

Igor Saksida, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

PISA – SFERIČNO ZRCALO SLOVENSKE BRALNE PISMENOSTI

Prispevek uvodoma predstavlja in primerja rezultate mednarodne bralne pismenosti PISA 2009 in 2012 ter ugotavlja, da slovenski učenci dosegajo temeljno raven bralne pismenosti, manj uspešni pa so pri doseganju (naj)višjih ravni. V nadaljevanju opozarja na to, da razvijanje bralne pismenosti ne spada le v okvir pouka slovenščine, saj se mednarodna raziskava osredotoča tudi na priložnosti branje in bralne interese nasploh; ti in drugi dejavniki kažejo na to, da je bralna pismenost družbeno pogojena. Osrednji del prispevka se osredotoča na analizo bralnih nalog raziskave PISA in njihovo povezanost s cilji veljavne učnega načrta za slovenščino (književnost): vse naloge je mogoče povezati s cilji v njem.

Ali je krivo zrcalo,
če imaš kljukast nos.

Slava Heineju!

Poglej se v sferično zrcalo,
da se spoznaš!

(Srečko Kosovel: Sferično zrcalo, odlomek)

Uvod

Mednarodna raziskava bralne pismenosti **PISA 2009** je zaznala upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti:

- rezultati so bili nižji kot v sorodni raziskavi leta 2006;
- v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«;
- »(naj)višje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA, 2010: 2).

Na podlagi presoje dosežkov »z vidika vrste bralnega procesa, ki obsega iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila (izpeljava pomenov in sklepov), razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamislili in znanjem)« (prav tam: 7), se je pokazala še ena značilna poteza dosežkov mladih slovenskih bralcev: očitno je, da jim **manj zahtevni** bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) ne delajo težav, zanje zahtevnejše pa so naloge, ki od njih zahtevajo **kompleksnejše** bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila.

Primerjava opisnikov zmožnosti učencev (»Opisi ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti« – prav tam: 9) pokaže bistvene razlike med temeljno (2.) ravno (npr. *iskanje informacij, prepoznavanje vodilnih idej, nižja raven sklepanja*) in višjimi ravni: tako 5. in 6. raven zahtevata npr. povezovanje



informacij, razumevanje neznanih vsebin ter predvsem kritično vrednotenje zahtevnih besedil. Že naloge 5. ravni, ki jo dosega le pet odstotkov slovenskih učencev (povprečje v OECD je osem odstotkov), »običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim« (prav tam). – Nič drugače ni z dosežki na področju bralne pismenosti v raziskavi **PISA 2012**, »ko je bila raziskava osredotočena na matematično pismenost« (PISA 2013: 1):

- »v Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence (2. raven bralne pismenosti), v povprečju v OECD je teh učencev 82 %«;
- tako kot leta 2009 dosega najvišjo, tj. 6. raven bralne pismenosti, le »0,3 % slovenskih učencev in v povprečju 1 % učencev iz držav OECD« (prav tam: 22);
- »(s)lovenski dosežki v bralni pismenosti so glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni« (prav tam: 3) – dodali bi lahko: stabilno »temeljni«, **komaj (ali pod-) povprečni** in predvsem nezadovoljivi (prim. Štraus in Šimenc 2011: 7 in Izhodišča 2013: 14).

Ob dejstvu, da ob pomikanju po ravneh dosežkov na lestvici bralne pismenosti navzgor dosežki slovenskih učencev opazno in značilno **padajo** – dijaki imajo torej razmeroma dobro razvito temeljno bralno pismenost, neprimerljivi pa so z najboljšimi državami, ki so bile vključene v raziskavo (v teh dosega najvišjo raven od »3,8 do 5 %« (PISA 2013: 23) učencev) – se je vsekakor smiselno vprašati po razlogih za take (nizke, komaj temeljne) »rezultate«. Kaj je narobe z razvijanjem bralne zmožnosti v Sloveniji, da slovenski petnajstletniki dosežejo le temeljno raven, najboljših bralcev pa je med njimi bistveno manj kot v najboljših državah? Je temu kriv neustrezen pouk slovenščine? Tak, ki spodbuja predvsem iskanje temeljnih informacij in očitnih sporočil v besedilu ter preproste povezave in primerjave? Je res pouk slovenščine kriv za to, da učenci niso zmožni razlage podatkov, ki so v besedilu prikriti in manj opazni, da ne zmorejo oblikovanja hipotez na podlagi podrobnega razumevanja neznanega besedila, povezovanja besedil in kritičnega vrednotenja prebranega? (Prim. prav tam: 22) Preden se na ta vprašanja odgovarja z uperjenim obtožujočim kazalcem, je treba vendarle opozoriti na tale zapis o **nepovezanosti** raziskave PISA s tem ali onim šolskim predmetom: »Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določeni šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij.« (PISA 2010: 5 in PISA 2013: 6) Isti poudarek je zaslediti tudi v **pojmovanju pismenosti**; ta »je opredeljena kot zmožnost učencev uporabe znanja in spretnosti tudi v kontekstih zunaj šolskega kurikulumuma, zmožnost svoje zamisli in ugotovitve ob postavljanju, reševanju in interpretiranju problemov tudi analizirati, utemeljevati in učinkovito sporočati« (PISA 2013: 5).

Bralna pismenost je »v raziskavi PISA opredeljena kot razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (prav tam: 21); procesno-motivacijski

dejavniki, ki prevladujejo v tej opredelitvi, vsekakor **so pomembni** tudi za pouk slovenščine. Ni pa bralna zmožnost (kljub njeni vlogi v življenju in pri učenju) – če zmožnosti tvorjenja besedil niti ne omenjam – edino, kar se razvija pri pouku slovenščine: njegove naloge so tudi usvajanje znanja, pomembnega za oblikovanje narodne in državljske identitete (med splošnimi cilji predmeta so npr. poznavanje vloge slovenščine kot državnega jezika ter pravorečna, pravopisna in metajezikovna zmožnost; pridobivanje književnega znanja: spoznavanje konteksta, v katerem je nastalo književno besedilo, ter poznavanje temeljnih vrstno-vrstnih in slogovnih posebnosti književnih besedil (prim. Učni načrt 2011: 6 in 7). **Znanje** o zakonitostih, ki veljajo za slovenski jezik in književnost – četudi kdo dvomi v cilje, povezane s poznavanjem in uporabo »podatkov« – **je in mora ostati** pomembna sestavina kurikularnega načrtovanja, ne le zato, ker je (tudi) obveščena o jeziku in književnosti gradnik posameznikove in družbene identitete, tudi zato, ker tovrstno znanje tvori sporazumevalno zmožnost; ta »(s)estoji iz naslednjih gradnikov/sestavin:

- iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- iz stvarnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- iz pragmatične/slogovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca« (Bešter Turk, Križaj Ortar 2009: 4).

To, da bralna pismenost ni »le« predmet slovenščina, potrjujejo tudi druge okoliščine, ki sooblikujejo (ne)uspeh učencev v raziskavi PISA; pomembna je predvsem povezava bralne zmožnosti z bralnimi navadami učencev, njihovim stališčem do branja nasploh in branjem za zabavo (prim. PISA 2010: 13–14). Razumljivo, celo samoumevno spoznanje, da je naklonjenost do branja povezana z bralnim uspehom (prim. tudi Pečjak 2011) in da učenci, ki ne marajo branja, tudi ne berejo dobro (in obratno), v vseh državah, sodelujočih v raziskavi PISA, vodi k razmisleku, »kako bi učence, ki ne berejo radi in tudi nikoli ne berejo za zabavo, spodbudili k branju« (PISA 2010: 14). Vprašanje, kako to, da kljub nekaterim množičnim in uveljavljenim oblikam spodbujanja pristočnega branja (kot je npr. *Bralna značka*), motivacija mladih za branje ni višja, presega okvire in namen tega prispevka, zagotovo pa je stališče do pomena branja nujno povezati tudi z njegovo »družbenostjo«. V teoriji branja oz. recepcije književnega besedila je že dalj časa znano stališče, da se bralna zmožnost povezuje z (družbenimi) predstavami o pomenu branja (prim. že Grosman 1989: 17–32). Posebej pa je družbeni kontekst pismenosti, tj. na povezanost razvitosti bralne zmožnosti ter širših družbenih dejavnikov na Finskem v predavanju na ljubljanski pedagoški fakulteti (2010) opozorila Elina Harjunen: podčrtala je pomen bralne kulture in naklonjenost do izobraževanja v finski družbi, podnaslavljanje televizijskih oddaj, visok delež jezikov v predmetniku (vsaj dva poleg maternega jezika) – in ne nazadnje etiko dela ter izobraževanje in ugled učiteljev (o tovrstnih okoliščinah, ki vplivajo na pismenost, ter o podrobnejših dosežkih finskih učencev (PISA 2006), tudi o razlikah med spoloma, prim. Hautamäki, Harjunen idr. 2008: 146–177).



Naloge za preverjanje bralnega razumevanja, postopki branja in učni načrt

Kljub temu da bralna pismenost ni le odraz pouka slovenščine v naših šolah, se občasno – ne le v (strokovnem) ustnem »izročilu«, tudi v kakem javnem strokovnem predavanju in zapisu – pojavijo trditve, da so slabi rezultati raziskave bralne pismenosti odraz **neustreznega učnega načrtovanja** (in posledično pouka) slovenščine. Najbolj neposredno se je tovrstno stališče izrazilo v predavanju, ki ga je imel v Trubarjevi hiši literature (Ljubljana, 12. aprila 2012) Janez Justin. Avtor je v **Šolskem polju** (2011) objavil analizo nalog, v kateri uvodoma povzema opise spoznavnih procesov ter zapiše nekaj tez, in sicer da zahtevajo bralne naloge raziskave PISA »prepoznavanje komunikacijske namere tvorca besedila« (Justin 2011: 16), da morajo dijaki pri reševanju bralnih nalog zapolnjevati vrzeli v besedilu in pri tem uporabiti »t. i. naravno logiko« (prav tam). Zapolnjevanje vrzeli poteka z uporabo dveh vrst sklepanja (dopolnitvenega in premostitvenega, prim. prav tam: 17, kar avtor prikaže ob bralnih nalogah iz raziskave), opozarja na pomen (splošnega in specifičnega) védenja pri sestavljanju sklepa (in s tem pomena besedila, npr. o vrednosti zlata in kamna, prim. prav tam: 19 in 21), povzema intencionalno teorijo govora (prepoznavanje namere tvorca besedila) in jo navezuje na bralne naloge (prim. prav tam: 22–26). Zapiše tudi, da so dijaki »med učenjem maternega jezika usvojili osnovna pragmatična pravila za rabo besed in razlikovanje med vrstami namer ter govornih (ilokucijskih, prelokucijskih) dejanj. Po zaslugi tega dela svoje komunikacijske kompetence prepoznavajo vrste namer, ki jih izražajo pisna ali ustna besedila.« (Prav tam: 27) Taka presoja razvitosti sporazumevalne zmožnosti je, vsaj glede na osnovnošolski učni načrt, vsekakor **upravičena**; če njegova izhodišča in cilje dosledno uresničujemo pri pouku, potem učenci že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju »določajo okoliščine nastanka besedila in sporočevalčevega namena« (Učni načrt 2011: 9); cilji, povezani z namero/namenom, v drugih dveh obdobjih nadgrajujejo ta cilj in so usmerjeni k doseganju temeljnih standardov znanja, npr. »določi sporočevalčev namen« (prav tam: 80). Zato je nenavadno, da so izsledki raziskave avtorja kasneje privedli do razmišljanja: »Koliko pa se ta usmeritev velike mednarodne raziskave sklada z napotki za razvijanje bralne kompetence učencev, ki jih slovenskim učiteljem dajejo učni načrti, denimo učni načrt za slovenščino? Nekateri od teh napotkov nesporno vodijo v razvoj spoznavnih sestavin bralne kompetence mladostnikov. Zapostavljen je razvoj kritične bralne pismenosti, ki omogoča bralcu, da prepozna manipulativno naravo nekaterih besedil. Največji del omenjenih napotkov pa sledi predstavam, ki jih je v zvezi z besedili in branjem uveljavljala romantična pedagogika.« (Justin 2012: 1) V nadaljevanju avtor opredeljuje ključne značilnosti tovrstne pedagogike; med njimi kot temeljno značilnost prepoznava bralčevo vživljanje v besedilo, manj pa naj bi bila v njej izražena zmožnost kritične presoje besedil. Prvine bralne vzgoje, ki jih kot »doživljajske« podrobneje navaja avtor, spadajo na področje književnosti – med cilji sprejemanja in tvorjenja **neumetnostnih** besedil v učnem načrtu brez dvoma ni mogoče najti čustvenega vživljanja v književne osebe, estetskega doživetja in uživanja v slogovnih in drugih oblikah. Ta del učnega načrta tudi večkrat (med cilji in temeljnimi

standardi znanja) omenja kritično pismenost, npr. »Učenec/učenka ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil. Pokaže jo tako, da: (...) vrednoti besedilo in utemelji svoje mnenje. (4., 5., 6. r.)« (Učni načrt 2011: 80) – Označevanje književnega pouka kot zgolj doživljajskega, nekritičnega, na ugodju in subjektivnem odzivu zasnovanega procesa je neustrezno; učni načrt in sodobna didaktika mladinske književnosti sicer izhajata iz recepcijske veje literarne vede (torej iz spoznanj o tem, kako poteka bralčevo »soustvarjanje« umetnostnega besedila, vendar se pri tem nikakor ne zadovoljujeta z bralčevim subjektivnim in delnim opomenjanjem besedila, temveč poudarjata nujnost razvijanja recepcijske zmožnosti učencev, tj. usmerjenost k napredku mladih bralcev z opozarjanjem na to, kar so med branjem prezrli. Smiselno vključevanje učitelja v ta proces izhaja iz stališča, da je neproduktivna »skrajnost, v kateri vzamemo preveč dobesedno načelo, da mora biti pouk književnosti osredinjen na učenca« (Kordigel Aberšek 2008: 25). Prvin učnega načrta, ki dokazujejo, da je tudi pri pouku književnosti nujno presegati spontane odzive mladih bralcev in razvijati kritično pismenost, je zelo veliko. Učenci že v prvem obdobju »poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje ter izražajo mnenje o besedilu (...), posamezna besedila primerjajo in vrednotijo« (Učni načrt 2011: 14), zapolnjujejo vrzeli v besedilu (»podatke o književni osebi iz besedila dopolnijo s podobami iz vsakdanje izkušnje *ter domišljjskimi predstavami, ki izvirajo iz poslušanja oziroma gledanja drugih umetnostnih del (medbesedilna izkušnost)*« (prav tam: 16) ter spoznavajo in poimenujejo formalne značilnosti književnih vrst. Gradnike razmišljujočega in kritičnega branja vsebuje književni del učnega načrta tudi v drugih dveh obdobjih – in jih opredeljuje še bolj natančno. V drugem obdobju učenci »oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in *ga utemeljujejo*« (prav tam: 33), določajo temo besedila, spoznavajo značilnosti slovenskih in tujih pravljic ter nekaterih glavnih vrst realistične pripovedi, v lastnih besedilih (tudi govornih nastopih) dokazujejo razumevanje in vrednotenje besedila (prim. prav tam: 30) in pri tem uporabljajo primerno strokovno izrazje (prvine literarnovednega sistema so vidne v izrazih ljudska pravljica, fantastična pripoved ipd., prim. prav tam: 43). V tretjem obdobju je ciljev, povezanih s preseganjem spontanih odzivov na besedilo, še bistveno več. To obdobje namreč branje književnosti, ki razvija zmožnost dialoga mladega bralca z besedilom, bolj kot drugi dve povezuje s pridobivanjem literarnovednega znanja (pregledno poznavanje izbranih književnih ustvarjalcev in slogovno-vrstnih poimenovanj, prim. prav tam: 67–69). Ob branju se ob tem npr. v povezavi z opazovanjem književne osebe razvija kritična (in ne neposredna) identifikacija, učenci spoznavajo osrednje prvine sloga (npr. govorniško vprašanje) ter književne vrste (npr. balada, sonet, roman, črtica). Ciljev je toliko, da jih v tem prispevku ni smiselno navajati – vsekakor pa že njihov prelet po celotni vertikali dokazuje, da književni pouk, ki poteka na podlagi učnega načrta, nikakor ni »doživljajski«, temveč **sistematično razvija** gradnike bralne (oz. recepcijske) zmožnosti, saj:

- izhaja iz **subjektivnega** branja posameznega učenca,
- subjektivno doživetje **nadgrajuje** z opozarjanjem na to, kar je v bilo v prvem branju prezrto,
- besedilo **umešča** v sistem zvrstno-vrstnih pojmovanj in kasneje časov-



no-kulturnih (in literarnozgodovinskih) okoliščin nastanka in sprejemanja besedil,

- tvorbnosti dejavnosti (npr. pisanje in govorjenje) usmerja k temeljni dejavnosti književnega pouka, tj. k **branju** (zaznavanju, doživljanju, razumevanju in vrednotenju) leposlovja.

Pri izvedbi takega pouka učenec nikoli ne sme (in pravzaprav tudi ne more) biti »sam z besedilom«: poglobljanje prvotnega literarnoestetskega doživljanja poteka bodisi kot **pogovor** z vrstniki ali z mentorjem o prebranem (na vse to se navezujejo *didaktična priporočila*, prim. prav tam: 95–107). Zato se je mogoče, predvsem kadar gre za zahtevna besedila in bralne naloge, povsem strinjati z mislijo: »Učenec in dijak potrebujeta učiteljevo pomoč zlasti takrat, ko morata interpretirati spoznavno zahtevnejše besedilo.« (Justin 2011: 32) Ta misel **v celoti velja** tudi za učni načrt: zasnova ciljev in njihovo doseganje pri pouku.

Kaj merijo naloge bralne pismenosti v raziskavi PISA in kako se povezujejo s cilji književnega pouka

Odgovor na vprašanje se zdi preprost: *merijo razumevanje besedila (iskanje bistvenih informacij, njihovo povezovanje, vrednotenje sporočil ipd.)*. Vendar v resnici naloge ne merijo le tega. Za uvod je smiselno navesti primer, ki je zgovoren, čeprav spada k preverjanju bralne zmožnosti ob **neumetnostnem** besedilu. V zbirki nalog je besedilo *Darovanje krvi*, ki mu sledijo vprašanja (Izhodišča 2013: 157–160). Besedilo deluje kot spodbuda naslovniku, da se odloči za darovanje krvi, čeprav tak namen (po katerem sprašuje tudi prva naloga: Kateri je glavni namen besedila »Darovanje krvi«? – Pravilni odgovor: Spodbuditi ljudi, da darujejo kri.) ni neposredno zapisan (npr. v možnem naslovu *Darujte kri*) in je o njem mogoče sklepati na podlagi značilnih izraznih sredstev oglasa (dobrodelna akcija, fotografija, postavitve besedila). V že obstoječi analizi besedila in nalog ter procesov razumevanja (prim. Justin 2011) so izpostavljene težave razumevanja ene od nalog:

V besedilu piše: »Pripomočki za odvzem krvi so sterilni in za enkratno uporabo ...«

Zakaj besedilo vsebuje ta podatek? (Pravilni odgovor: Da ljudem zagotovi, da je darovanje krvi varno.)

Ob tem je pojasnjen namen vprašanja: »Razmišljanje o ... in vrednotenje besedila: razmišljanje o vsebini besedila. Prepoznati prepričevalen namen fraze v oglasu.« (Prav tam: 160)

Vprašalnica zakaj sprašuje po vzroku in ne namenu (in ji navadno sledi veznik ker) – ustrezna vprašalnica bi torej bila čemu (ki ji sledi veznik da). A to glede na ponujene odgovore ni osrednja težava, saj do pravilnega odgovora bralec lahko pride z izločanjem manj smiselnih. Bolj problematična je povezava: *sterilni pripomočki* – ni tveganja – je varno. Bralec mora na podlagi splošnega vedenja razumeti besedo *sterilen* – če ne razume njenega

pomena in jo razvozla npr. kot steklen, nov ali sodoben, potem ne more vzpostaviti zveze z besedo varno – zato bi, vsaj hipotetično, kot pravilnega lahko izbral tudi zadnji odgovor (*Da poda podrobnosti o testiranju in analizi krvi.*) – Čeprav je seveda tak odgovor manj verjeten (dijaki bržkone povečini vedo, kaj pomeni »sterilen«), kaže na pomembno značilnost preverjanja tovrstnega bralnega razumevanja: naloga je rešljiva na podlagi znanja, ki ni »slovenistično«, ampak **splošno**; s tem presega vsebinske okvire učnega načrta za slovenščino.

Osrednji del razdelka je vendarle treba nameniti vprašanju, **s katerimi cilji književnega pouka se povezujejo besedila in bralne naloge**. Ker take povezave ni mogoče podrobno prikazati za vsa besedila in naloge v preizkusu, se omejujem na razdelek *Skopuh in njegovo zlato*. Povezavo prikazuje preglednica.

Besedilo in naloge (prav tam: 161–166)

SKOPUH IN NJEGOVO ZLATO

Ezopova basen

Skopuh je prodal vse svoje imetje in kupil kepo zlata, ki jo je zakopal v jamo ob starem zidu. Vsak dan jo je hodil gledat. Eden izmed njegovih delavcev je opazil, da skopuh pogosto prihaja na to mesto, zato je sklenil, da ga bo opazoval. Delavec je kmalu odkril skrivnost skritega zaklada, prekopal zemljo, našel kepo zlata in jo ukradel. Ko je skopuh naslednjič prišel tja in našel prazno luknjo, si je začel puliti lase in glasno tožiti. Ko ga je sosed videl strtega od žalosti in izvedel, zakaj je tak, je dejal: »Prosim, nikar se tako ne žalosti; raje poišči kamen, ga položi v jamo in si predstavljaj, da zlato še vedno leži tam. Služil ti bo enako dobro kot zlato: tudi ko je bilo še tam, ga nisi imel, ker ga nisi prav nič uporabljal.«

Preberi spodnje stavke in jih oštevilči glede na zaporedje dogodkov v besedilu.

Skopuh je sklenil, da bo ves svoj denar zamenjal za kepo zlata.

Neki človek je ukradel skopuhovo zlato.

Skopuh je izkopal jamo in vanjo skril svoj zaklad.

Sosed je skopuhu rekel, naj zlato nadomesti s kamnom.

NAMEN VPRAŠANJA:

Integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije.

Kronološka razporeditev dogodkov v pripovednem besedilu.

Katero je glavno sporočilo te zgodbe?

- Ne kopicí bogastva, ki ga lahko ukradejo.
- Zaupati drugim ljudem je napaka.
- Ne uporabljati tega, kar imaš, je enako, kot če tega ne bi imel.
- Ne žaluj za stvarmi, ki jih ni mogoče spremeniti.

NAMEN VPRAŠANJA:

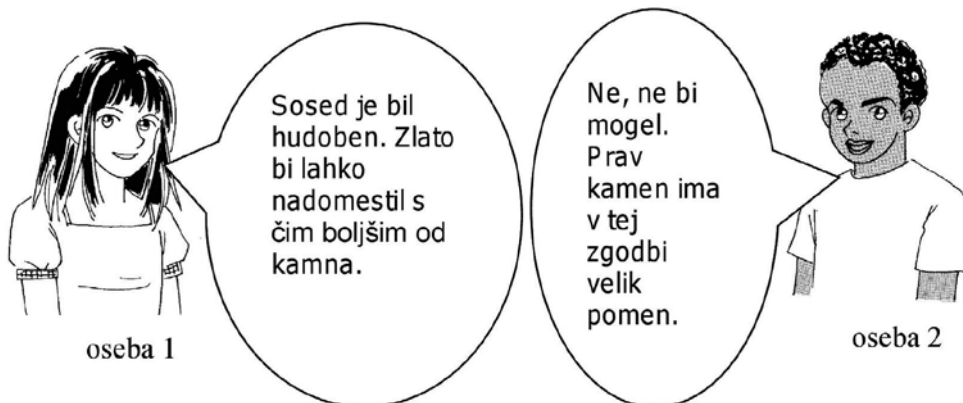
Integracija in interpretacija: razvijanje širšega razumevanja.

Prepoznati poglobitno idejo zgodbe.

Učni načrt (2011)

- Basen prepoznavajo po tipiziranih, večidel živalskih likih, ki se obnašajo kot ljudje, in kratki zaokroženi zgodbi, usmerjeni k poanti, ki jo pojasni nauk (str. 60);
- opazujejo vzročno-posledična in časovna razmerja med dogodki v besedilu (zgodba/fabula);
- kronološko razvrščajo dogodke, tudi ko gre za analitično oziroma retrospektivno dogajalno zgradbo;
- obnavljajo/povzemajo dogajanje (str. 57–58);
- izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila;
- opazujejo razvijanje teme v besedilu: npr. na dogajalni ravni (str. 58);

To je del pogovora med osebama, ki sta prebrali basen »Skopuh in njegovo zlato«.



Kaj bi lahko še rekla oseba 2, da bi podprla svoje stališče?

NAMEN VPRAŠANJA:

Integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije.

Povezovanje podrobnosti iz basni z njeno poglavitno idejo.

Pravilen odgovor: Omeni, da je za sporočilo zgodbe bistveno, da zlato nadomesti z nečim neuporabnim ali brez vrednosti. (...)

Zakaj je skopuh zakopal svoje zlato?

NAMEN VPRAŠANJA:

Razmišljanje o ... in vrednotenje besedila: razmišljanje o vsebini besedila in vrednotenje le-te.

Oblikovanje hipoteze o razlogu za dejanje lika iz zgodbe s kombiniranjem predhodnega znanja in podatkov iz besedila.

Pravilen odgovor: Omeni, da je skopuh hotel shraniti zlato na varnem ALI da se je bal. (...) Da bi ga skril.

Nepravilen odgovor: Bil je neumen.

Komentar: Naloga ponavlja napako, opisano prej: zamenjava vprašalnic *zakaj* (vzrok) in čemu (namen) – predvideni odgovori nakazujejo spraševanje po skopuhovem namenu (prim. Justin 2011). Vprašalnica *zakaj* napeljuje na te mogoče odgovore: *Ker je pač skopuh in vsi skopuhi se obnašajo tako.* (Tak odgovor ustreza namenu vprašanja, pojasnjuje tudi razlog za dejanje.) Ustrezen odgovor (ki je v rešitvah označen kot nepravilen) je glede na vsebino in bralčevo oblikovano stališče do nje (tj. do ravnanja književne osebe) tudi: *Ker je neumen.* Do njega lahko bralec pride tako: *Skopuh zlata ni porabil za kaj koristnega, ni ga delil z drugimi. Zdaj je brez vsega in še žalosten je. Torej je neumen/nespameten/nepremišljen* ipd.

Kako je skopuh dobil kepo zlata?

NAMEN VPRAŠANJA:

Iskanje in dostopanje do podatkov: prepoznavanje podatkov.

Iskanje podatka, ki je eksplicitno naveden na začetku kratkega besedila.

Pravilen odgovor.

Omeni, da je prodal vse svoje imetje. Lahko parafrazira ali citira del besedila.

- oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in *ga utemeljujejo* (str. 33);
- zmožnost razumevanja književnih besedil dokazujejo tako, da tvorijo (po)ustvarjalna besedila oziroma fragmente besedil (pisno/govorno); pri tem upoštevajo že znane značilnosti književne vrste (str. 63);
- izrazi osrednjo idejo (sporočilo) in **temo književnega besedila** (str. 94);

- razvijajo zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe (str. 39).
- **Svoje trditve oz. ugotovitve o književnih besedilih skladno s cilji v tem učnem načrtu ponazori, utemelji in vrednoti.** (Str. 93)

- Dogodke iz književnega besedila razvrščajo vzročno-posledično in časovno (str. 17);
- **kronološko razvrsti dogodke, obnovi/ povzame dogajanje** (str. 94).

Ali torej drži domneva, da cilji pouka književnosti niso skladni s procesi bralnega razumevanja, ki jih opisuje raziskava PISA? Brez dvoma je odgovor nikalen – slovenski učni načrt za osnovno šolo **po celotni vertikali** zasleduje iste cilje bralnega razumevanja kot mednarodna raziskava (navedeni cilji in standardi so tako iz prvega kot iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja). Še več: teh ciljev je bistveno več, podrobno so oblikovani, spremljajo jih didaktična priporočila za njihovo uresničevanje. Zlahka bi zato po isti metodi lahko dokazali prepletanje ciljev učnega načrta z drugimi objavljenimi nalogami, hkrati pa opozorili tudi na dodatne pomanjkljivosti ali dvomnosti v njih, npr.:

Besedilo

Namen vprašanj in učni cilji (Cilje zaradi manjšega obsega smiselno povzemam in združujem.)

.....
 Macondo: odlomek iz romana
 Sto let samote; situacija
 »branje za zasebno uporabo«

- *Sklepanje o razlogih za vedenje oseb* – psihološke lastnosti in motivi za ravnanje književne osebe;
- *razmišljanje o besedilu in vrednotenje besedila* – osebno vrednotenje ravnanja oseb na podlagi lastnih izkušenj.

Komentar: Naloge za preverjanje bralnega razumevanja so zelo dobre, ker vključujejo odgovore, do katerih bi bralec lahko prišel le na podlagi lastnih izkušenj, besedilo pa jih ne dopušča; so »distraktorji, ki temeljijo na vnaprejšnjih idejah in ne na samem besedilu« (str. 58).

Motorno kolo: nejasen žanr,
 po obliki besedilo spominja na
 pesem. Zakaj je torej označeno
 kot »kratka zgodbica«?

- *Napovedati dogodek na podlagi informacije v kratki zgodbi* – razumevanje *motivacije* – razumevanje zaporedja dogodkov v besedilu;
- *opisno frazo povezati z dogodki, navedenimi v kratki zgodbi* – razumevanje pomena osrednje besedne zveze (glede na vsebino besedila).

Komentar: Naloga ponavlja napako, opisano prej: zamenjava vprašalnic *zakaj* (vzrok) in čemu (namen): Zakaj avtor začne zgodbo z vprašanjem? – Iz opisa naloge je jasno, da sprašuje po *namenu*. Zakaj ne kar: *Avtor začne besedilo z vprašanjem: (...)*

Naj stvar bo igre same:
 pirandellovska Molnarjeva
 igra, v kateri nastopajo dva
 dramatika in mlajši skladatelj
 – odlomek se poigrava z
 gledališko iluzijo.

- *Prepoznavanje podatkov* – razvrščanje dogodkov;
- *razvijanje interpretacije (»pomen fraze«)* – razumevanje besedne zveze s prenesenim pomenom;
- »tolmačenje motivacije osebe« – razumevanje motivov za ravnanje književne osebe in oblikovanje stališč do tega (sicer vprašanje, pri katerem »je bila iz spomina priklicana enota splošnega vedenja tudi že *rešitev* naloge« (Justin 2011: 30).

Komentar: Vprašanje *Kaj na splošno dramatik Molnar počne v tem odlomku?* vsekakor zasluži premislek. Dramatik Molnar v odlomku ne počne ničesar, saj **ni** dramska oseba. Če naloga sprašuje po *namenu* odlomka, potem bi bilo ustrezno vprašanje: *Kakšen je bil po vsej verjetnosti dramatikov namen, da je napisal to igro?* Navedeni pravilni odgovor (*Uporablja osebe, da odigrajo eno njegovih ustvarjalnih zagat.*) nakazuje na to možnost. V resnici vprašanje hkrati sprašuje po temi odlomka. Zakaj torej ne kar: *Poišči najustreznejši odgovor. Dramatik: (...)*

Smer Buenos Aires: *Nočni let*

- *Uporabiti podatke iz besedila za oblikovanje sklepa o počutju glavnega lika ter navesti dokaze za posplošitev* – razumevanje psiholoških lastnosti književne osebe;
- *podati hipotezo o vplivu, ki ga ima lahko sprememba okoliščin v pripovedi na neko osebo* – ugotavljanje dogajalnega časa in povezovanje s temo besedila;
- *prepoznati poglobitveno dejanje v pripovedi* – glavno in stransko dogajanje;
- *razumeti bistvo primerjave v metafori* – razvijanje teme (metaforično izražanje).

Od vseh pregledanih nalog so te še najbolj »književne«; zadnje vprašanje »se osredotoča na literarne značilnosti besedila, kakršen je preneseni pomen« (str. 121).



Temeljni namen tega prispevka **nikakor ni kritika** raziskave PISA. Kakšne koli naloge že so, bolj ali manj izvrstne, opozarjajo nas na to, da rezultati bralne pismenosti niso zadovoljivi. Vprašanje je, ali bi bili kaj višji, tudi če bi bile naloge povsem brezhibne ... Razloge za take rezultate bo treba najti drugje, učni načrt oz. sodobna didaktika književnosti pač **nista krivca zanje**.

Sklepi in nova (retorična?) vprašanja

Vpogled v zasnovo, izpeljavo in rezultate raziskave bralne pismenosti ter njeno povezovanje z učnim načrtom za slovenščino (književnost) omogoča te sklepe:

- razvijanje pismenosti in posledično dosežki mladih pri njenem merjenju niso le področje **pouka** jezika in književnosti, saj na bralno zmožnost vplivajo tudi razvijanje pismenosti pri drugih predmetih, branje v prostem času ter stališča do branja in izobraževanja v družbi nasploh;
- **vse** pregledane bralne naloge v raziskavi PISA je mogoče povezati s cilji, ki jih predpisuje veljavni učni načrt za slovenščino;
- posamezne bralne naloge raziskave PISA ne preverjajo le bralne zmožnosti (razumevanja informacij v prebranem besedilu), ampak se navezujejo na **splošno znanje**, ki (kot vsebina) presega okvire predmeta slovenščina.

Te ugotovitve sprožajo vrsto vprašanj, na katere didaktika književnosti sicer lahko poskuša odgovoriti, ni pa nujno, da bo odgovorom odprta pot do »položajev, kjer se sprejemajo odločitve o nacionalnih politikah« (Štraus in Šimenc 2011: 7).

Ali je za dvig bralne pismenosti smiselno, mogoče (*in nujno?*) spremeniti pouk književnosti tako, da ne bo izhajal le iz pretiranega poudarjanja književnih in drugih besedilnih interesov učencev, ampak bo učitelj kot »bralni model« (prim. Gradišar, 2000) pri bralnem dogodku uporabil (tudi) **zahtevna besedila in kakovostne bralne naloge** ter učencem prikazal, »kako uporabljati posamezne bralne strategije« (Pečjak 2000: 39).

Se bralne strategije razvijajo kar same od sebe? Kako naj učitelj (književnosti) združuje protislovne značilnosti branja umetnostnih besedil pri pouku, predvsem **subjektivnost** (in delnost) ter **razvijanje** literarnoestetskega doživetja? Kako ob podatku, da je za učence ob branju najbolj privlačno, če »lahko o prebranem izrazijo/povedo svoje mnenje« (Pečjak 2011: 80), zagotoviti, da bo izražanje mnenj **kakovostno**, oprto tako na razumevanje in osebno vrednotenje besedila kot na kontekstno znanje, ki ga zahteva interpretacija – če naj se ta ne sprevrže v poljubno izražanje vtisov o prebranem, pri katerem je dovoljeno (in tudi pravilno) kar vse, kar se pove? Kako naj se učitelj ob zavedanju posebnosti šolskega branja besedil znajde med protislovnimi priporočili? Po eni strani naj bi učencem pomagal pri uporabi in zavedanju bralnih strategij – rezultati analize besedilnih nalog, ki jo je izvedel Janez Justin (2011), so »nemara vsaj delno izhodišče za razvoj metod, s pomočjo katerih bi učitelji lahko pospeševali razvoj splošne bralne pismenosti pri učencih in dijakih« (Štraus in Šimenc 2011: 8) – po drugi strani naj bi učence o prebranem spraševal čim manj ali najbolje sploh ne. Kako naj stremi k višjim ravnam bralne zmožnosti, če ga omejujejo druž-

bene predpostavke o čim lažjem pouku slovenščine in mu hkrati ta ali oni strokovni priročnik dopoveduje, da je za bralno kulturo najbolje, če v pogovoru z bralci stori čim manj, saj bralne naloge motijo bralno ugodje učencev: »Zato že ob prvem srečanju z umetnostnim besedilom posvečajo večjo pozornost tistim delom besedila in problemom, na katera jih opozarjajo vprašanja, pogosto pa sploh ne dosežejo neobremenjenega razumevanja celotnega besedila, kot bi ga dosegli brez predhodnega poznavanja vprašanj oziroma kot bi jih zanimalo samo po sebi.« (Pečjak, Grosman idr. 2011: 26) Se bodo bralne zmožnosti res povečale, če se bo učitelj o(b) skupnem branju z mladimi bralci pogovarjal čim manj – in jim prijazno dovolil, da besedilo razumejo kakor koli? Kako mu ob njegovi strokovni avtonomiji in odgovornosti lahko pomagajo strokovna izobraževanja, primeri dobre prakse razvijanja bralne pismenosti (npr. zahtevne bralne naloge ob besedilih) ter uveljavljene motivacijske oblike razvijanja in izražanja kritičnega branja, npr. *Cankarjevo tekmovanje*?

Kako pri pouku slovenščine preseči umetno opozicijo med notranjo in zunanjo motivacijo? Kako naj ravna učitelj v primeru, ko učenec ne bere rad (in noče brati)? Je res edina pot ta, da do onemoglosti išče primerno (lahko, zanimivo) besedilo zanj – in s tem morda celo povečuje razlike v bralni zmožnosti med njim in boljšimi bralci? Ali pa naj svoje drugačno ravnanje utemelji na vlogi učitelja kot **avtoritete**, ki se »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač, Krek 2009: 197)?

In ne nazadnje: Kako na upad ali dvig ambicioznosti in rezultatov v povezavi z bralno pismenostjo vplivajo nenehno zmanjševanje pomena zunanjega preverjanja znanja, poudarjanje ustvarjalnosti in visoke samopodobe kot zgolj pozitivnih ter storilnosti in zahtevnosti kot negativnih lastnosti šole, zavračanje tekmovalnosti (ki je drugod opredeljena pozitivno, prim. Gaber 2008) ter osredotočenosti poučevanja na manj zmožne učence in prezrtje (da ne zapišem preziranje) tistih, ki zmorejo več?

POVZETEK

Sferično zrcalo bralne pismenosti, ki nam ga nastavlja PISA, ponuja le podobo; kakršna koli je – realna ali navidezna –, je pred nami. Zrcalo, tudi če je sferično, ni krivo, da ima kdo kljukast nos! Zato je nesmiselno za vsako ceno dokazovati, kako je podoba v njem izmaličena in nepomembna – razsodnejše je analizirati in spremeniti to, kar v zrcalu odseva. Tak (samo)vpogled bržkone mora postaviti višje zahteve na področju pismenosti od prvih korakov v svet besedil naprej ter poleg svobode, ustvarjalnosti in interesov otrok v »pedagoški slovar« znova vnesti pojme: avtoriteta učitelja in šole, visoki cilji in pričakovanja ter učenje kot delo, ki vodi k njihovem doseganju. – Kako torej ob ugotovitvi, da učenci in



dijaki slovenščini, v primerjavi z matematiko (!), po-svečajo malo domačega dela (prim. Brglez 2008: 19–20), doseči, da bodo pri slovenščini (doma in v šoli, z jasno izraženim bralnim interesom ali tudi brez njega, s takšno ali drugačno motivacijo) – delali več?

Virji in literatura

- Brglez, Alja (nosilka raziskave), 2008: Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo. V: http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf (12. 3. 2014).
- Bešter Turk, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 2009: Gradim slovenski jezik 4, Gradim slovenski jezik 5, Gradim slovenski jezik 6, Slovenščina za vsak dan 7, Slovenščina za vsak dan 8, Slovenščina za vsak dan 9. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus Klett. V: http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf (7. 3. 2014).
- Gaber, Slavko, 2008: Nordijski zov. V: Zakaj Finci letijo dlje? (ur. Slavko Gaber). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij. (9–53).
- Gradišar, Ana, 2000: Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo : Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. V: Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja (ur. Milena Ivšek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 98–114.
- Grosman, Meta, 1989: Bralec in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hautamäki, Jarkko, Harjunen, Elina, idr. 2008. PISA 06, Finland. Analyses, Reflections and Explanations. Ministry of Education Publications, 44. V: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm44.pdf?lang=en> (12. 3. 2014).
- Izhodišča 2013. Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog (ur. K. Šterman Ivančič). Ljubljana: Pedagoški inštitut [(Digitalna knjižnica. Documenta , 6). V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_6_ISBN_978-961-270-192-5_PDF/978-961-270-192-5.pdf (6. 3. 2014).
- Justin, Janez, 2011: Besedilo, branje, sklepanje. Šolsko polje, XXII, 5-6. (15–34.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
- Justin, Janez, 2012: Šola in branje. Upad bralne pismenosti slovenskih mladostnikov in breme romantične dediščine. Ljubljana, 12. 4. 2012. V: <http://www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=60> (7. 3. 2014).
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovač Šebart, Mojca, Krek, Janez, 2009: Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).
- Pečjak, Sonja, 2000: Razvoj branja skozi očala sodobnih pedagoško-psiholoških (spo)znanj. V: Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja (ur. Milena Ivšek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 34–45.
- Pečjak, Sonja, 2011: Bralna pismenost slovenskih učencev v PISA 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja«. Šolsko polje, XXII, 5-6. (69–88.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
- Pečjak, Sonja, Grosman, Meta, idr., 2011: Bralna kultura. V: Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol (ur. Nataša Bucik, Nataša Požar Matijašič, Vlado Pirc). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (23–33).
- PISA (2010). OECD, PISA, 2009: Ljubljana: Pedagoški inštitut. V: <http://www.pei.si>

- si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (6. 3. 2014).
- PISA (2013). OECD, PISA, 2012: Ljubljana: Pedagoški inštitut. V: http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf (6. 3. 2014).
 - Štraus, Mojca, in Šimenc, Marjan, 2011: Uvodnik. Šolsko polje, XXII, 5-6. (7-11.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
 - Učni načrt, 2011: Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. V: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (6. 3. 2014).