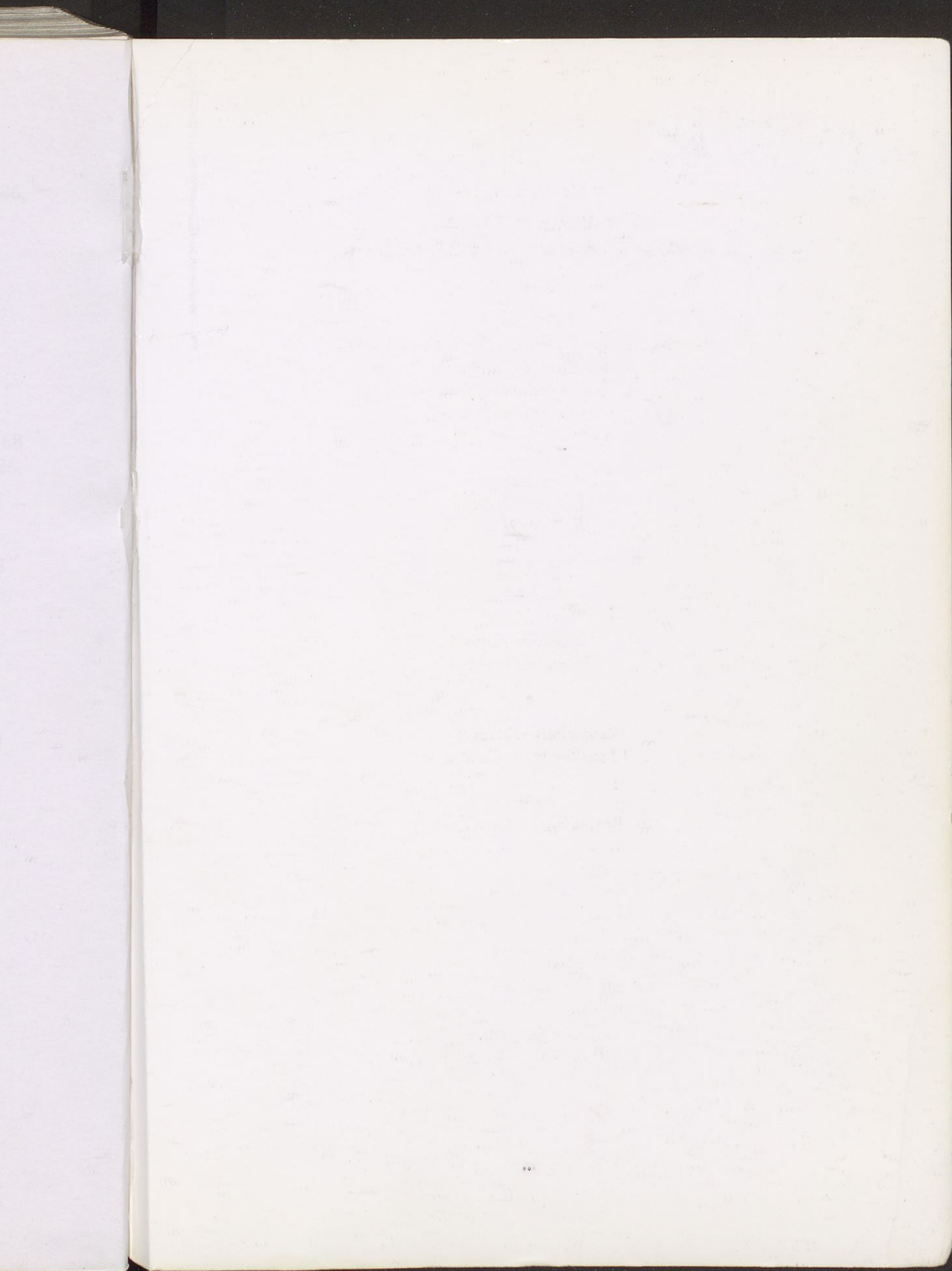
*Računalniško oblikovanje*

T2 studio d.o.o., Ljubljana

Tisk

Rotosi d.o.o., Ljubljana





NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA

555 529

/4

COBISS

*Dr. Meta-Grosman je redna profesorica
za angleško in ameriško književnost
na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani,
predsednica Bralnega društva Slovenije
in mednarodno uveljavljena avtorica
številnih knjig in študij.*



Najpomembnejši dejavnik pouka so učenci in to ne učenci po zamisli učitelja, marveč realni učenci, čisto taki, kot pridejo v šolo. Dosledno upoštevanje realnih učencev z vsemi njihovimi novimi navadami in zanimanji je edino sprejemljivo izhodišče za uspešno branje in usvajanje bralne zmožnosti. Če naj bi bilo branje zanje zanimivo, ga morajo sami doživeti kot izziv, ki jim omogoča možnost uveljavitve lastnega doživetja, mnenja in pogledov na besedilo. To pa lahko dosežemo samo z zanimivo, prijetno in tolerantno obravnavo integralnih, za učence privlačnih besedil, ki jim na vseh ravneh pušča dovolj časa za premislek, za oblikovanje in izražanje lastnega mnenja v odprtem pogovoru...

Iz poglavja

»Mladi bralci med risanko in leposlovno pripovedjo«

založba
SOPHIA

ISBN 961-6294-62-8



9 789616 294621