

Meta Grosman

## ZAKAJ ZAPOVEDOVANJE BRANJA NE PREPRIČA UČENCEV

Opozorila o neučinkovitosti seznamov predpisanega branja segajo v pozna šestdeseta leta, ko so v študentskih nemirih javno protestirali proti izboru in obravnavi literarnih besedil v študijskih in šolskih programih. Že takrat so bili mladi prepričani, da sta tradicionalno usmerjeni književni pouk in izbor besedil na osnovi izkušenj učiteljev nasilje nad njihovimi zanimanji in vzgojo. Analize odtujevalnih učinkov, ki jih imajo na mlade nekatere šolske oblike opisovanja in razčlenjevanja umetnostni besedil, pa so še nekaj desetletij starejše. Leta 1938 jih je natančno razčlenila Louise M. Rosenblatt (1996/1938) v svojem delu *Literatureas Exploration* takoj po tem, ko so začeli uvajati nove razčlenjevalne pristope in so opazili njihove negativne učinke. Njeno delo je doživelo številne ponatise in ga še danes štejejo za temeljno izhodišče književnega pouka. T. S. Eliot je takratne nove oblike interpretacij pozneje poimenoval metode limoninega ožemalnika! Danes posamezna predpisana besedila učenci preprosto bojkotirajo, namesto njihovega branja pa uporabljajo spletne povzetke, proti šolskemu izboru besedil pa neredko protestirajo tudi starši in razne skupnosti. Mednarodna posvetovanja se vrtijo okoli vprašanja, zakaj je književnost v šoli »nesrečna« in kako doseči, da bi bila otrokom vir užitka, saj siljenje k branju praviloma ne obrodi zelenih rezultatov (Mohor 2007: 34). Mednarodne raziskave kažejo tudi, da k vseživljenjskemu branju vodi predvsem čim bolj svobodna izbira (prav tam, 35, Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj 2006). Eksperimentalno preučevanje negativnih odzivov na branje pri kanadskih učencih pa je pokazalo, da so ure književnega pouka za številne učence tako mučne, da gredo lažjega srca celo k zobozdravniku!

Da bi uspešno spodbujali prostovoljno branje in razvoj bralne kulture mladih, se morajo vse mentorice in mentorji *Bralne značke* spraševati, zakaj šolsko zapovedovanje branja pogosto ne deluje spodbudno, marveč nasprotno: pri številnih učencih obrodi odpor do predpisanih besedil in upad zanimanja za leposlovno branje, pri čemer so zanimive izkušnje z branjem za *Bralno značko* edini ohrabrujoč in pozitiven bralni spomin. To spraševanje je potrebno za ohranjanje štiridesetletne tradicije razvijanja prostovoljnega branja in zanimanja za leposlovno branje, kot se poraja iz pozitivnih doživetij z branjem po lastnem izboru in iz pogovora z mentorji, ki ga ne omejujejo učni načrti ali priročniki za šolsko obravnavo književnih odlomkov. Vedno živo iskanje odgovorov na vprašanja, zakaj, kdaj in v kakšnih okoliščinah se porajajo odklonilni odzivi konkretnih učencev na branje, mentorici in mentorju omogoča za učence prepričljivejšo spodbudo k samostojnemu izboru besedil in k pogovoru, ki bi bil osredinjen na njihova doživetja in razumevanje na zanesljivi osnovi poznavanja realnih dejavnikov in okoliščin negativnih odzivov.

Na osnovni ravni je odgovor na vprašanje, zakaj zapovedovanje branja ne deluje, razmeroma lahko dosegljiv. Danes poznamo že toliko nadrobnosti o procesih branja, da strokovnjaki branje opisujejo kot najbolj zapleteno obliko človekovega obnašanja. Že na fiziološki ravni razbiranja zapletenega razporeda delcev črt in kroga, ki sestavljajo vse črke in pisave, prihaja do velikih razlik med bralci tako pri premikih očesa, ko oko v gibanju ne razbira grafičnih podatkov, kot pri fiksacijah,

ko se ustavi in najbolj natančno razbira črke oz. besedo v središču in manj natančno dele besed oz. vrstice levo in desno od središča fiksacije. Na avtomatizacijo in hiter potek tega procesa bistveno vpliva neposredno prepoznavanje besed, zato se ob večjem številu neznanih besed zmanjšata hitrost razbiranja besed v minuti in tudi razumevanje besedila. Še bolj je branje zapleteno na nevro-psihološki ravni, na kateri strokovnjaki bralno razumevanje opisujejo kot tvorjenje mentalnih predstav o besedilu. Bralčeve mentalne predstave so rezultat bralčevega dejavnega sodelovanja (interakcije) z besedilom, pri njihovem tvorjenju bralec ves čas uporablja svoje predznanje in osebne izkušnje, in te osebne predstave so glavni predmet pogovora o besedilu. V njih so nerazločljivo prepletene besedilne sestavine in bralčev lastni prispevek, ki temelji na njegovih izkušnjah in znanju, pojavne oblike mentalnih predstav o besedilih zaradi te zapletene subjektivne sestavljenosti ostajajo še nerazrešena uganka, vemo namreč tudi, da se s poskusi ubeseditve pri pogovoru spreminjajo. Različna besedila terjajo različne oblike bralčeve interakcije, vsa besedila pa za opomenjanje/osmišljanje besedila terjajo dejavno sodelovanje in za to potreben napor, za katerega je potrebna zadostna motivacija.

Motivacijo v veliki meri pogojuje odnos do branja, tako do branja na sploh, kot tudi do branja leposlovja in do posameznih besedil. Mednarodne in domače (prim. Pečjak in druge 2006) raziskave kažejo, da možnost lastnega izbora besedila poveča motivacijo in zanimanje za branje, nasprotno pa naloženo oz. zapovedano branje lahko sproža odpor do predpisanih besedil, še zlasti, če ta učenci doživljajo kot nezanimiva ali že vnaprej pričakujejo, da bodo zanje vsa obvezna besedila nezanimiva glede na njihove lastne izkušnje in interese. Zapovedovanje branja in predpisana ali samo priporočena besedila pa se srečujejo z veliko oviro: zanimanja in pozitivnega odnosa do česar koli, torej tudi do branja, preprosto ni mogoče ukazovati. Podobno, kot ne moremo pričakovati izpolnitve velelnika: ljubi tega človeka ali to knjigo, tudi ni smiselno pričakovati, da bodo učenci ali drugi ljudje razvili pozitiven odnos do branja in/ali leposlovja samo zato, ker bi jim priporočili, naj imajo pozitiven odnos do branja in leposlovja (oz. kanoničnih besedil) ter se zanju zanimajo. Takega odnosa preprosto ne moremo niti ukazati niti zahtevati. Ob današnji ponudbi laže dosegljive zabave in podatkov terja prepričevanje o pomenu branja precej bolj zapleteno in dolgotrajno sistematično vzgojno prizadevanje. Nič manj zahtevno ni prepričevanje o pomenu književnosti, saj bolj obveščeni učenci poznajo že kar splošno priznan upad njene družbene veljave, medtem ko se manj obveščeni učenci sploh ne zanimajo za taka vprašanja. Učenci, ki so se prenehali zanimati za branje leposlovja v samem procesu šolanja, se neredko spominjajo nezanimivega šolskega besedila in obravnave (za doseganje raznih obveznih točk), ki sta povzročila upad njihovega zanimanja. Vse bolj prodira tudi spoznanje, da učiteljevo tiho ali glasno pričakovanje, da se učenci zanimajo ali bi se morali zanimati za kanonična besedila v imenu boljše obveščenosti, ni učinkovito izhodišče za prepričevanje učencev. Na negativne vplive takih učiteljevih izhodišč in neustrezno izbranih predpisanih besedil in njihove šolske obravnave kažejo številne mednarodne raziskave književnega pouka.

Ustaviti se moramo tudi ob vprašanju, zakaj sta izbiranje besedil in sestavljanje beril za mlade oz. za šolo tako nehvaležno delo. Dokler gre samo za literarnozgodovinske podatke in prizadevanje, omogočiti spoznavanje takih podatkov s pomočjo odlomkov, ki služijo kot neke vrste obešalniki za take podatke in velike sezname avtorjev ter zgolj za učenje takih podatkov za preizkuse znanja, se izbor lahko zdi

nezanimiv, preobsežen, zastarel (vse antologije in berila dokazano ohranjajo že prej vključena besedila), vendar to samo po sebi ne sproža negativnega odnosa do leposlovnega branja, največkrat je le vzrok za izbris vseh podatkov zaradi preobremenjenosti in s to povezane dolgočasnosti. Ko pa gre za izbor celostnih besedil, ki naj bi jih učenci prebrali kot obvezna berila ali po priporočilni seznamih, postane razkorak med izbiralci ter avtorji šolskih beril in učenci, ki so jim ta besedila in berila namenjena, precej bolj usoden. Izbiralci besedil kot načrtovalci pouka in učitelji pri tem praviloma ohranjajo kanonična besedila po lastnih šolskih in študijskih izkušnjah in jim dodajajo novejša besedila, s čimer naraste število besedil in količina branja, ki presega učenčeve zmožnosti in obseg pouka. Pri tem pa premalo upoštevajo dejstvo, da današnji mladi živijo v drugačnem svetu in ne delijo njihovega zanimanja za književnost ter imajo drugačen odnos do podatkov in metode pridobivanja podatkov. Mednarodni strokovnjaki (prim. Luke in Vončina 2006) opozarjajo, da je na lastnih izkušnjah in prepričanjih utemeljeno načrtovanje pouka največkrat namenjeno preteklim generacijam, ki so že davno zapustile šole, ne usposablja pa današnjih mladih za njihovo prihodnost. Na področju pouka jezikov, ki ga ne uravnavajo pravila trdih znanosti o obveznem vključevanju novih spoznanj, namenjajo posebno raziskovalno pozornost negativnim vplivom učiteljeve lastne pretekle pedagoške in študijske izkušnje, preferenc in prepričanj (Borg 2003), saj mu ta zapirajo dostop in uporabo novih spoznanj in zavirajo razumevanje različnosti mlajših generacij. Hkrati pa izbor po meri generacijo ali dve starejših bralcev pri mladih vse bolj pogosto ustvarja občutek, da jih v šoli silijo v branje nezanimivih besedil in posiljujejo s tujimi mnenji. Pri pogovorih na šolah me učenci in dijaki najpogosteje vprašajo, ali imajo pravico do lastnega mnenja. Taki občutki lahko mlade spremljajo tudi skozi višje ravni izobrazbe. Pri študiju angleščine vse do zadnjega letnika dobivam odgovore, da jih je kakšno dogovorjeno besedilo vendarle začelo zanimati, čeprav je obvezno branje. Tako globoko je zakoreninjeno prepričanje, da je šolski in študijski izbor besedil nezanimiv, leposlovno branje pa neprijetna gnjavaža.

Branje predpisanih in za učence neodmevnih leposlovnih besedil pa ima še dodatne negativne posledice, saj učencem ne omogoča lastne pozitivne bralne izkušnje, ki bi bila nujno potrebna, da bi razvili leposlovno bralno zmožnost, pozitivna bralna pričakovanja in pozitiven odnos do književnega branja. Bralne izkušnje učencev pa so še bolj negativne, kadar pobralni pogovor poteka po priporočilih priročnikov in raznih vzornih modelov interpretacije. Taka obravnava zanemarja doživetja in mnenja učencev, ker sledi vprašanjem, ki so se porodila nekemu drugemu učitelju ali didaktiku, pri drugih učencih in v drugačnih okoliščinah, s tem hkrati demotivira učence in krši učiteljevo pravico do ustvarjalnosti, s katero bi svoje posebne učence lahko motiviral na osnovi njihovih odzivov in tako spodbujal k branju. Spodbujanje in upoštevanje odzivov učencev ter njihovo vključevanje v pogovor o prebranem učence motivira za sodelovanje, saj jim daje občutek, da sta njihov prispevek in mnenje zares zanimiva za učitelja in pomembna za obravnavo besedila, ki poleg učiteljevega razumevanja terja dovolj časa za kritičen premislek. Samo tako spodbujen pogovor o prebranih besedilih vodi do pomembnega razmisleka o prostoru (in razliki) med zapisanim in bralčevimi pomeni, ki dela branje zanimivo in pomembno za spoznavni razvoj. Ta višja oblika in stopnja kritičnega razumevanja besedil in lastnega branja pa se največkrat razvije le pri branju besedil po lastnem izboru in ob pogovoru o vprašanih, ki jih tako besedilo in branje odpirata. Ko izbira sam, bralec prevzame tudi odgovornost za

svoj izbor, ne glede na to, ali sledi priporočilom sošolcev in prijateljev ali svojim lastnim zanimanjem. S samodejno radovednostjo o izbranem besedilu samostojen izbor postane tudi vir začetne bralne motivacije in samopotrditve sposobnosti izbora. Na lastni izkušnji utemeljeno poznavanje možnosti izbiranja je bistveno za razvoj bralnega zanimanja po šoli. Tudi pri tem branje za *Bralno značko* predstavlja pomemben temelj vseživljenjskega branja, saj pri človeku, ki se ni nikoli sam odločil za branje kakšnega besedila, ne gre pričakovati, da si bo kar sam od sebe začel izbirati knjige za branje.

Če se na koncu ozremo po vseh možnih nezaželenih učinkih šolskega zapovedovanja branja, ki je žal neizogibno zaradi skupne šolske obravnave besedil, in po vseh lokalnih in mednarodnih opozorilih na pogoste negativne posledice književnega pouka, pridemo lahko samo do sklepa, da se občudovanje branja najlaže porodi iz nezapovedanega branja po lastnem izboru. Razmislek o bistveni drugačnosti mladih in njihove današnje izkušnje prinaša obvezo k spoštovanju njihovih zanimanj in potreb ter k opuščanju poskusov, da bi jih ujeli ali zaprli v kletke tradicionalnega mišljenja in vrednot, ki jih ne sprejemajo več za svoje. Prosto izbirno branje za *Bralno značko* se je porodilo iz želje, odpreti mladim nešolsko, zanimivejšo in prijetnejšo pot v svet knjige, pozitivne izkušnje več generacij s takim branjem, ki ostaja v trajnem spominu, govorijo v prid prostega izbora in pogovora, ki mlademu bralcu sledi in mu poskuša pomagati k bolj kritičnemu branju na temelju novih spoznanj o branju in v literarni teoriji (prim. Grosman 2006: 183). Pri tem osnovnem prizadevanju lahko mentorice in mentorjem pomagajo seznaniti razpoložljivih umetnostnih besedil, saj je izvirna književna tvornost in književno prevajanje danes že tako obsežno, da ju je težko obvladovati. Ker pa naj bi šlo zgolj za obveščevalnost takih seznamov, velja izpustiti opredelitev 'priporočilni', v izogib katerega koli omejevanja izbora besedil na obstoječi seznam, in v uvodu dodati poudarek o pomenu prostega izbora samih učencev. To se vsekakor zdi tudi najboljša pot do takih bralcev, ki bodo v prihodnosti podprli obstoj in razvoj slovenske književne tvornosti.

## Viri

Borg, S. 2003: Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36/1: 81–119.

Grosman, M. 2006: *Razsežnosti branja – Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija in Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.

Mohor, M. 2007: Z Bralno značko v Jeruzalem. *Hiša znanja*. Revija za učitelje, ki želijo vedeti več 1/1: 34–35.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. 2006: *Bralna motivacija: razvijanje in merjenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rosenblatt, R. M. 1996/1938: *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.

Vončina, V. 2006: Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allenom Lukom). *Sodobna pedagogika* 5: 8–21.