

Meta Grosman
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

KAJ JE BRANJE IN KAKŠEN JE BRALEC V 21. STOLETJU

Elektronska besedila, ki jih omogoča digitalno sporazumevanje, odpirajo nova vprašanja o večrazsežni bralni zmožnosti, ki bi bralce usposabljala za kritično branje 'tradicionalne' linearne pripovedi in za razbiranje elektronske književnosti. Ob vse večji privlačnosti digitalnih medijev je potrebno poznati tiste posebnosti linearnega branja, za katere elektronska besedila bralcev ne usposabljaajo.

Electronic texts brought about by digital communication open new questions on multidimensional reading ability, qualifying readers for the critical reading of the 'traditional' linear narrative, and for comprehending electronic literature. With the increasing attraction of digital media it is necessary to be familiar with the specific features of linear reading; this knowledge, however, is not acquired by reading electronic texts.

Na vprašanja o naravi branja in o lastnostih bralcev ni bilo nikoli mogoče odgovoriti z enoznačnimi odgovori, ljudje so vedno brali na različne načine in med posameznimi bralci so bile velike razlike tako pri branju kot pri bralnih zmožnostih. V 21. stoletju pa nove oblike besedil, h katerim vabi elektronsko sporazumevanje, prinesejo korenite spremembe pri branju, povečajo razlike med bralci in terjajo zelo različno bralno procesiranje oz. bralčevo sodelovanje z digitalnimi besedili, skladno s tem pa tudi pouk, ki bi vključeval več oblik pismenosti oz. pismenost z več razsežnostmi. Bralci bi morali poleg doslej tradicionalnih linearnih oblik branja razviti tudi nove nelinearne načine branja oz. procesiranja besedil, kot so potrebni za učinkovito razbiranje raznih žanrov elektronskega sporazumevanja in novih žanrov elektronske književnosti. Uporaba digitalnih oblik besedil je za mlade vsakodnevna realnost, proučevanje načinov, kako naj bi ta besedila učinkovito brali, pa je deležno premalo zanimanja. Na letošnjem knjižnem sejmu v Frankfurtu je prevladalo prepričanje, da bodo že leta 2018 založniki z digitaliziranimi vsebinami zaslužili več kot s papirnatimi knjigami.

Pričakovanja takega razvoja pa ne postavljajo pod vprašaj samo obstoja klasične knjige na papirnatem nosilecu, marveč sprožajo tudi vprašanje o oblikah branja, ki so potrebne za 'klasične' knjige in za elektronsko oblikovana besedila. Še pomembnejše se zdi vprašanje o razmerjih med različnimi oblikami branja, bralnih strategij in zmožnosti bralcev, ki so potrebne za razne oblike tradicionalnih in novih besedil.

Kakšen pouk bi bil potreben za razvoj večrazsežnih bralnih zmožnosti, ki bi učence usposobile za vse potrebne oblike branja? Ali bodo posebnosti oblik bralnega sodelovanja, kot je potrebno in se razvija pri procesiranju elektronskih/digitalnih besedil, imele povratne učinke na branje, ki bo v luči teh sprememb dobilo prizvok 'tradicionalnega' linearnega branja, in ga bodo nove oblike za nekatere posameznike začele celo spodrivati in nadomeščati? Kako bi pri generacijah mladih, ki se s sestavinami digitalne pismenosti srečujejo že pred vključitvijo v šole kot 'digitalni domorodci'¹, spodbudili zanimanje in potrebo po poglobljenem linearnem branju, kot ga terjajo npr. natisnjena umetnostna besedila, in jih vzgojili v bralce z bogato večrazsežno bralno zmožnostjo za vse obstoječe oblike besedil, ter jim privzgojili bralne strategije za razne bralne namene? Smiselnega upoštevanja tako pridobljene predšolske pismenosti pri pouku doslej niso zmogle upoštevati niti bralno najbolj razvite jezikovne skupnosti in njihovi sistemi opismenjevanja. Ali se bomo v prihodnosti soočali z novo obliko generacijskega prepada med bralci, ki jih bo zanimalo samo branje digitalnih besedil in elektronske možnosti knjižnega sporazumevanja, ter starejšimi bralci, ki se bodo z nostalgijo spominjali 'tradicionalnih' oblik linearnega branja umetnostnih besedil, ali pa bo slednja besedila za mlajše bralce treba digitalizirati, se pravi 'prevesti' v elektronske oblike?

Vprašanja o prihodnjih oblikah branja dobivajo vedno večjo aktualnost ob novih spoznanjih, da že danes ustrezen pouk linearne pismenosti terja za to posebej usposobljene strokovnjake, ki ne poučujejo samo strategij začetnega branja in pisanja, marveč učence usposabljaajo za vedno bolj zahtevne oblike kritičnega branja in razumevanja širokega nabora besedil v tiskani in elektronski obliki. O pomenu sistematičnega pouka večrazsežne pismenosti pa pričajo tudi rezultati mednarodnih raziskav, ki nikakor ne kažejo zadovoljljive funkcionalne pismenosti mladih in odraslega prebivalstva na Slovenskem že pri 'tradicionalni' linearni pismenosti, o usposabljanju za digitalno pismenost pa zvečine govorijo na ravni priporočil.

Izzivi nelinearnega branja in elektronskih besedil

Za razmislek o izzivih, ki jih prinašajo nove oblike elektronskega sporazumevanja in besedil na računalniških zaslonih, je potrebno najprej poznavanje različnih možnosti in novih oblik branja, še zlasti razlik med linearnim in nelinearnim procesiranjem besedil v vseh njihovih razsežnostih. Že sama oznaka 'nelinearno' branje kaže na to, da naše pojmovanje branja elektronskih besedil izhaja iz nasprotja osnovnemu linearnemu branju tiskanih besedil, ki jih beremo od besede do besede, od povedi do povedi, od vrstice do vrstice in od prve do zadnje strani, vsaj pri umetnostni pripovedi, in v slovenščini od levega roba strani proti desnemu. Umetnostna besedila so sestavljena tako, da morajo na začetku bralca prepričati o svoji zanimivosti, nato vzdrževati njegovo zanimanje z vedno novimi in napetimi zapleti ter ga naposled pripeljati do takšnega ali drugačnega konca. Tudi druga besedila, še zlasti učbeniki predpostavljajo, da uvodno besedilo uvaja in omogoča razumevanje ter končno razumetje besedila kot cilj branja. Osnovna pojmovanja pismenosti so implicitno prisotna tudi pri vseh elektronsko oblikovanih besedilih, ki jih vsaj vsi bralci, ki že imajo izkušnje z linearnim branjem, zaznavajo kot raz-

¹ Prim. Veronika Rot Gabrovec 2009: 26.

lična prav zaradi predhodne izkušnje z linearnimi besedili. Elektronska besedila ne izpolnjujejo več pričakovanj, ki temeljijo na izkušnjah z linearnim razumevanjem besedilnosti.

Osnovna oblika elektronskega besedila nadbesedilo oz. hipertekst (v angl. *hypertext*), kot ga vidimo na zaslonu računalnika, bralcu skupaj z različnimi vizualnimi gradivi ponuja kose besedil, ki sestojijo iz besed in so lahko segmenti različnih oblik pripovedi, opisov ali razne uokvirjene rabe besed, brez vnaprej določenega zaporedja posameznih sestavin. Angleško oznako za te kose/sestavine iz besed na računalniškem zaslonu *node* slovenimo z izrazom vozlišče. Druga pomembna značilnost nadbesedil pa so številne možnosti povezav ali linkov (v angl. *link*), s katerimi bralec sam povezuje ponujene besedne segmente med seboj in z drugimi sestavinami celote in določa njihovo zaporedje glede na lastno zanimanje. Sistem povezovanja z 'linki' bralcu omogoča, da se sam odloča o povezavah in tako samostojno izbira najprej kose besedil in/ali vizualne predstavitve, nato pa z izborom različnih povezav/linkov še zaporedje izbranih delov/kosov besedila in drugih sestavin ter tako po lastnem zanimanju/okusu oblikuje svojo posebno bralno aktualizacijo nadbesedila iz sestavin, ki jih nadbesedilo ponuja. Njegova aktualizacija se zato praviloma razlikuje od aktualizacij vseh drugih bralcev in predvsem od vsega avtorjevega ponujenega besedilnega gradiva, od katerega vključuje le izbrane sestavine. Elektronska besedila poleg segmentov iz besed na računalniškem zaslonu ponujajo tudi bogato slikovno gradivo, fotografije, grafične prikaze, številke, avdio in video sestavine, ki so uporabljene neodvisno od nekdanjih izvirnih kulturnih uporab tiska, filma itn. Elektronski medij namreč omogoča prej nepredstavljivo enostavno vključevanje različnih vrst slikovnih gradiv, ki imajo vedno večji pomen v sestavi besedila in pri njegovem razbiranju. Vse te digitalno uskladiščene in ponujene prvine bralci poljubno sestavljajo, nadbesedila na računalniškem zaslonu zato v bistvu ustvarjajo povsem nove pogoje bralčevega doživljanja informacij in pomena oz. opomenjanja nadbesedila.

Nadbasedilo že v sami osnovi spreminja dosedanje pojmovanje besedila kot avtorsko določenega vrstnega reda razbiranja ponujenih vsebin oz. besedilnih podatkov, s tem da bralca vabi k poljubnemu izboru in zaporedju iz ponujenih vsebin. Bralec lahko izbira tako posamezne sestavine, kose besedil in razne vizualne sestavine in pri tem ne določa samo izbora, se pravi izbranih in zanemarjenih/neizbranih sestavin, marveč tudi zaporedje sestavljanja posameznih sestavin v celoto in s tem znotrajbesedilne povezave, hitrost izbora oz. prehodov z ene na drugo sestavino ter količino in kakovost izbranih sestavin. Branje kot dejanje postane v bistvu dejanje izbiranja kot odločanja med različnimi besedilnimi podatki in med različnim trajanjem pozornosti, ki jo bralec namenja posameznim besedilnim sestavinam ob zanemarjanju oz. izpuščanju drugih, tako vodi do osebne konfiguracije bralčevega besedila z lastnim povzetkom. Nove prakse branja, ki jih spodbujajo nadbesedila, terjajo od bralca visoko stopnjo interaktivnosti/sodelovalnosti, s katero se bistveno povečuje tudi bralčeva odgovornost za tvorjenje pomena in končni bralni rezultat. Pri bralčevem krmarjenju oz. 'navigiranju' ali 'deskanju' skozi ponujeno nadbesedilo bralca omejuje samo količina in kakovost ponujenih besedilnih sestavin, ki jih še vedno določa avtor. Izbor in uporaba posameznih sestavin pa je prepuščena bralcu, ki mora za svoj izbor, razumevanje in razumetje izbora iz ponujenih sestavin sprejeti tudi določeno odgovornost.

S sprejetjem odgovornosti za lasten izbor in razumevanje besedila pa se spreminja tudi konstelacija razporeditve moči in pomena v komunikacijskem govornem dejanju: ko avtor nima več možnosti in moči nadzorovati bralčev izbor, zaporedje izbiranja in sestavo izbranih sestavin, se pravi, ko celostno doživetje besedila ni več pod avtorjevim nadzorom, bralec posledično postane soodgovoren za lasten pomen. Spremenjeno vlogo bralca pri razbiranju nadbesedil zato številni strokovnjaki opisujejo kar kot bralčevo sekundarno avtorstvo. Neomejene možnosti elektronskega povezovanja različnih sestavin in njihovih bralnih aktualizacij tako ne spreminjajo samo možnosti bralčeve interakcije z besedilom, marveč bistveno spreminjajo tudi tradicionalno pojmovanje besedila, meje med avtorjem in bralcem (posledično tudi med učiteljem in učencem) in predstave o avtorjevem nadzoru bralčeve aktualizacije besedila, z neomejeno medbesedilno uporabo segmentov različnih besedil pa tudi med raznimi besedili. Za nadbesedila značilna nestabilnost, visoka fleksibilnost in temeljni poziv k interaktivnemu sodelovanju z izborom postanejo skupni imenovalci vseh elektronskih besedil. Proces bralčevega izbiranja ponujenih raznolikih sestavin nadbesedila pa odpira vprašanje vedno prisotne razlike med avtorsko oblikovanim/ponujenim sestavom vseh možnih sestavin, ki hkrati predstavljajo edino omejitev bralčevega izbora, in različnimi bralnimi aktualizacijami posameznih bralcev glede na posebna zanimanja, sledenje posebnih poti 'skozi besedilo' z lastnim povezovanjem sestavin iz ponujene množice različnih besednih in vizualnih sestavin. Stalna prisotnost te razlike in še več, nemožnost aktualizacije vseh sestavin sta bili nazorno prikazani pri branju novih elektronskih umetnostnih besedil. Probleme, ki jih odpira bralčev svobodni izbor, in le delna aktualizacija besedila pa postanejo v drugačni obliki očitni pri učnih besedilih, pri katerih bi morali avtorji že pri sestavi upoštevati možnosti bralčevega netipičnega izbora.

Elektronska umetnostna besedila

Med elektronska književna besedila strokovnjaki najbolj pogosto uvrščajo besedila, ki se 'rodijo v digitalni obliki', se pravi nastanejo z računalniki in na njih, z različnimi računalniškimi programi ter so namenjena branju na računalniškem zaslonu. Medtem ko definicija izključuje vsa natisnjena besedila, ostaja odprto vprašanje 'prevodov' natisnjenih besedil v digitalno obliko oz. besedil, nastalih s procesi digitalizacije že obstoječih tiskanih besedil. Z osnovnim ciljem pospeševanja pisanja in branja književnosti v elektronskih medijih se je mednarodna organizacija *Electronic Literature Organization* odločila v kategorijo elektronske književnosti vključiti besedila, ki se izvajajo na digitalnih medijih, in dela, ki so ustvarjena z računalnikom in so natisnjena (Hayles, 2008: 3). Elektronsko književno delo ima vse značilnosti nadbesedil. Ponuja veliko sestavnih delov, ločenih kosov pripovedi, opisov oseb in dogodkov, ki pa jih bralec poljubno izbira in sestavlja sam. Isti bralec tako lahko iz osnovnega ponujenega elektronskega besedila izbere in sestavi več različnih besedil in povsem različne zgodbe z raznimi poteki dogajanja, vzročnimi povezavami in razmerji med pripovednimi osebami. Branje slavne fiktivne pripovedi *Afternoon* (Popoldne, 1987 v elektronski in 1990 v tiskani izvedbi) ameriškega pisatelja Michaela Joycea tako omogoča neomejeno število različnih bralnih aktualizacij, glede na to, kakšno pot bralec izbere skozi besedilo.

Bralcu ponuja 539 segmentov pripovedi in 950 možnih povezav posameznih kosov pripovedi. V tem smislu elektronska pripoved ne pomeni ene same zgodbe, ki bi omogočala mnogopomensko branje, marveč pri vsakem branju v samem procesu branja bralec sam izbira sestavine zgodbe in določa potek zgodbe. Strokovnjaki (Bolter, 2001: 125) zato menijo, da zgodbe sploh ni, obstojijo zgolj različna branja. Novejši programi za pisanje elektronskih besedil pa omogočajo še širše možnosti bralčevega izbiranja in tvorjenja lastne bralne poti skozi besedilo.

Ker je vsako branje sledenje različnih možnih poti skozi besedilo, menijo (prav tam, 126), da je več branj elektronskega besedila podobno raziskovanju ogromne hiše ali gradu, kjer pri posameznih obiskih bralec odkriva vedno nove skrite in prej nevidene prostore, njihova razmerja in pomene. Na nek način imajo posamezna branja podobne učinke in izzive kot računalniške igre, s tem pa tudi njihovo zapeljivost. Celo po 'obisku' vseh epizod bralec ne izčrpa vseh pomenov, saj se le ti spreminjajo glede na bralčev izbor, ki ne spreminja samo njihovega zaporedja, ampak tudi njihovo vzročno povezanost in rezultate dogajanja. Bralec se hkrati trudi uporabiti izkušnje/pričakovanja iz linearnega branja in slediti izzivom elektronskega prostora, saj oba nasprotujoča si pristopa soobstajata. Posamezno branje je kot sledenje poljubno izbrani poti skozi besedilo in kot bralčevo doživetje nujno linearen izbor posameznih sestavin in v tem smislu kot doživetje linearno. Pri izboru ga ne omejuje avtorjeva postavitev segmentov. Zaradi neomejenih možnosti razbiranja pa strokovnjaki menijo, da pri branju elektronske književnosti ne gre le za nelinearno branje, marveč bi ga bilo bolj točno opisati kot večlinearno ali mnogosmerno branje.

Podobno kot svetovni splet se tudi elektronska književnost hitro širi, čeprav je največ besedil še vedno v angleščini. Nove oblike prinašajo zapletenejši možnosti krmarjenja med posameznimi sestavinami njihovega izbora in povezovanja kot izvirna uporaba linkov, vključevanje širšega nabora, npr. kinestetskih in haptičnih sestavin, ki omogoča doživljanje vsega telesa (Hayles, 2008: 13). Interaktivna fiktivna pripoved na zanimive načine širi romaneskne literarne sestavine z multimodalnimi možnostmi spleta, z raznimi vizualnimi vsebinami, grafičnimi predstavami, animacijami in uporabo videa. Z vsemi razpoložljivimi možnostmi pa se ne odpira samo vprašanje meja med elektronsko književnostjo in računalniškimi igrkami, marveč tudi med to književnostjo in raznimi oblikami digitalne umetnosti. Istočasno z novimi možnostmi elektronske književnosti se odpirajo vprašanja o njeni naravi, v čem je podobna tradicionalni književnosti in v čem se od te razlikuje, katere oblike tvorjenja pomena so zanjo značilne in kako jih razumejo in uporabljajo bralci (uporabniki?) elektronske književnosti? Ali elektronski mediji sploh omogočajo literarnost kot kvaliteto ali je kakovost digitalnih oblik že sama po sebi manjša od tradicionalne književnosti? Ali bo široka možnost objavljanja na svetovnem spletu povzročila poplavo manjvrednega pisanja? In ne nazadnje, kakšne globinske družbene in kulturne spremembe bo prineslo širjenje digitalne kulture, ki načelno vsakomur omogoča objavo brez cenzure ali posredovanja urednikov in založniških hiš? (Hayles, 2008: 2) Pri odgovorih, ki jih na ta vprašanja ponujajo posamezni strokovnjaki, lahko praviloma razbiramo tudi pripadnost skupini pristašev ali nasprotnikov take književnosti.

Podobna vprašanja se odpirajo tudi o tako imenovanih hibridnih knjigah, za katere nekateri kritiki v angleščini uporabljajo novo oznako 'vook', ki je sestavljena iz prve črke za video in klasične oznake knjige (*book* tako postane *vook*). Ta nova

vrsta 'knjig' v elektronski obliki združuje besedno pripoved z video pripovedjo oz. prikazom delov pripovedi ali demonstracijo raznih postopkov. Zanje se odloča vse več pisateljev, ki so pred tem objavljali raznovrstne tiskane romane. Te 'knjige' je mogoče brati tako na elektronskih bralnikih kot tudi na nekaterih vrstah zapletenejših mobilnih telefonov. Ugledne založniške hiše pa pričakujejo, da bo ta posebna oblika 'multimedijskega hibrida' pritegnila bralce, ki si že dolgo želijo novosti in različnih doživetij. Medtem ko so številni kritiki prepričani, da književnost v taki obliki lahko pritegne več bralcev kot tradicionalne oblike pripovedi brez vizualne podpore, se drugi sprašujejo, ali taka besedila povzročajo nazadovanje branja in od bralcev pričakujejo manj zahtevno raven bralne zmožnosti. Čeprav so odgovori na ta vprašanja še vedno sporni, število raznih oblik hibridnih knjig hitro raste.

Po petstoletnem obdobju stabilnosti knjige na papirnem nosilcu ni nepričakovano, da pojav novih žanrov elektronske književnosti spremlja ostro nasprotovanje zagovornikov tradicionalnih oblik leposlovja. Ti v pojavu elektronskih besedil vidijo prav tako grožnjo tradicionalnim oblikam književnosti, kot so jo ob iznajdbi tiska videli zagovorniki prepisovanja rokopisov, ki so v tisku prepoznavali kar hudičevo delo. Po drugi strani pa zagovorniki elektronskih žanrov pričakujejo, da bo hitro širjenje digitalnega sporazumevanja in književnosti na računalniških zaslonih prineslo ravno tako korenito spremembo kulture in družbe, kot jo je pred petsto leti prinesla iznajdba tiska. Pojav elektronskih žanrov je že močno najedel predstavo visoke kulture in njene združevalne moči (Bolter, 2001: 205). Na svetovnem spletu je praktično izginila razlika med visoko in množično kulturo, saj je spletna predstavitev neke množične oblike lahko prepričljivejša od ASCIL oblike Shakespeara, obe pa imata enako dostopnost. Postmoderne kulture vedno bolj cenijo raznolikost, spontanost in menjajoče se položaje. Značilno postmoderno fragmentacijo pa je mogoče označiti za negativno le, če kot cilj postavimo vedno vprašljivo enotnost. Ne nazadnje splet omogoča pisanje, ki se ravna po piscu in bralcu ter ne sili k neki vnaprej določeni obliki ali avtoriteti. V tem smislu je bolj demokratičen kot tisk in bolj odprt za novosti. Vse te lastnosti skupaj z igricam podobno interaktivnostjo pa nove elektronske oblike književnosti delajo tako privlačne, da se zagovorniki tradicionalnih oblik upravičeno bojijo, da bodo nove oblike književnosti povzročile zaton tradicionalnih. Ta strah izvira tudi iz spoznanja, da ima vse širša uporaba računalnikov v rani mladosti za posledico oblike zasvojenosti, ki številne strokovnjake navaja k spraševanju, ali bodo mladi sploh še sposobni brati tiskane knjige. Nekateri strokovnjaki menijo, da je že danes težko brati klasična dela. Čeprav so taki pesimistični pogledi vse bolj pogosti, mladi pa vse bolj navdušeni nad elektronskimi besedili, se zdi proti napovedani grožnji zatona tradicionalnih knjig veliko bolj smiselno boriti s spraševanjem, kako branje tradicionalnih besedil ponuditi kot prijetno in zanimivo doživetje, ki bo mlade prepričalo o njegovi posebnosti in nenadomestljivosti. Vse od davne preteklosti je bila besedna umetnost vir užitka, ki je izviral iz prijetnega in zanimivega branja in pogovora o prebranem.

V katerih razsežnostih elektronska besedila ne morejo nadomestiti izkušnje linearne pripovedi

Če hočemo priti do odgovora na to vprašanje, moramo najprej razrešiti vprašanje o tem, v kakšnih okoliščinah je branje leposlovja zanimivo in prijetno doživetje. Številne domače (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006: 46) in tuje raziskave (Ediger 2009) jasno kažejo, da je za vse starostne skupine najbolj zanimivo branje po lastnem izboru. O tem pričajo tudi večmilijonske mednarodne skupnosti bralcev, ki so na osnovi medsebojnih priporočil samih bralcev omogočile nastanek uspešnic Rowlingove, praznovanje Dahlovega dne v Angliji in mednarodne klepetalnice na vseh celinah, v katerih si bralci izmenjavajo svoje bralne izkušnje in navdušenje nad priljubljenimi besedili in avtorji. Pod kakšnimi pogoji bi šolska literarna socializacija pri obravnavi besedil v okviru književnega pouka in bralne značke lahko spodbudila podobno zanimanje učencev in ustvarila okoliščine za sodelovanje vseh v pogovoru o prebranem? Odgovor na to vprašanje je seveda hipotetičen, vsebuje pa realno uresničljive sestavine, ki jih že uspešno realizirajo posamezni mentorji za bralno značko in književni klubi, ki združujejo posebej motivirane bralce. Da bi vsi učenci sproščeno sodelovali v pogovoru o prebranem besedilu, bi pogovor moral izpolnjevati dva pogoja: potekati bi moral v obliki enakopravnega dialoga ob obojestranskem spoštovanju učencev in učitelja ter izhajati iz vprašanj samih učencev, šele ko bi bila vsa vprašanja učencev upoštevana, pa bi se usmeril k nadgrajevanju pogovora in razumevanja besedila, ki je predmet obravnave.

Zakaj je pomemben dialog in zakaj mora biti čim bolj enakopraven? Številni avtorji opozarjajo na dejstvo, da je jezik sredstvo, s katerim otrok oblikuje podobo o sebi in o svetu (Berger in Luckmann 1967, Horvat in Magajna 1987 idr.). Oblikovanje podobe o sebi in svojih zmožnostih poteka prav v procesih besednega sporazumevanja. Učenec doživlja sebe skozi druge, natančneje skozi celotno simbolično interakcijo med seboj in skupino, ki v šoli pomeni tako sošolce kot tudi učitelja. V tem procesu oblikuje svojo samopodobo in identiteto s perspektive drugih. Lamovčeva (1994: 271) opozarja na pomen drugih za oblikovanje posameznikove samopodobe:

Na osnovi odnosov z drugimi ljudmi si ustvarimo svojo identiteto. V stikih z njimi opazujemo, kako se na nas odzivajo, dobivamo povratne informacije o tem, kako nas drugi zaznavajo, in se naučimo, da na podoben način zaznavamo sami sebe. Odziv drugih nam pomaga, da razvijemo čim bolj jasno in točno predstavo o sebi. Če nas drugi doživljajo kot vredne, bomo tudi sami sebe ustrezno vrednotili. Lastnosti, ki jih občudujemo pri drugih, poskušamo razviti tudi pri sebi. V medsebojnih odnosih se naučimo povzemati različne socialne vloge, ki jih vključimo v svojo predstavo o sebi. V odnosih z drugimi pravzaprav odkrivamo, kdo smo kot osebnost.

Sodobne študije o pomenu samopodobe za posameznikovo osebno in družbeno delovanje, kot je npr. *Temeljni vidiki samopodobe* (2000) Darje Kobal (2000: 135 in 136), pa razkrivajo neposredne funkcije učenčeve samopodobe pri selekciji informacij, njihovi predelavi, oblikovanju novih izkušenj in usmerjanju posameznikovih dejanj. Tako npr. posameznik, ki je v skupini, shrani več informacij, ki se nanašajo na tisto, kar je povedal sam, kot pa informacij, ki se nanašajo na tisto, kar so povedali drugi. Bolj se spominja tistih nalog, za katere mu je rečeno, da jih je rešil uspešno, kot pa nalog, ki naj bi jih rešil neuspešno. Zasluge za skupinski uspeh pripisuje sebi, za neuspeh pa skupini. Hitreje in lažje izbere

ter uskladišči v spomin tiste podatke, ki se prilegajo njegovi že vzpostavljeni kognitivni strukturi.

V luči teh osnovnih opozoril o delovanju posameznika v skupini postane očiten pomen učenčevega dejavnega sodelovanja v pogovoru o prebranem besedilu: s tem pridobiva izkušnje, da zmore oblikovati in izraziti samostojno mnenje, da je njegovo mnenje poslušano in lahko postane zanimiv predmet pogovora, da se s samostojnim mnenjem lahko uveljavi v krogu sošolcev. Vse to je za učenca prijetna izkušnja, ki prispeva k pozitivni samopodobi, k motivaciji za branje, k nadaljnjemu sodelovanju in k razvoju bralne zmožnosti. Hkrati pa učenec tako vadi za pogovor o umetnostnem besedilu nujno kritičnost, ki je potrebna tudi za razbiranje vseh drugih besedil, od učbeniških do reklamnih in javnih. Kako naj se učenci naučijo kritično misliti, če bo vsa mnenja in stališča zanje izrekal nekdo drug? Če mu bo vsebine in povzetke beril ponudil učitelj ali že kar učbenik in mu bo razlage narekoval učitelj, se preprosto ne bo nikoli srečal z izzivom, da mora sam oblikovati mnenje in presojati prebrano. Odsotnost priložnosti za oblikovanje in izrekanje lastnih mnenj za učenca pomeni, da bo vedno moral sprejemati tuja mnenja, saj ne bo imel nobene izkušnje z oblikovanjem in zagovorom lastnih. Pogovor mora seveda potekati na enakopravni ravni, ko učitelj učenca spodbuja k sodelovanju brez poudarjanja svoje avtoritete. Učenec, ki bo tako svoje sodelovanje doživel kot pozitiven in zato zapomnljiv prispevek k pogovoru, bo imel ugodno sodelovalno izkušnjo v pogovoru in argumentiranju. Z motivacijo za oblikovanje in izražanje mnenja, vprašanj in tudi dvomov po lastni meri (kognitivni strukturi) pa bo na edini možni način pridobil neposredno izkušnjo in samozaupanje, da zmore oblikovati in izraziti lasten odnos in mnenje. Glede na pomen dobro razvite sporazumevalne zmožnosti za posameznikovo delovanje je zmožnost besednega sodelovanja najbolj učinkovit gradnik pozitivne samopodobe, skupaj s samospoštovanjem pa tudi najpomembnejši dejavnik učenčeve uspešnosti v šoli in v pošolskem življenju. Za učenca je pomembno predvsem spoznanje, da lahko s svojim mnenjem konstruktivno sodeluje v procesu sporazumevanja in zagovarja samostojno oblikovano mnenje. V svoji študiji *Psihologija komuniciranja* Mirjana Ule (2005: 18) opozarja na širši pomen sporazumevanja kot človeškega dejanja, s katerim skušamo osmisliti zunanji svet in ta smisel deliti z drugimi. Sporazumevanje opisuje tudi kot ustvarjalno dejanje iskanja ključa za orientacijo v okolju in za zadovoljitev potreb. Pozitivna izkušnja sodelovanja v procesu sporazumevanja ne prispeva samo k dobri samopodobi, marveč tudi k razvoju učenčeve sodelovalnosti. Odsotnost pozitivnih izkušenj sodelovanja pa nasprotno pripelje do prepričanja o nezmožnosti sodelovanja pri sporazumevanju in do vedno bolj negativne samopodobe z različnimi posledicami.

Na pomen učenčevega pogovornega sodelovanja pri obravnavi umetnostnih besedil opozarja tudi Igor Saksida (2008: 24) v načelih komunikacijskega književnega pouka:

- pouk književnosti je vaja v ustvarjanju in izražanju besedilnosti;
- učitelj dopušča različne odzive in jih skuša nekako združiti v razlago, sprejemljivo za vse – tako tudi osvetljuje večpomenskost besedila;
- učitelj spodbuja učence k pogovoru ob besedilu, k razkrivanju povezav besedila z njihovim svetom ter njegovo preteklostjo in prihodnostjo – veliko vlogo ima skupinsko delo;
- tak pouk je za učitelja zahtevnejši, a brez dvoma bolj zanimiv.

Tako naravnani pouk pa za učitelja ni samo zanimivejši, ampak tudi zahtevnejši.

Mentorjeva/učiteljeva vloga v pogovoru o prebranem umetnostnem besedilu je bolj zapletena, če naj bo obravnava res enakopravna. Ves čas se mora zavedati, da ima kot učitelj v razredu avtomatsko položaj moči, zato se mora zavestno truditi biti dober poslušalec učencev in njihovih mnenj. Le če učence prepriča, da ga njihova mnenja zares zanimajo, jih lahko spodbudi k njihovem oblikovanju in izražanju, pa tudi k iskanju vzrokov za njihov nastanek, pri starejših učencih pa tudi k samorefleksiji o lastnem mnenju. Z enakopravno obravnavo lahko bistveno prispeva k varnemu počutju učencev, ki spodbuja sproščen pogovor. Ker bi prehitro izražena mnenja učitelja o besedilu utišala učence v prepričanju, da ima učitelj vedno prav, se more vsaj sprva odpovedati izražanju svojih mnenj. Učitelj, ki prehitro ponudi bleščečo razlago, nima samo molčečih učencev, marveč učence s tem neposredno zavira pri oblikovanju in izražanju lastnih mnenj in posebnih branj. Ker oblikovanje in ubesedovanje mnenja o besedilu od učenca vsaj na začetku terja določen napor, je tudi za učence najbolj enostavno brez razmisleka sprejeti učiteljevo mnenje. Predvsem pa se mora učitelj vzdržati vseh negativnih nalepk za učence, npr. o tem, da so slabi bralci ali da napačno razumejo besedilo. Študije o dolgoročnih vplivih negativnih učiteljskih projekcij na učence so polne opozoril o trajni škodi, ki jo učitelji povzročajo učencem z neprevidnimi pripombami o njihovem delu in negativnimi ocenami njihovega sodelovanja (prim. Kobal, 2000: 180). Učiteljevo kritično nadgrajevanje razumevanja besedila je najbolj uspešno in zanimivo za učence, če učitelj izhaja iz mnenj učencev in druge oblike razumevanja besedila dodaja kot možnosti drugih branj oz. bralcev. S tako obravnavo učencem omogoči prepričanje, da je njihovo mnenje vredno pogovora in v tem smislu vredno izražanja.

Pri tako vodenemu enakopravnemu pogovoru se učenci počutijo sproščene in se lahko odprejo, mnenja sošolcev pa jim hkrati omogočajo temeljno spoznanje o branju, da bralci isto besedilo berejo in razumejo na različne načine. To spoznanje jih uvaja v razumevanje vzrokov za razlike v razbiranju istega besedila in jih navaja k razmisleku o lastnem razbiranju besedila. Ker je branje vedno interaktivni proces med umetnostnim besedilom in bralcem, v času katerega se pomen besedil poraja v bralčevi glavi, je pomen, kot ga vidi posamezni bralec, vedno pogojen z njegovimi predhodnimi izkušnjami, poznavanjem obravnavanih problemov in s prejšnjo medbesedilno izkušnostjo. Vse te izkušnje in znanja se od bralca do bralca razlikujejo, zato v procesu branja z uporabo svoje posebne izkušnosti vsak bralec besedilo bere in razume glede na te izkušnje in o prebranem besedilu oblikuje s svojim znanjem in izkušnjami skladne predstave in mnenje. Ker se pomen tvori kot mentalna podoba besedila v posameznikovi glavi, se mnenja bralcev bolj ali manj razlikujejo, saj nobeno besedilo ne zmora popolnega nadzora bralcev. Ob spoznanjih o različnih možnostih razbiranja se učenci osvobodijo strahu pred 'nepravilnim' branjem, spoznajo pravico do lastnega branja, mnenja in interpretacije besedila. V zagovoru lastnih stališč pa se soočajo z razumevanjem sošolcev. V skupnem pogovoru pa se nato vračajo k besedilu in razmišljajo o tem, katera razbiranja posameznih delov oz. ubeseditev so bližje besedilnemu temelju in bolj osnovana na besedilnih podatkih (se pravi intersubjektivno razpoložljivi besedilni osnovi pogovora), in tako skupaj nadgrajujejo prva/spontana branja s pogovorom o možnih razumevanjih besedila, o delovanju in učinkih posameznih sestavin bese-

dila ter tako spoznavajo temeljno besedno delovanje književnosti kot med ljudmi dogovorjene oblike sporazumevanja za pretresanje človekovih možnosti.

Tako organiziran pogovor o prebranem ni samo zanimiv in ob zmerni tekmovalnosti, ki omogoča kritično udeležbo čim večjega števila učencev, prijeten, omogoča pa tudi uvid v tiste razsežnosti delovanja linearno urejene pripovedi, ki so različne od branja elektronskih besedil in jih le-ta ne morejo nadomestiti. Čeprav nobeno besedilo nima zmožnosti popolnega nadzora nad bralci, natisnjeno besedilo v nespremenjeni obliki ostaja intersubjektivno dostopno za vse bralce v natančno taki ureditvi, kot si jo je zamislil in jo je zapisal avtor. K njemu se lahko vračamo in razmišljamo o možnih pomenih posameznih ubeseditvev z različnih perspektiv. V tem smislu tiskano besedilo vse učence sili k preseganju prvotnih/naivnih subjektivnih pomenov k linearnemu sledenju besedila v vrstnem redu, kot ga je (predhodno) določil avtor, k natančnemu razbiranju posameznih delov, k iskanju globljih pomenov, ki se razkrivajo v linearni urejenosti zgradbe z določeno znotrajbesedilno povezanostjo. Sledenje linearno urejeni pripovedi, ki ne spodbuja preskakovanja posameznih delov, vzpostavlja pri branju disciplino, kot je potrebna pri poslušanju drugega in pri soočanju z drugim, se pravi, kot jo potrebujemo za sleherno dialoško sodelovanje.

V primerjavi z branjem elektronskih besedil in z njihovo odprto besedilnostjo taka oblika pozornosti ostaja nujna sestavina večrazsežne bralne zmožnosti, saj ni potrebna le za interakcijo z linearno urejenimi besedili, marveč tudi za vse oblike medosebnega sodelovanja. Da bi poslušali in slišali druge, ni potrebna samo pripravljenost za sodelovanje, potrebna je tudi zmožnost prilagajanja pripovedi drugega in razumevanja razlik. Linearno organizirana umetnostna besedila ponujajo skoraj neomejene možnosti spoznavanja raznih oblik medosebnega sodelovanja, dejavnikov, ki nanj vplivajo, in celostne dinamike sporazumevanja med ljudmi. Branje je zato dokazano pomembno za kognitivni razvoj, ki poteka vzporedno z jezikovim. Posebej velja omeniti še vpliv bralne izkušnje z linearno pripovedjo na posameznikovo zmožnost upovedovanja in pripovednega urejanja lastnega izkustva in za razumevanje povezanosti človekovega življenja. Eksperimentalno preučevanje te jezikovne zmožnosti je potrdilo domnevo, da je ta jezikovna sposobnost pomembna za ohranjanje mentalnega zdravja in dobrih odnosov s soljudmi. Kakšne kognitivne učinke bo imelo branje elektronskega leposlovja na prihodnje generacije, še ne vemo, saj so bralne izkušnje z njim precej omejene. Nobenega dvoma pa ni o tem, da bodo tudi one potrebovale dialoške zmožnosti za medosebno sodelovanje in spodobnost pripovednega upovedovanja lastne izkušnje za samorazumevanje in samorefleksijo v vse bolj zapletenem svetu. Podatki o nekaterih drugih oblikah digitalnega sporazumevanja zaenkrat kažejo predvsem na bolj sproščene in manj 'pravilne' rabe jezika, ki pri nekaterih uporabnikih velikokrat težijo k fragmentaciji. Nekateri strokovnjaki še vedno mislijo, da digitalizacija prinaša upadanje pismenosti oz. primanjkljaje v pismenosti vsaj na ravni akademskega študija. V svojem delu *Language and the Internet* (2001) David Crystal meni, da je dinamika razvoja digitalnih uporab jezika tako hitra, da ni mogoče napovedovati njenih učinkov in bodočih oblik. Razvoj raznih oblik elektronske književnosti gre v korak s tem razvojem in nekateri strokovnjaki so trdno prepričani, da postaja z vključevanjem raznih vrst nebesednih sestavin vse bolj zanimiva in zapeljiva.

Zakaj so lastna vprašanja učencev tako pomembna?

Na koncu moramo odgovoriti še na vprašanje, zakaj mora šolska obravnava umetnostnih besedil, ki želi učencem omogočiti razvoj pozitivne samopodobe, sodelovalne izkušnje in kritično bralno zmožnost, izhajati iz lastnih vprašanj učencev, kot se jim porajajo ob branju in spraševanju besedila v poskusu, da bi sami opomenili besedilo? (prim. Ferbežar in Stabej, 2008: 15) Spraševanje o besedilu pri iskanju odgovorov je tista sestavina branja, ki učencu utira pot v besedilo, poglobljanje vanj in razmislek o njem ter posledično zanimanje zanj in za branje književnosti. Ob branju se mu vprašanja porajajo pri tistih sestavinah in na tistih mestih besedila, ki posebej pritegnejo njegovo pozornost, ki ga zanimajo na osnovi posebnih osebnih izkušenj, ki nagovarjajo kakšen njegov osebni problem in imajo zanj zato osebno odmevnost, ali pa so posebej težka za razumevanje oz. so kar nerazumljena. Ravno na takih mestih bralec potrebuje daljši razmislek, odgovor na vprašanje, ki se mu odpira, ali dodatno razlago neznanih okoliščin. Zato so vprašanja, ki se porajajo iz lastnih doživetij učencev, najboljše izhodišče za pogovor in najboljša pot za visoko motivirano usmerjanje dodatnih premislekov. Ob branju pripovedi ali pesmi imajo bralci tako fantazijska kot miselna doživetja, v svojem predstavnem svetu vidijo slike, ki jih spremljajo čustva (Gold, 2001: 3). Vendar pa se veliko bralcev teh predstav ne zaveda, zato jih ne more uporabiti, dokler jih ne uzavesti in se jih nauči izraziti z vprašanji ali opisi svojega odziva. Izražanje doživetja, njegova povezava z bračevim lastnim svetom in ugotavljanje, zakaj posamezni bralec doživlja radost ob branju, je hkrati zapleteno in za učitelja pogosto težko obvladljivo v razredu s številnimi učenci. Zato imajo nekateri učitelji raje 'prave' odgovore (Gold, 2001: 18), saj se težko soočajo z raznolikostjo dejanskih branj učencev. Ko opisuje škodo, ki jo šola pogosto dela učencem, Gold (2001: 18) poudarja, da je dober učitelj le tisti, »ki zelo skrbno posluša, ki je pripravljen slišati ne samo to, kar sprašuje in sliši, marveč tudi tisto, kar se skriva za povedanim.« Posebej svari pred učiteljevim posredovanjem vnaprej določenih odgovorov in pojmovanju učencev kot sprejemnikov in ne kot celostnih človeških bitij. Zanimivo dejavnost možganov in vajo v pisanju po njegovi strokovni oceni (prav tam, xvi) spodbujajo predvsem tisti učitelji, ki spodbujajo učence k razmišljanju in izražanju svojih mnenj.

Zagovor pomena učenčevih lastnih odzivov in vprašanj pri šolski obravnavi pa raste tudi iz spoznanj o vedno večjih generacijskih razlikah med branji mladih in njihovih učiteljev ter staršev, pa tudi iz globljih sprememb v odnosu do branja književnosti. Nova različica razmišljanj o branju otrok *The Pleasures of Children's Literature* (2003), ki jo je Perry Nodelman napisal skupaj z Mavis Reimer, posebej poudarja korenite premike v pojmovanju leposlovja za otroke in otroškega razumevanja. Izrecno se zavzema za svež pretres vseh pogledov, ki so nekoč bili samoumevni, in za novo ozaveščenost premišljenega kritičnega odziva vseh ljudi, tudi otrok. Uvodoma navaja seznam dvanajstih stališč, ki so dolgo veljala za samoumevna, in nova vprašanja, ki se danes porajajo na vseh naštetih področjih ter razkrivajo neustreznost nekdanjih pojmovanj za današnji čas. Nekoč je npr. veljalo, da je mogoče ugotoviti razliko med dobrimi književnimi besedili in slabimi. Besedila so štela za inherentno trajno dobra ali slaba. Sodobno vprašanje pa se glasi, zakaj se – če so dobra besedila res tako različna od slabih – potem toliko ljudi, tudi literarni strokovnjaki, o teh opredelitvah ne more strinjati? Z

novimi, danes relevantnimi vprašanji zavračata vrsto некоč ustaljenih prepričanj (Nodelman in Reimer, 2003: 1–3). Pišeta tudi, da številni odrasli svoje napačne presoje književnosti za otroke utemeljujejo na ugibanju o tem, kako bi se odzvali hipotetični otroci. Pri tem opozarjata, da je težko, morda sploh nemogoče, ugibati pravilno. Ugibanje namreč sili odrasle k posplošitvam o otrocih in o tem, kako berejo, mislijo, uživajo in ponotranjajo podatke. Take posplošitve pa pripeljejo do nevarnih napak, saj v najboljšem primeru predstavljajo le okus in sposobnosti posameznih otrok. Še slabše pa je to, da se pri ugibanju o otrocih odrasli opirajo na edino zanesljivo znanje, na svoje lastne odzive (prav tam, 15–16). V času vedno večjih generacijskih razlik se takšno ugibanje o potencialnih branjih otrok vse bolj oddaljuje od njihovega dejanskega razumevanja.

Pri nas vprašanja, ki se porajajo odraslim kot projekcije branja mladih, vsebuje nova zbirka že prej priljubljenih besedil *Knjiga pred nosom*. Vprašljivo kakovost didaktičnih vprašanj, ki so ponekod umeščena med poglavja samega besedila, je pronicljivo razčlenila Nataša Bucik (2009: 46). Še bolj zaskrbljujoče pa je dejstvo, da se je 136 mentorjev/učiteljev, ki so se udeležili seminarjev, odločilo za uporabo knjig iz te zbirke, le pet jih je uporabo zavrnilo, medtem ko so trije ostali neodločeni (Saksida, 2009: 81). Ali res toliko učiteljev ne pomisli in ne zmore upoštevati medgeneracijske razlike med učiteljevimi aktualizacijami besedil in različnimi možnimi aktualizacijami učencev in se je pripravljeno ravnati po priporočilih zbirke, namesto da bi spodbudili samostojno interakcijo učencev z besedilom in njihove izvirne odzive? Ali res toliko učiteljev ob uporabi vnaprej oblikovanih vprašanj ne pomisli, da s tem učencev ne spodbuja k lastnemu odzivu in k pozitivnemu/prijetnemu bralnemu doživetju, ki bi prispevalo k razvoju bralne zmožnosti, zanimanja za leposlovje in pozitivne samopodobe? Lahko bi rekli še več: da vnaprej pripravljena vprašanja kratijo učenčevu pravico do lastnega spraševanja besedil in odziva in jim s tem odtujujejo književno branje in književnost. Ali učitelji tako malo poznajo dinamiko branja, da brez pomisleka zanemarjajo vse doživljajske razsežnosti, ki bi s prijetnimi doživetji prispevale k učenčevi samopodobi in k boljši kritični zmožnosti, ki je učenec ne more pridobiti brez vaje v kritičnosti? O pomenu učenčeve lastne bralne izkušnje in pogovora o njej za vse oblike kritičnega mišljenja opozarja Tanja Rupnik Več v študiji *Kritično mišljenje v šoli* (2006: 324, 338, 342). Ne nazadnje se moramo vprašati, ali učitelji sami v času svojega študija niso imeli zanimivih izkušenj z ubesedovanjem lastnih odzivov in kritičnih mnenj o obravnavanih književnih delih, da bi znali ceniti to izkušnjo in njen pomen za svoje učence. Preostane nam še tolažba, da se tisti učitelji/mentorji, ki upoštevajo pomen učenčevega lastnega doživetja za njegov bralni razvoj, pač niso udeležili seminarja. Nobenega dvoma pa ni o dejstvu, da učenci na vseh ravneh razvijajo bralno zmožnost in zanimanje za branje leposlovja predvsem takrat, ko imajo z branjem zanimivo in prijetno izkušnjo, ko lahko izražajo lastna mnenja in presoje in so njihova mnenja upoštevana v šolskem pogovoru.

Slednje spoznanje bo postalo še pomembnejše, ko bodo učenci imeli širše možnosti izbora med raznimi oblikami branja in besedil, poleg elektronskih besedil še med številnimi računalniškimi igrkami, ki že sedaj zavzemajo precejšen del njihovega prostega časa. To spoznanje bo ključno za učence, ki se bodo vključili v šolo s predšolskimi izkušnjami z računalnikom in brez izkušenj z urejeno linearno pripovedjo. Za te učence bo še posebej pomembno srečanje s prijetnim linearnim branjem in poznavanje njegovega širšega pomena. Književna besedila, ki terjajo

linearno branje, pa bodo še naprej aktualna, saj kognitivnih koristi linearnega branja ne more nadomestiti nobena druga oblika branja. V umetnostni pripovedi ubesedena človekova izkušnja iz preteklosti, sedanjosti in drugih kultur bo tudi v prihodnosti ostala pomemben vir za razmišljanje o možnostih človekovega bivanja in delovanja. Da bi učenci v šoli res usvojili večrazsežno bralno zmožnost za stare in nove vrste besedil, bo smiselno poskrbeti, da bo bralna izkušnja z njimi čim bolj zanimiva in prijetna, ne glede na to, ali jih bodo brali v knjigah na papirnatih nosilcih ali v digitalizirani obliki z bralniki. Toliko, kolikor bodo elektronske oblike sporazumevanja bolj privlačile bralce, bo potrebno poskrbeti za večjo zanimivost in prijetnost bralne izkušnje s tradicionalnimi besedili. Očitno bodo oblike branja v 21. stoletju vse bolj raznolike in bralci bodo morali za smiselno razbiranje različnih besedil obvladati razne strategije. V tem smislu lahko pričakujemo, da bo branje vedno bolj kompleksna zmožnost, saj bo bralec moral biti sposoben interakcije z različnimi vrstami besedil, svoje razumevanje besedil pa bo moral usklajevati z različnimi bralnimi cilji. Pouku bralne pismenosti bo zato treba nameniti bolj sistematično pozornost.

Povzetek

Razmišljanje govori o zapletenih vprašanjih, ki se odpirajo ob pojavu novih oblik digitalnega sporazumevanja s tako imenovanimi nadbesedili oz. hiperteksti in novih oblik branja, ki jih ta besedila spodbujajo. Nadbesedila med drugim omogočajo tudi nove žanre elektronske književnosti, ki že v sami osnovi spreminjajo dosedanje pojmovanje branja in besedila kot avtorsko določenega vrstnega reda pripovednih vsebin, bralcu pa omogočajo poljuben izbor in zaporedje izbranih segmentov besedila. Bralec ne določa samo izbora ali neizbora ter zaporedja posameznih izbranih sestavin, marveč tudi hitrost izbiranja, količino pozornosti, ki jo namenja posameznim sestavinam, in kakovost izbranih sestavin, z vsem tem pa tudi končno aktualizacijo iz celote ponujenih besedilnih prvin. Branje kot dejanje postane odločanje med različnimi sestavinami in od bralca terja visoko interaktivnost/sodelovalnost ter soodgovornost za lastno sestavljanje izbranih prvin. Pri 'krmarjenju' ali 'navigiranju' in iskanju posebne poti skozi besedilo bralca omejujeta samo količina in kakovost ponujenega nadbesedila.

Prispevek pa išče tudi tiste značilnosti tradicionalnega linearnega branja, ki jih vedno bolj privlačne elektronske pripovedi ne morejo nadomestiti. Med te velja umestiti zlasti disciplinirano sledenje zapisani pripovedi drugega, kot je potrebna za poslušanje in medosebno sporazumevanje, ter zmožnost pripovednega urejanja lastne izkušnje, ki pomaga pri vzpostavljanju medosebnih odnosov in ohranjanju mentalnega zdravja. Poudarja pa potrebo po takem pouku linearnega branja umetnostnih besedil, ki bi bil za učence zanimiv in prijeten. Tako osmišljen pouk branja mora biti osredinjen na učence, izhajati mora iz njihovih lastnih vprašanj in ta spodbujati z enakopravnim dialogom. Strmeti bi moral k razvijanju sporazumevalne zmožnosti in z omogočanjem pozitivnega sodelovanja vsem učencem prispevati k razvoju njihove pozitivne samopodobe. Čeprav zanimanje mladih za digitalne možnosti sporazumevanja in književnosti raste, bo v 21. stoletju tudi njim potrebna bralna zmožnost, kot jo spodbuja predvsem linearno branje tradicionalnih umetnostnih besedil.

Viri

- Peter Berger in Thomas Luckmann, 1967: *Social Construction of Reality*. New York, Doubleday.
- Jay David Bolter, 2001: *Writing Space. Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ/London, Lawrence Erlbaum.
- Nataša Bucik, 2009: Didaktično »nasilje« nad izbranim mladinskim leposlovjem. Zbirka domačega branja *Knjiga pred nosom. Otrok in knjiga* 74: 46–66.
- David Crystal, 2001: *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge UP.
- Marlow Ediger, 2009: Motivation in reading. E-obvestilo IRA, 28. 10. 2009.
- Ina Ferbežar in Marko Stabej, 2008: Razumeti razumevanje. *Jezik in slovnstvo* 53: 15–31.
- N. Katherine Hayles, 2008: *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- Joseph Gold, 2001: *Read for Your Life. Literature as a Life Support System*. Markham, Fitzhenry & Whiteside.
- Ludvik Horvat in Lidija Magajna, 1987: *Razvojna psihologija*. Ljubljana, DZS.
- Darja Kobal, 2000: *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Tanja Lamovec, (ur.), 1994: *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana, ZIFF.
- Perry Nodelman in Mavis Reimer, 2003: *The Pleasures of Children's Literature*. Boston, Allyn in Bacon.
- Sonja Pečjak, Nataša Bucik, Ana Gradišar in Cirila Peklaj, 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana, ZRSŠ.
- Veronika Rot Grabovec, 2009: Z Alico v čudežni deželi nebesednega. V: *Rzmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Zbornik Bralnega društva Slovenije, ur. Jelka Vintar, Ljubljana, ZRSŠ, 25–44.
- Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare, 2006: *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana, ZRSŠ.
- Igor Saksida, 2008: *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Ljubljana, Izolit.
- , 2009: Bralni dogodek s *Knjigo pred nosom*: povabilo, ne ukaz. *Otrok in knjiga* 74: 67–84.
- Mirjana Ule, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana, FDV.