

## ZAPOREDJE FAZ ŠOLSKE INTERPRETACIJE BESEDIL IZ ČETRTEGA BERILA

### Uvod

Doseganje smotrov pouka književnosti poteka po določenem postopku, metodičnem sistemu ali algoritmu; v slovenski književni didaktiki je na njegovo oblikovanje vplivala zlasti zagrebška književnodidaktična šola (V: Krakar-Vodel 1991: 10–20). Zaporedje faz ustreza trem ravnem stika z besedilom (zaznavanje in doživljanje, razumevanje, vrednotenje), s tem da je v posameznih fazah poudarek bodisi na eni (npr. razvijanje glasnega branja) bodisi na več sposobnostih (npr. povezovanje fantazijskega in racionalnega mišljenja, razvijanje eidetskopredstavne sposobnosti itd.). Sosledje faz ni nekakšen predpisani, ampak kvečjemu priporočeni model za razvijanje bralnih sposobnosti – oblikovanost in obsežnost posamezne faze pa je odvisna od besedila (predstavnosti in tematike), bralca in zunajbesedilnih (stvarnih, medbesedilnih) dejavnikov. Tudi zaporedje faz ustreza načelu kontinuitete šolske interpretacije od osnovne do srednje šole, ob hkratnem upoštevanju bralnega razvoja in razlik med besedili. Faze šolske interpretacije so:

1. uvodna motivacija,
2. najava besedila, lokalizacija in interpretativno branje,
3. premor po branju,
4. izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje,
5. ponovno branje in nove naloge.

### 1 Uvodna motivacija

1.1 Uvodna motivacija je **sestavni del** vsake šolske interpretacije; književnodidaktično je opredeljena kot niz postopkov, „ki vzpodbujajo učenca k določeni dejavnosti in obnašanju“ (Rosandić 1990: 40). Učenčevi odzivi in dejavnosti so raznovrstni, zajeti pa jih je mogoče v dve temeljni skupini: miselni in predstavnosti ter čustveni. Motivacija je torej hkrati *miselna/predstavna* in *čustvena* – njena dvoplastnost je v skladu z Rosadićevo mislijo (sprejeto tudi v slovenski književni didaktiki), „da je zanimanje za književno delo mogoče zbuditi z vplivanjem bodisi na učenčev razum bodisi na izkušnje, čustva, čute, domišljijo ali pa na več sestavin hkrati“ (Krakar-Vogel 1991: 11). Posebej je na omenjeno dvoplastnost motivacije opozorila G. Šabić (1983: 57), in sicer v povezavi s sprejemanjem poezije: „Z vzpodbujanjem učenčevih fantazijskih slik vplivamo hkrati tudi na prebujanje in izražanje močnega čustvenega odnosa do sprejetih in izmišljenih slik.“ Njena misel pa je pomembna tudi zato, ker uvodno motivacijo povezuje z besedilom, kar dopušča sklep, da motivacija ni

\* Članek je odlomek iz avtorjevega priročnika, ki bo pri podjetju Different, d.o.o., izšel v letu 1994.

sama sebi namen, ampak del postopka, ki vodi k čim ustrežnejšem sprejemanju besedila. To pa tudi pomeni, da je ustrezna motivacija vedno **anticipacija oblikovanosti/sporočilnosti besedila**. Oznaka anticipacija (tj. predpostavlanje) sporočilnosti pomeni, da učitelj vodi uvodno motivacijo tako, da se postopoma bliža predstavnosti besedila, ki ga bodo učenci brali v naslednji fazi. Domišljajska igra, vprašanja in vzpodbude potemtakem niso sami sebi namen, ampak so namenjeni usmerjanju pozornosti učencev na temeljne (tematske, predstavne, oblikovne) značilnosti besedila – npr. pesmi, ki jo bodo brali: „V čustveno-domišljajskem aparatu, tako našem kot naših učencev, je treba vzpodbuditi asociacije, na katere se bodo navezovalе slike, ustvarene z jezikom pesmi.“ (Ilić 1980: 143) To posebno lastnost motivacije, zaradi katere se bistveno razlikuje od raznoraznih ustvarjalnih iger (ki so namenjene sprostitvi otroške domišljaje, ne pa branju književnosti), je opazil že J. Bezjak. Med „učnimi stopnjami“ je na prvo mesto postavil „pripravo“, katere namen je motivirati učence za novo besedilo; zato mora učitelj „posegati v njihovo dušo ter obujati tiste predstave, katere zahteva razumevanje novega čtiva“ (Bezjak 1906: 152). Navedene teoretične oznake uvodne motivacije dopuščajo sklep, da je njena bistvena lastnost **povezanost z besedilom**. Ni nujno, da v tej fazi učenci oblikujejo zaokroženo zgodbo ali celo (domišljajski) spis, bistvena je čustvena in predstavna senzibilizacija mladega bralca, ki jo je mogoče doseči predvsem z uporabo različnih iger. Uporabo igre kot motivacijskega sredstva upravičuje več dejstev:

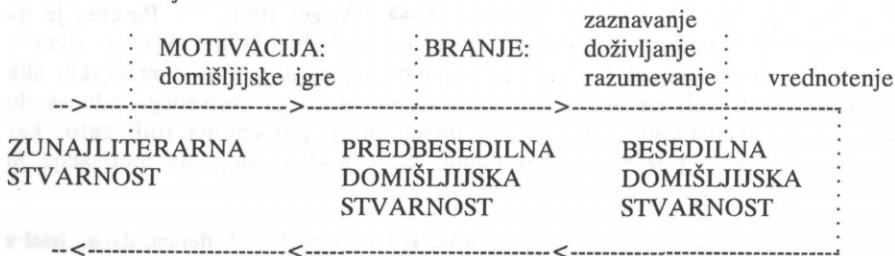
- igra je pomembna v otrokovem razvoju, saj „je nagon po igri otrokom po naravi dan“ (Prelević 1979: 74),

- igra zmanjšuje razlike intenzivnosti v pazljivosti učencev, in to tako, da zvišuje pazljivost podpopprečnih in povprečnih,

- z uporabo igre se poveča komunikacija v razredu (učenec : učenec) (V: Bognar 1987: 67–86).

- igra ne „kvari“ otrokovega pogleda na stvarnost, ampak ga v veliki meri oblikuje – otrok mora namreč poznati stanje stvari v stvarnosti, da jih lahko preoblikuje v domišljajsko stvarnost. To posebno povezanost realnosti in domišljajske igre sta poudarila tudi L. Vigotski (1975: 326) in G. Rodari (1977: 118), ki je igro povezoval tudi z razvijanjem človekove ustvarjalnosti: „Otrokova domišljaja, ki je dobila dovolj pobud v izmišljanju besed, bo uporabljala enak način tudi na drugih področjih izkustva, ki bodo izzivali njen ustvarjalni poseg.“

1.2 Poleg intelektualnih/problemskih motivacij, vezanih na književno znanje, so glavno motivacijsko sredstvo na razredni stopnji osnovne šole **domišljajske igre**. Z njihovo uporabo nastaja predbesedilna domišljajska stvarnost, ki je povezana tako z besedilno kot z zunajliterarno stvarnostjo. Temeljni cilj motivacijskega postopka je preseganje in preobražanje predstavnih klišejev, vezanih na objektivno stvarnost.



Predbesedilna domišljajska stvarnost, ki jo v povezavi s poezijo označujejo tudi kot predpoetsko stvarnost (V: Diklić 1990), nastaja z uporabo različnih tipov motivacij. Nekateri med njimi bolj poudarjajo domišljajsko, drugi morda čustveno ali racionalno komponento. Pestrost motivacij (tipi, podskupine) omogoča njihovo ustrezno povezovanje z besedilom in inovativne kombinacije posameznih podskupin, s tem pa vzpodbujevalni učinek.

## T I P I M O T I V A C I J

### JEZIKOVNE

BESEDNE	PREDSTAVNE	ZGODBENE	IZKUŠENJSKE	MEDBESEDILNE
Igra dveh besed	Poetizacija stvarnosti	Kaj bi se zgodilo, če bi...	Pridobivanje pojma	Ponovitev lit. znanja
Daljšanje besed	Domišlj. slika	Mot. na podlagi začetnih in vodilnih povedi	Pridobivanje problema	Narobe pravljica
Kovačnica besed	Domišlj. potovanje		Situacijska motivacija	In potem?
Rebus		Igra vlog		
Asociacije		Uporaba gledališ. izraznih sredstev		
Primerjave				
Glasovno druženje				
Nesmisli				

### NEJEZIKOVNE

Glasbene	Likovne	Gibalne igre	Ples in pantomima
----------	---------	--------------	-------------------

Izbira motivacij je odvisna od oblikovanosti leposlovnega besedila, h kateremu je motivacija usmerjena. Ker se nekatere motivacije povezujejo z nenavadno rabo besed, druge s statično domišljajsko stvarnostjo, tretje z menjavanjem/zaporedjem domišljajskih slik, o izboru tipa motivacije odloča predvsem literarno delo. Če besedilo izhaja iz razvidne jezikovne inovativnosti ali nizov asociacij, bodo uporabne predvsem besedne motivacije. O izboru posameznega tipa odloča tudi vloga dogodkov v besedilu; z **dogodkovnimi** besedili, katerih jedro je dogodek, sprememba ali preobrat, se povezujejo zgodbene motivacije, z **nedogodkovnimi** besedili, ki jih določa statičnost podob, pa predvsem predstavne. (Razlika med dogodkovnimi in nedogodkovnimi besedili je pomembna tudi za ustrezno interpretativno branje.)



### 1.3 JEZIKOVNE MOTIVACIJE

#### 1.3.1 Besedne motivacije

Ta podskupina jezikovnih motivacij se povezuje z besedili, ki v veliki meri kršijo jezikovna pravila (smiselna povezanost sestavin, nove besede) ali poudarjajo nenavadne povezave med pomenom besede in njeno glasovno podobo. Uporaba tovrstnih iger je smiselna tudi zato, ker prispeva k razvijanju sposobnosti zaznavanja in doživljanja ritma, zvočnosti besede in nenavadnih besed/njihovih zvez. Besedne motivacije so tudi zelo predstavotvorne; to pomeni, da z nenavadno rabo besed poteka tudi predstavnostna motivacija, s tem pa razvijanje eidetsko-predstavne sposobnosti.

**Igra dveh besed ali Domišljijjski binom** je igra, katere osnovno pravilo je: Naključno izberi dve besedi in ju poveži! Besedi lahko izbereta učenca, ju najdeta v slovarju, izžrebata izmed večje skupine besed na posebnih karticah ipd. Besedi se povežeta z vezniki ali predlogi (in; ob, pred, na, v, čez), tako da nastane zveza, ki je naslov za zgodbo. Domišljijjski binom je mogoče tudi prilagoditi besedilu – v tem primeru je ena od obeh besed (tematsko, motivno) povezana z besedilom, dvojica/igra pa postane Usmerjeni domišljijjski binom (dežnik – X (X je npr. šola: Dežnik v šoli, Dežnik na šoli, Šola z dežnikom, Šola za dežnike itd. – S. Janevski: *Upor dežnikov*).

**Daljšanje besed** je nekoliko bolj zapletena igra, utemeljena na pravilu: Besedo spredaj ali zadaj podaljšaj, kot avto – superavto, hiša – podhiša). Igra ustreza istim sposobnosti kot Domišljijjski binom, uporabna pa je kot motivacija za besedila, ki v veliki meri preobražajo besede (N. Grafenauer: *Slon Misbaba*, M. Dekleva: *Sanje o govoreči češnji* ipd.). (Odveč je poudarjati, da se s tovrstnimi igrami dosegajo tudi nekateri jezikovnousposabljalni smotri.)

**Kovačnica besed** je igra, ki oblikuje najbolj nenavadne besede, npr.: pod + tema + noč: podtemna noč, tema + barva + dan: temnobarvni dan (primeri iz šolskih interpretacij A. Skupek). Sledijo vprašanja za vzpodbujanje predstavnosti: Kakšen je temnobarvni dan? Kakšna je podtemna noč? (Igra, uporabna za obravnavo pesmi, kot je *Rišem temo* N. Maurer.)

Sorodna igra je tudi **Rebus**, ki vključuje nekatere mehanizme Domišljijjskega binoma (V: model za obravnavo *Kresnice* T. Pavčka), saj besede izgubijo „svoj vsakdanji pomen, rešene so besednih verig, katerih del so“ (Rodari 1977: 19). Tudi rebusi lahko postanejo izvrstni naslovi za krajšo zgodbico ali niz povedi.

Igra **Asociacije** ali „Grozdi besed“ kot svoje izhodišče jemlje *tematsko besedo*, na katero se navežejo ostale besede. Tako nastane poseben miselni vzorec/grozod besed, ki učence motivira zlasti čustveno. Tematska beseda (povezana z besedilom) je vključena v vprašanja, npr.: Kaj je tišina? Kakšen je strah/duh? (M. Tomšič: *Strašno strašni strah*) Katerih besed se spomniš, ko slišiš besedo kralj/veličanstvo? (Ž. Petan: *Poslednja vojna Njegovega Veličanstva*). Vzpodbujanju predstav/domišljijjskih slik in čustvenem motiviranju so tovrstna vprašanja le izhodišče, kar pomeni, da vodijo v skupno oblikovanje krajšega besedila (nekaj povedi).

**Primerjave** uvršča D. Rosandić (1990: 42) med stilistične motivacije (skupaj s posebitvami, metaforiziranjem in besednimi igrami), in sicer zato, ker jih povezuje s stilnim sredstvom oz. ustvarjalnim postopkom. (S tem avtor izpostavlja



funkcijo motivacije glede na oblikovanost in sporočilnost besedila, tj. njeno utemeljenost na anticipaciji oblikovanosti/sporočilnosti besedila.) Postopek primerjave je preprost: izbrani besedi (ki je običajno povezana z besedilom) se doda veznik kot (npr. sonce je kot (...)) (D. Gorinšek: *Pesem o soncu*), pesem je kot (...) (M. Košuta: *V glavi drevo*); zvezo je možno še razširiti, in to z uporabo tretjega člena primerjave (povedkovega določila), npr. strašen, razigran, lep, vesel. Primer: Kakšna je tovarna? (Odgovori, tj. povedkova določila: velika, siva ipd.; uporaba primerjave: tovarna je (...) kot (...)). (M. Slana-Miros: *Liliputanci gredo v napad*). Tovrstne primerjave so postopek, ki „vzpostavlja svobodne, nepričakovane, neverjetne, začudujoče povezave med objekti, ki se primerjajo, posledica pa je slikovitost“ (isto).

**Glasovno druženje**  je motivacijska igra, ki izhaja iz glasovne podobnosti med besedami; primerna je za razvijanje sposobnosti zaznavanja zvočnosti besede in razvijanja asociativnega mišljenja. Da otrok zaznava zvočnost besed, dokazujejo primeri otroških nesmiselnic (npr. narodnih: Enci, benci na kamenci; ekate, pekate, cukate me ipd.) – v šolski interpretaciji *Pozabljive hruške Z. Baloga* je mogoče s pridom uporabiti glasovno bližino hruška – buška, tako da nastane naslov domišljajske zgodbe Hruška z buškami (s tem se motivacija povezuje z nenavadno predstavnostjo hruške (v besedilu), ki je obrodila jabolka in celo predmete). Na glasovni izraznosti besed, ki deluje smešno, se gradi tudi odlomek iz Suhodolčanove komedije *Anton Pomperdon in vsi Pomperdoni* (motivacija: Kakšna bi lahko bila neka gospa Pomada? Pomisli: Pomada – rolada – (...)). Sledi navezava na še nekatere osebe, npr. kapitan Luža, general Žabon ipd.

**Nesmisli:**  Bistvo te motivacije je naključno povezovanje besed oz. njihovo „nesmiselno“ postavljanje na mesto osebka, povedka in predmetov. Tako nastanejo nesmiselni stavki, ki se praviloma ne povezujejo v zgodbo. Ta motivacijski postopek pa se navezuje na besedila, katerih poglavitna lastnost je velika predstavnost inovativnosti (A. Gradnik: *Narobe svet*, M. Dekleva: *Mehke snežinkaste pesniške race*, F. Forstnerič: *Hitra pesem*). Igra dopušča veliko različic: izbiranje in povezovanje pomensko čim bolj oddaljenih besed na podlagi izbora iz posameznih besednih vrst (pridevnik + samostalnik + glagol + prislov > stavčni členi > stavek). Tudi ta igra prispeva k smiselnem povezovanju jezikovne in književne didaktike, hkrati pa se razvijajo sposobnosti razumevanja jezikovne inovacije glede na ustaljeno jezikovno rabo.

### 1.3.2 Predstavne motivacije

**Poetizacija stvarnosti**  je ena osrednjih predstavnih motivacij, pogosto pa se uporablja tudi v praksi. Ker ta motivacijski tip temelji na opazovanju stvarnosti in izražanju opaženega/doživetega, je možna tudi njegova trivializacija, tj. neustrezna raba. Poetizacija stvarnosti namreč ni povzemanje spoznanega in s tem utrjevanje racionalnega opazovanja, ampak ravno nasprotno – v tem smislu je G. Šabić (1983: 115) ob pesmi *Metulj* (avtor L. Paljetak) oblikovala motivacijo, tj. „lirsko meditacijo“, povezano z asociativnim in fantazijskim mišljenjem ter pesemsko sliko. Pomen učenčevega čustvenega odnosa do podobe iz narave je upošteval že J. Bezjak (1906: 218); „pričakujočo razpoloženo“ je razlagal ob podobah iz narave in njihovi posebni oblikovanosti v pesmi. Navedeno opozarja na pomembno lastnost poetizacije stvarnosti: niso bistveni zgolj pojavi in sesta-

vine zunajliterarne stvarnosti, ampak predsvem čustvena naravnost do njih, tj. povezanost podobe/vtisa in tistega, ki opazuje. Tako naravnost do stvarnosti sta literarna zgodovina in interpretacija očrtali zlasti ob impresionistični poeziji: gre za „harmonizacijski, soglašalni dogodek pesnika in narave“ (Zadravec 1980: 105). Posplošitve literarne vede seveda ne pridejo v poštev v sami šolski interpretaciji mladinske poezije (npr. od *Pesmi o soncu* D. Gorinška), bistvene pa so zlasti za učiteljevo strokovno pripravo nanjo: nekatere stilistične in motivno-tematske analize namreč prispevajo h gradnji primerne atmosfere – zveza med besedilom in literarno smerjo oz. ostalim pesnikovim delom tako učitelju pomaga „najti adekvatne postopke za pristop k pesmi“ (Milarić 1975: 18). Posebna naravnost do stvarnosti se odraža tudi iz posameznih zapisov B. A. Novaka, kot npr. „čudenje čudežu življenja slehernega bitja in sleherne stvari“ (Novak 1984: 74). Pesnik/pisatelj, hkrati z njim pa tudi bralec, se na podobe iz stvarnosti čustveno odzivata – k ustreznosti takega odziva pa v veliki meri prispeva prav poetizacija stvarnosti kot uvodna motivacija, katere temeljno pravilo je: *Ne pojav, predmet ali stvarnost, ampak subjektivno doživljanje*. Tako je jasno, zakaj motivacija ter vrste nikakor ni preprosta – zahteva posebno občutljivost učencev in učitelja ter doživljanje in izražanje, kar pa je težko „prevesti“ v čisto enopomenske izjave. Tako v motivaciji kot v analizi besedila (npr. pesmi) z motiviko narave se je potrebno izogibati vsakršne trivializacije (npr. ponavljanju vsebin iz drugih predmetov ali popreproščenju sporočilnosti na raven ekološke vzgojnosti): „Naravo je potrebno povzdigniti na raven poetskega doživetja in nuditi otroku možnost, da jo estetsko doživlja.“ (Rosandić 1990: 15) To seveda ne velja le za pesmi (L. Krakar: *Češnja v belem*, D. Gorinšek: *Pesem o soncu*, O. Župančič: *Breza in hrast*), ampak tudi za prozna in dramska besedila (P. Voranc: *Solzice*, F. Frančič: *Pravljica o ljubezni med tulipanom in vrtnico*, B. A. Novak: *Prizori iz življenja stvari*). Atmosfera odprtosti za podobe iz stvarnosti se v razredu gradi **postopoma**; tako je v tem postopku pogosta tudi **čustveno-predstavna predmotivacija**, tj. vaje za umirjanje, sprostitvev, urjenje domišljije. Kot predmotivacije so poimenovane zato, ker predstavno, oblikovno in tematsko še niso povezane z besedilom v veliki meri. Zanimive ideje je najti v knjigi *Na krilih domišljije*, zlasti med besedili, namenjenimi sprostitvenim meditacijam, v katera so vključeni „tudi elementi avtogenega treninga“ (Srebot, Menih 1993: 8). Njihov namen je zlasti pomiritev in sprostitvev – predmotivacija je lahko tesneje povezana z motivacijo, in sicer takrat, ko ju povezujejo sorodne predstave. S poetizacijo stvarnosti se povezujejo zlasti tista sprostitvena besedila, ki izhajajo iz doživljanja narave (*Večer ob morju*, *Zasnežena noč*, *Stari mlin* ipd.). Predmotivacija odpade v postopku, ko se občutja in predstave očitno navezujejo na tematiko besedila; tak primer je motivacija, kot jo je oblikovala G. Šabić (1990: 51) ob *Tihi, tihi pesmi* G. Viteza – njena motivacija vključuje „prisluškovanje tišini in doživljanje tišine s celim bitjem“, kar je „svojevrstna poetska (predpoetska) meditacija“, pa tudi likovno izražanje doživetega. Poetizacija stvarnosti so tudi tisti motivacijski postopki, ki izhajajo predvsem iz učenčevega čustvenega odziva na barve, zvoke, vonje ipd. (V: Rosandić 1988: 401–407). Primeri: Kaj občutimo/vidimo, ko (zaslišimo tiho glasbo, šumenje vode, se potopimo v modro/živordečo, zeleno barvo)?

**Domišljajska slika** se od poetizirane podobe razlikuje po vključevanju nesvarnih predstav. Še vedno gre za statično podobo, ne pa za zaznavanje in doživljanje gibanja v domišljajski stvarnosti. Opisovanje/slikanje ali likovno



izražanje domišljajske slike sta kot motivacija primerna zlasti ob besedilih, ki predstavnost temeljijo na domišljajski podobi. Fantazijsko mišljenje in oblikovanje domišljajske slike vzpodbujajo vprašanja kot: Kakšna je lunina površina? Zakaj se luna ponoči sveti? Kakšen sneg bi padal na luni? Kakšna je sanjska luna? Vprašanja, skupaj z domišljajskimi slikami, ki jih tvorijo učenci, so ustrezna motivacija za pesem *Zlata pena* F. Filipiča, z ustrežno prilagoditvijo pa tudi za prozno besedilo *Hotel sem prijeti še lunu* T. Partljiča. Domišljajska slika vsebuje poleg vidnih še slušne elemente; izhajajoč iz slušnih sestavin je mogoče oblikovati npr. motivacijo za branje besedila *Lira* M. Prosenca (s primerno predmotivacijo): V spanju te zbudi čarobna glasba. Kot da bi prihajala iz veselja... Poslušaj zvenenje srebrnih strun. Kdo igra zvezdno melodijo? Kakšna je ta melodija? Na katero barvo te spominja?

### Domišljajsko potovanje:

Možnosti za povezovanje predmotivacije in motivacije nudi tudi domišljajsko potovanje, ki je veliko bolj dinamično kot zaznavanje in doživljanje domišljajske slike ter zato primerno za dogodkovna besedila. Ta podtip predstavniških motivacij se lahko izvede različno: učenec pripoveduje/piše o lastnem potovanju (Potujem po vesoljski cesti – motivacija za pesmi *Vesoljec* T. Pavčka oz. *Z dedom potujeva* D. Lukiča), lahko pa se poveže več pripovedi (Naš razred na potovanju v deželo vitezov/zmajev – motivacija za *Potovanje z domišljijo* A. Goljevšček). Primer ustrezne predmotivacije za domišljajsko potovanje je besedilo *Z oblakom v deželo pravljic* (Srebot, Menih 1993: 65). Predmotivacija se sklene v trenutku, ko se v postopek vključi element, povezan z obravnavanim leposlovnim besedilom (S. Simčič: *O ptički, ki je ukradla zlato jabolko*):

P

„Pred tvoje okno prileti majhen, bel oblček.  
Povabi te na potovanje.  
Uležeš se nanj.  
Kako mehak in topel je,  
**mehak in topel. ##**

R  
E  
D  
M

O

Z oblakom se dvigaš vse više in više,  
visoko, visoko. #  
Ti pa se počutiš vedno bolje.  
Bolj ko se dvigaš, bolj miren in sproščen si,  
**miren in sproščen. #**

T  
I  
V  
A  
C

I

J

### MOTIVACIJA:

Z oblakom se približujeta deželi pravljic.“  
Pomisliš na pravljice (...).  
(Iz daljave/globine jezera) zaslišiš prhutanje kril/globok smeh. Kdo je to? Kje se skriva zlata ptica/povodni mož?

Osnutek motivacije za Simčičevo pravljico ilustrira postopnost in zapletenost motivacije – tudi v njej je namreč potrebno upoštevati osnovne zakonitosti izraznega branja/pripovedovanja (znak # pomeni premor), hkrati pa se približevati leposlovnemu besedilu, ki je cilj postopka.



### 1.3.3 Zgodbene motivacije

#### Kaj bi se zgodilo, če bi...

Zgodba, ki jo vzpodbudi vprašanje, nastane z naključnim izborom osebka in povedka, lahko pa tudi ostalih stavčnih členov. Motivacijo je mogoče izvesti na več načinov: vprašanje postavi učitelj (V. Rodari 1977: 25–27), lahko pa si jih zastavljajo učenci sami, npr. razdeljeni na dve skupini (eno, ki vprašuje, in drugo, ki odgovaja – vloge se izmenjujejo). Naključni izbor osebka, povedka (prislovnega določila) in oblikovanje vprašanja (Kaj bi se zgodilo, če bi ljudje postali majhni kot mravlje/veliki kot nebotičniki?) je ustrezna motivacija za branje pripovedk (L. Zupanc: *Ajdovska deklica*) in ostalih fantastičnih besedil (Kaj bi se zgodilo, če bi avto oživel? (A. Goljevšček: *Če zmaj požre mamo*)). Igro je mogoče zlahka povezati s sorodnimi motivacijami, npr. z Nesmisli in Domišljjskim potovanjem, oz. nejezikovnimi motivacijami (ples in pantomima). Od nesmislov se igra *Kaj bi se zgodilo, če bi* razlikuje po tem, da je vprašanje naslov zgodbe – zato je motivacija uporabna ob besedilih, v katerih se iz neverjetne predpostavke (Kaj bi se zgodilo, če za nekoga ne bi veljal zakon težnosti?) oblikuje zgodba (L. Praprotnik-Zupančič: *O človeku, ki ni poznal zakona težnosti*). Igra je lahko še tesneje povezana z besedilom – na mesto osebka se v teh primerih postavi kako ključno besedo (Kaj bi se zgodilo, če bi mačke lajale in psi lovili miši? (P. Rožnik: *Pes in mačka*)). V povezavi z besedilom se v tem motivacijskem tipu posebej razvijajo eidetskopredstavna sposobnost ter sposobnost fantazijskega in racionalnega mišljenja.

**Motivacija na podlagi začetnih in vodilnih povedi:** Postopek izhaja iz povedi, ki se predstavno in čustveno izraziteje navezujejo na obravnavano besedilo. Z **začetnimi povedmi** učitelj vzpodbudi izhodiščne predstave učencev, z vodilnimi povedmi pa usmerja njihove zgodbene drobce (povedi) v smeri motivike in tematike besedila. Temeljni namen začetnih in vodilnih povedi je ustvarjanje atmosfere – že uvodna občutja in predstave namreč v razredu ustvarjajo razpoloženje, ki je najustreznejše za sprejemanje besedila. Nadaljnji postopek poteka na podlagi **motivacijskih jeder**, tj. ključnih predstav/občutkov, vezanih na besedilo. Učitelj postopoma usmerja pripoved, ki jo tvorijo učenci, od enega do drugega motivacijskega jedra, kot prikazuje shema:

začetne povedi —> mot. j. 1 . —> mot j. 3

—> mot. j. 2 —

vodilne povedi

Odstopi od pikčaste črte (tj. predvidenega poteka motivacije) pomenijo upotevanje otrokove ustvarjalnosti, zaradi katere se poteka motivacije ne da popolnoma predvideti. Zgodba, ki nastane z uporabo tega tipa motivacije, je z besedilom sicer povezana, vendar pa mu **ne sme biti identična** – motivacije z obnavljanjem/povzemanjem besedila (ki ga bodo učenci brali kasneje) so namreč neučinkovite, na kar je opozarjal že J. Bezjak (1906: 152) in posvaril mladega učitelja: „Nevarnost je namreč ta, da vlačì vsebino čtiva že v pripravo, da na dolgo in široko razglada nevažne ali celo neprikladne reči.“ Poleg tega se je potrebno izogibati tudi postopku, po katerem bi učitelj motiviral učence z že oblikovano zgodbo – pomembno je, da učenci **sami**, na podlagi učiteljevih vzpodbud (začetne in vodilne povedi) oblikujejo domišljjsko stvarnost/zgodbo.

**Igra vlog** je podobna Domišljijskemu potovanju, pa tudi motivaciji Kaj bi se zgodilo, če bi, le da se učenci, ki Igro vlog vodijo, še bolj uživajo v domišljijske osebe, predmete in situacije. Nekateri med njimi namreč „predstavljajo“ domišljijski lik. Primer je očitana motivacija za prozno besedilo/odlomek *Izumitelj* (avtor: J. S. Veltistov): Pripovedovalec (1. učenec): (2. učenec) je slavni izumitelj. V svojem laboratoriju ima govoreči računalnik (3. učenec), letečo preprogo (4. učenec) in robota (5. učenec). Odpravljajo se na popoldanski izlet in se pogovarjajo (...). Igra vlog je potemtakem še izrazito povezana z domišljijsko predbesedilno stvarnostjo – po tem se tudi razlikuje od Situacijske motivacije kot podtipa Izkušenskih motivacij.

Če se igra vlog poveže z glasbo, preprosto sceno, lutkami, svetlobnimi efekti, maskami in kostumi, gre za **Uporabo gledaliških izraznih sredstev**. Povezovanje z likovno, glasbeno in gledališko vzgojo je povsem očitna, hkrati pa književnost vendarle ohranja svoje posebnosti – po motivaciji se namreč gledališka izrazna sredstva pojavljajo le še v fazi Nove naloge (uprizoritev ali dramatizacija odlomka), medtem ko je leposlovno besedilo samostojno tako v fazi interpretativnega branja kot v fazi analize, sinteze in vrednotenja. Uvodna motivacija nudi vrsto možnosti za povezovanje umetnostnih področij oz. združevanje njihovih izraznih sredstev (V: Jakubin 1990).

### 1.3.4 Izkušenske motivacije

O izkušenskih motivacijah sta posebej pisala D. Rosandić (1988) in za razredno stopnjo M. Kordigel (1993). Bistvo izkušenskih motivacij je njihova povezanost z zunajliterarno stvarnostjo, in sicer predvsem vzpodbujanje čustvenega odziva in posebne ubeseditve doživetja: Motivacije tega tipa so namreč utemeljene na učenčevem dojemanju medosebnih odnosov in čustvenih stanj.

**Pridobivanje pojma:** Pojem kot abstraktna kategorija, iz katere izhaja ta motivacijski tip, se postopoma uzavešča in povezuje z ustreznimi predstavami in občutji. Književna didaktika svetuje naslednjo pot:

1. Pred učence postavimo konkretno manifestacijo abstraktnega pojma
2. pojem osvetlimo iz vseh zornih kotov
3. upovedovanje otrokovega konteksta („pristna aktualizacija“) (Kordigel 1993). Postavitev pojma pred učence (kot prva stopnja motivacije) lahko poteka tudi ob uporabi nejezikovnih motivacij (npr. likovnih); temeljni cilj te faze je vzbujanje otrokovih predstav in občutkov, vezanih na določeno konkretno situacijo, ki odraža izbrani pojem. Druga stopnja motivacije zajema pogovor o pojmu, npr. na podlagi miselnega vzorca (V: isto). Tretja stopnja nekakšna združitev prvih dveh faz – učenci ubesedujejo svoje dojemanje lastnosti ali situacij, povezanih s pojmom. Tako opredeljene stopnje ustrezno odražajo komunikacijsko utemeljenost motivacije Pridobivanje pojma; postopek se navezuje na besedilo, upošteva učenčevo medbesedilno in zunajliterarno izkušnost, učenca čustveno in predstavno motivira. Pridobivanje pojma se od nesednih motivacij razlikuje po tem, da izhaja iz *abstraktne* besede (trma, sreča, prepir), medtem ko gre pri besednih motivacijah praviloma za ustvarjalno preoblikovanje *konkretnih* besed, ki so nazorno predstavljive (avto, hiša, cvetoča češnja). Primer: pojem – *prepir*. Kaj je prepir? S kom se prepiramo? Ima prepir vedno resničen



vzrok? Kako se prepir lahko konča? (M. Rainer: *Butale in Trapale*) Bolj zapletena različica igre Pridobivanje pojma je povezovanje pojma in „grozdov besed“ (tj. miselni vzorec) – primer: žalost/smrt (jedrna beseda, okoli nje grozdi/nizi asociacij – F. Forstnerič: *Fižol*).

**Pridobivanje problema:** Motivacija se navezuje na oblikovanost besedila, katerega temeljno tematsko središče tvori konflikt ali problem, „ko so interesi lirskega subjekta, prvoosebnega pripovedovalca, osebe, s katero se bralec identificira, v nasprotju z interesi družbe, ki ta „jaz“ obdaja“ (isto). Konfliktna situacija se lahko vzpostavlja tudi med dvema skupinama nasprotujočih si oseb – to pomeni, da je motivacija Pridobivanje problema uporabna pri tistih vrstah besedil, ki jih je mogoče povezovati z izrazitejšo dramatičnostjo (menjavanje dogodkov, menjavanje napetih situacij, izraziti dogajalni loki ipd. – V: Kos 1983c: 125). Tovrstna besedila seveda niso le igre/odlomki iz mladinskih dramskih del, ampak tudi pesmi in prozni odlomki. Na problem, ki ustreza izbranemu besedilu, učenci postopoma navezujejo predstave in občutke, povezane z konfliktno situacijo, kakor si jo je mogoče zamisliti glede na zunajliterarno stvarnost. Postopno uzaveščanje problema dopušča tudi uporabo nekaterih drugih (jezikovnih in nejezikovnih) motivacij (zgodbene motivacije, ples in pantomima ipd.) Primer: *Kdo je boljši?* (problemska situacija). Kako se počutiš, če moraš iz cele skupine (igrač, sladkarij) izbrati le eno? Katera igrača/knjiga je najboljša/najlepša? Je najlepša igrača/knjiga najdražja igrača? Je cena vedno najpomembnejša? (O. Laquerre: *Revolucija v kraljestvu bonbonov*)

**Situacijska motivacija** kot tretji podtip izkušenjskih motivacij, utemeljenih „na osebnih (emocionalnih, socialnih, moralnih in intelektualnih) izkustvih učencev“ (Rosandić 1988: 401), se povezuje tako z učenčevimi reakcijami na neko konkretno življenjsko situacijo kot z besedilom, ki tako situacijo upoveduje. Vživljanje učenca v določeno situacijo je potemtakem izhodišče motivacije, v kateri gre predvsem za vzpodbujanje čustvenih in predstavnih odzivov, ki so povezani s spominjanjem na sorodno situacijo. Primera: (Samota.) Kaj občutiš, če si čisto sam? Kako si takrat krajšaš dolge ure? Kaj vse vidiš inlišiš? Česa te je strah? Kako bi se otresel strahu? (F. Bevk: *Starka in razbojniki*) (Odhod iz domačega kraja.) Odhajaš na dolgo pot/v tuje mesto. Od koga bi se poslovil? Kaj bi vzel s seboj v tuje kraje? Česa bi tam najbolj pogrešal? (E. Peroci: *Slovo*) Neke vrste situacijske motivacije so tudi vprašanja, ki se navezujejo na učenčevo poznavanje zunajliterarne stvarnosti (predstavnost vrta kot izhodišče za uvodno motivacijo ob pesmi *Vrata D. Zajca*). Te predstave so seveda le snov za njihovo ustvarjalno domišljijško preoblikovanje, nikakor pa ne končni cilj šolske interpretacije te pesmi.

### 1.3.5 Medbesedilne motivacije

Vpliv že prebranega leposlovja na branje novih besedil je lahko večji ali manjši, pa tudi zveze med besedili so lahko bolj ali manj očitne. Če so povezave med besedili razvidne, sta predstavnost že prebranih besedil in znanje o njih uporabno motivacijsko sredstvo. Kadar motivacija temelji predvsem na znanju (iz literarne teorije ali zgodovine), gre za intelektualno ali problemsko motivacijo, pogosto zlasti na višji stopnji šolske interpretacije. Ta tip je občasno



smiselno uporabljati tudi na razredni stopnji, to pa predvsem zato, ker vzpodbuja pridobivanje književnega znanja oz. ga utrjuje.

**Ponovitev literarnega znanja kot motivacija:** V tem podtipu pridejo v poštev vprašanja, ki se navezujejo na literarno teorijo ali zgodovino:

– Kako prepoznamo pesem? Kaj je kitica? So vse pesmi razdeljene na kitice? Kaj je ritem? (Motivacija pred obravnavo enokitične pesmi, npr. narodne *Pleši, pleši, črni kos*, ali ritmično izrazitega besedila, npr. *Hitre pesmi* F. Forstneriča.)

– Kdo ve, kdo je Jože Snoj? (Med osrednjimi avtorji tretjega berila) Kdo je napisal pesniško zbirko *Pedenjped*? Kdo je glavna oseba te zbirke? Pozna kdo še kakšno Grafenauerjevo pesem/zbirko?

Poleg problemskih se med medbesedine motivacije uvrščajo tudi zanimive igre, ki spreminjajo oz. dopolnjujejo predstave, izhajajoče iz medbesedilne izkušnosti učencev. Tako **Narobe pravljica** kot motivacijski postopek vnaša v predstavniki kliše nove elemente, zato je primerna priprava za branje besedil, ki se očitno navezujejo na starejša besedila, npr. pravljice (njihove like in situacije). Besedilo te vrste je odlomek iz *Čarovnic* R. Dahla, ki je razvidno medbesedilen: „V pravljicah čarovnice zmerom nosijo neumne črne klobuke in črna ogrinjala in jezdijo na metlah.“ Lik čarovnice je v Dahlovem besedilu precej spremenjen, je inovativen, zato omogoča uporabo *Narobe pravljice*: nizu povezanih (znanih elementov) je dodan *nov element*: brat, sestra, gozd, hiša, čarovnica + *formula 1*. Sprememba ustaljene predstavnosti pravljice o Janku in Metki z vnosom tujega elementa je učinkovito sredstvo za predstavno motivacijo, povezuje pa se tudi s razvijanjem sposobnosti medbesedilnega vrednotenja. *Narobe pravljico* je mogoče oblikovati tudi s povezovanjem sestavin dveh besedil, ki ne sodita skupaj – primer (kot možna motivacija za odlomek iz igre *Če zmaj požre mamó* A. Goljevšček): kapitan Kljuka, Peter Pan + mama, sedem kozličkov, volk. „Ob takem postopku bodo tudi stare podobe ponovno oživele, pognale bodo nove brste in novo cvetje. Hibridi so vedno očarljivi.“ (Rodari 1977: 47)

**In potem?** Igra temelji na „domišljjsk(i) sil(i) vztrajnosti“ (isto: 46) – znano besedilo, tj. njegovo zgodbo, učenci ustvarjalno nadaljujejo; igro se da povezati tudi s trivialnimi mladinskimi besedili, saj razkriva, kako eni dogodivščini sledi druga, tretja, po shemi: zlate palice (In potem?), skriti dragulji (In potem?), ponarejeni bankovci itd. V nakazani niz klišejskih zgodb, ki (do neke mere) zadovoljujejo otrokovo željo po vznemirljivih dogodkih, je mogoče (v povezavi z *Narobe pravljico*) vstaviti tuj element, povezan z besedilom iz berila (pet prijateljev – pisanje knjige o dogodivščinah (F. Bevk: *Moja prva knjiga*)). Tovrstni postopek (ob trivialnih mladinskih besedilih) ne vpliva le motivacijsko, ampak je pomemben tudi za razvijanje bralne kulture, in sicer kot možnost za prehajanje od branja trivialne literature k branju leposlovja.

#### 1.4 NEJEZIKOVNE MOTIVACIJE

**Glasbene in likovne motivacije, gibalne igre ter ples in pantomima** se pogosto povezujejo z jezikovnimi motivacijami (Asociacijami, Domišljjsko sliko, Pridobivanjem pojma). Ob izbrani tematski besedi, domišljjski situaciji ali pojmu

izražajo učenci svoje predstave in občutja z nejezikovnimi izraznimi sredstvi. Primeri: slikanje sanj (M. Kunčič: *Ded sanja*), skladanje hitre pesmice (F. Forstnerič: *Hitra pesem*), ples/pantomima: gobji ples (M. Rainer: *Gobji ples*). Gibalne igre zahtevajo nekoliko več domišljije in so uporabne le izjemoma (primer (K. Kovič: *Kočija*): vožnja vlaka, povezava z zgodbeno motivacijo: Kaj bi se zgodilo, če bi vlak vozili slon, miš, lisica in kokoš?). Poseben tip likovnih motivacij (povezanih s predstavami ali zgodbenimi motivacijami) so tudi ilustracije v berilu; ob njej učenci pred branjem besedila oblikujejo domišljijso zgodbo, ki se na ilustracijo navezuje.

1.5 Poleg opisanih uvodnih motivacijskih tipov, ki se pojavljajo (posamezno ali v kombinaciji) neposredno pred besedilom, so za ustrezno sprejemanje književnosti (razvijanje bralne kulture) pomembne tudi **dolgoročne motivacije**. Ob trajnih dolgoročnih motivacijah (bralna značka, kotički, „izbiranje knjige meseca, razredna knjižnica, grafikoni prebranih knjig za posameznike, knjižna darila, bralni dnevnik idr.“ (Krakar-Vogel 1991: 12) se v to skupino uvrščajo še motivacije **med** šolsko interpretacijo besedila in **po** njej. Primeri (učiteljeva vprašanja med analizo pesmi): Ali kdo pozna še kakšno podobno pesem? (Učencu, ki odgovori na vprašanje, prepusti primerjavo obeh besedil.) Katere avtorjeve pesmi so v berilu? Kdo je ilustriral pesniško zbirko? Vprašanja se povezujejo z medbesedilnimi motivacijami (ponovitev literarnega znanja). Dolgoročne motivacije po obravnavi so najave novih šolskih interpretacij, povezujejo pa se z novimi nalogami, npr.: Pri naslednji uri bomo brali besedilo, ki govori o tem, kako sta se zaljubila vrtnica in tulipan. Imamo to besedilo v berilu? Preberite besedilo in napišite tulipanovo ljubezensko pismo. Osnovni cilj dolgoročne motivacije je, preseči okvir branja besedil zgolj pri pouku, hkrati s tem pa uzaveščati berilo kot najbližjo knjigo.

## 2 Najava besedila, lokalizacija in interpretativno branje

Čustveno in predstavno motivirani učenec se z besedilom v šolski interpretaciji prvič sreča v fazi interpretativnega branja. Pred branjem se praviloma pojavlja **lokalizacija**, ki zajema „zunaj- in znotrajbesedilne stvarne podatke in pojasnila o obravnavanem delu“ (isto). Na razredni stopnji so med zunajbesedilnimi podatki bistveni predvsem: avtor, naslov in delo, iz katerega je vzeto besedilo (zlasti odlomek), kar velja tudi za interpretacijo pesmi: poleg naslova pesmi in imena njenega tvorca lahko učitelj navede „tudi naslov pesniške zbirke, v kateri je pesem prvič objavljena“ (Šabić 1983: 98). Vsebinska (tj. znotrajbesedilna) lokalizacija je nepogrešljiv del šolske interpretacije **odlomka**; v književni didaktiki se pojavljajo različne opredelitve funkcije odlomka, med katerimi zavzema osrednje mesto njegova motivacijska vloga (odlomek kot dolgoročna motivacija za samostojno branje, V: Kermek 1982: 157). Kljub dejstvu, da je odlomek „iztrgan iz večje celote, s katero ga vežejo raznovrstne vezi, ki jih besedilna lingvistika danes opisuje kot besedilno kohezijo“ (Grosman 1987: 75), pa je uvrstitev odlomkov v berilo vendarle ustrezna, saj imajo poleg motivacijske tudi informativno vlogo, tj. opozarjajo na raznovrstnost literarnih del, zvrsti in tematik. Iztrganost odlomka iz sobesedila pa zahteva ustrezno vsebinsko lokalizacijo, tj. **predzgodbo**, ki jo po uvodni motivaciji in pred interpretativnim branjem oblikuje učitelj. Predzgodba se tesno povezuje z uvodno motivacijo, lahko je celo



njen sklepni del; s tem se učitelju ponuja možnost, da izrazi svoje doživljanje celovitega besedila in ga primerja z doživljanjem učencev ob branju odlomka. To nedvomno prispeva k dialoščnosti pouka književnosti, zato se zdi vnašanje predzgodbe v berilo manj ustrezno – besedilo je namreč nemogoče povzeti v nekaj povedi, nanašajočih se predvsem na razvoj zgodbe. Ustreznejša je učiteljeva vsebinska lokalizacija odlomka, povezana z obravnavo, ki „bo pri učencu zbudila poglobljeno zanimanje“, tako da „ga bo to vodilo tudi k branju celega dela (isto: 78)“. Po branju odlomka je v okviru novih nalog mogoče uporabiti motivacijsko igro *In potem*, v tem primeru seveda kot dolgoročno motivacijo. **Pozgodba**, ki bi s krčenjem besedila na goli dogajalni potek zadovoljila zanimanje učencev za del, ki odlomku sledi, ni ustrezna, še posebej ne kot dopolnilo k odlomku v berilu. Oblikovanost pozgodbe mora vzpodbujati „domišljjsko silo vztrajnosti“ – poznavanje učencev in njihove medbesedilne izkušnosti učitelju omogoča, da tako pozgodbo ustrezno oblikuje.

**Interpretativno branje** besedila se odvija v posebnih okoliščinah, ki jih je v povezavi s poezijo opisal D. Rosandić (1990: 22–25), veljajo pa pravzaprav za branje in poslušanje vseh besedil. Učenci naj med poslušanjem interpretativnega branja ne bodo v neugodnem položaju (Roke na hrbet!), ker tovrstna krčevitost preprečuje spontano sprejemanje besedila. Učitelj naj, po Rosandiću, ne ustvarja motečih dejavnikov (hoja po razredu, neustrezna gestikulacija), ampak naj z učenci komunicira s pogledom, svojega branja pa naj ne prekinja (pojasnjevanje besed, vzpostavljanje discipline ipd.). Ali naj učenci v berilu spremljajo besedilo, ki ga bere učitelj? Novejša književna didaktika to odsvetuje in priporoča, da učenci med učiteljevim branjem zaprejo knjige: „Usmerjanje pozornosti na katero koli drugo aktivnost (gledanje besedila, ki se bere ali izgovarja) moti polnost in jakost estetskega doživetja.“ (isto: 24–25) V tej fazi se razvijajo zlasti sposobnosti zaznavanja in doživljanja besedila (sposobnosti interpretativnega branja, doživljanja ritma, zvočnosti in osnovnega razpoloženja), in sicer tudi z ustrezno uporabo posnetega interpretativnega branja (kasete z zvočnimi primeri ipd. V: Šabić 1983: 43). Posneti primeri pa nikakor ne morejo nadomestiti interpretativnega branja učitelja in učencev (V: Ilić 1980: 7); raziskave sprejemanja poezije so namreč pokazale, da „učenci mnogo intenzivneje doživljajo pesniško besedilo na podlagi interpretativnega branja“ (Rosandić 1988: 223). Ugotovitev, ki gotovo ne velja le za doživljanje pesmi, pa vendarle ne izključuje smiselne uporabe posnetih primerov v šolski interpretaciji. Zanimivo in kvalitetno igralčevo branje ter primerna zvočna oprema, ki vzpodbuja predstavnost in čustvene odzive učencev, lahko prispevata pomemben delež k razvijanju bralnih sposobnosti. Zato so (tudi ob tujih berilih, V: Šabić 1989: 125) „zvočne čitanke“ pomemben učni pripomoček – na njih se namreč navezujejo vaje za razvijanje sposobnosti zaznavanja (npr. primerjanje hitrosti branja, pojasnjevanje podlage ipd.). Zvočna čitanka potemtakem:

- zajema kvalitetne interpretacije besedil (znani igralci) in s tem razvija recepcijske sposobnosti,
- ponuja vzore govorne umetnosti in s tem razvija govorno kulturo, (V: Rosandić 1988: 297),
- z ustrezno zvočno opremo besedila pogloblja prvotno literarnoestetsko doživetje.

Interpretativno učiteljevo branje vselej izhaja iz sporočilnosti in oblikovanosti besedila. Ker monotono ali afektirano branje ovira globlje doživljanje besedila,



je v pripravi na interpretativno branje potrebno upoštevati tako celovito sporočilnost kot ustrezno oblikovanost slušnega gradiva, ki jo tvorijo „naslednji pojavi:

1. strnjenost oz. razčlenjenost besedila s premori;
2. jakostna izoblikovanost posameznih s premori razčlenjenih delov besedila (tudi razmerje enih takih delov nasproti drugim);
3. podoba tonskega poteka v delih besedila;
4. relativna višinska lega tonskih potekov;
5. relativna dolžina trajanja posameznih enot besedila in
6. tipična obarvanost glasovja. „ (Toporišič 1984: 438)

Fonetika besedila, ki obravnava navedenih šest pojavov, opisuje različne govorne podobe besedil glede na členitev s premori, poudarjanje, intonacijo, register, hitrost in barvo. Slušne značilnosti besedila (oz. interpretativnega branja) so odvisne od *notranje oblikovanosti* besedila: kadar se dogodki/podobe vrstijo zaporedoma in hitro, v izrazitem dogajalnem loku ali s preobrati, če tak razvoj deluje dramatično ali humorno, gre za **dogodkovna** besedila (npr. J. Stritar: *Oba junaka* ali P. Kovač: *Čeprav njihov spis ni bil nagrajen*). Interpretativno branje teh besedil je lahko zelo razgibano glede na navedenih šest pojavov: premori so daljši (če ustvarjajo napeto pričakovanje), ključne besede so izrazito poudarjene, izrazita je tudi intonacija (pripovedna, vprašalna, vzklična), spreminjajo se register (višje : nižje : višje), hitost (hitreje : počasneje) in barva (spreminjanje oblike lic in ustnic, V: isto: 442–461). Izrazitih sprememb hitrosti, registra in barve pa ne dopuščajo **nedogodkovna** besedila, ki izhajajo iz statičnih podob, povezanih s čustvenimi stanji, brez izrazitih preobratov ali napetih oz. komičnih situacij (npr. D. Gorinšek: *Pesem o soncu*, P. Voranc: *Solzice*). Poslušalec bo vsakršno neprimerno poudarjanje stavčnofonetičnih pojavov ob tovrstnih besedilih (kontrastiranje, dramatična členitev s premori itd.) doživel kot izumetničenost/afektiranost branja.

### 3 Premor po branju

Premor po branju je „najkrajša faza v strukturi interpretacijskega procesa“ (Šabić 1983: 99), vendar to ne pomeni, da je nepomembna – v njej pridejo do izraza predvsem učenčevi intimni čustveno-predstavni odzivi na besedilo, kar je izhodišče naslednji fazi. Premora po branju, tj. „trenutka tišine po branju besedila, ko učenci urejajo vtise, ki jih je ustvarilo delo, učitelj pa spremlja zunanje reakcije učencev in atmosfero, ki jo je branje povzročilo“ (Rosandić 1988.: 230), naj ne krajšajo in motijo učiteljeve dejavnosti (npr. vzpodbuda za ponovno branje, pisanje po tabli ipd. V: isto: 522). Ta faza namreč ni pomembna le za učenca in njegovo spontano doživljanje besedila, ampak tudi za učitelja, ki glede na atmosfero v razredu (neposredno po branju) lahko oceni, do katere mere so doživeli besedilo in na kaj naj bo posebej pozoren v naslednji fazi.

### 4 Izražanje doživetij, analiza, sinteza in vrednotenje

Cilj te faze je zmanjševanje razkoraka med učenčevimi stvarnimi doživetji besedila in možnim popolnejšim doživetjem, kar se dosega z doslednim upoštevanjem načela dialoškosti. V procesu približevanja možnemu popolnejšemu doživetju (in v tem okvirju razlaganja in vrednotenja besedila) izhodiščno mesto

zavzema izražanje doživetij: „Dejstvo, da so stvarna učenčeva doživetja edino možno izhodišče za njegovo pridobivanje bralne sposobnosti, učitelju nalaga dolžnost, da čim natančneje spozna učenčevo doživetje.“ (Grosman 1989: 58). Kako pa poteka to spoznavanje odzivov? Književna didaktika priporoča uporabo dialoške metode (učiteljeva vprašanja, odgovori so ustni ali pisni) in ankete (anketni listi z vprašanji/nalogami, ki vzpodbujajo „izražanje *emocij, asociacij, misli in opazanj*“ (Rosandić 1988: 523)). Izražanje lastnega doživljanja besedila je pomembno tako za učenca kot za učitelja, saj pomaga „prvemu dojeti besedilo kot lastno izkušnjo, drugemu pa najti pot v nadaljnje razčlenjevanje“ (Krakar-Vogel 1991: 14). Nadaljnji postopki so usmerjeni v poglobljanje spontanega doživetja, tj. v **analizo** besedila. V analizi se postopoma razvijajo vse bralne sposobnosti; zaznavanje in doživljanje izboljšujejo naloge, ki se nanašajo na ritmične sestavine besedila (ne le pesmi), zvočnost (glasovno slikanje) in nenavadnost besed, besedilne slike in osnovno razpoloženje. Analiza *ritma* ne sme zaiti v formalizem (od sporočila izolirano določanje stopic, označevanje naglašanih in nenaglašanih samoglasnikov ipd.), ampak v določanje njegove funkcije glede na pomen besedila. Šolska interpretacija poezije v tretjem in četrtem razredu zajema npr. opazovanje menjav ritma (hiro : počasi : hitro), to pa tako, da učenci „(s)premembo ritma povezujejo s spremembno razpoloženja“ (Rosandić 1988: 396). (Izrazita menjava ritma je v povezavi z razpoloženjem opazna npr. v *Kočiji* K. Koviča: ritem narašča vse do „nesreče“, nato pa je izrazita umiritev.) Ritmična oblikovanost besedila ni le značilnost pesmi; prepletanje hitrega in počasnega ritma na ravni večjih enot besedila je opazno in učinkovito tudi v proznih besedilih (npr. stopnjevanje v drugem delu povesti *Gospodična* J. Trdine). Tudi zaznavanje/doživljanje *zvočnosti in nenavadnosti besed* velja za poezijo, prozo in dramatiko: zvočnost in nenavadnost besed/zvez sta značilnosti Snojeve mladinske poezije (samoglasnik o v pesmi *Kje pesem prebiva: gotovo to so, široko odprta, doneča* (...)) boben, zvon, hojladidrija, hojladidrom, dom itd.), take jezikovne inovacije pa se pojavljajo tudi v nepesniških besedilih (Luka-baščapamatijabašca (B. Golob: *Luka Bašca pa Matika Bašca*), osebna imena v igri *Anton Pomperdon in vsi Pomperdoni* L. Suhodolčana). Sposobnost zaznavanja in doživljanja *besedilne slike* se v književni didaktiki povezuje predvsem s pesemskimi besedili – že v Bezjakovi knjigi pa je ob zaznavanju/doživljanju pesemske slike poudarjena tudi učenčeva možnost, da besedilno sliko ustvarjalno dopolni, če je dodatek ustrezen glede na besedilo: „Tako postopanje budi učenčevo samodelavnost, zaupanje v njegove duševne moči in zanimanje, ki je zlato sonce šolskega pouka.“ (Bezjak 1906: 175) Zaznavanje/doživljanje pesemske slike, predvsem kot „vzpostavljani(e) emotivnega odnosa do pesemske slike“ (Šabić 1983: 53), se v šolsko interpretacijo vključuje že v tretjem razredu (V: Rosandić 1988: 393). Povezuje se s sposobnostmi fantazijskega in racionalnega mišljenja ter sposobnostjo vrednotenja (na podlagi celovitosti besedila učenci opredeljujejo svoj odnos do besedilne slike). Katere sestavine tvorijo pesemsko/besedilno sliko? Glede na eidetično doživetje, tj. čutno zaznavanje/doživljanje sestavin besedila, so pesemske slike različne; P. Ilić (1980: 54) jih je glede na zaznavanje s čutili opredelil kot „vizualne, avditivne, taktilne, gustativne, olfaktorne“. Na podlagi njegove razvrstitve je mogoče izluščiti naslednje sestavine pesemskih slik:

- vidne (barve, oblike, premiki),
- slušne (zvoki, šumi),
- tipne (dotik),



- okusne (v pomenu (SSKJ) žnanašajoč se na okus'),
- vonjavne (vonj).

Posamezne pesemske slike lahko vključujejo tudi različne zaznave (vidne in vonjavne, vidne in slušne). Primer vidne pesemske slike je podoba breze/hrasta v Župančičevi pesmi *Breza in hrast*, slušna pesemska slika se med drugimi pojavi v *Slonu Misbabi* N. Grafenauerja (Skoz nos je trobental na čudno trobilo (...)), tipna in vidna je slika svile (L. Krakar: *Češnja v belem*), okusna in vidna pa slika iz pesmi Peki N. Grafenauerja ((...) kruh, ki hrusta (...)). Vidno in slušno zaznavanje pesemske slike prevladuje do šestega razreda (V: Rosandić 1988: 393). Vlogo, obravnavo in poimenovanje pesemske slike v šolski interpretaciji je pojasnil Z. Diklić (1990: 111–127); njegov postopek je mogoče povezati z razvijanjem zaznavanja/doživljanja:

- učitelj skupaj z učenci razdeli besedilo na pesemske slike (besedilo lahko npr. projicira na tablo, z že označenimi pesemskimi slikami),
- učenci jih tiho preberejo in si jih zamišljajo,
- učenci na drugem modelu (drugi pesmi, kitici) samostojno razčlenjujejo pesemske slike.

Ostale stopnje Diklićevega postopka sodijo že v razvoj razumevanja oz. vrednotenja:

- poimenovanje pesemske slike in opredelitev njene funkcije,
- primerjava med pesemsko sliko in običajnim sporočilom (preoblikovanje pesniške stvarnosti v nepesniško).

Ta postopek se na razredni stopnji seveda ne strne z literarnoteoretično definicijo pesemske slike ali motivov, ki jo tvorijo – bistveno je predvsem njeno prepoznavanje in doživljanje ter povezovanje z osnovnim razpoloženjem v pesmi. Ob pesemskih slikah se razvija tudi učenčeva sposobnost fantazijskega mišljenja – v ta okvir sodijo naloge, ki vzpodbujajo učenčevo izražanje lastnega dojemanja pesemske slike (Primer: Kako si predstavljaš podobo hrasta iz Župančičeve pesmi? Možno je tudi likovno izražanje predstav.). Sposobnosti asociativnega mišljenja se razvijajo ob nalogah, v katerih učenci ob pesemski sliki zapisujejo asociacije (V: Šabić 1983: 134–135). Iz asociativnega niza se nato izberejo tiste besede, ki ustrezajo pesemski sliki glede na sobesedilo – s tako korekcijo prvotnega doživetja se razvijajo tudi sposobnosti racionalnega mišljenja. Besedilna slika ni le sestavina pesmi, ampak tudi ostalih besedil – tudi te vsebujejo iste sestavine kot pesemska slika, zato jih je mogoče obravnavati po enakem postopku. Izraziti prozni besedilni sliki sta npr. prebujajoče se jutro v *Solzicah* P. Voranca in podoba grajskega strahu (M. Tomšič: *Strašno strašni strah*).

**Sinteza** kot strnjevanje doživetij in spoznanj (V: Krakar-Vogel 1991: 18) se v šolski interpretaciji povezuje z **vrednotenjem**, najzapletenejšo stopnjo obravnave besedila. Sinteza zajema temeljne pojme iz književnega znanja ter vsebinske in oblikovne sestavine besedila (V Gradnikovi pesmi (*Narobe svet*) je svet postavljen na glavo: žago žaga hrast...). (Bistvena spoznanja lahko v pisni obliki povzemajo učenci, z ustreznimi učiteljivimi navodili.) Temu se pridružuje vrednotenje, in sicer glede na učenčev odziv na celovitost besedila, glede na ostala besedila ali v primerjavi z zunajliterarno stvarnostjo. Prvi in deloma tretji način vrednotenja se povežeta z razvijanjem občutljivosti za človeške in estetske vrednote, ki jih je z branjem književnosti povezala G. Šabić (1983: 89–90). Branje odkriva v človeku nove prostore doživljanja, možnosti drugačnega gledanja, razumevanja ljudi okrog sebe, možnosti kritičnega premisleka – naloge za razvijanje teh



sposobnosti so usmerjene v oblikovanje in izražanje učenčevih stališč. Literarno delo v svoji celovitosti namreč ni le samozadosten domišljjski/estetski prostor, ampak vzpostavlja problemsko situacijo, do katere se bralec opredeljuje glede na svoja pričakovanja, vrednostna stališča, znanje itd. Sposobnosti vrednotenja se razvijajo tudi ob besedilih, ki temeljijo na jezikovnih igrar: ko se v sklepnem delu interpretacije takih besedil učitelj z učenca pogovarja „o smislu jezikovnih iger“ (Šabić 1990: 77), skupaj odkrivajo njihovo funkcijo: ustvarjanje novih besed in predstav, razmišljanje o jeziku in „presenečenje, da se lahko zelo zanimivo igrajo z jezikom oz. z jezikovnimi elementi“ (isto). Navedeno opozarja na temeljno značilnost vrednotenja – **odkrivanje povezav med delom in bralecem**: Kako bi se še lahko igrali z besedami? Sanjsko potovanje na Planet besed... (M. Dekleva: *Sanje o govoreči češnji*) Dopolnimo narobe svet! (A: Gradnik: *Narobe svet*, A. Goljevšček: *Če zmaj požre mamo*) Sem tudi jaz doživel kaj podobnega? (T. Partljič: *Hotel sem prijeti še luno*) Zgledal sem kresnico iz pesmi! (T. Pavček: *Kresnica*) Pri vrednotenju književnosti in njenih sestavin, ki sooblikujejo bralečvo dojemanje sebe, soljudi in stvarnosti v celoti, je v izražanju stališč bistveno upoštevati učenčevo individualnost: „Razvijati stališča ne pomeni usmerjati učence na sprejemanje oblikovanih, ustaljenih shem obnašanja, reagiranja, odnosov do ljudi, pa tudi ne do umetniških del, s katerimi se srečujejo.“ (Šabić 1983: 90) Vrednotenje na podlagi učenčevega odziva na celovitost besedila je **aktualizacija** motivike in tematike besedila: Z dedkom sva odšla na zanimivo potovanje (D. Lukić: *Z dedom potujeva*), Moje pomladne težave (S. Pregl: *Pomladna tiščanja*), Moja mama pa je rekla... (F. Frančič: *Kaj je rekla mama*). Vrednotenje glede na zunajliterarno stvarnost se povezuje tako z nesmiselnimi in fantastičnimi besedili kot s poetiziranimi podobami iz zunajliterarne stvarnosti, razvijajo pa ga predvsem naloge poustvarjalnega pisanja, ki izhajajo iz poznavanja besedila, zlasti **mehanizmov preoblikovanja** zunajliterarne stvarnosti v domišljjsko in njihove ustvarjalne rabe: Semaforji so se razjezili. (S. Janevski: *Upor dežnikov*), Če bi jablana obrodila pojoča jabolka... (Z. Balog: *Pozabljiva hruška*), Kako bi pisatelj opisal zvezdnato noč? (P. Voranc: *Solzice*) **Medbesedilno vrednotenje** je **primerjanje** besedila z ostalimi, in sicer na podlagi tematskih, predstavniških in oblikovnih vzporednic. Vključuje učenčevo medbesedilno izkušnost, s tem pa njegov subjektivni okus, želje in interese: Katera pesem je „hitrejša“: Hitra pesem ali Pesem o soncu? Poslušaj/bereš raje pesmi z umirjenim ali hitrim ritmom? (F. Forstnerič: *Hitra pesem*) Primerjaj pesmi *Češnja v belem* in *Peki*. Katera pesemska slika ti je najbolj všeč? (L. Krakar: *Češnja v belem*, N. Grafenauer: *Peki*) Kako bi označil razpoloženje, ki ga ustvarja besedilo *Fižol*? Katera besedila so mu po tem podobna in katera se od njega razlikujejo? (F. Forstnerič: *Fižol*) Za konec velja še enkrat poudariti, da naj se vrednotenje ne strne s plitvo moralno, naukom ali glavno mislijo. To priporočilo je najti že pri Bezjaku (1906: 220) – „ni prav, če meni učitelj, da mora v vsaki pesmi ali tudi v vsakem prozaiškem besedilu iztakniti nauk“, pojavlja pa se tudi v sodobnih književnododaktičnih delih.

## 5 Nove naloge

Med novimi nalogami, ki predvsem utrjujejo, poglobljajo in dograjujejo (poustvarjalne naloge) literarno doživetje, zavzema posebno mesto ponovno branje besedila: „Ponovno interpretativno branje besedila je sedaj priložnost za

polno literarnoestetsko doživetje, polno do te mere, kot jo dopuščata otrokova recepcijska sposobnost in stopnja njegovega bralnega razvoja.“ (Kordigel 1992: 39) Poleg različnih oblik ponovnega branja (tiho, polglasno, glasno in interpretativno, branje po vlogah) je za doseganje smotrov pouka književnosti pomembno tudi **memoriranje** besedila. Književnodidaktična strokovna literatura memoriranje (pesmi) upošteva kot stopnjo (celo kot neobhodno, V: Ilić 1980: 115), s katero se sklene „proces literarne komunikacije, razvija učenčeva sposobnost govorne realizacije doživetih verzov, pogloblja doživetje ritma, razvija senzibiliteta za pesniško besedo in prispeva k razvijanju učenčeve estetske kulture“ (Šabić 1983: 88). Ob dejstvu, da ta stopnja ni v nasprotju z učenčevo bralno razvitostjo („Otroci se radi in često spontano učijo pesmic na pamet.“ (Kordigel 1992: 35–36)), je memoriranje besedila (zlasti pesmi osrednjih avtorjev) za bralčev razvoj pomembno tudi zato, ker bralec vključuje besedilo „v svoj duhovni svet kot trajno vrednost“ (Rosandić 1990: 28). Vendar pa je o učenju pesmi na pamet odločajo pogoji:

- memoriranje je **končna stopnja** šolske interpretacije: brez predhodne motivacije, interpretativnega branja in analize ter vrednotenja učenje pesmice na pamet ni smiselno („Trebaja tedaj berilo prej razpravljati, preden se ga lotijo za učenje na pamet.“ (Bezjak 1906: 140));

- o izboru besedila odloča njegova kvaliteta ter zahtevnost in dolžina (osrednji avtorji, a ne prezahtevna in preobsežna besedila);

- učenje na pamet zajema pesmi in prozne (krajše) odlomke (tudi posamezne povedi ali izseke),

- memoriranje se povezuje z **deklamiranjem**: učenju na pamet torej sledi govorjenje na pamet, s katerim lahko učenec izrazi svoje dožemanje besedila – tako se reproduktivne dejavnosti povezujejo s produktivnimi (V: isto). Tudi v tuji književni didaktiki se recitiranje in memoriranje poezije povezujeta z ustrežno šolsko interpretacijo (V: Šabić 1991: 131); tako je npr. že l. 1965 ameriška avtorica razmišljala o možnosti za ponovno oživljanje učenja pesmi na pamet in recitiranja (V: Plots 1965: 24).

Med nalogami, ki se vključujejo v sklepno fazo šolske interpretacije, so (tudi v praksi) najbolj izstopajoča ustvarjalna preoblikovanja in dopolnjevanja besedila (kot literarne igrice, domišljjski spisi ipd.); tako nastajajo domišljjska besedila (oznaka umetnostna se zdi manj ustrezna), s katerimi se (v povezavi z vrednotenjem) razvijajo predvsem sposobnosti fantazijskega mišljenja, razumevanja jezikovne inovacije, doživljanja besedilne slike ipd. Poleg domišljjskih besedil književna didaktika v okviru novih nalog priporoča tudi **neliterarna** besedila (V: Rosandić 1988: 336–342). Ob besedilih iz četrtega berila lahko učenci tvorijo naslednja neliterarna besedila:

- odgovori na vprašanja, povezana s slogovnimi sestavinami in njihovo funkcijo (ritem, zvočnost besede, nenavadnost zvez),
- povzetek vsebine, oznaka glavnih oseb, prostora in časa,
- predstavitev avtorja ali ilustratorja (učenci poiščejo v knjižnici ustrezne vire in oblikujejo krajše besedilo),
- vsebinska lokalizacija odlomka (samostojno raziskovalno delo, uporaba v uvodni motivaciji),
- anketa o branosti določenega dela,
- dnevnik branja, z bio- in bibliografskimi podatki.



Smiselno dopolnjevanje tovrstnih nalog z oblikami domišljajske poustvarjalnosti bo učencem odpiralo pogled v pestrost besedil, ki nastajajo na podlagi umetnostnih besedil in so njihovi posnetki, opisi ali poustvaritve (npr. dramatizacije) (V: Krakar-Vogel 1991: 19).

## 6 LITERATURA

B. Golob, I. Saksida: *Na krilih besed, slovensko berilo za 4. razred osnovne šole*, Ljubljana, Mladinska knjiga, 1993.

J. Bezjak, 1906: *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*, Ljubljana, Slovenska Šolska Matica (Didaktika).

L. Bognar, 1987: *Igra pri pouku na začetku šolanja*, prev. L. Saje, Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Z. Diklić, 1990: *Teorija lirske poezije u razrednoj nastavi*, V: *Dozivi i odzivi lirske pjesme*, Zagreb, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske (Unapređivanje odgoja i obrazovanja, 7)

M. Grosman, 1989: *Bralec in književnost*, Ljubljana Državna založba Slovenije.

P. Ilić, 1980: *Lirska poezija u savremenoj nastavi*, Novi Sad, Radnički univerzitet „Radivoj Čirpanov“ (Nova nastava).

M. Jakubin, 1990: *Lirska poezija kao poticaj za likovno izražavanje i stvaranje*, V: *Dozivi i odzivi lirske pjesme*, Zagreb, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske (Unapređivanje odgoja i obrazovanja, 7)

M. Kermek, 1982: *Samostalno čitanje književne lektire u osnovnoj školi*, Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika, VII, 3.

M. Kordigel, 1992: *Teoretične osnove komunikacijskega modela poučevanja mladinske književnosti*, *Otrok in knjiga*, 33.

M. Kordigel, 1993: rokopis priročnika *Mladinska literatura, otroci in učitelj* (kmalu izide pri ZRSŠŠ). B. Krakar-Vogel, 1991: *Skice za književno didaktiko*, Ljubljana, Zavod R Slovenije za šolstvo in šport.

V. Milarić, 1975: *Interpretacija dečje pesme*, Sarajevo, IP „Svetlost“, OOUR Zavod za udžbenike (Nastavna biblioteka, 73).

B. A. Novak, 1984: *Nebesna trilogija*, V: *Nebesno gledališče*, Ljubljana, Mladinska knjiga (Mladi oder).

H. Plotz, 1965: *Children and poetry*, V: *The children's bookshelf*, Toronto, New York, London, Bantam Books.

R. Prelević, 1979: *Poetika dečje književnosti*, Mostar, Prva književna komuna (Mala biblioteka. Pogledi).

G. Rodari, 1977: *Srečanje z domišljijo*, prev. in prir. E. Umek, Ljubljana, Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 8).

D. Rosandić, 1988: *Metodika književnog odgoja i brazovanja*, Zagreb, Školska knjiga.

D. Rosandić, 1990: *Za stvaralački poetski odgoj i obrazovanje*, V: *Dozivi i odzivi lirske pjesme*, Zagreb, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske (Unapređivanje odgoja i obrazovanja, 7).

R. Srebor, K. Menih, 1993: *Na krilih domišljije*, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

G. Šabić, 1983: *Lirska poezija u razrednoj nastavi*, Zagreb, Školska knjiga.

G. Šabić, 1989: *Komparativna analiza metodičkih instrumentarija u francuskim i belgijskim čitankama*, Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika, XIV, 2.

G. Šabić, 1990: *Metodički modeli – lirska poezija u razrednoj nastavi*, V: *Dozivi i odzivi lirske*

*pjesme*, Zagreb, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja Hrvatske (Unapređivanje odgoja i obrazovanja, 7).

G. Šabić, 1991: *Metodika nastave poezije u Francuskoj, Suvremena metodika nastave hrvatskoga jezika*, XVI, 3.

J. Toporišič, 1984: *Slovenska slovnica*, Maribor, Obzorja.

L. Vigotski, 1975: *Psihologija umetnosti*, prev. J. Jančićević, Beograd, Nolit (Književnost i civilizacija).

F. Zadavec, 1980: *Elementi slovenske moderne književnosti*, Murska Sobota, Pomurska založba.

## **Zusammenfassung**

### ***Reihenfolge der Phasen der schulischen Interpretation***

Die Ziele im Literaturunterricht werden nach einem bestimmten methodischen System erreicht. Die Reihenfolge der Phasen entspricht drei Ebenen des Kontaktes mit dem Text (Wahrnehmung und Erlebnis, Verstehen, Bewertung), so daß in den einzelnen Phasen die Betonung entweder auf der einen oder auf mehreren Fähigkeiten beruht. Das Nacheinander der Phasen ist höchstens ein empfehlenswertes Modell für die Entwicklung der Lesefähigkeiten. Die Form und der Umfang der einzelnen Phase hängt aber vom Text (Vorstellung und Thematik), vom Leser und von außertextlichen (sachlichen, zwischentextlichen) Faktoren ab. Auch die Reihenfolge der Phasen entspricht dem Kontinuitätsprinzip der schulischen Interpretation ab der Grund- bis zur Mittelschule, wo gleichzeitig die Leseentwicklung und die Textunterschiede berücksichtigt werden. Die Phasen der schulischen Interpretation sind: Einleitende Motivation; Textanmeldung, Lokalisierung und interpretatives Lesen; kurze Pause nach dem Lesen; Aussagen von Erlebnissen, Analyse, Synthese und Bewertung; wiederholtes Lesen und neue Aufgaben.