

Meta Grosman  
Ljubljana

## LEPOSLOVNO BRANJE IN POUK PO MERI DANAŠNJIH MLADIH IN NJIHOVIH POTREB

Pri knjigah za otroke in mlade starši in učitelji pričakujejo vzgojne razsežnosti in učinke. Strokovnjak za mladinsko književnost Peter Hunt tako meni, da knjiga za otroke vedno poučuje in preprosto ne more obstojati brez vzgojnega vpliva (Hunt 1994: 3). Celo o največjih uspešnicah vseh časov, o knjigah o Harryju Potterju, ki je preko vseh pričakovanj v branju in uživanju branja združil stotine milijonov mladih bralcev z vseh celin Zemlje, mnogi menijo, da so kot knjige za mlade premalo poučne in vsebujejo premalo moralnih pravil (prim. Štaudohar 2003: 62). Ob takih pričakovanjih se odpirajo vprašanja o njihovi utemeljenosti tako z gledišča avtorjevih ciljev, še bolj pa s stališča zanimanja in ugotovljivih potreb mladih, od katerih nikakor ne bi smeli pričakovati, da so še vedno podobne potrebam bralcem pred več desetletji oz. da ostajajo kar nespremenjene, čeprav današnji mladi živijo v svetu, ki se vsak dan spreminja z izredno hitrostjo. Zato se spreminjajo tudi vzgojne razsežnosti in možni učinki novejših književnih tvornostjo za mlade bralce, ki po svojih najboljših močeh poskuša upoštevati njihova zanimanja in potrebe ter slediti novim tokovom. Medtem ko te razvojne tokove lahko zasledujemo, spoznavamo in razčlenjujemo, pa potrebe in zanimanja otrok in mladih bralcev predstavljajo vse večjo neznancko in nam tako otežujejo nujno potreben razmislek, kako upoštevati sedanje in prihodnje potrebe današnjih učencev.

Vse širši razpon tem in problemov v besedilih za otroke in mladino kaže na prizadevanje, da bi ujela vedno večjo zapletenost njihovega sveta. Ker mladinska književnost tako odpravlja nekdanje tabuirane teme, se posamezni strokovnjaki že sprašujejo o smiselnosti razločevanja med mladinsko in nemladinsko književnostjo (prim. Lesnik-Oberstein 1994). Nepredvidljivost mladih bralcev pa razbiramo tudi iz do nedavnega nepredstavljivega mednarodnega uspeha posameznih besedil, kot je *Harry Potter*. Hkrati pa strokovnjaki opozarjajo tudi na dejstvo, da besedila za otroke in mladino praviloma pišejo odrasli, ki ob vedno večjih generacijskih razlikah in ob neprestanih spremembah ne morejo več trditi, da poznajo vse nove razsežnosti otrokovega sveta ter njegovega doživljanja realnosti in fiktivne pripovedi (Sell 2002: 4). Pisatelji se tudi ne morejo zanašati na svoje spomine oziroma na lastno mladostno soočanje z bistveno drugačnim svetom, brez današnje vsakodnevne večkulturne ponudbe, ki otroku že od najbolj rosnih let predstavlja

kulturne tvorbe iz številnih tujih kultur, in širokih možnosti zabave, kot jih omogoča sodobna tehnologija. Že samo zaradi intenzivne izpostavljenosti elektronskim medijem, ki neprestano vplivajo na njihovo vedenje, pričakovanja v prihodnosti in celostni razvoj, imajo današnji mladi različne sposobnosti zaznavanja realnosti in njenih fiktivnih predstavitev ter drugačna obzorja pričakovanj, kot jih imajo starejše generacije staršev in učiteljev (Schmidt 1995). Še bolj različne pa bodo njihove potrebe v digitalni prihodnosti, ko osnovne zmožnosti branja in pisanja preprosto ne bodo več zadostovale za razumevanje neomejene ponudbe podatkov, marveč bo potrebna kritična zmožnost samostojnega spoznavanja in opredeljevanja problemov ter s tem skladnega izbora podatkov, njihovega sestavljanja in sodelovanja z drugimi v različnih okoliščinah (De Vries 2003: 171).

Vse te spremembe bi terjale radikalno prilagajanje književnega pouka in njegovih vzgojnih razsežnosti izkušnji današnjih mladih in njihovim posebnim sedanjim in prihodnjim potrebam, vendar pa se otroci ob vstopu v šolo še vedno srečujejo z bolj ali manj tradicionalno zasnovanim književnim poukom iz časa zanemarljivih generacijskih razlik, ko so učenci še samodejno sprejemali avtoriteto staršev in mnenja ter presoje učiteljev. Ohranjanje takih preživelih, zvečine transmisijskih oblik pouka danes razlagajo z empirično podprtimi spoznanji o usodnem pomenu učiteljeve lastne učne izkušnje za njegovo pedagoško delo. Na osnovi lastne izkušnje v drugačnem svetu pridobljene predstave o možnostih pouka in iz njih izvirajoča prepričanja so namreč tako globoko zakoreninjena, da jih je težko preseči in pouk osredinjati na spremenjene potrebe današnjih učencev. Na učence osredinjen pouk predpostavlja vsakodnevno sistematičen in teoretsko poglobljen razmislek o učinkih lastnega dela (Borg 2003) in vedno prisotno živo zanimanje za konkretne učence, njihove interese, potrebe in posebne okoliščine pouka. Kljub poznavanju teoretsko in eksperimentalno utemeljenih priporočil o nujnosti na učence osredinjenega književnega pouka se tako po logiki lastne učiteljeve učne izkušnje in preobsežnih programov ohranjajo preživele oblike pouka, čeprav je že povsem jasno, da učencev ne pripravljajo za samostojen stik z umetnostnimi besedili in jim ne pomagajo usvojiti za to potrebne bralne zmožnosti. Slednja ni potrebna samo za njihovo literarno socializacijo, se pravi za znanje o književnosti, marveč tudi za razvoj nujno potrebne pismenosti. Zmožnost samostojnega branja namreč edina spodbuja takšen obseg dejavnega stika z jezikom, ki omogoča ohranjanje pismenosti po zaključku šolanja s pomočjo pristočnega branja. Vsakič, kadar književni pouk ne zmore potrebnega koraka do dejanskega osredinjanja na učence in na razvoj njihove bralne zmožnosti, še naprej odtuja književnost in leposlovno branje, vzgaja nebralce in prispeva k nezadostni pismenosti.

Prva kritika, ki je opozarjala na številne izvire odtujevalnih učinkov književnega pouka, se je pojavila neposredno po uvedbi institucionaliziranega in sistematično organiziranega književnega pouka na osnovi natančnega branja besedil v angleško govorečih kulturah v tridesetih letih preteklega stoletja. Že takrat je profesorica Rosenblattova opozorila na negativne posledice različnih oblik obravnave umetnostnega besedila, ki niso izhajale iz predhodnega lastnega doživetja učenca in njegove neposredne čustvene prepričljivosti. Opisala in razčlenila je osrednji pomen učenčevega lastnega literarnega doživetja za vse oblike književnega pouka (Rosenblatt 1983 (1938): 7), ki se ne omejujejo zgolj na prenos podatkov o književnosti. Vse druge pogosto prisotne sestavine obravnave umetnostnega besedila, kot so na primer ugotavljanje oblikovnih značilnosti, opredeljevanje žanra, opisi

posameznih oseb in dogodkov, tematske razlage itd., lahko postanejo za učenca zares zanimive šele na osnovi primarnega učinka besedila, se pravi učenčevega lastnega bralnega doživetja in iz tega rastočega zanimanja za besedilo (prav tam, 48). Če književni pouk učenca ne spodbuja k samostojnemu stiku z besedilom, mu ne pomaga razviti bralne sposobnosti za tak stik in mu ne omogoča pozitivne izkušnje z lastnimi literarnimi doživetji, ostanejo zanj vsi podatki o besedilu, njegovem stilu in oblikovnih posebnostih, o avtorju ter dobi nezanimivi in zgolj dolgočasna snov za učenje na pamet za ocene iz nepriljubljenega predmeta.

Opozorila o neučinkovitosti in škodljivosti podatkovno naravnane književnega pouka, ki ne izhaja iz učenčevega lastnega razumevanja besedila, postajajo iz leta v leto vse bolj pogosta in ostra. Že na enem izmed prvih kongresov o poku književnosti v Parizu leta 1969 je Roland Barthes (1997 (1971): 71) povsem jasno povedal, da pouk, ki temelji na zbirki odlomkov, katere spremljajo povzetki in drugi podatki o besedilu in avtorju, učence vzgaja le v nepismene nebralce, tako pridobljeno šolsko znanje o književnosti pa ni uporabno za nič drugega kot za reševanje križank in kvizov. Številne eksperimentalne raziskave književnega pouka so razkrile razne odtujevalne učinke učiteljevih poskusov, da na učence 'prenesejo' svoja mnenja in ocene, čeprav je splošno sprejeto spoznanje, da 'okus' preprosto ni prenosljiv (Miall in Kuikinen 1995: 57), vse do opozoril o tem, kako učence zavira že samo uvodno učiteljevo pojasnjevanje prebranega besedila. Kadar učitelj prične obravnavo prebranega besedila s svojimi opisi vsebine in ocenami, morajo namreč učenci za ta čas pozabiti na lastne izvirne odzive in vtise, ki so jih imeli ob branju besedila. To pa jih navdaja z občutkom, da njihovo lastno bralno doživetje služi zgolj kot priprava na sprejemanje učiteljeve 'višje' in bolj utemeljene oz. sprejemljive razlage in analize (Keller 1997: 63), se pravi na sprejemanje učiteljevega branja, ki bi bilo mogoče tudi brez predhodnega samostojnega branja besedila. Zato imajo blesteči učitelji večkrat molčeče učence, ki se prenehajo truditi, da bi samostojno razumeli predpisana besedila. Na osnovi številnih eksperimentalnih raziskav je postalo povsem jasno, da sicer lahko poučujemo o književnosti, kot npr. literarno zgodovino, žanre, imena avtorjev in naslove njihovih del, ne moremo pa »(na)učiti učencev«, kako naj se odzivajo, kako naj čutijo in kaj naj mislijo med branjem umetnostnega besedila (Miall 1999: 149). Zmožnosti samostojnega odzivanja in razumevanja se lahko »naučijo« samo z lastnim branjem ob stalno prisotni učiteljevi pozitivni spodbudi k neoviranemu ubesedovanju lastnih bralnih izkušenj, brez strahu pred učiteljevo kritiko ali zasmevanjem sošolcev. Pri tem morajo učenci sami vedeti, da je za usvajanje bralne zmožnosti – podobno kot za obvladovanje vseh drugih spretnosti – potrebno veliko vaje. Vsi drugačni pristopi, ki ne izhajajo neposredno iz učenčevega lastnega doživetja, pa vodijo do iztirjanja učenčevih izvirnih odzivov, pogosto pa tudi do podcenjevanja njihovih misli in čustev. Z vsem tem slednji pristopi neposredno izničijo učenčevo motivacijo za branje in zanimanje za književnost.

Ta in druga opozorila o negativnih učinkih književnega pouka učitelja postavljajo pred zapleteno vprašanje, kako spričo vseh oblik nezaželenega vpliva in ob njihovem poznavanju organizirati tak pouk, ki književnosti in branja ne bi odtujeval in bi hkrati realiziral pozitivne vzgojne potenciale izbranih besedil. Da bi uspešno razrešil to vprašanje, se mora učitelj neprestano spraševati o smislu in ciljih književnega pouka: Zakaj naj bi brali književnost in še posebej, zakaj naj bi otroci/učenci brali? Kako naj bi brali odrasli in otroci? Kakšno vlogo ima

književnost, ali bi jo lahko imela pri človekovem razumevanju samega sebe in obdajajočega ga sveta? V kolikšni meri lahko otroci razumejo sami sebe in svoj svet? Koliko lahko bralcu pomagajo razumeti književnost literarna teorija, kognitivna spoznanja in pedagoška teorija? (Nodelman in Reimer 2003: x) Še posebej pa bi moral razmišljati o tem, kakšne cilje želi doseči s svojim poukom, s posameznim besedilom in z določenimi učenci ter nato redno preverjati realizacijo zastavljenih ciljev z učenci. Vsako besedilo je namreč mogoče 'uporabiti' na različne načine, za doseganje različnih ciljev, pri tem pa je treba besedila že izbirati z mislijo na učence in njihova zanimanja, se pravi glede na možnost, da bo besedilo zanje osebno odmevno oz. jim bo omogočalo osebno zanimivo doživetje. Poznati pa mora tudi možnosti za doseganje različnih vzgojnih učinkov, saj mu šele to omogoča utemeljeni izbor posameznih možnosti in/ali njihove kombinacije glede na zanimanja konkretnih učencev. Prav poznavanje učencev, njihovih predhodnih izkušenj z branjem ali poslušanjem in njihovega zanimanja za posamezna vprašanja pa je najbolj pomembno za izbor in načrtovanje učnih in vzgojnih ciljev. S takim razmišljanjem se bo lahko izognil tudi najbolj pogosti obliki odtujevanja književnosti, namreč pouku književnosti za spraševanje oz. za točke in ocene, ki ga je Dane Zajc (8. februarja 2003 na TV Slovenija) opisal kot davljenje osnovnošolskih učencev s Prešernom.

Učitelj mora razmišljati o tem, ali se bo odločil za eno izmed tradicionalno poznanih vzgojnih funkcij leposlovnega branja, kot so npr. prispevek k razlagi sveta in stvari, s katerimi se otrok srečuje ali se mu dogajajo, in spoznavanje lastne kulturne dediščine, se pravi za socializacijsko funkcijo književnosti, ali za tolažilno funkcijo z v mladinski književnosti pogosto prisotno mislijo, da je težave in probleme vedno mogoče nekako razrešiti, ali za 'pomerjanje' ter preizkušanje mogočih osebnih ali družbenih vlog, ki otroka zanimajo v različnih razvojnih obdobjih, in s tem pogojenim preizkušanjem in izgradnjo osebne identitete, ali pa bo iskal nove možnosti in izzive, ki bi učencem razkrile neznane razsežnosti jezikovnih rab v človekovem življenju. Ker naštete tradicionalne funkcije leposlovne pripovedi v veliki meri prevzema in na ne povsem nevprašljive načine udejanja tudi vizualno podprta pripoved risank in filmskih predstavitev raznih zgodb, se zdi vse bolj pomembno iskanje novih vzgojnih potencialov umetnostnih besedil, ki bi pouk književnosti približali učencem in spodbudili njihovo trajno zanimanje za leposlovje.

Še posebej zanimive so tiste možnosti, ki jih ne more nadomestiti sicer vedno bolj priljubljena in laže dosegljiva vizualno podprta pripoved. Slednja lahko zadovolji učenčevo in gledalčevo zanimanje za pripoved, naravno radovednost za zgodbe in mu na ta način posreduje tudi neko (pogosto omejeno) obliko razlage sveta in dogajanja, ponuja mu tudi možne in večkrat hkrati vprašljive vzore za družbene vloge in identiteto, z nekaterimi zgodbami pa mu omogoča tudi tolažbo za konfliktno situacijo, ne spodbuja pa njegovega jezikovnega sodelovanja in zato tudi ne jezikovnega in kognitivnega razvoja. Sledenje vizualno podprti pripovedi namreč ves čas temelji na pasivnem sprejemanju brez jezikovnega sodelovanja in na tako programiranem zaporedju več pripovedi, ki ne dopušča časa za preišljevanje o pravkar videni zgodbi, tako o poteku in dinamiki dogajanja kot o možnostih globljih pomenov. Številne risanke zaradi učinkovitejšega mednarodnega trženja težijo k vse bolj okrnjeni rabi jezika. Ker je jezikovni in kognitivni razvoj vezan tudi na starost otroka oz. mladostnika, vedno več strokovnjakov

ugotavlja, da imajo velike količine časa, ki ga otrok v zgodnjih razvojnih obdobjih preživi pred malim zaslonom televizorja ali računalnika, negativne posledice za razvoj pismenosti, širše sporazumevalne zmožnosti in samostojnega kritičnega mišljenja.

Čeprav vizualno podprta pripoved tako zaseda čas, ki so ga otroci pred njenim razcvetom porabili za branje, ne more nadomestiti vzgojnih učinkov branja, ki še vedno predstavlja najbogatejšo možnost za samostojno uporabo jezika v interakciji z besedili. Gledanje televizije in računalniške igrice ne spodbujajo dejavnega jezikovnega sodelovanja in razvoja otrokovih jezikovnih zmožnosti, s tem pa že samodejno zavirajo otrokov kognitivni razvoj. Na učence osredinjen pouk književnosti, ki bi spodbujal intenzivno interakcijo učenca z besedilom, pa ni pomemben samo za njegovo literarno socializacijo, marveč tudi za njegov celostni kognitivni razvoj. Z osvetlitvijo raznih jezikovnih rab lahko spodbuja njegovo zanimanje za delovanje jezika, z bralno izkušnjo in vpogledi v umetnostno pripoved pa mu utira pot do pripovednega urejanja lastne izkušnje s pomočjo jezika. Sposobnost upovedovanja izkušnje je pomembna tako za razvoj kritičnega mišljenja kot tudi za ustvarjanje kvalitetnih medosebnih odnosov. S spodbujanjem radovednosti o jeziku tako naravnan pouk lahko prepreči zakrnitev učenčeve pismenosti že na začetni zgodnji stopnji. Skupaj s prepričanjem, da je književnost zgolj predmet neprijetnega izpraševanja v šoli, taka zakrnitev postane navada, ki jo je pozneje vedno težje spremeniti. Negativni učinki standardnih oblik preverjanja znanja o književnosti so predmet številnih raziskav, ki opozarjajo na dejstvo, da za oceno preverljive lastnosti besedila ne spodbujajo razvoja literarno naravnane branja (Laszlo 1995: 357) in ne prispevajo k takemu odnosu do književnosti, ki bi po končanem šolanju omogočal zanimanje za književnost (Janssen in Rijkaarsdam 1996: 513). Oblike šolskega pogovora in še zlasti preverjanja znanja o umetnostnem besedilu pogosto ne spodbujajo takih procesov branja in razvoja bralnih strategij, ki bi pri učencih razvili zanimanje za leposlovno branje v pošolskih letih (Hunt 1996: 484). Predvsem pa književni pouk največkrat sploh ne usposablja učencev za samostojno razumevanje in jim ne posreduje orodij za kritično branje (Miall 1996: 463). Na učence osredinjen pouk si – poleg zgoraj naštetih literarno vzgojnih možnosti – načrtno prizadeva razvijati učenčevo bralno zmožnost in širšo pismenost z doslednim upoštevanjem učenca, njegovega posebnega branja ter njegovih potreb in zanimanja, pri izboru besedil, pri ustvarjanju možnosti za izražanje njegovega doživetja besedila in s takim oblikovanjem vprašanj in pogovora o besedilu, ki učenca omogočajo občutek varnosti in mu sporoča učiteljevo zanimanje za njegovo mnenje.

Oblike na učenca osredinjenega pogovora, ki načrtno spodbuja njegovo zanimanje za opazovanje besedila in delovanje jezika, smo najprej uspešno razvijali pri obravnavi umetnostnih besedil v angleščini, ki v okviru pouka tujega jezika od učencev terja bolj dejavno jezikovno sodelovanje ter še zlasti skrbnejše in bolj pozorno branje. Tako usmerjen pogovor pa je mogoče razviti o večini umetnostnih pa tudi o pripovednih neumetnostnih besedilih. S svojo usmerjenostjo k opazovanju jezikovnih rab, npr. k dejanskemu delovanju jezika in dialoga pri navezovanju in ohranjanju človeških odnosov, razkriva tisto razsežnost leposlovne pripovedi, ki je pri vizualno podprti pripovedi učenca manj vidna. Z opazovanjem in razčlenjevanjem besednega obnašanja posameznih oseb ne prispeva samo k poglobljenemu razumevanju pripovednih oseb in celostnega umetnostnega besedila,

marveč tudi k učenčevemu poznavanju jezikovnih rab in razumevanju možnosti jezikovnega sodelovanja ter k s tem povezanemu osebnostnemu in kognitivnemu razvoju. Opazovanje drugih sestavin besedil, npr. možnosti predstavljanja dogajanja ter opisov ali komentarjev pripovedovalca in v le-teh skritih pomenov, pa odpira še drugačne možnosti kritičnega opazovanja besedila in razbiranja njegovih besedilnih rab.

## II

Za obširnejši pogovor moramo izbrati tiste dele prebranega ali vsaj dobro poznanega besedila oz. dogodke, ki opisujejo učencem dobro znane izkušnje, okoliščine in zanimivo dogajanje. Te pogoje izpolnjuje npr. Pikin obisk v šoli v *Piki Nogavički* (Astrid Lindgren, 1962, str. 32–25). Ko učenci tiho ali glasno preberejo ta odlomek, jih najprej povprašamo po njihovem mnenju, ali jim je opis všeč ali ne, prosimo jih, da razmislijo, zakaj jim je/ni všeč in kaj se dogaja ter kako se posamezne osebe obnašajo. Iz njihovih poročil izberemo tri oznake ali več za opis dogodka in Pikinega obnašanja, npr. je 'zabaven', 'smešen' in 'nepričakovan' ali druge, pač glede na oznake, ki so jih predlagali sami učenci. Vse učence nato poprosimo, da se izrečejo za eno izmed oznak z dvigom roke, in jih nato razdelimo v tri skupine glede na to, ali se jim zdi opis 'zabaven', 'smešen' ali 'nepričakovan', ter jim naročimo, naj v besedilu poiščejo tiste dele in besede, zaradi katerih so se odločili za izbrano oznako. Ko učenci naštevajo svoje utemeljitve izbora oznake 'nepričakovano', jih spodbujamo k nadaljnemu razmišljanju o besedilu. Če navedejo »Pika se požene v prazno klop, ne da bi koga vprašala. Učiteljica pa se ne zmeni za njeno nemarno obnašanje, le čisto prijazno reče: ...« (Lindgren 1962: 32), jih najprej vprašamo, zakaj je nepričakovano dejanje (opis) »Pika se požene v prazno klop, ne da bi koga vprašala.« Vprašamo jih tudi, zakaj je to v besedilu opisano/označeno kot »nemarno obnašanje« ter kdo tako misli. Zakaj v šoli pričakujemo drugačno obnašanje in kje/kdaj/kako se ga naučimo oz. kako pridobimo predstave o primernem obnašanju in govoru v šoli. Seveda potem takoj postane jasno, zakaj se Pika ne zna 'pravilno' obnašati, pa tudi to, da je šola okolje, kjer veljajo določena pravila o obnašanju. Če učenci pričakujejo bolj strogo obnašanje učiteljice, je lahko nepričakovan tudi njen odziv brez sleherne kritike (»le čisto prijazno reče«). To pa razlaga znotrajbesedila navezava na njen predhodni sklep, »da bo storila vse, kar je v njeni moči, da bo Piki v šoli všeč«, ki razlaga njeno motivacijo in kaže na vzročno besedilno povezanost.

Če se učencem zdi 'zabavno' ali 'smešno' Pikino 'nenavadno' odzivanje na učiteljičina vprašanja o seštevkih, se spet lahko sprašujemo, zakaj se tako odziva, zakaj najprej ne odgovori in pozneje osporava učiteljičino vprašanje in odgovor. Tudi pogovor o šolskem spraševanju nas pripelje do spoznanj o jezikovni interakciji pri pouku (se pravi o pedagoškem diskurzu), ki jo učenci poznajo iz lastne šolske izkušnje, svoje z izkušnjo pridobljeno vedenje pa lahko tako dopolnijo z ozaveščenimi spoznanji o poteku in dinamiki govornih zamenjav pri pouku. S takim pogovorom opis Pikinega obiska v šoli navežemo na lastne izkušnje učencev, medtem ko ob povsem razumljivi primerjavi s 'smešnim' ali 'nepričakovanim' v Pikinem govornem obnašanju spoznavajo pomen posebnih govornih rab, proces njihovega usvajanja in pravila, ki jih uravnavajo. Ne nazadnje pa jim tak pogovor pomaga tudi bolje razumeti besedilo, še zlasti pri-

povedno osebo Pike, saj jim omogoča nadroben in premišljen vpogled v njeno delovanje ob obisku v šoli.

Učence, ki poleg *Pike Nogavičke* poznajo tudi Dahlovo *Matildo*, lahko spodbudimo, da Pikin obisk primerjajo z Matildinim prihodom v šolo in ob tem iščejo razlike in podobnosti v njunem obnašanju ter vzroke zanje. Primerjalne obravnave opisov in/ali dogodkov praviloma spodbujajo samostojno iskanje odgovorov in videnje številnih možnosti pozitivnih in negativnih vzporednic, pogovor o njih pa omogoča razvoj kritičnega mišljenja, saj primerjave razkrivajo vedno nove možnosti pogleda na posamezne značilnosti in njihovo medsebojno odvisnost. Tudi v besedilu *Matilda* je več pogovorov med posameznimi osebami, ki s podobno obravnavo, s spodbujanjem učenčevega opazovanja besedila z iskanjem odgovorov na vprašanja o tem, 'kako' potekajo, prehajajo na vprašanja, 'zakaj' potekajo tako, kot potekajo. Pri pogovoru o Matildinem prvem obisku pri Medici (Zgodba tovarišice Medice, Dahl 1991: 159) se lahko poleg vseh zgoraj naštetih vprašanj o posameznih govornih zamenjavah in njihovih vzrokih ustavimo tudi pri zanimivih opisih nebesednega obnašanja, ki spremljajo Medičine odgovore na Matildino poizvedovanje o njenih revnih okoliščinah. Zakaj je učiteljica »naglo vzdignila pogled« in nato »precej togo rekla«, zakaj Matilda šele pozneje opazi, »da je učiteljičin obraz ves trd«. Zakaj Matilda sprašuje za deklico njenih let tako nenavadne stvari in česa Matilda (in z njo bralec) ob tem še ne ve. Kaj njune besede in spremljajoči opisi nebesednega obnašanja ter opazovanja povejo bralcu o njiju in njunem razmerju? Pogovor o teh vprašanjih nam ne razkriva samo zanimivih osebnostnih lastnosti obeh pripovednih junakinj, marveč nam ponazarja tudi možnosti jezikovnih rab. Čeprav se mlajši učenci še ne zavedajo, da so se sami kdaj obnašali podobno (preveč radovedno) kot Matilda, pa je verjetno, da so jih že kdaj prizadela netaktna ali celo vsiljiva vprašanja vrstnikov ali drugih oseb. Razumevanje takih jezikovnih rab in njihovih posledic jim omogoča dragoceno spoznanje o potencialni moči in uporabah besed oz. jezika.

Ker so ljudje in medosebni odnosi stalna sestavina vseh leposlovnih besedil, lahko zanimive primere jezikovne interakcije, njihovo globljo dinamiko in posledice najdemo praktično v vseh besedilih. Če po branju celostnega besedila pri izboru dogodkov oz. odlomkov, ki jih opisujejo, dosledno upoštevamo učenčeve potrebe in zanimanje in prav tako dosledno spodbujamo njihovo lastno opazovanje besedila, iskanje odgovorov in oblikovanje ocen, imamo skoraj neomejene možnosti, da jih vpletemo v opazovanje zanimivih jezikovnih rab ter interakcije in tega, kar nam besede povedo o posameznih osebah. V prvi knjigi Harryja Potterja *Kamen modrosti* (Rowling, 1999: 60) se lahko s takim spraševanjem lotimo pogovora ob prvem srečanju Harryja (v trgovini gospe Malkin) s poznejšim, v tem trenutku pa še neznanim, nasprotnikom Drecom, ki se do Harryja obnaša pokroviteljsko in z vzvišenim zaničevanjem, podobno kot je v šolskem okolju značilno za besedno zlorabljanje šibkejših sošolcev. Besedni dvoboj spremlja vrsta opisov Harryjevih občutkov in zaznav, ki razodevajo njegove samoobrambne poskuse, učencem pa ne omogočajo samo tvorjenja natančnejših predstav o pripovednih osebah, marveč tudi razumevanje takih besednih dvobojev in možnosti obramb pred njimi.

Bolj zapletene osebe in njihovo vzpostavljanje medosebnih odnosov v pogovorih z drugimi omogočajo in terjajo tudi bolj zapleteno učenčevo lastno opisanje dogajanja in pogovor o njegovih posebnostih. Vsa srečanja malega princa

v de Saint-Exuperyjevi pripovedi prinašajo skoraj neomejene izzive za (šolsko) razmišljanje o njegovih pogovorih ob posameznih srečanjih. Pri tako dodelani, a za mladega bralca še vedno skrivnosti polni pripovedi, je za učence poučna že uvodna primerjava doživetij in razumevanja posameznih srečanj, npr. prinčevega z lisico. Ko učenci posamezno ali v manjših skupinah zapišejo, kako se njun pogovor odvija, lahko ob primerjavi zapisov najprej ugotovijo, da je vsak oz. vsaka skupina 'videla' in 'slišala' različne podrobnosti. Ker taka primerjava sprva poteka brez učiteljevega nadzora, se veliko bolj približa naravnemu pogovoru o besedilnem doživetju, kot ga sproža samo besedilo z nedoločenimi mesti in neopisanimi posebnostmi. V medsebojnem pogovoru v skupini učencev, učenci niso samo bolj sproščeni, marveč ob srečanju z branji/razumevanji sošolcev hkrati sami spoznavajo, da je iste vrstice (in besedilo) mogoče (raz)brati na različne načine. To spoznanje je pomembno, da se otresejo strahu pred 'nepravilnim' branjem, ki v razredu predstavlja najpogostejši izvor molka učencev, in da se počutijo bolj varni pri ubesedovanju svojih pomenov in mnenj. Raznoliki opisi besedilnega dogajanja pa tudi samodejno spodbujajo preverjanje zaznanega s pomočjo vračanja k besedilu, ki ne nudi le najbolj zanesljive možnosti ugotavljanja, kaj oba sogovorca rečeta, marveč nudi tudi za razvoj bralne sposobnosti koristno izkušnjo, da je razumevanje besedila mogoče preverjati in izboljšati z vračanjem k besedilu. Ne nazadnje posebna logika obeh, princa in lisice, dobesedno kliče po iskanju odgovorov, zakaj se porajajo njune posamezne misli in govorne zamenjave, česa ne povesta oziroma kaj mora bralec odkriti sam.

Na podobne načine lahko učence spodbudimo tudi za samostojno spoznavanje drugih razsežnosti umetnostnega besedila in posebnosti njegovih besednih rab. Nekatera besedila že s svojo pripovedjo navajajo k radovednosti o značilnostih jezika. Tako npr. Hoppova *Čarodejna kreda* (1979) na več mestih vabi k opazovanju jezikovne rabe. Ko John in njegov s kredo narisani prijatelj Sofus srečata škrate Komleta, se med njimi razvname pogovor, ali lahko v svobodni državi izgovarjajo besede tako, kakor se jim ljubi, npr. porblem namesto problem (77). Sofus si nato na strani 79 domiselno zaželi 'veliko boliko'. Ko mu Komle pojasni, da ne ve, kaj je to, Sofus prizna, da tudi on ne ve, kaj to je, vendar si želi prav to, imeti pa mora še 'nadigo' in 'tronelo'. Po napornem čaranju Komle pričara neprepoznaven predmet (v besedilu ga predstavlja neznana risba), ki Sofusu nato sploh ni všeč. Ker ne ve, kaj bi z njim počel, prosi Komleta, naj ga vzame nazaj, ne da bi to štelo že za drugo od treh želja. Ta prigoda z vsemi razmišljanji pripovednih junakov v bralcih zbuja vprašanja, kaj in kakšna bi lahko bila 'bolika', zakaj si jo Sofus zaželi in zakaj je pričaran neprepoznaven predmet. Z vsemi temi vprašanji samodejno vodi v spoznavanje procesov poimenovanja predmetne stvarnosti, ki je učinkovito samo, če se držimo družbenega dogovora, in učencem pomaga razumeti, zakaj moramo uporabljati dogovorjena imena, saj druga imena za sogovorke nimajo pomena in povzročajo težave pri sporazumevanju. Bolj radovedne učence pa lahko spodbudi tudi k razmišljanju o razmerju med besedami oz. imeni in predmeti, ki jih poimenujejo, in k večji kritičnosti do jezika.

Pri takih pristopih h književnem pouku je najbolj pomembno, da ves čas izhajamo iz mnenj, pomenov in vprašanj učencev in jim pomagamo odkrivati njihove 'izvore' v besedilnem temelju. Pri tem ni dovolj, da smo kot učitelji predvsem dobri poslušalci, marveč moramo zelo jasno izraziti tudi svoje odobravanje in spoštovanje njihovih mnenj in iskati tiste sestavine njihovih odzivov, ki jih gre



posebej spodbujati s pohvalo. Vse začetne faze pogovora so učinkovite zlasti z delom v skupinah, ki omogoča najbolj ustvarjalni dialog med samimi učenci, s primerjavo njihovih različnih branj pa tudi spoznanje o možnostih različnega razumevanja istega besedila, ki je bistveno za sproščeno branje in za razvoj bralne zmožnosti. K razvijanju bralne zmožnosti pa samodejno prispeva tudi spraševanje besedila z zgoraj nakazanimi vprašanji, ki učencu razkriva, kako prihaja do njegovega razumevanja oseb in dogajanja, s tem pa tudi sicer samodejne bralne postopke razbiranja koda in napovedovanja dogajanja, ki jih lahko dodatno nadgradi z bralnimi strategijami aktivnega iskanja pomena s pomočjo usmerjenega spraševanja besedila.

Ker tak pristop k branju terja učenčevo aktivno sodelovanje pri skupnem razumevanju besedila, postane besedilo zanj tudi bolj zanimivo. To opažamo kot kakovosten premik v razumevanju umetnostnega besedila, ki lahko povrne zanimivost leposlovnemu branju, še zlasti, če učencem hkrati odkrivamo omejitve vizualno podprte pripovedi. Velik pomen pa ima tudi za učenčevo boljše poznavanje in (upajmo) obvladovanje jezikovnih rab in za izboljšanje bralne zmožnosti, ki lahko prispeva k razvoju vseh drugih jezikovnih zmožnosti. V tem smislu tak pristop pomaga odpravljati primanjkljaje v učenčevih sporazumevalnih zmožnostih, ki jih številnim učencem povzroča pretirano sedenje pred malimi zasloni, in viša njihovo širšo pismenost. Ob primerjavah lastnega branja z branji sošolcev spoznava možnosti različnih branj in mnogopomenski potencial pripovedi, ki spodbuja dejavno iskanje pomenov, medtem ko ga razmislek o različnih branjih spodbuja h kritičnemu vrednotenju različnih možnosti. Sproščen pogovor učencev v skupinah spodbuja njihovo ustvarjalnost, ki jo še nadgrajujejo tekmovalno naravnane primerjave pomenov, ki so jih odkrile razne skupine. Tak pristop pa prispeva tudi k osebostnemu razvoju učencev, saj s spoznavanjem in boljšim razumevanjem besednih sredstev za vzpostavljanje in vzdrževanje medosebnih odnosov ne spoznava samo te pomembne jezikovne funkcije in boljše razume posamezne pripovedne osebe, marveč pogloblja tudi svojo sposobnost, da se z razumevanjem vživi v druge in drugačne osebe in v drugačne načine videnja in vrednotenja človeških odnosov ter delovanja. V današnjem svetu nenehnih nesporazumov, sporov in vojn, ki jih pogosto spodbujajo in poglobljajo tudi različni izkrivljeni diskurzi, se zdijo te sposobnosti več kot potrebne za osmišljeno preživetje. Pri tem ne smemo nikoli pozabiti, da se bodo kot prebivalci prihodnosti naši današnji učenci soočali s svetom, v katerem bodo od prvih jutranjih ur do zadnjih večernih trenutkov potopljani v nepregledno množico jezikovnih sporočil, ki jih bodo nagovarjala, pregovarjala in manipulirala. Brez nujno potrebnih dobro razvitih jezikovnih zmožnosti bodo v takem svetu samo nemočne priče nerazumljenega in nerazumljivega dogajanja.

## Citirana besedila

Barthes, R. 1997 (1971). *Reflection on a Manual*. (Angl. prevod S. Petrey, francoski izvirnik 1971.) *Publications of Modern Language Association of America* 112: 72–75.

Borg, S. 2003. *Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do*. *Language Teaching*, 36: 81–109.

Dahl, R. 1991. *Matilda*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- De Vries, E. 2003. Educational Technology and Multimedia From a Cognitive Perspective: Knowledge from Inside the Computer, Onto the Screen, and Into our Heads? V H. van Oostendorp, ured., *Cognition in a Digital World*. Mahwah, N.J. in London: Lawrence Erlbaum, 155–174.
- Hopp, Z. 1979. *Čarodejna kreda*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hunt, P. 1994. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Opus-Oxford UP.
- Hunt, R. A. 1996. Literacy as Dialogic Involvement: Methodological Implications for the Empirical Study of Literary Reading. V R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ured. 1996, 479–494.
- Janssen, T. in Rijlaarsdam, G. 1996. Approaches to the Teaching of Literature: A National Survey of Literary Education in Dutch Secondary Schools. V R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ured. 1996, 513–535.
- Keller, B. 1997. Rereading Flobert: Toward a Dialogue between First- and Second-Language Literature Teaching. *Publications of Modern Language Association of America* 112: 56–68.
- Kreuz, R. J. in MacNealy M. S. ured. 1996. *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (Vol. LII zbirke *Advances in Discourse Processes*.) Norwood, N.J.: Ablex.
- Laszlo, J. 1995. Processing Modality of Literary Narratives. V G. Rusch, ured. *Empirical Approaches to Literature*. Siegen: LUMIS, Siegen University, 354–358.
- Lesnik-Oberstein, K. 1994. *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, A. 1962. *Pika Nogavička*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Miall, D. S. in Kuikinen, D. 1995: Aspects of Literary Response: A New Questionnaire. *Research in the Teaching of English* 29/1: 37–58.
- Miall, D. S. 1996. Empowering the Reader: Literary Response and Classroom Learning. V R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ured. 1996, 463–478.
- Miall, D. S. 1999. The Project Method in the Literature Classroom. V: L. Reid in J. Golup, ured. *Reflective Activities: Helping Students Connect with Texts*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 149–155.
- Nodelman, P. in Reimer, M. 2003. *The Pleasures of Children's Literature*. Boston, New York itd.: Allyn & Bacon.
- Rosenblatt, L. M. 1983 (1938). *Literature as Exploration*. New York: MLA.
- Rowling, J. K. 1999. *Harry Potter. Kamen modrosti*. Ljubljana: EPTA.
- Saint-Exupery, A. de. 1982. *Mali princ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štaudohar, I. 2003. Vse, kar je povezano s Harryjem Potterjem, si je prislužilo svetovni rekord. *Mag*, 16. julij 2003: 60–61.
- Schmidt, S. J. 1995. Intervju. Sigfried J. Schmidt: Vse izgublja svojo drugačnost. *Razgledi*, 3. marca 1995: 4–9.
- Sell, R. 2002. *Children's Literature as Communication. The CiLPA project*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins.

## Summary

### LITERARY READING AND TEACHING TAILORED TO SUIT THE YOUNG AND THEIR NEEDS

Several experimental studies have revealed the alienating and other negative effects of traditional literature teaching and, in this way, have raised the question about the possibilities of a more learner-centred teaching that would stimulate learners' own reading and the development of their reading competence by paying utmost attention to their own needs and interests.

In order to be able to choose from various possibilities of communicative literature teaching and showing the importance of literature's human dimensions to their learners, teachers must know both the new possibilities of interactive teaching and the particular needs and interests of their learners. Above all, they must shun the expectation that their learners ought to have the same preferences and opinions as themselves. Genuine communication between learners and teachers can be established only when learners are encouraged to freely express their own attitudes, meanings and opinions, thus making it possible for their teachers to respectfully respond to their opinions and to help them upgrade their own understanding and enjoyment of the text under discussion.