Meta Grosman

Razsežnosti branja

Za boljšo bralno pismenost

Spoznanja o pomenu bralne pismenosti za uspešno delovanje in osebnostno rast v 21. stoletju

4120.
BR

KARANTANIJA



dr. Meta Grosman

meta grosman

Meta Grosman

Razsežnosti branja

Za boljšo bralno pismenost

Ljubljana

2006

I 625863

ISBN 961-226-775-8



0200709473

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

028(081)
37.036:028.5
821.09:028

GROSMAN, Meta
Razsežnosti branja : za boljšo bralno pismenost / Meta Grosman ; [spremna beseda Tilka Jamnik ; vinjete Lucijan Reščič]. - Ljubljana : Karantanija, 2006

ISBN 961-226-775-8

226034176

Popotnica branju

Pred nami je izbor strokovnih prispevkov dr. Mete Grosman, naše vrhunske znanstvenice na področju branja in predsednice Bralnega društva Slovenije. Prispevke je dr. Grosmanova v preteklih letih predstavila predvsem na posvetih in objavila v zbornikih Bralnega društva Slovenije. Za ta zbornik jih je nadgradila in razširila, vključila je svoja najnovejša dognanja in izkušnje ter ugotovitve mednarodnih strokovnjakov.

V *Uvodu* avtorica utemeljuje pomen dobro razvite bralne pismenosti za posameznika in družbo. Nato se v prvem razdelku *O branju in pismenosti* sprašuje, ali šola omogoča razvoj zadovoljive bralne pismenosti. Poudarja, da višjo pismenost omogočajo sistematično prizadevanje in dobro usposobljeni učitelji. Razmišlja o branju kot dejavni jezikovni rabi in bralnih strategijah, o oblikah branja in značilnostih leposlovnega branja. Nadalje navaja znanja za uspešen pouk branja in pismenosti.

Sledi prispevek *O Bralni znački,* ki ga je dr. Meta Grosman na novo napisala, vključila je najnovejše branje, znanje in izkušnje iz predavanj za bralno značko. V tem prispevku je 'vse iz srca', poudarja avtorica: kakšna naj bi bila idealna bralna značka in – seveda – implicitno tudi pouk književnosti. Bralno značko prepoznava kot tisto obliko branja, ki si najbolj prizadeva upoštevati realnega mladega bralca, njegove sposobnosti, želje in zanimanja. Bralna značka je tako izziv za mlade bralce kot za mentorje, za učitelje branja in vse učitelje.

Zbornik je aktualno sklenjen z razdelkom *Književnost in branje v medkulturnem položaju,* v katerem avtorica razmišlja o mnogokulturnosti in medkulturnosti kot značilnosti sodobnega sveta. Ob vstopu Slovenije

v Evropsko skupnost je to razmišljanje še kako aktualno in ima temeljno sporočilo, da se medkulturno lahko bogatimo samo ob negovanju lastne kulture.

Ob prevodu književnega dela Marka Twaina Prigode Huckleberryja Finna pa se sprašuje, kakšna besedila v resnici beremo v prevodih. Ob tem razkriva problematiko, ki ji posveča vse svoje ustvarjalno življenje.

Zbornik že v naslovu poudarja, da je področje razsežno: branje raziskujejo različne stroke, vse več je izsledkov in informacij, zavedamo se, da za dobro bralno pismenost posameznika in družbe vplivajo številni dejavniki. Podnaslov *Za boljšo bralno pismenost* pa izkazuje namen zbornika: avtorica nam namreč vsem, ki delujemo na področju branja, izroča vse svoje ogromno znanje, izkušnje in globoko osebno zavzetost. Poziva in spodbuja nas k drugačnemu poučevanju in učenju branja, k pripravi ustreznih učnih načrtov, beril in drugega učbeniškega gradiva – vse z namenom, da bi branje postalo del življenja slehernega človeka in vseh prebivalcev.

Mnogi učitelji in mentorji branja se dodatno izobražujemo, pridobivamo nova strokovna znanja in spreminjamo prakso. Osredinjeni na učence, upoštevajoč njihove zmožnosti in izbor bralnega gradiva, jim pomagamo pri učenju branja in jih predano in z ljubeznijo motiviramo za branje. Učimo se o branju, ga raziskujemo, promoviramo branje, sodelujemo z Bralno značko … beremo.

Dr. Meta Grosman ob svojem prazniku s pričujočim zbornikom podarja darilo nam vsem. S hvaležnostjo, spoštovanjem in z ljubeznijo ga sprejemamo. Dragoceno študijsko gradivo nam bo učbenik in priročnik, popotnica branju, vodnik in svetilnik.

Draga Meta, hvala za vse! Iskreno Ti želimo še veliko ustvarjalnosti.

Ostani nam zdrava in polna svetlih energij!

Tilka Jamnik

O pomenu bralne pismenosti

Spoznanja o pomenu bralne pismenosti za uspešno delovanje in osmišljeno preživetje v 21. stoletju v številnih državah sovpadajo z opozorili o nezadostni pismenosti velikega dela prebivalstva. Slednje skupaj z vedno večjo količino besedil, s katerimi smo obdani od zgodnjega jutra do poznega večera, povsod po svetu sprožajo veliko zanimanje za boljši pouk pismenosti. Vsem in še zlasti šolskim oblastem je povsem jasno, da bralno pismenost potrebujejo prav vsi prebivalci prihodnosti, saj brez funkcionalne pismenosti posameznik ne more prispevati k družbenemu in gospodarskemu razvoju, lahko pa predstavlja oviro za uspešno gospodarstvo, še zlasti, kadar v funkcionalni pismenosti zaostaja velik del prebivalstva. Pri nas pa so razmislek o pomenu bralne pismenosti in o potrebi njenega povečanja spodbudili nedavni rezultati mednarodnih raziskav PISA in PIRLS, ki so razkrili nizko funkcionalno pismenost večine odraslih Slovencev, in sprožili javno spraševanje o vzrokih tako slabe uvrstitve na mednarodnem pregledu pismenosti. V nekaterih drugih državah, npr. v Veliki Britaniji in na Skandinavskem, so negativne posledice primanjkljajev v pismenosti spoznali že prej, takoj ko so se začele pojavljati, njihova takojšnja sistematično organizirana prizadevanja za višjo pismenost sedaj že prinašajo pozitivne rezultate; tako se lahko lotevajo nadgrajevanja dosedanjih sprememb z uvajanjem še večje pozornosti do potreb učencev in v podporo njihovi pozitivni samopodobi.

Vprašanju, kako zvišati pismenost vsega prebivalstva, povsod po svetu namenjajo veliko pozornosti. V Združenih državah, kjer sama opozorila o pomenu višje bralne pismenosti in ugotovitve o pomanjkljivem pouku pismenosti niso takoj obrodila izboljšanja, je prišlo do več valov široke javne kritike. Najprej so kritizirali šole in učitelje ter jim očitali, da ne izpolnjujejo več osnovnega poslanstva šole - ne poskrbijo za zadostno

opismenjevanje mladih, da bi lahko uspešno delovali v družbi in nadaljevali s študijem. Zelo kmalu pa se je izkazalo, da pravi krivec pomanjkljive pismenosti mladih Američanov niso učitelji in šole, marveč univerzitetni programi, ki so zaostajali za spoznanji sodobnega jezikoslovja in bodočim učiteljem niso posredovali potrebnih vedno novih znanj o procesih branja, o osvajanju branja in o številnih subjektivnih dejavnikih pouka bralne pismenosti (prim. Pearson, 2001: 4 in 2004: 26). Vsa ta znanja velja upoštevati, da bi se izognili nezanimivemu posredovanju jezikovnih opisov in posledičnemu odtujevanju učencev ter pouk zares usmerili na učence. Začeli so preverjati vsebine univerzitetnih programov, ki usposabljajo učitelje za razredni pouk in pouk jezikov ter jezikovnih zmožnosti, in uvedli na stotine novih podiplomskih programov o bralni pismenosti in o sodobnih metodah poučevanja bralne pismenosti ter drugih jezikovnih zmožnosti, ki temeljijo na novejših funkcijskih pojmovanjih jezika ter poudarjajo pomen poznavanja in sposobnosti jezikovnih rab in njihovih človeških razsežnosti, ne zgolj slovnične pravilnosti pri jezikovni rabi in samih pravil za različne rabe. Široko se je uveljavilo spoznanje, da je biti učitelj poklic, ki terja vseživljenjsko dodatno izobraževanje, saj brez stalnega sledenja hitremu razvoju znanj na področju bralne pismenosti ni mogoče presegati starih pristopov, ki pri današnjih učencih niso več učinkoviti, in razviti uspešnejših metod poučevanja bralne pismenosti. Potreba po vseživljenjskem izpopolnjevanju učiteljev je najbolj akutna prav na področju bralne pismenosti, saj se je v zadnjih dvajsetih letih razrasla v obsežno samostojno področje kognitivnega jezikoslovja, ki ga razvijajo številne raziskovalne institucije. Zaradi osrednjega pomena raziskav za učinkovitejši pouk bralne pismenosti je to izrazito interdisciplinarno jezikoslovno področje deležno obilne denarne podpore, ki omogoča potrebno intenzivnost raziskav in vključevanje raznih strokovnjakov. Prinaša pa tudi tisoče novih objav z vedno novimi vpogledi v branje in osvajanje bralne pismenosti, zaradi katerih je to področje težko obvladljivo, in ko poskušamo izbirati med vedno novimi rezultati in priporočili za uspešnejši pouk, moramo upoštevati vrsto še nepreglednih in tudi ne povsem razumljenih dejavnikov.

Za širše poznavanje pomena bralne pismenosti in njen učinkovitejši pouk za vse državljane Zemlje se je dejavno zavzel tudi Unesco. V palači Združenih narodov v New Yorku so 13. februarja 2003 tekoče leto proglasili za prvo leto desetletja pismenosti, ki bo trajalo vse do leta 2012. Generalni sekretar Kofi Anan je ob tej priliki pismenost opisal kot ključ do odprave človekove nesreče, do uresničitve pozitivnih možnosti za vse ljudi ter do svobode in upanja na boljšo prihodnost. V letu 2005 je Unesco namenil posebno skrb pismenosti žensk in deklet, ki med nepismenimi Zemljani še vedno

predstavljajo večino brez obveznega šolanja, čeprav so hkrati dekleta v nekaterih razvitih državah pri osvajanju in obvladovanju pismenosti v šoli precej prehitela fante.

V Evropi že dolga leta pred našim vstopom v Evropsko unijo velja posebna skrb pouku in znanju jezikov. Za to od šestdesetih let naprej organizirano skrbi Evropski svet, ki je izdal vrsto priporočil in vplivnih dokumentov o pouku jezikov. Evropska informacijska služba o izobraževanju Eurydice je leta 2002 izdala poseben dokument z naslovom Key Competencies (Ključne zmožnosti), ki kot prvi dve vsakomur potrebni ključni zmožnosti navaja sporazumevanje v materinščini in sporazumevanje v tujih jezikih. Na 15. strani ta dokument prinaša **opredelitev bralne pismenosti kot zmožnosti razumeti, uporabljati in razmišljati o pisnih besedilih, da bi dosegli lastne cilje, razvili svoje znanje ter potenciale in učinkovito sodelovali v družbi.** S to opredelitvijo posodablja in z dodano 'zmožnostjo razmišljanja' poglablja prehodne OECD-ejeve opredelitve pismenosti iz leta 2000: kot zmožnosti razumeti in uporabiti tiskane podatke v vsakodnevnih dejavnostih, doma, na delu in v družbi za doseganje lastnih ciljev ter za razvoj lastnega znanja in potencialov. Tako opredeljena oznaka 'bralna pismenost' že vsebuje sestavino kritičnosti, ki jo včasih posebej navajamo kot 'kritično bralno zmožnost', in po svojem pomenskem polju presega branje, kadar ga pojmujemo zgolj kot proces osnovne interakcije z besedilom ali osnovno spretnost dekodiranja grafičnih znakov besedila.

Uvajanje priporočil teh dokumentov tudi pri nas terja učinkovitejši pouk bralne pismenosti na višji in predvsem bolj kritični ravni ter s tem skladne spremembe pri pouku pismenosti. Majda Cenčič v reviji Vzgoja in izobraževanje (XXX/4, 1999: 4) tako piše:

"Če pa želimo pismenost v šoli razvijati, je treba razvijati tudi različne metode in oblike poučevanja pismenosti. Novejše oblike poučevanja razširjajo vlogo učitelja, ki le uči, na učitelja, ki tudi spremlja svoje delo – poučevanje, ga opazuje ter spreminja – razvija in vrednoti. Tako postaja poučevanje proces, ki se spreminja v vedno bolj reflektivno dejavnost ali v raziskovalno poučevanje."

Sposobnost kritičnega razmišljanja o lastnem (jezikovnem) delovanju pri pouku danes vsi strokovnjaki štejejo za najpomembnejšo obliko samokritičnosti, ki je potrebna prav vsakemu učitelju in tudi učiteljem vseh predmetov, da bi lahko s primerjavo s teoretskimi didaktičnimi in strokovnimi priporočili premagovali samodejno zaostajanje, do katerega prihaja

zaradi vpliva doživljajsko pridobljenega znanja z lastno učno izkušnjo (Borg, 2003). Zaradi ogromnih in težko premostljivih generacijskih razlik danes pri pouku ne smemo nikoli več uporabiti nekoč samodejne primerjave: "Ko sem jaz hodil/a v šolo … študiral/a na fakulteti …" Naši študentje tretjih in četrtih letnikov že po prvem tednu obvezne šolske prakse ugotavljajo: "Učenci v osnovnih in srednjih šolah so danes čisto različni od nas … (navadno negativno: kot bolj nemirni, manj zainteresirani itn.)." Učiteljem zaradi generacijskih razlik povsod priporočajo, naj svoje pedagoško delovanje v razredu gledajo in ocenjujejo kot posebno pedagoško govorno dejanje, ki je namenjeno povsem določenim naslovnikom - njihovim konkretnim učencem, z določljivim ciljem, da bi jih usposobili za jezikovne rabe in delovanje. V taki luči naj bi tudi sami razmišljali o uspešnosti svojega delovanja in ga samostojno prilagajali glede na povratne informacije o uspešnosti učencev in lastno razmišljanje. Čeprav se mogoče kdaj zdi, da so v šoli najpomembnejši na učnih načrtih temelječi zapisi v dnevnik, sem vendarle prepričana, da bi se vsi strinjali s temeljno podmeno šole: kot institucija je namenjena učencem in so zato pri pouku učenci dosledno in vedno najbolj pomembni.

Visoka evropska umestitev sporazumevalne zmožnosti v tujih jezikih na drugo mesto potrebnih ključnih zmožnosti, takoj za materinščino ter pred matematično pismenostjo in poznavanjem informacijske komunikacijske tehnologije, pa na novo odpira vprašanje razmerja med različnimi jeziki, njihovimi razmerji pri pouku ter opozarja na potrebo po ozaveščanju mnogojezičnosti in večkulturnosti ter s tem zvezano zapleteno medkulturno problematiko. Ta vprašanja so povsod v svetu v središču zanimanja, saj nam Unescovi podatki povedo, da je že več kot 60% Zemljanov dvojezičnih v novem pomenu te besedne zveze - imajo zmožnosti funkcionalne uporabe dveh jezikov. V Združenih državah pričakujejo, da bodo leta 2020 imeli v osnovni šoli 50% učencev, ki doma ne bodo govorili angleščine. V Londonu že sedaj govorijo v družinah učencev več kot dvesto različnih jezikov, ki jih pogosto označujejo kar kot 'domače jezike', ne več kot materinščino. V Avstraliji imajo različne dvojezične šole, npr. tudi s kmerščino in z angleščino. Probleme, ki se porajajo zaradi novih razmerij med jeziki, povsod poskušajo reševati glede na posebnosti okoliščin in jezikovne kombinacije. Mi se bomo s temi vprašanji ukvarjali v tretjem delu te zbirke.

Ne nazadnje so strokovnjaki pri Mednarodni bralni zvezi izdelali poseben dokument *'Pravice otrok do uspešnega pouka branja'*, ki so ga obravnavali in sprejeli na vseh celinah. Izvirna publikacija je bila namenjena kritičnemu razmisleku o bralnem pouku in potrebam po njegovih spremembah in je tako

zanimiva tudi za nas, čeprav bi za udejanjanje teh pravic morali še veliko narediti. Te pravice namreč najprej vključujejo pravico do primerne zgodnje bralne vzgoje, ki bi temeljila na otrokovih individualnih potrebah. Nato imajo (naj bi imeli!) otroci pravico do bralnega pouka, ki razvija njihove bralne zmožnosti in željo, da berejo vedno bolj zahtevna besedila, pravico do dobro usposobljenih učiteljev, ki se stalno strokovno izpopolnjujejo, pravico do bogatega izbora knjig in drugega bralnega gradiva v razredni, šolski in javni knjižnici in pravico do preverjanja znanja, ki ugotovi njihove bralne dosežke in potrebe. Otroci, ki imajo težave pri učenju branja, imajo pravico do intenzivne pomoči strokovnjakov, usposobljenih za poučevanje branja in odpravljanje bralnih zaostankov pri učencih. Imajo pa še pravico do raznih pozitivnih spodbud in tudi do razredov z najboljšimi učnimi pogoji! Prevod in priredba celotnega besedila *Pravic* izpod peresa Tilke Jamnik je objavljena v septembrski številki Glasa BDS za leto 2001.

V primerjavi s temi mednarodnimi prizadevanji za dvig pismenosti se odpira vprašanje, kako se bomo pridružili mednarodnemu prizadevanju za višjo bralno pismenost, da bi vsem našim mladim zagotovili bralno pismenost in razvoj drugih jezikovnih zmožnosti na tisti ravni, ki jo bodo potrebovali za delovanje v Evropi in v globalni prihodnosti, kdaj si bomo začeli prizadevati, da bi vsem otrokom omogočili izpolnitev naštetih pravic. Mednarodne raziskave so pokazale, da odgovor na vprašanje: Kje smo trenutno na tem področju? - nikakor ni zadovoljiv. Čeprav vsaj med strokovnjake in pisatelje vse bolj pogosto prodira spoznanje, da gre upadanje zanimanja za leposlovno branje z roko v roki z mednarodnim nižanjem vrednosti književnosti kot družbene vrednote, pa še čakamo odgovore na vprašanja, kako te negativne tokove zavreti in ponovno zbuditi zanimanje za leposlovno branje in za domačo slovensko književnost. Ali bomo zmogli tako temeljit družbeni napor, kot so ga realizirali v Veliki Britaniji, kjer so se v prizadevanja za dvig bralne pismenosti vključili prav vsi, poleg učiteljev jezikov še učitelji drugih predmetov in ravnatelji, vse do lokalnih oblasti in angleške vlade, ki je leta 1998 sprejela poseben dokument National Literacy Strategy in le-to začela tudi takoj izvajati? Ali bo nastajajoča *'Nacionalna strategija za razvoj pismenosti'*, ki jo je pripravila Komisija za pripravo smernic za razvoj področja pismenosti pri Ministrstvu za šolstvo in šport pod predsedstvom prof. dr. Sonje Pečjak, uspela pritegniti k sodelovanju za sistematično urejen pouk višje pismenosti vsa možna telesa, kot se je zgodilo z britansko Nacionalno strategijo? Ali se bo slovenska vlada tako sistematično zavzela za boljši pouk pismenosti kot britanska? Ali bomo zmogli vzpostaviti za usposabljanje učiteljev za sodoben pouk bralne pismenosti primerne študijske in podiplomske programe ter za to

potrebne seminarje stalnega strokovnega izpopolnjevanja? Ali pa bomo še naprej odlašali in dopuščali, da iz šol odhajajo mladi, ki po šoli ne bodo več brali ter ne bodo obvladali nujne funkcionalne pismenosti, kaj šele, da bi podpirali slovensko književno tvornost? Odgovore na ta vprašanja bo razkrila prihodnost, v vmesnem času pa se bosta društvi, kot sta Bralno društvo Slovenije in Društvo Bralna značka Slovenije - ZPMS, še naprej intenzivno prizadevali za boljše poznavanje pomena bralne pismenosti in za uspešnejše poučevanje pri vseh učiteljih in mentorjih, ki delajo z učenci in drugimi mladimi.

Pričujoča zbirka mojih razmišljanj o bralni pismenosti in poučevanju branja ter književnosti želi posredovati temeljna spoznanja o procesih branja in njihovem pomenu za pouk bralne pismenosti vsem tistim mentorjem Bralne značke in učiteljem, ki bi radi svojim učencem pomagali razviti višjo bralno pismenost in z njo boljše jezikovne zmožnosti. To omogočajo spoznanja novejšega kognitivnega jezikoslovja in eksperimentalnega preučevanja pouka književnosti in pismenosti, ki prinašajo nove razlage za neučinkovit pouk. Medtem ko prvo razkriva nove vpoglede v procese branja in bralčevega oblikovanja predstav o prebranem besedilu ter nam s temi znanji omogoča bolje usmerjati branje učencev, nam je drugo v zadnjih letih postreglo s prenekaterim eksperimentalno dognanim spoznanjem o negativnih in odtujevalnih učinkih tradicionalnega pouka književnosti, še zlasti, kadar izhaja iz nerealne predpostavke o učiteljevem in učenčevem skupnem pozitivnem odnosu do književnosti kot družbene vrednote ter ne upošteva posebnosti učenčevih lastnih bralnih doživetij in odnosa do branja ter književnosti. Tradicionalni pristopi podajanja in ohranjanja kanoničnih besedil s šolskim poukom - že od študentskih protestov proti takemu pouku v šestdesetih letih - za nove generacije mladih niso več prepričljivi, saj jih številni mladi na vseh ravneh šolanja doživljajo kot posiljevanje s tujimi mnenji in pokopanimi avtoritetami. Šolsko soočanje z novimi generacijami učencev, ki so od mladih nog prebivalci globalne digitalne vasi in spretni uporabniki novih tehnologij, pred učitelje postavlja težko razrešljiv izziv preseganja lastne učne izkušnje s tradicionalnim poukom književnosti in z leposlovnim branjem kot nekoč edino vedno dosegljivo obliko zabave, porabe prostega časa, pozabe na neprijetne izkušnje in vrat v neznane svetove drugih ljudi in neznanih kultur. Današnji mladi imajo za vse te

oblike zabave in pozabe na razpolago toliko manj napornih možnosti, da težko razumejo, zakaj naj bi se ubadali z napornim branjem, še zlasti šolskih besedil, ki jih ne zanimajo. Tisti, ki so v predšolskih letih spoznali užitke leposlovnega branja, si med sošolci velikokrat ne upajo priznati svojih bralnih doživetij, če ne gre ravno za kakšno kultno knjigo, kot so pripovedi o Harryju Potterju ali Gospodar prstana. Šolske izkušnje pri književnem pouku pa jih pogosto potrjujejo in utrjujejo v prepričanju o dolgočasnosti književnosti in nesmiselnosti zapravljanja časa z branjem. Zato velja temeljito in trajno razmišljati o učinkih poučevanja leposlovnega branja s stališča današnjih učencev. Ali je komunikacijsko usmerjen pouk književnosti zaživel in se preselil iz deklarativne ravni učnih načrtov v šole - ali pa se to še vedno ni zgodilo in bi zato morali iskati vzroke za ta zaostanek ter jih odpraviti? Razmislek o vseh takih vprašanjih omogoča prav poznavanje globlje dinamike bralnih procesov, še zlasti vedno bolj glasna opozorila o pomenu bralčeve lastne čustvene udeležbe in zanimanja.

Zapisi, ki so zbrani v prvem delu zbirke, so vsi nastali za različna tematsko opredeljena posvetovanja Bralnega društva Slovenije in so bili v svoji precej krajši in starejši obliki prvotno objavljeni v zbornikih BDS v letih od 1997 do 2005. Glede na hitro spreminjanje in dopolnjevanje znanj o procesih branja in bralčevi udeležbi v njih sem vse zapise dopolnila z novimi dognanji in jim dodala več novih delov. Prav zaradi intenzivnih prizadevanj, da bi prodrli v čimveč še nepojasnjenih vidikov branja in tako omogočili učinkovitejši pouk bralne pismenosti, so raziskave s področja kognitivnega jezikoslovja v razvitem svetu deležne velikega zanimanja in prav tako obilnih denarnih sredstev, ki imajo za posledico stalno naraščanje števila novih objav. S takimi raziskavami se v številnih državah ukvarjajo posebej za raziskovanje branja, osvajanja jezikov in književnega pouka ustanovljeni raziskovalni inštituti, ki skupaj z drugimi raziskovalci vsako leto objavijo več tisoč objav s teh področij. Danes je zato splošno sprejeto spoznanje, da noben strokovnjak ne more več obvladati vseh znanj in spoznanj o branju in pouku bralne pismenosti, saj presegajo spominsko zmožnost človekovih možganov. Medtem ko je bila pred dvema desetletjema pismenost še malo poznan in redko obravnavan koncept, danes predstavlja novo in široko razvito raziskovalno področje. Razvejano in interdisciplinarno znanje s tega področja predstavlja problem za vsakogar, ki se loti pisanja o branju in pismenosti. Sama sem za to, da bi današnjo raven stroke čimbolj celovito predstavila, poskušala svojim prvotnim objavam funkcionalno dodati znanja, ki jih prinašajo nove objave ali študije in jih za objave v zbornikih še nisem upoštevala. To pa dela nekatere razdelke in obravnavo posameznih vprašanj precej bolj kompleksno, kot je pač značilno za vse novejše študije

o bralni pismenosti pa tudi o širšem jezikovnem pouku. Seveda so v sedanji obliki to znanja za mentorje in učitelje, ne pa – vsaj ne v taki obliki – za učence.

V kognitivnem jezikoslovju danes prevladuje prepričanje, da je za premagovanje starih in danes že zastarelih pristopov, pa tudi za preseganje vplivov in prepričanj iz lastnih učnih izkušenj, ki za današnje generacije mladih ne omogočajo več ustvarjalnega pouka, potrebno globlje poznavanje teoretskih jezikoslovnih izhodišč, ki tvorijo temelj novih didaktičnih pristopov. Zato strokovnjaki danes opozarjajo na neučinkovitost golih jezikovnih opisov in priporočenih vzorcev ali vaj za jezikovni pouk brez razumevanja izhodiščnih teorij. Učiteljeve pedagoške odločitve morajo biti utemeljene s teoretskim znanjem, ki tvori osnove takih opisov in vzorcev. Razumevanje teoretskih temeljev je zato bistveno, ker omogoča vpogled v naravo jezika in jezikovnih procesov, ki vplivajo na pedagoške pristope, in s tem omogoča prilagajanje in ocenjevanje primernosti v pouk vključenih jezikovnih prvin za konkretne učence v danih šolskih okoliščinah. Šolski pouk se mora vedno ravnati po konkretnih učencih, ki jim je namenjen. Razmišljanja učiteljev o tem, da 'Na žalost šolarji niso več takšni, kot so bili pred desetletji. Šola jih ne zanima. Veliko dijakov je nasilnih…', kot jih berem v Sobotni prilogi 22. oktobra 2005 na strani 17, kaže na nesposobnost upoštevanja osnovnega dejstva, da moramo v šoli vedno učiti realne učence, saj so tisti izpred desetletij očitno že pred desetletji tudi zaključili šolo! Nič manj sprememb in samo več novih teoretskih znanj in spoznanj pa je prav na intenzivno preučevanem področju bralne pismenosti, na katerem zaradi mednarodne aktualnosti področja porabljajo velika sredstva in pričakujejo še veliko novega znanja v bližnji prihodnosti. V tem smislu je bila nadgradnja mojih študij potrebna že zato, ker le tako lahko predstavljajo osnovo za prihodnje dopolnjevanje področja. Pri tem pa seveda upam, da bomo v prihodnosti na teoretsko dobrih temeljih vsi učitelji skupaj zmogli tak pouk bralne pismenosti, ki bo našim mladim z dobrim obvladovanjem jezikovnih zmožnosti omogočal kakovostnejše življenje in uspešnejše delovanje doma ter uspešno sodelovanje v širši skupnosti Evropske unije, kjer si že povsod – tudi v mlajših članicah – intenzivno prizadevajo za višjo bralno pismenost. Svoje upanje utemeljujem z že dosegljivimi rezultati pouka, ki so ga izvajali učitelji z boljšim poznavanjem problemov in pouka pismenosti. V svoji eksperimentalno zasnovani raziskavi, v kateri je sodelovalo 2355 slovenskih učencev in 276 učiteljev na štiriindvajsetih osnovnih šolah, je Sonja Pečjak (2005) ugotovila, da tisti učitelji, ki imajo znanja o bralni pismenosti, učence večkrat in bolj strokovno spodbujajo k razvijanju bralne zmožnosti in strategij, njihovi učenci zato dosegajo

opazno višje bralne rezultate. Podobne rezultate so pravkar razkrili v poročilu glasila Mednarodne bralne zveze Reading Today. Učitelji, ki so se dodatno usposabljali za poučevanje bralne pismenosti v programih za pridobitev nacionalnega certifikata za pouk branja, so se naučili temeljite samorefleksije in uspešnejšega upoštevanja učencev, zato pri svojih učencih dosegajo precej boljše rezultate pri branju.

Medtem ko lahko pomemben del osnovnih psiholoških in lingvističnih spoznanj o samem procesu branja in razumevanja leposlovnih besedil štejemo za širše veljavna, moramo pri vrsti drugih vprašanj in področij upoštevati povsem drugačne okoliščine naših šol in seveda posebnosti slovenskega jezika. Upoštevanje naših posebnih okoliščin tako s slovenskim jezikom kot tudi z organizacijo pouka pa terja tudi kritičnost do pri nas uveljavljenih šolskih praks. Sleherno razmišljanje in delovanje na vzgojnem področju terja kot izhodišče čimbolj oprijemljivo sliko obstoječe realnosti. V vseh zbranih zapisih je zato prisotna tudi kritika naših domačih okoliščin in metod pouka, še zlasti odnosa do učenca in njegovih potreb ter zanimanj. Moja kritika je vedno izrečena zgolj v želji, da bi bolj konkretno osvetlili posamezna vprašanja, hkrati pa upam, da bodo učitelji v njej prepoznali neučinkovite prakse in v okviru možnosti izvajanje pouka prilagodili tako, da bo bolj osredinjeno na učence in na zanje koristne jezikovne rabe. Ker pri nas še nimamo sistematičnih raziskav o odzivih učencev na razne oblike poučevanja, sem v svoji kritiki izhajala iz dosegljivih javnih opisov in izjav ter iz svojih izkušenj zvečine z učenci osnovnih šol, ki imajo težave z jezikovnim poukom, jezikovnimi vajami in razumevanjem zahtev za preizkuse znanj. Ne navajam pa posameznih učbenikov in delovnih zvezkov, ker menim, da so učenci v večini šol izpostavljeni podobnim nefunkcionalnim jezikovnim vajam, ki ne prispevajo k jezikovnim rabam. Trdno pa sem prepričana, da bi se ob vsaki vaji, ki jo naložimo učencu, morali spraševati o njenih učinkih s stališča učenca, ali prispeva k njegovemu kognitivnemu razvoju, ali utrjuje njegovo ljubezen do materinščine in željo, da bi jo bolje poznal, ali mu pomaga pri dejanskih jezikovnih rabah in razumevanju delovanja jezika. Ali učencu omogoča pozitivno jezikovno izkušnjo ali pa samo izpolnjuje besede učnega načrta in vaje v delovnih zvezkih?! Tako spraševanje povsod po svetu učiteljem priporočajo zato, da bi jezikovni pouk osmislili tudi za učence in ga naredili prepričljivega za njih, saj so prav učenci edini naslovniki za pouk. Učinki neprepričljivega pouka so izjemno hitro pozabljivi in če pogledamo znanje naših maturantov po dvanajstih letih šolanja, moramo ugotoviti, da to pravilo pri nas zelo močno deluje. Moj kritični pogled ni pogojen samo s perspektivo tujih znanj, marveč vključuje tudi tuje negativne jezikovne izkušnje, za katere si močno želim,

da bi se jim pri nas v prihodnosti izognili brez preizkušanja. V podobnih okoliščinah so drugod pri govorcih materinščin, kadar gre za jezike, ki jih ne uporablja veliko število prebivalcev (v sodobnem jezikoslovju nikoli ne uporabljamo oznake 'majhen jezik' ali 'majhen narod', temveč dosledno uporabljamo le točnejšo in neslabšalno oznako 'maloštevilen' narod ali jezik z maloštevilnimi govorci) že opazili težnjo po opuščanju težke in nerodno poučevane materinščine v korist drugih jezikov, ki jih ljudje imajo za bolj uporabljive in perspektivne. Iz Šri Lanke, kjer se ljudje odločajo za angleščino namesto številnih domačih jezikov, prihaja vse pozornosti vredno priporočilo Charlene Rajedran (2000) o jezikovni identiteti:

"Identiteta je nekaj, kar moramo udejanjati … Da bi jo sprejeli in priznali, mora biti več kot politično in jezikovno pravilna. Moramo si jo želeti, jo uživati in jo ljubiti."

V vse bolj pogostih stikih s tujimi jeziki in kulturami bomo vsekakor morali poskrbeti za to, da bo pouk slovenščine za učence zanimiv in ne odtujevalen. Zelo koristno pa bi bilo, če bi bil tudi prijeten in spodbuden!

Študijam v prvem delu sem poleg novih spoznanj o branju dodala več konkretnih opisov sestavin branja za delo z učenci; tako nova različica *'Branje kot dejavna jezikovna raba'* vsebuje sodobnejša priporočila o potrebnih jezikovnih znanjih, nadrobnejše opise, kako berejo dobri bralci in kako jih je smiselno usmerjati, ter novejše bralne strategije. *'Znanja za uspešen pouk branja in pismenosti'* pa vključujejo obširnejšo razčlenitev za pouk branja potrebnih znanj kot objava v zborniku, v upanju, da bo to resda zahtevno znanje spodbudilo vse kolegice in kolege, ki želijo svojim učencem utreti pot v pisano besedo, k premisleku o možnostih bolj prijaznega, boljšega in predvsem bolj učinkovitega pouka bralne pismenosti.

Drugi del zbirke je namenjen *Bralni znački,* ki je že 45 let vir pozitivnih spominov na prostovoljno branje književnih besedil za številne mlade in ne več tako mlade Slovence. Ta izvirna slovenska oblika spodbujanja leposlovnega branja je pomagala številne učence vzgojiti v vseživljenjske bralce. Čeprav njihovih izjav nimamo sistematično zbranih, jih slišimo dovolj pogosto, da nam o njih ni treba dvomiti. To besedilo je v celoti novo in

napisano za pričujočo zbirko. V njem izhajam iz svojih skoraj četrt stoletnih izkušenj s seminarji za mentorje in mentorice Bralne značke, na katerih me je navduševal vedno prisoten entuziazem za branje in za bralno značko, za učence, ki berejo za Bralno značko, in za samo književnost. V njem izhajam iz svojega globokega prepričanja o velikem poslanstvu bralne značke, ki ga ni treba samo ohranjati, marveč kar naprej razvijati in nadgrajevati v korist vsem mladim bralcem in v podporo naši domači književni tvornosti. V izjavah svojih študentov se redno srečujem z njihovimi lepimi spomini na branje za bralno značko po lastnem izboru, saj je mnogim učencem pomagala ohraniti zanimanje za leposlovno branje kljub neprijetnemu obveznemu šolskemu branju.

Med reformnim uveljavljanjem modelov pouka in enotnih priprav za pouk, ki ne spodbujajo in včasih tudi ne omogočajo učiteljevega osredinjanja na konkretne učence in njihove posebne potrebe, se zdi, da bo Bralna značka oblika skupnega branja leposlovnih besedil, ki je prosta spon učnega načrta, postala še bolj pomembna kot v preteklih desetletjih. Z odprtim nešolsko oblikovanim pogovorom bo lahko sledila zanimanju bralcev, tako kot priporočajo sodobna spoznanja o kakovosti in sestavinah pogovora o prebranem besedilu, ki spodbuja učenčevo sodelovanje, kognitivni razvoj in kritično mišljenje. S prostim izborom besedil bo lahko sledila bralnim zanimanjem učencev, z mentorjevim pozornim poslušanjem in upoštevanjem učencev pa bo omogočala pogovor o njih ter jim bo pokazala, da njihova mnenja in odzivi mentorja zares zanimajo. Da se je vredno potruditi ubesediti lastne odzive na besedilo, se o njih pogovoriti s sošolci in jih zaupati mentorju brez strahu pred slabimi ocenami ali kritiko. Zaradi svojega globokega prepričanja v bralno značko sem v ta razdelek vključila največ novih pogledov na jezik in na književnost, še zlasti pa sem opozorila na pomen jezika za človekov odnos do realnosti in sveta ter pri nas malo znane komunikacijske teorije književnosti. Le-te so najboljše izhodišče za utemeljevanje njenega človeškega pomena in za pogovor o prebranem, za komunikacijsko usmerjen pouk književnosti, ki pri nas očitno kljub deklarativni prisotnosti v novih učnih načrtih ne more polno zaživeti. S tem želim prispevati, da bo branje za bralno značko tudi v prihodnje na zanimivi in visoki ravni, saj bodo mentorji s sodobnimi pogledi na jezik in bralno pismenost zagotovo še bolj zanimivi sogovorniki mladih bralcev.

Pogovor za bralno značko in v bralnem klubu ali novinarskem krožku bo še bolj pomemben zato, ker lahko ves čas izhaja iz realnih učencev in njihovih konkretnih zanimanj, hkrati pa se lahko ustavi tudi ob realnih okoliščinah trenutne izgube družbene vrednosti književnosti. Z iskanjem odgovorov na

vsa nova vprašanja o vlogi branja in književnosti bo omogočal vpoglede v dejanske okoliščine, v katerih današnji mladi živijo, v gibala, ki urejajo njihov svet, in kritičnost do nadomestil, kot so televizijski zabavni programi in druge oblike zabave brez šolske prisile. Učencem bo lahko posredoval nešolske odgovore o pomenu branja za kakovost življenja, za kognitivni razvoj, za pripovedno zmožnost jezikovnega urejanja lastne izkušnje, za osmišljanje življenja in za fantazijsko jezikovno ustvarjanje drugih možnosti življenja in realnosti … za vse, zaradi česar velja književnost brati, ljubiti in o njej razmišljati.

Tretji del *O književnosti in branju v medkulturnem položaju* pa govori o novih okoliščinah našega vsak dan bolj mnogokulturnega sveta in o problemih, ki se odpirajo zaradi vedno prisotnih stikov med kulturami in jeziki - o medkulturni razsežnosti današnjega življenja, njegovih tegobah in izzivih. Z medkulturnostjo in medkulturnimi razsežnostmi današnjih civilizacij se ukvarjajo številne stroke, npr. družboslovje, filozofija, etnologija itd., zato bomo naše zanimanje omejili na nova vprašanja, ki se porajajo na področju jezikov in jezikovnih stikov in še zlasti medjezikovnega ter medkulturnega posredovanja, s katerim se danes srečuje domala vsakdo, zato se zdi smiselno, da bi tudi naše mlade pripravili za razumevanje medkulturnih stikov. Ker so jeziki neločljivo povezani s pripadajočimi jim kulturami, kulture pa so utelešene v jezikih, zadnji desetletji vse medjezikovno posredovanje poimenujemo kot medkulturno posredovanje; tako danes književno prevajanje obravnavamo kot medkulturno posredovanje umetnostnih besedil iz enega literarnega sistema oz. kulture v drugega oz. v drugo kulturo. Prevodoslovje tudi vse druge oblike prevajanja opisuje kot medkulturno posredovanje med govorci različnih jezikov, učni načrti za tuje jezike pa opredeljujejo cilj pouka kot učenčevo osvajanje medkulturne komunikacijske zmožnosti v različnih jezikih, npr. v angleščini, in si tudi sistematično prizadevajo za učenčevo medkulturno ozaveščenost. Ta se namreč ne ustavi pri poznavanju tuje kulture in jezika, marveč se ves čas zaveda, da so nam vse tuje in druge kulture dostopne samo s stališča domače kulture in zato terjajo vedno prisotno vračanje k domači kulturi, njeno preučevanje in poznavanje maternega jezika, ki jo upoveduje in predstavlja.

Medtem ko uvodna študija v ta del knjige obravnava medkulturnost in medkulturno sporazumevanje, pa študija o branju slovenskega prevoda Twainovega dela odstira spremembe in odmike prevoda od izvirnega besedila in prikaže branje prevoda - besedila v medkulturnem položaju. Ozaveščanje vseh sprememb pri branju v medkulturnem položaju želi mentorjem in učiteljem pomagati pri pojasnjevanju razlik med branjem izvirnega besedila in književnega prevoda, saj poznavanje teh razlik bralcu omogoča boljše razumevanje in večjo kritičnost do prevedene književnosti in spoštovanje do domače.

Če se po tej uvodni predstavitvi zbranih študij vprašam po tisti prvini, ki jih vse združuje, mislim, da je to iskanje odgovorov na vprašanji: Zakaj pri nas upada zanimanje za leposlovno branje, z njim pa tudi potrebna podpora domači slovenski književni tvornosti? Zakaj v času obveznega šolanja vseh naših učencev ne pripeljemo do tiste pismenosti, ki bi jim ne omogočala samo uspešno osebno in družbeno delovanje, marveč tudi vseživljenjsko zanimanje za branje? Medtem ko je odgovor na drugo vprašanje dosegljiv in jasen, namreč ker nam še vedno manjka za to potrebno znanje o branju in poučevanju bralne zmožnosti, pa je odgovor na prvo vprašanje precej bolj zapleten in nedokončen. Številni iskalci tega odgovora se strinjajo, da gre globoko v bralčevem zanimanju za leposlovno branje za razne oblike radovednosti in zanimanja za soljudi, za človekove možnosti in nemožnosti, težave, probleme in možnosti njihovega razreševanja v realnih in fantazijskih svetovih, za tiste situacije, ki so nam zadale težave, in tiste, s katerimi se ne bomo nikoli srečali - za pripovedne osebe in njihove zgodbe. V luči te podmene pa lahko postane vprašanje o vzrokih upadanja zanimanja za leposlovno branje tudi precej bolj moreče. Najbolj priročen odgovor, da gre za vplive elektronske kulture, nas ne more zadovoljiti. Res je sicer, da vizualno podprta pripoved filma in risanke, skupaj z obilico poročil o dejanskem dogajanju, zadovoljuje del človekove potrebe po poznavanju izkustva soljudi in zavzema dobršen del časa, ki so ga nekoč v že skoraj davni preteklosti ljudje namenjali leposlovnemu branju kot edinemu razpoložljivemu viru zabave, prijetnega prebijanja prostega časa, možnosti samopozabe in pridobivanja podatkov … K temu pa je treba takoj dodati, da vizualno podprta pripoved s svojo intenzivno uporabo vizualnih kodov, šumov in glasbe gledalca sploh ne spodbuja k jezikovnemu delovanju, marveč samo k pasivnemu sprejemanju; posledično zato tudi ne prispeva k razvoju jezikovnih zmožnosti, s tem pa neposredno povzroča jezikovne primanjkljaje in težave pri srečanju z zahtevnejšimi besedili.

Z vsakodnevnim gledanjem take pripovedi so današnji mladi veliko bolj

vešči pri razbiranju mimike obraza in gest, a hkrati manj razgledani na področju globljega miselnega dogajanja in upovedovanja čustvenih in drugih človeških izkušenj, za katero je potrebno jezikovno izražanje. Zato ostajajo odprta vsa vprašanja o drugih vzrokih upada zanimanja za soljudi, kar bi spodbujalo leposlovno branje. Ali to zanimanje zavira ali celo zavre šola s svojo enosmernostjo in pogosto dolgočasnostjo? Na upad zanimanja pri štirinajstletnikih so opozorile ameriške raziskave. Ali pomanjkanje zanimanja povzroča nespodbudno domače okolje? Pri učencih iz takih okolij bi morala za spodbudo poskrbeti šola. Ali pa je upadanje zanimanja za soljudi posledica umika zaradi sveta, ki postaja vse bolj nerazumljiv in neobvladljiv? Ne glede na to, v kateri smeri iščemo odgovore na vsa ta vprašanja, je gotovo le eno: upad zanimanja za leposlovno branje in vse spremljajoče okoliščine samo večajo odgovornost vseh, ki učimo jezike in književnost, za bolj spodbuden in bolj na učence osredinjen pouk.

V vseh besedilih zvečine uporabljam za vse osebe moške oblike kot generične oblike, čeprav vedno, kadar pišem v angleščini, uporabljam dvospolne oblike. Brez take rabe namreč večina angleških urednikov zavrača objavo slehernega rokopisa. Rada pa bi, da bi bila moja besedila kljub zapletenosti obravnavanih vprašanj čim laže dostopna vsem kolegicam in kolegom, ki bodo brali; to pa omogoča raba ustaljenih oblik. Sicer se pa globoko strinjam s poslanko Majdo Potrata, ki se je v intervjuju za Delto (2005) odločila za začetno rabo dvospolnih oblik. Sama dvospolne oblike uporabljam samo mestoma, predvsem uvodno in v neposrednem nagovoru.

Na koncu mi ostane prijetna dolžnost, da se zahvalim vsem, ki so neposredno prispevali k pričujočemu delu. To sta najprej dragi prijatelj Jože Zupan in draga Tilka Jamnik, s predlogom, z načrtom in s pozitivnimi predlogi za spremembe besedil, ki jih jemljete v branje. Brez njiju in Bralne značke te zbirke ne bi bilo. Vsa hvaležnost in razumevanje predsednika Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS Slavka Pregla in založnika Karantanije Davida Tasiča, saj bi bila brez njiju razmišljanja dostopna le ožjemu krogu ljudi. Hvaležna sem tudi oblikovalcu arhitektu Rupertu Goletu.Takoj za njimi pridejo vse že kar desetletne sodelavke v Bralnem društvu Slovenije: Milena Ivšek, ki je uredila več zbornikov Bralnega društva Slovenije, Jelka Vintar, ki je vzorno uredila zadnji zbornik še pred posvetovanjem

septembra 2005, Silva Novljan, ki je od vsega začetka skrbela in poskrbela za ustanovitev Bralnega društva Slovenije ter uredila naš drugi zbornik, Vida Gomivnik Thuma ves čas skrbi za naše delo pod okriljem Zavoda RS za šolstvo, in vsem drugim članicam Upravnega odbora, Nadji Mislej in Vidi Matijaš, v prejšnji sestavi pa še Nataši Bucik in Hedviki Pavlica. Moja zahvala gre vedno tudi mojim kolegicam in kolegu, ki mi vedno prijateljsko in nesebično pomagajo z nasveti, s popravki, pogovori in z viri s področja jezikoslovja in književnosti: Dušanu Gabrovšku, Tjaši Miklič, Nevi Šlibar in Ireni Kovačič ter Kristini Pegan Vičič; brez njihove pomoči še ne bi končala tega dela.

V Ljubljani, 30. oktobra 2005

Viri:

BAKER, M. W., ur., 2004. Preparing Reading Professionals. A Collection from the International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching 36/1: 81-119.

CENCIČ, M. 1999. Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje ter poučevanje. Vzgoja in izobraževanje XXX/4: 4-12.

ČAKŠ, A. 2005. Učitelji o šoli. Izjema: Svoj poklic imam rad. Delo. Sobotna priloga, 23. oktobra 2005: 16-17.

JAMNIK, T. 2001. Pravice otrok do uspešnega pouka branja. Glas BDS 2/2: 5-8.

PEČJAK, S. 2005. Dejavnost učiteljev za spodbujanje bralne motivacije. V: Vintar, J., ur., 2005: 44-55.

PEARSON, P. D. 2001. Learning to teach reading: The status of the knowledge base. V: Roller, C. M., ur., 2001: 4-19.

PEARSON, P. D. 2004. American reading instruction since 1967. V: Baker, M. W., ur., 2004: 6-40.

Poročilo IRA. 2005. Getting on Board. IRA members with National Board Certification praise rigorous process, recommend it for others. Reading Today, 23/2: 1 in 4.

ROLLER, C. M., ur. 2001. Learning to Teach Reading. Newark, DE: International Reading Association.

VINTAR, J., ur. 2005. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. (Zbornik Bralnega društva Slovenije.) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



O branju in pismenosti

Bralna zmožnost je potrebna vsakomur

Ali šola omogoča razvoj zadovoljive bralne pismenosti? [1]

V času, ko smo od jutranjega prebujanja do nočnega odhoda na spanje neprestano obdani z vsakovrstnimi 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 glavna pot do znanja in učinkovito orodje moči. Dobro razvita bralna zmožnost ne omogoča le prostega dostopa do različnih podatkov oz. do vsega znanja, do raznih oblik leposlovja in do sposobnosti obrambe pred manipulacijo z raznimi besedili, marveč prispeva tudi k spoznavnemu razvoju in razvoju drugih jezikovnih zmožnosti, ki omogočajo uspešnejše delo, osmišljanje izkustva in kakovostnejše življenje. Že samo zato bi morala bralni zmožnosti veljati posebna skrb vse družbe in še zlasti šole, ki je neposredno odgovorna za opismenjevanje vseh pedagoških delavcev - učiteljev vseh predmetov, v domačem okolju pa tudi staršev in cele družine. Ta potreba postaja še bolj pereča ob neprestanem naraščanju količine besedil in njihove zapletenosti ter raznolikosti, kar terja raznoliko bralno zmožnost za različna besedila in namene. Pomemben je tudi sočasen razvoj drugih, zlasti elektronskih sporazumevalnih možnosti, ki pri mlajših generacijah pogosto manjšajo zanimanje za tiskano besedo ter povzročajo upadanje jezikovnih zmožnosti, čeprav bi prav za branje elektronskih virov potrebovali veliko kritičnost.

---

1 Ta prispevek je nadgrajena objava referata z drugega strokovnega posvetovanja Bralnega društva Slovenije z naslovom *'Zakaj je bralna sposobnost skrb nas vseh?'* v zborniku Branje, skrb vseh, ur. Silva Novljan, 1998, str. 9-25.

Pri nas pa sta bralna zmožnost in širša bralna pismenost v slovenščini potrebni tudi za podporo in ohranjanje literarne tvornosti v slovenščini, ki se brez bralcev ne more veseliti svetle prihodnosti. Nujni sta tudi za ohranjanje jezikovne identitete v vse pogostejših stikih z drugimi jeziki in kulturami, saj se pri nas že uveljavljajo priporočila evropske jezikovne politike o večjezičnosti. Dokument informativne mreže za izobraževanje v Evropi Eurydice z naslovom Key Competencies (2002, Ključne zmožnosti) kot drugo ključno zmožnost, ki neposredno sledi prvi - sporazumevalni zmožnosti v materinščini - navaja tudi sporazumevalno zmožnost v tujih jezikih (prav tam: 23) in šele nato informacijsko komunikacijsko tehnologijo in pismenost v matematiki.

Nekateri strokovnjaki že opozarjajo na globoke in zaskrbljujoče spremembe, ki jih povzročata razvoj in spreminjanje komunikacijskih možnosti pri mlajših generacijah. Generacije mladih, ki so navajene konzumirati velike količine TV in drugih oblik vizualno podprte pripovedi, namesto da bi uporabljale poprej običajno količino časa za branje, prebijejo vedno več časa pred televizorji in pri računalnikih ter tako preprosto ne razvijejo zadostne sposobnosti za ravnanje z zgolj besednim gradivom: za poslušanje in za branje pisane besede ter posledično tudi za tvorjenje besedil, še zlasti pisanje. Čeprav je po nekaterih podatkih danes več nadpovprečno nadarjenih mladih, le-ti večkrat ne zmorejo več procesirati - prebrati in razumeti zgolj besednih sporočil, ki za poprejšnje generacije na enaki razvojni stopnji niso predstavljala nobene težave. Pomanjkljiva bralna pismenost pa ima še druge učinke, saj se možgani, ki niso bili verbalno dovolj spodbujani in niso dobili potrebnih izkušenj v zgodnjih razvojnih stopnjah, tudi ne razvijajo ustrezno. Otroci, ki do pubertete ne usvojijo govora, navadno ne morejo več nadomestiti tega primanjkljaja. Zaradi pomanjkljive bralne pismenosti pa učenci lahko zaostajajo tudi pri drugih procesih razvitejših jezikovnih dejavnosti: pri razčlenjevanju, razmišljanju, osmišljanju besedil in poglobljeni refleksiji. Vsi ti procesi so potrebni za učinkovito učenje, za besedno obvladovanje realnosti ter za vse oblike uspešnega delovanja v življenju, saj je prav jezik temeljno sredstvo prilaščanja in urejanja realnosti.[2] Obilno branje leposlovja omogoča neomejeno vajo in spoznavanje različnih jezikovnih rab, zato je deležno posebne pozornosti in preučevanja, čeprav v vsem razvitem svetu poročajo o upadajoči vrednosti književnosti in zmanjšanem zanimanju zanjo. Ne nazadnje: vse bralne in učne strategije (Pečjak in Gradišar, 2002) predpostavljajo dobro razvito osnovno bralno

---

2 O vlogi jezika pri pojmovanju in obvladovanju realnosti bomo spregovorili v poglavju o *Znanjih, ki učitelju pomagajo pri pouku branja in bralne zmožnosti* na str. 108.

zmožnost, ki jo učenci najpogosteje utrjujejo prav z branjem leposlovja v šoli in doma.

Opozorila o ključnem pomenu jezika za spoznavni razvoj in družbeno delovanje ter empirična opazovanja upadanja miselnih zmožnostih in sprememb pri številnih mladih navajajo strokovnjake po vsem svetu k iskanju odgovorov na vprašanji: Kako zavirati to negativno razvojno težnjo z obveščanjem staršev, da naj zmanjšujejo količino otrokove izpostavljenosti TV in večajo domače možnosti za jezikovno interakcijo s poslušanjem otrok, s spodbujanjem k pogovoru in z glasnim branjem ter navajanjem na knjige? Še bolj pomembno pa je drugo vprašanje o ustreznosti šolskih in programskih pričakovanj o zmožnostih otrok, saj programe in pouk lahko nadzorujemo z upoštevanjem dejanskega stanja in ustreznim prilagajanjem programov, ki bi praviloma morali stremeti tudi k odpravljanju jezikovnega primanjkljaja od doma. Učni načrti, ki temeljijo na preteklih izkušnjah načrtovalcev iz časov, ko so v šolo prihajali otroci, ki še niso toliko gledali televizije in so zato imeli boljše razvite jezikovne zmožnosti in drugačen odnos do branja, ne upoštevajo dovolj sposobnosti pa tudi spremenjenega zanimanja današnjih generacij učencev in so zato zanje pogosto neustrezni in neučinkoviti. Še bolj usodne učinke ima lahko udejanjanje novih učnih načrtov, kadar učitelji ne dobijo pravočasno za to potrebnih novejših jezikoslovnih spoznanj, ki zadnja leta hitro napredujejo, da jih je težko zasledovati. Nekatere države izdatno podpirajo jezikoslovne raziskave prav zaradi neuspehov jezikovnega pouka. Vse več raziskav pa kaže na to, da neustrezni šolski programi in nestrpni učitelji pogosto prispevajo k negativnemu odnosu do jezika in k posledičnemu zaostajanju v razvoju otrokovih jezikovnih zmožnosti. Neprestani učiteljevi popravki, ki so utemeljeni na nerealnih pričakovanjih o učenčevih zmožnostih in zanimanjih, učence navdajajo z negativnimi občutki o lastnem znanju materinščine, ki hitro prerastejo v odklonilen odnos do jezika in književnosti. Ob stalnem učiteljevem popravljanju jezikovnih napak, ob nefunkcionalnih in težko razumljivih slovničnih opisih in kategorizacijah ter številnih popravkih spontanega bralnega razumevanja, učenci namreč nimajo občutka, da se te 'snovi' pač niso naučili, kot se lahko tolažijo pri nekaterih drugih predmetih, marveč začnejo misliti, da slovenščina preprosto ni zanje oz. oni niso za slovenščino.

Razreševanja prvega vprašanja so se v številnih državah lotili z raznimi programi za starše, še zlasti s pospeševanjem tesnejšega sodelovanja med starši in šolo. Osrednje profesionalno glasilo Mednarodnega bralnega društva Reading Today (Branje danes) v vsaki številki prinaša poročila o raznolikih

programih, ki usposabljajo starše za spodbujanje otrok k predšolskemu branju, o skupnem branju staršev in otrok v šolah, sezname primernih knjig in priporočila za udomačevanje branja in knjige na vseh ravneh. Za take oblike dela s starši so se odločili na temelju eksperimentalno zbranih podatkov, ki kažejo na to, da sta prav zgodnje domače okolje in odnos do knjige odločilna za poznejši razvoj otrokove bralne zmožnosti. Ugotovili so, da je razvoj bralne zmožnosti premo sorazmeren s pozitivnim odnosom do knjige oz. do leposlovja, ki se praviloma začenja že v družini (prim. Paratore, 2002). Hkrati pa starše navajajo tudi k bolj kritičnemu odnosu do televizije in jih opozarjajo na različne negativne učinke, ki jih ima pretirano gledanje, in na možnosti bolj nadzorovanega izbora programov, ki jih gledajo skupaj z otroki. V Ameriki imajo vsako leto nacionalni teden zaprtih televizorjev (Annual National TV Turnoff Week) in posebno gibanje Amerika brez televizije (TV-Free America).

Ker učenci veliko predstav o branju, pisanju in sporazumevanju usvojijo še pred vstopom v šolo, je zelo pomembno, da starši in vzgojiteljice v vrtcih vedo, kako otroku omogočiti kakovostno srečanje s pismenostjo. Hkrati pa doživetja branja prispevajo k ustvarjanju tesne vezi med starši ali vzgojiteljico in otrokom. Dojenčki stike z besedo doživljajo kot prijetne od samega rojstva naprej. Otroci, s katerimi se starši in drugi člani družine veliko pogovarjajo, praviloma razvijejo boljšo pismenost. Že zgodaj pred vstopom v šolo imajo prve predstave o tiskani besedi in si znajo zamišljati zgodbe s pomočjo slikanic. Zelo pomembno pa je, da starši redno berejo, in možnost, da si otroci sami ogledujejo knjige; tako osvajajo tudi potrebno besedišče in se s posnemanjem odraslih igrajo, kot da bi brali, in s čečkanjem ali z vijuganjem po papirju 'pišejo'. Otroci si tako že pred šolo ustvarjajo predstave o branju in pomenu besed ter spoznavajo, da sporazumevanje poteka na različne načine, da imajo tiskane besede v okolju različne pomene, da jim slikanice pripovedujejo o njih samih in o drugih/drugačnih ljudeh, da so poslušanje, govorjenje in branje prijetne in povezane dejavnosti, ki imajo določen cilj, in da so črke in glasovi v neki povezavi.

Podobne programe za uzaveščanje staršev o pozitivnih in negativnih učinkih zgodnjega domačega okolja na otrokovo poznejšo bralno sposobnost so izvajali 1996. leta tudi v Nemčiji. Starše in zgodnjo domačo naklonjenost do knjige poskušajo prepričljivo privzgojiti z opozorili, da je taka predbralna vzgoja pomembna za večjo uspešnost otrok v šoli. Staršem razlagajo vse negativne posledice slabo razvite bralne zmožnosti in drugih jezikovnih zmožnosti za šolsko in pošolsko uspešnost otrok ter jih tako poskušajo pridobiti za dobro sodelovanje s šolo. Starši si še vedno želijo uspešne

otroke, za to so pripravljeni tudi marsikaj narediti!

Tudi druge države uvajajo razne oblike spodbujanja zanimanja za knjigo s pomočjo staršev. Na Danskem imajo knjižnice posebne dobro obiskane in priljubljene oddelke za vključevanje staršev s predšolskimi otroki. Pri tem jih podpirajo množični mediji, saj so knjižnice posebej pomembne za tiste otroke, ki sami doma nimajo knjig - ali pa si jih sploh ne morejo privoščiti. Pri nas knjižnice prav tako uspešno pritegnejo že predšolskega otroka, žal pa imajo vpliv predvsem na tiste otroke, katerih starši se že zavedajo pomena zgodnjega stika s knjigo, medtem ko drugih staršev ne morejo pritegniti brez javne oz. medijske spodbude o pomenu zgodnjega odnosa do branja. Zato bi bila potrebna širša družbena dejavnost in tudi medijska podpora, ki bi zajela vse družine s predšolskimi otroki in osnovnošolci, saj imajo prav otroci neosveščenih staršev najbolj pogosto bralne težave in v šoli že samo zato ne morejo biti uspešni. Na tem področju bi bilo vsekakor treba spodbuditi širšo družbeno skrb, saj se število otrok, ki so zaradi slabo razvitih jezikovnih zmožnosti zavrti, medsebojno agresivni ter neuspešni v šoli, neprestano veča, starši pa pogosto ne vedo niti tega, da nerazvita bralna sposobnost ne zapira samo poti do branja in književnosti, marveč tudi pot do znanja, do boljših jezikovnih zmožnosti in s tem do boljših zaposlitvenih možnosti, ne nazadnje pa tudi do moči in do obrambe pred verbalno manipulacijo drugih. Ker ne vedo, da domači pozitivni odnos do knjige in zgodnje uvajanje v branje bistveno prispevata k otrokovemu bralnemu razvoju, pripisujejo vso odgovornost za otrokov neuspeh šoli in ji v svoji nezadovoljnosti z njo ne zaupajo. Raziskave vzrokov za šolsko neuspešnost, ki so jih naredili v Kaliforniji, so povsem jasno pokazale, da so najbolj uspešni tisti otroci, ki imajo doma močno bralno spodbudo in podporo staršev. K nezanimanju staršev in učencev pri nas pa večkrat prispeva tudi pouk slovenščine - tako jezika kot književnosti, saj ga zaradi deskriptivne naravnanosti in posledične abstraktnosti ter učenja na pamet brez pravega razumevanja učenci doživljajo kot neuporabljivega za dejansko rabo jezika, pa tudi kot osebno frustracijo, medtem ko starši pogosto ne razumejo, kaj naj bi se otroci (na)učili.

Spreminjanje učnih programov je pri nas izredno počasno in težavno. Drugod po svetu kritike učnih načrtov, učbenikov in neuspešne šolske prakse, na katere kažejo slabi rezultati oz. nizke ocene, samodejno sprožijo kritično obravnavo in vnašanje sprememb v načrte. Kritike nikakor niso prizanesljive niti do učiteljev in še manj do univerzitetnih programov, ki jih niso ustrezno usposobili za sodoben pouk branja in bralne zmožnosti. Popravljanje in spreminjanje učnih načrtov pa načrtujejo v razmeroma kratkih petletnih

obdobjih. Pri nas pa medijsko sporočilo julija 2004, da je bila slovenščina najnižje ocenjen predmet na maturi, ni sprožilo nobenega spraševanja ali javne razprave! V Evropi in ZDA so v šestdesetih letih študentski nemiri in pritožbe nad zastarelim pozitivistično obarvanim poukom književnosti, ki že za tedanje generacije mladih ni bil več prepričljiv, obrodili številne poskuse, da so književni pouk osredinili na učence in študente. Za osredinjanje pouka na učence so razvili vrsto pristopov, ki spodbujajo učenčevo zanimanje za književnost in omogočajo njegovo dejavno sodelovanje pri obravnavi besedil. S takimi pristopi poskušajo pomagati učencem razviti potrebno bralno zmožnost in kritičnost ter tako zavirati vedno večje upadanje pismenosti, ki ga pripisujejo spremenjenim možnostim elektronskih komunikacij. Pri nas pa se razmišljanje o predstavnem svetu in potrebah današnjih učencev kljub številnim javnim kritikam programov in opozorilom za preobremenjenost učencev nikakor ne more razmahniti (Novak, 2000). Zato pouk ne upošteva dejanskih zmožnosti in zanimanj otrok, ki odraščajo pred televizorji in ob prezaposlenih starših, ki nimajo časa, da bi prisluhnili otroku, se z njim pogovarjali in razmišljali o njegovih stiskah ter ga navajali na pozitiven odnos do pisane besede in narodne kulture.

Temeljni pedagoški aksiom nas sicer uči, da moramo pri načrtovanju pouka in pri samem pouku izhajati iz realnega učenca (saj drugih učencev tudi nimamo!) in njegovega posebnega zanimanja. Vemo tudi, da asimetrija med predstavami učitelja o tem, kakšen naj bi učenec bil, in dejansko vsebino učenčevega predstavnega sveta lahko obrodi le neuspeh, učenčevo zavrtost in končno odklanjanje pouka in nato še osip. Takšnega pomanjkanja upoštevanja učenca pa si ne bi smeli privoščiti že zaradi naše maloštevilčnosti, saj iz šole ne bi smeli izgubiti nobenega učenca. V tem času so se spremenile temeljne oblike sporazumevanja z novimi možnostmi komunikacije in posredovanja neomejenih količin znanja, pa tudi odnos (zlasti mlajših) do obveščenosti, npr. o tradicionalnih vsebinah literarne zgodovine. Za računalniško vedno bolj pismeno generacijo učencev so vse oblike leksikonskega znanja dosegljive s pritiskom nekaj tipk iz zgoščenk, zato si s takim znanjem ne želijo več obremenjevati možganskih celic. V nekaterih razvitejših državah vrtci, ki ne uvajajo poznavanja računalnikov, niso več upravičeni do državne podpore! Kjer učni programi z zastarelimi pristopi mlade neredko silijo v obrnjeno časovno perspektivo: v preživelo preteklost starejših generacij, ki jih v njihovem življenju v prihajajočem stoletju lahko le zavira, se vse več mladih obrača od šole, jo doživlja kot neprijetno posiljevanje - ali pa kar zapusti. Ker nam je ta razvojni tok v razvitih deželah že znan in je zato predvidljiv, bi si morali prizadevati za pouk, ki bi bil za učence smiseln in prepričljiv ter zato tudi učinkovit.

Podobno kot v drugih državah bi se morali odločiti za hitrejše prenavljanje in posodabljanje učnih načrtov, še zlasti ker prvi koraki k sodobnejšemu pouku na deklarativni ravni opredelitve ciljev terjajo take popravke v zmanjšanju snovi, ki bodo omogočili izvajanje že sprejetih ciljev.

Tak pa je lahko samo pouk, ki izhaja iz učenčevih potreb in je ves čas osredinjen na učenca, ne pa na učiteljeve ali načrtovalčeve predstave o tem, kaj naj bi učenci vedeli in mislili o posameznih besedilih, in na razne transmisijske pristope golega posredovanja znanj, ki učence spodbujajo samo k sprejemanju snovi, ne pa tudi k sodelovanju in zato tudi ne k razmišljanju in razvoju kritične presoje. Razvoj razmišljanja predpostavlja zanimiv izziv, kritično presojo pa učenci zlasti razvijajo, kadar pretresajo utemeljenost različnih mnenj in morajo razlike med njimi razlagati ali zagovarjati.

Čeprav se primanjkljaj v zanimanju za knjigo pogosto pričenja že v domačem okolju, se izrazito odklonilen odnos številnih učencev do branja leposlovja pojavlja šele v šoli. Zato bi v njem morali razbirati predvsem nenačrtovane in nezaželene učinke književnega pouka, na osnovi spoznanj o izvorih takega odnosa pa načrtovati bolj zanimiv pouk. Zadnja leta v strokovni literaturi vse bolj pogosto beremo poročila o rezultatih eksperimentalnega preučevanja književnega pouka, ki razkrivajo neprijetno dejstvo, da so številne analitično usmerjene oblike književnega pouka neposreden vzrok za to, da ljudje ne cenijo književnosti in v pošolskem obdobju ne berejo (Rosenblatt, 1983/1938; Sell, 2000; Scholes, 2004).[3] Odtujevalne oblike književnega pouka seveda poskušajo preučevati na številnih inštitutih za književni pouk po svetu (Miall in Kuikinen, 1995; Miall 1996), saj se proti takim negativnim učinkom lahko borimo le, če jih sistematično ugotavljamo, temeljito spoznamo in razčlenimo.

Ker pri nas še vedno nimamo nobenega inštituta ali druge sistematično organizirane oblike za preučevanje učinkov književnega pouka oz. literarne socializacije, razpolagamo le s priložnostno zbranimi podatki o mnenjih in

---

3 Bralci in ljubitelji književnosti se seveda težko soočamo s spoznanji o tem, da ljudje književnosti preprosto ne cenijo več in dajejo prednost drugim oblikam zabave in prostočasovnih dejavnosti. Kot učitelji pa se moramo ves čas zavedati tega dejstva, ker smo sicer neprestano v nevarnosti, da bi izhajali iz nerealnih predpostavk o učenčevih zanimanjih in preferencah. Take predpostavke pa ne omogočajo uspešnega pouka branja in pri učencih ne pripeljejo do boljšega odnosa do književnostih. Nekatere študije pa opozarjajo tudi na to, da je negativen odnos do književnosti v veliki meri posledica neustreznih oblik književnega pouka! (Sell, 2000; Scholes, 2004.)

odzivih naših dijakov. Tako anketo običajno izvajamo s študenti angleščine v prvem in drugem letniku, ker poskušamo pouk angleške književnosti medbesedilno navezovati na predhodno znanje in branje naših študentov. V šolskem letu 1997/98 so tako v anketi, ki so jo sestavili nekateri raziskovalci mednarodnega društva za eksperimentalno preučevanje književnosti (IGEL), sodelovali maturanti iz let 1996 in 1997. Pri tem velja povedati, da so zaradi centraliziranega vpisnega postopka, ki ga je prinesla nova matura, in nujnih vpisnih omejitev - to praviloma točkovno najuspešnejši dijaki. Njihovih odgovorov tako ne smemo šteti za povprečne rezultate ali odnos do književnosti, saj gre zvečine za odlične in prav dobre dijake s končnim številom točk, ki jih dosegajo le najboljši maturanti. Zanimali nas bodo predvsem zato, ker kljub nadpovprečni gimnazijski uspešnosti izpraševancev nakazujejo vsaj tri oblike očitno pri nas kar pogostih značilnosti književnega pouka, ki pri učencih povzročajo odklonilen odnos do branja in do književnosti.

Izprašanci se najprej pritožujejo nad izborom obveznih beril: moti jih tako preveliko število besedil kot tudi njihova narava. Pogosto menijo, da je zaradi velike količine podatkov najbolj enostavno vse izbrisati iz spomina - ali pa si od gore podatkov o avtorjih, besedilih, obdobjih in raznih oznakah na koncu ne zapomnijo več kot 5 do 10 odstotkov, ker si tako nepregledno količino pogosto zgolj narekovanih podatkov preprosto ni niti mogoče niti smiselno zapomniti.[4] Pri seminarjih iz literature se velikokrat dogaja, da si študentje ne morejo priklicati v spomin niti glavnih slovenskih in tujih avtorjev ter predpisanih besedil, ali pa povedo, da so zanje že slišali v šoli, vendar se ne morejo ničesar spomniti. Še bolj pogoste so pritožbe nad prisilnim branjem zanje nezanimivih besedil. Mnoge učence branje takih besedil navdaja s prepričanjem, da je branje leposlovnih besedil praviloma neprijetno, če ne že kar mučno, zato se že vnaprej tolažijo z mislijo, da jim po zaključeni šoli ne bo več treba brati. V nekaterih državah (npr. v ZDA) poskušajo zagato, ki jo povzroča predpisan seznam besedil, reševati tako, da izbor obravnavanih besedil prepuščajo učiteljem, ki naj bi najbolje poznali svoje učence in bi zato morali biti sposobni izbirati zanje zanimiva besedila.

Taka rešitev pa je lahko močno vprašljiva. Čeprav učiteljeva prizadevanja, da bi ugotovili za učence zanimiva besedila, lahko vodi resnična želja, da bi obravnavati taka besedila, pa še ni zadostno zagotovilo, da bo izbor uspešen za vse učence in da bodo v času šolanja usvojili bralne strategije za razne

---

4 Take in podobne pritožbe zbiramo že več let. Po uvedbi mature leta 1995 vse manjkrat slišimo in beremo odgovor: "Naš učitelj nas je zares navdušil za književnost!"

vrste besedil, ki jih bodo srečevali po šoli. Bolj smiselno se zdi uvesti različne načine obravnave besedil, poglobljeno obravnavo celostnega besedila, pri kateri se učenci sami sprašujejo o besedilu. Tak pristop spodbuja učenčev lastni odziv, kritično spraševanje besedila in razvoj bralne zmožnosti, pri besedilih, ki imajo za učence osebno odmevnost in zanimivost, literarno zgodovinsko obravnavo pa pri tistih besedilih, ki imajo zgodovinski ali razvojni pomen z vidika celostnega (narodnega) literarnega sistema - ali pa so pomembna za kulturno identiteto učencev. Razreševanje takega izbora besedil, ki bi hkrati omogočalo razvoj učenčeve kulturne identitete in bralne zmožnosti, vsekakor ne gre prepuščati idiosinkratični presoji posameznikov, ki lahko - tako kot načrtovalci programov - podležejo prepričanju, da bi morali vsi učenci brati in poznati njim priljubljena ali uveljavljena besedila. To so običajno besedila iz prejšnjih učnih ali učiteljevih študijskih programov in ustaljenih antologij z dodatkom novejših avtorjev.

Preobsežen in včasih povsem nezanimiv izbor obveznih besedil je tudi izvor pritožb, ki jih poraja način šolske obravnave. Zaradi preobsežnega programa ima učitelj za številna besedila na voljo le eno ali dve uri. Tako omejen čas pa nikakor ne zadošča za sproščeno in poglobljeno obravnavo, ki bi izhajala iz učenčevega lastnega doživetja in poskušala le-to dograjevati. Poglobljena obravnava predpostavlja najprej ugotavljanje doživetja in razumevanja učencev samih v majhnih skupinah, kjer bolj sproščeno spregovorijo o lastnem doživetju in ga primerjajo z mnenji sošolcev, ne da bi se bali učiteljevega popravka ali pa primerjave z veljavno učiteljevo razlago. V pogovoru s sošolci najprej spoznajo eno izmed temeljnih značilnosti branja, namreč da imajo posamezni učenci različne predstave o besedilu. To spoznanje je pomembno, ker jih osvobaja strahu o pravilnosti lastnega branja, hkrati pa samodejno vodi k razmišljanju o vzrokih za razlike in h kritičnemu spraševanju besedila, da bi ugotovili izvor za take razlike. Ko posamezne skupine primerjajo rezultate svojega razumevanja in tako poskušajo doseči jasnejšo skupno predstavo, ki jo lahko ponazorimo z vnosom rezultatov/branj vseh skupin na razredno dogajalno premico (Grosman 1997:16, Grosman 1994: 44 in sledeče), je potreben še čas za različne postopke odkrivanja prezrtih besedilnih sestavin, za nadgrajevanje že doseženih razlag z drugimi možnostmi razumevanja in še zlasti za ugotavljanje jezikovnih sredstev za doseganje spoznanih besedilnih učinkov in tudi za premislek o različnih možnostih razumevanja oziroma besedilnih sestavinah, ki govorijo zanje. Šele taka obravnava daje učencu občutek, da je njegovo branje pomembno in njegovo mnenje zanimivo za učitelja, in ga spodbuja k samostojnemu branju in razmisleku o besedilu.

Vsi ti postopki terjajo precej več časa, kot ga za obravnavo posameznih besedil predpisuje učni načrt za gimnazijo, ki na strani 25 npr. predpisuje 4 ure za Srednji vek: Dantejevo Božansko komedijo in Brižinske spomenike, skupaj s kulturnozgodovinskim orisom, obravnavo versko alegoričnega epa, zunanje in notranje zgradbe, vsebine, pomena, estetskih učinkov, jezika in besedilne vrste. Pri taki podatkovni obremenjenosti ni časa za dijakovo samostojno razmišljanje o besedilu, ki ga sreča le v odlomku, in sodelovanje pri pogovoru o njem, ter za potrebno učiteljevo pozornost do dijakovih predlogov za razumevanje in strpnost do dijakov. Vendar le obravnava, ki ves čas spodbuja in vključuje učenčevo sodelovanje ter ga navaja h kritičnemu premisleku ter k tvorjenju in ubesedovanju lastnih pomenov, omogoča učencem, da razvijajo bralno zmožnost in sposobnost samostojnega stika z umetnostnim besedilom, kot jo načrtuje učni načrt. Hitra in pogosto površinska obravnava, kjer je učitelj ves čas glavni vir vseh podatkov o besedilu in njegovem pravilnem pomenu, učence sili v položaj pasivnega sprejemanja tujega branja in podatkov, ki so zanje slej ko prej samo nezanimivi podatki o književnosti. Ker ne preberejo celega besedila, nimajo možnosti za tvorjenje lastnega pomena in ne vadijo ubesedovanja le-tega, učenci doživljajo ure književnosti kot neprijetno šolsko dolžnost, ne da bi pri tem razvili zanimanje za branje umetnostnih besedil in bralno sposobnost. Snov, ki se jo naučijo na pamet za oceno ali preizkus znanja, ne da bi jo poskušali razumeti, pa je hitro pozabljiva kot vsi nerazumljeni podatki. Nič nenavadnega ni, če so dijaki na koncu prepričani, da so razni avtorji svoja leposlovna besedila napisali prav zato, da bi z njimi mučili dijake. Kdo bi še bral, ko je za njim zadostna ocena za maturo! V tej luči skoraj preseneča izjava redkih študentov, da si radi, zviti v postelji, privoščijo kakšno knjigo, vendar le z debelo podčrtano pripombo 'po lastnem izboru'!

Kot najbolj odbijajočo sestavino književnega pouka pa študenti navajajo tiho ali izraženo učiteljevo pričakovanje, da bodo dijaki prevzeli njegovo razumevanje in interpretacijo obravnavanega besedila.[5] Tu velja povedati, da se v tej postavki mnenja naših učencev povsem ujemajo z rezultati številnih tujih anket (Krakar Vogel, 1993: 175, prim. tudi 1991: 6-7; Gejlon in Schrank, 1991: 269). Tudi drugod po svetu učenci na vseh ravneh doživljajo kot najbolj moteče prav učiteljevo pričakovanje, da se bo cel

---

5 Tudi za učitelja je naravno, da si želi strinjanja poslušalcev, saj drugačna mnenja niso samo vznemerljiva, marveč nas lahko tudi do neke mere ogrožajo, še zlasti kadar nismo povsem prepričani vase. Kljub temu se mora učitelj pri branju in interpretaciji besedil odreči temu svojemu nagnjenju iz preprostega razloga, ker s svojim pričakovanjem samodejno 'duši' razvoj učenčeve bralne zmožnosti in kritičnosti.

razred strinjal z njegovo razlago. Čeprav se pri izpitih pogosto odločajo za dobesedno reprodukcijo učiteljevega mnenja, ker je to pač najbolj varna pot do pozitivne ali celo boljše ocene, učenci to pričakovanje in dolžnost najbolj pogosto doživljajo kot posiljevanje z učiteljevim ali učbeniškim mnenjem. Tu ni treba posebej opozarjati na nevzgojne učinke pouka, ki učence navaja k sprejemanju vnaprej pripravljene interpretacije. Tak pristop učence neposredno utrjuje v mnenju, da se sploh ni vredno truditi prebrati in razumeti predpisano besedilo, saj to zanje naredijo kar učitelji. Oropa pa jih možnosti vaje v oblikovanju lastnega pomena in lastnega razumevanja, spoznanja o mnogopomenskosti besedila in o odvisnosti pomena od vsakokratnega bralca ter tako v njih počasi zatira željo po samostojnem branju in oblikovanju lastnega pomena ter spontano nagnjenje k ubesedovanju lastnega doživetja in ocene ter izmenjavi mnenj o prebranem besedilu. Prav vse te možnosti bolj dejavnega pristopa k besedilu so lahko spodbuda k večjemu zanimanju za književnost in za samostojno razmišljanje o obravnavanih besedilih, ki edino vodi do razvoja bralne zmožnosti, do sposobnosti za samostojen stik z umetnostnim besedilom. Zdi se, da se učitelji - v zaskrbljenosti za maturitetne točke svojih dijakov in ob prenatrpanem programu - vse bolj pogosto odločajo za podajanje priporočenih interpretacij, ki naj bi dijakom pomagale pravilno odgovoriti na zapletena vprašanja in podvprašanja maturitetnega eseja, ter tako nimajo več časa, da bi spodbujali in razvijali njihovo lastno kritično misel.

Podobno enoumno usmeritev lahko mestoma razbiramo tudi iz številnih priročnikov za učitelje slovenščine, ki ne načrtujejo le vprašanj, ki naj bi jih obravnavali pri razpravi o posameznih besedilih in odlomkih, marveč tudi odgovore nanje! Tako vnaprejšnje načrtovanje poteka pouka je skregano z vsemi pravili in praksami ustvarjalnega pouka književnosti, ki bi moral upoštevati vsakokratno posebno pragmatično situacijo: posebno skupino učencev, njihova zanimanja glede na neposredno povezana izkustva, na vse, kar se jim v šoli dogaja, njihove idiosinkratične odzive na razne lastnosti besedila in posebno problematiko, ki jo želi učitelj ob danem besedilu odpreti. Pri nas očitno še ni prodrlo spoznanje, da so izkušnje drugih učiteljev z drugačnim znanjem, osebnostjo ter s kognitivnim stilom in še zlasti z drugimi in drugačnimi učenci neprenosljive v spremenjene šolske okoliščine drugim učencem. Prenašanje vnaprej danega modela oropa oba, učitelja in učenca, lastne ustvarjalnosti, učitelju pa dodatno onemogoča, da bi spodbujal in upošteval mnenja svojih učencev, ki jih priporočen model ne more načrtovati. Uporaba vnaprej načrtovanih modelov pouka posameznih besedil namreč samodejno usmerja učiteljevo dejavnost skladno s predlaganim modelom in mu ne dovoljuje, da bi sledil zanimanju

konkretnih učencev, ki pri pouku po tujih vzorih postanejo povsem nerelevantni. Modeli ali vzorci za pouk posameznih besedil lahko služijo le kot spodbuda za razmišljanje o drugačnih možnosti in o spreminjanju in preseganju ustaljenih praks. Nekatere mednarodne raziskave izrecno opozarjajo na dejstvo, da vsak poskus neposrednega prenašanja tujih modelov in pristopov nujno omejuje ustvarjalnost vseh udeležencev v pouku: učitelja in dijakov. Prav lahko pa je tudi neustrezen in uvaja le še eno neuspešno obliko pouka.

Negativne izkušnje učencev, ki so posledica vseh prikazanih posebnosti književnega pouka, se združijo v doživljajsko utrjeno prepričanje, da branje leposlovja ni in ne more biti prijetno in zanimivo, marveč je predvsem bolj ali manj neprijetna šolska obveznost, ki srečno preneha z odhodom iz šole. Ker so prepričanja, ki izvirajo iz neposredne izkušnje, veliko bolj globoko zakoreninjena in trdna kot besedno prepričevanje, jih je zelo težko izkoreniniti in prepričance pregovoriti k temu, da bi jih spremenili. Včasih nam to ne uspe niti v štirih letih fakultetnega študija angleškega jezika in književnosti. Učence je še posebej težko pregovoriti, da je njihov občutek, da ne znajo brati, da niso za književnost, le posledica neustreznega pouka in da se je mogoče naučiti brati in uživati književnost tudi po zaključku šole z branjem in s potrebnimi vajami. Bralno zmožnost za leposlovje je mogoče vse življenje neomejeno izpopolnjevati za vedno nova besedila in njihove nepričakovane razsežnosti, saj se tudi umetnostna besedila razvijajo in spreminjajo. Nobene zmožnosti pa ne moremo usvojiti zgolj s poznavanjem teorije ali podatkov in navodil zanjo, marveč jo lahko usvojimo samo s sistematično vajo, ki je izrecno usmerjena k obvladovanju sposobnosti: bralna zmožnost in zanjo potrebne bralne strategije niso nobena izjema – usvojimo in nadgrajujemo jih lahko le z branjem.

Kadar gre za neposredne negativne izkušnje s književnostjo in na njih doživljajsko utrjena prepričanja učencev, da je branje neprijetno ali celo nerazumljivo, tudi običajni šolski argumenti za branje in poznavanje književnosti nimajo pravega učinka. Za današnje učence sta tako neprepričljiva oba standardna šolska zagovora obveznih beril: kanonična besedila je treba poznati v imenu splošne izobrazbe in zaradi njihove estetske vrednosti. Oba zagovora sta zadnje čase v nemilosti, saj je vsaj v razvitem svetu vrednost literature tako padla (Scholes, 2004: 3; Zima, 2004: 2; Hladnik, 2002: 2), da se tisti redki učenci, ki berejo iz veselja, v družbi vrstnikov izmikajo priznanju, da berejo leposlovje. To dejstvo nas vse ljubitelje in bralce književnosti seveda žalosti, vendar se ga moramo vsaj pri pouku ves čas zavedati, saj moramo pouk vedno graditi na realni osnovi.

Učencem tudi ne moremo kar ukazati, da naj se zanimajo za književnost, če sami izjavijo, da je ne razumejo. Problem pa je veliko težji kot samo zanimanje za književnost. Vse bolj pogosto namreč opozarjajo na nov pomen leposlovnega branja, da namreč prav stalno ali vsaj občasno branje leposlovja omogoča posamezniku ohraniti in tudi nadgraditi pismenost! Nebralci pa lahko hitro postanejo tudi pomanjkljivo pismeni. To spoznanje nas obvezuje k razmišljanju o bolj prepričljivih oblikah književnega pouka, ki bi učence pritegnil k sodelovanju in jim predstavil vsaj pomen branja, če pri njih že ne bi mogel spodbuditi zanimanja za literaturo.

Vsa ta spoznanja pa odpirajo vprašanje bolj prepričljive motivacije za branje leposlovja, da bi bila sprejemljiva in učinkovita tudi za današnje generacije mladih, ki jih bolj zanimajo televizijski programi in računalniške igrice. Ob negativnih izkušnjah pri pouku književnosti jih vsakodnevna izkušnja gledanja televizije utrjuje v prepričanju, da je vizualno podprta pripoved filma in raznih televizijskih nadaljevank bolj prijetna in zato bolj zaželena kot bolj ali manj naporno branje. Za preseganje tega mnenja potrebujemo čimbolj oprijemljive in nazorne odgovore na vprašanje, zakaj brati, da bi še posebej osvetlili tiste koristi od branja, ki jih vizualno podprta pripoved filma ne more ponuditi.

Glede na to, da so učenci in njihova zanimanja vedno bolj raznolika, je najbolje poiskati in razviti čimveč različnih možnosti za pozitivno motivacijo in dejavno sodelovanje, ki bi spodbujalo kritično mišljenje. Le tako bi lahko bili prepričljivi za čim večje število učencev, če že ne za vse, in uspešni z zagovorom leposlovja v stalnem tekmovanju z bolj zapeljivo televizijo in s filmom. Pri pouku moramo zato ponazoriti čimveč možnosti za ustvarjalno doživljanje leposlovja in pokazati njihove koristne učinke in tako preseči pogosto, a povsem neutemeljeno in zato škodljivo šolsko izhodišče, da bi književnost preprosto morala biti za učence enako zanimiva, kot je za učitelje. Tako mnenje včasih vodi do povsem neproduktivnih očitkov učencem, da se za književnost ne zanimajo zato, ker naj bi bili preveč leni za branje. Najbolj prepričljivi smo seveda s takim poukom, ki učence ves čas zanima in jim nudi možnost pozitivne ali vsaj zanimive izkušnje z leposlovnimi besedili. Tudi pri takem pouku pa je zanje dobro, da se zavedajo možnosti raznih pozitivnih rab in učinkov branja leposlovja v bolj dorečeni obliki, kot je zgolj bogatenje človeške izkušnje in znanja materinščine. Poskusili bomo nakazati nekaj možnosti za bolj oprijemljivo motiviranje učencev za branje leposlovja, ki poskušajo ponazoriti posamezne dobre učinke branja v razumljivi in sprejemljivi obliki za učence.

Književnost ne odpira samo vrat v izkustvo drugih ljudi in kultur - tako preteklih kot tudi tujih in oddaljenih - marveč nas lahko marsikaj nauči tudi o učinkovitih rabah in delovanju jezika, brez popravljanja napak, ki jih sami delamo. Ker učenci na vseh ravneh želijo biti vešči uporabniki jezika vsaj v praktične namene, kot je učinkovitejši govorni dvoboj z vrstniki ali predstavljanje lastne podobe, jih zanimajo razne možnosti, kako doseči tako besedno učinkovitost. Ena izmed uporabnih možnosti je organizirano opazovanje, kako različna leposlovna besedila udejanjajo razne jezikovne funkcije. Ob takem opazovanju besedila jih ne navajamo samo k boljšemu poznavanju obravnavanega besedila in njegovega umetnostnega učinkovanja, marveč jim lahko pomagamo razviti tudi višje oblike jezikovne ozaveščenosti. (V pričujočem kontekstu uporabljamo oznako jezikovna ozaveščenost predvsem za razumevanje človeških rab jezika in njihove vloge pri mišljenju, ustvarjanju družbenih odnosov in pri učenju.) Če se odločimo za opazovanje, kako osebe v nekem besedilu ustvarjajo in uravnavajo medosebne odnose, lahko učencem razkrijemo več o tej zanimivi funkciji jezika, kot bi jim razkrila abstraktna obravnava delovanja in naštevanje možnosti te funkcije. Še več, do spoznanj o udejanjanju te funkcije lahko pridejo sami s samostojnim opazovanjem in z opisovanjem relativno lahko vidnih značilnosti besedila.

Pri gimnazijskem pouku angleške književnosti smo se odločili za tako obravnavo Shawovega Pygmaliona in Osborneovega besedila Ozri se v gnevu. Ko učenci sami preberejo celo besedilo v angleščini, morajo odgovarjati na enostavna vprašanja, ki ob vedno dovoljeni uporabi besedila zanje ne predstavljajo niti najmanjše težave. Uvodna vprašanja jih namreč navajajo samo k natančnejšemu opazovanju lahko razvidnih značilnosti dialoga. Ker vprašanja že poznajo iz pogovorov o govornih rabah jezika, si jih lahko zastavljajo tudi sami ali medsebojno. Ta vprašanja želijo spodbuditi opazovanje besednega obnašanja posameznih dramskih oseb, zato pregledujejo besedilo za odgovore na naslednja vprašanja: Kdo ima najdaljše govorne prispevke (replike), kdo najkrajše. Kdo začenja pogovor, kdo samo odgovarja, kdo določa temo pogovora in kdo mora govoriti o vnaprej določeni temi in odgovarjati na vprašanja. Kdo prekinja govor drugih oseb in kdo mora čakati na dovoljenje, da spregovori. Kakšne glagolske oblike uporabljajo posamezne osebe: kdo uporablja velelnike in kdo pogojne stavke. Lahko odgovorljiva vprašanja omogočajo sproščeno razpoloženje, iz katerega ni težko preiti na bolj zapletena vprašanja o tem, kaj nam ugotovljene značilnosti dialoga - besednega obnašanja posameznih oseb - povedo o njih in njihovih medsebojnih razmerjih. Iz te razprave lahko preidemo tako na obravnavo posebnosti teh dram in njunih mnogopomenskih

interpretacij kot tudi v pogovor o Shawovi mojstrski karakterizaciji oseb z jezikovnimi sredstvi in o uporabljenih možnostih jezika za udejanjanje medosebnih odnosov v tem besedilu. (Prim. Grosman, 1998) Taka razprava samodejno prehaja v širšo razpravo o jeziku kot sredstvu za ustvarjanje medosebnih odnosov in možnosti, da ustvarjamo hoteno/načrtovano in nehoteno/nenačrtovano podobo samega sebe. Taka obravnava učencem odgovarja na vprašanje o pomenu leposlovnega branja.

Pripovedna besedila nudijo spet druge možnosti prepričljivega odgovora o koristnosti leposlovnega branja. Leposlovna pripoved je zagotovo najbolj organizirana in dodelana pripoved o človeški izkušnji. Z uporabo različnih pripovednih tehnik in postopkov žariščenja nudi dragocene vpoglede v možnosti pripovednega urejanja izkušnje, središčenja bralčeve in poslušalčeve pozornosti in razne postopke namernega ali nenamernega subjektivnega pretvarjanja pripovedovanega dogajanja. Novejša dognanja o pomenu razvite pripovedne sposobnosti za urejanje lastnega doživljanja, za osmišljanje lastne izkušnje in za kognitivni razvoj posameznika (Bruner, 1986) kažejo na to, da imajo ljudje z dobro razvito pripovedno sposobnostjo večje možnosti za smiselno preživetje, medtem ko nerazvita pripovedna sposobnost pogosto napoveduje mentalne težave.

Temu novemu področju kognitivnega jezikoslovja in naratologije je namenjena nova revija Narrative and Life Story (Pripoved in življenjska zgodba), ki je začela izhajati v devetdesetih letih. Velik pomen razvite sposobnosti za upovedovanje lastne izkušnje so dokazali v Avstraliji, ko so mladostne prestopnike uspešno vrnili v šole zgolj s tem, da so jih naučili upovedovati lastno izkušnjo in s tem o njej tudi samostojno razmišljati. Koliko naših učencev je nestrpnih in agresivnih, ker se niso pravočasno naučili upovedovati svojih doživetij in besedno izražati čustev, ker ne berejo in ne morejo razumeti drugačnosti drugih ljudi? Prav branje umetnostno oblikovane pripovedi, ki uporablja razne pripovedne tehnike in postopke usmerjanja bralčeve pozornosti, nas nadzorovano vodi skozi raznolike možnosti pripovednega urejanja človeške izkušnje in nam s tem omogoča bolj zbran pogled na lastno izkušnjo. Obe dejavnosti, spoznavanje različnih možnosti (umetnostnega) upovedovanja človeške izkušnje in razumevanje pomena pripovedne sposobnosti, sta bolj zapleteni kot prej prikazano opazovanje značilnosti dramskega dialoga. Za tako spoznavanje je zato običajno potrebno več časa in pomoč učitelja, ki dobro pozna možnosti diskurzne analize in je razumevajoč do dijakov.

Nekatere druge oblike prikaza pozitivnih učinkov se zdijo laže izvedljive.

Tako na primer dijakom ni težko razložiti, da fiktivna pripoved odpira vrata v nekatere možnosti človeškega doživljanja, ki nam ne bodo nikoli neposredno dosegljive. Težje pa je spodbuditi njihovo zanimanje za nadrobno razčlenjevanje in globinske vpoglede na prvi pogled manj privlačnih (notranjih) doživetij in miselnih procesov, ki razkrivajo inovativno vlogo jezika in omogočajo spoznanje, da je prav jezik glavno orodje prilaščanja človeškega in mrtvega sveta. Samo jezik lahko odstira tiste vpoglede v razsežnosti doživljanja, ki pred ubeseditvijo sploh niso predstavljivi. Tudi pri teh spoznanjih je pogosto potrebna učiteljeva pomoč, saj on pozna možnosti jezika za ubesedovanje in odkrivanje novih vidikov navidez že znanega doživetja ali dogajanja.

Seveda pa mora kljub svojemu boljšemu poznavanju teh procesov in besedila učitelj najprej spodbujati učence, da se sami zamislijo in spoprimejo z besedilom ter poskušajo kritično opazovati jezikovne rabe. Opazovanje različnih jezikovnih rab in njihovih učinkov lahko učence naposled pripelje do tega, da sami zaznavajo tiste sestavine besedilnega temelja, ki v njih sprožajo določene učinke: misli, pomisleke, čustva in razumevanje ter tudi načine uporabe jezika, ki take učinke omogočajo. S takim opazovanjem in z razčlenjevanjem pa učenci že začnejo razvijati sposobnost kritičnega premisleka o lastnem doživetju, ki ne ostaja na ravni nerazumljivih občutkov in presoj, kot jih pogosto srečujemo v raznih oblikah impresionistične kritike in ocen, marveč omogoča tudi utemeljevanje presoj, zavračanje zmotnih pričakovanj in tvorjenje bolj celovitega pomena. Ko učenec doseže to stopnjo branja in razumevanja, lahko trdimo, da je usvojil bralno zmožnost za umetnostna besedila. Čeprav se opis te sposobnosti na prvi pogled mogoče zdi zapleten in zmožnost težko dosegljiva, velja povedati, da se takega spraševanja besedila in odzivanja nanj učenci lahko naučijo že v osnovni šoli, če jih le spodbujamo k takemu odnosu in ne opravimo vseh procesov branja in še zlasti interpretacije namesto njih s poenostavljeno razlago še poprej, kot jim damo besedo.

Otroci se namreč z radovednostjo odzivajo tudi na tako zapletene jezikovne rabe, kot je npr. nonsens, saj je bilo veliko takih besedil napisanih prav za otroke. Pričakovanje odraslih, da so take jezikovne rabe zanje prezapletene in da zato potrebujejo razlago odraslih o vsebini in sporočilu, je preprosto znak odraslega nepoznavanja otrokovih zmožnosti in neutemeljenega pripisovanja nezmožnosti. Tako šola učencem nehote počasi zatira vsa njihova zanimanja. Zbrani ameriški podatki kažejo na to, da s prizadevanjem, da bi otroke socializirali in vkalupili, pouk do štirinajstega leta starosti zatre vsa zanimanja otrok!

Pri sodelovalnem pouku so za učence zanimiva tudi vzporedna besedila in lastno tvorjenje vzporednih besedil. Vzporedna besedila namreč omogočajo preučevanje alternativnih jezikovnih rešitev in njihovih učinkov in s tem osvetljujejo tudi izvirno besedilo. Tvorjenje vzporednih besedil pa omogoča eksperimentiranje z jezikovnimi možnostmi in hkratno razčlenjevanje učinkov različnih rešitev, ki tudi osvetljujejo izvirno besedilo in omogočajo učencem ustvarjalno delo. Posebno zanimiva možnost vzporednega besedila je filmska različica leposlovnega besedila. Primerjalna obravnava filmske izvedbe in izvirnega besedila omogoča obravnave podobnosti in razlik, pa tudi tistih možnosti vizualno podprte pripovedi, ki je tiskano besedilo ne more ponuditi, in možnosti poglobljenih opisov čustev, miselnih procesov in odnosov med osebami, ki pa jih film ne more predstaviti. Slednje je posebej zanimivo, saj razkriva sestavine pripovedi, ki presegajo filmsko pripoved, čeprav le-ta poleg jezikovnega koda lahko uporablja še številne druge kode. Prav prepletanje številnih kodov (ocene so med 15 do 20 razločljivih sredstev sporočanja!) dela filmsko pripoved neprosojno za nepoučene gledalce, saj je za njeno podrobno razumevanje potrebno temeljito poznavanje filmskih sestavin in tehnik. Razčlenjevanje razlik sporočilnih možnosti obeh oblik pripovedi in še zlasti vseh sestavin leposlovne pripovedi, ki jih film ne more ohraniti, nam daje v roke najmočnejši argument za nujno potrebo po branju in za opozorilo, da film, pa naj bo še tako lahek in prijeten, ne more nadomestiti branja.

Uporaba številnih vizualnih in močno prepričljivih glasbenih kodov namreč hkrati tudi manjša potrebo po uporabi jezika, ki je zlasti v otroških filmih lahko zelo omejena. S še tako pogostim gledanjem filmov se zato ne učimo postopkov jezikovnega ubesedovanja izkušnje, ki jih zdaj štejejo za izjemno pomembne tako za kognitivni razvoj kot tudi za življenjsko uravnovešenost. Najboljša vaja in možnost opazovanja in spoznavanja takega ubesedovanja človeške izkušnje je še vedno leposlovna pripoved brez vizualne podpore. Branje leposlovne pripovedi zato ne prispeva samo k osvajanju bogatejšega besedišča in skladenjskih rab, kot še vedno mislijo nekateri starši, marveč tudi k razvijanju sposobnosti za pripovedno urejanje lastne izkušnje, ki je pomembna za preživetje in za boljšo kakovost življenja. Ne nazadnje pa v filmski različici leposlovne pripovedi prepoznavamo tudi posebno režiserjevo razbiranje izvirnega besedila, ki nam kot razpoložljivo drugačno branje lahko služi za vzporejanje lastnega učenčevega branja in razumevanja. Tudi taka primerjava lahko prispeva k bolj poglobljenemu razumevanju besedila in k boljšemu poznavanju možnosti branja ter mnogopomenskega potenciala besedila.

Vse nakazane motivacije in pristopi izhajajo iz učenca in spodbujajo njegovo neposredno doživljanje besedila in zanimanje zanj. Zato učenca ne odtujujejo od besedila (in od književnosti), tako kot npr. zastarelo določanje zunanje in notranje forme ali sintetične in analitične zgradbe (Grosman, 2004: 252), ki nima prav nobene pojasnjevalne moči in služi zgolj predalčkanju, marveč ga neprestano navajajo k ponovnemu branju, k opazovanju in izpraševanju besedila ter k njegovemu boljšemu spoznavanju. Dijaki, ki so morali polna štiri leta iskati pri besedilih zunanjo in notranjo obliko, pa so v naši anketi izrazili povsem negativen odnos do oblikovne (strukturalne) analize, še zlasti do 'seciranja besedila', pozneje pa so odkrito priznali, da niso nikoli razumeli niti razlike med zunanjo in notranjo obliko niti postopka ugotavljanja ene in druge. Vse skupaj je bilo zanje zgolj vir neprijetnosti, kot jo poraja nerazumevanje in prisila, na pamet naučeno pa so uspeli uspešno izbrisati iz spomina.

V naših šolah pa ustvarjalni pouk književnosti in razvoj samostojne bralne sposobnosti zavira tudi neustrezno načrtovan jezikovni pouk, ki je samo deklarativno usmerjen k razvijanju jezikovnih zmožnosti, dejansko pa pogosto ostaja na ravni golih in dolgočasnih opisov ter zapletenih in dvomljivih kategorizacij (Grosman, 2000). Dokler se bodo naši učenci na vseh ravneh še naprej ubadali z opisi in s kategorizacijami nerazumljivih in nerazumljenih jezikovnih konceptov, namesto da bi spoznavali zanimive in uporabne jezikovne rabe in funkcije, in bo pouk tako v njih še naprej zatiral sleherno kal radovednosti o jeziku, zanimanja in izvirnih misli, ne moremo pričakovati niti zanimanja za književnost niti uspešnega razvoja bralne zmožnosti. Preučevanje in opisovanje osamljenih jezikovnih sestavin mrtvih kosov jezika učencev ne more pripeljati do spoznavanja procesov tvorjenja pomena pri branju ali pri pisanju in jih tako tudi ne usposablja za osmišljanje lastnega izkustva. Borba za maturitetne točke vodi le do točk, ne pa tudi do trajnega in uporabnega jezikovnega znanja. Včasih se zdi, da je marsikateremu točkovno uspešnemu maturantu tuj že sam koncept jezikovnega znanja.

Širše poznavanje vseh nakazanih pozitivnih vplivov branja leposlovja pa bi vendarle prepričalo tudi starše, da bi se bolj zanimali za branje in razvoj bralne sposobnosti otrok. Dokler te koristi ne bodo široko poznane - ker učni načrti še vedno predpisujejo preštevilna besedila po abstraktni estetski vrednosti in po kanonični uvrstitvi, ne pa po odmevnosti za učence, učenci pa se učijo na pamet neuporabljive jezikovne koncepte - bomo morali za pozitivno motivacijo skrbeti v razredu s prepričevanjem in z demonstracijo takega pouka, ki bo učence prepričal z močjo njihovega lastnega zanimivega

doživetja.
Vse do boljšega poznavanja pomena branja umetnostnih besedil pa bomo morali še naprej širiti naša spoznanja o pomenu bralne zmožnosti za vsakogar s seminarji in posveti, kjer nas bodo vedno znova zanimale razne možnosti močnejše spodbude za branje in širjenje bralne zmožnosti.

Viri:

BRUNER, J. S. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Ma.:Harvard Up.

EURYDICE. 2002. Key Competencies. Brussels: Eurydice.

FARSTRUP, A. E. in SAMUELS, S. J. 2002. What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association.

GEJLON, C. in SCHRAM, D. 1991. The Testing of Teaching Methods. V: Ibsch, E., Schram, D. in Steen, G., ur., 1991:269-274.

GROSMAN, M. 1994. Pouk književnosti za maturo. V Književnost in jezik za maturo iz angleščine. Grosman, M. in S. Benulič, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11 -56.

GROSMAN, M. in V. ROT. 1997. Šolska ura s Hamletom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, M. 1998. Pygmalion-Pigmalion. V: Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 17-46.

GROSMAN, M. 2000. Šolska ura z besedilom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, M. 2004. Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

HLADNIK, M. 2002. O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje. http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar_slo.html-12 (23. septembra 2002)

IBSCH, E., SCHRAM, D. in STEEN, G., ur. 1991. Empirical Studies of Literature. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.

KRAKAR VOGEL, B. 1991. Skice za književno didaktiko. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

KRAKAR VOGEL, B. 1993. Novejši pogledi na pouk književnosti. XXIX seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: 211-226.

KREUZ, R. J. in MACNEALY, M. S., ur., 1996. Empirical Approaches to Literature and Aesthetics. Norwood, N. J.: Ablex.

MIALL, D. S. 1996. Empowering the Reader. Literary Response and Classroom Learning. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, ur., 1996: 463-478.

MIALL, J. D. in KUIKINEN, D. 1995. Aspects of Literary Response. A New Questionnaire.
Research in the Teaching of English 29/1: 37-58.

NOVAK, H. 2000. Učne obremenitve in počutje gimnazijskih dijakov. Sodobna pedagogika 51(117)2: 106-121.

PARATORE, J. R. 2002. Home and School Together: Helping Beginning Readers Succeed. V: Farstrup, A. E. in Samuels, S. Jay., ur. 2002: 48-68.

PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. 2002. Bralne učne strategije. Ljubljana Zavod RS za šolstvo.

ROSENBLATT, L. M. 1983/1938. Literature as Exploration. New York: The Modern Language Association of America.

SCHOLES, R. 2004. Some Interesting Developments. MLA Newsletter, Fall 2004: 3.

SELL, R. 2000. Literature as Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

ZIMA, 2004. Primerjalna književnost in družboslovne vede. Primerjalna književnost 27/2: 1-58.

Branje kot dejavna jezikovna raba[6]

"Vse, kar imamo na razpolago kot bralci, so besede na papirju in naše znanje ter izkušnje, ki jih prinesemo s seboj. Da bi si lahko predstavljali pripovedne osebe in svetove, ki jih pričarajo pisatelji, smo prisiljeni uporabiti domišljijo, truditi se moramo, da bi prišli v srca, v glave in pod kožo junakom. Sposobnost vživljati se v druge in se zamisliti v njihov položaj je verjetno edina značilnost, ki nas loči od živali." (E. Bolton, 1998:5)

Preučevanje branja in razumevanja umetnostnih besedil ima že več kot stoletno tradicijo. Podobno ugledno tradicijo ima tudi preučevanje raznih težav in napak, ki se pojavljajo pri učenju in osvajanju branja. V zadnjem času pa intenzivno preučujejo tudi branje znanstvenih in učbeniških besedil (Halliday, Martin, Wignell, 1993). Raziskave in opisi procesov branja opozarjajo na zapleteno naravo teh procesov, nova odkritja posameznih sestavin hkrati opozarjajo na nove neznanke. Vemo tudi, da računalniki kljub neprestanemu izpopolnjevanju še vedno ne 'znajo' brati, ker ne zmorejo približno pol milijona postopkov, ki jih opravijo človeški možgani samo za to, da pretvorijo sestavine kroga in premice določenega grafičnega zapisa v besede in povedi. Vse pisave so namreč sestavljene iz elementov kroga in premice, ki že sama po sebi lahko povzročata zaznavne težave in posledične odklone pri branju. Ob spremenjeni razsvetljavi, kratki ekspoziciji ali v stanju utrujenosti številni posamezniki že te izhodiščne sestavine vseh črk in pisav zaznavajo z raznimi odkloni, npr. krog razkrajajo v sestavine premice, premico pa prilagajajo elementom kroga; tako oba vidijo v obliki krivulj in

---

6 Študija s tem naslovom je bila objavljena v prvem zborniku BDS z naslovom *Pouk branja z vidika prenove* (1997, uredila M. Grosman). V sedanji obliki je besedilo posodobljeno in v drugi polovici prinaša nove opise bralčevih dejavnosti med procesom branja, za branje potrebnih jezikovnih znanj in bralnih strategij.

lahko tudi napačno razbirajo črke. Na višji ravni semantične tvornosti in pripisovanja pomena besedam in povedim, opomenjanja besedila v procesu branja, je branje še neprimerno bolj zapleteno, saj besedila praviloma nimajo popolnega nadzora nad bralci, ki se lahko zapletejo v razne oblike 'napak'.

Če primerjamo na prvi pogled bolj očitno produktivne rabe jezika, kot sta pisno in govorno tvorjenje besedil, so branje kljub temu nekoč imeli za receptivno jezikovno zmožnost, ki naj bi od bralca zahtevala 'le' ali 'predvsem' sprejemanje in razumevanje.[7] Novejše raziskave branja pa vztrajno opozarjajo na dejstvo, da sta branje in razumevanje že obstoječih besedil procesa dejavnega tvorjenja pomena, opomenjanja samega po sebi mrtvega besedila, ki ga danes opisujejo tudi kot jezikovni predmet. Novejše teorije besedilu pripisujejo le pomenski potencial, ki ga bralec lahko realizira (nekateri literarni teoretiki za to uporabljajo tudi izraza: konkretizira ali aktualizira) na različne načine, na raznih ravneh in tudi z raznimi subjektivnimi odkloni. Pri umetnostnih besedilih domiselni kritiki skozi stoletja poskušajo razbrati in skoraj 'iztisniti' različne pomene, medtem ko se pri stvarnih opisih in navodilih bralci trudijo čimbolj približati 'točnemu' pomenu. Kadar gre za zapletena mnogopomenska besedila ali časovno in kulturno odmaknjena besedila in za kakovostno razumevanje, lahko proces opomenjanja že obstoječega besedila zahteva celo večji napor kot ubesedovanje nove izkušnje. Takih naporov se najbolj zavemo, kadar poskušamo razbrati besedila iz zelo oddaljenih obdobij ali v tujih jezikih.

Vsako branje pa zahteva določen napor že samo zato, ker je besedilo zapisana ubeseditev misli nekoga z drugačnim načinom videnja, razmišljanja in upovedovanja, z znanim ali neznanim namenom in seveda zaradi posebnosti pisne rabe jezika. Umetnostna besedila lahko npr. uporabljajo razne pristope in jezikovna sredstva, ki bralca načrtno odtujujejo in naredijo branje še bolj zapleteno in zahtevno.

Bralec se z zapisanim besedilom največkrat sooča sam in zunaj pragmatične situacije, v kateri je le-to nastalo, zato ima lahko težave z razbiranjem v besedilu vedno prisotnih znakov umeščenosti v izvirne družbene in kulturne okoliščine. Te težave se še povečajo, kadar se bralec sreča s prevodnim besedilom iz neznane pretekle ali tuje kulture, katere posebnosti so mu

---

7 Pri nas v devetdesetih letih tudi prodirajo opisi aktivnega branja: "Aktivno branje … je proces iskanja novega in odkrivanja, saj sposobnost aktivnega branja implicira opazovanje, prožen spomin, živo domišljijo in seveda razum, pripravljen za analiziranje in sintetiziranje." (Jug, 1993, citirano po Cencič, 1999: 6.)

neznane. Že sama možnost pisne rabe zrcali zunaj jezikovno praktično potrebo, da jezikovna sporočila ohranjamo in pozneje uporabljamo zunaj njihove izvirne pragmatične situacije, ki je tako ali drugače sprožila njihov nastanek. Pisna raba omogoča neomejeno ohranjanje sporočila in njegovo prenašanje v druge pragmatične, kulturne in krajevno ter časovno oddaljene situacije, v izvirni obliki ali v prevodu. Danes tak prenos omogočajo tudi elektronski mediji, ki našo planetarno vas vse hitreje spreminjajo v kibernetični prostor, v katerem vedno več sporočil beremo na raznih malih zaslonih. Še vedno pa beremo! S pisnim besedilom se bralec praviloma sooča tudi brez možnosti, da bi tvorca besedila povprašal za pojasnila ali si pomagal s parajezikovnimi sredstvi govornega sporočanja. Jezikoslovci opozarjajo, da že sam zapis 'jezik vklene v verige in ga zamrzne'. Jezikovno sporočilo tako postane predmet, ki vabi k razmišljanju (Halliday 1993: 118) in omogoča različna branja in interpretacije.

V desetletjih, ko so postopoma prodirala našteta spoznanja, je nastalo na tisoče študij o raznih vidikih, sestavinah in značilnostih raznolikih vrst branja. S problemi branja in še zlasti s preučevanjem branja leposlovnih besedil ter književnega pouka se ukvarjajo številni posebej za to ustanovljeni raziskovalni inštituti. Letna bibliografija na področju branja presega petdeset tisoč objav in sega od opisov posameznih branj na temelju takojšnjega poročanja vseh zaznavnih miselnih odzivov, ki jih pri takih poskusih neposredno zapisujejo ali kar snemajo (Holland 1975, Alderson in Short, 1989), do poročil o rezultatih hemisferskih raziskav o delovanju človeških možganov pri branju, npr. o pomenu prispevka in vpliva desne polovice za učinkovitejše delovanje leve, ki je pri desničarjih odgovorna za jezikovno delovanje (Iaccino, 1993, Kitterle, 1994). Spoznanja o pomenu sodelovanja desnega dela možganov, ki ureja čustvene odzive in spodbuja delovanje leve, opozarjajo na neproduktivnost branja in pouka, ki za učenca ni zanimiv in ga ne spodbuja k sodelovanju. Nezanimivo branje, ki učenca pušča povsem nemotiviranega ali ga celo dolgočasi, je - podobno kot nezanimivo ukvarjanje z jezikom - nadvse pozabljivo! Razpon študij o branju je tako širok, da ga nobena obravnava ne more več celostno zaobjeti;[8] tu nas bodo zanimali predvsem tisti vidiki branja, ki so povezani z linearno jezikovno zgradbo tiskanega besedila, ki uravnava časovni potek branja. Prav ti vidiki nam omogočajo najbolj nazoren vpogled v nastajanje bralčevih mentalnih predstav o besedilu in v neposredno vlogo in pomen jezikovnega sredstva

---

8 Obširnejši opis procesov in sestavin branja vsebuje moje delo *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju* (2004). O nekaterih posebnostih leposlovnega branja pa bomo spregovorili pozneje v poglavju *'Oblike branja in značilnosti leposlovnega branja'* na str. 83.

- včasih pravimo kar jezikovnega temelja - pri tvorjenju mentalnih predstav. Razkrivajo nam možnosti in nemožnosti jezikovnega nadzora nad bralčevim doživljanjem, ki jih še zlasti avtorji umetnostnih besedil uporabljajo na različne načine. Odstiranje vpogleda v linearno ureditev in učinkovanje besedila pa nam odpira tudi uresničljive možnosti za pouk ustvarjalne bralne zmožnosti. Tako ti vidiki hkrati osvetljujejo pomen dobro razvitih jezikovnih zmožnosti in dajejo oprijemljivo izhodišče za pouk umetnostnih besedil in ustvarjalnega branja leposlovja.

Branje kot proces osmišljanja in opomenjanja besedila oz. tvorjenja besedilnega sveta

Pred obravnavo načinov, na katere besedilo s svojo linearno predstavitvijo besedilnih podatkov - z zaporedjem besed, povedi, odstavkov itn. – usmerja in nadzoruje bralca, si moramo ogledati še nekatere vpoglede v branje, ki jih prinaša psihološko preučevanje procesov branja. Psihologi (Rayner in McConkie, 1977: 183-4) opisujejo branje kot sestav mentalnih (kognitivnih) procesov, ki jih človek opravi zato, da bi pridobil določene podatke, ki so ubesedeni v besedilu. Razumevanje branja zato opisujejo kot ugotavljanje pokazateljev o vrstah in zaporedjih procesov, ki se odvijajo v bralčevi glavi (mentalno) med branjem, in o proizvodu, ki je rezultat teh dejavnosti, kot npr. narava spominske/mentalne predstavitve podatkov, ki jih človek pridobi iz besedila. Preučevanje teh procesov in njihovega rezultata terja ugotavljanje težko določljivih sestavin in stopenj samega procesa, njihovih medsebojnih razlik in vplivov ter neoprijemljivega končnega rezultata – bralčevega pomena besedila. Vse to pa je izredno zapleteno, kajti ko bralec tekoče in tiho bere, opazovanje njegovega vidnega obnašanja praktično ne razkriva nobenih podatkov o teh procesih. Nič laže pa ni preučevati njihovega rezultata - mentalne podobe/predstavitve besedila v njegovi glavi.[9] Psihologi, ki se ukvarjajo s preučevanjem branja, zato dosledno opozarjajo, da so dosegljivi podatki o procesu branja in o njegovih rezultatih izredno omejeni in lahko tudi nezanesljivi. K takim 'dejstvom' in 'podatkom' o branju navadno štejejo razne podatke o rezultatih branja, ki jih pridobijo s pobralnimi nalogami

---

9 Splošno sprejeto je namreč spoznanje, da vsaka ubeseditev te podobe, mentalne predstavitve besedila kot razbranega pomena, že spreminja to izhodiščno podobo.

in niso del procesa branja, podatke o vsebini kot spominsko uskladiščenih podatkih, samoopazovanje in razmišljanje raziskovalcev branja in zaenkrat edine bolj oprijemljive podatke, ki jih pridobijo z opazovanjem bralčevega premikanja oči. Za to uporabljajo posebne naprave, s katerimi ugotavljajo število besed oziroma razpon besedila, ki ga bralec razbere v enem premiku oči (t. i. sakadi), povratne premike oči nazaj po linearnem besedilu, če bralec zazna težave ali napake, ki jih želi popraviti, in število besed, ki jih prebere v minuti branja (npr. povprečno pri največ bralcih 240 besed).

Zapletenost procesov branja in razumevanja besedil temelji tako na težavnosti same grafične predstavitve glasov v pisni obliki kot tudi na kompleksnem delovanju jezika kot sistema. Čeprav strokovnjaki predvidevajo, da so ljudje že pred dvajset tisoč leti začeli uporabljati tudi pisno sporazumevanje s podobami, ki so bile vsakomur razumljive brez napornega učenja branja, so se načini zapisovanja preko vedno bolj zapletenih piktogramov do današnjih načinov zapisa posameznih glasov razvijali v smeri vedno težje razumljivih znakov in grafičnih predstavitev glasov in besed. Medtem ko je vsakdo brez težav razumel podobe, strokovnjaki (Rozin in Gleitman, 1977: 56) opozarjajo, da se danes nihče ne more naučiti razbiranja šestindvajsetih geometričnih simbolov,[10] ki predstavljajo vse glasove govorjenega jezika, brez dolgotrajnega učenja črk in njihovega povezovanja v besede, povedi itn. V razvoju od podobe do predstavljanja posameznih glasov so sistemi pisanja postali vse bolj učinkoviti za sposobne bralce, hkrati pa vedno težji za poučevanje in osvajanje branja. Premik od samoumevnega razumevanja slike do razumevanja in razbiranja današnjega grafičnega zapisa jezika zato terja ogromen kognitiven napor in razvoj - spoznanje, da pomen lahko predstavljamo z grafičnimi simboli, ki se povezujejo s predhodno naučenim govorom, da lahko manjše prvine sestavljamo/združujemo v večje enote in da prvine abecednega zapisa približno predstavljajo uporabljane glasove (prav tam, 124). Čeprav se praviloma vsi ljudje brez težav naučijo govora že v družinskem okolju, to nikakor ne velja za učenje in osvajanje branja. Vprašanja v zvezi z bralno pismenostjo pa so v zadnjih dvajsetih letih prerasla v razvejano področje kognitivnega jezikoslovja.

Nič manj zapleteno ni razumevanje besedil in tvorjenja pomena kot funkcije besedilne strukture (Kintsch, 1977: 227 in 1974). Če predpostavimo, da je

---

10 Ta zanimivi opis naših abeced opozarja na dejstvo, da vse črke (in zapisi vseh jezikov) sestojijo iz delcev kroga in črte - lahko uporabljajo samo ti dve osnovni geometrični sestavini. Za več ljudi z raznimi bralnimi težavami že razbiranje razporeda teh dveh sestavin predstavlja velik problem, saj lahko zamenjujejo črki d in b, ali b in p po simetrični osi, itn.

bralni dosežek sposobnega bralca, ki tekoče bere, pridobivanje podatkov iz bogato strukturirane vidne podobe delcev kroga in črte, postane razvidno, da je bistveni del procesa pridobivanja podatkov še vedno nezadostno pojasnjen, ker psihologiji ni uspelo natančno opredeliti pomena 'pridobivanja podatkov'. Zato je treba preučevati bralčevo procesiranje posameznih besedilnih sestavin, celotnega besedilnega temelja, ki ubeseduje pomen besedila. Besedilni temelj Kintsch (1977: 228) opisuje kot urejeno zaporedje povedi (trditev), ki jih sestavljajo posamezne besede, zato preučevanje razumevanja besedil predpostavlja poznavanje in razčlenjevanje sestave in jezikovnega delovanja vsake od teh besedilnih prvin. Preučevanje vseh teh besedilnih sestavin pa omogoča bolj natančno razlago procesov pridobivanja podatkov kot razumevanje trditev (povedi) v besedilu in njihove medsebojne organizacije v koherenten in dobro zgrajen besedilni temelj (prav tam, 256). Te in druge psihološke študije[11] branja so pripeljale do paradoksalnega spoznanja, da branje ni le bolj zapleteno, kot so mislili pred vsemi novejšimi raziskavami o branju, marveč da te nove raziskave opozarjajo na še nepoznano kompleksnost in globino procesov branja. To spoznanje velja tudi za preučevanje vseh drugih človekovih kognitivnih in jezikovnih zmožnosti, na področju katerega pričakujejo še mnogo novosti, odkar so delovanje človekovih možganov začeli preučevati tudi z magnetno resonanco. Nekaj več znanja nam je dosegljivega na področju bralčevega linearnega procesiranja oz. razbiranja besedila, še zlasti kadar gre za pripovedna besedila, ki jih najpogosteje preučujejo. To preučevanje upošteva Kintscheva opozorila o jezikovni zgradbi besedila kot zaporedju besed, povedi itn. in njihovih medsebojnih povezav in bralčevo zanimanje za odkrivanje zgodbe.

Bralec vsako besedilo nujno procesira linerano, praviloma od prve besede pa vse do zadnje, zato je najbolj smiselno zapletenost tega postopka najprej opazovati linearno. Najbolj nazorno si ga lahko predstavljamo, če si besedilo zamislimo kot zaporedje besed, ki se vrstijo v več kilometrski premici (v slavni de Saussurovi 'verigi označevalcev') druga za drugo, in ne v vrsticah, ki so razporejene na strani ena pod drugo. Takoj nam postane jasno, da si ne moremo zapomniti niti tako dolgega zaporedja besed niti vseh predstav, ki jih posamezne besede spodbudijo v našem predstavnem svetu (mentalno oziroma v možganih). Če se ne trudimo nekega besedila izrecno naučiti na pamet in temu prilagodimo postopek branja, pri branju sploh ne shranjujemo v spomin posameznih besed in opisov, marveč samo pomene in

---

11 Npr. študije vpliva vizualnega vzorca: Brooks, L. (1977: 143): "Visual Pattern in Fluent Word Identification" ali izbiranja pomembnejših podatkov pri branju: Williams (1977: 257): "Building Perceptual and Cognitive Strategies into a Reading Curriculum."

predstave, ki jih tvorimo na njihovi osnovi. V strokovnem jeziku pravimo, da iz kratkotrajnega spomina, t.j. delčka sekunde, ki ga potrebujemo, da z očmi razberemo besedilo v dolgotrajni spomin, ki traja od sekunde do poljubnega števila let, prehajajo le pomeni, naše predstave, in ne posamezne besede ali opisi. Posamezne besede in besedne zveze ter načine, kako so posamezni deli besedila oblikovani, navadno opazujemo šele pri ponovnem branju in pri drugih oblikah vračanja k besedilu, ko že poznamo zgodbo dogajalne plasti ter osebe in se lahko posvetimo sproščenemu opazovanju in razmišljanju, pri katerem nam hitrosti branja ne narekuje več radovednost o usodah junakov in napeta zgodba. Ali ko nas posebej zanima jezikovna oblikovanost besedila, ko iščemo skrite pomene, ali opazimo napako pri sestavljanju zgodbe, opazovanju oseb ter podvomimo v svoje razumevanje in zato preverjamo besedilo.

Primarno zanimanje za zgodbo oz. dogajalno plast je značilno za branje vseh pripovednih besedil, v katerih prevladuje zanimiva zgodba, in raznih opisov dogajanja, ki je prikazano v časovnem zaporedju. Že prvi raziskovalci procesov branja so namreč opozorili, da prvobitno zanimanje za leposlovno pripoved, ki ga opažamo pri vseh normalno razvitih otrocih, izvira iz prirojenega zanimanja za soljudi in njihove izkušnje. V luči tega spoznanja so književnost že v tridesetih letih poskušali opredeliti tudi kot družbeno sprejeto obliko za sporočanje in razmišljanje o možnostih človeške izkušnje, ki bi jo bilo mogoče opisati tudi kot visoko (umetnostno) organizirano obliko človeške dejavnosti (Harding, 1937 in 1962).

Že zaradi samega obsega besedila in zato, ker se v procesu branja bralčev odnos do besedila spreminja, strokovnjaki za branje in pripovedništvo posvečajo posebno pozornost prepletajočemu se učinkovanju besedila in bralčevih poprejšnjih izkušenj ter znanja v procesu linearnega opomenjanja besedila. Ker bralec posamezne besede in opise ves čas razume na osnovi svojega prejšnjega znanja[12] in izkušenj, branje opisujejo kot interakcijo, sodelovanje besedila in bralca. Pri tem bralec besedilne podatke – pomen posameznih besed, povedi, opisov itd. – na nek način ves čas prilagaja svojim izkušnjam in znanju ter jih ocenjuje na taki osnovi, zato pravimo tudi, da si besedilo prilašča oz. ga asimilira.[13] Pri linearnem branju - besede za besedo

---

12 Znanje v tem kontekstu ne pomeni samo nujnega poznavanja pomena posameznih besed, brez katerega sploh ni mogoče brati, marveč širše znanje in predstave o svetu, kako in kaj 'je prav', 'naravno' in družbeno sprejemljivo.

13 Take procese kulturno pogojenega prilaščanja lahko oprijemljivo opazujemo npr. pri književnih prevodih, saj prevajalec vedno prevaja 'svoj' pomen – pomen, kot ga je sam razbral v tujejezičnem besedilu.

in povedi za povedjo itd. - si bralci besedilo prilaščajo tako, da v procesu opomenjanja vse besedilne podatke razbirajo v luči svojih poprejšnjih predstav in pričakovanj. Le-te bistveno vplivajo na oblikovanje bralčevih lastnih mentalnih predstav o branem besedilu. Ko npr. slovenski bralci berejo ameriške romane, naj bo v prevodu ali v izvirniku, v njih predstavljene družinske odnose ocenjujejo s stališča svojih lastnih izkušenj o tem, kaj je običajno, pričakovano - 'normalno' za odnose med starši in otroki pri nas. Na osnovi svojih kulturno pogojenih pričakovanj so včasih nepričakovano kritični do družinskih in prijateljskih odnosov v ameriških romanih, ki seveda odslikavajo drugačna ameriška pojmovanja o tam 'normalnih' odnosih (Grosman, 1988 in 1991). Ko berejo Dickensove opise Londona, so njihove predstave o fizični podobi mesta zmes leposlovnih opisov in njihovih dejanskih izkušenj v domačih mestih. Če mlade bralce prosimo, naj nam narišejo svoje predstave o določenem okolju ali osebi, postanejo razlike med njihovimi predstavami očitne in presenetljive. V zadnjih letih se razumevanje dogajalnega okolja in tudi oseb vsaj za nekatere bralce spreminja pod vplivom vizualnih vtisov, ki jim jih posredujejo televizijske oddaje in filmi o tujih in drugačnih kulturah. Filmi in televizijske oddaje postajajo tudi sicer vse bolj vplivni že samo zaradi izjemne prepričljivosti vizualno podprte pripovedi, na osnovi katerih si vse več bralcev - še zlasti mladih bralcev – predstave o stvarnosti tvori pod vplivom množičnih sredstev. Ta vpliv je še močnejši, kadar gre za predstavitve bralcu neznane tuje realnosti, o kateri si ustvarja predstave predvsem na temelju vizualno podprtih prikazov v množičnih sredstvih. Tako nastale in oblikovane predstave nekateri avtorji poimenujejo kar drugotna realnost!

Prilaščanje v procesu branja je nujna posledica samodejnega ponotranjenja besedila, pretvarjanja jezikovnega predmeta oz. besedilnega temelja v mentalno doživetje - predstavitev besedila. Opazno je zlasti pri branju besedil iz neznanih, tujih ali časovno odmaknjenih kultur, kajti ubesedena tuja izkustva in neznane kulture so nam dosegljive le skozi lastno perspektivo, s pomočjo nam znanih pomenov posameznih besed, v luči lastnega zanimanja, izkušenj, znanja in poznavanja ustaljenih oblik oz. žanrov besedil. Jezik, ki ga govorimo, nam po eni strani omogoča razbiranje pomenov, medtem ko po drugi strani kot t. i. 'jezikovni filter' hkrati tudi omejuje razbiranje pomenov. Kljub temu pa bi se morali vsaj kritični bralci zavedati, da je tudi prilaščanje mogoče nadzorovati in o njem kritično razmišljati, če se naučimo bolj pozorno opazovati besedilne nadrobnosti in razmišljati o njihovem pomenu in učinkih v bralnih predstavah. Čeprav besedilo samo ne more nikoli imeti popolnega nadzora nad bralcem, se mu lahko s pozornejšim branjem, z vračanjem in s ponovnim branjem ter z raznimi

drugimi bralnimi strategijami bolj približamo prav, če se trudimo zavestno nadzorovati samodejne prilaščevalne težnje in omejitve medbesedilne izkušenosti.

S perspektive temeljne jezikovne linearnosti pa strokovnjaki za branje in pripovedništvo razločujejo tudi med dvema prepletajočima se učinkoma, ki ju lahko zasledujemo v procesu bralčevega postopnega (linernega in časovno pogojenega) odkrivanja besedila. Začetni - uvodni deli besedila - imajo začetne učinke in nalogo, da bralca prepričajo o zanimivosti besedila, pripovedi ali drugačnega opisa. Začetek besedila na več načinov določa pravila igre, usmerja bralčevo branje, predstavi dogajalno okolje in prisotnost pripovednih oseb, uvede stil ter besedno gostoto in z vsem tem pomaga bralcu vzpostaviti pravo in potrebno obliko sodelovanja z besedilom. Za doseganje tega cilja lahko uporabljajo posebne prepričevalne tehnike, ki bralca vabijo in izzivajo prav v trenutkih, ko bi nastala nevarnost zmanjšanega zanimanja, ko se odloča o tem, ali bi besedilo bral naprej ali pa bi ga zavrgel. Ponujajo tudi čimveč zanimivih problemov in nadrobnosti, tako da bi pritegnili bralce z različnimi zanimanji. Na nek način bi lahko rekli, da na začetku besedilo bralcu obljubi, da bo zanimivo, v njem zbudi taka pričakovanja in upanje, da bo izpolnilo vsa njegova bralna pričakovanja. Čim bolj se bralec oddaljuje od začetnega besedila, tem močnejši postajajo 'neposredni' učinki pravkar prebranih novih vrstic, opisov in strani, ki s prinašanjem raznolikih novih podatkov poskrbijo za neprestano spodbujanje bralčevega zanimanja. Različni pripovedni žanri uporabljajo posebne strategije ohranjanja bralčevega zanimanja, ki so bolj ali manj razpoznavne, kot so npr. uveljavljeni postopki detektivske pripovedi. Novi podatki bralca hkrati navajajo k 'dopolnjevanju' že ustvarjenih predstav na temelju prebranega besedila in k ugibanju, napovedovanju pričakovanih rezultatov ali dogajanja, kot jih lahko razbira iz vsega prebranega besedila. Tako ga tudi spodbujajo k nadaljnjemu branju (Rimmon-Kenan, 1983).

Poseben status ima zaključni del besedila. Bralcu običajno ostane posebej dobro v spominu že zato, ker praviloma prinese razrešitve ali odgovore na vprašanja, ki so se mu porajala med branjem, in potrdi ali ovrže njegove napovedi in pričakovanja ter ga s tem spodbuja k razmišljanju o besedilu. Glede na to, da takrat bralec neha brati, pa mu ostane tudi več časa za premislek celotnega besedila, ki ga na tej točki branja razume in poskuša strniti (interpretirati) prav s stališča končnega dogajanja in razpleta. Bralcem, ki si želijo bolje obvladovati besedilo, priporočamo tak podaljšan razmislek in urejanje vtisov o besedilu neposredno po koncu branja, ko so vse njihove predstave še 'sveže' in jih še niso zastrla druga bralna ali drugačna doživetja.

To je tudi najboljši čas za pisanje/dopolnjevanje bralnega dnevnika, za sestavljanje dogajalne premice besedila in beleženje lastnih vtisov in misli o besedilu. Vse te dejavnosti poglobijo razumevanje in zato prispevajo k spominskemu obvladovanju besedila, ki je še zlasti pomembno pri šolskem branju. Spominsko obvladovanje besedil je premo sorazmerno s kakovostjo bralčevega lastnega razumevanja!

Na podlagi vseh prikazanih procesov in svojega poprejšnjega znanja ter medbesedilne izkušenosti bralec tvori mentalne predstave o besedilu. Kadar gre za leposlovna besedila in druge oblike pripovedi, literarni kritiki in jezikoslovci te predstave poimenujejo kar besedilni svet in pravijo, da v procesu branja bralec okoli besedilnega temelja 'zgradi' besedilni svet. Ta oznaka nas opozarja na dvojno navezanost mentalnih predstav, ki izvirajo iz branja: pridevnik 'besedilni' nam pove, da izvirajo iz (jezikovnega predmeta) besedila in ne iz neposrednega stika z realnostjo, zato največkrat ne uporabljamo več dodatne oznake 'estetski' svet. 'Svet' pa nas opozarja na to, da so tudi te predstave, kot pač vse človeške predstave, del našega subjektivnega predstavnega sveta in so lahko zelo podobne našim drugim predstavam, ki izvirajo iz neposrednih stikov s soljudmi in z realnostjo. Natančnejše znanje in izkušnje, ki ju pridobimo iz neposrednih stikov, tudi ves čas uporabljamo za tvorjenje besedilnega sveta, za opomenjanje besedila.

Na veliko podobnost med tvorjenjem predstav o leposlovnih osebah in realnih živih znancih in prijateljih je opozoril angleški kritik Percy Lubbock že leta 1926. Pri zbiranju in sestavljanju podatkov o posameznih osebah v lastno podobo o njih v obeh primerih – v neposrednih človeških stikih in pri branju - uporabljamo močno podobne postopke, naš izbor podatkov pa nikoli ni popoln ali vse obsežen, saj je spričo množice razpoložljivih podatkov to preprosto nemogoče. Pri branju fiktivne pripovedi pa nas pri izboru podatkov o osebah 'nadzoruje' avtor s svojim predhodnim izborom možnih podatkov, ki jih vključi v opise posameznih oseb. Izbor in razporeditev podatkov o posameznih pripovednih osebah je v tem smislu osnovni postopek predstavitve pripovednih oseb. Zato je že narejeni avtorjev izbor podatkov o pripovednih osebah za bralca tudi obvezujoč, vsaj če želi imeti o pripovedni osebi predložene predstave. Pri tvorjenju predstav o pripovednih osebah je pomembno, da se hkrati zavedamo njihove navezanosti na zunaj besedilno realnost lastne izkušenosti in njihove fiktivnosti, saj smo sicer v nevarnosti, da bomo v obravnavi in v pogovoru o fiktivnih osebah oboje mešali na nedopustne načine prav zaradi podobnosti v lastnem predstavnem svetu in pripovednim osebam očitali obnašanje, ki nas moti v realnem svetu.

Marsikateri kritiški zapis bi bil bolj zanimiv in prepričljiv, če bi se izognil raznim oblikam moralistične kritike, ki je nasledek takega nereflektiranega odziva.

Ko govorimo o nekem besedilu - o leposlovni pripovedi, o časopisnem poročilu ali o zgodovinski pripovedi - ves čas govorimo prav o takem besedilnem svetu, o svojih mentalnih predstavah, ki smo si jih ustvarili na temelju prebranega besedila. Besedila so nam namreč dostopna le s pomočjo takega tvorjenja pomena, brez tega ostanejo mrtvi jezikovni predmeti, tako kot so za bralca mrtva besedila v neznanih jezikih. O besedilu samem po sebi (kot fizičnem predmetu) teče pogovor le, kadar govorimo o grafičnih lastnostih besedila, kakovosti črk, lastnostih tiska ali papirja, npr. ko občudujemo neznani kitajski zapis! To temeljno dejstvo velja tako za otroka, ki prebere ali sliši pravljico in si tako ali drugače predstavlja osebe in dogajanje, kot tudi za najbolj izurjenega literarnega kritika, ki z zapletenim kritiškim besediščem opisuje razne vidike svojega literarnega doživetja - svojega besedilnega sveta. Čeprav določene kritiške smeri, kot je npr. lingvistična kritika (Fowler, 1986 in 1996), omogočajo razpravo, ki se z izrecno jezikovno usmerjenimi razčlenitvami posameznih besed, povedi itd. veliko bolj približa besedilnemu učinkovanju izbranih opisov in segmentov besedila kot običajne kritiške interpretacije ali sodbe, taka razprava še vedno govori o učinkih besedila na bralca ali kritika in ne o besedilu samem po sebi. Pozornost posveča predvsem posameznim jezikovnim sredstvom, konkretnim ubeseditvam ter besedilnim značilnostim in učinkom, ki jih obravnavane jezikovne rabe sprožajo v bralcu. Besedila sama po sebi - brez bralcev - so za nas nepreklicno mrtva, podobno kot vsi še neodkriti in neizkopani materialni spomeniki neznanih kultur! Lingvistične kritike so seveda veliko bolj zanimive kot zgolj impresionistične kritike, ki se pogosto (nezavedno) omejujejo na površinsko utemeljevanje kritikovega bolj ali manj reflektiranega doživetja in preferenc (prim. Grosman, 1997). Razlike v učinkih in globinske spremembe v razumevanju posameznih besedil v diahroni perspektivi si lahko razlagamo le z vlogo vsakokratnega bralčevega prispevka, ki izvira iz njegovega družbeno in kulturno pogojenega poprejšnjega znanja in medbesedilne izkušenosti in se od generacije do generacije spreminja s spremembami bralčevega obzorja pričakovanj. Le-to je subjektivno in kulturno določeno s procesi spreminjajoče se literarne socializacije - domače in šolske književne vzgoje, in z razvojem raznih znanj, ki jih nato kritiki lahko projicirajo v branje in uporabljajo pri svojih razlagah. Tako npr. psihoanalitična branja in interpretacije niso bile možne pred razcvetom te vede, čeprav so besedila, ki prikazujejo razne psihološke probleme in jih danes zato razlagamo psihoanalitično, seveda

obstajala že stoletja pred nastankom in razvojem psihologije. Ne nazadnje - potreba po vedno novih kritiških obravnavah umetnostnih besedil raste prav iz vedno novih zanimanj, znanj in predstavnih svetov mlajših generacij bralcev. Zaradi današnje hitrosti razvoja se le-ti bolj razlikujejo od predstavnih svetov generacije staršev in učiteljev kot kdaj koli poprej. Medgeneracijske razlike niso nikjer drugje tako pomembne kot ravno pri branju in pouku leposlovja. Na to so nazorno opozorili mednarodni protesti študentov v poznih šestdesetih letih proti tedaj ustaljenim metodam pouka književnosti.

Tu velja posebej omeniti, da so tudi bralčeve predstave o posameznih upovedanih osebah in dogajalni plasti oz. o zgodbi sestavine bralčevega besedilnega sveta in v veliki meri rezultat njegove tvornosti. Na besedilni ravni so osebe in dogodki ali sama zgodba zgolj zaporedja besed in povedi, tisti deli in izseki iz celega (linearnega) besedila, iz katerih bralec nato tvori svoje predstave o dogajanju in o posameznih pripovednih osebah. Če si besedilo predstavljamo linearno, je mogoče natančno določiti, kateri izseki besedila nam posredujejo predstave o dogajalnem ozadju, o posameznih osebah in o dogodkih. Naratologi nas opozarjajo na razne dejavnike, ki vplivajo na te procese, in na dejstvo, da so zgodba in osebe v obliki, v kateri o njih razpravljamo na temelju lastnih predstav, v bistvu bralčeve lastne tvorbe. Podobno je tudi nesposobnost nekaterih (ne)bralcev, da bi si ustvarili take predstave, posledica njihove lastne netvornosti in iz nje izvirajočega nezanimanja za književnost. Taka netvornost pa je največkrat rezultat nebranja - pomanjkanja vaje v tvorjenju lastnih predstav o prebranem besedilu. Le-to povzroča pouk, ki učencu kar naprej posreduje že povzeto zgodbo in opise oseb, naj bo v obliki šolskega narekovanja ali pa kot učbeniška gradiva, ki spremljajo odlomke. Pouk, ki gradi na že obstoječih učiteljevih ali učbeniških povzetkih vsebine, učencu sploh ne nudi nujno potrebne priložnosti za samostojno tvorjenje pomena in besedilnih svetov! V tem smislu učiteljevo podajanje vsebine in povzetki v učbeniku dobesedno zavirajo učenčev razvoj bralne sposobnosti.

Svoje predstave o pripovednih osebah in o dogajalni plasti bralci tvorijo tako, da izbirajo posamezne podatke in opise iz kilometrskega linearnega zaporedja besed, povedi, odstavkov, ki se jih ne more nihče v celoti zapomniti. Kadar beremo z učenci, je to več kot očitno: posamezni učenci si zapomnijo različne lastnosti in nadrobnosti o osebah in različne nadrobnosti o dogajanju in zgodbi. Bralčev izbor je odvisen od več dejavnikov: od njegovega (posebnega) zanimanja, njegove izkušenosti in poznavanja zunaj besedilnega sveta, od trenutnega razpoloženja, s katerim se z utrujenostjo

pri daljšem besedilu spreminja tudi njegova pozornost, s prehladom pa celo čustvenost odziva. Bralčevo zanimanje je tesno povezano z njegovim celostnim izkustvom in zato zrcali njegovo umeščenost v točno določeno družbeno in kulturno okolje.[14] Prav zaradi tega so razlike v zanimanju med generacijami vedno večje, vse več avtorjev pa opozarja na to, da je vsebina predstavnega sveta mladih, ki odraščajo v današnjem svetu, velika neznanka. Prav zato bi morali biti pri književnem pouku še posebej pazljivi, da bi vsem učencem omogočili izražanje njihovih lastnih zaznav in predstav o obravnavanem besedilu.

Bralčev odziv oblikujejo tudi postavljena vprašanja, na katera naj bi o določenem besedilu odgovarjal. Pred domačim branjem naložena vprašanja zato pogosto deformirajo naravne procese branja in še zlasti zavirajo bralčevo potencialno spontano zanimanje in manjšajo možnost bralnega užitka. Strokovnjaki za branje zato priporočajo, da prvega branja domačega berila ne obremenjujemo z vprašanji, ki (pre)usmerjajo naravno zanimanje učencev (Link, 1980: 150). Če namreč bralec že pri prvem branju pozna vprašanja, mora sočasno procesirati dve besedili: brano umetnostno besedilo in vprašanja, ki imajo šolski status in zato nanj izvajajo večji ali manjši pritisk. To pa največkrat pripelje do tega, da umetnostno besedilo bere glede na vprašanja, na katera mora odgovarjati, in ne glede na svoje lastno zanimanje, kot bi bral v naravnem in neobremenjenem procesu branja. Pri branju, ki ga uravnavajo ali celo obvladujejo razna vprašanja, je zelo verjetno, da bo bralec spregledal ali zanemaril še več nadrobnosti, kot bi jih spregledal v naravnem procesu branja.

Raznoliki osebni dejavniki, ki so odvisni od bralčevih poprejšnjih izkušenj, skupaj z razlikami v zanimanju in poprejšnjem znanju, ki ga bralec uporablja pri procesiranju besedila in tvorjenju predstav o njem, pogosto pripeljejo do večjih razlik v zaznavanju oseb in dogajanja. Kadar gre za sporne junake, kritiške in šolske razprave velikokrat pokažejo, da jih v predstavnem svetu učencev ali kritikov povezuje le za vse nesporno lastno ime. Tudi v tem je zaznavanje literarnih junakov lahko podobno ocenam živih ljudi in odvisno od različnih perspektiv in vrednostnih sestavov bralca - ocenjevalca. Glede na to, da šolska obravnava zahteva tudi doseganje določenega sporazuma o branem besedilu, je treba vse take razlike obravnavati zelo pazljivo. Posebej pomembno se zdi odstiranje vzrokov za te razlike, saj to učencem odpira kritičen vpogled v procese branja. Spoznavanje vzrokov za razlike

---

14 Na razlike v razbiranju besedil in njihovi oceni so opozorila številna ženska branja kanoničnih besedil. Sicer pa kritiki opozarjajo tudi na dejstvo, da ima Sneguljčica na temnopolte bralce drugačne učinke kot na bele otroke.

pri razbiranju besedila in med besedilnimi svetovi več učencev jim hkrati pojasnjuje in dovoljuje lastno mnenje ter odpira možnost njegovega nadgrajevanja. Brez take odprtosti pri obravnavi in ustrezne razlage se lahko zgodi, da nam učenci pri obravnavi naslednjega besedila ne bodo več zaupali svojih mnenj in bo tako šolska obravnava besedila šla mimo njih.

Podobno kot osebe so na besedilni ravni tudi zgodba in njene sestavine zgolj zaporedja besed in povedi: posamezni dogodki in njihova poimenovanja so odvisni od bralčeve tvornosti in vrednot. Naratologi posebej opozarjajo na to, da dogodki niso nedvoumno del besedila, marveč jih mora bralec najprej določiti s segmentiranjem besedila in s poimenovanjem dogodka (Olsen, 1978: 96 in Rimmon-Kenan, 1983). Pri obeh postopkih prihaja do velikih razlik med bra1ci. Razlike pri segmentiranju besedila so lepo razvidne, kadar poskušamo pri šolski obravnavi narisati na tablo skupno dogajalno premico, s katero lahko najbolj nazorno predstavimo zaznavanje in linearno razporeditev dogodkov. Pri obravnavi Hamleta nekateri bralci navedejo kot posebej zanimive (ali zapomnljive) vse prizore z duhom kot zanimiv dogodek, medtem ko se drugi odločijo za krajši izsek besedila, npr. zgolj za Hamletov dialog z očetovim duhom (Grosman, 1997b). Do še večjih razlik prihaja pri poimenovanju dogodkov. Mentalne predstave in poimenovanje dogodkov zgodbe v besedilu, ki ponuja značilni ljubezenski trikotnik, so bistveno odvisni od bralčevega lastnega položaja in z njim zvezane zunajliterarne izkušnje. V tem smislu bralec, ki ga je pravkar prevarala žena, drugače presoja in poimenuje dogodke ljubezenskega trikotnika kot bralka, ki je ravnokar začela varati svojega moža. Besede, ki opisujejo isto dogajanje, prvi zaznava in poimenuje kot prešuštvo, medtem ko druga v njih spoznava vse značilnosti izpolnjene srečne ljubezni. Nova izhodišča in znanja, kot npr. ženske perspektive in različna nova branja, ki jih omogočajo, so v zadnjih dveh desetletjih povzročila pravo kritiško revolucijo. Izvirni novi vpogledi, ki jih ta perspektiva omogoča, so bistveno spremenili kritiške ocene in kanon v prenekateri zahodni kulturi.

Pomembna pa je tudi presoja dogodkov. Glede na to, katere dogodke bralec razvršča za jedrne, bo druge zaznal kot zgolj podrejene ali satelitske. Če mu je neko dogajanje močno tuje, pa se lahko tudi dogodi, da ga preprosto prezre ali pa asimilira na bolj znano dogajanje. Že v tridesetih letih je angleški eksperimentalni psiholog Bartlett (1932) z raziskovanjem spominskega ohranjanja različnih zgodb dokazal, da se bralci preprosto ne morejo spomniti tistih delov dogajanja, ki jim je kulturno tuje ali neznano. Celo pri obnovi zgodbe neposredno po branju predmete in dogodke, ki se ne navezujejo na njihovo poprejšnjo izkušnjo, ali spustijo, ker jih niso zaznali,

ali pretvorijo v kaj bolj znanega in laže sprejemljivega. To spoznanje bi vsekakor morali upoštevati vsakokrat, ko se odločamo o šolskem izboru besedil, saj jasno govori proti šolskemu branju besedil, ki se ne morejo navezati na učenčeve izkušnje in zanje nimajo nikakršne osebne odmevnosti ali drugačne zanimivosti. Kot neodmevna ali nezanimiva taka besedila ne morejo spodbuditi motiviranega branja, ker se ne navezujejo na njihovo osebno izkušnjo (Morgan, 1993). Taka besedila učence najprej navdajajo z mislijo, da je branje neprijetna in nezaželena dejavnost, in tako spodbujajo tudi čim hitrejšo pozabo: pri prenatrpanosti s podatki postane pozabljanje samozaščitna reakcija.

Različne presoje pomena posameznih dogodkov pa omogočajo raznolike interpretacije, ki jih kritiki in bralci utemeljujejo prav s posebnimi ocenami posameznih dogodkov. Med dogodke uvrščamo tudi pomembne miselne procese ali osebnostne krize, po katerih pripovedna oseba drugače gleda na probleme in ocenjuje svoj položaj. Glede na to, katerim sestavinam in segmentom Hamleta posvečamo poglobljeno kritiško ali šolsko pozornost, pridemo lahko do različnih interpretacij. Če pozornost osredinjamo predvsem na Hamletove slavne monologe, bomo ugledali Hamleta kot globoko razmišljajočo osebnost, ki poskuša doumeti vso zapletenost obdajajočega ga sveta, in se (prav zato?) ne more brez temeljitega premisleka in preizkušanja celega položaja odločiti za hitro in tvegano dejanje. Romantično nagnjeni kritiki v teh lastnostih razbirajo nagnjenje k melanholiji in nezmožnost delovanja, ki si ju razlagajo skladno s svojimi romantičnimi gledanji. Če pa izhajamo iz razčlenjevanja zapletenega dogajanja na dvoru in spremljajočih ga jezikovnih praks laganja, pretvarjanja ter prisluškovanja - vse to lahko poimenujemo kar kot intrige na dvoru - se nam Hamletovo osrednje vprašanje pokaže v drugačni luči njegovega prizadevanja ali celo boja za obstanek v svetu lažnive in nepravične borbe za oblast. Spet drugačno zanimanje za Hamletov odnos do matere omogočajo psihoanalitične razlage, ki izhajajo iz podmene o Ojdipovem kompleksu in tako razmerje pripisujejo tudi Hamletu. V ponavljanju raznih različic pripovedi osrednjih dogodkov oz. situacije na dvoru s perspektive različnih oseb pa lahko razberemo opozorilo o razmerju med nedoumljivostjo dejanskosti in nezadostnostjo vseh poskusov njenega ubesedovanja, zatorej o razmerju, ki so ga tedaj doživljali kot značilno razliko med videzom in realnostjo. Pred kratkim je neki kritik v besedilu našel celo besedilne namige na to, da je Hamlet Klavdijev nezakonski sin! ... In vendar na besedilni ravni vsi ti opisi, ta branja in interpretacije izhajajo iz istega besedilnega temelja, h kateremu pa kritiki pristopajo z različnimi osebnimi izkušnjami in znanji o človeški naravi!

Besedilne svetove - mentalne predstave, do katerih pridemo z branjem besedila, je izredno težko preučevati prav zato, ker so del bralčevega predstavnega sveta in nedosegljive brez ubeseditve. Vemo pa tudi, da jih že sami procesi ubesedovanja spreminjajo, kot se z ubesedovanjem spreminjajo vse človeške izkušnje. V primerjavami s pestrostjo izkušenj je jezik slej ko prej nezadostno sredstvo za ubesedovanje![15] V bralčevih mentalnih predstavah oz. besedilnih svetovih so sestavine, ki izvirajo iz besedilnega temelja, nerazločljivo prepletene z bralčevim dejavnim prispevkom, ki izvira iz njegovega znanja, prejšnjih izkušenj in še zlasti medbesedilne izkušenosti (Brooke, 1990). Brez takšnega znanja in prejšnje izkušenosti branje sploh ne bi bilo mogoče, ker bralec preprosto ne bi mogel opomenjati grafičnega zapisa besedila. Hkrati pa prav ta nujni bralčev prispevek še vedno ostaja velika neznanka, ker vse do danes niso uspeli nadrobneje preučiti postopkov človeškega spomina, oblik shranjevanja podatkov ter njihovega priklica v spomin. Vsi opisi procesov pomnjenja, skladiščenja znanja v obliki 'shem', 'skript' a1i 'zgodb', še vedno ostajajo na ravni nepreverljivih konceptualnih modelov, s katerimi poskušajo teoretsko razložiti procese tvorjenja besedil in pretvarjanja grafičnega jezikovnega zapisa v predstavni svet bralca s pomočjo 'uporabe' prejšnjih izkušenj in znanja.[16] O vseh teh procesih z gotovostjo vemo le to, da potekajo s pomočjo dejavne uporabe jezika.

Prikazani procesi branja potekajo s pomočjo jezika in zato predpostavljajo dobro razvito sposobnost dejavne rabe jezika. Temeljito poznavanje jezikovnih možnosti za ubesedovanje in upovedovanje izkustva lahko bistveno prispeva k razvoju učinkovite bralne zmožnosti. Razvita bralna zmožnost ima nato običajno povratni učinek na zmožnost upovedovanja lastne izkušnje in tako na nadaljnje nadgrajevanje bralne zmožnosti. Učinkovita bralna zmožnost pa zahteva tudi poznavanje nekaterih značilnosti branja, ki bralcu omogočajo vsaj temeljni razmislek o prebranem in kritičnost do lastnega branja. Vedno več študij prinaša nove vpoglede v širši pomen jezikovnih zmožnosti. Te študije opozarjajo, da jezikovne zmožnosti niso pomembne le za jezikovno obnašanje, marveč tudi za kognitivni razvoj in z

---

15 Culler (1983: 35) je takole opisal razpravo o pomenu prebranega besedila: *"Ko govorimo o pomenu besedila, pripovedujemo zgodbo svojega branja."*

16 Uskladiščenost prejšnjih izkušenj in znanja ponazarjajo s 'shemami', 'skripti' ali z 'zgodbami'; s slednjimi zlasti, če gre za dogajanje, npr. obisk v restavraciji in vse, kar se pri tem zgodi. Bralčevo uporabo prejšnjega znanja opisujejo npr. kot aktiviranje shem. To naj bi bil mehanizem, s katerim bralci uporabijo svoje znanje in izkušnje. S konceptom shem kot neke vrste spominskega skladiščenja znanja se ukvarja vrsta strokovnjakov vse od tridesetih let, ko je ta izraz prvi uporabil Frederick C. Bartlett (1932). Na tem področju je vodilni strokovnjak Johnson-Laird s svojim vplivnim delom Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness (1988).

njim zvezano preživetveno sposobnost. Najnovejše eksperimentalne študije so potrdile podmeno o širši vlogi jezikovne zmožnosti za tvorjenje predstav o določenem dogajanju (Zwaan, Brown, 1996:289). Bralci z više razvito jezikovno zmožnostjo, še zlasti s sposobnostjo razumevanja, tako hitreje in točneje sestavijo podatke iz različnih povedi besedila in iz lastnega spomina v koherentno predstavo o prikazovanem dogajanju.

Bralci z manjšo ali celo s slabo razvito jezikovno zmožnostjo pa imajo pri sestavljanju besedilnih podatkov in pri razumevanju različne težave. Napor, ki ga morajo vložiti v branje zaradi takih težav, pa jim prepreči vsakršno veselje ob branju. Branje zato doživljajo kot izrazito frustrirajočo in neprijetno dejavnost, ki hkrati niža njihovo samopodobo. Tako se zanje odpre začarani krog nebranja in stopnjevanega strahu pred branjem, ki ga povzročajo vedno novi bralni neuspehi. Ko postajajo vedno bolj prepričani nebralci, hkrati izgubijo možnost dostopa do znanja in širše človeške izkušnje, ki bi jim ga samostojno branje omogočalo. Sodobna spoznanja o pomenu bralne zmožnosti so pripeljala do tega, da celo standardi Evropskega sveta (1996: 164) za znanje tujih jezikov že vključujejo tudi sposobnost branja tujejezikovne fiktivne pripovedi za užitek. Ameriški standardi (1996) za jezikovni pouk pa puščajo učiteljem proste roke za izbiro besedil zato, da bi sami, na temelju poznavanja svojih učencev, lahko izbrali taka besedila, ki bi učence zares zanimala in motivirala za branje. Da bi preprečili strah pred branjem in čimveč učencem omogočili osvajanje učinkovite bralne zmožnosti, je nadvse pomembno vzpostaviti ustrezen jezikovni pouk, ki je izrecno osredinjen na učence in usmerjen k razvijanju zmožnosti vseh dejavnih rab jezika.

Jezikovne zmožnosti in znanje za branje

Dejavnih rab jezika naš jezikovni pouk še vedno ne razvija v zadostni meri. Temeljne vzroke za to je ugotovila že skupina za prenovo pouka slovenščine. V Jeziku in slovstvu (1995: 5-15) sta jih jeseni 1995 nazorno opisali in razčlenili Martina Križaj Ortar in Marja Bešter, ki sta opozorili na dejstvo, da se v naši šoli malo govori o rabi jezika, precej več pa o sistemu jezika (prav tam, 7). Ugotavljata, da zanemarjanje rabe jezika v prid izvajanja preobširnega, prezahtevnega in nefunkcionalnega (starega) osnovnošolskega učnega načrta povzroča težave tudi pri razumevanju

besedil, ne samo pri tvorjenju besedil. Dolgotrajnejše rezultate takega pouka razberemo iz uvodnega prikaza slovenske pismenosti, ki bi jo zaradi visokega odstotka ljudi s težavami pri tvorjenju in razumevanju najbolj preprostih besedil najbrž morali poimenovati kar nepismenost (prav tam, 5). Ugotovitve prenovitvene skupine o neustreznem poučevanju slovenščine so povzeli Delo (2. marca 1996: 3 in 11. marca 1996) in drugi časopisi. Kljub uvedbi prenovljenih učnih načrtov, ki na deklarativni ravni sicer poudarjajo sporazumevalne dejavnosti in zmožnosti, a hkrati ohranjajo toliko različne snovi, da ne dopuščajo dovolj časa za realizacijo navedenih ciljev (prim. Grosman, 2005), cele generacije osnovnošolskih učencev še vedno prihajajo na srednje šole brez potrebnih jezikovnih zmožnosti in brez pravega razumevanja pomena jezikovnih rab. Podobno se tudi maturanti še vedno učijo jezikovne opise, npr. prepoznavanje in poimenovanje govoril na risbi in pojasnjevanja njihove vloge pri tvorbi glasov, opisovanja tvorbe glasov in samoglasniške sestave itd. (Katalog za slovenski jezik 1997: 14), čeprav jim niti najbolj iznajdljivi profesorji ne morejo pojasniti, kako naj bi tako znanje prispevalo k njihovi jezikovni rabi, razen pri izpolnjevanju preizkusov znanja. Opise in kategorizacije se pogosto učijo na pamet v zaskrbljenosti pred maturo. To jih ne spodbuja k pozitivnemu odnosu do materinščine, ki bi prispeval k vzpostavljanju pozitivne jezikovne identitete.

Poučevanje zapletenega jezikovnega sistema slovenščine terja toliko ur, da ne ostane dovolj časa za poučevanje in osvajanje dejanskih jezikovnih rab. Slednje namreč zahteva veliko več časa, saj je treba vaje v rabi sistematično načrtovati in vztrajno izvajati, da bi postopno razvijali in nadgrajevali jezikovne zmožnosti. V šolski praksi - še zlasti na osnovnošolski ravni - pa poučevanje jezikovnega sistema velikokrat poteka kot narekovanje zapletenih definicij in pravil, ki se jih učenci učijo na pamet, brez potrebne razlage, za katero zmanjkuje časa, ali pa bi bila prezapletena in težko razumljiva, brez opozorila o uporabi in brez razumevanja, ki bi bilo potrebno za pomnjenje snovi. Mnoge učence odbija že zapleteno jezikoslovno izrazje in brezkrajne kategorizacije ter seznami izjem.[17] Brez poglobljenega razumevanja, ki bi omogočilo pomnjenje posameznih jezikovnih konceptov, učenci na pamet naučeno snov po opravljenih preizkusih znanja od leta do leta pozabijo. Ker se učijo le za izpite in točke, še po uspešno opravljeni maturi številni

---

17 Strokovna literatura je polna opisov negativnih učinkov nefunkcijsko usmerjenega pouka jezikovnih sistemov in pripadajočih slovnic (prim. Graves in Watts-Taffe, 2002: 158). Prim. tudi M. Grosman: *Jezikovno znanje za delovanje v Evropi* (2003) in *Ali novi učni načrti za slovenščino spodbujajo pismenost?* (2005).

dijaki ne obvladajo niti osnovnošolske snovi.[18] Pri takem pouku učenci jezikovno znanje doživljajo kot neko togo - ogromnemu snežnemu plazu podobno - morečo gmoto, ki se jo je treba naučiti za pridobivanje izpitnih točk, ne vidijo in ne razumejo pa uporabnosti jezikovnega znanja, ki bi spodbudila njihovo zanimanje za jezik. Količina nadrobnosti v opisih in kategorizacijah pri njih povzroča predvsem zmedenost, saj ne razumejo, kam bi z vsemi temi razdrobljeni podatki o jezikovnem sistemu, hkrati pa sami ne zmorejo razločevati med bolj in manj pomembnimi podatki, saj vse podatke dobivajo na seznamu možnih vprašanj za preizkuse znanja, v 8. razredu osnovne šole npr. tudi stično in nestično pisanje treh pik, [19] ker je pač že v delovnem zvezku!

Iz tega bi lahko sklenili, da tudi avtorji delovnih zvezkov niso zmogli razločevanja med bolj in manj pomembnimi ali nepomembnimi podatki o jeziku, učitelji pa slepo sledijo učnim načrtom in delovnim zvezkom. Spoznanje, da je človek v jeziku dober, če se zna uspešno sporazumevati s sprejeto jezikovno rabo, ostane zanje za vedno neznanka. To pa ima posledice na ravni dejanskih jezikovnih rab, tako npr. polovica študentov prvih letnikov pri pisnih izdelkih ne zna označevati členjenja na odstavke in ne razume funkcije odstavkov oziroma členjenja besedila. Številni avtorji in uredniki v slovenskih časopisih pa dovoljujejo oblikovalcem besedil, da njihovo členitev na odstavke preoblikujejo po svojih oblikovalskih merilih (pri katerih očitno ni treba poznati pravopisa!) in oznake odstavka izpustijo, da prihranijo za nekaj vrstic prostora.

Drugod po svetu so jezikoslovci hitro sprevideli omejitve deskriptivnega zanimanja za jezik in se začeli spraševati, kako je prišlo do izključujočega ukvarjanja s slovničnostjo jezika in do intenzivnega preučevanja jezikovnih struktur. Izrazito strukturalistično naravnano težnjo danes nekateri razlagajo z izgubo nekdanjega normativnega nadzora nad 'pravilnimi' načini jezikovne rabe in nad živimi uporabniki jezika. V očeh teh jezikoslovcev naj bi ta izguba zmanjšala pomembnost jezikoslovja. Drugi dejavnik, ki prispeva k tej težnji, pa so vztrajni poskusi, da bi jezikoslovje poznanstvenili tako, da bi lahko tekmovalo z znanstvenimi opisi drugih ved. Izstopajoče ukvarjanje s samim sistemom in slovničnostjo jezika tako nekateri strokovnjaki štejejo za

---

18 Primerjaj navedbe v poglavju: *"Višjo pismenost omogočajo sistematično prizadevanje in dobro usposobljeni učitelji."* na str. 144.

19 V učnem načrtu za osnovno šolo na str. 121 beremo: "- uporabi tri pike, - uporabi predložni pomišljaj …" Ali se je kdo vprašal, kolikokrat bo osmošolec dejansko v besedilih srečal tri pike in kako neumno si je izmišljati okoliščine, v katerih bi jih funkcionalno uporabljal?!

samodejno posledico okrnjene funkcije in pomena jezikoslovja (Segerdahl, 1995: 31). Ko so jezik vedno bolj opazovali zgolj kot neodvisen sistem, kot da bi bil ločen od drugih človeških komunikativnih dejavnosti, so posamezni teoretsko in opisovalno usmerjeni jezikoslovci začeli misliti, da ga je tudi preučevati mogoče, ne glede na njegove komunikacijske funkcije in brez povezave z bistvenimi človeškimi rabami in dejavniki. V tako izdvojeni perspektivi so se jezikovne strukture začele zdeti preveč skrivnostne za razlago in pričeli so jih zgolj opisovati in razčlenjevati (Poyatos, 1988: 139). Omejenost takega pristopa in še zlasti negativni učinki v pedagoški praksi so hitro postali očitni pri rezultatih - pri pomanjkljivem znanju učencev, ki je šolam prineslo jasno in glasno javno kritiko, le-ta pa je zelo kmalu prerasla v kritiko univerz, češ da učiteljev ne usposabljajo ustrezno, in pripeljala tudi do zapiranja univerzitetnih oddelkov s pomanjkljivimi, še zlasti zastarelimi študijskimi programi.

Nezadostnost opisno usmerjenega jezikoslovja so razkrile nove smeri, še zlasti funkcijsko in pragmatično jezikoslovje, ki posveča posebno skrb možnostim različnih jezikovnih funkcij in dejanskih rab ter njihovim izrazito človeškim razsežnostim in tesni vpetosti v družbeno-kulturni kontekst. V sedemdesetih letih so za jezikovni pouk začeli načrtovati različne komunikacijske pristope, ki učence usposabljajo za jezikovno rabo s sistematičnim razvijanjem jezikovne spretnosti in zmožnosti. Take pristope smo pri nas razvili pri pouku tujih jezikov (Kovačič, 1996: 4-7).

Osnovno izhodišče komunikacijskih pristopov je, da mora jezikovni pouk upoštevati delovanje jezika v stvarnem svetu in posvečati več pozornosti potrebam učencev za osvajanje dejanskih jezikovnih rab in sporazumevalnih zmožnosti. Henry Widdowson je že leta 1972 opozoril, da se korenito motijo vsi tisti jezikoslovci, ki pričakujejo, da bi znanje o sestavljanju povedi in o pomenu te kot jezikovne enote samodejno pripeljalo do razumevanja uporabe povedi pri sporazumevanju oz. do zmožnosti jezikovnih rab. K razvoju komunikacijskega jezikovnega pouka so prispevala vse bolj široko sprejeta spoznanja, da lahko vsak primer jezikovne rabe, vsako izreko (angl. utterance) imamo za sporazumevalno govorno dejanje, ki ima določljivo funkcijo v širšem kontekstu diskurza (jezika v rabi). Govorna dejanja[20] in jezikovne funkcije so bile deležne vse večje pozornosti, saj je postajalo vedno bolj jasno, da jezikovne rabe niso omejene le na trditve, marveč lahko načrtujejo doseganje različnih ciljev. Udejanjanje teh ciljev,

---

20 Ključno delo J. L Austina o govornih dejanjih: How to do Things with Words (1962) je prevedeno tudi v slovenščino z naslovom: Kako napravimo kaj z besedami, Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta, 1990.

učinkovita jezikovna raba, pa terja poznavanje možnosti rabe, slovnični opisi za to preprosto ne zadoščajo. Različna govorna dejanja, kot so obljuba, zahteva, grožnja, prošnja za oproščanje so nato začeli pojmovati kot različne sporazumevalne funkcije jezika. Leta 1973 je izšlo Hallidayjevo temeljno delo funkcijskega jezikoslovja Explorations in the Functions of Language, z njegovim predlogom osrednjih treh makrofunkcij jezika: sklicevalno (v angl. ideational), ki prenaša kognitivno sporočilo, o čem govorimo, medosebno (v angl. interpersonal) kaže na to, da je jezik sistem medčloveškega sodelovanja, in besedilno (v angl. textual); le-to prvi dve povezuje z jezikovno oblikovanostjo jezika. Na pomen pravil za rabo jezika so opozarjali tudi drugi jezikoslovci, posebej vplivno je bilo opozorilo Del Hymesa (1979: 15), da so slovnična pravila neuporabna, če ne upoštevamo pravil o rabi jezika in njegove uvedbe pojma 'sporazumevalna zmožnost' kot osrednje kategorije za učenje jezika. Komunikacijska usmeritev je v jezikoslovje prinesla zanimanje za rabo jezika v okviru družbenega konteksta in rabo kot človekovo dejavnost in obliko obnašanja. V sporazumevalnem okolju so rabo jezika opazovali kot enoten dogodek, zanimive so postale izreke, besedila, pogovori in diskurzi in ne več le posamezne izdvojene povedi ali njihova slovnična zgradba. Uveljavilo se je pojmovanje diskurza kot vseh oblik jezika v rabi, v nasprotju z mrtvim jezikovnim sistemom, ki je zunaj človeške rabe zgolj potencialno sredstvo za rabo. V pedagoški praksi pa so se nakazana (sicer zapletena) spoznanja prelila v vse močnejšo usmerjenost pouka na učenca in njegove potrebe glede na konkretne jezikovne rabe.

Ta že skoraj tridesetletni jezikoslovni razvoj nas sili k spraševanju: Zakaj se naši učenci pri slovenščini še vedno učijo na pamet opise in definicije posameznih sestavin jezikovnega sistema? Zakaj morajo prepoznavati in uporabljati razne slovnične koncepte v povedih, ki so izdvojene iz umetnostnih besedil, glede na njihovo ujemanje s pravkar obravnavanimi slovničnimi pravili, pa brez sleherne zveze z učenčevimi dejanskimi jezikovnimi potrebami ter z zapletenimi in s spreminjajočimi se oblikami sporazumevalne jezikovne rabe? Zakaj jezikovni sistem in slovnico spoznavajo kot sklop statičnih (in še vedno normativnih) pravil, ne da bi razmišljali o njihovi uporabnosti? Zakaj se učijo sporočanja v obliki pravil ter nujno potrebnih funkcijskih in pragmatičnih sestavin za dejansko sporočanje? Ne spoznavajo pa jezikovnih sredstev, ki bi s povezovanjem različnih vrst skladenjskih možnosti in jezikovnih podatkov omogočala učinkovitejše upovedovanje izkustva in vsakodnevnih stikov z realnostjo, čeprav je poznavanje teh sredstev pomembno za razvoj spoznavnih sposobnosti, ki omogočajo verbalno obvladovanje lastne izkušnje in

realnosti. Zakaj slovnično znanje vidijo le kot skupek jezikovnih omejitev in ne kot sredstvo, ki omogoča učinkovitejše vzpostavljanje medosebnih stikov ter opisovanje in sklicevanje na zunajjezikovno realnost? Zakaj v jezikovnih opisih ne vidijo pomenotvornega sredstva in jezika ne spoznavajo kot sistema za dejavno tvorjenje pomena, tako kot ga obravnava funkcijsko jezikoslovje (Halliday 1993: 22-3)? V delovnih zvezkih pa še vedno delajo vaje za razčlenjevanje neumetnostnega besedila, se ukvarjajo s posameznimi povedmi in izdvojenimi opisi, namesto da bi poskušali zajeti celostna besedila kot edino smiselno enoto za sporazumevanje o pomenu. Ali se kdo sprašuje o kognitivnih in psiholoških učinkih vaj, pri katerih morajo učenci pri dolgih seznamih samostalnikov določati spol in sklanjatev ali izpolnjevati obarvane kvadrate z manjkajočimi podatki in obrazili pri izjemah v sklanjatvah?

Pri načrtovanju pouka in delovnih zvezkov za slovenščino očitno še niso prodrla osnovna didaktična spoznanja o oblikovanju in vlogi sleherne jezikovne vaje in naloge - temeljnega pravila, da je treba učencu vedno razumljivo razložiti pomembnost naloge za njegovo jezikovno napredovanje. Brez poznavanja pomena naloge je ta zanj nesmiselna in brezciljna dejavnost, ki jo je treba izpolniti, da se ogne slabi oceni ali drugačni kazni - brez sleherne pozitivne motivacije. Dolgočasno iskanje odgovorov o treh pikah in o izjemah pri sklanjatvah z vpisovanjem obrazil v zelene kvadrate! Pri tem je očitno, da si ni nihče postavljal za sleherno sestavljanje nalog obveznih vprašanj:

- Kakšne razloge je mogoče navesti za izbrano jezikovno dejavnost?
- Kakšno vzgojno in učno vrednost ima načrtovana jezikovna dejavnost za učenca v njegovih konkretnih okoliščinah?
- Kako lahko pomagam učencem, da bodo to vrednost spoznali in razumeli?

Podobno se očitno ni nihče spraševal o vrednosti takih jezikovnih dejavnosti s stališča učenčevih prihodnjih potreb in učenja:

- Kako lahko načrtovana jezikovna dejavnost prispeva k učenčevemu znanju in rabi jezika v prihodnosti?
- Kako bi učencem lahko razložili razumeti pomen jezikovnih dejavnosti s stališča njegovih prihodnjih in samostojnih jezikovnih rab?

Šele na temelju takega razmišljanja lahko učencu razložimo, kaj od njega z izbranimi jezikovnimi dejavnostmi pričakujemo, in si zagotovimo njihovo

dejavno sodelovanje z njihovim pristajanjem za določen cilj. Tako osnovano spodbujanje motivacije lahko učence prepriča, da se je smiselno potruditi in da je cilj mogoče doseči. To prepričanje pa jih skupaj z osmišljenim prizadevanjem lahko pripelje do potrebnega začetnega prepričanja, da zmorejo jezikovne dejavnosti uspešno opraviti, saj je to nujno za jezikovno uspešnost.

Izdvojen pouk posameznih delov jezikovnega sistema kot neosmišljenih jezikovnih drobcev zanemarja tudi tesno povezanost besedila s tvorcem besedila in s širšim družbenim kontekstom, v katerem je besedilo nastalo. Učenci tako nimajo možnosti opazovati pomembnih značilnosti besedila - vseh pokazateljev njegove umeščenosti v izvirno družbeno okolje. Jezik tako doživljajo kot mrtvo tvorbo, ki čaka na seciranje in nima nikakršne zveze več z življenjem.

Naši učenci se podobno ne učijo osnovnih proceduralnih pravil, ki jih uporabljamo pri dejanskih jezikovnih rabah. Tako pri pouku branja ne spoznajo temeljnih strategij razumevanja, kot so strategija zaključenosti oz. samodejnega pričakovanja čim hitrejše skladenjske in pomenske integracije, strategija pričakovanja običajne oblike, zaradi katere bralec praviloma domneva, da je brano besedilo normalno, če nima nobenega posebnega označevalca nenormalnosti, strategija enosmiselnosti, zaradi katere bralec pričakuje enosmiselnost, preden se loti preizkušanja alternativnih branj, in strategija pričakovanja označenosti novih pomenskih enot (Prideaux in Baker, 1984: 82-3). Nepoznavanje teh strategij učencu povzroča težave pri branju zahtevnejših besedil in tudi pri zapletenejših oblikah slušnega razumevanja. Pri pouku in osvajanju pisne zmožnosti pa ne spoznavajo niti bistvenih razlik med govorno in pisno rabo jezika, ki bi jim pomagalo pri razbiranju besedil, z uzaveščanjem potrebe po samomotivaciji pri pisanju in s poznavanjem posledic odsotnosti neposrednega pragmatičnega konteksta za sporočanje, pa tudi pri oblikovanju pisnih sporočil (prim. Grosman in Benulič, 1994: 32-6, Grosman, 2000: 37-43). Prav tako ne spoznavajo in ne vadijo možnosti oblikovanja besedilnih enot, kot so odstavek in druge možne členitve besedila, niti sredstev za ustvarjanje različnih vrst besedilne soodvisnosti, kot so stvarna, deiktična in slovnična kohezija, in globlje koherence. Zdi se, kot da nekateri pomožni učbeniki še vedno pričakujejo, da se bodo naši učenci naučili pisanja s posnemanjem že napisanih esejev. Taka pričakovanja so v nasprotju s sodobnimi spoznanji o razmerju med procesi mišljenja in postopki ubesedovanja ter tudi z dognanji o osvajanju dejanskih jezikovnih zmožnosti. S posnemanjem tujih spisov in zapisov se učenci lahko naučijo samo posnemanja, z bolj ali manj natančnimi in

razumljivimi navodili (podvprašanji), za pisanje esejev pa bolj ali manj uspešnega izvajanja navodil oz. odgovorov na vprašanja. Z nobenim od teh dveh postopkov se ne naučijo samostojnega pisnega sporočanja ali razvijanja in kritičnega upovedovanja lastnih opazovanj, misli in izkušenj. To namreč zahteva poznavanje značilnosti pisne rabe in ustrezen spoznavni razvoj, ki ga omogočajo le sistematično načrtovane vaje v pisnem sporočanju in obilno pisanje. Slej ko prej velja osnovno pravilo za osvajanje vseh jezikovnih zmožnosti: pisanja se je mogoče zares naučiti samo s pisanjem in s preizkušanjem različnih možnosti in položajev pisanja za različne potrebe.

Še po maturi imajo študentje težave z osnovnimi značilnostmi pisne rabe. Preseneča jih spoznanje, da imajo nekatera ločila funkcijo razločevanja meja med posameznimi deli sporočila glede na njihovo vlogo in ustaljeno slovnično hierarhijo, medtem ko druga ločila označujejo status in funkcijo ali različne odnose med posameznimi deli sporočila (Halliday, 1989: 33-4). O teh lastnostih ločil težko razmišljajo, ker večkrat ne vedo, da pisna raba jezika ni in nikoli ni bila zapisan govor ali pogovor.[21] Če govor posnamemo na magnetofon in prepišemo, to še vedno ni pisna raba jezika, marveč je zgolj prepis zvočnega posnetka (pravimo mu lahko tudi zvočni zapis). Prav razčlenitev takega prepisa lahko učencem najbolje ponazori razlike med govorno in pisno rabo jezika. Odpira se vprašanje: Kako naj študent in človek, ki ne pozna temeljnih razlik med govorno in pisno rabo jezika, primerno in uspešno piše? Glede na dejstvo, da je branje razbiranje pisne rabe, se moramo vprašati tudi, kakšne posledice ima tako nerazumevanje pisne rabe za branje. Bralec, ki ne pozna vsaj osnovnih posebnosti pisne rabe, teh gotovo ne more razbrati niti si z njimi ne more pomagati pri razumevanju besedila. Vprašljivo je celo, ali lahko postane prepričljiv in uspešen govorec!

Pri pouku, ki ni osredinjen na učenca in njegovo sistematično osvajanje pisne rabe, se učenci včasih ne zavedajo niti temeljnega dejstva, da je za osvajanje pisne rabe - različno od ustne rabe, ki jo otrok osvaja spontano v stiku z družinskim in širšim družbenim okoljem - potreben organiziran (institucionalno načrtovan!) pouk (Tribble, 1996: 12) in sistematičen napor. Osvajanje pisne zmožnosti ne zahteva le poznavanja in razumevanja konvencij pisne rabe, možnosti različnih registrov itd., marveč tudi sposobnost njihove praktične uporabe (Tribble, 1996: 35) in za to potreben kognitiven razvoj. Za vse to pa učence lahko motiviramo z uzaveščanjem

21 Ko študente prvih letnikov vprašamo o razlikah med pisno in govorno rabo, jih največ meni, da je pisna raba knjižna, govorna pa neknjižna!

družbenih funkcij pisanja in prednosti, ki jih pisna raba nudi. Učenci, ki bodo vedeli, da je jezik orodje in oblika moči, brez katere na številnih položajih ne morejo biti uspešni, se bodo veliko bolj zanimali za jezik kot tisti, ki bodo v njem videli samo sredstvo za šolske preizkuse znanja. Spoznanje, da učinkovita bralna zmožnost in zmožnost pisne rabe odpirata možnosti zanimivejšega dela, daje gotovo boljšo motivacijo za ukvarjanje z jezikom kot brezmejni jezikovni opisi in kategorizacije. Ne nazadnje bi se morali pri načrtovanju učnih programov in pouka ves čas zavedati, da govor, branje in pisanje za današnje učence niso tako samoumevne jezikovne dejavnosti, kot so bile še v študijskem času njihovih učiteljev in staršev. Od malih nog so živeli v svetu vizualno podprte pripovedi od risank in drugih televizijskih oddaj do stripa, kjer ima jezik pogosto podrejeno sporočevalno funkcijo, in v družinah, kjer starši niso imeli časa za pogovor. Za učence, ki odraščajo v takih razmerah, bi morali razvoj vseh jezikovnih zmožnosti posebej sistematično načrtovati in ustrezno izvajati. Dolgočasen jezikovni pouk pa učence odvrača od zanimanja za jezik in za dejanske jezikovne rabe. Z neprestanim opominjanjem na razne napake, ki učenca ves čas prepričujejo o tem, da ne zna rabiti niti lastne materinščine, ne more spodbuditi niti zanimanja za jezik niti ljubezni do materinščine. Na takih temeljih učenci ne morejo razvijati jezikovne ozaveščenosti - pozitivnih prepričanj o vlogi jezika v človekovem življenju pri ustvarjanju človeških odnosov, projekciji lastne podobe, mišljenju in načrtovanju ter pri vsem družbenem delovanju, kot jo priporočajo mednarodni standardi že za vse ravni jezikovnega pouka.

Ko se sprašujemo, zakaj se pri nas kljub javnim opozorilom in kritiki ohranjajo take oblike jezikovnega pouka, ki učence odtujujejo in jih puščajo slabo pismene, najdemo samo en odgovor: zaradi nesposobnosti, da bi upoštevali učenčeve dejanske potrebe in spoznavni razvoj, ter nepripravljenosti, da bi se zamislili o uporabnosti jezikovnega znanja z njegove perspektive. To velja tako za načrtovanje (prim. Grosman, 2005) kot tudi izvajanje pouka in za delovne zvezke. Na tem mestu ne moremo razmišljati o tem, ali je neupoštevanje učenca nasledek pretirane usmerjenosti v stroko, ki bi najraje vsa jezikoslovna dognanja razširjala že v osnovni šoli, ali pa nepoznavanja spoznavnega dometa učencev na različnih razvojnih stopnjah, ki je nasledek pomanjkanja eksperimentalnih raziskav. V strokovnem jeziku bi lahko na kratko ugotovili, da gre preprosto za nesposobnost osredinjanja pouka in učnih načrtov na učenca. Za osredinjanje pouka na učenca so se odločili povsod v razvitem svetu zaradi eksperimentalno podprtega spoznanja o kratkoročni in dolgoročni neučinkovitosti pouka, ki učenca ne spodbuja, marveč ga sili zgolj k sprejemanju 'znanja', ne da bi ga pri tem hkrati prepričal

o pomembnosti posredovanega znanja. Učenčeva prepričanost o pomenu jezikovnega znanja je prvi pogoj za zanimanje in motivacijo učencev. Pri nas pa se vse bolj zdi, da že učni načrti ne spodbujajo takega odnosa. Iz njih veje neselektivno prepričanje, da je vse, kar je mogoče opredeliti in opisati na teoretski jezikoslovni ravni, potrebno učiti že v osnovni šoli. Ne upoštevajo pa dejstva, da je učinkovit samo tisti pouk jezika in slovnice, ki je že načrtovan s perspektive učenčevih dejanskih potreb, rabe in razvojne stopnje ter je za učence zato prepričljiv. Spoznanja o nujnosti usmerjanja jezikovnega pouka na učenca so drugod sprejeli kot opozorilo na potrebo po razločevanju med različnimi slovnicami: jezikoslovno slovnico za potrebe jezikoslovcev, učiteljsko slovnico, ki naj bi služila posebej učiteljem jezika, in pedagoške slovnice, ki bi morale biti razumljive in uporabne za učence glede na razne stopnje pouka. Strokovnjaki poudarjajo, da ima vsaka od teh slovnic točno določljive funkcije in temu primerne različne vsebine (Leech, 1994, Chalker, 1994, James, 1994). Ta spoznanja pa pri nas očitno še niso obrodila sadov.

Če bi hoteli v šoli učence zares vzgajati v kritične bralce in za dejavni stik z umetnostnimi besedili - ne samo na deklarativni ravni učnega načrta, bi si morali neprestano prizadevati v njih spodbujati zanimanje za različne jezikovne rabe in jih postopno in sistematično usposabljati zanje. Postopnost bi morali načrtovati skladno z njihovimi razvojnimi stopnjami, tako da jim ne bi prav na nobeni stopnji jezika in branja leposlovja odtujevali s pretežkimi ali nezanimivimi nalogami ali besedili. Pri tem bi morali ves čas načrtovati dovolj časa za sistematično osvajanje jezikovnih rab s posebej za to načrtovanimi jezikovnimi vajami, ki bi spodbujale zanimanje učencev in razvijale njihovo jezikovno ozaveščenost. Na takšnem temelju bi učenci lahko usvojili jezikovne spretnosti in zmožnosti, ki so potrebne za dejavno rabo jezika, tudi za ustvarjalno branje leposlovja. Pozitivne izkušnje z branjem umetnostnih besedil bi skupaj z zadostno količino vaje v branju (branja) ustvarile najboljšo osnovo za poznejše samostojno branje leposlovja in za trajno zanimanje za književnost.

Strokovnjaki, ki poskušajo opredeliti osnovna jezikovna znanja, ki bi omogočala boljše jezikovne rabe, opozarjajo na pomen učenčevega zgodnjega šolskega spoznanja, da učenje in osvajanje jezika terja bolj zapleteno jezikovno sodelovanje kot zgolj posnemanje, ki ga poznajo od doma, in na potrebno razumevanje drugih sestavin učenja. Učenje je hkrati intelektualno in kognitivno delovanje, pri čemer je treba preizkušati rabe in popravljati napake. Uporaba jezika je vedno ciljno usmerjena, saj sporoča potrebe, želje in čustva. Učenje jezika pa pomeni učiti se, kako tvoriti

pomene v lastni kulturi. Otroci osvajajo jezik zaradi njegovih funkcij, ki jih takoj spoznajo, in z uporabo, ki jih usmerja k potrebnim oblikam. Najprej jih zanima funkcija - kaj lahko z rabo jezika dosežejo, potem jih zanima, kako oblikovati željo, potrebo itd., in šele nazadnje jezikovne konvencije. Jezik ima družbeno razsežnost, saj služi sporazumevanju med ljudmi in ga osvajamo s ciljno dejavnostjo. Je tudi izrazito sodelovalen, saj s stalno podporo drugih preizkušamo in osvajamo bolj zapletene rabe in jezikovne konvencije. Med poslušanjem, branjem in pisanjem obstoji dinamično razmerje medsebojnega vplivanja teh dejavnosti. Na osnovi teh izhodiščnih opisov strokovnjaki razločujejo različne funkcije jezika:

- instrumentalno, ko rabimo jezik zato, da bi zadostili osebne potrebe in poskrbeli, da se opravi potrebno delo,
- vplivanjsko, s katero lahko nadzorujemo obnašanje drugih,
- sodelovalno, ki nam pomaga, da sodelujemo z drugimi ljudmi,
- osebno, kadar želimo govoriti o samem sebi,
- domišljijsko, kadar se igramo ali se delamo, kot da bi bili nekdo drug,
- hevristično, ko uporabljamo jezik za to, da bi določene stvari ugotovili, in
- informativno, za sporočanje in medsebojno pridobivanje podatkov.

Pri osvajanju in preizkušanju naštetih funkcij je za učenca pomembno, da od drugih, ki so bolj obveščeni, dobiva povratne informacije; le-te pa so pravočasne, primerne, učenca spodbujajo in podpirajo ter ga nikoli ne ogrožajo. Pri pouku branja je tako pomembno, da učenci razumejo osnovno podmeno, da je branje namenjeno užitku in pridobivanju podatkov, ima za njih same cilj in funkcijo. (Prirejeno po: Braunger in Lewis, 2004: 71-72.)

Kako berejo dobri bralci

Kako naj bralci pri branju dejavno 'sodelujejo' z besedilom, poskušajo prikazati na osnovi opazovanja in razčlenjevanja branja uspešnih bralcev in vseh potrebnih dejavnosti, ki jih pri njihovem branju lahko zasledijo. Seznam posameznih dejavnosti, ki jih navajajo strokovnjaki, ima predvsem informativen pomen, saj je branje izredno individualna dejavnost. Preučevanje branja kaže na to, da je med branjem različnih bralcev toliko

razlik, zato niti dva bralca ne bereta povsem enako. Še več, opozarjajo tudi, da ni verjetno, da bi isti bralec isto besedilo dvakrat prebral povsem enako, s povsem identičnim pomenom in z opazovanji nadrobnosti. Na branje namreč vpliva toliko dejavnikov, da ne moremo predpostaviti njihove popolne ponovitve, poleg tega pa se drugo branje istega besedila razlikuje zato, ker bralec besedilo že pozna in posledično drugače bere ter usmerja svojo pozornost na druge besedilne sestavine. Kljub temu pa raziskovanje bralnega razumevanja velikokrat izhaja prav iz preučevanja dobrih bralcev, saj so njihove dejavnosti eksperimentalno poznane in na nek način sprejete kot opis. Na taki osnovi sta sestavila svoj opis razločljivih sestavin oz. dejavnosti pri branju dobrih bralcev tudi Nell K. Duke in P. David Pearson (2002: 205). Po njunem prepričanju dobri bralci izpolnjujejo naslednje pogoje:

- Dobri bralci so **dejavni bralci.**
- Od samega začetka se jasno zavedajo **cilja svojega branja.** Ves čas **ocenjujejo,** če je besedilo in njihovo branje skladno z njihovim ciljem.
- Dobri bralci besedilo **pred branjem pregledajo** in zaznajo strukturo besedila in tiste dele besedila, ki so za njihovo branje najbolj pomembni.
- Dobri bralci med branjem **pogosto napovedujejo,** kaj bo sledilo.
- Berejo tudi selektivno in se ves čas **odločajo o lastnem branju:** kaj je treba skrbno prebrati in kaj hitro, česa ni treba prebrati in kaj je potrebno ponovno prebrati, itd.
- Dobri bralci pomen, ki ga tvorijo med branjem, zavestno **gradijo, popravljajo in se o njem sprašujejo.**
- Dobri bralci poskušajo določiti pomen **neznanih besed in konceptov** ter po potrebi razmišljajo o nekonsistentnosti in belih lisah besedila.
- Gradivo v besedilu **primerjajo in vključujejo** v svoje prejšnje znanje, ki ga ves čas uporabljajo.
- Razmišljajo o **piscih** besedil, njihovih stilih, prepričanjih, namenih, zgodovinskem okolju, itd.
- Svoje **razumevanje besedila nadzorujejo** in branje po potrebi prilagajajo.
- **Ocenjujejo kakovost in vrednost** besedila in se na besedilo odzivajo na različne načine, tako intelektualno kot tudi čustveno.
- Dobri bralci prebirajo **razne vrste besedil na različne načine.**
- Pri branju pripovednih besedil pozorno opazujejo dogajalno okolje in osebe.
- Kadar berejo razlagalna besedila, taki bralci pogosto napišejo povzetke prebranega in te tudi revidirajo.

- Pri dobrih bralcih procesiranje besedila ne poteka samo med branjem, kot so tradicionalno mislili, marveč tudi med kratkimi presledki med branjem in celo po zaključku branja.
- Razumevanje je trajna, naporna in zahtevna dejavnost, vendar je za dobre bralce hkrati **vir zadovoljstva in ustvarjalnosti.**

Poznavanje dejavnosti – vseh ali posameznih - dobrih bralcev ob branju omogoča pouk bolj dejavnega odnosa do branja in do besedil ter kritični premislek o lastnem branju. Ob dolgem seznamu teh dejavnosti se marsikateri učitelj verjetno vpraša: Ali učence lahko naučimo tako dejavno sodelovati z besedili in kritično brati? Odgovor na to vprašanje mora biti pozitiven, strokovnjaki pa poskušajo nadrobneje opisati glavne bralčeve dejavnosti, ki so potrebne za to, da bi postal dober in kritičen bralec. Največ avtorjev meni, da so potrebne naslednje dejavnosti, s katerimi bralci na različne načine tvorijo pomen besedil:

- Razmišljanje o cilju branja, zakaj neko besedilo berejo: da bi v branju uživali in imeli literarno doživetje, ali za to, da bi pridobili zaželene podatke in jih uporabili? Oba osnovna namena sta navadno skladna z vrsto branih besedil, kot so umetnostna in informativna besedila, in njihovo različno predstavitvijo besedilnih podatkov. Medtem ko pri branju umetnostnih besedil puščajo prosto pot svoji domišljiji in čustvom pri predstavah o dogajalnem okolju, dogajanju in osebah, imajo pri branju za pridobivanje podatkov opraviti z dejanskim svetom in njegovimi vidiki ter vzroki za sedanje ali preteklo stanje stvarnosti.

- Osredinjanje pozornosti in razbiranje izrecno vsebovanih besedilnih podatkov se razlikuje od bralca do bralca in neposredno zavisi tudi od cilja branja. Bralci lahko usmerjajo svojo pozornost na razne ideje in podatke in preverjajo njihovo zanimivost glede na svoje posebno zanimanje. Pri tem morajo identificirati podatke, ki so relevantni za njihov bralni cilj, ugotoviti zanimive ideje, poiskati opredelitve posameznih ključnih besed in besednih zvez, ugotoviti sestavine dogajalnega ozadja pri pripovednih besedilih in se odločiti, kaj je glavna ideja besedila.

- V procesu branja si bralci ves čas predstavljajo (in pričakujejo), kaj se bo zgodilo v še neprebranem besedilu. Ta postopek teoretiki branja poimenujejo 'napovedovanje' (v angl. inferencing), saj bralcu omogoča, da presega površino besedila in polni bela mesta v njem. S tem bralci presegajo omejeno raven ene same povedi in povezujejo lokalne in globalne podatke besedila. Dobri bralci povsem samodejno napovedujejo

prihodnje besedilo (npr. dogajanje itd.) in tako posamezne podatke globlje razumejo ter prepoznavajo njihovo medsebojno povezanost, četudi ta ni izrecno izražena v besedilu. Pri napovedovanju razrešujejo vzročne povezave med dogodki, s sklepanjem odločajo o tem, kaj je glavna ideja, razrešujejo slovnične povezave in preverjajo bralne posplošitve, v pripovednih besedilih pa tudi razmerja med osebami. Slabi bralci prav zato, ker teh sestavin branja ne obvladajo, ne razumejo – in včasih ne znajo niti povedati – kaj so prebrali. Iz težav, ki jih učitelji navajajo pri pouku branja, lahko sklepamo, da je v naših šolah še vedno precej slabih bralcev.

- Ne nazadnje dobri bralci tudi preiskujejo in ocenjujejo vsebino, sam jezik ter razne prvine besedila. Pri tem njihova pozornost prehaja s procesov tvorjenja pomena na kritično pretresanje besedila kot celote, razmišljajo pa tudi o svojem razumevanju in ga primerjajo z lastnim razumevanjem sveta. Ko razčlenjujejo posamezne besedilne prvine, kot sta npr. jezik in zgradba besedila, pa dobri bralci razmišljajo o tem, kako je vsebina predstavljena. Pri opazovanju in razčlenjevanju besedila kot sredstva za posredovanje idej, občutkov in podatkov bralci uporabljajo svoje znanje in še zlasti poznavanje jezika ter pretekle bralne izkušnje, svojo medbesedilno izkušenost.

Zapletenost in intenzivnost bralčevega sodelovanja z besedilom še bolj natančno ponazarja raziskovalno utemeljeni seznam kognitivnih dejavnosti, ki jih dober bralec 'opravi' vsaki dve sekundi branja:

- zazna in razume (dekodira) pomen osem do deset besed,
- analizira stavek glede na podatke in tvori pomenske enote,
- ugotovi, kako mora povezati novo pomensko enoto z modelom besedila, ki nastaja v njegovih predstavah (v glavi),
- preveri svojo razlago posameznih podatkov glede na njihove namene, čustva, razmerja in pričakovanja ozadja,
- kritično razmišlja o njihovem razumevanju, primerno glede na potrebo napoveduje, spremeni bralne strategije in popravi opažene napake,
- razrešuje dvoumnosti, se ukvarja s težavami in je po potrebi kritičen do besedilnih podatkov. (prim. Grabe in Stoller, 2002: 30)

Pomen posameznih omenjenih dejavnosti za razumevanje besedila se spreminja tudi glede na cilj branja, saj lahko beremo v različne namene, npr. da bi poiskali posamezen podatek, da bi le na hitro preleteli besedilo, da bi se iz besedila nekaj naučili ali pa bi podatke integrirali v celoto, da bi s

pridobljenimi podatki iz besedila napisali nekaj novega, zato da bi besedilo ocenili ali kritizirali in da bi besedilo v osnovi razumeli. V slednje uvrščajo tudi leposlovno branje. Glede na namene branja se lahko spreminja tudi vloga posameznih besedilnih sestavin pri bralnem procesiranju besedila, npr. besedišča, analize stavčne skladnje, vloga kratkotrajnega spomina (prim. Grabe in Stoller, 2002: 38).

Bralčeve dejavnosti ob branju strokovnjaki opisujejo na različne načine, zvečine pa ločujejo tiste, ki potekajo samodejno, da jih bralec, ko usvoji spretnost branja, uporablja brez zavedanja, kot je razbiranje črk, besed itd., pri dobrih in kritičnih bralcih pa tudi več dejavnosti višjih oblik. Te dejavnosti navadno poimenujejo spretnosti (angl. skills), ker jih bralci na prvi ravni izvajajo prav tako samodejno, kot hodimo ali vozimo kolo, potem ko smo se to naučili. Poleg spretnosti pa dobri bralci za boljše branje uporabljajo tudi strategije, dejavnosti, ki jih načrtujejo in se zanje zavestno odločijo, da bi dosegli nek določen bralni cilj. V tem smislu uporaba učinkovitih strategij pomeni višjo in navadno tudi bolj kritično obliko branja, čeprav se pri dobrih in izkušenih bralcih lahko zgodi, da tudi te višje in bolj kritične oblike branja postanejo samodejne in bi jih pri njih lahko uvrstili med spretnosti. Glede na to, da uporaba načrtovanih strategij omogoča bolj kritično branje, se jih vsekakor zdi smiselno vključiti tudi v pouk branja. Učenci, ki bi znali uporabiti različne strategije skladno s svojim ciljem branja in z nalogami po branju, bi tudi sami postali bolj kritični bralci. Glede na zapletenost poimenovanja in uvrščanja možnih bralnih strategij posamezni avtorji navajajo različne sezname strategij. Mi bomo povzeli in priredili seznam, kot ga predlagata Grabe in Stoller v svoji znani študiji Teaching and Researching Reading (2002: 16), in se pri tem ne bomo spuščali v polemike o primernosti njunega izbora ali katerega drugega seznama bralnih strategij.[22] Kot vzorčne bralne strategije predlagata naslednje:

- zavestno odločanje o namenu branja,
- načrtovanje dejavnosti in korakov, ki jih je treba narediti,
- predhodno pregledovanje besedila,
- napovedovanje vsebine besedila ali dela besedila,
- preverjanje lastnih napovedi,
- postavljanje vprašanj o besedilu,
- iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja,

---

22 Podoben seznam bralnih strategij za učenje navajata tudi Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2002: 317) skupaj s postopki učenja bralnih strategij in z zanimivo razporeditvijo pri učenju na strategije pred učenjem, med njim in po njem.

- povezovanje besedila s poznavanjem ozadja,
- povzemanje podatkov,
- napovedovanje o dogodkih in razvoju besedila,
- medsebojno povezovanje posameznih delov besedil,
- pazljiv pregled strukture besedila,
- ponovno branje,
- ugibanje pomena novih besed na podlagi sobesedila,
- razbiranje diskurznih označevalcev za vpogled v medsebojna razmerja,
- preverjanje razumevanja,
- ugotavljanje (bralnih) težav,
- sprejemanje korakov za popravljanje napak v razumevanju,
- kritika avtorja,
- kritika besedila,
- presoja o tem, v kolikšni meri so nameni udejanjeni,
- premislek o tem, kaj smo se iz besedila naučili.

Nekatere izmed naštetih strategij lahko uporabimo ali se zanje odločimo še pred začetkom branja, druge uporabljamo med branjem in po njem. Izbor možnih strategij se ravna po vrsti in oblikovanosti besedila in opredeljenem cilju branja. Uporaba bralnih strategij omogoča bolj intenzivno sodelovanje z besedilom in s tem natančnejše poznavanje ter boljše razumevanje prebranega besedila. Besedilo, ki smo ga zares razumeli, pa si je tudi veliko laže zapomniti – naj bo za šolsko obravnavo ali pa kot vir uporabnih podatkov. Uporaba bralnih strategij je posebej pomembna pri branju za učenje ali kakšno drugačno šolsko predelavo besedila. Za to področje in posebne učne bralne strategije razpolagamo z odličnim delom Sonje Pečjak in Ane Gradišar: *Bralne učne strategije* (2002), ki ponuja več izborov strategij (prim. str.: 274, 314, 324, 351) za doseganje različnih ciljev in tudi metode njihove šolske uporabe in pouka. Kot zavestno nadzorovano obliko bralnega obnašanja je strategije mogoče in potrebno poučevati, čeprav učenci včasih tudi sami odkrijejo nekatere strategije ali dejavnosti ob branju, kot so npr. mnogobarvno podčrtavanje besedila, s katerimi poskušajo izboljšati branje in spomin na prebrano. Kljub koristnosti strategij veliko bralcev začne uporabljati posamezne strategije šele takrat, ko se zavejo svojih težav ali posumijo v svoje razumevanje ali pa opazijo svojo bralno napako. Za razvoj boljše bralne zmožnosti je pomembna sposobnost ugotoviti lastno bralno napako in razčleniti njen izvor; to bistveno prispeva k boljšemu branju. Prav pri ugotavljanju bralnih napak pa je navadno potrebna učiteljeva pomoč, saj je pri tem iz napake treba sklepati o njenem izvoru, da bi se izognili poznejšemu ponavljanju napake. Za to pa je treba

dobro poznati procese branja.

Ne nazadnje velja povedati, kako je za učence pomembno zavedati se, da je vsako branje dejavna raba jezika, ki od bralca terja zbrano in lahko tudi naporno sledenje besedilu. S takim poznavanjem branja ne bodo tako hitro obupali nad lastnim neuspehom kot sedaj številni učenci. Pripravljeni pa bodo vložiti tudi večji napor v osvajanje branja, še zlasti če jim bodo poznani vsi pozitivni učinki branja - od možnosti do boljšega šolskega uspeha do vseživljenjskega samostojnega pridobivanja znanja, ki bo potrebno vsem prebivalcem 21. stoletja. Nadrobno poznavanje procesov in sestavin branja ter še zlasti možnosti za njihove izboljšave z uporabo bralnih strategij je pomembno tudi za učitelja, saj bo šele s takim znanjem vsem učencem lahko nudil zadostno podporo, ki je potrebna za to, da bi za vse življenje postali uspešni bralci.

Viri:

ALDERSON, J. C. in SHORT, M. 1989. Reading Literature. V Short, M., ur., 1989: 119.

AUSTIN, J. L. 1962. How to Do Things with Words. London: Clarendon Press.

BAKER, M. W., ur., 2004. Preparing Reading Professionals. A Collection From International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

BARTLETT, F. C. 1932. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge: Cambridge UP.

BOLTON, E. 1998. Introduction: Why books matter. V: Cox, B., ur., 1998: 1-5.

BRAUNGER, J. in LEWIS, P. 2004. Acquiring Language: Basic Understandings. V: Baker, M. W., ur., 2004: 69-77.

BROOKE, L. R. 1990. Predicting Propositional Logic Inferences in Text Comprehension. Journal of Memory and Language, 326-338.

BROOKS, L. 1977. Visual Pattern in Fluent Word Identification. V: Reber, A. S. in Scarborough, D. L., ur., 1977: 143-181.

BRUMFIT, C. in Johnson, K., ur., 1985. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford UP.

CENCIČ, M. 1999. Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje ter poučevanje. Vzgoja in izobraževanje XXX/4: 4-12.

CHALKER, S. 1994. Pedagogical Grammar: Principles and Problems. V: Grammar and the Language Teacher, ur. M. Bygate et al., 31-44. New York: Prentice Hall.

COX, B., UR. 1998. Literacy is Not Enough. Essays on the importance of reading. Manchester/New York: Manchester UP.

CULLER, J. 1983. On Deconstruction. London: Routledge & Kegan Paul.

DUKE, N. K. in PEARSON, P. D. 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. V: Farstrup, A. E. in Samuels, S. J., 2002, ur.: 205-242.

FARSTRUP, A. E. in SAMUELS, S. J., ur. 2002. What Research Has to Say About Reading Comprehension. Newark, Delaware: International Reading Association.

FOWLER, R. 1986 in 1996. Linguistic Criticism. Oxford: Oxford UP.

GRABE, W. in STOLLER, F. L. 2002. Teaching and Researching Reading. Harlow/ London/New York: Longman.

GRAVES, M. F. in WATTS-TAFFE, S. M. 2002. The Place of Word Consciousness in

a Researsh-Based Vocabulary Programme. V: Farstrup, A. E. in Samuels, S. J., ur.: 140-165.

GROSMAN, M. 1988. The Americanness of American Literature in the European Context. V: Cross-Cultural Studies. American, Canadian and European Literatures 1945-1985, ur. M. Jurak, 345-351. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

GROSMAN, M. 1989. Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.

GROSMAN, M. 1991. Teaching Three British Novels. V: Trends in the Contemporary British Novel 1940-1990: A Yugoslav Perspective, ur. M. Grosman in U. Mozetič, 79-98. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

GROSMAN, M. 1994. Razlike med ustnim in pisnim sporočanjem. V: Književnost in jezik za maturo iz angleščine, M. Grosman in S. Benulič, 32-36. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

GROSMAN, M. 1997. Kritika kot govorno dejanje. Slavistična revija (Zadravčev zbornik) 45/1-2: 269-292.

GROSMAN, M. 1997b. Hamlet kot izziv. V: Šolska ura s Hamletom, 5-36. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, M. 1996. Književni pouk med pretek1ostjo in prihodnostjo. Sodobna pedagogika, 47: 452-468.

GROSMAN, M. 2000. Šolska ura z besedilom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, M. 2003. Jezikovno znanje za delovanje v Evropi. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 14. Perspektive slovenistike ob vključevanju v Evropsko zvezo. Ur., Marko Jesenšek. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije: 32-49.

GROSMAN, M. 2004. Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

GROSMAN, M. 2005. Ali novi učni načrti za slovenščino spodbujajo pismenost? Sodobna pedagogika (posebna izdaja) 56 (122): 106-119.

HALLIDAY, M.A. 1973. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K 1989. Spoken and Written Language. Oxford: Oxford UP.

HALLIDAY, M. A. K. in MARTIN, J. A. 1993. Writing Science. Literacy and Discourse Power. London: Falmer Press.

HARDING, D. W. 1937. The Role of the Onlooker. Scrutiny 6: 247-258.

HARDING, D. W. 1962. Psychological Processes in the Reading of Fiction. British Journal

of Aesthetics 2: 133-147.

HOLLAND, N. N. 1975. Five Readers Reading. New Haven: Yale UP.

HYMES, D. 1985/1966. On Communicative Competence. V: Brumfit, C., ur., 1985: 5-26.

IACCINO, J. 1993. Left Brain - Right Brain Differences. Hillsday, N.J.: Erl¬baum.

JAMES, K. 1994. Explaining Grammar to Its Learners. V: Grammar and the Language Teacher, ur., M. Bygate et al.: 203-214. New York: Prentice Hall.

JOHNSON-LAIRD, P. N. 1983. Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, Mass.: Harvard UP.

KINTSCH, W. 1974. The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

KINTSCH, W. 1977. Reading Comprehension as a Function of Text Structure. V: Reber, A. S. in Scarborough, D. L., ur., 1977: 227-256.

KITTERLE, F. L. 1994. Hemispheric Communication. Hillsday, N.J.: Lawrence Erlbaum.

KOVAČIČ, I. 1996. Construing Experience in Foreign Language. IATEFL Newsletter 1996: 4-7.

KRIŽAJ ORTAR, M. in BEŠTER, M. 1995. Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Jezik in slovstvo 41, št. 1-2: 5-15.

LEECH, G. 1994. Students' Grammar, Teachers' Grammar, Learners' Grammar. V: Grammar and the Language Teacher, ur., M. Bygate et al., 17-31. New York: Prentice Hall.

LINK, H. 1980. Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme. Stuttgart: Kohlhammer.

LUBBOCK, P. 1926. The Craft of Fiction. London: Jonathan Cape.

MORGAN, D. 1993. Connecting Literature to Students' Lives. College English 55: 491-500.

OLSEN, S. H. 1978. The Structure of Literary Understanding. Cambridge: Cambridge UP.

PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. 2002. Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

POYATOS, F. 1988. Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication. Toronto:

Hogrefe.

Predmetni katalog za maturo. 1997. Slovenski jezik. Ljubljana: RIC (1995).

PRIDEAUX, G. D. in BAKER, W. J. 1984. An Integrated Perspective on Cognitive Strategies in Language Processing. Meta 29/1: 81-91.

RAYNER, K. in McCONKIE, G. W. 1977. Preceptual Processes in Reading: The Perceptual Span. In: 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.

RIMMON-KENAN, S. 1983. Narrative Fiction. Contemporary Poetics. London: Methuen.

ROZIN, P. in GLEITMAN, L. R. 1977. The Structure and Acquisition of Reading II: The Reading Process and the Acquisition of the Alphabetic Principle. V: Reber, A. S. in Scarborough, D. L., ur., 1977: 55-141.

SEGERDAHL, P. 1995. Linguistic Theory and Actual Language. Language and Communication 15, št. 1: 31-42.

SHORT, M., ur. 1989. Reading, Analysing and Teaching Literature. London: Longman.

TRIBBLE, C. 1996. Writing. Oxford: Oxford UP.

WIDDOWSON, H. G. 1972. The Teaching of English as Communication. ELT 27/1: 15-19.

WIGNELL, P., J. R. MARTIN, S. EGGINS. 1993. The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. V: Halliday, M. A. K., ur., 1993: 136-165.

WILLIAMS, J. 1977. Building Perceptual and Cognitive Strategies into a Reading Curriculum. V: Reber, A. S. in Scarborough, D. L., ur., 1977: 257-288.

ZWAAN, R. A., BROWN, C. M. 1996. The Influence of Language Proficiency and Comprehension Skills on Situation Model Construction. Discourse Processes 21: 289-327.

Oblike branja in značilnosti leposlovnega branja[23]

V vsakdanjem življenju se vsi srečujemo s številnimi in raznolikimi besedili. Ta vse bolj bogata besedilna ponudba terja od nas različne načine branja, tako glede na vrsto in kakovost besedila kot tudi glede na naš cilj, zaradi katerega beremo. Da bi uspešno brali in dosegli svoj posebni cilj branja, moramo poleg potrebe po ozaveščanju cilja poznati tudi različne oblike branja. Številni strokovnjaki za branje bi dodali še hitrost branja, saj izkušeni bralec glede na to, zakaj bere, spreminja tudi hitrost branja in povprečno hitrost (240 besed na minuto) pospeši ali upočasni - ali ga zanimajo samo posamezni besedilni podatki ali pa si želi o besedilu ustvariti bolj nadrobno, natančnejšo mentalno predstavitev besedila. Da bi lahko tako nadzoroval svoje branje in izbiral funkcionalno ustrezno obliko, je priporočljivo, da bralec pozna možnosti človekovega jezikovnega delovanja in ima razvito jezikovno ozaveščenost. Ta na kratko vključuje boljše znanje o naravi jezika in o njegovi vlogi v človekovem življenju (James in Garret, 1995: 4) in širše razumevanje človekove jezikovne dejavnosti in vloge le-te pri mišljenju, učenju, družbenem življenju in še zlasti pri sporazumevanju z jezikom (Van Lier 1995:ii), kar velja tudi za branje. Na taki osnovi lahko razmišlja o lastnem jezikovnem delovanju ali obnašanju in se tudi (zavestno) odloča o cilju branja določenega besedila v konkretnih okoliščinah. Odločanje o vsakokratnem bralnem cilju in ozaveščanje tega imajo številni strokovnjaki za prvo ali izhodiščno bralno strategijo, saj prav zavestno izbrani cilj vseskozi

---

23 To besedilo združuje del *"Uvodne besede"* in razmišljanja *"Nekatere posebnosti branja leposlovja"*; obe besedili sta nastali za objavo v Zborniku s posvetovanja BDS z naslovom *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*, ki ga je uredila Milena Ivšek in leta 2001 založil Zavod RS za šolstvo.

vpliva na proces branja.[24] Za tako odločitev pa mora seveda poznati tudi različne oblike branja, med katerimi je mogoče izbirati. Zaradi zapletene prisotnosti različnih možnih sestavin in dejavnikov, ki se prepletajo in so prisotne v različni intenzivnosti, nekateri strokovnjaki branje duhovito opisujejo z vidika paradoksalnih nasprotij, ki ga lahko sooblikujejo.

Kot poskušamo bolj obširno razložiti v poglavju *"Branje kot dejavna jezikovna raba"*, branja že dalj časa ne pojmujemo več kot zgolj receptivno jezikovno dejavnost; strokovnjaki poudarjajo njegovo dejavno pomenotvorno razsežnost, ki jo uravnava vsakokratni bralčev lastni prispevek. Ker je pomen pri branju rezultat interakcije med bralcem in besedilom, moramo pri preučevanju in razčlenjevanju razlik med raznimi oblikami branja vedno upoštevati oba dejavnika - poleg besedila tudi bralca. Medtem ko se srečuje z raznimi besedili, ki so jih avtorji napisali z različnimi nameni, se bralec sam odloča – ali naj bi se odločal – zakaj bo izbrano besedilo bral. Ta njegova odločitev samodejno vpliva na to, kako bo besedilo bral in kakšen bo rezultat njegovega branja, njegova mentalna predstava o besedilu. Nujno upoštevanje vedno prisotnega subjektivnega človeškega dejavnika pa močno zaplete razločevanje med raznimi vrstami branja. Ne moremo jih namreč določati zgolj na osnovi različnih vrst in zvrsti besedil, ker nobeno besedilo samo po sebi ne spodbuja samo ene oblike branja in tudi ne zmore povsem nadzorovati bralčevega branja ter razumevanja. Slednje, še zlasti bralčev vsebinski prispevek k opomenjanju branega besedila, pa je ves čas odvisen od njegove motivacije, zanimanja, prejšnjega znanja in raznih težko predvidljivih situacijskih dejavnikov, ki vplivajo na branje in se jih bralec zaveda ali ne. Tako se npr. zaveda pomanjkanja časa in potrebe, da hitro in hitreje bere, kot bi rad, ne zaveda pa se upadov pozornosti, misli na nepovezane probleme, zaradi katerih lahko pride do površnega zaznavanja delov besedila. Njegove predstave o besedilu - pomen, ki bi ga lahko na hitro povzel, so zato bolj ali manj subjektivne tako glede na njegovo pozornost kot tudi na njegovo bralno zmožnost, spremenijo pa se tudi z drugim branjem. Bralci z dobro razvito bralno zmožnostjo zato lahko v krajšem času preberejo in pravilneje povzamejo ali uporabijo v učne namene besedilo, za katerega bo manj izkušen bralec potreboval precej več časa.

V bralčevem pomenu, v njegovih mentalnih predstavah o besedilu, ki jih v zadnjem času vse bolj pogosto poimenujemo kar besedilni svet, so sestavine (predstave), ki izvirajo iz besedila, nerazločljivo prepletene s tistimi

---

24 O bralnih strategijah govorimo v poglavju *"Branje kot dejavna jezikovna raba"*.

sestavinami (predstavami), ki izvirajo iz njegovih prejšnjih izkušenj, znanj in medbesedilne izkušenosti (Brooke, 1990, Johnson-Laird, 1988).[25] Čeprav strokovnjakom vse do danes ni uspelo razkriti načinov, kako se znanje in izkušnje 'skladiščijo' v spominu,[26] je povsem jasno, da brez prejšnjega bralčevega znanja in izkušenj ter predstav o realnosti in delovanju ljudi bralec grafičnega zapisa sploh ne bi mogel osmisliti. Prepletenost sestavin iz besedila in iz njegovega lastnega predstavnega sveta pa je v bralčevem pomenu, v njegovih predstavah o besedilu, tako zapletena, da je niti najbolj izkušeni bralci ne morejo razčleniti in opredeliti glede na izvor v besedilu ali v bralčevem znanju. Eksperimentalno zbrani zapisi o predstavah in asociacijah, ki se posameznim izkušenim bralcem porajajo ob branju umetnostnih besedil,[27] kažejo na nepredvidljive subjektivne dejavnike, ki vodijo do mnoštva raznolikih predstav o besedilu (Holland, 1968 in 1975, Dillon, 1978, Short in Van Peer, 1989: 22 in sledeče).

Kako kot bralci v procesu branja tvorimo pomen, kako lahko npr. umetnostnemu besedilu pomen pripisujemo, zanima predvsem literarne teoretike. Vprašanja o pripisovanju pomena umetnostnim besedilom je zanje temeljno vprašanje vede. Umetnostna besedila imajo številne besedilne značilnosti, od določljivega števila uporabljenih besed do več zgradbenih ravni, do ustaljenih sestavin, kot so dogajalno ozadje, opisi oseb, zgodba, različne perspektive in žariščenje, metaforični jezik in še druga literarna sredstva. Eksperimentalno usmerjena literarna veda se zato sprašuje, kako bralci te različne sestavine v branju zaznavajo in procesirajo ter kakšne mentalne predstave tvorijo na njihovi osnovi v svojem besedilnem svetu. Kako se procesi razbiranja teh sestavin razlikujejo med posameznimi bralci ali skupinami bralcev - naj bo med mladimi in starimi - ali pa med bralci

---

25 Že v tridesetih letih preteklega stoletja so kritiki opozarjali na pomen neposredne bralčeve izkušnje za razumevanje besed in leposlovja. Vernon Lee (Violet Paget) je tako pisala, da tudi dojenčki, ki bi se rodili s popolnim besediščem, ne bi mogli brati, ker za njihovimi besedami ne bi bilo lastnih izkušenj. Menila je, da so besede v besedilu podobne tipkam klavirja, ki zgolj oživljajo zven za njimi skritih strun oz. pomen bralčevih lastnih izkušenj. Novejši kritik (Iser, 1978) pa meni, da bralčeva izkušnja 'obarva' pomen besed in metafor.

26 To ostaja eno izmed najbolj živahnih področij kognitivnega jezikoslovja (Kintsch, 1988; Smith, 2004).

27 Pri tem postopku uporabljajo različne tehnike govorjenja ali zapisovanja misli in predstav v presledkih za vsako posamezno povedjo. Kadar uporabljajo več bralcev, jim besedilo razkrivajo po povedih na zaslonu. V tej zvezi pa moramo povedati, da tako reflektiranega branja ne moremo šteti za naravno branje, saj je moteno prav neposredno medsebojno navezovanje posameznih povedi, kar je pomembna sestavina linearnega učinkovanja besedila.

iz različnih kultur. Kako bralčevo literarno doživetje oblikujejo posamezni dejavniki, tako fiziološki kot spoznavni, čustveni in družbeni. Bolj oprijemljive odgovore na ta vprašanja poskušajo dobiti z zbiranjem posebnih zapisov (protokolov) med branjem ali po branju, s spominskimi povzetki, vodenimi povzetki, odgovori na vprašanja in zapisi bralnih asociacij. Zbirajo tudi ocene in presoje celotnih besedil ali posameznih besedilnih lastnosti, kot so estetske lastnosti, intenzivnosti spodbujenega čustvenega odziva, bogatost figurativnih podob, bralno zavzetost ali dolgočasje in merijo celo fiziološke odzive, srčni utrip, pospešeno in upočasnjeno branje (Graesser, 1993: 1). Posebej zanimivi so eksperimentalni poizkusi dokazati in razložiti vpliv posameznih besedilnih značilnosti na bralčeve predstave o besedilu in na njegovo oceno literarnosti s primerjavami odzivov na različna besedila in odzivov na manipulirano besedilo, pri katerem spremenijo tiste sestavine izvirnega besedila, katerih učinke preučujejo (Dixon in drugi, 1993: 5). Eksperimentalno preučujejo tudi mentalne podobe in čustvene odzive pri branju leposlovja (Goetz in drugi, 1993: 35) - vse v prepričanju, da bomo s takimi raziskavami prišli do boljšega poznavanja in razumevanja branja leposlovja in njegovih učinkov in tudi do boljšega eksperimentalno utemeljenega pouka leposlovnega branja.

Čeprav so vse opredelitve oblik branj na nek način omejene in nedokončne zaradi nujnega upoštevanja človeškega subjektivnega dejavnika, pa to še nikakor ne pomeni, da bi jih zato ne bilo potrebno preučevati in seveda tudi poučevati v šoli. Vsako besedilo je mogoče brati na različne načine, z uporabo različnih pristopov ter bralnih strategij in bralci besedila velikokrat ne berejo skladno z njegovo posebno (določljivo ali navedeno) zvrstjo, marveč 'proti' besedilu, naj bo zaradi posebnega zanimanja ali pa zaradi nepoznavanja žanrskih in oblikovnih značilnosti besedila, pa tudi zaradi pomanjkanja časa. Kljub temu pa se mora vsak učenec naučiti brati razne vrste besedil in usvojiti razne možnosti branja oz. bralne strategije za različne vrste besedil. Le s takim poznavanjem možnosti je mogoče ob konkretni potrebi ali trenutnem zanimanju zavestno uravnavati branje in uporabo ustreznih bralnih strategij. Zato bi morali na vseh ravneh pouka posvečati posebno pozornost raznim oblikam branja in strategijam, ki so primerne za različna besedila in konkretne potrebe, še zlasti za učenje (prim. Pečjak in Gradišar, 2002). Že na začetku preteklega stoletja se je v nekaterih bralno bolj razvitih deželah uveljavil slogan: *"Vsak učitelj je učitelj branja!"* Le-ta je spodbujal pouk branja pri vseh šolskih predmetih. Učenci bi morali ozaveščati temeljno dejstvo, da obvladovanje branja - bralna zmožnost ni potrebna le za branje leposlovja, ki ga vse več ljudi jemlje za odvečno razkošje, in še manj le za obvezno branje, ki je za mnoge

le neprijetna šolska obveznost, marveč ima veliko večji pomen za kognitivni razvoj, za razvoj sporazumevalne zmožnosti in sposobnosti navezovanja in ohranjanja človeških stikov in še zlasti za stalno in samostojno pridobivanje znanja in uspešnost v šoli in po njej. Le dobro razvite jezikovne zmožnosti omogočajo učinkovito sporazumevanje. Sporazumevalno zmožnost danes vse bolj pogosto obravnavajo kot nepogrešljivo človekovo lastnost za uspešno delo na kateremkoli področju (Svetlik 2001) in v raznolikih pragmatičnih okoliščinah, ki jih bodo današnji učenci morali obvladovati v prihodnosti.

Da bi učence na vseh ravneh šolanja usposabljali skladno s sodobnimi potrebami po jezikovnih zmožnostih in jim privzgojili celostno bralno zmožnost, zmožnost branja in uporabe raznih strategij (Pečjak, 2000; Pečjak in Gradišar, 2002) za raznolika besedila skladno s konkretnimi potrebami in okoliščinami, pa mora tudi učitelj vedeti veliko več o branju, bralnih strategijah in o možnostih ter različnih vrstah branja. Brez takega vedenja in nadrobnega poznavanja pomena branja za vsakogar ne more prepričljivo motivirati učencev za razvoj celostne bralne zmožnosti. Pri tem spoznanju nas ne sme ovirati vednost, da strokovnjaki še vedno niso prodrli v vse neznanke v procesu branja, da so opisi in kategorizacije posameznih vrst in možnosti branja praviloma omejeni zaradi številnih spremenljivk, še zlasti zaradi samega bralca, in da posamezne strategije uporabljamo pri več vrstah branja. Kategorizacije raznih vrst branja in prizadevanja za njihovo opredelitev se zdijo koristna zato, ker nas spodbujajo k razmišljanju o različnih možnostih branja in tudi o potrebah učencev v različnih okoliščinah. Brez poznavanja teh možnosti namreč med njimi ne morejo izbirati.

O vrstah branja lahko govorimo glede na enega izmed obeh dejavnikov branja: s stališča besedila ali bralca. Iz vrste besedila izhaja pogosto uporabljeno razločevanje med branjem umetnostnih besedil ali literarnim branjem in branjem neumetnostnih besedil in tudi med bralno zmožnostjo za branje leposlovja - včasih ji pravijo kar literarna zmožnost - in bralno zmožnostjo za pridobivanje podatkov in učenje. Tudi to osnovno razločevanje ne temelji samo na razlikah med besedili, marveč vključuje bistvene razlike v bralčevem odnosu do besedila in motivaciji za branje. Nenazadnje je umetnostno besedilo mogoče brati tudi kot neumetnostno, kadar v njem iščemo samo razne podatke ali slovnične strukture, mogoče pa je tudi domiselno sanjariti ob telefonskem imeniku in nekaterih drugih neumetnostnih besedilih.

Govorimo lahko tudi o posebnostih branja drugačnih vrst besedil, npr.

časopisov, medmrežja ali strokovnega in znanstvenega tiska. Iz bralca pa izhajajo tiste kategorizacije, ki upoštevajo predvsem namen ali funkcijo branja. Tako različni avtorji (prim. Giehrl, 1972, Kordigel, 1990, 1991 in 1997) govorijo o literarnem branju kot obliki spoznavanja estetske vrednosti in življenjskih možnosti in soljudi, o eskapističnem ali evazoričnem branju kot obliki umika ali bega iz življenjske realnosti, o kognitivnem branju kot prizadevanju po globljem poznavanju in razumevanju bivanja, o zabavnem branju (subliterature) pred spanjem, pa o več oblikah informativnega branja, za pridobivanje raznih vrst podatkov in znanja, vse do študijskega branja.

Pri vseh navedenih oblikah branja pa moramo upoštevati obe vrsti spremenljivk: tiste, ki so pogojene s subjektivnimi lastnostmi bralca, in spremenljivke, ki izvirajo iz značilnosti besedila. Pri bralcih moramo med spremenljivkami upoštevati razlike v znanju o svetu in ljudeh, poznavanju besedilnih vrst in žanrov, metajezikovno znanje, poznavanje obravnavanega predmeta ali vprašanja in druga družbeno pogojena znanja, skupaj s širokim razponom psihološko pogojenih odnosov do branja, posameznih besedil itd. Nepoznavanje za brano besedilo relevantne zunajbesedilne realnosti je zlasti pri mladih bralcih pogosto vzrok nerazumevanja in s tem povezanih negativnih spominov na branje prezahtevnih besedil. Ob takem nepoznavanju mlad bralec navadno ne obvlada potrebnega besedišča, zato besedila ne more pretvoriti niti v svoj besedilni svet niti ga razumeti. Brez razumevanja na tej globlji ravni pa si ga tudi ne more zapomniti. V takem zgolj površinskem branju, brez globljega razumevanja, moramo iskati odgovor na opažanje številnih učiteljev, da učenci prebranega niti ne razumejo niti ne zmorejo smiselno obnoviti. Površinsko usmerjeno branje je seveda še bolj usodno, kadar učenci berejo le za to, da bi se iz besedila učili, kratkotrajno ohranjanje površinskih besedilnih podatkov ne omogoča osvajanja znanja, čeprav je včasih dovolj za preizkus znanja, če ta preverja le površinske besedilne podatke. Vedno pa je treba upoštevati tudi stopnjo razvoja posameznikove bralne zmožnosti: ali gre za začetnika ali za izkušenega bralca, ali razločuje med pomembnimi in manj pomembnimi podatki, ali zna izluščiti jedro sporočila, ali lahko prilagaja hitrost branja besedilu in namenu, ali zna besedilo preleteti in hitro pregledati, ali zna uporabiti kontekst za razreševanje nejasnosti, ali se zna vprašati o podatkih in razmišljati o svojem bralnem procesu, zaznavah, težavah z branjem, itd. (Alderson, 2000: 69). Pomembna je tudi motivacija za branje, bralčeva čustvena udeležba in še zlasti odnos do branja. Za bralca se zdi pomembno, da se nauči vprašati, zakaj bere. Odgovor na vprašanje o namenu branja ozavesti cilj in pomaga izbrati primerno strategijo ter doseči cilj.

Iz besedila izvirajoče spremenljivke niso nič manj zapletene, jih pa laže nadzorujemo, saj je besedilo vsaj kot jezikovni predmet intersubjektivno dostopno in ga je mogoče razčleniti glede na razne značilnosti. Med besedilne spremenljivke največkrat štejejo vsebino in predmet besedila, vrste besedila in posamezne žanre (Montgomery in drugi, 2000: 199), diskurzno organizacijo besedila, berljivost, besedne in nebesedne podatke in še vrsto drugih značilnosti, ki jih lahko odkrivamo z računalniško obdelavo. Upoštevanje vseh možnih spremenljivk zmanjša prosojnost različnih kategorizacij branja, a hkrati z opozorili na številne posebnosti, ki jim velja posvečati pozornost, tudi precej poveča njihovo praktično uporabljivost. Če pri opredeljevanju branja raznih vrst in oblik branja ne zanemarimo vedno prisotnih spremenljivk, nam take opredelitve služijo za osredinjanje pozornosti na njihove posebnosti in omogočajo razvijanje potrebnih strategij za različna besedila in namene branja v poznanih konkretnih okoliščinah. Vprašamo se lahko, kako drugače beremo različne vrste besedil, kaj spremenimo pri branju glede na razne vrste besedil in namen branja (hitrost, pozornost, zanimanje), kdaj spreminjamo odnos do besedila in zakaj drugače beremo. In ne nazadnje, kakšni so rezultati sprememb pri našem branju za razumevanje besedila? Katere spremembe v bralnem procesiranju besedila zavisijo samo od narave besedila in katere od bralčevega zanimanja, motivacije in cilja? Iskanje odgovorov na vsa ta vprašanja prispeva k razvijanju celostne bralne sposobnosti, da beremo različna besedila in njihovo branje prilagodimo besedilu in vsakokratnemu namenu ter konkretni potrebi.

Posebnosti branja leposlovja so vsaj v Veliki Britaniji deležne posebne pozornosti že od 19. stoletja, ko so številni bralci s svojimi pismi neposredno vplivali na avtorje fiktivne pripovedi, ki so zaradi njihovih želja pogosto spreminjali usode in prigode svojih fiktivnih junakov. Na začetku 20. stoletja je zato bralec postal pomembna kritiška kategorija v angleški in ameriški literarni teoriji, branje in razumevanje poezije, pa tudi predmet eksperimentalnega preučevanja (Richards, 1929), zato o branju leposlovja kljub njegovi zapletenosti vemo več kot o branju drugih besedil. Na novo pa opozarjajo na njegov pomen za ohranjanje in nadgrajevanje pismenosti po šolanju, saj prav bralci leposlovja nimajo težav s pismenostjo. Tako književnost na nek način dobiva nov pomen v tekmovanju z vizualno podprto pripovedjo filma in risanke, čeprav številni avtorji vse bolj pogosto opozarjajo na upadanje njene družbene veljave in posledično nedvomno marginalizacijo (Zima, 2004, Scholes, 2004), medtem ko mladi vse manj berejo. Trenutna nizka družbena vrednost književnosti ne povzroča samo srčnih bolečin vsem, ki jo cenimo in smo prepričani o njenem pomenu,

marveč tudi težave pri pouku književnosti, ko nam lahko vsak trenutek učenec ali študent zabrusi, naj jih ne morimo s to preživelo institucijo, medtem ko mi ne moremo kar zaukazati zanimanja za leposlovno branje in književnost. S tem je tako kot z ljubeznijo: v velelniku preprosto ne deluje, prepričevanje o pomenu književnosti pa je dolgotrajno in včasih tudi naporno … A se je vredno potruditi!

Nekatere posebnosti branja leposlovja

Leposlovje oz. posamezna umetnostna besedila je mogoče brati na različne načine, na raznih ravneh in z različnimi cilji. Istega besedila ne beremo drugače samo, ko se k njegovemu ponovnemu branju vračamo po daljšem časovnem presledku, kot oseba z drugačnim znanjem, zanimanjem in bogatejšimi medbesedilnimi izkušnjami ter drugimi cilji, ampak tudi že ob prvem srečanju - glede na to, kaj v njem iščemo, zakaj ga beremo in kako ga beremo. Če bi hoteli vključiti vse možnosti branja umetnostnega besedila, bi se verjetno zapletli že pri naštevanju in razločevanju možnosti. Naše težave pa bi se znatno pomnožile, če bi pri opredeljevanju možnih načinov branj upoštevali še posebnosti, ki so zvezane s posameznimi žanri in z različnimi oblikami leposlovja – npr.: kako brati roman, ki uporablja tok zavesti, dramsko besedilo z obsežnimi didaskalijami ali haiku in podobno. Zato moramo takoj na začetku opozoriti na to, da vsaka razprava o posebnostih literarnega branja izhaja iz sicer nesprejemljive podmene, da je književnost homogen pojav in da je branje umetnostnih besedil na nek opredeljiv način vedno drugačno od branja neumetnostnih besedil.

Ta podmena ne upošteva bistvene raznolikosti posameznih žanrov in umetnostnih besedil, ki v našem času večkrat presega vsa opredelitvena prizadevanja. Razcvet še do pred kratkim neznanih žanrov, številnih različic metafiktivne pripovedi in pripovednih tehnik ter raznih žanrskih prepletenk, ki terjajo različna predznanja in predhodno medbesedilno izkušenost, jasno kažejo na nevzdržnost take podmene. Na njeno nevzdržnost pa opozarjajo tudi spoznanja o temeljni odvisnosti vsakega procesa branja od bralčeve motivacije in cilja, ki uravnavata in pogosto tudi spreminjata njegovo procesiranje slehernega besedila. Poleg tega pa nas diskurzne razčlenitve različnih neumetnostnih besedil, npr. reklam, zgodovinskega in političnega

diskurza, antropoloških opisov (Geertz, 1988), pa tudi subliterarnih zvrsti, npr. Disneyevih besedil (Byrne, 1999), opozarjajo na dejstvo, da so razne strategije pozornega branja, ki so jih nekoč pripisovali zgolj literarnemu branju, izredno tvorne za branje širokega razpona neumetnostnih besedil. Ne omogočajo nam namreč samo poglobljenega razumevanja teh besedil in v njih pogosto prikritih ideologij, marveč tudi zaščito pred njihovimi manipulativnimi nameni. Razne kritiške pristope, ki so jih najprej razvili za branje leposlovnih besedil, zato uporabljajo za razčlenjevanje drugih oblik diskurza, kot so zgodovinska pripoved, politična raba jezika, reklame itd. V človeških in družbenih odnosih je jezik pogosto sredstvo zatiranja in drugih oblik odtujevanja. Zato je poglobljeno in nadrobno poznavanje jezikovnih rab, opisov, govora in pripovedi tudi najbolj učinkovito sredstvo razodtujevanja. V tem smislu tradicionalne oznake literarnega branja kot praviloma počasnejšega in pozornejšega procesiranja umetnostnega besedila ne moremo več šteti za izključno značilnost branja umetnostnih besedil. To velja tudi za posebno pozornost do nadrobnosti, ki so jo nekoč namenjali zgolj posameznim sestavinam umetnostnih besedil, ter za pomen slogovnih posebnosti in zgrajenosti besedila glede na kohezivne vezi in koherenco. Vse te značilnosti je velikokrat potrebno in tudi koristno opazovati tudi pri drugih vrstah besedil oz. diskurza; razkrivajo nam namreč njihovo globljo dinamiko in pogosto skrbno skrite manipulativno naravnane učinke.

Ugotoviti moramo tudi, da umetnostna besedila kljub posebej prepričljivim rabam jezika, sugestivnih pripovednih tehnik in možnosti delovanja na bralčevo podzavest[28] ne morejo tako popolno nadzorovati bralčevega branja, da bi lahko vsako branje šteli za dobro in uspešno, čeprav ga moramo seveda vedno imeti za osebnostno sprejemljivo in avtentično s stališča posameznega bralca. Tudi umetnostno besedilo lahko samo preletimo, ne da bi se vanj poglobili, ga preberemo le po robu ali v njem iščemo primere slovničnih rab, metafore in opise minulih kultur, ali pa se celo zadovoljimo kar z učbeniškim povzetkom in učiteljevo razlago. V tem smislu umetnostna besedila nimajo nobene možnosti, da bi se branila pred bralčevimi 'uporabami' in 'zlorabami'! Ko pa bi umetnostna besedila imela popoln nadzor nad bralčevimi pomenotvornimi postopki, nad njegovimi predstavami o besedilu oz. besedilnim svetom, potem ne bi potrebovali obsežnih in zapletenih nasvetov in navodil, kako bi brali. Ne bi potrebovali kritike, ki naj bi usmerjala izbor besedil in pomagala

---

28 Številni kritiki ugotavljajo podobnosti med leposlovno pripovedjo in raznimi oblikami psihoanalitičnega odkrivanja pacientovih težav in menijo, da ima umetnostna raba jezika lahko podobne učinke kot psihoanalitično odkrivanje problemov (Holland 1975 in 1978).

bralcu pri razumevanju, in ne književnega pouka, ki poskuša učence akulturirati v določen literarni sistem, navadno v sistem njihove jezikovne skupnosti, in tako izvesti njihovo literarno socializacijo. Ker pa besedila takega nadzora ne premorejo niti nad literarno obveščenimi, socializiranimi in kritičnimi bralci (o tem govorijo dolgotrajne kritiške polemike in skozi stoletja se spreminjajoče razlage posameznih besedil), se moramo seveda spraševati o pomenu bralčeve motivacije za branje, zanimanja za leposlovje na sploh in posebej za posamezna besedila in avtorje, pa tudi o bralčevi bralni zmožnosti za leposlovje, za procesiranje besedil, ki jih odlikujejo umetnostna izrazna sredstva. Čim pa priznamo pomen bralca in njegove izhodiščne motivacije za branje, pa moramo naše razmišljanje o posebnostih leposlovnega branja utemeljiti na poznavanju motivacije in zanimanja, kot ga izpričujejo resnični bralci v določljivem času in kulturi. Ker o bralnih navadah največkrat sprašujemo učence na različnih stopnjah, so v svetu in pri nas najbolj znana prav zanimanja in bralne motivacije učencev.

Slovenski učenci in dijaki - podobno kot njihovi vrstniki drugod po svetu - leposlovje najbolj pogosto berejo kot obvezno šolsko branje. Številne domače in tuje ankete kažejo na to, da prav to dejstvo usodno vpliva na nepriljubljenost, če ne že kar odklonilni odnos do književnosti pri naraščajočem številu mladostnikov in odraslih v pošolskem obdobju, ko povsem opustijo branje umetnostnih besedil. Vse več učiteljev književnosti se zavzema za eksperimentalno dognano spoznanje, da je pomemben dejavnik odtujevanja književnosti pri mladih prav književni pouk (Sell, 2000, Scholes, 2004 in drugi). Zato se odpira vprašanje, ali ima obvezno branje za šolo posebnosti literarnega branja in bi ga zato lahko šteli za literarno branje - ali pa pri njem šolske obveznosti tako močno prevladujejo, da bi ga bilo smotrno opredeliti kot posebno zvrst literarnega branja, ki se od vseh drugih oblik literarnega branja največkrat razlikuje po bolj ali manj popolni odsotnosti bralnega užitka. S tem zvezana vprašanja: ali do takega branja prihaja samo zato, ker morajo učenci zaradi pogosto naložene naloge - vprašanja o besedilu, obveznosti razčlenjevanja posameznih sestavin besedila - hkrati procesirati dve besedili - umetnostno besedilo in besedilo vprašanja, in zato umetnostno besedilo navadno berejo selektivno - pač glede na zastavljeno vprašanje (Link, 1980: 105) ali zgolj zaradi šolske prisile in z njo povezanih razčlenjevalnih obveznosti in razprave (Van Schooten in de Glopper, 2003) - presegajo namen pričujočega razmišljanja. Nekateri prikazi rezultatov eksperimentalnega preučevanja književnosti kažejo na to, da so odgovori na ta vprašanja močno odvisni od konkretnih pragmatičnih okoliščin, v katerih se spreminja sodelovanje učitelja in učencev, zato je odgovore in priporočila vseh takih raziskav težko posploševati.

Književni pouk, sodobno pojmovan kot literarna socializacija, hkrati posreduje znanje o književnosti in vzgaja sposobnost samostojnega stika z umetnostnim besedilom. Ta dvojna naloga pa še vedno ni tako razdelana, da bi bilo mogoče oba cilja hkrati ločevati in združevati, kot sta dejansko hkrati povezana in ločena, kadar gre za osvajanje samostojne zmožnosti za branje umetnostih besedil. Zmožnost samostojnega stika in razumevanja umetnostnih besedil ne predpostavlja samo poznavanja možnih in za to potrebnih bralnih strategij, marveč - vsaj pri starejših učencih - tudi določeno poznavanje književnosti, njenih različnih funkcij in družbene vrednosti, na osnovi katere oblikujejo svoj odnos do leposlovnega branja in književnosti. Čeprav številni strokovnjaki opozarjajo, naj bi se šolski pouk književnosti izogibal nenaravnim, nespontanim procesom branja, ker pač vse nenaravne rabe jezika bistveno zmanjšajo prepričljivost pouka in uporabnost tako pridobljenih vpogledov za učence, je povsem jasno, da tega ni mogoče dosledno izvajati že samo zaradi glavnega cilja osvajanja integralne bralne zmožnosti. Ta namreč predpostavlja tudi razvoj osnovne metakognitivne sposobnosti za premislek o lastnem branju in strategijah, pa tudi o osebnem odnosu do književnosti in leposlovnega branja. Ker ta vprašanja za utemeljeno obravnavo predpostavljajo zbiranje podatkov o dejanskem odnosu do njih pri konkretni populaciji učencev ali bralcev, o njih ne gre razpravljati brez takih podatkov. Posplošitve posameznih mnenj namreč ne morejo imeti razlagalne moči. Bolj smiselno se zdi, da bi se posvetili tistim posebnostim branja leposlovja, ki nam pomagajo razumeti branje učencev na različnih stopnjah pouka.

Razločevanje po stopnjah se zdi smiselno zato, ker omogoča upoštevanje nekaterih značilnosti leposlovnega branja, ki se spreminjajo z učenčevim razvojem in so zato zanimive za pouk branja. Z razvojno stopnjo se spreminjajo tako oblika in intenzivnost čustvenega odziva ter bralčev odnos do oseb, ki ga včasih nekoliko nenavadno ali celo zavajajoče poimenujejo tudi identifikacija z osebami, spreminja pa se tudi pojmovanje razmerja med fiktivnim in nefiktivnim ter odnos do samega besedila. Čustveni odzivi in odnos do oseb se spreminjajo že s širšim kognitivnim razvojem, spremembe v pojmovanju razmerja med fiktivnim in nefiktivnim ter odnos do besedila pa so navadno posledica literarne socializacije in spoznavanja raznih pripovednih konvencij, oblikovnih značilnosti itd. in zato še posebej zanimive za pouk književnosti. Pri tem ne smemo nikoli pozabiti, da so tako čustveni odzivi kot tudi potek razvojnih faz pri posameznih učencih zelo različni, zato pri pouku ne smemo nikoli pričakovati izenačenih odzivov ali razvoja učenčevih sposobnosti za razumevanje književnosti.

Čeprav razmišljanja o čustvenih učinkih besedne umetnosti segajo vse do starogrških razmišljanj Platona in Aristotela, ki so stoletja kritiških prizadevanj navdihovala (in tudi omejevala!) razprave o delovanju književnosti, šele novejši poskusi eksperimentalno preučiti naravo bralčevega čustvenega odziva na besedila razkrivajo vso zapletenost človekovega odziva na besede in pripoved. Eksperimentalno so dokazali, da se otroci začnejo bati prazne škatle, potem ko so si začeli v njej predstavljati črno pošast zaradi pripovednega opisa take pošasti, čeprav so se tik pred tem sami prepričali (in se kadarkoli nato ponovno prepričali), da je škatla prazna (Gerrig, 1993: 192). Zakaj se začnejo bati zgolj besedno spodbujene predstave? Od kod imajo besede in jezikovna sporočila dvojno moč hkratnega delovanja na naš razum in na naša čustva? Zakaj branje o usodah ljudi, ki so samo fiktivni (izmišljeni), zbuja razna čustva? Zakaj bralci uživajo pripoved o osebah, ki so umeščene v neprijetne okoliščine, ki povzročajo razdejanje, maščevanje, prevaro, razne spore in smrt? (Graesser in drugi, 1996: 9) Nekateri strokovnjaki tako čustvovanje razlagajo kot užitek, ki ga imajo ljudje v okoliščinah, v katerih so fantazijsko udeleženi (Berlyne, 1971). Druge razlage pa poskušajo čustveno udeležbo opisati bolj določno: kot občutke - bralne užitke, ki nam jih nudi opazovanje nekega dogajanja, pri katerem sami ne sodelujemo (Harding, 1937 in 1962; Brewer, 1995: 298), in kot bralsko zavzetost za dogajanje, ob kateri se prostovoljno odpovemo dvomu o njegovi resničnosti (Coleridge, 1975 (1817), Brewer, 1995: 298). Bralčev užitek lahko izvira tudi iz napete zgodbe (Katz, 1995) oz. pripovedi (Brooks, 1985), iz samega procesa opomenjanja besedila (Brooks, 1985: 37), iz novosti in razkrivanja neznane razsežnosti ali perspektive na dogajanje (Mail in Kuikinen, 1995) in iz spodbudne metaforike (Steen, 1995).[29] Bralčev čustveni odnos spodbuja in neposredno uravnava tudi pripovedna tehnika (Andringa, 1995; Van Peer in Pander Maat, 1996) z raznimi postopki pripovedne perspektive in žariščenja.

Obsežne eksperimentalne raziskave s poskusnimi bralci odkrivajo vedno več možnih izvorov bralčevega čustvenega odziva. Zanimive so predvsem raziskave, ki z eksperimentalnim načrtovanjem poskušajo odkriti delovanje posameznih besedilnih sestavin, kot je npr. oblikovanje pripovedne perspektive (Dixon in drugi, 1993) ali učinkovanje mentalnih podob (Goetz in drugi, 1993). Ti podatki so bolj prepričljivi kot zgodnejši

---

29 Evald Flisar (2005: 24) je zapisal: "Zdravilna moč literature je v zgodbi, v njeni strukturi. V identifikaciji, ki jo omogoča bralcu. In s tem v njeni potencialni katarzičnosti. Bralec, ki ob branju romana ali pri gledanju drame vsaj nezavedno ne začuti 'to sem jaz', ne dobi od branja oz. od gledanja nič dragocenega in zapravlja čas."

opisi, ki so izhajali predvsem iz introspekcijskega opazovanja posameznih - praviloma zelo izkušenih - bralcev, ki so prinašali 'navadnim' bralcem nedosegljive kritiške odzive in interpretacije in so zato pri njih povzročali občutek bralne nemoči in sprejemanje tujih interpretacij.[30] Kljub temu pa moramo ugotoviti, da tudi teh opisov še ne moremo šteti za dokončne razčlenitve načinov, na katere leposlovno besedilo bralcu izvablja čustva in ga prepriča, da ga prebere do konca in mu posreduje zanj osebno pomembno doživetje. Vsi strokovnjaki se strinjajo, da s svojo mnogopomenskostjo, simbolično bogatostjo in z mnogoterimi perspektivami umetnostna besedila bralca nagovarjajo drugače in od njega terjajo večji vložek energije in čustev kot neumetnostna besedila. Pri preučevanju posameznih besedilnih sestavin in njihovih možnih učinkov na bralca pa je soglasje med strokovnjaki precej manjše. Nekateri avtorji poskušajo razčleniti razmerje in zaporedje kognitivnega in čustvenega odziva (Steen, 1995), medtem ko t. i. lingvistična kritika (Fowler, 1986, 1996) razkriva nekatere predvidljive učinke posameznih besedilnih sestavin pri obravnavanih besedilih. Glede na zanimanje, ki zadnje desetletje velja bralčevim čustvenim odzivom, pa lahko na tem področju pričakujemo še mnogo novih spoznanj.

Tudi razne oblike vživljanja v fiktivne osebe in zanimanja zanje so pomemben izvor čustvenih odzivov. Vsaj na začetni ravni je bralčevo zanimanje za leposlovno pripoved tesno povezano z njegovim zanimanjem za druge ljudi in z radovednostjo o človekovih možnostih. Nekateri strokovnjaki za branje menijo, da pri doživljanju fiktivne pripovedi prihaja do bralčeve identifikacije (poistovetenja) s fiktivnimi osebami. Vendar velja ugotoviti, da tako govorjenje o poistovetenju s fiktivnimi osebami pove zelo malo o raznolikih možnostih bralčevega odnosa do književnih oseb. Namesto da bi osvetlilo povsem običajen in zdrav proces bralčevega videnja, sprejemanja in razumevanja fiktivnih oseb s pomočjo vživljanja v njihove okoliščine in delovanje, lahko tako razmišljanje ustvari celo vtis, da je bralčev odnos do fiktivnih oseb podoben patološkim stanjem, v katerih ljudje izgubijo mejo med lastno osebnostjo in drugimi ljudmi, ter si domišljajo, da so kdo drug. Zato se zdi bralčevo razmerje do književnih oseb bolj smiselno opisovati skladno s tem, kar se v procesu branja dogaja. Bralec lahko npr. opazi takšno podobnost med seboj in književno osebo, ki je nezaželena, in si zato želi biti ali postati različen. Lahko si tudi želi podobnosti s fiktivno osebo, čeprav nima niti najmanjšega upanja na izpolnitev svoje želje. Odloči se lahko tudi,

---

30 Čeprav je učitelj, ki zna mojstrsko interpretirati besedila, lahko zelo zanimiv za učence, strokovnjaki opozarjajo na dejstvo, da imajo bleščeči učitelji pogosto zelo molčeče učence, ki iz šole odhajajo s spominom na odlične ure, pa brez potrebne kritične bralne zmožnosti za življenje in samostojno branje.

da bo kako fiktivno osebo posnemal kot vzor - ali pa se s sočustvovanjem vživlja vanjo in razmišlja o njenih možnostih in predvsem o njenih težavah. Številni mladi bralci raje iščejo razrešitve problemov, ki jih tarejo, v leposlovju, kot da bi spregovorili o njih z odraslimi. Mladinska književnost zato pogosto obravnava težave otrok in mladostnikov, ponuja razne vloge, ki jih mladi bralci lahko 'pomerijo', in jim omogoča razmišljanje in doživljanje alternativnih svetov in oblik življenja, npr. življenje brez staršev in njihovih omejevanj. Nobenega izmed bralčevih odnosov do književnih oseb pa ne gre jemati za identifikacijo s fiktivnimi osebami (Harding, 1962: 144), vsaj ne v dobesednem pomenu.

Čeprav se mladi bralci bolj predano vživljajo v fiktivne osebe že samo zaradi svojih izkušenj z raznimi igrami, ki temeljijo na takem vživljanju in igranju različnih 'vlog' (nenazadnje poteka pomemben del primarne socializacije otroka v družini prav z igranjem takih vlog!), ne moremo apriori trditi, da imajo starejši bralci manj intenziven odnos do književnih oseb. V času literarne socializacije je sicer zelo verjetno, da razvijejo bolj kritičen odnos do njih (včasih so taki kritičnosti pripisovali tako imenovano estetsko razdaljo) in bolj razdelano presojanje njihovega delovanja, intenzivnost čustvenega odnosa pa zavisi predvsem od osebnostnih lastnosti, še zlasti od sposobnosti sočustvovanja, vživljanja in zanimanja za soljudi.[31] Danes se strokovnjaki strinjajo, da vsaj branje osebnostno odmevnih umetnostnih besedil, ki se tako ali drugače navezujejo na bralčevo predhodno izkušnjo, vključuje doživljajsko razsežnost, ki jo spremljajo razna čustva. Besedilni izvori bralčevih čustev do fiktivnih oseb so zadnja leta deležni precej raziskovalne pozornosti, ki razkriva delovanje nekaterih besedilnih sestavin na bralčevo zanimanje za osebe (prim. Hjort in Laver, 1997). Pomen bralčevih čustvenih odzivov se zdi vse večji tudi zaradi spoznanja, da prav razna čustva tvorijo tisto vez, ki bralca priklene na pripoved (Carroll, 1997: 191). To spoznanje bi morali upoštevati tudi pri književnem pouku, ki je najbolj prepričljiv takrat, ko v sproščenem pogovoru najprej ugotovi učenčeva lastna doživetja in vse druge razlage gradi šele na tem temelju (Morgan, 1993; Oatley in Gholamain, 1997). Le tako namreč učencu neposredno sporoča, da je njegovo lastno doživetje pomembno in za učitelja zanimivo, prav zato se je vredno zanj potruditi tudi pri daljšem in zahtevnejšem besedilu.

Razločevanje med fiktivnim in realnim, med bistveno fiktivnostjo leposlovja

---

31 V tej zvezi se odpira moreče vprašanje o možnosti, da je eden izmed vzrokov za upadanje družbenega ugleda književnosti tudi zmanjšanje zanimanja za soljudi, saj je bralce tradicionalno zanimalo prav to, kako bi drugi ljudje gledali na podobne probleme, kaj naj bi storili itd.

in realnostjo drugačnih pripovedi, pa je tista razsežnost branja, ki jo mladi bralci pridobijo šele z literarno socializacijo, z osnovnim razumevanjem umetnostne pripovedi (prim. Appleyard, 1994; Lamarque in Olsen, 1996). Majhni otroci pogosto smatrajo fiktivne osebe za realne (Applebee, 1977) in imajo povsem konkretne predstave o tem, kje živi ali je skrita Sneguljčica. Podobno se fiktivnih oseb lahko celo bojijo. Nekateri bralci pa se povsem jasno spominjajo globokega razočaranja ob spoznanju, da se pravljice pa tudi razne nadaljevanke niso nikoli resnično zgodile. Zavest o fiktivnosti umetnostne pripovedi se od bralca do bralca razlikuje in je prisotna v različni meri glede na pripovedne posebnosti besedila. Med samim branjem bralci navadno ne razmišljajo o fiktivnosti dogajanja in oseb ter ne ugovarjajo prepričljivosti dogajanja, kljub temu pa jim je potem povsem jasno, da je besedilo fiktivna pripoved.

Metafiktivna pripoved, ki problematizira samo naravo in oblike umetnostne pripovedi, zato navadno bralce moti vsaj ob prvem srečanju, ko se morajo soočiti z metafiktivnitni komentarji in ne morejo 'slepo' slediti napeti pripovedi. Pripovedovalčeva pojasnila in neposredno obračanje na bralca največ učencev ob prvem takem srečanju opiše kot 'nezaželeno avtorjevo vmešavanje'. Fiktivno razkrivanje upovedovanja 'resničnosti' je zato potrebno posebej obravnavati kot metafiktivno tehniko. Razločevanje med fiktivno in resnično pripovedjo je namreč kulturno pogojeno in zatorej privzgojeno z bralčevim uvajanjem v posebne literarne prakse določenega jezika in kulture. V nekaterih kulturah npr. vse pripovedi jemljejo za pripovedi o resničnem dogajanju. Tako so prebivalci Malija Stevensona poprosili, potem ko so se sprijateljili z njim, da jim pokaže tisto steklenico, iz katere prihaja zli duh! Vprašanja o razločevanju med fiktivnim in realnim pa dobijo nove razsežnosti ob dolgotrajno vsakodnevni izpostavljenosti zelo mladih otrok, ki še ne razlikujejo med fiktivnim in realnim, pogosto zelo kruti vizualno podprti pripovedi in risankam na televizijskih programih. Po mnenju nekaterih strokovnjakov prav to povzroča nerealne predstave mladih in postaja pomemben izvor njihove nenavadne krutosti in odklonskega obnašanja.

Branje pa se močno spreminja tudi z učenčevo vednostjo o književnosti. Pouk o književnosti in spoznavanje njenih značilnosti in funkcij namreč postopno preoblikujeta učenčev prvobitni, spontani in bolj ali manj naivni odnos do posameznih umetnostnih besedil in do književnosti v bolj ali manj reflektirani odnos. Prav odnos do književnosti pa je dejavnik, ki najbolj vpliva na učenčevo šolsko pa tudi poznejše branje. Učenci, ki zaradi neprijetnega pouka književnosti usvojijo negativen odnos do književnosti kot družbene

prakse in vrednote, so na najboljši poti, da postanejo doživljenjski nebralci; resni bralci navadno postanejo le tisti učenci, ki so že doma doživeli pozitivne bralne izkušnje, ki jih tudi pouk ni izničil.[32] Zadnja leta pa srečujemo vse več mednarodnih raziskav o škodljivih učinkih književnega pouka, ki uvaja kritične in analitične pristope z nerazumljivo terminologijo za učence, čeprav bi njihova razvojna stopnja terjala izrazito doživljajsko usmerjen pogovor, ki bi spodbujal ubesedovanje lastnih doživetij in predstav o besedilih, s katerimi bi lahko razvijali pozitiven odnos do književnosti. Na osnovi preučevanja odzivov nizozemskih učencev na različne razsežnosti umetnostnih besedil avtorja raziskave van Schooten in de Glopper (2003: 155) ugotavljata, da so vse strukturalne analize literarnih besedil neprimerne za tiste učence, ki niso stari vsaj petnajst let. Spet drugi avtorji kritizirajo tudi univerzitetne programe, ki širijo pogosto nerazumljene kritiške pristope, ki se nato prenašajo v pouk (Sell, 2000) ali si prilaščajo književnost, medtem ko vsem drugim dajejo vtis, da je ne razumejo (de Beaugrande, 1995). Take kritike prihajajo tudi izpod peres uveljavljenih univerzitetnih učiteljev. V svojem vplivnem delu How to Read and Why (2001: 195) Harold Bloom meni, da lahko le s stalnim branjem vzpostavimo povsem avtonomno sebstvo. Spodbujanju takega, v osebno izkušnjo usmerjenega branja, pa najbolj zavirata pretirano ukvarjanje univerzitetnih oddelkov za študij književnosti z literarno teorijo in s kulturnimi študijami. Vedno bolj glasne kritike nezaželenih in tudi nenačrtovanih učinkov 'institucionaliziranega' [33] književnega pouka priporočajo vrnitev k dejanskim procesom branja pri otroku in učencu.

Otrok se sprva spontano odziva na pripoved in na besedne in glasovne igre. Ugaja mu ritem, rimanje in razne oblike ponavljanja. Prijetnost ritmičnih sestavin doživlja kinestetsko, v mišicah okoli govoril, zato zanje ni potrebno neko posebno znanje ali razumevanje. (Občutek ugodja, ki izvira iz ritmičnega gibanja, je značilen tudi za več živalskih vrst!) Otrokovo zanimanje za dogajalno plast pripovedi in za osebe strokovnjaki razlagajo s širšim zanimanjem za ljudi in svet (Harding, 1962), ki prihaja

---

32 V oddaji na televiziji je Tina Košir kot navdušena bralka vseeno mirno povedala, da šola književnost zgolj zagabi (24. aprila 2005)!

33 Tu velja povedati, da je bila že prva institucionalno organizirana oblika književnega pouka v Združenih državah, ki je uvedla 'sistematično' in analitično obravnavo besedil v šolah, deležna temeljite kritike v delu L. M. Rosenblattove z naslovom Literature as Exploration leta 1938. Avtorica se je že takrat odzvala na nove analitične pristope in je nazorno opisala njihove odtujevalne učinke in končno vzgojo nebralcev. To njeno besedilo osrednja zveza ameriških profesorjev književnosti MLA tiska kot svojo temeljno delo navaja v vedno novih izdajah vse do danes.

do izraza v večni otroški radovednosti. Zadnja leta vedno bolj poudarjajo občutke ugodja in varnosti, ki pri mladih otrocih izvirajo iz tega, da jih glasno branje tesno poveže s starši ali z drugimi bližnjimi osebami. Posneta pravljica lahko zadovolji otrokovo radovednost, ne povezuje pa leposlovne pripovedi s tistim občutkom človeške bližine, ki ga omogoča le branje staršev. Naše poznavanje otroškega razumevanja književnosti pa slej ko prej ostaja omejeno, ker majhni otroci na vprašanja o tem, kaj in zakaj jim je všeč, praviloma odgovarjajo tako, da nam njihovi odgovori ne pomagajo razumeti njihovega odziva. Pravljica jim je všeč, zato ker je v njej volk - ali pa zato, ker volka ni. Na tej stopnji otrokovo zanimanje za književnost lahko spodbudimo s tem, da mu beremo in damo brati besedila, ki ga zanimajo (in ne silimo z nerazumljivimi ali zanj dolgočasnimi), ter ga pri tem velikokrat pohvalimo. Tako bo razvil pozitiven občutek in prepričanje, da je dober za branje, za pripovedke in pesmice. Na vseh ravneh je uspeh najbolj učinkovita spodbuda, na ravni začetnega branja pa je pohvala bolj pomembna kot kadarkoli pozneje, graja ali kritika pa bolj uničujoča in kot negativna izkušnja z branjem eden izmed glavnih izvorov negativnega odnosa do branja in književnosti.

Z leti šolanja učenci usvojijo tudi osnovne predpostavke o književnosti, zato književni pouk pogosto opisujemo kot proces literarne socializacije, ki naj bi učence postopoma usposobila za samostojen stik z umetnostnimi besedili. Ker učenci v ta proces vstopajo z različnimi družinskimi dediščinami, za njihovo bralno uspešnost pa je najbolj pomemben prav domači odnos do branja in knjige, uvajanje v branje leposlovja za učence lahko poteka bolj ali manj neenakomerno. Učenci se začnejo postopoma zavedati, da je besedilo napisal nek avtor, če seveda ni ljudska pesem. Pričakujejo, da bodo besede vsakič, ko bodo odprli knjigo, vedno iste. Ko se podajo na branje umetnostnega besedila, pričakujejo, da bodo besede nanje imele nek učinek, ki ne bo nujno ugodje, vendar upajo, da bodo besedilo lahko osmislili (še vedno največkrat menijo, da bodo 'dobili pomen iz njega'), in da si bodo o besedilu oblikovali mnenje in ob njem imeli nekakšna čustva. Pozneje lahko začnejo gledati na svoje branje kot posebno obliko sporazumevanja z avtorjem, ki lahko kot razumevanje besedila postane bolj ali manj podobno razumevanju avtorja. Postopno se zavedajo tudi, da imajo besedila smisel, če že ne kar globlji smisel, da jim v šoli pripisujejo posebno vrednost, ki je bolj ali manj opredeljiva, in zato poznavanje določenih (kanoničnih) besedil poklanja tudi status. Do slednjega je mogoče zavzeti tudi negativen odnos; do tega prihaja zlasti, kadar književni pouk pri učencih obrodi prepričanje, da je književnost najbolj prikladno orodje za šolsko mučenje. Pri osvajanju osnovnih spoznanj o književnosti učenca najbolj motivira pozitivna bralna

izkušnja, brez katere književni pouk ostane neprepričljiv in pogosto tudi nezanimiv. Ne nazadnje velja poudariti, da resnično poznavanje književnosti lahko izvira samo iz neposredne bralne izkušnje s književnostjo. Vse znanje iz druge roke, naj bo iz učbenika ali od učitelja, je le znanje o književnosti in ostaja na ravni tujega znanja in prepričanj. Kadar je naučeno na pamet, ni le neuporabno, marveč tudi zelo pozabljivo!

Tudi za uspešno branje na višjih ravneh je potrebno poznavanje žanrskih značilnosti najbolj učinkovito, kadar je pridobljeno z neposredno bralno izkušnjo s posameznimi žanri in ne s težko razumljivimi (in pogosto vprašljivimi!) definicijami in z iskanjem njihovih pojavitev v neznanem besedilu. To velja tudi za poznavanje raznih oblikovnih značilnosti in jezikovnih posebnosti, ki so za učence zanimive in razumljive le, če jih spoznavajo kot besedilna in jezikovna sredstva za uravnavanje in nadzor nad bralčevim branjem oziroma opomenjanjem besedila, če spoznavajo njihove učinke v bralčevem besedilnem svetu. Dejstvo, da slovenski učenci na vseh ravneh šolanja, tudi na fakultetnem študiju jezikov in književnosti, zvečine odklanjajo njim znane oblike formalne analize, kaže na to, da pri nas še vedno prevladujejo take oblike branja in šolske obravnave besedil, ki učinkov formalnih in jezikovnih sredstev ne razkrivajo na tak način, da bi spodbudili zanimanje učencev. To pa je lahko tudi posledica nizke kritiške kulture, ki ne zmore zanimivih formalnih osvetlitev in raznih pristopov lingvistične kritike. Naši učenci se zato vztrajno izrekajo za doživljajske vidike leposlovnega branja. Številne ankete srednješolcev in študentov kažejo na to, da jih pri branju leposlovja najbolj zanimajo osebe in dogajalna plast; če v besedilu ni osebe, s katero bi se lahko 'identificirali', se jim to zdi že zadosten vzrok za nezanimivost besedila, pomanjkanje dogajanja pa za dolgočasnost. Kadar berejo nepredpisana besedila po lastnem izboru, berejo predvsem zato, da bi spoznali druge ljudi, druge kulture in običaje, zanimivo zgodbo, obogatili besedišče in spoznali slavne avtorje. Bolj pa bi jih zanimala besedila, ki obravnavajo probleme njihove lastne generacije in njihovih posebnih okoliščin, in ideje, ki bi jih lahko preizkušali v primerjavi z lastno izkušnjo in glede na razmerje do njihovih lastnih pogledov na svet.

Spričo prikazanega odnosa učencev do leposlovnega branja se zdi vsaj sprva smiselno za njih razviti takšen koncept književnosti, ki bi jim omogočil poglobljeno razumevanje te možnosti branja. Odločili bi se lahko za sistemsko pojmovanje književnosti kot posebne družbene in diskurzne prakse (Fowler, 1981), ki nam omogoča družbeno sprejete in potrjene oblike razmišljanja o človekovih možnostih (Harding, 1962; Pratt, 1977).

V tem smislu so vsa človekova doživetja predmet književnosti, še zlasti pa njihovo ubesedovanje, urejanje, razčlenjevanje in razlaganje. Književnost tako govori o skritih razsežnostih razmerja med moškim in žensko, o najbolj zagonetnih skrivnostih človekove duše, o učinkih materialnih okoliščin na posameznika in o mejah razumljivega. Z vsemi temi možnostmi vabi in izziva k razmišljanju, pogovoru in k samorefleksiji. S svojo posebno sposobnostjo, da problematizira samoumevno in nam odtuji navidezno znano, vabi h gledanju drugačnega in premisleku o razlikah. Omogoča gradnjo gradov v oblake, pa tudi alternativnih modelov stvarnosti in človeških odnosov (de Beaugrande 1995) ter razmislek o njih, ki nas samodejno vrača k premišljevanju o obstoječih modelih in stvarnosti. Kot kulturni spomin nam omogoča vstop v skupno preteklost, medtem ko nam besedila iz tujih kultur odpirajo vrata v neznane svetove in poti do drugačnih ljudi in običajev. Takšna novejša pojmovanja književnosti razkrivajo njeno družbeno vlogo in kognitivni pomen branja leposlovja za razvoj in bogatitev bralčeve osebnosti in s svojim poudarkom na komunikaciji (Sell, 2000) predstavljajo boljše izhodišče za komunikativen pouk književnosti kot starejša statična pojmovanja. Spoznavanje te razsežnosti leposlovnega branja lahko spodbudimo, če pri pouku ves čas razkrivamo pomen doživljajske plati z vidika učencev in tako obravnavo besedil pri pouku povezujemo z njihovo lastno življenjsko izkušnjo (Morgan, 1993; Phelan, 1990) in zanimanji. Ne nazadnje številni kritiki ponovno izpostavljajo možnost književnosti, da nas povezuje z drugimi ljudmi, nam razkriva raznolikost človeškega življenja, nas odpira za izkušnje drugih in nam tako pomaga presegati omejitve doma, šole in lokalnih običajev (Rorty, 2001). Če bi učenci in bralci dodobra spoznali te razsežnosti leposlovnega branja, bi mogoče tudi obdobju po šolanju našli več časa za 'dobro' knjigo.

Šele na osnovi z lastnimi doživetji spodbujenega zanimanja za leposlovno branje bi lahko začeli razvijati tudi bralčevo zanimanje za oblikovne posebnosti in za jezikovna sredstva, s katerimi leposlovna besedila dosegajo svoje učinke, lahko bi tudi rekli, da manipulirajo svoje bralce. Možnosti umetnostnih izraznih sredstev in njihove posebne učinke morajo učenci pozneje posebej spoznavati. Čeprav učinke ritma in metrične zgradbe spontano občutimo v mišicah okoli govoril, jih lahko nadrobno spoznamo in o njih spregovorimo šele, ko poznamo za to potrebno izrazje. Podobno tudi razumevanje delovanja posebnih jezikovnih rab, npr. tropov, predpostavlja poznavanje za njihovo obravnavo potrebnih konceptov, žanrskih posebnosti in časovno pogojenih diskurznih praks. Številni strokovnjaki šele na tej ravni literarnega doživetja in pogovora o njem uporabijo dodatno oznako estetsko literarno doživetje. Poznavanje posebnih jezikovnih izraznih

sredstev pri umetnostnih besedilih pa ima tudi širši pomen. Ne nazadnje je spretna uporaba jezikovnih sredstev vir jezikovne moči, s katero vsak dan tako ali drugače tisti, ki jih obvladajo, uravnavajo in manipulirajo življenje tistih, ki jezikovnih rab ne obvladajo. Jezik je hkrati sredstvo odtujevanja človekovega sveta in edina možnost približevanja, ki pa je dosegljivo le s poznavanjem jezikovnih sredstev in njihovega delovanja v različnih človeških okoliščinah! V luči tega dejstva pomen leposlovnega branja in zmožnosti samostojnega stika z umetnostnimi besedili močno presega pomen poznavanja književnosti oziroma posameznih umetnostnih besedil - kot zmožnost za vseživljensko ohranjanje pismenosti kot tudi možnost za razvoj bolj nadzorovanih jezikovnih rab. Ne nazadnje branje učencem omogoča spoznanje, da je jezik ključ do ustvarjalnega mišljenja, do reševanja različnih problemov in do sodelovanja med ljudmi. Ker jezik uporabljamo vse življenje, ga je potrebno tudi vse življenje gojiti, spoznavati raznolikost njegovih rab in temu primerno razvijati.

O leposlovnem branju vemo vse, kar smo poskušali tu tudi povedati. Kljub temu pa strokovnjaki opozarjajo, da še ne razumemo vsega, kar se dogaja v bralčevi glavi, ko se potopi v leposlovno pripoved. Michael Benton (1992: 15) zato predlaga, da si bralčevo sodelovanje z besedilom lahko zamislimo tudi kot umeščeno med skrajnosti posameznih značilnosti oz. sestavin interaktivnega branja. Pri branju pripovedi je bralec lahko hkrati globoko predan in odmaknjen opazovalec. Pripoved lahko včasih doživlja kot resničnejšo od življenja. Denys Harding (1962: 136) meni, da bralec hkrati vstopi v doživljanje pripovednih oseb in jih tudi opazuje kot soljudi, si predstavlja okoliščine dogajanja, se nanje odziva in si poskuša predstavljati, kako jih doživljajo pripovedne osebe in zato čuti z njimi ter do njih. Podobno bralec zgodbi verjame in hkrati ve, da je iluzija. Angleški pesnik Coleridge je tako stanje pri branju poimenoval kot 'hoteno opuščanje dvoma', pri katerem bralec ne misli, da se pripovedovano zares dogaja, vendar dogajanju kljub temu sledi in se mu celo predaja, kot da bi bilo resnično. Eksperimentalno preučevanje čustvenih odzivov pri branju pa je pokazalo, da imajo poskusne osebe ob branju tudi vse fiziološke znake čustvovanja.

Nadalje je mogoče o branju govoriti kot o zelo subjektivni dejavnosti, ki pa je hkrati tudi sodelovalna. Čeprav največkrat beremo sami in stran od drugih ljudi, zgodba pripovedi pa se, kot smo videli, v pravem pomenu besede odvija v bralčevi glavi, je literarno doživetje rezultat bralčevega sodelovanja z besedilom, ki ga je napisal nekdo drug. Hkrati nas besedilo lahko povezuje tudi z drugimi (so)bralci. V tem smislu je branje hkrati mogoče razumeti

kot bralčev monolog, v katerem bralec poustvarja virtualni svet besedila, in kot dialog z besedilom in njegovim avtorjem, zaradi soprisotnosti bralčeve ustvarjalne udeležbe in sprejemanja besedila pa tudi kot istočasno aktivno in pasivno dejavnost. Procesi tvorjenja pomena so dejavni in lahko tudi naporni, sprejemanje in predajanje besedilu pa sta manj dejavna. Kadar ponovno beremo isto besedilo, je to poleg ponovitve tudi drugačno in v tem smislu enkratno in novo doživetje, saj pri vsakem branju uporabljamo svoje znanje, doživetja ter posebno zanimanje in skladno s tem besedilo drugače polnimo in posvečamo manj pozornosti različnim nadrobnostim. Posamezni bralci in tudi učenci naštete možnosti leposlovnega branja različno udejanjajo - glede na svoje jezikovne zmožnosti, posebnosti besedila in posebne cilje, ki branje motivirajo. V tem smislu so izbrani načini leposlovnega branja bralčeva svoboda, ki je šola ne bi smela kratiti.

Viri:

ALDERSON, J. C. 2000. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge UP.

ANDRINGA, E. 1995. Narrative Complexity and Emotional Involvement. Differences between Expert and Non-Expert Readers. V: G. Rusch, ur., 1995: 272—281.

APPLEBEE, A. 1977. Where does Cinderella Live? V: M. Meek in drugi, ur., 1977: 51-62.

APPLEYARD, J. A. 1994. Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood. Cambridge: Cambridge University Press.

BEAUGRANDE, R. de. 1995. The Status of Literary Communication in 'Post-clas¬sical' Theories of Language and Discourse. V: G. Rusch, ur., 1995: 96-102.

BENTOM, M. 1992. Secondary Worlds. Literature Teaching and the Visual Arts. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

BERLYNE, D. E. 1971. Aesthetics and Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.

BLOOM, H. 2001. How to Read and Why? London: Fourth Estate, Harper Collins.

BREWER, W. F. 1995. The Problem of Rereading for Theories of Story Enjoyment. V: G. Rusch, ur., 1995: 298-303.

BROOKS, P. 1985. Reading for the Plot. New York: Vintage books, Random House.

BYRNE, E. in McQUILLAN, M. 1999. Deconstructing Disney. London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

CARROLL, N. 1997. Art, Narrative and Emotion. V: M. Hjort, in S. Laver, ur. 1997: 190-211.

COLERIDGE, S.T. 1975 (1817). Biographia Literaria. London: J. M. Dent.

DILLON, G. 1978. Language Processing and the Reading of Literature. Bloomington, Ill.: Indiana UP.

DIXON, P., BORTOLUSSI, M., TWILLEY, L. C. in LEUNG, A. 1993. Literary processing and interpretation: Towards empirical foundations. Poetics 22: 5-33.

ECO, U., SANTAMBROGIO, M., in VIOLI, P., ur. Meaning and Mental Representation. Bloomington, Ill.: Indiana UP.

FLISAR, E. 2005. Evald Flisar, pesnik, pripovednik, potopisec. Vaja za predstavo, ki bo na sporedu jutri. (Intervju, spraševala je Meta Kušar) Delo. Sobotna priloga, 19. marca 2005: 24.

FOWLER, R. 1981. Literature as Social Discourse. Bloomington: Indiana UP.
Fowler, R. 1986, 1996. Linguistic Criticism Oxford: Oxford University Press.

GEERTZ, C. 1988. Works and Lives: The Anthropologist as Author. Stanford: Stanford University Press.

GERRIG, R. J. 1993. Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading. New Haven/London: Yale University Press.

GIEHRL, H. E. 1971. Der junge Leser: Einfürung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: L. Auer.

GOETZ, E. T. , SADOSKI, M., STOWE, M. L., FETSCO, T. G. in KEMP, S. G. 1993. Imagery and emotional response in reading literary texts: Quantitative and qualitative analyses. Poetics 22: 35-49.

GRAESSER, A. C. 1993. Introduction. Poetics 22: 1-3.

GRAESSER, A. C., PERSON, N. in JOHNSTON, G. S. 1996. Three Obstacles in Empirical Research on Aesthetic and Literary Comprehension. V: R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, UR., 1996: 3—22.

GROSMAN, M., ur. 1997. Pouk branja z vidika prenove. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

HARDING, D. W. 1937. The Role of the Onlooker. Scrutiny 6: 247—258.

HARDING, D. W. 1962. Psychological Processes in the Reading of Fiction. British Journal of Aesthetics 2: 133—147.

HJORT, M. in LAVER, S., ur. 1997. Emotion and the Arts. Oxford: Oxford University Press.

HOLLAND, N. N. 1975. 5 Readers Reading. New Haven, CT: Yale UP.

HOLLAND, N. N. 1968. The Dynamics of Literary Response. New York: Norton.

ISER, W. 1978. The Act of Reading. London: Routledge.

JAMES, C. in GARRET, P., ur. 1995. Language Awareness in the Classroom. Harlow: Longman.

JOHNSON-LAIRD, P. N. 1988. How is Meaning Mentally Represented. V: U. Eco in drugi, ur., 1988:99-118.

KATZ, B. F. 1995. A Model of Positive Affective Response to Suspense in Stories. V: G. Rusch, ur., 1995: 245—251.

KINTSCH, W. 1988. The Use of Knowledge in Discourse Processing: A Construction-

integration Model. Psychological Review 95: 163-182.

KORDIGEL, M. 1990. Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. Otrok in knjiga 29/30: 5-42.

KORDIGEL, M. 1991. Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. Otrok in knjiga 31: 5-21.

KORDIGEL, M. 1997. O branju in vrstah branja v šoli. V: M. Grosman, ur., 1997: 51-55.

KREUZ, R. J. in MacNEALY, M. S., ur. 1996. Empirical Approaches to Literature and Aesthetics. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

LAMARQUE, P. in OLSEN, S. 1996. Truth, Fiction and Literature. Oxford: Oxford University Press.

LEE, V. (Vilolet Paget) 1927. Handling of Words. London: John Lane.

LIER, VAN l. 1995. Introducing Language Awareness. London: Penguin.

LINK, H. 1980. Rezeptionsforrschung. Eine Einfürung in Methoden und Probleme. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.

MEEK, M., WARLOV, A. in BARTON, G., ur. 1977. The Cool Web, The Pattern of Children's Reading. London: The Bodley Head.

MIALL, D. S. in KUIKEN, D. 1995. Feeling and Three Phases of Literary Response. V: G. Rusch, ur., 1995: 282—290.

MONTGOMERY, M., DURANT, A., FABB, N., FURNIS, T. in MILLS, S. 2000. Ways of Reading. Advanced reading skills for students of English literature. London/New York: Routledge

MORGAN, D. 1993. Connecting Literature to Students Lives. College English 55: 491—500.

OATLEY, K. in GHOLAMAIN, M. 1997. Emotion and Identification. Connections between Readers and Fiction. V: M. Hjort in S. Laver, UR., 1997: 263—281.

PEČJAK, S. 1999. Osnove psihologije branja: Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znastveni inštitut Filozofske fakultete.

PEČJAK, S. 2000. Kakšno (naj) bo učinkovito branje v 21. stoletju? V: I. Saksida, ur., 2000: 27-33.

PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. 2002. Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

PEER, W. van, PANDER MAAT, H. 1996. Perspectivation and Sympathy: Effects of

Narrative Point of View. V: R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ur., 1996: 143-154.

PHELAN, P. ur., 1990. Literature and Life. Making Connections in the Classroom. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

PRATT, M. L. 1977. Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse. Bloomington/ London: Indiana UP.

RICHARDS, I. A. 1929. Practical Criticism. London: Paul, Trench, Trubner et Co.

RORTY, R. 2001. Redemption from Egotism: James and Proust as Spiritual Exercise. http://www.stanford.edu/-rrorty/redemption.htm (26. julija 2005)

RUSCH, G. 1995. Empirical Approacbes to Literature. Proceedings of the Fourth Conference of the Empirical Study of Literature. IGEL, Budapest 1994. Siegen: LUMIS Publications.

SAKSIDA, I., ur. 2000. Bralna značka v tretjem tisočletju. Zbornik ob 40-letnici bralne značke. Ljubljana: Rokus.

SCHOLES, R. 2004. Some interesting Developments. MLA Newsletter, (Fall 2004): 3.

SCHOOTEN, E. van in GLOPPER, K. de. 2003. Poetics 22: 155-187.

SELL, R. 2000. Literature as Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SHORT, M., ur., 1989. Reading, Analysing and Teaching Literature. London/New York: Longman.

SHORT, M. in VAN PER, W. 1989. Accident! Stylisticians evaluate: Aims and methods of stylistic analysis. V: M. Short, ur., 1989: 22-71.

SMITH, F. 2004. Understanding Reading. (6. izdaja) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

STEEN, G. 1995. Cognitive and Emotive Properties of Metaphors. V: G. Rusch, ur., 1995: 258—264.

SVETLIK, I. 2001. V intervjuju: Kdo si, človek? In kaj znaš? Spraševalec in avtor zapisa G. Repovž. Delo, Sobotna priloga, 14. aprila 2001: 4-5.

Znanja za uspešen pouk branja in pismenosti

Uvod

Brž ko so začeli opažati upadanje pismenosti in se ukvarjati z vprašanjem, kako zaustaviti ta negativni tok in doseči višjo pismenost, je postalo jasno, da bo ta cilj mogoče doseči le s strokovno bolj podkovanimi učitelji - s potrebnimi znanji o branju in pismenosti. Znanja o branju in pismenosti sistematično razvijajo številni inštituti in univerze, zbira in objavlja pa jih Mednarodno bralno društvo (IRA za International Reading Association). Hkratna spoznanja o vse večjem pomenu dobro razvite pismenosti za uspešno osebno in družbeno delovanje slehernega posameznika pa so vsaj v razvitem svetu pripeljala tudi do zadostne denarne podpore za obširno raziskovanje književnega in jezikovnega pouka ter na področju kognitivne lingvistike. Le-ta se je zadnja leta tako razcvetela, da je težko obvladovati vse njene dosežke že tudi samo na interdisciplinarnem področju branja. V zadnjem desetletju so zato začeli izdelovati izbore in nabore znanj v obliki različnih standardov, kot so npr. Standards for Reading Professionals (2004), ki naj bi jih poznali učitelji in še zlasti strokovnjaki za branje o jezikoslovju, branju, pismenosti in raznih pristopih k poučevanju le-teh. Odgovori učiteljev na vprašalnike v raziskovalnem projektu *Pogoji za razvoj bralne pismenosti* (2003-2005) kažejo, da tudi slovenski učitelji niso zadovoljni z znanji, ki so jih pridobili med dodiplomskim študijem. Skupno 59% udeleženih učiteljev meni, da ta znanja le delno zadostujejo, 30% jih ocenjuje kot nezadostna in le 11% kot povsem zadostna. Hkrati večina učiteljev pomembnost znanj o pismenosti ocenjuje zelo visoko, mnogi se udeležujejo seminarjev s področja pismenosti ali so se pripravljeni izpopolnjevati na takih seminarjih (prim. Grosman in Pečjak, 2005).

Novejša znanja o branju so za učitelja pomembna predvsem zato, ker razkrivajo pomen učenčevega dejavnega sodelovanja pri branju in njegovo lastno odgovornost za tvorjenje besedilnega pomena. Če učencem ne pomagamo sistematično ozaveščati njihove lastne vloge pri branju in na tej osnovi razviti kritične bralne zmožnosti, ne bodo razvili zadostne pismenosti za uspešno delovanje v 21. stoletju.[34] Pomen branja pa učencem lahko skladno z njihovo razvojno stopnjo odstira le učitelj, ki sam dobro pozna dejavno vlogo bralca in pomen branja. **Zato pa mora predvsem poznati sodobno pojmovanje besedila - kot jezikovnega predmeta s pomenskim potencialom, ki ga bralec ali učenec sam realizira (opomeni) z dejavno interakcijo in uporabo lastnega znanja.** Pri naši obravnavi bomo upoštevali posebnosti branja in bralnega pouka pri slovenščini in pri tujih jezikih ter okoliščine našega pouka. Ne bomo pa se ukvarjali s praktičnim izkazovanjem in teoretskim preverjanjem takega znanja pri učiteljih, kot ga navajajo razni tuji standardi, saj bi zaradi prevelikih sistemskih razlik to zahtevalo precej daljšo razčlenitev in vzpostavitev lastnih postopkov ugotavljanja znanja glede na naše okoliščine. **Glede osnovnih procesov branja in pisanja pa je med strokovnjaki že desetletja uveljavljeno prepričanje, da brez temeljitega poznavanja mentalnih procesov (bralčevega procesiranja jezika) leteh preprosto ni mogoče niti uravnavati, nadzorovati ali izboljšati niti uspešno poučevati.** Staro pedagoško pravilo, da učitelj ne more poučevati, česar sam ne zna, ob hitrem razvoju znanj o branju in pismenosti postaja usodnejša resnica kot kdaj koli prej. Zaradi generacijskih razlik namreč že dolgo ni mogoče prenašati na učence in mlajše generacije niti ljubezni do knjige niti zanimanja za branje brez dodatnega prepričevanja o smiselnosti branja in brez organizirane skrbi za prijetne bralne izkušnje, ki bi dijakom pomenile protiutež laže dosegljivi vizualno podprti pripovedi filma in drugim prijetnejšim možnostim zabave. Še manj pa je mogoče in zaželeno učencem vsiljevati lastno branje oz. učiteljevo realizacijo in interpretacijo pomena npr. nekega umetnostnega besedila, saj se pri takem pouku učenci sploh ne učijo samostojno brati in razumeti besedil, navadno se naučijo zgolj prevzemati ali posnemati tuja mnenja.

Posledice prevzemanja učiteljevega mnenja in nesmiselnost učiteljevega pospološevanja svojih pričakovanj pa postanejo povsem jasne, če se le zamislimo o razlikah med branjem mladih in branjem odraslih. Kot odrasli beremo z bistveno večjim znanjem in jezikovno izkušnjo, ob kateri zavestno

---

34 Leta 2003 je nekaj maturantov poved: "Adolf Hitler je napisal biblijo nacizma Mein Kampf ." - takole reproduciralo: "Hitler je napisal biblijo." Kako dejavno so prebrali, razumeli in si zapomnili izvirno poved?

ali podzavestno uporabljamo svoje poznavanje tradicije, jezika in raznih izkušenj ter lahko ves čas delamo primerjave na osnovi svoje medbesedilne izkušenosti, poznavanja literarnih žanrov in drugih oblikovnih značilnosti umetnostne rabe jezika, opazujemo odklone od ustaljenih oblik in njihove inovacije. Kot učitelji o književnosti razpravljamo in pišemo, beremo kritike in interpretacije ter leposlovna besedila na številne načine povezujemo s svojim življenjem, predstavami o svetu in prepričanji. Učenci še nimajo niti zadostnih življenjskih izkušenj, ki bi jih naredile občutljive za različne možnosti človekovega izkustva, niti potrebne medbesedilne izkušnje, ki bi jim omogočala kritično opazovanje in primerjave z drugimi besedili, kot jih včasih pouk nenačrtovano pričakuje. Številna šolska pričakovanja jih zato navdajajo zgolj s čudenjem ter silijo k posnemanju učiteljevih/učbeniških mnenj brez tvorbe lastnih branj. Hkrati pa seveda ni nobena skrivnost, da si učitelj le težko in s posebnim naporom zamišlja predstavni svet učencev in bi pri obravnavi besedila izhajal, kot je potrebno, iz njihove perspektive. Čeprav bi se učitelj moral potruditi, da bi spoznal to perspektivo, pogosto pričakuje le prilagajanje učencev v imenu nekega modela učne ure ali normativne interpretacije in vedno prisotne misli na zunanje preizkuse znanja. To pa ima seveda posledice za učenčev odnos do literature, do branja in - ker leposlovno branje zagotovo ohranja pismenost - tudi za poznejšo pismenost.

Vsi standardi za pouk branja in programi za usposabljanje učiteljev zato posebej opozarjajo na možne učinke medgeneracijskih razlik, ki največkrat vodijo do neučinkovitega pouka. Zdi se, da te niso nikjer tako usodne kot ravno v šoli, v tej pa nikjer bolj kot pri pouku branja in književnosti. Novejši programi že med dodiplomskim usposabljanjem bodoče učitelje navajajo na razmišljanje o lastnih učnih izkušnjah, procesih branja in odnosu do branja.[35] Razmišljati morajo tudi o tem, kdaj in kako so prišli do svojih prepričanj in kako se današnji učenci razlikujejo od njih, saj so zaviralen vpliv učiteljevih prepričanj, ki izvirajo iz lastne časovno odmaknjene učne izkušnje, na sprejemanje in udejanjanje potrebnih novih pristopov že raziskovalno dokazali. Pokazali so, da se večkrat celo učitelji, ki teoretsko poznajo bolj ustvarjalne možnosti na učence osredinjenega pouka in sodobne potrebe današnjih učencev, zatekajo k starim pogledom na pouk in tako 'preverjenim' metodam, kot so jih sami doživeli (Borg, 2003). Novi standardi Standards for Reading Professionals (2004) Mednarodnega bralnega društva zato natančno določajo vrste izrazito sodobnih jezikoslovnih znanj, ki jih mora imeti učitelj za pouk branja. Na 3. strani **navajajo znanja o psiholoških,**

35 Prim. program za usposabljanje učiteljev na spletni strani britanske Zveze za pismenost (The United Kingdom Literacy Association): http://www.ukla.org/.

socioloških in lingvističnih osnovah procesov branja in pisanja, ki temeljijo na sodobnem funkcijskem in pragmatičnem jezikoslovju, kot smo ga poskušali vsaj okvirno orisati v poglavju o *Branju kot dejavni jezikovni rabi* (st. 46). Poleg teh znanj naj bi učitelj branja imel še vrsto pozitivnih osebnostnih lastnosti, ki bi mu omogočale razumevajoče in vedno spodbudno sporazumevanje z učenci in dajati za osvajanje branja potrebne motivacije in podpore, ter sposobnost ustvarjanja prijetnega in spodbudnega razpoloženja za branje. Ker smo nekatere zanimivejše poglede na procese branja in bralne strategije že obravnavali, bomo tu predstavili še drugačen pogled na branje in prikazali nekatere druge sestavine, še posebej, kako bolj literarno usmerjeni strokovnjaki razlagajo načine, s katerimi umetnostno besedilo s svojo linearno razporeditvijo besedilnih podatkov usmerja in nadzoruje bralca.

Nekatere sestavine branja

Čeprav je znanje o procesih branja med najbolj zapletenimi jezikovnimi znanji in ga je zato težko načrtovati, je pomen tega znanja za učiteljevo delo z učenci več kot očiten. Na začetni ravni mu pomaga pri uravnavanju pouka osnovnih sestavin branja, ki omogočajo njihovo samodejno uporabo pri branju. Največkrat navajajo naslednje sestavine: poznavanje abecede oz. črk, predstave o tiskani besedi in njenem zapisu, glasovno ozaveščenost - predstave o povezavah med črkami in glasovi, glasno branje, gladko branje, besedišče in razumevanje. Te sestavine lahko nadrobneje razčlenimo; tako pri spoznavanju tiskanih zapisov učenci spoznavajo smer in linearnost zapisa, presledke med besedami, povedi, ločila in druge pravopisne značilnosti besedila in njihove funkcije (Clay, 1979). Včasih so zgodnjo zmožnost tekočega glasnega branja že imeli za napovedovalko uspešnega bralnega razvoja in učinkovitega bralca, vendar pa eksperimentalno preučevanje učinkov pouka tega pričakovanja ni potrdilo. Zadnje čase zato strokovnjaki predlagajo ločevanje med tistimi sestavinami branja, ki jih učenci pridobijo hitro v omejenem času (te so nekoč poimenovali bralne spretnosti), hkrati pa predlagajo, da bi morali posebno skrb posvečati drugim, ki jih je treba trajno osvajati in nadgrajevati skozi vsa leta šolanja. K slednjim spadata

besedišče in razumevanje, ki ju je treba sistematično izpopolnjevati (prim. Pečjak in Gradišar, 2002: 252), ter kritični odnos do prebranega. Tekoče avtomatizirano branje s popolnim poznavanjem črk in njihovih glasovnih vrednosti (imenujejo ga tudi 'dekodiranje' besedila) je sicer prvi pogoj vseh oblik branja in razumevanja, vendar samo po sebi ni zadostno, čeprav učenec iz leta v leto razvija večjo hitrost branja (Scott, 2005: 200). Da bi učenec postal uspešen bralec, mora ves čas izpopolnjevati svoje besedišče, saj mora za to, da bi razumel brano besedilo, dobro obvladati, pravilno spoznati in identificirati pomene, 95% besedišča (Scott, 2005: 192). To spoznanje ne opozarja samo na dejstvo, da se osvajanje branja nikoli ne konča, če naj učenec besedila tudi razume, ampak tudi na nujno stalno skrb za razvijanje besedišča in vedno prisotno pozornost na možnost, da bi bile učencu v obravnavanih besedilih neznane besede. Učenci preprosto ne morejo razumeti besedil, v katerih srečajo več neznanih besed. To velja tudi za razne učbenike, ki pri nas včasih vsebujejo cele slovarčke novih besed, ne upoštevajo pa dejstva, da besedilo s toliko novimi besedami postane za učenca nerazumljivo, ga demotivira in odvrača od predmeta. Če pa imajo nekateri učenci preskromno besedišče za svojo razvojno stopnjo, pa je treba take primanjkljaje iz družinskega ali širšega socialnega okolja v šoli sistematično odpravljati. Brez sistematične in vedno prisotne šolske pomoči se primanjkljaj v besedišču samo veča, skupaj z njim pa se veča tudi verjetnost, da učenec ne bo usvojil zadostne pismenosti. Strokovna literatura posebej poudarja pomen hitrega ugotavljanja primanjkljajev in takojšnjega posega za odpravljanje primanjkljaja, številne države sprejemajo predpise, ki oboje brezplačno zagotavljajo. Razvite države se vedno bolj zavedajo, da prebivalci z nezadostno pismenostjo pomenijo zaostajanje v globalni tekmi. V nekaterih razvitejših državah posebej za to usposobljeni strokovnjaki sistematično pregledujejo bralni razvoj učencev in tistim, ki zaostajajo ali imajo posebne bralne težave, nudijo brezplačno pomoč.

Na višjih stopnjah pa poznavanje procesov branja učitelju omogoča vpogled v dinamiko branja pri učencih in razumevanje razlik med pomeni, ki jih posamezni učenci tvorijo pri branju istega besedila, iste pravljice in pesmi, pa tudi istega učbeniškega besedila ali naloge. To mu omogoča strpnost do različnih branj posameznih učencev, le-ta pa je potrebna za spodbuden in ustvarjalen pouk branja; pomaga pa mu tudi pri pojasnilih učencem o izvorih razlik med njihovimi branji ter pri ustvarjanju možnosti za nadgrajevanje spontanega razumevanja (Pečjak in Gradišar, 2002: 45). Dober učitelj ve, da je branje zapletena mentalna dejavnost, ki terja več kot pol milijona možganskih operacij že samo za pretvorbo grafične podobe besedila - težko razpoznavnega razporeda delcev kroga in premice, ki tvorijo črke

vseh pisav - v mentalno predstavitev besedila (bralčev pomen); ve pa tudi, da je učencu za premagovanje tega napora potrebna močna podpora ter veliko razumevanje bralnih odklonov brez negativne kritike. Kritika, še zlasti prehitra kritika šibkejšega branja, učencu manjša samozaupanje in slabša samopodobo. Zato se za marsikaterega učenca že na samem začetku osvajanja bralne zmožnosti ali na kateri koli poznejši stopnji, ko se npr. pojavijo bralne težave zaradi nerazumevanja (večjega števila) neznanih besed, začne začarani krog nebranja. Prvi neuspeh povzroči občutek nezmožnosti, ki hitro začne preraščati v obup nad branjem in zatekanje k zaščitnim mehanizmom odklanjanja branja, vse to pa praviloma vodi v pomanjkljivo pismenost in šolski neuspeh. Ne nazadnje učence, ki so spoznali, da je branje zahtevna mentalna dejavnost, laže prepričamo, da morajo vložiti več truda v osvajanje bralne pismenosti. Pri tem jim gotovo pomaga tudi poznavanje čim večjega števila širših pozitivnih učinkov branja za šolsko in poznejše uspešno delo (Pečjak in Gradišar, 2002: 56).

Učitelj ne sme nikoli pozabiti temeljnega dejstva, da imajo vsa besedila samo pomenski potencial, ki ga uresniči šele bralec, ko si v lastni glavi ustvari svojo mentalno podobo besedila.[36] Njegovo lastno branje je le ena izmed takih bralnih realizacij[37] pomena in nikakor ni niti nujno niti samoumevno, da bodo učenci uresničili enake pomene istega besedila. To je samodejna posledica danes splošno sprejetega spoznanja besediloslovja in teorije branja, da besedila sama po sebi nimajo dokončnega pomena, ki bi ga bralci lahko enoumno izvlekli iz njih kot kakšen modrostni zob.

Vsi novejši modeli branja in vsi prikazi ter razčlenitve procesov branja si prizadevajo ponazoriti, kako pomen besedila nastaja v procesu bralčeve dejavne interakcije z besedilom, z bralčevim 'opomenjanjem' besedila. Kako bralec posamezne besedilne podatke - besede, besedne zveze, povedi itd., ki jih zaznava in razbira v besedilnem temelju - povezuje s svojim jezikovnim znanjem in z vsem drugim izkustvenim znanjem v lastne predstave o besedilu in tako tvori svojo lastno mentalno predstavitev besedila. Pred nadrobnimi raziskavami branja so včasih uporabljali kar oznako 'spomin

---

36 Walter Kintsch (1998: 93) dosledno poudarja, da razumevanje besedila predpostavlja, da si o njem naredimo lastno mentalno predstavo (model). Da bi to dosegli, pa moramo povezati prej nepovezane stvari: v besedilu izražene ideje in relevantno lastno znanje.

37 Za pomen, ki ga na osnovi besedila uresniči bralec, strokovnjaki uporabljajo več oznak. Literarni teoretiki govorijo o 'realizaciji', 'aktualizaciji', 'konkretizaciji' ali celo poustvaritvi pomena, skupaj z besediloslovci rezultat branja poimenujejo tudi 'besedilni svet', medtem ko psihologi navadno uporabljajo oznako 'mentalna predstavitev pomena'.

na besedilo'. Za psihološko poimenovanje rezultata bralčevega srečanja in sodelovanja z besedilom v njegovem predstavnem svetu kot 'mentalne predstavitve besedila' pa besediloslovno usmerjeni jezikoslovci in literarni kritiki uporabljajo tudi oznako 'besedilni svet'. S pridevnikom 'besedilni' opozarjajo na različnost s pomočjo branja besedila nastalih mentalnih predstav od tistih, ki jih imamo o stvarnosti oz. so rezultat neposrednega stika s stvarnostjo. Številni modeli branja si tako poskušajo zamisliti razne oblike in stopnje potovanja besed, povedi itd. in združevanja njihovih posameznih pomenov skozi kratkotrajni in dolgotrajni spomin, razne oblike asociacij s pomočjo bralčevega predhodnega že 'uskladiščenega' znanja v spominu do končne mentalne predstavitve besedila v bralčevem predstavnem svetu. V bralčevi mentalni predstavitvi besedila, v njegovem besedilnem svetu, pa so tiste sestavine, ki izvirajo iz besedila, tako tesno prepletene z bralčevim jezikovnim in drugim znanjem, da jih celo strokovnjaki ne morejo več razločevati in jim slediti v besedilu ali jih pripisati bralčevemu lastnemu prispevku (Brooke,1990: 326). Bralčev dejavni prispevek k branju pa je praviloma izvor številnih razlik v razbiranju besedila in v njegovih končnih (mentalnih) predstavah o besedilu. Prav te razlike so pri leposlovnih besedilih najbolj zanimiva tema za pogovor.

Procesi sestavljanja bralčevega osebnega znanja, besedilnih podatkov, značilnosti branega besedila ter konteksta v bralčeve mentalne predstave, so že nekaj let predmet številnih raziskav. Visoko specializirane raziskave še vedno preučujejo posamezne razsežnosti in sestavine tvorjenja bralčevih mentalnih podob besedila in razumevanja, kot je npr. postopnost v procesu linearnega sledenja besedilu in vpliv tako pogojenega branja na pomnjenje; še zlasti spremljajo tiste podatke, ki jih bralec zaradi pomanjkanja prejšnjega znanja ne more vključiti v svojo predstavo o besedilu in si jih posledično tudi ne zapomni (Garrod in Sanford, 1999: 3), ali razpoznavanje in uporaba vzročnih povezav med besedilnimi podatki raznih oblik pripovedi na osnovi bralčevega zunajbesedilnega poznavanja stvarnosti (Langston in Trabasso, 1999: 29). Spet drugi opozarjajo na nezadostno upoštevanje konteksta branja, ki ga ne gre šteti za neposredni vpliv, saj dejanski vpliv na razumevanje lahko pripišemo le bralčevemu subjektivnemu razumevanju konteksta, ki pri njegovih jezikovnih rabah – branju in sporočanju – vpliva na oblikovanje besednega sporočila oz. njegove predstavitve v mentalni podobi. Čeprav o tem, da je bralčevo (subjektivno) razumevanje konteksta jezikovne rabe za branje pomembnejše kot sam kontekst, ne gre dvomiti, pa van Dijk (1999: 125) opozarja, da nam še vedno ni znano, kako to razumevanje poteka in oblikuje končne predstave o besedilu. Preučujejo tudi vplive pomenske zgrajenosti na razumevanje različnih opisov (Caillies,

Denhiere in Jhean-Larose, 1999: 166), situacijsko povezanost zaporednih pripovednih dogodkov in oseb, (Magliano, Zwaan in Graesser, 1999: 219) in razlagalno funkcijo ilustracij glede na njihov položaj v razmerju do besednih opisov v poučnih besedilih (Gyselinck in Tardieu, 1999: 215).

Te raziskave potrjujejo prejšnje teorije o zapleteni sestavljenosti bralčeve mentalne predstave o besedilu (in vsega razumevanja!) in o njenem nič manj kompleksnem nastajanju, ki še čaka na dokončno pojasnilo. Za njimi lahko slutimo pomen pričakovanih razkritij bralčevega bralnega razumevanja vsaj na področju učnih in raziskovalnih besedil, ki bi z upoštevanjem boljšega poznavanja učinkov posameznih besedilnih značilnosti pri pisanju takih besedil lahko postala bolj razumljiva in laže učljiva. Kot učitelje branja pa nas dognanja o številnih subjektivnih - še ne povsem znanih vplivih na bralno razumevanje - opozarjajo predvsem na to, s kako občutljivimi predstavami o besedilu imamo opraviti, vsakokrat ko z učenci govorimo o njihovem razumevanju prebranega umetnostnega pa tudi neumetnostnega besedila. Vprašati pa bi se morali tudi o raznih naših učbenikih, še zlasti o njihovi razumljivosti za učence, ob pogostih opozorilih, kaj vse naši učenci od leta do leta pozabijo in po zaključeni šoli več ne vedo.

Pri nas je več znanih modelov branja, ki poskušajo ponazoriti zapleten preplet besedilnih podatkov in njihovega prehajanja v bralčeve predstave, predstavila Sonja Pečjak v svoji študiji *Osnove psihologije branja – Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti (1999).* Posamezni znani modeli izpostavljajo različne sestavine procesa branja. Rummelhartov prikaz interakcijskega modela iz leta 1976 (Pečjak, 1999: 18) vključuje bralčeve vidne informacije (- grafemski vnos črk), skladiščenje vidnih informacij, povezave z bralčevim poznavanjem pravilne pisave, besedišča, skladenjskega in pomenskega znanja, ki vse skupaj pripeljejo do osrednjega modela strnitve. Le-ta v povezavi s sobesedilom bralcu omogoča razbiranje besedila. Poznejši model, ki sta ga leta 1987 predložila Just in Carpenter (Pečjak, 1999: 19), že vključuje bralčev delovni spomin in dolgoročni spomin ter nakazuje zapletene integracijske procese, v katerih bralčevo prejšnje znanje igra pomembno vlogo. Še bolj zapleten je ciklični model bralnega razumevanja, ki sta ga leta 1978 predlagala Kintsch in van Dijk (Pečjak, 1999: 40). Posamezni cikli ali stopnje razumevanja nižjih besedilnih elementov v bralčevem delovnem spominu potekajo hierarhično in se tako postopno organizirajo v višje pomenske enote. Leta 1998 je Walter Kintsch ta model nadgradil z modelom branja kot procesa razumevanja in integracije pomena, pri katerem je namenil posebno skrb prav vlogi bralčevega znanja pri razumevanju in organizaciji tega (Kintsch, 1998:

95). Po tem modelu razumevanje besedilnih podatkov najprej poteka bolj mnogopomensko ali kaotično, nerelevantni pomeni pa se izločijo šele v naslednji stopnji integracije z bralčevo samodejno uporabo poprejšnjega znanja. Razumevanje besedila kot proces tvorbe mentalnega modela oz. predstavitve besedila še vedno poteka zaporedno in linearno po posameznih povedih, vendar neposredno razumevanje besedila ves čas nadzorujejo samodejne integracije, ki omogočajo tvorjenje koherentnega pomena.

Številni strokovnjaki se zanimajo za posamezne sestavine bralčevega sodelovanja in znanja v procesu branja ter njihov vpliv na hitrost in učinkovitost branja. Veliko pozornosti privlači vloga bralčevega besedišča, še zlasti zaviralni vplivi njegovega pomanjkljivega besedišča in učinki bralcu neznanih besed v besedilu na njegovo razumevanje in odklonilni odnos. Pri tem opozarjajo na osrednji pomen bralčevega poznavanja besedišča za razumevanje besedila, saj nepoznavanje besed ali pomanjkljivo besedišče uporabljajo celo kot diagnostični test za ugotavljanje bralne ravni in potrebnih učnih pristopov (prim. Stanovich, 2000: 208). Pri tem slej ko prej ostaja problem prav kompleksnost poznavanja besed (Nagy in Scott, 2000: 269, Pečjak, 1999: 179) in njihove uporabe oz. priklica, kar lahko povzroča še večje težave pri branju v drugem ali tujem jeziku. Ker bogatejše besedišče omogoča bolj zbrano in natančno branje, strokovnjaki za branje priporočajo tudi različne vaje za razvijanje besednega zaklada učencev (Pečjak, 1999: 112) in posebno skrb za spoznavanje osnovnih strokovnih besed za posamezna nova področja. Preveliko število novih in neznanih besed lahko pripelje do nerazumevanja besedila, z negativno bralno izkušnjo - pa tudi odklonilnega odnosa do branja, ki se začne zdeti neobvladljivo. Podobne učinke ima slabo načrtovano uvajanje prezapletenih besedil, ki presegajo učenčevo kognitivno razvojno stopnjo, medtem ko pri branju leposlovnih besedil številne neznane besede prekinjajo bralni proces kot tvorjenje pomena in povzročajo odklanjanje besedila in branja kot nezanimivega dela ali prevelikega napora.

Ko proces branja pripovednega besedila opazujemo kot sledenje zaporedju povedi in opisov, lahko poleg bralčevega dekodiranja posameznih besed in neposrednih besedilnih podatkov besedilnega temelja opazujemo iz tega se samodejno porajajoča ugibanja o prihodnjem besedilu ali dogajanju. Pri takem ugibanju gre za bralčev pogled vnaprej, zato ga pri branju poimenujemo napovedovanje (v angl. predicting). Zanimanje in motivacija za branje leposlovne pripovedi izvirata prav tako iz porajajočih se bralčevih pričakovanj in napovedovanj prihodnjega dogajanja, ki jih pisatelji uporabljajo za ustvarjanje tiste napetosti besedila, ki naj bi bralca trdno priklenila na branje. Besedilo nima rok, da bi se oklenilo bralca tako, da ga ne bi mogel odložiti neprebranega, niti nog, da bi se bralcu maščevalo z brcanjem, če bi ga poskusil odložiti neprebranega.

Besedilo lahko bralca nadzoruje samo s takim zaporedjem besed in opisov, ki bo pri njem spodbudilo močno zanimanje, da ga ne bo mogel odložiti ali se bo vsaj čimprej želel vrniti k nadaljevanju branja. Vprašanje, kako prikleniti bralca na besedilo, avtorji rešujejo na različne načine, ki jih bolj ali manj uspešno poskušajo razvozlati strokovnjaki za diskurzno analizo in kritiki. V osnovi pa morajo pri bralcu zbuditi različna pričakovanja in zanimanja, nato pa poskrbeti, da so njegova napovedovanja vsaj v tolikšni meri izpolnjena, da bralec ni razočaran ali celo ogorčen. Napovedovanje je vsakodnevna človeška dejavnost. Smith (2004: 23) piše, da vsi ljudje ves čas živimo s pričakovanji in z napovedovanji, saj brez pričakovanja o tem, kaj se bo zgodilo, že zjutraj ne bi imeli nobenega vzroka, da zlezemo iz postelje. Podobno tudi ne bi stopili skozi vrata, če ne bi imeli nobene predstave o tem, kaj nas čaka na drugi strani vrat. Strokovnjaki za branje pa obravnavajo različne ravni in razpone bralčevih pričakovanj ter napovedovanj. Smith (2004: 182) ravni bralčevih pričakovanj oz. napovedovanja razporedi med pričakovanji od celotnega besedila do fokusiranih pričakovanj od čisto malih delcev besedila, lahko tudi na ravni posameznih besed. Med ti dve skrajni možnosti pa umešča pričakovanja na ravni povedi, odstavkov in večjih strukturalnih enot besedila, kot so poglavja in druge oblike razdelkov. Bralčevo pričakovanje in napovedovanje dogajanja je posebej pomembno pri branju leposlovne pripovedi.

Bralčeva pričakovanja in napovedovanja se lahko navezujejo na različne sestavine besedila, npr. na še ne razkrite značilnosti posameznih oseb, razne oblike njihovega posebnega delovanja in medsebojnega sodelovanja, (ne)pričakovane spremembe okoliščin itd. Pričakovanja o osebah in dogajanju nekega besedila se tudi ves čas spreminjajo, predvsem pa se – kot izrazito subjektivna razsežnost branja, ki zavisi od bralčevih predstav o ljudeh in njihovem obnašanju – razlikujejo od bralca do bralca. Izpolnjena in neizpolnjena pričakovanja ter napovedovanja pa pri bralcu sprožajo tudi razna čustva, ki nato prispevajo k nadaljnjemu oblikovanju branja celostnega besedila. V naravnem procesu branja bralci začnejo brati besedilo z osnovno domnevo, da je vredno branja. Če besedilo tega pričakovanja ne izpolni, ga navadno odložijo. Kadar gre za obvezno šolsko branje, je že začetno pričakovanje lahko drugačno, saj številni učenci kmalu začnejo verjeti, da je vse obvezno branje dolgočasna nadloga (prim. Hanuš, 2005).

Kljub temu pa besedila niti po dodatnem razočaranju in dolgočasenju ne bi smeli odložiti. Zato ni nič nenavadnega, če namesto branja uporabljajo povzetke vsebin z medmrežja, pozneje pa se brez šolske prisile nikoli več ne lotijo branja leposlovja. Nobena skrivnost ni, da želja in potreba po branju leposlovja rasteta samo iz pozitivnih bralnih ali celo literarnih doživetij, ki bralca utrjujejo v prepričanju, da je tako ali drugače zanimivo in vredno branja. Kadar je šolska obravnava leposlovnih besedil vir negativnih izkušenj z branjem in je za učence najbolj 'varno' sprejemati kar učiteljevo

razlago, ni realno pričakovati, da bo s takim poukom učencem privzgojila 'trajno potrebo po branju umetnostnih besedil' in v učencih spodbudila željo po podpiranju in ohranjanju slovenske književnosti.

Kako besedilo usmerja in nadzoruje bralca

Na osnovni ravni, na kateri bralec grafični zapis besedila razbira in pretvarja v svojo mentalno predstavo o besedilu, ima leposlovno branje vse značilnosti navadnega branja. Tudi pri branju umetnostnih besedil je pomen, ki ga bralec realizira, funkcija predstav, ki so eksplicitne v besedilu, in bralčevega odziva na te predstave, kar pa v veliki meri zavisi od bralčevega prejšnjega znanja in izkušenj. Ob tej skupni značilnosti branja literarnih besedil z branjem poljudnih besedil pa Walter Kintsch (1998: 205) opozarja, da moramo biti pazljivi tudi na razlike. Eno izmed glavnih razlik vidi v dejstvu, da jezik pripovednega besedila, kot je npr. roman, vsebuje vrsto močnih omejitev za bralca, ki jih vsakodnevni jezik ne uporablja. Literarno pripoved pa pri branju kljub temu razumevamo tako kot druge pripovedi. Umetelno dodelana površinska struktura umetnostnega besedila predvsem bolj natančno določa bralčevo mentalno predstavitev besedila in s tem tudi njegovo razumevanje. Dejavni procesi branja - razbiranje besed, pričakovanja ter napovedovanja in oblikovanje fantazijskih predstav - so neposredno pogojeni z bralčevem znanjem[38] in zato kljub natančnejšim in bolj dodelanim opisom še vedno v veliki meri subjektivni. Ker pa je za umetnostna besedila značilna posebej skrbna besedilna zgradba, je branje teh besedil deležno vse večjega zanimanja. Tudi umetnostna besedila nimajo popolnega nadzora nad bralcem, ki jih opomenja glede na svoje znanje in izkušnje. Bralca pa usmerjajo in lahko tudi manipulirajo prav s svojo linearno razporeditvijo besedilnih podatkov, ki časovno 'programira' bralčevo razbiranje oseb, dogodkov in dogajalnega ozadja z vnaprej

---

38 Bralčevo prejšnje znanje in izkušnje navadno ponazarjajo kot jezikovno uskladiščene predstave, ki so vedno tudi kulturno pogojene. Največkrat jih metaforično poimenujejo kar 'sheme' npr. za dom, dnevno sobo, šolo itd.; kadar pa imajo poleg prostorske še zaznavno časovno razsežnost, pa tudi 'skripti' in 'scenariji', kot npr. kosilo v restavraciji, protestno zborovanje, predavanje itd. Na osnovi tako uskladiščenih predstav si bralec razlaga opise in napoveduje prihodnje dogajanje (Smith, 2004: 21-22). Walter Kintsch (1998: 103) pa bralčevo znanje opisuje kot skupek jezikovnega znanja, poznavanja sveta in poznavanja posebne sporazumevalne situacije.

določenim zaporedjem njihove besedilne predstavitve.

Kot osnovno izrazno sredstvo jezik določa linearno zaporedje znakov oz. besed in s tem tudi linearno razporeditev vseh besedilnih podatkov. S tem ne določa le zaporedja črk in besed, marveč bralcu nalaga tudi časovno določena zaporedja zaznavanja podatkov o osebah in dogajanju. Četudi se dve stvari dogajata vzporedno, sočasno, jih mora besedilo razporediti eno za drugo, medtem ko hkrati ni nujno, da predstavitev posameznih besedilnih podatkov sledi kronološkemu zaporedju prikazanih dogodkov. Dogajanje iz preteklosti lahko pripoved izpušča in ga razkrije kadar koli pozneje, hkrati pa poljubno posega v prihodnost, da bi pri bralcu zbudila večjo radovednost. Tako besedilo s svojo linearnostjo usmerja in nadzoruje bralčevo razumevanje in odnos do besedila. Branje tako lahko opisujemo kot sklenjen proces oblikovanja bralnih domnev in pričakovanj, njihovega popravljanja ali spreminjanja in opuščanja vse do končnega razumevanja, ki sloni na predhodnem sestavljanju besedilnih podatkov. V tem procesu se bralcu porajajo tudi številna vprašanja (Graesser, Swamer in drugi, 1996: 22), na katera išče odgovore, ko s poimenovanjem dogodkov in z zbiranjem ter razumevanjem posameznih lastnosti pripovednih oseb sestavlja svoje predstave o dogajalni plati in osebah (Rimmon-Kenan, 1986/1983). Številni kritiki razumejo spraševanje besedila kot sestavino in kot naravno nadaljevanje procesa branja. Na besedilni ravni so oboji - tako dogodki kot pripovedne osebe - zgolj nizi besed in povedi oz. deli dolgega linearnega zaporedja besed, opisov itd., medtem ko so v bralčevem predstavnem svetu žive podobe oseb in dogajanja rezultat njegovega opomenjanja besedila in zato v veliki meri njegove lastne tvorbe. Ko oblikuje te svoje predstave o osebah in dogajanju, bralec ves čas uporablja svoje znanje, svoje sprejete modele stvarnosti, svoja prepričanja o tem, kaj je človeško (ne)možno, sprejemljivo in (ne)dovoljeno ali (ne)navadno, svoje predsodke in svoje poznavanje različnih pripovednih konvencij. Strokovnjaki zato menijo, da je edina lastnost pripovedne osebe, o kateri se strinjajo vsi bralci, njeno lastno ime, o vseh drugih lastnostih se mnenja in ocene bralcev praviloma bolj ali manj razlikujejo.

Ta temeljna spoznanja so strokovnjake za literarno branje napotila k preučevanju možnosti in načinov, kako besedilo s svojo osnovno linearnostjo usmerja, nadzoruje in omejuje branje, bralčevo razumevanje besedilnih podatkov. Menakhem Perry (1979: 35) si je delovanje literarnega besedila zamislil kot linearno zaporedje besedilnih sestavin in z njimi podanih semantičnih gradnikov, kot so scene, ideje, osebe, zgradba in vrednostne sodbe, ki s pomočjo bralčevega prilagajanja in ponovnega razporejanja

že prebranega pod pritiskom vedno novih besedilnih podatkov pripelje do kumulativne predstave o besedilu. Besedilno postopno podajanje podatkov in dejstvo, da ne more vseh podatkov ponuditi naenkrat, pisatelji uspešno uporabljajo za funkcionalni razpored podatkov in doseganje zaželenega oz. načrtovanega učinka na bralca.

Branje zato razumemo tudi kot proces bralčeve gradnje sistema hipotez, ki omogočajo največjo vključitev različnih besedilnih podatkov. Posamezne hipoteze pa služijo za oblikovanje odgovorov na vprašanja, ki se nam sprožajo ob branju: Kaj se dogaja? Za kakšne okoliščine gre? Kje se vse dogaja? Kakšni so motivi? Kakšen je namen? Kakšen položaj ima govorec? Kakšen argument ali idejo vsebuje besedilo? In tako naprej. Različni kritiški odgovori na ta vprašanja so lahko izvir dolgotrajnih polemik! Bralec izbira tiste hipoteze, ki lahko vključijo največ sestavin besedila. Veliko informacij, ki jih bralec izvede iz besedila s sklepanjem na osnovi lastnega znanja, ni izrecno zapisanih v besedilu. Tako bralčevo 'polnjenje' besedila ni omejeno samo na zapletenejše podatke, kot so vzročne povezave ali skrita nagnjenja posameznih oseb, o katerih mora ugibati, marveč deluje tudi pri osnovnih sestavinah prikazane realnosti (Perry, 1979: 45). Z razumevanjem besedila bralec ne čaka do konca, marveč sproti skuša sestavljati pomen vseh besedilnih podatkov, ki jih dobi do določenega mesta (branja) v besedilu. Predstave in razumevanja, ki si jih ustvari na začetku, sproti prilagaja in spreminja pod pritiskom novih besedilnih podatkov. Branje kot dejavna interakcija z besedilom tako poteka od oblikovanja začetnih predstav, ki so posebej pomembne - ker mora na začetku besedilo bralca pregovoriti, da nadaljuje branje - do njihovega prilagajanja, spreminjanja in opuščanja pod vtisom vedno novih besedilnih podatkov, ki so bolj ali manj pomembni za nadaljnja pričakovanja in oblikovanje pomena.

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 že prebranega. Vsak posamezen konkreten trenutek branja je tako, kot je že prej opozoril 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. Vračanje k pomenom že prebranega besedila povzroča različne oblike preoblikovanja razumevalnih hipotez, zavisi pa tudi od bralčeve sposobnosti za bolj ali manj natančen priklic že prebranega v spomin. Perryjeva razčlenitev literarnega branja je utemeljena na številnih eksperimentalnih raziskavah delovanja zaporedja posameznih besed, po-

vedi in drugačnih segmentov besedila, na različnih manipulacijah besedil, pri katerih so s spreminjanjem posameznih sestavin izvirne pripovedi poskušali ugotoviti učinke teh sestavin. Številni strokovnjaki jo zato upoštevajo kot najboljši približek k dejanskim procesom leposlovnega branja, še zlasti, ker osvetljuje različne možnosti za subjektivnost branja.

Za ponazoritev možnosti razmisleka o literarnem branju, ki nam jih omogoča osredinjanje pozornosti na njegovo linearnost, si moramo pripovedno besedilo najprej zamisliti v linearni obliki, ki ji dejansko sledimo, ko beremo. To 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 bi vse posamezne vrstice in nato še vse strani zapisali zaporedno, 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 razpotegnjenem besedilu pa bi veliko laže kot v knjigi označili tiste dele (centimetre, decimetre in metre premice) besed, ki bralcu ponujajo podatke o dogajalnem okolju, razne vrste podatkov, iz katerih sestavlja svojo predstavo o osebah ali sam poimenuje dogodke. Taka predstavitev besedila učencu pomaga razumeti, zakaj je daljšo leposlovno pripoved težko obvladati brez posebnega napora. Zakaj so besedilne nadrobnosti hudo pozabljive, prva ali spontana mentalna (bralna) predstava o besedilu pa praviloma nepopolna. Linearno nadzorovano preučevanje besedila pa omogoča tudi boljše razpoznavanje in razumevanje učinkov posameznih sestavin ali posameznih ubeseditev na bralčevo oblikovanje pomena in razumevanja besedila. Take besedilne učinke umetnostnih besedil zadnji dve desetletji preučuje t. i. lingvistična kritika (Fowler, 1986 in 1996), medtem ko jih eksperimentalno preučujejo tudi z manipuliranjem obstoječih besedil - s spreminjanjem posameznih sestavin besedila za ugotavljanje njihovih učinkov na poskusne bralce.

Poznavanje linearne pogojenosti branja slehernega leposlovnega besedila je še posebej pomembno pri nas, saj številna berila in tudi učni načrti še vedno predvidevajo uporabo odlomkov pri pouku književnosti, čeprav je že davnega leta 1969 slavni francoski kritik in profesor književnosti Roland Barthes (1997/1971) nazorno dokazal, da pouk na osnovi literarnih odlomkov s spremljajočimi podatki usposablja le za reševanje križank in kvizov. Z zbirko podatkov o avtorju in besedilu, ki odlomek spremljajo, niti najbolj domiseln učitelj ne more usposabljati učencev za samostojno ali celo kritično branje in vzgajati zanimanja za literaturo. Branja se lahko naučimo samo z branjem - branje umetnostnih besedil samo z branjem celotnih literarnih besedil, ki predstavljajo edino izhodišče za učenčevo

literarno doživetje, ki bi – vsaj kadar je pozitivno – spodbujalo učenčevo zanimanje za samostojno branje in ga zanj usposobilo. Z berili, ki za predstavitev del in avtorjev uporabljajo odlomke, pri književnem pouku zato preprosto ne moremo niti spodbujati osvajanja bralne zmožnosti niti udejanjati sodobnega komunikacijsko usmerjenega pouka književnosti, lahko pa ohranjamo obširne sezname avtorjev in raznolike druge podatke o književnosti, ki so značilni za podatkovno naravnan pouk (Grosman, 2005: 115).

Zakaj branje literarnega odlomka ne omogoča niti literarnega doživetja niti vzgoje bralne zmožnosti in učenčevega zanimanja za branje književnosti? V primerjavi z navedenim vsaj 1,5 kilometrov dolgim zaporedjem besed kratkega romana dve strani dolg odlomek iz takega romana učencu ponuja 2 x 35 vrstic po 10 centimetrov - približno 700 centimetrov dolg izsek, ki predstavlja manj kot eno tisočinko besedila. Če bi ti dve strani vzeli iz začetka besedila, bi učenca nagovarjali k branju in z njim poskušali vzpostaviti stik, ni pa verjetno, da bi že spoznal glavne osebe in kakšen zanimiv dogodek. Zato je večina odlomkov v šolskih berilih iztrgana iz sredine besedila, kjer se avtorju berila zdi, da bi bil odlomek zaradi ene ali druge značilnosti uporaben za posredovanje v šoli običajnih literarno zgodovinskih podatkov o avtorju, dobi itd. Medtem ko avtor berila in učitelj poznata celotno besedilo, pa se učenec sreča samo z iztrganim delčkom, s krajšim ali z daljšim odlomkom, ki mu nikakor ne omogoča naravnega procesa branja, saj mu odvzame vse pred odlomkom umeščeno besedilo in ga sooči s situacijo, do katere bi ga besedilo pripeljalo s svojimi posebnimi umetnostnimi postopki s skrajno skrbnim izborom podatkov in njihovo razporeditvijo. Brez lastnega branja prejšnjega besedila tako srečanje z odlomkom ne omogoča pozitivnega literarnega doživetja - lastne izkušnje s književnostjo, iz katere bi raslo zanimanje za književnost in ljubezen do branja. Obravnavati besedilo na osnovi odlomka je približno tako, kot če bi poskušali razložiti skrivnosten nasmeh Mone Lise z opisovanjem in razčlenjevanjem dveh kvadratnih centimetrov njene roke. Navadno se pogovarjamo (pišemo mnenja ali kritike) le o integralnih besedilih in ne zgolj o odlomkih, če ne opazujemo odlomka v razmerju s poznanim celim besedilom oz. njegovega pomena za celo besedilo. Naravni odziv na književnost je veliko širši kot na nekaj izdvojenih besed in povezan z lastno osebnostjo in znanjem. Strokovnjaki so že nazorno pokazali, kako iztrgan in izoliran del - odlomek iz literarnega besedila - lahko hkrati izgubi pomen, ki ga ima v celotnem besedilu, in pridobi povsem napačen pomen, saj se izgubijo vse znotraj besedilne navezave, z njimi pa tudi funkcije vsebovanih opisov (Cook, 1986: 151).

Ko si poskušamo zamisliti tak 700 centimetrov dolg delček besedila, izsekan na poljubnem mestu iz kilometrskega zaporedja besed, postane povsem jasno, da se učenec s tem delcem besedila ne sreča tako, kot si je zamislil pisatelj. Namesto tega se sreča z iztrganim opisom oseb, dogodka ali dogodkov in dogajalnega ozadja brez vseh tistih besedilnih podatkov, ki mu jih je na poti do tega odlomka namenil pisatelj. Brez poznavanja vseh skrbno izbranih in razporejenih nadrobnosti, za katere se je pri pisanju besedila odločil avtor, da bi bralcu omogočil kar se da utemeljeno razumevanje oseb in dogodkov - 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, njegova celostna znotraj besedilna navezanost. Zato tudi ne more brati tako, kot poteka naravni proces branja z razbiranjem linearno nanizanih podatkov besedilnega temelja ob hkratnem oblikovanju mentalnih predstav o osebah in dogajanju ter napovedovanju prihodnjega dogajanja, ki bi predstavljalo motivacijo za nadaljevanje branja.

Ker branje odlomka ne poteka tako kot branje integralnega besedila, ga ne moremo šteti niti za vajo v leposlovnem branju, ki je kot potrebna lastna izkušnja z branjem leposlovja prvi pogoj zanimanja za književnost, niti za užitka polno doživetje.[39] Brez postopnega začaranja v zanimivost besedila, brez občutka, da pri branju razrešuje zapletene pasti, ki mu jih kot izzive postavlja besedilo, brez samodejnega spraševanja besedila 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 in neznanega zapleta. Branja odlomka prav tako ne moremo šteti za vajo v opomenjanju besedila (v oblikovanju mentalnih predstav o besedilu), saj to predpostavlja bralčevo sestavljanje različnih segmentov leposlovne pripovedi, niti v konstituiranju dogodkov in njihove medsebojne vzročne povezave - niti kot iskanja odgovorov na vprašanja, ki se bralcu porajajo v vseh teh procesih. Ne nazadnje se učenec tudi ne uči spoznavati načinov, na katere lahko besedilo nadzoruje bralčevo razumevanje z linearnim razporejanjem podatkov, tako da določene besedilne podatke ponudi pred drugimi.

---

39 Na pomen bralnega užitka za motivacijo pri naših učencih opozarja študija N. Bucik in A. Gradišar (2005: ...) v razpravi: *"Ali lahko učitelji vplivajo na bralno motivacijo učencev v osnovni šoli?"*

Branje odlomka učencu ne posreduje niti spoznanja, da bi branje lahko bilo užitek, niti pričakovanja, da bi leposlovna pripoved lahko bila zanimiva in razburljiva, niti vaje v literarnem branju. Prav tako ne spodbuja njegove fantazijske dejavnosti, brez katere branje lahko postane dolgočasna muka in ga ne uvaja v empatično čustvovanje z osebami. Na kratko: branje odlomka nima nobene značilnosti literarnega branja. Lahko pa učenca prepričuje, da je odlomek z dodanimi podatki o avtorju in s povzetkom zgolj še ena zbirka podatkov, ki je del šolskega pouka in nič bolj zanimive književnosti. Vprašljivo je tudi, ali ob kratkem odlomku sploh lahko oblikuje svoje predstave, svoj besedilni svet, o katerem bi se pri obravnavi lahko smiselno pogovarjal. Vprašanja, ki sledijo odlomkom za preverjanje 'razumevanja', očitno ne pričakujejo učenčeve samostojne predstave o prebranem, marveč samo na najnižji kognitivni ravni preverjajo spominsko zaznavanje in razumevanje omejenih besedilnih podatkov,[40] saj na osnovi odlomka ni mogoče pričakovati niti sklepanja o vzročnih povezavah niti kritične ocene o prebranem. Zaradi povratnega učinka spraševanja na zaznavanje ciljev pouka pa šolska obravnava odlomkov učence navaja k prepričanju, da si je za 'razumevanje' besedila dovolj zapomniti nekaj površinskih opisov in podatkov in da za poznavanje književnosti le-te sploh ni treba brati.

Povzetek besedila, ki pogosto spremlja odlomek v berilu ali ga poda učitelj kot opis 'vsebine', ne more nadomestiti izpuščenih besedilnih podatkov in tudi nima moči, da bi učenca čustveno pritegnil in zbudil njegovo zanimanje. Sleherni povzetek vsebine namreč odslikava branje in razumevanje nekoga drugega, zato učencu govori le, da se mu ne splača samemu truditi z razumevanjem celega besedila, če pa mu ponujajo že gotov povzetek. Učenci brez premisleka razumejo, da bo reprodukcija že ponujenega povzetka po vsej verjetnosti najbolj sprejemljiva ('pravilna') za učitelja in za osvajanje točk za književnost. Na odlomkih osnovan pouk tako ne vzgaja niti bralcev niti ljubiteljev književnosti, s tem pa manjša pogoje za podporo in vzdrževanje književnosti. Za učitelja je pomembno, da na to dejstvo nikoli ne pozabi in pri pouku z odlomki izgublja čim manj časa, predvsem pa se mora ves čas zavedati, da z delom z odlomki ne vzgaja bralne zmožnosti.[41]

---

40 Prim. Pečjak in Gradišar (2002: 125): "Vprašanja nižje ravni zahtevajo samo reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev, vprašanja višje ravni pa sprožijo višje miselne procese, kot so analiziranje, primerjanje, sintetiziranje itd."

41 Odlomek po mnenju nekaterih učiteljev lahko spodbudi učence k branju celotnega besedila. To teoretsko možnost postavljajo pod vprašaj izjave študentov književnosti, saj med sto in sto študenti prvih letnikov nismo odkrili nikogar, ki bi zaradi spodbude odlomka poiskal in prebral celotno besedilo.

Sicer pa velja povedati, da zanimanje za pouk književnosti in še zlasti njegove negativne učinke v zadnjem času v precejšnji meri raste iz spoznanja, da branje leposlovja - seveda, če za to razvijemo zadostno bralno zmožnost in šola ne zatre naravnega zanimanja zanj – omogoča ohranjanje pismenosti in samostojno nadgrajevanje jezikovnih zmožnosti po zaključeni šoli. S tem literarno branje dobiva nov pomen, čeprav se vrednost književnosti same po sebi v našem času, žal, v vsem razvitem svetu močno manjša (Hladnik, 2002; Scholes, 2004). Tudi to ima za pouk književnosti nezaželene posledice, čeprav argument, da branje leposlovja omogoča ohranjanje pošolske pismenosti, velja tudi za vse tiste nebralce, ki jih književnost sama po sebi ne zanima in jim zato nihče ne more ukazati zanimanja zanjo. Številni avtorji so prepričani, da je k padanju vrednosti literature bistveno prispeval prav pouk književnosti, ki je učencem na vseh ravneh vsiljeval kritične in analitične postopke branja po lastni podobi in odrasli izkušnji učiteljev (de Beugrande, 1995; Sell, 2000; Miall, 1996 in drugi), ne samo bolj privlačne oblike interesne dejavnosti in zabave, kot so vizualno podprta pripoved filma in elektronskih medijev, ki zasedajo tisti čas, ki so ga nekoč namenjali branju leposlovja. Vrsta novejših študij prinaša eksperimentalno utemeljena opozorila na neposredno škodljivost raznih oblik pouka, kot je npr. prezgodnje uvajanje analitičnih pristopov in za to potrebnega izrazja, ki učencem ne omogočajo razvijati lastnih literarnih doživljajskih sposobnosti ter povezovanja branih besedil z lastnim doživljajskim svetom in jim književnost in leposlovno branje na tak način zgolj odtujujejo. Zanimivo je, da so se opozorila na odtujevalne učinke različnih analitično usmerjenih oblik pouka književnosti pojavile skoraj istočasno kot tak pouk (Rosenblatt, 1983/1938; Richards, 1929; prim. tudi Grosman, 2004a). Zadnja leta eksperimentalno opazovanje in preučevanje pouka še bolj prepričljivo in nadrobno razkriva dinamiko negativnih učinkov prezgodnega uvajanja raznih analitičnih kategorij in pristopov na ravni, ki bi morala spodbujati predvsem učenčev osebni odziv in zanimanje (van Schooten in de Glopper, 2003: 155; Kraaykamp, 2003: 235). Pri nas smo taka opozorila srečevali le občasno, kadar nas je veliki slovenski pesnik Dane Zajc opozoril, da v osnovnih šolah učence davijo s Prešernom (8. februarja 2003). Drugod odkrito priznavajo, da je prav šolski pouk književnosti pomemben dejavnik pri upadu zanimanja za književnost in za branje, in ker se tega zavedajo, se lahko lotijo razmisleka o stanju pa tudi o možnostih izboljšav (Sell, 2000; Miall, 1996). Pri nas očitno še ni prodrlo spoznanje o pomenu kritike za strokovno in raziskovalno delovanje.

Učitelj kot pozitivni vzgled in učenčev razumevajoči sogovornik

Razumevanje negativnih okoliščin pouka bralne pismenosti z vsemi dejavniki, ki zavirajo sodelovanje učencev, je pomembno zato, ker vsako pozitivno delovanje predpostavlja temeljito poznavanje realnih okoliščin, ki jih je treba premagovati ali vsaj obvladovati. Šele poznavanje dejavnikov, ki preprečujejo vzpostavitev boljših okoliščin pouka, in utemeljena kritika obstoječih oblik, omogočata preseganje raznih realnih omejitev. **Nobenega dvoma pa ni, da dobri, še zlasti zagnani in za učence zavzeti učitelji, zmorejo prepričljiv in učinkovit književni pouk, ki učence spodbuja h kritičnemu razmišljanju o prebranih besedilih, kljub vsem obravnavanim zaviralnim okoliščinam in učnim načrtom.** Pri takem pouku je najpomembnejši dejavnik kakovost interakcije med učiteljem in učencem ter primarni poudarek na takšnem dejavnem sodelovanju, kot ga prinašajo nove evropske usmeritve za pouk jezikov na vseh ravneh z opozorili o pomenu ključnih zmožnosti, ki bi jih morali razviti vsi učenci in državljani Evrope za razumevajoče sodelovanje (Eurydice, 2002).[42] **Za osvajanje bralne zmožnosti za leposlovje pa imata osrednji pomen kakovost pogovora o prebranem besedilu, ki lahko spodbuja učenčevo kritično razmišljanje in za to potrebno samozavest, kadar učitelj deluje kot razumevajoč sogovornik, in celostno razpoloženje v razredu, ki naj bi učenca vabilo k sodelovanju v pogovoru.**

Pri jezikovnem pouku in še zlasti pri pouku bralne pismenosti je najprej pomembno, da se učitelj zaveda vseh učinkov negativne kritike, ki učencu ne sporoča samo, da se nečesa ni naučil, npr. poglavja zgodovine itd. in tega pač ne zna, lahko pa se nauči pozneje, marveč mu hkrati sporoča, da nečesa ne zmore. Že sam vstop v šolo za učenca pomeni prvo srečanje s povsem neznanimi okoliščinami - vključno s soočanjem z večjo skupino vrstnikov. Hkrati pomeni tudi prenos vloge pomembnega drugega z bolj ali manj razumevajočih staršev na učitelja, ki namesto njih začne zrcaliti njegovo uspešnost in mu sporočati njegovo priljubljenost. Če mu učiteljeva sporočila s popravki kar naprej sporočajo njegovo neuspešnost, učenec izgubi pozitivno motivacijo, kot je je bil vajen doma, in se brez pozitivne spodbude umakne v molk. Hkrati pa se začne krhati tudi njegova samopodoba. Pozitivna

---

42 V naših novih okoliščinah v Evropski uniji bi se morali v šoli spraševati, kako se bodo naši učenci kot odrasli počutili v srečanjih z vrstniki iz drugih jezikovnih skupnosti, ki že sedaj pospešeno uvajajo sodobne, na učence osredinjene oblike jezikovnega in književnega pouka in učence uspešno usposabljajo za dejavne jezikovne rabe, da se ne bo še več ljudi vračalo z mislijo: *"Naš izobraževalni sistem ljudi ubija!"*

samopodoba[43] in samoocena pa sta najbolj pomembni prav pri jezikovnem pouku, ki za osvajanje jezikovnih zmožnosti terja stalno sodelovanje. Ker so učenci dobri bralci učiteljevega besednega in nebesednega odzivanja, mora učitelj ves čas paziti, da njegove besede in obnašanje učencev ne navdajo z občutkom, da so slabi, nesposobni, kar je v hudem nasprotju z njihovo naravno željo po priljubljenosti, da bi imeli o sebi boljše mnenje in pozitivno samopodobo.

Učitelj, ki kar naprej popravlja napake učencev, ne more pričakovati potrebnega sodelovanja učencev. Čeprav bi učenci morali ves čas preizkušati svoje jezikovne zmožnosti in branje z vajo in rabo, pa so prav zato ves čas v položaju, v katerem se soočajo z nevarnostjo novih napak. Poleg tega jih tudi skrbi, da se ne bodo izkazali ali se bodo celo osmešili pred sošolci in bili neuspešni pri učitelju. V današnjih tekmovalnih šolah neprimerne jezikovne rabe in šibko branje za učenca lahko pomeni tudi izgubo obraza ali ga pahne v negativno in uporniško obnašanje. Vse te možnosti ustvarjajo hude psihološke pritiske na učence, ki bi si jih učitelj moral ves čas truditi zmanjšati s spodbujanjem branju naklonjenega razpoloženja. Ves čas bi si moral prizadevati za čimbolj pozitivno in sproščeno razpoloženje, v katerem bi se učenci lahko počutili varne in ustvarjalne. Da bi se počutili varne, učenci potrebujejo močno čustveno in intelektualno podporo, ki bi jim pomagala preseči v šoli pridobljene negativne občutke, da so slabi in brez potrebnega znanja.

Preseganje negativnih občutkov je prvi pogoj za šolsko sodelovanje in uspeh, saj negativni občutki ne spodbujajo niti sporazumevanja niti kritičnega razmišljanja. Učence navadno silijo le k iskanju lažjih izhodov z osvajanjem tehnik izpolnjevanja izpitnih preizkusov, ne da bi osvajali jezikovne rabe in bralne zmožnosti. Šele kadar imajo učenci občutek, da so razumljeni in so njihovi prispevki k pogovoru cenjeni ter njihovo mnenje zanimivo za učitelja, bodo brez strahu pred tveganjem posegli v razgovor in povedali svoje mnenje. Za sodelovanje v pogovoru in izražanje lastnih mnenj učenci potrebujejo pozitivno samopodobo, ki bi jo moral učitelj prav zato ves čas spodbujati. Način, kako čuti in razmišlja o sebi

---

43 Redenbach (1994: 25 in 29) opozarja, da pozitivna samopodoba ni pomembna samo za šolski uspeh, marveč za poznejšo uspešnost na vseh področjih dejavnosti, od urejanja medosebnih odnosov do službene in družbene aktivnosti. Negativna samopodoba pa je dokazano najpogostnejši vzrok šolskega neuspeha in osipa, zasvojenosti, samomora in drugih oblik odklonskega vedenja. Žal pa podatki iz eksperimentalnih raziskav kažejo, da prav šola pogosto ponuja okolje, ki sistematično razkraja učenčevo samopodobo z različnimi oblikami negativne kritike in še zlasti z vedno prisotnimi jezikovnimi popravki.

in svojih sposobnostih, bistveno vpliva na učenčevo aktivnost - pospešuje ali zavira sporazumevalno sodelovanje in učenje. Zaskrbljenost zaradi neuspeha manjša mentalno energijo in s tem neposredno slabša spomin in niža jezikovne zmožnosti. Zato je pri vseh oblikah jezikovnega in bralnega pouka treba spodbujati učenčevo samozavest in pozitivno mišljenje o lastnih jezikovnih zmožnostih in njihovem nadaljnjem razvoju ter ustvarjati okoliščine, ki ne povzročajo psiholoških pritiskov.

Strokovnjaki za branje opozarjajo, da lahko že na samem začetku šole razne negativne okoliščine in iz njih izvirajoče negativne predstave učencev o branju zavirajo ali celo preprečijo osvajanje branja. Smith (2004: 227) tako opozarja, da se učenci ne naučijo branja, če si tega ne želijo ali ne vidijo smisla v branju, če so sovražni do učitelja ali celo šole. Prav tako se branja ne naučijo, če pričakujejo, da jim to ne bo uspelo, da učenje branja terja prevelik napor, ali pa imajo o sebi predstavo, da preprosto niso za branje. Predvsem pa se ne naučijo brati, če imajo napačne predstave o naravi branja in mislijo, da branje ni smiselno. Prav zato standardi za učitelje branja (Standards, 2004: 8) posebno skrb namenjajo osebnostnim lastnostim bodočih učiteljev in poudarjajo njihove sporazumevalne zmožnosti, sposobnost vživljanja v učence in v njihovo perspektivo, potrebe ter kulturo, sposobnost uvrščanja učencev in izbora učencem prijaznih preizkusov, sposobnost ustreznega sporazumevanja s starši učencev in obveščanja o napredku njihovega otroka ter še zlasti pozitiven odnos do branja ter poučevanja branja ob stalnem strokovnem izpopolnjevanju na tem področju. Potreba po stalnem strokovnem izobraževanju je samodejna posledica dinamičnega razvoja znanja o branju in posebnih okoliščinah pouka bralne pismenosti, še zlasti spoznanja, da ima učenčeva prikrajšanost za dobro razvito pismenost doživljenjske negativne posledice za posameznika in za družbo. Posebno pozornost pa posvečajo tudi učiteljevi sposobnosti ustvarjanja pismenosti in branju prijaznega okolja in vzdušja, ki bi spodbujalo branje in pisanje z združevanjem temeljnega znanja, učnih praks, pristopov in uporabo primernih testov. Opozarjajo pa tudi na sposobnost pozitivnega sodelovanja s kolegi za doseganje skupnih ciljev, saj bi si za razvoj bralne pismenosti morali prizadevati prav vsi učitelji.

Za ustvarjanje branju prijaznega šolskega okolja je najbolj pomembna učiteljeva sposobnost spodbujati in organizirati zanimiv pogovor o prebranem besedilu, v katerem se učenci počutijo varne in so motivirani. Številne novejše mednarodne raziskave, ki razkrivajo vedno več negativnih učinkov književnega pouka (prim. Rosenblatt 1983/1938; Hunt, 1991; Morgan, 1993; de Beaugrande, 1995; Sell, 2000; van Schooten in de

Glopper, 2003), opozarjajo prav na pogosto usodno občutljivost pogovora o prebranih leposlovnih besedilih. Pomembno je, da učitelj pogovora ne začne z lastnim razglabljanjem in s predstavitvijo svojega branja ali razumevanja (prim. Keller, 1997: 56). Tak uvod bo samodejno obrodil pri učencih občutek, da je njihovo lastno branje potrebno samo za razumevanje učiteljevega razglabljanja in - če se njihovo lastno razumevanje razlikuje od učiteljevega, je najbolj verjetno tudi 'nepravilno'. Zakaj naj bi učenci sploh govorili, če pa je učitelj že podal svoje odločilno mnenje in je najbolj 'praktično' njegovo mnenje privzeti?! Lahko pa učitelj pričakuje, da se bodo učenci odzvali s svojimi pogledi in branji, če jih bo spodbujal pred izražanjem lastnega mnenja ali celo ocene in prepričal, da ga njihove misli o besedilu resnično zanimajo. Učence lahko spodbudi tudi k izražanju vprašanj, kot so se jim zastavljala (in je navadno) v procesu branja ali potem, ko so o prebranem besedilu razmišljali. Številni kritiki imajo spraševanje o besedilu med branjem in po njem za vedno prisotno sestavino branja, čeprav se je kot bralci pogosto sploh ne zavedamo. Prav zato tudi pogovor o prebranem velja za (logično) nadaljevanje samega branja in lahko odpre številna zanimiva vprašanja in prinese nove uvide (prim. Grosman 2004 in 2004a). S skrbno organizacijo - od dela v skupinah in primerjav mnenj posameznih učencev do primerjav mnenj različnih skupin - tak pogovor učencem lahko razkrije zanimive vpoglede v branja sošolcev in posredno v lastno razumevanje, in bistveno spoznanje, da se 'pomeni' istega besedila od bralca do bralca razlikujejo, da jih je mogoče primerjati - v primerjavi z besedilom, z vračanjem k besedilu - pa tudi izpopolnjevati in nadgrajevati. Vsa ta spoznanja pa ob učiteljevi podpori prispevajo k sproščenemu pogovoru, naklonjenemu vzdušju, ki se razvija od ure do ure in učence utrjuje v pomembnem prepričanju, da sta branje in pogovor o prebranem lahko zanimiv izziv. V reviji Slovenščina v šoli Katja Lasbaher (2004: 27) poroča o uspešnem pristopu z zastavljanjem vprašanj ob obravnavi Boccacciove Novele o sokolu. Pri svojih učencih je zbrala skupno 210 vprašanj o tem besedilu!

Strokovnjaki poudarjajo širši kognitivni pomen odprtega pogovora o prebranem besedilu, pri katerem z vprašanji ne želijo zgolj preverjati razumevanja, ampak se trudijo prodreti v razlike med razumevanjem več učencev (Applebee, Langer, Nystrand in Gamoran, 2003: 690).[44] Ko spodbuja izražanje razumevanja, vprašanj, domnev in povezav z lastnim mnenjem, učitelj praviloma vsem učencem pripisuje pozitivno zmožnost razumevanja in jim s tem daje potrebno pozitivno podporo. Pristop v obliki

---

44 Študija poroča o eksperimentalnem preučevanju pouka angleščine na 64 ameriških srednjih šolah.

diskusije pa uporablja za to, da bi razvijal in poglabljal njihovo razumevanje ter jim pomagal razmišljati o številnih možnih pogledih na besedilo. Pri tako oblikovani interakciji z učiteljem tudi učenci sodelujejo bolj samostojno, izražajo lastna mnenja in razvijejo zanimivo medsebojno sodelovanje, kar vse je prvi pogoj za nove oblike interaktivnega pouka, ki naj bi jih v bližnji prihodnosti uvajali tudi pri nas.

Eksperimentalno preizkušanje na razumevanje učencev osredinjenih vprašanj je znatno prispevalo k razvoju njihove kritične bralne zmožnosti (Langer, 1992: 46 in sledeče). Učiteljevo povabilo za izražanje mnenj in spraševanje o njihovem lastnem razumevanju učencem sporoča, da je njihovo razumevanje pomembno in v središču pogovora. Ko učence spodbuja, da bi svoja branja in mnenja pojasnili, jih hkrati uči, da je pojasnjevanje pomembno in bolj jasna predstava o prebranem besedilu mogoča. Ne nazadnje - usklajevanje različnih mnenj učencem nazorno pokaže, kako je ideje mogoče povezovati in sodelovati v pogovoru - tako tedaj, ko se strinjamo, kot tudi takrat, ko se ne strinjamo. Na višji ravni pogovora učenci lahko spoznajo tudi načine, kako z osredinjanjem na določen problem lahko prodrejo v večjo globino, s povezovanjem več vprašanj in odgovorov pa razvijejo zmožnost uporabe podatkov iz raznih delov besedila.

Učiteljev pedagoški diskurz in še zlasti pogovor z učenci med šolsko uro sta zaradi novih opozoril na njun pomen deležna vse več skrbi, eksperimentalnega preučevanja in teoretskega razglabljanja.[45] Marshal, Smagorinsky in Smith (1995: 2 in 6) opozarjajo, da bi pogovor o književnosti moral pomagati učencem oblikovati dejavno razmerje do besedila. Ker je prav pouk eden izmed najpomembnejših kontekstov, v katerem se učenci učijo brati umetnostna besedila s pomočjo pogovora o njih, je potrebno, da preučujemo in razumemo oblike šolskega pogovora o književnosti, pri pouku pa ves čas razmišljamo o lastnem besedovanju. Skupaj z drugimi avtorji se zavzemata proti tradicionalnim oblikam spraševanja, pri katerih učiteljevemu (zvečine zaprtemu) vprašanju sledi učenčev odgovor in učiteljeva potrditev pravilnosti odgovora. Podobno so tudi proti podajanju snovi, ki od učencev terja zgolj sprejemanje in se ne zmeni za konstruktivno naravo resnične razprave. Na osnovi izpeljanih raziskav opozarjajo, da ima ta 'nenavadni način' šolskega pogovora lahko negativne učinke na

---

45 Med številnimi deli smo izbrali naslednja: Ann Malamah – Thomas: Classroom Interaction (1988), skupno raziskovano utemeljeno delo treh strokovnjakov za pouk književnosti, James D. Marshall, Peter Smagorinsky in Michael W. Smith: The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature (1995) in Judith A. Langer, ur., Literature Instruction, A focus on student response(1992).

samopercepcijo učencev, na njihovo samopodobo. Dokler pouk ostaja osredinjen na učitelja kot glavni vir znanja, to samodejno omejuje učence zgolj na sprejemanje in na posnemanje učiteljevih vzorcev (prav tam, 128) in ne razvija njihovih kritičnih zmožnosti. Da bi pogovor dosegel boljše sodelovanje učencev, bi že od samega začetka moral dati učencem možnost, da bi sami določili okvir svoje razprave, nato bi jih moral spodbujati k temu, da bi svoje odzive dodelali in sami prispevali svoja vprašanja o besedilu. Pri vsem tem pa bi veljalo poskrbeti, da bi bili vsi postopki pogovora in razčlenjevanja besedila vidni in razumljivi (prav tam, 130).

Eksperimentalno opazovanje pouka pa kaže, da celo tisti učitelji, ki sami mislijo, da sledijo sodobnim tokovom na učence osredinjenega pouka književnosti, pri obravnavi leposlovnih besedil pogosto dominirajo v pogovoru in učencev dovolj vztrajno ne spodbujajo k besedi. Ko učenci ponotranjijo tako ustvarjeno predstavo o šolski obravnavi umetnostnih besedil kot nedejavno obliko pogovora, se tudi sami vdajo v pasivno sprejemanje in se nehajo ustvarjalno odzivati.

Do podobnih rezultatov je pri svojem eksperimentalnem preučevanju šolskega pogovora o književnosti pri nas prišla Nataša Pirih. Predstavila jih je na drugem posvetovanju Bralnega društva pod naslovom: *"Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli?"* (Pirih, 1997).

Na podobne nezaželene učinke književnega pouka opozarjajo še drugi strokovnjaki. Applebee (1992: 12) tako razčlenjuje negativne posledice pouka, v katerem je ves čas v središču sam učitelj. Tak pouk ima za cilj predvsem posredovanje podatkov, nikakor pa ne pomaga učencem razviti bralne zmožnosti in potrebnih strategij za interpretacijo, saj pri takem pouku vsi učenci sprejemajo učiteljevo razlago. Take pasivne oblike posredovanja podatkov pa podpirajo tudi nesmiselno zasnovani preizkusi znanj, ki imajo pogosto samodejni povratni učinek. Zato predlaga temeljit pretres značilnosti takega pouka, ki se po njegovem mnenju ohranjajo samo zato, ker se o njih ni nihče kritično spraševal (prav tam, 17). Razmišljanje o opuščanju preživelih metod in uvajanju sodobnejših pa se mu zdi smiselno, saj bi boljša zmožnost za branje umetnostnih besedil prispevala tudi k višji pismenosti. Judith A. Langer (1992: 39) pa meni, da bi se morali najprej vprašati, kaj sploh pomeni 'razumeti književnost'.[46] V odgovoru opozarja

46 Vsi eksperimentalno zbrani podatki o dejanskem razumevanju učencev kažejo na to, da je branje na vseh stopnjah odziva od predbralnega obnašanja do pobralnega razmisleka tako raznoliko, da si učitelj le težko predstavlja vse možnosrti razumevanja

na dejavnost bralcev pri opomenjanju umetnostnih besedil,[47] ki v tem procesu lahko sestavljajo več besedilnih svetov. Zato meni, da bi se šolska vprašanja in pogovor morala ves čas vrteti okoli predstav, ki so si jih o besedilu ustvarili sami učenci. Pri takem pouku bi učitelj s svojimi vprašanji ves čas usmerjal pozornost na lastno branje in predstave učencev o besedilu in spodbujal njihovo dejavno prodiranje v besedilo, pri čemer bi branje umetnostnih besedil preraslo v spraševanje o besedilu, ki bi aktiviralo vse učence.

Iskanje tistih razsežnosti književnega pouka, ki ga delajo neučinkovitega, je Anthonyja Petroskyja (1992: 165) pripeljalo do obravnave modelov za pouk. Učenje, ki upošteva učence, se mu kaže kot človeška drama in ne kot statični prostor ali mehanična situacija, ki bi jo bilo mogoče smiselno obvladovati z modeli za pouk umetnostnih besedil. Za učenje je bistveno človeško sodelovanje, zato je to proces, v katerem morata biti dejavna in se učiti oba, učenec in učitelj. Razni modeli pouka in priporočila za pouk v priročnikih za učitelje pa dogajanje v razredu omejijo in izničijo možnosti prostega sodelovanja, saj je scenarij cele ure že vnaprej določen. Modeli navadno postanejo tudi izključujoči, še posebej, kadar prikazujejo t. i. 'prave' ali 'resnične' oblike pouka, saj v njih ni prostora za kontekstualne spremenljivke, kot so npr. različni učenci, ali za ponoven premislek in spontano vprašanje. Hkrati pa ne upoštevajo osnovnega pogoja pouka, da je treba povezavo med teorijo in prakso kar naprej preverjati in na novo vzpostavljati. Pristop, ki se je izkazal za uspešnega z eno skupino učencev, lahko pomeni omejitev in neuspeh za drugo, predvsem pa učiteljevo pozornost usmerja na izvajanje predlaganega modela, namesto na konkretne učence in njihova posebna zanimanja.

Novejše diskurzno opazovanje in razčlenjevanje učiteljeve jezikovne interakcije z učenci pa je opozorilo na to, da učiteljev jezik ne posreduje samo podatkov, marveč veliko več, saj bi moralo posredovati učenčev stik z besedilom. Učiteljev jezik posreduje ali izdaja tudi njegovo identiteto,

---

(Michael Pressley in Peter Afflerbach: Verbal Protocols of Reading. The nature of Constructive Responsive Reading, 1995). Novejše raziskave, ki temeljijo na preučevanju premikanja oči pri branju, podobno opozarjajo na razlike, ki se začnejo že pri pristopu k besedilu, napačnem razbiranju posameznih besed in se nadaljujejo pri globini razumevanja in pri znotrajbesedilnih povezavah (Paulson, 2005: 338).

47 Preučevanje bralčevega odziva in spoznanja o njegovi bralni teoriji so v ZDA pripeljali do t. i. konstruktivistične teorije branja (v angl. Constructivist view of reading), ki ves čas poudarja bralčevo 'konstrukcijo' besedilnega pomena.

moč, njegovo pojmovanje lastne moči pri pouku in oblike delovanja. Skozi uporabljene besede učitelj nenehno implicitno sporoča svoje vrednote in prepričanja, s tem pa lahko pri učencih povzroča občutke uspešnosti ali nemoči, jih vabi k pridobivanju znanja ali jim zapira dostop do znanja (Mcgill-Frazen, 2005: 368). Zaradi tega mnogoplastnega učinkovanja učiteljevega jezika se vsekakor zdi pomembno, da bi namenili več skrbi opazovanju in preučevanju pedagoškega diskurza. Razpolagamo pa že tudi z raznimi pristopi razčlenjevanja in ozaveščanja načinov učiteljevega govornega delovanja pri pouku in za to potrebno izrazje. Ti pristopi pomagajo učitelju razviti postopke nadzora nad lastnim besednim delovanjem, še zlasti osredinjanjem pozornosti na učence in razvijanjem njihovih kognitivnih sposobnosti. Pomembni so še zlasti za tiste učitelje, ki zaradi treme ali tudi sicer nimajo samodejnega pozitivnega človeškega odnosa do svojih učencev.[48] S samorefleksijo, ki je zadnja leta glavna tema v preučevanju jezikovnega pouka, pa vsem učiteljem omogočajo izboljšati usmerjanje pouka k razvijanju učenčevih jezikovnih zmožnosti in kritičnosti.

Za razmišljanje o lastnem jezikovnem delovanju se mora učitelj zavedati, da vse poučevanje in učenje poteka s pomočjo jezika, zato prav uspešno jezikovno obnašanje oziroma sporazumevalne zmožnosti učitelja v veliki meri odločajo o uspešnosti pouka. Temeljni namen poučevanja je omogočiti učenje; uspešnost pouka bi zato morali presojati le po učenju, ki ga je učitelj spodbudil - po učinkih pri učencu. Iz tega pa izhaja pomembno opozorilo, da učitelji, ki jih skrbi samo poučevanje (ali samo stroka), pogosto ne posvečajo dovolj pozornosti učencu in njegovemu učenju; zato ne bodo zelo uspešni, saj pri svojem poudarjenem zanimanju za poučevanje po vsej verjetnosti ne posvečajo zadostne pozornosti odzivom učencev in njihovemu učenju. Danes ocenjujejo pouk z obilo besednega sodelovanja med učiteljem in učenci kot najbolj uspešno obliko jezikovnega pouka, saj so pri takem pouku učenci ves čas dejavni, učitelj pa se na njihove dejavnosti odziva; tako se učenci s sodelovanjem v jezikovnih rabah največ naučijo. Da bi učitelj lahko vodil tako sodelovanje in pri tem usmerjal učence skladno s ciljem pouka, mora nenehno upoštevati dejstvo, da jezikovno sodelovanje predpostavlja dva udeleženca, ki morata biti oba dejavna in sposobna, da se prilagajata drug drugemu. Brez takšnega sodelovanja ne moremo govoriti

---

48 Sama v veliki meri verjamem v afriško reklo o pouku: *"Učitelj ne more dajati znanja, daje lahko samo ljubezen."* Pred mnogimi leti mi ga je v spomin poslal nekdanji študent s svojih mornariških potepanj po svetu, sedaj pa ga je v drugačno vrsto resnice spremenilo preobilje podatkov na medmrežju. Kljub vsemu pa je res, da z lastnim nadzorom lahko izpopolnimo še tako na učence osredinjeno razpravo o prebranem besedilu, saj taka razprava včasih terja precejšnjo mero samopremagovanja.

o sporazumevanju, saj podajanje snovi in nalog ne gre šteti za pedagoško sporazumevanje, ki praviloma predpostavlja več kot eno samo osebo.

Tudi pedagoško sporazumevanje ima pri pouku določen cilj - posredovanje nekega (pedagoškega, učnega) sporočila učencu, ki je naslovnik učiteljevega sporočila. Medtem ko je cilj učiteljevega sporočila jasen, pa bi se morali spraševati o cilju učenčevega sprejemanja in o okoliščinah, ki to omogočajo ali celo naredijo zanimivo. To terja najprej premislek o učenčevem prejšnjem znanju, ali le-to predstavlja zadosten temelj za sprejemanje novega znanja, ki naj bi bilo tako za učenca sprejemljivo, nato pa še premislek o primernosti izbrane oblike sporočila glede na vse učne okoliščine. Zaradi teh osnovnih značilnosti učinkovitega pedagoškega diskurza strokovnjaki opozarjajo, da je pouk kot učni dogodek vzporeden z govornim dogodkom, posamezna učna dejanja pa vzporedna z govornimi dejanji (Malamah-Thomas, 1988: 39). Tudi učiteljevo kritično razmišljanje o lastni besedni dejavnosti in preverjanje celostnega konteksta in dejavnikov, s katerimi jo lahko nadzorujejo, lahko poteka po sestavinah govornega dejanja. V pedagoškem govornem dejanju je učitelj oseba, ki želi posredovati sporočilo z določljivim vzrokom in znanimi naslovniki - učenci. Pedagoško sporočilo ima vsebino in ga je z uporabo jezikovnih in parajezikovnih sredstev možno oblikovati na različne načine ter je umeščeno v določen kraj in čas. O vsakem od teh dejavnikov je mogoče kritično razmišljati, vsakega izmed njih je mogoče smiselno oblikovati in nadzorovati. Za razmišljanje o vseh priporočajo vaje z zamišljanjem spreminjajočih se posameznih dejavnikov, npr. kako bi kot učitelj učinkovito besedno udejanil sporočilo posameznemu učencu ali celemu razredu, naj bolj resno in intenzivno sodelujejo v pogovoru o obravnavani temi, da ne bi pri učencih vzbudil negativnih odzivov. Pri vseh govornih dejanjih in pri vseh sestavinah pouka, ki so naslovljena učencem, glavna učiteljeva pozornost velja stalnemu opazovanju in razčlenjevanju vseh odzivov učencev (Malmah-Thomas, 1988: 39), saj jih mora učitelj ves čas upoštevati. Eksperimentalno opazovanje tako oblikovanega sporazumevanja pri pouku je pokazalo, da učitelj s takimi postopki lahko precej poveča učinkovitost.

Poleg posredovanja znanja in uravnavanja jezikovnih rab ima učiteljevo šolsko jezikovno obnašanje tudi pomembno funkcijo pri vzpostavljanju in uravnavanju medosebnih odnosov z učenci in med učenci.[49] Tudi to

---

49 Učinki učiteljevega diskurznega obnašanja v razredu so že dolgo predmet sistematičnega eksperimentalnega preučevanja. Prim. Frandes, N. A. Analysing of Discourse (1975), v katerem sta se avtorja lotila preučevanja pedagoškega diskurza v upanju, da bo to zaradi posebnosti žanra laže izvedljivo.

je smiselno opazovati kot govorna dejanja, ki jih v veliki meri določa položaj, za katerega se lahko učitelj odloči. Od tega, ali se bo odločil za stališče: jaz imam vse pod nadzorom, kdor ne uboga, bo kaznovan - ali za izhodišče: sem izredno pameten (veliko vem), veliko bolj kot vsi vi skupaj; lahko pa za: **razumevajoč pogled, sem prijazna oseba in vsi vi me zanimate kot posamezniki** – od tega zavisi vse njegovo medosebno sodelovanje in tudi celotno razpoloženje pri pouku. Učitelj praviloma veliko govori in s svojim besednim obnašanjem, spraševanjem, z razlago, opredeljevanjem, glasnim branjem in raznimi navodili v veliki meri določa kakovost razpoloženja pri pouku, sodelovanje učencev in potek obravnave učne snovi. Kakovost razpoloženja – npr. branju in pogovoru o prebranem naklonjeno razpoloženje – je bistveno pomembno za sodelovanje učencev, saj jih pozitivno razpoloženje sprošča in spodbuja, s pozitivnim čustvenim nabojem pa veča njihovo dojemljivost, spodbuja kritičnost in pomnjenje obravnavanih problemov. Ker ima učitelj v razredu kot govorec, ki usmerja sporazumevanje, ves čas položaj moči, mora paziti, da tega položaja ne uveljavlja, marveč spodbuja učence k sodelovanju, hkrati pa prevzame odgovornost za svoje delovanje. To je še posebej pomembno glede na generacijske razlike in z njimi povezani različni pogledi in vrednote, ki lahko postanejo velika ovira pri govornem sodelovanju z veliko mlajšimi učenci. Ker so medsebojna čustva med učiteljem in učenci skupaj z občutki, ki jih imajo pri tem učenci in učitelj o samem sebi, nadvse pomemben dejavnik za vse dogajanje pri pouku, strokovnjaki priporočajo učiteljem trajno opazovanje čustvenih učinkov svojega dela. Čustveni učinki učiteljevega besednega dela so pomembni za uspeh pouka, prav tako pa so lahko tudi vzrok za neuspeh, saj oba zavisita od kakovosti medsebojnega govornega sodelovanja (Malamah-Thomas, 1988: 78), zato je še zlasti pri jezikovnem pouku pedagoški diskurz vedno bolj pogosto predmet sistematičnih eksperimentalnih raziskav.

Prijetno in branju naklonjeno razpoloženje pa je pri pouku mogoče ustvariti tudi z uporabo različnih dejavnosti pred branjem, med njim in po njem; priporočajo jih številne metodologije književnega pouka. Te se spreminjajo glede na starost učencev, vrsto besedila in cilji obravnave, pa seveda glede na materialno razpoložljivost priprav za reprodukcijo glasbe, vizualnih spodbud in za umetniške posnetke branja posameznih besedil. Vsa taka podporna sredstva na nek način opozarjajo na posebnost leposlovnega branja in poskušajo popestriti pouk. Kljub bogatim možnostim glasbene in vizualne spodbude pa številni strokovnjaki menijo, da je pri ustvarjanju branju naklonjenega razpoloženja najbolj učinkovit učitelj, ki učence prepriča, da ga njihova branja in odzivi zares zanimajo in da je razumevanje

prebranega besedila skupna naloga vseh učencev. **Še posebej pomembna je učiteljeva vedno prisotna podpora, ki učencem omogoča razvoj pozitivne samopodobe in zaupanje v lastno bralno zmožnost.** Za razvoj slednje sta potrebni stalna učiteljeva podpora in pohvala, saj je učenčevo zaupanje v lastne zmožnosti neposreden rezultat učiteljevih povratnih informacij, pa tudi od domačih in sošolcev (Mccabe, 2003: 13).[50] Za drugi pomembni dejavnik pa imajo stalno prisotnost knjig v razredu, saj učencem omogoča lasten izbor glede na njihovo zanimanje in razpoložljiv čas.

Kadar ima učitelj kljub vsem svojim prizadevanjem za sodelovanje v razredu učence, ki glasno[51] ali tiho odklanjajo (leposlovno) branje, se mora spoprijazniti z dejstvom, da učencem ne more zaukazati zanimanja za književnost, čeprav je obvezno branje še vedno šolska obveznost. Opis v učnih načrtih 'učenci razvijajo pozitiven odnos do književnosti' je za vse več učencev iluzija, ki se nikoli ne uresniči. Zadnje čase je celo pri nas prodrlo spoznanje, da vedno več odraslih po končanem obveznem šolanju in branju nikoli več ne vzame v roke leposlovnega besedila, medtem ko družbena vrednost književnosti še naprej močno upada (Hladnik, 2002, Zima, 2004). Za vse tiste učence, pri katerih tudi z osredinjenimi sodelovalnimi pristopi pouka ne moremo zbuditi zanimanja za branje, moramo imeti še eno znanje: poznavanje raznih pozitivnih kognitivnih funkcij branja.[52] Če jih z vsemi prikazanimi pristopi ne moremo zainteresirati za branje - vemo pa, da zanimanja za nobeno stvar - ne samo za branje - preprosto ne moremo niti zahtevati niti ukazati – potem je dobro, da jim ponazorimo vse pozitivne učinke branja na človekov kognitivni in osebnostni razvoj in tako omogočimo bolj osveščeno odločanje, ali brati ali ne. V vsakem primeru namreč tudi učenci, ki se za branje sploh ne zanimajo, potrebujejo bralno zmožnost za učenje in razvijanje potrebnih učnih strategij.

V zadnjem času pa smo priča vse bolj pogostim opozorilom o tem, da je domišljijska zmožnost, ki jo razvija tvorjenje mentalnih predstav pri branju, pomembna tudi za opazovanje raznih naravoslovnih pojavov in za njihovo opisovanje, ki za prikaz časovnega zaporedja terja poznavanje pripovednih tehnik. Na povezavo med jezikom in zmožnostjo domišljije (angl. imagination) pri otrocih je opozoril že Lev Vygotsky (1978: 92), saj

---

50 V tej zvezi velja povedati, da npr. Finska, ki že dosega visoko bralno pismenost, uvaja programe za razvoj zdravega zaupanja v lastne zmožnosti, prim. The Healthy Self Esteem – Project 1998-2001, http://www.oph.fi/English/SubPage.asp?path=447;490;6422.

51 Sama imam v vsakem letniku študente, ki na vprašanje o odnosu do književnosti zelo jasno izrazijo: *"Književnost sovražim."*

52 Pozitivne funkcije branja bomo predstavili v razdelku o Bralni znački.

prav jezik otroku omogoča misliti o stvareh (si predstavljati stvari), ki jih pri igri ne vidi in ne sreča. Zmožnost domišljije – sposobnost predstavljati si drugačne stvari, kot so - lahko zato obogati realistično razmišljanje s tem, da ga osvobodi pretesne odvisnosti od neposrednih zaznav. Slavna strokovnjakinja za otroško književnost Margaret Meek Spencer (2003: 106) pa opozarja, da bralec v procesu opomenjanja besedila za združevanje različnih vrst znanja - besedilnih podatkov in svojega poznavanja sveta - uporablja predvsem svojo domišljijsko zmožnost, le-to pa tudi najbolj razvija prav z leposlovnim branjem.

Viri:

APPLEBEE, A. N. 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 Approach to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. American Educational Research Journal 40/3: 685-730.

BARTHES, R. 1997/1971. Reflections on a Manual. Publications of the Modern Language Association of America 112: 72-75.

BRITTON, B. K. in GRAESSER, A. C., ur. 1996. Models of Understanding Texts. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

BROOKS, L. R. 1990. Predicting Propositional Logic Inferences in Text Comprehension. Journal of Memory and Language, 326-338.

BEAUGRANDE, R. DE. 1995. The Status of Literary Communication in 'Post-classical' Theories of Language and Discourse. V: Rusch, G., ur. 1995: 96-102.

BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. Language Teaching 36: 81-109.

BRITTON, B. K. in GRAESSER, A. C., ur. 1996. Models of Understanding Text. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

BRUMFIT, C. in CARTER, R. 1986. Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford UP.

BUCIK, N. in GRADIŠAR, A. 2005. Ali lahko učitelji vplivajo na bralno motivacijo učencev v osnovni šoli? V: Vintar, J., ur., 2005.

CAILLIES, S., DENHIERE, G. in JHEAN-LAROSE, S. 1999. The Intermediate Effect: Interaction Between Prior Knowledge and Text Structure. V: Oostendorp, H. van in Goldman, S. R., ur., 1999: 151-168.

CLAY, M. M. 1979. An Observation Survey of Early Literacy Achievement. Portsmouth, NH: Heinemann.

COOK, G. 1986. Texts, Extracts, and Stylistic Texture. V: Brumfit, C. in Carter, R., ur., 1986: 150-166.

DIJK, T. A. van. 1999. Context Models in Discourse Processing. V: Oostendorp, H. van in Goldman, S. R., ur., 1999: 123-148.

FLANDERS, N. A. 1970. Analysing Teaching Behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

GARROD, S. in SANFORD, A. 1999. Incrementality in Discourse Understanding. V: Oostendorp, H. van in Goldman, S. R., ur., 1999: 3-28.

GRABE, W. in STOLLER, F. L. 2002. Teaching and Reasearching Reading. London/New York itd.: Longman.

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.

GROSMAN, M. 1989. Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.

GROSMAN, M. 2004. Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

GROSMAN, M. 2004 a. Can Literature Teaching Be Functional for Students? ELOPE 1-2: 141-156.

GROSMAN, M. 2005. Ali novi učni načrti za slovenščino spodbujajo pismenost? Sodobna pedagogika (Posebna izdaja) 56(122): 106-119.

GYSELINCK, V. in TARDIEU, H. 1999. The Role of Illustration in Text Comprehension. What, When, for Whom, and Why? V: Oostendorp, H. van in Goldman, S. R., ur., 1999: 195-218.

HANUŠ, B. 2005. Šola nam da napačno predstavo o knjigah. V: Vintar, J., ur. 2005: . . .

HLADNIK, M. 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

HUNT, R. A. 1991. Subverting the Literary System: Nonhegemonic Literary Socialization. V: Ibsch, E. in drugi, ur. 1991:275-281.

IBSCH, E., SCHRAM, D. in STEEN, G., ur. 1991. Empirical Studies of Literature. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

ISER, W. 1978. The Act of Reading. London: Routledge & Kegan Paul.

KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. in BARR, R., ur. 2000. Handbook of Reading Research. Volume III. Mahwah, NJ./London: Lawrence Erlbaum.

KELLER, B. 1997. Rereading Flaubert: Toward a Dialogue between First- and Second-Language Literature Teaching Practices. Publications of Modern Language Association of America 112: 56-68.

KINTSCH, W. 1998. Comprehension. A Paradigm for Cognition. Cambridge: Cambridge UP.

KRAAYKAMP, G. 2003. Literary socialization and reading preferences. Effects of parents,

the library, and the school. Poetics 31: 235-257.

KREUZ, R. J. in MACNEALY, M. S., ur., 1996. Empirical Approaches to Literature and Aesthetics. Norwood, N.J.: Ablex.

LANGER, J. A., ur. 1992. Literature Instruction: A focus on students response. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

LANGER, J. A. 1992. Rethinking Literature Instruction. V: Langer, J. A., ur., 1992: 35-52.

LANGSTON, M. in TRABASSO, T. 1999. Modeling Causal Integration and Availability of Information During Comprehension of Narrative Texts. V: Oostendorp, H. van in GOLDMAN, S. R., ur., 1999: 29-70.

LASBAHER, K. 2004. Zastavljanje vprašanj ob obravnavi besedila. Slovenščina v šoli IX/2: 24-31.

MAGLIANO, J. P., ZWAAN, R. A. in GRAESSER, A. 1999. The Role of Situational Continuity in Narrative Understanding. V: Oostendorp, H. van in Goldman, S., ur., 1999: 219-246.

MALAMAH-THOMAS, A. 1988. Classroom Interaction. Oxford: Oxford UP.

MARSHALL, J. D., SMAGORINSKY, P. in SMITH, M. W. 1995. The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

MCCABE, P. P. 2003. Enhancing self-efficacy for light-stakes reading tests. Reading Teacher 57/1: 12-20.

MCGILL-FRANZEN, A. 2005. In the press to scale up, what is at risk? Reading Research Quaterly 40/3: 366-370.

MEEK SPENCER, M. 2003. What more needs saying about imagination? Reading Teacher 57/1: 105-111.

MIALL, D. S. 1996. Empowering the Reader. Literary Response and Classroom Learning. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur., 1996: 463-478.

MORGAN, M. 1993. Connecting Literature to Students' Lives. College English 55:491-500.

NAGY, W. E. in SCOTT, J. A. 2000. Vocabulary Processes. V: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. in Barr, R., ur. 2000, 269-284.

NOVLJAN, S., ur. 1998. Branje - skrb vseh. (2. strokovno posvetovanje BDS) Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.

OOSTENDORP, H. van in GOLDMAN, S. R. 1999. The Construction of Mental Representations during Reading. Mahwah, N.J./London: Lawrence Erlbaum.

PAULSON, E. J. 2005. Viewing eye movement during reading through the lens of chaos theory: How reading is like weather. Reading Research Quarterly 40/3: 338-358.

PRESSLEY, M. in AFFLERBACH, P. 1995. Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructive Responsive Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

PARIS, S. G. 2005. Reinterpreting the development of reading skills. Reading Research Quarterly 40/2: 184-202.

PEČJAK, S. 1999. Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

PEČJAK, S. in GRADIŠAR, A. 2002. Bralne učne strategije. Ljubljana: ZRSŠ.

PETROSKY, A. 1992. To Teach (Literature)? V: Langer, J. A., ur., 1992: 163-205.

PERRY, M. 1979. Literary Dynamics. How the Order of a Text Create its Meaning. Poetics Today 1/1-2: 35-64.

PIRIH, N. 1998. Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli? V: Novljan, S., ur., 1998: 61-72.

PRESSLEY, M. 2002. Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching. (2. izdaja) New York/London: Guilford Press.

RICHARDS, I. A. 1929. Practical Criticism. London: Kega Paul, Trench in Trubner.

RIMMON-KENAN, S. 1986/1983. Narrative Fiction. Contemporary Poetics. London: Methuen.

ROSENBLATT, L. M. 1983/1938. Literature as Exploration. New York: The Modern Language Association.

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.

SCHOLES, R. 2004. Some Interesting Developments. MLA Newsletter, Fall 2004: 3.

SCHOOTEN, E. van in GLOPPER, K. de. 2003. The development of literary response in secondary education. Poetics 31: 155-187.

SELL, R. 2000. Literature as Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SINCLAIR, J. in COULTHARD, R. M. 1975. Towards an Analysis of Discourse. Oxford: Oxford UP.

SMITH, F. 1994. Understanding Reading. (5. izdaja) Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

SMITH, F. 2004. Understanding Reading. (6. izdaja) Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

2004. Standards for Reading Professionals, Revised. Developed by the Professional Standards and Ethics Committee of the International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

1996. Standards for the English Language Arts. Newark, DE: International Reading Association; Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

STANOVICH, K. E. 2000. Progress in Understanding Reading. New York/London: Guilford Press.

UKLA 2005. Initial Teacher Training. http://www.ukla.org/ (26. julija 2005)

VINTAR, J., ur. 2005. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. (Zbornih BDS) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Višjo pismenost omogočajo sistematično prizadevanje in dobro usposobljeni učitelji[53]

Upadanje pismenosti in še zlasti bralne zmožnosti ter zanimanja za branje so v razvitem svetu začeli zaznavati prav v času, ko je postal pomen dobro razvite pismenosti za osebno uspešnost posameznika in gospodarsko uspešnost celih družb najbolj očiten. Že v preteklem stoletju so namreč povsem nezmotljivo predvideli osrednji pomen in neomejen razvoj besednega sporazumevanja v 21. stoletju. Ta razvoj pa od posameznika terja visoko razvite jezikovne zmožnosti za smiselno preživetje v novih okoliščinah. Nepričakovani razvojni obrat k nižanju branja in bralne pismenosti je zato ob koncu stoletja še povečal zanimanje za preučevanje pismenosti in možnosti bolj učinkovitega pouka ter ohranjanja bralne zmožnosti, ki bi po letih šolanja preprečila upadanje in izgubo pismenosti. Ogromna raziskovalna sredstva in nove eksperimentalne metode preučevanja procesov branja oz. bralčevega dejavnega sodelovanja (interakcije) z besedili pa niso razkrile samo novih vpogledov v zapleten sklop dejavnikov, ki te procese pogojujejo in oblikujejo, marveč so opozorile tudi na nove neznanke in probleme pri razumevanju samega procesa branja in njegovega osvajanja pri šolskem pouku. Strokovnjaki zato opozarjajo, da moramo računati z novimi pogledi in dopolnjevanjem starih vsaj v obdobjih po pet let (Grabe in Stoller, 2002: 4; Pressley, 2002: 13), pa tudi naše današnje vedenje o branju že presega časovne in razumske zmožnosti posameznega strokovnjaka (Smith, 2004: 310).[54] Nove možnosti neposrednega preučevanja delovanja človekovih

---

53 To besedilo je nadgrajeno uvodno besedilo 6. zbornika BDS *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost* (ured. Jelka Vintar. V zborniku ima naslov: *'Poti do višje pismenosti terjajo sistematično prizadevanje'* – stran 5.

54 V moji zbirki študij *Bralec in književnost* (1989) poglavje *'Procesi branja'* obsega 17 strani, v knjigi *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju* (2004) pa obsega

možganov pri raznih oblikah branja s pomočjo magnetne resonance obljubljajo prej nepredstavljiva spoznanja o branju in raznih zapletih ter težavah pri človekovem širšem jezikovnem ustvarjanju. Eksperimentalno preučevanje pouka branja in književnosti pa razkriva nepričakovane negativne učinke nekaterih ustaljenih metod in pristopov k poučevanju književnosti in spodbujanju bralne zmožnosti ter zanimanja za leposlovje (Schooten in Glopper, 2003; Smith, 2004).

Pri nas so intenzivnejše javno zanimanje za pismenost sprožili šele rezultati mednarodnih raziskav PIRLS in še zlasti PISA o ravni pismenosti (Možina, 2000: 18), pri katerih se je Slovenija med dvajsetimi državami uvrstila na rep. Na področju besedilne pismenosti so bili slabši le Poljaki, Portugalci in Čilenci; pri tem kar od 65 do 70 odstotkov odraslih Slovencev ni doseglo tretje ravni pismenosti - pismenosti, kot je potrebna za razumevanje in uporabo informacij, ki jih vsebujejo različne vrste besedil (Ivelja, 2000: 4), in vsakodnevno normalno dejavnost v današnjih okoliščinah. Vprašanja o pismenosti in pouku bralne zmožnosti so deležna vse več strokovne in raziskovalne pozornosti,[55] saj postaja vedno bolj očitno, da se bo potrebno lotiti tudi vprašanj o možnostih boljše pismenosti pri vseh prebivalcih. Zdi se, da so se tudi pritožbe nad šolskim opismenjevanjem začele pogosteje pojavljati, ali pa smo bili prej nanje manj pozorni. V izobraževalni oddaji Intelekta (9. marca 2004) je gospa Šega Čeh povedala, da po uspešno opravljeni maturi iz slovenščine študentje prvih letnikov ne poznajo razlike med besednimi vrstami in stavčnimi členi;[56] to pomeni, da ne razumejo in obvladajo snovi iz zadnjih dveh oz. treh let osnovne šole. Gospa Tatjana Vonta (2005: 21) ugotavlja, da potrebuje vsaj tri mesece, da se študentke v procesu aktivnih metod na Pedagoški fakulteti sprostijo, da postanejo sposobne misliti na glas in postavljati vprašanja ter deliti svoje ideje: »Zdi se, da prihajajo s srednje šole popolnoma zatrte in nesposobne za kritično razmišljanje ter sporočanje svojih mnenj, občutkov, idej.« Nejavne pritožbe in kritike pismenosti, ki jo študenti prinesejo iz gimnazije, z drugih fakultet, so velikokrat še ostrejše. Po srečanjih z vrstniki iz drugih evropskih držav pa mladi ugotavljajo, da jih naš izobraževalni sistem ubija (Kučič, 2005: 18). Zakaj ima šolski pouk jezikovnih rab take rezultate?

---

poglavje *'Branje kot proces'* 71 strani - kljub prizadevanju, da bi obravnavo omejila na bistvene sestavine.

55 Primerjaj: *Tematski sklop o pismenosti* v Sodobni pedagogiki 51(117) /2. aprila 2000, in posebno izdajo Sodobne pedagogike 56(122) marca 2005, že leta 1999 pa tudi Vzgoja in izobraževanje XXX /4.

56 Odgovori na vprašalnike za študente prvega letnika so ta podatek potrdili, saj je 50% vprašanih odgovorilo le z vprašajem ali pustilo mesto za odgovor prazno!

Ne nazadnje, zakaj se prav slovenščina, ki bi kot materinščina morala biti temelj pismenosti in spoznavnega razvoja ter zato priljubljena pri vseh učencih, v anketah o učinkih šolanja uvršča med dolgočasne in med najbolj zahtevne predmete (prim. Novak, 2000: 114-5)?! Iskanju odgovorov na ta vprašanja bi veljalo nameniti celo raziskavo, saj ima tako ocenjevanje predmeta še druge nezaželene posledice v odnosu do materinščine in v njej utelešene književnosti. Izkušnje drugih jezikovnih skupnosti namreč že kažejo na to, da nepriljubljenost materinščine lahko pripelje tudi do odločanja za uporabo nematernih jezikov. Samo delne odgovore na ta in podobna vprašanja lahko razbiramo iz pritožb staršev in učencev nad nefunkcionalnimi jezikovnimi vajami, ki učence dolgočasijo in odvračajo od zanimanja za jezik ali celo utrjujejo v prepričanju, da je jezikovno znanje nesmiselno in nepotrebno. Starši se tako sprašujejo, ali je npr. za učence lahko zanimivo razvrščanje dolgih seznamov samostalnikov v razpredelnice glede na spol in sklanjatev, kar pri njih spodbuja negativne občutke in odklanjanje jezikovnih vaj, hkrati pa jim tudi ni mogoče pojasniti, kaj naj bi se s takimi vajami naučili. Neučinkovit pa je očitno tudi pouk stavčne analize, saj po tem, ko v osmem razredu osnovne šole po znatnem odmerku stavčne analize[57] na veliko pretvarjajo stavčne člene v odvisnike in le-te nazaj v stavčne člene, in po dodatnih vajah iz analize v gimnaziji in na maturi, med osemdesetimi na novo vpisanimi študenti jezikovnih smeri na Filozofski fakulteti ni niti enemu uspelo pravilno 'uganiti' predmetnega odvisnika. Podobno nerazumljivo se v delovnem zvezku za osmi razred učijo razliko med stično in nestično napisanimi tremi pikami; ko se vpišejo na fakulteto, pa ne znajo označevati odstavkov in ne razumejo njihove funkcije pri členjenju besedila. Razmišljanja o vplivu slovenskega jezikovnega pouka na pismenost odraslih resda zatrjujejo, da se učenci 'z vajo v vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih (poslušanju, govorjenju, branju in pisanju) usposabljajo za rabo jezika (= komunikacijski pouk).' (Bešter, 2000: 162) Vaje, ki smo jih prej navedli, pa očitno ne spodbujajo niti jezikovnih rab niti pozitivnega odnosa do rabe jezika. Dejanska raven rabe jezika uspešnih maturantov po dvanajstletnem šolanju pa ne kaže na potrebno usposobljenost za jezikovne rabe ali njihovo razumevanje.

Še bolj kritične so izrečene misli o književnem pouku; ob tem sem že omenila izjavi Daneta Zajca in Tine Košir. Ali se je kdo vprašal, zakaj prihaja do takih izjav? Mnenja o šolskem književnem pouku, ki jih v vprašalnike zapišejo študentje prvih letnikov, so preostra in preveč odkrita, da bi jih

57 Primerjaj zapis Marka Trobevška (2000: 165) o razumljivosti pouka 'stavčne in besedne analize v OŠ'.

lahko tu navajali, čeprav med eksperimentalnimi preučevalci književnega pouka škodljivi učinki šolske obravnave leposlovnih besedil že dolgo niso več skrivnost (Schooten in de Glopper, 2003: 155; Kraaykamp, 2003: 235; de Beaugrande, 1995). Priznavanje in pretres realnega stanja povsod v svetu obravnavajo kot prvi pogoj pri načrtovanju izboljšav, ki jih ne moremo niti načrtovati niti doseči na temelju tega, kar naj bi bilo ali naj bi se dogajalo pri pouku ali je nerealistično zapisano v učnih načrtih. Pri nas pa vse te javne in poljavne kritike ne spodbujajo razmišljanja o vzrokih za nezadovoljstvo in neučinkovitost pouka[58] ter tako ne omogočajo in spodbujajo pogovora o možnostih bolj učinkovitega pouka, kot je to navada drugod po svetu. Do nas očitno še ni prodrlo spoznanje o nujnosti pozitivne in negativne kritike za samo strokovnost stroke in za njen razvoj. V mednarodnem jezikoslovju že dolgo velja, da v trenutku, ko se strokovnjak neha zanimati za kritiko, naredi tudi strokovni samomor! Prav zanimanje za raznovrstno kritiko in njeno preučevanje drugod omogoča odprtost stroke in načrtovalcev kurikulov za preseganje zastarelih pogledov, uvajanje novosti, ne glede na njihovo zahtevnost, in odpravljanje neučinkovitih vsebin in oblik pouka.

Nova znanja o bralni pismenosti in njenem osvajanju, ki jih prinašajo vse bolj specializirane revije in študije, se včasih zdijo prezapletena za vključevanje v učne načrte in za poučevanje, vendar imajo kljub temu vse močnejši vpliv na oblikovanje in spreminjanje učnih načrtov, študijskih programov za usposabljanje učiteljev ter načinov poučevanja pismenosti. Ni namreč nujno, da je nekaj, kar je tako težko opisati kot branje, tudi prav tako težko poučevati. Znanje o branju je pomembno predvsem zato, ker učitelju pomaga razumeti, kaj vse se dogaja pri pouku branja in osvajanju bralne zmožnosti. Oborožen s takim razumevanjem, lahko bistveno več pomaga učencu in razloži staršem. Zato v državah, kjer si uspešno prizadevajo za boljšo pismenost, ne terjajo samo temeljite dodiplomske izobrazbe učiteljev o branju in pouku pismenosti, marveč tudi stalno strokovno izpopolnjevanje in poznavanje novih znanj o branju[59] Seznami znanj o branju, ki bi jih morali obvladati vsi pedagoški delavci in še posebej vsi učitelji jezikov in književnosti, se neprestano večajo; ker pa njihova koristnost za sodoben in na učence osredinjen pouk postaja

---

58 Na škodljivo nezanimanje za kritiko obstoječega stanja je opozorila Barica Marentič Požarnik (2004: 80): "Ne skrbijo me le dobljeni rezultati; skrbi me, da take stvari očitno ne vznemirjajo in ne vodijo do ustreznih akcij - na primer - univerzitetnih strokovnjakov, ki so se sicer pripravljeni boriti za vsako temo ali uro v učnem načrtu ali katalogu znanj."

59 Okvirni dokument za raziskavo PIRLS Framework and Specifications for PIRLS 2001 (2001: 29) izrecno navaja: **"Poklic učitelja zahteva vseživljenjsko učenje."**

vse bolj oprijemljiva, se povsod trudijo za njihovo boljše poznavanje. V številnih državah za učitelje organizirajo obsežno (in velikokrat obvezno) stalno strokovno izpopolnjevanje in desetine podiplomskih programov s področja branja in pouka pismenosti. Za neposredno pomoč posameznim šolam usposabljajo posebne specialiste za branje, ki hodijo od šole do šole in izobražujejo razredne učitelje ter pomagajo organizirati pouk pismenosti. Samo v Veliki Britaniji so usposobili 200 takih strokovnjakov, medtem ko je v ZDA sodelovanje strokovnjakov za branje (pravijo jim reading specialist ali kar reading coach) s posameznimi učitelji, aktivi učiteljev in celimi šolami že udomačena dejavnost; o podobni pomoči šolam pa razmišljajo tudi v Nemčiji. V prizadevanja za boljšo pismenost se je vključila tudi organizacija UNESCO in proglasila desetletje pismenosti. Tako so februarja 2003 v New Yorku slavnostno razglasili začetek prvega leta mednarodnega desetletja pismenosti, v katerem naj bi si do leta 2012 skupno prizadevali za dvig pismenosti vseh prebivalcev Zemlje. Tekoče leto (2005 do 2006) bo posebej posvečeno pismenosti žensk in šolanju deklic, ki so v številnih deželah zapostavljene.

Kako si drugod prizadevajo spodbuditi boljši pouk pismenosti

Hkratna opozorila na pomen pismenosti za slehernega posameznika in mednarodne ugotovitve o upadanju pismenosti so spodbudila tudi intenzivna prizadevanja šolskih oblasti za načrtovanje in uvajanje učinkovitejših oblik pouka pismenosti. Čeprav pouk pismenosti vedno zavisi od posebnih značilnosti jezika in konkretnih družbenih okoliščin, še zlasti od ozaveščenosti o njenem pomenu, nam ta prizadevanja lahko služijo kot spodbuda za razmišljanje. Med šolskimi sistemi, ki jim je v veliki meri uspelo izboljšati pouk pismenosti, velja navesti reformna prizadevanja v Angliji, kjer se že petindvajset let sistematično prizadevajo za boljšo pismenost (Tuckett, 2000: 78). V osemdesetih letih so uvedli široko gibanje jezikovnega ozaveščanja (t.i. language awareness movement), ki je posebno pozornost namenjalo človeškim razsežnostim in smislu različnih jezikovnih rab; tako so lahko oblikovali za učence prepričljive učne cilje in s tem povečali njihovo zanimanje za jezik in motivacijo za osvajanje jezikovnih zmožnosti. Pomen pismenosti in ustreznega pouka pismenosti za vsakogar je nato izpostavil tudi dokument Nacionalna strategija pismenosti (National Literacy Strategy, 1998), ki je v pouk uvedel posebne in natančno

oblikovane strogo obvezne tedenske ure pismenosti. V sklopu takega pouka imajo za dobro prakso tiste ure, ki na prijetne (v angl. enjoyable!) načine uvajajo učence v različne rabe jezika in jim omogočajo obilo neposredne izkušnje z branjem in s pisanjem - veliko branja in pisanja v šoli in doma. Lastne pozitivne izkušnje z branjem in dejavna raba jezika – z branjem in s pisanjem - slej ko prej najbolj uspešno razvijajo zmožnost rabe. Leto 1998 so nato razglasili še za leto branja in spodbujanja branja. Pričakujejo pa tudi, da se bodo učni načrti in šolske reforme morale prilagajati hitremu poteku širših družbenih sprememb v razmeroma kratkih časovnih presledkih. V priznavanju potrebe po stalnem spreminjanju in posodabljanju učnih načrtov lahko vidimo najboljšo možnost, da se bodo učni načrti sproti prilagajali učencem in njihovim potrebam ob hkratnem upoštevanju vedno novih spoznanj o pismenosti in pouku branja.

Med zanimivejše poskuse, kako bi sledili novim tokovom pri pouku pismenosti, pa lahko upoštevamo prvi nizozemski nacionalni kurikul za osnovno šolo iz leta 1993. Pred uvedbo le-tega je Zakon o osnovnih šolah nalagal šolam zgolj obvezo 'poučevanja branja in pisanja' brez priporočil o metodah in nadrobnih opisov ciljev. Kljub uspešnemu pouku ob dobro in sodobno založenih knjižnicah ter možnostih stalnega strokovnega izobraževanja učiteljev je nizozemsko ministrstvo leta 1993 prvič objavilo splošne izobrazbene cilje, ki naj bi jih dosegali vsi otroci, leta 1995 pa ustanovilo še poseben Specializirani center za jezik. Njegova glavna naloga je izboljšanje sistema jezikovne izobrazbe od prvega do četrtega razreda. Ta center[60] je že leta 1999 objavil deset posebnih ciljev porajajoče se pismenosti, ki obsegajo vse od pozitivnega odnosa do knjige in do jezikovne ozaveščenosti. Zanimiva je tudi opredelitev ciljev pouka nizozemščine iz leta 1993, ki je izrazito usmerjena k jezikovnim rabam:

- razviti zmožnost rabe nizozemščine skladno z dnevnimi življenjskimi okoliščinami,
- usvojiti znanje in razumevanje pomena, rabe in oblike jezika,
- uživati rabo in razmišljati o jeziku.

Skladno s poudarkom na rabah tudi v prvih treh od štirih razdelkov pri govorni zmožnosti najprej srečamo opis: »Učenci vedo, da ljudje poslušajo in govorijo z različnimi nameni.« Različni nameni konkretnih rab so prav tako poudarjeni pri bralni zmožnosti in pri pisanju. Skladno z novejšim

60 Podobne centre imajo drugod v razvitem svetu, še zlasti v Kanadi in Združenih državah, kjer se specializirajo na razne stopnje branja, npr. ameriški center Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

funkcijskim jezikoslovjem ti opisi opozarjajo na človeško razsežnost jezikovnih rab in na potrebo po neposredni funkcionalnosti s stališča tvorca besedila, ki je ves čas v središču pozornosti funkcijsko zasnovanega jezikoslovja. Šele v četrtem razdelku 'Razmišljanje o jeziku' pod predzadnjo, enajsto točko, kurikulum navaja, da otroci poznajo jezikoslovne principe in pravila, pod dvanajsto pa, da znajo uporabljati jezikovne koncepte, kot so pomen, metafora, materinščina, tuji jezik, pravopis, izgovorjava, osebek, poved, odstavek, pesem, poezija, pripoved, itd. za razmislek in pogovor o jeziku (prim. Coenen, 2000: 43-46). Tudi Nizozemci predvidevajo, da bodo kurikul vsakih pet let dopolnjevali in posodabljali. Podobne poskuse, da bi posodobili pouk pismenosti in zavest o potrebi po trajnem dopolnjevanju priporočil, srečujemo tudi v drugih državah.

V Združenih državah Amerike je nove standarde za pouk materinščine z osrednjim poudarkom na jezikovnih rabah Standards for the English Language Arts (For the Profession by the Profession: A Guide for Discussion, 1996) štiri leta pripravljalo več kot dva tisoč strokovnjakov ob podpori dveh tisoč glavih strokovnih združenj, Mednarodnega bralnega združenja in Nacionalnega sveta učiteljev angleščine. Vse bolj očitno postaja, da bo pouk pismenosti skupaj s poukom pri vseh jezikih moral upoštevati hitro rastoča nova jezikoslovna spoznanja, če ne bo želel zaostajati za ravnijo znanja, ki jo bodo spodbujali in omogočali vedno bolj dinamični učni načrti. Opozarjajo pa tudi na potrebo po preverjanju dejanske ravni pismenosti, kot jo dosegajo razne generacije učencev. Ko nacionalni preizkusi pismenosti v letu 2005 niso pokazali izboljšanja pismenosti v primerjavi z letom 1999, je ugledni časopis USA Today napovedal osrednjo uredniško kritiko z najavo 'šolska berila ustvarjajo nebralce'. Avtor kritike Patric Welsh (2005: 11)[61] pa je svoj prispevek o neprimernosti šolskih beril z literarnimi odlomki za pouk književnosti in pismenosti naslovil: *"Kako šole uničujejo užitke branja."* V svoji polemiki opozarja na to, da bi šolska berila z nekaj stranmi dolgimi odlomki iz besedil avtorjev iz raznih obdobij zagotovo odvrnila od branja tudi najbolj strastne bralce, medtem ko bi navodila, komentarji in spremljajoče ilustracije celo najbolj pozornemu bralcu preprečili, da bi se poglobil v branje. Ko bralce 'porivajo od odlomka k odlomku', jim taka berila ne omogočajo daljšega branja, ki bi spodbudilo delovanje njihove domišljije. S takim pristopom pa hkrati vulgarizirajo književnost in zgodovino, saj vse avtorje in njihova dela pretvarjajo v zgodovinska dejstva, ki se jih učenci učijo na pamet. Uničujočo kritiko zaključi z opozorilom na to, da je Ameriška akademija ortopedov ugotovila, da porast poškodb na

61 Najava urednika se glasi: "Textbooks creating nonreaders." Članek pa nosi naslov: "How Schools Are Destroying the Joy of Reading."

hrbtenicah mladih lahko pripišemo nahrbtnikom s takimi berili, ki jih mladi vlačijo v šolo!

Velika količina novih znanj na področju jezikoslovja in še posebej bralne pismenosti pa predstavlja nemajhen problem za učitelje, ki že učijo, in za vse študijske programe, ki usposabljajo bodoče učitelje jezikov in drugih predmetov ter bi zato morali vsaj slediti razvoju novih znanj o branju. Ker študijskih programov ni mogoče samo polniti z novimi vsebinami in podaljševati, nova znanja, ki jih morajo učitelji imeti za učinkovit pouk pismenosti, povsod ustvarjajo pritisk na opuščanje starih vsebin, ki jih v luči današnjih potreb po obvladovanju dejanskih jezikovnih rab in pismenosti ter ob pogosto neuspešnem jezikovnem pouku spoznavajo za manj pomembne, če ne že kar za odvečne. V želji, da bi preprečili strokovno zaostajanje, si razna telesa šolskih oblasti pridržujejo celo pravico do nadzora ustreznosti takih univerzitetnih programov glede na nova jezikoslovna znanja in poudarek na zmožnostih dejanskih jezikovnih rab. Celostni seznam posebnih znanj, jezikovnih zmožnosti in človeških sposobnosti, ki naj bi jih imeli razredni učitelji za temeljito izhodiščno opismenjevanje v prvih razredih osnovne šole in bi jih zato morali vključevati odgovarjajoči študijski programi, obsega polnih 40 strani.[62] Prav na tej zgodnji stopnji je namreč najbolj pomembno, da učenci dobijo vso potrebno spodbudo in podporo za osvajanje bralne pismenosti in da so učitelji strokovno pripravljeni za tako delo. Če prva srečanja s tiskano besedo in z branjem pri učencu spremljajo negativni občutki, ima to lahko dolgotrajne posledice, tudi za vse življenje.

Medtem ko je pozitivna šolska in domača izkušnja z branjem najbolj zanesljiv vir motivacije za nadaljnje branje, negativna izkušnja največkrat pomeni začetek začaranega kroga, ki na koncu pripelje do nezadostne pismenosti in učenčevega šolskega neuspeha že na samem začetku šolanja. Čeprav moramo neuspeh imeti za normalno sestavino življenja, je hkrati treba upoštevati tudi dejstvo, da otroci in učenci še niso dovolj izkušeni, da bi se z neuspehom soočali brez večjih posledic. Za številne mlade učence je začetni neuspeh s pismenostjo usoden, saj se pogosto zgodi, da se preprosto nehajo truditi. Zato je takojšnja in zadostna pozitivna podpora še posebej potrebna tistim učencem, ki v šolo vstopajo brez prejšnje spodbude in zanimanja za knjigo in branje v družinsko manj uspešnem okolju. Primanjkljaje in

---

62 Standarde za ustrezne programe za pripravo razrednih učiteljev z naslovom Standards for Reading Professional (2004) je nekaj let razvijalo več skupin strokovnjakov, še zlasti Mednarodna bralna zveza (IRA, International Reading Association), ki je največja humanistična organizacija na Zemlji. Uradno so namenjeni usposabljanju razrednih učiteljev.

zaostanke v pismenosti poskušajo ugotoviti na čimbolj začetni stopnji in takoj organizirati strokovno pomoč.[63]

Še višjo stopnjo znanj s tega dolgega seznama pa morajo imeti posebni specialisti za branje, ki organizirano pomagajo učiteljem vzpostaviti sodoben pouk branja, učencem pa pri zgodnjem odkrivanju zaostajanja in pri takojšnjem odpravljanju bralnih primanjkljajev in zaostankov.[64] Osnovno znanje o možnostih uspešnega poučevanja pismenosti pa bi po teh standardih morali imeti tudi učitelji vseh predmetov, administrativni delavci in predvsem ravnatelji šol. Primerjalne angleške raziskave so pokazale, da se je pismenost najuspešneje izboljšala na šolah, kjer so se za nove programe opismenjevanja in dodatno svetovanje o pouku branja zavzeli ravnatelji, medtem ko se nikakor ni izboljšala na šolah brez ravnateljeve podpore. To spoznanje dodatno osvetljuje odvisnost učinkovitega pouka pismenosti od celostne šolske organizacije in od sodelovanja vseh pedagoških delavcev na njej.

Zato se v svetu vse bolj uveljavlja spoznanje, da bi se vsi pedagoški delavci na šoli morali zavedati, da vse oblike poučevanja - poučevanja vseh predmetov - do telovadbe, potekajo v jeziku in z jezikom ter zato od učitelja terjajo reflektirano jezikovno delovanje in obnašanje ob hkratnem spodbujanju učencev k prav tako usmerjeni in organizirani rabi jezika v odgovorih, razpravah, pisnih izdelkih, pri testih in tudi pri medsebojnem sporazumevanju ter v pogovoru z učitelji. V tem smislu je dobro razvita raba jezika oz. pismenost osnova vsega, kar učitelji v šoli počnemo in upamo, da bomo dosegli, predvsem pa posredovali učencem kot jezikovne zmožnosti in znanje. To osnovno spoznanje je pripeljalo do vedno bolj pogostih zahtev, da bi vsi pedagoški delavci - ne glede na predmet, ki ga poučujejo - morali že v programih dodiplomskega študija imeti toliko usmerjene jezikoslovne izobrazbe, da bi lahko poučevali branje in pisno izražanje za svoje predmetno področje (Draper, 2002: 357). Ob takih razpravah se vedno znova pojavlja slogan iz začetka preteklega stoletja: **"Vsi učitelji so učitelji pismenosti."**

---

63 Na Norveškem so tako v številnih krajih razvili obsežen sistem The Norvegian Support System for Special Education in t. i. posebno ocenjevanje Dynamic Assessment of Children with Reading Difficulties, ki šolam in šolskim psihologom strokovno pomaga pri individualnem ocenjevanju otrok in natančnem določanju področij, na katerih potrebujejo dodatno pomoč (May-Britt Monsrud in druge, 2005). V nekaterih angleško govorečih deželah pri tem priskočijo na pomoč strokovnjaki za 'intervencijo', ki se imenujejo kar interventionists, za podporo učencem z raznimi bralnimi težavami ali zaostanki. Opozarjajo namreč na dejstvo, da je pomoč najbolj učinkovita, če nastopi takoj, zato je pomembno zgodnje ugotavljanje težav, ko še nista prizadeta učenčeva samopodoba in samozaupanje.

64 Te v ZDA imenujejo 'reading specialist' ali reading coach'.

Zavedati bi se morali, da kadar učence prikrajšajo za predmetno pismenost - za branje in razumevanje posebnega predmetnega področja, hkrati omejujejo njihov dostop do znanja, do možnosti samostojnega učenja po šoli, do nadaljnjega šolanja in - ne nazadnje - do možnosti boljšega dela in moči. Hkrati jim kratijo tudi pravico in možnost, da bi z branjem pridobivali znanje o svetu, ki jih obdaja, in se samostojno vseživljenjsko izpopolnjevali. Zahteva po vključevanju sestavin pismenosti pri pouku nejezikovnih predmetov zato postaja vse bolj glasna po vsem svetu.

Zaradi spoznanj o pomenu pismenosti na osebni in družbeni ravni ter zapletenosti njenega pouka povsod v razvitem svetu skrbijo za vključevanje ustreznih študijskih vsebin o branju in pismenosti v programe dodiplomskega študija in za vzpostavljanje številnih programov podiplomskega študija. Nekatere metode in pristope preizkušajo tudi mednarodno in jih, če mednarodne uporabe potrdijo njihovo uspešnost pri dviganju pismenosti, ponudijo za javno uporabo. Tako npr. ameriški Center za raziskovanje izobraževanja, različnosti in odličnosti (CREDE, Center for Research on Education, Diversity & Excellence)[65] omogoča javen dostop do petih standardov, ki so bili uspešni v mednarodni uporabi (Tharp, 2004; Doherty in drugi, 2003). Njihovi pristopi gradijo na spoznanjih kognitivne psihologije o vplivu okoliščin na osvajanje in priklic podatkov iz dolgotrajnega spomina, pomenu izdelanih strategij za osvajanje in memoriranje novih podatkov ter vlogi navezovanja novih znanj na prejšnja znanja. Ta spoznanja terjajo dejavno sodelovanje učenca in učitelja, izzivalne naloge za učenca in visoko kakovost njunega besednega sodelovanja, ki pri učencih spodbuja samostojno in kritično mišljenje ter razvoj visoke pismenosti za vsa predmetna področja. V nasprotju s podajanjem koščkov snovi, abstraktnih pravil, izoliranih dejstev brez pravega konteksta predlagani pristopi terjajo načrtovanje, strategije za obvladovanje podatkov, lastni nadzor nad razumevanjem in ocenjevanjem oz. razčlembo učenja ter zanj uporabljenih strategij, kar vse prispeva k razvoju boljše pismenosti in kakovostnega znanja. Na teh izhodiščih so oblikovali pet standardov – bolje: priporočil za pouk:

- učitelji in učenci delajo vse skupaj, saj je učenje najbolj učinkovito, kadar si učenec in učitelj prizadevata za skupni cilj in si morata medsebojno pomagati; pri tem je učiteljeva naloga predvsem nuditi pomoč, podporo in pozitivno sodelovanje; največji uspeh je rezultat skupnega dela in

65 Njihovi standardi so dosegljivi na naslednjem naslovu: http://www.crede.org/standards/standards.html.

diskurza;

- učenci pri vseh predmetih razvijajo jezikovne zmožnosti in pismenost: razvijanje zmožnosti v učnem jeziku je najvišji cilj vseh šolskih dejavnosti, saj dosežki pri vseh predmetih zavisijo od obvladovanja učnega jezika, pisanja, govora, poslušanja in besedišča, ki jih je treba osvajati pri vseh predmetih, medtem ko učitelj učencu ves čas pomaga, ga skrbno posluša in z njim vseskozi spoštljivo sodeluje;
- učne ure so povezane z življenjem učencev: da bi bil pouk smiseln, mora biti povezan z učenčevimi izkušnjami, zmožnostmi in skupnostjo, saj razumevanje pomeni navezovanje novega znanja na staro znanje; zato pravila, abstraktni podatki in verbalni opisi za učence pogosto niso zanimivi; učitelj pa naj bi poznal učence in upošteval njihovo zanimanje;
- učitelji učence zaposlijo z izzivalnimi učnimi urami: vsi učenci, tudi tisti s težavami, se najbolje razvijajo ob kognitivno zanimivem pouku, ki terja razmišljanje in razčlenjevanje, ne pa učenja na pamet, ponavljanja in učenja nadrobnosti; zato učitelj načrtuje naloge, ki razvijajo učenčevo razumevanje, skrbi za celostno predstavitev predmeta in jasne povratne informacije učencem;
- ves čas pouka je bolj poudarjen dialog in ne predavanje: razmišljanja ter zmožnosti oblikovanja in izražanja idej se najbolj učinkovito učimo z dialogom, vprašanji in s posredovanjem znanja; v pogovoru učitelj pazljivo posluša, ugiba učenčev pomen in prilagodi odgovore tako, da mu pomaga pri njegovih prizadevanjih, da bi se izrazil; dialoški pristopi spremenijo razrede v skupnosti učencev in zmanjšajo razdaljo med učenci in med učiteljem in učenci; učitelj si prizadeva, da bi učenci govorili več kot on, skrbi, da se vsi učenci udeležujejo pogovora in jih pri tem predvsem usmerja.

Pri nas se razmerje in intenzivno besedno sodelovanje med učenci in učitelji, kot ga priporočajo navedeni standardi, mogoče lahko zdi še nepričakovano. Vendar velja povedati, da je zadnja leta velika raziskovalna pozornost osredinjena prav na intenzivnem besednem sodelovanju učencev pri pouku, vrsta dolgotrajnih in zapletenih raziskav ter opazovanj pouka nakazuje prav to smer razvoja kot najbolj učinkovito obliko pridobivanja trajne pismenosti, še zlasti sposobnosti kritičnega in samostojnega mišljenja,[66]

---

66 Primerjaj: Arthur N. Applebee, Judith A. Langer, Martin Nystrand in Adam Gamoran, 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. Neil Mercer, Lyn Dawes, Rupert Wegerif in Claire Sams, 2004: Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to

zato se vsekakor zdi pomembno razmišljati tudi v tej uveljavljeni smeri šolskega pouka, čeprav je pri nas še malo poznana.

- Podobno izstopajočo usmerjenost k izobraževanju bodočih učiteljev angleščine (kot materinščine in drugega jezika priseljencev v Veliki Britaniji) za osredinjanje pouka na učence srečamo v programu za dodiplomsko usposabljanje, ki ga najdemo na spletni strani Britanskega društva za pismenost (UKLA, United Kingdom Literacy Association).[67] V skladu z novejšimi dognanji o velikem vplivu lastne učne izkušnje in na njej razvitih prepričanj o raznih dejavnikih jezikovnega pouka (prim. Borg, 2003: 81), ki za nove generacije učencev niso več relevantni, poskušajo pri študentih najprej uzavestiti njihova lastna subjektivna prepričanja o otroški književnosti, o branju in o pouku književnosti. S tem jim hočejo pomagati k premagovanju zastarelih prepričanj, k vpogledom v lastne bralne izkušnje in h kritičnemu poznavanju vrednot, novih pogledov na književnost in jezik ter k strpnosti do učencev iz drugačnih kultur. V procesu njihovega študija je pomemben postopek iskanje odgovorov na vprašanja o otroški književnosti, kritičnem odkrivanju skritih vrednot v besedilih in vprašljivem pomenu klasičnih del za učence. Pri obravnavi različnih definicij književnosti njihovo pozornost usmerjajo na pomen bralca in na to, kaj se dogaja v bralčevem odzivu na besedilo v dejavnem procesu opomenjanja besedila pri sodelovanju med avtorjem, besedilom in bralcem. Bodoči učitelji naj bi spoznali, da je književnost funkcionalen in ne ontološki pojem z nestalno in spremenljivo vrednostjo ter se poglobili v različne opise ter možnosti pojmovanja književnosti za otroke. Posebno pozornost posvečajo ozaveščanju spoznanja, da otroci in odrasli isto besedilo berejo na različne načine in še zlasti pomenu tega spoznanja za učitelja in njegov pogovor z učenci. Pri tem pa jim pomaga tudi temeljito poznavanje pripovednih tehnik in njihovih možnosti za usmerjanje bralčeve pozornosti. Obravnavajo tudi nezaželeno možnost, da lahko z branjem klasičnih besedil brez odmevnosti za mlade bralce učence odvrnejo od branja, saj bi morali ves čas upoštevati zanimanja in zmožnosti učencev ter razmišljati o možnih učinkih izbranih besedil in vrednosti branja za učence. Ali naj bi jim književna besedila odpirala vrata v nove svetove? Ali naj bi jih povezovala s književnimi izvori in jim pomagala bogatiti besedišče? Ali pa naj bi učenci po svoje vrednotili prebrano in se tako

---

learn science. British Educational Research Journal 30/3: 359-377. Neil Mercer, Rupert Wegerif in Lyn Dawes, 1999: British Educational Research Journal 25/1: 95-111.

67 Initial Teacher Training (ITE) English, ki je namenjena pomoči vsem institucijam za usposabljanje učiteljev: http://www.ukla.org (26. julija 2005).

usposabljali za samostojno branje? Premislek o ciljih učitelju pomaga k boljšemu oblikovanju pogovora o prebranem. Priporočilni seznam literature za študente, ki sledi britanskim smernicam, pa je tako obsežen, da bi zalegel za temeljito razpravo o branju in otroški književnosti.

Od učiteljev na začetni stopnji pa pričakujejo tudi, da dodobra poznajo proces branja in bralčevega odziva, možnosti različnih branj oz. interpretacij besedila in 'vlogo' besedila pri branju. Posebno opozorilo velja dejstvu, da brez bralnega užitka, razburljivega pričakovanja in izziva tudi pogovor o besedilu in njegovih značilnostih nima pomena za učenca, in opuščanju vprašanj, ki se dotikajo zgolj dogajalne površine besedila. Učitelja bi moralo predvsem zanimati, kaj se dogaja v glavah njegovih učencev, kako se odzivajo na fiktivno pripoved in pesmi, saj učni načrti spodbujajo zanimanje za knjige, branje z užitkom in utemeljevanje lastnega izbora in preferenc. Branje naj bi pri učencih razvijalo sposobnost domišljije, iznajdljivost in kritičnost: širilo naj bi njihova obzorja in vzpodbujalo pozitiven odnos do zapletene različnosti življenja ter strpnost in empatijo do drugačnih. Vse te lastnosti pa se najhitreje razvijajo, če učenci branje povezujejo z lastnimi izkušnjami, se pogovarjajo o tem, kaj jim je (bolj) všeč, in izražajo svoja mnenja. Ne nazadnje bi si morali učitelji prizadevati čimbolj razviti učenčevo zmožnost odzivanja na umetnostna besedila s pogovorom, prepripovedovanjem, pripovedovanjem v raznih oblikah in spremenjenih žanrih ter s spraševanjem besedila. Ob vsem tem pa bi morali ves čas razvijati učenčeve jezikovne zmožnosti in tudi poučevati različne možnosti pogovora o prebranem. Da bi študentje kot učitelji zmogli vse to, se morajo poglobiti tudi v razne oblike pogovora med učiteljem in učencem. Te so v Veliki Britaniji eksperimentalno preučevali že v sedemdesetih letih (Sinclair in Coulthard, 1975). Posebna pozornost velja pomenu slušne in govorne zmožnosti in vzpostavljanju prijaznega sodelovalnega vzdušja v razredu. Učitelji materinščine pa velikokrat učijo tudi osnovno medijsko pismenost, še posebej, če je potrebna za razumevanje razlik med gledanjem vizualno podprte pripovedi in tiskanega besedila, in obvezne ure pismenosti, ki se ukvarjajo neposredno z branjem in s pisanjem. Zlobni jeziki pravijo, da so te ure potrebne zato, ker so druge vsebine v veliki meri iz šole pregnale samo branje.

Čeprav šolske izkušnje kažejo, da med učnimi načrti in priporočili ter poukom obstajajo velike razlike, saj je prav prenašanje priporočil v prakso pogosto najbolj vprašljivo, se vendarle velja zamisliti nad naštetimi priporočili v prid osredinjenosti pouka na učence. Ne nazadnje nas k takemu pouku

obvezujejo pravice otrok, kot jih je oblikovala organizacija UNESCO. Poleg pravice do enake izobrazbe imajo otroci pravico do ugodnih pogojev v šoli, da se naučijo živeti skupaj v miru in soglasju (pravica 8) in tudi pravico do takšnega učnega okolja, ki jim pomaga razviti pozitivna prepričanja o sebi in zaupanje v lastne zmožnosti učenja (pravica 9). Obe pravici lahko najbolj uspešno udejanjajo prav z dobro razvito jezikovno zmožnostjo za vzpostavljanje in vzdrževanje človeških odnosov, ki jim jo pomaga razviti poglobljeno branje leposlovja pri pouku, ki je osredinjen na učence.

Viri:

APPLEBEE, A. N., LANGER, A. J. 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.

BEAUGRANDE, R. de. 1995. The Status of Literary Communication in 'Post-classical' Theories of Language and Discourse. V: Rusch, G., ur. 1995: 96-102.

BEŠTER, M. 2000. Kako slovenski jezikovni pouk vpliva na pismenost odraslih. V: Pečar, M., ur., 2000: 162-164.

BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. Language Teaching 36: 81-109.

CAMPBELL, J. R., KELLY,D. L., MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O. in SAINSBURY, M. 2001. Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center, Lynch School of Education in Boston College.

Center for Research on Education, Diversity & Excellence. 2003. The Five Standards for Effective Pedagogy. http://www.crede.org/standards/standards.html (26. julija 2005)

COENEN, J. 2000. Literacy in the Curriculum – Literacy and the Dutch National Curriculum. V: Goddard, B., Persson, M. in Tratnik, M., ur., 42-48.

DRAPER, R. J. 2002. Every Teacher a Literacy Teacher? An Analysis od Literacy-related Messages in Secondary Methods Textbooks. Journal of Literacy Research 34/3: 357-384.

GODDARD, B., PERSSON, M. in TRATNIK, M., ur. 2000. Literacy Within Lifelong Learning. Ljubljana: National Educational Institute.

GRABE, W. in STOLLER, F. L. 2002. Teaching and Researching Reading. London/New York itd.: Longman.

GROSMAN, M. 1989. Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.

GROSMAN, M. 2004. Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

IVELJA, R. 2000. Slovenci – polpismen narod (V mednarodni raziskavi o ravni pismenosti se je Slovenija uvrstila skoraj na rep.) Dnevnik, 15. junija 2000: 4.

KRAAYKAMP, G. 2003. Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. Poetics 31: 235-257.

KUČIČ, L. 2005. "Izobraževalni sistem nas ubija." (Žiga Vavpotič, Zavod za mladino) Delo, 11. februarja 2005: 18.

MARENTIČ POŽARNIK, B. 2004. Splošna izobrazba kot živo znanje. V: Rutar Ilc, Z. Slivar, B. in Turk Škraba, M. ur, 2004: 77-85.

MERCER, N., WEGERIF, R. in DAWES, L. 1999. Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. British Educational Research Journal 25/1: 95-111.

MERCER, N., DAWES, L., WEGERIF, R. in SAMS, C. 2004. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. British Educational Research Journal 30/3: 359-377.

MONSURD, M-B., GODOY, O. R., REFSAHL, V. in LIE, B. 2005. Dynamic Assessment of Children with Reading Difficulties. (Referat na 14. Evropski konferenci o Branju, Zagreb, 31. julija do 3. avgusta 2005)

MOŽINA, E. 2000. Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V: Pečar, M., ur., 2000: 18-41.

NOVAK, H. 2000. Učne obremenitve in počutje gimnazijskih dijakov. Sodobna pedagogika 51(117) 2: 106-121.

PEČAR, M., ur. 2000. Pismenost, participacija in družba znanja. Ljubljana: Andragoški center RS.

PRESSLEY, M. 2002. Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching. (2. izdaja) New York/London: Guilford Press.

RUSCH, G., ur. 1995. Empirical Approaches to Literature. Proceedings of the Fourth Conference of the Society for Empirical Study of Literature, IGEL, Budapest 1994. Siegen: LUMIS Publications.

RUTAR ILC, Z., SLIVAR, B. in TURK ŠKRABA, M. ur., 2004. Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

SCHOOTEN, E. van in GLOPPER, K. de. 2003. The development of literary response in secondary education. Poetics 31: 155-187.

SINCLAIR, J. in COULTHARD, M. 1975. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford UP.

SMITH, F. 2004. Understanding Reading. Mahwah, N. J.: Laurence Erlbaum.

2004. Standards for Reading Professionals, Revised. Developed by the Professional Standards and Ethics Committee of the International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

1996. Standards for the English Language Arts. Newark, DE: International Reading Association; Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

THARP, R. G., DOHERTY, R. W., ECHEVARRIA, J. in drugi. 2003. Research Evidence.

Five Standards for Effective Pedagogy and Student Outcome. http://www.crede.org/products/print/occreports/g1.html (26. julija 2005).

TROBEVŠEK, M. 2000. Pismenost in jezikovni pouk v srednji šoli. V: Pečar, M., ur., 2000: 165-168.

TUCKETT, A. 2000. A Right to Read? 25 Years of adult literacy campaignes in the UK. V: Pečar, M., ur., 2000: 78-87.

UNITED KINGDOM LITERACY ASSOCIATION (UKLA). 2005. Initial Teacher Training (ITE) English Website Launched. http://www.ukla.org/ (26. julija 2005).

VONTA, T. 2005. Vse skupaj spominja na Belgijo. Delo, Sobotna priloga, 23. aprila 2005: 21.

WELSH, P. 2005. How Schools Are Destroying the Joy of Reading. USA Today, 4. avgusta 2005: 11.

Bralna značka – vir branja po lastnem izboru

Bralna značka kot izziv za mlade bralce

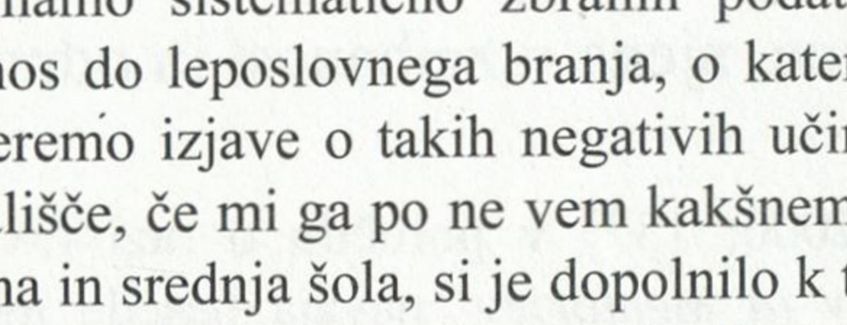
Branje za bralno značko je za tisoče mladih in ne več tako mladih Slovenk in Slovencev tisto bralno doživetje iz šolskih let, na katerega se velikokrat in z veseljem spominjajo. Ko sprašujem študente prvih letnikov, ki prihajajo študirat angleščino, imajo skoraj vsi lepe spomine na branje za bralno značko in občutek, da je bilo to branje – različno od obveznega – na nek način zanimivo in spodbudno. Lepi in prijetni spomini na bralno značko izvirajo iz izbora knjig po lastnem okusu in pričakovanju ali na priporočilo sošolca in sošolke, ki je sam izbral knjigo, iz razburljivega ali vsaj zanimivega branja in iz sproščenega pogovora z razumevajočo mentorico[1] ali mentorjem, ki je z zanimanjem prisluhnil/a mnenjem in vtisom mlade bralke in bralca. Vse to bralna značka omogoča zato, ker je prosta spon učnega načrta, ker organizirajo in vodijo pogovore mentorji, ki so sami navdušeni bralci in polni razumevanja za druge bralce ter radovedni o njihovih bralnih podvigih, zato ker si učenci lahko izbirajo knjige in se o njih pogovarjajo drugače kot pri pouku. Na to posebno poslanstvo bralne značke opozarjajo tudi mentorji, tako npr. Miha Mohor (2000: 92) ugotavlja, da je bralna značka štiri desetletja pomagala razklepati spone okostenelega pouka in zato v novi devetletni šoli ni ohranjena le kot neobvezna interesna dejavnost, marveč njene vsebinske in metodične prvine prepoznavamo tudi v učnih načrtih in v izbirnih predmetih literarni klub in šolsko novinarstvo. (Pozor: Da ne bi ubili bistvenega svobodnega duha značke!). Dolgoletni sodelavec bralne značke Jože Zupan (2000: 128) pa ugotavlja, "da se je vsa prenova materinščine, njena razgibanost in odprtost, najprej začela pri

---

1 Marija Glinšek (2000: 137) v poročilu o raziskavi *'Bralna značka v očeh sodelujočih mladih bralcev in mentorjev'* navaja besede mentorice: "Ni lepšega kot odkrivati, kako so prebrane knjige zazvenele v mislih in srcih mladih bralcev. Prav zaradi teh iskric sem rada mentorica in kljub dolgoletnemu 'stažu' se temu čudovitemu poslanstvu ne bi nikoli odpovedala."

bralni znački – dodal bi še: pri šolskih glasilih – in šele nato je slavistova težnja po celovitosti dela prenovila sam pouk."

Mislim, da se moramo vprašati o tej posebni pozitivni funkciji bralne značke v okoliščinah pouka slovenščine, ki s še vedno preobremenjenimi učnimi načrti ne omogoča ustvarjalnega in zares komunikacijsko usmerjenega pouka jezika in književnosti.[2] Ohranjanje te funkcije bralne značke se zdi danes še bolj pomembno kot v preteklih desetletjih, saj se povsod po svetu branje umetnostnih besedil ne zmanjšuje samo zaradi naraščajoče količine časa, ki ga mladi preživijo z elekronskimi mediji, marveč tudi zaradi vedno bolj široko priznanega upadanja družbene vrednosti književnosti, ki ga v pomembni meri razlagajo prav z neustreznim in nespodbudnim književnim poukom, ki namesto zanimanja za leposlovno branje pri učencih povzroča le odpor (Scholes, 2004; Zima, 2004; Hladnik, 2002; Miall, 1996; Miall in Kuikinen, 1995).[3] Poleg tega pa se čas za branje naših slovenskih književnikov lahko začne krčiti tudi pod pritiskom branja tujih leposlovnih knjig, po katerih sega vse več slovenskih bralcev. Pozitivna funkcija bralne značke pa nas mora zanimati tudi zato, ker iz odgovorov učencev, ki jih je zbrala mentorica Marija Glinšek (2000: 134) razberemo, da bralna značka vsekakor uspeva ohraniti tisto zanimanje mladih, ki je prava motivacija za leposlovno branje, zato si ga velja pojasniti, da bi ga lahko še naprej ohranjali.



2 Kar zadeva prenatrpanost učnih načrtov prim. M. Grosman: *Ali novi učni načrti za slovenščino spodbujajo pismenost?* V Sodobni pedagogiki (posebna izdaja) 56(122), 2005: 106-119. Glede vsebine o književnem pouku pa M. Grosman: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju* (2005: 248 in sledeče) ter M. Grosman: *Literarna veda kot sestavina književnega pouka* v Zborniku slavističnega društva 9 – Razpotja slovenske literarne vede, ur. Zoltan Jan, 1999: 101-112.

3 Pri nas sicer nimamo sistematično zbranih podatkov o negativnih učinkih književnega pouka na odnos do leposlovnega branja, o katerih poročajo navedene tuje študije, vendar pogosto beremo izjave o takih negativih učinkih. Prim. dr. Artur Štern piše v prilogi Ona: "Gledališče, če mi ga po ne vem kakšnem naključju nista še povsem dokončno priskutili osnovna in srednja šola, si je dopolnilo k tej uslugi učinkovito storilo pač samo." (2005: 15) V neposrednih stikih s študenti jezikov in književnosti pa slišimo še precej bolj obtožujoče izjave.

Zakaj je branje za bralno značko zanimivejše in prijetnejše

V poglavju *"Branje je dejavna jezikovna raba"* smo spregovorili o dejavnostih bralca v procesu branja in opozorili na pomembno vlogo namena branja oz. bralčevega cilja, zaradi česar premislek o cilju branja številni strokovnjaki navajajo kot prvo in glavno bralno strategijo. Tu si bomo ogledali, kako bralčev premislek o cilju lastnega branja in njegova določitev za določen cilj delujeta na njegovo branje.

Tudi branje je kot večina človekovih dejavnosti ciljno usmerjeno in mora vedno imeti nek namen. Tega namena se bralci včasih niti ne zavedajo, ko imajo občutek, da berejo zaradi nekega zunanjega vzroka, npr. da bi pozabili trenutne neprijetne okoliščine, včasih govorimo o pobegu iz njih in t. i. eskapističnem branju, ali zato, da bi zaspali. Namen je lahko sestavljen iz več motivov, če npr. beremo otroku za zabavo, vendar ga hkrati želimo uvesti v svet knjige in mu pokazati bogate možnosti branja. Kadar beremo besedila s seznama obveznega branja, je vsaj prvoten namen izpolnitev šolske obveznosti, za veliko učencev pa za vedno ostane samo to, še zlasti, kadar že od vsega začetka branja poznajo spremljajoča vprašanja, na katera morajo iskati odgovore, in zato sploh ne berejo po svojem srcu in zanimanju. Okoliščine, v katerih beremo, in cilj našega branja močno vplivajo na cel proces branja, še zlasti na opomenjanje besedila, oblikovanje pomena. Podobno kot pri drugih dejavnostih je pomen, mentalna predstava, ki si jo bralec ustvari o prebranem besedilu, rezultat notranjega odziva na bralni cilj. Ko učenec bere za značko z namenom, da umetnostno besedilo doživi in si o njem ustvari neko predstavo brez zaskrbljenosti o tem, na kakšna šolska vprašanja o besedilu bo moral odgovarjati in brez omejitev že zadanih vprašanj za domačo nalogo, bere veliko bolj sproščeno kot ob branju obveznega besedila. Ker obvezna besedila prvotno niso bila napisana za šolsko branje, tudi nimajo vgrajenih posebnih besedilnih mehanizmov – ironije ali humorja –, ki bi učencu pomagali premagovati skrbi v zvezi s šolsko obravnavo in oceno. Kolikor močnejša je ta skrb, še zlasti zaradi pogostih negativnih šolskih izkušenj, toliko bolj nenaraven je proces šolskega leposlovnega branja! Pri bralni znački pa pričakovanje prostega pogovora z mentorjem ali priprava za pripovedovanje vsebine besedila učenca ne obremenjujeta, saj pričakuje prijetne, zanimive in neobvezujoče oblike pogovora, zato tudi ne preusmerjata njegovega branja k vnaprej določenim delom ali sestavinam besedila, ki bi bili predmet šolskih vprašanj. Prav pričakovanje zanimivega pogovora o lastnem branju in mnenjih, še zlasti ko je že imel pozitivne izkušnje z bralno značko, lahko učenca dodatno motivira za branje in razmislek o izbranem besedilu, saj se bo s svojim

razumevanjem lahko izkazal ali pa ga bo preverjal. Tudi raziskave pri nas kažejo, da se učenci radi pogovarjajo o prebranem besedilu, še zlasti, kadar so ga izbrali sami, in če je ta pogovor sproščen in zanimiv (Pečjak, 2005: 53; Bucik in Gradišar, 2005: 63). Pogovarjajo se tudi s sošolci in starši.

Strokovnjaki ugotavljajo, da uporabniki jezika v vseh jezikovnih dogodkih (pri rabah jezika) in obnašanju, pri branju, sporazumevanju itd., delujejo glede na svoje namene. Cilj zato določa vse sestavine procesa branja: hitrost procesiranja besed, povedi itn., natančnost procesiranja posameznih besed in tudi količino uporabe bralčevega prejšnjega znanja za razumevanje. Če bo neko besedilo zelo zapleteno ali pa za bralca posebej zanimivo, bo v branje vložil večji napor, po potrebi poiskal neznane besede v slovarju in pobrskal po svojem spominu, da bi odkril za razumevanje potrebno lastno znanje in izkušnje. Ko se bralec odloči o namenu svojega branja, bolj ali manj zavestno izbere tudi načine, kako bo zaželeni cilj udejanjil. Namen branja določa tudi bralčevo čustveno udeležbo, ali bo zavzeto bral in bo njegovo čustvovanje oz. dejavnosti desne možganske poloble podpiralo njegov odnos do branega in njegov spomin na prebrano, ali pa bo zdolgočaseno bral in zgolj v pričakovanju konca besedila, ki ga bo hitro pozabil. Ali bo bral počasi in pazljivo ali hitro zaradi pomanjkanja časa, lahko pa bo besedilo samo preletel. Ta zavestni ali podzavestni načrt nato samodejno uravnava njegovo branje od začetne situacije v smeri realizacije izhodiščnega namena. Cilj in posledični načrt tako delujeta kot nadzorni mehanizem nad procesom branja, ki ga ves čas skladno usmerjata. Po drugi strani pa bralec, vsaj izkušen bralec, ki veliko bere, lahko svoje branje zavestno usmerja in spreminja glede na namen branja. Če ga zanima samo površna informacija, lahko besedilo le hitro preleti za podatke in pri tem sploh ne uporablja svojega znanja, ne tvori lastnega pomena z navezovanjem na svoje prejšnje znanje in si besedila ne zapomni. Tako branje nekateri strokovnjaki imenujejo preletenje (angl. skimming). Različno bere tudi, če si želi zgolj zapomniti podatke iz besedilne površine, ne želi pa doseči globljega razumevanja, ker so mu dovolj zgolj površinski podatki za reprodukcijo pri preizkusu znanja - ali pa sploh nima potrebnega predznanja, da bi lahko besedilo globinsko razumel. Da bi zadovoljil potrebo po zapomnitvi podatkov za izpit (brez razumevanja!), je namreč velikokrat dovolj poznati besedilno površino. Pri takem branju sploh ne pride do povezave besedilnih podatkov z bralčevim prejšnjim znanjem in izkušnjami, ki šele omogoča poglobljeno razumevanje besedila in dolgoročno pomnjenje. Tako površinsko branje zgolj za izpolnjevanje preizkusov znanja in brez posebnega zanimanja je najbolj verjetno vzrok, zakaj naši učenci po opravljenih preizkusih znanja toliko pozabijo; zapomniti si je namreč mogoče le globinsko procesirano in

razumljeno besedilo in s takim poglobljenim branjem pridobljeno znanje. Dobri bralci se pri branju prilagodijo svojemu namenu in skladno z njim uporabljajo tudi bralne strategije. Kadar opazijo nepričakovane značilnosti besedila ali drug vzrok za spremembo namena, svoj namen in branje prilagodijo oz. spremenijo. Strokovnjaki za branje zato poudarjajo, da je branje funkcionalen proces – z namenom, da bi nekaj dosegli. Branje je zato vedno usmerjeno k določenemu cilju in načrtu (Kucer, 2001: 117). Bralec pa lahko glede na svoje bralne izkušnje razvije tudi posebno zanimanje za določen tip, vrsto ali žanr besedil v povezavi s svojo ciljno usmerjenostjo.

Bralec se lahko odloči tudi brati 'proti besedilu' - proti žanrskim in drugim značilnostim besedila, zato ker se je pač odločil, da ga npr. v nekem leposlovnem besedilu zanimajo samo izbrani podatki in želi le-te, ne pa razumeti besedilo kot celoto. Tako branje ima seveda posledice za rezultat njegovega branja - namesto celostnega pomena besedila ostane pač samo z izbranimi podatki. Določeni nameni in cilji uravnavajo tudi pisateljevo rabo jezika in delovanje, zato imajo tudi besedila funkcionalno usmerjenost. Strokovnjaki menijo, da ima vsako besedilo najmanj eno funkcijo, ima pa lahko tudi več funkcij, npr. poleg opisovanja in predstavljanja fantazijskega dogajanja še skrito družbeno kritiko. Bralec se lahko trudi slediti pisateljevemu namenu, če ga razbira iz površine besedila in svojega poznavanja žanra, lahko pa drugače ali napačno razume funkcije besedila in bere z drugačnim ciljem. Dokler se to dogaja na osebni ravni, je lahko le vir presenečenj; kadar pa se bralec odloči za ponovno branje istega besedila, lahko spozna povsem drugačno besedilo. Precej drugače pa je, če se branje proti besedilu dogaja pri pouku književnosti, npr. kot iskanje odgovorov o zunanji in notranji obliki, sintetični in analitični zgradbi, metrični strukturi in metaforah. Razna jezikovna sredstva so v besedilih prisotna zato, da bi bila za bralce zanimivejša, izzivalna, učinkovita in prepričljiva, njihovo odkrivanje pa spada šele v zadnjo fazo kritičnega branja, ki jo učenci dosežejo kot izkušeni bralci, ko se začnejo spraševati o tem, kako jih je besedilo pripeljalo do določenih zaznav in predstav o besedilnem svetu. Za analitično usmerjene oblike šolskega branja strokovnjaki že dalj časa ugotavljajo, da leposlovno branje v šoli predvsem odtujujejo, še preden učenci dosežejo za to potrebno visoko bralno možnost. Zato strokovnjaki pri pogovoru o prebranem besedilu priporočajo tiste oblike nadgrajevanja, ki so bolj usmerjene na poglabljanje učenčevega doživetja in natančnejše zaznavanje besedila,[4] ne pa na razne (pogosto že zastarele) oznake učencem nerazumljivih formalnih značilnosti. Ne nazadnje - tudi pri branju po

4 O teh možnostih nadgrajevanja leposlovnega branja bomo spregovorili na koncu tega razdelka.

šolanju sposobnost določanja analitične oz. sintetične oblike in podobnih značilnosti, ko bi to učenci najprej zares razumeli, nato pa si še zapomnili, ne prispeva k boljšemu ali bolj užitka polnemu branju. Zunaj šolskih in izpitnih obveznosti se bralci o takih 'značilnostih' besedila preprosto ne sprašujejo, ker za neobvezno nešolsko branje niso relevantne.

Negativne učinke analitično usmerjenega pouka umetnostnih besedil je prva opazila Louise M. Rosenblatt (1983/1938 in 1978) v svoji vplivni razčlenitvi književnega pouka v Združenih državah in jih objavila že leta 1938 - neposredno po uvedbi tako usmerjenega pouka na univerze in na druge šole. Opozorila je na dejstvo, da so pri pouku književnosti največkrat obravnavana umetnostna besedila po svoji funkciji namenjena literarnemu doživetju in užitku, saj so jih pisatelji napisali z literarnimi oz. umetnostnimi nameni, ne pa za šolsko obravnavo. Odnos, ki ga do teh besedil navadno zavzamejo učitelji, pa je iskanje podatkov za preverjanje znanja v obliki razumevanja besedila. Učence navajajo k temu, da bi iz obravnavanih umetnostnih besedil 'odnesli' podatke o posameznih besedilnih sestavinah in druga 'dejstva', o katerih teče beseda pri pouku. Tako so pri pouku najuspešnejši tisti učenci, ki besedila berejo 'proti' njihovem prvotnemu umetnostnemu namenu in zberejo ter se naučijo na pamet predvsem tiste podatke iz besedila in o njem, ki so potrebni za opravljanje izpita. Tak pouk pa učencem ne nudi pozitivne bralne izkušnje in za samostojno branje potrebne spodbude, zato jim tudi ne omogoča razviti za književnost potrebne bralne zmožnosti. Rosenblattova opozarja, da šolski analitični pristopi in 'mrcvarjenje' besedil učence zgolj odtujuje od branja in književnosti.[5] Njeni zgodnji opisi iz prve polovice preteklega stoletja so v našem času dobili natančno izdelano eksperimentalno potrditev, ki temelji na preučevanju odzivov številnih učencev na raznih razvojnih ravneh. Na Nizozemskem so strokovnjaki opozorili, da je upadanje zanimanja učencev za branje v času šolanja povezano s pomanjkanjem pozitivnih bralnih doživetij z leposlovjem, ki bi učencem prepričljivo razkrile pomen leposlovnega branja zanje v povezavi z njihovimi življenjskimi izkušnjami. Zato opozarjajo, da bi bilo pouk književnosti potrebno preusmeriti k pridobivanju prijetnih in zanimivih bralnih izkušenj ter spoznanj o pomenu leposlovja (van Schooten in Glopper, 2002: 181). Več strokovnjakov se je zato lotilo preučevanja posameznih dejavnikov v razmerju med bralčevimi literarnimi doživetji in stvarnim življenjem.[6]

---

5 Prav tak odtujevalni učinek potrjujejo tudi odgovori študentov pri nas, če jih povprašamo o njihovih bralnih izkušnjah.

6 Tem vprašanjem je posvečena posebna poletna številka revije Poetics Today v letu 2004. Mi se bomo k tem vprašanjem vrnili pri obravnavi posebnih znanj za mentorje.

Poleg tega pa so strokovnjaki za branje pokazali tudi, da bralec, ki zaradi poudarjenega zanimanja za natančno opazovanje besedilne površine - samih besed v uporabljeni obliki, zaradi želje, da bi si čimbolj zapomnil dobesedne formulacije, pogosto ne doseže povezave besedilnih podatkov s svojim prejšnjim znanjem - ne pride do resničnega razumevanja besedila s trajnim pomnjenjem. Tako sploh ne pride do globinskega razumevanja besedila in se mu tudi besedilna površina – na pamet naučene besede in podatki - zelo hitro izbrišejo iz spomina. Prav tak odnos do branja in do besedil pa pogosto spodbujajo različni preizkusi znanja, ki od bralca ne terjajo nič drugega kot reprodukcijo prebranega. Analize šolskih vprašanj o književnosti so pokazale, da so preizkusi znanja pri književnosti iz preprostega razloga največkrat tako oblikovani, ker je globlje razumevanje veliko bolj zapleteno preverjati, kot da postavijo nekaj spominskih vprašanj o prebranem. Pri pouku književnosti to nima za posledico le hitrega pozabljanja vsega znanja, ki smo mu vsakodnevno priča, marveč povzroča tudi negativen odnos do branja leposlovja, ki pri takem pouku praviloma ni in ne more biti pozitivno doživetje. **Ker je branje za bralno značko prosto spon izpraševanja za oceno, se lahko izogne vsem nakazanim negativnim učinkom književnega pouka. Vztrajnim značkarjem pri zadostni količini branja - tudi razvoj bralne zmožnosti zavisi od količine branja – branje za značko lahko pomaga razviti trajno bralno zmožnost in ohraniti tisto veselje do književnosti, za katerega strokovnjaki pravijo, da je vsem normalno razvitim otrokom prirojeno, le šola ga pogosto zaduši. Zanimanje za branje leposlovja še vedno povezujejo z naravnim zanimanjem za soljudi, za vse, kar se jim dogaja, za različne možnosti človeškega izkustva, ki bralcu mogoče ne bo v realnosti nikoli dostopno, lahko pa ga doživi ob branju.** Nihče pa ne pričakuje, da bi se učenci zanimali za leposlovno branje zato, da bi kot odrasli po šolsko razčlenjevali besedila, o njih poskušali ugotoviti zunanjo in notranjo formo ali analitično in sintetično strukturo, posamezne metrične oblike in metafore. Ta znanja so potrebna le za spraševanje v šoli in zaradi svoje nezanimivosti za večino učencev visoko pozabljiva. Tri mesece po maturi večina uspešnih maturantov nima nobene predstave o tem, kaj bi lahko bila metafora ali celo stopica, kaj šele, kako bi določili zunanjo, notranjo ali analitično obliko … Da bi kritiške kategorije za razčlenjevanje umetnostnih besedil postale tako razumljive, da bi jih učenci lahko sami smiselno uporabljali in razumeli ter bi si jih z lastno rabo zapomnili, bi moral biti obseg celotne snovi bistveno manjši, bistveno manjšemu številu besedil pa bi morali odmeriti precej več časa za pogovor in kritično obravnavo. Da bi take kritiške kategorije učenci zares razumeli, bi morali poznati tako njihove teoretske podlage

kot tudi vzroke za njihovo uvajanje v pouk, priučiti pa bi si morali tudi njihovo zapleteno uporabo, saj brez te ostanejo nedorečene. Ali bi bili v šoli pripravljeni povedati, da za uvajanjem takih oblikovnih oznak leži zgolj potreba po ocenjevanju 'znanja', medtem ko so povsem nerelevantne pri naravnem branju za užitek?[7]

Zadnji čas je prinesel kar nekaj oprijemljivih dokazov za prepričanje o zanimivosti in prijetnosti neobveznega branja po lastnem izboru. Medtem ko se nekateri kritiki in učitelji književnosti vztrajno prepirajo o tem, ali so pripovedi o Harryju Potterju dobra književnost ali ne,[8] jih mladi berejo tako navdušeno, da so podrli vse svetovne rekorde o natisih književnih besedil. Pred tem ni še noben živeči avtor dosegel naklade več kot milijardo izvodov v več kot petdesetih jezikih vseh celin v nekaj kratkih letih! Še več, v klepetalnicah o Harryju Potterju se družijo in o njem razpravljajo mladi z vsega sveta, ne glede na svojo kulturo in materinščino.[9] Jesenska številka mednarodnega časopisa Reading Today (avgust/september 2005: 26) pa je ob težko pričakovanem izidu šeste knjige[10] o Harryju Potterju prinesla zanimive podatke o vplivu neobveznega branja Rowlinginih pripovedi na pismenost in bralne navade. Raziskava Zveze za otroške knjige (Federation of Children's Book Group) je objavila, da je 59% otrok v Veliki Britaniji povedalo, da je branje te pripovedi izboljšalo njihovo bralno zmožnost, 48% pa je izjavilo, da zaradi tega več berejo. Hkrati 84% učiteljev meni, da so knjige o Harryju Potterju izboljšale pismenost otrok, medtem ko jih 67% pravi, da so nebralce spreobrnile v bralce.[11]

---

7 Na marsikaterem mednarodnem posvetovanju o krizi humanistike in o vzrokih za padec družbene vrednote književnosti strokovnjaki opozarjajo, da je za izgubo spontanega bralnega užitka in z njim zanimanja za leposlovje kriv tudi pouk književnosti, pri katerem so učitelji vse, kar so se pri študiju naučili o možnostih razčlenjevanja besedil, poskušali prenesti v šole, ne da bi upoštevali razvojne stopnje in z njimi povezano zanimanje učencev. Številni rezultati akademske tekmovalnosti v medsebojnem 'nadmodrenju', npr. dekonstruktivna interpretacija, so se izkazali za povsem neuporabne pri pouku, kjer imajo zgolj odtujevalne učinke.

8 Pri nas strokovnjaki brez zadržkov opozarjajo, da "Potter ni le modna muha", piše Tanja Jaklič v Delu (22. julija 2005: 9) in navaja pozitivne ocene pripovedi o Harryju Potterju dr. Igorja Sakside, dr. Milene Blažić in prevajalca Jakoba Kende.

9 Prim. Günter W. Kienitz in Bettina Grabis: Alles über Harry Potter. (Internet pocket guide, 2001)

10 Po nekaterih podatkih so v 24 urah po natisu prodali več kot 10 milijonov izvodov!

11 Poročilo o tej raziskavi je dosegljivo na medmrežju: http://news.scotsman.com/print.cfm?id=765922005.

Zanimivost in prijetnost branja za bralno značko očitno ne izvira samo iz šolsko neobremenjenega branja po prosti izbiri, marveč tudi iz nešolsko usmerjene narave pogovorov z mentorji o prebranem. To dejstvo ne preseneča, saj številni strokovnjaki smatrajo, da je spraševanje o besedilu in iz tega izvirajoč pogovor o besedilu nadaljevanje in dopolnjevanje branja. Za značkarje je očitno posebej privlačen pogovor z mentorji, ki ga omogoča mentorjev pozitivni odnos in zanimanje za učenca, pa tudi pogovor med učenci. Prav tako pa pogovor o prebranih besedilih cenijo mentorji. Marija Glinšek takole (2000: 135) opiše odnos do pogovora:

"Med oblikami preverjanja imajo tako mentorji kot bralci najraje individualni dialog med mentorjem in bralcem, pa naj bo to sproščen pogovor o prebranem (44% mentorjev, 40% bralcev), bralčeva samostojna pripoved o knjigi (24% bralcev, 20% mentorjev) ali bralčevi odgovori na mentorjeva vprašanja (9% bralcev, 21% mentorjev). Manj priljubljen je skupinski pogovor o knjigi – debatna skupina (15% bralcev, 11% mentorjev), mogoče tudi zaradi tega, ker se ta oblika šele dobro uveljavlja in je še bolj 'sveža', prav gotovo pa od vseh udeležencev zahteva večjo stopnjo lastne aktivnosti in pripravljenosti za argumentirano sodelovanje v razpravi."

Tudi neimenovana mentorica v zapisu Glinškove (2000: 136) poroča: "… Najlepši so zame pogovori o prebranih knjigah! Ob teh pogovorih postanemo z bralci enakopravni udeleženci čudovite pustolovščine."

Jože Zupan (2000: 126 in 127) pa izrecno izpostavlja pomembno vlogo dobro pripravljenega pogovora za razvoj bralne značke in zapiše:

"Zato je naloga mentorja, da v pogovorih o prebranih knjigah najde v bralcu enakovrednega sogovornika – in ob takem načinu se kaj rado zgodi, da se obojestransko bogatita mentor in bralec."

Tak odnos mentorja, ki v trenutku preseže generacijske in družbene razlike, lahko navduši vsakega učenca!

Tilka Jamnik (2000: 80 in 82) cel proces dejavnega sodelovanja z besedilom - že samo branje - vidi kot pogovor med bralcem in besedilom, ki mu sledi pogovor med mladim bralcem in mentorjem ter drugimi bralci. Zavzema pa se še za novejšo in nekaterim mlajšim mogoče ljubšo obliko pogovora,

za knjižno klepetalnico bralne značke, v kateri si bralci lahko delijo in izmenjujejo svoje izkušnje in občutke o besedilih z vrstniki, ne da bi jih pri tem kdo usmerjal ali nadzoroval. Da bi pogovor o prebranih besedilih ohranil vse lastnosti prijetnega izziva tudi za prihodnje generacije mladih bralcev, ki se bodo po svoji elektronski izkušenosti vedno bolj razlikovale od današnjih mladih, ne le od mentorjev in staršev, se zdi smiselno razmisliti o ustvarjalnih in neustvarjalnih možnostih pogovora o prebranem besedilu, saj so vse te možnosti predmet razmišljanja številnih strokovnjakov - še zlasti v luči spoznanj, da šolski pogovor pri književnem pouku ne dosega zaželenih ciljev. Poznavanje učinkovitih in neučinkovitih možnosti omogoča bolj učinkovit pogovor in še zlasti izogibanje vsem neučinkovitim oblikam.



Da bi bilo branje za značko še zanimivejše in pogovor še prijetnejši

Pogovor večini ljudi pomeni prijetno dejavnost, še zlasti, če je sproščen, enakopraven in razumevajoč. V pogovoru si zaupamo zaznave, misli, raznolika pozitivna in negativna čustva, doživetja, težave ter veselja in s tem medsebojnim zaupanjem hkrati ustvarjamo človeške vezi, ki nas navdajajo z občutkom varnosti in razumljenosti. V Malem princu lisica pravi, da se 'udomačimo', za to pa ima tudi zapletena navodila. V družbah, kjer pogovor ni tako domač, kot je pri nas, ljudje plačujejo neznanske vsote, da bi se o svojih težavah in vprašanjih lahko pogovarjali s psihoanalitiki! Da bi se znali z učenci pogovarjati tako, da bi jih hkrati podprli in spodbudili pri njihovi samostojni pripovedi o prebranem ter pri kritičnem razmišljanju, v katero njihova pripoved lahko preraste, pa moramo poznati in upoštevati dinamiko govornih zamenjav, ki omogoča razumevanje in pozitivno zgradbo pogovora, in še zlasti ves čas paziti, da ne postanemo prevladujoči sogovornik.[12] Ta nevarnost je prisotna že samo zaradi položaja moči, ki

12 Primerjaj opis in študijo Ana-Brita Stenström: An Introduction to Spoken Interaction (1994: 18): "Pogovor je timsko delo; gladko poteka le, če A in B sodelujeta na treh ravneh: pri medsebojni interakciji, pri organizaciji diskurza in pri sporazumevanju. To pomeni, da se morata ravnati po temeljnih pravilih govornih zamenjav (= replik); kadar pa ne govorita, je treba 'dejavno poslušati'. Posredovati morata, kar želita, na način, ki ne povzroča nesporazumov, in biti pripravljena napovedovati (sklepati) iz konteksta, kadar je to potrebno."

ga ima v pogovoru z učencem mentor kot odrasli in tisti, ki ve (ali naj bi vedel) več, če že ne vsega, o književnosti. Učiteljeva vprašanja in tudi vprašanja staršev ves čas vplivajo na predstave učencev o tem, za kaj gre pri branju in pri razumevanju leposlovnih besedil, in s tem hkrati usmerjajo razvoj njihovih bralnih zmožnosti v smeri odgovorov na šolska vprašanja. Zato je potreben razmislek o vseh razsežnostih pogovora, še zlasti o vseh vrstah vprašanj, o njihovi kognitivni razsežnosti in zahtevnosti, o obliki socialnega sodelovanja in dialoga, ki ga spodbujajo, in o njihovi kulturni razsežnosti. O vsakem vprašanju posebej bi se morali spraševati, kakšno kognitivno in kritično dejavnost spodbuja pri učencu in kako vpliva na njegove predstave o besedilu in branju. Vprašanja naj ne bi bila niti pretežka niti prelahka, spodbujala naj bi poglobljeno razumevanje in zanimanje in ne bi smela prizadeti učencev. Predvsem pa je treba paziti, da mentorjev govor po količini ne presega značkarjevega in da značkarja v pogovoru ne poučuje in vsaj sprva ne usmerja njegovega mnenja o prebranem.[13] Ob vsem tem bi mentor moral nadzorovati še jezik telesa, da ne bi npr. z obrazno mimiko izdal nezadovoljstva ali pomanjkanja časa, npr. kadar se učenec počasi izraža, išče besede ali je drugače negotov. Pri takem jezikovnem obnašanju učenec potrebuje več podpore in prepričljivo zagotovilo, da mu gre dobro, naj kar nadaljuje; samo tako bo namreč lahko premagal svoje težave z izražanjem mnenja o prebranem, ki nikakor ni enostavna jezikovna dejavnost, in postopno razvil boljšo govorno zmožnost.

Mentorjev pogovor z učencem o prebranem besedilu pa mora upoštevati še nekatera druga priporočila in - skoraj bi lahko rekli - pravila. Kot bomo videli, ta pravila in priporočila svetujejo tudi učiteljem, ki želijo izvajati sodoben komunikacijski pouk književnosti, usmerjen na učence, saj so bila ravno pri tem že eksperimentalno preverjena kot uspešna. Vendar se zdi, da jih mentorji bralne značke laže udejanjajo, saj jih ne vežejo didaktična priporočila učnega načrta ali zapisi o dejavnostih v razrednem dnevniku. Prvo tako pravilo je,[14] da mentor ne sme nikoli - pod nobenim pogojem - sam začeti opisovati prebranega besedila in povzemati njegove vsebine, kot

---

13 Tako oblikovano spraševanje nikakor ni lahko, saj se mora mentor začasno odpovedati svoji naravni bralni pravici do drugačnega mnenja vsaj na ravni ubesedovanja. Različnost mnenj učencev pa je včasih tako zanimivo, da bogato poplača tako učiteljevo 'potrpljenje'. Iz lastne izkušnje lahko povem, da so ista besedila pri seminarjih zame z vsako generacijo študentov drugačna in na novo zanimiva.

14 To svetujejo tudi slovenski avtorji, tako Marjan Štrancar (2000) priporoča, da dijaki sami oblikujejo vprašanja po branju, Boža Krakar Vogel (2004: 89) pa opozarja na pomen nekaj trenutkov tišine po branju, nakar dobijo besedo najprej dijaki z izhodiščnimi vprašanji o lastnem odnosu do besedila.

je to še vedno pogosto pri pouku književnosti, povzetki pa so tudi v šolskih berilih. Kot smo videli v prejšnjih poglavjih, že samo uvodne učiteljeve oznake besedila učence lahko navdajo z občutkom, da so brali zgolj zato, da bi razumeli učiteljevo razlago (Keller, 1997: 56) in nikakor ne za sebe, za užitek in za svoje lastno razumevanje. Pri bolj individualnem pogovoru z mentorjem pa bi učenec pri takem uvodnem mentorjevem diskurzu lahko dobil občutek, da mentor ne zaupa v njegovo zmožnost lastnega mnenja o prebranem besedilu, da se boji za pravilnost takega mnenja - ali celo, da nima časa, da bi ga poslušal. Ob katerem koli izmed naštetih občutkov bo pogovor z mentorjem izgubil velik del zanimivosti in zaupanja.

Kot drugo pravilo bi lahko navedli priporočilo, naj se mentor ogiba vseh tistih oblik sodelovanja z učencem, ki pri književnem pouku bolj ali manj odtujujejo učence. Eksperimentalno preučevanje književnega pouka (Hynds, 1992: 92) je pokazalo, da bralčev odnos do umetnostnega besedila pomembno sooblikujejo naloge, ki jih mora izpolniti doma ali v šoli. Če npr. sprašujemo o posameznih značilnostih o pripovednih osebah, se učenci trudijo zapomniti take besedilne podatke. Vprašanja o celotnem besedilu, ki dajejo učencu vtis, da obstoji en sam pravilen odgovor, kot npr. "Kaj je tema besedila?" ali "Kaj je avtor hotel povedati?" - podobno odtujujejo učence in ne spodbujajo niti dialoga o besedilu niti njihovega kritičnega razmišljanja, saj ga pogosto usmerjajo v iskanje odgovora, ki ga ni mogoče utemeljiti. Zanimive so tudi eksperimentalno zbrane ocene učencev o šolskih vprašanjih v zvezi z umetnostnimi besedili. V akcijskem raziskovanju je učiteljica v 8. razredu neke ameriške osnovne šole zbrala takale mnenja. J. meni: "(Učitelji) navadno dajejo vprašanja, ki terjajo specifične odgovore, ne terjajo pa poglobljene misli, verjetno zato, ker jim je take odgovore laže ocenjevati." B. pa je odgovoril: "Učitelji angleščine navadno postavljajo vprašanja, ki nimajo nobenega smisla in ne spodbujajo nobene misli." (Hynds, 1992: 80) Vprašanja v delovnih zvezkih in pri preizkusih znanja tako največkrat ne posvečajo posebne pozornosti učenčevemu (literarnemu) doživetju besedila, ki bi ga bilo težko ocenjevati, namesto tega se osredinjajo na delčke besedilnega gradiva in pravilne odgovore, ki jih doživljajsko branje ne spodbuja, njihova 'pravilnost' pa je pogosto močno vprašljiva. Problem pa se kaže tudi v tem, da se učenci naučijo svoje odgovore in svoje branje prilagajati šolskim zahtevam književnega pouka. Ko spoznajo, da je učitelju pomembnejše to, kar znajo in kaj so si od besedila zapomnili, kot to, kar mislijo in čutijo, je zanje največkrat izgubljena umetnostna razsežnost leposlovnega branja in z njo povezan bralni užitek, saj preprosto nehajo misliti in čutiti. Pri pogovoru o besedilih za bralno značko bi se morali izogibati vsem takim vprašanjem in učencu pustiti čimveč svobode,

da razvija lastne misli in poroča o lastnih čustvih, saj jih bo le tako lahko spoznal!

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z eksperimentalnim preučevanjem književnega pouka, vse bolj pogosto opozarjajo na tiste sestavine pogovora o prebranih besedilih, ki preprosto niso v skladu z današnjim poznavanjem subjektivnosti branja kot dejavnega tvorjenja besedilnega pomena s potencialnim ciljem prijetnega leposlovnega (bralnega) doživetja, ki ustvarja edino možno osnovo za razvoj pozitivnega odnosa do leposlovnega branja in književnosti. V pričakovanju določenih in pravilnih odgovorov o prebranem besedilu tak pouk zanemarja osnovno značilnost leposlovnega branja - dejstvo, da so umetnostna besedila mnogopomenska in zato ponujajo možnost različnih realizacij njihovega pomena pri bralcih z različnimi osebnostnimi lastnostmi, z različnimi zaznavnimi sposobnostmi in v različnih posebnih okoliščinah (Dias, 1992: 132). Nekateri kritiki (prav tam, 135) so celo prepričani, da branje v pričakovanju šolskega preverjanja razumevanja besedila sploh ne more spodbuditi niti bralnega užitka niti želje, da bi posameznik po šoli še bral leposlovna besedila. Na osnovi svojih izkušenj s tako obravnavo književnosti postanejo učenci že zgodaj prepričani, da sami sploh ne zmorejo razumeti pesmi. Razvijejo pa tudi povsem napačno predstavo o umetnostnih besedilih kot dokončnih statičnih entitetah, katerih pomen in opisovanje je učiteljeva domena. Namesto da bi se sami trudili razumeti prebrano, začnejo zato pričakovati učiteljevo pomoč pri 'pravilnem' razumevanju (prav tam, 138). Take predstave o književnosti in leposlovnem branju učencev ne spodbujajo niti k samostojnemu branju niti k razmišljanju o prebranem in zato koristnem pogovoru, prav tako pa tudi ne k zanimanju za (poznejše) leposlovno branje. Ali si lahko pri nas privoščimo vzgajati take mlade nebralce, ki ne bodo nikoli kupovali knjig in podprli slovenske književne tvornosti? Gotovo ne, vsaj ne pri pogovoru za bralno značko, ki omogoča ustvarjalnejše pristope!

Mentorji bralne značke morajo dodobra spoznati te in druge (lokalne in še ne dovolj poznane) negativne učinke književnega pouka, da bi se lahko izognili tako neproduktivnim in neustvarjalnim pogovorom. Torej morajo biti mentorji najprej in predvsem dobri poslušalci, potrpežljivi in spodbudni, ki svoje učence vedno prepričajo, da jih vsako njihovo mnenje zelo zanima. Ko se o mentorju razve, da ga branje in mnenja značkarjev zares zanimajo, ne bi smelo biti težav z zaupanjem učencev in pripovedovanjem o lastnih branjih. Šele po tem se postavi vprašanje, ali naj mentor spodbuja dodatno pripoved ali pride na dan z vprašanji, ki bi učenca navajala k razmisleku o lastnem branju brez občutka, da je bilo z njegovo pripovedjo vsebine,

mnenja in kritike kaj narobe. In izbor vprašanj, ki bi spodbujala sogovornika k poglabljanju v lastno doživetje, nikakor ni niti lahek niti ni za vse učence enak.

Če se mentor odloči, da bo poskusil učenca spodbuditi k dodatnemu razmišljanju, je najpomembnejše pri vprašanju to, da učencu sporoča svoje zanimanje za učenca in njegovo posebno doživetje besedila, misli, občutke in nejasna mesta ter z njimi povezana odprta vprašanja. Nikakor pa ne sme učencu zbuditi občutka, da pričakuje nek odgovor, ki ga mentor že od prej sam pozna ali ga ima v mislih. Pri pouku učitelji vse prepogosto pričakujejo, da imajo učenci telepatske sposobnosti za razbiranje odgovorov v njihovih glavah. Predvsem pa mora učenca spoštljivo obravnavati kot misleče bitje z zanimivimi mislimi in občutki o prebranem besedilu ter z vprašanji o besedilu, kot se pač porajajo vsem kritičnim bralcem. Nekako tako z zanimanjem in veseljem, kot je povedala prej navedena mentorica. Z vprašanji in ves čas pogovora mora učenca obravnavati kot enakopravnega bralca, bralca z enako pravico do svojega posebnega branja in razumevanja prebranega besedila, sposobnega zanimivega pogovora. Kot značilna vprašanja, s katerimi mentor lahko sporoča učencu, da ga zanima njegovo posebno branje in ne kakšni 'pravilni' odgovori, strokovnjaki največkrat navajajo naslednja vprašanja:

- Kaj si čutil/čutila, ko si prišel/prišla do konca besedila/pripovedi/pesmi?
- Ti je bilo besedilo všeč ali ne? Zakaj? Ti je bilo kaj posebej všeč?
- Kaj si si mislil/mislila?
- Kaj ti je besedilo pomenilo?
- Ali bi rad govoril/rada govorila o kakšni posebni stvari, problemu ali vprašanju?
- Kaj si se iz besedila naučil/naučila? (Prirejeno po Langer, 1992: 42 in drugih avtorjih.)[15]

Iz učenčevih odgovorov o branju za bralno značko se zdi, da učencem ugaja pogovor, ki jim omogoča izražanje vseh vtisov in misli o prebranih besedilih, s tem pa tudi preverjanje lastnega branja in vajo v pogovoru o prebranem, še zlasti kadar njihove pripovedi in misli o prebranem mentorja zares zanimajo. V takem pogovoru lahko za nekaj trenutkov prenehajo obstajati medgeneracijske razlike in se ustvarijo za učenca in za mentorja pomembne človeške vezi, ki krepijo učenčevo samopodobo in učiteljevo

15 K tem vprašanjem se bomo vrnili na koncu poglavja.

zadovoljstvo. Če pa se mentor ali učenci odločijo za skupinsko ali klubsko obravnavo besedila, ki so ga vsi prebrali, pa je najbolj pogost in učinkovit nasvet, naj samim učencem prepusti odločanje o vprašanjih, ki jih želijo obravnavati. Če se cela skupina učencev ne more sporazumeti o skupnih vprašanjih, ki zanimajo vse udeležence pogovora, se lahko manjše skupine odločijo za vprašanja, ki jih zanimajo, in nato poročajo o rezultatih svojih razmišljanj in pogovorov. Pogovor v skupini nima zaupljivosti individualnega pogovora z mentorjem, učencem pa lahko s spoznanji o branjih sošolcev razkrije zanimive uvide v razlike, do katerih prihaja med bralci ob branju in razumevanju istega besedila. Spoznanje o tem, da isto besedilo spodbuja drugačna branja, ki je vsa na nek način (vsaj do neke mere) mogoče zagovarjati in tudi razumeti vzroke za razlike, omogoča učencem zanimiv uvid v temeljno mnogopomenskost umetnostnih besedil, s tem pa jih hkrati osvobodi v šoli pogosto prisotnega strahu, da njihovo razumevanje besedil in mnenje ni 'pravo', kar v šolskem jeziku velikokrat pomeni 'všeč učitelju'. Če to mentorju dopušča za pogovor potrebni čas, se zdi najbolj smiselno učencem ponuditi obe obliki pogovora, saj ima vsaka oprijemljive dobre učinke. Tudi o nadgrajevanju učenčevega doživetja ali o razlagah besedilnih sredstev za doseganje različnih učinkov na bralca se mentor praviloma ravna po učenčevem zanimanju.



Mentor, ki veliko ve, je zanimivejši sogovornik

Vsa znanja, ki jih pridobimo, nam pomagajo razumeti različne človeške izkušnje ter sestavine stvarnosti in biti za učence zanimivi sogovorniki. Za ustvarjalen in spodbuden pogovor o prebranih besedilih so poleg spoznanj o branju, ki smo jih obravnavali v prejšnjih poglavjih, posebej koristni nekateri pogledi o razmerju med jezikom in njegovo družbeno vlogo in o predstavitvenih možnostih, saj se ob branju večkrat odpre vprašanje, kako lahko jezik predstavi človekovo izkušnjo, in pogovor o resničnosti ali neresničnosti oz. fiktivnosti predstavljenega v leposlovni pripovedi. Številni bralci se še kot odrasli spominjajo razočaranja ob spoznanju, da se dogajanje v zgodbah in nadaljevankah v resnici sploh ni zgodilo. Zadnja leta vse več bralcev odkrito priznava, da raje berejo zgodovinske pripovedi in življenjepise, ker so bolj resnični. Še več, Brownova DaVincijeva šifra

je povzročila množična potovanja v Pariz in Louvre in spoznavanje ter preverjanje opisov v tem besedilu, na londonski železniški postaji, iz katere se Harry Potter odpelje v čarovniško šolo, se kar naprej pojavljajo sporočila zanj in za šolo, na fiktivni londonski naslov Sherlocka Holmsa pa še vedno prihaja več kot 2000 pisem letno! Mentorjeva znanja o vseh takih vprašanjih seveda niso namenjena neposrednemu poučevanju, potrebna so predvsem za kakovostna pojasnila o jeziku in njegovih družbenih funkcijah, kadar se pojavijo vprašanja o resničnosti pripovedi ali dogodkov in o tem, kaj in kako jezik lahko opisuje, zakaj nas leposlovna pripoved lahko preseneti, itd. Taka pojasnila prispevajo k učenčevi ozaveščenosti o funkcijah jezika v človekovem življenju in mu zato pomagajo pri dejavnih rabah jezika.

O razmerju med stvarnostjo in jezikom ne razmišljajo samo jezikoslovci in učitelji, marveč tudi filozofi in sociologi. Tako je ena izmed najzanimivejših študij vloge in funkcij jezika v človekovem življenju in v družbah v bistvu sociologija znanja. Napisala sta jo priznana sociologa Peter L. Berger in Thomas Luckmann 1966. leta v nemščini in v angleščini pod naslovom The Social Construction of Reality, v slovenščino pa je bila prevedena 1988. leta z naslovom *Družbena konstrukcija realnosti.* V tej študiji predstavita in razčlenita konstitutivno vlogo jezika pri 'družbeni konstrukciji' realnosti in nadrobno razložita načine, s katerimi jezik omogoča potrebno 'objektiviteto' v jezikovni obliki in red, ki te predstave osmišlja. Vse to namreč sprejemamo z jezikom in v jezikovni obliki, zato je mogoče na nek način trditi, da je jezik hkrati dostop in filter do realnosti. Jezik določa koordinate našega življenja in ga polni z osmišljenimi predmeti. Stvari, za katere nimamo imen, za nas preprosto ne obstajajo in jih ne moremo videti, v igri z jezikom pa si lahko izmislimo tudi imena za stvari, ki jih ni. Obstajajo pa tudi dogovorjena imena za stvari, ki jim skoraj vsak uporabnik jezika pripisuje malo drugačen pomen, npr. besedi, kot sta demokracija ali ljubezen. Samo z uporabo jezika lahko presežemo trenutni tu in zdaj in se spustimo na potovanja v preteklost ali prihodnost, premostimo razna področja vsakodnevne realnosti in jih strnemo v smiselno celoto v obliki pripovedi o določenem dogajanju. Zamislimo si lahko 'navidezno prisotnost' prostorsko, časovno in družbeno dejansko odsotnih predmetov in vključimo fantazijske in simbolične predstavitve. Lahko se pogovarjamo ali igramo, kakor da bi bili nekdo drug, gradimo gradove v oblake ali v leposlovju ustvarjamo alternativne podobe in modele stvarnosti in bolj pravičnih družb. S tem da objektivizira skupno izkušnjo npr. v pripovedi in jo tako naredi dosegljivo in bolj ali manj razumljivo vsem članov jezikovne skupnosti, je jezik osnovno in glavno orodje skupne zaloge znanja. Z možnostjo objektivnega 'uskladiščenja' velikega obsega človekovega

izkustva in skupnih pomenov jezik omogoča njuno pretvarjanje v vsem splošno dosegljivo znanje in njegovo ohranjanje v času ter prenos poznejšim generacijam ali v tradicijo. S tem je jezik najpomembnejše sredstvo za vzdrževanje skupne realnosti, ki nastaja in jo ohranjamo z vsakodnevnim pogovorom in vsemi drugimi oblikami sporočanja, vključno z umetnostnim sporočanjem v književnosti. Ker književnost kot simbolni sistem uporablja jezik, leposlovje hkrati razpolaga z vsemi naštetimi možnostmi ohranjanja in predstavljanja realnosti in z njimi skladnimi učinki na posameznika in na družbeno skupnost kot celoto. Nekateri kritiki jo zato opisujejo tudi kot kulturni spomin. Književnost je bila v zgodovini pogosto napadena prav zaradi možnosti vpliva na posameznike in na cele družbe; nekatera besedila so tak vpliv kljub temu imela. Še vedno so številna umetnostna besedila na seznamu prepovedanih knjig, za nekatera druga pa si kdo ali kakšna institucija prizadeva, da bi jih na ta seznam spravila, še zlasti kadar postanejo velike uspešnice. Neko združenje si v Združenih državah vztrajno, a neuspešno prizadeva, da bi prepovedali branje - če že ne prodaje - pripovedi o Harryju Potterju!

Na ravni vpliva na posameznika je jezik seveda najpomembnejše sredstvo vpliva in oblikovanja osebnosti. Uporabljajo ga tako starši in najbližji v procesu primarne socializacije, za oblikovanje sporočil o tem, kaj sme in česa ne, šola pa še veliko bolj sistematično v procesih sekundarne socializacije, saj je vse znanje na razpolago v jezikovni formulaciji in dosegljivo z branjem, opomini, s prepovedmi in manj pogoste pohvale in spodbude, kar vse je izrečeno v jeziku. Berger in Luckman nadrobno opišeta tudi osrednjo vlogo jezika v procesu socializacije in hkratnega pridobivanja identitete, ki včasih velja tudi za jezikovno identiteto, saj vsak otrok usvoji najprej jezik svoje družine in neposrednega okolja, z njim pa hkrati za okolje značilno gledanje na svet, na to, kaj je 'pravilno' in 'sprejemljivo', kaj pa je neprimerno in kaznivo. S tem opozarjata 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. Vnaprej dane možnosti jezika, v katerega se rodimo, in v njih vsebovane in zamejene možnosti predstavljanja s svojo posebno strukturo pomembno sooblikujejo naše predstave o svetu, o realnosti in o človeških možnostih. V tem smislu jezik postane neke vrste 'filter', ki v dani obliki tudi omejuje naše razumevanje stvarnosti, čeprav se tega le redko zavemo, npr. kadar se srečamo s tujo kulturo in z jezikom, ki stvarnost drugače prikazuje in ubeseduje. Glede na to, da se vse predstave o družbi, realnosti in tudi posameznikovi identiteti vzpostavljajo sočasno z osvajanjem jezika, sociologija znanja poudarja,

da je jezik hkrati najpomembnejša vsebina in najpomembnejše orodje otrokove socializacije. Z možnostmi fiktivne rabe, v katero mati otroka uvaja že vse od predbesedne stopnje, izpopolni pa se še v igri, jezik ostaja osrednji oblikovalni dejavnik otrokovega razvoja, saj kognitivni razvoj poteka vzporedno z jezikovnim. Jezik nato v šoli in že pred njo postane osnovno orodje za osvajanje znanja, za razmišljanje in kasneje tudi za možnost raziskovalne in znanstvene misli.

Prav to osrednje mesto jezika v življenju posameznika in celih družb pa omogoča tudi usodne zlorabe jezika za manipulacijo ljudi in realnosti. Jezik je namreč tudi osnovno orodje moči, poleg tega pa so množična sredstva obveščanja še povečala njegovo obveščevalno in manipulativno moč. V teh novih jezikovnih in globalnih okoliščinah sta se Berger in Luckman ponovno lotila preučevanja vloge in učinkov jezika. V svojem novem delu *Modernost, pluralizem in kriza smisla* (1999: 36) opozarjata na težave, ki jih posamezniku povzroča globalizacija in z njo rastoča soprisotnost več kultur v sodobnih mnogokulturnih družbah. 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. Smisel življenja namreč ne obstaja sam po sebi, temveč ga morajo ljudje vedno znova oblikovati z osmišljanjem svoje izkušnje in z iskanjem smisla v njej. To pa postaja v okoliščinah mnogokulturne ponudbe vse bolj zapleteno in težko. V takih okoliščinah postajajo svet, družba, življenje in posameznikova identiteta vedno bolj vprašljivi, razlage resničnosti postanejo zgolj hipoteze, prepričanja stvar okusa, zapovedi pa ponudbe. V nepreglednem svetu neštetih 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, temveč 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 Luckman zato opozarjata, da posledična izguba samoumevnosti, ki je bila nekoč osnova trdnosti in gotovosti, posameznika navdaja z občutkom, da ve manj, namesto tega pa ima razna prepričanja (prav tam, 39-43).

Današnji mladi tako 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 (prav tam, 29) in bi omogočala občutek varnosti. 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 na posameznika pritisk, da izbira med različnimi sestavami vrednot in svetovnimi nazori. Kako naj izbira učenec, kadar se rodi v družbeni skupnosti, ki ne zmore več ohranjati stabilnega skupnega smisla, medtem ko hkrati ponuja mnoštvo uvoženih kulturnih tvorb,[16] od vizualno podprtih pripovedi celodnevnega programa tujih risank, računalniških igric do najrazličnejših igrač, tako v sredstvih množičnih komunikacij kot na tržišču? Kako naj razume svet okoli sebe v mnoštvu pomenov doma, v šoli, na televiziji in pri sošolcih? Kako naj najde čas za branje leposlovja, te samotne dejavnosti, ki terja veliko časa in zbranosti, ko nanj pritiska tako pisana ponudba raznih oblik laže dosegljive zabave in površnih odgovorov na neprijetna vprašanja o sedanjosti in prihodnosti? Kako naj razvije zanimanje za književnost in pozitiven odnos do nje, ko pa niti za vrstnike niti za odrasle iz sveta staršev nima družbene veljave? Ker nakazano za sodobno potrošniško družbo značilno odtujevanje poteka predvsem v jeziku in z jezikom, z mnoštvom celodnevnih televizijskih programov, nepretrgano prisotnostjo raznih vrst reklame, s političnimi in drugimi nagovori itn., strokovnjaki ugotavljajo, da je najbolj učinkovito orodje razodtujevanja prav poznavanje jezikovnih rab in z njimi procesov odtujevanja in jezikovnega manipuliranja. Spoznanje, da smo z bivanjem in udeležbo v določeni jezikovni skupnosti prevzeli tudi v jeziku samem kristalizirane poglede na svet in soljudi, nam pomaga razumeti možnosti drugačnih pojmovanj sveta v drugih jezikovnih skupnostih in kulturah, pa tudi spreminjanje lastnega glede na hitro se spreminjajoče okoliščine današnjega življenja.

Takšnega razumevanja pomena jezika za razumevanje in delovanje v sodobnem svetu nam ne morejo dati slovnična pravila,[17] poznavanje izjem v sklanjatvah ali pretvarjanje stavčnih členov v odvisnike in obratno, marveč za to potrebujemo vsaj osnovna znanja o možnih funkcijah jezika (prim. Grosman, 2003). Zato se moramo podati v pragmatično jezikoslovje, v katerem velja osrednja pozornost funkcijam jezika, dejanskim rabam in posebnim namenom uporabnikov jezika glede na konkretne kontekste in sogovorce. V pragmatičnem jezikoslovju izvemo, da jezik lahko uporablja-

---

16 O tem bomo spregovorili v naslednjem razdelku knjige, ki obravnava potrebo po medkulturni ozaveščenosti za obvladovanje mnogokulturnosti.

17 V jezikoslovju je že dolgo poznano dejstvo, da poučevanje formalne slovnice in jezikovnega sistema nikakor ne vodi samodejno do komunikativne rabe jezika (Widdowson 1985: 37). Widdowson zato opozarja, da slej ko prej ostaja eno izmed osrednjih vprašanj pouka jezika, kako z nujno umetnimi (nenaravnimi) rabami jezika v šoli pripraviti učence za dejanske, življenjske rabe, in ugotavlja, da nikakor ne z opisno slovnico.

mo v različne namene in z različnimi cilji:

- instrumentalno, da bi dosegli, kar hočemo, ali zadovoljili svoje (materialne) potrebe; to rabo dojenčki najprej odkrijejo že z uporabo joka in drugih znakov, še preden spoznajo besede;
- za ukazovanje in usmerjanje drugih ljudi z besedami: Napravi to in to … jezik uporabljamo za nadzorovanje obnašanja, občutkov in odnosov drugih ljudi;
- za medosebno sodelovanje in sporazumevanje z besedami: Midva ali jaz proti tebi in obratno, za sodelovanje z drugimi in za uravnavanje razmerij z njimi;
- za odkrivanje in preučevanje okolja, za spraševanje in iskanje znanja in njegovo preverjanje, za opisovanje odkritih ali domnevnih pojavov itn.;
- domišljijsko, kadar se v igri delamo, da smo nekdo drug - ali si v fiktivni pripovedi izmišljamo alternativne svetove in beremo o njih v leposlovni pripovedi in v pesmi;
- informativno, kadar hočemo pridobiti ali posredovati informacije v smislu: Nekaj ti moram povedati - ali: Povej mi …

Da bi vse te različne namene uspešno jezikovno udejanili, jih moramo najprej poznati kot možne rabe, nato pa se moramo naučiti še različne možnosti oblikovanja besedil - razne vrste besedil in njihove vsebinske in zgradbene sestavine in posebnosti konkretne rabe (prirejeno po: Kucer 2001: 22). Že samo poznavanje možnih funkcij in sredstev za doseganje zaželenih ciljev uporabniku in učencu omogoča bolj učinkovito jezikovno obnašanje in delovanje. Poznavanje pravil sprejemljivosti sporočila glede na konkretne okoliščine (kontekst) in primernosti glede na predvideno znanje sogovornika prispeva k bolj uspešnemu upoštevanju vseh okoliščin pogovora in k učinkovitejšemu oblikovanju sporočila. Kako bolj usposobljeni uporabniki jezika uspešno uporabljajo jezik za doseganje naštetih namenov, možnosti sporazumevanja, pa lahko opazujemo v leposlovnih besedilih, pri pripovednih osebah, ki delujejo (in so sposobne in pametne) po načrtu pisatelja. Pisatelji praviloma jezik uporabljajo na bolj (umetnostno) dodelane in zanimive načine, zato je zanimivo in poučno opazovati govor pripovednih oseb, o njem razmišljati in se tudi pogovarjati. Tak pogovor predpostavlja tako zanimanje za soljudi in njihovo delovanje kot tudi zanimanje za književnost, brez katerega se mladi odločajo za druge vire razmišljanja o človekovem svetu.



Ustvarjalen pogovor o prebranem in komunikacijski pouk književnosti predpostavljata za to ustrezen koncept književnosti

Funkcije književnosti se - podobno kot funkcije vseh človeških dejavnosti - spreminjajo s širšim spreminjanem družbenih okoliščin ter iz teh rastočih potreb. Nekoč, v času starih epskih pesnitev, ko je bilo najpomembnejše preživetje določene skupnosti, je književnost spodbujala lojalnost do kralja in okoli njega zbrane družbe, potem je npr. v 19. stoletju pod površjem zanimive in zabavne pripovedi kritizirala družbene razmere in vrednote, da bi v začetku 20. stoletja postala izrecno kritična, tako kritična, da so nekateri avtorji pričakovali, da bi lahko sprožila revolucionarne spremembe. Potem, v 30-ih letih preteklega stoletja in v našem času, so te funkcije v veliki meri prevzele druge oblike pripovedi, še zlasti laže dostopna in zato prijetnejša vizualno podprta pripoved filma in risanke, pa tudi slikoviti novinarski opisi in poročila, ki so pritegnili pozornost nekdanjih bralcev za 'resnično' dogajanje, in se naselili v čas, ki je bil nekoč odmerjen branju leposlovja kot najbolj široko dosegljivi obliki prijetnega prebijanja prostega časa in zabave. Kritičnost do družbenih razmer in njihovo razčlenjevanje pa naj bi bolj realno utemeljeno izvajale tudi razne družbene vede. Ker književnost zaradi književnosti same po sebi za veliko večino ljudi v novih okoliščinah ni zanimiva (še zlasti, če so si med šolanjem ustvarili predstavo, da je književnost v bistvu le nezanimiva zbirka podatkov, imen in naslovov),[18] je tako prišlo do upada zanimanja za leposlovno branje in marginalizacije družbenega položaja književnosti ter se moramo spraševati o možnostih drugače zasnovanih funkcijah književnosti.

Oblike šolskega pouka, ki so se razvile v času zanemarljivih generacijskih razlik in zaupanja učencev do učiteljevega mnenja, so kanonizirana umetnostna besedila predvsem opisovala in razčlenjevala. Ti tradicionalni pristopi pa so nehali biti učinkoviti za učence, ki niso a priori sprejemali učiteljevih mnenj in tradicionalnega izbora besedil, zato učencev niso več pritegnili in jih spodbudili k leposlovnemu branju. Poznejši kritiki so sprevideli (de Beaugrande, 1995 in drugi), da si je šola tako prilastila in podredila književnost kot šolski predmet za opisovanje in razčlenjevanje in s tem hudo škodovala sposobnosti za spontano človeško branje in doživljanje

---

18 V Malem princu beremo, da se ljudje pogovarjajo o golfu in kravatah, danes bi to verjetno bila že nogomet in denar. Med mladimi poznavanje športnih rezultatov in zvezd v pop glasbi velja več kot branje književnosti, s katerim se nihče več ne hvali. To velja tudi za študente programov tujih jezikov in književnosti!

književnosti ter naredila medvedjo uslugo sami književnosti.

Na univerzitetnih oddelkih za književnost, ki so zaposlovali vse več učiteljev, so v preteklem stoletju namenili veliko pozornosti razvoju raznih analitičnih metod za prodiranje v prej neslutene globine besedil. Navdušeni nad novo razvitimi pristopi za razčlenjevanje besedil in iztiskanja ter spreminjanja njihovih pomenov pa so pri načrtovanju študija in pouka književnosti spregledali, da prenašanje analitičnih metod, s katerimi med seboj tekmujejo poklicni strokovnjaki za književnost na univerzah, ne obrodi boljšega branja ali razumevanja v šolah. Prav zaradi svojega neupoštevanja realnosti mlajših in manj izkušenih bralcev v šolah pogosto proizvaja nebralce in duši zanimanje za literaturo (Sell, 2000; Scholes, 2004 in 1985). Ob hkratni ponudbi laže dostopnih oblik zabave in številnih diskurzov za spoznavanje človekovega položaja v svetu ter družbene realnosti je književnost začela izgubljati zanimivost in vrednost. V nekaterih kulturah je bil začetek tega upadanja opazen že kmalu po prvi svetovni vojni s pojavom množičnih sredstev, nekateri strokovnjaki so zato poskušali najti nove možnosti in opredeliti drugačne - zlasti komunikacijske funkcije književnosti. Ti poskusi, da bi našli novo osmislitev in družbeno vrednost književnosti v nekaterih velikih literarnih sistemih, kot so angleški, ameriški, nemški in drugi, so postali zanimivi za nas, saj ob vse močnejši evropeizaciji in globalizaciji lahko zmanjšano zanimanje naših učencev (in odraslih) za leposlovno branje razumemo prav v njihovem kontekstu. Ker na nek način vsi poskušajo na novo utemeljiti pomen književnosti kot človeške dejavnosti na osnovi njene temeljne komunikacijske sposobnosti, pa niso zanimivi samo za komunikacijsko naravnane pristope k pouku književnosti, marveč tudi kot spodbudno izhodišče za vse oblike bolj sproščenega pogovora o prebranem leposlovju, kot je značilen za bralno značko.

Eden izmed prvih angleških kritikov, ki je zagovarjal izrazito komunikacijsko funkcijo leposlovne pripovedi, je bil profesor filozofije Denys W. Harding. On se je že v tridesetih letih preteklega stoletja prvi ukvarjal z eksperimentalnim preučevanjem učinkov zabave, branja in estetske vzgoje bralcev s poskusnimi osebami, ki niso imele elitne izobrazbe. V svoji teoriji razmerij med avtorjem, besedilom in bralci je zagovarjal stališče, da pisatelji fiktivne pripovedi (romanov itd.) podobno kot drugi avtorji pripovedi v filmu, igrah in popularni glasbi, v bistvu predstavljajo izkušnjo, ki jo

sami smatrajo za (realno) možno in zanimivo, na načine, ki jih občutijo za primerne.[19] Pri tem pričakujejo, da se bo občinstvo strinjalo, da je izkušnja zanimiva in odnos, ki ga do nje zavzema, primeren in bo predstavitev zato sankcioniralo in naredilo prepričljivo. Pri tem je že v prvih letih porajajočih se množičnih komunikacij in filma predvidel velik vpliv tako prikazane (fiktivne) človeške izkušnje in situacij in svojemu opisu pripisal, da se sploh ne bi zmenil, kdo piše zakone, če bi sam delal filme (1934, 1937 in 1962). Opozoril je na pomembno osebnostno oblikovalno vlogo tako predstavljenega človekovega izkustva in situacij, saj prav misli in čustva, ki se nam porajajo v položaju gledalcev ali bralcev tuje izkušnje, ki je lahko veliko bolj raznolika in bogata kot naša lastna izkušnja, bistveno vplivajo na naše odnose do stvari, ljudi, dogodkov in na čustveno življenje ter sprejete vrednote. Fiktivna pripoved leposlovja in filma nas, podobno kot človeško opravljanje, spominja na bolj zanimive človeške možnosti življenja, ki nam mogoče ne bodo nikoli dosegljiva pri drugih ljudeh, ki nas zanimajo. Tako kot neprizadeti gledalci ali bralci na nek način 'iz daljave' sprejemamo poglede in vrednote, ki so značilni za sočasno družbo, sodobna literarna tvornost in branje pa tako oblikujeta naše predstave.

Ko se je leta 1962 vrnil k obravnavi psiholoških procesov branja v pogosto citirani in prevajani študiji "Psychological Processes in the Reading of Fiction" (Psihološki procesi pri branju fiktivne pripovedi, 1962) je zagovarjal izzivalno stališče, da je branje romanov bolj priporočljivo razlagati s stališča bralca, ki posluša medsebojnemu človeškemu opravljanju podobno pripoved o dejanjih in delovanju drugih ljudi (prav tam, 133-4). Obema sledimo na osnovi iste domišljijske sposobnosti, da se zamislimo v 'kožo' ali osebnost nekoga drugega s stališča svojega zanimanja za soljudi in za vse, kar se jim dogaja, in ta fantazijski vstop v svet drugih ljubi bolj ali manj uživamo kot zanimivo ali razburljivo doživetje. Ko si v domišljiji poustvarjamo (mentalne) podobe fiktivnih ljudi in dogajanja, pa hkrati občutimo določene odnose in čustva do pripovednih oseb, zadovoljstvo z dogajanjem ali jezo nad osebami in njihovim delovanjem; ti občutki pa imajo trajen učinek na bralčev ali gledalčev predstavni svet.[20] Na osnovi različne komunikacijske ponudbe pripovednih besedil Harding opisuje tudi

---

19 Evald Flisar (2005: 24) meni: "Zdravilna moč literature je v zgodbi, v njeni strukturi. V identifikaciji, ki jo omogoča bralcu. In s tem v njeni potencialni katarzičnosti. Bralec, ki ob branju romana ali pri gledanju drame vsaj nezavedno ne začuti 'to sem jaz', ne dobi od branja oz. gledanja nič dragocenega in zapravlja čas."

20 V devetdesetih letih in pozneje je prav čustvena udeležba bralca predmet številnih raziskav, realnost različnih čustev ob branju leposlovja pa sprejeto dejstvo. Prim. Grosman, 2004: 54 in sledeče.

različne odnose bralca do pripovednih oseb kot željo, da bi bili določeni osebi (bolj) podobni - ali pa od nje različni; misel, da smo neki osebi podobni, pa ob neodobravanju njenega obnašanja želimo, da bi ji bili manj podobni ali se celo odločimo, da se bomo spremenili glede na bralna spoznanja. Zavzema se za čimbolj realno opisovanje bralčevega odnosa do posameznih pripovednih oseb in proti neutemeljeni posplošitvi, da se bralci s pripovednimi osebami identificirajo, kar bi pomenilo nesprejemljivo poenostavitev pri branju različnih pripovedi. Danes strokovnjaki govorijo o posebni bralni motivaciji, kadar se bralec zanima predvsem za osebe, opozarjajo pa tudi, da tako zanimanje lahko vpliva na neenakomerno ali enostransko zaznavanje besedila, saj so posamezne zgodbe lahko videti precej različno, če jih beremo skozi oči (- fokus) različnih oseb. Zamišljanje pripovedi umetnostnega besedila s perspektive različnih oseb zato uporabljajo tudi kot bralno vajo za poglabljanje razumevanja.

Le malo pozneje kot Harding se je s problemi branja s šolske perspektive ukvarjala še danes veliko citirana ameriška strokovnjakinja Louise M. Rosenblatt v svojem delu Literature as Exploration (1938).[21] Tudi ona se zavzema za komunikacijski koncept književnosti in pomen bralčevega lastnega literarnega doživetja kot edinega možnega izhodišča za pogovor in pouk književnosti. Takoj uvodoma poudarja, da roman, pesem ali drama ostanejo le tiskarsko črnilo na papirju, dokler jih bralec ne pretvori v simbolno doživetje. Opozarja, da literarno delo obstaja samo kot rezultat sodelovanja med bralcem in besedilom, če bralec s svojimi intelektualnimi in čustvenimi pomeni oživi vzorec besednih simbolov. Ko bralec govori o neki pesmi, dejansko govori o svojem doživetju takega besedila (prav tam, 25). Pri branju književnosti besedilo prinese v bralčevo zavest določene predstave, senzualna doživetja, fantazijske podobe stvari, ljudi, dogajanja in prizorišč. Ti pomeni in še zlasti asociacije, ki jih sprožijo, določajo bralčevo oblikovanje pomena. K temu bralec prispeva svoje osebnostne posebnosti, spomine preteklih dogodkov, trenutne potrebe in zanimanje, posebno razpoloženje in psihično stanje. Vse te sestavine določajo njegov neponovljivi odziv na prebrano besedilo (prav tam, 30). Rosenblattova poudarja, da je za veliko večino bralcev osebno doživetje besedila s svojo neposrednostjo in čustveno prepričljivostjo najbolj pomembno (prav tam, 7) in zato tudi najbolj zanimivo.

---

21 To delo je v času njenega dolgega življenja (umrla je l. 2005 v starosti več kot sto let) doživelo takojšen uspeh med profesorji književnosti, nato pa še brezštevilne ponatise in je znano ter citirano tudi pri slovenskih strokovnjakih za pouk književnosti. Sama uporabljam natis iz leta 1983.

Prav zato pa je osebno doživetje prebranih besedil tudi edino smiselno izhodišče za šolski pogovor o besedilu in za pouk književnosti. Vse druge oblike pogovora in vsi drugi pristopi h književnosti in njeni obravnavi lahko postanejo smiselni šele potem, ko so si vsi učenci oblikovali svojo doživljajsko utemeljeno predstavo o besedilu, ne glede na to, na kakšni ravni so sprva zmožni tako predstavo oblikovati. Rosenblattova zato opozarja, da je sleherno razčlenjevanje besedila funkcionalno šele po takem doživetju integralnega besedila, za učenca pa lahko postane smiselno in zanimivo samo v razmerju do njegovega lastnega branja (prav tam, 48). Podobno vsi podatki o literarni zgodovini, avtorju, obdobju, značilnostih žanra itd. za učenca brez prejšnjega lastnega literarnega doživetja pomenijo samo neuporabno prtljago, ki se jo sicer lahko nauči na pamet, ne bo pa mu odprla vrat v leposlovno branje - zdi se ji zelo verjetno, da ga bodo odvračali od književnosti (prav tam, 59). Prepričana je, da učenci lahko odrastejo v bralce, ki se bodo zanimali za književnost, samo če bodo na temelju lastnega pozitivnega literarnega doživetja spoznali, da branje literature ni le domena redkih izbrancev, ki znajo brati (prav tam, 67).

Leta 1942 je prvič izšla tudi komunikacijska teorija Thomasa Clarka Pollocka z naslovom The Nature of Literature. Its Relation to Science, Language and Human Experience (ponatis 1965), ki upošteva vsa dognanja tedanjega jezikoslovja o delovanju jezika in razbiranju simbolov. Že v uvodu književnost opisuje kot družbeni pojav in kot nujno človeški pojav (1965: XIII) s socialnimi in psihološkimi razsežnostmi, ki pa se dogaja jezikovno (prav tam, 12). Kot pri vseh drugih jezikovnih procesih Pollock tudi književnost opisuje kot tridelen proces, ki se začne s pisateljevim doživetjem in iz njega izvirajočem simbolnim zapisom, nadaljuje pa z obstojem simbolnega zapisa, ki ga opredeli tudi kot jezikovni predmet[22] s potencialno zmožnostjo spodbujanja (literarnega) doživetja, in konča z bralčevim doživetjem kot odzivom na zapisane simbole oz. jezikovni predmet (prav tam, 141).[23] Čeprav je v tem tridelnem procesu, ki je močno podoben poznejši Austinovi (1962) filozofiji govornega dejanja, za preučevanje

---

22 Sama sem oznako 'jezikovni predmet' prevzela že v svojem doktoratu o bralcu kot kritiški kategoriji v angleški kritiki med leti 1921 in 1961 (Grosman, 1974: 48). Danes pa je ta oznaka za vsa besedila in tudi za leposlovna besedila že dodobra uveljavljena, vsaj vedno takrat, ko se sprašujemo o njihovem predmetnem statusu.

23 V pripisu te tri faze poimenuje še bolj tehnično: psihično-fiziološka dejavnost pisatelja ali govorca, ki ima za rezultat nastanek simbolov kot zunanjih dogodkov oz. predmetov, in psihična-fiziološka dejavnost bralca ali poslušalca, ki je odziv na te simbole. Ta opis še močneje kot Hardingov spominja na takrat še neodkrito predstavitev govornega dejanja.

najbolj dosegljiv prav simbolni jezikovni predmet - umetnostno besedilo - in najbolj zanimiva njegova sposobnost komunicirati človeško izkušnjo (prav tam, 207), pa Pollock poudarja človeško potrebo po izmenjavanju izkušenj z drugimi ljudmi. Podobno kot Jespersen poudarja, da je raba jezika že po samem svojem bistvu človeška dejavnost, zato jezik ne more obstajati zunaj človeške rabe, ki jo vedno uravnavata namen (prav tam, 13) in želja po sporazumevanju. Edina posebnost literarnega doživetja pa je v tem, da ga sprožijo jezikovni simboli in ne kakšni drugi stimulusi (prav tam, 202), medtem ko je njegova vrednost premo sorazmerna s potrebami ljudi, odvisna od samih bralcev.

Naslednja komunikacijska teorija, ki jo uvrščamo v naš prikaz poskusov, da bi književnosti povrnili njeno človeško vrednost, pa že izrecno izhaja iz teorije govornih dejanj. Ena izmed najbolj pogosto citiranih literarnih teorij zadnjih petindvajsetih let tako nosi naslov Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse (1977). Njena avtorica Mary Louise Pratt v svojem delu zagovarja teorijo, da je književnost prav tako kot vse druge jezikovne rabe - vsi človeški diskurzi, v osnovi posebno (literarno) govorno dejanje, ki ga je mogoče najbolj uspešno pojasniti in razumeti kot posebno literarno obliko govornega dejanja. Vsi njeni opisi so zato izvedeni iz teorije govornih dejanj. Podobno, kot je pred njo že trdil Harding,[24] Prattova meni, da leposlovne proze ni mogoče sistematično razločevati kot književnost zgolj na osnovi besedilnih značilnosti, ki jih lahko opiše in razčleni strukturalno jezikoslovje (prav tam, 26). Na temelju primerjave leposlovne pripovedi z Labovo razčlenitvijo naravne pripovedi o pripovedovalčevih doživetjih opozarja na dejstvo, da je leposlovna pripoved tako po okoliščinah svoje pojavitve kot tudi po razmerju med avtorjem, ki predstavlja zatrjevano zanimivo doživetje, in bralcem, ki bere besedilo, povsem primerljiva z naravno pripovedjo - tako po sestavi kot tudi po načinu predstavitve izkušnje. Prepričana je, da uporaba teorije govornih dejanj omogoča bolj poglobljene vpoglede v vsa umetnostna besedila (poimenuje jih 'izreke', angl. utterances), saj z upoštevanjem okoliščin nastanka besedila, namena nastanka, odnosov in pričakovanj udeležencev, avtorja kot sporočevalca in bralca kot naslovnika in njunih medsebojnih razmerij ter vseh še nezapisanih pravil, ki veljajo ob oblikovanju besedil in vplivu konteksta, presega opise površinskih slovničnih lastnosti, kot jih omogoča strukturalistično jezikoslovje (prav

---

24 Tu velja povedati, da ti avtorji med pisanjem svojih del očitno niso poznali tu obravnavanih del, podobnosti med njimi so zato naključne. Harding mi je povedal, da ni nikoli slišal za Rosenblattovo in Pollocka, nihče od njiju pa ne navaja študij Hardinga. Celo Prattova, ki piše že v času računalniško razpoložljivih bibliografij, ne omenja nobenega izmed tu obravnavanih avtorjev komunikacijskih teorij literature.

tam, 86). Obravnava besedil, ki upošteva vse te dejavnike, omogoča veliko prednost za razumevanje, za katero je bistveno upoštevanje celotnega konteksta in širših nezapisanih, v kulturah sprejetih pravil, ki veljajo za oblikovanje in sprejemanje leposlovja. Z upoštevanjem vseh teh dejavnikov je mogoče bolj smiselno razrešiti težavno vprašanje literarnosti leposlovja, ki je ni treba iskati v samem besedilu, marveč v okoliščinah njegovega branja, v posebnem odnosu občinstva do leposlovja, kot je značilen za literarno govorno dejanje (prav tam, 86-87).[25]

Tudi Prattova meni, da je pripovedovanje - besedno predstavljanje izkustva - bistvena človeška dejavnost, ki omogoča prilagojeno bivanje v človeškem svetu in užitek pri branju. Hkrati pa je pripovedovanje pomembna oblika srečevanja z nepričakovanimi, negotovimi in nerazumljivimi razsežnostmi življenja in možnost, da si le-te skupno razlagamo. Zato to ocenjuje tudi kot za človeka eno izmed najbolj pomembnih rab jezika. Ne glede na to, kako to dejavnost predstavljanja doživetij in medsebojne izmenjave njihove izkušnje opisujemo in opredelimo, Prattova opozarja, da umetnostna besedila vsaj zvečine počnejo prav to. Podobno kot avtor naravne pripovedi[26] tudi avtor leposlovne pripovedi predstavlja neko doživetje ali stanje in ustvari njegovo besedno različico, na njeni osnovi pa bralci skupaj z njim vidijo, razmišljajo, razlagajo in vrednotijo to doživetje ali stanje in hkrati iščejo soglasje drugih o njegovem pomenu in bralni užitek (prav tam, 140). Ko književnost opredeli in razčlenjuje kot posebno literarno govorno dejanje, lahko na zanimiv način osvetli tudi pričakovanja in dejavnosti bralca kot naslovnika. Bralčeva osnovna pripravljenost, da sprejme implicirane pomene leposlovnega besedila in jih oceni kot družbeno vredne, izvira iz njegove vednosti, da gre za književnost in s tem povezanih predstav o književnosti. Pri prepoznavanju besedila kot umetnostnega je za bralca zelo pomembno njegovo prepričanje, da je besedilo napisano in tudi objavljeno kot književno.

Iz tega izhodiščnega prepričanja izvaja več domnev. Bralci objavljenih besedil tako pričakujejo, da je bilo besedilo napisano in dokončano - da si je avtor vzel več časa za načrtovanje in skrbno pisanje besedila, kot si ga vzamemo pri pogovoru, da je pred oddajo besedila verjetno imel možnost, da ga je popravil in izboljšal. Zato bralci pričakujejo, da besedilo ne vsebuje

---

25 Primerjaj: Marko Juvan (1997), "Vprašanje o literarnosti – nekaj uvodnih opažanj", str. 221-222.

26 Primarnost in pomen naravne pripovedi - pripovedi ljudi v vsakodnevnih okoliščinah - pred umetnostno rabo pripovedi v književnosti sta že več desetletij splošno sprejeta.

povprečnosti in napak in da je vsaj v avtorjevih očeh zadovoljiva različica, za katero se je avtor odločil, da jo da občinstvu. Če npr. avtor, ker je mrtev, ni imel teh možnosti, o tem navadno obvestijo bralce, ki svoja pričakovanja prilagodijo temu dejstvu. Na taki osnovi bralci pričakujejo, da bo besedilo vredno brati, in so pripravljeni za to vložiti več truda in časa - ali pa so ogorčeni, če je besedilo polno napak in nerodnih jezikovnih rab. Bralci navadno tudi vedo, da besedila na poti od avtorja do bralca prestanejo še druge preizkušnje, pri katerih jih strokovnjaki pregledujejo in po potrebi odstranijo spregledane pomanjkljivosti (prav tam, 116). Vsa ta vedenja zavestno ali podzavestno vplivajo na bralce, na njihova pričakovanja in odnos do umetnostnih besedil. Poznavanje procesov nastajanja umetnostnih besedil zato mladim bralcem pomagajo razumeti nastajanje književnosti in njen družbeni položaj.

Za tako pojmovanje književnosti, ki je ne bi opazovali izdvojeno od okoliščin njenega nastanka in sprejemanja, se zavzemajo še številni drugi kritiki, ki bi s svojimi opisi komunikacijskih funkcij književnosti radi povrnili njen družbeni pomen. Mi bomo obravnavali še enega angleškega avtorja, ki je svoj koncept že v naslovu prav tako zastavil. To je Roger Fowler s svojim delom Literature as Social Discourse, ki je izšlo leta 1981. Zagovarja bolj kompleksno pojmovanje književnosti - kot družbeno pomembnega diskurza, jezikovne rabe, ki ima določljive družbene funkcije, če jo le preučujemo v vsej njeni zapletenosti od družbeno pogojenega nastanka do sprejemanja in učinkov na bralce. Kot posebna literarna oblika diskurza pa književnost terja za preučevanje uporabo sodobnih jezikoslovnih pogledov, še zlasti funkcijsko jezikoslovje, saj le jezikovno utemeljena branja in interpretacije lahko presežejo impresionistično kritiško poročanje o spontanem literarnem doživetju, v katerem bolj ali manj reflektirane kritikove preference prevladujejo nad jezikovnimi utemeljitvami. S stališča jezikovnih rab Fowler književnost razume - tako kot ves jezik - kot posebno obliko sodelovanja med ljudmi in institucijami. Pojmovanje književnosti kot družbenega diskurza omogoča razumevanje njenih medosebnih in družbenih razsežnosti, s tem pa tudi njene vloge v družbi (Fowler, 1981: 11). Tako pojmovanje književnosti kot komunikacije in ne zgolj kot (jezikovnega) predmeta, dela književnost bolj dostopno za razčlenjevanje dejanskih procesov njenega nastajanja in razumevanja in jo s tem osvobodi omejitev, ki jih prinaša zgolj strukturalistično razčlenjevanje besedila. Ta pristop omogoča razumevanje besedila kot posredovalca med uporabniki jezika; to razmerje pa ni omejeno zgolj na jezik, marveč vključuje tudi zavest, ideologijo in razredna razmerja (prav tam, 80). Kot jezik in raba jezika se literatura ne more otresti teh medosebnih in družbenih funkcij,

zato pri njenem preučevanju in tudi pouku velja upoštevati vse te njene razsežnosti. Fowler zato predlaga, da je književnost mogoče empirično opisati kot odprto zbirko oblikovno izredno raznolikih besedil, ki jim v dani kulturi priznavajo določene institucionalne vrednosti in funkcije.

Pri obravnavi posameznih besedil pa Fowler dosledno vztraja pri izhodiščnem opozorilu angleškega pisatelja in teoretika literature Davida Lodga (1966), da je piscu romana edino sredstvo jezik; karkoli namreč počne kot avtor romanov, počne v jeziku in z jezikom. Zgradba in sporočilo romana sta rezultat avtorjevega dela z jezikom in njegove linearne razporeditve izbranih besed, od katerih je nato neposredno odvisen bralčev odziv, ko sledi pisateljevemu izboru besed. Tako jezikovno delovanje je skladno z evropskim (in zahodnim) pogledom na realnost, ki si to predstavljamo kot sestavljeno iz velikega števila posameznih stvari, ki so umeščene v čas in kraj na določljive načine in v razumljivih razmerjih (Fowler, 1985/1977: 16). Zaradi skupnega jezika, ki predstavlja realnost, bralec ob srečanju z besedilom in z uporabo ter s 'sproščanjem' svojega znanja v odzivu (prav tam: 128) razbira v besedilu umeščene kode in kulturno ustvarjene pomene.

Hkrati z navedenimi poskusi, da bi dosegli bolj vseobsegajoč koncept književnosti v angleško govorečih kulturah, je v Nemčiji skupina profesorjev književnosti in literarne teorije razvila visoko dodelano komunikativno usmerjeno sistemsko teorijo književnosti, ki še bolj dosledno kot angleški avtorji zagovarja upoštevanje vseh okoliščin nastajanja, posredovanja in sprejemanja umetnostnih besedil.[27] Osrednji avtor te šole Siegfried J. Schmidt poudarja zapletenost literarnega sporazumevalnega sodelovanja, pri katerem je treba upoštevati vse družbeno pogojene sestavine (Schmidt, 1982: 27) in potrebo po upoštevanju jezikoslovnih teorij govornega dejanja pri obravnavi literarnega govornega dejanja (prav tam, 37 in sledeče in 82 s sledečimi), še zlasti bralca kot sprejemalca besedila. Za pomen, ki ga bralec ustvari na temelju umetnostnega besedila, pa uvaja novo oznako 'komunikat', s katero poudarja tako vlogo bralca kot tudi posebnost rezultata njegovega individualnega branja in razumevanja leposlovnega besedila. V svojem temeljnem delu Grundriss der Empirischen Literatur-wissenschaft (1980) nadrobno obravnava vse individualne in družbene dejavnike, ki vplivajo na nastanek in bralčevo sprejemanje literarnih besedil, vendar ta zapletena obravnava presega okvir našega zanimanja, zato bomo tu uporabili kar Dovićevo (2004) predstavitev Schmidtovih pogledov na eksperimentalno

27 Na Slovenskem je to zapleteno in izredno zanimivo teorijo predstavil in kritično ocenil Marjan Dović v svoji študiji *Sistemske in empirične obravnave literature* (2004).

preučevanje književnosti in literarno komunikacijo za pouk književnosti.

Dović (2004: 85) najprej poudarja Schmidtovo misel, da je poleg družine literarni pouk odločilen dejavnik literarne socializacije, ki usmerja posameznikov odnos do literature skozi vse življenje. Zaradi širšega pomena literarne socializacije za splošno socializacijo pa učni načrti skupaj s pojmom literature, literarnega kanona in vrednot lahko postanejo predmet ideoloških razprav in sporov; literarna didaktika (kot samostojna veda) bi zato morala razviti lasten koncept literarne socializacije. Dović (2004: 86) ugotavlja:

"Po Schmidtovem mnenju sta temeljni nalogi literarnega pouka predvsem dve: Naučiti dijaka, kako naj sam sodeluje v literarnem sistemu (spoznavanje konvencij), in kako je treba analizirati in razumeti literarni sistem (spoznavanje strukturnih in funkcionalnih vidikov literarnega sistema). Nikakor pa ne bi smel literarni pouk napeljevati k iskanju edine pravilne interpretacije besedila, temveč bi si moral prizadevati za uveljavljanje racionalnega pojma vrednosti. Namesto da bi besedila le interpretiral, je smiselno preučevati vse štiri delovalne vloge[28] ter vzpostaviti ločnico med udeležbo v sistemu in analizo sistema. Optimalizirati je treba možnosti udeležbe učencev v literarnem sistemu na področjih sposobnosti kritičnega sprejemanja, kompetence sprejemanja (s poznavanjem struktur in procesov v sistemu) ter dojemanje relevance literature v njihovem osebnem življenju."

Po Schmidtovem mnenju obstoječe oblike književnega pouka zvečine ne spodbujajo lastne interpretacije in (učenčevega) izražanja občutkov. Cilj pouka bi moral biti učencu književnost približati kot nekaj, kar je pomembno za njegovo življenje, misli, čustva in izkustva, ter ga naučiti sprejemati književnost. Različno od nekaterih drugih zaprtih konceptov književnosti kot avtonomnih besedil sistemsko pojmovanje književnosti izpostavlja funkcijo književnega pouka kot pripravo na sodelovanje v literarnem

---

28 Schmidtova sistemska teorija vključuje vse individualne in družbene dejavnike, ki vplivajo na nastajanje umetnostnih besedil, njihovo posredovanje v tisk in kritiške odzive pri revijah in medijih ter posebnosti bralca ali učenca kot bralca, ki sta oba družbeno določena s primarno in sekundarno socializacijo, pri slednji v šoli tudi z literarno socializacijo (s poukom književnosti in posredovanjem vseh veljavnih konceptov). Štiri 'delovalne vloge' (poimenovanje povzemamo po predstavitvi Dovića, prim. 2004: 40) skladno s tem pomenijo razne udeležence v procesu literarne komunikacije: proizvajanje/ proizvajalca - avtorja, posredovanje/posrednika - posamezne udeležence in cel proces sprejemanja v objavo itd., sprejemanje/sprejemnike - bralce, in obdelovanje/obdelovalce; to so največkrat kritiki, sicer pa vsi tvorci raznih mnenj, ocen itd. o književnosti.

sistemu - ustvarjalno branje umetnostnih besedil znotraj literarnega sistema, njihovo ocenjevanje, s čimer bi dejavno lahko tudi podpiral obstoj književne tvornosti in avtorje.

Sistemsko usmerjena literarno teoretska šola je poznana po svojem izrazito eksperimentalnem zanimanju za razne oblike preučevanja umetnostnih besedil, njihovega sprejemanja pri različnih skupinah bralcev - za razne eksperimentalno ugotovljive razsežnosti in učinke branja, za preučevanje učinkov književnega pouka in tudi vseh drugih dejavnikov, ki vplivajo na življenje in delovanje določenega literarnega sistema.[29] Osrednja revija te usmeritve literarne teorije Poetics Today, ki že petindvajset let prinaša študije s področja eksperimentalnega preučevanja literature in njenih učinkov, je drugo poletno številko 25. letnika 2004. leta z naslovom "Kako literatura vstopa v življenje" (How Literature Enters Life) posvetila eksperimentalno utemeljenim študijam učinkov literarnega branja na stvarno življenje bralcev. O neposrednih ali kratkotrajnih učinkih leposlovnega branja kritiki navadno razpravljajo na teoretski ravni brez empirično zbranega gradiva o dejanskih učinkih; kadar pa obravnavajo dolgotrajne učinke, lahko govorijo le o redkih v raznih besedilih ohranjenih spominih na oblikovalne vplive posameznih leposlovnih besedil. Različno od teh tradicionalnih zapisov avtorji v reviji Poetics Today zbranih študij preučujejo učinke s posebej načrtovanimi poizkusi ter metodami, pri svojem raziskovanju pa združujejo znanje več strok, kot so psihologija, sociologija in literarne študije ter teorije, skladno z vse vključujočo sistemsko teorijo. Zanimajo jih tako učinki in življenja posameznih bralcev kot skupinsko raziskovanje; za oboje uporabljajo sestavljene metode, tudi metode, kot so jih razvile nekatere druge stroke. Njihovo zanimanje sega od preučevanja načinov, na katere se bralci razumsko ali čustveno odzivajo neposredno na leposlovna besedila, do bolj trajnih sprememb, ki sledijo primarnim odzivom in učinkom branja, o katerih so nekoč samo sklepali.

Don Kuiken, David S. Miall in Shelley Sikora (2004: 172) so se odločili preučiti načine bralčeve čustvene in razumske udeležbe pri branju s pomočjo enainštiridesetih eksperimentalnih bralcev, ki so poročali o svojih bralnih doživetjih in odnosu do prebranega. Zanimalo jih je, kako bralci

---

29 Pri številnih avtorjih je izraz 'literarni sistem' nadomestil izraz in z njim zvezano pojmovanje književnosti kot nacionalnih književnosti. Zadnja leta se uveljavlja tudi pri nas, še zlasti npr. v intevjujih s tujimi avtorji, ki jih prinašajo Književni listi, uveljavlja pa se tudi pri domačih avtorjih. Avtorji številnih raziskav branja in književnega pouka, ki jih navajamo v raznih razdekih zbirke, so predstavniki raznolikih sistemskih usmeritev.

zaznavajo svoj odnos do prebranega in njihovo prepoznavanje podobnosti med svojimi osebnimi spomini in različnimi vidiki besedilnih svetov, kdaj lahko izrecno ubesedijo svoj čustveni odnos do oseb in dogajanja v besedilu, kdaj imajo občutek nejasnih meja med seboj in pripovedovalcem v besedilu in kako dejavno modificirajo temo, ki ima nanj čustven učinek. Avtorji razločujejo različne možnosti bralčeve udeležbe od občutka vrednote, ki se pojavi že kmalu ob branju, pozneje pa deluje na njegovo razpoloženje in ga lahko navede k ponovnemu branju, do estetskih občutkov, ki jih spremlja povečano zanimanje za oblikovne sestavine besedila, kot so ironija, metrične značilnosti ali potujitvene sestavine. Dogajalno okolje, osebe in dogodki domišljijskega besedilnega sveta lahko spodbudijo pripovedne občutke, sočutje s predstavljenim trpljenjem, vživljanje v motive pripovednih oseb, premiki pripovedne perspektive, bralci pa imajo lahko tudi občutek skupnega družbenega razumevanja. Bralci pa lahko doživijo občutke spreminjanja samega sebe, ki lahko povzročijo drugačno videnje besedila, istočasno pa tudi spremembe predstav o lastni osebnosti. Bralci pogosto prepoznavajo dogajalno okolje, osebe in dogodke, včasih – kadar ima besedilo intenzivno osebno odmevnost - pa tako intenzivno čustveno sodelujejo, da jih domišljijski besedilni svet vznemiri in spremeni njihova gledanja. Zbrane pripovedi bralcev kljub zanimivim skupnim potezam - še zlasti tesni povezanosti literarnega doživljanja z bralčevim celostnim svetom - kažejo na veliko raznolikost doživljanja literarnih besedil in bralčeve sposobnosti vživljanja v doživljajske perspektive drugih oseb. V poročilih bralcev o literarnih doživetjih se ta prepletajo z osebnimi spomini in kažejo na pomen bralčeve čustvene udeležbe - še zlasti, kadar njihovo literarno doživetje pripelje do spreminjanja lastne osebe. Za bolj gotove opise spreminjevalnega vpliva leposlovnega branja pa bi bilo potrebno sodelovati bistveno večje število bralcev … Pri pogovorih z mladimi bralci bi morali računati tudi na take učinke, saj so mlade osebnosti še dokaj odprte in dojemljive za vplive, še zlasti kadar mladi v svojem leposlovnem branju načrtno iščejo možne življenjske vloge, si o njih ustvarjajo predstave in iščejo odgovore na razna vprašanja. Tako iskanje vlog in še zlasti nekritično posnemanje pripovednih oseb lahko postane tudi predmet kritike, če npr. opazujemo Tomovo slepo posnemanje dogajanja v romantičnih pripovedih v Twainovem romanu Prigode Huckleberryja Finna.

Raziskovalko Els Andringa (2004: 205) predvsem zanima, kako se v bralnem doživetju prepletata fikcija in življenje ter kako se ta preplet spreminja z odraščanjem. Da bi našla odgovore na to vprašanje, se je lotila preučevanja dvanajstih bralnih avtobiografij zelo motiviranih bralcev s spreminjajočega se stališča njihovega razmerja do različnih pripovednih

oseb in besedilnega sveta. V svojem preučevanju je razločevala različne možnosti bralčevega razmerja do pripovednih oseb, npr. ali se je želel identificirati, ali se je identificiral na osnovi lastne ocene podobnosti z njimi ali različnosti od njih, ali je občutil empatijo do fiktivnih oseb. Pri tem je izhajala iz že dokazanega spoznanja, da bralci v procesu branja uporabljajo svoje spomine, delajo primerjave z lastnimi okoliščinami v preteklosti in sedanjosti ter prepoznavajo značilnosti lastnega sveta, oziroma skladnost ali neskladnost besedilnega dogajanja z lastno izkušnjo, ter med zaznavami v lastnem svetu in v besedilnem svetu fiktivne pripovedi (prav tam, 207). Rezultati njene raziskave kažejo na to, da se z odraščanjem odnos bralcev do leposlovne pripovedi in fiktivnih oseb spreminja, ne spreminja pa se samo tip razmerja do fiktivnega sveta, marveč tudi posamezni predmeti, do katerih vzpostavijo intenzivno razmerje, in učinki teh bralčevih razmerij. V različnih starostnih obdobjih bralci uporabljajo različne strategije, nekateri bralci pa v branju vidijo celo možnost za spoznavanje sveta (prav tam, 234).

Preučevanje različnih bralnih strategij, ki jih uporabljajo stvarni (navadni!) bralci ob branju leposlovne pripovedi, je predmet sistematične in dolgotrajne eksperimentalne raziskave treh avtorjev: Michaela Charltona, Corinne Pette in Cristine Burbaum (2004: 241). V svoji tridelni raziskavi so najprej preučevali daljše odzive šestih bralcev, nato pa na osnovi njihovih odzivov in odgovorov dodatnih bralcev sestavili obsežen vprašalnik, na katerega je po telefonu odgovorilo več kot tisoč oseb. Svoje prve poskusne osebke so intervjuvali pred branjem romana, med njim in po njem in so tako prišli do zanimivega in obsežnega seznama različnih osebnih bralnih strategij, ki jih uporabljajo posamezni bralci. V kontekstu njihove raziskave ne gre za običajen koncept standardno opisanih bralnih strategij, o katerih smo govorili v prejšnjih poglavjih, marveč za različne načine, s katerimi si posamezni bralci poskušajo razložiti umetnostna besedila glede na njihove posebne bralne cilje. V njihovih opisih je presenetljiva zlasti raznolikost teh načinov, ki kaže na veliko subjektivnost procesov branja pa tudi na precejšnjo iznajdljivost posameznih bralcev v njihovem srečanju z umetnostno pripovedjo. Za svojo raziskavo so bralne strategije opredelili nekonvencionalno kot bralčevo kognitivno delovanje za razumevanje posameznih delov besedila in tvorbo pomena celega besedila ter njegovo vrednotenje (prav tam, 242). V svojem seznamu 'strategij', ki so posameznim bralcem pomagale do boljšega razumevanja, navajajo vse od predbralnega pregledovanja platnic knjige, zbiranja podatkov o avtorju, premisleka o poznavanju predmeta in pogovora z drugimi bralci do samih načinov branja, ki vključuje tudi preskakovanje strani, vračanje k že prebranim stranem in

vnaprejšnje pregledovanje še neprebranih delov besedila, do podčrtovanja in izpisovanja besedila. Nekateri bralci so navedli tudi poznejše prebiranje sorodne literature in pogovor z drugimi bralci, medtem ko so drugi poiskali tudi recenzije prebranih besedil, založniške programe in poizvedovali v knjigarnah. Spet drugi bralci so se na srečanje z izbranim besedilom posebej pripravili z urejanjem okoliščin branja, izborom časa in položaja, ali pa so posvečali pozornost takemu izboru besedila in (že znanega) avtorja, od katerega so pričakovali določeno doživetje, ki bi jih zanimalo.

Njihova obsežna raziskava dejanskih pristopov in načinov branja literature kaže na domala neomejene možnosti različnih oblik bralčevega zanimanja za besedila in branja. To pa nas navaja k spoznanju, da moramo učence spodbujati, da razvijejo take pristope, ki so najbolj skladni z njihovimi zanimanji, in jim omogočiti, da dodatno spoznavajo in izbirajo predvsem tiste oblike nadgrajevanja branja, ki odgovarjajo njihovim kognitivnim stilom in jih ne omejujejo pri lastnem branju.

Naši prikazi komunikacijsko usmerjenih konceptov književnosti kažejo na pedagoški in vzgojni potencial takega pojmovanja književnosti. S pojmovanjem umetnostnega besedila kot umetnostno dodelanega jezikovnega predmeta z mnogopomenskim potencialom komunikacijski koncepti književnosti omogočajo bistveno bogatejše razumevanje in uživanje umetnostnih besedil, saj z razčlenjevanjem neposrednih besedilnih učinkov na branje in na bralce omogočajo veliko bolj prodorne vpoglede v (jezikovno) delovanje književnosti, s tem pa tudi učinkovitejšo literarno socializacijo in pester književni pouk. Komunikacijsko usmerjen pouk, kot ga pri nas zagovarjajo vsi didaktiki književnosti,[30] je zares komunikacijski in uspešen samo, kadar je utemeljen na komunikacijskih teorijah književnosti, ki izhajajo prav iz te razsežnosti književnosti. To pa še ne pomeni, da bi tak pouk pri učencih moral spodbujati zgolj primarno komunikacijo in subjektivnost literarnega doživljanja. Poudarek na subjektivnih sestavinah branja daje bralcu vse pravice do njegovega lastnega razumevanja kot izhodišča o pogovoru, podrobnejše opazovanje delovanja literarnega diskurza pa nato omogoča utemeljeno razlago in nadgradnjo subjektivnih

30 Primerjaj: Boža Krakar Vogel (2004 in starejše monografije) *Poglavja iz didaktike književnosti*, *Spremembe v srednješolskem pouku književnosti ob koncu 20. stoletja* (2003), *Konservativnost in inovativnost novega učnega načrta za pouk književnosti v gimnazijah* (1999); Igor Saksida (2003) *Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli*; Metka Kordigel (1994) *Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model 'poučevanja' mladinske književnosti I. del.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in *Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model poučevanja književnosti II. del.* (2000) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

branj.

V tem smislu poudarki na subjektivnosti bralčevega lastnega prispevka k opomenjanju besedila in njegovega razumevanja niso namenjeni spodbujanju (večje) subjektivnosti same po sebi, marveč vodijo predvsem k vzpostavljanju osebne odmevnosti besedila, brez katere to bralca ne more pritegniti in zanj postati zanimivo. Šele na osnovi pozitivne bralne izkušnje se lahko začne razumevanje lastnega odziva – brez spontanega odziva to očitno ni mogoče - in njegovo nadgrajevanje, ki omogoča razvoj višje in kritične bralne zmožnosti, kot jo pogosto terjajo zahtevnejša sodobna besedila. Brez primarne bralčeve izkušnje oz. literarnega doživetja ostaja vse govorjenje o besedilu za učenca zgolj tuja znanja in mnenja. Pogovor o prebranem besedilu ima tako dve osnovni funkciji: ugotavljanje bralčevega odziva in razumevanja, ki je edino možno izhodišče za njegovo nadgrajevanje, nato pa še meta razumevanje - razmislek o lastnem branju in na njem utemeljeno nadgrajevanje, ki ves čas prerašča v razmislek o drugačnih in vse bolj vključujočih oblikah branja. Da bi učenci dosegli višje stopnje razumevanja še zlasti ob zahtevnejših sodobnih besedilih, je potrebno odzive in njihovo razumevanje sistematično razvijati s pogovorom, ki je osredinjen na učence in se stopnjuje z učenčevim kognitivnim razvojem in z vedno bolj zahtevnimi besedili.[31]



Pogovor o prebranem naj izhaja iz učenčevega doživetja besedila

Številni strokovnjaki poskušajo razrešiti vprašanje, kako spodbujati pogovor o prebranem, ki bi upošteval vsa našteta dognanja o procesu branja, in o bralčevem odnosu do prebranega in do leposlovnega branja. Vendar odgovori, ki jih ponujajo, pogosto niso uporabljivi v različnih okoliščinah in z drugačnimi učenci. Po branju brezštevilnih priporočil in 'rešitev' zagat z molčečimi učenci se sama ne navdušujem za prav noben vnaprej pripravljen

---

31 Razumljivo je, da dijaki ne morejo razviti samostojne kritične bralne zmožnosti v enoletnih pripravah na maturo, saj bi morali pred tem najprej ohraniti svoj pozitivni odnos do književnosti in usvojiti predstopnje kritične bralne zmožnosti. Ko sprašujemo maturante, kako so pisali esej o književnosti, brez izjeme odgovarjajo, da so odgovorili na vsa vprašanja ali vsaj na večino vprašanj!

model pogovora o določenem besedilu in za nobene načelne rešitve, ki bi bile zanesljiv 'recept'. Prevzemanje raznih modelov in priporočil največkrat vodi do mehaničnega pouka, ki sploh ne upošteva v razredu prisotnih učencev ter njihovih branj besedila in je zato zanje nespodbuden ter dolgočasen. Če učitelj sledi v priročniku predlaganim vprašanjem, ne more prisluhniti vprašanjem učencev - ali pa teh sploh ne spodbuja. Če sprejme v priročniku predlagano branje in razlago, sam ne razmišlja o besedilu in predvsem ne o možnostih ali besedilnih lastnostih, ki bi prispevale k temu, da bi besedilo postalo zanimivo za njegove konkretne učence. Ker se branju za bralno značko ni treba ravnati po učnih načrtih in takih priročnikih, je edino res pomembno priporočilo to, naj najprej spregovori sam učenec (ali učenci) in čimbolj natančno opredeli ali spozna (spoznajo) svoje lastno doživetje. Seveda pa tudi to ni lahko, še zlasti, kadar se pogovarjamo z učenci, ki so imeli s prebranimi besedili negativne izkušnje pri književnem pouku in se zato ne upajo izražati svojih mnenj in čustvenih odzivov.

Najprej se moramo vprašati, pod kakšnimi pogoji lahko pričakujemo, da bo učenec kot značkar pripravljen nezavirano spregovoriti o prebranem besedilu. Da bi govoril o svojih vtisih, se mora učenec najprej počutiti povsem varnega. Ne sme biti zaskrbljen niti glede učiteljevega odziva niti glede odziva sošolcev. Mentor mora biti zato razumevajoč in spodbuden, učenca mora prepričati, da ga njegovo mnenje o prebranem zares zanima, ne le zato, da bi odpravil obvezo mentorja za bralno značko. Preden bo o prebranem besedilu lahko spregovoril, bi si moral učenec ustvariti svoje mnenje in tudi želeti to mnenje ubesediti. K sproščenemu pogovoru bistveno prispeva dobro poznavanje besedila in učenčev občutek, da je besedilo obvladljivo. Sleherno sporazumevanje predpostavlja dva govorca in njuno pripravljenost za sodelovanje. Tudi v teh okoliščinah ima mentor položaj moči in mora zato poskrbeti za razbijanje ledu. To pa ne pomeni, da mora biti glavni govorec, saj bi moral najprej poskrbeti predvsem za ustvarjanje sproščenega razpoloženja in za spodbudo. Potem pa mora biti najprej dober (in potrpežljiv) poslušalec. Samo tako bodo učencu stekle misli in bo s pozitivno izkušnjo začel osvajati oblike pogovora o prebranih besedilih. Če je mentor dovolj dober poslušalec, lahko pričakuje zanimiva odkritja o besedilu in o svojem učencu, kakor dejansko poročajo mentorice v navedeni raziskavi o bralni znački.

Pogovor o prebranem besedilu - skupaj s potekom ter obojestransko zanimivostjo - zavisi od vseh udeležencev pogovora, od učenca in njegovega zanimanja, bralne in sporazumevalne zmožnosti ter sproščenosti in zaupanja v mentorja, od mentorja in njegovega poznavanja celostne

situacije, pa tudi od besedila. Različna besedila pri bralcih sprožajo različna vprašanja, terjajo različne načine branja in pozornosti ter puščajo različne stvari neizgovorjene, da bi spodbudila bolj dejavno bralčevo sodelovanje. Da bi smiselno spregovoril o besedilu, si mora bralec najprej biti na jasnem o lastnem odnosu do besedila. V individualnem in v skupinskem pogovoru je zato najbolj pomembno ugotoviti, ali je bilo besedilo učencem všeč ali ne. Iz lastnih izkušenj s tem uvodnim vprašanjem vem, da se študentje/učenci pogosto težko odločijo o tem, ali jim je bilo besedilo všeč. Večkrat oklevajo in namesto končnega odgovora naštevajo tiste lastnosti besedila, ki so jim bile všeč, in tiste, ki jim niso bile všeč - in se tako poskušajo ogniti končni odločitvi - ali pa celo izrecno povejo, da se sploh ne morejo odločiti. Ne vemo, ali temu botruje šolsko okolje, ki se mu tudi pogovor za bralno značko najbrž ne more izogniti, ali odnos učenec – mentor (tudi starši), kar pri učencu poraja negotovost. V zares naravnem procesu branja je navadno pokazatelj, ali nam je besedilo všeč ali ne, že to, da ga beremo naprej, ga ne odložimo neprebranega. Kljub težavam z odločanjem o všečnosti besedil pa je koristno spodbujati odločanje o tem vprašanju, ker spodbuja učenčevo razmišljanje o lastnem odnosu[32] in s tem tudi urejanje čustvenega odnosa do prebranega, ki velikokrat prispeva k boljši zapomnitvi.

Uvodnemu vprašanju o odnosu lahko sledi vprašanje o sestavinah besedila ('stvareh'), ki so bile učencu posebej všeč ali ne všeč, pri čemer sogovorca spodbujamo, da nam o tem čimveč pove. Vse to je mogoče le, če učenca prepričamo, da nas njegovo mnenje zares zanima, in poskrbimo za pozitivno podporo. Pri starejših in bralno bolj razvitih bralcih pa je smiselno, če jih spodbudimo tudi k razmišljanju, zakaj so jim določene lastnosti/značilnosti/posebnosti všeč ali jim niso všeč. Tako razmišljanje bralca ne navaja več samo k premisleku o besedilu, marveč tudi že k pretresanju lastnega branja. Medtem ko prva vprašanja spodbujajo bralno zmožnost v smislu spraševanja besedila, ki je hkrati samodejno (največkrat nezavedno) nadaljevanje branja, zadnje vprašanje pa spodbuja kritično branje in s tem tudi zmožnost kritične presoje besedila in lastnega procesa branja. Pri starejših učencih in še zlasti v literarnem klubu lahko tako spraševanje izvajamo kot igro z odgovori v skupinah, ki jim sledi primerjava odgovorov. Če to primerjavo nadaljujemo s pogovorom, zakaj prihaja do vedno prisotnih razlik v odgovorih, ta pa preraščа v razvijanje meta kognitivnih pogledov na branje. Pri takem pogovoru je treba biti ves čas pozoren na pripravljenost učencev za pogovor

---

32 Včasih mislim, da je ta neodločenost pri mladih bralcih posledica pogostega gledanja risank, ki si tako tesno sledijo druga za drugo, da gledalcu ne omogočajo časa za premislek o pravkar končani, namesto tega pa spodbujajo le nadaljevanje pasivnega gledanja in 'konzumiranja' še več risank.

in njihovo zanimanje za smer pogovora, ne smemo pa tudi pozabiti, da so enako stari učenci praviloma bralno različno razviti; moramo biti pozorni na bolj zadržane in manj govoreče učence. Pri delu v skupini bodo ti prispevali manj, kljub temu pa se bodo učili z opazovanjem bolj zgovornih in kritičnih sošolcev.

Pogovor naj bi se ustavil tudi pri tistih lastnostih in mestih besedila, ki učencem niso jasne - ali pa so nepričakovane, jih navdajajo z nerazumevanjem, s čudenjem ali celo z jezo in razočaranjem. Če učenec sam ne poroča o nobenih bralnih zapletih in neodgovorjenih vprašanjih, je večkrat koristno, če ga posebej vprašamo o njih in spodbudimo k razmišljanju o takih bralnih zagatah; povsem mogoče je namreč, da se jih učenec sploh ne zaveda in se bo kakšne težave spomnil šele, ko ga bomo po njej povprašali. Mentalna predstava, ki si jo ustvari o besedilu, se bralcu največkrat zdi tako samoumevna, da šele ob spraševanju o besedilu zazna prezrto in posamezne predstave, ki nimajo osnove v besedilnem temelju. Tudi premislek o tem, ali ga je med branjem kaj v besedilu presenetilo, razočaralo, razjezilo ali navdalo z željo, da bi drugače potekalo, bralca spodbuja k razmišljanju o lastnem branju in k razvoju takega odnosa do branja, ki omogoča bolj kritično branje in tudi razvoj meta kognitivne zmožnosti. Strokovnjaki priporočajo za spodbujanje takega odnosa več dejavnosti, kot so pisanje alternativnega konca in razmišljanje, kaj se je zgodilo po koncu v besedilu prikazanega dogajanja. Slednje opazujemo zlasti pri mladih bralcih, kadar niso zadovoljni z nesrečnim koncem in si zamišljajo kakšno spremenjeno in boljšo razrešitev zgodbe.

V nadaljnjem bomo prikazali nekatere možnosti poglabljanja bralčevih vpogledov v pripovedne osebe. Pri študentih pogosto opažam branja, ki bi jih morali opisati kot na osebe osredinjeno razumevanje pripovedi (v angl. character-driven reading); bralci s tako ozko osredinjenim zanimanjem pogosto jemljejo besedila - če ne najdejo nobene osebe, s katero bi se lahko identificirali - za nezanimiva in jih zato odklanjajo. To pa lahko v starejših letih pripelje do precejšnjih omejitev bralnega zanimanja in do odklanjanja velikega dela sodobne književnosti. Ko pride do pogovora o fiktivnih osebah, najprej (brez popravkov!) poslušamo in spodbujamo pripoved učenca, še zlasti njegova mnenja in ocene. Šele ko zmanjka besed, začnemo spraševati, zakaj mislimo o njih in jih ocenjujemo na prikazane načine. Od kod – iz katerih opisov in delov besedila - imamo znanje in predstave o posameznih osebah, ali nam je o njih posamezne podatke in vpoglede v osebnost zaupal kar vsevedni pripovedovalec ali o zaznanih lastnostih sklepamo na osnovi njihovih lastnih besed (premega govora), njihovih lastnih dejanj - ali zaradi

opazovanj in pripovedi pa tudi opravljanja drugih v besedilu opisanih pripovednih oseb? Pri tem se lahko sprašujemo tudi, ali so posamezni opisi, pripovedi in izjave drugih pripovednih oseb verodostojni, dobro- ali zlonamerni itd. Pri takem spraševanju in razmišljanju o prebranem besedilu pogosto glasno ubesedimo misli in predstave, s katerimi smo pri branju - v procesu sodelovanja z besedilom - samodejno, tiho in brez razmišljanja polnili prazna mesta v besedilu in si oblikovali predstave o osebah in dogajanju. Ubeseditev takega spraševanja in razmišljanja nam na nek način razkriva lastne procese branja in s tem razvija našo bodočo zmožnost opomenjanja besedila in večjo bralno kritičnost, saj si ne ustvarjamo samo poglobljene podobe o besedilu, marveč tudi o lastnih procesih branja.

Kadar želimo bralno izkušnjo čim tesneje navezati z drugim/zunajbesedilnim doživljanjem ali pa opozoriti na razlike med obema, lahko spodbudimo tudi vprašanja, ali bi učenci ravnali, mislili, čutili podobno o istem vprašanju, osebi, v podobnih okoliščinah. Strokovnjaki menijo, da učenci že sami pogosto razmišljajo tako, predvsem pa take vzporeditve prispevajo k boljšemu pomnjenju oseb, zgodbe, vsebine, obravnavanega problema in načina, kako se je oblikovalo naše mnenje o prebranem. To še zlasti velja za tiste učence, ki se iz leposlovnega branja poskušajo učiti o drugih ljudeh in drugačnih možnostih delovanja. Čeprav prav tako 'učenje' vse bolj pogosto spodrivajo domnevno bolj zanesljivi viri znanja, kot naj bi bile npr. psihološke, sociološke in zgodovinske študije ter širok izbor raznolikih podatkov na svetovnem spletu, se v odgovorih na vprašanje poleg bogatenja besedišča še vedno pojavlja tudi pridobivanje znanja o ljudeh ter o neznanih krajih, družbah, okoliščinah življenja.

Lahko pa poskušamo še na druge načine globlje prodreti v besedilo in osebe. Kadar imamo opis več zaporednih dejanj ali celo misli neke osebe, se lahko sprašujemo, zakaj se odloča za posamezna dejanja in premisleke. O takem poglabljanju zaznav osebe se odločamo, če so učenci radovedni in pogovor dobro teče, npr. v literarnem klubu kot novem izbirnem predmetu, ali kadar imamo občutek, da je zaznava neke osebe tako pomanjkljiva in to vliva na celostno razumevanje besedila. Npr. s spraševanjem o vzrokih za Holdnovo počutje vznemirjenosti lahko o njem izvemo več, kot ve on sam, ko na začetku 6. poglavja Salingerjevega Varuha mlade rži (1990: 40) pripoveduje o svojem pričakovanju vrnitve sostanovalca Stradlaterja z zmenka z njegovo prijateljico Jane, ki ga zaradi poznavanja sostanovalca močno skrbi:

"So stvari, ki se jih človek težko spomni. V mislih imam trenutek, ko se je

Stradlater vrnil s sestanka z Jane. Ne spominjam se natančno, kaj sem delal, ko sem na hodniku zaslišal njegove preklete idiotske korake. Najbrž sem še vedno gledal skozi okno, vendar prisežem, ne morem se spomniti. Bil sem tako prekleto vznemirjen, zato. Ko me kaj zares vznemirja, ne zapravljam časa tja v en dan. Celo na stranišče moram, ko sem zaradi česa zaskrbljen. Čeprav ne grem. Preveč me skrbi …"

Zakaj se Holden, ki naj bi imel tako jasen spomin za vsak trenutek svojega tridnevnega tavanja, ne more spomniti okoliščin svojega čakanja? Zakaj bi moral celo na stranišče? Za odgovore na ta vprašanja kot bralci uporabljamo zunaj besedilno poznavanje posledic pretirane občutljivosti, ki lahko povzroča pozabo pa tudi psihosomatske težave s prebavo. Razmislek o globljih vzrokih opisanega stanja nam razkriva globino njegove občutljivosti in zaskrbljenosti ter težave, ki mu jih povzročata. Ne glede na to, ali bralec tako občutljivost ocenjuje kot pozitivno ali negativno (to presoja pač glede na lastne izkušnje), je prav ta Holdnov opis lastne ne povsem razumljene občutljivosti začetno opozorilo o tem, kakšna oseba nam pripoveduje svojo zgodbo, in skrito navodilo, kako naj jo razumemo. Bralcem, ki imajo podobne težave, pa tako spraševanje in pojasnjevanje v besedilu nezapisanega in nerazumljenega hkrati pomaga razumeti lastna doživetja tesnobe.

Podobno lahko spodbudimo tudi spraševanje o besednem obnašanju oseb. Ko npr. Pika Nogavička obišče Tomaža in Anico v njuni šoli, se med njo in učiteljico razvije za učence precej nenavaden in za bralce tudi smešen pogovor. Pika je ogorčena, da jo učiteljica sprašuje seštevanje in množenje števil, čeprav učiteljica že pozna odgovore na vsa svoja vprašanja. Mladim bralcem se Pikini odgovori učiteljici zdijo smešni ali šolsko neprimerni, nevljudni, hkrati pa tudi uživajo, čeprav razumejo, da se posnemanje Pike v šoli nikakor ne bi obneslo! Če pogovor o Pikinem besednem obnašanju povežemo z učenčevimi lastnimi predstavami o tem, kako naj bi potekal šolski pogovor, govorne zamenjave učiteljičinega vprašanja in pričakovanega odgovora učenke in po tej logiki tudi spraševanje poštevanke, z njihovimi lastnimi izkušnjami z ustaljeno šolsko rabo jezika oz. diskurzom pri pouku, jih lahko navedemo k iskanju odgovorov na vprašanje, kako so pridobili svoje predstave o šolskem pogovoru in spraševanju. Iz tega lahko preidemo na širše zastavljeno vprašanje, kako nastajajo naše predstave o poljubnem besednem sodelovanju (dialogu) v raznih okoliščinah, ne le v šoli, zakaj določene oblike besednega obnašanja doživljamo kot 'naravne', 'primerne' in 'dostojne', druge pa nas začudijo in jih imamo za neprimerne. Ne nazadnje lahko spregovorimo tudi o tem, zakaj moramo spoštovati določene

dogovore o rabah jezika in pravila, da bi bilo naše besedno obnašanje razumljivo drugim ljudem. Umetnostna besedila vsebujejo številne opise raznih oblik pogovorov, ki nam s takim spraševanjem ne omogočajo samo boljšega poznavanja pripovednih oseb, marveč nam veliko povedo tudi o človeškem besednem sodelovanju v razne namene.

Tak pogovor učenca navaja k ponovnemu vračanju k besedilu, k pregledovanju nadrobnosti in k spoznanju, da je besedilo mogoče še bolje razumeti in obvladati, k zanimanju za delovanje jezika in k vpogledom, kaj je z jezikom mogoče doseči, kako jezik upoveduje človekove izkušnje in jih s tem razkriva za druge ljudi. Navedene in poljubne druge oblike pogovora učenca postopno prepričujejo, da je prebrano besedilo mogoče razumeti na več načinov, da ga lahko po svoje razume in hkrati vidi, kako so ga razumeli drugi bralci, v pogovoru pa tudi dopolni ali spremeni svoje razumevanje. Ne nazadnje: ob leposlovni pripovedi spozna, da leposlovno branje omogoča zanimive vpoglede v življenje in vedenje drugih ljudi, preteklih obdobij in neznanih kultur. Če pogovor poteka v sproščenem vzdušju, ob skupnem zastavljanju vprašanj in iskanju odgovorov, književnost postane nadvse zanimiv predmet pogovora, pri katerem se ustvarja zaupanje med učenci in učiteljem.

Razna besedila in razne oblike leposlovne pripovedi sprožajo pri bralcih med branjem in po končanem branju različna vprašanja. To postane najprej razvidno, če pri pogovoru spodbudimo same učence k ubesedovanju njihovih vprašanj, k dodatnemu spraševanju besedila in k razmišljanju o prebranem. Ko učencem zmanjka vprašanj, pa lahko z vprašanji spodbudimo tudi nadgrajevanje njihovega razumevanja, saj se tako še vedno sami dejavno vračajo k besedilu, to pa je zanje veliko bolj koristno, kot če bi jim razne svoje opise ponudil ali celo narekoval kar učitelj. Že obstoječe zapisane kritiške opise in ocene pa jim lahko ponudimo tudi v presojo z vprašanjem, ali se jim zdijo zanimive, jim pomagajo prebrano razumeti (ima zanje kritiško razlagalno moč) - ali pa se jim zdijo nezanimive, jim prebranega ne približajo ali prikažejo v spremenjeni luči. Še zlasti v literarnem klubu taki kritiški opisi učencem omogočajo spoznavati razne možnosti oblikovanja kritiških mnenj o prebranem besedilu, ki pa so zanje manj obvezujoča kot 'uradna' šolska branja, saj predstavljajo samo branja in razbiranja drugih oseb. Za nekatere učence so posebej zanimive misli in poznejše izjave samega avtorja prebranega besedila, čeprav v kritiki avtorjevo mnenje o lastnem besedilu nima kakšne posebne veljave. Vsi taki opisi bogatijo njihove predstave o načinih, na katere je mogoče ubesediti branje in misli ter govoriti o prebranem.

Zadnji dve leti je pri nas precej brano besedilo svetovne uspešnice Marka Haddona, ki smo ga v slovenskem prevodu Vasje Cerarja z naslovom *Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa* (2004) dobili takoj po izidu izvirnika leta 2003.[33] Prvoosebna pripoved petnajstletnega dečka - Christopherja Boona z aspergerjevim sindromom, s posebno obliko visokega avtizma - je hkrati tako prepričljiva in pretresljiva, da pri bralcih, ki se vživijo v njegovo nenavadno videnje sveta in pripoved o njem, ne da bi vedeli kdaj, sproža številna medbralna in pobralna vprašanja. Ker besedilo zaradi kognitivnih omejitev pripovedovalca na tej osnovni ravni ponuja nenavaden in zato za mlade bralce nepričakovan izbor (besedilnih) podatkov tako o pripovedovalcu kot o opisanem dogajanju, že na tej ravni sproža številna vprašanja o Christopherjevi osebi in dogajanju. Vprašanja bralcev o njegovi osebi, posebnih težavah in nenavadnem dogajanju navadno razkrivajo globino bralčeve čustvene udeležbe. Na to kaže tudi najpogostejše vprašanje mladih bralcev po branju: Ali bo Christopher očetu odpustil njegovo laž o materini smrti in dveletno prikrivanje njenih pisem? S svojo bistveno odprtostjo to besedilo sproža številne in močno različne ocene in obsodbe različnih pripovednih oseb, ob katerih lahko učenci v organiziranem klubu spoznavajo široke možnosti branja istega besedila in njegovo mnogopomenskost. To spoznanje ni samo spodbuda za vroč pogovor, marveč vsem udeležencem razkrije številne možnosti branja in jih v pogovoru osvobaja zaskrbljenosti zaradi 'pravilnosti' lastnega branja.

Poleg tega spontanega pogovora o osebah in njihovih posebnostih ter o dogajalni plasti pa ta roman, ki je bil že uradno opisan kot najbolj izvirna pripoved mnogih let, omogoča tudi iskanje odgovorov na bolj zanimiva vprašanja o njegovih posebnostih, ki učencem brez dolgočasnih oznak stila in oblike omogočajo take uvide v njegovo oblikovanost, ki razkrivajo tudi formalne značilnosti pripovedi. Iskanje odgovorov na vprašanje, česa vsega, kar navadno pričakujejo od pripovedi v romanu, jim to besedilo ne ponuja, jih lahko pripelje do zanimivih spoznanj tako o romanu kot tudi o posebnostih Christopherjeve pripovedi. Še bolj zanimiva – in za naše učence s pomanjkljivim poznavanjem jezikovnih rab tudi vzgojna – so vprašanja o Christopherjevem (ne)poznavanju ali (ne)razumevanju jezikovnih rab, kot so metafora, retorično vprašanje, jezikovni opisi, družbeno klepetanje in težave z laganjem, ki jih drugače doživlja zaradi zaznavnih motenj in obnašanja, ki so posledica aspergerjevega sindroma. Kadar zanimanje

---

33 Zaradi splošnega navdušenja nad tem besedilom – po celem svetu in pri nas – je bilo izvirno angleško besedilo z naslovom The Curious Incident of the Dog in the Night-time (2003) izbrano tudi za maturitetno besedilo pri angleščini za leto 2007 in sledeča.

učencev za to besedilo sproža poglobljen pogovor, lahko spodbudimo še bolj zahtevno spraševanje o tem, kaj v besedilu lahko štejemo za splošno in kaj za kulturno posebno, za specifično britanske sestavine zanimivega dogajalnega okolja in družinskih odnosov, saj posamezne nadrobnosti v opisih učence samodejno navajajo k spraševanju o realnosti (resničnosti) teh opisov v drugačnih okoliščinah v Angliji. Tako usmerjeno že kar preučevanje besedila omogočajo tudi primerjave z izvirno angleško različico kot vzporednim besedilom, še zlasti, ko bo slednja tudi maturitetno besedilo pri angleščini in ga bodo brali vsi dijaki višjih razredov.

Čeprav se za tako uporabo vzporednih besedil spontano zanimajo predvsem jezikovno bolj ozaveščeni učenci, znanje o razmerjih med jeziki, ki ga lahko tako pridobimo, vedno bolj postaja potrebno vsem prebivalcem prihodnosti. Sicer pa vse primerjave, ki nastanejo z uporabo vzporednih besedil – naj bo prevoda in izvirnika, poljubnih drugih različic ali predelav (reciklaž) besedil, pa tudi drugače podobnih besedil in besedil s podobno tematiko – omogočajo dejavno iskanje podobnosti in razlik, ki poglobi branje in prispeva k poznavanju izraznih sredstev posameznih besedil, ki jih primerjalno opazujemo in razčlenjujemo. Bolj kritični učenci in tisti, ki več berejo, pogosto sprožijo lastna primerjalna vprašanja, ki izvirajo iz njihovih opažanj podobnosti ali razlik na temelju prejšnjih medbesedilnih izkušenj.

Kot vzporedno besedilo, s katerim poskušamo osvetliti posebnosti prebranega umetnostnega besedila, o katerem se pogovarjamo, lahko uporabimo tudi filmske različice romanov, dramske uprizoritve besedil in tudi ugledališčene pesmi. To je smiselno predvsem, če v literarnem klubu poleg branja skupnega besedila lahko organiziramo tudi ogled njegove filmske različice in nato pogovor o možnostih in nemožnostih obeh oblik pripovedi. Take primerjave so za učence zanimive, ker si navadno želijo izvedeti kaj več o posebnostih filmske pripovedi, saj se zavedajo, da je njihovo poznavanje izraznih sredstev filma in risanke kljub pogostemu gledanju omejeno. Film in risanka namreč sočasno uporabljata toliko znakovnih sistemov, da je zelo težko razločevati njihove posamezne učinke in razčleniti njihov skupni učinek. Do razlik v doživljanju pa prihaja tudi zato, ker so posamezni gledalci bolj občutljivi in dojemljivi za razne znakovne sisteme, zato prihaja do razlik v kombinaciji teh učinkov na gledalce. Poskusi, da bi ugotovili in kategorizirali posamezne znakovne sisteme, so pripeljali do različnih odgovorov. Medtem ko je slavni poznavalec gledališča Tadeus Kowzan (1975) opredelil trinajst različnih sporazumevalnih kodov, ki jih uporablja gledališče, je Martin Esslin (1987) dobrih deset let pozneje naštel

dvaindvajset takih kodov.

Danes vemo, da film in mali zaslon televizije vsak trenutek predstavljenega dogajanja ponujata toliko podatkov in možnih pomenov, da jih preprosto ne moremo vseh uporabiti za tvorjenje lastnih predstav. Ves čas imamo na razpolago nepregledno ponudbo različno oblikovanih sporočevalcev, ki nas dobesedno zasipajo s podatki.[34] Filmska različica besedila ali risanka imata številne možnosti predstavitve dogajalnega ozadja ter vidno predstavitev oseb s pomočjo igralcev ali risbe. Prikaže lahko obrazno mimiko, telesne kretnje in gibanje, masko, pričesko, obleko, oblikovanje glasu, posebnosti govora in druge oblike jezikovnega obnašanja. Vzporedno s temi znakovnimi sistemi uporablja močno sugestivno glasbo, šume in ropot, ki imajo podobno kot barve ustaljene simbolne pomene. Z gledanjem je mogoče hitro usvojiti temeljno rabo teh sporočevalnih možnosti, ne da bi razumeli delovanje uporabljenih znakovnih sistemov, saj bi terjalo poznavanje zapletenega filmskega 'jezika'. Vizualno podprta pripoved filma pa je tudi najbolj podobna okoliščinam resničnega dogajanja in je zato močno prepričljiva brez obilne uporabe jezika za opise itn.

Pogovor o razlikah med branjem, pri katerem imamo na razpolago zgolj jezikovni kod, in filmsko pripovedjo, ki uporablja številne in večkrat težko razložljive kode, je pomemben (in vzgojen), ker bi vsak učenec moral poznati razlike med obema in predvsem dejstvo, da sicer prijetnejša in laže dosegljiva vizualno podprta pripoved ne zmore prikazati vsega, kar nam lahko sporoči pisana beseda, predvsem pa s svojo omejeno rabo jezika ne spodbuja tiste jezikovne udeležbe gledalca, ki je nujno potrebna za kognitivni razvoj. Zaradi te posebnosti vizualno podprte pripovedi mora učenec vedeti, da pretirano gledanje risank in filmov lahko povzroči zaostanke v jezikovnem razvoju. Na slednjega lahko pozitivno vplivata le pisana beseda in branje, ki bralca drugače jezikovno in pomenotvorno spodbujata in aktivirata. Če se odločimo za pogovor o filmski različici leposlovnega besedila, velja vsekakor spregovoriti o pozitivnih značilnostih take pripovedi in o izvorih njene lepote in prijetnosti, nikakor pa ne smemo prezreti pogovora o tem, česa taka različica preprosto ne zmore; moramo izpostaviti bogatejše možnosti besedila - npr. pri opisovanju oseb, njihovih čustev in miselnih procesov. Za to sta najboljša ugotavljanje in nadrobna primerjava tistih segmentov besedila, ki se pri pretvorbi v film izgubijo.

---

34 Vsakodnevna izkušnja nas uči, da neprestano izbiramo med ponujenimi podatki. Raziskave kažejo, da smo dnevno izpostavljeni štirim milijardam različnih podatkov, vendar naš razumski del - korteks - doseže le dva tisoč teh podatkov, saj vse druge prejšnje možganske operacije na različne načine izločijo (Bates in Stoler, v tisku).

Zanimivo pa je opazovati tudi spremembe, ki so posledica režiserjevega drugačnega razbiranja besedila. Vsaka različica besedila - tako filmska upodobitev kot tudi književni prevod - predpostavlja začetno branje režiserja ali prevajalca in njegovo osebno razlago pomena in zato kaže na njegovo razumevanje. Razmislek o spremembah tako postane razmislek o različnih možnostih branja in razumevanja ter prispeva k razvoju kritične bralne zmožnosti. Tudi v pogovoru o podobnostih in razlikah pri obravnavi vzporednih besedil pa mora mentor izhajati iz učenčevih lastnih opazovanj in mnenj.

Mentor ne bi smel nikoli pozabiti, da bi vse oblike poučevanja morale pomeniti predvsem pomoč učencu pri učenju, vse učenje se namreč prične z motivacijo; le-to pa lahko mentor najbolj spodbudi z lastno energijo in entuziazmom (Scholes, 2004a: 125). Za obema pa mora stati ljubezen do učencev in do branja. Pogovor o prebranem pri takem mentorju postane zanimiv in prijeten izziv za učence!

Viri:

ANDRINGA, E. in SCHREIER, M. 2004. How Literature Enters Life: An Introduction. Poetics Today 52/2: 161-169.

ANDRINGA, E. 2004. Interface between Fiction and Life: Patterns of Identification in Reading Autobiographies. Poetics Today 52/2: 205-239.

BUCIK, N. in GRADIŠAR, A. 2005. Ali lahko učitelji vplivajo na bralno motivacijo učencev v osnovni šoli? V: Vintar, J., ur., 2005: 56-67.

CHARLTON, C., PETTE, C. in BURBAUM, C. 2004. Reading Strategies in Everyday Life: Different Ways of Reading a Novel Which Make a Distinction. Poetics Today 52/2: 241-263.

DIAS, P. X. 1992. Literary Reading and Classroom Constraints: Aligning Practice with Theory. V: Langer, J. A., ur., 1992: 131-162.

DOVIĆ, M. 2004. Sistemske in empirične obravnave literature. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

ESSLIN, M. 1987. The Field of Drama. London/New York: Methuen.

FLISAR, E. 2005. Vaja za predstavo, ki bo na sporedu jutri. (Evald Flisar, pesnik, pripovednik, potopisec. V intervjuju je spraševala Meta Kušar.) Delo, Sobotna priloga, 19. marca 2005: 24-25.

FOWLER, R. 1985(1977) Linguistics and the Novel. London: Methuen.

FOWLER, R. 1981. Literature as Social Discourse. Bloomington: Indiana UP.

FOWLER, R. 1986 in 1996. Linguistic Criticism. Oxford: Oxford UP.

GERRIG, R. J. 2004. Psychological Processes Underlying Literary Impact. Poetics Today 52/2: 265-281.

GLINŠEK, M. 2000. Bralna značka v očeh sodelujočih mladih bralcev in mentorjev. V: Saksida, I., ur., 2000: 130-137.

GROSMAN, M. 1974. Odnos med bralcem in besedno umetnino v luči angleške literarne kritike (1921-1961). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

GROSMAN, M. 2003. Jezikovno znanje za delovanje v Evropi. V: Jesenšek, M., ur., 2003: 32-49.

GROSMAN, M. 2004. Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

HARDING, D. W. 1934. The Place of Entertainment in Social Life. The Sociological

Review 26/4: 393-406

HARDING, D. W. 1937. The Role of the Onlooker. Scrutiny 6/2: 247-258.

HARDING, D. W. 1962. Psychological Processes in the Reading of Fiction. British Journal of Aesthetics 2/2: 133-147.

HYNDS, S. 1992. Challenging Questions in the Teaching of Literature. V: Langer, J. A., ur., 1992: 78-100.

JAKLIČ, T. in PLAHUTA SIMČIČ, V. 2005. Potter ni le modna muha. Delo, 22. julija 2005: 9.

JAMNIK, T. 2000. S knjigo v svet. V: Saksida, I., ur., 2000: 77-85.

JESENŠEK, M., ur. 2003. Perspektive slovenistike ob vključevanju v Evropsko zvezo. Slovenski slavistični kongres, Bled 2003. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

JUVAN, M. 1997. Vprašanje o literarnosti – nekaj uvodnih opažanj. Slavistična revija 45/1-2: 207-223.

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.

KIENITZ, G. in GRABIS, B. 2001. Alles über Harry Potter. (Internet pocket guide) Kempen: Verlah GmbH.

KORDIGEL, M. 1994. Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model 'poučevanja' književnosti. I. del. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

KORDIGEL, M. 2000. Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model poučevanja književnosti. II. del. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

KOWZAN, T. 1975. Literature et Spectacle. The Hague/Paris: Mouton.

KRAKAR VOGEL B. 1999. Konservativnost in inovativnost novega učnega načrta za pouk književnosti v gimnaziji. V: Kržišnik, E., ur., 1999: 161-180.

KRAKAR VOGEL, B. 2003. Spremembe v srednješolskem pouku književnosti ob koncu 20. stoletja. V: Krakar Vogel, B., ur., 2003: 109-124.

KRAKAR VOGEL, B. ur., 2003. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti/Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

KRAKAR VOGEL, B. 2004. Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.

KREUZ, R. J. in MACNEALY, M. S., UR., 1996. Empirical Approaches to Literature and

Aesthetics. Norwood, N. J.: Ablex.

KRŽIŠNIK, E., ur., 1999. 35. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko/Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

KUCER, S. B. 2001. Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

KUIKINEN, D., MIALL, D.S. in SIKORA, S. 2004. Forms of Self-Implication in Literary Reading. Poetics Today 52/2: 172-203.

LANGER, J. A. 1992. Literature Instruction: A focus on student response. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

LANGER, J. A. 1992. Rethinking Literature Instruction. V: Langer, J. A., ur., 1992: 35-53.

LODGE, D. 1966. Language of Fiction. London: Routledge in Kegan Paul.

MIALL, D. S. 1996. Empowering the Reader. Literary Response and Classroom Learning. V: Kreuz, R. J. in MacNealy, M. S., ur., 1996: 463-478.

MIALL, D. S. in KUIKINEN, D. 1995. Aspects of Literary Response: A New questionaire. Research in the Teaching of English 29: 37-58.

PEČJAK, S. 2005. Dejavnosti učiteljev za spodbujanje bralne motivacije učencev. V: Vintar, J. ur. 2005: 44-55.

POLLOCK, T. C. 1965(1942). The Nature of Literature. Its Realtion to Science, Language and Human Experience. New York: Gordian Pres.

PRATT, M. L. 1977. Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse. Bloomington/ London: Indiana UP.

PROBST, R. E. 1992. Five Kinds of Literary Knowing. V: Langer, J. A., ur., 1992: 54-77.

ROSENBLATT, L. M. 1983/1938. Literature as Exploration. New York: The Modern Language Association of America.

ROSENBLATT, L. M. 1978. The Reader, the Text, the Poem. The Transaction Theory of Literary Work. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois UP.

SAKSIDA, I., ur. 2000. Bralna značka v tretjem tisočletju. Zbornik ob 40-letnici bralne značke. Ljubljana: Rokus.

SAKSIDA, I. 2003. Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. V: Krakar Vogel, B., ur., 2003: 93-108.

SCHMIDT, S. J. 1980. Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.

SCHMIDT, S. J. 1982. Foundations for the Empirical Study of Literature. Hamburg: Helmut Buske.

SCHOLES, R. 1985. Textual Power. New Haven: Yale UP.

SCHOLES, R. 2004 Some Interesting Developments. MLA Newsletter 36/2: 3.

SCHOLES, R. 2004a Learning and Teaching. Profession 2004: 118-127.

SCHOOTEN, E. van in GLOPPER, E. de. 2002. The relation between attitude to reading adolescent literature and literary reading behavior. Poetics 30/3-4: 169-194.

SELL, R. 2000. Literature as Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SRENSTRÖM, A. B. 1994. An Introduction to Spoken Interaction. Harlow/New York: Longman.

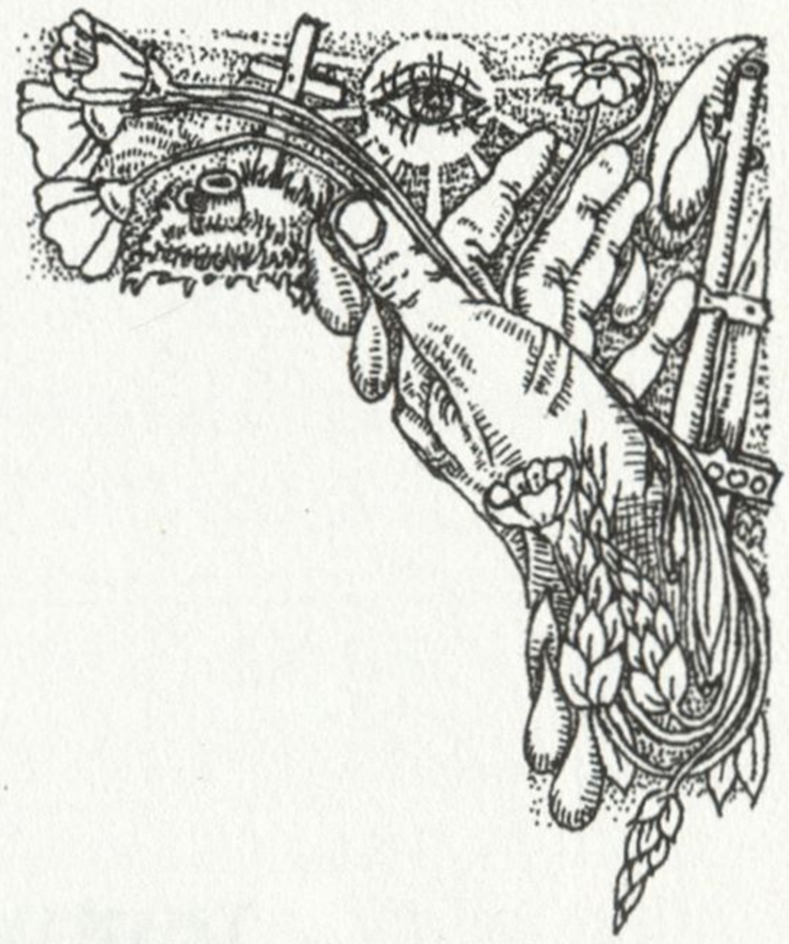
ŠTERN, A. 2005. Umetnost z udeležbo. Ona (priloga Dela), 30. avgusta 2005: 15.

ŠTRANCAR, M. 2000. Od drame h gledališču v učilnici. Ljubljana: DZS.

VINTAR, J., ur, 2005. Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. (Zbornik Bralnega društva Slovenije.) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

WIDDOWSON, H. G. 1985. Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford UP.

ZUPAN, J. 2000. Branje v mojem kraju. V: Saksida, I., ur., 2000: 126-129.



Književnost in branje v medkulturnem položaju

Mnogokulturnost in medkulturnost kot značilnosti sodobnega sveta

Mnogokulturnost in z njo pogojena medkulturnost sta že več kot dobri dve desetletji v središču preučevanja številnih strokovnjakov raznih usmeritev, od jezikoslovcev in literarnih teoretikov do sociologov, psihologov, filozofov, pedagogov in drugih interdisciplinarnih usmeritev. Študije medkulturnosti danes že presegajo poznavanje posameznega strokovnjaka, najpomembnejše raziskave pa prinašajo posebne revije, kot je npr. Journal of Intercultural Studies. Z vprašanji medkulturnega stika so se najprej intenzivno ukvarjali jezikoslovci in učitelji književnosti pri tujih jezikih, saj vsak stik dveh jezikov samodejno ustvarja medkulturne okoliščine, vsi medjezikovni stiki so namreč hkrati tudi medkulturni stiki. Zadnje desetletje pa je poznavanje kompleksne problematike medkulturnih stikov, ki se ves čas porajajo v vedno bolj medkulturnih družbah, postalo še pomembnejše, saj sta tako Evropska unija kot tudi Organizacija združenih narodov proglasili ohranjanje kulturne raznolikosti za splošno sprejeto vrednoto. Ohranjanje kulturne raznolikosti pa v neprestanih medkulturnih stikih ni mogoče brez dobrega poznavanja teh stikov, ki mu pravimo tudi medkulturna ozaveščenost. Le-ta poleg poznavanja tuje kulture in jezika terja tudi poglobljeno poznavanje lastne kulture in jezika in primerjalno razumevanje obeh. V tem smislu je pomembna tudi za ohranjanje pozitivnega odnosa do materinščine, saj ves čas kaže na njen posebni status jezika - primarnega odnosa do sveta in soljudi. Brez medkulturne ozaveščenosti posameznikov in družb prihaja do mešanja prvin iz različnih kultur, do hibridizacije kulture.

Pri odnosu do medkulturnosti in kulturne hibridizacije so pomembne medgeneracijske razlike, ki se jih moramo vsaj v šoli ves čas zavedati. Medtem ko so razlike med kulturami in pomen njihovega ohranjanja

razmeroma lahko razumljive starejšim generacijam, ki so bile rojene v kulturno več ali manj homogenih skupnostih in socializirane v jeziku svoje kulturne skupnosti ter se zato zavzemajo za kulturno raznolikost in so proti kulturni hegemoniji premočnih kultur, se vse več mladih, ki so bili od malih nog izpostavljeni mnogokulturnim vplivom množičnih medijev in drugih oblik posredovanja tujih kultur, navdušuje za kulturno hibridizacijo, za poljubno izbiranje in sestav prvin iz več kultur glede na trenutne želje in potrebe. Pri tem se ne zavedajo, da tudi razumevajoče sprejemanje hibridnih kultur terja poznavanje njihovega nastanka z mešanjem ali s prevladovanjem kultur - prejšnjo medkulturno ozaveščenost o postopkih nastanka hibridnih kultur iz preteklih medkulturnih stikov in raznolikih kultur. Brez takega kulturnega spomina ne bo mogoče razumeti hibridnih kultur in njihove hibridizacije. Mednarodne medkulturne študije ne preučujejo samo posameznih medkulturnih stikov in njihovih posledic, marveč se posvečajo tudi tem radikalnejšim vprašanjem o možnostih prihodnjega razvoja kultur v stiku in učinkih le-tega na pripadnike različnih kultur in njihove identitete.

Razmišljanja o vlogi medkulturnosti na različnih področjih življenja vedno bolj pogosto srečujemo tudi pri nas. Študije o medkulturnosti in o njenem mestu pri pouku tujih jezikov so že dlje redna sestavina slovenskih revij s področja poučevanja tujih jezikov, kot sta *Vestnik društva za tuje jezike in književnosti* in *Uporabno jezikoslovje*, ki je razmerjem med jeziki in vprašanjem jezikovne identitete namenil posebne številke leta 1998 in 2000. Uvajanje medkulturne razsežnosti v vzgojo seže vse do najmlajših na področje predšolske vzgoje (Hrženjak, 2003 in Vedramin, 2003). Kot bomo videli, o širšem filozofskem konceptu mnogokulturnosti pri nas že več let razmišlja in piše Dean Komel. Sodobna pedagogika je leta 2003 interkulturnosti v vzgoji in izobraževanju posvetila tematsko številko, prav tako tudi *Časopis za kritiko znanosti* leta 1996 in publikacija Dve domovini/ Two Homelands leta 2004. Več drugih revij pa prinaša občasne obravnave posameznih problemov in vidikov medkulturnosti v sklopu razprav o globalizaciji, ki je v veliki meri odgovorna za povečanje medkulturnih stikov. Posebej pomembne pa se zdijo študije, ki govorijo o pomenu medkulturne razsežnosti pri pouku slovenščine kot tujega/drugega jezika in materinščine, kot jih prinašata *Jezik in slovstvo in Slovenščina v šoli*. Zbornik predavanj 40. seminarja slovenskega jezika, literature in kulture z naslovom *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (2004) pa prinaša posebno študijo o medkulturnih razsežnostih v slovenistiki avtorice Vesne Mikolič: *»Medkulturna slovenistika – realnost ali izziv?«*, ki že utemeljuje pomen upoštevanja medkulturnih vsebin tako za razvoj slovenskega jezikoslovja kot didaktike slovenščine kot maternega in drugega/tujega jezika. Zbornik

41. seminarja pa z osrednjo temo V*ečkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (2005) načrtno obravnava prav problematiko sobivanja kultur in njihovih razmerij ter stikov. Te študije že presegajo učne načrte za slovenščino, ki takih vsebin še ne navajajo, medtem ko učni načrti za angleščino že izrecno opredeljujejo cilj pouka kot osvajanje medkulturne komunikacijske zmožnosti v angleščini z ustrezno medkulturno ozaveščenostjo. Medkulturna ozaveščenost pa je posebej pomembna za razumevanje pomena materinščine kot jezika primarnega razmerja do soljudi in do sveta, o katerem imajo mladi brez take ozaveščenosti močno pomanjkljive predstave; le-te so večkrat izvor neprimernega odnosa do materinščine in malikovanja drugih jezikov. Kljub vse pogostejši prisotnosti misli in zapisov o medkulturnosti pa se zdi, da še vedno niso jasni osnovni pojmi, saj obravnave večkrat mešajo medkulturnost (tudi: interkulturnost) in mnogokulturnost (tudi: večkulturnost) in ne vsebujejo opredelitve posebnih rab teh povezanih konceptov. Zato bomo najprej nakazali nastanek teh konceptov ter poskusili osvetliti njihove rabe in opredeliti njihove pomene za naše razmišljanje, nato pa razgrnili današnje gledanje na sodobne pojave medkulturnosti in mnogokulturnosti, ki bodo očitno še bolj obvladovali tudi našo in mednarodno prihodnost.

Medkulturnost kot stik med kulturami

Zanimanje za medkulturne stike, za stike med dvema kulturama ali več kulturami, in za koncept medkulturnosti je v osemdesetih letih preteklega stoletja dobilo nov pomen v svetu, ki ga vedno bolj tesno povezujejo številni globalizacijski procesi. Temeljite spremembe na področju prevoza in mednarodnih komunikacij, ki so sledile tehnološkemu razvoju zadnjih desetletij, so omogočile prej nepredstavljivo zemljepisno gibljivost ljudi, ki korenito povečuje neprestano srečevanje in sonavzočnost številnih kultur, h kateri hkrati bistveno prispeva tudi globalna informacijska povezanost. Čeprav se zdi, da nam utemeljena ocena teh sprememb danes še ni dosegljiva, strokovnjaki opozarjajo na usodnost njihovega pomena. Ugledni zgodovinar Hobsbawm (2000: 8) obravnava posledice vseh teh sprememb, ki jih opisuje kot izničenje časa in razdalj ter hkraten neomejen pretok informacij in globalno dosegljive zabave, za znak konca dotedanje osemtisočletne zgodovine človeka kot poljedelca in za nujen prehod v

neznano in še nepredvidljivo prihodnost. Zmanjšane razdalje med državami in celinami ter tesna medsebojna kapitalska in komunikacijska povezanost sveta sta pripeljali do stalnih stikov med pripadniki različnih kultur in jezikovnih skupnosti ter do prej nepredstavljive potrebe po medsebojnem spoznavanju in medjezikovnem ter medkulturnem sporazumevanju. Vendar stiki med kulturami in medsebojne medkulturne zamenjave niso posebnost našega časa. Ti stiki so prav toliko stari kot razlike in meje med kulturami in narodi: potovanjem različnih kulturnih tvorb, fizičnih predmetov in besedil iz ene kulture v drugo lahko sledimo do najstarejših časov. Šele zadnji dve desetletji pa se zaradi velikega povečanja stikov med kulturami in zavesti o njihovi problematiki za razne oblike človeških stikov uveljavljata oznaki medkulturni stiki in medkulturne okoliščine.

Hkrati pa se v Evropi uveljavlja kot vrednota in normativ ohranjanje kulturne različnosti z oznako različnost v enotnosti. Z gotovostjo pa lahko sklepamo, da so se same potrebe po medkulturnih zamenjavah pojavile sočasno kot razlike med kulturami, ki so samodejno vodile do medkulturnih stikov, zamenjav in vplivov. Z današnjo oznako tako lahko na novo razlagamo in razumemo tudi te stike v preteklosti pri drugačnih oblikah soobstoja več kultur. Dean Komel (2003c: 10) opozarja, da na misel o enotnosti v različnosti naletimo že v stari Grčiji, in pravi:

"Koncepta interkulturnosti torej ne jemljem kot nekaj zdaj na novo izmišljenega, ampak kot nekaj, kar deluje skozi tradicijo. Trdim, da je to značilnost evropskega načina vzpostavljanja identitete … že na samem začetku zgodovine Evrope: v starogrški filozofiji naletimo pri Heraklitu na misel o enotnosti v različnosti."

V medkulturnosti se mu zdi pomembno 'odprtje same razsežnosti kot točke sporazumevanja in srečevanja, ki se dogaja zmeraj v kontekstu neke tradicije' in v tem pogledu gleda na medkulturnost kot ključni problem smisla evropskosti danes.

Skokovito rastoči obseg medkulturnih zamenjav v novih okoliščinah pa je medkulturne stike in sam pojav medkulturnosti premaknil v središče humanističnega raziskovanja. Vedno bolj jasno postaja, da za obvladovanje nastalih medkulturnih okoliščin potrebujemo boljše poznavanje procesov in oblik medkulturnega posredovanja in stikov, še zlasti medkulturnega sporazumevanja, ki pogosto poteka medjezikovno. Nove okoliščine terjajo sistematično preučevanje problemov, ki jih poraja stalna sonavzočnost več kultur na ravni posameznika in celih družb, ter ugotavljanje in preučevanje

različnih dejavnikov, ki vplivajo na nastajanje težav in nesporazumov pri stikih. Brez posebnega zanimanja in preučevanja mnogokulturnih in medkulturnih situacij težko pričakujemo njihovo razumevanje in smiselno obvladovanje. Še več: brez posebne občutljivosti za pojave medkulturnih stikov ne moremo pričakovati, da bi lahko ustrezno zaznavali te pojave in uravnavali ter razreševali njihove posledice. Strokovnjaki so prepričani, da moramo za to razviti posebno obliko vedenja in občutljivosti, ki ju navadno poimenujejo kar medkulturna ozaveščenost.

Kadar se zanimajo predvsem za sonavzočnost več kultur na skupnem ozemlju, različni strokovnjaki te razmere poimenujejo in preučujejo kot pluralizem kultur ali kot novo obliko mnogokulturnosti oz. večkulturnosti. Sleherna sonavzočnost več kultur pa samodejno poraja tudi različne stike med kulturami - medkulturne stike - saj sonavzoče kulture navadno niso povsem razmejene in ne ohranjajo (in ne morejo vzdrževati) popolne medsebojne izolacije. Nekateri strokovnjaki zato obravnavajo mnogokulturnost in medkulturnost kot zamenljivi poimenovanji kulturnega pluralizma, še zlati kadar gre za sonavzočnost več kultur na skupnem ozemlju.[1] Za potrebe našega razmišljanja pa bomo izraz medkulturnost uporabljali predvsem takrat, ko nas bodo primarno zanimale oblike in posledice samega stika med kulturama ali več kulturami s stališča posameznika, s stališča celih družb ali s stališča posebnih problemov, dejavnosti in nesporazumov, ki se pojavljajo pri medkulturnem stiku, kot je npr. medkulturno (spo)razumevanje. Taka raba je najbližja mednarodni rabi, kjer se v strokovni literaturi najbolj pogosto uporablja v obravnavi medjezikovnih stikov - čeprav seveda lahko govorimo tudi o znotrajjezikovnem prevajanju, kadar gre za prevode teže razumljivih besedil iz starejših obdobij in z njimi povezanimi medkulturnimi stiki, in celo – redkeje in bolj metaforično - o 'medkulturnih težavah' pri sporazumevanju različno mislečih, kadar gre za velike generacijske ali razredne razlike, ki povzročajo težave pri medsebojnem razumevanju pripadnikov iste kulture. Mnogokulturnost pa poleg različnih oblik medkulturnih stikov med pripadniki različnih kultur na istem ozemlju povzroča še vrsto drugačnih težav.

---

1 Slovenski korpus FIDA vsebuje razmeroma malo primerov za rabo besede 'medkulturnost' oz. 'medkulturen'. Veliki slovar tujk na str. 507 vsebuje geslo: interkulturalizem s pomenom medkulturnost, medsebojno vplivanje različnih kultur. Srečujemo pa vse več rab z uvedbami raznih novih programov, npr. Interkulturni študij – primerjalni študij idej in kultur (Delo, 4. maja 2004, str. 6) za "študij evropskih idej in kultur", ki bi v mednarodnih kategorizacijah veljal bolj za primerjalne kulturološke študije.

Vse pogosteje namreč srečujemo tudi opozorila na težave, ki jih pluralizem kultur povzroča posameznikom; le-ti se počutijo vedno bolj odtujeni, se ne zmorejo uspešno soočiti z neznanimi kulturami in spoprijeti z novimi okoliščinami mnogokulturne ponudbe ter posledično doživljajo hude frustracije (Berger in Luckmann, 1999). Nesposobni razumeti nove razmere, se poskušajo braniti z umikom v preteklost in z zagovarjanjem preživelih vzorcev obnašanja in razmišljanja, ki ne morejo služiti za razumevanje in razreševanje novih okoliščin. Uspešno obvladovanje teh okoliščin predpostavlja njihovo razumevanje, le-to pa s stališča posameznika omogoča samo dobro poznavanje posebnosti medkulturnih stikov in njihovih učinkov. To omogoča razvita medkulturna ozaveščenost, ki vedno vključuje poznavanje obeh kultur v stiku, lastne in tuje. S stališča uspešnega delovanja družbe in uspešnega razreševanja nesporazumov, ki jih srečujemo pri medkulturnih stikih, pa postane jasna potreba po načrtovanju take izobrazbe, ki bi vsem omogočala ustrezni razvoj medkulturne ozaveščenosti in bi spodbujala poglobljeno razumevanje drugačnosti in strpnost do drugačnih.

Raziskave naraščajočih medkulturnih izmenjav in stikov razkrivajo nove razsežnosti starih vprašanj in odpirajo prej nezastavljena vprašanja o razmerjih med srečujočimi se kulturami, o možnih perspektivah na domačo in tujo kulturo, o pomenu razlik med kulturami, o potrebah in razlogih za medkulturne zamenjave, o kratkoročnih in dolgoročnih učinkih takih zamenjav, o možnostih in pridobitvah, ki jih prinašajo, o širjenju človekove izkušnje in razumevanja, ki ga terjajo in ustvarjajo, o spremenjeni vlogi posebnih kulturnih tvorb, kadar te delujejo zunaj izvirne kulture, o odnosu domače kulture do posredovanih tujih tvorb in o vplivih tujih kultur na domačo, o nezaželenem 'splošnem mešanju kultur' in njihovi vse večji hibridnosti. Pri tem vseskozi ostajajo v središču pozornosti vprašanja o pogojih in načinih razumevanja iz tujih kultur posredovanih predmetov in umetnostnih tvorb ter o možnostih, kako bi na te pogoje vplivali, kako bi pospešili in izboljšali razumevanje kulturnih tvorb, ki prihajajo iz tujih in pogosto neznanih kultur, pa hkrati ohranili izvirno tvornost domače kulture in izboljšali njeno razumevanje ter spoštovanje (prim. Grosman, 1987a).

V enaindvajsetem stoletju postajajo ta vprašanja vse bolj pereča za posameznika in za cele družbe, ki se z deljenimi čustvi soočajo z nujno globalizacijo. O dejstvu, da je vse več ljudi iz različnih kultur v stiku tako fizično kot elektronsko, nihče več ne dvomi. Strokovnjaki pa se sprašujejo, ali bo izginevanje kulturnih meja zaradi tehnološkega razvoja prineslo uresničitev sanj ali more. Ali bo globalna vas zgolj zbirka ljudi ali bo

tudi skupnost ljudi? Ali se bodo njeni prebivalci obnašali kot sosedje, ki znajo spoštovati in ceniti razlike, ali kot skupine tujcev v getih, ki jih bodo združevala samo negativna čustva do sosedov? Ko je slovenski center PEN za svoje 37. srečanje na Bledu (maja 2004) izbral naslov: *"Ena Evropa. In koliko kultur?"* - je v tem naslovu liechtensteinski predstavnik Thomas Luckmann takoj razbral zaskrbljenost organizatorjev, da bi poenotene evropske kulture lahko ogrozile posamezne kulture (prim., Luckmann, 2004: 673). Koliko ljudi in v kakšnih okoliščinah deli takšne občutke negotovosti za sedanjost in prihodnost posameznih evropskih kultur, do naše posebne slovenske kulture? Deana Barlunda (1998: 36) npr. bolj skrbi, kaj bo prinesla prihodnost, ko se bodo ljudje morali soočati z neprimerno večjimi razlikami v življenjskih stilih, kot so vsem znane razlike med bogatimi in revnimi, ženskami in moškimi, ki že danes povzročajo nesoglasja celo v družbah s skupnim jezikom. V teh okoliščinah vsi strokovnjaki poudarjajo pomen skupnega sporazumevalnega jezika, saj bi bilo življenje nevzdržno in sporazumevanje nemogoče, če bi posamezne kulture za svoje prebivalce ne uspele ustvariti enotnega diskurza. Le na temelju skupnega diskurza si ljudje namreč lahko razlagajo svoje izkušnje, se sporazumevajo o svojih predstavah in tvorijo posebno skupnost.

Edward T. Hall (1998: 53) zato poudarja, da so kulture predvsem sistemi za ustvarjanje, shranjevanje in procesiranje skupnih podatkov, pri čemer sta za delovanje in ohranjanje kulture temeljna sporazumevanje in jezik. Ker pa je pomemben del kulture 'usvojen' neverbalno, se marsikatere kulturno pogojene značilnosti svojih pričakovanj in obnašanja ljudje sploh ne zavedajo. Zato so v nevarnosti, da podzavestno uporabijo lastno kulturno posebno 'pravilo' v drugačnem sistemu, v medkulturnem položaju, kjer ne more delovati in pripeljati do uspešnega sporazumevanja. Stuart Hall (2002: 2) pa ugotavlja, da je glavna naloga kulture tvorjenje in izmenjava skupnih pomenov. Kadar rečemo, da dva človeka pripadata isti kulturi, pomeni, da si razlagata svet v glavnem na enak način in izražata svoje misli in občutke o svetu na načine, ki so obema razumljivi. Pripadniki iste kulture morajo imeti sestave konceptov, podob in idej, ki jim omogočajo misliti in čutiti o svetu ter si svet razlagati na približno enak način (prav tam, 4). Kaj se zgodi, ko se srečajo pripadniki različnih kultur?

S stališča mednarodnega ekonomskega razvoja in globalizacije imajo vprašanja o prihodnjih razmerjih med kulturami še bolj zaskrbljujoče razsežnosti. Direktor Unescovega Oddelka za predvidevanje, filozofijo in družboslovje Jerome Binde (2003: 26) se sprašuje:

"Ali bodo globalizacija in nove tehnologije pospešile kulturni pluralizem, dialog in medkulturne stike? Če se bo to zgodilo, kakšna bo narava teh stikov? Ali nam grozi 'spopad civilizacij' ali kulturno in etnično prelivanje in križanje?

Ali bodo novi stiki med kulturami pripeljali do nadvlade ene ali več kultur nad drugimi (morda celo do kulturnega poenotenja, kot se bojijo nekateri)? Ali pa se bodo kulturne razlike še poglobile in povzročale novo drobitev kultur? Drugače povedano: Kaj se bo zgodilo s silno pestrostjo kultur v vse bolj globalnem, 'omrežno globaliziranem' in medsebojno povezanem svetu?

Ali bo v prihodnjih desetletjih kulturna samobitnost nadomestila državljanstvo - ali pa ga bo še utrdila in na novo opredelila? Kakšno vrsto samobitnosti in kakšne oblike oblasti bodo spodbujala informacijska družba in informacijska omrežja?"

Pričakovati pa moramo, da se bomo zaradi hitrega tehnološkega razvoja soočali tudi z nepredvidenimi in nepredvidljivimi vprašanji ter s konflikti na področju raznolikih medkulturnih stikov, ki jih brez medkulturne ozaveščenosti in strpnosti ne bo mogoče razrešiti.

Posebnega zanimanja so deležni medjezikovni stiki in iz njih izvirajoči vplivi, ki že od nekdaj spremljajo vse medkulturne izmenjave in jih vsaj pri pisni rabi najhitreje in najlaže opazimo. Zaradi intenzivnosti le-teh v zadnjih desetletjih zbuja vse večjo zaskrbljenost posameznih jezikoslovcev pojav vedno bolj pogoste uporabe besed iz tujih jezikovnih sistemov, ki ga nekateri avtorji opisujejo kot 'vdiranje' velikih jezikov, še zlasti angleščine, v druge jezike. Na teoretski ravni iskanje odgovorov na ta vprašanja prinaša nove poglede na pravice posameznika in celih jezikovnih skupnosti do posebne lastne kulture in kulturne/jezikovne identitete ter na potrebo po kritičnem odnosu in medkulturno ozaveščenem sprejemanju tujih kulturnih tvorb za širjenje razumevanja in bogatenje doživljanja (Grosman, 2003a). K temu vprašanju se bomo vrnili pri obravnavi možnosti, kako bi se nezaželeni hibridizaciji jezika ognili prav z razvijanjem medkulturne ozaveščenosti. Na praktični ravni, kjer vladajo tržni zakoni in mednarodni kapital, pa ima pluralna sonavzočnost številnih kultur in jezikov večkrat drugačno podobo in ni brez negativnih posledic, ki pri strokovnjakih povzročajo upravičeno zaskrbljenost. Posamezniki izbirajo t. i. 'velike' jezike, kot je npr. angleščina, in opuščajo materinščino zaradi ekonomskih koristi ali mednarodnega delovanja, medtem ko mnogoštevilne jezikovne skupnosti

Univerzitetna knjižnica Ljubljana

pristajajo na vsiljeno dvojezičnost, ki je posledica kolonialne preteklosti. Širjenje velikih jezikov zato obravnavajo tudi kot jezikovni imperializem (Phillipson, 1992) in kot kulturno hegemonijo ter o posameznih oblikah vplivov razpravljajo kot o spreminjanju kultur pod prepoznavnim vplivom, npr. pod 'diznifikacijo' ameriške kulture in tudi neameriških kultur (Byrne in McQuillan, 1999).

Vedno bolj pogost poudarek na tesni povezanosti jezika in kulture oz. na danem jeziku in v njem vsebovanem pojmovanju realnosti (Whorf, 1956; Sapir, 1949; Berger in Luckmann, 1967; Kramsch, 1998) razkriva pomen jezika za utelešenje kulture in njeno ohranjanje ter prenašanje na mlajše generacije. V luči opozoril o pomenu jezika za ohranjanje kulture in vzpostavljanje kulturne ter jezikovne identitete na novo spoznavamo globino sprejetega načela o temeljni pravici vsake etične skupnosti do svoje posebne kulture in jezika. Vednost, da so naše predstave o svetu odvisne od jezika, ki ga govorimo kot materinščino, da nam vnaprej določena struktura jezika, v katerega se rodimo, lahko posreduje različna pojmovanja časa, prostora in človeških odnosov, različna pričakovanja o realnosti in sestave vrednot ter različna pričakovanja o tem, kaj je (ne)verjetno, človeško dopustno ali sprejemljivo, nas navaja k spoznanju, da govorci različnih jezikov – vsaj do neke mere - prebivajo v sebi lastnih svetovih. Ti so – v določenih pogledih - bolj ali manj neprimerljivi s svetovi drugih kultur, ker za primerjavo preprosto nimamo nobenega skupnega primerjalnega izhodišča. Ob spoznanju bistvenega pomena posebne etnične kulture in jezika za osebno identiteto se nam tudi razmerje med kulturami drugače kaže kot nekoč.

Razmišljanje o tem razmerju se je otreslo predsodkov in izrazja, ki so ga ustvarili nekdanji odnosi med silami in kulturami. Oznake 'velike' kulture, včasih tudi kulture gospodarjev, in 'male', manjvredne ali manj razvite kulture, 'malih' ali nerazvitih narodov, se v današnjem diskurzu o kulturah preprosto več ne uporabljajo. Take oznake ne morejo imeti tistega pomena, kot so ga imele leta 1834, ko je britanski zgodovinar in šolski reformator McCaulay brez oklevanja izrazil svoje prepričanje, da je ena sama polica dobre evropske književnosti vredna več kot vsa indijska in arabska književnost (citirano po McCabe, 1986). V nekdanjih priporočilih, naj bi 'manj razviti' prevzeli in usvojili čim več dosežkov 'velikih kultur', danes prepoznavamo tedanjo imperialistično logiko. Sodobno gledanje na razmerja med kulturami je relativiziralo vse te oznake in razkrilo njihovo ideološko ozadje. Danes v Evropi smatramo ohranjanje raznolikosti kultur in jezikov kot osrednjo evropsko vrednoto, kot 'enotnost v različnosti',

ki je nikakor ne gre izgubiti ali okrniti. Podobne vrednote produktivnega srečevanja kultur in njihove zgodnje korenine Dean Komel (2003a; 2003b; 2003c) razbira že v stari Grčiji, kot sem že omenila. Bogastvo kultur in jezikov predstavlja za obveščenega Evropejca poseben izziv (Starkey, 2002; Skutnab-Kangas, 2002; Gogolin, 2002), zaradi katerega so skupna evropska prizadevanja usmerjena k ohranjanju vseh sonavzočih kultur in jezikov ter k njihovemu širšemu poznavanju (Van Ek, 1988; Council of Europe, 2001). Kulturna raznolikost je proglašena skupna vrednota v Evropi. Posamezni kritiki pa so se že pred leti provokativno spraševali tudi o opravičljivosti tradicionalnega medkulturnega posredovanja in širjenja literature s prevodi, npr. s kakšno utemeljitvijo posredovati Shakespeara, pisatelja z malega otoka Evrope, na katerem je v njegovem času živelo komaj kaj več kot pet milijonov ljudi, pripadnikom tisočmilijonskega kitajskega naroda z več kot tritisočletno kulturo (McCabe, 1986). Ali pa: Kako posredovati Shakespeara bralcem in gledalcem s povsem drugačno predstavo o subjektivnosti jaza, o legitimnosti raznih oblik človekovega obnašanja in jezikovnih rab?! Tako posredovanje naj bi bilo utemeljeno z medkulturno motiviranim zanimanjem neangleških bralcev za Shakespearova dela in bi zato moralo biti tudi medkulturno usmerjeno - moralo bi potekati ob upoštevanju obeh kultur v stiku in biti kritiško naravnano na bralce v medkulturnem položaju. Zadnja leta vprašanja o medkulturnem posredovanju in potovanju posameznih besedil dobivajo povsem nove razsežnosti, ko se kritiki nemočno soočajo z milijardno naklado prevodov pripovedi o Harryju Potterju v šestdesetih jezikih in domala vseh kulturah sveta. Medtem ko je odmevnost Rowlingine pripovedi pri angleških bralcih lahko razložiti z njeno globoko vkoreninjenostjo v številne angleške mite, zgodovino in posebne šolske prakse (več založniških hiš v rokopisu ni znalo prepoznati teh možnosti za odmevnost besedila pri angleških bralcih!), uspeh besedila na vseh drugih celinah ostaja nerazrešena uganka, saj je besedilo postalo mednarodna uspešnica še pred filmskimi izvedbami, ki so uspeh samo dodatno povečale.[2] Ali je realnost mladih bralcev po vsem svetu res tako neprijetna in nezanimiva, da vsi želijo pobegniti v fantazijske svetove? Ali pa je obveščanje od ust do ust tako vplivno, da ga ne zaustavijo niti državne meje? Ali pa so angleške kulturne tvorbe tako zanimive, da njihov medkulturni položaj vsebuje za današnje mlade poseben izziv?

Spoznanje, da ne moremo doseči ali celo ustvariti nevtralnega 'nadkulturnega'

---

2 Georе Steiner navdušeno ugotavlja, da je Rowlingova prva pisateljica na svetu, ki je prodala čez milijardo knjig. Kitajski otroci so vso noč čakali, da bi kupili 4. in 5. del te 'ultraangleške' knjige, katerih zgodba se zgleduje po šolskem življenju v britanskih internatih (Steiner, 2004: 32).

gledišča, ki bi bilo neodvisno od naše določene, lastne kulturne dediščine, in v njej sprejetih družbeno in kulturno pogojenih predstav, razlagalnih shem[3] in sestavov vrednot, nas sili k priznanju, da dosežkov tujih kultur ne moremo nepristransko spoznavati in presojati brez vplivov lastne kulture, ki jo sprejemamo s primarno in sekundarno socializacijo. Zato je za resnično razumevanje dosežkov tujih kultur potreben tudi zavesten napor, da bi začasno presegli v lastni kulturi usvojene predstave. Vse bolj se uzavešča prepričanje, da so tuje oz. druge in drugačne kulture za nas smiselne in razumljive predvsem s stališča naše lastne kulture in toliko, kolikor jih lahko tako ali drugače približamo lastni, navežemo na lastno kulturo. Ta spoznanja v ničemer ne zmanjšujejo izziva in pomena tujih kultur, spreminjajo le našo vednost o zapletenosti tega izziva in o dejanskem poteku medkulturnega srečevanja, saj v nas uzaveščajo nujno dialektiko med pritiski tujega in drugačnega ter potrebo, da iščemo lastno identiteto, s katero zares lahko zaznamo izziv tujega in drugega in vse tiste možnosti odpiranja in širjenja lastne identitete, ki jih tak izziv prinaša. V taki dialektiki se poraja kritična sposobnost, da poleg lastne kulture cenimo tudi druge kulture, v vseh njihovih posebnih drugačnostih ter brez nepotrebnega malikovanja ali omalovaževanja. Sposobnost za medkulturno razumevanje pa se zdi vredna razvijanja - tako zaradi možnosti bogatitve in širjenja razumevanja kot tudi zaradi strpnosti do drugega in drugačnega, ki ju samodejno prinaša. Šele prizadevanje po vrednostno neobremenjenem priznanju razlik med kulturami nam omogoča vse premisleke, ki so potrebni za premostitev spoznanih razlik. Vsa ta spoznanja pa so potrebna za smiselno preživetje in za ogibanje nepotrebnim konfliktom v svetu, kjer se vsak dan srečujemo s kulturnimi tvorbami več kultur.

Čeprav so medkulturni stiki, ki jih sproža naraščajoča sonavzočnost več kultur, z zavestnim naporom k medkulturnemu razumevanju in s sistematičnim razvijanjem za to potrebne medkulturne ozaveščenosti, razrešljivi vsaj v smislu širšega razumevanja, ki ga bomo poskusili prikazati v nadaljevanju, pa preučevalci učinkov modernega kulturnega pluralizma opozarjajo še na druge težave, ki jih pluralna ponudba možnosti povzroča

---

3 Izraz 'shema' v teoriji branja uporabljajo za oznako 'enote' znanja, ki predstavlja del celotnega sistema shem, ki jih človek uporablja za razumevanje sveta. Za osvetlitev pomena najbolj pogosto uporabljajo 'shemo kosila v restavraciji', ki vsebuje vse nadrobnosti, ki so potrebne za razumevanje poteka takega kosila in posamezniku omogočajo primerno obnašanje v takih okoliščinah. Včasih to opisujejo tudi kot poznavanje ozadja dogodka, vsebine, kulture, jezikovnega oblikovanja oz. predstavitve. Sheme za posamezne dogodke, predmete itd. so kulturno in družbeno pogojene s posameznikovo izkušnjo in se razlikujejo od ene kulture (družbene plasti) do druge. Nekatere teorije branja za 'enote' znanja namesto 'shem' uporabljajo izraza 'sledovi' ali 'zgodbe'.

na ravni posameznika in celih družb. V svoji študiji Modernost, pluralizem in kriza smisla (1999) Berger in Luckmann razčlenjujeta nove okoliščine sodobnega življenja in ugotavljata, da modernost pomeni kvantitativno in kvalitativno rast pluralizacije. Le-to povzroča vrsta strukturnih vzrokov, kot so naraščanje števila prebivalstva in migracij ter s tem povezana daljnosežna urbanizacija; plurazizacija 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 množična komunikacija, ki nenehno in z zanosom predvajajo številnost načinov življenja in mišljenja (Berger in Luckmann, 1999: 36). Ko vodi v veliko relativizacijo sestavov vrednot in tolmačenj, moderni pluralizem 'dekanonizira' stare sestave in tako povzroča dezorientacijo posameznika in celih skupin ter splošno krizo smisla.

Glavne slabosti tako vzpostavljenega načina mišljenja pa avtorja ne vidita v prevelikem poudarku na porajajoči se krizi smisla, marveč v dejstvu, da tako pogojeno mišljenje spregleda možnost ohranitve lastne kulture, vrednot in razlag sveta tako pri posameznikih kot pri različnih življenjskih skupnostih (prav tam, 37).

Ko moderni pluralizem spodkopava samoumevno vedenje, postajajo svet, družba, življenje in posameznikova identiteta vse bolj vprašljivi. Ko razlage resničnosti postanejo zgolj hipoteze, prepričanja stvar okusa, zapovedi pa ponudbe, se v nepreglednem svetu neštetih možnosti in razlag večina ljudi negotovo in nemočno počuti. Iz tega mnoštva različnih ponudb so prisiljeni izbirati to ali ono možnost ne le na materialni ravni potrošništva, marveč tudi na družbeni in duhovni ravni, med poklici, partnerji, raznimi oblikami vzgoje otrok in mnoštvom bogov. Berger in Luckmann zato opozarjata, da posledična izguba samoumevnosti, ki je nekoč v homogenih skupnostih bila vir trdnosti in gotovosti, posameznika navdaja z občutkom, da vedno manj ve, namesto tega pa ima različna prepričanja. Kljub vsem nakazanim ugotovitvam o negativnih posledicah modernega pluralizma pa avtorja ugotavljata, da poskusi, s katerimi bi ponovno vzpostavili 'nedotaknjen svet' z omejevanjem pluralizma, ne predstavljajo rešitve, ker pluralizem neprestano sili k razmišljanju, razmišljanje pa spodkopava temelje vseh različic 'nedotaknjenega sveta'. Ne nazadnje si nihče ne želi kakšne nove oblike fundamentalizma (prim. prav tam, 39-44).

Brez kakšne usodnejše katastrofe nikakor ne gre pričakovati upada vzpostavljenega modernega pluralizma, lahko pa pričakujemo le njegov porast skladno s pred sto petdeset leti napovedano širitvijo mednarodnega

kapitala (prim. Žižek, 1994). Zato se zdi smiselno in koristno razmišljati o možnostih reševanja njegovih nezaželenih posledic vsaj s pomočjo boljšega razumevanja različnih težav posameznikov in družbenih skupin ter potencialnih konfliktov, ki izvirajo iz razlik med kulturami in iz različnih oblik medkulturnih stikov (Štrukelj, 1994 in 2000) v raznih položajih moči, do katerih prihaja v procesih globalizacije. Pri tem se v sedanjih okoliščinah zdi najbolj obetavno preučevanje dinamike medkulturnih stikov in medkulturnosti kot pojava, saj do realnejših izhodišč za razumevanje in boljše uravnavanje medkulturnih stikov lahko pridemo le z boljšim poznavanjem medkulturnih pojavov. Slednje pa nas lahko pripelje tudi do raziskovanja in ugotavljanja možnosti, kako z ustreznim usposabljanjem posameznikov, z razvojem za razumevanje takih okoliščin potrebne medkulturne ozaveščenosti izboljšati medkulturno sporazumevanje in omiliti nesporazume in konflikte, ki pogosto spremljajo različne medkulturne stike in bivanje v mnogokulturnih družbah.

Dobro poznavanje medkulturnosti in sporazumevanja v medkulturnih stikih si danes strokovnjaki navadno zamišljajo kot posebno obliko vedno navzoče zavesti o značilnostih medkulturnih okoliščin komunikacije ter drugih stikov in ga opisujejo kot funkcionalno uporabno medkulturno ozaveščenost.

Nekateri avtorji še posebej opozarjajo na medkulturnost, ko prihaja do stika dveh ali več kultur in jezikov prek meja nacionalnih držav (Kramsch, 1998: 81 in 1993) npr. pri pouku tujih jezikov, kjer so medkulturni nesporazumi in iz njih izvirajoče napake ter nerazumevanja hitro vidni in so jih zato začeli že zgodaj preučevati. Oblike stika so lahko različne in sprva so jih tudi poimenovali na več načinov. Na začetku osemdesetih let so npr. uporabljali tudi oznaki čezkulturni (v angl. cross-cultural) ali transkulturni (v angl. trans-cultural) stiki in vplivi, kadar je beseda tekla pretežno o delovanju neke kulture zunaj ali prek njenih izvirnih meja, npr. o pouku tujih jezikov, o prevajanju ter branju besedil iz tujih literarnih sistemov in o šolskem pouku tujih umetnostnih besedil. Danes se oznaka cross-cultural še vedno uporablja v angleščini, kot sopomenka ali z različnimi pomenskimi odtenki, vendar zvečine delovanje in vse oblike stikov med dvema kulturama in jezikoma opisujemo kot delovanje v medkulturnem položaju ali kontekstu - ne glede na to, ali gre za stalno sonavzočnost več kultur in jezikov v mnogokulturnih skupnostih, kot sta npr. v Združenih državah Amerike in Angliji - ali pa za navzočnost tujih kultur in jezikov v neki drugi kulturni in jezikovni skupnosti, ko gre npr. za pouk in rabo tujih jezikov, za prevodno književnost in druge oblike nazvočnosti tujih kulturnih tvorb. Pri

opisovanju pojava pa se je pretežno uveljavila oznaka medkulturnost (v angl. interculturality).[4]

Zaradi nerazdružljive povezanosti jezika in kulture (Kramsch, 1993 in 1998) opisujemo tudi vse oblike sporazumevanja s tujimi jeziki in še zlasti ves tujejezikovni pouk kot medkulturni stik in pravimo, da tako sporazumevanje in pouk potekata v medkulturnem položaju. Medkulturno razsežnost stika z raznolikimi tvorbami tujih kultur in jezikov pa ugotavljamo tudi pri vrsti drugih srečanj z jeziki in besedili. Tako bomo videli, da sodobno prevodoslovje opisuje književno prevajanje kot medkulturno posredovanje umetnostnih besedil med različnimi literarnimi sistemi, druge oblike prevajanja in tolmačenja pa kot medkulturno in medjezikovno sporazumevanje ali posredovanje. Vsa srečanja z besedili iz drugih kultur, ne glede na to, ali jih beremo v prevodu - že vsaj delno prilagojena lastni kulturi - ali v izvirniku, ali pa gre za njihove filmske različice, risanke in druge televizijske oddaje, prinašajo medkulturni stik - beremo in sprejemamo jih v medkulturnem položaju, v katerem se kot bralci ali gledalci z izvirno slovensko kulturo srečujemo z besedili, s filmsko pripovedjo in z drugimi kulturnimi tvorbami iz neke neslovenske, tuje kulture. To velja celo, kadar se z njimi srečujemo v njihovi izvirni kulturi, ko npr. v Londonu gledamo Hamleta, saj se, tudi ko smo fizično umeščeni v tujo kulturo, ne moremo (in navadno ne želimo) izviti iz svojega posebnega, kulturno pogojenega obzorja bralčevih/gledalčevih pričakovanj, niti ne moremo izbrisati svojih - v materinščini pridobljenih - posebnih medbesedilnih izkušenj, ki sooblikujejo vsa naša poznejša branja in največkrat pogojujejo tudi naše razumevanje književnosti in odnos do nje. Učinki primarne literarne socializacije, kot jo doživimo pri književnem pouku materinščine, pomembno določajo vsa naša poznejša srečanja z umetnostnimi besedili v drugih jezikih, iz drugačnih kultur. Ali ti učinki za posameznika ostanejo trajno samo kulturno omejevalni ali pa bo razvil in pridobil tudi širše in bolj raznolike možnosti literarnega doživljanja besedil iz tujih literarnih sistemov, je odvisno prav od razvoja za to potrebne medkulturne ozaveščenosti, ki hkrati terja in omogoča bolj poglobljeno poznavanje lastne kulture in večjo odprtost za tuje kulturne tvorbe. Pri razviti medkulturni ozaveščenosti tako širjenje doživljajske zmožnosti prinaša samo raznolikost in bogatenje pri razumevanju, brez nevarnosti hibridizacije ali drugačnega ogrožanja primarne jezikovne identitete.

---

4 Pri nas nekateri uporabljajo tudi izraz 'interkulturnost' in 'interkulturalizacija', Toporišič (2000: 704) pa je uporabil tudi izraz 'medomikovnost'.

Nejezikovne sestavine v medkulturnem sporazumevanju

Največ raziskovalne pozornosti so deležni tisti medkulturni stiki, ki so hkrati tudi medjezikovni stiki, stiki dveh različnih jezikov. Tako raziskovalno usmerjenost smatrajo za samoumevno zaradi velikega praktičnega pomena medkulturnega stika pri poučevanju, osvajanju in sleherni rabi tujih jezikov; vse te dejavnosti so že samo zaradi nujnega stika dveh jezikov vedno tudi medkulturno umeščene. Ker sporazumevanje v tujih jezikih postaja vsakodnevna potreba in realnost, premo sorazmerno s to potrebo narašča teoretsko zanimanje za medkulturnost in preučevanje praktičnih možnosti za vzgojo in osvajanje medkulturne ozaveščenosti. Več kot četrt stoletja to predstavlja osrednjo tematiko na področju tuje jezikovne didaktike. Vsi strokovnjaki se strinjajo, da je nemoteno potekanje globalnih komunikacij brez nesporazumov zaradi medkulturnega položaja mogoče le z dobro razvito medkulturno ozaveščenostjo, ki edina omogoča boljše razumevanje takega položaja. Kljub temu pa velja povedati, da tudi na področju vizualnih komunikacij lahko pride do medkulturnega nesporazuma in stalno prihaja do medkulturnih vplivov.

Pred leti so organizatorji razstave angleškega portreta na Kitajskem osupnili zaradi nelagodnosti, ki jo je pri kitajskih obiskovalcih razstave povzročila evropska oblikovna konvencija senčenja. Na otvoritvi razstave ugledni povabljeni gostje in strokovnjaki niso mogli zadržati začudenega nasmihanja in šepetanja. Šele njihovo poznejše vprašanje, zakaj si angleške gospe eno polovico obraza obarvajo temnejše kot drugo, je organizatorjem pomagalo razumeti nenavaden nesporazum (Cary, 1958: 85). Izhajajoč iz svoje umetniške tradicije, ki ni poznala senčenja, in na njej osnovane umetniške izkušnje ter obzorja pričakovanj, so Kitajci v tem pojavu lahko videli samo posebnosti predstavljenega modela - dejanskega videza upodobljene osebe. Niso si pa mogli brez pojasnila ustvariti predstave o neznani oblikovni konvenciji senčenja.

Ozaveščanje in razčlenjevanje postopkov gledanja in razumevanja podob pa je bilo deležno že več pozornosti. Danes razpolagamo z znanstveno utemeljenimi razlagami o tem, kako določena kulturna tradicija gledanja in razumevanja podobe vpliva na estetske odzive in razumevanje slikarskih upodobitev. Svetlana Alpers (1983) je podala zanimivo razčlenitev procesov, kako sta italijanska likovna tvornost in njeno preučevanje z vsemi koncepti, ki so bili za slednje potrebni, odločilno vplivala na razumevanje in preučevanje drugih likovnih tvornosti. Pokazala je, zakaj so razne predstave, analitična orodja in kritiški zapisi, kot so jih razvili za preučevanje

italijanskega slikarstva, neprimerni za razumevanje in preučevanje holandskega slikarstva. Holandsko umetnost namreč obvladujejo povsem druga stremljenja in zakonitosti, ki izvirajo iz njene tesne navezanosti na posebne okoliščine njenega nastanka, zato jo lahko ustrezno odstirajo samo analitični pristopi, ki so utemeljeni na teh zakonitostih, ne pa na njej tujih hotenjih in pogosti pripovedni usmerjenosti italijanskega slikarstva.

Na teoretski ravni širšega estetskega doživljanja pa se je vprašanja pomena skupne kulturno pogojene izkušnje kot umeščenosti avtorja dela in njegovega sprejemalca v skupen prostor - čas že pred tem lotil ameriški filozof Arnold Bertleant s svojo teorijo skupnega estetskega polja. V svojem delu The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience (1970) je kot prvi pogoj za vse vrste uspešnih estetskih komunikacij postavil zahtevo, da morata biti tvorec umetnostnega dela in njegov sprejemalec umeščena v skupno estetsko polje – oba morata poznati isto kulturo. Pojem estetskega polja je vpeljal kot metaforo za obema skupno kulturo in z njo povezano poznavanje oblikovnih in komunikacijskih konvencij, skupne tradicije in širše skupne izkušnje. V njegovem delu lahko vidimo enega izmed zgodnjih opozoril na pomen sprejemalčeve umeščenosti v izvirno kulturo tvorca umetnostnega predmeta in obema skupnih kulturno pogojenih izkušenj ter na njih utemeljenih pričakovanj, ki rastejo iz skupnega družbenega konteksta. Čeprav Bertleant ne razmišlja o težavah in zapletih estetskega doživljanja, do katerih lahko pride, če umetnostno tvorbo prenesemo iz enega kulturnega okolja v drugo - v medkulturni položaj - ter se tako namesto v homogenem estetskem polju recepcija odvija v nehomogenem okolju, lahko iz njegovih opisov izvedemo pričakovanja in razlago zapletov pri doživljanju zunaj skupnega oziroma homogenega estetskega polja, ki povezuje tvorca in sprejemalca umetnine. Ko delo preide iz enega kulturnega okolja v drugo, ko ga tako v medkulturnem položaju doživljajo v delu samem nepredvideni naslovniki/sprejemalci zunaj izvirnega družbeno-kulturnega okolja in brez potrebnega poznavanja le-tega ter v njem ustaljenih oblikovnih konvencij, je nujno računati s spremembami v estetskem doživljanju. To velja za vse medkulturne položaje, ko se sprejemalci srečujejo z deli (neznane) tuje kulture, iz drugačne konceptualizacije realnosti in drugačne življenjske in umetniške izkušnje. Čeprav je naše poznavanje sprememb estetskega doživljanja v medkulturnem položaju še vedno omejeno in pogosto le anekdotično, zato še ne smemo sklepati, da so taki premiki nepomembni in jih ni treba preučevati.

Drugačen koncept avtonomnih in kulturnih polj predlaga Pierre Bourdieu (1996: 132), ko opozarja, da je družbena konstrukcija avtonomnih polj

proizvodnje tesno povezana s strukturo posebnih principov zaznavanja in vrednotenja naravnih pojavov in družbenega sveta, s tem pa tudi literarnih in drugih umetniških predstavitev/upodobitev sveta. Izdelani zapleteni načini estetske zaznave ves čas vplivajo na postopke ustvarjanja in so razvidni na ustvarjenem predmetu. Posebno literarno polje (prav tam, 232) hkrati predstavlja tudi polje sil, ki deluje na vsakogar, ki v to polje vstopi ali v njem deluje. Delovanje literarnega polja pa je odvisno od položaja vstopa. V tem smislu ga je treba razumeti kot kulturno posebno polje, ki v medkulturnem stiku terja upoštevanje medkulturnega položaja.

Dejstvo, da je naše poznavanje posebnosti nejezikovnih stikov s tujimi kulturami oz. med kulturami manjše, kot je poznavanje medjezikovnih stikov, gre pripisati tudi temu, da podobe, ki ne potrebujejo jezikovnega pretvarjanja/prevajanja, lažje prehajajo kulturne in jezikovne meje ter potujejo po celem svetu kot jezikovna besedila, ki največkrat še vedno terjajo posredovanje prevajalca. Pri razumevanju podob navadno ne pride do preverjanja 'pomena', ki ga v podobah razbirajo ljudje iz drugih kultur, zato tudi ne pride do zaznavanja nerazumevanja ali predstav, ki se odmikajo od predstav v izvirni kulturi. Zaradi lažjega medkulturnega trženja po vsem svetu vedno več risank in reklam uporablja vse manj jezikovnih sporočil, vizualno podprta pripoved pa izriva in nadomešča tiskano besedo. Visoka globalna mobilnost vizualnih upodobitev brez ovir jezikovnih meja na številnih področjih komunikacije povzroča uporabe, za katere je značilna medkulturna eklektičnost. Na področju vizualnih upodobitev od slikarstva do arhitekture lahko občutljivo oko zazna navzočnost oblikovnih sestavin iz različnih, tujih kultur, ki jih iskalci novih izraznih možnosti načrtno ali nenačrtno vključujejo v svoje stvaritve. Čeprav se za tako sonavzočnost in součinkovanje več kulturnih sestavin še ni uveljavil pojem medslikovnosti v takem smislu, kot uporabljamo koncept medbesedilnosti za ugotavljanje stalne sonavzočnosti in medsebojnega navezovanja ter učinkovanja več besedil v preučevanem besedilu, so tudi te oblike medkulturnosti že postale predmet znanstvenega preučevanja (Ziva Ben-Porat, 2002).[5] Medkulturni vplivi pa so vse intenzivneje navzoči na področju raznih predmetov vsakdanjega življenja, pri dizajnu, pri modi in od najzgodnejše mladosti

---

5 Medsebojno delovanje in navezanost sopostavljenih slik pa npr. že preučujejo v zvezi z delovanjem galerij in muzejev. Tako David Carrier (2003: 61) opozarja, da v muzeju pomen slik razbiramo glede na sopostavljene slike. Na zaznave posameznih podob namreč delujejo tudi podobe, ki smo jih videli pred njimi in za njimi. Posredno opozarja tudi na medkulturne vplive na gledanje podob, ko ugotavlja, da so evropske slike videti drugačne, če jih opazujemo, potem ko smo si ogledali kitajske, kitajske pa vidimo drugačne, potem ko smo obiskali Kitajsko (prav tam, 62 in 63).

otroka pri igračah. Po logiki tržnih mehanizmov in kapitala igrače skupaj z drugimi potrošniškimi predmeti ne poznajo niti kulturnih niti kakšnih drugih meja. V tem smislu se prav vsak posameznik, ne glede na to, na kateri polobli ali celini živi, srečuje z medkulturnimi stiki.

Pričakujemo pa lahko, da bo v prihodnosti medkulturnost na področju vizualnih komunikacij deležna več pozornosti, saj imajo v sodobnih družbah prav otroke za najbolj občutljive vizualne zaznavalce (Makey, 2001: 45). Zato se bo zagotovo povečalo tudi zanimanje za vizualno recepcijo, še zlasti za razne možnosti razbiranja njenih pomenov. Vedno nove generacije mladih so od najzgodnejše mladosti dnevno izpostavljene takim količinam medkulturno zaznamovanih vizualnih sporočil, da njihovi predstavni svetovi postajajo vse večje neznanke za starše in za pedagoške delavce. Spreminjajo se tudi njihove sposobnosti zaznavanja (Schmidt, 1995) in kognitivne potrebe (Oostendorp, 2003). Medtem ko že preučujejo vplive nekaterih igrač in računalniških igric na oblikovanje otrokove in mladostnikove osebnosti, še zlasti npr. otroških predstav o spolnih vlogah, o zaželenem videzu, o možnostih družbenih vlog, o vrednotah in o medosebnih človeških odnosih (Nodelman, 2003: 136 in sledeče), ostaja nerazrešena vrsta vprašanj o dolgotrajnih učinkih pluralne vizualne ponudbe televizije na oblikovanje otrokove osebne, kulturne in narodne identitete. Čeprav je mentalne svetove otrok ob doživljanju slikanice in besedila še teže preučevati kot literarna doživetja odraslih, strokovnjaki danes menijo, da bi vzporedno vpisanemu bralcu, kot si bralca naslovnika besedila zamišlja literarna teorija, morali postulirati tudi vpisanega gledalca risanke, otroka, z izkušenjsko določenimi predstavami in pričakovanji o tem, kaj mu risanka lahko ponudi (Nodelman, 2000: 23). Vzporedno s konceptom bralčevega horizonta pričakovanj kot kritiške kategorije bi si tako bilo smiselno zamisliti tudi gledalčevo obzorje pričakovanj in preučevati njegovo družbeno-kulturno pogojenost. Zaradi dognane primarnosti vizualnega nad besednim, še zlasti vselej, kadar je sporočilo dvosmiselno (Burgoon, Buller in Woodall, 1996: 142) ali težko razumljivo, bi pomenu vseh oblik vizualnega sporočanja veljalo nameniti večjo pozornost. Eksperimentalno preučevanje recepcije vizualnih sporočil na načine, ki bi bili podobni že ustaljenemu raziskovanju recepcije besednih sporočil, pa bi gotovo prineslo nove vpoglede v gledalčeve odzive, ki bi presegali doseženo znanje o odzivih na osnovne oblike in barve. Razkrilo bi lahko tudi različne postopke razbiranja oz. narativnost podob in drugih vizualnih zaznav v procesih njihovega besednega pretvarjanja in asimilacije ter medkulturne razlike v odzivih.

Strokovnjaki pogosto opozarjajo, da je pogled že zaradi svoje nadzorovanosti

praviloma bolj usmerjen kot sluh. Če zapremo oči, ga namreč lahko tudi ukinemo, medtem ko bi bilo zapiranje ušes precej bolj zapleteno. Kljub temu pa se vloga in učinki vizualne podpore pripovedi zaenkrat še vedno izmikajo natančnejšemu preučevanju na ravni individualnih zaznav. Nobenega dvoma ni o tem, da v slikanicah ilustracije lahko podpirajo in širijo besedno pripoved (Nikolajeva in Scott, 2001:12; Nikolajeva, 2003), vendar še vedno ne vemo, kako delujejo na podzavestni in sugestivni ravni s svojim nebesednim in celo predbesednim sporočilnim potencialom in kakšne so recepcijske zmožnosti v različnih kulturah in posledični medkulturni potencial potujočih slikanic. Po drugi strani besedilo, ki spremlja posamezno podobo ali ilustracijo, lahko daje tej podobi različne pomene. Tako Pery Nodelman (2001) opozarja, da ima npr. sedeča mačka sama po sebi lahko nepredvidljiv pomenski potencial, ki ga zameji šele spremljajoče besedilo ali napis pod sliko. Spet drugi avtorji opozarjajo na nerealistično naravo vizualnih predstavitev narave in naravnih pojavov v slikanicah in se sprašujejo o učinkih take predstavitve na otroka ali mladega bralca, ki še nima lastnih izkušenj predstavljenega pojava ali predmeta in je tako lahko izpostavljen osvajanju nerealnih predstav o svetu (Marriott, 2002: 176) in predstav iz neznanih kultur. Podobne negotovosti o učinkovanju veljajo tudi za druge oblike vizualnih sporočil in njihove medkulturne razlike.

Čeprav ne želimo oporekati primarnosti vidnega zaznavanja, pa velja opozoriti, da je tudi vsebina videnega neposredno odvisna od besed, od jezikovnih oznak, kategorij za predmete in pojmovni svet, kot jih posameznik pridobi s primarno socializacijo v svojo posebno kulturo, ki poteka najprej ravno z osvajanjem prvega jezika in v jeziku utelešenega pojmovanja sveta (Berger in Luckmann, 1967 in 1988). V tem smislu je vse zaznavanje realnosti pogojeno z imeni za predmetno stvarnost, ki jih posamezniku ponujata jezik in kultura, v katerih je rojen. Ker posamezni jeziki realnost segmentirajo in poimenujejo na različne načine, lahko govorec določenega jezika vidi in razločuje npr. le tiste barve, za katere mu njegov jezik ponuja ustaljena imena. Pripadniki različnih jezikovnih skupnosti in kultur zato posamezne barve različno 'vidijo', vsaj ko jih morajo ubesediti, svoje zaznave pretvoriti v besedni opis. Na področju razmišljanja in pogovora o subjektivnih predstavah smo vsi omejeni z materinščino, s svojim prvim jezikom, ki je za vse hkrati jezik primarnega odnosa do sveta in čustvovanja. Preseganje te omejitve v materinščini je dano le največjim pesnikom in njihovim povsem izvirnim ubeseditvam izkustva, zaradi katerih je metaforični jezik poezije tako težko prevajati. V medkulturnem stiku s tujimi upodobitvami in podobami pa se s potrebo po takem preseganju srečuje vsakdo, ki se je pripravljen in zmožen v tuje in

drugačno/neznano poglobiti tako, da ga poskuša razumeti tudi zunaj znanih konvencij in svojega že usvojenega načina videnja in razumevanja.

Medkulturno naravnano preučevanje razumevanja filmske pripovedi brez sleherne verbalne sestavine je nazorno pokazalo in dokazalo, da isto zapovrstnost slik gledalci v različnih kulturah razbirajo povsem različno - skladno s posebnimi kulturno pogojenimi predstavami in razumevalnimi shemami o tem, kaj je človeško mogoče in primerno, in z jezikom, ki te predstave posreduje ter omogoča njihovo ohranjanje med generacijami. Ko so eksperimentalno posnet nemi film Pear Story (Zgodba o hruškah; Tannen, 1977: 137) prikazovali v različnih kulturah in so po ogledu filma naprosili gledalce, naj opišejo, kaj so videli, so si bile kljub individualnim razlikam njihove zgodbe o prikazanem dogajanju znotraj iste kulture zelo podobne, med različnimi kulturami pa so se razlikovale tako močno, da je bilo težko verjeti, da so nastale na osnovi istih posnetkov in epizod preproste zgodbe o ukradenih hruškah. Postalo je povsem jasno, da so gledalci iz različnih kultur v procesu opomenjanja slik in povzemanja zgodbe uporabljali različne kulturne sheme in stereotipe. Pri narativnosti podob in risank lahko očitno pričakujemo velike medkulturne razlike. Ali bodo te razlike postale tako zapletene, kot so razlike pri medkulturnih jezikovnih komunikacijah, še ni mogoče napovedati. Pričakujemo pa lahko, da bomo vedeli vse več o različnih vsebinah in razsežnostih vidne percepcije, že samo zato, ker preučujejo vse več področij zaznavanja in vizualnega predstavljanja, ki so praviloma kulturno posebna, pa naj gre za zaznavanje osebnega prostora ali prostorsko zaznavanje samega sebe (Etlin, 1998: 1). V kolikšni meri so take razlike v medkulturnem razbiranju slikovnih in drugačnih nebesednih sporočil lahko izvor nesporazumov, pa zanima predvsem prevajalce, ki morajo poleg jezikovnega sporočila pravilno razbirati in ohranjati tudi razmerje med jezikovnim in nejezikovnim kodom izvirnika. Pri nekaterih oblikah prevajanja, npr. pri podnaslavljanju, prav ohranjanje razmerja med jezikovnim in slikovnim kodom terja posebno pozornost (Kovačič, 1999: 100). Razmerje med obema omenjenima kodoma lahko postane vprašljivo tudi pri risankah in ilustracijah prevedenih besedil (prim. Rot Gabrovec, 2003: 56).

Medkulturna razsežnost sporazumevanja

Čeprav je neposredno medjezikovno in medkulturno sporazumevanje ljudi v pogovoru navadno precej bolj preprosto, kot so postopki medkulturnega razumevanja za potrebe medkulturnega posredovanja književnosti in filmov ob prevajanju, je tudi pri neposrednem medosebnem sporazumevanju ne samo koristna, marveč tudi potrebna dobršna mera poznavanja spremljajočih oblik nejezikovnega obnašanja in vizualnih vtisov, brez katerih ne moremo govoriti o potrebni medkulturni ozaveščenosti. Na področju medjezikovnega sporazumevanja je postala potreba po poznavanju vseh posebnosti in zapletenosti medkulturnega stika očitna tako zaradi poudarka novejšega jezikoslovja na človeških sestavinah vseh jezikovnih rab kot tudi zaradi vse večjega poznavanja neposrednega vpliva okoliščin na potek sporazumevanja. Okoliščine medkulturnega sporazumevanja se razlikujejo od okoliščin vseh drugih oblik sporazumevanja po tem, da vključujejo dve kulturi in največkrat tudi dva jezika, uporabo dveh različnih kodov za dve ločeni besedili, medtem ko je sam potek komunikacije prekinjen s posredovanjem prevajalca in procesom prevajanja. Ker zaradi globalizacijskih procesov potrebe po medjezikovnem sporazumevanju skokovito naraščajo po vsem svetu, sta tako medkulturnost kot tudi možnosti razvijanja medkulturne zavesti že dve desetletji v središču pozornosti pri preučevanju medjezikovnih komunikacij in zanje potrebnega znanja tujih jezikov. Sistematično preučevanje sporazumevanja, pojavnih oblik nesporazumov in vseh že znanih dejavnikov, ki vplivajo na medkulturno sporazumevanje, se je zato razvilo najprej v okviru medjezikovnega stika, kot se poraja pri pouku tujega jezika. Pri medjezikovnem stiku je vsaj opažene, že ugotovljene nesporazume razmeroma lahko razčleniti s preučevanjem pomenskih premikov s komponentno razčlenitvijo pomena posameznih besed in z drugimi metodami kontrastivne analize, ki omogočajo iskanje in ugotavljanje izvorov nesporazuma. Hkrati je tako preučevanje izjemno pomembno za doseganje boljšega sporazumevanja in zmanjšanje nesporazumov.

Preučevanje medkulturnosti kot izhodiščnega položaja slehernega sporazumevanja s pomočjo tujega/drugega jezika in za učinkovitost takega sporazumevanja nujno potrebne medkulturne ozaveščenosti so še pospešili komunikacijski pristopi k pouku, ki v novih okoliščinah želijo omogočiti osvajanje dejanskih sporazumevalnih zmožnosti v tujem jeziku za realne potrebe delovanja in sodelovanja v različnih medkulturnih položajih. Kot pogoj uspešnega medjezikovnega sporazumevanja sta razumevanje medkulturnosti komunikacije in za to potrebno osvajanje medkulturne

ozaveščenosti postala nepogrešljiva sestavina vsega pouka tujih/drugih jezikov (prim. Council of Europe, 2001: 39 in sledeče; Van Ek, 1993: 59 in sledeče; Beveridge in Reddiford, 1993). Medtem ko so se na začetku devetdesetih let nekateri avtorji še pritoževali, da poučevanje in razvijanje medkulturne sposobnosti zaostaja za drugimi razsežnostmi tujejezikovnega pouka (Kordes, 1990: 287), in so opozarjali na to, da so tudi cilji medkuturne razsežnosti pouka težko opredeljivi (Starkey, 1990: 213), so študije in druge objave na tem področju danes tako številne, da jih je težko obvladovati. Poleg splošnih priporočil za uspešnejšo medjezikovno komunikacijo za posamezne jezikovne pare, npr. angleščino in slovenščino (prim. Šabec in Limon, 2001), srečujemo vse več študij tudi za posamezna področja sporazumevanja, kot so poslovno sodelovanje (Gesteland, 2000; Gibson, 1998; Holden, 2002; Marx, 1999) in komunikacije na področju politike in reklame (Brislin in Yoshida, 1994; O'Sullivan, 1994).

Upoštevanje medkulturnega položaja kot vedno navzoče sestavine vsega medjezikovnega sporazumevanja in medkulturnost kot nepogrešljiva sestavina vsega tujejezikovnega pouka sta bila deležna opazne pozornosti tudi na Slovenskem. Kot strokovnjakinja za to področje je urednica *Uporabnega jezikoslovja* Inka Štrukelj študijam o pomenu medkulturnega položaja pri sporazumevanju in medkulturni razsežnosti pri pouku tujih jezikov posvečala posebno skrb. Tako je tematska številka *Uporabnega jezikoslovja* (1994) o učenju tujih jezikov poleg študij dveh mednarodnih strokovnjakov za tujejezikovni pouk, Johna M. L. Trima (1994:10) in Roberta de Beaugrande (1994:32), prinesla tudi njeno študijo z naslovom *"Interkulturno sporazumevanje in učenje tujih jezikov"* (Štrukelj, 1994: 51) in pomembne kontrastivne študije (prim. Miklič, 1994:,84) ter obravnavo mesta slovenščine (materinščine) v medkulturnem stiku pri pouku tujega jezika (Skela, 1994: 72). Zbornik referatov 2. kongresa Društva za uporabno jezikoslovje Slovenije z naslovom *Jezik za danes in jutri* (ured. Štrukelj, 1998) je v veliki meri posvečen medkulturnim jezikovnim okoliščinam v novi Evropi, še zlasti vprašanjem, ki jih sprožajo procesi integracije v jezikovni politiki (Štrukelj, 1998: 19 in Bufon, 1998: 65) in vprašanjem medkulturnega posredovanja s prevodom (Prunč, 1998: 292, Ožbot, 1998: 300, Markič, 1998: 322). V obsežni monografiji v dveh knjigah *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije* (ured. Štrukelj, 2000) pa več avtorjev razpravlja o mnogokulturno in medkulturno pogojenih problemih jezikovnega sporazumevanja z različnih perspektiv.[6] Nekatere

---

6 Prim. 1. knjiga, Dimitrij Rupel (2000: 11), *Sladke besede*: kulturni in jezikovni izzivi v multinacionalni/multikulturni Evropi ob koncu tisočletja; Inka Štrukelj (2000: 42), *Jezik in socialna integracija v pogojih modernizacije in globalizacije*; Vera Gomezel

medkulturne študije s področja jezikovnega para angleščina – slovenščina pa so bile objavljene v Združenih državah Amerike.[7] Čeprav se na področju preučevanja medkulturnih stikov za posamezne jezikovne pare odpirajo vedno nova vprašanja o raznih razsežnostih in vidikih razmerja med danima jezikoma v stiku pri različnih oblikah sporazumevanja, lahko vendarle trdimo, da je medkulturna razsežnost pouka vsaj pri angleščini na Slovenskem že dobro poznana. Zato lahko pričakujemo, da bo tudi medkulturni položaj učenca pri pouku tujega jezika deležen vse večje pozornosti, medkulturna ozaveščenost pa vse bolj razširjena.

Danes je povsod v razvitem svetu splošno sprejeto prepričanje, da za uspešno sporazumevanje v tujem jeziku ni dovolj poznavanje tujejezikovnega sistema, marveč je potrebna tudi dodobra razvita medkulturna ozaveščenost, ki je pri uporabi tujega/drugega jezika potrebna za presojo primernosti in sprejemljivosti sporočila glede na sogovorca iz druge kulture in za večjo verjetnost uspešnega sporazumevanja. Da bi se posameznik, ki dobro pozna tuji jezikovni kod, v tem jeziku uspešno sporazumeval, mora imeti za dano jezikovno kombinacijo materinščine in tujega jezika potrebno poznavanje posebne medkulturne problematike za izbrani jezikovni par. Primernost svojega sporočila mora namreč presojati glede na posebnosti medkulturnega stika - svojega prvega/maternega in uporabljanega tujega jezika ter pripadajočih dveh kultur - in mora pri tem izbirati, katere svoje sporazumevalne strategije želi ohraniti in katere tuje sprejeti za realizacijo uspešne komunikacije. Podobno mora presojati tudi sprejemljivost oblikovne

---

Mikolič (2000: 99), *Narodna in jezikovna zavest kot konstitutivni sestavini etnične identitete in nacionalne ozaveščenosti*; 2. knjiga: Meta Grosman (2000: 11), *Izzivi in področja medkulturne vzgoje*; Janez Skela (2000: 23), *Odkrivanje drugosti*: (med)kulturna zavest pri pouku tujega jezika; Lucija Čok (2000: 41), *Vrednotenje interkulturne izkušnje*; Teodor Petrič (2000: 73), *Evropski integracijski procesi in razvijanje večjezične in medkulturne kompetence v novih učnih okoljih*; Melita Kukovec (2000: 85), *Poučevanje angleščine kot tujega jezika v večkulturni Evropi*; Karol Visinko (2000: 105), *Osnovnoškolska književna lektira i interkulturni odgoj*; Marjan Štrancar (2000: 201), *Medkulturno občutljive točke pri velevanju*; Mojca Belak (2000: 229), *Medkulturne razlike: nepredvidljivost in nesprejemljivost slovenske vljudnosti v angleško govorečih okoljih*; Urška Sešek (2000: 248), *Medjezikovni in medkulturni transfer* – vplivi med angleščino in slovenščino v pisni rabi.

7 Prim. Robert de Beaugrande, Meta Grosman in Barbara Seidlhofer, ured. 1998: Language Policy and Language Education in Emerging Nartions. Focus on Slovenia and Croatia and with Contributions from Britain, Austria, Spain and Italy. Meta Grosman (1998: 15), Intercultural Component in Teaching English as a Foreign Language; Uroš Mozetič (1998: 49), Literature as Comparative Discourse: Parallel Readings in Two Languages; Robert de Beaugrande (1998: 275), Designing Language Programs in Post-Colonial Contexts: The Outlook in Slovenia.

in vsebinske plati svojega sporočila glede na pričakovanja sogovorca, pri katerem mora predpostaviti drugačne predstave o sprejemljivosti in oblikovanosti sporočil, kot so njegove, drugačne predstave o realnosti oz. znanje o svetu in drugačno obzorje pričakovanj glede na drugačno primarno izkustvo. Brez razvite medkulturne ozaveščenosti si je težko predstavljati uspešno uravnavanje sporazumevanja s tujimi govorci; računati moramo z raznimi nesporazumi.

Preučevanje medkulturnosti in možnosti razvijanja medkulturne zavesti pa je hkrati razkrilo tudi zapletenost celotne problematike medkulturnega sporazumevanja. Ker je ta problematika zanimiva za naše razmišljanje o naravi in zapletenosti vseh medkulturnih stikov in za razumevanje posebnosti delovanja govorcev in branja v medkulturnih položajih, si moramo ogledati vsaj glavna dognanja in opozorila o značilnostih medkulturnega sporazumevanja s tujimi jeziki in za to potrebne medkulturne zavesti. To nam bo pomagalo razumeti naravo sprememb v medkulturnem branju umetnostnih besedil in postopke za izboljšavo takega branja, hkrati pa bo osvetlilo tudi pomen poznavanja procesov kulturnega prisvajanja, če se bralec v takih okoliščinah ne zaveda svoje umeščenosti v medkulturnem položaju.

Medkulturna ozaveščenost: možnosti, sestavine, pridobivanje

Medkulturna ozaveščenost terja najprej temeljito poznavanje tesne povezanosti jezika in kulture. Na to povezanost in na njeno posledico in dejstvo, da govorci različnih jezikov na nek način živijo v različnih svetovih in kulturah, je opozorilo več jezikoslovcev, ki so se ukvarjali s preučevanjem raznih jezikov (Whorf, 1956; Sapir, 1949; Wierzbicka, 1992 in 2003). Vendar se zdi, da znanje o različnosti jezikov in kultur še ni dovolj razširjeno. Zato ljudje še vedno pričakujejo, da bi se morali pripadniki drugačnih kultur in govorci drugih jezikov obnašati in delovati tako kot oni sami (Byram in Morgan, 1994: 45). Lastni vedenjski vzorci se jim kažejo kot 'normalni' ali celo 'naravni' zgolj zato, ker so jih usvojili v primarni socializaciji, največkrat brez posebnega razmisleka, zato se tudi ne zavedajo njihove kulturne pogojenosti. Pri tem vse prepogosto pozabijo, da pri jezikovnem sporazumevanju vsi ljudje ves čas izkazujejo kulturno pogojene vedenjske

vzorce. Da bi prerasli to omejitev, bi morali najprej ozaveščati družbeno kulturno pogojenost lastnih predstav in pričakovanj ter spoznavati posebnosti lastne kulture in kulturno pogojenih vzorcev (jezikovnega) obnašanja. Šele ko se človek zave dejstva, da so vse njegove predstave, pričakovanja in vrednote kulturno pogojene z osvajanjem razumevalnih shem v maternem jeziku, lahko preseže neučinkovito posploševanje lastne izkušnje in pripisovanje lastnih vedenjskih vzorcev in z njimi povezanih pričakovanj govorcem drugih jezikov ter pripadnikom drugačnih kultur. Hkrati lahko spozna, da imajo le-ti bolj ali manj drugačne vzorce in pričakovanja o tem, kaj je človeško normalno in sprejemljivo ter o čem je primerno govoriti. Sposobnost spoznati lastne posplošitve kot možnost napačnih pričakovanj je pomembna tudi za razumevanje nastanka kulturnih stereotipov in njihovega kvarnega vpliva na medkulturno sporazumevanje. **Neobremenjena zavest o možni drugačnosti drugih kultur je potrebna tudi za razvoj odprtosti za drugačne kulture in njihovo drugost brez občutkov ogroženosti v zvezi z lastno kulturo, ki je vir pozitivne motivacije za sporazumevanje.**

Vsa ta potrebna spoznanja so dosegljiva na ravni poglobljenega razmišljanja o drugosti in drugačnosti tujih kultur in jezikov, ki ga je mogoče razviti šele na osnovi temeljitega poznavanja lastne kulture in jezika in neprestanega poglabljanja takega poznavanja. Potreba po vedno navzočem razmišljanju o lastni in tuji kulturi in njunih razmerjih ter o obeh jezikih opozarja na dejstvo, da zgolj poznavanje tuje kulture ne zadošča za razvoj medkulturne ozaveščenosti. Nujno je namreč vzpostaviti primerjalno razmerje, ki temelji na poznavanju lastne kulture in jezika, in ozaveščati razlike z različnimi primerjalnimi postopki (Byram in Morgan, 1994: 42). Sodobni tujejezikovni pouk in študij prav s svojo medkulturno sestavino spodbujata tako razmerje do tujega jezika in v njem utelešene kulture ob stalnem vračanju k materinščini, k poglabljanju vedenja o kulturi, vtelešeni v njej, in k razvijanju kritične primerjalne sposobnosti. V tem smislu medkulturna ozaveščenost ves čas teži k poglabljanju razumevanja obeh kultur v stiku, lastne in tuje, in prispeva k sposobnosti kritične presoje. Medkulturna ozaveščenost je prvi pogoj slehernega medkulturnega posredovanja, ki terja dodatno sposobnost in pripravljenost, da se vživljaš v drugačno kulturo, v pojasnjevanje in razumevanje razlik, sposobnost pogajanja in razvoj osebnostne empatije, fleksibilnosti in strpnosti. Vse te sposobnosti pa predpostavljajo visoko motivacijo.

Na jezikovni ravni vsa ta spoznanja in priporočila za jezikovno ravnanje in samorefleksijo o njem terjajo poglobljeno poznavanje jezikov in njihovega delovanja. Glede na to, da je s stališča drugega jezika vsak jezik

videti pomanjkljiv (prim. Becker, 1992: 120), kar pri procesih prevajanja nenadoma postane 'nazorno' ob neuspešnem iskanju domnevnih ustreznic, je za boljše razumevanje razmerja med jeziki treba sprejeti spoznanje, da je prav vsak jezik - ne glede na število govorcev in njihove moči - poseben način, ki so ga razvili ljudje za ustvarjanje medsebojnih odnosov in odnosa do narave, sveta. Zato je treba vse jezike enako spoštovati in David Crystal (2000) opozarja, da smrt ali drugačna **ukinitev katerega koli jezika pomeni izgubo za vse človeštvo**. Hkrati pa dejstvo, da se nekateri jeziki bolj širijo in močneje vplivajo na druge (Crystal, 1997), povzroča med jeziki napetosti, ki se prenašajo na govorce in vplivajo na njihovo spoštovanje do drugih jezikov in tudi na njihovo posebno obliko medkulturne ozaveščenosti. Razvijanje medkulturne ozaveščenosti zato nikakor ni tako preprosto, kot bi bilo videti iz potrebe in pričakovanja, da bi jo morali razviti prav vsi udeleženci v medjezikovnem sporazumevanju.

Strokovnjaki opozarjajo, da učenje tujega jezika ne pomeni samo učenje drugih besed za iste stvari, kar bi lahko smatrali zgolj za učenje drugega koda, ne pa novega jezika za sporazumevanje z govorci tega jezika. V stiku s tujim jezikom in kulturo posameznik osvaja (in mora usvojiti) nove in spremenjene sheme razumevanja, ki so potrebne za razumevanje drugačne kulture in realnosti, s tem pa hkrati pride do tega, da drugače vidi svoj prvotni kulturni položaj, ko ga razume primerjalno s tujo kulturo (Byram in Cain, 1998: 35 in 37). Byram in Morgan opozarjata (1994: 23), da stik z drugo kulturo povzroča preureditev zaznav na ravni, ki se razlikuje od primarne in sekundarne socializacije. Raven spoznavanja tujega jezika zato nekateri strokovnjaki imenujejo kar terciarno socializacijo in s tem izpostavljajo njeno različnost. Do spremembe v zaznavah perspektive pride šele, ko posameznik spozna, da tuji jeziki utelešajo sklop drugačnih prepričanj, vrednot in skupnih pomenov. S stališča tako razširjene perspektive lahko posameznik začne kritično razmišljati o svoji in tuji kulturi in se polno zavedati svojega medkulturnega položaja. Tako razširjena perspektiva pa mu omogoča tudi poglobljeno razumevanje jezikov in njunih medsebojnih razmerij, npr. spoznanje, da posamezne besede, kot so 'okolje', 'demokracija', pa tudi 'moški' in 'ženska', lahko smatramo za ustreznice v dveh jezikih le na ravni zelo visokega pospološevanja.[8] V realnosti vsakodnevne

---

8 Že zgodnja razmišljanja nemških jezikoslovcev o možnostih prevajanja jasno kažejo na zavest o vprašljivi naravi 'ustreznic'. U. von Wilamowitz-Moellendorf (1963: 144) opozarja, da "... dejansko skoraj nikoli ne moremo prevesti posamezne besede, saj z izjemo tehničnih terminov, v različnih jezikih dve besedi praktično nikoli nimata zares enakega pomena." Harold Weinrich (1966: 23) pa opozarja na vlogo konteksta pri odločanju o pomenu posameznih besed: "Medtem ko izolirana beseda spodbuja širok

uporabe pa imajo besede posebne konstelacije pomena, ki so povezane z njihovo rabo v določljivem času, kraju in kulturnem okolju. Zato je večkrat pomembnejše, da se zavedamo razlik med pomeni slovarskih ustreznic v dveh jezikih, kot da jih površno obravnavamo za povsem enakovredne ustreznice. V svoji primerjalni študiji 'univerzalnih' človeških konceptov v kulturno posebnih konfiguracijah Anna Wierzbicka (1992: 183) opozarja, da takih konceptov, kot so 'pravičnost', 'pogum', 'poštenost', pa tudi 'ljubezen', ne smemo imeti za objektivne ideje v človeškem sporazumevanju, ki bi bile neodvisne od posebnega jezika ter v njem utelešene kulture. Pomen teh besed praviloma zrcali načine mišljenja in prepričanja, ki so značilni za govorce v posameznih jezikovnih skupnostih in kulturah. Do medkulturnih/medjezikovnih nesporazumov lahko pride že pri ogovarjanju druge osebe (prav tam: 309), saj izbrana oblika v številnih jezikih ne pomeni zgolj nagovora druge osebe (v angl. you za ednino, dvojino in množino!), marveč hkrati razkriva govorčevo sposobnost danim okoliščinam primernega začenjanja pogovora, statusno pogojen odnos govorca do naslovnika in njegovo oceno njunih družbenih vlog oz. celostno sposobnost verbalnega vzpostavljanja in vzdrževanja medosebnega razmerja skladno z dogovorjenimi jezikovnimi rabami. Nič manj zapleten ni danim okoliščinam primeren izbor semantične realizacije obljube ali grožnje (Halliday, 1985/1979: 38), za katero različni jeziki ponujajo razne možnosti, ki se razlikujejo v celoti in še bolj v posameznih odtenkih in odvisnosti od posebnih okoliščin.

Ker uspešno medjezikovno sporazumevanje ni odvisno samo od besed, marveč tudi od mentalnih shem v predstavah govorcev, ki omogočajo razumevanje posameznih besed in konceptov, dobro razvita medkulturna ozaveščenost predpostavlja tudi ozaveščanje lastnih kulturnih shem in z njimi povezanih odnosov in čustev. Poznavanje pomena in posebnosti lastnih kulturnih shem pripelje do pripravljenosti za razumevanje drugačnih shem pri govorcih drugih jezikov in je prvi pogoj sleherne empatije. Šele ko se zave, da pri sporazumevanju govorcev z različnimi shemami prihaja do nesporazumov, in razume dejstvo, da govorci drugega jezika delujejo s pomočjo drugačnih razumevalnih shem, si posameznik lahko predstavlja drugačna (njemu potencialno neznana) izhodišča in njihov pomen za sporazumevanje. Razumevanje in vživljanje v perspektivo, ki izhaja iz drugačnih predstavnih shem, praviloma terja zavesten napor za preseganje omejitev lastnih shem. Da bi poudarili omejitve, ki jih kulturno pogojene sheme povzročajo pri medkulturnih komunikacijah, nekateri strokovnjaki

---

spekter pomenov, to ne drži za besedo v tekstu. Kontekst določa pomen. Besede druga drugo določajo in medsebojno omejujejo, še zlasti, če je kontekst dokončen."

poudarjajo, da lastni jezik lahko predstavlja tudi kulturni 'filter' ali 'očala' in v tem smislu povzroča zaznavne omejitve. Za preseganje takih omejitev je potreben načrtovan napor za 'izstop' iz samodejnega posploševanja lastnega predstavnega sveta. Byram in Morgan (1994: 42) poudarjata potrebo po razumevanju dejstva, da je vsak posameznik rezultat lastne socializacije, ki samodejno prinaša pričakovanja in omejitve njegove lastne kulture in jezika. Tako razumevanje je prvi pogoj odprtosti do drugih in razumevanja drugačnosti.

Ker v procesih primarne in sekundarne socializacije usvojimo tudi druge kulturno posebne značilnosti prvega jezika, kot so npr. predstave o oblikovanosti pripovedi, o sprejemljivih in primernih oblikah, kako moramo upovedovati svoje izkustvo, spomine, načrte in poglede na stvari, so tudi tako sprejeti pripovedni vzorci lahko ovira pri stikih s pripadniki drugih kultur z drugačnimi predstavami o tem, o čem in kako je primerno govoriti ali pripovedovati v različnih položajih. Možne nesporazume, ki se lahko porajajo iz razlik med kulturno pogojenimi pripovednimi konvencijami, so začeli preučevati šele zadnja leta, ko sta postali jasnejši dve temeljni funkciji pripovedi pri osmišljanju in razumevanju lastnega izkustva in pri tvorjenju ter verbalni projekciji lastne podobe (Silliman in Champion, 2002: 145). Obe našteti funkciji sta pomembni za uspešno sporazumevanje in sta lahko odgovorni za medkulturne nesporazume. Nič manj zapleteno pa ni pravilno zaznavanje vseh okoliščin sporazumevanja, pri katerem lahko napačno razbiranje situacijskih sporazumevalnih znakov pripelje do neprijetnih nesporazumov. Na zapletenost izražanja zahtev kot posebne oblike govornega dejanja v medjezikovnem in medkulturnem položaju sta opozorili že sodelavki Bloom-Kulka in House leta 1989. Young Yun Kim (1991: 265) zato trdi, da medkulturna komunikacijska sposobnost predpostavlja posameznikovo sposobnost, da razbira in obvladuje različne kontekste medkulturnih srečanj - ne glede na svojo lastno kulturo. Pomen učinkovitega razbiranja različnih sestavin sporazumevalnega konteksta razčlenjuje tudi Lee-Wong Song Mei (2002: 79). Michael Clyne (1994: 6) pa opozarja, da je diskurzna raven jezika preprosto neločljiva od kulturno posebnega obnašanja, zato pri jezikovnih rabah praviloma prihaja do večjega ali manjšega medjezikovnega transfera, ki lahko postane izvor nesporazumov. Temu se lahko povsem uspešno ognejo le posamezniki z visoko razvito dvojezičnostjo in hkratno dvokulturnostjo. Vsa našteta opozorila o zapletenosti razvijanja medkulturne ozaveščenosti, kot je potrebna za resnično sporazumevanje z govorci tujih jezikov in za poglobljeno razumevanje tujih kultur, bi lahko povzročila malodušje glede možnosti njenega razvoja. Strokovnjaki zato opozarjajo tudi na velike

prednosti njene pridobitve za uspešnejše preživetje v mnogokulturnem svetu.

Dobro razvita medkulturna ozaveščenost omogoča spoznavanje različnih možnosti osmišljanja človeškega življenja in dejstva, da imajo drugi ljudje in kulture različne poglede na razne človeške dejavnosti in na to, kaj naj bi bilo človeško vredno. Ta spoznanja so bistvena tudi za sožitje različnih ljudi in kultur. Ker ne živimo ravno v najmirnejšem obdobju, se ne gre čuditi mnoštvu raziskav in razprav, ki se ukvarjajo z možnostmi razvijanja medkulturne ozaveščenosti in z izzivi same medkulturnosti (Grosman, 2003a; Newby, 2003; Lazar, 2003; Huber-Kriegler, Lazar in Strange, 2003; Candelier in drugi, 2003; Zarate, Godar-Radenkovic in drugi, 2003) na osebni, družbeni in še posebej primerjalni ravni. Tako že vrsto let izhaja več revij, ki se na različne načine ukvarjajo s preučevanjem medkulturnosti, sem vključujemo tudi npr. medkulturno psihologijo (prim. Journal of Cross-Cultural Psychology). Medkulturna ozaveščenost s prikazanimi sestavinami in poznavanje širše problematike medkulturnih stikov, še zlasti sporazumevanja v medkulturnem položaju, pa sta seveda potrebna tudi za branje in poglobljeno razumevanje umetnostnih besedil in drugih pripovedi iz tujih kultur - ne glede na to, ali jih beremo v prevodu ali izvirniku.

Branje umetnostnih besedil je še posebej zanimivo za opazovanje razlik v medkulturnem razumevanju zato, ker imajo umetnostna besedila že sama po sebi mnogopomenski potencial, konkretne bralne aktualizacije pa niso odvisne samo od besedilnega gradiva, marveč nastajajo s sodelovanjem bralca, ki besedilo polni s svojimi kulturno pogojenimi shemami, pomeni in izkušnjami. Tudi kadar bere tuje umetnostno besedilo v izvirnem (tujem) jeziku, ga bralec v medkulturnem položaju s svojim posebnim obzorjem pričakovanj in medbesedilno izkušenostjo iz druge kulture drugače opomenja kot rojeni govorec, ki je umeščen v izvirno kulturo danega besedila. Do tega prihaja tudi, če tuji jezik odlično obvlada in ta zanj ne predstavlja nobene jezikovne ovire. Procese samodejnega (kulturno pogojenega) prilaščanja namreč povzročata že samo njegovo posebno obzorje pričakovanj, ki se je oblikovalo z literarno socializacijo v drugi jezikovni/kulturni skupnosti, in njegova medbesedilna izkušenost ter iz nje izhajajoča pričakovanja. Če pa bere prevod, se sooča z že asimiliranim besedilom, z različico besedila, ki je nastala na temelju prevajalčevega razbiranja in razumevanja izvirnega besedila v postopku prevajanja in samodejnega prilagajanja ciljni kulturi. Ker pa se zvečine prevajajo bolj poznana - če že ne slavna - umetnostna besedila, ima bralec v medkulturnem položaju na razpolago tudi več branj ali interpretacij, nastalih v izvirni kulturi. Kot bomo videli pri obravnavi

kritiških zapisov o Twainovem romanu Prigode Huckleberryja Finna, ima bralec na voljo možnost primerjave med svojim branjem in branji ter interpretacijami bralcev in kritikov v kulturi izvirnika, večkrat pa tudi interpretacije prevodov istega izvirnega besedila v druge tuje jezike. Gledališki listi praviloma prinašajo izbore tujih kritiških opisov, ki so spremljali tuje uprizoritve ali interpretirajo izvirno besedilo. Ob neposrednem soočanju z drugimi in drugačnimi branji se bralec lahko sprašuje o lastnem branju in razmišlja o posebnostih svojega razumevanja v medkulturnem položaju. To ne prispeva samo k poglabljanju njegovega vedenja o razlikah v medkulturni recepciji in k razvoju medkulturne ozaveščenosti, marveč mu omogoča vzpostaviti bolj zanimivo dialoško razmerje do besedila, ki ga lahko hkrati vidi iz lastne perspektive in iz perspektive drugih – v drugačni kulturi socializiranih – bralcev.

Možnosti razumevanja leposlovnih del s perspektive medkulturnega položaja niso zanimive samo s stališča recepcije posameznih besedil iz tujih kultur, marveč tudi zato, ker osvetljujejo širše procese medkulturnega razumevanja na temelju literarnih besedil in odpirajo vpoglede v posameznikovo sprejemanje besedil iz drugih kultur. Primerjave in preučevanje izvirnika in prevoda lahko vodijo do opazovanja medkulturnih razlik, ker vsaj z natančno primerjavo odkrivajo tiste sestavine izvirnika, ki so prevajalcu povzročale težave ali jih drugače ni mogel poustvariti ali jih mora bralcu prevoda razlagati v opombah. Take primerjave zato uporabljajo tudi pri pouku tujih jezikov za spodbujanje medkulturne ozaveščenosti in pri obravnavi književnosti za razvijanje kritičnega branja in mišljenja.

Medkulturna ozaveščenost za 21. stoletje

Izzivi, ki jih prinašajo medkulturni stiki - pa naj gre za potrebo po neposrednem sporazumevanju z govorci tujih jezikov ali za soočanje s tujimi kulturnimi tvorbami, še zlasti z umetnostnimi besedili - terjajo od posameznika poznavanje dinamike medkulturnega stika, potrebno medkulturno ozaveščenost. Poleg potrebe po preseganju družbeno-kulturno pogojenih 'omejitev' slehernega posameznika, ki so samodejna posledica socializacije v primarno kulturo, terjajo predvsem še jasne predstave o lastni kulturi, ki so mogoče le z neprestanim kritičnim vračanjem in

razmišljanjem o njej, in o potencialni različnosti druge kulture ali drugih kultur. Razlike med kulturami so praviloma vedno navzoče, lahko pa so manjše ali večje. Medtem ko moramo biti na manjše razlike med podobnimi kulturami posebej pozorni, da jih ne prezremo v procesu samodejnega prilaščanja besedila ali zanemarimo, ker se nam zdijo manj pomembne, velike razlike terjajo sistematično načrtovano prilagajanje. Kadar gre za medkulturni stik z govorci kulturno zelo različnih jezikovnih skupnosti, je potreben poseben načrtovan in zavesten napor. Jana Rošker (1996: 81) opozarja, da je za razumevanje stika z zunajevropskimi kulturami potrebna sistematična obravnava meja in omejitev 'evropskega kategorialnega aparata'. Če imamo opraviti z manjšimi razlikami, pa je njihovo odkrivanje in razčlenjevanje odvisno od cilja preučevanja. Čeprav včasih niso takoj opazne in se zato zdijo manj pomembne, tudi manjše razlike pripeljejo do reduciranega razumevanja tujega besedila ali druge kulturne tvorbe zaradi samodejne asimilacije in z njo pogojenega nezaznavanja razlik. Zaradi težje zaznavnosti in iz nje izvirajočega neupoštevanja moramo pomenu manj opaznih 'manjših' kulturnih razlik nameniti posebno pozornost, vsaj kadar gre za študijsko ali prevajalsko ukvarjanje s tujimi besedili in z drugimi umetnostnimi tvorbami. Taka pozornost lahko pomembno prispeva k razvoju občutljivosti za medkulturne razlike, ki je nepogrešljiva sestavina medkulturne ozaveščenosti, saj nam brez take občutljivosti in pripravljenosti na medkulturne razlike te pogosto ostanejo prikrite.

Razlike med kulturami in dinamike medkulturnega stika bodo v Evropi ostale v središču raziskovalne pozornosti, vse dokler bo ohranjanje kulturne in jezikovne raznolikosti veljalo za sprejeto vrednoto. V tem posebnem vrednotnem odnosu do razlik v kulturi in v konstituiranju identitete iz razlik vidi Dean Komel (2004: 6) osrednji paradoks evropskosti. V intervjuju o identiteti v Evropski uniji meni:

"Tisto, kar opredeljuje tradicijo evropskosti v interkulturnem smislu, je, formalno vzeto, 'enotnost v različnosti'. Evropa je dejansko, če upoštevamo njene grške filozofe ali demokratične izvore, zrasla iz tega, da so se razlike dvignile do neke višje enotnosti." (Komel, 2004: 6.)

Tudi nekateri drugi strokovnjaki menijo, da sožitje različnih kultur v Evropi temelji na skupni kulturni dediščini antične grške in rimske kulturne tradicije, ki predstavlja neke vrste kohezivno jedro različnih kultur v Evropi. Na drugih celinah in v drugačnih kulturah se s preučevanjem medkulturnih stikov ukvarjajo glede na njihove posebne mnogokulturne ali migracijske okoliščine. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da so vrednoto ohranjanja

kulturne raznolikosti vzpostavili tisti današnji Evropejci in drugi prebivalci Zemlje, ki so še bili deležni primarne in sekundarne socializacije v svoje posebne kulture in jezike in niso odraščali v mnogokulturnih okoliščinah, s katerimi se soočajo današnji mladi po vsem svetu (prim. Pratt, 2003). Vplivi mnogokulturne ponudbe in drugih pojavov globalizacije so danes še nepredvidljivi, prav ti procesi namreč sočasno sprožajo tudi zanimanje za nacionalne kulture in jezike. Slednje je tudi nujna sestavina same medkulturne zavesti kot izhodišče za poglobljeno razumevanje drugačnega in tujega. Druga možnost, da bi se začeli zavzemati za vsesplošno kulturno hibridizacijo kot obliko obrambe pred prevlado posameznih 'močnih' kultur, kot je npr. trenutno ameriška kultura - tako stališče zagovarjajo nekateri avtorji (prim. Bhabha, 1994: 8) –, se vsaj v današnji Evropi še ne zdi verjetna ali sprejemljiva rešitev. Vendar bi naraščajoča intenzivnost kapitalske in komunikacijske povezanosti sveta lahko kazala v to smer razvoja. Tudi vse bolj internacionalno usmerjena zanimanja mladih bi lahko bila prvi znanilec tako naravnanega razvoja. Ali se bodo prebivalci prihodnosti odločali za hibridno kulturno alternativo, kot jo predlaga Homi Bhabha (1994), ne bo odvisno samo od njihovega posebnega odnosa do lastne kulture in jezika, od tega, kako se bodo v lastnem jeziku in kulturi počutili, marveč tudi od stopnje razvoja njihove medkulturne ozaveščenosti in z njo pogojene sposobnosti razločevanja med kulturami navzlic sodobnim kulturno pluralnim družbam.

Temeljito poznavanje medkulturnih stikov in medkulturna ozaveščenost, ki raste iz poglobljenega poznavanja ter spoštovanja lastne kulture in tujih kultur ter lastnega jezika in tujih jezikov, omogočata soočanje z mnogokulturnostjo, ne da bi izgubili pozitivni odnos do lastnega jezika in kulture ter v njej pridobljene primarne jezikovne identitete, brez posledične krize smisla.

Hkratno širjenje zavestne jezikovne in kulturne identitete z razumevanjem tujih jezikov in tako pogojeno drugačno videnje sveta lahko pomagata pri premagovanju osebne razsrediščenosti, ki jo kot posledico stalno se spreminjajoče identitete v mnogokuturnih okoliščinah po mnenju številnih strokovnjakov povzročata globalizacija in komunikacijska povezanost s sredstvi množičnih komunikacij (Barker, 1999: 17; Barker in Galasinski, 2001: 61). Vedno več jezikoslovcev, komunikologov in gospodarstvenikov poudarja potrebo po bralni zmožnosti in pismenosti v dveh, če že ne treh jezikih (Davies, 1995: 71; Grabe in Stoller, 2002: 125; Skela, 2002; Sollars, 2002; Stabej, 2003). Taka pismenost ne terja medkulturne ozaveščenosti samo za doseganje učinkovitega sporazumevanja prek meja prvega jezika

ali materinščine, marveč tudi za jezikovno ustrezno obnašanje v vseh jezikih, brez nepotrebnega preklapljanja ali hibridizacije (prim. Grosman, 2003a). Potrebo po dobro razviti medkulturni ozaveščenosti pa prinašata tudi vse večja navzočnost in uporaba elektronskih medijev, ki imajo kljub prevladovanju angleškega jezika mnogokulturno naravo in neprestano vabijo h gledanju in doživljanju tujih kultur in njihovih raznolikih tvorb. Novi načini posredovanja najrazličnejših informacij prodirajo v domove, delovna okolja in pedagoške ustanove in v vse te sfere življenja prinašajo radikalne spremembe (Van Oostendorp, 2003: XI). Mlade generacije so izpostavljene mnogokulturnim vplivom in skupaj z njimi medkulturnim stikom vse od najzgodnejšega otroštva, ko posamezniki še ne poznajo in niso 'posvečeni' v neko primarno kulturo. Na vseh teh področjih - doma, v šoli in pri delu - elektronski mediji spreminjajo človekovo življenje in hkrati odpirajo vprašanje, kako naj se človek sooča s temi spremembami, kako naj jih obvladuje, kognitivno, družbeno in zasebno.

Dokler bomo ohranjanje raznolikosti kultur in jezikov kot evropske in svetovne civilizacijske vrednote imeli za vrednoto, bo med potrebnimi znanji gotovo na prvem mestu poglobljena medkulturna ozaveščenost, ki bo omogočala mnogojezično sporazumevanje. Brez take ozaveščenosti in z njo usvojene sposobnosti razlikovati med kulturami in ceniti različne kulture bodo razlike med kulturami začele izgubljati svoj pomen in zanimivost. Zato ne preseneča veliko število strokovnjakov, ki se ukvarjajo s preučevanjem dinamike medkulturnih stikov in z možnostmi razvijanja medkulturne ozaveščenosti za smiselno in kakovostno življenje v globalni prihodnosti, brez občutkov ogroženosti primarne jezikovne identitete ali lastne kulture. Razreševanju problemov, ki jih prinašajo spremenjene okoliščine sobivanja, je poleg dolgoletnih prizadevanj Evropske zveze za ohranjanje kulturne raznolikosti namenjena tudi Unescova 'Univerzalna deklaracija o kulturni raznolikosti', ki so jo sprejeli novembra 2001. leta. Ta nadgrajuje tradicionalni poudarek te mednarodne organizacije na pomenu kulture in mnogih kultur za človeštvo. Za ozaveščanje kulturne raznolikosti in njenega pomena za človekove pravice in trajnostni razvoj pa je Unesco razglasil 21. maj za *'svetovni dan kulturne raznolikosti za dialog in razvoj'*. Pri nas pa so vse bolj pogosta razmišljanja o izzivih, ki jih prinašata pridružitev Evropski uniji in širša globalizacija, vendar se avtorji teh razmišljanj največkrat še ne sprašujejo o posledičnem večanju medkulturnih stikov in o potrebnem medjezikovnem sporazumevanju v novih okoliščinah, ki bo za uspešnost terjalo vsaj temeljno medkulturno ozaveščenost pri vseh udeležencih sporazumevanja.

Teže predstavljivi so odgovori na vprašanja o pomenu medkulturne ozaveščenosti in tudi medkulturnosti kot pojava, če si poskusimo zamisliti alternativno možnost vsesplošnega mešanja sonavzočih kultur in njihove hibridizacije zaradi globalnih okoliščin. Vprašanja o tem, ali globalizacija prinaša nove možnosti ali pa pomeni grožnjo za kulturno raznolikost, zaenkrat rešujejo predvsem na deklarativni ravni. Ugotavljajo, da širjenje tržnih principov daje večje možnosti ekonomsko močnim narodom, to pa povzroča nove oblike neenakosti in sproža kulturne konflikte, namesto da bi vodilo do kulturnega pluralizma. V takih okoliščinah vedno več skupnosti ne more uspešno uravnavati pretoka svojih idej in podob zunaj lastnih meja, medtem ko se hkrati porajajo vse močnejše elite moči (Unesco, 2001). Sociologi zato opozarjajo, "da se družbene in humanistične vede premalo – sploh pa ne sistematično – ukvarjajo s problemom razmerja med globalizacijo in kulturo' oz. s 'kulturno globalizacijo'" (Rizman, 2003: 27).

Možnost kulturne hibridizacije moramo predpostaviti zaradi generacij mladih, ki so vse od rojstva izpostavljeni sonavzočnosti številnih prepletajočih se kultur že pred domačo in šolsko socializacijo v svojo primarno kulturo, če bodo tako pojmovane primarne kulture še obstajale. Zato ni mogoče razmišljati ali celo napovedovati njihovega odnosa do izvirne kulture ali več kultur, ali bodo sploh še doživljali in imeli katero kulturo za izvirno - ali pa bodo namesto tega raje sami izbirali glede na lastna zanimanja iz mnogokulturne ponudbe po trenutnem okusu in potrebah. V razvitem svetu smo zagovorniki kulturne in jezikovne raznolikosti predvsem strokovnjaki, saj smo še bili doma in v šoli socializirani v svojo primarno kulturo, ki smo se je hkrati naučili tudi spoštovati. Zato nimamo neposredne izkušnje izpostavljenosti številnim kulturam od samega rojstva, ne poznamo možnosti vrednotno neobremenjene ali nevtralne izbire iz neomejene kulturne ponudbe brez ukoreninjenosti v neko prvobitno. Že s perspektiv drugih, bolj odprtih kultur, ki pod številnimi tujimi, kolonialnimi vplivi niso vzpostavile osrednje vrednote avtohtone kulture, ima kulturna hibridizacija drugačen pomen (prim. Bhabha, 1994). Perspektive in odnosi do vseh teh vprašanj pa se tudi neprestano spreminjajo, predvsem pa močno razlikujejo glede na posebnosti v posamezni kulturi ustaljene tradicije.

Nihče si ne upa napovedovati vseh možnih sprememb, ki jih bo prinesla vedno večja digitalizacija s prej nepredstavljivimi količinami podatkov in s sočasno uporabo več simbolnih sistemov pri sporazumevanju. Nove razsežnosti dobiva tudi vprašanje razmerja med jeziki in kulturami. Kateri kulturi ali skupnosti pripada besedilo, ki uporablja angleščino kot

izrazno sredstvo za pripadnike indijske ali japonske kulture oz. jezikovne skupnosti - besedilo, ki samo želi preseči omejitve avtorjeve neposredne jezikovne skupnosti in nagovoriti mednarodno bralstvo? Število nedomačih uporabnikov angleščine skupaj z naglo rastočim številom različic angleščine že dolgo presega število govorcev angleščine kot maternega jezika. Razmerja med različicami in vprašanja o njihovi navezanosti na potencialne kulture pa postajajo vse bolj pogost predmet spraševanja in preučevanja (prim. Gabrovšek, 2003). Ali naj bi to bila poenostavljena 'enobarvna različica' angleščine (Quirk, 1986), starejša različica BASIC (za British American Scientific International Communication) ali nova Quirkova 'jedrna različica' - ali pa kar angleščina kot prosojni prevajalski jezik (Piette, 2004: 20)? Ali bo ta 'mednarodna angleščina' prvi jezik brez posebne kulture - ali jezik mešanih kultur? (prim. McKay, 2004: 10.) Ali se bo razvila v poenostavljen jezik z omejenimi izraznimi sredstvi - ali pa bo vsrkala vase toliko posebnosti drugih jezikov njenih nematernih govorcev, da bo škodila njeni razumljivosti in sposobnosti mednarodnega sporazumevanja? Danes tudi ne moremo napovedovati, kakšno medkulturno ozaveščenost in druge kognitivne zmožnosti bodo potrebovali prebivalci prihodnosti, da bi smiselno preživeli v svojem svetu. Ali bodo še zagovorniki kulturne raznolikosti in bodo sploh poznali medkulturne razlike in zanje potrebovali medkulturno ozaveščenost? Kako bo naraščala dvojezičnost, ki jo že uvajajo številne skandinavske države? Ob močno rastoči dvojezičnosti lahko z gotovostjo pričakujemo, da se bo močno spremenil pogled nanjo in na dvojezične identitete (Riley, 2004: 17).

Dodobra pa je v Evropi in mednarodno že poznan pomen medkulturne ozaveščenosti v današnjem svetu na področjih kulturnih stikov in (med)jezikovnega delovanja, pri neposrednem sporazumevanju, pri medkulturnem posredovanju književnosti s prevodi ter drugih kulturnih tvorb in pri vseh oblikah stikov s pomočjo tujih jezikov in prevajanja. Tuja spoznanja občasno prodirajo tudi v naše okolje. Tako je npr. leta 1996 *Časopis za kritiko znanosti* posvetil posebno tematsko številko medkulturni komunikaciji s kritičnimi pogledi nanjo in vedo o njej ter prinesel prevode študij znanih mednarodnih strokovnjakov Michaela Meeuwisa: 'Strpnost in nestrpnost v medkulturni komunikaciji: opažanja o ideologiji in kontekstu v interakcijski sociolingvistiki' (1996: 15), Davida P. Shea: 'Perspektiva in produkcija: Strukturiranje sodelovanja v medkulturni konverzaciji' (1996: 35) in Srikanta Sarangi: 'Medkulturno ali ne? Onkraj poveličevanja kulturnih razlik' (1996: 79) z obsežnimi bibliografijami za področje medkulturnosti. Leta 2004 pa je revija Dve domovini/Two Homelands prinesla študijo Petra Grafa (2004: 9), ki v zvezi z migracijami razmišlja o posebnem pomenu

jezika kot mesta medkulturnega učenja in poudarja, da potrebujemo nove načine zaznavanja zaradi nove medkulturne sestavljenosti sodobnega sveta, ki terja razvito medkulturno zmožnost (prav tam, 16).

Pri nas je pomen medkulturne razsežnosti in vzgoje medkulturne ozaveščenosti pri pouku tujih jezikov že dalj časa uveljavljen in predstavljen v zadnjih učnih načrtih npr. za angleščino (prim. Grosman, 1998; Grosman in druge avtorice, 2004). Na pomen medkulturne razsežnosti vzgoje opozarjajo tudi na predšolski ravni v vrtcih (prim. Hrženjak, 2003: 73 in Vedramin, 2003: 77). Vedno bolj se uveljavlja sodobno pojmovanje prevajanja kot medkulturnega in medjezikovnega posredovanja. Nezanimanje za medkulturno razsežnost medjezikovnega sporazumevanja v razpravah o delovanju v Evropski uniji zato lahko razumemo zgolj v luči širšega nezanimanja za kakovostno sporazumevanje v javnosti. Dejstvo, da medjezikovno sporazumevanje v medkulturnem položaju odpira nova vprašanja o primernosti in sprejemljivosti sporočil s stališča govorcev drugačnih jezikov in terja dodatno vednost - posebno medkulturno ozaveščenost - o možnih nesporazumih, ki se samodejno porajajo iz stika dveh različnih kultur, bo očitno deležno širše pozornosti šele, ko se bomo soočali s komunikcijskimi nesporazumi in neuspehi.

Že pred tem pa bi morali poskrbeti, da bi ob vedno pogostejši uporabi drugih jezikov slovenščina kot materinščina bila pri vseh mladih čimbolj priljubljena in spoštovana.

Viri:

ALPERS, S. 1983. The Art of Describing. Dutch Art in the Seventeenth Century. Chicago: University of Chicago Press.

BARKER, C. 1999. Television, Globalization and Cultural Identity. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

BARKER, C. in GALASINSKI, D. 2001. Cultural Studies and Discourse Analysis. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

BARLUND, D. 1998. Communication in a Global Village. V: Bennett, K. J., ur., 1998: 35-51.

BEAUGRANDE, R. de. 1994. Razvijanje jezikovnih programov v post-kolonialnem obdobju. Uporabno jezikoslovje 3: 32-50.

BEAUGRANDE, R. de, GROSMAN, M. in SEIDLHOFER, B., ur., 1998. Language Policy and Language Education in Emerging Nations. Focus on Slovenia and Croatia and with Contributions from Britain, Austria, Spain and Italy. (Advances in Discourse Processes LXIII) Stamford, Connecticut/London: Ablex.

BECKER, A. L. 1992. Silence Across Languages: An Essay. V: Kramsch, C. in McConnell-Ginet, S., ur., 1992: 115-147.

BELAK, M. 2000. Medkulturne razlike: nepredvidljivost in nesprejemljivost slovenske vljudnosti v angleško govorečih okoljih. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 229-235.

BENNETT, M. J., ur. 1989. Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

BEN-PORAT, Z. 2003. Library Explicating Intertextual Threads: New Technologies in the Service of New Tasks and Old Traditions. Neobjavljeno predavanje 22. avgusta 2002 na XXII kongresu FILLM v Bangkoku.

BERGER, P. L. in LUCKMANN, T. 1967. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Doubleday. (Slovenski prevod: Družbena konstrukcija realnosti. 1988, Ljubljana: CZ.)

BERGER, P. L. in LUCKMANN, T. 1999. Modernost, pluralizem in kriza smisla. Ljubljana: Nova revija.

BERTLEANT, A. 1970. The Aestetic Field. A Phenomenology of Aestetic Experience. Illinois: C. S. Thomas.

BEVERIDGE, M. C. in REDDIFORD, G., ur. 1993. Language, Culture and Education. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

BHABHA, H. 1994. The Location of Culture. New York: Routledge.

BINDE, J. 2003. Razvozlavanje prihodnosti. Nova medkulturna srečanja. Novi glasnik UNESCO, december 2003: 26-27.

BLATNIK MOHOR, M., ur. 2003. Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga.

BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. in KASPER, G. 1989. Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour. V: Blum-Kulka, in dr., ur. 1989: 1-34.

BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. in KASPER, G., ur. 1989. Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood, N. J.: Ablex.

BOURDIEU, P. 1996. The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field. Stanford, CA: Stanford UP.

BRISLIN, R. in YOSHIDA, T. 1994. Intercultural Communication Training: An Introduction. Thousad Oaks: Sage.

BRUMFIT, C. J. in JOHNSON, K., ur. 1985/1979. The Communicative Approach to Language Teaching. London/New York/Toronto: Oxford UP.

BURGOON, J. K., BULLER, D.B. in WOODALL, W. G. 1996. Nonverbal Communication. The Unspoken Dialogue. New York/St. Louis,itn.: McGraw-Hill.

BYRAM, M, MORGAN, C. in kolegi. 1994. Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevendon/Philadelphia: Multilingual Matters.

BYRAM, M. in CAIN, A. 1998. Civilisation/Culture Studies: An Experiment in French and English Schools. V: Byram, M. in Fleming, M., ur., 1998: 32-44.

BYRAM, M. in FLEMING, M., ur. 1998. Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge UP.

BYRNE, E. in McQUILLAN, M. 1999. Deconstructing Disney. London/Sterling, itn.: Pluto Press.

CANDELIER, M., ANDRADE, A., BERNAUS, M. in drugi. 2003. Janua Linguarum – La porte et langues. L'introduction de l'eveil aux langues das le curriculum. Strasbourg: Council of Europe.

CARY, J. 1958. Art and Reality. New York: Doubleday.

CLYNE, M. 1994. Intercultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse. Cambridge: Cambridge UP.

COUNCIL OF EUROPE. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge UP in Council of Europe.

CRYSTAL, D. 1997. English as Global Language. Cambridge: Cambridge UP.

CRYSTAL, D. 2000. Language Death. Cambridge: Cambridge UP.

ČOK, L. 2000. Vrednotenje interkulturne izkušnje. V: Štrukelj, I., ur., 2000, 2: 41-52.

DAVIES, F. 1995. Introducing Reading. London: Penguin.

ELTIN, R. 1998. Aesthetics and the Spatial Sense of Self. The Journal od Aestetics and Art Criticism 56/1: 1-19.

FREEDLE, R. OO, ur. 1977. Discourse Production and Comprehension. (Discourse Processes I) Norwood, N. J.: Ablex.

GABROVŠEK, D. 2003. Sidewalks and Pavements: American and British Perspective. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

GIBSON, R., ur. 1998. International Communication in Business Theory and Practice. Berlin: Sternenfels.

GOGOLIN, I. 2002. Linguistic Diversity and New Minorities in Europe. Stasbourg: Council of Europe.

GRABE, W. in STOLLER, F. L. 2002. Reading. Harlow/London: Longman.

GROSMAN, M. 1998. The Intercultural Component in Teaching English as a Foreign Language. V: Beaugrande, R. de et al., ur., 1998: 15-28.

GROSMAN, M. 2000. Izzivi in področja medkulturne vzgoje. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 11-22.

GROSMAN, M. 2003. Medkulturna zavest proti hibridizaciji (slovenskega) jezika. V: Vidovič Muha, A., ur., 2003: 325-342.

GROSMAN, M. 2003a. Jezikovno znanje za delovanje v Evropi. V: Jesenšek, M., ur., 2003: 32-49.

GROSMAN, M. in druge avtorice. 2004. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina. (Učni načrt je delo cele Predmetne kurikularne komisije za angleščino; predsednica je bila navedena kot prva avtorica) Ljubljana: MŠZŠ in Zavod RS za šolstvo.

HALL, E. T. 1998. The Power of Hidden Difference. V: Bennett, M. J., ur., 1998: 53-67

HALL, S. 1996. Introduction: Who Needs Identity? V: Hall, S. in Gay, P., ur., 1996: 1-7.

HALL, S. in GAY, P., ur. 1996. Questions of Cultural Identity. London: Sage.

HALL, S., ur. 2002. Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

HALLIDAY, M. A. K. 1985/1979. Towards a Sociological Semantics. V Brumfit, C. J. in Johnson, k., ur., 1985: 27-46.

HOBSBAWM, E. 2000. Čas skrajnosti. Svetovna zgodovina. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

HOLDEN, N. 2002. Crosscultural Management: A Knowledge Management Perspective. London: Finacial Times.

HRŽENJAK, M. 2003. Medkulturnost in otroška literatura. V: Blatnik Mohor, M., ur., 2003: 73-76.

HUBER-KRIEGLER, M, LAZAR, I. in STRANGE, J. 2003. Mirrors and Windows. An intercultural communication textbook. Strasbourg: Council of Europe.

IVŠEK, M., ur. 2003. Pogovor o prebranem besedilu. (Zbornik Bralnega društva Slovenije) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

KIM, Y. Y. 1991. Intercultural communicative competence. V: Ting-Toomey, S. in Korzenny, F., ur., 1991: 259-237.

KOMEL, D. 2001. Osnutja. (Zbirka Phainomena) Ljubljana: Nova revija.

KOMEL, D. 2003. Identita e mediazione. Per un'ermeneutica dell' intreculturalita. Trst: Edizioni Universita di Trieste.

KOMEL, D. 2003a. Dean Komel: Interkulturnost in skupna evropska prihodnost. Intervju: pogovarjala se je Veronika Brecelj. Nedeljski dnevnik, 3. avgusta 2003: 10.

KOMEL, D. 2004. Identiteta v Evropski uniji. Pogovor z Deanom Komelom (sprašuje Blaž Mazi) Ampak, aprila 2004: 6-9.

KOVAČIČ, I. 1999. Podnaslovni prevod kot del polisemiotičnega besedila. Uporabno jezikoslovje 7-8: 100-111.

KRAMSCH, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford UP.

KRAMSCH, C. 1998. Language and Culture. Oxford: Oxford UP.

KRAMSCH, C. in McCONNELL-GINET, S., ur. 1992. Text and Context. Crossdisciplinary Prespectives on Language Study. Lexington, Mas/Toronto: D. C. Heath.

KUKOVEC, M. 2000. Poučevanje angleščine kot tujega jezika v večkulturni Evropi. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 85-93.

LAZAR, I. 2003. Incorporating intercultural communicative competence in language

teacher education. Strasbourg: Council of Europe.

LEE-WONG SONG MEI. 2002. Contextualizing intercultural communication and sociopragmatic choices. Multilingua 21: 79-99.

LUCKMANN, T. 2004. Evropska kultura in evropske kulture. Sodobnost 68: 673-676.

MacCABE, C. 1986. English Literature in a Global Context. V: Quirk, R., ur., 1986:37-46.

MACKAY, M. 2001. Talking Cats, Interactive Aardvarks, and the Development of Contemporary Readers. Crearta 2/1: 37-48.

MARKIČ, J. 2000. Konferenčno tolmačenje: Splošna predstavitev in vloga konferenčnega tolmačenja v svetu in Sloveniji. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 322-327.

MARRIOTT, S. 2002. Red in Tooth and Claw? Images of Nature in Modern Picture Books. Children's Literature in Education 33/3: 175-138.

McKAY, S. L. 2004. Western Cultures and the Teachingof English as an International Language. Forum 42/4: 10-15.

MEEUWIS, M. 1996. Strpnost in nestrpnost v medkulturni komunikaciji: Opažanja o ideologiji in kontekstu v interakcijski sociolingvistiki. Časopis za kritiko znanosti XXIV: 15-34.

MIKLIČ, T. 1994. Eksplicitno kontrastiranje principov ubesedovanja logično semantičnih relacij pri pouku tujega jezika: Problemi izražanja pogojenosti v različnih jezikih. Uporabno jezikoslovje 3: 84-98.

MIKOLIČ, V. 2004. Medkulturna pragmatika pri pouku slovenščine kot J2. Jezik in slovstvo 49/3-4: 103-122.

MIKOLIČ, V. 2004. Medkulturna slovenistika – realnost ali izziv? V: Stabej, M., ur., 2004: 37-47.

NEWBY, D., ur. 2003. Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages. Strasbourg: Council of Europe.

NIKOLAJEVA, M. in SCOTT, C. 2001. Images of the Mind: The Depiction of Consciousness in Picturebooks. Crearta 2/1: 12-36.

NODELMAN, P. 2001. Private Places on Public Views: David Wiesne's Picture Book. Mosaic 34/2: 1-16.

NODELMAN, P. in REIMER, M. 2003. The Pleasures of Children's Literature. Boston/ New York, itn.: Allyn in Bacon.

OOSTENDORP, H. van, ur. 2003. Cognition in a Digital World. Mahwah, N. J. / London:

Lawrence Erlbaum.

OŽBOT, M. 1998. Od besedila do besedila: Besediloslovna vprašanja prevajanja. V: Štrukelj, I., ur., 1998: 300-308.

PHILLIPSON, R. 1992. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford UP.

PRATTT, M. L. 2003. Building a New Public Idea about Language. Profession 2003. New York: The Modern Language Association of America, 110-119.

PRUNČ, E. 1998. Kultura prevajanja in samobitnost 'malih' kultur. V: Štrukelj, I., ur., 1998: 292-299.

QUIRK, R., ur. 1986. English in the World. Teaching and Learning the Language and Literature. Cambridge: Cambridge UP.

RIZMAN, R. 2003. Globalizacija in kultura: konflikt ali sinergija? V: Vidovič Muha, A., ur., 2003: 27-42.

ROŠKER, J. 1996. Metodologija medkulturnih raziskav. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

ROT GABROVEC, V. 2003. Moja pripoved je zelena, tvoj smeh je rumen. V: Ivšek, m., ur., 2003: 56-63.

RUPEL, D. 2000. Sladke besede: Kulturni in jezikovni izzivi v multinacionalni/ multikulturni Evropi ob koncu tisočletja. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 11-19.

SAPIR, E. 1949. Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, and Personality. (Ur. D. G. Mandelbaum) Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

SARANGI, S. 1996. Medkulturno ali ne? Onkraj poveličevanja kulturnih razlik pri analizi neuspešne komunikacije. Časopis za kritiko znanosti XXIV: 79-102.

SEŠEK, U. 2000. Medjezikovni in medkulturni transfer – vplivi med angleščino in slovenščino v pisni rabi. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 248-257.

SHEA, D. P. 1996. Perspektiva in produkcija: Strukturiranje sodelovanja v medkulturni komunikaciji. Časopis za kritiko znanosti XXIV: 35-77.

SILLIMAN, E. R. in CHAMPION, T. 2002. The Dilemmas in Cross-Cultural Narrative Analysis: Introduction to the Special Issue. Linguistics and Education 13: 143-150.

SKELA, J. 1994. Materinščina v učenju in poučevanju tujega jezika: zmota, potreba ali pravica? Uporabno jezikoslovje 3: 72-83.

SKELA, J. 2000. Odkrivanje drugosti: (med)kulturna zavest pri pouku tujega jezika. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 23-40.

SKELA, J. 2002. Multi-literacy. Literacy acquisition, (creative) reading and writing in a

foreign language. V: Sollars, V., ur., 2002: 11-52.

SKUTNABB-KANGAS, T. 2002. Why Should Linguistic Diversity be Maintained and Supported. Strasbourg: Council of Europe.

SOLLARS, V., ur. 2002. Issues in multi-literacy. Strasbourg: Council of Europe.

STABEJ, M. 2003. Bo en jezik dovolj? Večjezičnost v enojezičnosti. V: Vidovič Muha, A., ur., 2003: 51-71.

STARKEY, H. 2002. Democratic Citizenship, Language, Diversity and Human Rights. Strasbourg: Council of Europe.

STEINER, G. 2004. Sreča poučevanja. (Intervju, prev. Mojca Mihelič) Ampak 5. marca 2004: 31-34.

ŠABEC, N. in LIMON, D. 2001. Across Cultures. Slovensko-britansko-ameriško medkulturno sporazumevanje. Slovene-British-American Intercultural Communication. Maribor: Obzorja.

ŠTRANCAR, M. 2000. Od drame h gledališču v učilnici. Ljubljana: DZS.

ŠTRUKELJ, I. 1994. Interkulturno sporazumevanje in učenje tujih jezikov. Uporabno jezikoslovje 3: 51-71.

ŠTRUKELJ, I., ur. 1998. Jezik za danes in jutri. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

ŠTRUKELJ, I., ur. 2000. Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije. 1 in 2. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije

ŠTRUKELJ, I. 2000. Uvod. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 7-10.

TANNEN, D. 1997. What is a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. V: Freedle, R. O., ur., 1977: 137-181.

TING-TOOMEY, S. in KORZENNY, F., ur. 1991. Cross-Cultural Interpersonal Communication. California: Sage.

TRIM, J. M. L. 1994. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. Uporabno jezikoslovje 3: 10-31.

UNESCO 2001. Universal Declaration on Cultural Diversity – 2001. http://unesco.org./culture (13. januarja 2004).

VEDRAMIN, V. 2003. Medkulturni vidiki v švedskih bralnih projektih. V: Blatnik Mohor, M., ur., 2003: 77-81.

VIDOVIČ MUHA, A., ur. 2003. Slovenski knjižni jezik - aktualna vprašanja in zgodo/

vinske izkušnje. Obdobja 20. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

VISINKO, K. 2000. Osnovnoškolska književna lektira i interkulturni odgoj. V: Štrukelj, I., ur., 2000: 105-113.

WHORF, B. L. 1956. Langugae, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. (Ur. J. B. Carroll) Cambridge, MA: M.I.T. Press.

WIERLACHER, A., ur. 2000/1985. Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkultureller Germanistik. München: Iudicium.

WIERZBICKA, A. 1992. Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configuration. New York/Oxford: Oxford UP.

WIERZBICKA, A. 2003. Cross-Cultural Pragmatics:The Semantic of Human Interaction. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

ŽIŽEK, S., ur. 1994. Mapping Ideology. London: New York: Verso.

ŽIŽEK, S. 1994. How did Marx Invent the Sympton? V: Žižek, S., ur., 1994: 296-331.

Kakšno besedilo beremo, ko beremo književni prevod?

Prigode Huckleberryja Finna v slovenskem prevodu[9]

Še nedavno smo književni prevod vzeli v roke in branje, ne da bi razmišljali, kakšno besedilo beremo, in ga samoumevno pripisali na platnicah navedenemu avtorju. Danes se branja tujih avtorjev v prevodu tako lotevajo samo še mlajši in neobveščeni bralci, saj so tudi pri nas tako Književni listi kot tudi Dnevnik daljši čas prinašali misli in zapise književnih prevajalcev o veselju in tegobah svojega posredovalnega poslanstva pri prenašanju tujejezičnih besedil v slovenščino. Drugod po svetu pa se je prevodoslovje (ali translatologija) razvilo v manj kot tridesetih letih v razvejano vedo, ki na različne načine preučuje procese prevajanja in njihove rezultate - prevode, glede na različne vidike in značilnosti. Ob zadnjem pregledu publikacij so našteli že več kot štiristo revij, ki se pretežno ukvarjajo s

---

9 Mojo prvo študijo prevodnih premikov in njihovih učinkov s stališča bralca je prinesla revija Acta Neophilologica XX leta 1987 na straneh 53–62 pod naslovom "The Pluralistic World of Huckleberry Finn". Študija recepcijskih premikov pri branju tega romana v medkulturnem položaju in nova interpretacija za tako branje je objavljena v M. Grosman, ured. 1995, American Literature for Non-American Readers (Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995), z naslovom "Multicultural Perspectives on Huckleberry Finn – Including a Look at the Lack of Primary Socialization in Huck's Development" na straneh 33–47. Nadgrajeno študijo je nato objavila ameriška revija Language and Literature XXIV, 1999, z naslovom "Reading Huckleberry Finn Across Cultures" na straneh 65-78, krajšo slovensko različico pa Otrok in knjiga (prispevki s simpozija) 1999 z naslovom *"Huckleberry Finn v medkulturni perspektivi"* na straneh 75-87. Pričujoča študija temelji na mojem preučevanju Twainovega dela v letih 1987-1988, ko sem bila Fulbrightova profesorica na Kalifornijski univerzi v Berkeleyju, ki ima največjo specializirano knjižnico o Twainovem delu. V nekoliko drugačni obliki je to besedilo objavljeno tudi v mojih prevodoslovnih študijah v zbirki *Književnost v medkulturnem položaju* (2004).

prevodoslovnimi vprašanji, mnoge med njimi posebej z razčlenjevanjem in ocenjevanjem kakovosti knjižnih prevodov. Po eni strani je to tesno povezano s prej nakazanimi naglo rastočimi potrebami po globalnem medjezikovnem sporazumevanju, ki opozarja tudi na pomen kakovosti in zagate s pomanjkanjem kakovosti pri medkulturnih in medjezikovnih komunikacijah s pomočjo prevajanja in tolmačenja, po drugi strani pa je povezano tudi z našim vedno bogatejšim znanjem o procesih branja in z osrednjim spoznanjem, da ima besedilo samo pomenski potencial, ki ga mora bralec šele realizirati, ko opomeni besedilo.

Tudi prevajalec mora najprej sam besedilo prebrati in si ga razložiti tako kot vsi drugi bralci, prevaja lahko samo pomen, kot ga je sam razumel. To je povsem nedvoumno dokazala pionirska študija o književnem prevajanju Factors in a Theory of Poetic Translation (1978) izpod peresa Roberta de Beaugrandeja, ki je z osvetlitvijo napak v angleških prevodih jasno pokazala, da izvirajo iz napak v prevajalčevem branju izvirnega besedila in ne iz nepoznavanja ciljnega jezika prevoda. Preučevanje številnih nemških prevodov Hamleta pa je pokazalo, da besedila spodbujajo različne predstave o tem zapletenem Shakespearovem junaku - pač glede na to, kako so si ga prevajalci v raznih časih ali s svojimi različnimi predstavami o njem različno predstavljali in razlagali. Ker pa prevajalčevo branje z njegovim prevodom postane tisto besedilo in pomenski potencial, ki je na razpolago bralcem v drugem jeziku, se morajo bodoči prevajalci na vseh univerzah posebej učiti branja, možnosti ustvarjanja pomena, nevarnosti manjšanja mnogopomenskosti in raznih vrst analize, ki omogočajo ohranjanje več mnogopomenskosti in pripeljejo do manj njenih redukcij (tem pravijo 'diambiguiranje' besedila).[10] Večje poznavanje prevajalčevega deleža pri književnem prevodu pa je pripeljalo tudi do bolj pravičnega upoštevanja njegove vloge. Številni strokovnjaki prevodoslovja opozarjajo, da moramo prevod obravnavati kot besedilo z dvojnim avtorstvom, saj prevajalec besedilo v drugem jeziku tako rekoč ponovno napiše in s tem oblikuje, a lahko tudi preoblikuje izvirno besedilo. Poznavanje zapletenosti procesa prevajanja in študije o vlogah prevoda pa so prinesle še en preobrat. Čeprav je nekoč prevod samodejno sodil za podrejeno besedilo - nekateri so mu zato pripisovali tudi manjšo vrednost - je danes povsem jasno, da ima prevod lahko celo večjo 'moč' kot izvirno besedilo, saj razširi krog bralcev v izvirnem jeziku na mnogo številnejše bralce v drugih jezikih in tako njegov vpliv podeseteri, postoteri … Največkrat prevedeno besedilo je Biblija - ali pa si sploh še lahko predstavljamo svet brez tisočletnega

10 Na Oddelku za prevajanje na Filozofski fakulteti zato tudi sama poučujem obvezni predmet "*Branje in razumevanje besedil.*"

vpliva njenih prevodov na vse kulture na Zemlji?! Danes imajo književne prevode največkrat za različice izvirnega besedila, ki so lahko jezikovno celo bolj kakovostni kot izvirnik. Nekateri kritiki pa menijo, da bi jih lahko obravnavali tudi za reciklaže izvirnih besedil.

Čeprav prevod že samo zaradi prenosa v drug jezik (in drugo kulturo!) nujno spremeni izvirno besedilo - namesto kruha mora prevajalec v kulturah, kjer tega ne poznajo, pač uporabiti riž – hkrati zelo poveča njegovo 'moč'. Zato se prevodoslovne študije posebej zanimajo za prevode domače književnosti v tuje jezike,[11] in tudi za delovanje književnih prevodov v raznih jezikih ali kulturah oz. literarnih sistemih. Ko je namreč neko besedilo prevedeno v določen jezik, npr. v slovenščino, s tem postane tudi del slovenskega literarnega sistema in ima v njem različne funkcije, pa tudi deluje na razločljive načine. Zato so prevodi zanimivi predvsem s stališča tistega literarnega sistema, v katerega jezik so prevedeni. Razlikujemo različne načine medkulturnega posredovanja književnosti iz enega v drug literarni sistem, od skrajšanih in prirejenih besedil do umetniško oblikovanih celostnih prevodov in tistih prevodov, ki v vse pogostejših dvojezičnih (tudi študijskih) izdajah služijo predvsem kot pomoč pri razbiranju izvirnega besedila ali za primerjavo obeh. Prevajalci imajo tudi več možnosti, v glavnem se lahko odločijo prevod čimbolj približati bralcu in njegovi domači kulturi in ponuditi besedilo, ki je po jeziku in konvencijah tako podobno besedilom v bralčevem lastnem jeziku in kulturi, da se ta komaj zaveda tujosti besedila, ali pa napraviti prevod, ki z ohranjanjem čimveč značilnosti izvirne kulture in jezika poskuša bralca čimbolj pritegniti v različen in tuj svet, navadno z ne preveč lahkim branjem. Pri branju slednjih je koristno, če bralec nikoli ne pozabi, da bere v medkulturnem položaju - s pomanjkljivim poznavanjem izvirnikovega kulturnega konteksta. Sicer za vso prevodno književnost danes pravimo, da jo beremo v medkulturnem položaju - kot bralci, ki nismo bili socializirani v kulturi izvirnega besedila in zato praviloma nimamo vsega tistega znanja in kulturnih izkušenj, enakega obzorja bralnih pričakovanj, kot jih imajo (ali so ga imeli) bralci v izvirni kulturi, vendar ob branju na to ne mislimo, če ravno ne naletimo na kakšen koncept ali opis, ki nam je neznan in težje razumljiv. Vse oblike prevajanja (tudi neknjižno) danes največkrat poimenujemo kot medkulturno posredovanje s pomočjo prevoda.

---

11 Prim. Zoltan Jan: *Poznavanje slovenske književnosti v Italiji po letu 1945* (2001) in *Cankar, Kosovel, Zlobec in Ljubka Šorli pri Italijanih* (2001). Irena Novak Popov: *Slovenski literarni dialog s tujino* (2005), Mojca Medvešček in Marko Stabej: *Slovenska literatura v tujini in v tujih jezikih* (2004). Sicer pa tudi Književni listi spremljajo in sproti poročajo o prevajanju slovenskih avtorjev v druge jezike.

Prevodno leposlovje bralcu vedno ponuja besedilo, ki izvirni jezik nadomesti s ciljnim - bralčevim jezikom - in izvirno besedilo hkrati že samo s prevajalčevim branjem in posredovanjem v določeni meri prilagodi ciljnemu jeziku, v katerega prevaja, in bralcu. Spremembe, do katerih prihaja pri književnem prevodu, pogojuje vrsta dejavnikov; prevajalčevo poznavanje obeh jezikov in kultur v stiku je samo prvi in najpomembnejši med njimi. Čeprav prevajalec lahko izbira, ali bo besedilo približal bralcem ali pa bo le-te poskusil pripeljati čim bližje k izvirniku in jim razkriti čimveč njegovih jezikovnih in kulturnih posebnosti, pa mora ves čas upoštevati vse jezikovne lastnosti izvirnega besedila. Le-to lahko vsebuje domala nepremagljive ovire, zato se prevodoslovci vedno znova vračajo k razpravljanju o sestavinah umetnostnih besedil, ki govorijo v prid tezi o neprevedljivosti književnosti. To misel je mogoče povsem logično in jezikoslovno utemeljeno zagovarjati; proti njej pa govori dejstvo, da so vsi literarni sistemi po svetu polni uspešnih prevodov, ki so brez dvoma v eni ali drugi obliki vplivali na prav vse Zemljane. Twainov roman Prigode Huckleberryja Finna pa je zagotovo eno izmed tistih besedil, ki prevajalca s svojo izjemno uporabo različnih narečij in nenadomestljivega, neprevedljivega črnskega sociolekta sooča z nerazrešljivimi jezikovnimi problemi. V tem smislu so vsi prevodi tega romana nazoren dokaz za utemeljenost pogostega opozorila prevodoslovcev, da tudi najbolj popoln prevod umetnostnega besedila bralcu ne omogoča dostopa do izvirnega besedila, marveč mu ponuja samo ponovno napisano besedilo, različico v drugem jeziku, ki v svoji novi ubeseditvi ohranja več ali manj značilnosti izvirnika. Tega dejstva ne more spremeniti niti največje mojstrstvo prevajalca. Kljub izjemni jezikovni zapletenosti pa se Twainovo besedilo The Adventures of Huckleberry Finn (1884) ponaša s prevodi v kar dvainsedemdeset jezikov (Budd, 1995: 12), ob stoletnici izida pa so ga prevedli še v kitajščino. To besedilo namreč vsi poznavalci ameriške književnosti uvrščajo v sam vrh svoje književnosti, opisujejo ga kot nadkanonično besedilo in utemeljeno opozarjajo, da je prvo resnično ameriško besedilo, ki se v ničemer ne podreja vplivom angleške književne tradicije. Po intenzivnosti kritiških odzivov, številu študij, interpretacij in kritik (prim. Tenney, 1985: 317-465) prekaša celo ameriško kritiško proizvodnjo o Shakespearovih delih. Številne ameriške poznavalce Twainovega romana, ki vedno znova odkrivajo njegovo zapleteno mnogopomenskost in enigmatičnost, pa močno zanima, kakšne so prevodne različice tega besedila, kaj ponujajo bralcem prevoda, kaj lahko le-ti najdejo v njih. Tudi marsikateri bralec se je začel spraševati, kaj bere, kakšno besedilo bere, kadar bere prevod leposlovnega besedila, še zlasti, kadar gre za tako široko uveljavljeno besedilo, kot so Prigode Huckleberryja

Finna.

V okviru tega razmišljanja bomo govorili o drugem slovenskem prevodu z naslovom Prigode Huckleberryja Finna, ki ga je napravil Janez Gradišnik in objavila Mladinska knjiga leta 1962 in 1974. Prvi slovenski prevod z naslovom Pustolovščine Huckleberryja Finna, ki ga je izdelal Pavel Holaček in natisnila Mladinska knjiga leta 1948, z dodanimi moralizirajočimi sestavinami tako usodno spremeni možnosti vsebinskih in tematskih razlag izvirnega besedila, da ga ne gre obravnavati kot prevod. Zaradi nedopustnih deformacij besedila ga verjetno ne gre obravnavati niti kot priredbo; čudimo se lahko le, kako je bilo mogoče besedilo tako spremeniti in potem še natisniti!

Ko se slovenski bralec odloči za branje Twainovega romana, ga mora v knjigarnah in v knjižnicah iskati na policah, ki so namenjene otrokom med enajstim in trinajstim letom (v zbirki Biseri). To preseneča bralce, ki poznajo osnovne podatke o izjemnem kultnem statusu romana v ameriškem literarnem sistemu vse od njegovega začetnega uspeha, ko je hitro dobil pomen osrednje ameriške ikone (Budd, 1995), in izjav Ernesta Hemingwayja (1935: 22), da vsa ameriška literatura raste iz tega romana in se nanj naslanja, ter T. S. Eliota (1950: x), da vsako ponovno branje razkriva nove razsežnosti Twainovega besedila in zato lahko vsak bralec besedilo doživlja po svojih sposobnostih, do statusa najbolj priljubljenega ameriškega romana (Robinson, 1995: XIII) in vsestranske mednarodne uveljavljenosti v izvirniku in dvainsedemdesetih prevodih. O tem izzivalnem besedilu je bilo napisanih toliko študij in interpretacij, da bi napolnile celo knjižnico, vedno nove besedilne analize pa odkrivajo še neraziskane možnosti branja in razumevanja tega besedila in kažejo na njegovo zapleteno mnogopomenskost. Kalifornijska univerza Berkeley zbira skoraj nepregledno bero kritik in razprav v posebni knjižnici Bancroft Library, ki hrani samo dela Marka Twaina in njihove kritiške obravnave. Noben twainoslovec si ne upa več zatrditi, da pozna vse ali pa vsaj večino študij o Huckleberryju Finnu ali Marku Twainu. Vsi se strinjajo, da je globina Huckovega in Twainovega razmišljanja o vlogi in paradoksalnih učinkih civilizacije v posameznikovem življenju tako velika, da jo prenekateri cenzor in šolski upravnik ne more izmeriti. V več kot stoletni zgodovini tega izzivalnega besedila ni niti meseca niti dneva, ko ne bi bilo prepovedano na kakšni šoli, v kakšni knjižnici ali kraju v Združenih državah Amerike. Kaj se potemtakem zgodi z besedilom takih razsežnosti in statusa v medkulturnem položaju, kot ga berejo neameriški bralci, da njegov prevod - npr. v slovenščino ali hrvaščino - naenkrat postane branje za otroke in mladostnike med enajstim in trinajstim letom? Kaj se dogaja s

tem besedilom v prevodih v več kot dvainsedemdesetih jezikih, v katerih ga berejo govorci teh jezikov v petinpetdesetih deželah po vsem svetu (Budd, 1995: 12)?[12] Ali ti prevodi lahko bralcu ponudijo vsaj delček zapletene izzivalnosti tega besedila ali pa nova branja, ki jih ameriški kritiki še niso odkrili? Kaj lahko pritegne bralca prevoda in kako lahko te razsežnosti besedila odkrije? In ne nazadnje, pod kakšnimi pogoji lahko postanejo ameriške kritike zanimive tudi za neameriške bralce, ki to besedilo srečujejo v izvirniku ali v spremenjeni besedilni preobleki v prevodu in v posebnem medkulturnem položaju?

Na prvi pogled je odgovor hitro dosegljiv: povsem jasno je, da slovenski bralci in vsi drugi neameriški bralci v medkulturnem položaju prevodov Huckleberryja Finna enako kot besedila v izvirniku ne morejo brati tako kot ameriški bralci že samo zato, ker praviloma ne poznajo zgodovinskih in kulturnih okoliščin, iz katerih ta roman raste. Poznavanje teh okoliščin ameriški bralci pridobijo v procesih primarne in sekundarne socializacije oz. s svojo vraščenostjo v ameriško kulturo, zato lahko veliko laže razbirajo neizbrisne znake umeščenosti tega besedila v čas še vedno težko razumljivih družbenih konfliktov v 19. stoletju. Ameriški bralci se vedno znova srečujejo s travmatičnimi posledicami, ki jih je zapustila tradicija suženjstva, do katere imajo močno različne čustvene odnose. Prvinske kakovosti in raznolikosti teh neposrednih odnosov do travmatične preteklosti, ki z bralcem vstopajo tudi v branje romana, neameriškim bralcem ne more odstreti niti dobro poznavanje ameriške zgodovine v 19. stoletju. Prav tako pa neameriškim bralcem manjka tudi medbesedilna izkušenost z besedili, na katera se Twainova pripoved medbesedilno navezuje.

Večina ameriških bralcev pri branju zaznava medbesedilno navezanost tega besedila na razne znane ameriške popularne in tradicionalne tvorbe 19. stoletja, kot je humorna tradicija ameriškega juga in črnih minstrelov. To omogoča polnejše razumevanje besedila tako s stališča prvotnega družbeno-kulturnega konteksta njegovega nastanka kot tudi s stališča njegove poznejše vplivne vloge v ameriški književnosti in širši kulturi vse do danes. Študije, ki preučujejo Twainov vpliv na poznejše ameriške avtorje, poročajo o različnih načinih uporabe novosti, ki jih je uvedel. Mark Twain je za ameriške bralce spoštljiva vedno živa legenda, Misisipi reka s posebnim pomenom, Huckova spontana identifikacija z Jimom pa 'nepozabni trenutek ameriškega izkustva' (Marx, 1985: 115). Poleg tega

---

12 Posebna publikacija o razsežnostih Twainovega mednarodnega sprejemanja Mark Twain International (1982, ured. R. M. Rodney) navaja 841 izdaj The Adventures of Huckleberry Finn v dvainpetdesetih jezikih v sedeminštiridesetih državah.

lahko uživajo Twainovo poigravanje z različnimi narečji in Jimov sočni in prepričljivi črnski sociolekt, ki po številnih zapletih Hucka in bralca pripelje do spoznanja o njegovi pretresljivi usodi. Ameriški bralci imajo različno obarvane čustvene odnose do svoje sužnjeposestniške zgodovine, ki se razlikujejo od bralca do bralca, pač glede na to, kakšen odnos ima do te preteklosti, tako glede na barvo svoje polti kot tudi stopnjo izobraženosti ter strpnosti. Kot bomo videli, so razlike v odnosu do skupne preteklosti hkrati vir kritiških sporov in vrednotenj besedila. Bralci prevoda so prikrajšani za vse te kulturno pogojene užitke, doživljanje, ki jih predpostavlja skupni kulturni prostor oz. estetsko polje, navadno pa tudi za konfliktne občutke glede odnosa do temnopoltih sužnjev, ki jih ameriške kritike razkrivajo šele v zadnjem času. Družbena realnost v dogajalnem času Twainove pripovedi in njeni odmevi v sedanjosti so tako zapleteni, da se kritiki šele v zadnjem času posvečajo tudi bolj poglobljenemu razčlenjevanju vprašanj, ki se porajajo iz kritike družbenih razmer v času nastanka tega besedila.

Vsak prevajalec Twainovega romana pa se mora soočiti tudi z nerazrešljivim jezikovnim problemom. Ker nobena druga kultura ni imela primerljive sužnjeposestniške zgodovine, tudi nobena nima primerljivega posebnega črnskega sociolekta in njegovih krajevnih različic, ki jih danes uvrščajo v poseben sociolekt in jo imajo za različico angleščine, tako imenovano afroameriško angleščino (African-American English). Izjemne izrazne možnosti afroameriškega sociolekta so jezikoslovci začeli odkrivati in priznavati šele v drugi polovici preteklega stoletja, ko so začeli bolj sistematično preučevati njegove rabe. Prevajalci poskušajo neobstoj primernega sociolekta za Jimov govor razrešiti tako, da Jimu polagajo v usta različne nestandardne zvrsti govora. Podobno tudi kar vsa štiri narečja, na katera Twain posebej opozarja v predbesedilu, nadomestijo s standardno rabo ciljnega jezika. Gradišnikov slovenski prevod (1974 (1962)) s pretežno uporabo knjižne slovenščine Jimov govor približa Huckovemu, zgodnejši moralizirajoči Holečkov slovenski prevod (1948) pa Jimu položi v usta povsem nerazumljivo slovnično spakedranščino. Nemški prevod poskuša nerazrešljiv jezikovni problem razrešiti tako, da Jimu pripiše mornariški sleng, ki prav tako spreminja bralčevo predstavo o njegovi osebnosti. Nekateri prevodi v španščino in portugalščino besedilo še bolj asimilirajo, tako da ga izrecno priredijo za katoliško tradicijo in ga 'izboljšajo' s standardnim jezikom (Milton, 1992). Ker besedilne predstave o pripovednih osebah v veliki meri tvorimo na temelju njihovega premega govora, ima vsaka mikrobesedilna sprememba njihovega govora za posledico spremenjeno zaznavanje oseb na makrobesedilni ravni, kar povzroča spremenjene predstave o osebah.

Kot prvoosebni pripovedovalec Huck Jima neposredno opisuje. Ker pa je sam še neizkušen in pogosto naiven ali že skoraj neveden pripovedovalec, na začetku besedila pa tudi poln družbeno-kulturno pogojenih predsodkov o temnopoltih sužnjih in Jimu ter o njegovih zmožnostih, njegova pripoved ne vsebuje poglobljenih opazovanj Jimove zunanjosti, obnašanja in delovanja. Za izjemo lahko štejemo njegove spomine na Jimovo razumevajoče obnašanje med njuno skupno potjo v enaintridesetem poglavju (Twain, 1974, II: 87), ki imajo izrazito retrospektiven značaj in razkrivajo Huckovo globoko potrebo po človeški toplini. Ti spomini, ko misli in misli, ga pripeljejo do sklepa, da bo raztrgal pismo Jimovi lastnici gospodični Watson in se obsodil na pekel. Vsi drugi njegovi pripovedni komentarji in presoje so omejeni na njegova lastna občutja in opazovanja ljudi ob reki in naravi. Kot naivni pripovedovalec se Huck ne zaveda in ne more razbirati učinkov Jimove družbe na lastni moralni razvoj, le-te mora odkriti bralec. Glavni in najbolj zanesljiv besedilni podatek o Jimu so za bralca zato v vsej Huckovi pripovedi Jimove lastne besede, njegov premi govor, kot ga poroča Huck. Pri fiktivni pripovedi so za bralčevo razbiranje značilnosti pripovedne osebe praviloma pomembne tako predstavitve premega govora kot tudi neizgovorjene, vendar zapisane misli osebe (prim. Rimmon-Kenan, 1985: 63). Ker Huck nikoli ne razmišlja o slednjih in Jimu tudi ne pripisuje nobenih lastnih projekcij, lahko bralec o Jimovem notranjem življenju in občutkih sklepa izključno le iz njegovega lastnega govora - tako dogodkov, ki se jih spominja - kot tudi njegove ubeseditve teh dogodkov in čustev, ki so jih spremljala. Za Hucka in za bralca so najbolj pretresljive Jimove besede, ki kažejo razliko v njunem pojmovanju prijateljskega obnašanja, ko Jim ugotovi Huckovo potegavščino na splavu. Njegove besede se Hucka tako prvinsko in globoko dotaknejo, da se po kratkem premisleku sklene ponižati in opravičiti. S pozornim razbiranjem Jimovega govora lahko bralec skupaj s Huckom postopno spoznava Jimovo globoko človeškost. Prevodna sprememba Jimove izrazno bogate in do nadrobnosti dodelane črnske angleščine v standardni knjižni jezik, ali pri[13] Holečku v nenavadno spakedranščino, bralcu preprosto ne omogoča, da bi videl Jima takšnega, kot ga na subtilen in skoraj subverziven način razkriva Twainovo izvirno besedilo. Globinska sprememba njegovega govora tako Jima 'oropa' vse tiste prvinske človeškosti, ki jo lahko zaslutimo prav skozi njegove lastne besede in poseben govor črnskega sociolekta. Namesto tega bralcu prevoda ponuja predstave o ne posebno domiselnem odraslem temnopoltem pri-

---

13 Prevodoslovci govorijo o mikrobesedilnih spremembah, kadar gre za spremembe besed, vrstnega reda besed itn. na besedilni ravni, v samem besedilu, in o makrobesedilnih, kadar gre za bralčeve zaznave in predstave o osebah, njihovih odnosih, dogodkih itn.

jatelju, čigar (moralni) vpliv na Hucka je vse prej kot razumljiv.

Problema Jimovega izrazno bogatega sociolekta ne morejo razrešiti niti poskusi ohraniti štiri različna narečja, podobno kot jih je uporabil Twain, ker še vedno ne zmorejo prevodno ustrezno nadomestiti prav črnskega sociolekta. Tak poskus z uvedbo več narečij je prinesel hrvaški prevod Huckleberryja Finna izpod peresa Zlatka Crnkovića z naslovom Pustolovine Huckleberryja Finna, ki ga je 1987. leta natisnil Grafični zavod Hrvatske. Crnković je na temelju priznane kritiške izdaje The Annotated Huckleberry Finn (ki jo je leta 1981 uredil Michael Partick Hearn) za Twainova štiri narečja uporabil prav toliko različnih narečij hrvaščine, ni pa mogel ustrezno nadomestiti črnskega sociolekta, ki je bistven za bralčevo percepcijo Jima, in bralcu omogočiti bolj uravnovešene predstave o Jimu.

Nezmožnost, da bi ohranili Jimov bogati in izjemno izrazni jezik, je kot osrednji prevodni premik na mikrobesedilni ravni hkrati izvor drugih pomenskih poenostavitev na makrobesedilni ravni, saj bralcu ne omogoča z besedilom skladne zaznave Jimove vloge za Huckovo moralno in individualno rast, ki je ena izmed osrednjih tem Twainove pripovedi, in besedilno utemeljene presoje razvoja njunega zapletenega razmerja. Holečkov prevod z nepravilno skladnjo in nedoločniki Jima poneumlja do take mere, da je za otroškega bralca samo še smešen, zato kot besedilo sploh ni vredno resne obravnave, četudi ne bi bil nagnjen k vsiljivemu moraliziranju, ki je v popolnem nasprotju s Twainovo pripovedjo.[14] Usodna sprememba resda neprevedljivega Jimovega govora kot glavnega besedilnega podatka o njem ne povzroči samo makrobesedilne spremembe pri bralčevem zaznavanju Jima kot pripovedne osebe, marveč spremeni tudi njegov pomen za vso Huckovo pripoved. Zato se prav ta prevodni premik tudi pri Gradišnikovem prevodu zdi glavni vzrok za statusno spremembo besedila, za uvrščanje Huckleberryja Finna v slovenskem prevodu med mladinsko branje. Ker je v prevodu 'oropan' svojega enkratnega govora, skozi katerega prihajajo do izraza vse njegove najgloblje pozitivne človeške lastnosti, bralec Jima zaznava kot bistveno manj pomembno osebo. Njegova spontana spoznanja,

---

14 Prevod Pavla Holečka je Mladinska knjiga prinesla v zbirki Pionirska knjižnica leta 1948. Poleg tega, da je priredba z vsiljivo moralizirajočo in poučno težnjo, ki je povsem tuja Twainovem izvirniku, prevaja Jimov govor z izmišljeno spakedranščino, ki Jima poneumlja do nespoznavnosti. V pogovoru o Salamonu Jim npr. govori takole: "Jim nič ne hoteti vedeti, kaj vdova reči – Salermon ne biti modro! On biti na pol bebast. Jim tebi to reči! Ti kdaj slišati o ono otrok, kateri on hteti razsekati." (111) Ta prevod ne kaže samo na prevajalčevo nepoznavanje posebne izrazne moči in svojske slovničnosti ter popolne koherentnosti Jimovega črnskega sociolekta, marveč tudi na popolno nerazumevanje Twainovega besedila v vseh njegovih razsežnostih.

kot je npr. njegova samokritičnost zaradi neprimernega odnosa do gluhe hčerke, ki razkriva njegovo družinsko navezanost, ki naj bi je črnci sploh ne bili sposobni, njegova skrb za Hucka, ko prevzema še njegove straže, v pogovorih z njim pa tudi njegova sposobnost argumentiranja, ki Hucka večkrat spravi v zadrego, s prevodom v knjižni jezik izgubijo izvirno moč njegovega govora. To pa spremeni tudi bralčevo razumevanje njegove vloge in celotnega razmerja med Jimom in Huckom - tistega posebnega ravnovesja, ki je najbolj vidno prav v epizodah na splavu. Številni ameriški kritiki prav te opise ocenjujejo za najbolj vrhunske dosežke Twainove pripovedi, bralci prevoda pa so prikrajšani za njihovo posebno barvitost in tudi strukturalni pomen v izvirniku. Celo besedilo tako zanje postane predvsem Huckova prigoda, poročilo o slikovitih dogodivščinah na reki Misisipi, v katerih ima Jim le drugotno in bolj humorno vlogo.

Tudi prevajalčeva Beseda o delu (Gradišnik, 1974) bralca ne spodbuja k razumevanju neizogibnih pomenskih izgub in spremenjene Jimove vloge, ki jo prinaša prevod z uporabo standardnega jezika za Jimov govor. Na kratko ugotavlja le, da narečij, ki jih je pisatelj uporabil, pri prevodu ni bilo mogoče upoštevati, zato je celo besedilo prevedeno v 'normalno' slovenščino (Gradišnik, 1974, II: 194), ne opozarja pa na posledične spremembe na makrobesedilni ravni. Zdi se, da ima že prevajalčeva spremna beseda v mislih kot naslovnike predvsem mlade bralce, ki jim ne gre razlagati prevodnih premikov. Seveda pa velja povedati, da v davnem letu 1974 postopki razčlenjevanja prevodnih besedil, kot jih poznamo v zadnjem desetletju, še sploh niso bili znani, saj jih je prevodoslovje razvilo šele mnogo pozneje. Zato moramo naše pripombe šteti za pogled iz poznejše perspektive oz. močno spremenjenega razmišljanja o lastnostih prevodnih besedilih.

Čeprav prevod ne more ohraniti posebnosti Huckovega jezika z uporabo različnih značilnih narečij, se bralcu Huck kot prvoosebni pripovedovalec s svojimi številnimi opisi in dejanji vendarle precej bolj razkrije, zato bralec o njem ve več in si laže ustvari predstavo o njegovem delovanju, četudi Huck samega sebe nikoli ne opisuje. Ameriški kritiki opozarjajo, da v tem romanu srečamo najlepše in najbolj izvirne opise narave v vsej ameriški književnosti (Bloom, 1986), saj Huckove nepokvarjene oči v tem primeru vidijo reko in njeno okolico z očmi mladega Samuela Clemensa v času njegovega življenja na reki Misisipi. Jezikoslovne raziskave besedila pa kažejo na sistematičnost Twainove uporabe ljudskih narečij oz. govornih rab s pretvarjanjem glagolskih oblik in z značilnimi 'napačnimi' rabami (Holmgren Mckay, 1985: 61), ki so v izvirniku razumljive tudi neameriškim

bralcem, in na ustvarjalno samo njemu lastno rabo jezika, ki ga Schmitz (1986: 45) poimenuje kar 'Huckspeech'. Zapletena besedna interakcija, ki se rodi med dvema tako izvirnima govorcema in zaznavalcema sveta okoli njiju, kot sta Huck in Jim, pa je predmet bolj specializiranih raziskav njune izvirne uporabe jezika, zato bo tudi na ravni prevodov terjala natančno razčlenjevanje, ki se ne bo moglo ogniti vsem tem posebnostim.

Ali prevod Twainovega romana vsebuje izziv za odrasle bralce v medkulturnem položaju?

V nadaljevanju se ne bomo ukvarjali z vsemi besedilnimi spremembami, ki jih prinaša prevod – te bi za ustrezno obravnavo terjale bistveno daljšo študijo in povsem drugačne analitične postopke[15] - marveč bomo poskusili predstaviti tako branje in interpretacijo, ki bi tudi za odrasle bralce prevoda, za bralce v medkulturnem položaju in s pomanjkljivim poznavanjem ameriške kulture, omogočala zanimivo doživetje in kritični vpogled v umetniško veličino tega Twainovega besedila. S tem bomo poskusili pokazati, da Huckleberry Finn tudi v prevodu lahko ohrani nekaj izzivalne mnogopomenskosti in da je to njegovo razsežnost mogoče odkriti tudi bralcem, ki sicer ne poznajo njegove neposredne medbesedilne navezanosti na dela ameriške kulture in pomembnega mesta osrednje ikone v ameriški književnosti. Želimo pa opozoriti tudi na možnosti bolj kakovostnega in k (slovenskemu) bralcu v medkulturni pragmatični situaciji naravnanega posredovanja prevodne književnosti. To se zdi smiselno tako zaradi večjega bralnega užitka kot tudi zaradi velikega vzgojnega potenciala, še zlasti kot napor, ki je potreben za razumevanje drugačne kulture iz medkulturnega položaja.

Manj prepričljiva podoba in vloga Jima samodejno veča bralčevo zanimanje za Hucka, ki kot prvoosebni pripovedovalec vseskozi poroča o svojem videnju upovedanega dogajanja. Hkrati s tem se poveča zanimanje za

---

15 Take študije uporabljajo posebne postopke za ugotavljanje raznih vrst prevodnih premikov in največkrat obsegajo več sto strani. Pri nas se zvečine izvajajo na ravni magistrskega in doktorskega študija.

prigodno naravo dogajanja, ki naj bi bilo tudi sicer značilno za mlade bralce. Bralce v medkulturnem položaju pa navadno zanima še tuje in neznano družbeno ozadje dogajanja, ki jim omogoča t. i. drugotno poznavanje sicer neznane kulture (Funke, 1989). Tudi v Gradišnikovi Besedi o delu beremo tako usmerjeno oceno, da se je Twainu posrečilo, 'da je oživil neko dobo ameriške zgodovine in omike, čas, ko se je ameriška civilizacija širila na zahod in ko so se hkrati z njenimi sončnimi stranmi začele kazati tudi senčne strani' (Gradišnik, 1974, II: 191). V želji, da bi prodrli v posebnosti Huckove osebnosti in razkrili njegove enkratne zaznave, ki omogočajo njegovo pripoved in pogojujejo vse njegovo delovanje v prikazanih okoliščinah, se bomo morali oddaljiti od tistih mest besedila o prijetnih doživetjih na splavu, ki jih najbolj pogosto navajajo ameriški kritiki, in izbirati opise, ki se nam zdijo posebej pomembni za razkrivanje Huckove osebe, še zlasti njegovega posebnega odnosa do obdajajočega ga sveta in soljudi. Ti deli besedila oz. opisi praviloma ne zanimajo brezštevilnih ameriških kritikov in razlagalcev Huckleberryja Finna, ki besedilo največkrat preučujejo s temeljitim poznavanjem vseh zgodovinskih posebnosti in si prizadevajo na različne načine osvetliti njegov pomen za vedno nove generacije ameriških bralcev.

Ameriški kritiki se seveda tudi sprašujejo o posebnostih Huckove pripovedi in še zlasti o tem, kako na bralčevo razumevanje vpliva uporaba mladega Hucka kot prvoosebnega pripovedovalca. Poleg posebnosti njegovega slikovitega govora jih zanima še zlasti dvojnost njegove perspektive, naivno gledanje na svet in ljudi s hkratnimi globinskimi vpogledi v njihovo medsebojno krutost, nečloveškost in prevare, ki bralcu vseskozi omogoča videti in razumeti precej več, kot razume sam Huck. To pripisujejo dejstvu, da Huckovo nedolžno oko zaznava več, kot lahko razume njegov um in sprejme njegov smisel za moralno (Stone, 1961: 150). Kljub vsem takim pojasnjevalnim poskusom pa ameriškim kritikom ni uspelo odgovoriti na vprašanje, zakaj Huck vidi stvari in svet tako, kot jih vidi. Zakaj je tako izjemno odprt za nova doživetja v vsej njihovi posebni enkratnosti in kako lahko sprejema svet brez prisilnega opomenjanja, razlaganja in razumevanja tega, kar vidi (Marx, 1963: 57)? Če je nedolžnost res prvobitna značilnost njegove perspektive, od kod izvirata njegova nedolžnost in z njo povezano gledanje? Če je Huck res tako vražjeveren in fatalističen, kot menijo kritiki, kako naj si razložimo te vplive črnske kulture? Ali lahko njegovo empiristično nezaupanje do stvari in iz njega izvirajočo potrebo po preizkušanju vseh stvari (Manierre, 1968: 57) sprejmemo kar brez razmišljanja o vzrokih? Ali naj njegovo čudenje nad stvarmi in dogodki razumemo kot samodejni proizvod njegove prirojene nedolžnosti in naivnosti - ali pa ju lahko

razložimo kot posledice njegovega delovanja v danem okolju?

Ker je besedilo prvoosebna pripoved, moramo odgovore na vsa ta vprašanja iskati v Huckovem jezikovnem obnašanju. Zakaj Huck vse, kar sliši, razume dobesedno in površinsko, nato pa je komično in pretresljivo presunjen, ko se izkaže za laž? Zakaj svoje vtise zbira, ne da bi jih kdaj poskusil povezati s trdo logiko, in si zato posameznih dogodkov ter stvari niti ne razlaga niti jih ne povezuje? Zakaj v svoji pripovedi ne uporablja konvencionalnih opisov in zakaj svoja doživetja zgolj poroča, ne da bi jih poskusil razumeti ali se učiti od njih? Zakaj njegov jezik ne more zaobjeti abstraktnih predstav, medtem ko on sam ne razume etičnih pojmov (Raban, 1968: 12, 15, 17, 18)? Ali naj se zadovoljimo z Rabanovim odgovorom, da Huck pač živi v raznolikem in razdrobljenem svetu, obnemel zaradi fatalizma in pomanjkanja sposobnosti, da bi izrazil svoje namere - pač kot obrobna oseba, ki z začudenjem opazuje obdajajoči jo kaos (prav tam, 20)? Ali pa naj verjamemo Twainu, da je v Hucku preprosto poustvaril dečka iz lastne mladosti: Toma Blankenshipa, prav takšnega, kot je bil - nevednega, neumitega in podhranjenega (Neider, 1966: 72)? Tako razumevanje priporočajo nekateri priročniki (prim. Redding, 1998: 73). Čeprav se ameriški kritiki zadovoljujejo s površinskim razreševanjem teh vprašanj, se nam zdi bolj smiselno, da poskušamo razumeti Hucka z nadrobnim preučevanjem posameznosti, ki nam jih o sebi posredno in neposredno razkriva, ter s pomočjo današnjega vedenja o vlogi jezika za otrokovo socializacijo in razvoj. Tako preučevanje Huckove pripovedi in njegovega celotnega razmerja do sveta in ljudi se zdi posebej zanimivo za slovenske bralce in vse bralce v medkulturnem položaju, ki jih zaradi prevodnih sprememb zanima predvsem Huck, saj ne poznajo niti kulturnega ozadja besedila niti simboličnega pomena, ki ga ima razmerje med Jimom in Huckom za ameriške bralce. Poleg tega pa ima tako razmišljanje o posebnostih njegove pripovedi tudi veliko razlagalno moč, saj razkriva njegove globlje vzgibe, posebnosti njegovih jezikovnih rab in lahko osvetli enkratnost njegove perspektive.

Odsotnost vsevednega pripovedovalca, ki bi razlagal posebnosti Huckovega videnja in odnosa do sveta, prepušča iskanje odgovorov na vsa ta vprašanja bralčevi domišljiji. V tem smislu so Prigode Huckleberryja Finna podobne sodobnim romanom, katerih pomen je zaradi številnih belih lis odvisen od bralčeve lastne domišljije in pomenotvornosti. Bralci se lahko - tako kot številni ameriški kritiki - odpovejo vsem takšnim vprašanjem in iskanju odgovorov nanje. Lahko pa si nanje odgovorijo na različne načine. Iskanje odgovorov na ta vprašanja pa se zdi nadvse pomembno, saj prav ti odgovori dajejo oprijemljivejšo osnovo za razumevanje osrednjega vprašanja: Zakaj

Huck deluje tako, kot pač deluje, in zakaj se ne more in ne želi prilagoditi družbenim normativom in se 'cevilizirati'? Ker je prav njegovo odklanjanje vključitve v obstoječi družbeni red glavni motiv za njegov umik, beg od civilizirane družbe, in za njegove zaključne besede: "Mislim pa, da jo bom moral še pred onima dvema pobrisati na indijansko ozemlje, zakaj teta Sally me misli posinoviti in me 'cevilizirati', tega pa ne prenesem. To sem že poskusil." (Twain, 1974, II: 189), moramo vzroke za vse njegove 'prigode' in za njegovo osrednjo pot po reki iskati prav v preučevanju teh vprašanj. Potovanje po reki je najbolj pogost predmet obravnave v tradicionalnih ameriških kritikah, ki ga – verjetno na temelju kritikove identifikacije z možnostjo takega bega od 'pokvarjene' in kritizirane družbene ureditve - povzdigujejo kot najbolj poetično hvalo svobode in prijateljstva med belim dečkom in temnopoltim sužnjem v vsej ameriški književnosti. Tako branje seveda moti dejstvo, da v zadnjem delu besedila Twain pripelje Hucka nazaj prav v to družbo, v kateri njegove poslednje besede izzvenijo dokaj neprepričljivo. Ker Twainovega spoznanja o nemožnosti dokončnega bega od družbe, v kateri smo se rodili, ne morejo sprejeti, se številni kritiki odločajo za precej nenavadno razrešitev tega problema: bralcu priporočajo, naj pri 32. poglavju besedilo preprosto neha brati! Tako rešitev je predlagal celo Ernest Hemingway (Hemingway, 1935: 22).

Glede na te kritiške težave z dogajalno plastjo besedila se zdi najbolj zanimiva pot do razumevanja Hucka pazljivo branje njegovih lastnih besed o sebi, ki resda ponujajo le precej skope vpoglede v njegovo mladost, ker jo njegova retrospektivna pripoved osredinja predvsem na dogodivščine, ki so neposredno povezane z njegovim begom od očeta in nadaljevanjem tega skupaj z Jimom po prvih nočeh velike osamljenosti. Ti, v ameriški kritiki neopaženi opisi, ki jih Huck mimogrede vplete v svojo osrednjo pripoved, pa nam nudijo najbolj zanimive podatke o njem in o njegovih odzivih na posamezne stvari in dogodke. Zato se nam zdi smiselno bolj celostno osvetliti Huckovo osebo na temelju teh besedilnih podatkov - Huckovih lastnih besed, ki nam njegovo delovanje odstirajo na tako prvobitni ravni, da s svojo univerzalnostjo postane zanimivo za vse bralce, ne le za ameriške.

Na samem začetku Huck razkrije svojo zavest o pogosti jezikovni praksi laganja oziroma, kot pravi sam (v slovenskem prevodu), 'napihovanja' (angleško besedilo uporabi metaforičen opis stretchers – dobesedno: 'raztegovanja'). Že s tem opozorilom spodbudi bralčevo občutljivost za različne možnosti uporabe jezika, ki mu ležijo na duši, še zlasti za laganje, s katerim se srečuje skozi vse besedilo. Le dobro stran za tem (Twain, 1974, I: 6) Huck poroča, kako ga je povsem nehala zanimati biblijska zgodba o

Mojzesu, ko je vdova povedala, da je že precej časa mrtev. Čudi pa se, zakaj si je ona 'belila glavo zaradi Mojzesa, ki ni bil nič v sorodu z njo in ki ni mogel nikomur nič koristiti, saj je bil mrtev,' hkrati pa njemu ni dovolila, da bi kadil, čeprav to ni bilo 'brez dobrega' (prav tam, I: 6). Njeno zanimanje za Mojzesa se mu zdi prav tako 'brezvezno' kot njena nestrpnost do kajenja. Tretje poglavje se začne z opisom Huckovega razočaranja nad molitvijo. Preizkusiti hoče priporočilo gospodične Watson, naj vsak dan moli, pa bo dobil vse, za kar bo prosil (prav tam, I: 18). Ko poskusi z molitvijo dobiti zaželeno, dobi le ribiško palico, ne pa tudi trnkov. Nato še tri- ali štirikrat poskusi; ko pa še vedno ne dobi trnkov, pride do spoznanja, da molitev preprosto ne deluje. Ko zaprosi gospodično Watson, naj bi za izpolnitev njegovih želja poskusila moliti ona, mu ta odvrne, da je prismoda!

V istem poglavju beremo o Huckovem globokem razočaranju nad otroško igro, ko so se s Tomom igrali razbojnike. Prav za to, da bi se lahko igral z drugimi otroki, se je Huck namreč odločil vrniti k vdovi in še naprej prenašati njene turobno dostojne poskuse, da bi ga civilizirala z omejujočimi oblačili, s primernim obnašanjem pri mizi in z obiskovanjem šole. O igri razbojnikov poroča: "Nikogar nismo oropali, nikogar nismo ubili, samo delali smo se. Zaganjali smo se iz gozda in naskakovali … Jaz pa nisem videl, da bi bila kakšna korist od tega." (prav tam, I: 21.) Kmalu nato je bil dodatno razočaran, ker ni mogel videti A-rabcev (v slovenskem prevodu 'Barabcev'), slonov in kamel, to pa ni prav nič motilo drugih članov Tomove razbojniške tolpe. Tomova razlaga, da je vse to naredila čarovnija in da bi vse razumel, če bi le prebral neko knjigo, ki se ji pravi Don Kihot, ga nikakor ne prepriča (prav tam, I: 22). Ko propade tudi njegov zadnji preizkus drgnjenja stare kositrne svetilke in železnega prstana, ki naj bi priklical uslužne duhove, Huck pride do spoznanja, "… da je bilo vse to govorjenje spet samo ena izmed laži Toma Sawyerja. On je najbrž res verjel v Barabce in slone, jaz pa sem bil drugačnih misli. To je vse preveč dišalo po nedeljski šoli." (prav tam, I: 24.)

Ne da bi dalje naštevali besedilne dokaze za to nenavadno Huckovo nagnjenje k pretirano dobesednemu razumevanju, ki bralca preseneča in nasmeje z nepričakovanimi komičnimi učinki, se lahko vprašamo, kakšne značilnosti Hucka nam odstirajo našteti dogodki in njegovi opisi oz. pripoved o njih. Bralec se seveda takoj zave jedke ironičnosti prikazanih situacij. Da pa bi z zanimanjem bral naprej, se mora zavedati tudi tega, da Huck ne vidi in ne more videti njihovega ironičnega pomena. Njegovi odzivi na jezikovne rabe drugih oseb in njegova razmišljanja o le-teh kažejo na to, da Huck ni bil posvečen v običajne družbene rabe jezika. Ker jih sam ni usvojil, jih

tudi ni mogel razumeti in obvladati. V tem lahko vidimo njegovo svobodo in neobremenjenost s sprejetimi jezikovnimi rabami - ali pa njegovo nepoznavanje in posledično nesposobnost, da bi jih učinkovito razumel in uporabljal. Twain pušča odprti obe možnosti: tako si jih vsak bralec lahko razlaga po svoje, pač glede na svoje poznavanje takih jezikovnih rab, njihovo vrednotenje in odnos do pismenosti. Prezreti pa ne sme dejstva, da opisi Huckovega nenavadnega jezikovnega obnašanja – pričakovanja in kritike sicer ustaljenih rab - kažejo na to, da ne pozna sprejete jezikovne prakse molitve, tradicionalne pripovedi biblijskih zgodb in fiktivnosti otroške igre ter iz te izvirajočih pravil. Poslednje se zdi najbolj poudarjeno, saj razločuje Hucka od vseh drugih otrok, ki brez takega spraševanja vstopajo v svet igre in sprejemajo ustrezne jezikovne rabe, ki omogočajo sodelovanje in užitek v otroški igri. Posebej je poudarjena različnost Toma, ki popolnoma zaupa besedam kot najvišji avtoriteti in se o njih ne sprašuje, niti kadar ne razume njihovega pomena. Čeprav zaradi takega odnosa do jezika Huck ni nikoli kritičen do Toma, pa besedilo vabi bralca, da se začne spraševati o Tomovem jezikovnem vedenju. Tako spraševanje postane bistveni del odziva v zadnjem delu besedila, ko Tomova želja po romantičnih prigodah igre prinese nepotrebne muke Jimu in na koncu ogrozi tudi njega.

Da bi zares razumeli globlji pomen naštetih značilnosti za Hucka in njegovo izvirno videnje ljudi in sveta, moramo najprej ugotoviti, kdaj in kako otroci usvojijo družbeno sprejete rabe jezika, ter povzeti rezultate običajnega osvajanja jezika za osebnostni razvoj in otrokovo razmerje do obdajajoče ga družbene realnosti. Psihologija in sociologija znanja kažeta na to, da otroci osvajajo take rabe jezika v formativnih letih zgodnjega otroštva. Skupaj s temi rabami jezika ponotranjijo predstavo objektivne realnosti, ki pozneje tvori osnovo za vsa njihova pričakovanja o tem, kaj naj bi se zgodilo oz. o verjetnosti dogajanja. Ta proces vzgoje opisujejo kot primarno socializacijo, s katero starši uvajajo svoje otroke v družbeno sprejeto poznavanje vsega, v to, 'kar vsakdo ve,' in jim tako posredujejo in pomagajo ponotranjiti v jeziku popredmeteno zgradbo družbenega sveta (Berger in Luckmann, 1967: 66). Proces primarne socializacije otroku hkrati pomaga usvojiti subjektivno koherentno in verjetno identiteto s pomočjo identifikacije s starši ali z drugimi pomembnimi osebami. Pri tem igra najpomembnejšo vlogo jezik, saj svet lahko objektiviziramo le s pomočjo jezika in spoznavnega aparata, ki je zgrajen na temelju jezika. Šele jezik predmete ureja tako, da jih lahko s poimenovanjem dojamemo kot realnost. Otrokovo ponotranjenje osebne identitete in 'objektivne' realnosti tako sovpada z osvajanjem jezika, "ki tvori najpomembnejšo vsebino in najpomembnejše orodje socializacije." (Berger in Luckmann, 1967: 133.) Osvajanje družbeno razpoložljivega

znanja, ki ga posreduje primarna socializacija, omogoča tudi zaznavanje posameznikovega mesta v družbi in vzpostavljanje primernega odnosa do drugih. Hkrati pa družbeno sprejeto znanje vsakemu posamezniku posreduje vzorce za posploševanje in kategorizacijo sestavin vsakodnevnega življenja drugih ljudi in tudi raznolikih dogodkov ter doživetij (Berger in Luckmann, 1967: 42). Tako znanje ima dve funkciji: ponuja vnaprej pripravljena poimenovanja, ki bistveno olajšajo identifikacijo ljudi in drugih pojavov, omogoča pa tudi občutek varnosti, da smo del širše skupnosti, ki si deli in vzdržuje skupna mnenja in prepričanja.

Če se v luči teh spoznanj o učinkih primarne socializacije vrnemo k Huckovemu nagnjenju k pretirano dobesednemu razumevanju in k prikazani nezmožnosti, da bi sodeloval v splošno sprejetih jezikovnih rabah, lahko ugotovimo, da te značilnosti kažejo na odsotnost njegove primarne socializacije. Preden nadaljujemo s preučevanjem drugih posledic pomanjkanja njegove primarne socializacije za njegovo pripoved in celotno predstavo o svetu, velja povedati, da njegova lastna pripoved podpira takšno branje in razumevanje Hucka kot pripovedne osebe. Huck nima staršev, ki bi poskrbeli za njegovo primarno socializacijo. Mati je že mrtva, oče pa se le občasno pojavlja in nudi Hucku zelo nenavadno 'socializacijo' z nečloveškim pretepanjem in s precej asocialnim modrovanjem. Kot krajevni pijanec z družbeno nesprejemljivimi navadami in moralnimi nazori lahko služi kot vzor le za izredno omejeno vrsto položajev (Twain, 1974, I: 42 in 72) oz. oblik obnašanja. V takih situacijah Huck dosledno uporablja njegovo logiko, npr. ko govori o tatvinah kot o 'izposojanju' (prav tam, I: 74). Zdi se, da je od očeta prevzel tudi uradno sprejet odnos do temnopoltih sužnjev in kar dobro in uporabno poznavanje obnašanja pijancev in goljufov. Od njega pa se ni mogel naučiti obnašanja v družbi ljudi, kot so vdova, drugi odrasli in otroci. Zato ima težave v svetu odraslih pri vdovi in v fiktivnem svetu otroške igre. Za razliko od očeta pa si Huck človeško družbo želi in zaradi občutka osamljenosti zelo trpi. V tej zvezi velja povedati, da je poleg nečloveškega pretepanja edini očetov vzgojni ukrep, ki nam ga Huck zaupa, očetov poskus, da bi prekinil Huckovo učenje branja in preprečil razvoj njegove pismenosti ter sposobnosti bolj učinkovito uporabljati jezik. Glede na to, da v družini še nihče ni znal brati, se mu zdi pismenost nepotrebna. Da bi podprl svoj argument proti branju, se oče zateče k avtoriteti Huckove mrtve matere, ki je celotno besedilo ne omeni na nobenem drugem mestu:

"Tvoja mati ni znala brati, in tudi pisati ni znala, vse do svoje smrti. Nobeden iz našega rodu ni znal, vse svoje žive dni. Jaz tudi ne znam; ti bi se pa tukaj napihoval s tem! Jaz nisem človek take baže, da bi to prenašal - ali me

slišiš?" (prav tam, I: 31)

Pravega odgovora na vprašanje, zakaj oče nasprotuje Huckovemu šolanju, nam Huck in njegova pripoved ne ponudita. Kot nesocializirano bitje, ki si želi predvsem prostosti, se Huck o takih vprašanjih niti ne sprašuje.

Namesto družbeno ustaljenega znanja belcev si je Huck v družbi očeta in temnopoltih sužnjev očitno nabral nenavadno zbirko poznavanja črnih znamenj, vraževerja in skritih pomenov. Ob druženju s temnopoltimi sužnji ima poleg vraževernosti in neracionalnosti še precejšnjo mero fatalizma. Vse to ga je pripravilo za svobodno druženje z Jimom, ki bi bilo brez takih predispozicij in izkušenj za ameriške bralce težko razumljivo. Tretji vpliv na Hucka pa predstavljata spoštovanja vreden svet Toma in vdove, ki ju Huck ceni, čeprav si ne želi njegovih omejitev in se ne trudi obvladati v tem svetu ustaljenih jezikovnih praks. Vdovin vpliv pa je razmeroma pozen in preveč kratkotrajen, da bi Hucka spremenil, saj se zunaj tega sveta v gozdni kolibi počuti povsem domače in sproščeno - kljub očetovemu pretepanju. Tomovo slepo zaupanje v besede pa v Hucku vzbuja dvom, zato se Toma najraje spominja v odsotnosti, kot neke vrste merila za pravo obnašanje in še zlasti za dober slog, ko na popotovanju na splavu z Jimom doživlja resnične dogodivščine.

Nenavadna zbirka mešanega znanja brez sleherne sistematične primarne socializacije, ki bi Hucka pripravila na družbeno sprejeto realnost in obnašanje v družbi, je izvor njegovega neprestanega čudenja nad obdajajočim ga svetom, ljudmi in njihovim nečloveškim obnašanjem. Spoznanja in Huckovi komentarji, ki spremljajo njegovo čudenje, pa neizmerno zabavajo bralce, ki na podlagi svoje primarne socializacije dobro poznajo pravila obnašanja in razne jezikovne rabe, razumejo in sočustvujejo pa tudi z vsemi Huckovimi kritičnimi komentarji. Huck ne razpolaga s kategorizacijskim sistemom, ki bi mu pomagal razumeti in uvrstiti srečanja z drugimi ljudmi, zato leti zanj ostajajo izvor nerazumljivih nesporazumov in nespoznavni v vsej svoji pokvarjeni nepredvidljivosti. Njihova nepričakovana pokvarjenost in neumnost imata toliko raznolikih oblik, da jih Huck ne more strniti v urejeno podobo družbe, od katere bi se lahko učil. Urejevalni napor za poenotenje in razumevanje Huckovih nenavadnih doživetij je prepuščen bralcem, ki prav zato vidijo več kot Huck: ne vidijo namreč le raznolikih oblik nečloveškega, zahrbtnega in lažnivega obnašanja raznih ljudi in dogodkov, marveč tudi vzroke, zaradi katerih Huck ne more razumeti vsega, kar vidi.

Brez potrebne primarne socializacije Huck nikakor ne more urediti svojih

posameznih vtisov o ljudeh in dogodkih, ki jim je priča, saj njegovo znanje preprosto ne zadošča za uspešno obvladovanje družbene realnosti. Vidi lahko le naravno raznolikost ljudi in dogajanja. To razdrobljeno podobo, ki jo uspešno socializirani ljudje obvladujejo s posploševalnimi kategorijami in s pričakovanji, temelječimi na le-teh, še bolj poudarja Huckova pripravljenost, da jo sprejeme brez spraševanja in napora po racionalnem urejanju. Ko posluša različno govorjenje vdove in gospodične Watson o božji Previdnosti, Huck pride do zanj edinega možnega sklepa, da morata obstajati dve Previdnosti:

"Zdelo se mi je, da vidim, da sta dve Previdnosti, in da bi se siromaku pri vdovini Previdnosti kar dobro obetalo; če pa bi ga zgrabila Previdnost gospodične Watson, bi mu ne bilo več pomoči." (prav tam, I: 19.)

Ker ne pozna možnosti različnih jezikovnih rab in subjektivnosti opisovanja, preprosto ne more združiti dveh predstavitev istega koncepta v eno Previdnost. Bralec se seveda prisrčno nasmeje ironiji takih situacij, ki Hucku povzročajo hud glavobol in druge težave. Vedno znova nam pripoveduje o svoji nesposobnosti, da bi jih razumel. Ko npr. razmišlja o pomenu 'duhovnih darov' (prav tam, I: 18), se lahko le zateče v gozd, dolgo sam pri sebi premišljuje, in ker ne vidi nobene koristi od tega, sklene, da se ne bo več menil zanje. Danes bi rekli, da se zateče k samozaščitnemu pozabljanju.

Ko Huck zapusti nedolžni svet otroške igre in relativno dobronamerno družbo vdove, ga srečanja z raznimi predstavniki pokvarjene družbe na obalah Misisipija navdajajo z vedno globljim dvomom in z občutki sporov, ki imajo vedno bolj groteskne razsežnosti. Da bi lahko pojasnil svoj nenavadni položaj na splavu sredi mogočne reke, si kar naprej izmišlja neresnične identitete. Da bi te postale bolj prepričljive, se zateka k pretiranemu laganju, ki ga je poprej pri Tomu sam kritiziral. Nekateri ameriški kritiki (Brooks, 1981: 17) menijo, da Huck mora uporabljati iste metode laganja in igranja vlog, ki delajo svet okoli njega tako odvraten; le tako naj bi se obranil pred družbenimi lažmi in sam preživel v lažnivem svetu. Če sprejmemo misel, da Huck mora lagati za preživetje v lažnivi družbi, se zdi pomembneje opozoriti na njegovo omejeno sposobnost, da bi bolj uspešno lagal. Laganje mu povzroča razne neprijetne občutke, pogosto pa tudi dodatne težave - vse od prvega srečanja z bistroumno kmetico do končnega opomina pravnika Levija Bella. Slednji mu odsvetuje laganje prav zato, ker očitno ni dovolj izkušen v njem:

"Kar nehaj, fant; jaz na tvojem mestu se ne bi nič napenjal. Mislim, da nisi vajen lagati, nič prav se ti ne posreči; premalo imaš vaje. Precej okoren si pri tem." (Twain 1974, II: 68.)

Dvakrat, ko si izmisli drugačno identiteto in ime (prav tam, I: 77 in 135), pozabi svoje izmišljeno ime. Zato se zdi, da naivnost in nedolžnost ne moreta zadostno razložiti njegovega pomanjkljivega laganja. Bolj smiselno ga je imeti za posnemanje jezikovnega obnašanja drugih ljudi brez pravočasne in uspešne posvetitve v resnično umetnost laganja v zgodnji mladosti. To, da ne zna lagati bolj učinkovito, Hucka razločuje od vseh ljudi, s katerimi se srečuje. Ti ljudje živijo po povsem drugih pravilih in priznavajo drugačne vrednote. Od prebrisane, a dobrosrčne kmetice, do resničnih razbojnikov na ladji Walter Scott, lovcev pobeglih sužnjev, ki bi z denarjem radi poravnali pomanjkanje človeškosti, in do goljufivega vojvode in kralja znajo - različno od Hucka - vsi tako učinkovito lagati, da dobijo, kar hočejo - naj bo z goljufanjem drugih ali pa s samoprevaro. Huck nikoli ne razvije sposobnosti, da bi uspešno deloval sredi teh zanj nerazumljivih ljudi, in si nikoli ne uspe ustvariti enotne podobe o človeških pomanjkljivostih. Ker sveta ni navajen gledati kot urejene podobe realnosti, ne čuti nobene potrebe po takem videnju. Zato se zdi, da sploh nima sposobnosti besednega procesiranja svoje izkušnje in potrebe po besednem urejanju sveta. Doživetja drugih ljudi ostajajo zanj povsem razdrobljena. Ko druge pripovedne osebe opazijo njegovo nesposobnost, da bi rabil jezik skladno z družbeno sprejetimi navadami, v njej vidijo izraz njegove nevednosti, če ne že kar neumnosti. Gospodična Watson njegove preizkuse molitve za ribiški pribor ima za neumnost, Tom pa njegove kritike otroške igre pripiše njegovi zabitosti (prav tam, I: 23).

S takim 'znanjem' in z raznolikimi videnji, brez sleherne zmožnosti razumevanja in jezikovnega urejanja lastne izkušnje, preostaja Hucku le ena rešitev: bežati iz okoliščin, v katere vedno znova zaide. Želja po begu postane glavna oblika njegovega odzivanja na take okoliščine. Njegova pripoved se tako konča z značilnim sklepom, da mora pobegniti pred drugimi (prav tam, II: 189). Ker ne more razumeti svojih izkušenj, Huck nikoli ne izraža ocen, marveč zgolj poroča o svojih odzivih. Le-ti bralcu ponujajo bogato zbirko enkratnih opisov osamljenosti, nesrečnosti, neugodnosti in strahu, ki zrcalijo Huckovo brezmočno čudenje nad nerazumljivim svetom in negotovost o lastni identiteti, ki je očitno tudi posledica pomanjkanja primarne socializacije ob odraslih, ki bi lahko služili za vzornike. Zdi se, da Huck tudi ne ve, da je za ohranjanje individualnosti treba prenesti precejšnjo mero samote.

Vse 'pomanjkljivosti' Huckovega videnja družbene realnosti in vzporedno raznoliko, povsem izvirno ter s sprejetimi predstavami neobremenjeno videnje nepokvarjene narave, mora odkrivati in odkriti bralec. Pri tem mu najbolj pomaga poznavanje posebnih okoliščin Huckovega videnja sveta, ki smo jih opisali kot pomanjkanje sleherne primarne socializacije. Hkratno razumevanje Huckovega videnja in razumevanje vzrokov zanj bralcu odpirata dvojno perspektivo na dogajanje. Zdi se, da popolno razumevanje Huckovega nedolžnega videnja sveta in s tem povezanih problemov z zaznavanjem ljudi in dogodkov lahko dosežejo samo tisti bralci, ki spoznajo, da Huckove zaznave niso zgolj čudenje značilnega nedolžnega mladega pripovedovalca, marveč prvobitne zaznave dečka, ki se ga ni dotaknila primarna socializacija in z njo posredovani standardni načini videnja ljudi in sveta ter je zato povsem neobremenjen s konvencionalnimi videnji, presojami in z družbenimi predsodki. Bralec, ki zmore tako branje, se ob smehu, ki ga sproža nenavadna ironija prikazanih situacij, hkrati zaveda globoke človeške pretresljivosti Huckovega povsem neinhibiranega videnja. Tako bralec lahko do konca ugleda nenavadno lepoto in enkratnost Huckove vizije, ne da bi ga pri tem motila njena nepoenotena raznolikost, zapletenost, pa tudi spoznana pokvarjenost sveta - brez slehernega upanja na kakršen koli red, ki razkriva skrivnostnost življenja v vsej njegovi nerazumljivosti. Le tak bralec lahko doume globino Twainove misli o učinkih družbenega življenja na posameznika. O tem vprašanju mogoče manj obremenjeno razmišljajo bralci v medkulturnem položaju, ki pokvarjenost obravnavanega ameriškega juga v 19. stoletju in posameznih ljudi, s katerimi se srečuje Huck, gledajo z varne razdalje druge kulture, ki jim vsaj sprva - z mislijo, da gre za neko drugo in drugačno kulturo - omogoča neprizadeto kritičnost.

Na taki ravni branja postane Huckleberry Finn močno podoben velikim sodobnim romanom, ki izzivajo bralca v vseh njegovih ustaljenih pogledih. Huckova vizija razdrobljenega sveta, ki ne upošteva sprejetih načinov gledanja na svet, ne spodbuja zgolj spraševanja o posameznih sprejetih predstavah, marveč sproža razmišljanje o veliko bolj temeljnih vprašanjih: o samih procesih družbenega tvorjenja in prenašanja 'splošno sprejetih' predstav. Čeprav bralec začne brati z vsemi tako sprejetimi predstavami, lahko - po vpogledih v Huckovo enkratno in povsem nekonvencionalno vizijo - konča z vprašanji o sprejemljivosti takih predstav in o prividni naravni urejenosti. Globoko subverzivno sporočilo Huckleberryja Finna je mogoče razbrati šele, če v posebnih okoliščinah njegovega gledanja prepoznamo njihovo strukturalno moč. Zdi se, da neusahljiva privlačnost Huckove pripovedi raste tudi iz bralčevega lastnega nezaupanja do vseh

družbenih vplivov, zaradi katerih se z zavestno družbeno osebnostjo podreja številnim pravilom družbe in sprejema uradno predstavo realnosti, čeprav na globlji podzavestni ravni ne more utišati hrepenenja po prosti in nezatrti, nesocializirani in nezamejeni neposredni izkušnji ljudi in dogodkov, kot jih vidi in upoveduje Huck.

Na tej ravni branja postane tudi ob branju prevoda povsem jasno, da Huckleberry Finn ni le besedilo za mladostnike med enajstim in trinajstim letom, marveč v medkulturnem položaju ohranja in vsebuje ustvarjalne izzive za bralce vseh starosti. Tako branje seveda odpira vprašanje, kako ta globlji izziv z vso njegovo zapletenostjo odstreti tudi mladim bralcem in jim pomagati preseči omejeno branje zgolj na ravni Huckovih prigod. Odgovor na to vprašanje bi morali iskati prav v medkulturno usmerjenih pojasnilih, ki bi z razkrivanjem drugačnosti tedanje ameriške družbe in kulture - še zlasti zapletenih posledic uporabe sužnjev - lahko odprla tudi vprašanja o vzrokih za Huckovo paradoksalno odzivanje nanjo, pa tudi za Twainovo razmišljanje o vprašljivih učinkih družbe na posameznika ter razmišljanje o razmerju med družbo in posameznikom nasploh. Z naraščajočimi pritiski potrošniških družb bodo vsa ta vprašanja dobivala še nove pomene in odzivnost za bralce po vsem svetu.

Šele po taki obravnavi je smiselno dotakniti se tudi vprašanja razlik med izvirnikom in prevodom oz. pomenskih premikov v smeri spremenjenega zaznavanja Jima in posledic teh sprememb za branje in razumevanje celotnega besedila. K polnejšemu razumevanju besedila in njegovega pomena v Združenih državah pa nam lahko - vsaj do neke mere - pomagajo ameriški kritiški zapisi in študije, ki razkrivajo različne poskuse, kako bi to izzivalno besedilo približali vedno novim generacijam ameriških bralcev z opozorili na sodobne možnosti branja in razumevanja. Obravnava vseh nakazanih vprašanj in ameriških branj ne omogoča samo bolj poglobljenega poznavanja besedila, marveč spodbuja tudi razmislek o razlikah med razumevanji, ki so posledica stika med različnima kulturama in časoma, in s tem razvoj medkulturne zavesti, ki se poraja iz premisleka o lastnem branju ter perspektivi in njuni kulturni pogojenosti.

Kaj nam o Twainovem besedilu povedo ameriške kritike?

Vse od prvih natisov v Angliji leta 1884 in v Ameriki leta 1885 je bilo to Twainovo besedilo predmet nepretrgane kritiške obravnave in široke javne pozornosti. Medtem ko so se številni ugledni strokovnjaki trudili razkriti različne razsežnosti njegovega enkratnega dosežka in utemeljiti njegov nadkanonični status, so se posamezni učitelji, knjižničarji in politiki z vedno novimi razlagami zavzemali za njegovo uvrstitev na seznam prepovedanih knjig. Ko je Twain prvič slišal, da bo njegov Huckleberry Finn nekje prepovedan, je zadovoljno ugotovil, da bo to prodalo najmanj deset tisoč izvodov. V njegovi stodvajsetletni zgodovini ni niti dneva, da ne bi bilo to besedilo nikjer v ZDA prepovedano, čeprav je bil Mark Twain - Samuel Clemens - še za življenja deležen spoštljivega odnosa in časti, ki sicer pripadajo samo predsednikom države. Nove najdbe o njegovem delu, stoletnica objave njegovega besedila in njegove osebne obletnice so bile po vsej državi obeležene na številnih programih televizije, v muzejih, ki so mu posvečeni, in na prvih straneh najpomembnejšega dnevnega ter periodičnega tiska. Njegovo podobo ali njene posamezne dele, kot so npr. njegovi beli lasje ali brki, in njegove posamezne izreke uporabljajo kot pozitivno obeležje na številnih uspešnih reklamah (Budd, 1995). Zadnje čase mu pripisujejo tudi vpliv na nastanek znanstvene fantastike, Twain se pojavi celo v Zvezdnih stezah (Budd, 1995: 9); tako je v vseh sferah ameriške zavesti stalno navzoč. Raziskovanju njegovih besedil in življenja je namenjena posebna znanstvena publikacija Mark Twain Journal, ki redno izhaja od leta 1936, medtem ko enciklopedija o Twainu The Mark Twain Encyclopedia (1993) obsega skoraj devetsto strani! Odkar je T. S. Eliot leta 1950 Hucka postavil ob bok Odiseju, Faustu, Don Kihotu in Hamletu, v ZDA velja poznavanje Twaina in njegovega največjega romana za obvezno skupno znanje vseh Američanov (Budd, 1995: 2). Kritika opozarja, da je Huckleberry Finn nujno potrebno branje za slehernega bralca, ki si prizadeva razumeti svoje predstave o samem sebi v razmerju s tistimi o lastni kulturi (Pearce, 1986: 170). Nova branja in razlage poskušajo izpolniti prepričanje, da bi morali omogočati čim bogatejša doživetja tega besedila, in poudarjajo, da morajo kritiki ostati odprti za nove interpretacije, za iskanje še neznanih dejstev in navezovanje na ameriško zunajliterarno in družbeno razmišljanje o njegovi vlogi (Budd, 1985: 27).

Ameriški kritiki so kmalu po Twainovi smrti leta 1910 njegov roman razglasili za 'mojstrovino v svetovnem merilu' in 'mogoče največji roman v angleščini', ki daleč presega vse znane kriterije literarne veličine (prim. Budd, 1985: 3). Kritiške razčlenitve in hvale so nato sledile raznim kritiškim

modam, od zgodnjih impresionističnih zapisov in iskanja pomenov do pohval Twainovega realizma, družbene kritike in poznejših preučevanj pripovedne tehnike, bogatih simbolnih pomenov, psiholoških uvidov in formalističnih zapisov (prav tam, 20). Medtem ko so zgodnejše razčlenitve zanimive predvsem s stališča zgodovine recepcije tega dela z vedno novimi poskusi dokazati njegovo izjemno veličino (De Voto, 1932, 1946; Trilling, 1948; Eliot, 1950; Adams, 1956; Cox 1966), so za bralca v medkulturnem položaju bolj zanimivi tisti opisi, ki so v Twainovem besedilu ugledali verno ali zanimivo podobo ameriške družbe pred državljansko vojno, saj je slednja za bralca v medkulturnem položaju največkrat posebej zanimiva neznanka.

Prepričljivost Twainove upodobitve reke Misisipi in življenja ob njej v 19. stoletju najbolj poudarja T. S. Eliot (1950), ki je sam preživel svoja otroška leta blizu te reke v podobnih okoliščinah. Meni, da je Huck prepričljiv, podoba družbe in življenja ob reki pred sto leti pa točna. Pri tem pa posebej poudari, da nam Twain razkrije reko Misisipi natančno tako, kot je, je bila in bo, bolj nazorno kot kateri koli njemu znani avtor ali opis reke. Reko bralec dobesedno doživi, ne le zgolj čutno spozna! Twainovo izjemno poznavanje reke T. S. Eliot razlaga z njegovimi najstniškimi izkušnjami v letih, ki jih je preživel kot parniški 'pilot'. Prepričan je namreč, da sta tako intenzivna izkušnja in poznavanje česar koli dosegljiva samo v neobremenjenih mladih letih, ko zanimanje še ni usmerjeno v uporabo očem in ušesom dosegljivih podatkov.

V svojem predgovoru k novi izdaji Huckleberyja Finna (1950) se je T. S. Eliot, podobno kot pred njim že Lionel Trilling leta 1948, odzval na Van Wyck Brooksovo kritiko zadnjih poglavij romana v študiji The Ordeal of Mark Twain (1920: 35-36). Brooks je namreč zagovarjal stališče, da bi Twain lahko postal neizprosen velikan družbene kritike, če ne bi podlegel komercialnim in družbenim pritiskom in pristal na družbeno sprejemljiv kompromis. V dramatičnih psiholoških konfliktih Hucka naj bi Twain – po Brooksovem mnenju - poskušal razrešiti svojo osebno razcepljenost (prim. tudi Warren, 1986: 55, in Eliot, 1950) med konvencionalnim državljanom in upornim pisateljem, zato mu ni preostalo drugega, kot da se odloči za humorno obravnavo zapletene teme, ki mu je omogočila neke vrste kompromis med obema nezdružljivima možnostma, in roman konča v obliki farse. T. S. Eliot je poskušal biografsko razlago premestiti v formalno analizo in je na temelju številnih branj menil, da Huckleberry Finn, tako kot vse zares velike knjige, lahko ponudi bralcu prav toliko, kolikor je sam zmožen sprejeti. Po njegovem je Twain napisal precej večje delo, kot se je

sam zavedal, in je Huckovo zgodbo sklenil skladno s celo pripovedjo. Niti tragičen niti srečen konec ne bi mogla biti boljša, saj Huckovih težav ne bi mogel razrešiti niti zemeljski uspeh niti družbeno ali družinsko zadoščenje; Huck namreč ne pripada nikomur, njegova pot pa naj bi bila podobna toku reke Misisipi, mogočnemu toku brez izrazitega začetka in konca.

Eliotova in Trillingova utemeljitev oblikovne koherentnosti Twainovega besedila pa se ni zdela sprejemljiva za vse kritike. Leo Marx je takoj za njunima objavama leta 1953 poskušal dokazati, da zadnja poglavja tudi oblikovno ne prinesejo ustrezne razrešitve Huckovega in Jimovega iskanja svobode, ki je po njegovem osrednja tema besedila. Desetletja trajajočo razpravo o primernosti zadnjih poglavij Twainovega romana (prim. Belson, 1983; Desmond, 1983; Light, 1983; Hoffman, 1986) so naposled vsaj formalno razrešili ob stoletnici romana z mislijo, da žilavost razprave o koncu romana dokazuje, da je roman izredno živ in na retorični ravni trajno učinkovit. Mark Twain je tako napisal besedilo, ki sili bralca, da ga gleda z lastnimi očmi in po svoje razbira nikoli končano razpravljanje o ameriški kulturi. Bralec se mora aktivno truditi, da roman vsaj delno 'udomači'. Harold Bloom (1986: 6) pa pri tem opozarja na bistveno zapeljivost besedila, ki bralca tako intenzivno zaplete v upanje na uresničljivo možnost svobode, da se od tega upanja preprosto ne more več posloviti. Tisti bralci, ki se tako predajo upanju in želji po svobodi, so seveda nezadovoljni, ko Twain Hucka pripelje nazaj v civilizacijo, kakršnakoli že je.

Bralec v medkulturnem položaju si ob razbiranju sto in sto strani kritiških utemeljevanj za eno ali drugo teorijo o ustreznosti zadnjih poglavij ne more kaj, da ne bi pomislil, da so take razprave mogoče le v ameriškem literarnem sistemu, kjer se s tako vplivnimi besedili ukvarja stotine kritikov in profesorjev na univerzah.[16] V neameriških kritikah se vprašanja o ustreznosti sklepnih poglavij ne pojavljajo (prim. Rodney, 1982), morda to vprašanje ob prevodnem besedilu izgubi svojo zanimivost, morda pa zato, ker so preučevalci Huckleberryja Finna tudi bolj oddaljeni od vedno aktivnega kritiškega razmišljanja o tem besedilu, ki v Ameriki samodejno privlači neprekinjen tok kritik in polemik. Če pa je roman v prevodu umeščen v branje za mlade bralce, pa tudi ne gre pričakovati nezadovoljstva mladih bralcev s koncem. Čeprav mladi bralci - podobno kot vsi drugi bralci - zagotovo doživijo Huckovo željo po popolni svobodi kot izredno odmevno, jim je tudi svet otroške igre na začetku besedila doživljajsko blizu. Zato jih ponovni prihod Toma in njegove nenavadne taktike igrivega osvobajanja

16 Samo ameriško društvo univerzitetnih profesorjev književnosti in jezika MLA ima več kot trideset tisoč članov.

Jima ne motijo. Konca navadno ne doživljajo niti kot degradacijo Huckove prejšnje osrednje vloge niti kot neprimeren odnos do Jima.

Kot smo videli pri našem iskanju izvorov posebnosti Huckovega zaznavanja ljudi in sveta ter njegovega jezikovnega obnašanja, so v preteklem stoletju številne ameriške kritike zanimala vprašanja o njegovi dvojni viziji sveta ter t. i. 'nedolžni' (v angl. innocent) perspektivi. V središču kritiške pozornosti se ves čas pojavlja tudi razmerje med Huckom in Jimom, naj bo kot prijateljsko razmerje ali kot nepričakovano razmerje med belim dečkom in temnopoltim sužnjem. Do nedavnega so se slednjega za Američane izjemno občutljivega vprašanja lotevali zelo previdno (Ellison, 1964/1958), čeprav so v njuno razmerje projicirali razne vrste čustev - vse do homoerotičnega odnosa (Fiedler, 1948). Globina in moralne razsežnosti njunega prijateljstva ostajajo vse do danes predmet številnih razprav, ki poudarjajo, da besedila ne moremo doumeti, če prezremo etično razsežnost njunega prijateljskega razmerja (prim. Bollinger, 2002: 34). Razumevanje te razsežnosti pa je tudi kulturno pogojeno; čeprav imamo za 'prijatelja' in 'prijateljstvo' slovarske ustreznice, to še ne pomeni, da imata ta dva izraza enak ali tudi samo primerljiv pomen za bralce v njihovih različnih jezikih in kulturah ter njihovih posebnih pojmovanjih prijateljstva in prijateljev. Tudi prijateljevanje belega dečka in temnopoltega sužnja zunaj ameriškega literarnega sistema ne spodbuja tako obremenjenih branj kot pri ameriških bralcih, ki jih občasno spremljajo še novi protesti glede predstavitve Jima in njenega učinka na temnopolte bralce. Ker bralci v medkulturnem položaju ne delijo ameriške suženjske preteklosti in vseh njenih poznejših travmatičnih posledic, ob njunem prijateljstvu večinoma nimajo posebnih pomislekov.

V zadnjem času srečujemo besedilne razčlenitve Huckleberryja Finna, ki prodirajo vse globlje v njegovo družbeno kritično misel in odpirajo prej zamolčana vprašanja. Kritiki menijo, da laže kot nekoč sedaj dosežejo bolj natančen uvid v zapleten razpon čustev za prijazno masko, ki jo temnopolti suženj kaže svetu (Budd, 1995: XIII). Poleg Jima, ki ga kritiki vidijo kot vedno bolj zapleteno osebo, se spreminja tudi podoba Hucka, ki se zdi vse bolj notranje razcepljen in zaskrbljen, kot je bil videti v zgodnejših kritikah (Robinson, 1995: xiii). Starejše obravnave vprašanj v zvezi z Jimom in s Huckovim odnosom do njega (prim. Ellison, 1958: 50) nadgrajujejo nova razmišljanja o radikalnosti Twainove subverzivnosti. Twainov prikaz Jima in problemov občutij in misli, ki se porajajo v odnosih med belci in temnopoltimi sužnji, so predmet vedno novih obravnav in ocen (Nickols, 1984: 13; Smith, 1984: 4; Barksdale, 1984: 17; Nilon, 1984: 21; Jones, 1984:28; Williams, 1984: 38, Lester, 1984: 43; Bell, 1985: 10; Cox, 1986: 87; Camfield, 1991:

96; Egan, 1977). Kritiki se sprašujejo, ali je bil Huck temnopolt (Fisher Fishkin, 1993 in 1997), in opozarjajo na globino Twainove osebne zavzetosti do vprašanja temnopoltih sužnjev tudi po njihovi osvoboditvi, preučujejo Twainovo poznavanje črnih mistrelov in z njimi zvezane ljudske tradicije (Lott, 1995: 132). Vse bolj jasno postaja, da kritiško branje spodbuja obojne, bele in temnopolte kritike k zavzemanju stališča do vprašanj o rasnih odnosih, medtem ko si njihove razlage - razumljivo - nasprotujejo, pač glede na posameznikovo razumevanje teh vprašanj (Smith, 1995: 122). Kritiško prodiranje v vse večjo globino Huckleberryja Finna tako razkriva tudi vznemirljivo in za nekatere bralce potencialno neprijetno razsežnost tega besedila, ki opozarja na nemožnost končne razrešitve problemov rasnih odnosov in na neuresničljivost Huckove želje po popolni svobodi. Myra Jehlen (1995: 97) meni, da besedilo Huckleberryja Finna odpira tako globoka nasprotja ameriške kulture, da se na koncu samo zruši vanje, zato pa ostaja trajno izzivalno in globoko vznemirljivo.

Podobno stališče zagovarja tudi Erich Lott (1995: 141), ki v zapleteni obravnavi razbira globoko protislovnost besedila in v tem vidi veliko vrednoto, ki pa za marsikaterega bralca ostaja preveč zapletena. Besedilno razkrivanje protislovnih sestavin rasnih občutkov belcev, ki hkrati vsebuje inhibicijo in kritiko, izvaja iz Twainovega zanimanja za množico nekultiviranih bralcev, za katere si je bil pripravljen sam nadeti priljubljeno masko črnega mistrela. Hkratna navzočnost nasprotujočih si sestavin pa besedila ne dela le odprtega, marveč za številne bralce tudi šokantnega. Zato si nekateri bralci to besedilo le težko prilastijo, ker spodbuja raznolike in nasprotujoče si odzive, pa ga je bilo še ob koncu 20. stoletja težko učiti v nekaterih okoljih, kjer so razlike v barvi polti še vedno boleče. Branja v smeri globinskega iskanja in razkrivanja vznemirljivih sestavin Twainovega romana se nadaljujejo vse v 21. stoletje. Howard Horowitz (2003: 274-275) ugotavlja, da imajo vsa zadnja kritiška razmišljanja o globini Twainove kritike jasno besedilno osnovo. Čeprav v navidezno lahko humornem slogu Twain v bistvu razkriva laž, ki leži v temeljih ameriškega mita o svobodi in o enakih možnostih za vse, s tem pa hkrati destabilizira ključne kategorije identitete. V tem smislu branje Huckleberryja Finna bralca spodbuja k večji kritičnosti pri razmisleku o vseh takih vrednotah. Globina Twainove izpovedi in umetnosti je prikrita v njegovi posebni ironiji, ki spodkopava ustaljene poglede in čustva, in tistemu bralcu, ki bere dovolj globoko in kritično, omogoča širjenje zaznav in nove vpoglede v ameriško kulturo. V luči teh spoznanj postane razumljiv tudi trajen vpliv Twainovega romana na vse poznejše pisatelje, kot ga je zaznal že Hemingway v tridesetih letih 20. stoletja in ga preučujejo številne študije strokovnjakov za posamezne

ameriške pisatelje.

Nakazani izbrani kritiški zapisi pričajo o neusahljivi umetniški moči in prepričljivosti Twainovega besedila in kažejo na njegove lastnosti, zaradi katerih se k njemu vračajo vedno nove generacije ameriških bralcev z drugačnimi pogledi in novimi branji in interpretacijami. Twainov roman ostaja v središču kritiške pozornosti, zanimanje zanj pa se z vsako generacijo prenovi - glede na njene posebne interese, doživetja in kritiški razvoj. Neameriškemu bralcu pa ta kritiška razmišljanja ne omogočajo samo vpogleda v pomen Twainovega romana za ameriške bralce oz. v ameriškem literarnem sistemu, marveč mu odstirajo tudi različne in še vedno konfliktne odzive na to mnogopomensko besedilo. Obseg kritiškega razčlenjevanja pa je tako velik, da niti ameriški twainoslovci ne morejo več obvladati celotne kritiške proizvodnje. Pregled ob stoletnici leta 1985 je pokazal trinajst študij v obsegu knjige in štiristo poglobljenih študij posameznih vidikov ali vprašanj o besedilu (Budd, 1985: 29), stoletnica pa je prinesla še nove spodbude za sveže poskuse, da bi odgonetili to izzivalno besedilo, njihovo število nam do danes še ni znano. Odkritje novega dela 665 strani začetnega rokopisa leta 1991 že zbuja kritiško radovednost in buri duhove. Novo študijsko izdajo, ki temelji na teh straneh sto let izgubljenega Twainovega izvirnega rokopisa, sta uredila Victor Fischer in Lin Salamo (2003). Pravkar pa je izšel tudi nov poizkus osvetliti številne kritiške spore in interpretacije Twainovega romana v zbirki The Adventures of Huckleberry Finn. A Case Study in Critical Controversy, ki sta jo uredila vodilna strokovnjaka Gerald Graff in James Phelan (2004).

V medkulturnem položaju prevoda Prigode Huckleberryja Finna pri nas pa se odpira vprašanje, ali bo ta roman še naprej stal samo na knjižnih policah za mlade med enajstim in trinajstim letom. Ali bodo za naše poznavanje izvorov ameriške kulture in književnosti za vedno ostala zaprta tista vrata, ki jih vsi ameriški strokovnjaki imajo za najboljši vstop v njeno zapleteno zgodovino in vire?

Viri:

ADAMS, R. P. 1956. The Unity and Coherence of Huckleberry Finn. Tulane Studies in English 6: 87-103.

BEAUGRANDE, R, de. 1978. Factors in a Theory of Poetic Translation. Assen: Van Gorcum.

BELL, B. W. 1985. Twain's Nigger Jim: The Tragic Face Behind the Mistrel Mask. Mark Twain Journal 23: 10-17.

BELSON, J. J. 1983. The Argument of the Final Chapters of Huckleberry Finn. Mark Twain Journal 21: 11-12.

BERGER, P. L. in LUCKMANN, T. 1967. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Doubleday.

BLOOM, H., ur. 1986. Mark Twain's The Adventures of Huckleberry Finn. (Modern Critical Interpretations) New Haven, CT: Chelsea House of Publishers.

BLOOM, H., ur. 1986a. Mark Twain. (Modern Critical Views) New Haven, CT: Chelsea House Publishers.

BLOOM, H. 1986a. Introduction. V: Bloom, H., ur., 1986a: 1-6.

BROOKS, V. W. 1920. The Ordeal of Mark Twain. New York: Doubleday.

BROOKS, T. 1981. Language and Identity in The Adventures of Huckleberry Finn. Mark Twain Journal 20: 17-30.

BUDD, L. J., ur. 1985. New Essays on Huckleberry Finn. Cambridge: Cambridge UP.

BUDD, L. J. 1985. Intrudction. V: Budd, L. J., ur., 1985: 1-33.

BUDD, L. J. 1995. Mark Twain as an American Icon. V: Robinson, F. G., ur., 1995: 1-26.

CAMFIELD, G. 1991. Sentimental Liberalism and the Problem of Race in Huckleberry Finn. Nineteenth Century Literature 46: 96-113.

COX, J. M. 1966. Mark Twain: The Fate of Humour. Princeton, N.J.: Princeton UP.

COX, J. M. 1986. A Hard Book to Take. V: Bloom, ur., 1986: 87-180.

DESMOND, J. F. 1983. Huckleberry Finn and the Failure of Anamnesis. Mark Twain Journal 21: 8-10.

DE VOTO, B. 1932. Mark Twain's America. New York: Hougton Mifflin.

DE VOTO, B. 1986 (1946). Mark Twain and the Great Valey. V: Bloom, H., ur., 1986:

7-28.

EGAN, M. 1977. Mark Twain's 'Huckleberry Finn': Race, Class and Society. Atlantic Highlands, N. J.: Humanities Press.

ELIOT, T. S. 1950. Introduction to The Adventures of Huckleberry Finn. London: The Cresset Press: vii-xvi.

ELLISON, R. 1964 (1958). Shadow and Act. New York: Vintage.

FIEDLER, L. A. 1948. Come back to the Raft Ag'in, Huck Honey! Partisan Review 15: 664-671.

FISCHER, V. in SALAMO, L., ur. 2003. The Adventures of Huckleberry Finn. Mark Twain. Berkeley: University of California Press.

FISHER FISHKIN, S. 1993. Was Huck Black? Mark Twain and African American Voices. New York: Oxford UP.

FISHER FISHKIN, S. 1997. Lighting Out for the Territory: Reflections on Mark Twain and American Culture. New York: Oxford UP.

FUNKE, P., ur. 1989. Understanding the USA: A Cross-Cultural Perspective. Tübingen: Gunter Narr.

GRADIŠNIK, J. 1974. Beseda o delu. V: Twain, M., 1974: 190-194.

GRAFF, G. in PHELAN, J. 2004. Adventures of Huckleberry Finn. A Case Study in Critical Controversy. Bedford: St. Martin's.

HEMINGWAY, E. 1935. Green Hills of Africa. New York: Scribner's.

HOFFMAN, M. J. 1986. Huck's Ironic Circle. V: Bloom, H., ur., 1986: 31-44.

HOLMGREN MCKAY, J. 1985. 'An Art so High': Style in Adventures of Huckleberry Finn. V: Budd, L. J., ur., 1985: 61-81.

HOROWITZ, H. 2003. Can We Learn to Argue? Huckleberry Finn and Literary Discipline. English Literay History 70: 267-300.

INGE, M. T., ur. 1985. Huck Finn among the Critics: A Centenial Selection. Frederick, Maryland: University Publications of America.

JAN, Z. 2001. Poznavanje slovenske književnosti v Italiji. (Slavistična knjižnica 4) Ljubljana: Rokus.

JAN, Z. 2001. Cankar, Kosovel, Zlobec in Ljubka Šorli pri Italijanih. (Slavistična knjižnica 5) Ljubljana: Rokus.

JEHLEN, M. 1995. Banned in Concord: Adventures of Huckleberry Finn and Classic American Literature. V: Robinson, F. G., ur., 1995: 93-115.

JONES, R. S. 1984. Nigger and Knowledge: White Double Consciousness in Adventures of Huckleberry Finn. Mark Twain Journal 22: 28-37.

LESTER, J. 1984. Morality and Adventures of Huckleberry Finn. Mark Twain Journal 22: 43-46.

LOTT, E. 1995. Mr. Clemens and Jim Crow: Twain, Race and Blackface. V: Robinson, F. G., ur., 1995: 129-152.

MANIERRE, W. R. 1986. Huck Finn, Empiricist Member of Society. Modern Fiction Studies 14: 57-66.

MARX, L. 1963. The Pilot and the Passenger: Landscape conventions and the Style of Huckleberry Finn. V: Nash Smith, H., ur., 1963: 57-63.

MARX, L. 1985. Mr. Eliot, Mr. Trilling and Huckleberry Finn. V: Inge, M. T., ur., 1985: 113-131.

MEDVEDŠEK, M. in STABEJ, M. 2004. Slovenska literatura v tujini in v tujih jezikih. V. Stabej, M., ur., 2004: 207-208.

MILTON, J. 1992. Translations of Novels in Brazil. V: Snell Hornby, M., ur., brez oznake strani.

NASH SMITH, H., ur. 1963. Mark Twain. New York: Prentice Hall.

NEIDER, C. 1966. The Autobiography of Mark Twain. New York: Harper & Row.

NICHOLS, C. H. 1984. 'A True Book – with Some Strechers': Huck Finn Today. Mark Twain Journal 22: 13-16.

NILON, C. H. 1984. The Ending of Huckleberry Finn: 'Freeing the Free Negro'. Mark Twain Journal 22: 21-27.

NOVAK POPOV, I. 2005. Slovenski literarni dialog s tujino. V: Stabej, M., ur., 2005: 120-135.

PEARCE, R. H. 1986 (1985) Yours Truly, Huck Finn. V: Bloom, H., ur., 1986a: 169-182.

RABAN, J. 1986. Mark Twain: Huckleberry Finn. London: Edward Arnold.

REDDING, S. 1998. Huckleberry Finn. (York Notes) London: Longman.

RIMMON-KENAN, S. 1986. Narrative Fiction. Contemporary Poetics. London/New York: Methuen.

ROBINSON, F. G., ur. 1995. Mark Twain. (The Cambridge Companion) Canridge: Cambridge UP.

ROBINSON, F. G. 1995. Preface. V: Robinson, F. G., ur., 1995: xiii-xv.

RODNEY, R. 1982. Mark Twain International. Westport: Greenwood Press.

SCMITZ, N. 1986. Huckspeech. V: Bloom, H., ur., 1986: 45-68.

SMITH, D. L. 1984. Huck, Jim, and American Radical Discourse. Mark Twain Journal 22: 4-12.

SMITH, D. L. 1995. Black Critics and Mark Twain. V: Robinson, F. G., ur., 1995:116-128.

SNELL HORNBY, M., ur. 1992. Translation Studies – An Interdiscipline. Abstracts: Translation Studies Conference, Dunaj, 2.-12. septembra 1992.

STABEJ, M., ur. 2004. Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. (Zbornik predavanj, 40. seminar slovenskega jezika, literature in kulture.) Ljubljana: UL, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

STABEJ, M., ur. 2005. Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. (Zbornik predavanj, 41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture.) Ljubljana: UL, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

STONE, A. E. 1961. The Innocent Eye: Childhood in Mark Twain's Imagination. New Haven: Yale UP.

TENNEY,T. A. 1985. An Annotated Checklist of Criticism on Adventures of Huckleberry Finn 1884-1984. V: Inge, M. T., ur., 1985: 317-465.

TRILLING, L. 1948. Introduction. The Adventures of Huckleberry Finn. New York: Rinehart: v-xviii.

TWAIN, M. 1948. Pustolovščine Huckleberryja Finna. Prevedel Pavel Holeček. Ilustriral Bogdan Grom. Ljubljana: Mladinska knjiga.

TWAIN, M. 1974 (1962). Prigode Huckleberryja Finna, I in II. Prevedel Janez Gradišnik. Ilustriral Marjan Amalietti. Ljubljana: Mladinska knjiga.

TWAIN, M. 1987. Pustolovine Huckleberryja Finna. Prevedel Zlatko Crnković. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

WARREN, R. P. 1986. Mark Twain. V: Bloom, H., ur., 1986a: 55-82.

WILLIAMS, K. J. 1984. Adventures of Huckleberry Finn; or Mark Twain's Racial Ambiguity. Mark Twain Journal 22: 38-42.

Vsebina:

Meta Grosman

Razsežnosti branja

Za boljšo bralno pismenost

Tilka Jamnik: Popotnica branju 5

Meta Grosman: O pomenu bralne pismenosti 7

O branju in pismenosti

Bralna zmožnost je potrebna vsakomur 25

Branje kot dejavna jezikovna raba 46

Oblike branja in značilnosti leposlovnega branja 83

Znanja za uspešen pouk branja in pismenosti 108

Višjo pismenost omogočajo sistematično prizadevanje in dobro usposobljeni učitelji 143

Bralna značka – vir branja po lastnem izboru

Bralna značka kot izziv za mlade bralce 163

Književnost in branje v medkulturnem položaju

Mnogokulturnost in medkulturnost kot značilnosti sodobnega sveta 215

Kakšno besedilo beremo, ko beremo književni prevod? Prigode Huckleberryja Finna v slovenskem prevodu 259

.....

META GROSMAN

RAZSEŽNOSTI BRANJA

ZA BOLJŠO BRALNO PISMENOST

Izdala
ZALOŽBA KARANTANIJA

Zanjo:
DAVID TASIČ

V sodelovanju
Z DRUŠTVOM BRALNA ZNAČKA SLOVENIJE - ZPMS

Zanj:
SLAVKO PREGL

Uredil:
JOŽE ZUPAN

Spremna beseda:
TILKA JAMNIK

Tehnično uredil in oblikoval:
RUPERT GOLE

Vinjete:
LUCIJAN REŠČIČ

Tisk:
KARANTANIJA

Število izvodov:
2000

LJUBLJANA
2006

Izid knjige je podprlo Ministrstvo za kulturo RS.

Narodna in univerzitetna knjižnica
Ljubljana

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
COBISS
00000408772

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
II 625 863
BR
ČIT.
COBISS

RAZSEŽNOSTI BRANJA

Dr. Meta Grosman je redna profesorica za angleško in ameriško književnost na ljubljanski Filozofski fakulteti, pogosto predava tudi na tujih univerzah. Njeno osrednje delo je poglabljanje v literarno recepcijo, didaktiko književnosti in medkulturno branje. Z vsem srcem se zavzema, da bi branje postalo sestavina vseživljenjskega učenja. Ljubezen do branja jo je že pred več kot 20 leti pripeljala do sodelovanja na seminarjih za mentorje bralne značke.

Pričujoči zbornik je nastal ob avtoričinem okroglem življenjskem prazniku. Predstavlja vrh njenega prizadevanja za kvalitetno branje; a ker je dr. Meta Grosman v nenehnem ustvarjanju, smo prepričani, da nas bo že v bližnji prihodnosti seznanila z novimi dognanji o branju.

Jože Zupan