

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko
Center za slovenščino
kot drugi in tuji jezik

58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture

BRANJE

**v slovenskem jeziku,
literaturi in kulturi**

4.-15. 7. 2022

58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture

Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

Zbirka: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture (ISSN 2386-0561, e-ISSN 2386-057X)

Urednica: Alenka Žbogar

Recenzenti: Aleksander Bjelčevič, Boža Krakar Vogel, Mojca Smolej

Programski odbor: Agnieszka Będkowska-Kopczyk (Univerza v Bielskem-Białi),
Mojca Nidorfer (Univerza v Ljubljani), Timothy Pogačar (Državna univerza Bowling Green),
Mojca Smolej (Univerza v Ljubljani), Alenka Žbogar (Univerza v Ljubljani)

Prevajalca izvodov v angleščini: Simona Lapanja Debevc, Donald F. Reindl

Lektorica in tehnična urednica: Mateja Lutar

Korekture: avtorji

Oblikovanje in prelom: Metka Žerovnik

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2022. Vse pravice pridržane.

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani;

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Naklada: 400 izvodov

Tisk: Birografika Bori d. o. o.

Prvi natis

Ljubljana, 2022

Publikacija je brezplačna.

Izdajo monografije so omogočili Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS, Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu ter Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Prva e-izdaja.

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/SSJLK.58.2386-058X

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID = 110964227

ISBN 978-961-7128-50-5

E-knjiga

COBISS.SI-ID = 110841859

ISBN 978-961-7128-49-9 (PDF)

Vsebina

Alenka ŽBOGAR	Uvodna beseda: Branje kot potovanje	5
---------------	---	---

Predavanja

Jezik

Jerca VOGEL	Razvijanje strategij kritičnega branja pri pouku prvega jezika	9
-------------	--	---

Literatura

Miran HLADNIK	Wikivirovo berilo	17
Boža KRAKAR VOGEL	Vrste kurikularnega branja in odzivi kurikularnih bralcev	25
Urška PERENIČ	Brati skozi arhiv: primer priložnostnega pesništva Luize Pesjakove	35
Igor ŽUNKOVIČ	Branje literarne fikcije	46

Kultura

Miha KOVAČ	Slovenska bralna krajina	53
Sonja PEČJAK	Psihološka perspektiva učinkov digitalizacije na procese branja in učenja pri ljudeh	61
Zvezdan PIRTOŠEK	Črke v možganih	69

Parada mladih

Luka KROPIVNIK	Lahko branje v slovenskem prostoru – od spodbujanja bralne pismenosti do inkluzije	79
Erika KUM	Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19	86

Predstavitev avtoric in avtorjev	93
---	-----------

Branje kot potovanje

58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture se posveča branju: zapletenemu (meta)-kognitivnemu procesu, ki terja čutno, čustveno, domišljjsko, miselno in vrednotenjsko vpetost. Branje umetnostnih, pa tudi neumetnostnih, starejših in sodobnih, tiskanih in elektronskih besedil osvetljujemo kot slušno, spoznavno, pomenotvorno, kritično, (po)ustvarjalno, informativno, eskapistično in razvedrilno dejavnost.

Razprave o morebitnih razlikah med branjem umetnostnih in neumetnostnih besedil segajo vse od *Poetike* dalje, v kateri Aristotel ugotavlja, da se ti dve vrsti besedil med seboj ločita tako po zunanji zgradbi, vsebini, njunemu oblikovanju, kakor tudi v učinku: fikcija sproža katarzo. Rezultat literarnega branja je po Romanu Ingardnu (*Literarna umetnina*, 1937) literarno-estetski doživljaj: bralec literarno delo preko svojih psihičnih procesov konkretizira. Konkretizacija je zapolnjevanje odprtih mest, pa tudi končna bralčeva individualna interpretacija prebranega (subjektivna, individualna kopija književnega besedila). Igor Žunkovič dodaja (*Branje, mišljenje, fikcija: na poti k nevrokognitivni opredelitvi fikcijskega branja*, 2021), da ni pomembno le kaj, ampak tudi kako beremo, pa še, da ni pomembno le, ali beremo fikcijsko ali nefikcijsko besedilo, pač pa predvsem, kaj kot bralci vemo o besedilu (torej ali *menimo*, da beremo fikcijo ali fakte). Možgani med branjem simulirajo delovanje, kot da bi zares videli, počeli in čutili stvari, o katerih beremo, pri čemer se sprožajo procesi, ki so nevrobiološko in kognitivno identični običajnim človeškim duševnim procesom. Brian Boyd v delu *O izvoru zgodb: evolucija, mišljenje in fikcija* (2016) ugotavlja, da obstajajo vzporednice med človekovim evolucijskim razvojem (predvsem razvojem in delovanjem možganov) ter njegovo ustvarjalnostjo. Dokazuje, da človekova sposobnost ustvarjanja zgodb po eni strani izjemno pozitivno vpliva na posameznikovo delovanje v skupnosti in v medsebojnem komuniciranju znotraj nje, po drugi strani pa nam sposobnost imaginacije in predvidevanja različnih scenarijev v določenih situacijah omogoča lažje preživetje. Človeško evolucijo povezuje prav s sposobnostjo pripovedovanja zgodb: človek želi ugajati lastnemu umu in segati k drugim zaradi ugodja, ki ga čuti ob deljenju teh izkušenj na nikoli poprej videne načine.

Če je s tiskom knjiga postala nosilka razvoja človeštva, preko dekodiranja črk in opomenjanja mentalnih predstav o besedilu pa osrednja razvojna dejavnost linearno branje, so elektronska besedila z jezikovnimi, glasbenimi, upodobljenimi, zvočnimi idr. kodi bralni proces oz. krmiljenje po besedilu zelo spremenila. Podobno kot ob izumu tiska ni manjkalo skeptikov, ki so dvomili v njegove pozitivne učinke, tudi digitalno branje sproža veliko dilem in raziskav o njegovem vplivu na človeške možgane. Negativno naj bi vplivalo predvsem na bralčevo pozornost in koncentracijo: Manfred Spitzer (*Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*, 2016) npr. dokazuje, da informacijska tehnologija povzroča t. i. digitalno demenco.

Ne glede na različne teorije v tem zborniku prepoznavamo zlasti pozitivne učinke branja. Ob zavedanju, da gre za kompleksno kognitivno, čustveno in domišljjsko aktivnost, ki jo zlasti hermetična kanonska literatura dodatno otežuje, saj sproža številne tujosti, nas ne preseneča, da v tekmi z digitalnim svetom postaja branje vse manj priljubljeno tako med odraslimi kakor mladimi. V Sloveniji zaznavamo že od začetka raziskave o bralnih navadah in bralni kulturi, torej od sedemdesetih let

prejšnjega stoletja dalje, na tem področju zaskrbljujoče stanje. Miha Kovač v *Berem, da se pobere* (2021) ugotavlja, da so imeli Norvežani v sedemdesetih letih podobno zatečeno stanje na področju bralne kulture kot mi, a se je pri njih »med letoma 1979 in 2019 število nebralcev zmanjšalo za petino, pri nas pa je ostalo nespremenjeno.« Raziskava *Knjiga in bralci VI* (Kovač, Blatnik idr., 2019), ki preučuje bralne navade Slovencev, starih med 18 in 75 let, ugotavlja, da se odstotek nebralcev med Slovenci vseskozi celo zvišuje: iz 42 % (v letu 2014) na 49 % (v letu 2019). Kar polovica Slovencev je izjavila, da v letu 2018 niso prebrali niti ene knjige v slovenščini. Kot zanimivost: leta 2019 je 76 % Američanov, starejših od 18 let, prebralo vsaj eno knjigo (delno ali v celoti; tiskano ali elektronsko). »Bistveno zaostajamo za primerljivo populacijo v Ameriki. Po podatkih Eurobarometra podobno zaostajamo tudi za najbolj bralnimi evropskimi narodi (Eurostat Cultural Statistics, 2011) in za Norvežani.«

Da se odnos do branja in bralna kultura privzgjajata od najzgodnejšega obdobja, najbrž ni treba posebej izpostavljati, niti poudarjati pozitivnih učinkov branja na razvoj in mentalne sposobnosti. Morda bi vendarle veljalo ponoviti nekaj dejstev v zvezi z branjem leposlovja. To spodbuja zmožnost *empatičnega* odzivanja na prebrano (npr. vživljanja v literarne like in odzivanja na njihovo vedenje, kar terja *strpno* sprejemanje novega, drugačnega), spodbuja domišljijo, saj krepi sposobnost *predstavljanja* možnih (tj. fikcijskih svetov), terja *vživljanje* v te svetove. Opolnomoči našo zmožnost *upovedovanja* misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem: nas usposablja za pogovor, diskusijo, polemiziranje, pisanje, razpravljanje o prebranem, nadgrajuje zmožnost *sprejemanja* in reflektiranja tujih misli, čustev, mnenj, refleksij o prebranem. Branje ponotranja zavedanje, da je literatura kulturno bogastvo in dediščina. Zlasti pri pouku književnosti sistematično razvijamo tudi *interpretativno* zmožnost, ki zajema sposobnost dekodiranja, npr. pesniškega podobja, obrnjenega stavčnega reda, arhaičnega jezika, zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik in njihovih posebnosti, zgradbenih lastnosti besedila, kot so rima, slogovna sredstva, seveda pa tudi zmožnost *uporabe* književnega znanja. Branje nam omogoča vživljanje v svetove, dejanja in dogodke, ki jih sicer v dejanskem življenju morda ne bi nikoli imeli priložnost izkusiti (ali jih celo ne bi želeli dejansko doživeti), ter nam omogoča, da se na varen način seznanjamo z najrazličnejšimi, tudi ogrožajočimi, usodnimi človeškimi izkušnjami.

Branje je potovanje v možne svetove, v drugo, drugačno, nas bogati, plemeniti, širi besedni zaklad, sproža najrazličnejša čustva (od žalosti in gnusa do sreče in veselja), nas navdihuje, motivira ... Bomo v prihodnje brali le še tiskano leposlovje? Digitalno branje je bolj priročno, bolj v skladu z duhom časa. A kot v Frostovi *The road not taken* (1915) se modrost najbrž skriva v raznolikosti bralnih izkušenj in njihovi neselektivnosti: berimo digitalna in tiskana, fikcijska in faktična besedila, berimo, ker želimo estetsko uživati v umetniškem delu, si razširiti obzorja, se izobraziti, ali pa preprosto preganjati dolgčas in se zabavati.

Prepričana sem, da je vam, ki listate ta zbornik, branje – čeprav gre za zapleteno (meta)kognitivno miselno procesiranje – pot, ki jo *boste* ubrali. Prijazno vas vabim na bralno potovanje!

dr. Alenka Žbogar,
predsednica 58. SSJLK

Predavanja

Jezik

Vogel

Literatura

Hladnik

Krakar Vogel

Perenič

Žunkovič

Kultura

Kovač

Pečjak

Pirtošek

Jerca Vogel
Filozofska fakulteta, Ljubljana
DOI: 10.4312/SSJLK.58.9-16

Razvijanje strategij kritičnega branja pri pouku prvega jezika

Dosežki slovenskih učencev na področju bralne pismenosti v raziskavi Pisa opozarjajo, da se v šolah naučijo funkcionalnega branja; pri kritičnem branju pa so manj uspešni. Prispevek zato skuša na splošno orisati, po čem se kritično branje bistveno razlikuje od funkcionalnega in kako je vključeno v današnji pouk slovenščine kot prvega jezika. V nadaljevanju analitično predstavi posebne strategije kritičnega branja, ki jih bralci uporabljajo v fazi priprave, natančnega in interpretacijskega branja ter ob vrednotenju besedila in/ali lastnega odziva. Kritično branje je pri tem razumljeno kot dialoški proces, zato sta v ospredju postavljanje vprašanj in iskanje odgovorov nanje. Ker razlikovalne strategije utemeljijo potrebo po razvijanju kritičnega branja skozi celoten proces, so ob koncu razprave nakazane nekatere didaktične možnosti.

kritično branje, bralne strategije, pouk prvega jezika, dialoškost, učne metode

Slovenian students' PISA reading literacy scores show that they mainly learn functional reading at school, whereas their critical reading performance is lower. This article provides a general outline of what distinguishes critical reading significantly from functional reading, and how it is included in instruction in Slovenian as a first language today. This is followed by an analysis of special critical reading strategies that readers can use at the stage of preparation and detailed and interpretive reading, and in evaluating texts and/or their own response. In this regard, critical reading is conceived as a dialogue process, which is why asking questions and finding answers to them are at the forefront. Because differentiating strategies substantiate the need for developing critical reading through the entire process, some educational possibilities are outlined in the conclusion.

critical reading, reading strategies, first-language instruction, dialogism, learning methods

1 Uvod

Po koncu šolanja, kot pravi Wheeler (2018: 1), pogosto živimo v zmotnem prepričanju, da znamo brati, saj brez težav odgovorimo na vprašanje, kaj iz besedil znanih vrst in žanrov izvemo, ter prepoznamo temeljno stališče avtorja. Vendar tovrstno branje ne zadostuje, ko moramo prebrati kompleksna besedila in o njih kritično razpravljati. Čeprav avtor izhaja iz ameriškega prostora, rezultati učencev na področju bralne pismenosti v okviru raziskave Pisa kažejo, da imajo slovenski bralci podobne težave.

Tako Alenka Žbogar (2013: 33) povzema ugotovitve J. Justina, da so slabši dosežki ob raziskavi Pisa 2009 tudi posledica tega, da Pisa preverja bralno pismenost ne le na funkcionalni, temveč tudi na kritični ravni – prav ta pa je v slovenskih šolah zapostavljena. Na podlagi rezultatov Pise 2012 (Vogel 2015b: 99–101; 2021) tako slovenski učenci brez težav poiščejo podatek v besedilih znanih vrst ter jih obnovijo, razumejo odnose med povedmi ter prebrano povezujejo z lastno izkušnjo. A že pri prepoznavanju razmerij med večjimi besedilnimi enotami, povezovanju raznovrstnih informacij ob morebitnih zastranitvah in samostojnejšem vrednotenju so manj uspešni od vrstnikov iz držav OECD, še večje razlike pa so, ko morajo razumeti in kritično ovrednotiti kompleksnejša in/ali besedilnovrstno netipična besedila.

Ko se sprašujemo, zakaj se rezultati kljub načrtnemu bralnemu pouku od prvega razreda osnovne šole naprej ne spreminjajo, lahko izhajamo iz ugotovitev, kot jih navaja Wheeler (2018). Ta namreč pravi, da sta funkcionalno in kritično branje dejavnosti, ki se močno razlikujeta. Vsak način branja zahteva drugačne miselne procese in dejavnosti – če se ne učimo obeh, svojega branja ne bomo znali prilagajati potrebam in kontekstom. Temeljni vprašanji, ki si jih bomo zastavili, sta tako: (1) po čem se kritično branje bistveno razlikuje od funkcionalnega in (2) katere strategije moramo razvijati.

2 Po čem se kritično branje bistveno razlikuje od tradicionalnega?

Branje je kompleksna dejavnost, pri kateri (Pečjak 1999: 11–22) potekajo številni procesi, ki se prepletajo in vplivajo drug na drugega. Če v okviru funkcionalnega branja razvijamo strategije dekodiranja in razumevanja ter se zavedamo, da nanje vplivajo bralčev namen, njegove osebne in kognitivne lastnosti, stališče do branja in motivacija za branje ter poznavanje jezika in tipičnih sporazumevalnih vzorcev, pa kritično branje razumemo predvsem kot dialoški proces. Postavljen je namreč tako v osebni kot družbeno-kulturni kontekst bralca in pisca, ki se lahko med seboj bistveno razlikujeta. Prav tako pri branju ni dovolj upoštevati le svojega ali le bralčevega namena, ter se je treba zavedati, da tako bralec kot pisec vstopata v sporazumevanje s čustvi in občutki (Vogel 2019).

Kritično brati torej ne pomeni samo ovrednotiti besedilo, temveč pomeni umeščati prebrano v osebni in družbeno-kulturni kontekst, se o besedilu spraševati in se do njega opredeljevati na podlagi relevantnih meril. Opredelimo ga lahko kot dejavnejši način branja, ki zahteva življenje v besedilo ter procese razumevanja in analiziranja nadgrajuje s procesi celostnega interpretiranja ter vrednotenja.

Kritično branje se od nekritičnega razlikuje po namenu, načinu branja in pričakovanih dosežkih (prim. Wheeler 2018: 2).

- Funkcionalno beremo, da bi našli, si zapomnili in uporabili določene podatke. Kadar beremo kritično, pa želimo na podlagi jasne analize, interpretacije in presoje oblikovati končno sodbo o vsebini, jeziku in delovanju besedila ali njegovih elementov v različnih kontekstih.
- Pri funkcionalnem branju je najbolj učinkovita tehnika ločevanje bistvenih in manj pomembnih informacij, njihovo razvrščanje in ponavljanje. Če beremo kritično in si prizadevamo pogledati onkraj neposredno zapisanega, pa moramo besedilo razčleniti na logične enote, odkrivati povezave med njimi, njihovo argumentacijo, jezik in slog primerjati z drugačnimi možnostmi in funkcijo v različnih kontekstih.
- Funkcionalno branje nam zagotavlja priključitev podatkov, njihovo razvrščanje in uporabo. Z razvijanjem kritičnega branja pa se naučimo postavljati vprašanja o različnih vidikih, pogledati na prebrano v širšem kontekstu, reflektirati piščeve odločitve in svoje branje, presojati, kaj od prebranega bomo sprejeli.

3 Strategije kritičnega branja

Izhodišča razvijanja zmožnosti branja ob uvedbi komunikacijskega pouka

Pri opredeljevanju ciljev, vsebin in metod razvijanja zmožnosti branja so se avtorji učnega načrta 1998 naslonili na psihološke opredelitve branja in bralnih stopenj, ki jih je v slovenskem prostoru predstavljala zlasti Sonja Pečjak. Zmožnost branja je na splošno opredelila kot zmožnost razumevanja oz. uporabe tistih oblik pisnega sporazumevanja, ki jih zahteva družba in/ali ki so pomembne za posameznika (Pečjak: 1999: 9).

V zadnjih desetletjih so se v skladu s spremembami v širšem pedagoškem in jezikovnodidaktičnem prostoru tudi v slovenskem prostoru vse pogosteje pojavljala opozorila, da je treba funkcionalno bralno zmožnost nadgraditi oz. dopolniti s kritično. Meta Grosman (2006: 84) je tako opozarjala, da je besedila mogoče brati na različne načine ter da bralne težave izhajajo tudi iz tega, ker bralci besedil ne beremo »skladno z njihovo posebno zvrstjo«. Z vidika literarnega branja je Boža Krakar Vogel (2020: 27) med strategije neposredno vključila številne značilnosti kritičnega branja, npr. postopno branje med vrsticami, prepoznavanje večpomenskosti, Alenka Žbogar (2013: 37) pa proces branja opredeljuje skozi faze, ki omogočajo kritični pristop. Na področju jezikovnega pouka se je o kritičnosti razpravljalo predvsem z vidika sporazumevalne zmožnosti na splošno (Vogel 2010: 121–126). Nove smernice so vsaj delno našle odmev v učnih načrtih. Tako je kot splošni cilj opredeljena zmožnost kritičnega sprejemanja besedil, ki naj bi se dosegala predvsem v zaključnih fazah obravnave z ovrednotenjem besedila ter metakognicijo o tem, kaj so nova znanja prispevala k naši bralni zmožnosti.¹

A kot kažejo rezultati mednarodnih raziskav, vključevanje kritičnega branja le v posameznih fazah ni prineslo dovoljšnjega napredka. Zato bomo v nadaljevanju analitično predstavili strategije kritičnega branja² skozi posamezne faze.³

3.1 Dejavnosti pred branjem

Priprava na branje je kompleksna faza, ki vključuje motivacijo, celostno kontekstualizacijo, določitev bralnega namena ter oblikovanje pričakovanj, pa tudi za oblikovanje ključnih vprašanj o besedilu in svojem branju, ki jih bomo morali upoštevati ob interpretaciji.

Priprava na branje se začne z odločitvijo, kako bomo brali. Vseh besedil, s katerimi se srečujemo, ne moremo in tudi ni smiselno brati kritično, če lahko svoj namen dosežemo s hitrejšimi vrstami branja (Wheeler 2018). Če želimo učence motivirati za kritično branje, moramo pri pouku izhajati iz konkretnega problema.

Pred natančnim branjem opravimo še dva koraka: kontekstualizacijo z vživljanjem v vlogo in orientacijo v besedilu.

¹ Učni načrt za osnovne šole (2018) in Učni načrt za gimnazije (2008).

² Strategije so povzete in dopolnjene po Kip L. Wheeler (*Critical reading and Reading Startegy*, 2018), Rise B. Axelrod, Charles R. Cooper in Ellen Carillo (*Reading Criticaly*, 2020). Sklicevanje v besedilu je posebej označeno, kadar gre za neposredno povzemanje.

³ Dejavnosti sicer med sporazumevanjem ne potekajo ločeno ter vplivajo druga na drugo.

3.1.1

Ob **kontekstualizaciji** nas poleg tega, kdo je pisec in kdo naslovnik, kdaj in kje je bilo besedilo napisano, zanima tudi:

- ali je pisec o temi že govoril, kakšen je njegov odnos do bralcev, kakšna so siceršnja stališča in vrednote, kakšen pisec je;
- kako se čas in prostor razlikujeta od našega, ali o piščevem času in prostoru dovolj vemo;
- kaj o avtorju, kontekstu, besedilnem vzorcu in temi vemo, kakšno stališče imamo do njih, kakšne izkušnje, predpostavke, znanje in perspektive smo kot bralci prinesli v besedilo.

3.1.2

Ob **pregledu besedila** določimo temo in vrsto besedila ter predvidimo njegovo strukturo. A hkrati se – še posebej ob besedilih, ki vplivajo na naša stališča – sprašujemo, kakšna je piščeva perspektiva in kolikšna je njegova osebna vpletenost, kaj nam želi sporočiti, zakaj se je odločil za določeno strukturo, ali je ta v danem diskurzu in besedilnem vzorcu pričakovana (Wheeler 2018: 5).

Tipične strategije, ki jih uporabljamo v tej fazi, so možganska nevihta s kategorizacijo, uživljanje v različne vloge, karakterizacija, oblikovanje predvidene sheme besedila.

3.2 Natančno branje besedila

Šele ko razmislim o vseh dejavnih, lahko določimo cilje in izberemo konkretne bralne strategije ter se lotimo natančnega branja. Dokler nismo izurjeni bralci, se po navadi predvidevata vsaj dve branji.

3.2.1 Analitično branje

Prvo branje je namenjeno analizi podatkov, pa tudi razmerij med njimi, da bi odgovorili na naslednja splošna vprašanja:⁴

- Kaj je tema besedila in kaj o njej izvemo?
- Ali so v besedilu težje razumljiva ali nejasna mesta?
- Kako pisec razvija temo v posameznih delih in katera logična razmerja pri tem prevladujejo?
- Kaj je izhodiščna teza besedila in kaj so teze posameznih odstavkov? Kako so teze odstavkov povezane s tezo besedila?
- S čim je podprto dokazovanje teze v odstavkih? Kako so argumenti povezani drug z drugim?
- Kateri primeri so uporabljeni kot ponazoritev argumentov/podpornih točk? Kako so povezani z argumenti/trditvami, ki jih podpirajo, drug z drugim, s tezo?
- Ali skuša z argumenti vplivati le na moj razum ali tudi na čustva, stališča, dejanja?
- Sem v zgradbi ali jeziku opazil ekspresivnost, je zame manj navadna?
- S čim se strinjam in s čim ne, katero trditev lahko podprem s svojim primerom in kaj me je v besedilu presenetilo?
- Ali me je kaj navdušilo, razjezilo, razočaralo, razveselilo, nasmejalo?

⁴ Dopolnjeno po *Reading Criticaly*, Univerza Steatson.

Med strategijami analitičnega branja so najpogostejše sprotno komentiranje, parafraziranje in obnavljanje, še posebej ob nepredstavitvenih besedilih pa tudi prepoznavanje tistih mest, ki izzivajo naša čustva, občutke, vrednote.

- Pri sprotnem komentiranju analiziramo podatke iz besedila ter si jih označujemo ali izpisujemo, hkrati pa si ob rob zapisujemo svoje komentarje in vprašanja. Ti so lahko povezani z vsebino, jezikom, pa tudi z našimi odzivi.
- Med branjem si označimo dele, ki jih ne razumemo ali se nam zdijo nejasni. Te dele preberemo še enkrat in jih poskusimo parafrazirati – miselno predelati in izraziti s svojimi besedami. To je še posebej pomembno ob vplivanjskih besedilih, kjer moram v parafrazah pogosto izrecno zapisati tudi namen (Wheeler 2018: 7; Hacker, Sommers 2014).

Med analitičnim branjem torej bralec spremlja svoje branje na dveh ravneh – na besedilni ravni ter na ravni lastnega odzivanja. Prvo mu omogoča, da po branju oblikuje koncept besedila in besedilo obnovi ter se sprašuje o vsebinski in jezikovni podobi besedila. Odzivi pa so izhodišče za postavljanje vprašanj in refleksijo o lastnem razumevanju.

3.2.2 Interpretacijsko branje⁵

Medtem ko si bralec ob pripravi na branje in analitičnem branju vprašanja zastavlja, skuša ob interpretacijskem branju nanje odgovoriti. To od njega zahteva povezovanje prebranega s svojim in piščevim kulturno-družbenim ter osebnim kontekstom, pa tudi razmislek o vlogi jezikovnih, zgradbenih in slogovnih prvih:

- Na ravni vsebine se sprašujemo o veljavnosti dokaznega postopka (Hacker, Sommers 2014). Pri tem na trditve ne gledamo le s skrajnih polov resničnosti in neresničnosti, ampak razmišljamo tudi o tem, v katerem delu so veljavne in katere argumente lahko sprejmemo.
- Ko razmišljamo o kontekstu, razmišljamo o tem, zakaj je avtor »zavzel« določeno stališče, kako razumeti zapisano z vidika piščevega časa in prostora ter kako iz svojega (Wheeler 2018).
- Končno se ob iskanju odgovorov ves čas sprašujemo, zakaj je pisec vsebino upovedil z izbranimi besedami, stavki, povedmi ...?⁶ Ali je bila izbira najverjetneje zavestna, in če, kaj je želel z njo doseči? Bi sam izbral enak način izrekanja?
- Ob svojih odzivih moramo razmisliti o tem, kaj je vplivalo na našo dovtetnost za avtorjevo stališče in kako so na razumevanje besedila vplivali morebitni predsodki, stereotipi ... Ob čustvenih odzivih pa se sprašujemo predvsem, kateri jezikovni ali vsebinski elementi so odziv povzročili.

Med pogostimi strategijami so presojanje logičnosti argumentov, iskanje relevantnih povezav, raziskovanje diskurza – sklepanje o jezikovnih izbirah, raziskovanje figurativnega izražanja, prepoznavanje čustvene manipulacije itn.⁷

5 To fazo imenujemo interpretacijsko branje, da ne bi prišlo do prekrivanja s t. i. interpretativnim branjem kot načinom doživetega podajanja umetnostnih besedil.

6 Strategije se nanašajo na branje neumetnostnih oz. t. i. praktičnih besedil. V umetnostnih besedilih pa mora razmislek o jezikovnih izbirah upoštevati tudi drugačno vlogo besedil in posebnosti ustvarjalnega procesa, kjer izbire niso vedno analitične in zavestne, predvsem pa dopuščajo številne interpretacije in načine branja.

7 Najobsežnejši katalog strategij so predstavili Rise B. Axelrod, Charles R. Cooper, Ellen Carillo 2020.

1. Vsak argument sestavljata trditev (misel, ideja, stališče, pogled, za katerega si pisec želi, da bi ga bralec sprejel) in podpora (razlog ali dokaz, iz katerega izhaja trditev). Ko se sprašujemo o veljavnosti argumenta, mora biti ta ustrezno izpeljan, prepričljiv in konsistenten. Pri presojanju ustreznosti smo pozorni na logične zmote (nelogičnosti), ob prepričljivosti nas zanimajo druge zmote, ki so povezane z razmišljanjem, kot so postavljanje vprašanj, posploševanje in pomanjkljivo dokazovanje. Ob presojanju konsistentnosti smo pozorni na to, da v argumentaciji ni protislovnih trditev.
2. Ko iščemo relevantne povezave, se sprašujemo, zakaj je to, o čemer avtor piše, pomembno, ali je razprava pomembna zame osebno, za družbo tukaj in zdaj ali v drugem prostoru in času.
3. Da bi lahko razmislili o vlogi posebnih rab, moramo najprej poznati slogovno nezaznamovano rabo jezika v danem diskurzu ter ugotoviti, po čem avtorjeva izbira od nje odstopa. Pri tem se je pomembno zavedati tudi morebitnih kulturnih razlik v diskurzu v avtorjevem in našem svetu. Šele nato lahko interpretiramo vlogo zaznamovanih sredstev in učinek, ki ga je avtor z njimi želel doseči.
4. O neprimerni čustveni manipulaciji govorimo, kadar se pisec zateka k pretiravanjem oz. skrajnostim, neutemeljeno uporablja besede z močnim čustvenim nabojem ali poskuša drugače mislečim oz. ljudem iz druge družbene skupine pripisati slabe lastnosti, se iz njih norčuje ...

3.2.3 Primerjalno branje

Pred fazo vrednotenja raziskovalci umeščajo intertekstualno primerjavo, ki jo nekateri razumejo kot sklop znotraj interpretacije, drugi pa kot samostojen korak. Pri tem branju bralec primerja besedilo, ki ga bere, z drugimi besedili o isti temi. Gre torej za vzporedno natančno branje različnih virov, ki jih primerjamo med seboj.

3.3 Dejavnosti po natančnem branju

Natančnemu branju besedila sledi zadnja faza. Ta je namenjena predvsem vrednotenju in ustvarjalnemu prenosu v nove kontekste.⁸ Pri vrednotenju je temeljno vprašanje, kako učinkovito je besedilo oz. kolikšna je njegova kognitivna, jezikovno-slogovna, moralna vrednost ter kolikšna je vrednost našega branja. Zanima nas:

- koliko se z besedilom uresničuje piščeva namera in koliko smo s svojim branjem zadovoljili svoje namene;
- kaj je besedilo prispevalo k mojemu znanju, koliko so njegovi sklepi veljavni in zanesljivi;
- ali je pisec za razvijanje teme in doseganje učinka izbiral ustrezna sredstva, ali je znal svoje znanje ali svoja stališča izraziti na korekten način in kako je bil pri tem ustvarjalen;
- ali so bili nepristransko in objektivno predstavljeni različni pogledi, so tuje misli ustrezno navajane in označene; ali je bil pisec pri izreku namena iskren, je uporabljal manipulativna sredstva itn.

⁸ Wheeler (2018) kot sklepno fazo omenja tudi t. i. po-branje (metakognitivno branje, avtoreflektivno branje), s katerim še enkrat preverjamo, ali smo odgovorili na vsa vprašanja, ki smo si jih zapisovali med branjem, povzamemo tezo in sklepe v eni povedi, s čimer dokažemo, da besedilo dejansko razumemo, ovrednotimo svoj odziv ter razložimo, zakaj nas je avtor prepričal ali ne.

4 Načini in metode razvijanja kritičnega branja v razredu

Kritično branje se, kot je pokazala razprava, od funkcionalnega razlikuje skozi celoten bralni proces, vse od priprave na branje. Zato ga tudi pri pouku ne moremo razvijati le z dodajanjem posebnih korakov v sicer uveljavljeno analitično metodo obravnave besedila, temveč ga moramo postopno, ob različnih besedilih in z različnimi metodami razvijati vzporedno in izpeljati skozi vse faze. Tako kot funkcionalno branje lahko tudi kritično razvijamo po različnih metodah.

Analitična metoda poteka po natančno določenih fazah, ki učence ob vnaprej pripravljenih dejavnostih vodijo skozi vse korake kritičnega branja (prim Vogel 2010: 132). Po tej metodi tako:

- V **fazi priprave** skupaj z učenci najprej oblikujemo problem in ga postavimo v kontekst. Učenci si ob njem izberejo določene vloge, kar jim omogoča, da se na besedila tudi čustveno odzivajo in da so za branje motivirani. Šele nato jih najprej s pogovorom in nato s preletom besedila usmerimo v oblikovanje pričakovanj. Vsa vprašanja si sproti zapisujemo, tako da so dostopna med celotnim procesom branja.
- Sledi **analitično branje**, ob katerem si učenci označijo vsebinske postavke ali jezikovne formulacije, ki so jih opazili, ter svoje odzive nanje. Dokler niso izurjeni kritični bralci, jim lahko pri branju pomagamo z različnimi grafičnimi pripomočki, npr. z zapisom v stolpcih. Svoje komentarje vsebine in čustvene odzive zapisujejo v skrajno desni stolpec, pri čemer jih lahko izražajo kar s členki ali medmeti.
- Po **analitičnem branju**:
 - Ob vsebinskih zapisih se vprašajo, ali so na splošno razumeli besedilo in prepoznali vse ključne točke. Prepoznajo praznine, nejasnosti, nelogičnosti, ki jih kljub parafraziranju niso mogli doreči.
 - Natančno skušajo opredeliti vsak zapisan odziv (strinjanje, jeza ipd.) ter se sprašujejo po viru, ki ga je povzročil (vsebinska nelogičnost, izraženo mnenje, izbira jezikovnega sredstva).
- Ob **interpretacijskem branju** skušajo učenci najprej samostojno odgovoriti na vprašanja, ki so si jih zastavili ob razmisleku po prvem branju. Nato pa se o veljavnosti argumentacije in vplivu tvorčeve/naše kulture na stališča ter o potrebi po kritičnem branju, čeprav je to dolgotrajno in naporno, pogovorijo s sošolci in/ali z učiteljem.
- Šele temu razmisleku sledi **vrednotenje** besedila in svojega branja z različnih vidikov. Jasno formulirana sodba na podlaga kriterijev pa omogoča **vrnitev k izhodiščnemu problemu** in korak do njegove rešitve.

Analitična metoda učitelju zagotavlja nadzor nad potekom dejavnosti, hkrati pa je z vidika bralca, ki se tovrstnega branja šele uči, naporna in dolgotrajna, predvsem pa ne zagotavlja, da bodo znali učenci strategije kritičnega branja samostojno prilagajati glede na različna besedila ali za različne namene. Zato jo je treba povezovati z drugimi metodami, predvsem sintetično, projektno in problemsko metodo. Pri sintetični metodi učenci celovito komentirajo prebrano besedilo. Pri tem jih usmerjajo iztočnice, ki so zasnovane tako, da od njih zahtevajo kritično branje. Pri problemski in projektni metodi pa samostojno kritično berejo besedila kot vire za načrtovanje izvedbe projekta ali oblikovanje stališč.

5 Sklep

Kritično branje je zahtevna dejavnost, tako njeno učenje kot poučevanje pa sta dolgotrajni in naporni. Ker kritično branje ne more nadomestiti funkcionalnega, ampak je treba razvijati obe, kar – tudi v šoli – zahteva dodaten prostor, se ne moremo izogniti vprašanju, zakaj ga potrebujemo. Najpogostejše razloge, ki se pojavljajo v literaturi in ki so izhodišče za natančnejše določanje ciljev in vsebin, bi lahko povzeli v štirih točkah:

1. Kritično branje vodi h kritičnemu mišljenju, saj razvija vse njegove temeljne značilnosti: spodbuja nas k upoštevanju širšega, tudi manj navadnega konteksta, zavesti o čustveni dimenziji sporazumevanja, refleksiji svojega branja in besedila na podlagi strokovnega znanja, presojanje na podlagi argumentov in zavest o moralni odgovornosti.
2. Kritično branje omogoča globlje razumevanje teme, ki jo besedilo obravnava. Med branjem namreč odkrivamo, kako veljavne so avtorjeve trditve ter dokazi/argumenti zanje, kako na njegovo pisanje in branje vplivajo stališča, čustva, predsodki. S tem razvijamo tudi etično dimenzijo sporazumevanja.
3. Kritični bralec bo lažje prepoznal prikrite namene, manipulacije, vlogo nepričakovanih jezikovnih elementov ter se tako preiščeno odzival na različne ravni avtorjevega besedila.
4. In končno, kritično branje vodi k boljšemu pisanju, kritično branje je pravzaprav prvi korak h kritičnemu pisanju. Bolje ko z analizo in interpretacijo razumemo, kako delujejo jezik in retorični vzorci v besedilu, bolj bomo znali reflektirati lastno pisanje.

Literatura

- AXELROD, Rise B., COOPER, Charles R., CARILLO, Ellen, ¹²2020: *Reading Critically, Writing Well*. New York: Bedford/ St. Martin's.
- Critical reading and reading strategy* (Learning Skills), 2021, str. 56–60.
<http://www.skillsyouneed.com/learn/critical-reading.html> (dostop 10. 4. 2022)
- GROSMAN, Meta, 2006: *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.
- HACKER, Diana, SOMMERS, Nancy, ⁹2014: *The Bedford Handbook*. Boston, New York: Harvard University.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus.
- OAKS, Susan, 2021: *Writing and Critical reading. Collage Composition*. Lumen Learning.
<https://courses.lumenlearning.com/suny-mcc-college-composition/chapter/research-and-critical-reading/>
(dostop 10. 4. 2022)
- PEČJAK, Sonja, 1999: *Osnovne psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Reading Critically*. <https://www.stetson.edu/other/writing-program/media/CRITICAL%20READING.pdf> (dostop 10. 4. 2022)
- VOGEL, Jerca, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. Milena Ivšek (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 106–135.
- VOGEL, Jerca, 2015: Kultura v sporazumevanju – presežek ali »nujni pogoj«? Moja Orel (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Polhov Gradec: Eduvision. 98–113.
- VOGEL, Jerca, 2019: Vloge besedila, naslovnik in etična načela kot pomembni dejavniki javnega govornega nastopanja. Hotimir Tivadar (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest. Obdobja* 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 441–448.
- VOGEL, Jerca, 2021: Kritična sporazumevalna zmožnost – osrednji koncept sodobnega pouka prvega jezika. *Jezik in slovnost* 1/2021. 3–16.
- WHEELER, L. Kip: *Critical Reading of An Essay's Argument*.
https://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html (zadnjič posodobljeno 24. 4. 2018, dostop 10. 4. 2022)
- ŽBOGAR, Alenka, 2013: *Iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Miran Hladnik
 Filozofska fakulteta, Ljubljana
 DOI: 10.4312/SSJLK.58.17-24

Wikivirovo berilo

Wikivir je eno izmed spletišč neprofitne fundacije Wikimedie, namenjeno digitaliziranim besedilom v javni lasti. Svojo varianto spletišča ima 73 jezikov, kar je četrtnina jezikov na sestrskem projektu Wikipediji. Slovenska podružnica Wikivir (obstaja od leta 2006 in je tri leta mlajša od angleške) spada kljub zgolj 0,3-odstotnemu deležu besedil med najbolj dejavne. Trenutno je na Wikiviru 15.218 del 1011 avtorjev. Volumen postavljenega leposlovja je blizu 58 milijonov besed, pri postavljanju in urejanju je bilo udeleženo 8792 posameznikov, mesečno pa je dejavnih 16. Slovenistični študent se spozna z Wikivrom, ko je v prvem letniku dolžan urediti kratko staro leposlovno besedilo. Kdor želi z urejanjem nekaj malega zaslužiti, se prek Slavističnega društva Slovenije pridruži projektu, ki ga od 2007 dalje financira Ministrstvo za kulturo. Na Wikiviru želimo zbrati kompletno slovensko leposlovje v javni lasti, tj. vsa besedila, katerih avtorji so pokojni že več kot 70 let.

Wikivir, slovensko leposlovje, CC-licenca, študentski projekt, prevajalska delavnica

Wikisource is a web portal of the non-profit Wikimedia Foundation that stores and collects digitized texts in the public domain. Seventy-three languages have their own subdomain on Wikisource, which is a quarter of all languages included in the sister project Wikipedia. Despite contributing only 0.3% of texts, the Slovenian Wikisource (Sln. Wikivir) subdomain (operating since 2006, which makes it three years younger than the English subdomain) is among the most active. There are currently 15,218 works by 1,011 authors available on Slovenian Wikisource. The volume of literature comprises nearly 58 million words, and 8,792 individuals have been involved in preparing and editing the texts, with an average of sixteen active on a monthly basis. Students of Slovenian studies become acquainted with Wikisource in their first year, when they are required to edit a short historical work of fiction. Anyone interested in making some money by editing can join the project via the Slovenian Slavic Studies Society. Since 2007, the project has been funded by the Slovenian Ministry of Culture. The goal of Slovenian Wikisource is to collect the complete body of Slovenian literature in the public domain – that is, all works whose authors died over seventy years ago.

Slovenian Wikisource, Slovenian literature, Creative Commons license, student project, translation workshop

Uvod

Civilizacijam se dogajajo tudi lepe reči. Ena od njih je Wikipedija s sestrami in brati **Wikivrom**, **Wikipodatki**, **Zbirko**, **Wikiknjigami** itn. (vsi so otroci neprofitne mame **Wikimedije**), ki ob zdrsih, ki se dogajajo tej civilizaciji, vendarle vzbujajo vedra upanja v prihodnost. Interaktivna spletna knjižnica Wikivir je s 73 jeziki ustrezno manj poznana kot Wikipedija, ki se piše v 315 jezikih. Namenjena je besedilom v javni lasti. Jeziki so si naslov spletišča sposodili pri angleškem *Wikisource* (npr. Nemci in Danci) ali pa so ga podomačili: Azerbajdžanci imajo *Vikimənbəyə*, v balijščini je *WikiPusta*, v beloruščini *Вікікрыніцы*, v ruščini *Викитека*, v ukrajnščini *Вікіджерела*, v bolgarščini *Уикиизточник*, v bretonščini (*brezhoneg*) se ji reče *Wikimammenn*, v bosanščini in hrvaščini *Wikizvor*, v srbsščini *Вукизворник*, v katalonščini *Viquitexts*, v češčini *Wikizdroje*, v valižanščini (*cymraeg*) *Wicidestun*, v novi grščini *Βικιθήκη* itn.

Pri Wikiviru sem zraven tako rekoč od samega začetka. Namen projekta Wikivir je zelo stremljiv, malodane utopičen: sem preseliti oz. prekopirati vse slovensko leposlovje v javni lasti. Zajehten kos tega načrta je že uresničen. Leta 2009 sem predvideval, da imamo v digitalni obliki

30–60 milijonov besed od domnevnega skupnega števila 300–600 milijonov besed izvirnega leposlovja (Hladnik 2009). Kolikšen delež leposlovja smo že redigirali, danes ne upam več ocenjevati, ker se je vedno znova izkazalo, da ga je več od predvidevanega. Wikivir nadaljuje in nadgrajuje predhodne digitalizacije in pospletanja slovenske književnosti: mojo *Zbirko slovenskih leposlovnih besedil* (1995–2005), *Besedo Franka Luina* (2000–2005), *Jakopinovo Novo besedo* (2000–2012); podobna zbirka je *AHLib* na IJS, ki vsebuje več kot sto iz nemščine prevedenih knjig.

Zakaj ravno Wikivir

Preslikava kompletnega slovenskega leposlovja iz knjig in časopisov na zaslon ima težo nacionalnega projekta, zato se prva pomisel nanaša na primernost globalnega spletišča Wikimedia za ta namen. Ali ne bi bilo bolje, da bi se pri njem angažirala država podobno kot skrbi za druge nacionalne kulturno reprezentativne segmente prek zavodov za varstvo kulturne dediščine, muzejev, arhivov, knjižnic in inštitutov? Kolegom geografom je uspelo oblikovati državni zemljevid (GIS), ki ga vzdržuje Ministrstvo za kulturo (MK) neposredno, knjižni katalog *Cobiss* poganja inštitut *IZUM*, *Digitalna knjižnica Slovenije* (dLib) deluje v okviru *Narodne in univerzitetne knjižnice*, slovarji na spletišču *Fran.si* se rojevajo pri *ZRC SAZU*, besedilni korpus *Gigafida* prek *Zavoda za uporabno slovenistiko Trojina* financira MK. Pri nekaterih nacionalnih projektih se nad nezadostnim financiranjem pritožujejo, ampak v grobem se lahko reče, da eksistenco projektov vsaj posredno (s financiranjem inštitucij, ki jih vodijo) omogoča država. Strežniki s podatki in programi se nahajajo na inštitucijah, lociranih v Sloveniji. Skladišče slovenskega leposlovja na Wikiviru je nekoliko drugačnega značaja. Projekt sicer ima inštitucionalno zaledje, vendar je to precej šibkejšo kot pri naštetih. Prijavili smo ga pri Ministrstvu za kulturo prek *Slavističnega društva Slovenije* in ne prek fakultete, univerze ali inštituta, višina letne državne podpore je nizka, 7000 EUR bruto za študentske napotnice, kar je v primerjavi z drugimi nacionalnimi projekti zanemarljiv drobiž. Za zbirko slovenskega leposlovja ni bilo treba kupiti nobenega računalnika, plačati nobenega programerja in odpreti nobenega novega delovnega mesta. Wikivir namreč uporablja prosti računalniški program *MediaWiki*, ki je zastoj, in se nahaja na strežnikih fundacije Wikimedie v ZDA, ki za svoje usluge ne izstavlja računov.

Ni taka zaupljivost do tuje lokacije in tujega skrbnika preveč tvegana? Bi mar morali hraniti digitalizirano slovensko leposlovje doma? Tuja hramba implicitno sporoča, da književnost v slovenščini ni več osrednja slovenska identitetna točka in da smo se že zelo odmaknili od mitologije Slovencev kot literarne nacije. Slovenstvo, ki je v 19. stoletju tako rekoč zrastle iz literature, danes literaturi ne pripisuje več tako pomembne vloge. S tega stališča je selitev slovenske književnosti v Ameriko primerljiva prodaji paradnih nacionalnih gospodarskih podjetij in bank tujcem.

V praksi selitev slovenskega leposlovja na ameriške strežnike ni nič bolj tvegana od njegove hrambe na kaki domači lokaciji. Tvegana zna biti tudi hramba v domačih knjižnicah, muzejih in na inštitutih, npr. ob zamenjavi inštitucionalnih okvirov, spremembi ali ukinitvi financiranja, po zaključku projekta ali ob družbenih prevratih.¹ Wikiprojekti temeljijo na prostovoljskem delu zanesenjakov,

¹ Po letu 1990 se je npr. v Zgornjesavskem muzeju na Jesenicah izgubilo ducat partizanskih spominskih obeležij, v Muzeju novejšo zgodovine pa je v žalostnem stanju kartoteka 7000 spominskih točk NOB. Tujci so neredko bolj zavzeti za slovenski jezikovni in literarni obstanek kot domačini.

neodvisnih od inštitucionalne podpore, in to velja tako za sámo neprofitno fundacijo Wikimedio, ki vzdržuje strojno in programsko opremo, kot za lokalno wikiskupnost, ki prispeva vsebino. Jamstva seveda ni, le občutek govori, da milijoni dokumentov, ki se kopičijo na Wikimedijinih spletiščih in tvorijo hrbtenico globalne kulture, ne morejo kar tako in brez sledu izginiti. Če bi se to zgodilo, bi signaliziralo konec civilizacije.

Dokler bo ta civilizacija obstajala, bo zainteresirana za dokumentiranje svoje kulturne pestrosti, h kateri prispeva tudi slovenska književnost. Lokalni kulturni interes in globalni značaj Wikimedije si nista v laseh, nasprotno: pestrost in s tem preživetje globalne kulture omogoča le njena občutljivost za lokalno kulturno specifiko. Wikimedia je kot neprofitna organizacija vključena v oblike socialne ekonomije, ki jo opredeljujejo koncepti, kot so darilna ekonomija (*gift economy, sharing economy*), socialno podjetništvo, univerzalni temeljni dohodek (*universal basic income*), prosti dostop (*open access*), odprta kultura (*open culture*), družba blaginje (*social welfare ...*), v katerih je na prvem mestu altruistična skrb za druge, ne pa posameznikov strah za svoje preživetje ali pohlep. Literatura in drugi kulturni proizvodi v teh konceptih niso vključeni v tržno blagovno menjavo, licenca CC izpostavlja njihov status javne dobrine (*common good*). Od začetka so bili Wikimedijini projekti socialni eksperiment z negotovim izidom ali, kakor so v šali povzemali, nekaj, kar teoretično ni mogoče in deluje dobro samo v praksi. Po skoraj 20 letih (Wikisource ima rojstni dan 24. novembra 2003) ni več mogoče govoriti o eksperimentu, ampak o resni, trdoživi in zelo simpatični življenjski možnosti literature v digitalnem formatu.

Slovenska zbirka digitaliziranega leposlovja je že pred pojavom Wikivira nastajala iz zasebnih pobud. Pobudniki smo imeli zagotovljeno udobno eksistenco v okviru akademskih in drugih javnih inštitucij, zato smo se dela lahko lotili kot hobija. Podobno je leta 1993 nastalo prvo slovensko spletišče Mat'kurja:² v življenje so ga poklicali zaposleni na Inštitutu Jožef Stefan (IJS), inštitucija je tiho tolerirala, ko so ga naselili na inštitucionalni strežnik, ni pa ga naštevala med svojimi nalogami in dosežki. Spletišče je s svojim hecnim, frikovskim dizajnom že na daleč opozarjalo, da hoče biti »neuradno«, zunajinštitucionalno, skratka drugačno. Zdi se, da je bilo tako neformalizirano gostovanje javnih projektov, rastočih iz zasebne pobude, v varnem zavetju inštitucij mogoče zlasti v 80. letih prejšnjega stoletja. Zanimiv dokument take simbioze oz. parazitiranja je digitalna zbirka 12.000 partizanskih pesmi iz let 1980/1981, katere ostanke smo odkrili pred kratkim (*Skrivnost kabineta 209 b*). Asistenti na ljubljanski slavistiki smo med 1987 in 2003 urejali svoj časopis *Slava*, ki ni bil prijavljen med mediji, nastajal je ob službi, tipkali smo ga doma, papir dobili v službi, tiskarske stroške smo poravnali s prostovoljnimi prispevki. Enako neformalno še danes funkcionira slovenski jezikoslovni in literarnovedni forum Slovlit, ki je od januarja 2000 nameščen na poštnem strežniku IJS in zanj ob svojem rednem delu iz svoje dobre volje skrbi računalničar Mark Martinec. Nobenega preštevanja ur, nobenih obračunov, poročil, statutov in pravilnikov, nič sestankov.³

² Tu se je našel prostor tudi za poglavje o slovenskem jeziku in literaturi.

³ Slovlitova sporočila dnevno prejema 1700 naročnikov, njihovega letnega obsega je za tri romane, 2021 npr. 167.700 besed.

Nekoč bo vendarle treba poskrbeti za varnostne kopije nakopičenih tekstov. Te se bodo nahajale na osebnih zakupljenih spletiščih, v [Arhivu družboslovnih podatkov](#) ali v [repozitoriju CLARIN](#),⁴ mogoče tudi v okviru univerzitetnega repozitorija ali dLib. Trajno življenje pa bo slovenskemu leposlovju zagotovil zgolj trajni interes zanj: s strani literarne zgodovine, učiteljev, študentov in laičnih bralcev.

Količine

Števce slovenskega Wikivira kaže trenutno 15.218 del, ki pripadajo 1011 avtorjem; vseh strani ima 34.000. Wikivir zavzema s tem v skupnem številu več kot 5 milijonov besedil v 73 jezikih 0,3-odstotni delež. Po številu digitaliziranih dokumentov je na 19. mestu in na šestem mestu po številu uporabnikov, največ po zaslugi vsakoletnih fakultetnih študentskih projektov, ki angažirajo cele razrede. Ker se pod izrazom *delo* nahajajo teksti zelo različne dolžine (lahko gre za štirivrstični epigram, kratko pripoved, celo pesniško zbirko ali celotni roman), je bolje pogledati, kolikšen je celotni obseg Wikivira v besedah: 21. 3. 2022 je bilo vseh slovenskih tekstov za 57.773.203 besed. Število urejanj od 3. junija 2006, ko je bil ustanovljen, je bilo 204.256, v urejanje se je vtaknilo 8792 posameznikov, mesečno pa je dejavnih 16 ([Statistika Wikivira](#)). Status administratorja (admini so uredniki z nekaj več pooblastili) imamo štirje uporabniki.

Statistika obiskov pokaže, da Wikivir najbolj obiskujejo šolarji in njihovi učitelji, saj so med najpogostejšimi ogledi dela iz šolskega literarnega kanona, 29. marca 2022 npr. Cankarjevo *Moje življenje* (78 ogledov), Prežihove *Solzice* (73), Pregljeva *Matkove Tine prečudno romanje* (71), *Pesmi in romance Josipa Murna*.⁵ Februarja 2022 je bilo npr. 121.233 ogledov Wikivirovih strani, večinoma slovenskih uporabnikov, med drugimi državami pa so bili za slovenske tekste najbolj zainteresirani v ZDA (5000), Nemčiji (3000), Italiji (2000), Rusiji (2000), najde pa se med bralci tudi kdo iz Uzbekistana ali Singapurja.

Besedila na Wikiviru berejo šolarji, dijaki in študenti ter njihovi učitelji, iz njih zajemajo uredniki in založniki, ko pripravljajo ponatise, brez njih ne morejo raziskovalci različnih strok. Pri projektu Distant Reading se je pokazalo, da smo Slovenci med vsemi jeziki, ki sodelujejo v pripravi evropske literarne zbirke (*European Literary Text Collection (ELTeC)*), najhitreje zbrali predvideno število *sto romanov* prav po zaslugi Wikivira (Hladnik 2018b). Trenutno pripravljam svežo redakcijo mladinske planinske pripovedke *Kekec nad samotnim breznom Josipa Vandota* – pri redakciji bom izhajal iz prvega natisa besedila, ki smo ga postavili na Wikivir.

Projekti

Za glavnino besedil na Wikiviru smo zaslužni slovenisti. Z Wikivirrom se spoznajo študenti slovenistike v Ljubljani pri prvih urah v prvem letniku. Pri predmetu Uvod v študij slovenske književnosti za domačo nalogo vsakdo postavi leposlovni podlistek iz starega časopisa na Wikivir. Bibliografijo leposlovnih objav v slovenski periodiki so objavili na Wikiviru diplomanti v *desetinah diplomskih nalog*, učitelj moram za vsak letnik le še izbrati enako kratka besedila, lani npr. *88 besedil za*

4 Common Language Resources and Technology Infrastructure, Slovenia / Slovenska raziskovalna infrastruktura za jezikovne vire in tehnologije.

5 [Wikimedia Statistics za 29. 3. 2022.](#)

enako število vpisanih plus še kako dodatno besedilo za zamudnike in lenuhe. Podlistek izrežejo iz digitalizirane številke časopisa na dLibu v formatu pdf ali še bolje v golobesedilnem formatu, ga skopirajo na Wikivir, odpravijo napake, ki jih je zagrešil OCR, besedilo opremijo z glavo, kamor vpišejo metapodatke (avtorja, psevdonim, podnaslov, vir, licenco), in nogo, kjer besedilo kategorizirajo. Uvrstijo ga v avtorjev opus, ga žanrsko ali vrstno določijo (romani, zbirke pesmi ali proze, podlistki, rokopisi, besedilne variante, prevodi, neleposlovje, humor ...), razporedijo časovno (npr. *Kategorija: Dela leta 1911*) in glede na časopis (npr. *Slovenski narod*).

Študent, ki veliko manjka, lahko del svoje odsotnosti nadomesti s postavljanjem besedil na Wikivir. Študenti, ki jim je bila domača naloga všeč, se vključijo v [projekt Slovenska leposlovna klasika na Wikiviru](#), ki ga pri Ministrstvu za kulturo vsako leto prijavlja Slavistično društvo Slovenije. Letno je tako dejavnih okrog 20 študentov ali desetina vseh vpisanih. Pri projektu imajo prednost daljša izvorna besedila: pesniške zbirke, knjižno izdani romani in leposlovje v periodiki, natisnjeno v nadaljevanjih. Svoje urejanje evidentirajo na [projektni strani na Wikiviru](#) in so ob koncu leta prek študentske napotnice zanj poplačani.⁶ Letni prirastek daljših in zelo dolgih besedil na Wikiviru je 100–200, v skupnem obsegu dobrih dveh milijonov besed. Na Wikiviru je skoraj vsa šolska klasika v javni lasti, glavnina dolgih izvornih del in pesniških zbirk, bele lise so še v dramatikii ter kratki in srednje dolgi prozi, raztreseni po dnevnem časopisu.

Vse delo na Wikiviru je maksimalno transparentno: v historiatu vsakega besedila se vidi, kdo ga je urejal, kdaj in kako je to počel, morebitne napačne redakcije je mogoče z eno potezo razveljaviti. Študenti najdejo na pogovornih straneh obilo napotkov za delo, v dilemi pokukajo k sodelavcem ali se z njimi pogovorijo, na eventualne površnosti pa jih opozori projektni revizor. Besedila so privzeto opremljena z licenco CC, ki jamči prosto dostopnost in uporabnost. Besedila na Wikiviru iskalniki indeksirajo prednostno in jih zato najdemo visoko na seznamu zadetkov. Njihova prednost so tudi povezave na gesla o delih na Wikipediji in v drugih Wikimedijinih projektih. Idealno bi bilo, če bi na Wikiviru dobili leposlovje pred oči v izvornem formatu in prečiščenem prepisu vzporedno, tako kot smo redigirali rokopisno dijaško glasilo *Vaje 1854/1855*,⁷ vendar se trenutno zadovoljujemo samo s prepisi.

Pravna podlaga

Besedila so na Wikiviru objavljena pod licenco CC,⁸ kar pomeni, da so prosto dostopna in prosto uporabna brez vprašanja. Večinoma gre za tekste, katerih avtorji so že več kot 70 let pokojni in so zaradi starosti prešla v javno last – v glavi so označena z logotipom prečrtanega *copyrighta* ©. Na Wikiviru so lahko tudi mlajša besedila, če jih avtorji ali njihovi dediči sami postavijo na Wikivir in se tako odpovedo večini avtorskih pravic, tj. odločanju o izvedbi, razmnoževanju, razpečevanju in predelavi dela. Če tega ne znajo, lahko podpišejo obrazec VRT, s katerim svoje delo odstopijo v javno last. Od tega trenutka dalje lahko vsakdo izvaja, razmnožuje, distribuira in predeluje njihovo besedilo. Odločitev je zavezujoča in nepovratna, vendar se wikiskupnost v primerih, ko se avtor premisli in želi

⁶ Lani je bila tarifa 7,50 EUR/uro dela bruto; v eni uri se popravi 3750 besed rahlo nasmetenega besedila; kadar je treba kaj pretipkati ali kopirati iz številnih nadaljevanj, je tarifa večja.

⁷ Fran Erjavec: *Odesa*; za celotno besedilo gl. IMP, kjer so uporabili besedilo z Wikivira.

⁸ Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 3.0.

umik s spleta, noče zapletati v sodna prerekanja in želji ugodi. Avtorji in dediči se v upanju, da jim bo nekoč nekdo besedilo natisnil in zanj odštel avtorski honorar, za licenco javne lastnine neradi odločajo, zato je takih besedil na Wikiviru malo. Največji delež med njimi pripada mladinskim avtorjem, od katerih so študenti Pedagoške fakultete pod mentorstvom Milene M. Blažič izprosilili objavo; ugodili so jim najbrž tudi iz samopromocijskega namena.

Na Wikiviru je velika skupina besedil, opremljena z oznako *copyright* © in krajšavo dLib v rubriki Vir. Digitalna knjižnica Slovenije (dLib), iz katere zajema Wikivir, namreč sistematično postavlja na splet periodiko izpred druge svetovne vojne, s predpostavko, da so avtorji člankov v časopisih in časnikih svoje avtorske pravice odstopili uredništvu. Ker ta že dolgo ne obstajajo več, se številke revij dojemajo kot javna last. V posameznih primerih, ko dediči pravic avtorjev, ki še niso dovolj dolgo mrtvi, zahtevajo umik besedil z dLiba ali celo samo namignejo, da se s pospletanjem ne strinjajo, dLib besedila s spleta umakne oz. omogoči njihov ogled le na računalnikih v knjižnici, torej tako kot obiskovalcem ogled časopisov v čitalnici.

Nagovarjanje avtorjev, naj se vržejo v objem licence CC, ni čisto nedolžno. Zadaj tli želja, da pisateljevanja ne bi dojemali kot plačljive profesionalne dejavnosti, primerljive z vodovodarskimi, računalniškimi ipd. storitvami, pri katerih je zaračunavanje samoumevno. Literaturo bi veliko raje videli v bližini karitativnih dejavnosti ali v okviru kulturnega aktivizma, kjer bi izgubila status plačljivega blaga. Trenutno se zdijo take vizije rahlo utopične, ker pa vemo, kako hitro se utopične ideje uresničujejo, jih je vendarle treba jemati resno.

Delavnica

Wikivir je, tako kot namiguje ime, v prvi vrsti slovenski literarni vir. Tu preverimo avtorstvo citatov, na katere smo naleteli, najdemo pravo ime avtorja, ki je objavljaj pod psevdonimom, in kopiramo iz njega v svoje pisanje, kar želimo citirati. Vendar Wikivir ni samo skleda, iz katere zajemamo, je tudi zbirni center, ki kliče po našem prispevku. Nagovarja nas, naj vanj kaj pretipkamo iz svojih rokopisov ali skeniramo iz starih knjig in postavimo vanj za javno uporabo. Če se nam to zdi prenaporno, nas moleduje, naj vsaj korigiramo besedila, ki so jih pred nami tja postavili drugi in pustili v njih moteče število napak.

Pozivam pesnike in pisatelje med vami, da svoje tekste postavite na Wikivir v svojem jeziku: na hrvaškega, ruskega, francoskega itn. Honorarja sicer ne bo, trajna hramba in globalna dostopnost pa sta zagotovljeni.⁹

9 Junija si dajem opravka z obiranjem malin in robidnic na domačem vrtu, pasiram jih, iz njih kuham marmelado in za nalepke na kozarčkih pišem marmeladne verze, vsako leto druge. Svoje marmeladne stihe za leto 2019 sem za zgled, kako enostavno to gre, postavil na Wikivir:

Če z vrtom ne bi imel izkušenj teh,
ne vedel bi, kako se v sladki greh
spreobrača vse, kar rozga nam rojeva,
in z vedro vero vedno, skoz vse pore,
življenja neutrudni krog preveva.
Zato malini kličem: *rubus flore!*

Wikivir ne vsebuje zgolj leposlovja v slovenščini, ampak vanj postavljamo tudi besedila slovenskih pisateljev v drugih jezikih. Celotne korespondence znamenitih Slovencev v 19. stoletju so npr. v nemščini, ocene slovenskih leposlovnih knjig pa so izhajale tudi v češki, italijanski, hrvaški in srbski periodiki. Zato imamo na Wikiviru kategorijo [Dela po jeziku](#), v kateri najdemo [Dela v nemščini](#), [angleščini](#), [francoščini](#), [hrvaščini](#), [italijanščini](#), [latinščini](#), [madžarščini](#), [srbohrvaščini](#), [srbsčini](#) in [prekmurščini](#). Na začetku se je nekaterim zdelo, da bi morali take tekste postavljati na drugojezične portale, vendar je hitro postalo jasno, da [Prešernovih nemških pesmi](#) ali potopisov [Luize Pesjakove](#) ne moremo nalagati na nemški Wikisource, saj so integralni del slovenske književnosti.

Za konec odpiram prevajalsko delavnico na Wikiviru. Pred leti smo se za zgled lotili pesmi Roberta Frosta [Fire and ice](#). Nabralo se je enajst prevodov pesmi v slovenščino, ki so s postavitvijo na Wikivir dane v javno last in v uporabo v šoli in drugje. Frost je sicer umrl šele leta 1963 in njegova pesem iz leta 1920 še ne bi smela biti v javni lasti, če tega ne bi omogočal ameriški avtorski zakon, ki je sprostil tekste, objavljene pred letom 1923.

Tokrat ob izhodiščnem slovenskem besedilu, ki se zdi zelo primerno za prevajanje, ponujam prostor za prevode, lahko tudi po več v enem jeziku. Gre za pesem slovenskega klasika [Otona Župančiča Žebljarska](#),¹⁰ ki je v zbirki *V zarje Vidove* izšla istega leta 1920 kot Frostova, prvič pa je bila pod naslovom *Pesem žebjarjev* objavljena v reviji *Ljubljanski zvon* leta 1912. Župančičev opus je leta 2019 prešel v javno last.¹¹ Pesem govori o kovačih v [Kamni Gorici](#), ki jih je pesnik opazoval pri delu. Kovaški muzej v sosednji [Kropi](#) bo morda zainteresiran za vaš prevod.

Od štirih do ene,
od štirih do ene
so zarje rumene,
so trate zelene,
od štirih do ene
vodá nam kolesa, mehove nam žene,
nad nakli smo sključeni;
vsi, fantje, možjé in dekleta in žene,
od štirih do ene
že vsi smo izmučeni:
vodá nam kolesa, mehove nam žene
od štirih do ene,
od štirih do ene.

Pol treh, pol treh –
spet puha nam meh!
Žareči žebli so nam v očeh,
do osmih zvečer žebli, žebli v očeh.

¹⁰ Ker gre za antološko besedilo, najdemo o njem geslo tudi na Wikipediji.

¹¹ Celotnega pesnikovega opusa žal še nismo začeli postavljati na Wikivir, ta načrt bo treba čim prej uresničiti.

Od štirih do ene
vodà nam kolesa, mehove nam žene,
do osmih od treh
žareči žebli, žebli v očeh ...

Smo jih v polje sejali?
Po polju naši žebli cvetó;
poglej v nebó:
vanj smo jih kovali
od štirih do ene, do osmih od treh,
da nam bodo tudi ponoči v očeh ...

Pa ondan sem pred zrcalom postal:
o, kakor da sem po sebi koval!
O, kakor da delam ves božji dan greh
od štirih do ene, do osmih od treh!

Od štirih do ene,
od štirih do ene
vodà nam kolesa, mehove nam žene,
do osmih od treh
žareči žebli, žebli v očeh ...

Na strani [Žebljarska \(prevodi\)](#) je vse pripravljeno za prevajalsko avanturo. Prevajate lahko pod svojim imenom, pod psevdonimom ali anonimno. Le na zavihek *Uredi* kliknete in začnete z delom. Če boste jutri želeli kak verz oblikovati drugače, neprimernega zamenjate z ustrežnejšim. Na delo.

Literatura

- HLADNIK, Miran, 2009: Infrastruktura slovenistične literarne vede. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 161–169.
- HLADNIK, Miran, 2018a: *Slovenia report: Wikimedia projects in education*. Wikimedia. Meta-Wiki.
- HLADNIK, Miran, 2018b: *Sto romanov*. Wikiverza.
- HLADNIK, Miran, POLAJNAR, Jernej, 2016: Wikiji v izobraževanju: Po desetih letih izkušenj. *Andragoška spoznanja* 22/4. 73–83. Predobjava na [Wikiverzi](#).
- ŽUPANČIČ, Oton, 1920: *Žebljarska*. V *Zarje Vidove*. Ljubljana: Schwentner. Tudi v 3. knjigi Župančičevega *Zbranega dela* 1959. 14–15.

Boža Krakar Vogel
 Filozofska fakulteta, Ljubljana
 DOI: 10.4312/SSJLK.58.25-34

Vrste kurikularnega branja in odzivi kurikularnih bralcev

Kurikularno imenujemo tisto branje, ki je povezano z vzgojno-izobraževalnimi nameni v okvirih kurikuluma. Deli se na šolsko kurikularno branje in delno prostočasno branje. Oboje se dogaja z vzgojno-izobraževalnimi nameni in pod vodstvom učitelja oz. mentorja. Oboje spremljajo poleg neposrednih bralnih udeležencev tudi druge skupine kurikularnih bralcev – starši, strokovnjaki, civilna združenja, mediji. To spremljanje preide v polemiko, kadar kurikularni bralci nasprotujejo odločevalcem, češ da so izbrali učencem neprimerno knjigo, bodisi za maturo, Cankarjevo priznanje, bralno značko, literarno nagrado ipd. Najbolj jih zmoti, kadar se knjiga zaradi (spolne) tematike ali (vulgarnega) jezika uvršča na stopnjo radikalne tujosti, zaradi česar utegne kvarno vplivati na mlade bralce. Podana sta dva primera polemičnih odzivov in skiciranih je nekaj razmislekov, kako ravnati pri različnih oblikah kurikularnega branja.

kurikularno branje, literarna tujost, literarna zmožnost

Curricular reading refers to reading connected with the educational objectives in the school curriculum. It can be divided into school curricular reading and to some extent leisure reading. Both take place with educational objectives in mind and under the guidance of a teacher or supervisor. In addition to direct reading participants, both are also monitored by other groups of curricular readers (e.g., teachers, experts, civil society organizations, and the media). This can grow into polemics if curricular readers object to a book selected by the decisionmakers—either for the secondary-school leaving exam, the Cankar Award contest, the school reading program (Sln. *bralna značka*), or a literary award—claiming it is inappropriate for students. What bothers them most is when a book contains a (sexual) topic or (vulgar) language and can be classified as radically unconventional, with the possibility of corrupting young readers. Two examples of a polemic response are presented, and a few reflections are outlined on how to deal with this with various types of curricular reading.

curricular reading, literary unconventionality, literary competence

1 Uvod

Kurikularno imenujemo tisto branje, ki je povezano z vzgojno-izobraževalnimi nameni v okvirih kurikuluma.¹ Tako branje se dogaja ob vodenju učitelja/mentorja in ima vsaj nekatere od ciljev, po katerih se razlikuje od poljubnega prostočasnega branja: interpretacija vsakokratnega literarnega besedila, ob tem pa ponotranjanje interpretativnih dejavnosti oz. učenje kakovostnega literarnega branja nasploh, postopno pridobivanje literarnega znanja ter prispevek h kakovostni splošni bralni pismenosti.

Glede na okoliščine in cilje bralnega procesa ločimo več vrst kurikularnega branja. Najbolj znano in zavezujoče je **šolsko literarno branje**, katerega vsebine in dejavnosti so predvidene v učnih načrtih. To branje se dogaja pri rednem pouku književnosti in se tudi preverja pri vseh učencih, interno in eksterno, najbolj zahtevno pri maturi.

¹ Izraz kurikulum ima v povezavi s šolskim poljem različne definicije. Nekateri ga enačijo z učnim načrtom, drugi s širšimi procesi v vzgoji in izobraževanju. Sama razumem ta pojem kot kompleksnost načrtovanih dejavnosti in vsebin v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Motivacijo za branje književnosti v času šolanja pa pri nas dodatno podpirajo tudi različne vrste **delno prostočasnega branja**. Te se ne dogajajo pri neposrednem pouku, ampak pri dodatnih interesnih dejavnostih zunaj rednega pouka, a vseeno v stiku s šolo in pod vodstvom mentorice/mentorja, največkrat učiteljice/učitelja slovenščine. Učenci se v te oblike vključujejo prostovoljno, vendar z zavedanjem, da morajo zadostiti določenim pogojem, če želijo potrditev o svoji bralni uspešnosti. Najbolj razširjeni vrsti delno prostočasnega branja sta branje za bralno značko in tekmovanje za priznanje.

Z opisanimi vrstami branja se, kot rečeno, ne ukvarjajo samo učenci bralci in njihovi mentorji, ampak se glede na interes vključujejo tudi druge skupine kurikularnih bralcev. Angažma teh skupin je intenzivnejši, kadar pride do kratkega stika med predlagalci kurikularnega branja in sprejemniki. Vsaj načelno (teoretično) so upravičeni oz. mogoči razlogi tako za nasprotovanje kakor za zagovor aktualnega izbora. Razumevanje literature je namreč zaradi njene večpomenskosti močno odvisno od bralcev, od njihovega obzorja pričakovani, kamor sodijo svetovni nazor, bralno okolje, osebni interes, osebna in bralna izkušnost oz. celostna literarna zmožnost na določeni razvojni stopnji.² Zato se dogaja, da načelno pričakovano literarno zmožnost prekrijejo recepcijski šumi bodisi zaradi vsebinskih ali oblikovnih značilnosti besedila bodisi zaradi zunajliterarnih dejavnikov – družinskih, socialnih, nazorskih.

Strokovnjaki menijo, da se šumi v literarni recepciji pojavljajo zlasti v okviru radikalne tujosti, ko srečujemo prekoračitve »obstoječega smiselnega obzorja«, s temami, kot so omama, eros, smrt, »kjer se oblike življenja zaletijo druga v drugo in se odcepijo, ne da bi prehod urejal kak krovni red.« (Šlibar 2008: 24) Zato, kot v istem prispevku pravi Neva Šlibar, je za šolanje literarne zmožnosti bolj sprejemljiva stopnja strukturne tujosti, na kateri se srečamo s pojavi zunaj nam znanega reda, za sprejemanje vsebinskih in oblikovnih sestavin pa je sicer potrebna zahtevna, a izvedljiva bralčeva prilagoditev (drugačni časi, kraji, običaji, nravi, ubeseditvev ...). Sprejemanje tujega je tudi na tej ravni različno, od odklanjanja do ponotranjanja, a ga je mogoče na navedenih stopnjah literarne zmožnosti premagati s preseganjem vrzeli v znanju in z uzaveščanjem.

Če se opremo na skicirano tipologijo tujosti in odzive v praksi, ugotovimo, da kot radikalno tuja kurikularni bralci največkrat doživljajo problemska besedila – tista, ki obravnavajo »problematične« oz. tabujске teme – alkohol, droge, spolnost, nasilje, bolezen, smrt, brezdomstvo, disfunkcionalne družine, odnos do religije (Tršan 2013). V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali dva primera, pri katerih so se med predlagalci in kurikularnimi bralci razvile mestoma tudi strastne polemike.

2 3. stopnja – delno razvita literarna zmožnost: Učenci razpravljajo s sošolci o psiholoških in moralnih problemih v povezavi s prebranim. Pri vrednotenju kombinirajo čustvene, realistične, moralne in kognitivne kriterije. **4. stopnja** – solidno razvita literarna zmožnost: Bralci razlikujejo več možnosti razumevanja, interpretirajo motive in druge relevantne sestavine. Zmožni so empatije in hkrati objektivne distance ob uporabi konteksta zgodbe. Vrednotijo tudi estetsko plat – sposobni so kompleksnega vrednotenja. Na **5. stopnji** visoko razvite literarne zmožnosti se pridruži poglobljeno interpretiranje estetike besedila, tudi literarne klasike in širše vključevanje konteksta. Osnovnošolci se v povprečju gibljejo med tretjo in četrto stopnjo literarne zmožnosti, srednješolci pa med četrto in peto (Krakar Vogel 2020).

2 Maturitetno branje kot primer obveznega šolskega kurikularnega branja

Kot pripravo na preizkus literarne zmožnosti pri splošni maturi berejo maturanti v zadnjem letniku sklop literarnih besedil, izbranih po tematiki ali zvrstni pripadnosti, ki ga za tekoče šolsko leto predpiše predmetna maturitetna komisija. Največkrat sta to po en slovenski in en tuji roman na določeno temo.³ Zelo izrazite polemike so se npr. razvile ob vključitvi romana Vitomila Zupana *Menuet za kitaro* (1975) v šolskem letu 2004/05.

2.1 Vsebina

Roman vsebuje okvirno in vložno pripoved. Okvirna pripoved je turistično potovanje Jakoba Berganta Berka po Španiji, kjer sreča prijazen nemški par. Izkaže se, da je mož nekdanji nemški vojak Bitter, ki se je med 2. svetovno vojno boril v Jugoslaviji. Z njim se Berk veliko pogovarja in spoznava, da imata oba podobno stališče do vojne, v kateri človek postane žival. Od Bittrove žene še izve, da je bil njen mož nemški oficir in da je sodeloval pri poboju dijakov v Kragujevcu.

Vložna pripoved prikazuje vojno, v kateri se je Berk boril do osvoboditve. Oktobra 1943 se aktivist Jakob Bergant Berk odpravi iz Ljubljane, da bi se pridružil partizanom. V skrivališču se seznanja z nekdanjim španskim borcem Antonom, ki kasneje postane njegov prijatelj. Partizani gredo na pohod proti Ribnici. Na poti doživi Berk burno ljubezensko noč s partizanko Vesno. V Suhi krajini potekajo hudi spopadi z Nemci. Berka v kaotičnem vrtincu bojov po nesreči skoraj ustrelj nek partizan. Berk in Anton skupaj doživljata pretresljivo bitko za Mokrec, v kateri gre zgolj za preživetje do haluciniranja izčrpanih borcev (pripovedovalec npr. sliši menuet za kitaro). Po tej bitki se Berk in Anton za nekaj časa razideta, vendar se ponovno srečata ob koncu vojne. Na tem srečanju se nekemu tovarišu po neprevidnosti sproži puška, ki smrtno rani Antona. Ta se je od Berka poslovil z besedami: »Nasvidenje v naslednji vojni«.

2.2 Citati

»Joj, kako mi je dobro ... dobro mi je, dragi ...

»Nehaj s temi neslanostmi,« sem jo zavrnil, »govori raje o tem, kar je, če že moraš govoriti. No, povej, kaj počneva?«

»Ljubiva se,« je odgovorila čez čas, zdelo se mi je, da si bo polomila jezik pri nerodnem glagolu.

Prisilil sem jo počasi, da je rekla vse, kakor se tem rečem reče po domače, po kvantarsko. »Ali te to draži?« je vprašala. »Ne, ampak ne prenesem sladkega spakovanja.«

[...] začela je mešati svoj in moj slog, nastajalo je vzdušje smešnega. »Ojoj, kako si dober, dragi ... porivaj kurbo, kako lepo ti meni delaš ... saj sploh ne vem, kako ti je ime ...« (Zupan 1999: 106)

Pokret! Kaj, že spet? V vojski ne misli s svojo glavo.

Zbrši vse, kar je šlo skozenjo. Vse je čista zmeda nekega zelenega začetnika. Vse je nejasno, brez scenarija, brez režije, brez vidne zveze dogajanj med seboj. Val me je nesel s seboj, moje pikapokanje ni odločilo vojne v Evropi. (prav tam: 226)

3 Za šolsko leto 2021/22 npr. *Čudežni Feliks* in *Veliki Gatsby*.

Čedna, res; a kot ženska mi ni prišla v misel; oba sva bila premočena, ušiva, neumita; v vasi sva celo spala skupaj v postelji, oblečena in obuta, stisnjena drug k drugemu zaradi ozke postelje; ne verjamem, da sem jo razočaral, ker se je nisem niti dotaknil ... (prav tam: 229)

2.3 Nasprotniki izbire

Knjigi so kot maturitetnemu branju v imenu svojih otrok najmočnejše nasprotovali posamezni starši in Društvo Pobuda za šolo po meri človeka:

Sva starša bodočega maturanta, ki mu je bilo naloženo, da mora prebrati knjigo Vitomila Zupana: *Menuet za kitaro*. Jo je začel brati, a je kmalu ugotovil, da z branjem ne bo nadaljeval, ker mu vest tega ne dopušča [...] Ne glede na naše stališče je ta izbor knjige tudi strokovno sporen. S stališča mladinske psihologije in pedagogike so maturantje premladi, da bi to vsebino zrelo presodili, da bi ji bili kos na podlagi lastnih izkušenj [...] Vse besede, ki so včasih domovale v zakotnih straniščih, so danes sredstvo za izražanje umetniških občutij [...] To mnenje smo si starši ustvarili iz pogovora z najinima maturantoma, ki se s težavo prebijata skozi knjigo. Upira se jima jezik, zgodba je tako oddaljena, da ji težko sledita, da o temi ne govoriva [...] Naveličana sta vulgarnosti na vsakem koraku in ki je vsiljena vsem z literaturo za obvezno branje. (iz pisem staršev na RIC, oktober 2004)

Zaradi tega Društvo odločno podpira tiste starše in njihove otroke – dijake, ki jim ni vseeno, o čem razpravljajo, kaj vrednotijo in interpretirajo na maturitetnem eseju. Mnenja smo, da nihče nima pravice siliti otrok k branju literarnega dela, ki je proti volji njihovih staršev ali proti njihovi vesti. (pismo Društva Pobuda ... na RIC, 17. 11. 2004)

2.4 Zagovorniki izbire

Državna predmetna komisija za slovenščino za splošno maturo se je seveda odzvala na očitke, sklicujoč se na psihologijo bralnega razvoja, da bralci v starosti 18 let lahko učinkovito kritično analitično berejo raznovrstna umetnostna besedila:

»To z drugimi besedami pomeni, da je dijak besedila zmožen ne le doživljati in jih razumeti, temveč tudi kritično ovrednotiti in svojo sodbo utemeljiti.« Opozarjajo še na teoretska priporočila, da je za polnejše vrednotenje literarna besedila potrebno brati večkrat in odkrivati poprej neznane plasti. (12. 11. 2004)

V podporo romanu so se oglasili nekateri literarni strokovnjaki. Tone Smolej v članku *Mimi Podkrižnik v Delu* (2004) npr. v njem odkriva antimilitarizem, miroljubje, nekonformizem, spravo in bratenje s sovražnikom, torej vrednote, ki jih še danes nismo posvojili:

Romani, kot sta *Menuet za kitaro* in *Na zahodu nič novega* Ericha Marie Remarqua (nanj se Zupan večkrat sklicuje), so zelo poučni, saj prinašajo obsodbe vojne. So književno pričevanje o neki generaciji, ki jo je vojna, čeravno jo je preživela, uničila. Leta 1975 objavljeni roman, ki že desetletja polni učbenike, ni le premišljevanje o drugi svetovni vojni, temveč tudi o vseh prejšnjih in naslednjih.

Delov komentator Peter Kolšek (2004) je problematiziral še ugovor vesti pri branju:⁴

Ali literarno (umetniško) delo v galaksiji zahodne civilizacije [...] sploh zmore in sme pobuditi odpor v obliki ugovora vesti. Če je odgovor pritrdilen, je etično problematična vsa zahodna umetnost, le da jo je razkrinkal šele slovenski prispevek. Če je negativen, pa je ugovor vesti v tem primeru krona samovolje, triumf posameznikovega napuha pred univerzalno izkušnjo umetnosti – ali pač samo stiska nekega zoženega nazorskega in doživljskega sveta, ki ga društvo *Pobuda* ... zlorablja za namene, ki niso po meri učečega se mladega človeka.

2.5 Moj bralni vtis

Kompozicijsko in motivno-tematsko kompleksen roman, ki pred bralca postavlja številne doživljske in miselne izzive. Eden najzanimivejših je razmislek, kako se Berk iz mestnega gizdalina in radoživega individualista, v čigar začetno partizansko življenje sodi tudi sla po erotičnih doživetjih, razvija v občutljivega premišljevalca smisla bojevanja, absurdnih smrti, ki jim je priča, nejevere v propagando o svetli prihodnosti. Roman podaja drugačno sliko od prevladujočih upodobitev partizanskega bojevanja v sočasni literaturi. Redki erotični prizori so literarno motivirani kot neodtujljiv del Berkove vitalne osebnosti, tudi kot antipod totalnemu razčlovečenju v nadčloveških bojnih naporih. Ali kot v spremni besedi ob izidu romana v zbirki *Klasje* piše Nada Barbarič (1999: 36):

Prve bralce je ob izidu romana še vznemirjal odnos do erotike in prikazovanje drugačnega lika borcev ter partizanskega bojevanja, kakor so ga bili vajeni v sočasnih romanih na temo partizanstva. A nove generacije mladih bralcev berejo in najdevajo v romanu drugačne poudarke. Ti so predvsem vezani na lik mladega Berka, na njegovo osebnost, pobalinske zafrkancije, zavračanje preživelih vrednot in odraščanje. Njegovo obnašanje in razmišljanje presega vojno situacijo, pooseblja nemirne mladeniče vseh časov »enfants terribles«, ki se večno neprilagojeni sprašujejo o smislu svojih dejanj, trenutnega položaja in vsak čas na novo filozofsko postavljajo svet.

Taka možnost branja in identifikacije z junakovim spraševanjem po smislu skupaj z reakcijami maturantov v priložnostnih razpravah kažejo na to, da roman bolj kot brezizhodni pesimizem in destruktivnost ponuja možnost pozitivne identifikacije in aktualizacije, erotični prizori in prikazi skrajnih situacij v hudih bitkah pa so funkcionalno vpeti v celotno pripoved o junakovem vitalizmu, ki presega prevladujoči »nihilizem«, značilen za pisave radikalne tujosti. Roman bi tako po tematiki in literarni oblikovanosti uvrstili na stopnjo strukturne tujosti, ki zahteva bralčevo potrpežljivo privajanje in premišljanje o vsebini in obliki, s katerim je mogoče odkrivati bolj bivanjski smisel kot nesmisel, bolj upanje kot obup.

4 O izbiri romana se je razpravljalo na slavističnem kongresu (Hladnik 2005), na okroglih mizah idr. Na eni od njih, na Škofjiski klasični gimnaziji v Ljubljani, so se sami dijaki uprli podcenjevanju njihove recepcijske zrelosti, ki ga kaže skepsa njihovih staršev, in zagotavljali, da so sposobni samostojno kritično brati to besedilo, ne da bi jih erotični prizori oz. namigi »pohujšali«. S svojimi interpretacijami so tudi dokazali, da so dosegli četrto oz. peto stopnjo literarne zmognosti.

3 Tekmovanje za Cankarjevo priznanje

To tekmovanje je zahtevnejša oblika delno prostočasnega branja, ki je podvržena tudi preverjanju in lahko prispeva dodatne točke za vpis na zeleno šolo. Učenci, ki se prijavijo nanj, morajo prebrati določene knjige, ki jih za tisto leto predpiše posebna državna strokovna komisija. Tekmovanje poteka na več stopnjah, glede na starost in šolo učencev. Tekmovalci knjige natančno berejo in interpretirajo pod vodstvom mentorja, svoje branje pa ubesedijo na tekmovanju v obliki eseja. Najboljši eseji dobijo bronasto, srebrno ali zlato Cankarjevo priznanje.

Avtor Andrej Predin je bil leta 2008 nominiran za večernico, njegovo delo *Na zeleno vejo* je bilo predvideno kot branje za Cankarjevo tekmovanje leta 2011 (skupaj z zbirko Andreja Makuca *Oči*), vendar je bilo zaradi obširnih nasprotovanj umaknjeno z obveznega seznama del za branje.

3.1 Vsebina

Roman *Na zeleno vejo* je prvoosebna pripoved srednješolca Luke, ki z mamo in bratom živi v devetem nadstropju hiše v mariborskem blokovskem naselju. Oče se je z ljubico preselil v Ljubljano in mama skuša na kakršenkoli način družino materialno spraviti nazaj »na zeleno vejo«. Opri-me se prevarantskega »doktorja« Romana, s katerim skušata služiti s solarijem v stanovanju, kjer se Luka s prijatelji naslaja nad razgaljenimi telesi sosed in maminih prijateljic. Luka je ravno v občutljivih letih, ko ga spolna vprašanja zelo vznemirjajo, prav tako pa tudi druge mladostniške pustolovščine, npr. nočni petkovi izhodi s prijateljem Strajkijem v znane lokale ali na hišne zabave, ki jih obvezno spremljajo cigarete in alkohol, občasno pa jih popestrijo tudi mamila in brutalni pretepi. Mama jih sicer ne pripelje na zeleno vejo, Luka pa na koncu v bolnišnici, kjer je zaradi pretresa možganov po pretepu, doživi prvo ljubezen in spolni odnos. Pripoved je pisana v mariborskem mladostniškem slengu in vsebuje tudi veliko vulgarizmov.

3.2 Citata

Kirurško natančno sva preučila številne pimpike maminih strank. Znala sva jih prepoznati, ker je imela vsaka svoj značaj in prav vsem je visela kožica ven. (Predin 2008: 55)

»Stari, ni ga čez scanje!« mi odleže. – »Pizda, paše,« še dodam, ko se nihaje prepuščam užitku. – »Po čevljih si ščiješ, hepan!« se mi reži Strajki, moj najboljši prijatelj. (prav tam: 97)

3.3 Nasprotniki izbire

Izbiri so nasprotovali starši, pedagogi in literarni strokovnjaki. Obsežen sklop razprav je objavljen v reviji *Vzgoja*, glasilu Društva katoliških pedagogov Slovenije (2011). Urednik Silvo Šinkovec v prispevku *Žaganje zelene veje* opozarja na omejitve, ki naj jih upošteva šolsko predpisovanje knjig:

Saj ne gre za prostovoljno branje, ampak za nagradno, pri nas celo za točke, ki štejejo za vpis na višjo stopnjo šolanja in podelitev štipendije. Zato so taka branja pod posebnim drobnogledom. (Šinkovec 2011: 16)

Mladih ne smemo prepustiti v prepričanju, da se slepo prepustijo usodi, nezmožnosti spremeniti razmere za življenje, občutku zapečatenosti, brezizhodnosti. Pokazati jim je treba lepši svet, da bodo vedeli, da se je mogoče odlepiti od dna ... Drugo branje je drugo branje. Cankarjevo priznanje ne more biti karkoli. (prav tam: 17)

Neprimernosti romana za predpisano branje pritrjuje v reviji tudi Janko Kos. Milena Mileva Blažič pa v svojem prispevku *Problematičen izbor knjig* dodaja še vidik komercializacije izbora knjig in pomena mrež med založniki, avtorji, odločevalci o branju, ko se dogaja »favorizacija določenih avtorjev [...], literarnih zgodovinarjev [...] ter samega predsednika komisije, ki se eksplicitno ali implicitno pojavlja v različnih vlogah: kot predsednik različnih komisij/svetov/nagrad, avtor, urednik, recenzent ipd.« (Blažič 2011: 12) Knjigo na spletnem forumu Med.Over.net (Tršan 2013) s svojimi argumenti odklanjajo tudi nekateri mladi, ki jih vulgarno izražanje in žaljivke odvrčajo od branja.

3.4 Zagovorniki izbire

Knjiga je pri bralcih naletela tudi na pozitiven sprejem. Barbara Tršan (2013) navaja pismo devetošolke na istem forumu:

Knjigo *Na zeleno vejo* sem že prebrala in mi je knjiga zelo vrede. Je res v njej veliko govora o spolnosti, veliko preklinjanja in vulgarnosti. Ampak! Po moje je pisatelj napisal knjigo, ki sodi v današnje čase. [...] Starši pa si zakrivajo oči »Ne, naš fant oz. dekle pa že ne kadi. Ne on sploh ne ve kaj je spolnost. Kaj šele da bi preklinjal.« Takšni starši so za moje pojme bedni! Pa rečite kar hočete. [...] In naj si ne mislijo, da smo osmo in devetošolci tako butasti, da takih stvari ne vemo. Nekateri (tisti, ki hodijo na cankarjevo in so obravnavani kot zreli učenci) brez problemov berejo in se pogovarjajo o tej knjigi. Kdor pa ne more tega brati pa mu ni treba, kolikor vem se za sodelovanje odločamo sami.⁵

Zapis vsebuje najpogostejši ugovor mladih bralcev – užaljenost, da jih imajo starši za nezrele in nesposobne dojeti tako tematiko ali da se ne srečujejo s takim ravnanjem vrstnikov, in zatrdilo, da branje o takih temah ne pomeni, da bi mladi želeli posnemati taka ravnanja.

Celostno je problematiko problemske mladinske literature in knjige *Na zeleno vejo* kasneje razčlenil Igor Saksida (2015), tudi predsednik komisije za Cankarjevo priznanje. Meni, da so subjektivni odzivi na knjigo neprimerni in dišijo po cenzuri. Temu se je moč zoperstaviti prav z reflektiranim kritičnim branjem. Tega pa številni kurikularni bralci, ki so se oglašali v javnosti, podpisani ali anonimni, niso zmogli. Razpravam na družbenih omrežjih (Med.Over.net), nekaterim medijem in drugim oblikam »hujškaštva« Saksida očita razpihovanje škandala in parcialno branje oz. celo nebranje določenega besedila. Meni, da je zato treba odklanjati cenzorske strategije, ki temeljijo na nekakovostnem, površnem branju in preusmerjanju k politizaciji problema.

⁵ Zapisi na forumu niso lektorirani.

3.5 Moj bralni vtis

Duhovita, razgibana, kompozicijsko dokaj ambiciozna pripoved, zanimivi liki mladostnikov in odraslih, prepričljivi opisi fantovskih dogodivščin in fantazij, vse skozi (samo)ironično prizmo prvoosebnega pripovedovalca, ki na ta način z najstniškim uporništvom motri izpraznjenost svojega okolja. Za številne najstnike privlačno branje, a manj reflektirani bralci (na 3. stopnji literarne zmožnosti) se bodo precej verjetno ustavili pri vrhnjem sloju pripovedi, zaznavali zgolj obilico verističnih prizorov in jezikovnih vulgarizmov. Domnevamo lahko, da bo zahtevnega kritičnega branja s potrebno distanco in problemsko poanto zmožen le manjši del osnovnošolcev (pa njihovih staršev in drugih razpravljavcev). Zato lahko rečemo, da se knjiga z zgoščenim verizmom vsebine in prevladujočega izraza uvršča v recepciji številnih kurikularnih bralcev na stopnjo radikalne tujosti.

Knjig, ki so naletele na polemične odzive kurikularnih bralcev, je še dosti več. Podrobnejšemu vpogledu so podvržene tudi tako ali drugače nagrajene mladinske knjige ali pa take, ki so priporočene mladim v branje za bralno značko ali druge oblike delno prostočasnega branja. Kakor tudi tiste knjige, ki so po mnenju drugih skupin kurikularnih bralcev po krivici izpuščene z bralnih seznamov.⁶

4 Sklep

Ta pregled sklenimo z nekaj opažanji. Polemike so v opisanih primerih spodbudili civilnodružbeno angažirani in organizirani starši. Kažejo skrb zaradi moralne spornosti vsebine in oblike določenih besedil, zaradi domnevne škodljivosti za zdravje, če bi teme mladi uporabili kot zgled, zaradi negativističnega odnosa do vere ali zaradi domnevnih zaslužkarskih razlogov, ki naj bi bili v ozadju posameznih odločitev glede izbire. Polemike so seveda hvaležna snov medijske obravnave.

V prikazanih odzivih zaznavamo nekaj problemov, ki zadevajo tako splošne poglede na vzgojno-izobraževalni sistem kot tudi na možnosti literarne vzgoje.

Najprej prepričanje nekaterih (skupin) staršev, da je poseganje v šolsko vzgojo otrok njihova ekskluzivna pravica, saj je javni šolski sistem (finančno) odvisen od staršev. A šolski sistem je javno dobro, zavezan uresničevanju vrednot, ki so univerzalnejše od mnenj posameznih družbenih skupin. Nasproti koliziji raznorodnih vzgojno-izobraževalnih interesov je že F. Pediček poudarjal, da javna šolska vzgoja temelji na univerzalno sprejemljivih vrednotah, na »etičnem common sensu« (Krakar Vogel 2020). Mnenje, da so starši glede izbire ciljev, vsebin in metod enakovreden in enako poznavalski dejavnik v šolskem sistemu kot za to usposobljeni profesionalci, skuša posegati v avtoriteto strokovnih odločitev, ki naj bi imele v javni šoli največjo težo. Družboslovci vidijo razlog za tako obrnjene družbene vloge v tem, da družba sama ni sposobna rešiti nakopičenih problemov, zato njihovo reševanje prenaša na šolo, ki postaja nekakšna terapijska, ne pa izobraževalna institucija. Šola naj varuje otroke pred izkušnjo poraza, čustveno ranljivostjo, kar ima za rezultat onesposobitev za zrelo življenje in soočenje z izzivi (Furedi 2016: 26).

⁶ Pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje (2006) je doživela nasprotovanje npr. *Princeska z napako* Janje Vidmar, med nagrajenimi (Zlata hruška 2017) *Evangelij za pitbule* Jirzyja Bezlaja. Če se v navedenih primerih zahteva odstranitev z bralnih seznamov, pa pri nekaterih drugih drugi kurikularni bralci zahtevajo uvrstitve, npr. za domnevno, a ne dejansko »izbrisan« *Dnevnik Ane Frank* za osnovno šolo (2021), za vključevanje ženskih avtoric med maturitetno branje in v gimnazijski kurikulum (2022) ipd.

Starši in nekateri drugi kurikularni bralci so se pri svojih ugovorih večinoma izkazali kot nebralci ali pa pristranski bralci spornih knjig. Njihovo branje ni literarno oz. večpomenski naravi literature ustrezno, pač pa iščejo svojim nazorom ustrezne vzgojne usmeritve, meneč, da je otroke treba zaščititi pred soočenjem z nezaželeno drugačnostjo. To v literarni vedi velja za nepravo, zoženo branje oz. za instrumentalizacijo literature za utrjevanje »ideoloških ali nazorskih prepričanj«, saj literatura ne daje zares konkretnih, enournih in jasnih navodil za delovanje, tudi ne za etično ravnanje ali etično držo (Virk 2019: 68). Poleg tega Furedi (2017) svari pred t. i. infantilizacijo bralca, saj se celo na univerzi pojavljajo zahteve po vnaprejšnjih opozorilih pred sprožilci vznemirjenja, »zaradi katerih bi občutili nelagodje in bili celo vznemirjeni ali pretreseni« (Furedi 2017: 248). Infantilizirani bralec je, kot pravi, nadomestil »krepkega bralca« (prav tam), ki se zmore soočati s svetom.

Opisanim zaostritvam se je mogoče izogniti s premišljenim izbiranjem besedil za frontalno rabo in v funkciji preverjanja. Smiselno je za te namene izbirati besedila na stopnji strukturne kulturne tujosti. Bralcu na stopnjah razvitosti literarne zmožnosti ob koncu osnovne in v srednji šoli je v takem primeru dosegljivo globinsko branje med vrsticami in kompleksno vrednotenje. Za navažanje bralcev na neprijetno, sprva celo boleče branje besedil na stopnji radikalne tujosti pa je bolj primerno interno branje pod vodstvom izkušenega mentorja. Pri teh besedilih šele postopno osmišljanje in interpretacija prinašata »razrešitev napetosti.« (Šlibar 2008: 24) To pa je dolgotrajen proces, zahteva veliko individualnega in skupinskega dela, temeljite učiteljeve priprave, ki niso pod pritiskom preverjanja oz. tekmovanja.

Branju problemskih knjig se torej ne kaže odpovedati, pač pa se ga lotevati premišljeno, postopoma, v ustreznih kurikularnih okoliščinah internega branja z učenci. Kakor tudi s hkratnim mentorjevim pogovorom s starši, jih nemara celo povabiti, da se udeležijo kake ure takega branja. Na potrebno modrost kurikularnih organov, ki naj v pogovore o izbiranju vključuje tudi starše in učence, opozarja tudi ameriška avtorica Michelle Linford (2019), ki piše na podlagi izkušenj iz ZDA, kjer lokalni kurikularni organi dosežejo na leto začasno ali trajno prepoved več sto knjig iz bojzani, da bi »infantilne bralce« vznemirile celo knjige literarne klasike, kot so *Veliki Gatsby*, *Zbogom orožje* ali *Dnevnik Ane Frank*.

Literatura in viri

- BARBARIČ, Nada, 1999: Uvodna razlaga. Vitomil Zupan: *Menuet za kitaro (na petindvajset strelov)*. Ljubljana: DZS.
- BLAŽIČ, Milena Mileva, 2011: Problematičen izbor knjig: Cankarjevo priznanje 2011/12. *Vzgoja* 13/2011. 10–15.
- FUREDI, Frank, 2016: *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Založba Krtina.
- FUREDI, Frank, 2017: *Moč branja*. Ljubljana: Založba UMco.
- HLADNIK, Miran (ur.), 2005: *Vloga meje: Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodno-slovenski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 16). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- KOLŠEK, Peter, 2004: Mama ne pusti. Kritike staršev in Pobude za šolo po meri človeka nad izbiro knjig v šolah. *Delo, Sobotna priloga*, 11. 12. 2004.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus-Klett.
- Kritike staršev in Pobude za šolo po meri človeka nad izbiro knjig v šolah*.
<https://www.sta.si/879388/kritike-starsev-in-pobude-za-solo-po-meri-cloveka-nad-izbiro-knjig-v-solah>
(dostop marec 2022)
- LINFORD, Michelle, 2019: *School Censorship Appropriateness*.
<https://www.epik.org/wp-content/uploads/2019/09/School-Censorship-Appropriateness.pdf> (dostop marec 2022)

Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

- PEDIČEK, Franc, 1992: O projektu »usmerjeno izobraževanje«. *Vzgoja in izobraževanje* 23/5, str. 11–17 in 23/6, str. 8–17.
- PODKRIŽNIK, Mimi, 2004: Pregarjani Zupan, Shakespeare, Rdeča kapica. *Delo, Panorama*, 18. 11. 2004.
- PREDIN, Andrej, 2007: *Na zeleno vejo*. Ljubljana: Modrijan.
- SAKSIDA, Igor, 2004: Ob prispevku Izbor branja z napako ... *Kronika Slavističnega društva Slovenije* 47. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 11–12.
- SAKSIDA, Igor, 2015: Kurikularni bralci, tabuji in cenzorske strategije (primer Cankarjevo tekmovanje). *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 105–115.
- ŠINKOVEC, Silvo, 2011: V žarišču: Ni vseeno, kaj beremo. *Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 52. Ljubljana: Društvo katoliških pedagogov Slovenije. 3–18.
- ŠLIBAR, Neva, 2008: Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. *Obdobja* 25. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.
- TRŠAN, Barbara, 2013: *Problemske teme in odzivi bralcev na spletnih forumih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
http://pefprints.pef.uni-lj.si/1306/1/Diplomsko_delo_BARBARA_TR%C5%A0AN.pdf
- VIRK, Tomo, 2019: Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah. *Jezik in slovstvo* 64/1. 65–72.
- ZUPAN, Vitomil, 1999: *Menuet za kitaro*. Ljubljana: DZS.

Urška Perenič
 Filozofska fakulteta, Ljubljana
 DOI: 10.4312/SSJLK.58.35-45

Brati skozi arhiv: primer priložnostnega pesništva Luize Pesjakove

V prispevku želimo pokazati, kako lahko s pomočjo digitaliziranega literarn(ozgodovinsk)ega gradiva beremo izbrana pesemska besedila nemško-slovenske pesnice Luize Pesjakove (1828–1898), ki so se jih v literarni zgodovini prijele slabšalne sodbe, čeprav doslej niso bila deležna naddrobnejše obravnave. Sodiijo v vrsto priložnostnega pesništva. Pesmi so navdihnjene z različnimi dogodki in priložnostmi, o čemer pričajo sočasne časopisne objave v enem od osrednjih slovenskih časopisov 2. polovice 19. stoletja *Kmetijske in rokodelske novice*, ki so bile digitalizirane v okviru projekta Digitalna knjižnica Slovenije in nam omogočajo vpogled v globine in širine kontekstov nastanka in uporabe (t. i. avro) teh besedil. Tu se skriva tudi eden od možnih odgovorov na vprašanje, kako brati (in bralce navdušiti za branje) besedila iz starejših obdobj slovenske književnosti.

literarno branje, pesništvo, priložnostno pesništvo, digitalizirano časopisje, slovenska književnost, 19. stoletje, Luiza Pesjakova, *Kmetijske in rokodelske novice*

This article shows how digitized literary (history) material can be used to read selected poems by the German–Slovenian poet Luiza Pesjak (1828–1898), which have acquired a unfavorable status in literary history, even though they have not been yet examined in detail to date. They are a type of occasional poetry inspired by various events and occasions, which is testified to by contemporary reports in one of the main Slovenian newspapers of the second half of the nineteenth century, *Kmetijske in rokodelske novice* (Farmers' and Craftsmen's News). This newspaper has been digitized as part of the Digital Library of Slovenia project and provides insight into the depth and breadth of the contexts in which these texts were created and used (i.e., their aura). This is also where a possible answer lies to the question of how to read (and inspire people to read) texts from earlier periods of Slovenian literature.

reading literature, poetry, occasional poetry, digitized newspapers, Slovenian literature, 19th century, Luiza Pesjak, *Kmetijske in rokodelske novice*

1 Namesto uvoda

Navkljub literarnoteoretski reevalvaciji branja, ki so jo na Nemškem v okviru recepcijske estetike in hermenevtike od šestdesetih let prejšnjega stoletja izvajali zlasti H. R. Jauss, W. Iser, G. Gadamer, v okvirih teorije bralčevega odziva in raziskav bralnega procesa pa sočasno in čez lužo S. Fish, J. Culler, N. Holland idr. (gl. npr. Culler 2008), se zdi, da se v literarni vedi in pri posredovanju književnosti na različnih stopnjah šolanja in študija ni prav dosti spremenilo, zlasti če imamo v mislih navduševanje za branje. Ob tem opomnimo, da se je recepcijska estetika porodila v razmerah krize izobraževalnega sistema v Nemčiji. Navduševanje za (literarno) branje torej ostaja naša permanentna naloga.

V zadnjih desetletjih, natančneje od 80. let 20. stoletja, ko je v literarni vedi prišlo do premene znanstvene paradigme, pa so poleg naštetih šol zanimanje za branje oz. literarnorecepcijske dejavnosti začele kazati nekatere druge usmeritve. Med njimi omenimo teorijo literarnega polja, polisistemsko teorijo literature ter schmidtovsko empirično literarno vedo (ELV), ki literaturo pojmuje kot družbeni sistem, sestavljen iz četvero, na literarno besedilo interaktivno usmerjenih delovalniških vlog, kot so produkcija, posredovanje, recepcija in obdelava. Od tod izhaja tudi stališče, da

je literarnost prvenstveno učinek literarnega komunikacijskega konteksta, v relacijskem sistemu delovalniških vlog pa je posebna pozornost pripisana literarni recepciji ali sprejemanju (Schmidt 1991; Perenič 2010). S tem je empirična literarna veda po recepcijski estetiki na novo revitalizirala vlogo bralca v literarnem procesu, in sicer s pomembno razliko, da je pozornost namenjala konkretnim, eksperimentalnim empiričnim raziskavam (več v: Perenič 2014). V jeziku ELV in poenostavljeno je literarno branje proces, ki je pod vplivom različnih vrst empiričnih dejavnikov, kot so kognitivni, psihološki, družbeni in kulturni dejavniki. Preučevanje vpliva teh dejavnikov naj bi nas pripeljalo do odgovorov na dilemo, kako bralce sploh ali bolje motivirati za branje literarnih besedil. Zanimanje za sociokulturne vplive je sicer od devetdesetih let dalje močno prevladovalo na področju komunikoloških oz. družboslovnih raziskav branja.

Ne glede na vse naštetu še vedno ostaja odprto temeljno vprašanje, kako ob vsem, kar v literarni vedi vemo o (literarnem) branju iz literarnoteoretske, literarnozgodovinske, komunikološke, medijskoteoretske, nevroznanstvene, sociološke in drugih perspektiv, navdušiti ljudi, da bi dejansko brali knjige oz. leposlovje. In to bodisi v klasični obliki bodisi na bralniku. Pred svojevrstnimi izzivi je tudi literarni zgodovinar, ki je univerzitetni profesor književnosti, predvsem če poučuje književnost iz starejših obdobj in bi si želel – dovolimo si nekoliko karikirati v zadnjem desetletju pri nas popularen in inflatoren morettijevski koncept oddaljenega branja –, da bi se bralci raje posluževali t. i. tesnega branja.

Enega od možnih odgovorov bomo iskali na področju digitalne humanistike (v zadnjem času je vedno bolj v obtoku pojem digitalna znanost, ang. *Digital Science*), ki je množstvo analognih predkodirala v digitalne podatke in povzročila kulturno revolucijo. Za nas je gotovo najbolj zanimiva digitalizacija literature, časopisja, publicistike, raznovrstnih strokovnih vsebin oz. literarnega arhiva v najširšem pomenu, ki je vplivala tudi na literarnovedne metode raziskovanja. S tem ko se naštete vrste vsebin in gradiva vztrajno selijo na splet, postajajo med zainteresiranimi raziskovalci dostopne na klik, iz udobja domačega naslanjača.

Pokazati bomo poskušali, kako lahko s pomočjo digitaliziranega literarn(ozgodovinsk)ega gradiva, kjer s pomočjo iskalnikov naenkrat dobimo enostaven vpogled v podatke, za katere prej morda niti ne bi vedeli, kje natanko jih iskati, na svež in drugačen način beremo izbrana literarna oz. pesemska besedila nemško-slovenske pisateljice, pesnice in dramatičarke z začetkov slovenske književnosti Luize Pesjakove (1828–1898). To je hkrati ena od sugestij na dilemo, kako torej bralce navdušiti za branje oz. študij besedil iz starejših obdobj (nacionalne) književnosti.

2 Literarna zgodovina o verzih Luize Pesjakove

Blagorodna gospa Luiza Pesjakova, kakor so jo radi nazivali slovenski literarni možje in njeni sodobniki (npr. Levstik, Jurčič, Stritar, Kersnik, Cimperman), ni bila le avtorica prvega slovenskega libreta za opero *Gorenjski slavček* (1872) ali prvega slovenskega družinskega romana v obliki dnevnika z naslovom *Beatin dnevnik* (1887), ampak se je skozi približno trideset let pesnjenja uveljavila tudi kot slovenska pesnica za odrasle in mladino.

Kakor nam v precej slabšalnem in pokroviteljskem tonu dopoveduje literarni zgodovinar France Koblar (1935), naj bi njene pesmi izvirale predvsem iz idealizma in priložnostnih hotenj ter izkazovale poteze zapoznelega formalističnega klasicizma (podobno ugotavlja za njeno prozo). Nič pri-

zanesljivejši ni bil niti literarni zgodovinar Anton Slodnjak (1961), ko je na več mestih zapisal, da so verzi Luize Pesjakove,¹ razen v posameznih primerih, ko kažejo odnos do pravilnosti jezika in metruma, zgolj domovinska in poučna retorika. Z drugimi besedami, lepo, vendar vsebinsko prazno pisanje ali leporečenje. Na tem ozadju si lahko dobro predstavljamo, kako je literarna zgodovina nizko vrednotila pesnično priložnostno pesništvo, sploh ker ga je razumela izključno iz priložnostnih ambicij. Pa gre res samo za to – od besedne umetnosti oddaljeno dejavnost? Takšno stališče je naslonjeno na zmotno prepričanje, da se prava, visoka poezija rojeva neodvisno od konkretnih priložnosti, in spregleduje pomembno razsežnost priložnostne lirike, katere nastanek je vezan na konkretno priložnost, najsi bo osebne ali javne narave.

Vpogled v globine in širine kontekstov, v katerih je ta lirika nastajala, nam med drugim omogoča digitalizirano gradivo, kjer posebej mislimo na digitalizirane izdaje relevantnih časopisov, ki z malone seizmografično natančnostjo merijo utrip dogajanja dobe, v kateri je živela in delovala tudi Luiza Pesjakova.

3 Priložnostno pesništvo Luize Pesjakove v slovenskem časopisu *Kmetijske in rokodelske novice*

Luiza Pesjakova je v enem najpomembnejših slovenskih časopisov svojega časa *Kmetijske in rokodelske novice* (v nadaljevanju *Novice*), ki ga je od 1843 do svoje smrti 1881 vodil in urejal »oče naroda« Janez Bleiweis, začela objavljati na sredini 60. let 19. stoletja in mu ostala zvesta skoraj 30 let. Odtlej jo vse več srečujemo v časopisu za otroke in mladino *Vrtec*, v dunajski reviji *Zvon*, v osrednji kulturno-literarni reviji naprednejšega kroga *Ljubljanski zvon*, v družinskem listu *Kres*,² ki je izhajal v literarnem središču Slovencev v Celovcu.

Priložnostne pesmi v *Novicah* predstavljajo več kot tretjino njenih tamkajšnjih pesniških objav in si že zato zaslužijo pozornost. Še več pozornosti pa pritegnejo, ko jih opremimo z »zgodbo« o njihovih (s)pobudah, situacijskem kontekstu in namembnosti, kakor jo je mogoče re-konstruirati iz spremljajočih časopisnih objav oz. poročil v *Novicah*. V tem smislu nam časopisne objave pomagajo pri sidranju priložnostnih pesmi v njihove izvirne kontekste, v njihov *tukaj in zdaj* (gl. pojem *avre*, Benjamin 1998), iz katerega so bile iztrgane in neustrezno ovrednotene. Hkrati pa jim omejene objave dajejo nove razsežnosti oz. vračajo benjaminovsko *umetniško avro* in so dragoceno pomagale za njihovo kolikor mogoče ustrezno branje in razumevanje.

3.1

V širši literarnozgodovinski in nemara tudi popularni zavesti je najbolj poznana priložnostna pesem Luize Pesjakove *Kar ljubim* (1864), ki doslej ni bila opremljena s to vrstno-žanrsko oznako. O njej je literarni zgodovinar Miran Hladnik (2005) zlasti na podlagi izjavljanja avtorskega pesniškega subjekta, postati tudi slovensko (in ne samo nemško) pišoča domoljubna pesnica, pravilno ugotovil, da gre za deklarativni vstop pesnice v slovenski kulturni krog. Za naše razpravljanje pa je

¹ Najbolj se je osredotočil na njene objave v literarni reviji *Zvon*, kjer ji je vendarle priznal široko literarno obzorje.

² Nekaj priložnostnih pesmi je sočasno objavila še v *Koledarju Mohorjeve družbe* in *Letopisu Matice slovenske*. *Kres* in *Slovenski glasnik*, ki velja za prvi slovenski literarni časopis in ga je prav tako v Celovcu urejal Anton Janežič, pa sta objavila več njenih narodno obarvanih aforizmov.

pomemben podatek o konkretni priložnosti oz. dogodku, ob katerem je pesem nastala. Namembnost je mogoče odčitati iz podnaslova pesmi, ki se glasi Prva moja pesmica slovenska, ter iz spremljajočega časopisnega zaznamka, po katerem je pesem nastala pri domačem pouku slovenščine.³ Te se je pesnica skupaj s svojimi petimi hčerami od začetka 60. let učila pod mentorsko taktirko profesorja Antona Lesarja (Koblar 1935).

Pesniški subjekt v pesmi odločno vstopa iz zasebnosti v javno sfero. V zaključnih verzih druge od dveh osemvrstičnic, ki se glasita »Ljubim Sloven'jo, ji roko podam, / Bog jo potrdi, in živi jo nam!«, Sloveniji podaja roko in simbolno vstopa na slovenski pesniški Parnas. Urednik Janez Bleiweis je prigradnici na pot še zapisal: »Dobro došla pesmica mila! Prosimo večkrat kaj.« Njegov poziv je padel na plodna tla.

3.2

Izmed prigradnic Pesjakove posebej izstopata dve pesmi, posvečeni Valentinu Vodniku, prva iz leta 1866 in druga 1871. Pesem *Slovenija Vodniku* so *Novice* prinesle na dan, ko goduje sv. Valentin. V njej se pesnica spominja prvega slovenskega pesnika in mu poje hvalo, saj je tudi v njej vzdramil »petje«, ji postavil visoke vzore, bil vodnik in jo pomagal vzdigniti na Parnas. V tretji kitici beremo:

Ali kdo je luč mi rešil,
Petje klical kdo na dan? –
Kdo natok temote vjebil,
Kdo za vrača bil poslan? –
Vodnik bil je ta prikazen,
Ki je oživila cvet,
Vodnik bil je vodnik važen,
Ki prebudil moj je svet.
Vodnik je podajal rōke,
Zvesto meni in skrbno,
Je pomembe mi visōke
Vzor postavil pred okō.
Vodnik nado mi je vzdignil[.]
Moj rešitelj bil zares,
In po Vodniku je švignil
Žar nadušbe do nebes. –
Mojo gladil je besedo,
Da čistejša se glasi,
Je preganjal hudo zmedo,
S katero tujec jo kazí.
Da zakladi nje obili,

³ Še en pomenljiv paratekstualni element je pripis k pesmi, iz katerega izvemo, da jo je podpisala na sv. Feliksa dan. Feliks je ime mnogih svetnikov; samo do 25. maja, ko so pesmico objavile *Novice*, godujejo štirje Feliksi.

Svitli so ko živ porfir,
Da lepoto bi izlili,
Ko Savice krasni vir.
Da soglasje se hvalilo
Njeno s čudom bo naprej,
Da najlepše poročilo,
Bo Slovencu vekomej.
Da v besedi bo prekrasni
Dom in mater ljubil sin;
Dom in mater! zvezdi jasni,
Ki najslajši ste spomin! –
(Pesjakova 1866: 54)

Zraven se pesnica s hvaležnostjo spominja »slavca« Prešerna, »žlahtnega delavca« Jovana Vesela Koseskega in se hvaležno obrača na urednika »prečvrstega lista« *Novice* Janeza Bleiweisa, ki je vreden Vodnikov naslednik, saj budi svoj narod.⁴

Poleg situacijskega konteksta nastanka nam *Novice* pomagajo približati tudi širši kontekst umetniškega podajanja pesniškega teksta. Ob njem si lahko dobro predstavljamo, kako vzneseno je pesem ob glasbeni spremljavi ob priložnosti čitalniške predstave, ki je bila 6. februarja 1866 in na kateri so se spominjali tudi Vodnikovega rojstnega dne, deklamirala *gospica* in učiteljica v Gorici Ema Tomanova.⁵

»Slavnoznana gospa« Luiza Pesjakova je hkrati tista, ki bo pet let pozneje za namen predvečera Vodnikovega rojstnega dne 2. februarja 1871 spisala prolog pesniku. Da bi tudi bralci imeli kaj od dogodka, so to posebno pesem, ki je slavnostno otvorila dogodek, 8. februarja objavile *Novice*. Spomin na »pevca« je uokvirjen s podobo prelepe dežele, kjer je narava samo sebe prekosila v čudežih.

[k]jer Triglav kraljuje, orjaški vladar,
Ki hrani neskončno mogočni svoj čar;
Kjer stebri granitni krog njega stojé,
Vazali ponosni lepote svetlé;
Kjer tiho počiva na temnem tam dnu,
Najlepša in čista podoba mirú,
Jezéro, katerega resno okó
Spodobno, slovesno nam slika nebó;
Kjer praprot in vresi balzamsko dišijo,
Kjer rože planinske tak zorno žarijo,
Kjer skala na skalo se strmo opira,

4 (Za)hval(nic)o sklepa pesničina prošnja za božjo naklonjenost Vodniku »dobrodelniku«, nekakšna molitev.

5 Tomanova je v vlogi gospice Ljudmile sodelovala tudi v čitalniški predstavi, na kateri so 26. decembra 1864 uprizorili veseloigro *Strup*, ki jo je iz nemščine poslovenila Luiza Pesjakova (Trstenjak 1892: 50).

Kjer sreberne Save krasota izvira,
Kjer orel v oblake poskuša izlet –
Kjer r a j u podoben slovenski je svet!
(Pesjakova 1871a: 47)

Prvemu izmed pesnikov, ki je opravil trojno poslanstvo, saj je prebudil v sebi najlepšo izmed muz, ki je pesniška muza, opilil slovenski jezik in začel obdelovati slovstveno polje, pesnica poje večno hvalo in spomin.

Zatorej! donite mu zdaj harmonije,
Pozdravljaj z navdušbo ga čar poezije,
Oglasi premilo se petje,
Pokloni najslajše mu cvetje,
Slavite ga sestre mi z brati,
In ti, o Sloven'ja mu mati,
Čestitaj Vodniku⁶ do istega dné,
Ko počilo bode človeštvu srcé! –
(Pesjakova 1871a: 47)

Na čitalniški prireditvi je pod vodstvom glasbenega organizatorja, skladatelja in čitalniškega dirigenta Vojteha Valente (Premrl, Sivec 1982) zapel pevski zbor, T. Meden je zapel odlomek iz Beethovnovne *Adelaide* in ob spremstvu klavirja je nebeško zazvenel miloglasni ženski trispev *Spančkak mi dete*, uspavanka, ki ji je besedilo napisala Luiza Pesjakova.⁷ Potem pa so zaplesali.

3.3

Čitalnici, osrednji narodni ustanovi na čast je pesnica v sedemdesetih letih zložila kar troje priložnostnih verzifikacij *Čitalnica svojim!*, *Slavnostni pozdrav* in *Na spomin Franceta Prešerna*. Vse tri so v letih 1870, 1871 in 1874 poobjavile *Novice*, s pomočjo katerih si lahko vnovič dodobra približamo tudi širši situacijski kontekst njihovega nastanka in posredovanja.

Prva prigodniška verzifikacija je nastala za namen pozdrava na zimski čitalniški veselici. Govorila jo je Kornelija Šolmajerjeva⁸ »od konca do kraja tako mojstersko, zdaj humoristično, zdaj s simpatičnim glasom svojim navdušeno izrazovaje občutke živega rodoljubja« (Pesjakova 1870a: 355). Iz pesmi govori Čitalnica, ki je poosebljena. Prijateljsko se obrača na svoje sinove in hčere, mlade, mične in priletne gospe in gospodične, na novičarje, pesnike, pravnike, zdravnike, notarje, duhovnike, na mlado in staro. Iz četrte kitice razberemo poglobitve naloge in namen čitalnic ter

⁶ Avtorica namenoma postavi naglas na í.

⁷ Leta 1870 je uspavanko objavil Stritarjev *Zvon*. Naslov te uspavanke avtorica omenja tudi v svoji avtobiografski povesti *Moja zvezdica* (1871, kjer je v središče postavila materinsko ljubezen.

⁸ Kornelija Schollmayer (Kornelija Šolmajerjeva) je bila pianistka in kulturna delavka, rojena 1834 v Gorici domoznancu in politiku Henriku Costi. Njen brat je Etbin Costa, poznan politik, pravnik in ljubljanski župan. Na čitalniških prireditvah je obilico deklamirala, recitirala, igrala (Uršič 1967).

programski ustroj čitalniških prireditev, na katerih se je recitiralo in deklamiralo, pelo, uprizarjalo dramska dela, posebej komedije in burke (t. i. *komos*), in seveda plesalo.

Slovenije, mi ljube in premile,
Se pesni lepe bodejo glasile,
Sinovi njeni – a sinovi p r a v i –
Jih bodo peli, kakor po dobravi
Se tičje petje vzdiga presladkó,
Ki srce Vam omamlja in uhó.
Ko se bo združil domorodkin zbor[,]
Očara rožnati Vas mladi zor,
In drobne pesni bodo njih soglasne
Vas opominjale na cvete krasne;
Začuli bodete, ko se glasi;
Ako milini streže jek moči. –
Potem stopila tu v besedi resni,
V besedi krepki, mili in slovesni,
Domača nam modrica bo pred Vas.
»Zarudel bo joj sramožljiv obraz«.
- Kot je nekdam prepeval pevec vnet,
On, pred katerim se upogne svet –
»In sodbo vašo bode spoštovala[,]
Toda nikol se je ne bode bala«. –
In komos zabavljiv jej bo sledil
In z zdravo šalo resni čas kratil. –
Da lepoznanstva mladi naš zaklad
V čitanji Vam daruje zreli sad,
To veste vže, gospodje in gospé!
Kajti »čitalnica« mi je imé. –
Dramatiko bom jaz gojila[,]
Vsaj sem – domačo – tukaj Vam rodila.
Pri meni bilo njeno je začetje[,]
Le tu pognalo Taliji je cvetje. –
Poleg tega darujem nekaj še –
In veste kaj, ve deklice mladé? - -
Oho! Ti dete črnooko, mično,
Ti ljubeznjivo tam okroglolično,
Al se že bliskajo oči ti zdaj,
Al čuješ godbo vže, al vidiš raj
Da, da zadel, golobček si zares,
Kar sladkega še dajam, to je - - ples!
(Pesjakova 1870a: 355–356)

Na isti prireditvi je Karel Bleiweis predaval o zgodovini narodnih plesov in igrali so burko *Mutec*.⁹ Širši kontekst, v katerem je treba brati in razumeti pesem *Slavnostni pozdrav*, pa je bil čitalniški shod v nedeljo zvečer, 16. julija 1871, »pod milim nebom na vrtu«, kakor je običajno v poletni sezoni in lepem vremenu. Dopisnik je zapisal, da se je na bésedi trlo ljudi, vsega skupaj okoli 2000, povečini žensk. Slavnostni pozdrav, iz verzov spleten, ki ga je spisala Luiza Pesjakova, je zbranim – ki so še prej z aplavzom nagradili godbo c. kr. Huynovega polka, ki je odigrala »popotnico hrvaško« skladatelja Ivana pl. Zajca na čast hrvaškemu politiku Matiji Mrazoviću¹⁰ –, mojstrsko zdeklamiral Peter Graselli. Pesnica v spevnih sekstinah vzklika na zveste in pogumne brate Hrvatov in na rodove Slave. Najbolj udarna je zadnja kitica:

Živeli tedaj, Hrvatje,
Zvesti in pogumni bratje,
Bog daj srečo jim trdnó!
Živeli rodovi Slave,
Ki peljali do višave
Radi majko bi sladkó!
(Pesjakova 1871b: 235)

K širšemu kontekstu uporabe pesmi sodi tudi podatek, da je čitalniško prireditev, nekoliko na začudenje dopisnika *Novic*, spremljal policijski komisar. Neki nemškutar naj bi namreč policiji nesel na ušesa, da ima v Ljubljano priti blizu 700 Hrvatov, ki ne morejo doma protestirati zoper vlado Andrassyja in jim je za pot na Kranjsko debelih 2000 goldinarjev odštél sam škof Josip J. Strossmayer.

Medtem ko je prej predstavljena priložnostna pesem *Slavnostni pozdrav* žanrska mešanica pozdravnega (na)govora, slovesne obljuje in hvalnice bratskemu narodu, pa se v tretji izmed prigodnic na čast nesmrtnega pesnika Franceta Prešerna prepletajo prvine hvalnice, ode in spomenice. Njene verze je v ljubljanski čitalnici na Miklavžev večer 1874 uvedla cantata *Na Prešernovem domu* Benjamina Ipavca, ki jo je odpel moški zbor, slovesno pa jih je prebrala zdaj že poznana Kornelija Šolmajerjeva.

V središče prigodnice na čast Prešernu je Pesjakova postavila prizor, v katerem se grobu, ki je vse bolj razsvetljen, približa krasna žena z liro, ki je onemela; to je muza, ki objame gomilo in nad mrtvim pesnikom toči solze. »Navdušena pohvala je donéla po končanem tem govoru« recitatorke Šolmajerjeve. »Najbolj lesketajoča glasbena točka« prireditve pa je bil četverospjev iz opere *Rigoletto*, ki so ga ob spremljavi klavirja odpeli pl. gospodična Neubergerjeva, gospodična Freyeva, gospoda Meden in Nolli (Pesjakova 1874: 393).

V isto skupino priložnostnih verzifikacij, vpetih v kontekst narodnih prireditev, bi sodil verzni prolog za dramsko predstavo čitalnice v prostorih deželnega gledališča v Ljubljani dne 27. aprila 1872, ki so jo priredili z namenom nabirke za notranjske in dolenske sirote. Igrali so premierno opereto

⁹ *Mutec: Vesela igra v enem dejanji* (Slovenska Talija, 1870), iz nem. prevedel Davorin Bole.

¹⁰ V nadaljevanju je čitalniški zbor pod vodstvom V. Valente zapel še Fleišmanovo pesem *Vojaška* in narodni pesmi *Hrvaška domovina* in *Još Hrvatska ni propala*.

Gorenjski slavček, ki ji je besedilo zložila Pesjakova in velja za prvi slovenski libreto. Njen prolog v verzih je zbranemu občinstvu slovesno prebrala gospodična Podkrajšekova (Pesjakova 1872: 145).

3.4

Iz t. i. zunanjih spodbud je nastal tudi sonet *23. junij 1871* (Pesjakova 1871c), in sicer na dan, ko se praznuje začetek poletja, medtem ko je bila pesem *Sv. Katarina*, za katero si je Pesjakova izbrala akustično in ritmično ubrano obliko ljudske štirivrstične, spodbujena z njeno potjo na Katarino nad Ljubljano na dan 29. junija 1871 (Pesjakova 1871č).

23. junij 1871 (sonet)

Po mnogo dneh brezsolčnih je sprejela
Narava vendar prvi žar poletja,
Kateri toliko obeta cvetja[,]
Da jej iz misli zgine prejšnost vela.

Premila so hvaležnosti je vnela
In klicala iz daljnega zavetja
Si slavca, ki je po sladkósti petja
Oznanił, da nezmerno je vesela.

Človeštvo radovalo se preblago
Je ž njo, vsaj trdna ju edini vez,
In z materjo je srečno dete drago.

Smehljale vse so zvezde se nebes,
In praznoval prijetno mu premago
S plameni svojimi je stari kres
(Pesjakova 1871c)

3.5

S sredine 70. let 19. stoletja je bogata bera priložnostnih verzov osebne in javne narave, ki so zrasli iz različnih dogodkov, kot so smrt, pogreb, obletnica delovanja, kulturniški obisk, okrogli rojstni dan. Z njimi se pesnica obrača na pianistko in kulturno delavko Kornelijo (Costa) Šolmajer (Schollmayer) ob smrti in pogrebu njenega edinega, plemenitega brata Henrika Etbina Coste 30. januarja 1875, v kateri jo z ganljivimi in nežnimi besedami pospremi do groba in jo tolaži; v pesmi se prepletajo prvine hvalilne in pogrebne pesmi. Čestita tiskarju Matiji Kaderžavku ob petdeseti obletnici delovanja v Blaznikovi tiskarni v Ljubljani (Pesjakova 1875a) ter se veseli visokega obiska češkega slavista in narodnjaka Františka Palackega, ki je 22. aprila 1876 gostoval v ljubljanski narodni čitalnici. Pesjakova se je prireditve udeležila v spremstvu svoje hčerke [Helene], njeno pesem Palackemu pa je v imenu Slovenk deklamirala Podkrajškova. Verze je napisala tudi ob pogrebu društvenega tajnika Gospinskega društva za ranjene in bolne vojake Roberta Endlicherja (Pesjakova 1870b). Dne 19. novembra 1878 je s pesmijo Luize Pesjakove Janezu Bleiweisu ob 70. osebнем jubileju

v imenu ljubljanskih Slovenk čestitala gospa Valenta. Izročila mu je srebrn venec z 78 listki, od katerih je bilo na vsakem napisano ime ene izmed njih, medtem ko je mlada kmetica s Tržaškega slavljencu v imenu tamkajšnjih rodoljubkinj podarila šopek. O tem govori naslednja kitica prigodnice:

Glej, žene slovenske i venec smo spléle,
Ter svoje v peresca vpisále imé,
O sprejmi ga milo! ker v slehernem spisu
Čestita razvneto Ti vdano srcé!
(Pesjakova 1878: 380)

3.6

Dne 11. julija 1883 se je v Ljubljani zgodil obisk na visoki ravni. Slovensko narodno prestolnico je obiskal cesar Franc Jožef I. Lujza Pesjakova je ob državniškem obisku Njegovega cesarsko-kraljevega veličanstva napisala pesem, ki je ilustrativen primer slavilne državniške poezije (več v: Dolgan 1988). *Novice* so priložnostno pesem objavile na naslovnici s podobo vladarja na lepo okrašenem listu, kakor bi jo vstavili v okvir za sliko.



Slika 1: Lujiza Pesjakova, Njegovemu cesarskemu kraljevskemu Veličanstvu Francu Jožefu I. o veselem prihodu v Ljubljano, *Novice* 41/28, 11. 7. 1883 (vir: dLib)

4 Namesto konca

Žanri priložnostnega pesništva, ki imajo svoje korenine pri baročnem pesništvu, so bili v 19. stoletju še precej pogosti, čeprav niso naleteli na pravi odmev v slovenski literarni zgodovini. Tak primer je tudi priložnostno pesnjenje Luize Pesjakove, v katerem se prepletajo najrazličnejši žanri. V prispevku ga beremo skozi arhiv, natančneje, spremljajoče časopisne objave, ki nam pomagajo z veliko natančnostjo približati tako navdih trenutka, ujetega v pesmi, kot situacijske kontekste njenega posredovanja publikli in razpoloženja. Izkaže se, da imajo izrazito družabno in socialno funkcijo in jih je na tem ozadju tudi nujno literarno brati in analizirati. Že véliki Goethe, ki ga najdemo na bralnem seznamu Luize Pesjakove, je v avtobiografskem spisu *Wahrheit und Dichtung* (1811) uporabljal izraz priložnostna pesem (nem. *Gelegenheitsgedicht*) v širokem pomenu, če vzamemo, da so vse pesmi na svoje različne načine navdahnjene z realnostjo, ne pa torej iz trte izvite.

Viri

- PESJAKOVA, Lujiza, 1864: Kar ljubim. *Novice* 22/21 (25. 5. 1864). 170.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1866: Slovenija Vodniku. *Novice* 24/7 (14. 2.1866). 54–55.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1870a: Čitalnica svojim! *Novice* 28/44 (2. 2. 1870). 355–356.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1870b: Robertu Endlicherju. *Novice* 28/31 (3. 8. 1870). 251.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1871a: [Prolog Valentinu Vodniku]. *Novice* 29/6 (2. 2. 1871). 47.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1871b: Slavnostni pozdrav. *Novice* 29/29 (29. 7. 1871). 235.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1871c: 23. junij 1871. *Novice* 29/26 (28. 6. 1871). 209.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1871č: Sv. Katarina. *Novice* 29/27 (5. 7. 1871). 215.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1872: Prolog k uprizoritvi *Gorenjskega slavčka*. *Novice* 32/49 (1. 5. 1872). 145.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1874: Na spomin Franceta Prešerna. *Novice* 32/49 (9. 12. 1874). 393.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1875a: Gospe Korneliji Šolmajerjevi. *Novice* 33/5 (3. 2. 1875). 39.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1875b: Spomenica tiskarju. *Novice* 33/26 (30. 7. 1875). 221.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1876: Palackemu. *Novice* 34/17 (26. 4. 1876). 135–173.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1878: Janezu Bleiweisu. *Novice* 36/48 (27. 11. 1878). 380.
 PESJAKOVA, Lujiza, 1883: Njegovemu cesarskemu kraljevsemu Veličanstvu Francu Jožefu I. o veselem prihodu v Ljubljano 11. dne julija meseca 1883. leta. *Novice* 41/28 (11. 7. 1883). 219–220.

Literatura

- BENJAMIN, Walter 1998: *Izbrani spisi*. Prevod F. Jerman. Ljubljana: Studia Humanitatis.
 CULLER, Jonathan, 2008: *Literarna teorija: Zelo kratek uvod*. Prevod M. Cerkenik. Ljubljana: Krtina.
 DOLGAN, Marijan (ur.), 1988: *Slovenska muza pred prestolom*. Ljubljana: Krtina.
 HLADNIK, Miran, 2005: Malo po nemško malo po slovensko: Luiza Pesjakova. Alenka Šelih (ur.): *Leksikon ženske ustvarjalnosti*. Na spletu.
 KOBLAR, France, 1935: Luiza Pesjakova. *Slovenski biografski leksikon*. Na spletu.
 MORETTI, Franco, 2011: *Grafi, zemljevidi, drevesa in drugi spisi o svetovni literaturi*. Prevod J. Habjan. Ljubljana: Studia Humanitatis.
 PERENIČ, Urška, 2010: *Empirično-sistemsko raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
 PERENIČ, Urška, 2014: *Empirija v literarni vedi*. Ljubljana: ZIFF.
 PERENIČ, Urška, 2019: Prvi slovenski družinski roman v obliki dnevnika. Luiza Pesjakova, 1887; 2019: *Beatin dnevnik: Roman*. Ljubljana: ZIFF [Faksimilirana izdaja]. 7–50.
 PREMRL, Stanko, SIVEC, Jože, 1982: Vojteh Valenta. *Slovenski biografski leksikon*. Na spletu.
 SCHMIDT, Siegfried J., 1991: *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt ob Majni: Suhrkamp.
 SLODNJAK, Anton, 1961: *Zgodovina slovenske slovstva: III*. Ljubljana: SM.
 TRSTENJAK, Anton, 1892: *Slovensko gledališče*. Ljubljana: Dramatično društvo.
 URŠIČ, Milena, 1967: Corneliya Schollmayer. *Slovenski biografski leksikon*. Na spletu.

Igor Žunkovič

Filozofska fakulteta, Ljubljana

DOI: 10.4312/SSJLK.58.46-52

Branje literarne fikcije

Kognitivna literarna veda druge generacije nam ponuja teoretična orodja, s katerimi lahko v ospredje razmišljanja o branju literarne fikcije postavimo branje samo. Branja namreč ne pojmujeemo več kot prevajanje pisnih znakov v abstraktne pomene, ampak kot tehnologijo, ki a) se je moramo ljudje naučiti skozi sistematično urejen učni proces in b) jo tvori množica med seboj prepletenih miselnih, čustvenih, motoričnih in drugih kognitivnih procesov, umeščenih v konkretno bralno situacijo. Številčnost, raznolikost in nesinhronost telesnih, miselnih, čustvenih, spominskih, motoričnih in drugih procesov, vključenih v branje, pomeni posebno odprtost branja. Slednja se izkaže predvsem v literarnem branju, osvobojenem spon vsakdanje stvarnosti in avtobiografskega spomina. Izkaže se, da je mogoče izpisati nekaj temeljnih spoznanj o naravi literarnega branja in njenem družbenem pomenu.

literarno branje, kognitivna literarna veda, fikcija, literarnost, pripovednost

Second-generation cognitive literary studies provides theoretical tools through which reading itself can be placed at the forefront of reflections on reading literary fiction. Namely, reading is no longer conceived as a translation of written symbols into abstract meanings, but as a technology that a) people must learn through a systematic learning process, and b) is comprised of a multitude of interconnected thought, emotional, motor, and other cognitive processes placed in a concrete reading situation. The large number, diversity, and non-synchronicity of physical, thought, emotional, memory, motor, and other processes included in reading imply a special openness of reading, which primarily comes to the fore in literary reading freed from the shackles of everyday reality and autobiographic memory. It turns out that several core findings can be established about the nature of literary reading and its social significance.

literary reading, cognitive literary studies, fiction, literariness, narrativity

Tehnologija branja

Ko se sprašujemo, kaj je na branju literarne fikcije posebnega, v ospredje običajno postavljamo literarno fikcijo kot besedilo ali pa kot diskurz. A kognitivna literarna veda druge generacije nam daje teoretična orodja, s katerimi lahko v ospredje razmišljanja o branju literarne fikcije postavimo prav branje samo. Branja namreč ne pojmujeemo več kot prevajanje pisnih znakov v abstraktne pomene, ampak kot tehnologijo, ki a) se je moramo ljudje naučiti skozi sistematično urejen učni proces in b) jo tvori množica med seboj prepletenih miselnih, čustvenih, motoričnih in drugih kognitivnih procesov.

Menim, da imamo šele na podlagi predpostavke o branju kot tehnologiji možnost analize tistih pogojev, ki omogočajo in ustvarjajo raznolikost branja v družbenem, zgodovinskem in osebnem smislu. Vseskozi zgodovino literarne vede vemo, da literarno branje vpliva na bralce, a ne na vse enako. Ko je Platon razmišljal o morebitnem kvarnem vplivu pesnikov na občinstvo, je sebe najbrž izvzel iz te enačbe. In bralci literarnih besedil, kakršni sta romana o Don Kihotu in o Emi Bovary, si domišljamo, da na nas branje ne vpliva prav tako dramatično kakor nanju. Po drugi strani so sociološki pristopi k literarni zgodovini ustrezno opozorili na dejstvo, da branje, kakor ga poznamo, z zgodovinskega vidika ni običajni način branja in da je tiho, zasebno branje posameznika druž-

beni praksa, ki se razvije pravzaprav šele v osemnajstem stoletju (prim. Schmid 1989). In ne nazadnje, vsakdo, ki je kdaj razpravjal o kakšni pesmi, zgodbi ali romanu, ve, da se je o literarnih besedilih skoraj nemogoče poenotiti.

Vse naštetu kaže, kako raznoliko je branje. A kako je to mogoče, kako lahko razumemo branje na način, da omogoča takšno raznolikost ne le branj istega besedila, ampak samega obstoja branja kot individualne, družbene in zgodovinske sposobnosti ali tehnologije?

Kognitivni vidiki branja

Branje ni prirojena človeška sposobnost. To ne pomeni le, da se ga moramo naučiti in da je za množično branje potreben urejen šolski sistem, temveč tudi, da človeški možgani niso po naravi pripravljene na branje. Brati se ne naučimo samodejno, kakor se naučimo govoriti, četudi nas ne bi nihče posebej učil, kako se izgovarja besede, tvori za to potrebne glasove ali kako se povezuje fonetično izgovarjavo s pripadajočim konceptom. Brati se lahko naučimo vse življenje, medtem ko je pridobivanje jezikovne kompetence v maternem jeziku nekaj, kar opravimo v zgodnjem otroštvu, če pa je to obdobje zamujeno, je docela nikdar več ne moremo nadoknadi.

Če upoštevamo raziskave, ki ugotavljajo, kako zelo pomembno je branje in še posebej branje otrok v prostem času za njihov učni uspeh, pa se je nazadnje treba vprašati, zakaj je usvajanje interpretativne zmožnosti, kritičnega mišljenja, vrednotenja, analize besedila in drugih procesov, povezanih z branjem, težavno? Na obe vprašanji je mogoče odgovoriti skozi opis tega, kako deluje naše doživljanje med branjem: kateri kognitivni procesi so vanj vključeni, v katerih možganskih predelih se dogajajo in v kakšnem zaporedju oz. časovnem razmerju.¹

Najprej, časovni in prostorski okvir branja natančno določa delovanje človeškega okulomotoričnega sistema – to je naših oči in z njimi povezane vidne zaznave. Ljudje, ki obvladamo branje, ne beremo tako, da seštevamo pisne znake oz. črke in iz njih tako tvorimo besede in pomene, saj branje poteka prek serije napredovanj in fiksacij ali osredotočanj, med obema pa posredujeta obdobji potlačitve in priprave na napredovanje. Osredotočenosti običajno trajajo med 200 in 250 ms. Čas, ki ga oko potrebuje, da najde primerno točko fiksacije (*saccade latency*) in pripravi premik oz. napredovanje nanjo, obsega med 175 in 200 ms. Napredovanja trajajo od 30 do 50 ms, med njimi pa je vidna zaznava začasno potlačena (*saccadic suppression* – 25 ms pred premikom do 50 ms po premiku) (Wendel, Lee 2017: 299; Friederici 2012: 262–264).

To je časovni okvir branja, ki na več ravneh določa, kako branje poteka in kako ga doživljamo. Prva raven, ki jo navedena časovna razsežnost opredeljuje, je zavest o prebranem. Zavest namreč nastopi šele pol sekunde po tem, ko je svetloba padla na mrežnico, kar pojmuje kot začetek branja. Če seštejemo trajanja navedenih okulomotoričnih procesov, ugotovimo, da trajajo okrog pol sekunde, to je ravno toliko, kolikor potrebujemo, da se zavemo pomena prebranega. Druga raven, na kateri opisana časovnost opredeljuje branje, je obseg prebranega. To sodoloča seveda tudi obseg podatkov, ki smo jih v fazi osredotočenosti sposobni videti. Naša rumena pega ali fovea nam omogoča, da natančno vidimo le okoli 4 črke, obrobje fovee pa se imenuje fovealno področje in informacije, ki padejo tja, vidimo z enakomerno pojemajočo ločljivostjo v vseh smereh. A to velja

¹ Za natančnejši pregled časovne dimenzije branja Simola 2011.

le za osredotočeno gledanje, med branjem pa vidimo do 14 parafovealnih znakov v smeri branja in le 3–5 parafovealnih znakov v obratni smeri. Zato sta dve sosednji točki fiksacije med branjem bralca, ki bere tekoče, oddaljeni približno 10 znakov, kar se lahko relativno spreminja glede na značilnosti posameznih jezikov. Hitrost branja in obseg prebranega skupaj določata tretjo raven, na katero vpliva časovnost delovanja vida med branjem, to je obseg prebranih podatkov. Zanje je posebej pomembno to, da smo jih sposobni predelati v zelo kratkem času, ki ga določa časovnost nevrobiologije branja, ki jo opisujem v nadaljevanju. Čeprav bi manjša količina podatkov pomenila počasnejše branje, bi mnogo večje težave povzročila prevelika količina podatkov, ki jih ne bi zmogli smotno obdelati v omejenem časovnem obdobju pol sekunde. To je vidno tudi v primerih tistih vrst disleksije,² ki jih povzroča neobičajno delovanje vidne zaznave, in sicer v smeri natančne zaznave mnogo višjega števila pisnih znakov, kot jih zmorejo jasno videti običajni bralci (4 fovealne in do 14 parafovealnih znakov v smeri branja). To dislektikom onemogoča vidno prepoznavo besed, kar podaljša čas procesiranja vseh naslednjih faz delovanja kognicije med branjem in onemogoča tekoče branje.

Čeprav časovni okvir branja opredeljujejo nevrobiološke značilnosti vidne zaznave – preprosto povedano tega, kako delujejo in kar nam omogočajo oči –, je za razumevanje različnih vrst branja bolj pomembna nesinhronost miselnih, čustvenih, motoričnih in drugih procesov, ki tvorijo branje. Ta nesinhronost je posledica dejstva, da so lahko v branje vključena številna možganska področja, a ne zmeraj vsa in ne zmeraj vsa na enak način, v enakem zaporedju in enaki intenzivnosti. Šele nesinhronost, lahko bi rekli celo raznolikost miselnih, čustvenih in drugih telesnih procesov, lahko tvori možno podlago za razumevanje posebnih učinkov branja literature in posebej pripovedne literarne fikcije.

Nevrobiologija branja

Poglejmo torej, kako poteka naše branje na ravni aktivacij v možganih, to je na nevrofiziološki ravni.³ Branje se začne v očesu, to je s trenutkom, ko svetloba pade na mrežnico oz. natančneje na rumeno pego, potem pa približno 100 ms potuje po vidnih živcih do zatilnega ali okcipitalnega režnja, specifično do področja V1, ki deluje kot nekakšen transformator, sprejemajoč vidne signale in potem posredujoč jih naprej v druga področja vidnega korteksa – to je predela nove možganske skorje, v katerem se procesirajo vidni signali (Wandell, Le 2017: 299). Mimogrede, vid je naš dominantni čut in vidni korteks je izjemno segmentiran, celo do ravni posameznih celic. Med drugim imamo prirojena predela za prepoznavo obrazov in prepoznavo objektov ter zlahka si predstavljamo, da je eno in drugo izjemno pomembno za preživetje socialnih bitij, kakršna smo ljudje. In prav na stiku teh področij imajo pismeni ljudje področje vidne prepoznave besed, ki se aktivira le, ko oseba prebere polnopomensko besedo. Aktivira se 150 ms po dražljaju.

Delovanje tega področja, ki se razvije bodisi prek procesa, imenovanega nevronska recikliranje, bodisi prek procesa, imenovanega nevronska ponovna uporaba, je za branje ključno. Zdi se, da je njegova funkcija usmerjanje nadaljnega procesiranja v specifični smeri procesiranja jezika/

² Sodobni pogled na disleksijo D'Mello, Gabrieli 2018.

³ Natančnejši pregled nevrobiologije branja Chesnokova idr. 2017, Sweet, Snow 2003, Landi idr. 2013.

branja. Signal nato potuje po senčnem polu do jezikovnega in avditivnega sistema, torej tudi do Brocovega in Wernickovega področja. Vse to se dogodi do 300 ms po tem, ko je bil dražljaj zaznan na mrežnici. K tem področjem je treba dodati vsa tista, ki niso neposredno povezana z branjem, temveč z obdelavo prebranih podatkov na ravni spomina, čustev, na motorični in na senzorični ravni. Aktivacije v teh področjih so lahko odvisne od načina branja in vrste prebranega gradiva, saj lahko omogočajo več ali manj empatičnega doživljanja, več ali manj vživljanja, refleksije itn. Vse to se izvrši do pol sekunde ali največ do tri sekunde po dražljaju. To pomeni, da imajo procesi zrcaljenja, čustvovanja in spominjanja približno 200 ms, v katerih se morajo izvršiti (prim. Pulvermüller idr. 2009: 87), da še sooblikujejo doživljaj prebranega, ki se ga bralec zave.

To je najsplošnejši anatomski zemljevid možganskih področij, vključenih v branje, vendar s pridržkom, da vsa ta področja ne delujejo hkrati in na enak način v vseh bralnih okoliščinah, pri vseh bralcih vseh starosti – zato vsebuje tudi najosnovnejše temporalne podatke. Branje se ne začne šele v možganih, ampak že v očesu, to je na retini, in se konča z zavestjo bralca o prebranem, ki se dogodi najhitreje 0,5 s po tem, ko je svetlobni signal zadel retino ali mrežnico. Fenomenološko gledano je to horizont branja, ki pa se lahko skorajda poljubno razširi, in sicer zaradi možnosti spreminjanja pomenov prebranega glede na informacije, ki sledijo. Fenomenolog Paul Buck Armstrong (2015, 2019) zato izpostavlja pomen povratnih zvez med področji, vpletenimi v branje. Ne gre le za načelno možnost zavestnega revidiranja pomenov prebranega glede na nove informacije, temveč za nezavedno spreminjanje dojemanja poljubnega vsebinskega vidika besedila glede na spreminjajoče se informacije o njem.

Raznolikost branja

Raznolikost branja kot večšine je torej povezana s tem, da so vanjo vključeni kognitivni, čustveni, spominski in motorični procesi, ki so med seboj sicer povezani, niso pa nek procesni monolit. Časovna nesinhronost teh procesov je lastnost branja, ki omogoča ne-le plejado možnih povezav med njimi, temveč predvsem njihove povratne zveze. Najskrajnejši primer tega je preskakovanje določenih delov besedila, ki bi bralcu vzbudili spomin na travmo: povsem mogoče je namreč, da med branjem spominski in čustveni procesi, povezani z doživljanjem travme, vzbudijo obrambni mehanizem, ki beročemu iz zavestnega doživetja prebranega izloči tisto, kar bi lahko ogrozilo njegovo psihofizično ravnovesje.

Ta skrajna možnost je le vrh ledene gore načinov, na katere lahko osebne lastnosti bralca, in sicer od njegovega trenutnega počutja do splošnih osebnostnih značilnosti, vplivajo na branje. Žal je to slabo raziskano področje literarne vede, saj je raziskovanje vseh teh drobnih, a pomembnih vidikov branja težavno. Nedvomno pa nevrokognitivna literarna veda kaže, da imajo študije v tej smeri velik potencial.

Druga skupina elementov branja, ki poleg osebnostnih lastnosti branja vplivajo na to, kako bremo, je kontekst. S tem ne mislim konkretnih okoliščin branja in počutja bralca, temveč zgodovinski kontekst branja. Čeprav se vsako branje udejanji skozi posameznega bralca in v njem, je vendarle smiselno razlikovati tiste vidike konteksta, ki so plod njegovih osebnostnih značilnosti, in tiste, ki so vidik družbeno ustvarjene realnosti branja. Če rečemo, da gre za duha časa, to je za predstave o svetu, ki so skupne ljudem nekega časa, nismo povedali dovolj, saj ne gre le za koncepte in

predstave, ki si jih ljudje med seboj delimo, temveč predvsem za predstave in koncepte, ki jih družba v vsakem posameznem zgodovinskem obdobju performativno tvori. Odličen primer je družbena konstrukcija spola po Judith Butler (1990: 16–25): to, kako družbeni rituali in obrasci ustvarjajo spolno identiteto posameznika v nekem obdobju, ni le nekaj, kar bi bilo značilno za posameznikovo osebnost oz. kar bi izhajalo iz nje, temveč njegova osebnost kot taka (performativnost). Zato gre pri raziskovanju tega, kako osebnostne značilnosti posameznika in družbeno konstruirana resničnost vplivajo na branje literature, pogosto za raziskovanje istih predmetov, toda s popolnoma različnih vidikov.

Tretja skupina elementov, ki vplivajo na branje, so seveda elementi samega literarnega besedila, in sicer od tem in motivov do strukturnih vidikov pripovedi, pripovedovalcev, gledišč in vsega drugega, kar tvori pripovedi. A tudi ta sklop ni homogen, saj obstaja kopica besedilnih elementov, ki lahko delujejo v najrazličnejših medsebojnih zvezah in nimajo preprostih enoznačnih učinkov. Predvidevamo, da nekatera fonetična sredstva in paralelizmi pripomorejo k zapomnljivosti literarnih besedil, a najbrž ne vsa enako in obenem ne v vseh primerih in v vseh besedilih (prim. Perenič idr. 2017). Rime in paralelizmi v krajših lirskih besedilih – v nasprotju s starodavnimi epi – najbrž nimajo tovrstnega učinka. Kljub temu je mogoče razlikovati vsaj različne ravni, v katere je mogoče umestiti posamezne strukturne elemente literarnih besedil: raven literarizacije (slogovni in jezikovni postopki/elementi), raven fikcijskosti in raven pripovednosti (časovna strukturiranost besedil, obstoj dogodkov, vzročno posledične zveze med dogodki, razlikovanje med fabulo in sižejem ipd.). Gre za v literarni vedi na različne načine opredeljene pojme, pri čemer vse definicije v takšnem kontekstu njihove rabe niso koristne.

Druga težava pri raziskovanju učinkovanja besedilnih elementov med branjem literarnih besedil je njihovo součinkovanje, zaradi česar jih je izredno težko izolirati iz celote besedila in ugotoviti, kateri element deluje na kak način. Besedila namreč zmeraj delujejo kot celota, zato so tudi vse raziskave, ki manipulirajo z elementi besedil, da bi raziskale njihove posebne učinke na branje in bralce, veljavne le z določenim pridržkom.

Nazadnje pa delujejo še vse tri ravni hkrati, kar pomeni, da na primer določen besedilni element (npr. rima) v določenem zgodovinskem ali jezikovnem kontekstu deluje na eden, v drugem pa lahko na povsem drugačen način – dober primer so zaporedne rime v francoskem in slovenskem jeziku (Novak 2010: 36). Enako velja za razmerje med besedilnimi elementi in osebnimi značilnostmi bralcev, razmerje med družbenim in osebnim kontekstom ter sočasna razmerja vseh treh vidikov.

Ko se sprašujemo, kako beremo literarno fikcijo, se torej ne sprašujemo le po posameznih kognitivnih procesih ali celo enem samem procesu, tj. dešifriranju pisnih znakov v pomene. Nesinhronost in široka porazdeljenost različnih kognitivnih procesov (miselnih, čustvenih, motoričnih, senzoričnih, spominskih) sta pogoja možnosti delovanja različnih načinov literarizacije besedil, delovanja fikcije v primerjavi s faktičnimi besedili, ter pripovedi, ki jih beremo drugače od nepripovednih besedil. Umberto Eco (1999) posebnost branja literarne fikcije označi na semiotičen način s pojmom fikcijska pogodba, katere vsebina je preprosta: beremo tako, kot da je vse, kar literarna fikcija pove, resnično, čeprav vemo, da je izmišljeno. Nevrokognitivne študije kažejo (prim. Koopman 2016; Altman idr. 2014), da je morda prav ta pogodba ključ, ki odklepa vrata mnogoterih poti delovanja literarnega branja.

Značilnosti besedil

Literarna besedila se med seboj lahko zelo razlikujejo, obenem pa so lahko bodisi fikcijska bodisi faktična, na primer zgodovinski romani, biografije in avtobiografije, pri čemer ločnice med enim in drugimi ni mogoče zmeraj jasno začrtati – na primer v zgodovinskih romanih so lahko številna dejstva faktična, zgodba pa še zmeraj fikcijska. Čeprav obstajajo številne definicije fikcije, je za branje sledeč Ecovi fikcijski pogodbi ključno morda prav prepričanje bralca, da bere izmišljeno besedilo. Bralec lahko informacije o tem, ali je besedilo fikcijsko ali faktično, dobi na podlagi paratekstualnih znakov, iz samih bralnih okoliščin ali pa iz besedila samega. Običajno so vpete v druge povezane informacije, na primer o pripadnosti žanru, ki sočasno oblikujejo bralčeva pričakovanja. Slednja niso sestavljena le iz bralčevih izkustev in vednosti, ampak tudi iz specifičnega načina, na katerega pristopi k branju posameznega besedila. Ta način na nevrokognitivni ravni pomeni specifičen vzorec aktivacij, značilen za na primer fikcijsko branje ali pa branje časopisnih člankov. Ne gre torej le zato, da mi na podlagi že prebranega pričakujemo določeno vsebino, potek zgodbe in tudi način pisanja, temveč da smo nezavedno pozorni na določene reči, da napredujemo z višjo ali nižjo hitrostjo in da zato delujejo določena možganska področja bolj od drugih. Obstajajo raziskave, ki se s tem podrobneje ukvarjajo (npr. Altman idr. 2014: 22; Oatley, Olson 2010: 56; Hartung, Willems 2020: 50). Ugotavljajo, da je za branje fikcijskih besedil bolj značilen počasnejši tempo, manj osredotočenosti na podatke, slabše pomnjenje podatkov, a zato osredotočenost na notranje življenje oseb, njihove motive, želje in prepričanja. Obratno je za branje faktičnih besedil pomembnejši spomin, potem pa seveda preverjanje resničnosti in pomembnosti prebranih informacij.

Toda še pomembnejše od teh splošnih ugotovitev o razlikah med fikcijskim in faktičnim načinom branja se mi zdi sklep, ki sledi iz teoretičnega modela nizozemskih literarnih teoretikov Franka Hakemulderja in Emy Koopman (2015), da je fikcijskost – včasih v angleški literaturi poimenovana tudi kar literarnost – katalizator delovanja drugih besedilnih vidikov, pesniških sredstev, metaforičnosti, vidikov pripovednosti itn. (Koopman, Hakemulder 2015). Branje literature, in sicer bodisi fikcijske bodisi nefikcijske, je s tega vidika dejavnost, kot ugotavlja že Suzanne Keen (2006), ki omogoča bralcu sproščenost doživljanja besedil, svobodno refleksijo, sanjarjenje in z vsebino nepovezane misli na eni ter vživljanje, empatičnost in identifikacijo na drugi strani.

Sklep

Učinkovanje branja literature v vseh teh smereh še ni zadostno raziskano, čeprav se je v zadnjem desetletju in pol število nevrokognitivnih in psihonaratoloških raziskav branja izjemno pomnožilo. A kljub temu je mogoče povleči nekaj pomembnih zaključkov:

- Branje literature je odvisno od značilnosti bralca, besedila in situacije.
- Branje kot tehnologijo tvorijo telesni in kognitivni mehanizmi, ki so kontkstualno občutljivi.
- Telesni in kognitivni mehanizmi, ki tvorijo branje, niso v vsakem branju enaki in ne potekajo zmeraj in pri vsakem posamezniku na enak način.
- Nesinhronost kognitivnega delovanja branja in možnost povratnih zvez med »bralnimi« področji omogoča raznolikost branj, tj. doživljanj in interpretacij.
- Elementi besedila, ki lahko pomembno sooblikujejo učinek besedila, so vsaj literarnost (jezikovna in slogovna sredstva), fikcijskost (prepričanje o fikcijskosti besedila), narativnost (struktu-

riranost besedila kot pripoved skozi akterje, dogodke, vzročno posledične zveze itn.) in vsebina (teme, motivi itn.).

- Branje literature je povezano z empatično zmožnostjo, socialnimi veščinami, teorijo uma in tudi posameznimi osebnostnimi značilnostmi bralcev.

Literatura

- ALTMAN, Ulrike, BOHRN, Isabel, LUBRICH, Oliver, MENNINGHAUS, Winfried, JACOBS, Arthur, 2014: Fact Vs Fiction: How Paratextual Information Shapes our Reading Processes. *SCAN* IX/1. 22-29.
- BUTLER, Judith, 1990: *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- CHESNOKOVA, Anna, ZYNGIER, Sonia, VIANA, Vander, JANDRE, Juliana, RUMBESHT, Anna, RIBEIRO, Fernanda, 2017: Cross-Cultural Reader Response to Original and Translated Poetry. *Comparative Literature Studies* 54/4. 824-849.
- D'MELLO, Anila, GABRIELI, John, 2018: Cognitive Neuroscience of Dyslexia. *Language, Speech and Hearing Services in School* 49. 798-809.
- ECO, Umberto, 1999: *Šest sprehodov skozi pripovedne gozdove*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- FRIEDERICI, Angela, 2012: The Cortical Language Circuit. *Trends in Cognitive Sciences* 16/5. 262-268.
- HARTUNG, Franziska, WILLEMS, Roel, 2020: Amount of Fiction Reading Correlates with Higher Connectivity Between Cortical Areas for Language and Mentalizing. <https://doi.org/10.1101/2020.06.08.139923> (dostop 4. 4. 2022)
- KEEN, Suzanne, 2006: Theory of Narrative Empath. *Narrative* 14/3. 207-236.
- KOOPMAN, Eva Maria, HAKEMULDER, Frank, 2015: Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *JLT* 9/1. 70-111.
- KOOPMAN, Eva Maria, 2016: Effects of »Literariness« on Emotions and on Empathy and Reflection After Reading. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts* 10/1. 82-98.
- LANDI, Nicole, FROST, Stephen, MENC, Einar, SANDAK, Rebeca, PUGH, Kenneth, 2014: Neurobiological Bases of Reading Comprehension«. *Reading and Writing Quarterly* 29/2. 145-167.
- NOVAK, Boris A., 2010: Zgodovina rime in njena kriza v sodobni poeziji. *Primerjalna književnost* 33/3. 27-52.
- OATLEY, Keith, OLSON, David, 2010: Cues to the Imagination in Memoir, Science, and Fiction. *Review of General Psychology* 14/1. 56-64.
- PERENIČ, Urška, BON, Jurij, REPOVŠ, Grega, PILECKYTE, Indre, 2017: Branje poezije na papirju in zaslonu: medijske tehnologije in transformacije v percepciji. *Primerjalna književnost* 40/1. 113-132.
- PULVERMÜLLER, Friedman, SHYROV, Yury, HAUK, Olaf, 2009: Understanding in an Instant. *Brain and Language* 110/2. 81-94.
- SCHMIDT, Sigfried, 1989: *Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SIMOLA, Jaana, 2011: *Investigating Online Reading with Eye Tracking and EEG: The Influence of Text Format, Reading Task and Parafoveal Stimuli on Reading Process*. Helsinki: University of Helsinki.
- SWEET, Anne Polselli, SNOW, Catherine, 2003: *Rethinking Reading Comprehension (Solving Problems in the Teaching of Literacy)*. New York: The Guilford Press.
- WANDELL, Brian, LE, Rosemary, 2017: Diagnosing the Neural Circuit of Reading. *Neuron* 96/2. 298-311.

Miha Kovač
 Filozofska fakulteta, Ljubljana
 DOI: 10.4312/SSJLK.58.53-60

Slovenska bralna krajina

Slovenijo in Jugoslavijo je od ostalih socialističnih držav ločevala večja odprtost in večja avtonomija podjetij, kar je veljalo tudi za knjižne založbe. Zato je bila knjižna ponudba bolj pestra kot drugje v vzhodnem delu Evrope, hkrati pa so slovenske založbe že v sedemdesetih in osemdesetih letih z zahodnoevropskih knjižnih trgov prenesle številne tržne prijeme in jih inovativno prilagodile lokalnim razmeram. Po osamosvojitvi so zato skoraj vse stare založbe uspešno preživele spremembo družbene ureditve, nastale so tudi številne nove. V kombinaciji z naglim razvojem tiskarske tehnologije so te družbene in kulturne premene pripeljale do velike rasti novo izdanih naslovov. Slovenija je ob tem tudi uspešno ohranila in še dodatno razvila mrežo splošnih knjižnic, v kateri si bralci izposodijo precej več knjig, kot jih kupijo. Toda ob tem se velikost bralne krajine ni spremenila: zadnjih petdeset let približno polovica prebivalcev Slovenije ne bere knjig. Prispevek se zaključuje s pomisljivo, da to za Slovenijo predstavlja svojevrstno razvojno težavo in hkrati tudi izziv.

branje, identiteta, knjižni trg, knjige, knjižno založništvo

Slovenia (and Yugoslavia) were distinguished from other communist countries by greater openness and autonomy of business enterprises, which also applied to book publishers. Therefore, the range of books available was more diverse than elsewhere in eastern Europe. In addition, Slovenian publishers adopted many marketing approaches from the western European book markets as early as the 1970s and 1980s, innovatively adapting them to the local context. After Slovenia's independence, nearly all old publishers thus successfully made the transition to capitalism, and many new ones were established. In combination with the rapid development of printing technology, these social and cultural changes have led to significant growth in newly published works. Alongside this, Slovenia has successfully retained and further developed its network of public libraries, from which readers borrow significantly more books than they buy. However, the size of the reading landscape has remained the same: over the past fifty years, approximately half of the Slovenian population has not been reading books. This article ends by concluding that this represents both a developmental problem and a challenge for Slovenia.

reading, identity, book market, books, book publishing

1 Uvod

Jezik, kultura in knjiga so tako rekoč sveta trojica slovenske nacionalne mitologije: ker vse do leta 1991 nismo imeli svoje nacionalne države, smo verjeli, da smo kot nacionalna skupnost preživeli le zaradi svoje kulture in da je to nekaj, kar nas dela drugačne od drugih evropskih narodov. Danes vemo, da ni bilo čisto tako: izum tiska in razvoj knjižne kulture sta omogočila nastanek knjižnih jezikov pri vseh evropskih narodih in tudi Slovenci smo se na začetku novega veka s prevodom *Svetega pisma* postavili v vrsto tistih ljudstev, ki so s pomočjo tiska svoje jezike razvili v knjižne (Anderson 2003). Načini, na katere smo s pomočjo tiska ohranjali in razvijali slovenščino kot knjižni jezik, so bili skozi čas različni, njihov opis pa bi daleč presegal meje tega pisanja. Posebej velja morda omeniti le katoliške prevode *Svetega pisma* v 18. stoletju in prevode francoskih pravnih aktov v času Ilirskih provinc na začetku 19. stoletja, vse od srede 19. stoletja pa so imele pomembno vlogo pri širjenju pismenosti in bralne kulture izdaje Mohorjeve družbe, tako imenovane mohorjanke (prim. *Enciklopedija Slovenije* 7, geslo Mohorjeva družba).

Tisto, kar nas je razlikovalo od mnogih drugih evropskih narodov, je bilo predvsem to, da vse do druge polovice 20. stoletja nismo kazali pretiranih sposobnosti, da bi vzpostavili lastno državo. A celo to ni nič posebnega, saj so se s podobnimi zagatami ubadali tudi Slovaki in Hrvati, če omenimo le nekatere nam bližnje narode – in tudi pri njih je bila, tako kot pri nas, knjižna beseda razumljena kot eden od branikov nacionalne identitete.

2 Slovenska bralna krajina v drugi polovici 20. stoletja

Poseben status pisane besede se je pri nas še dodatno utrdil med drugo svetovno vojno v partizanskem gibanju, kot piše Božo Repe v svoji študiji *S puško in knjigo* (2015). Posledično so imele knjige in njihovi avtorji (avtorice so bile vse do preloma 20. in 21. stoletja tradicionalno potisnjene bolj ob stran, resno študijo o tem še čakamo; enako velja tudi za urednice in direktorice založb, čeprav so nekatere, kot je bila npr. dolgoletna direktorica Mladinske knjige Zorka Peršič, odločilno vplivale na razvoj slovenskega založništva) privilegiran status tudi v socializmu: po eni strani so veljali za enega od branikov nacionalne identitete, po drugi strani pa bili zaradi nedemokratske narave socializma svojevrsten trn v peti tedanji oblasti. Ker je bila v socializmu svoboda govora omejena, je bilo o marsičem možno govoriti le med vrsticami – in knjižna, literarna besedila so bila za to kot nalašč, sploh v Jugoslaviji (in s tem seveda tudi v Sloveniji), ki si je, kot del svoje identitete, poskušala zgraditi ugled najbolj odprte socialistične države, zaradi česar je bil tudi knjižni trg bolj odprt kot drugje na evropskem vzhodu (Kovač 2001). V Sloveniji smo tako še pred koncem socializma imeli pri uradnih založbah izdana dela Orwela in Huxleya ter dela številnih v vzhodni Evropi prepovedanih avtorjev, v SNG Drama pa so že v sedemdesetih letih igrali Havla. Če so torej na Češkoslovaškem, Poljskem in Madžarskem delovale ilegalne založbe oz. tako imenovani samizdati (Machovec 2020), v Sloveniji za kaj takega ni bilo resne potrebe, hkrati pa je bil zaradi odprtih meja tudi vnos tistih nekaj zares prepovedanih knjig lažji kot drugje v vzhodni Evropi (več o cenzuri na Slovenskem Gabrič 1995; Režek 2010). Z drugimi besedami, tisto kar so bile drugje v vzhodni Evropi samizdati, so bili v Sloveniji revije *Mladina* in *Tribuna* ter založba in revija *Nova revija*, deloma pa tudi knjige, ki so izhajale pri Cankarjevi in Državni založbi ter Mladinski knjigi. Avtorji in uredniki založb so bili posledično v nekoliko nenavadnem položaju: socialistična oblast se jih je po eni strani bala, po drugi pa jih je potrebovala, zato ni bilo nič nenavadnega, da so bili skoraj vsi avtorji 57. številke *Nove revije* – ki ima status enega od intelektualnih stebrov slovenske osamosvojitve – v času njenega izida za razliko od npr. čeških ali poljskih disidentov v založniških in akademskih službah.

Glede cenzure je poglavje zase založništvo otroških knjig v obdobju socializma: tedanja tovrstna izvirna slovenska knjižna produkcija je bila – tako na ravni besedil kot ilustracij – zelo kakovostna, tako da je občasno doživljala prevodno/izvozne uspehe (Hoffman 2004). Prav tako so bila v tem času v slovenščino prevedena vsa ključna sodobna otroška in mladinska dela, a z drobnimi cenzorskimi posegi, ki so merili predvsem na prikrivanje verskih vsebin. Tako je denimo *Pika Nogavička* Astrid Lindgren v izvirniku praznovala božič, v slovenskem prevodu (prvi izid 1958) pa je vse do konca socializma silvestrovala, *Heidi* Johanne Spyri se je v izvirniku o svojih življenjskih tegobah pogovarjala z župnikom, v slovenščini (prvi prevod 1962) pa z učiteljem (o cenzuri v prevodih prim. Pokorn 2018 in 2022).

Ko je bilo socializma povsod po Evropi konec, se je vzhodno od Slovenije glede založništva vzpostavilo zanimivo pravilo: bolj kot je bil živ samizdat (tipični primeri držav z razvitim samizdat založništvom so Poljska, Češka in Madžarska, na drugi strani te oblike založništva v Romuniji ali Bolgariji skoraj ni bilo), hitreje se je po letu 1990 tam razvila tržna založniška dejavnost, mnogi, ki so se ukvarjali s samizdatom, so postali resni založniki (Kovač 2001). Adam Michnik, eden vodilnih poljskih disidentov, je še danes pomemben poljski časopisni založnik.

Pri nas je bil razvoj tudi glede tega po letu 1991 drugačen. Jugoslovansko in slovensko založništvo ni bilo le bolj odprto kot založništva v ostalih socialističnih državah, ampak je bilo tudi bolj tržno usmerjeno. Jugoslovanski socializem je bil namreč poseben v tem, da v njem ni bilo centralnega planiranja in da so morala podjetja dobršen del svojih zaslužkov ustvariti na trgu ne glede na to, da niso bila v zasebni lasti. To je veljalo tudi za založbe. Še več: ker je bila Jugoslavija gospodarsko odprta v svet, smo v Sloveniji v šestdesetih letih razvili dobro delujočo tiskarsko industrijo, ki je svoje usluge uspešno ponujala zahodnim založnikom, to pa je odprlo vrata sodelovanju z njimi tudi slovenskim založbam; predvsem na področju priročnikov in otroških slikanic so zaradi tega nastale številne koprodukcijske izdaje. Poleg tega je založbi Mladinska knjiga na začetku sedemdesetih let od nemške korporacije Bertelsmann uspelo pridobiti licenco za knjižni klub, s čimer je uspešno »uvozila« znanje o tedaj najsodobnejših trženjskih tehnikah na področju založništva, hkrati pa je – tudi po tujih vzorih – uspešno razvijala direktno prodajo po pošti. Pozabiti ne gre niti na zastopniško prodajo, ki je bila zaradi Mohorjeve družbe v Sloveniji tradicija že od konca 19. stoletja naprej, v osemdesetih letih 20. stoletja pa se je razvila v sodobno obliko direktne prodaje (Žnideršič 1977; Žnideršič idr. 1999; Kovač 1999).

Skratka: slovensko založništvo je bilo ob koncu socializma nenavadna mešanica političnega nadzora, sodobnih tržnih pristopov, vere v nacionalno poslanstvo in blagega disidentstva. Ta preplet se je v devetdesetih razpletel v knjižni trg, podoben tistim v zahodni Evropi, na katerem pa so – za razliko od ostalih nekdanjih socialističnih držav – osrednjo vlogo imele največje založbe iz socialističnih časov (Mladinska knjiga, Cankarjeva založba in Državna založba). Te so se namreč uspešno prilagodile novim razmeram, predvsem ker zaradi njihovih izkušenj s trženjem knjig te nove razmere zanje niso bile tako zelo nove. To je nekaterim avtorjem in zaposlenim v založništvu povzročilo svojevrstno odtegnitveno krizo: zmagoslavje tržnih načel v založništvu so razumeli kot vulgarno zamejnavo politične s tržno cenzuro (Kovač 1999), ki jih je hkrati spravila ob moč in vpliv. Podobno so konec socializma z dolgim nosom doživeli tudi nekateri pisci na Madžarskem (Konrad 1995).

Seveda je na to obdobje možen tudi drugačen pogled: z nastankom nacionalne države so knjige izgubile del svoje nacionalno konstitutivne vloge, s padcem socializma, rojstvom parlamentarne demokracije in prevlado tržnega gospodarstva pa je založniška dejavnost izgubila tudi večino svojega političnega naboja. Knjižno založništvo se je s tem spremenilo v del kulturne industrije, podobno kot je to bilo v drugi polovici 20. stoletja v zahodni Evropi in ZDA (prim. Greco 2019).

3 Slovenska knjižna krajina v zadnjih 30 letih

Po osamosvojitvi je slovensko založništvo doživelo nagel razvoj, saj so se trem največjim založbam pridružile številne nove, praviloma v zasebni lasti. S tem se je povečevalo število izdanih knjižnih naslovov, pri čemer se je pomembno spremenila struktura knjižne prodaje: prodaja po

pošti, knjižni klub in zastopniška prodaja so se izpeli, razvijati pa so se začele številne nove, predvsem maloprodajne poti, kot so prodaja preko spleta, prodaja v trgovskih središčih in prodaja na bencinskih servisih. Rasla je tudi prodaja v knjigarnah, hkrati pa je v aranžmaju Mladinske knjige v Slovenijo prišla franšiza Reader's Digest. Te spremembe prodajnih poti so vplivala tudi na knjižno produkcijo in na prihodke založnikov: če se je s pomočjo zastopniške in direktne prodaje prodajalo razmeroma malo – praviloma priročniških – knjižnih naslovov, a v visokih nakladah in po razmeroma visokih cenah, se je skozi številna nova maloprodajna mesta in prodajne poti prodajalo bistveno več naslovov vseh žanrov in kategorij, a v manjših nakladah in po nižjih cenah. Z drugimi besedami: založniki so za to, da so skozi prodajo obrnili enako količino denarja kot nekoč, morali izdati in prodati več knjig. To je za zaposlene v založništvu imelo boleče posledice: vedno manj ljudi je moralo za enake prihodke delati vedno več (Kovač, Gregorin 2016).

Ob tem velja opozoriti še na to, da se Slovenija od nekaterih nekdanjih socialističnih držav loči tudi po tem, da po letu 1989 ni le ohranila mreže splošnih knjižnic, ampak jo je tudi pomembno nadgradila. Ne le da smo po osamosvojitvi zgradili številne nove in obnovili stare knjižnice (npr. Ptuj, Nova Gorica, Novo mesto, Domžale ...), ob njih delujejo tudi številne podružnične knjižnice in bibliobusi (Kozinc 2007). Posledično tudi prebivalci manjših slovenskih krajev brez težav pridejo do knjižnične izposoje, ne da bi jim bilo treba oditi prav daleč od doma. Še več – slovenske knjižnice so bile ves poosamosvojitveni čas razmeroma dobro financirane in so imele široko razvejano ponudbo knjig, zato ne čudi, da število izposoj pomembno presega prodajo knjig (Kovač, Gregorin 2016; Kovač idr. 2015).

Temu je bil podoben tudi trend zaposlovanja: če se je število zaposlenih v splošnih knjižnicah v zadnjih dveh desetletjih povečevalo, se je število zaposlenih v založništvu zmanjševalo (Kovač idr. 2015; Žnideršič idr. 1999). Povečevanje števila izdanih naslovov, nizke naklade, prevlada knjižnične izposoje in še nekateri drugi dejavniki so pripeljali do svojevrstne strukturne krize založništva, ki so jo še poglobile nekatere ne najbolj uspešne poslovne odločitve. Ta razvoj sta temeljito analizirala Samo Rugelj (2010, 2014 in 2019) in Andrej Blatnik (2018). Ena od posledic teh sprememb je tudi ta, da je po eni strani vedno več knjižne produkcije odvisne od subvencij ali pa se seli v javni ali neprofitni sektor: po številu izdanih naslovov je npr. založba Univerze v Ljubljani tretja največja slovenska založba, vplivni leposlovni založbi Beletrina in Goga sta zasebna neprofitna zavoda, založba Mladinska knjiga pa bo, ko boste brali tole besedilo, morda v celoti v državnih rokah. Na slovenskem trgu je tako največja zasebna založba Učila, ki je po številu novo izdanih naslovov na drugem mestu.

Tak razvoj založništva pomeni tudi svojevrstno razvojno zavoro: ker se v dejavnosti ne generirajo viški sredstev, ki bi jih lastniki založb lahko preusmerili v produkcijo novih knjižnih formatov in distribucijskih poti, je na slovenskem trgu bistveno manj vlaganja v razvoj kot v večjih založništvih. Če je npr. na švedskem trgu v letu 2022 kar polovico leposlovnih knjig bilo poslušanih v zvočnem formatu (Bokförsäljningsstatistiken 2020), je v Sloveniji ta trg še v zametkih. Ta eksplozija zvočnih knjig (ki se je v letu 2022 v Evropi in ZDA začela umirjati) namreč ni povezana le z naglim razvojem pametnih telefonov, ki so postali osrednji medij za poslušanje teh vsebin, ampak tudi s specifičnim, naročniškim poslovnim modelom, katerega osnova je obsežna ponudba zvočnih knjig, ki jih – za razmeroma nizko mesečno naročnino – uporabniki lahko poslušajo v neomejenem obsegu. Na razvitih trgih tovrstne korporacije – kot so npr. švedski Storytel ali pa ameriški Audible – gene-

rirajo dovolj visoke prihodke, s katerimi se agresivno promovirajo, financirajo svoj razvoj in investirajo v produkcijo novih zvočnih vsebin. Trg zvočnih knjig je, mimogrede, predvsem trg žanrskih vsebin, na njem pa začenjajo prevladovati vsebine, ki jim težko rečemo knjige, kot so podkasti in serije; precej polemik vzbujajo tudi vprašanje, ali z besedo knjiga lahko označujemo besedilo, ki primarno ni bilo ustvarjeno za branje (Baron 2021; Phillips, Kovač 2022). V Sloveniji je tovrsten razvoj novih knjižnih formatov za zdaj pretežno odvisen od javnega financiranja in temu primerno počasen ter marketinško pasiven: v letu 2022 je bilo v toku nekaj projektov, s katerimi naj bi vzpostavili trg zvočnih knjig, a je bilo njihov domet možno meriti z lekarniško tehniko.

Kar nekaj indicev torej nakazuje, da se slovensko knjižno založništvo počasi spreminja v neprofitno, javno financirano dejavnost. Te strukturne posebnosti slovenskega založništva vsebinsko vplivajo tudi na strukturo knjižne produkcije. Najprej velja omeniti, da se je v zadnjih nekaj desetletjih tako na malih kot na velikih knjižnih trgih povečalo število novo izdanih knjižnih naslovov. V zadnjih 40 letih so se namreč radikalno pocenili stroški izdelave knjige: s pojavom digitalizacije so tudi na področju tiskanih knjig padle tehnološke in ekonomske ovire, zaradi katerih so bili – s svojim založniškim znanjem in kapitalom – založniki svojevrstni čuvaji, ki so odločali o tem, kateri avtor bo pripuščen na knjižni trg (Phillips, Kovač 2022). Zato vedno večje število novo izdanih knjižnih naslovov ne pove ničesar o kakovosti ali literarni vrednosti vedno večjega števila novo izdanih knjig. Vsaj kar zadeva knjige, namenjene splošnemu trgu, med njimi slej kot prej prevladujejo žanrske knjige (ljubezenski romani, kriminalke, znanstvena fantastika ipd.), ogromen del (samo)založniško izdanih knjig pa ne zasluži resne pozornosti in bi jih desetletji ali dve nazaj zavrnil vsak vsaj malo resen založnik.

Tak razvoj je značilen tudi za Slovenijo: če je npr. leta 1992 izšlo 2136 novih knjižnih naslovov (Žnidaršič idr. 1999: 150), bo v letu 2022 ta številka vsaj še enkrat višja. Število izdanih knjižnih naslovov je na velikih trgih neprimerno večje kot na majhnih, zato ker tam ni le bistveno več bralcev, ampak tudi avtorjev. V državah, kot so Velika Britanija, Francija in Nemčija, letno skupno izide več kot 100.000 novih knjižnih naslovov, na drugi strani pa na malih trgih, kot so islandski, slovenski, litovski in estonski, letno skupno izide od 1000 do 3000 novih knjižnih naslovov (Kovač, Gudinačičius 2021). Vendar če število letno izdanih knjig na evropskih knjižnih trgih preračunamo na milijon prebivalcev, so mali trgi glede tega precej uspešnejši od velikih. Tako je v Estoniji in Islandiji med letoma 2010 in 2015 letno izšlo več kot 2000 novih knjižnih naslovov na milijon prebivalcev, v Sloveniji, na Finskem in Norveškem pa med 1500 in 2000; s tem so se te države, vse z manj kot petimi milijoni prebivalcev, po številu izdanih naslovov na milijon prebivalcev izenačile z Veliko Britanijo, ki zaradi svojega jezikovnega zaledja velja za evropsko in globalno založniško velesilo. V Nemčiji in Franciji je v tem obdobju izšlo le okoli 750 novih knjižnih naslovov letno na milijon prebivalcev (*The Book Sector in Europe 2017*: 7).

Tako kot vsa manjša založništva je – zaradi manjšega števila avtorjev – tudi slovensko precej odvisno od prevodov: logično je pričakovati, da bo število uspešnih piscev kriminalk v osemdesetmilijonski Nemčiji večje kot v Sloveniji (pri tem so seveda tudi izjeme – na Švedskem je precej več mednarodno uspešnih piscev kriminalk kot v Nemčiji, a to je že druga zgodba, ki nas tukaj ne zanima). Toda po drugi strani je povpraševanje po knjigah na majhnih knjižnih trgih podobno raznoliko kot na velikih, ta izpad raznolike domače knjižne ponudbe pa nadomestijo prevodi. Tu se

srečamo s kompleksno igro ponudbe in povpraševanja: po eni strani s prevodi zadostimo potrebam po knjižnem žanru in vsebini, ki jih na določenem trgu primanjkuje, po drugi strani pa literarni agenti s svojimi agresivnimi trženjskimi pristopi spodbujajo nove in nove prevode ter s tem na sprejemnih trgih soustvarjajo nove bralne potrebe (Vimr 2020). Tako je po osamosvojitvi število prevodov v Sloveniji tradicionalno pomenilo okoli tretjino knjižne produkcije: če je po uradnih podatkih NUK leta 2009 v Sloveniji izšlo 6953 knjig in brošur in sta bila med njimi 2002 prevoda, je leta 2019 izšlo 5504 knjig in brošur, med njimi 1635 prevodov (*Knjige in brošure v Sloveniji*). Vsaj za zdaj je tako, da je ogromna večina prevodov iz angleščine: samo na področju književnosti je v letu 2019 izšlo 340 prevodov iz angleščine, iz vseh ostalih jezikov pa 238 (prav tam). Tako je tudi drugje po Evropi, saj naj bi bilo po podatkih Evropskega združenja literarnih prevajalcev (2022) kar 80 % prevodov iz angleščine. Za angleško jezikovno skupnost po drugi strani velja, da je tam prevodov izjemno malo, saj dosegajo le okoli 3 % vse knjižne produkcije (prav tam).

Te razlike glede strukture knjižne produkcije med malimi in velikimi trgi še niso poglobljeno analizirane, domnevamo pa, da je na malih trgih visoka knjižna produkcija na milijon prebivalcev po eni strani dokaz, da so mali trgi glede bralnih potreb podobno kompleksno strukturirani kot veliki, po drugi strani pa so v manjših jezikovnih skupnostih knjige kot nosilci kulturnih identitet morda bolj pomembne kot v večjih evropskih kulturah. Seveda pa tako visoko število novo izdanih naslovov ne pomeni, da se slovenskim založnikom cedita med in mleko: kot že omenjeno, so na majhnih knjižnih trgih iz razumljivih razlogov naklade knjig manjše kot na velikih, posledično pa so manjši tudi zaslužki založnikov in avtorjev (*The Book Sector in Europe* 8).

Visoko število novo izdanih knjižnih naslovov na milijon prebivalcev ne pomeni nujno visoko razvitih bralnih navad: tu nas tudi nekatere manjše države, kot so Češka, Finska in Norveška, puščajo zadaj. Tako smo po številu knjig, ki jih imajo ljudje doma (oziroma po velikosti domačih knjižnic, kot temu rečemo bolj strokovno), precej na repu razvitih držav (Sikora idr. 2019), število nebralcev je pri nas še enkrat večje kot na Norveškem, otrokom pa doma pogosto bere le tretjina staršev, medtem ko je na Norveškem takih 80 %. Vse to naših bralnih perspektiv ne dela ravno bleščečih (Žnideršič idr. 1999). Še več, eden od slovenskih fenomenov je, da se od prve (Kocjan, Žnideršič 1979) do zadnje bralne raziskave (Rupar idr. 2019) število bralcev ni bistveno povečalo. Tako kot še marsikje drugje se tudi tu delimo skoraj natančno na pol. Še več: če je še leta 1980 veljalo, da med visoko izobraženimi praktično ni bilo nebralcev, je bilo leta 2019 med visoko izobraženimi približno petina nebralcev (Rupar idr. 2019: 16). Pesimistični sklep bi torej bil, da izobraževalni sistem slabo opravlja svojo vlogo pri vzgajanju knjižno-bralnih navad, družinska socializacija pa je pogosto nenaklonjena knjižnemu branju (kak star *brundač* bi k temu dodal še, da je posledično nenaklonjena tudi osredotočanju in poglobljenemu mišljenju). Toda če po drugi strani upoštevamo, da je bilo zadnje desetletje čas eksplozivne rasti zaslonskih medijev in da je pametni telefon postal univerzalna naprava (ki nam omogoča, da kjerkoli in kadarkoli gledamo filme, poslušamo glasbo, poslušamo zvočne knjige, beremo bloge in zapravljamo denar po takih in drugačnih spletnih trgovinah, kar je radikalno poseglo v naš razpoložljivi prosti čas, ki je bil nekoč namenjen (tudi) branju knjig), nam morda glede branja knjig niti ne gre tako slabo.

4 Nekaj osebnih misli za konec

A še vedno slabše, kot si na dolgi rok lahko privoščimo. Avtor teh vrstic (ki je, vsaj deloma, tudi *brundač* iz oklepaja v prejšnjem odstavku) namreč sodi med tiste, ki verjamejo, da je branje svojevrsten trening za mišljenje in da brez poglobljenega branja tudi ni zmožnosti kritičnega mišljenja (Wolf 2021; Garfinkle 2021). To je še posebej pomembno, ker je Slovenija majhna država, ki – razen krajinske raznolikosti in posledično turistične privlačnosti – nima prav dosti naravnih virov, zato se njeni prebivalci lahko zanesemo le na pridnost svojih rok in gibčnost svojih možganov, ta gibčnost pa je (tudi) posledica poglobljenega knjižnega branja. Knjižno branje kot trening za mišljenje je v današnjih časih vsaj zame še bolj pomembno kot jezikovna in kulturna identiteta, ki se seveda še vedno ohranjata tudi skozi knjige.

Še več: biti vezan zgolj na branje v enem jeziku bi moralo biti za v slovenščino rojenega radovednega človeka premalo. Če namreč znam brati v več jezikih, lahko vstopam v različne svetove, različne miselne sisteme in v različne načine čustvovanja. Meje mojega jezika so pač meje mojega sveta in več jezikov kot znam, bolj široke in odprte so te meje, v več različnih svetov lahko vstopam in na več različnih načinov lahko razmišljam. Zaradi tega verjamem, da ni naključje, da med desetimi najbolj inovativnimi državami na svetu prevladujejo take, v katerih so ljudje zaradi njihove majhnosti ali kulturne ustrojenosti skorajda prisiljeni v večjezičnost (Kovač 2021). To je prednost, ki je v Sloveniji še vedno ne znamo polno izkoristiti.

Naj pa – da ne bom zaključil v preveč tožečem duhu – opozorim na pomemben skok naprej, ki ga je, kar zadeva knjige, v zadnjih 20 letih naredila Slovenija. Čeprav o tem nimamo podatkov, si upam trditi, da v letu 2001 v tujino nismo prodali kaj dosti več avtorskih pravic za prevode slovenskih knjig, kot je prstov na dveh rokah. Še več: tedaj se s prodajo pravic v tujino v Sloveniji sistematično ni ukvarjal skoraj nihče. Dvajset let kasneje, v letu 2021, je bilo – po ustreznih podatkih založb – za prevode del slovenskih avtoric in avtorjev sklenjenih več kot 200 pogodb, sistematično pa so se s prodajo avtorskih pravic ukvarjali vsaj v štirih založbah, najbolj uspešna prevedena slovenska knjiga je bila na ameriški trg prodana v 40.000 izvodih. Z drugimi besedami: slovenska knjižna produkcija se je v zadnjih 20 letih počasi, a vztrajno začela vpisovati na globalni knjižni zemljevid sveta.

Razloga za to sta slej kot prej dva: Javna agencija za knjigo že nekaj let sistematično podpira prodor slovenskih knjig v tujino, hkrati pa je zadnje desetletje doberšen del slovenske knjižne produkcije inovativen, duhovit in kot tak primeren za mednarodni knjižni trg. Zastavo pri tem slej kot prej nosijo slikanice z odličnimi ilustracijami, ki jih poleg Mladinske knjige uspešno izdajajo tudi manjše založbe, kot sta Miš in Morfem. Med knjigami za odrasle Drago Jančar sodi tako rekoč v kanon sodobne evropske književnosti, Tadej Golob in Irena Svetek pišeta odlične kriminalke, Erica Johnson Debeljak je mojstrica izpovedne proze, Slavoj Žižek pa je car evropske filozofije in pomembnega dela globalnih medijev; slednja avtorja, mimogrede, oba pišeta v angleščini, a sta nesporen, usoden in pomemben del slovenske knjižne krajine. Toliko o pomenu večjezičnosti!

Viri in literatura

ANDERSON, Benedict, 2003: *Zamišljene skupnosti*. Ljubljana: Studio Humanitatis.

BARON, Naomi, 2021: *Words on Screen*. New York: Oxford University Press.

BLATNIK, Andrej, 2018: *Izdati in obstati*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Bokförsäljningsstatistiken 2020. https://www.forlaggare.se/sites/default/files/bokforsaljningsstatistik_helar_2020.pdf

Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

Enciklopedija Slovenije 7, 1993. Ljubljana: Mladinska knjiga.

GABRIČ, Aleš, 1995: *Socialistična kulturna revolucija: slovenska kulturna politika: 1953–1962*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

GARFINKLE, Adam, 2021: *Razkroj globoke pismenosti*.

<https://www.bukla.si/revija-bukla/razkroj-globoke-pismenosti.html>

GRECO, Albert N., 2019: *The Economy of Publishing*. Angus Phillips, Michael Bhaskar (ur.): *The Oxford Handbook of Publishing*. New York: Oxford University Press.

HOFFMANN, Kristina, 2004: *Slikanice v osemdesetih: izvozni poskus slovenskih založnikov*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

KOCJAN, Gregor, ŽNIDERŠIČ, Martin, 1980: *Knjiga in bralec II*. Ljubljana: Raziskovalni center za samoupravljanje RS ZSS.

Knjige in brošure v Sloveniji. https://cezar.nuk.uni-lj.si/common/files/knjiga/knjige_brosure.pdf (dostop 8. 3. 2022)

KONRAD, Georgy, 1995: *The Melancholy of Rebirth*. Prevod Michael Henry Heim. San Diego, New York, London: Harcourt Brace & Company.

KOVAČ, Miha, 1999: *Skrivno življenje knjig: protislovja knjižnega založništva v Sloveniji v 20. stoletju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo.

KOVAČ, Miha, 2001: Publishing in post-communist Central and Eastern Europe: three models of transition. *Publishing history* 50. 77–88.

KOVAČ, Miha, 2015: Spremembe bralne krajine v Sloveniji: branje leposlovja 1973–2014. *Primerjalna književnost* 38/3. 1–22.

KOVAČ, Miha, 2021: *Berem, da se poberem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

KOVAČ, Miha, BLATNIK, Andrej, RUGELJ, Samo, RUPAR, Patricia, GREGORIN, Rok, 2015: *Knjiga in bralci V: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji*. Ljubljana: UMco.

KOVAČ, Miha, GREGORIN, Rok, 2016: *Ime česa je konec knjige: skrivnostne sile knjižnega trga*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

KOVAČ, Miha, GUDINAVIČIUS, Arunas, 2020: Publishing under COVID-19 in small book markets. *Knygotyra* 75. 17–37.

KOZINC, Željko, 2007: *Vrata v vse čase: podobe splošnih knjižnic v Sloveniji*. Ljubljana: Modrijan.

MACHOVEC, Martin, 2020: *Writing Underground*. Praga: Karolinum Press.

PHILLIPS, Angus, KOVAČ, Miha, 2022: *Is this a Book?* Cambridge: Cambridge University Press.

POKORN KOCIJANČIČ, Nike, 2018: »Who are the real guardians of translated texts?« *Hieronymus* 5. 1–25.

http://www.ffzg.unizg.hr/hieronymus/wp-content/uploads/2019/01/H5-2018_1_Pokorn.pdf

POKORN KOCIJANČIČ, Nike, 2022: »Ideological Control in a Slovene Socialist State Publishing House: Conformity and Dissent.« Christopher Rundle, Anne Lange, Daniele Monticelli (ur.): *Translation Under Communism*. Cham: Palgrave Macmillan. 207–240.

REPE, Božo, 2015: *S puško in knjigo*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

REŽEK, Mateja (ur.), 2010: *Cenzurirano. Zgodovina cenzure na Slovenskem od 19. stoletja do danes*. Nova revija.

RUGELJ, Samo, 2010: *Za vsako besedo cekin*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

RUGELJ, Samo, 2014: *Izgubljeni bralec: esej o slovenskem založništvu v kriznih časih*. Maribor: Litera.

RUGELJ, Samo, 2019: *Krčenje: diktatura trga, erozija duha in slovensko knjižno založništvo 2008–2020*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

RUPAR, Patricia, BLATNIK, Andrej, KOVAČ, Miha, RUGELJ, Samo, 2019: *Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco.

SIKORA, Joanna, EVANS, M. D. R., KELLEY, Jonathan, 2019: Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research* 77. 1–15.

The Book Sector in Europe 8: Facts and Figures, 2017. Brussels: Federation of European Publishers.

VIMR, Ondrej, 2018: Supply-driven Translation. Compensating for Lack of Demand. Rajendra Chitnis, Jakob Stougard-Nielsen, Rhian Atkin, Zoran Milutinovic (ur.): *Translating the Literatures of Small European Nations*. Liverpool: Liverpool University Press.

WOLF, Maryanne, 2021: *Bralec, vrni se domov*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

ŽNIDERŠIČ, Martin, 1977: *Knjiga in založništvo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

ŽNIDERŠIČ, Martin, PODMENIK, Darka, KOCIJAN, Gregor, 1999: *Knjiga in bralci IV*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Sonja Pečjak
 Filozofska fakulteta, Ljubljana
 DOI: 10.4312/SSJLK.58.61-68

Psihološka perspektiva učinkov digitalizacije na procese branja in učenja pri ljudeh

V prispevku predstavljamo vlogo digitalizacije v kognitivnem razvoju zadnjih dveh generacij šolajočih se – generacije Z in alfa. Digitalizacija povzroča v razvoju otrok in mladostnikov tako strukturne kot funkcionalne spremembe. Digitalni viri zaradi svojih značilnosti (nematerialnosti in večzaznavne narave interakcij) vplivajo na razvoj temeljnih psihičnih procesov, kot sta zaznavanje in pozornost, ki omogočata mišljenje. Študije kažejo, da uporaba digitalnih gradiv zmanjšuje sposobnost daljšega vzdrževanja pozornosti pri branju in da pri vseh starostnih skupinah – otrocih, mladostnikih in odraslih – zmanjšuje razumevanje in zapomnitev prebranega, pri čemer pojasnjujemo, zakaj je temu tako. Ob tem opozarjamo, da je za učinkovito učenje treba obvladati tako formalne kot strateške digitalne spretnosti, pri čemer imajo zlasti slednje uporabniki digitalnih virov slabše razvite.

digitalizacija, generaciji Z in alfa, kognitivni razvoj, učenje, branje

This article presents the role of digitization in the cognitive development of the two most recent generations of students: generations Z and Alpha. Digitization causes both structural and functional changes in the development of children and teens. Due to their characteristics (i.e., the non-material and multisensory nature of interactions), digital sources influence the development of basic psychological processes, such as perception and attention, which make thinking possible. Studies show that the use of digital materials reduces the ability to sustain attention in reading, and that it decreases the ability of all age groups (i.e., children, teens, and adults) to understand and remember what has been read. This article explains the reasons for this, drawing attention to the fact that effective learning requires both formal and strategic digital skills, and that especially the latter are more poorly developed among users of digital sources.

digitization, generations Z and Alpha, cognitive development, learning, reading

1 Digitalizacija danes

Hiter razvoj informacijske tehnologije prinaša spremembe v vsakodnevno življenje ljudi, spremeni način njihovega razmišljanja, s tem pa tudi branja in učenja. Te spremembe so se v preteklosti dogajale postopno, ne da bi se jih resnično dobro zavedali. Pretekli dve leti pa sta pokazali, kako pomemben je digitalni svet v izobraževanju, saj je v času zaprtja šol zaradi pandemije Covid-19 digitalizacija predstavljala edini način možnega izobraževanja. Kar 1,2 milijarde učencev, študentov in učiteljev je občutilo ta indirektni učinek pandemije (National Sustainable Development Group, 2020), ki je zahtevala takojšnjo uporabo digitalnih strategij. Vsi so bili prisiljeni uporabljati spletno okolje za delo, za učenje in tudi za vzdrževanje socialnih stikov.

Psihološke teorije razlagajo, da je razvoj posameznika odvisen od treh dejavnikov – dednosti, okolja in od interakcije posameznika z okoljem. Zato lahko govorimo o različnih značilnostih generacij, ljudi, rojenih v istem obdobju, ki so med odraščanjem doživeli podobne dogodke, kar je treba upoštevati tudi pri učenju in poučevanju. V procesu formalnega izobraževanja sta trenutno dve generaciji – generacija Z in generacija alfa. V generacijo Z sodijo posamezniki, rojeni med letoma 1995 in 2010, danes so to starejši osnovnošolci, dijaki in študenti, stari 11–26 let; v generacijo alfa pa mlajši osnovnošolci, rojeni med 2010 in 2015 in danes stari 6–12 let. V nadaljevanju

predstavljamo okoliščine odraščanja obeh generacij in posledice za njihov psihični razvoj, ki je produkt součinkovanja dejavnikov dednosti in okolja, med drugim tudi procesa digitalizacije.

2 Psihološke značilnosti današnjih šolajočih se generacij učencev

Za obe generaciji je značilno, da sta v svojem življenju doživeli največ družbenih sprememb od vseh generacij pred njima, najbolj pa ju je zaznamovala digitalizacija življenja, tj. povsod navzoča prisotnost tehnologije. Obe generaciji ne poznata značilnosti sveta in življenja pred spletom, pri čemer je splet bistveni del njunih življenj, saj so stalno povezani z njim. Generacijo Z imenujejo tudi *digitalni pionirji*, generacijo alfa pa *digitalni domorodci*, saj so bili slednji rojeni na vrhuncu tehnoloških inovacij, kjer so bile informacije takoj dostopne, družbena omrežja pa vseprisotna.

Večina predstavnikov generacije alfa ima lastni računalnik in/ali pametni telefon, stalno preverjajo e-pošto, komunicirajo z drugimi prek SMS-sporočil in se povezujejo z njimi prek različnih socialnih omrežij (npr. Facebooka, Instagrama). S tem se ustvarja t. i. dopaminski krog odvisnosti – možgane navajajo na to, da morajo ves čas dobivati zunanje dražljaje. M. Wolf (2018) je ugotovila, da naj bi kar 27-krat na uro zamenjali bralni vir in 150- do 190-krat na dan preverili, kaj se dogaja na njihovem pametnem telefonu. Mešanje fizičnega in digitalnega sveta se pri teh dveh generacijah kaže tudi v naslednjem: 58 % generacije Z ne more zdržati brez interneta več kot štiri ure, ne da bi jim to povzročalo nelagodje; 64 % jih meni, da bo internet določal, kaj bodo delali vsak dan, in 56 % predstavnikov generacije Z je prijatelj z nekom, ki ga poznajo samo preko spleta (Jones, Silverstein 2020). Veliko bolj kot predhodne generacije verjamejo v pozitivni vpliv tehnologije na življenje: 64 % jih npr. verjame v pozitivni vpliv umetne inteligence na njihovo življenje in 66 % v to, da internet zблиžuje ljudi. Da so predstavniki teh dveh generacij izraziti »tehnofili«, potrjuje tudi dejstvo, da jim digitalno poučevanje predstavlja vrednoto, ki je zanje skoraj enako pomembna kot svoboda (19 % vs. 22 %; Jones, Silverstein 2020).

McKenzie (2017) opisuje obe generaciji s štirimi opisniki – poleg tega, da sta *digitalni*, sta še *globalni*, *vizualni* in *socialni*. *Globalni* zato, ker obstoječa tehnologija učencem omogoča, da samo s »klikom na prst« preklaplajo med delovnimi, socialnimi, učnimi in pristočnimi ter javnimi in zasebnimi dejavnostmi, ne glede na meje in kulture. *Vizualni*, ker je vedno več sporočil slikovno-znakovnih, ki olajšujejo komunikacijo z naslovniki, kjer namesto besed uporabljajo slike in barve. *Socialni* pa zato, ker lahko danes učenje ob pomoči tehnologije poteka kjerkoli in kadarkoli, ne le v šoli; čemur smo bili priča v času zaprtja šol in ker se veliko socialnih stikov vzpostavlja ter vzdržuje po digitalni poti.

Tudi v procesu učenja ne delajo več le s papirjem in svinčnikom, ampak z zasloni, s pomočjo katerih se učijo. To pa pomeni, da proces izobraževanja že predpostavlja razvitost digitalnih veščin tako pri učencih kot pri učiteljih, čemur pa ni vedno tako.

3 Vpliv digitalizacije na kognitivni razvoj posameznikov in posledice za razvoj bralne pismenosti

Vprašanje digitalizacije na področju vzgoje in izobraževanja je strokovno vprašanje, zato je pomembno vedeti, kako digitalizacija vpliva na psihični razvoj posameznikov. Zaradi obsežnosti

same teme se bomo v nadaljevanju osredotočili le na posledice digitalizacije za kognitivni razvoj posameznika in razvoj njegove bralne pismenosti.

Najprej prikazujemo nekatere temeljne procese, ki omogočajo razvoj mišljenja – to so procesi zaznavanja in pozornosti. Piagetova teorija govori o štirih stopnjah razvoja mišljenja: senzomotorični stopnji (do 2. leta starosti), predoperativni stopnji mišljenja (do 7. leta), konkretno operativni stopnji (do 11./12. leta) in formalno operativni stopnji abstraktnega mišljenja (od 11./12. leta naprej). Za prve tri stopnje je značilno, da otroci postopoma razvijajo sposobnost mišljenja ob zaznavnih in motoričnih dejavnostih ter ob manipuliranju s konkretnimi predmeti/objekti in interakcijami z ljudmi iz realnega okolja.

Pri razumevanju kognitivnega razvoja otrok postaja vedno bolj pomembna paradigma t. i. utelešene kognicije (angl. *embodied cognition*). Ta poudarja, kako so zaznavanje, mišljenje in motorično delovanje tesno povezani in vzajemno odvisni procesi ter kako vplivajo na kognitivne procese na različnih ravneh. V skladu s tem je za zgodnji razvoj mišljenja pri otroku, bolj kot spoznavanje sveta v virtualni obliki s pomočjo digitalnih naprav, pomembno aktivno in veččutno raziskovanje lastne okolice. Tudi pri branju um in telo nista ločena, ampak je branje dejanje celotnega telesa – delovanja možganov in zavedanja telesa. James in Atwood (2009) sta npr. ugotovila, da se pri 5-letnikih nevronske povezave v možganih vzpostavljajo le, kadar otroci pišejo črke na roko, ne pa takrat, kadar tipkajo črke na tipkovnico računalnika. Fizična izkušnja pisanja pri predšolskih otrocih torej spodbuja tvorjenje nevronske mreže (mišljenja), ki omogočajo poznejše učenje branja in pisanja.

Digitalni viri pa imajo dve značilnosti: i) nematerialnost oz. neoprijemljivost (angl. *intangibility*) in ii) večzaznavno naravo interakcij. To pomeni, da otrok pri uporabi digitalnih virov nima konkretnih/oprijemljivih predmetov, s katerimi bi manipuliral (jih prijemal, vonjal, premikal itn.), ampak ima te predmete na zaslonu in z njimi manipulira samo s premikom prsta na zaslonu/po tipkovnici. V digitalnem okolju je tako prekinjena prostorsko-časovna povezanost med aktivnostjo otroka in njegovim zaznavanjem, kar vpliva na razvoj njegovih zaznavnih in miselnih sposobnosti. Študije kažejo, da izpostavljenost zaslonu vodi do strukturnih sprememb v razvoju možganov; npr. v zmanjšanje volumna možganske skorje z območji bele snovi in zmanjšanje sive snovi v prefrontalnih regijah možganov (Loh, Kanai 2016). Takšne spremembe posledično ovirajo razvoj kognitivnih procesov, kot sta pozornost (splošna in vzdrževana) in hitrost obdelave informacij (Firth idr. 2019). Poleg tega pretirano ukvarjanje z digitalnimi vsebinami zmanjšuje povezovanje možganskih predelov, ki so odgovorni za dolgoročni spomin in proces učenja – tj. za zapomnitev novega gradiva (Liu idr. 2018).

3.1 Digitalizacije in zaznavanje

Razvoj bralne pismenosti je v prvi vrsti zaznavni proces – da otrok lahko nekaj prebere, mora najprej zaznati posamezne črke, jih pretvoriti v glasove, te pa nato povezati v besede. Za branje in razumevanje besede potrebuje bralec približno 500 ms (Wolf 2018), pri čemer se v te pol sekunde zgodijo naslednje zaznavno-miselne operacije: *odvrni* (najprej bralec odvrne pozornost od tistega, kar počne); *osredotoči se* (usmeri pozornost na besedo, ki jo želi prebrati); *v akcijo* (bralec prepozna črko v 50–150 ms, jo poveže z glasom (100–200 ms) in prepozna pomen besede (200–500 ms, odvisno od količine in kakovosti semantičnega in sintaktičnega znanja bralca)).

Čeprav črke in besede predstavljajo simbolno reprezentacijo misli, pa jih možgani bralca dojemajo kot fizične objekte. Ob rojstvu v možganih otroka ne obstajajo nevronske povezave za branje, temveč se te oblikujejo naknadno, izhajajoč iz nevronskih mrež za ostale sposobnosti, kot so npr. sposobnosti za zaznavanje, za motorično koordinacijo in za govorjenje (Wolf 2007). Pri učenju branja in pisanja gre za prepoznavanje (in pisanje) črk na osnovi specifične kombinacije ravnih črt, krožnih linij in njihove umestitve v celoten prostor na papirju. Pri branju potujejo možgani bralca dobesedno skozi obrise črk, kar pa je pri digitalnem branju okrnjeno.

3.2 Digitalizacija in pozornost

Psihobiološko pravilo je, da kadar ima človek na voljo vire, s katerimi bi »osvežil« svojo pozornost, te vire tudi uporabi. Digitalna gradiva dajejo bralcu več možnosti za nenehno stimulacijo pozornosti kot tiskana gradiva – pri digitalnih gradivih ima praviloma na voljo več slikovnih gradiv, več hiperpovezav, ki ga vabijo, kar ga vodi k delitvi pozornosti (angl. *split attention*). Glede na omejen obseg pozornosti, ki izhaja iz delovnega spomina, je deljena pozornost nezdržljiva s poglobljenim, zatopljenim branjem. Razdrobljena pozornost, ki jo s seboj prinaša digitalno branje, onemogoča nemoteno procesiranje informacij v delovnem spominu in s tem zmanjšuje razumevanje in pomnjenje prebranega. Raziskave kažejo, da si bralci bolj kot podatke, ki jih dobijo pri digitalnem branju, zapomnijo pot iskanja informacij (Sparow idr. 2011), kar imenujejo digitalna amnezija. Gre za to, da se bralci ne potrudijo, da bi znanje priklicali iz dolgoročnega spomina – čeprav ga imajo shranjenega, ampak izberejo lažjo in kognitivno manj naporno pot ponovnega iskanja informacije na spletu.

Bralec mora pri branju digitalnih besedil svojo pozornost dobro regulirati, kar pa je povezano z višjimi kognitivnimi funkcijami možganov, kot so npr. inhibicija neustreznih informacij, kognitivna fleksibilnost oz. preklapljanje med različnimi viri informacij itn. Zato Wolf (2018) primerja pozornost bralca pri digitalnem branju z nemirnim skakanjem kobilice s t. i. »sesekljano« pozornostjo.

3.3 Digitalizacija in razumevanje

Rezultati raziskav o razumevanju digitalnih gradiv so relativno konsistentni. Starejše raziskave (npr. Jabr 2013) poročajo, da ljudje berejo besedila na zaslonu počasneje kot v tiskani obliki, jih slabše razumejo in si tudi manj zapomnijo. Vendar tudi novejša raziskava (Kong idr. 2018; Støle idr. 2020) kažejo, da odrasli bralci še vedno dajejo prednost branju besedil v tiskani obliki – še posebej kadar se morajo koncentrirati na gradivo daljši čas, npr. pri študiju. Med razlogi avtorji omenjajo dejstvo, da odrasli in tudi študenti pogosto pristopajo k računalnikom in tablicam s pričanjem, da so ti manj primerni za učenje in posledično **branju na zaslonu ne posvečajo toliko miselne pozornosti in truda kot branju na papirju** (Ackerman, Goldsmith 2011). Nadalje raziskovalci ugotavljajo, da ljudje pri digitalnem branju uporabljajo več neproduktivnih bližnjic – npr. več časa porabijo za brskanje in hitro (površno) lovljenje ključnih besed v primerjavi z branjem na papirju, kjer so pripravljene besedilo prebrati samo enkrat. Zdi se, da uporabljajo ljudje pri digitalnem branju manj metakognitivne sposobnosti – manj izbirajo specifične cilje (npr. Zakaj berem?), manj preverjajo svoje razumevanje med branjem (Še razumem?), manjkrat ponovno berejo težje dele besedila itn. Učenje s pomočjo tiskanega gradiva dojemajo kot resnejše in učinkovitejše.

koviteje usmerjajo svojo pozornost in predelavo informacij v delovnem spominu. Skratka, e-besedila zmanjšujejo eno od ključnih navigacijskih sposobnosti bralca – nadzor nad branjem, kar je ena od osrednjih regulacijskih sposobnosti.

Vendar pa tudi raziskave pri digitalnih generacijah kažejo, da kljub temu da te nimajo odpora do digitalnih naprav in branja z zaslona, še vedno lažje razumejo slišano/prebrano in prikličejo bistvo zgodbe, če poslušajo oz. preberejo na papirju kot v e-obliki. Pri tem nekateri to razlagajo s spremenjenimi pričakovanji digitalnih generacij oz. o znižanju praga za dolgočasje, saj »digitalne generacije pričakujejo, da imajo ves čas na dosegu roke zabavo, nekaj, s čimer je mogoče zapolniti čas in pregnati dolgčas« (Kepic Mohar 2021: 38) in s tem prepričanjem tudi vstopajo v digitalno branje.

Tudi študije pri predšolskih otrocih kažejo, da otroci razumejo in si zapomnijo več iz zgodbe, če so jim jo brali iz tiskane knjige kot iz e-knjig, čeprav so bile te razširjene z animacijami, videi in igrkami (Parrish-Morris idr. 2013; The Joan Ganz Cooney Centra 2020). Ugotovili so, da različni zvočni simboli in animacije pogosto delujejo kot moteči dejavnik, odtegnejo pozornost otrok od same pripovedi in prekinejo naravni tok branja/pripovedi starša, ko otrok pritiska na določene gumbke. Te študije so pokazale dejansko moč branja s papirja – njegovo enostavnost in preprostost – in potrdile dejstvo, da je tiskana beseda/knjiga še vedno neko sidro za zavest, kognicijo.

V isto smer gredo tudi raziskovalne ugotovitve pri mlajših osnovnošolcih. Norveška študija (Støle, Mangen, Schwippert 2020) je pri 10-letnikih pokazala, da je tretjina vseh učencev pomembno bolje razumela prebrano, kadar so brali tiskano besedilo kot besedilo z zaslona. Pri tem so povprečno učno uspešni pomembno slabše razumeli digitalna besedila. Do podobnih ugotovitev, da bralci bolje razumejo in si več zapomnijo pri branju s papirja kot pri digitalnem branju, so prišli tudi pri srednješolcih (Mangen idr. 2013) in študentih (Kong idr. 2018).

3.4 Zakaj je temu tako?

Razlogi za to so mnogoteri in različni. Digitalna besedila omogočajo hiperpovezave, so razpršena in obogatena, s čimer bralcem otežkočajo učinkovito gibanje oči (navigiranje) pri besedilih, kar posledično otežuje razumevanje (Kepic Mohar 2021).

Nevropsihološke raziskave poročajo, da človeški možgani pri obdelavi posameznih črk zaznavajo tekst celostno, kot neke vrste fizično pokrajino (relief). Ko beremo, si ustvarjamo miselno predstavo besedila. Kako se ta mentalna predstava oblikuje, za zdaj še ni jasno, nekateri raziskovalci jo primerjajo z oblikovanjem mentalne slike določene pokrajine – npr. hribov in dolin ali miselnih predstav notranjih prostorov, npr. prostorov v hiši. Bralci namreč pogosto poročajo, da ko želijo priklicati vsebino določenega odstavka, se poskušajo spomniti, kje v besedilu se je ta odstavek pojavil (npr. v spodnjem levem kotu na levi strani učbenika, bolj na začetku besedila itn.). **Besedila v tiskani obliki imajo bolj očitno tovrstno topografijo kot digitalna besedila** in s tem bralcu omogočajo boljše t. i. **intuitivno navigacijo skozi besedilo** (implicitni občutek, kje fizično v knjigi/besedilu se bralec nahaja).

Omenili smo že, da digitalna gradiva zahtevajo od bralca preklapljanje med različnimi vizualnimi kognitivnimi dražljaji – avdiovizualno grafiko, besedilom in animacijami. Od bralca zahtevajo t. i. digitalno večopravnost, torej hitro in fleksibilno preklapljanje med različnimi dražljaji, kar jemlje

bralcu čas in miselno energijo ter ima za posledice slabše razumevanje, zapomnitev in slabši priključ (Carr 2010). Pri tem pa nekatere raziskave kažejo, da igranje računalniških igrice povečuje kognitivno fleksibilnost otrok (tj. sposobnost prehajanja med različnimi digitalnimi aktivnostmi) in vodi k večji učinkovitosti učenja, če je to predpostavljalo uporabo IKT orodij (Cecilia idr. 2015); da je izboljševalo sposobnosti besednega in vidnega pomnjenja in logičnega sklepanja učencev (Di Giacomo idr. 2017). Iz tega so zaključili, da uporaba digitalne tehnologije izboljšuje kognitivne sposobnosti otrok in da prihaja digitalno usposobljena generacija z izboljšanim kognitivnim procesiranjem informacij, vendar pa hkrati opozarjajo, da IKT kompetenca sama po sebi še ni zagotovilo večje učne uspešnosti učencev.

3.5 Digitalizacija in šolsko učenje

Ker je digitalizacija danes z e-učbeniki vstopila v proces učenja skozi široka vrata, je smiselno pogledati, katere spretnosti učenec potrebuje za učinkovito digitalno učenje. Ob tem je treba opozoriti, da zgolj izpostavljenost digitalni tehnologiji še ne pomeni, da so učenci digitalno pismeni.

3.6 Kako poteka digitalno učenje?

Pri digitalnih gradivih gre največkrat za kombinacijo besednih in slikovnih informacij, pri čemer je slednjih praviloma več kot pri tiskanih gradivih (animacije, kratki filmi ipd.). Teorija multimedijskega učenja razlaga, da dobro razumevanje e-gradiv zahteva pet osnovnih miselnih operacij: i) izbiranje *relevantnih besed iz besednega gradiva* in opuščanje nepotrebnih informacij; ii) izbiranje *relevantnih podob iz slikovnega gradiva* in opuščanje nepotrebnih podrobnosti; iii) organiziranje izbranih besed v *koherentno besedno predstavitev*; iv) organiziranje izbranih podob v *koherentno vidno predstavitev*; v) *integriranje besedne in vidne predstavitve v celoto* in povezavo z učenčevim predznanjem (Mayer 2009).

Učenec zato potrebuje za učinkovito učenje dve vrsti digitalnih spretnosti (Van Deursen, van Dijk 2009): formalne in strateške. Formalne digitalne spretnosti (ali spretnosti informacijske pismenosti) vključujejo sposobnost iskanja informacij, od *izbire specifičnega internetnega sistema* za iskanje informacij, preko *oblikovanja poizvedbe*, *izbiranja najbolj ustreznih rezultatov* ter *evalvacije teh rezultatov in virov*. Večina učencev generacije Z in alfa praviloma nima večjih težav s temi spretnostmi. Tako so slovenski učenci tretjega triletja OŠ na vprašanje, kako dobro jim gre uporaba nekaterih digitalnih kanalov na 5-stopenjski lestvici (1 – zelo slabo, 5 – odlično) ocenili lastno kompetentnost pri brskanju po spletu v povprečju s 4,3 točke, uporabo spletnih učilnic in uporabo e-pošte s 4,4 točke in uporabo videokonferenc s 4,6 točke (Pečjak idr. 2021).

Večje težave pa imajo učenci s strateškimi digitalnimi spretnostmi, ki vključujejo: *izbiro cilja* in potem zavestno osredotočenost učenca na sledenje cilju skozi labirint informacij (npr. kakšno nalogo moram narediti in kakšna je najbližja pot do cilja); *izbiro prave strategije* za predelavo informacij; *odločitev*, katere e-informacije bodo izbrali za doseg končnega cilja (katere informacije so bolj in katere manj ustrezne); in *ovrednotenje* dela (učenec se vpraša, ali je dosegel cilj in dobro naredil nalogo).

Pri tem velja, da učinkovitih strategij tiskanega gradiva pri predelavi v učinkovito e-gradivo ni mogoče samodejno prenesti. Pri tiskanem gradivu je v večji meri poudarek na besednih informa-

cijah, pri e-gradivu pa tudi na slikovnih informacijah in v povezavi obojih v koherentno celoto. Poleg tega so pri samostojnem učenju izjemno pomembne že omenjene spretnosti navigiranja, ki zahtevajo razvite metakognitivne sposobnosti učencev, kot so načrtovanje, spremljanje in sprotno korigiranje sebe na poti k cilju. To pa so sposobnosti, katerih razvoj se začne v poznem otroštvu (okrog 10. leta), intenzivni razvoj teh sposobnosti pa poteka v zgodnjem mladostništvu (med 12. in 14. letom). Za samostojno uporabo e-besedil za namene učenja mora imeti učenec že (vsaj) delno razvite metakognitivne sposobnosti, ki mu poleg formalnih omogočajo tudi uporabo strateških digitalnih spretnosti. Tako so npr. Hahnel idr. (2016) v raziskavi PISA pri 15-letnikih ugotovili, da predstavljajo povezavo med linearnim branjem tiskanih in digitalnih besedil ravno navigacijske spretnosti učencev. Te so tudi posrednik med osnovnimi formalnimi digitalnimi spretnostmi in dosežki pri e-gradivih.

Za digitalne generacije učencev je pomemben razvoj še enega vidika mišljenja, tj. razvoj večšin kritičnega mišljenja/razmišljanja. Razvite IKT kompetence omogočajo učencem, da lažje in hitreje najdejo informacije. Vendar pa se je treba ob tem zavedati, da med množico informacij številne niso vedno zanesljive; mnoge so napačne in zavajajoče (angl. *fake news*). Za današnje učence je zato bistveno, da se naučijo iskati legitimne vire tako na spletu kot v knjižnici. Zato je/bo eden od pomembnih vzgojno-izobraževalnih ciljev učenca naučiti ločevati in razvrščati informacije po verodostojnosti in pomembnosti za reševanje določenih težav (učnih, osebnih). To bi moral biti pomemben del njihovega izobraževanja, saj vpliva na vsebine pri vseh predmetih, ki se jih bodo učili.

Zaključujemo s tezo, da s psihološkega vidika zgolj digitalno učenje in poučevanje (kot je bilo v primeru šolanja na daljavo), ne more poskrbeti za zdrav in vsestranski razvoj otrok in mladostnikov. To lahko zagotovijo le učitelji in vrstniki ob interakcijah v živo v šolskem prostoru, tudi ob pomoči digitalnih virov in digitalnega učenja.

Digitalno učenje z zdajšnjimi zmogljivostmi ne more (in ne sme) biti ekskluzivna oblika učenja, e-aplikacije ne morejo (in ne smejo) nadomestiti učiteljev in zreducirati njihove vloge zgolj na spodbujevalce digitalnega učenja.

Viri in literatura

- ACKERMAN, Rakefet, GOLDSMITH, Morris, 2011: Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied* 17/1. 18–32.
- CARR, Nicholas, 2010: *The shallows*. New York: W.W. Norton & Company.
- CECILIA, Rosita, DI GIACOMO, Dina, VITTORINI, Pierpaolo, 2015: Influence of gaming activities on cognitive performances. *Methodologies & Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning* 374. 67–72.
- Van DEURSEN, Alexander J. A. M., Van DIJK, Jan A. G. M., 2009: Using the internet: Skill related problems in users' online behaviour. *Interacting with Computers* 21/5–6. 393–402.
- FIRTH, Joseph, TOROUS, John, STUBBS, Brendon, FIRTH, Josh A., STEINER, Genevieve Z., SMITH, Lee, SARRIS, Jerome, 2019: The »online brain«: how the internet may be changing our cognition. *World Psychiatry* 18/2. 119–129.
- HAHNEL, Caroline, GOLDHAMMER, Frank, NAUMANN, Johannes, KRÖHNE, Ulf, 2016: Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. *Computers in Human Behavior* 55. 486–500.
- JABR, Ferris, 2013: Why the Brain Prefers Paper. *Scientific American* 309/5. 48–53.
- JAMES, Karin H., ATWOOD, Thea P., 2009: The role of sensori-motor learning in the perception of letter-like forms: tracking the causes of neural specialization for letters. *Cognitive Neuropsychology* 26/1. 91–110.
- JONES, Eric, SILVERSTEIN, Josh, 2020: Generation Influence: Gen Z Study Reveals a New Digital Paradigm. <https://www.businesswire.com/news/home/20200706005543/en/> (dostop 13. 1. 2022)

Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

- KEPIC MOHAR, Alenka, 2021: *Nevidna moč knjig: Branje in učenje v digitalni dobi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- KONG, Yaren, SIK SEO, Young, ZHAI, Ling, 2018: Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education* 123. 138–149.
- LIU, Xiaoyue, LIN, Xiao, ZHENG, Ming, HU, Yaobo, DONG, Guangheng, 2018: Internet search alters intra-and inter-regional synchronization in the temporal gyrus. *Frontiers in Psychology* 9. 260.
- LOH, Kep K., KANAI, Ryota, 2016: How has the Internet reshaped human cognition? *The Neuroscience* 22. 506–520.
- MANGEN, Anne, WALGERMO, Bente R., BRØNNICK, Kolbjørn, 2013: Reading linear text versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research* 58. 61–68.
- MAYER, Richard E., 2009: *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCKENZIE, Ashley, 2017: *Generation Z defined: The five characteristics of today's students*. <http://mccrindle.com.au/the-mccrindle-blog/generation-z-defined-the-5-characteristics-of-todays-students> (dostop 6. 11. 2017)
- PARRISH-MORRIS, Julia, MAHAJAN, Neha, HIRSH-PASEK, Kathy, MICHNICK GOLINKOFF, Roberta, FULLER COLLINS, Molly, 2013: Once Upon a Time: Parent–Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education* 7/3. 200–211.
- PEČJAK, Sonja, PIRC, Tina, PODLESEK, Anja, PEKLAJ, Cirila, 2021: *Psihosocialni odnosi učencev med šolanjem na daljavo v povezavi z njihovim psihičnim blagostanjem in kognitivnim funkcioniranjem v drugem valu epidemije Covid-19*. Predstavitev raziskave na Strokovnem srečanju psihologov DPS Sekcije za vzgojo in izobraževanje, Ljubljana, 3. 6. 2021.
- SPARROW, Betsy, LIU, Jenny, WEGNER, Daniel M., 2011: GoogleEffects on Memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science* 233. 776–778.
- STØLE, Hildegunn, MANGEN, Anne, SCHWIPPERT, Knut, 2020: Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education* 151. 1–13.
- The Joan Ganz Cooney Center*. <http://www.joanganzcooneycenter.org/> (dostop 5. 12. 2020)
- WOLF, Maryanne, 2007: *Proust and the squid: The story and science of reading brain*. New York: Harper.
- WOLF, Maryanne, 2018: *Reader, come home*. New York: HarperCollins Publishers.

Zvezdan Pirtošek

Medicinska fakulteta; Nevrološka klinika, Ljubljana

DOI: 10.4312/SSJLK.58.69-75

Črke v možganih

Proces branja je zaporeden, a tudi paralelen, *bottom-up* (od spodaj navzdol) in tudi *top-down* (od zgoraj navzdol), možganski proces, ki ga je človek ustvaril pred 5400 leti. To je prekratko obdobje, da bi za branje v možganih nastale nove specializirane anatomske strukture. Namesto tega se je analiza in prepoznavna črk s procesom »reciklaže« vzpostavila v delu možganske skorje, ki je bil evolucijsko najprej namenjen prepoznavanju predmetov, ki so del pričakovanega, a tudi nepričakovanega v okolju, predvsem pa analizi obrazov. Govorimo o črkovnem nabiralniku, ki predstavlja most med vidnimi in jezikovnimi sistemi. Te strukture pri ljudeh lahko lepo prikažemo z metodami sodobnih slikanj možganov in elektrofiziološkiimi metodami. Predvsem so povezane z belino (mielinom), prepletom povezav med različnimi deli možganov, ki krepi mnoge nevrološke funkcije, je pa močnejše izražena pri ljudeh, ki več berejo.

branje, vidni sistemi, jezikovni sistemi, črkovni nabiralnik, mielin

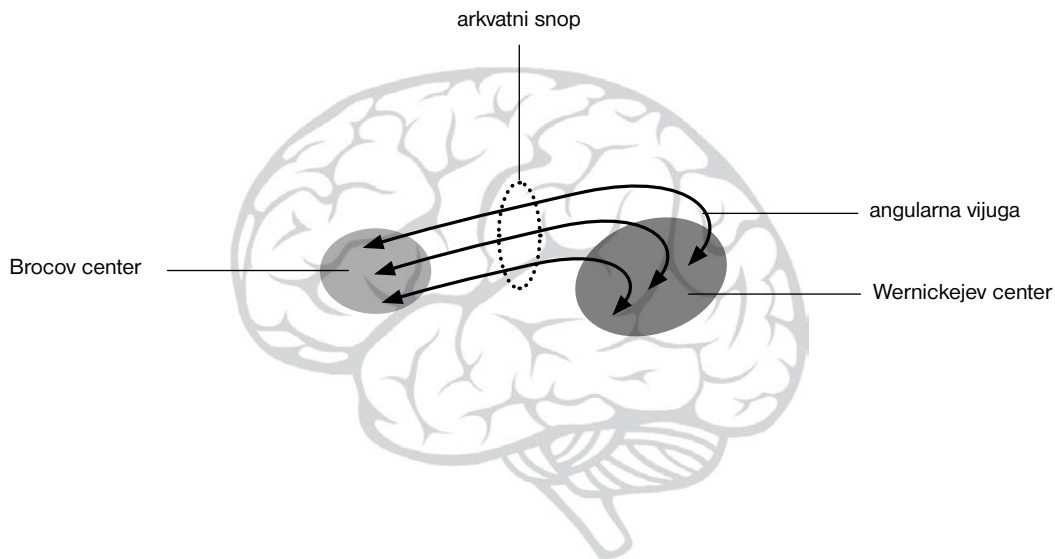
Reading is not only a sequential process, but also a parallel, bottom-up, and top-down mental process, which humans created 5,400 years ago. This period is too short for new specialized anatomical structures to have been able to develop in the brain. Instead, the analysis and recognition of letters through a »recycling« process was established in the part of the cerebral cortex that, in terms of the evolution, was initially responsible for the recognition of expected and unexpected objects in the environment, and especially for facial analysis. This refers to the brain's letterbox, which forms a bridge between the visual and linguistic systems. These structures can be effectively shown using state-of-the-art brain imaging and electrophysiological methods. They are primarily connected with the white matter (myelin), a mix of connections between various parts of the brain, which enhances many neurological functions and is more strongly expressed in people that read more.

reading, visual systems, linguistics systems, letterbox, myelin

Ko se sprašujemo, kaj je tisto edinstveno, kar nas opredeljuje kot človeka in loči od drugih živih bitij, sta bila še pred nekaj desetletji običajna odgovora – uporaba orodja in učenje. Orodje so naši predniki začeli uporabljati nekako pred 2,5 milijona leti (Zimmer 2005), danes pa je kar nekaj dokazov, da orodje uporabljajo tudi nekatere živali (primati, ptice, ribe, glavonožci in žuželke). Prav tako danes vemo, da so nekatere živali zmožne precej kompleksnih mehanizmov učenja. Pogost odgovor na vprašanje, v čem je edinstvenost človeka, je tudi govor, branje, pisanje. To so pravzaprav aktivnosti, ki so tesno povezane tako s procesi izdelovanja orodja kot tudi z učenjem, prenašanjem znanja iz generacije v generacijo. Kdaj natančno so se naši predniki začeli sporazumevati z govorom, ne vemo. Vsekakor pa govorimo o evolucijsko dovolj dolgem obdobju, v katerem so možgani lahko razvili in začeli funkcionalno uporabljati anatomske nove, govoru namenjene »centre« in povezave, npr. Wernickejev center za razumevanje govora v senčnem (temporalnem) režnju, Brocov center za ekspresijo govora v čelnem (frontalnem) režnju in arkuatni snop (fasciculus arcuatus) kot povezava med njima (Slika 1). Pri skoraj vseh desničnih, pa tudi pri 60 % levičnih, so ti govorni predeli v levi polobli (hemisferi). Če torej časovni okvir vznika govora in jezika ostaja nejasen in nedoločen, v megli stotisočev in milijonov let, pa zelo dobro vemo, kdaj se pojavita pisanje in

Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

branje. Pisanje so v južni Mezopotamiji izumili Babilonci pred približno 5400 leti (Dehaene 2009), ko so s trstjem kot pisalnim pripomočkom na glinene ploščice pričeli beležiti podatke o trgovanju.

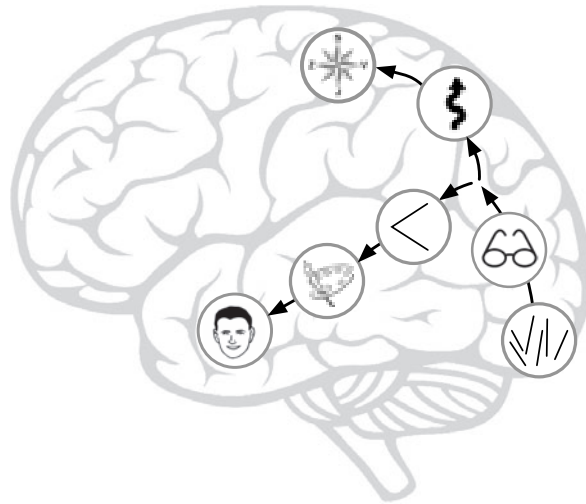


Slika 1: Centri za govor in jezik (Brocov predel in Wernickejev predel z angularno vijugo ter arkvatni snop kot povezava med njima)

A če imamo biološko prirojeno sposobnost, da slišimo zvoke in vidimo slike, take biološke zmožnosti za branje naši možgani nimajo. Naši predniki so zvokom, glasovom in vidnim informacijam namenjene procese uporabljali za iskanje hrane, partnerja, izogibanju nevarnostim. Pisanje samo po sebi pa je konvencija, ki jo je pred zgolj nekaj tisočletji ustvaril homo sapiens; njegovi možgani niso biološko strukturirani za prepoznavanje pisanih besed. 5400 let je premalo časa, da bi se anatomsko razvili novi centri, nove vijuge; prepoznavanje črk je naučena veščina. Kako in kje torej naši možgani prepoznavajo črke in besede, kateri možganski procesi nam omogočajo pisanje in branje?

Možgani za to uporabljajo dva že vzpostavljena sistema: zelo star arhaični vidni sistem in pred nekaj sto tisoč ali celo milijon leti nastala jezikovna področja: vidni sistem preučuje, kako so besede videti, jezikovne regije pa nam povedo, kaj pomenijo.

Vidni sistem (Slika 2): Za razliko od mnogih drugih živali, ki uporabljajo razne čute (vonj, slušni odmev – ehokracija, dotik, vibracije, spremembe v temperaturi), je človek predvsem vidno bitje in kar tretjina naših možganov je specializirana za analizo vidnih dražljajev. Vidna informacija potuje od naših oči po vidnem živcu in preko globokih možganskih struktur do zatilnega (okcipitalnega) režnja, kjer najprej zaznamo le osnovne elemente vidnega dražljaja (pike, linije, svetloba, sence),



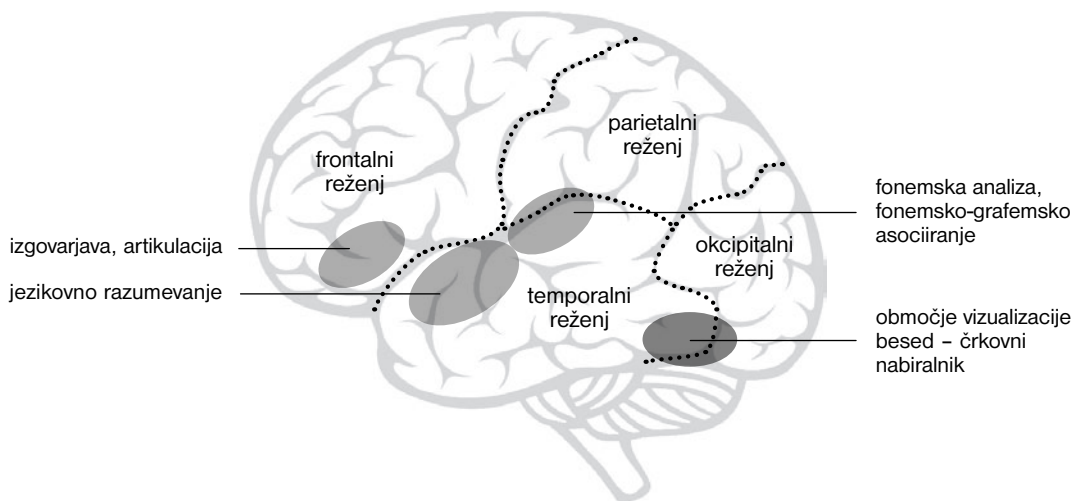
Slika 2: Procesiranje vidnih dražljajev: zgornja KJE pot in spodnja KAJ pot z vretenasto vijugo

s potovanjem proti temenski (parietalni) in senčni (temporalni) skorji pa se postopoma izgrajujejo informacije o prostorski umeščenosti (parietalna KJE pot) in o pomenu ter barvi videnega (temporalna KAJ pot). Del KAJ poti je tudi vretenasta vijuga (fuziformni girus), prastar predel možganske skorje, s katerim že desetine milijonov let v borbi za preživetje prepoznavamo predvsem oblike, ki so del pričakovanega, a tudi nepričakovanega v našem okolju. Zajemajo okrogle oblike, vertikale, diagonale, linije, ki se križajo, dotikajo (T, L, X), predmete, linije in obrise pokrajine, predvsem pa linije in obrise obrazov. Prepoznavna (zlasti človekovega in zlasti materinega) obraza je vrojena, ena evlucijsko najpomembnejših aktivnosti; že v prvih urah po rojstvu otrok raje in dlje zre v človeški obraz, natančna prepoznavna npr. materinega obraza pa se nato vzpostavi v naslednjih tednih. Različne oblike, predmete in obraze v tem predelu možganov prepoznavamo ne glede na to, kako jih gledamo, pod katerim kotom, v kakšni osvetlitvi ali oddaljenosti, morda v zrcalu ali če so obrnjeni ali zabrisani.

Govorni sistem in jezik (Slika 1): Drug element, pomemben za sposobnost branja, razvozlanja in ustvarjanja črk in besed, je seveda jezik. Evlucijski izvori govora in jezika so nejasni; za preučevanje teh nimamo neposrednih zgodovinskih sledi. Fossilni zapisi, arheološki dokazi, preučevanje sodobne jezikovne raznolikosti, razvoja govora in jezika pri otroku, primerjave med človeškim jezikom in komunikacijskimi sistemi med živalmi nam ponujajo zgolj omejene možnosti razlag, ponujajo teorije, ki so široko odprte tudi špekulacijam, zato nas niti ne čudi, da je Pariško jezikoslovno društvo leta 1866 prepovedalo kakršnekoli obstoječe ali prihodnje razprave o tej temi. A v zadnjem obdobju lahko različne znanosti (jezikoslovje, nevroznanost, arheologija, psihologija, antropologija, genetika) uporabljajo nove, sodobne metode, ki vendarle osvetljujejo vsaj del možnih poti razvoja govora (Christiansen 2007) – od teorij kontinuitete (jezik se je razvil iz prejšnjih

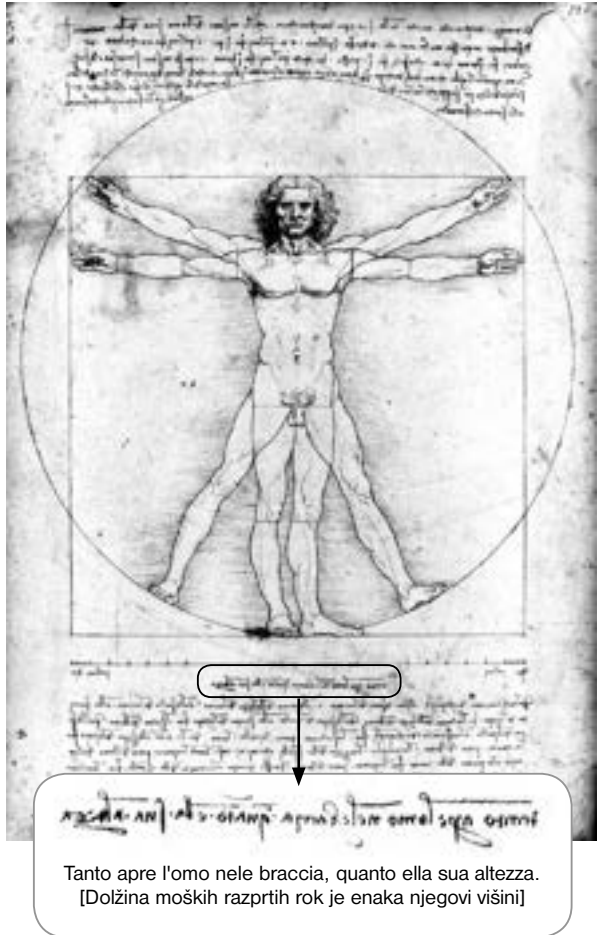
predjezikovnih sistemov med človeškimi predniki) do teorij diskontinuitete (jezik se je v evoluciji pojavil dokaj nenadoma); in tudi od bioloških, genetskih razlag jezika kot prirojene sposobnosti, nastale morda v zelo kratkem času (nenadna genetska mutacija), do obravnave jezika kot pretežno kulturno-civilizacijskega sistema družbenih interakcij. Antropološki in anatomske predpogoji umeščajo razvoj jezika v relativno širok časovni okvir – večina bi ta okvir začrtala od trenutka, ko je pred 2,5 milijona let homo habilis začel izdelovati in uporabljati orodje (izdelava orodja zahteva predvidevanje, načrtovanje, komunikacijo ...), do t. i. »kognitivne eksplozije« pri homo sapiensu pred približno 50.000–150.000 leti. Takrat se je v evolucijsko relativno kratkem obdobju človek oblikoval kot ustvarjalno, socialno, razmišljujoče, v naravo in v »onkraj« zadržano bitje, ki se tudi simbolno začne izražati s podobami po stenah jam, z izdelavo kipcev, z umetnostjo, rituali, zasnovami duhovnosti in bolj strukturiranega socialnega tkiva.

Ko izkušen bralec naleti na natisnjeno ali napisano besedo, ta informacija potuje od njegovih oči do zatilnega (okcipitalnega) režnja, kjer se obdelava kot katerikoli drugi vizualni dražljaj. Od tam potuje do leve vretenaste možganske vijuge (fuziformni girus), kjer se je pri pismenih ljudeh v zadnjih 5400 letih vzpostavil most med vidnimi in govornimi predeli, ki ga imenujemo »črkovni nabiralnik« (angl. *Letterbox*; Slika 3) in kjer pismen človek prepozna črke. Nekoliko višje, kjer se stikajo temporalni, parietalni in okcipitalni režnjevi, sta angularna in supramarginalna vijuga, kjer se ena modalnost lahko obogati ali poveže z drugo (npr. vidna v slušno in obratno), in v teh dveh vijugah se v procesu branja črke in zlogi sestavljajo v smiselne besede. Te strukture pri ljudeh lahko lepo prikažemo z metodami sodobnih slikanj možganov (funkcijska magnetna resonanca (fMRI)) in z elektrofiziološkimi metodami (elektroencefalografija (EEG) in evocirani, z dogodkom izzvani potenciali (EP)). S slikovnimi metodami prikažemo predvsem lokalizacijo aktivnosti, z elektrofiziološkimi pa predvsem časovno sosledje dogodkov.



Slika 3: Črkovni nabiralnik na meji med okcipitalnim in temporalnim režnjem

Črkovni nabiralnik ni nova, pred 5400 leti nastala struktura, ampak se je s procesom »reciklaže« vzpostavil v prej omenjeni vretenasti vijugi. To je v prastarem predelu vidne možganske skorje, s katerim so naši predniki že milijone let v borbi za preživetje prepoznavali oblike, predmete, obraze, pokrajine, ki so bili del pričakovanega in tudi nepričakovanega v okolju – kot smo že omenili: ne glede na to, kako jih gledamo, pod katerim kotom, v kaki osvetlitvi ali oddaljenosti. In ravno to področje je, pred tisoči leti, narava »izbrala« in ga »reciklirala« za prepoznavo črk. Analizi in prepoznavi črk je »namenila« predvsem vretenasto vijugo leve, govorne poloble, analizo obrazov pa je od tam delno premestila v vretenasto vijugo na desni strani. Zaradi dinamične, fleksibilne analize v tem vidnem predelu predmete in obraze prepoznavamo ne glede na to, ali so blizu ali daleč, frontalno ali v četrtprofilu, v poltemi ali v škrlatni svetlobi zahajajočega sonca, ali je obraz vesel ali potrč, ali ga vidimo v živo ali v ogledalu. Prav to fleksibilno procesiranje v vretenasti vijugi je vzrok, da otrok v zgodnjih stadijih učenja pogosto piše ali bere zrcalno, bodisi (v slovenščini pravilno) od leve na desno, bodisi (v slovenščini nepravilno) od desne na levo: otroku je enako pravilno in razumljivo, če napiše DANES SIJE SONCE ali pa ECNOS EJIS SENAD. Nekateri odrasli vse življenje zadržijo lahko sposobnost prehajanja v oba, običajen in zrcalni način zapisovanja; morda je med njimi najbolj znan Leonardo da Vinci, ki je tudi pod slavno risbo Vitruvijev človek (Slika 4) z zrcalno pisavo zapisal: »Tanto apre l'omo nele braccia, quanto ella sua altezza [Dolžina moških razprtih rok je enaka njegovi višini]«; sam pa sem pred leti obravnaval bolnika, ki je nenadoma pričel zrcalno pisati po preboleli kapi v vretenasti vijugi v zadnjem predelu možganov.



Slika 4: Leonardo da Vinci: Vitruvijev človek
(vir: <https://sl.wikipedia.org>)

Z učenjem branja in pisanja se sčasoma naučimo, da sta vrstni red in oblika črk pomembna, saj opredeljujeta pomen besed, na primer *pot* in *top* ali *dosti* in *bosti* imajo zelo različen pomen, zato je pomembno, da v slovenščini vedno beremo od leve proti desni in ne od desne proti levi. Predel možganov, ki je bil v evoluciji najprej namenjen analizi vidnih dražljajev, zlasti obrazov, se je pred 5.400 leti s procesi učenja pisanja na levi polobli preusmeril v analizo in prepoznavo črk in besed (črkovni nabiralnik). Vidne informacije o obliki (kako izgledajo črke in besede: niz okroglih simbolov z ravnimi črtami in pikami) prevaja v smiselne informacije, ki jih bodo naše jezikovne regije v temporalnem režnju lahko razumele tako semantično kot fonetično in jih bodo prenesle do Brocovega področja (v frontalnem režnju), kjer bomo črke in besede izrekli, prebrali – morda tiho, zgolj v sebi, morda poltiho ali pa glasno. Črkovni nabiralnik je torej predel možganov, ki je specializiran za prepoznavanje vidnih dražljajev kot črk in besed. Natančno prepozna črke in oblike, kot se pojavljajo, in v kakšnem zaporedju se pojavljajo z drugimi črkami. Medtem ko bo vidna skorja tik pred črkovnim nabiralnikom prepoznala *p*, *q*, *b* in *d* kot isto obliko (krog s pritrjeno ravno črto), bomo v predelu črkovnega nabiralnika že razlikovali med štirimi različnimi črkami (Dehaene idr. 2010). V različnih kulturah in jeziki je črkovni nabiralnik v istem delu možganov, spodaj, med okcipitalnim in temporalnim režnjem. Ne glede na to, ali beremo v kitajščini ali v slovenščini, bo aktiven isti del možganov, črkovni nabiralnik (Dehaene, Cohen 2007); bo pa aktivnost tega predela najmočnejša ob branju tistega jezika, ki smo ga najprej slišali, videli, ob njem odraščali in ga najpogosteje uporabljali (Cohen idr. 2002). Tudi pri tistih, ki so slepi in so se naučili brati z dotikom (Braillova pisava), se ob branju aktivira ta isti črkovni predel, v istem delu možganov, kjer poteka prepoznavna črk pri pisмениh, ki vidijo, in kjer poteka prepoznavna obrazov pri nepisмениh (od 1 od 10 ljudi na našem planetu!). Človekove možgane namreč nenehno (pre)oblikujejo izkušnje, ki jih pridobivamo skozi vse življenje.

Še pred nedavnim smo branje razumeli predvsem kot serijsko procesiranje v več stopnjah: od vidne skorje, kjer zaznamo osnovne elemente črk in besed, ki se nato sestavijo v črkovnem nabiralniku, osmislijo v stičišču okcipitalnega, temporalnega in parietalnega režnja (angularni girus). Nato potujejo v Wernickejevo območje, kjer se vidne informacije pretvorijo v fonetično predstavitev, ta pa nato preko fasciculus arkvatusa dospe v Brocovo območje in v motorično skorjo, kjer se začne artikulacija (Tucker idr. 2008). Vendar pa sodobne študije potrjujejo, da je proces branja dejavnost, ki ne poteka le serijsko, ampak tudi vzporedno, in sicer *od spodaj navzgor* (angl. *bottom up*) in *od zgoraj navzdol* (angl. *top down*). Možgani v procesu *od spodaj navzgor* analizirajo prihajajoče dražljaje (npr. črke), hkrati pa zaradi svojih izkušenj ves čas napovedujejo in ubigajo, kaj bo sledilo, in včasih zanzajo nekaj, česar ni. Ste opazili nesmisel zadnjega stavka? Pa ste vseeno razumeli sporočilo? To je primer, ko je aktivnost višjih, napovednih predelov naših možganov (asociacijski predeli frontalnega režnja in stičišča parietalnega, temporalnega in okcipitalnega režnja) v luči svojih pričakovanj in izkušenj ter konteksta s procesom *od zgoraj navzdol* prevladala nad aktivnostjo in analizo črkovnega nabiralnika ter nam vseeno podala pravilno informacijo (torej: *ugibajo*, kaj bo sledilo, in včasih *zanzajo* nekaj, česar ni).

V možganih histološko ločimo sivo in belo in možganovino; sivina odraža predvsem aktivnost možganskih celic (nevronov), belina (poimenovana tudi mielin) pa je preplet povezav med nevroni, ki omogoča hitro in zanesljivo prenašanje informacij. Branje – za razliko od nekaterih drugih dejav-

nosti, kot so npr. vizualni mediji – spodbuja povezavo med zelo velikim številom možganskih predelov. Ravno zato, ker je proces branja odvisen od povezav med predeli vidnih in govornih predelov možganov, je zlasti močno odvisen od beline, ki povezuje vidne predele okcipitalnega režnja z jezikovnimi predeli temporalnega režnja (fasciculus longitudinalis inferior), in beline, ki povezuje jezikovne centre med seboj – Wernickejev predel za razumevanje govora z Brocovim predelom za ekspresijo govora (fasciculus arcuatus). Otroci, ki že zgodaj obvladajo branje, imajo belino v fasciculus longitudinalis inferior in fasciculus arcuatus močneje izraženo. V obdobju naslednjih treh let se pri otrocih, ki bolj berejo, bela snov še okrepi, pri otrocih, ki le malo ali ne berejo, pa se dejansko kaže upad ravni bele snovi. Oslabele mielinske povezave se kažejo tudi pri odraslih, ki malo ali ne berejo, in pri osebah z disleksijo, kjer je oslabelelost teh povezav vzrok, da je prenos dražljajev po vidno-jezikovnih poteh počasnejši ali netočen, branje pa moteno.

Treba je poudariti, da so mielinske povezave za delovanje možganov zelo pomembne – študije kažejo, da je z zmanjšano mielinizacijo povezano veliko nevroloških motenj, po drugi strani pa je spodbudna novica, da se z namenskim branjem bela snov znatno poveča že po šestih mesecih in da je branje pozitivno povezano s celim nizom nevroloških funkcij (delovni spomin, semantični spomin, usmerjena pozornost, sposobnost empatije, verbalna fluentnost ...).

Literatura

- CHRISTIANSEN, Morten H., KIRBY, Simon, 2003 (ur.): *Language evolution: the hardest problem in science? Language evolution*. Oxford, New York: Oxford University Press. 77–93.
- COHEN, Laurent, LEHÉRICY, Stéphane, CHOCHON, Florence, LEMER, Cathy, RIVAUD, Sophie, DEHAENE, Stanislas, 2002: Language-specific tuning of visual cortex? Functional properties of the Visual Word Form Area. *Brain* 125/5. 1054–1069.
- DEHAENE, Stanislas, COHEN, Laurent, 2007: Cultural recycling of cortical maps. *Neuron* 56. 384–398.
- DEHAENE, Stanislas, 2009: *Reading in the Brain*. New York: Penguin Viking.
- DEHAENE, Stanislas idr., 2010: How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science* 330. 1359–1364.
- TUCKER, Don M., FRISHKOFF, Gwen, PHAN, Luu, 2008: Microgenesis of language: vertical integration of linguistic mechanisms across the neuraxis. Brigitte Stemmer, Harry A. Whitaker (ur.): *Handbook of the Neuroscience of Language*. Amsterdam: Academic press. 45–53.
- ZIMMER, Carl, 2005: *Smithsonian Intimate Guide to Human Origins*. Toronto: Madison Press Books.

Parada mladih

Kropivnik

Kum

Luka Kropivnik
 Črna na Koroškem

DOI: 10.4312/SSJLK.58.79-85

Lahko branje v slovenskem prostoru – od spodbujanja bralne pismenosti do inkluzije

Prispevek z vidika spodbujanja bralne pismenosti in inkluzije predstavlja sistem lahkega branja, ki se je v slovenskem prostoru dobro razvil v zadnjih desetih letih. Lahko branje je eden od načinov podajanja informacij osebam s primanjkljaji na določenih področjih učenja. V slovenskem prostoru lahko v lahkoberljivi obliki najdemo tako prirejena leposlovna dela, časopis in od pred kratkim tudi Ustavo RS in Zakon o socialnem vključevanju invalidov. Cilje lahkega branja moramo razumeti vsaj dvodelno, z vidika spodbujanja bralne pismenosti med različnimi skupinami oseb in z vidika inkluzivne družbe. Uporabniki lahkega branja niso le osebe z motnjo v duševnem razvoju, ampak tudi posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V prispevku je podrobneje predstavljena v lahko branje predelana tragedija Williama Shakespeara *Romeo in Julija*, ki se od ostale produkcije razlikuje predvsem po formi, in je tudi edino dramsko delo v lahkem branju v slovenščini.

lahko branje, bralna pismenost, inkluzija, osebe z motnjo v duševnem razvoju, osebe s posebnimi potrebami

This article presents the easy-read system from the perspective of promoting reading literacy and inclusion. This system has become well developed in Slovenia over the past ten years. Easy read is a way of providing information to people with specific learning disabilities. In Slovenia, fiction, a newspaper, and recently the Slovenian Constitution and the Social Inclusion of Disabled Persons Act have been made available in the easy-read format. The easy-read goals should be understood in at least two ways: from the perspective of promoting reading literacy among various groups of individuals and from the perspective of an inclusive society. Easy-read users include not only persons with intellectual disabilities, but also individuals with specific learning disabilities. Presented in detail is Shakespeare's play *Romeo and Juliet* in the easy-read format, which primarily differs from the rest of the production in terms of form. It is also the only play converted into the easy-read format in Slovenian.

easy read, reading literacy, inclusion, persons with intellectual disabilities, persons with special needs

1 Uvod

Sistem lahkega branja moramo razumeti vsaj dvodelno, z vidika spodbujanja bralne pismenosti med različnimi skupinami oseb in z vidika inkluzivne družbe.

Konvencija ZN o pravicah invalidov (2008) izpostavlja dostopnost kot eno od pomembnih pravic invalidov. Države podpisnice konvencije morajo invalidom omogočiti dostop do informacij. *Zakon o socialnem vključevanju invalidov* (2019) v desetem členu opredeljuje, da imajo invalidi pravico do storitev socialnega vključevanja, ki jih zagotavljajo izvajalci storitev socialnega vključevanja v skupnosti z namenom enakovrednega in enakopravnega sobivanja invalidov in neinvalidnih oseb v skupnosti (ZSVI 2020). *Zakon o izenačevanju možnosti invalidov* (2010) pa v devetem členu navaja, da je prepovedana diskriminacija zaradi invalidnosti pri dostopnosti do uporabe objektov v javni rabi. Prilagoditve objektov v javni rabi je torej treba prilagoditi z gradbenimi in tehničnimi napravami, zvočnimi in svetlobnimi indikatorji, pisnimi informacijami in drugimi ustreznimi prilagoditvami, ki bodo omogočale sobivanje (ZIMI 2010). Če lahko javne objekte praviloma vidimo prilagojene z vidika gradbenih in tehničnih rešitev, s pisnimi informacijami za zdaj večina javnih institucij še ni opremljena. Izhajajoč iz zakona številni raziskovalci ugotavljajo, da sta znakovni jezik in Braillova pisava v Slovenji že znana in sprejeta, lahko branje pa še išče svoj prostor, kljub vsem pravnim zahtevam

po dostopnih informacijah, dlje od besed še niso prišli (Jakšič Ivačić idr. 2019: 58). Dejstvu, da prihaja do razkoraka med pravnimi dokumenti, ki zagotavljajo inkluzivno družbo, in uresničevanjem le-teh, pritrjuje tudi projekt *Jezikovna politika Republike Slovenije in potrebe uporabnikov: ciljni razvojni projekt* (Ahačič idr. 2017). Izhajajoč iz pedagoške prakse, lahko izpeljemo, da smo na državni ravni trenutno na stopnji prepoznanja problema, čaka pa nas še pripoznanje kot politično načelo, ki se od prepoznanja loči predvsem v tem, »da moramo posameznika ob tem, ko mu neko pravico priznamo, hkrati podpreti pri tem, da lahko resnično izkoristi različne možnosti javnega izražanja svojega lastnega položaja, ne da bi pri tem tvegala težave v konkretnem družbenem okolju« (Jeznik 2015: 55).

Izpostaviti velja tudi pravico do pismenosti. *Deklaracija o pravici evropskih državljanov do pismenosti* (2016), ki med drugim navaja, da ima vsak državljan Evrope pravico do pismenosti, pri čemer morajo države članice zagotavljati, da imajo državljani vseh starosti, ne glede na družbeni razred, vero, etnično pripadnost in spol, dostop do potrebnih virov informacij in priložnosti, da postanejo toliko pismeni, da lahko učinkovito razumejo in uporabljajo komunikacijo v tiskanih ali digitalnih medijih (*Deklaracija o pravici evropskih državljanov do pismenosti*, 2016). Deklaracija postavlja podporo pri razvijanju bralnih kompetenc za vse ljudi, dostopnost do izobraževalnih ustanov in knjižnic, nudenje pomoči vsem ljudem, da bi razvili svoje kompetence na ravni funkcionalne pismenosti, kar pomeni, da bi lahko samostojno delovali v družbi (Haramija 2017: 297).

2 Pismenost, branje in inkluzija

Pismenost je v informacijski dobi, ko informacije prejemamo na različnih nosilcih od tiskanih gradiv do digitalnih gradiv, vse pomembnejša, saj se posameznik, ki ni več branja ali pisanja, težko znajde v vsakdanjem življenju (Haramija, Knapp 2019: 7). Dostopnost do informacij in prilagajanje le-teh razumljivosti posameznikov pa je edina pot do inkluzivne družbe. Inkluzija po Hozjan (2012: 14–15) izhaja iz temeljnih mednarodnih strateških dokumentov, kot so *Splošna deklaracija o človekovih pravicah* (1947), *Salamanska izjava* (1994) in nekateri drugi. Inkluzivna družba je torej družba, ki vključuje tudi posameznike s primanjkljaji na posameznih področjih in jim omogoča enakovredno sodelovanje pri odločanju o njih samih in razvijanju posameznikovih potencialov.

Sonja Pečjak (2012: 12–13) ugotavlja, da sta Harris in Hodge leta 1995 zbrala preko štirideset različnih definicij pismenosti, ki so jih lahko raziskovalci uporabili v različnih kontekstih. Vse tiste definicije, ki poudarjajo uporabo spretnosti branja, pisanja, računanja za delovanje v družbi in osebni razvoj posameznika, so definicije, ki po njenem mnenju opredeljujejo funkcionalno pismenost. To je oblika pismenosti, ki poudarja, da možnosti branja/pisanja/računanja niso same sebi namen, ampak služijo boljšemu znajdenju/funkcioniranju posameznika v okolju, v katerem živi. Dragica Haramija (2018: 3) izpostavlja, da je bralna pismenost osnovni pogoj za vse oblike učenja in za delovanje posameznika v družbi. *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (2019) le-to opredeljuje kot »stalno razvijajočo se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje.« Kot taka je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničinih potencialov ter nujno uspešno sodelovanje v družbi (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* 2019: 3).

Za vpogled v sistem lahkega branja nam je v orientacijo model razvoja bralnih sposobnosti po Gillet, Temple, Crawford in Cooney (2003), ki ga po stopnjah delimo na porajajočo se pismenost (značilno za starost od 2 do 5 let), začetno branje (značilno za starost od 5 do 6 let), tekoče branje (značilno za starost od 7 do 8 let), branje za razvedrilo in branje za učenje (značilno za starost od 8 do 18 let) ter zrelo branje (pojavi se lahko že v starosti od 8 do 18 let) (Gillet, Temple, Crawford, Cooney 2003 v: Pečjak 2012: 61–63). Predstavljeno shemo povzema Dragica Haramija (2017: 299) in opozarja, da ta lestvica sicer ne velja za osebe s posebnimi potrebami, saj se njihove stopnje razvoja udeležujejo kasneje in na drugačne načine. Enako pomembnost pa lahko pripišemo vsaj stopnji porajajoče pismenosti, ki je večkrat predpogoj za nadaljnji razvoj na naslednje stopnje. Pri tem pa neodvisno od starostnega razvoja, ki ga lestvica omenja, različni uporabniki z motnjo v duševnem razvoju in osebe s primanjkljaji na posameznih področjih kasneje in redkeje dosežejo stopnjo zrelih bralcev.

ELINET-ova večslojna definicija pismenosti je tristopenjska (Bralno društvo Slovenije, 2016):

Izhodiščna pismenost pomeni znanje črk, besed in besednih struktur, ki so potrebne za znanje branja in pisanja na nivoju, ki omogoča samozavest in motivacijo za nadaljnji razvoj branja.

Funkcionalna pismenost pomeni sposobnost branja in pisanja na nivoju, ki omogoča delovanje znotraj družbe, doma, v šoli in službi.

Večkratna pismenost pomeni zmožnost uporabe bralnih in pisnih spretnosti za razumevanje, interpretacijo in kritično vrednotenje pisnih informacij. To je osnova za sodelovanje v digitalnem svetu in ozaveščanje na področju financ, zdravja itd.

3 Lahko branje

Z oznako lahko branje je označeno besedilo, ki je lahko berljivo in razumljivo najširšemu krogu bralcev. Lahko branje pomeni, da so informacije razumljive, berljive, jasne in nedvoumne (Rot 2016). Bralna pismenost pri posamezniku zahteva zadovoljivo razvite veščine branja, pisanja in razvito jezikovno kompetenco. Posamezniki, ki so zaradi različnih vzrokov za to prikrajšani, potrebujejo prilagoditve ali celo poseben tip gradiv, da bi lahko zadovoljivo razumeli vsebino (Haramija 2017: 301). Prva pomembnejša publikacija s področja lahkega branja je bila zagotovo publikacija *Guidelines for easy-to-read materials* (2010), ki se navezuje na obstoječe dokumente o pravicah do branja za ljudi s posebnimi potrebami. V slovenski prostor so te smernice prenesli v Zvezi Sožitje, kjer so jih poimenovali *Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki*. V smernicah za lahko branje lahko najdemo dve definiciji lahkega branja, ki imata pomembno razliko. Po prvi definiciji gre pri lahkem branju samo za oblikovne prilagoditve, pri katerih besedilo naredimo bolj pregledno, ne pa tudi enostavnejše za razumevanje. Druga definicija pa je bistveno širša in poleg oblikovnih prilagoditev zahteva tudi jezikovno poenostavljanje besedil (Haramija 2017: 301–302). Pri poenostavljanju besedil je nujno upoštevati tudi strokovni premislek z vsebinskega kakor tudi jezikovnega vidika, kar pa odpira vprašanja etike in avtorstva takšnih besedil. Sklicujoč se na *Guidelines for easy-to-read materials* pa kar četrtina ljudi po osnovnošolskem izobraževanju ne dosega pričakovane ravni bralnih in pisnih spretnosti, v nekaterih državah lahko ta odstotek doseže celo od 40 % do 50 % odraslih (*Guidelines for easy-to-read materials* 2010: 3, v: Haramija 2017:

302). In dalje: nekatere države (npr. Finska) tako dosledno skrbijo za kontinuirano izdajanje del v lažje berljivi obliki, čeprav imajo odlične rezultate v raziskavah bralne pismenosti (prav tam: 302).

3.1 Namen besedil v lahkem branju

Kot je bilo že izpostavljeno, je branje temeljna veščina, ki posamezniku pripomore h kakovosti življenja in delovanja v družbi. Dostopnost do informacij je temeljna pravica vsakega posameznika, vsaj *de iure* zagotovljena v slovenski zakonodaji in drugih mednarodnih dokumentih. Lahko branje tako predstavlja eno od možnih poti, kako vsakodnevne informacije približati posameznikom, ki besedil ne morejo zadovoljivo razumeti v izvorniku zaradi različnih že omenjenih razlogov.

Lahko branje je namenjeno predvsem posameznikom, ki imajo težave pri razumevanju standardnih besedil in jim besedila v lahko berljivi obliki omogočajo dostop do vsebin, ki so za posameznike bistvene. S tem uporabniki gradijo samozaupanje, pridobijo sposobnost branja in razumevanja prebranega, razširijo pogled na svet, pridobijo večjo kontrolo lastnega življenja, se naučijo oblikovati lastne ideje in osebnostno rastejo (Knapp, Fužir 2013: 40).

Zaradi heterogenosti skupin, ki jim je lahko branje namenjeno, je bilo nujno, da so izoblikovali stopnje lahkega branja za odrasle. Pri pripravi stopenj so v prvi vrsti upoštevali stopnje znanja jezika po *Skupnem evropskem referenčnem okvirju za jezike*, kjer se je prva ločnica pokazala pri osnovnih uporabnikih jezika in samostojnih uporabnikih jezika (Haramija, Knapp 2019: 56). Na podlagi tega so izoblikovali štiri stopnje lahkega branja, pri čemer na prvi stopnji sploh ne govorimo o zapisanih besedah, ampak govorimo predvsem o prikazovanju predmetov, delno si pomagamo s slikami, bistvene pa so multisenzorne spodbude (prav tam: 61). O uravnoteženi uporabi slike in enostavnega besedila lahko govorimo šele od tretje stopnje naprej, pri čemer je četrta stopnja namenjena tako bralcem začetnikom kot tudi samostojnim bralcem (prav tam: 63–70). Izpostaviti velja tudi dejstvo, da so besedila v lahkem branju nekaterim posameznikom namenjena za uporabo za celo življenje, drugim pa samo za prehodno obdobje, dokler se jezikovno ne izpopolnijo dovolj, da bi lahko brali besedila v originalu. Takšni uporabniki so na primer otroci, neveščci bralci, priseljenci in drugi, ki se slovenščine učijo kot drugega ali tujega jezika¹ (prav tam: 71–81).

Besedila v lahkem branju so tako v osnovi nastala z vidika inkluzivne družbe in omogočanja dostopnosti različnih informacij za osebe z motnjo v duševnem razvoju, za osebe s primanjkljaji na posameznih področjih, kasneje pa so se izkazala kot primeren didaktični pripomoček pri razvijanju bralne pismenosti pri otrocih in drugih ciljnih skupinah, ki se srečujejo z učenjem slovenščine.

3.2 Umetnostna besedila v lahkem branju

V lahkem branju je v zadnjih desetih letih izšlo kar nekaj priredb različnih umetnostnih besedil iz slovenske in svetovne književnosti. Različni avtorji (gl. Knapp, Fužir idr.) so natančneje analizirali

¹ Lahko branje (v večini primerov) ni primerno za osebe, ki se slovenščino učijo kot drugi ali tuji jezik, ker ima drugačno metodologijo prirejanja besedil, besedišče in jezikovne strukture niso prilagojene določeni stopnji jezikovnega znanja. Namenjeno jim je t. i. stopnjsko branje (ang. *graded readers*), berila so označena s stopnjami, ki ustrezajo določenemu jezikovnemu znanju. V slovenskem prostoru se s takimi tipi beril ukvarja Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, kjer so do zdaj izdali dve publikaciji na stopnjah 2/A2 in 3/A2+, prirejena besedila pa so *Desetnica*, *Povodni mož*, *Lepa Vida* in *Martin Krpan*.

priredbe literarnih besedil v lahko branje, najpodrobneje pa je prenos umetnostnih besedil v lahko branje obdelala Dragica Haramija, ki izpostavlja pomen ilustracij pri lahkem branju, saj le-te branje omogočajo. Ilustracija omogoča prikaz zaporedja, predstavitve literarnega lika, kar pa je pri lahkem branju še toliko bolj pomembno, saj si lahko tako bralec lik lažje zapomni. Pomembna je tudi ilustracija prostora, saj je opis prostora v besedilih večkrat samo omenjen ali pa izpuščen (Haramija 2017: 306).

Doslej so v slovenščini v lahkem branju izdali *Visoško kroniko* Ivana Tavčarja (priredba Saša Fužir, 2012), Shakespearovo tragedijo *Romeo in Julija* (priredba Tatjana Knapp, 2012), ki bo v nadaljevanju podrobneje predstavljena, predelavo romana *Deseti brat* Josipa Jurčiča je v okviru diplomske naloge pripravila Lina Šinkovec pod mentorstvom Bože Krakar Vogel, izšlo pa je tudi sedem priredb novel Ivana Tavčarja, Prežihovega Voranca, Bogomirja Magajne, Slavka Gruma in Cirila Kosmača (prirebili Tatjana Knapp in Saša Fužir, 2013), roman Frana Saleškega Finžgarja *Pod svobodnim soncem* (v dveh delih, 2015), leta 2020 pa je izšlo tudi delo *Puran Peter* – prvo delo v slovenščini, ki ima tretjo stopnjo lahkega branja in je nastalo pod mentorstvom Aksinije Kermauner. V letu 2021 in 2022 je Zavod Risa izdal še štiri zbornike kratkih zgodb v lahkem branju. Pri delu *Puran Peter* in pri zbirki kratkih zgodb moramo omeniti, da so to dela, ki niso bila predelana v lahko branje, ampak so že nastala v takšni obliki, saj so jih pripravili uporabniki lahkega branja v različnih projektih.

Dragica Haramija (2017: 308) izpostavlja, da priredbe ne sodijo več v območje književnosti, saj je glede na funkcijske zvrsti jezika ta prestavljen iz območja umetnostnega jezika v neumetnostni praktičnosporazumevalni jezik. Nadalje ne moremo več trditi, da prirejeno besedilo spada v isto literarno vrsto ali zvrst kot izvirnik, saj ne moremo več govoriti o literarnem besedilu, ki ga preoblikujemo do te mere, da ga zreduciramo na osnovno informacijo, ki se skozi proces prenašanja besedila izkaže za bistveno.

Na primeru *Romea in Julije* Williama Shakespeara lahko vidimo, da je delo na začetku opremljeno s seznanitvijo s strukturo besedila in osnovnimi informacijami o fabuli (Shakespeare 2012: 3–5):

Dragi bralci

Zgodbo je napisal angleški pisatelj William Shakespeare (izgovori se Viljem Šekspir). Zgodba govori o mladih zaljubljenih Romeu in Juliji. Zgodila se je pred davnimi časi v Italiji. Poznajo jo ljudje po vsem svetu. V tej knjigi je zgodba napisana tako, da jo lahko beremo in razumemo vsi. Razumejo jo lahko tudi tisti ljudje, ki težje berejo. Tako napisanim knjigam rečemo lahko branje.

Prilagoditev tragedije *Romeo in Julija* v lahko branje dosledno prenaša fabulo tragedije, izpušča pa ostale literarne prvine dela. Didaskalije so mestoma prenesene, deloma pa izpuščene. Blankverz v lahko berljivo obliko ni prenesen, sonetni deli dialogov med Romeom in Julijo ne ohranjajo sonetne oblike. Omenjene spremembe so popolnoma razumljive in predstavljajo odmik od umetnostnega jezika k besedišču in skladnji, značilnima za neumetnostni oziroma praktičnosporazumevalni jezik. V takih primerih lahko govorimo o spremembah na ravni funkcijskih zvrsti jezika (Haramija 2017: 309). Besede v priredbah so izbrane izrazito enopomensko in so stilno nezaznamovane, glede na besedne vrste pa najpogosteje sodijo med polnopomenske besede.



Slika 1: Primer dialoga med Romeom in Julijo 1 (Shakespeare 2012: 27; vir: www.risa.si)



Slika 2: Primer dialoga med Romeom in Julijo 2 (Shakespeare 2012: 28–29; vir: www.risa.si)

Oblikovno je delo v lahkem branju napisano v levostranski poravnavi, večinoma gre za enostavčne povedi, dialogi pa so natisnjeni krepko. Delo ni deljeno na prizore, ampak so prizori deljeni na poglavja, ki so podnaslovljena npr. Romeo in Rozalinda, Ples pri Kapuletovih, Na Kapuletovem vrtu itn. Takšno naslavljanje posameznih delov besedila omogoča lažje sledenje fabuli in usmeri pozornost bralca na posamezne literarne like, dogodke ipd. Pozornost v besedilu mestoma usmerjajo tudi ilustracije, ki so dosledno podnaslovljene in imajo funkcijo povzemanja prebranega.

3.3 Periodika in informativna besedila v lahkem branju

Informativna tiskana gradiva so izjemnega pomena, saj so naravnana na pojasnjevanje potreb in pravic ljudi s posebnimi potrebami (Haramija 2017: 310). Glavna založnika za tovrstne publikacije sta v našem prostoru Zavod Risa in Zveza Sožitje. Publikacije, ki so bile izdane pred leti in so izjemnega pomena za dostopnost do informacij oseb z motnjo v duševnem razvoju in drugih uporabnikov lahkega branja, so: *Združeni narodi: človekove pravice*, *ETR Zaposlitvena direktiva*, *Zgibanka o zaposlovanju oseb z motnjo v duševnem razvoju*, *Nediskriminacija*. Izrednega pomena so tudi zakoni in *Ustava RS* v lahkem branju, saj lahko tako uporabniki preberejo tudi te dokumente v prilagojeni obliki in so tako seznanjeni s svojimi pravicami. Primer dobre prakse je npr. *Zakon o socialnem vključevanju invalidov* (2020) v priredbi Saše Lesjak iz Zavoda Risa.

Zavod Risa ima pomembno vlogo tudi pri izdajanju *Časopisa 20 minut*, ki je dostopen na spletni strani Zavoda Risa. Gre za dvomesečnik, ki predstavlja pomembne novice s področja ekonomije, politike, kulture ipd., vse novice so prilagojene v lahkoberljivo obliko. S tem uporabniki dobivajo več informacij iz različnih področij in si širijo besedišče ter znanja na različnih področjih, ki so obravnavana v časopisu.

4 Zaključek

Lahko branje je v slovenskem prostoru dobro poznano in zastopano v različnih medijih. V pri-spevku dokazujem, da moramo cilje lahkega branja razumeti vsaj dvodelno, z vidika spodbujanja bralne pismenosti med različnimi skupinami oseb in z vidika inkluzivne družbe. Uporabniki besedil lahkega branja so tako poleg oseb z motnjo v duševnem razvoju tudi drugi posamezniki, ki se s temi besedili srečujejo pri učenju jezika ali pa želijo prebrati poenostavljene oblike dokumentov za lažje razumevanje izvirnikov. Leposlovna dela v lahkem branju po prilagoditvi sicer izgubijo umetni-ško vrednost, saj ohranijo le fabulo, a dostopnost teh del pomeni en korak k inkluziji posameznikov z motnjo v duševnem razvoju, hkrati pa jim odpira možnost za razvoj besedišča in razmislek o literarnih delih. Podajanje informacij, ki jih vsebujejo publikacije Zavoda Risa ali Zveze Sožitje ter tolmačijo zakone, zapolnjuje vrzel o dostopnosti informacij, do katerih so invalidi zakonsko upravi-čeni, a na sistemsko rešitev še vedno čakamo.

Viri in literatura

- AHACIČ, Kozma idr., 2017: *Ciljni raziskovalni projekt Jezikovna politika Republike Slovenije in potrebe uporabnikov (raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: ZRC SAZU, UL, UM, INV, PI, Alpineon, Amebis, ZGNS, Zveza Sožitje in UNG.
- Bralno društvo Slovenije, 2016: *ELINET* (European Literacy Policy Network).
<https://www.bralno-drustvo.si> (dostop 10. 4. 2022)
- Časopis 20 minut (brez letnice).
<http://www.risa.si/Domov/Knji%C5%BEnica/%C4%8Casopis-20-minut> (dostop 10. 4. 2022)
- Deklaracija o pravici evropskih državljanov do pismenosti*.
https://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2013/06/Deklaracija_o_pravici_do_pismenosti_1.pdf
 (dostop 10. 4. 2022)
- HARAMIJA, Dragica, 2017: Lahko branje. Marko Jesenšek (ur.): *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo: Ob 80-letnici Jožeta Lipnika*. Maribor, Bielsko-Biala, Budimpešta, Kansas, Praga: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. Zbirka Zora. 296–314.
- HARAMIJA, Dragica, 2018: Dejavniki bralne pismenosti in družinskega branja v otrokovem predšolskem obdobju. *Jezik in slovstvo* 63/4. 3–15.
- HARAMIJA, Dragica, KNAPP, Tatjana, 2019: *Lahko branje: Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod RISA.
- HOZJAN, Dejan, STRLE, Marko (ur.), 2012: *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-razis-kovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- JAKŠIČ IVAČIČ, Živa idr., 2019: Lahko branje: lahko berljive in razumljive informacije. Katja Černe (ur.): *Glas študentov: Prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami znotraj učnega procesa v luči različnih znanosti in ved*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 58–65.
- JEZNIK, Katja, 2015: Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika* 66/1. 46–62.
- KNAPP, Tatjana, FUŽIR, Saša, 2013: Lahko branje v Sloveniji. Veronika Rot Gabrovec (ur.): *Tudi mi beremo: Različni bralci z različnimi potrebami. Drugi del. Zbornik Bralnega društva Slovenije ob 10. strokovnem posvetovanju v Ljubljani*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Bralno društvo Slovenije. 40–49.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška, 2019: Zgodbe otrok: *Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: ZIFF. *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti*.
<https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
 (dostop 10. 4. 2022)
- PEČJAK, Sonja, 2012: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi*. Ljubljana: ZIFF. Razprave FF.
- ROT, Veronika, 2016: *Cilj: brati in prebrano razumeti, Koncept: Lahko branje*.
<https://www.rtvsl.si/dostopno/clanki/cilj-brati-in-prebrano-razumeti/507775> (dostop 10. 4. 2022)
- SHAKESPEARE, William, 2012: *Romeo in Julija*. Prevedla in priredila za lahko branje Tatjana Knapp. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje.
- ŠINKOVEC, Lina, 2013: Priredba romana Deseti brat v lahko berljivo in razumljivo obliko. *Slovenščina v šoli*. 16/3–4. 53–72.
- Zakon o socialnem vključevanju invalidov*. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7808> (dostop: 10. 4. 2022)
- Zakon o izenačevanju možnosti invalidom*. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4342> (dostop: 10. 4. 2022)

Erika Kum

Straža

DOI: 10.4312/SSJLK.58.86-92

Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19

Javna agencija za knjigo Republike Slovenija je v nacionalni raziskavi o bralni kulturi in nakupovanju knjig v letu 2019 prikazala upad bralnih navad med mladimi. Da bi preverili, ali mladi res berejo vse manj, smo v februarju in marcu 2022 naredili raziskavo o bralnih navadah srednješolcev iz jugovzhodne regije. Anketni vprašalnik je reševalo 250 dijakov, s šestimi dijaki pa smo dodatno naredili še intervju. Ugotovili smo, da večina mladih sicer rada bere, ne marajo pa obveznega branja v šoli, ker se počutijo prisiljene, knjige pa so jim dolgočasne. Ugotavljamo tudi, da so srednješolci med pandemijo brali več, otežen pa jim je bil dostop do knjig. Po pandemiji so bralne navade spet upadle, saj je ogromno dijakov povedalo, da jim primanjkuje časa.

bralne navade, branje, srednješolci, pandemija Covid-19, anketa

A national survey on reading culture and book purchases, which the Slovenian Book Agency conducted in 2019, showed declining reading habits among young people. To verify whether they are truly reading increasingly less, a survey on the reading habits of secondary-school students from southeast Slovenia was carried out in February and March 2022. The questionnaire was completed by 250 students, and additional interviews were conducted with six students. It was established that most young people generally like to read, but they do not like required reading at school because they feel forced to read and find the books boring. Moreover, secondary-school students read more during the pandemic, but their access to books was encumbered. After the pandemic, their reading habits again declined, with many students reporting that they do not have enough time to read.

reading habits, reading, secondary-school students, COVID-19 pandemic, survey

1 Uvod

Knjige nas lahko »popeljejo v prihodnost ali v domišljijski svet. Ko bereš, čas izgine in ti postaneš nekdo drug in vidiš stvari čez nekoga drugega« (dijakinja 6). Spomnim se, da je bila v dijaških letih literatura pomemben del mojega življenja in življenja mojih vrstnikov. Za nekatere bolj in za nekatere manj, vsi pa se na neki točki spoprimejo s knjigami, nekateri po lastni želji, nekateri zaradi zahtev učiteljev.

V raziskavi Javne agencije za knjigo Republike Slovenije so primerjali bralne navade v Sloveniji z bralnimi navadami na Norveškem. Ugotovili so, da v Sloveniji posameznik v povprečju na leto prebere pet knjig (na Norveškem 15,5) in kupi dve knjigi na leto (na Norveškem deset; Rupar idr. 2019). Splošno mnenje je, da bralne navade mladih upadajo, telefoni naj bi nadomeščali knjige, računalniške igrice pa naj bi bile bolj zanimive kot umetnost besed. Zato sem se odločila narediti raziskavo med srednješolci v jugovzhodni regiji in ugotoviti, kako pomembne so jim knjige ter kakšen delež njihovega življenja predstavljajo.

Poizvedovala sem o njihovem stališču do knjig in branja ter raziskovala, koliko prostega časa namenijo branju. Ločila sem med branjem, ki poteka v njihovem prostem času in po lastni želji, ter branjem, ki ga dobijo kot nalogo v šoli, na primer domače branje, tekmovanje za Cankarjevo priznanje, maturitetni tematski sklop, obvezne književne vsebine pri pouku književnosti. Zanimalo me

je tudi, ali je pandemija vplivala na njihove bralne navade, zato sem jih spraševala, kako se je količina časa, ki ga namenijo branju leposlovja, spreminjala v času med in po pandemiji. Poskušala sem preveriti hipotezo, nanašajočo se na leposlovje, in sicer da so mladi med pandemijo brali več, po koncu pandemije pa ponovno manj.

2 Metodologija

Za analizo bralnih navad sem naredila anketni vprašalnik in ga razdelila v naslednjih srednjih šolah v jugovzhodni Sloveniji: Ekonomska šola Novo mesto, Srednja šola za gostinstvo in turizem Novo mesto, Šolski center Novo mesto, Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija, Šolski center Krško-Sevnica, Srednja šola Črnomelj, Gimnazija Novo mesto. Sestavljen je bil iz devetih raziskovalnih in štirih demografskih vprašanj.

Učencem sem zastavila demografska vprašanja o starosti, letniku šolanja, srednješolskem programu in kraju šolanja. Nato sem jim zastavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako rad/a bereš (knjige, ki si jih izbereš sam/a za branje v prostem času)?
- Kako rad/a bereš knjige, ki jih obravnavate v šoli (domače branje, snov, Cankarjevo tekmovanje, spisi ...)?
- Katero literarno zvrst najraje bereš?
- V katerem jeziku najpogosteje bereš v prostem času?
- Približno koliko svojega prostega časa na teden nameniš branju (tu se ne šteje branje za šolo)?
- Ali meniš, da si med pandemijo Covid-19 (čas zaprtih šol in občin) bral/a več ali manj kot pred tem?
- Kako pa so se tvoje bralne navade spremenile po koncu pandemije Covid-19?
- Ali bereš več tiskanih ali več elektronskih knjig?
- Se je tvoje branje elektronskih knjig med in po pandemiji kaj spremenilo?

Vprašalnik je februarja in marca 2022 izpolnilo 250 srednješolcev, starih med 15 in 19 let, vključenih v sekundarno izobraževanje. S šestimi naključno izbranimi dijaki sem izvedla tudi intervju, v katerem sem jih spraševala po njihovih stališčih o branju knjig v prostem času in o branju za potrebe šole, spraševala pa sem jih tudi o vplivu pandemije na njihove bralne navade.

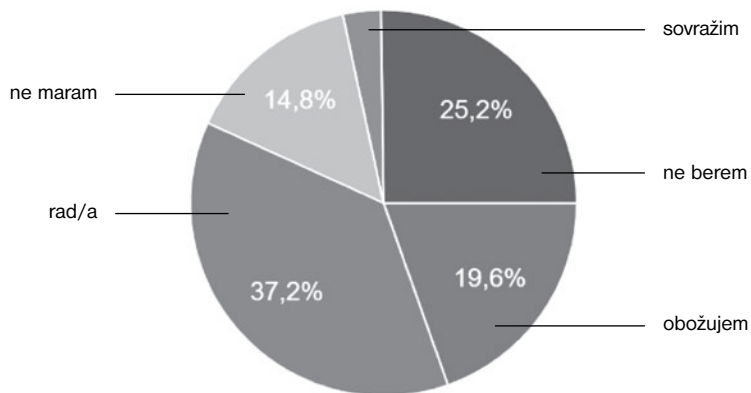
Vseh šest dijakov se šola v Novem mestu. Dijak 1 je učenec prvega letnika Srednje zdravstvene in kemijske šole (Šolski center Novo mesto), program kemijski tehnik; dijakinja 2 je učenka drugega letnika Srednje gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole (Šolski center Novo mesto), smer vzgojiteljica predšolskih otrok; dijakinja 3 je učenka prvega letnika Srednje zdravstvene in kemijske šole (Šolski center Novo mesto), smer zdravstveni tehnik; dijakinja 4 je učenka četrtega letnika Gimnazije Novo mesto, smer gimnazija; dijak 5 je učenec prvega letnika Kmetijske šole Grm, smer vrtnar; dijakinja 6 pa je učenka četrtega letnika Ekonomske šole Novo mesto, smer ekonomski tehnik. Intervjuji so potekali preko telefona, v povprečju so trajali okoli 5 minut. Intervjuje sem ob dovoljenju govorcev snemala, odgovore pa sem potem transkribirala in v raziskavi zapisala v knjižnem jeziku, razen v primeru določenih neknjižnih besed, ki pomembno vplivajo na prepričljivost izjav in jim dajejo avtentičnost (mladostniški sleng).

3 Bralne navade srednješolcev

Javna agencija za knjigo Republike Slovenija je v nacionalni raziskavi o bralni kulturi in nakupovanju knjig v letu 2019 prikazala upad bralnih navad med mladimi: večina mladih preneha z branjem, ko izstopi iz šolskega sistema (Rupar idr. 2019: 11–29).

Moja analiza je pokazala, da dijaki večinoma radi berejo, predvsem v prostem času. Na vprašanje, kako rad/a bereš knjige, ki si jih izbereš sam/a za branje v prostem času, jih je 37,2 % odgovorilo, da *rad/a*, medtem ko jih je 19,6 % odgovorilo, da branje *obožuje*. Tako jih ima več kot polovica pozitiven odnos do branja v prostem času. Zakaj, pa sem izvedela iz intervjujev. Dijakinja 2 »bere po večini zato, ker ji je to všeč«, dijakinja 3 pa v prostem času veliko bere, ker so »ji te zgodbe zanimive«. Dijakinja 6 rada bere, ker se »iz knjig lahko veliko naučimo, popeljejo nas v čase, katere nikoli nismo doživeli, katere nikoli ne bomo doživeli«. Dijakinji 4 pa se zdi »branje knjig malo bolj fancy kot pa filme gledati, pa tudi malo bolje je za oči«.

Da branja v prostem času *ne mara*, je odgovorilo 14,8 % dijakov, 3,2 % pa celo, da branje *sovraži*. Dobra četrtina (25,2 %) v prostem času sploh *ne bere*. Dijak 1 je povedal, da zato, ker mu je branje »dolgočasno in raje počne kaj drugega«, dijak 5 pa, da »nima časa za branje«.

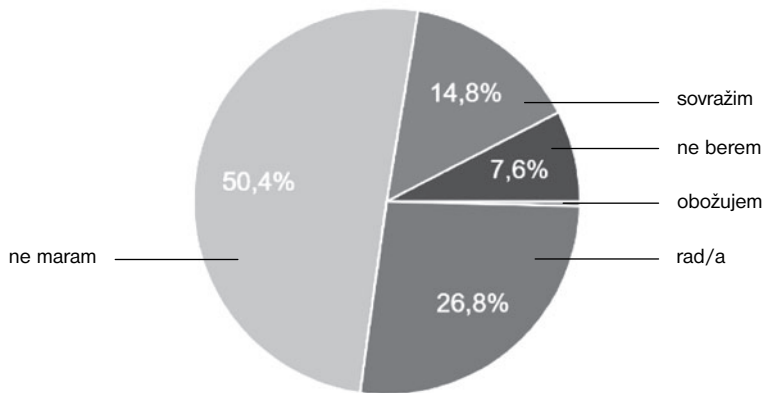


Graf 1: Rezultati odgovorov na vprašanje, kako rad/a bereš knjige, ki si jih izbereš sam/a za branje v prostem času (250 odgovorov)

Nato sem dijake vprašala, kako radi berejo knjige, ki jih obravnavajo v šoli. Tukaj se je število pozitivnih stališč precej zmanjšalo, saj jih je le dobra četrtina (26,8 %) odgovorila, da ima tako branje *rad/a*, in 0,4 % oziroma en odgovor, da to branje *obožuje*. Da šolskih knjig sploh *ne berejo*, je odgovorilo 4,6 % dijakov (prim. s podatkom, da v prostem času ne bere 25 % dijakov). Polovica (50,4 %) je obkrožila, da branja šolskih knjig *ne mara*, 14,8 % pa, da to *sovraži*.

Zakaj šolskih knjig ne berejo, je v intervjuju razložila dijakinja 4: »Po mojem, da se mi je zdelo to kot ena prisila, pač nekako so mi bile že po defaultu nezanimive glih zaradi tega, ker so jih pač v šoli izbrali, da jih moramo prebrati.« Dobila pa sem tudi odgovore, da knjige, ki jih morajo brati

v šoli, »niso zanimive« (dijakinja 2) ter da so »devetdeset odstotkov časa dolgočasne« (dijak 1). Podobno so odgovorili tudi drugi dijaki: »za bralno značko je malo bolj, ampak domače branje so pa manj« (dijakinja 2); »niso bile to knjige, po katerih bi jaz segala v svojem prostem času, ker me take zgodbe niso zanimale« (dijakinja 4); »brezvezne so, take otročje se mi zdijo« (dijak 5). Dijakinja 6 mi je povedala, da je pri obveznem branju v šoli »čisto odvisno od knjige do knjige«. Izpostavila je primer obveznega branja *Zločin in kazen*, ki vsebuje tako dolgočasne kot zanimive dele, zato je mnenja, da »kar beremo, ima nek svoj namen, da preberemo in da se iz tega nekaj naučimo«. Pri šolskem branju ji je všeč, da »predebatiraš to in ti profesor pove, kaj in kako in zakaj si v bistvu to prebral«. Vseeno pa na koncu izpostavi, da se ji pri izbranih knjigah v šoli vseeno »zdi kakšna stvar res glupa«.



Graf 2: Rezultati odgovorov na vprašanje, kako rad/a bereš knjige, ki jih obravnavate v šoli (250 odgovorov)

Iz ankete sem še izvedela, da na splošno najraje berejo *prozo* (51,2 %), nato *dramatiko* (24,7 %), najmanj pa *poezijo* (5,3 %). 18,7 % jih je odgovorilo, da ne mara *ničesar*.

V omenjeni nacionalni raziskavi o bralni kulturi v letu 2019 so ugotovili, da 85 % mladih med 18. in 24. letom bere knjige tudi v angleščini (Rupar idr. 2019: 46), zato me je zanimalo, kolikšen je ta odstotek pri srednješolcih. V anketi sem dijake vprašala, v katerem jeziku najpogosteje berejo v prostem času in pokazalo se je, da jih 23,9 % najpogosteje bere v *angleščini*, 71,7 % pa najpogosteje bere v *slovenščini*. Med ostalimi odgovori so se v manjšem številu pojavile še *bosansščina*, *portugalščina* in *hrvaščina*, za kar sklepam, da gre za prve jezike nekaterih učencev.

Dijake sem spraševala tudi po količini branja v prostem času. Odgovori so se zelo razlikovali, najnižji odgovor je bil *nič* oziroma *ne berem*, najvišji pa *15 ur na teden*. Izračunala sem povprečje in ugotovila, da dijaki v povprečju berejo 2 uri na teden. Torej 2 uri na teden posvetijo branju leposlovja po lastni izbiri in v svojem prostem času. V ta čas ni všteto informativno branje (za učenje) in branje leposlovja za šolske potrebe (domače branje, branje obveznih književnih vsebin). Raziskava *World Reading Habits in 2020* je ugotovila, da nemške najstnice v povprečju berejo leposlovje 62 minut,

dečki pa 45 minut na dan, torej približno 7 ur na teden, vendar iz raziskave ni razvidno, ali gre le za branje v prostem času ali pa je v to vključeno tudi obvezno branje za šolo (Global English Editing).

4 Vpliv pandemije Covid-19 na bralne navade srednješolcev

Pred pandemijo Covid-19 so bralne navade mladostnikov upadale, za čas med pandemijo pa je raziskava *World Reading Habits in 2020* pokazala, da se je količina branja občutno dvignila. Karantena in samoizolacija sta vplivali na količino prostega časa, ki smo ga lahko preživeli ob omejenih dejavnostih; branje je bila ena bolj dostopnih. Raziskava je ugotovila, da je 35 % ljudi na svetu med pandemijo bralo več (Global English Editing).

Zato sem dijake spraševala, ali so med pandemijo brali več ali manj kot pred njo in koliko so se njihove bralne navade spremenile, ko se je pandemija končala. Dobra polovica (50,6 %) je odgovorila, da se količina branja med pandemijo *ni spremenila*, 32,9 % da so brali *več*, medtem ko jih je 16,5 % bralo *manj*. Po vzrokih, zakaj so brali več in zakaj manj, sem vprašala dijake intervjuvance. Dijak 5 je bral manj, »ker je bilo tako obdobje, da se ti ni nič dalo«; dijakinja 2 pa je izpostavila problematiko, da je brala manj, »zato ker ni šla veliko v knjižnico, ker v šolo niso mogli hoditi«.¹

Skoraj tretjina dijakov (32,9 %) je označila, da so brali več, ker so imeli več prostega časa in jim je bilo zato pogosto dolgčas. Dijakinja 3 je več brala, »da sem si krajšala dolgčas«, dijakinja 4 pa je med pandemijo branje znova vzljubila: »ja, spet sem začela ful več brati, ker prej sem brala samo pač za domača branja, zdajle med korono sem pa imela dejansko tisti svoj prvi izziv 50 knjig v enem letu prebrati, tako da sem brala ful. Pa tako res kadarkoli sem imela čas, ko sem jedla, ko sem gledala televizijo, sem zraven brala, pač tako sem brala.« Tudi dijakinja 6 je izpostavila, da »ni bilo toliko prevoza sem pa tja, tako da je bilo nekaj več časa, in če se je dalo, smo bili več zunaj ali pa smo več brali, odvisno tudi od vremena«. Dijak 1 pa je povedal, da ni »bral ne več ne manj, ker mi je dolgočasno«.

Ker so se dijaki v šolskem letu 2021/22 vrnili v šole, me je zanimalo, kako je vrnitev vplivala na njihove bralne navade glede na čas med pandemijo. Prevladoval je odgovor, da se njihova količina branja *ni spremenila*, in sicer je tako odgovorilo 63,1 % dijakov. 12,9 % dijakov je odgovorilo, da zdaj *bere več* kot med pandemijo, 24,1 % pa zdaj *bere manj*. Dijaki 1, 2, 5 in 6 so rekli, da se njihova količina branja ni spremenila, dijakinja 3 in dijakinja 4 pa sta opazili, da zdaj bereta manj: »zato ker se je veliko snovi za učiti« (dijakinja 3); »zdaj se pa trudim to [bralno navado] ohranjati, čeprav gre malo težje, ker pač obviously imaš vseeno malo manj časa, ker pač hodiš več okoli pa srečuješ dejansko ljudi, ki jih prej nisi, ker si bil pač zaprt v hiši ves čas, ampak se pač trudim ohraniti to, kar sem zdajle med pandemijo pridobila« (dijakinja 4). Tudi dijakinja 6, ki zdaj bere manj kot med pandemijo, mi je povedala, da si želi, »da bi lahko več brala, ampak časa je manj zaradi vožnje sem pa tja pa vseh obveznosti«.

¹ Tudi raziskava Teje Špes (2020: 35) je pokazala, da karantena ni bistveno vplivala na bralne navade v starostni skupini študenti, saj se njihova dnevna rutina ni močno spremenila. Pokazalo se je celo, da je količina branja upadla, saj študenti niso več mogli brati na javnih prevozi.

5 Branje elektronskih knjig pri srednješolcih

Analize, ki jih opravljajo različne domače založbe, so za čas pandemije pokazale močno povečano spletno prodajo knjig in povečano zanimanje za elektronske knjige (Kač 2020). Ker smo bili v času pandemije doma, veliko jih tudi ni imelo dostopa do knjižnic, je kar nekaj ljudi začelo brati elektronske knjige namesto fizičnih. Zato sem dijake vprašala, ali na splošno pogosteje berejo tiskane ali elektronske knjige. Pričakovano še vedno prevladujejo *tiskane knjige* (79,9 % dijakov), 20,1 % pa pogosteje berejo *elektronske knjige*. Dijaki so označili tudi, da so med pandemijo brali več elektronskih knjig, po pandemiji pa manj.

6 Sklep

Na Slovenskem knjižnem sejmu je Andrej Blatnik predstavil svoje ugotovitve, da »postajamo družba brez branja knjig, tisti pa, ki jih še berejo, vse več berejo brezplačno in vse več berejo v angleščini. In tudi ti berejo vse manj.« (Rupar idr. 2019)

Kako vseč je dijakom branje leposlovja, se razlikuje od tega, ali gre za branje v prostem času ali za branje v šolske namene. V Tabeli 1 sem povzela odstotke, kako so se dijaki opredelili glede branja.

Tabela 1: Stališča dijakov do branja knjig

	Obožujem	Imam rad/a	Ne maram	Sovražim	Ne berem
Leposlovje v prostem času	19,6 %	37,2 %	14,8 %	3,2 %	25,2 %
Leposlovje v šoli	0,4 %	26,8 %	50,4 %	14,8 %	4,6 %

Količina branja se je pri nekaterih dijakih v času med in po pandemiji spremenila, pri dobri polovici dijakov pa pandemija ni imela vpliva na količino branja, kar sem prikazala v Tabeli 2.

Tabela 2: Količina branja dijakov med in po pandemiji

	Več	Manj	Se ni spremenilo
Med pandemijo	32,9 %	16,5 %	50,6 %
Po pandemiji	12,9 %	24,1 %	63,1 %

Bralne navade se zagotovo spreminjajo. Povečuje se popularnost elektronskih knjig. Mnoge spletne platforme ponujajo literaturo preko spleta brezplačno, hkrati pa je dijakom veliko bolj priročna, ker dostopajo do nje preko telefonov. Povečuje se tudi količina branja v angleščini, ker je večina literature na spletu dostopne le v tujem jeziku.

Viri in literatura

CABRERA, Isabel, 2020: World Reading Habits in 2020. *Global English Editing*.

<https://geediting.com/world-reading-habits-2020/> (dostop 18. 2. 2022)

KAČ, Maja, 2020: Prodaja knjig med karanteno: večja odprtost tudi za zahtevnejše branje.

<https://www.rtv slo.si/kultura/knjige/prodaja-knjig-med-karanteno-vecja-odprtost-tudi-za-zahtevnejse-branje/523028> (dostop 20. 2. 2022)

RUPAR, Patricia, BLATNIK, Andrej, KOVAČ, Miha, RUGELJ, Samo, 2019: *Knjiga in bralci VI, bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco.

ŠPES, Teja, 2020: *Vpliv tehnologije na branje ter bralne navade in rituali študentov: raziskovanje branja preko individualnih intervjujev in dnevnika branja*. Diplomsko delo. Mentorica doc. dr. Ana Vogrinič Čepič. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Predstavitev avtoric in avtorjev

Dr. Miran Hladnik, literarni zgodovinar in redni profesor za slovensko književnost na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, raziskuje slovenske pripovedne žanre, feljtonistiko in spletne oblike pismenosti ter predava o njih. Objavil je knjige o povesti, slovenski kmečki povesti, slovenskem zgodovinskem romanu, trivialni literaturi, jezikovni priročnik za turiste, učbenik strokovnega pisanja, kritično izdajo zbranega dela pesnika Alojza Gradnika itn. Na internet postavlja slovensko leposlovje in podatkovne zbirke, ureja diskusijski forum Slovlit in sodeluje na Wikimedijinih spletiščih. Njegova besedila in fotografije so pod licencami creative commons prosto dostopna na spletu.

miran.hladnik@ff.uni-lj.si

Dr. Miha Kovač (1960) je redni profesor na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Leta 1985 je postal odgovorni urednik Mladine, leta 1988 pa se je kot knjižni urednik zaposlil v tedanji Državni založbi Slovenije, kjer je bil med leti 1990–1995 glavni urednik. Nato se je zaposlil na založbi Mladinska knjiga, kjer je bil glavni urednik do leta 2000. Ob delu je magistriral in doktoriral ter leta 2000 začel svojo drugo kariero kot predavatelj na Filozofski fakulteti. Občasno predava na univerzah v Evropi in ZDA, v okviru programa ECMAP pa je sodeloval pri nastanku podiplomskega študijskega programa založniških študij, ki se izvaja na univerzi Oxford Brookes.

mihael.kovac@ff.uni-lj.si

Dr. Boža Krakar Vogel je zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani in utemeljiteljica didaktike književnosti na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. Je avtorica nekaj monografij, najpomembnejši sta *Poglavja iz didaktike književnosti* (2004) in *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine* (2020). Kot soavtorica je sodelovala pri pripravi učbenikov in beril za pouk književnosti v osnovnih in srednjih šolah, med katerimi velja omeniti srednješolske antologije *Branja* 1–4. V soavtorstvu je sodelovala tudi pri oblikovanju učnih načrtov za pouk slovenščine v osnovnih šolah in gimnazijah ter bila dolgoletna članica predmetne maturitetne komisije za slovenščino pri splošni maturi. Je dobitnica številnih priznanj in nagrad, npr. državne nagrade s področja šolstva (2006), ter je častna članica Slavističnega društva Slovenije (2016) in častna občanka občine Semič (2017).

boza.krakar@guest.arnes.si

Luka Kropivnik je diplomirani rusist in slovenist. Leta 2018 je diplomiral pri prof. dr. Ireni Novak Popov z nalogo *Majakovski v sodobni slovenski poeziji: Majakovski v delih Miklavža Komelja in Primoža Čučnika*. Na magistrskem študiju zaključuje študijske programe slovenistika in zgodovina

ter vzporedno etnologija in kulturna antropologija in primerjalna književnost. Podrobneje ga zanima-
jo področja sodobne slovenske poezije, didaktike književnosti, s področja antropologije pa medna-
rodne migracije in človekove pravice. V letih 2018 in 2019 je opravljal funkcijo prodekana študenta
FF UL, v letu 2020 pa je bil predstavnik študentov v Senatu Univerze v Ljubljani. Od novembra
2021 do februarja 2022 je opravljal Erasmus prakso na Inštitutu za slavistiko Univerze v Celovcu.

kropivnik.luka@gmail.com

Erika Kum je študentka magistrskega programa slovenistike (pedagoška, jezikoslovna smer)
na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2021 je diplomirala iz slovenistike. Je avtorica osmih lepo-
slovnih del za mladino, pesnica in likovna ustvarjalka. Kot študentka poučuje slovenščino kot tuj
jezik, piše podnapise ter sodeluje pri projektih *Razvoj slovenščine v digitalnem okolju*, *Online
notes* in *BIOEASTsUP*.

erika.kum99@gmail.com

Dr. Sonja Pečjak je redna profesorica pedagoške psihologije na Oddelku za psihologijo
Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s preučevanjem psihologije bra-
nja in pismenosti, s procesi samoregulacijskega učenja (še posebej bralnih učnih strategij), e-uče-
nja, procesi kariernega odločanja pri šolskem svetovanju in medvrstniškega nasilja v šoli. Je
avtorica številnih znanstvenih in strokovnih monografij, objavljenih doma in v tujini. Bila je nosilka
oz. sodelavka v številnih raziskovalnih projektih – med zadnjimi v projektu Razvijanje zgodnje in
akademske pismenosti v družini, vrtcu in šoli ter raziskavi Učne opore pri e-učenju. Izvaja preda-
vanja in izobraževanja za učiteljske kolektive, bila je tudi vodja delovne skupine za izdelavo
Nacionalne strategije razvoja bralne pismenosti.

sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Dr. Urška Perenič je germanistka in slovenistka ter je izredna profesorica na Oddelku za slo-
venistiko Filozofske fakultete. Je avtorica znanstvene monografije (2010) in visokošolskega učbe-
nika s področja empirične literarne vede (2014), soavtorica znanstvenokritične izdaje pisemske
korespondence najstarejšega živečega slovenskega pisatelja Borisa Pahorja s slavistko Marijo
Žagar (2010), avtorica obsežne spremne študije k faksimilirani izdaji prvega slovenskega dnevni-
škega romana *Beatin dnevnik* Luize Pesjakove (2019), odmevne znanstvene monografije o prvem
pomembnejšem slovenskem pripovedniku Josipu Jurčiču (2021), po kateri trenutno nastaja sce-
narij za dokumentarni film, ter avtorica številnih literarnovednih razprav v domačih in tujih publika-
cijah. Sodelovala je in še vedno sodeluje pri več raziskovalnih projektih. Med članstvi v strokovnih
komisijah izpostavimo Komisijo za književnost pri Prešernovem skladu, ki podeljuje najvišja držav-
na odlikovanja na področju umetnosti. Nemško-slovenska literatka Luiza Pesjakova je ena od
njenih glavnih in stalnih področij raziskovanja, ki jo spremlja že od konca študijskih let.

urska.perenic@ff.uni-lj.si

Dr. Zvezdan Pirtošek je predstojnik Katedre za nevrologijo na Medicinski fakulteti Univerze v Ljubljani in dolgoletni predstojnik Kliničnega oddelka za bolezni živčevja Univerzitetnega kliničnega centra v Ljubljani. Je soustanovitelj srednjeevropskega študija Kognitivna znanost, predsednik slovenskega Sveta za možgane, soustanovitelj Društva bolnikov s parkinsonizmom in član strokovnega odbora Združenja bolnikov z demenco. Glavni raziskovalni področji sta nevrodegenerativne bolezni (Parkinsonova in Alzheimerjeva bolezen) in kognitivna nevroznanost. Za delo na področju demenc mu je predsednik Republike Slovenije podelil državno odličje Red zaslug.

zvezdan.pirtosek@kclj.si; zpirtosek@gmail.com

Dr. Jerca Vogel je izredna profesorica na Katedri za didaktiko slovenščine Oddelka za slovenistiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer poučuje predmete Didaktika slovenskega jezika, Izbrana poglavja iz didaktike slovenskega jezika ter Pedagoška praksa. Tako pri svojem pedagoškem kot raziskovalnem delu se srečuje predvsem z vprašanji, kaj in kako razvijati pri pouku prvega jezika. Njena osrednja raziskovalna področja so kritična sporazumevalna zmožnost in kritična jezikovna zavest, razmerje med knjižnim jezikom in drugimi zvrstmi pri pouku slovenščine, vloga slovenščine kot učnega jezika, metode sodobnega pouka prvega jezika, predvsem projektni in problemski pouk, pa tudi raba IKT-tehnologije pri pouku. Trenutno sodeluje pri projektu portal Franček, ki je namenjen učencem osnovne in deloma srednje šole.

jerca.vogel@ff.uni-lj.si

Dr. Igor Žunkovič je docent na Oddelku za primerjalno književnost in literarno teorijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Je avtor znanstvenih monografij *Zgodbe, ki nas pišejo* in *Evolucija in literatura* ter prevajalec knjig *Kako se literatura igra z možgani?* Paula Armstronga in *O izvoru zgodb* Briana Boyda. Ob zgodovini dramatike ga v zadnjih letih zanima predvsem učinek literarnega branja, in sicer poezije (Srečko Kosovel), dramatike (Simona Semenič) in tudi proze (Svetlana Aleksijević). Svoje interpretacije in analize utemeljuje na spoznanjih kognitivne literarne vede druge generacije, ki upošteva utelešenost in ugnezdenost doživljajskih procesov ob branju književnosti.

igor.zunkovic@ff.uni-lj.si

