

POUK BRALNE SPOSOBNOSTI (1)

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

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

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

Na področju osebnostnega razvoja ponuja branje otroku možnosti za širjenje izkušnje in spoznavanja o izkušnjah drugih ljudi. Tako mu daje priložnost in izziv za razmišljanje o lastni izkušnji in razumevanju sveta in omogoča fantazijsko doživljanje in spoznavanje v lastni stvarnosti (še) nedoživetih človeških možnosti in rešitev spornih situacij in problemov. S tem je branje leposlovja tudi pomemben vir otrokovih predstav o realnosti in

¹ Precej gradiva je zbranega v opisu Dartmouthskega seminarja o pouku književnosti in vzgoji bralne sposobnosti v delu, ki ga je izdal J. Squire, *Response to Literature*, NCTE, Champaign, Illinois, 1968. Ta seminar je vodil znani angleški profesor psihologije in literarni kritik Denys W. Harding. (Prim. Meta Grosman, »The Literary Criticism of Denys W. Harding« in »Denys W. Harding on Entertainment and Reading«, *Acta neophilologica* XV (1982), str. 63, in XVIII (1985), str. 69). Rezultati nekaterih drugih študij pa so zbrani v Margaret Meek, Aidan Warlow, Griselda Barton, *The Cool Web, The Pattern of Children's Reading*, The Bodley Head, London, 1977.

njegovih poznejših pričakovanj o tem, kaj je verjetno ali neverjetno kot človeška možnost in kot družbeno dogajanje. Branje leposlovja otroku torej daje možnost za preseganje spoznavnih omejitev družine, znanih socialnih vlog in zamišljanja drugih, saj mu omogoča ponotranjenje drugega, širšega izkustva, kot ga je srečeval v omejenem krogu svoje družine.²

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

Nekatere novejšje študije opozarjajo na pomen fantazijske dejavnosti, ki jo spodbuja branje, za mladostnikov osebnostni razvoj in sposobnost za razumevanje samega sebe in za njegovo reševanje spornih situacij v družbi.⁵ Še zlasti opozarjajo na organizacijsko funkcijo fantazijske dejavnosti in zatorej njeno temeljno vlogo pri razvoju raznih oblik mišljenja (vse do znanstvenega mišljenja).⁶ Spet druge študije osredinjajo pozornost na pomen pripovedne dejavnosti in človekove sposobnosti, da pripovedno dožame lastna doživetja in situacijo. Branje leposlovja bistveno prispeva tudi k razvoju te sposobnosti, katere pomen lahko spoznamo šele, če pomislimo, koliko človeških dejavnosti v bistvu obsega neka posebna oblika pripovednega obvladovanja lastnega izkustva: sanje, sanjarjenje, spomin, pričakovanje, upanje, obup, dvom, načrtovanje, kritika, misel, učenje, sov-

² Prim. *Response to Literature*, str. 72.

³ Prim. Hans Robert Jauss, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* 1, München, Wilhelm Fink, 1977, str. 212 do 259. Jauss poskuša razločevati več vrst identifikacije glede na različne tipe junakov.

⁴ Prim. Denys W. Harding, »The Role of the Onlooker«, *Scrutiny*, VI (1937), 247–285 in »Psychological Processes in the Reading of Fiction«, *British Journal of Aesthetics*, II (1962), str. 133 do 144.

⁵ Dietrich Heinrich in Wolfgang Iser, *Funktionen des Fiktiven*, Wilhelm Fink, München, 1983. Prim. tudi James Britton, »The Role of Fantasy« in Barbara Hardy, »Narrative as a primary act of mind«, oboje v *The Cool Web*, str. 47 in str. 12.

⁶ Prim. R. L. Gregory, »Psychology: towards a science of fiction«, v *The Cool Web*, str. 393.

raštvo, ljubezen. »Zato da bi živeli, si pripovedujemo zgodbe o sebi in o drugih, o osebnih in družbenih preteklostih in prihodnostih ... medsebojno se spoznavamo s pripovedovanjem in preklicevanjem povedanega, s tem da si verjamemo in ne verjamemo zgodbam o preteklosti, prihodnosti in identiteti drugega.«⁷ Skoraj odveč se zdi poudarjati prednosti, ki jih ta sposobnost ustvarja za razumevanje lastne izkušnje in drugih ljudi.

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

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

⁷ Barbara Hardy, »Narrative ...« v The Cool Web, str. 13.

⁸ James Britton, »The Role ...« v The Cool Web, str. 45.

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

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

¹¹ Peter L. Berger in Thomas Luckmann v svojem delu *The Social Construction of Reality* (Doubleday, New York, 1967) natančno opisujeta vlogo jezika pri ustvarjanju vseh predstav o svetu.

nju leposlovja in omogočila, da bere in razume vse vrste in oblike leposlovja z užitkom in brez prisile.

1.3 Zdi se, da je prepričanje o pomenu bralne sposobnosti doseglo tudi naše meje. Tudi pri nas se vse bolj uveljavlja težnja, da vzgojo trajne bralne sposobnosti opredeljujemo kot pomemben cilj jezikovne in književne vzgoje in ji posvečamo vse več pozornosti. Boris Paternu se v razpravi »Kaj hočemo s poukom književnosti«¹² sprašuje, ali ne sodi »vzgoja bralne kulture, obravnavanje leposlovne književnosti z namenom, da postane branje utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja« na prvo in izhodiščno mesto smotrov pouka književnosti. Svoje razmišljanje nadaljuje z izzivalnim predlogom, da bi morali tudi učinke pouka meriti »najprej po tem, koliko prispeva k uvajanju, utrjevanju in poglobljanju bralne kulture naših ljudi.« V prispevku, objavljenem kot »Gradivo, književni pouk v srednjem izobraževanju«,¹³ tudi Janko Kos opozarja na potrebo, da naj bo eden glavnih namenov književnega pouka prav usmerjanje učenca k branju. Literarno teorijo postavlja v središče pouka »kot sredstvo in pomoč za učenčevo globlje in samostojno prodiranje v dela sodobne književnosti«: »Literarna teorija mora postati bistven in funkcionalen del pouka, ki pogloblja dojemanje, razumevanje in vrednotenje književnosti ter goji globljo kulturo branja.« Avtorji raziskave *Knjiga in bralci III*, ki med Slovenci razkriva osupljivo veliko število nebralcev, pa se sprašujejo, »zakaj mladi ne razvijejo bralnih navad, ki bi bile močnejše od 'pritiska' šole.«¹⁴

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

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

Načrtno razvita bralna sposobnost ima vse značilnosti spretnosti – ne pa znanja: ko jo obvladamo, je zlepa ne pozabimo več. To velja zlasti za tisto stopnjo bralne sposobnosti, pri

¹² Boris Paternu, »Kaj hočemo s poukom književnosti«, Delo, Književni listi, 15. 12. 1983 str. 10 in JiS, XXIX (1983/4), str. 155.

¹³ Primerjalna književnost, 1984, št. 1, str. 62–6.

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

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

¹⁶ Prim. M. Grosman, »Vprašanja o estetski vzgoji«, Naši razgledi, 11. sept. 1981, str. 487.

kateri branje postane užitek. Tako bralno sposobnost bralci brez težav ohranijo in razvijajo tudi po končanem šolanju, vsaka dejavnost, ki jo obvladamo do tiste stopnje, na kateri nam postane užitek, nas namreč samodejno navaja k ponavljanju le-te. Dejaven pristop k razvijanju bralne sposobnosti tako odpira zanimivo možnost, da bralno sposobnost razvijamo in izpopolnjujemo brez vnaprej določenih omejitev, ne le v smislu razvijanja sposobnosti branja vedno novih, bolj in bolj zahtevnih, leposlovnih besedil, ki se iz neprijetne more spremenijo v zanimiv izziv, marveč tudi v smislu vse bolj popolnega in vseobsegajočega dojemanja posameznih del, kot nam ga razkrivajo novejši kritični prijem.

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

Učenčevo literarno doživetje

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

pri pouku bralne sposobnosti. Ta situacija je za učitelja praviloma nepredvidljiva in pogosto vir presenečenj in nesporazumov, in to prav zaradi neznanih poti in sestavin učenčevega literarnega doživetja.

Nekatere posebnosti tega položaja nam osvetli vzporednica s poukom likovne umetnosti. Tudi tu oba, učitelj in učenec, govorita o svojem estetskem doživetju, to je o subjektivnem videnju umetniškega predmeta, slike, kipa, itd., vendar pa v primeru neopažanja ali napačnega videnja posameznih sestavin lahko te sestavine preverita (po potrebi izmerita, ugotovita barvne značilnosti in druge oblikovne lastnosti) na temelju obstoječega, oprijemljivega predmeta, pri katerem lahko poljubno usmerita pozornost na celoto ali na posamezne izseke vse do najmanjše natančnosti. Prav tako lahko določita spremembe v dojetju predmeta glede na fizično ozadje, to je videnje ali poudarjanje posameznih oblikovnih značilnosti figure glede na različno močno osvetlitev ali osvetlitev z raznih zornih kotov in glede na spremembe barve v ozadju. Vse to je pri besedni umetnini nemogoče: kot besedni predmet jo označujejo vse neoprijemljivosti jezika. Kot vsa jezikovna sporočila je podvržena subjektivnemu razumevanju in interpretaciji pomena posameznih besed, njihovih povezav in celote. Kot pri vseh jezikovnih sporočilih se težave in napake branja lahko začnejo že pri dojetju grafičnih znamenj.¹⁷ Ko se ozremo po širši problematiki branja, nam postane jasno, zakaj psihologi branje opisujejo kot eno najbolj zapletenih oblik človeškega obnašanja in zakaj se recepcijska estetika vedno znova vrača k literarnemu doživetju in poskuša razkriti njegove neoprijemljive sestavine.

Širša problematika branja presega meje našega zanimanja, zato v okviru tega prikaza ne bomo upoštevali posebnih vprašanj o učenčevem »procesiranju« besedila,¹⁸ posebnih tehnik osredinjanja njegove pozornosti¹⁹ in specifičnih problemov spominskega obvladovanja besedila glede na njegovo strukturo.²⁰ Izpustili bomo tudi razna literarno-teoretična razmišljanja o dojetju besedne umetnine,²¹ ker so za naš namen praktično neuporabljiva.

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

¹⁷ Psihologija branja nas uči, da težave pri branju lahko izvirajo že samo iz bralčevega nagnjenja k napačni zaznavi elementov kroga in premice, iz katerih je sestavljena vsa latinica.

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

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

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

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

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

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

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

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

Zaradi vseh teh spoznanj novejša razčlenitve procesa branja vse bolj poudarjajo pomen bralčevega osebnega deleža in dejavne udeležbe pri oblikovanju pomena besedila in izrecno opozarjajo na dejstvo, da bralac lahko svojo vlogo izpolni na različne načine.²⁵ Glede na to, da besede in celotno besedilo nimajo nikoli popolnega nadzora nad bralcem, je način, kako ga bo bralac sprejel, odvisen tako od besedila kot od bralca. Pomen besedila opisujejo kot učinek besedila na bralca ali pa kot rezultat dinamične interakcije med be-

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

²⁴ Ralph W. Rader, »Fact, Theory and Literary Explanation«, *Critical Inquiry*, I(1974), str. 262.

²⁵ Prim. Wolfgang Iser, *The Act of Reading, A Theory of Aesthetic Response*, Routledge & Kegan Paul, London, 1978 in *The Implied Reader*, John Hopkins UP, Baltimore, 1974.

sedilom in bralcem. Pomanjkanje nadzora nad bralcem bralcu odpira tudi ustvarjalne možnosti, da »polni« nedoločena mesta besedila in si zamišlja nenapisana pojasnila. Vse to pa veča pomen njegovih predstav in poprejšnjih izkušenj, ki le-te oblikujejo, ter pomen njegovih različnih družbenih in kulturnih pričakovanj (to je njegove družbene določenosti). Večajo pa seveda tudi možnosti nesporazumov in nerazumevanja, še zlasti pri leposlovnih delih iz kulturno tako ali drugače odmaknjenega okolja.

2.3 Novejši opisi branja odkrivajo tudi vlogo bralčevih domišljij in spominskih zmožnosti pri njegovem »sestavljanju« pomena.²⁶ Opozarjajo, da bralec daljšega besedila ne doume takoj kot celoto, marveč ga dojema le postopoma, v zaporedju posameznih segmentov, ki se v procesu branja spreminjajo v spomine in pričakovanja. Vsak naslednji segment besedila sočasno gradi na vseh teh spominih in pričakovanjih, ki jih tudi kar naprej preoblikuje, medtem ko imajo vsi poprejšnji bralčevi spomini in pričakovanja, ki jih zbuja besedilo, ves čas tudi retroaktiven učinek. Tako pojmovan proces branja se kaže kot zapletena dialektika že sprejetega in vedno novega. Pri takem pojmovanju postane očitno, da jezikovna znamenja oziroma pisateljeve besede preprosto ne morejo obvladovati obsega in narave vsega tistega, kar si bralec zapominja in kako te spomine sestavlja v celoten pomen.

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

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

²⁶ Prim. Wolfgang Iser, *The Act of Reading* in Stein Haugom Olsen, *The Structure of Literary Understanding*, Cambridge UP, Cambridge, 1978.

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

»posredovanje« v približevanju učenčevega stvarnega doživetja k zaželenemu, tj. bolj celostnemu.

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

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

(Nadaljevanje v prihodnji številki)

POUK BRALNE SPOSOBNOSTI (2)

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

Zdi se smiselno spodbujati zlasti tisto domišljjsko dejavnost, ki učencu omogoča boljše zaznavanje posameznih sestavin in njihovih povezav. Na prvem mestu moramo seveda navesti osredinjanje učenčeve pozornosti na besednem gradivu dela, kot ga priporočajo tehnike »tesnega branja«: na posamezne opise in na neposredne besedne povezave in pomen ali modifikacije pomenov, ki iz njih izvirajo, ter na širše in bolj oddaljene povezave ali ponavljanja opisov in z njimi povezanih pomenov, ki imajo tudi razne funkcije v zgradbi celotnega dela. Glede na to, da težave neizkušenega branja izvirajo predvsem iz nezaznavanja posameznih sestavin in njihovih medsebojnih povezav, se zdi smiselno zlasti vsako opozorilo na prezrte sestavine in njihove medsebojne povezave v leposlovnem delu.

2.7 Naloga, da naj učitelj učencu pomaga spoznati vse sestavine dela, se zdi na prvi pogled precej bolj enostavna, kot pa je njeno udejanjanje. Kot smo že povedali, učenec ne izbira določenih sestavin in ne zanemara drugih zgolj zaradi površnosti ali nezainteresiranosti, marveč pogosto tudi iz globljih, psiholoških razlogov. Psihološke raziskave²⁸ so pokazale, da pravilno dojetje vseh sestavin leposlovja ne terja samo izostrene sposobnosti spoznavanja, ki že sama po sebi predpostavlja precejšnjo bralno izkušnost, marveč tudi precejšnjo mero čustvene odprtosti in prilagodljivosti. Neizkušeni bralci pa nasprotno nagibajo k prilagajanju branega besedila na svoje že ustaljene percepcijske vzorce in k

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

temu, da poskušajo vsako besedilo približati svoji osebnostni strukturi s pomočjo raznih osebnih projekcij. Tako se izognejo »pritisku« besedila, da bi priznali razliko med bolj objektivnimi značilnostmi besedila in lastno interpretacijo, ki je pod vplivom njihovih lastnih projekcij in prilagoditev posameznih sestavin besedila. Z opozorili na popolnejši pomen besedila, na prezrte sestavine in njihovo vlogo, učitelj deluje prav proti vsem tem, pogosto globlje utemeljenim, mehanizmom branja: s svojimi popravki učenca ne opozarja le na prezrte vsebine, na protislovnosti njegove interpretacije, marveč ga pogosto navaja tudi k spoznanjem o pomanjkljivosti njegovih idealov in vrednot. Učiteljev položaj je zato veliko ugodnejši, če ima na svoji strani tudi nekatere učence, tako da soočanje mnenj ne poteka samo na relaciji učitelj–učenec, marveč v širši razpravi, v kateri učitelj ni, vsaj ne praviloma, sam na svoji strani. Tudi za učenca je soočanje z različnimi mnenji in »popravki« njegovih sošolcev lahko bolj poučno in vplivno kot pa samo učiteljeva opozorila.

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

Pri vseh nakazanih posegih v učenčevo literarno doživljanje učitelj predvsem ne sme nikoli pozabiti njihovega glavnega namena, da učencu omogočijo boljše in celovitejše videnje leposlovnega besedila in da z večkratno izkušnjo in s spoznanjem te možnosti prispevajo k razvoju njegove trajne bralne sposobnosti. Namen takih posegov ni učencu posredovati ali pa celo vsiliti učiteljev okus. Čeprav je povsem naravno in človeško, da želimo, da bi naše mnenje o prebranem delu (kot tudi o drugih stvareh) delili drugi, in smo jih v tem smislu vedno pripravljeni tudi prepričevati o »pravilnosti« našega mnenja, se mora učitelj zavedati, da so razlike v kritičkih odzivih in ocenah prav tako naravne in seveda razumljive, če vzamemo v poštev zapleteni proces konkretizacije vsake besedne umetnine. Zato se mora učitelj odpovedati svoji želji, da bi dosegel popolno skladnost mnenj. Glede na to, da ni mogoče zagovarjati nobene objektivne potrebe po takšni skladnosti mnenja o posameznem leposlovnem delu, zgodovina literarnih vrednotenj in prevrednotenj pa govori celo za njeno nemožnost, se zdi doseganje take skladnosti odvečno prizadevanje tudi v šolski praksi. Razen tega pa ima učiteljevo sprejemanje učenčeve različne ocene, ali pa vsaj strpni odnos do take ocene, boljši vzgojni učinek na učence: le tak odnos učence spodbuja k samostojnemu razmišljanju in oblikovanju lastne sodbe in jih odvrča od lažje poti nedejavnega sprejemanja učiteljeve ocene.

2.8 Za razvijanje učenčeve sposobnosti zaznavati posamezne sestavine in njihove medsebojne povezave, in še zlasti za spoznavanje lastnih napak in prezrtih sestavin in povezav, oziroma za spoznavanje vzgojno pomembne razlike med manj in bolj izkušenim branjem, ima precejšen pomen ponovno branje celotnega besedila. Pri nas se zdi misel na ponovno branje daljšega besedila nenavadna, nekateri kritiki celo menijo, da ni možno

ponovno literarno doživetje istega besedila.¹⁸ V deželah, kjer pouk književnosti temelji že na nekaterih dognanjih eksperimentalne estetike, ni prav nič nenavadnega, če že elementarni priročniki za razumevanje posameznega dela navedejo, koliko predhodnih branj predpostavlja obravnavo dela oziroma koliko branj potrebuje učenec, preden naj začne o delu razmišljati s pomočjo priročnika.²⁹

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

Didaktične možnosti

3.1 Čeprav nas vsi našteti premisleki navajajo k jasnemu sklepu, da je osrednji problem pouka bralne sposobnosti, kako pomagati učencu k zaznavanju čim več sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega dela, so poti, po katerih lahko dosegamo ta cilj, veliko manj jasne. Vse bolj očitno postaja, da nimamo in verjetno še dolgo ne bomo imeli splošno uporabnih pravil ali nasvetov, kako učiti bralno sposobnost, saj v vsakodnevni posebni situaciji pouk bralne sposobnosti ne zavisi samo od obravnavanega dela, marveč tudi od odziva učencev, in zato terja neprestano učiteljevo prilagajanje dani situaciji. Za zdaj se zdi nesporna samo priporočila o tem, česa učitelj ne bi smel delati, če želi učenec pomagati razviti bralno sposobnost in samostojen odnos do leposlovja.

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

²⁸ Ponovno branje ne obrodi le boljšega zaznavanja leposlovnega besedila, marveč lahko poveča tudi bralčevo zanimanje in radost. Prim. Denys W. Harding, »Practice at Liking: A Study in Experimental Aesthetics«, Bulletin of the British Psychological Society, 21 (1968), str. 3 do 10.

³⁰ James Britton, »Response to Literature« v *Response to Literature* str. 6.

³¹ Nekateri kritiki in pedagogi menijo, da je ubeseditve literarnega doživetja pomembna sestavina doživetja. Bralčev poskus opisati svoje literarno doživetje lahko pomembno sooblikuje doživetje in je lahko tudi temelj za boljše po-mnjenje dela.

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

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

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

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

³² Prim. *Response to Literature*, str. 74.

³³ Benjamin DeMott, »Reading, Writing, Reality, Unreality...«, v *Response to literature*, str. 47 in 54. Prim. tudi Edward Blishen, »Learning to love it«, v *The Cool Web*, str. 377–8. Številne ankete razkrivajo dejstvo, da se učenci pogosto zavedajo in spominjajo takih neprimernih pristopov in trenutka, ko je njihovo zanimanje za leposlovje in branje ugasnilo zaradi takega odnosa.

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

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

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

Zaznavanje

3.3 Največ »napak« branja in iz njih izvirajočih omejenih ali neutemeljenih aktualizacij leposlovnega dela izvira iz nezaznavanja ali nepravilnega zaznavanja posameznih sestavin. Ne glede na različne razloge za pomanjkljivo zaznavanje se zdi razvijanje bralčeve sposobnosti zaznavanja danega besednega gradiva prvi pogoj za razvoj bolj izkušene bralne sposobnosti. Razen neposrednih opozoril na pomenske možnosti posameznih besed in njihovih povezav z vprašanji o njihovem pomenu in vplivu na pomen drugih besed ali o njihovi vlogi v sobesedilu lahko učitelj osvetli njihov pomen in delovanje tudi na druge manj neposredne, a včasih nič manj učinkovite načine. Pomen posamezne besede, npr. pridevnika, lahko osvetli tako, da uporabljeno besedo nadomesti z drugo besedo in pokaže na nastale spremembe v opisu, predstavah in širšem pomenu.³⁷ Spremembe v besednem redu, še zlasti če spremenimo začetne in končne besede v verz, lahko podobno osvetlijo delovanje in pomen posameznih besed v sobesedilu. Tudi zamenjave posameznih vrstic v pesmi ali zaporedja stavkov v proznem besedilu lahko učencu razkrijejo pomembne mehanizme delovanja umetniškega besedila. Nastajanje pomena nekega besedila in vlogo posameznih besed v procesu nastajanja pomena včasih osvetli tudi dodajanje raznih novih sestavin, npr. pridevnika, drugega osebk, spremenjenega opisa, in iz-

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

³⁶ Pri nas to pojmovanje navaja Mirjana Prica kot »prepoznavanja, strukturisanja i interpretacije« v *Problemi čitanja na maternem i stranom jeziku*, Okrugli sto, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1974. Sicer je najbolj znan opis Georgea L. Dillon a v *Language Processing and the Reading of Literature*, str. XVII do XXII. in za poezijo delo Eugene R. Kintgen, *The Perception of Poetry*, Indiana UP, Bloomington, 1983, str. 1 do 40.

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

puščanje v dejanskem besedilu vsebovanih sestavin. Našteti postopki učencu razkrivajo primernost in utemeljenost avtorjevega izbora in mu približajo pomen obravnavanega besedila. Razen tega pa mu odpirajo tudi vpogled v jezikovne možnosti in s tem prispevajo k razvoju njegove občutljivosti za različne izrazne možnosti jezika. S postopnim uzaveščenjem teh možnosti razvijajo njegovo sposobnost za zaznavanje besedila in njegovo bralno sposobnost.

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

Razumevanje

3.4 Kadar govorimo o razumevanju kot drugi stopnji procesa branja, s tem izrazom običajno razumemo povezovanje posameznih stavkov v večje pomenske sklope in pripoved in medsebojno povezovanje teh sklopov oziroma segmentov besedila v celoto. S povezovanjem posameznih stavkov v pripoved si bralec ustvarja predstave o času, kraju in dogajanju, ki ga pripoved predstavlja. Če se spomnimo tega, kar smo povedali prej o subjektivni naravnosti literarnega doživljanja, nam ne bo težko spoznati, da je na tej stopnji najbolj dejaven vpliv bralčeve zunajliterarne izkušnje in njegovih predstav o realnosti. Njegove predstave in pričakovanja vplivajo na razumevanje tega, kar se dogaja, na to, kar si zapomni, na povezovanje zaznanih sestavin, na njegove razlage v besedilu nedoločenih mest in na njegovo celotno oceno in interpretacijo. Kot smo opozorili že prej, ima besedilo najšibkejši nadzor prav nad bralčevim sestavljanjem pomena. Ta značilnost branja je bolj očitna pri daljših pripovednih besedilih, kjer nam že hitro preverjanje razumevanja razkrije številne prezrte sestavine in njihove neprimerne povezave – računati pa moramo s tem, da učitelj nikoli ne odkrije vseh napak, ker nekaterih sploh ne pričakuje in zato ne preverja razumevanja – nič manj pa ni pomembna za pesemsko besedila, kjer nam postane nazorna šele, če so učenci pripravljeni in sposobni nadrobno opisati svoje doživetje oziroma razumevanje.³⁸

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

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

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

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

Odprtost besedila za vedno nove interpretacije, ki jo kritiki štejejo za dokaz vitalnosti leposlovnega dela, nalaga učitelju potrebo po veliki strpnosti do vseh interpretacij, ki bi jih učenci sami odkrili in predlagali. Le tako jim pomaga ohraniti in okrepiti zaupanje v lastno doživetje in mnenje in spodbuditi poskuse lastnega razumevanja; brez takih poskusov učenci ne bodo razvili potrebe po oblikovanju lastnega odnosa do dela. Povedati pa je treba, da je, zaradi velike abstraktnosti, ta raven branja številnim učencem težko dosegljiva, in sprva često celo nedosegljiva: zato se pogosto dogodi, da tudi po daljši obravnavi leposlovnega dela ne predlagajo nobene interpretacije zanj. Če hoče učitelj učencem privzgojiti tudi sposobnost lastne interpretacije, ne sme takoj ponuditi gotove interpretacije oziroma običajno več že sprejetih interpretacij, marveč mora poskušati prikazati cel proces gradnje interpretacije, od izbora za posamezno interpretacijo pomembnih sestavin besedila in njihove medsebojne odvisnosti vse do končne abstraktne ubeseditve teme. Še bolje je, če prikaže možnosti več alternativnih interpretacij, to je, če pokaže, kako izbor določenih sestavin in poudarek na določenih možnostih razumevanja vodita do ene interpretacije, medtem ko izbor drugih sestavin in drugačen poudarek vodita do drugačne interpretacije. Pokaže lahko tudi, da so razne interpretacije med seboj skladne in se dopolnjujejo, lahko so pa tudi izključujoče, pa jih je kljub temu mogoče zagovarjati. Ko so učenci že bolj vešči na področju interpretacije, jih lahko soočimo z več interpretacijami in jim naložimo težjo, a zelo vzgojno nalogo, da poiščejo v besedilu tiste sestavine, ki govorijo v prid ene ali druge interpretacije, zlasti npr. kadar gre za interpretacije, ki izhajajo iz perspektiv različnih oseb v delu.

Čeprav je raven interpretacije za učenca razmeroma težka, ne smemo pozabiti, da šele na tej ravni doseže tisto razumevanje dela, ki presega skupek posameznih opisov in dogodkov oziroma vtisov o njih, katere hitreje ali počasneje pozabi. Šele na tej ravni pre-

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

brano delo razume tudi kot umetniško celoto in ga vidi v vseh za razumevanje književnosti pomembnih perspektivah. Ta raven razumevanja pa je tudi nujna sestavina celovito razvite bralne sposobnosti.

4.1 Za pouk bralne sposobnosti je naposled pomembno še vprašanje učenčeve sposobnosti in pripravljenosti, da svoje vtise in/ali občutke ter razumevanje prebranega dela opiše, saj lahko le tako dejavno sodeluje in omogoči učitelju vpogled v svoje razumevanje dela. Vprašanja o opisovanju literarnega doživetja pa štejejo med precej zapletena in sporna vprašanja, tako v literarni teoriji kot tudi v eksperimentalni estetiki. Kljub temu novejša gledanja v pedagoški⁴⁰ in v kritiški teoriji⁴¹ vse bolj nagibajo k poudarjanju pomena ubesedovanja literarnega doživetja. Pedagogi opozarjajo, da vsaj pri starejših učencih izražanje lastnega literarnega doživetja prispeva k bolj izostrenemu oblikovanju njihovega literarnega odziva; kritiki pa menijo, da je ubeseditev in oblikovanje literarnega doživetja povsem samodejno nadaljevanje tretje stopnje branja, tj. bralčeve interpretacije besedila. V prid opisovanju učenčevega odziva govori tudi spoznanje, da tisti učenci, ki imajo sami težave z izražanjem lastnega odnosa do leposlovnega dela, pogosto izrazijo željo, da bi se znali izražati kot njihovi bolj izkušeni vrstniki, in nikoli ne menijo, da a priori ne bi želeli govoriti o leposlovnih delih.

Vsak učitelj pa ve tudi, kako težko je včasih učence pripraviti do tega, da bi si ne le oblikovali lastno mnenje, marveč bi le-to tudi ubesedili v razumljivi obliki. Za učenčevo nagnjenje k molčečnosti obstaja cela vrsta razumljivih razlogov, od njegove naravne sramežljivosti do strahu, da bo njegov poskus izraziti doživetje, naletel na neodobravanje učitelja in na nerazumevanje ali celo posmeh sošolcev. Nekatere raziskave, ki so hotele proučiti vzroke, zakaj se učenci odtegujejo sodelovanju, so pokazale, da učenci ne sodelujejo zato, ker raven, na kateri učitelj sprašuje o obravnavanem delu, pogosto presega raven njihovega razumevanja in ne vsebuje vprašanj, ki bi jih najbolj zanimala.⁴² Kadar učenci sami razpravljajo o delu, poskušajo predvsem ugotoviti, kaj, kako in zakaj se je zgodilo. Zanimajo jih predvsem razne vrste podatkov o osebah in dogodkih ter te podatke, če jim v besedilu niso dosegljivi, ustvarijo z lastno domišljijo. V procesu spoznavanja dela si drug drugemu pomagajo in pri tem pogosto skupno podoživljajo najzanimivejše dele pripovedi ter tako delijo svoja doživetja. Učitelju je težko voditi te vrste razpravo, ker si le redko predstavlja, kje vse bodo učenci naleteli na težave pri razumevanju in katera vprašanja jih zanimajo. Njegova »pomoč« zato učence včasih bolj zavira, kot pa jim zares pomaga, včasih pa jih celo odtuji od razprave. Bolj kritično naravnani pedagogi so še ostrejši v osvetljevanju napak pri pouku književnosti. Menijo, da učitelj s svojimi vprašanji velikokrat ne pričakuje nič več in nič manj kot učenčevo sposobnost brati učiteljeve misli oziroma odgovore.⁴³

Ko učenci že bolj obvladajo začetno stopnjo zaznavanja posameznih sestavin, lahko k razvoju njihove sposobnosti doživljanja in izražanja doživetja prispeva tudi poznavanje raznih oblikovnih značilnosti in izraznih možnosti leposlovja. Tako znanje učenec pridobiva ob obravnavi posameznih del in tudi s pomočjo bolj teoretično naravnane spoznavanja besedne umetnosti, npr. jezikovnih in žanrskih značilnosti pri pouku literarne teorije. Poznavanje kritiškega izrazja za opisovanje raznih sestavin in vidikov besedne umetnosti učencu ne pomaga le pri ubesedovanju lastnega razumevanja, marveč mu z ustvarjanjem primernih pričakovanj pomaga zaznati manj znane sestavine, ki bi jih sicer prezrl. V tem smislu velja za pouk bralne sposobnosti temeljno pravilo branja, namreč da

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

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

⁴² Douglas Barnes, Peter Churley in Christopher Thompson, »Group Talk and Literary Response«, *English in Education*, V (1971), str. 61.

⁴³ Penny Blackie, »Asking questions«, *English in Education*, V (1971), str. 77.

bralec brez potrebnega predznanja oziroma bralec, ki bi mu bil povsem tuj v naši kulturi splošno sprejeti koncept besedne umetnosti, preprosto ne more adekvatno aktualizirati leposlovnega besedila kot besedno umetnino.

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

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

Summary

THE TEACHING OF READING SKILLS

Proceeding from the recent concepts of important formative and educational functions of reading literature for children and adults, the study sets out to outline some conditions of a pupil's development of efficient reading skill and capacity for fuller literary appreciation. Since this is only possible through the pupil's own active participation, by means of trial and correction of error, the teacher must first secure such participation. To be able to help his pupils develop the capacity of a better literary appreciation, the teacher must have a working knowledge of the processes of literary experience and understanding. The latter are treated from the point of view of the psychology of reading, and of the reception aesthetics. Such knowledge helps the teacher to gain at least some insight into his pupils' individual understanding of discussed works, and to treat his response with sufficient tolerance, so as not to cause the pupil's withdrawal from the discussion when he attempts to help him perceive and understand more.

Practical recommendations for training reading skills and literary appreciation are treated according to the three distinguishable levels of reading: how to increase the perception of individual textual elements, how to help the assembling of meaning at the level of comprehension, and how to facilitate a more perceptive interpretation. Though more demanding for both, the pupil and the teacher, the suggested approach and methods offer also ample opportunity for their creativity.