

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

Razvijanje strategij kritičnega branja pri pouku prvega jezika

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

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

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

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

1 Uvod

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

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

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

2 Po čem se kritično branje bistveno razlikuje od tradicionalnega?

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

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

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

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

3 Strategije kritičnega branja

Izhodišča razvijanja zmožnosti branja ob uvedbi komunikacijskega pouka

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

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

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

3.1 Dejavnosti pred branjem

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

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

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

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

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

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

3.1.1

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

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

3.1.2

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

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

3.2 Natančno branje besedila

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

3.2.1 Analitično branje

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

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

⁴ Dopolnjeno po *Reading Criticaly*, Univerza Steatson.

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

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

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

3.2.2 Interpretacijsko branje⁵

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

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

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

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

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

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

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

3.2.3 Primerjalno branje

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

3.3 Dejavnosti po natančnem branju

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

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

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

4 Načini in metode razvijanja kritičnega branja v razredu

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

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

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

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

5 Sklep

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

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

Literatura

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