

Igor Saksida

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

## **BRALNI DOGODEK S KNJIGO PRED NOSOM: POVABILO, NE UKAZ**

Prispevek je pokazal na nekatere nesporazume, ki jih je mogoče predvideti ob novi zbirki knjig za domače branje *Knjiga pred nosom*, hkrati pa je v razmišljanje o tovrstnih »kratkih stikih« vključil tudi nekaj priporočil.

Zbirka *Knjiga pred nosom* se navezuje na novi učni načrt, ki temelji na povezovanju brane kulture, bralne zmožnosti in književnega znanja. S ponatisom nekaterih starejših in sodobnih besedil želi voditi mladega bralca, da ob pomoči mentorja ter vprašanj in nalog ob izbranem besedilu za domače branje razume in vrednoti besedilo kot celoto ter svoje odzive primerja z odzivi vrstnikov. Individualnega, tj. spontanega oz. doživljajskega branja posameznika ni mogoče enačiti z bralnim dogodkom, tj. srečanjem bralcev ob besedilu, ki spodbudi pogovor o njem. Posebne vrste bralni dogodek je književni pouk (z domačim branjem), saj se ga bralci ne udeležujejo le zaradi bralnega užitka, ampak tudi zato, da bi o svojem razumevanju besedila poročali, razpravljali z drugimi bralci – torej razvijali bralno zmožnost. Mentor branja naj bi izhajal iz spontanega odziva mladih bralcev na besedilo, a to prvotno doživetje tudi razvijal – tudi tako, da kot odrasli bralec sodeluje v pogovoru z njimi s predstavitvijo svojega (neavtoritativnega) razumevanja besedila, predvsem pa s primernimi nalogami za razvijanje razumevanja in vrednotenja prebranega ter za izražanje o vsem tem.

The article points out some misunderstandings concerning the new home-reading collection *Book under your nose*, at the same time providing a few recommendations how to deal with such situations.

The new collection relates to the new curriculum, based on the combination of reading culture, reading competence and literature knowledge. By reprinting some older and contemporary texts it wishes to guide a young reader to understand and value a text as a whole and to compare his reactions to those of his classmates, all this with the help of a mentor, as well as with questions and tasks, accompanying the selected text. However, individual, i.e. spontaneous and experiential reading cannot be equalled to a reading event, i. e. the meeting of readers at the text with the purpose of discussion. Literature classes (with home reading) are a special kind of reading event, where readers don't participate only for the pleasure of reading, but also to report on their interpretation of the text and to discuss it with other readers, thereby developing their reading competence. The mentor should pay special attention to the young readers' spontaneous reactions; he should be supportive to their experience, participating in the discussion as an adult reader, presenting his own (unauthoritative) text interpretation, and, above all, by supplying young readers with adequate tasks for the promotion of understanding, valuing and free discussing the selected texts.

*»Hči je imela Cankarjevo Moje življenje za domače branje. To vedno pišejo za oceno v obliki razlagalnega spisa oz. rahlega eseja. Mentorica jih je v šoli opremila z navodili, a je tamala doma vseeno letala k meni, ker se med navodili ni dobro znašla in je potrebovala natančnejša didaktična vprašanja, kako rešiti posamezne sklope znotraj mentoričinih navodil. Skratka, potrebovala je dodatna navodila za uporabo.«*

(Iz pisma osmošolkine mame, prejetega v elektronski obliki 24. 2. 2009)

## Uvodne misli o književnem pouku in domačem branju

Uredništvo učbenikov založbe *Mladinska knjiga* je pred skorajda dvema letoma skupaj z avtorsko skupino, ki že ima izkušnje na področju priprave didaktičnih gradiv za pouk slovenščine, pripravilo zasnovo za novo zbirko besedil z naslovom *Knjiga pred nosom*. Že od vsega začetka je bilo jasno, da je zbirka namenjena učencem in mentorjem pri skupnem delu z besedili, izbranimi za **domače branje** – to je namreč v novem (1998) in posodobljenem (2008) učnem načrtu predvideno kot oblika razvijanja bralne zmožnosti, zato jo posebej navajajo in pojasnjujejo tudi didaktična priporočila v njem. Zaradi obsega tega prispevka je mogoče navesti le nekaj najbolj značilnih primerov iz učnega načrta (2008) ter jih povezati z ostalimi cilji oz. dejavnostmi, ki sooblikujejo zasnovo sodobnega književnega pouka. Med pojasnili, povezanimi z vsebinskimi prvinami učnega načrta, je zapisano: *»V tretjem triletju je seznamu predlaganih besedil za obravnavo pri učnih urah dodan tudi predlog besedil za domače branje. Izbira je prepuščena učitelju, najbolje v dogovoru z učenci.«* Temu pojasnilu je dodan tudi *Predlagani seznam domačega branja v tretjem triletju* (razdelek 8.3.1), ki s številom del uresničuje temeljno načelo, tj. izbirnost književnih besedil – tako kot to velja tudi za sezname predlaganih književnih besedil v posameznih triletjih. Zelo jasen je učni načrt tudi pri priporočilih za uresničevanje ciljev v praksi; tako ob zasnovi književnega pouka v drugem triletju piše:

*»Število pri pouku obravnavanih književnih besedil naj bo omejeno; besedila izbirajo učitelj in učenci. Učenci doma v posameznem šolskem letu preberejo 3 čim bolj raznovrstna književna besedila; za četrto domače branje štejemo tudi besedilo, ki ga pri pouku obravnavamo po metodi dolgega branja. Učiteljeve uvodne motivacije, usmeritve, oblike in metode dela naj pri učencih sprožajo doživljanje in domišljjsko sodelovanje pri oblikovanju domišljjskočutnih predstav prvin branega književnega besedila ter vodijo k poglobljanju njihove recepcijske zmožnosti.«*

Navedeni opredelitvi domačega branja v drugem in tretjem triletju sta zanimivi kot uvod v razmišljanje o zasnovi nove zbirke za domače branje, saj kažeta predvsem na naslednje:

- predlog besedil oukvirja **seznam**, ki naj bi bil podlaga za izbiranje naslovov – gre torej za priporočilo, katere knjige so še posebej primerne za to, da jih mladi bralci spoznavajo ob koncu šolanja;
- knjige naj bi izbirali učenci in učitelji skupaj (pomembno je npr. načelo raznovrstnosti) ter
- učitelj kot mentor branja pri domačem branju ne »stoji ob strani«, ampak kot organizator razprave o besedilu razvija bralno zmožnost učencev.

Zadnja ugotovitev – tj. da je učitelj kot »sogovornik mladih« (ob upoštevanju njihovih zmožnosti in književnih interesov) **še vedno tudi učitelj**, torej da skrbi za razvijanje bralne zmožnosti ter za pot od subjektivnih odzivov učencev k »popolnejšemu doživetju« (prim. Grosman, 1989), je povezana s samo zasnovano književnega pouka v učnem načrtu. Ta namreč kot temeljnega cilja književnega pouka ne poudarja le pozitivnega odnosa do branja (torej razvijanja **bralne kulture**), ampak vsebuje tudi vrsto ciljev, povezanih tako z razvijanjem **bralne zmožnosti** (bralnih strategij kot načinov »sodelovanja« bralca in besedila) ter tudi s pridobivanjem **književnega znanja**. V tem smislu je razumeti že enega od splošnih ciljev, ki branja ne povezuje le z estetskim užitek in ugodjem, ampak v branju vidi priložnost za spoznavanje drugačnega pogleda na svet, pogovor in kritično presojo oz. vrednotenje prebranega:

*»Razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznava kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in v dialog o književnem besedilu. Branje jim nudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše.«*

Ker je torej osrednji cilj (splošna »kompetenca«) med drugim to, da je branje **prijetno doživetje in intelektualni izziv** (tudi kot spoznavanje drugačnih izkušenj in možnost oblikovanja identitete), predvsem pa ne le dialog s književnim besedilom, ampak tudi o njem, je razumljivo, zakaj v celotnem učnem načrtu lahko zasledimo tri bistvena načela komunikacijskega pouka književnosti; to so recepcijska, literarnoteoretična in literarnozgodovinska utemeljenost šolske interpretacije mladinske književnosti (prim. Gomivnik Thuma, 2009). Povsem jasno to povezavo poudarja zadnji splošni cilj:

*»Učenci/učenke ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil poleg razvijanja sporazumevalne zmožnosti pridobivajo tudi književno znanje. Umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst ter pridobivanje literarnoteoretskega znanja jim omogoča globlje doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil. Literarnoestetsko doživetje, podprto z literarnovednim znanjem, omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in estetskih izraznih možnosti, povečuje užitek ob branju in prispeva k razvijanju pozitivnega odnosa do besedne umetnosti (branja), do ustvarjalnosti in (samo)izražanja v različnih medijih.«*

V okviru uvodnih razmišljanj bi bilo preobsežno podrobno navajati učni načrt, ki v vseh treh triletnih povezuje stališča do branja (to naj bi bilo za vse učence kar se da »prijetno doživetje«), bralne strategije (tj. procese, ki se jih mora bralec naučiti – prim. že Pečjak, 1995/96 in 2000) ter književno znanje (kot sestavni del bralne zmožnosti). Zato le primer: že v prvem triletju učenci in učenke (lahko bi dodali: »kar najraje«) »poslušajo/berejo svoji starosti primerna književna besedila in govorijo/pišejo o njih«, vendar hkrati tudi »izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ki se jim vzbudijo pri poslušanju/branju« ter »ob ponovnem poslušanju/branju besedila in pogovoru o njem poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje ter izražajo mnenje o besedilu (predvsem govorno, tretješolci lahko tudi pisno)«. Še več: »Pravljico prepoznava po naslednjih prvinah: formalni začetek in konec, preteklik, za pravljico značilni pripovedni ton. (...) Ob koncu triletja prepoznava za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljico dogajanje, nedoločenost kraja in časa dogajanja (...).« S tako medsebojno prepletenostjo bralne kulture, zmožnosti in znanja je zagotovo povezano

tudi **domače branje** – sicer bi ne bilo v učnem načrtu in bi ne bilo opredeljeno tako, kot je. Domače branje (tako kot pouk književnosti v celoti) ni torej le »čisti užitek« – saj tudi sicer pri pouku ne »učimo (le) ljubezni« do domovine, slovenščine, knjig – ampak je (1.) motivacija in priložnost za samostojno in čimbolj prijetno, a hkrati vodeno spoznavanje književnih besedil v celoti, (2.) motivacija in priložnost za razvijanje poglobljenega **doživljanja**, a tudi **razumevanja** in **vrednotenja** prebranega in (3.) motivacija in priložnost za spoznavanje »konteksta« oz. relevantnih podatkov in zanimivosti, ki bralno zmožnost poglobljajo (prim. Krakar Vogel, 2004: 10–77). V sklepnem delu članka, ki sistematično in izčrpno pojasnjuje potek priprave in posodobitve novega učnega načrta, Vida Gomivnik Thuma (2009) posebej opozarja tudi na nujnost (vodenega) razpravljanja o **celovitem besedilu**, torej povezavo šolskih interpretacij odlomkov z branjem celote (prim. tudi Grosman, 1989); pri tem navede nenavadno razmišljanje: »*Pomembno je, da učenci sodelujejo pri interpretaciji odlomka, kaj 'piše' v preostalem delu besedila, pa jim povem jaz.*« (Prav tam: 8). Misel povezuje z zapisom Mete Grosman (2007: 29), iz katerega povsem jasno izhaja, da so za **pouk** bralne zmožnosti primerna tudi besedila v celoti:

*»Na višji razvojni ravni lahko učenci opazujejo daljše dele besedila in iščejo konkretne besedilne podatke o posameznih osebah, dogodkih, značilnostih pripovedi. Razmišljajo lahko o pomenih posameznih predmetov, dogajalnih okoliščinah in tudi o delih premege govora posamezne pripovedne osebe ter tako spoznavajo, kako besedilo deluje nanje in 'uravnava' njihove odzive. H kritičnemu razmišljanju usmerjeno spraševanje pa je smiselno predvsem pri branju celotnih besedil, saj so odlomki prekratki in učencu preprosto ne omogočajo takega razmišljanja o besedilu in lastnem branju. Pri tem je tudi učitelj omejen na mikrobeseidilno raven površinskih vprašanj, ki terjajo zgolj reproduktivno obvladanje in branje odlomka. Bralni pouk, ki bi pozornost usmerjal na delovanje celotnega besedila, bi bil še posebej pomemben za naše učence zato, ker imajo pogosto že od osnovne šole težave z razumevanjem besedila kot celote in ne razbirajo znakov njegove besedilne sestavljenosti.«*

Kljub dejstvu, da pok književnosti brez odlomkov (prim. tudi Žveglič, 2004) najbrž ni niti realen niti mogoč (niti zanimiv?), je dejstvo, da je ob upoštevanju učnega načrta smiselno že pri književnem pouku (od prvega do devetega razreda osnovne šole) brati tudi besedila v celoti, še posebej pa se tovrstno branje razvija ob besedilih za domače branje. Ob tem je treba povsem resno upoštevati **značilnosti šolskega branja književnosti**: branje pri pouku (in zanj doma) ni le doseganje posebnega doživljanja, za katerega je značilno (romantično) »*ugajanje brez interesa, kar pomeni, da nam je neka stvar vseh »sama na sebi«, ne da bi imeli od tega otipljivo praktično korist*« (Kos, 1996: 27), ampak se s šolskim branjem razvijajo še drugi načini bralčeve »uporabe« besedila, tj. zmožnost razumevanja in vrednotenja besedila ter razpravljanja o njem, zmožnost utemeljevanja mnenja na podlagi odziva na besedilo in književnega znanja, zmožnost primerjanja besedil, ne nazadnje tudi zmožnost njihovega »raziskovanja« oz. strokovnega pisanja o njih. Ena od možnih izvedb tako zasnovanega pristopa k domačemu branju je tudi zbirka *Knjiga pred nosom*. Ta izhaja iz recepcijske ustreznosti leposlovnega besedila, a jo hkrati nadgrajuje z nalogami oz. vprašanji, ki naj bi bralcu pomagala (kot določa učni načrt že v ciljnih prvega triletja) videti »*sprva prezrte/preslišane sestavine*« besedila – kar je v skladu s sodobnimi književnodidaktičnimi priporočili:

*»Branje literarnega besedila tako poteka od prvega subjektivnega (doživljajskega) sprejemanja, pri katerem so bralni učinki bolj ali manj reducirani, odvisni od subjektivne bralčeve*

*sheme, do globljega razumevanja in vrednotenja ob ponovitvah branja. Tedaj opažamo prej prezrte sestavine, prodiramo globlje v besedilo, razvijamo argumentacijo za svoje presoje in krepimo toleranco do presenetljivih rešitev.» (Krakar Vogel, 2004: 24–25.)*

Te nadgradnje zbirka ne dosega le s spodbudami za premislek o sporočilnosti besedila, ki jih **predlaga** mlademu bralcu oz. njegovemu sogovorniku (vrstniku ali odraslemu), ampak – kar se morda postavlja preveč v ozadje – tudi s prikazom možnih otroških oz. mladostniških »branj« besedila (motivacijski primeri poustvarjalnosti v knjigah kot možnosti za »poti v besedilo«). Tako želi, neposredno, a hkrati odprto in po načelu izbirnosti, bralcu ponuditi priložnost za pogovor o besedilu. Ta lahko poteka bodisi kot bralčevo tiho razmišljanje o tem, kaj vse je mogoče videti v knjigi, ki jo bere, bodisi kot skupno odzivanje na naloge in mnenja drugih – lahko tudi, in zakaj ne, kot njihovo zavračanje. **Molk o(b) knjigi pač ni končni in edini dokaz bralčeve svobode.** – Ker pa so se že ob nastajanju in prvih primerih didaktične interpretacije besedil, vključenih v zbirko, pojavili posamezni dvomi v smiselnost tovrstne »razlage« leposlovnih besedil, tu in tam pa je zaznati celo izredno ostre kritične tone, je smiselno ponovno pojasniti izhodišča, načela in strukturo zbirke kot celote. Seveda tudi strokovni argumenti, ki so podlaga za sestavo posameznih didaktičnih besedil, vseh zagotovo ne bodo prepričali o njeni učinkovitosti oz. vlogi pri razvijanju bralne zmožnosti – navsezadnje ima sleherni bralec pravico, da tovrstne didaktične pristope, tudi *a priori*, zavrača; verjetno pa je, da bo predstavitev specialnodidaktičnega »ozadja« in zasnove *Knjige pred nosom* vendarle osvetlila ne le njeno sodobnost in nagovornost, ampak tudi umeščenost v pouk književnosti oz. povezanost z drugimi pobudami za spodbujanje branja.

Bistvena vprašanja, ki se zastavljajo v zvezi z zbirko besedil za domače branje, so:

- kaj je »**original**« in kaj so njegove **interpretacije** oz. **predelave**;
- kaj je **individualno branje** in kaj »**bralni dogodek**«;
- kakšna je vloga mentorja branja: kako najti najboljšo pot med »**dopuščanjem** česar koli« in »**zapovedovanjem** branja oz. razumevanja prebranega«;
- kako v okvirih komunikacijskega pouka književnosti mentorjem pomagati pri vzpostavljanju **pogovora** o besedilu;
- kakšni so **odzivi** mentorjev na zasnovo in cilje zbirke *Knjiga pred nosom*.

### »Original«, predelave, interpretacije

Morebiti bo kdo ob *Knjigi pred nosom* privzdignil obrvi, češ: *Le kako si lahko avtorji dodatnega didaktičnega gradiva h knjigam za domače branje dovolijo posegati v originalno besedilo! Književno delo je vendar zaokrožena celota, ki ji ni mogoče in se ji tudi ne sme »ničesar odvzeti in ničesar dodati! Saj gre vendar za knjige, ki so »preživele desetletja«, ki so jih, neokrnjene, v roke jemali številni bralci – brez dodatkov in dopolnil! Če pustimo ob strani dejstvo, da imajo vsi bralci možnost izbire med različnimi izdajami istega besedila – da torej lahko namesto izdaje v didaktični zbirki berejo »nepredelano« različico – je vsekakor zanimivo vprašanje, kaj je pravzaprav original.* – *Le kako si lahko »didaktika« dovoli dopolnjevat* *klasiko slovenske mladinske poezije, npr. Župančičeve Me-*

hurčke in Cicibana ali Grafenauerjevega Pedenjpeda? – Toda kaj je »originalna« Župančičeva poezija, ki naj bi jo mladi bralci brali? Je to npr. zbirka *Ciciban in še kaj* (»Omladina«, 1915), ki ima ilustracijo le na naslovnici, na koncu pa pesnikov pripis (Pomni!) o dveh pesmih in gibalnih igratih? Ta »original« se razlikuje od kasnejših izdaj tako po številu pesmi kot po ilustracijah: povojna izdaja *Cicibana* (Mladinska knjiga, 1955) s črno-belimi ilustracijami Nikolaja Pirnata izpušča nekatera besedila (*Častitljivi koledniki, Mehurčki*), druga dodaja (*Lisica, Pismo, Veverica, Slovo*); kasneje se prej izpuščene pesmi vrnejo v *Cicibana*, ki ga dograjujejo Pirnatove ilustracije (npr. Galerija 2: 1998). Ta slikanica je glede na prepoznavno Pirnatovo likovno govorico povsem drugačna od izbora *Ciciban, ciciban, dober dan* (Mladinska knjiga, 1980), ki ga je pripravil Niko Grafenauer; slikanica namreč zajema tudi besedila, ki jih v prvotnem *Cicibanu* sploh ni (npr. uganko ali *Pripovedko o nosku*), predvsem pa so ilustracije Marlenke Stupica slogovno in tudi sporočilno zaradi navezovanja na svet izročila (*Ciciban v belokranjski noši*) izrazita in avtorsko prepoznavna interpretacija Župančičevega pesniškega sporočila. Če ima ta izbor razširjen naslov, pa sta naslednja dva naslovljena kar s *Ciciban*: prvi (Naša djeca, 1982) je drugačen od Župančič-Pirnatovega *Cicibana* ne samo zaradi spremenjenega obsega pesmi, ampak tudi zaradi ilustracij Jelke Reichman; drugi (Mohorjeva družba, 2004) je po izboru podoben izdajam *Cicibana* s Pirnatovimi ilustracijami, vendar pa se od teh tudi bistveno razlikuje: likovna podoba zbirke (il. Marija Mozetič) povezuje *Cicibanov svet* in sodobnost, pesmim in ilustracijam pa je dodana tudi obsežna spremna beseda (21 strani opomb, razlag in slikovnega gradiva). – Kaj to pomeni? Pred nami so (vsaj) **štirje različni Cicibani** in še dve knjigi, ki imata znamenitega Župančičevega junaka v naslovu. Kateri *Ciciban* je »pravi in najprimernejši« za branje? In še: Je Joža Mahnič s spremno besedo »originalnega« *Cicibana* kaj pokvaril? Ali pa ima morda, tako kot drugi uredniki, vendarle pravico do interpretacije klasične slovenske mladinske poezije? Če *Cicibana* bralec zaradi različnosti izdaj ne vzame v roke, je v podobnih težavah pred Župančičevimi *Mehurčki*, ki jih je leta 1952 izbrala in uredila Alenka Glazer in so se kasneje še dopolnjevali (z novimi besedili in ugankami). Ob tem izboru se zastavljajo zanimiva vprašanja: Kako ravnati pri odločitvi o jezikovni podobi Župančičevih verzov? Je smiselno zvesto slediti originalu in v pesmi *Turek* pustiti *krive coklje, turške coklje*, ali upoštevati ustrežnejši popravek v *krive cokle, turške cokle*? Pisati v Pesmi *Postovka* besedo *takole* z vezajem, kot v prvih izdajah (*tako-le*), ali ne? Kaj je, predvsem glede na njeno »šolsko rabo«, tedaj »originalna« Župančičeva poezija? In naprej: Grafenauerjev *Pedenjped* ima vsaj **tri** različice: prvič je izšel kot slikanica leta 1966 (34 pesmi) z ilustracijami Lidije Osterc, drugič leta 1969 (47 pesmi) z drugačnimi ilustracijami iste ilustratorke in spremno besedo Miroslava Košute; zagotovo pa bi zlasti mlajši bralci kot »original« proglasili Grafenauer-Mančkovega *Pedenjpeda* (1979, 11 pesmi). Kateri *Pedejped* je torej »pravi« (ne prvi): ta, ki naslovnega junaka postavlja v pravljlični, stilizirani svet Lidije Osterc (prim. Podgornik, 1995), ali ta, ki skupaj z Grafenauerjevimi verzi gradi humorni »album« srečnega otroštva (prim. Avguštin, 1993)? – Podobne dileme o interpretacijah prvotnih del se kažejo, če beril sploh ne omenjamo, tudi ob antologijah mladinske književnosti (poezije, pa tudi proze). Tematska antologija poezije Toneta Pavčka *Deček gre za soncem* ni le zbirka »originalov«; bralcu ne prinaša le posameznih izbranih pesnikovih del (in že izbira besedil za antologijo je interpretacija), ampak z uvrstitvijo v tematske razdelke (npr. *Razpotja* – odraščanje,



*Kresnice* – pesmi o ustvarjalnosti, *Najina zvez(d)a* – ljubezenske pesmi) ter s spremno besedo pomeni tudi že interpretacijo pesniškega opusa izbranega ustvarjalca. To velja tudi za nekatere zbirke mladinske proze, tudi kadar so zasnovane kot pregled najbolj kvalitetnih oz. žanrsko reprezentativnih besedil (prim. Kobe, 1996); taki sta npr. antologiji *Bisernica* (1996) s podrobno spremno besedo in obsežnimi bio- in bibliografskimi oznakami avtorjev (*O pisateljih*) ter *Zvezdna ladja* (1997) s tematsko razvrstitvijo (npr. *Pravljice o duši*) besedil izbranih svetovnih pisateljev, uvodnim spremnim zapisom, ki bralcu predstavlja življenjske poti in ustvarjalnost izbranih pisateljev (prim. Grafenauer, 1997), ter biografskimi opombami (ob teh so tudi razlage manj znanih besed). A tudi primerjava pesniških zbirk ter premislek o svobodi sestavljalcev antologij (in beril) kot »bralcev/razlagalcev« opusov in književnih žanrov še ne izčrpata vprašanj o originalu in predelavah: vzporedno branje uvodnega dela prve (1931) in kasnejših izdaj Bevkove povesti *Lukec in njegov škorec* odstre nekatere opazne razlike:

<i>Lukec in njegov škorec</i> (Ljubljana: Mladinska matica, 1931)	<i>Lukec in njegov škorec</i> (Ljubljana: Mladinska knjiga, 1977)
Nad lepo Vipavsko dolino je ležala jesenska noč. Nebo je bilo jasno. Sredi neba je plaval mesec. Podoben je bil velikemu zlatemu novcu. Njegov obraz se je zrcalil v Vipavi, ki se je tiho vila med zelenimi lokami in polji. (...) Sredi doline je ležala na holmu bela vas. S korci krite hiše so stale tesno druga poleg druge kot kokoši na gredi. Na samoti za vasjo je stala borna koča. Spodaj je bila kovačija, a nad njo kuhinja in izba.	Nad lepo Vipavsko dolino je ležala jasna jesenska noč. Po nebu je plaval mesec, podoben velikemu zlatemu novcu. Zrcalil se je v Vipavi, ki se je tiho vila med zelenimi lokami in polji. (...) Mesečina je oblivala tudi belo vas, ki stoji na prijaznem holmu sredi doline. S korci krite hiše, tesno druga ob drugi kot kokoši na gredi, so se svetile kot podnevi. Vsa svetla je bila tudi borna koča na samoti za vasjo. Spodaj je bila kovačija, a nad kovačijo kuhinja in izba.

Dilema, kaj naj bo »original«, ki ga je treba (nedotaknjena) brati (pri pouku), se še poglobi, če primerjamo vsebino prve izdaje in vseh naslednjih (po letu 1954, ko je pisatelj besedilo predelal). Toda tudi, če za original vzamemo predelano različico, se dileme ne razrešijo, saj se verzije razlikujejo glede na sporočilnost, ki jo nosijo ilustracije, in glede na delež dodatnega gradiva. Najbolj »originalna« je prva izdaja, saj sploh nima ilustracij, razen naslovne risbe Maksima Gasparija. Naslovnica se kasneje še spreminja – izdaja iz leta 1965 ima na naslovnici ilustracijo Lidije Osterc, med besedilom pa ilustracije Maksima Gasparija; izdaji iz leta 1974 in 2000 je ilustrirala Ančka Gošnik Godec. Očitne razlike med posameznimi izdajami se kažejo tudi v obsegu in vrsti dodatnega (didaktičnega) gradiva: prva izdaja je sploh brez kakršnih koli opomb oz. komentarjev, izdaja v *Moji knjižnici* (1977) ima kratko spremno besedo (o pisatelju in nastanku povesti) z opombami, v *Zlati knjigi* (1974), v kateri sta dve povesti, je obsežnejša spremna beseda, v kateri Alenka Glazer bralcem živo in nagovorno predstavi pisatelja, srečevanja med njim in mladimi ter njegovo delo (posebej se osredotoči na lik otroka kot književne osebe); tej spremni besedi sledi Tršarjeva predstavitev ilustratorke, ki pa ni le niz podatkov o njenih likovnih delih, ampak predvsem prikaz razumevanja njene prepoznavne

likovne govorice. Spet drugačna je različica *Lukca* v zbirki *Domen* (2000); v tej izdaji Janez Kajzer v spremni besedi interpretira otroške like, zgodovinski kontekst in temo besedil treh Bevkovih povestih, dodano pa je tudi več strani pojasnil manj znanih izrazov. Katero Bevkovo povest o Lukcu torej izbrati in brati? Prvo ali tisto, ki jo je predelal avtor? In s katerim spremim gradivom? Odločitev je prepuščena mladim bralcem in mentorjem – prav tako, kot jim je prepuščeno odločanje o tem, ali bodo brali Levstikovega *Martina Krpana*, ki ga interpretirajo ilustracije Hinka Smrekarja (1917), Toneta Kralja (1954), Barda Jucundusa (1981), Klavdija Palčiča (1983), Iztoka Križana (1996), Suzane Bricelej (1999) itd. – ali pa bodo morda posegli celo po stripovski predelavi Mikija Mustra (1997).

Tovrstno odločanje je pred mladimi bralci in mentorji pri vseh likovnih **interpretacijah** besednega gradiva, na podlagi katerih lahko slikanica šele deluje kot likovno-tekstovni monolit (prim. Kobe, 1987). Če pa prepuščamo ilustratorjem, urednikom in piscem spremnih besed pravico do interpretacije literarnega besedila – le zakaj te pravice ne bi imeli avtorji didaktičnega spremnega gradiva? Če mladi bralci izbirajo med različnimi *Pedenjpedi* – ni smiselno, da jim v izbiro ponudimo tudi tistega iz *Knjige pred nosom*, v kateri je ob sodelovanju avtorja celo nekaj novih besedil, pa tudi zanimivih odzivov otrok na bogastvo *Pedenjpedovega* besedno-likovnega sveta?

### **Individualno branje in »bralni dogodek«**

Temeljna značilnost **individualnega branja** – torej branja kot procesa, v katerem je bralec s knjigo sam in jo bere npr. »iz prirojenega zanimanja za soljudi« (Grosman, 1997: 18) – je, da bralec **samostojno** vzpostavlja dialog z besedilnim svetom oz. ga sooblikuje. Bralec »v procesu linearnega opomenjanja in hkratnega prilajčanja besedila« (Grosman, 1997: 18) ravna tako, da na podlagi lastnih pričakovanj, zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti torej »tvori« pripoved oz. domišljjsko besedilno stvarnost, »mentalne predstave o besedilu« (prav tam: 19), kot prepletanje lastnih napovedi razvoja besedila in njihovih korekcij. Bralčevo sodelovanje z besedilom poteka od uvodnih spodbud za branje, ki jih bralec namenja besedilo samo – »uvodni deli besedila imajo 'začetne' učinke in nalogo, da bralca prepričajo o zanimivosti besedila« (prav tam) – preko učinkov novih besedilnih podatkov, ko »bralca hkrati navajajo k 'popravljanju' oz. 'spreminjanju' že ustaljenih predstav na temelju prebranega besedila in k ugibanju oz. napovedovanju pričakovanih rezultatov in dogajanja« (prav tam: 19), vse do končnih delov besedila, ki se povezujejo z bralčevo interpretacijo besedila kot celote. Očrtani proces je tričlenski oz. povezuje »tri dejavnike: bralca, besedilo in njuno interakcijo« (Grosman, 2000: 13), hkrati pa se ob teh treh členih pojavlja še vrsta drugih dejavnikov, povezanih predvsem z bralčevo čustveno soudeležbo v procesu branja ter funkcijami branja, tudi v družbenem smislu: branje kot družbena praksa (pogojena z družbenimi predstavami o branju), vpliva na doživljanje in vrednotenje sveta, pomeni njegovo pripovedno urejanje v času globalizacije, mnogokulturnosti in dezorientacije posameznika (prim. Grosman, 2004: 62–72). Povezovanje bralčevega »samovoljnega« opomenjanja besedila, ki je (drugače tudi biti ne more) temeljna značilnost subjektivnega branja posameznika, z **družbeno funkcijo** branja – bralec ob branju razmišlja o družbeni stvarnosti, lastni identiteti,



vrednotah, branje je »sprejeta tehnika za razširitev razprave o življenjskih možnostih« (Grosman, 1989: 23), pa tudi očitno relativizira ali celo zanika pojmovanje, da je spontano posameznikovo branje predvsem estetsko uživanje (o povezanosti estetske funkcije besedila z družbeno prakso prim. Grosman, 2004: 73–79). Estetskost branja je veljavna, če jo bralec na podlagi lastne bralne prakse, pričakovanj in interesov prepozna kot pomembno značilnost procesa, v katerega je vključen – če ne, lahko branje jemlje tudi kot možnost za globlje dojetje samega sebe, za spoznavanje drugih in drugačnih svetov v domišljijiski stvarnosti besedila (prim. Hazard, 1973), ne nazadnje tudi za izražanje (fiktivnega) upora zoper realni svet, kot priložnost za igro z jezikom, kot sprostitvev in zabavo – ali tudi, le zakaj ne – kot potešitev radovednosti in podlago za širjenje lastne razgledanosti o literaturi ali (le?) kot informacijo o najnovejših delih; v tem smislu je povedna in pomembna teorija bralnih vlog kot načinov bralčeve interakcije z besedilom (prim. Appleyard, 1991). »Sodelovanje« bralca in besedila je torej, tudi pri individualnem branju, veliko več in je tudi bolj raznovrstno od pojmovanja, da bralec ob branju najprej in predvsem estetsko uživa. Podoben problem je tudi z oznako spontano branje: spontanega branja skorajda ni,

»saj otroci branja praviloma ne usvajajo spontano v procesu primarne socializacije v družini, marveč se ga učijo v šoli, se pravi v natančno določenem družbenem okolju, ki se ravna po v dani družbi sprejetih normah in odnosu do branja oz. pismenosti, kot ga bolj ali manj uspešno ubesedujejo učni načrti in širša šolska zakonodaja« (Grosman, 2000: 12).

Upoštevanje družbenega konteksta in pomena literarne socializacije v bralnem procesu bi lahko vodilo v misel, da individualnega branja sploh ni, saj bralec z besedilom pravzaprav ni nikoli »sam«, ampak je ob njem in besedilu, ki ga bere, vsaj še en sogovornik, tj. **preplet izkušenj, družbenih konvencij in medbesedilnih povezav**. Tako skrajno stališče bi bilo mogoče utemeljevati npr. s sestavo knjig (tudi za odrasle bralce), ki poleg temeljnega besedila, tj. leposlovne pripovedi ali poezije, vsebujejo tudi zapise na zavihkih oz. spremne besede. Če ti deli knjige, ki brez dvoma niso del pripovednega sveta (npr. romana), niso le nepotrebni privesek ali tujek, ki moti estetsko doživljanje temeljnega besedila, potem je jasno, da se v bralnem procesu (morda celo pred njim, zagotovo pa v fazi vrednotenja besedila) bralčevo opomenjanje besedila srečuje in primerja z opomenjanjem nekoga drugega – pisca spremnega besedila. Ko npr. bralec (pre)bere pesniško zbirko Saše Vegri *Tebi v tišino* (2001), svoje razumevanje njenega pesniškega sveta primerja z razumevanjem Iva Svetine (2001); izrazito oseben in pogosto polemičen ton spremne besede bralca naravnost izziva, da se opredeljuje tako do pesmi kot tudi do njihovega razumevanja in vrednotenja v spremnem zapisu – še posebej, če pozna tudi druge pesniške zbirke omenjene avtorice. Ali to pomeni, da avtor izbora pesmi in spremne besede ruši bralčevo spontano doživljanje »originala«? Ali ni tudi to zastavljanje vprašanj (odraslemu) bralcu – seveda ne neposredno, posredno pa vsekakor? Ni temeljni smisel spremnih besed prav v tem, da bralcu predstavi še druge možnosti za razumevanje besedila, ne da bi mu pri tem vsiljevalo svoje (in sploh ne avtoritativno) mnenje?

Vendar pa je bolj kot teoretiziranje o tem, kje so meje individualnega branja in kdo ima pravico in moč, da vanj posega, zanimivo ločevanje te vrste branja (tj. dialoga med bralcem in besedilom) od **bralnega dogodka**. Zanj je značilno, da se ob besedilu srečajo različni bralci, ki se o prebranem pogovarjajo, se prepričujejo,

se ne strinjajo ... Taki bralni dogodki nastajajo tudi med odraslimi bralci: bralni dogodek je večer poezije, npr. recital kot izbor besedil, njihovo javno interpretiranje (in tudi pogovor o učinku takega dogodka). Tako bi lahko označili tudi pogovore o književnosti v medijih, okrogle mize in posvete o branju in književnosti, pa tudi vsakodnevne, nevodene razprave o zanimivih knjigah med sodelavci, prijatelji – in še kaj. Povsem razumljivo je, da tudi šola za mlade bralce »organizira« bralne dogodke (recitale, srečanja s pisatelji, spodbude za družinsko branje) – in **bralni dogodek posebne vrste je tudi književni pouk**. Zanj sicer ne veljajo vse »pravice bralcev«, ki jih v svoji knjigi o branju navaja Daniel Pennac (1996); nenavadno bi bilo, če bi učenec, udeleženec bralnega dogodka v razredu, uveljavljal pravico, da *ne bere* ali da *o prebranem molči*. Vsekakor pa – pa naj bere berilo ali knjigo iz zbirke za domače branje – lahko poleg vseh drugih pravic uveljavi tudi te: *da preskoči stran* (ali dele strani, npr. vprašanja), ki ga ne zanimajo, da *lista po knjigi* (in se npr. odloča, katero pesem ali del knjige (spremno gradivo ali leposlovni del) bo najprej prebral) in tudi – *da bere ponovno* (drugič se morebiti zaustavi ob tem, kar je sprva preskočil). Ima pa pouk književnosti kot bralni dogodek tudi vrsto prednosti pred drugimi dogodki (ali vsaj posebnosti), ki jih povsem jasno povzema učni načrt – je možnost za organizirano razpravljanje o prebranem besedilu (odlomku ali celoti), za soočanje mnenj, individualno ali skupno poustvarjalnost ob književnosti, pripravljeno govorno nastopanje pred poslušalci, polemično branje »proti besedilu«, skupno prevajanje ipd. Vse te dejavnosti pa niso odvisne le od notranje motivacije udeležencev bralnega dogodka (o bralni motivaciji prim. Pečjak, 2006), ampak tudi od njihove bralne zmožnosti in znanja – zato domače branje kot priprava na bralni dogodek v razredu bralca ne pušča le v objemu estetskega užitka, ampak mu kaže pot, po kateri bo lahko sogovornecem dokazal svojo bralno in razpravljajno »usposobljenost«.

### Med »dopuščanjem« in »zapovedovanjem«

Bralni dogodek v razredu ne poteka spontano in ne vedno na pobudo mladih bralcev, zato je mentorjeva (učiteljeva) vloga v njem bistvena. Bralni dogodek tudi ni individualno branje – razliko med obojim, upoštevajoč dejavnosti mentorja, je poudarjala Saša Vegri, npr. v misli o »*samot(nem) branj(u) malega šolarja*« (Vegri, 1989: 175) in skupinskem branju – ali v priporočilu, da so odrasli pri branju »*dolžni mlajšim pomagati, da se ta intelektualna veščina v otroku razvija sorazmerno z drugimi potenciali*« (Vegri, 1983: 52): tako je mentorica branja izdelala celo model za bralno motivacijo skupine otrok. Njena razmišljanja niso daleč od sodobnih književnodidaktičnih in drugih priporočil, ki sicer izhajajo iz pravice bralca, da bere besedilo po svoje, a hkrati opozarjajo na to, da je prvotno doživetje literarnega dela mogoče še dograjevati oz. poglobljati. Učiteljeva/mentorjeva vloga pri izboljševanju bralnih strategij je v tem smislu **bistvena** – učitelj med mladimi bralci ni nekdo, ki bi nemo opazoval prepletanje besedilnega sveta in predstavnega sveta mladih: »*Učitelj bi moral pri pouku spoznati učence z različnimi strategijami predelave besedil in jih izuriti za fleksibilno uporabo različnih strategij v različnih okoliščinah.*« (Pečjak, 2000: 39.) Zagovarjanje spontanega, zgolj doživljajskega in nevodenege branja kot končne in najboljše poti v svet besedila postavlja mentorja

branja v zelo nenavaden položaj: na podlagi takih pojmovanj bi bilo najbolje, če bi se učitelj iz bralnega dogodka v razredu preprosto – umaknil.

A tak »izgon mentorja« je seveda neresen in nerealen; res pa je, da predvidevajo sodobna izhodišča pouka književnosti pogosto tudi nasprotujoče si dejavnosti v skupini bralcev (tj. učencev in učitelja). Mentor branja (ne le učitelj) naj bi:

- izhajal iz bralčevih književnih interesov in spontanih odzivov, a oboje tudi razvijal;
- upošteval naj bi pravico slehernega bralca do svobode pri izražanju razumevanja in vrednotenja besedila, a hkrati v pogovoru tudi sam sodeloval kot bralec, ne da bi svoje branje »predpisoval« – izogibal naj bi se torej avtoritativnemu mnenju o besedilu;
- upošteval naj bi dejstvo, da je besedilna stvarnost bralčeva avtonomna tvorba, ki jo bralec ustvarja na podlagi svoje medbesedilne in zunajliterarne izkušnosti, a mu hkrati s primernimi, smiselnimi dodatnimi informacijami o besedilu, z vprašanji in spodbudami pomagal, da bi zaznal tudi drugačne možnosti razumevanja istega besedila glede na mnogopomenskost književnosti;
- spoštoval naj bi bralčevo zasebnost pri branju, a ga hkrati spodbujal, naj o prebranem spregovori in mnenje utemelji.

Idealno bi seveda bilo, da bi učitelj, glede na priporočila sodobnega pouka, upošteval **slehernega** bralca v razredu, torej podrobno poznal njegove interese in bralno zmožnost, jo razvijal in bralca kot posameznika primerno motiviral. Ta ideal(izirani) cilj je pri vsakodnevnem srečevanju bralcev ob besedilu v razredu bržkone nemogoče doseči, zato je bolj verjetno, da tudi učitelj pri delu v razredu uporablja neke vrste »splošna«, za vse sprejemljiva vprašanja oz. bralne naloge, ki jih je zmožna opraviti večina učencev. Pri tem se kot odrasli bralec, ki (mladinsko) književnost razume drugače kot njegovi sogovorniki v razredu, nikakor ne more vesti »otročje«, tj. preprosto pozabiti na to, da je zmožen o besedilu razpravljati z mladimi bralci tudi na podlagi lastnih pedagoških izkušenj. Mentor, ki ve, kako so besedilo razumeli drugi bralci (npr. v prejšnjih letih skupnega branja) – in ki te izkušnje jemlje tudi kot snov za vsakokraten (in vedno znova svež) pogovor o besedilu – vodi učence k prezrtim sestavinam in popolnejšemu literarnoestetskemu doživetju. Pri tem ne more izhajati iz »ugajanja učencem« (iz zapostavljanja svoje mentorske vloge), ampak iz spoznanja, da sta branje in šolska interpretacija lahko »*užitek pogovora*« (prim. Nodelman, 1996), v katerem sta enakovredna (čeprav ne enaka) sogovornika tako mladi bralec in njegovi spontani odzivi kot odrasli mentor branja, ki praviloma ve več (in zmore brati bolj »poglobljeno«) od svojih mladih sogovornikov in ki svoje znanje in zmožnosti v demokratičnem dialogu z njimi tudi »uporablja«, ne pa sramežljivo prikriva; tudi tako se lahko, kot to določa učni načrt, pogloblja recepcijska zmožnost učencev. Prvotno spontano doživetje je brez dvoma pravo izhodišče, vendar pa v svoji delnosti in poljubnosti nikakor ne tudi končni cilj branja – to se navsezadnje navezuje tudi na **smisel učiteljevega dela** v razredu: »*Pri preučevanju koncepcij znanja, učenja in mišljenja ter razmerja le-teh do različnih oblik poučevanja gre za ključno vprašanje: 'Zakaj bi poskušali nekoga nekaj naučiti, če pri tem ne predpostavljamo, da tistega nekaj ne zna?'*« (Marjanovič Umek, 2001: 31.)

## Predlogi za pogovor o besedilu

Mentor branija samostojno presoja, katere knjige bo priporočil mladim bralcem, kako bo ob izbranih besedilih usmerjal pogovor o prebranem in katere dodatne spodbude za pogovor bo pri tem uporabljal. Pri tej odločitvi zagotovo ni edina ali celo najboljša možnost, da je mentor z besedilom in bralci sam, tj. brez kakršnih koli **predlogov** za šolsko interpretacijo književnega besedila. Taka možnost je bila učiteljem ponujena z berilom *Hiša, hiška, hiškica* (1991), v katerem so bila zbrana le besedila – brez vprašanj in nalog; glede na odzive v praksi je bila taka zasnova beril kasneje opuščena, učbeniki za književni pouk pa so vsebovali vse več vprašanj, med katerimi lahko – glede na število in vrsto didaktičnega instrumentarija predvsem v najsodobnejših izdajah – mladi bralci in mentorji **izbirajo**. Vprašanja in naloge ob besedilih v berilih pomembno dopolnjujejo tudi priročniki, v katerih praviloma učitelji ponujajo še dodatno didaktično branje leposlovja, torej alternativna vprašanja, didaktične igre in učne liste. Nihče, ki uporablja berilo in priročnik, ne bo od mladih bralcev zahteval, da odgovorijo na vsa vprašanja, saj bi to vodilo v preobremenjevanje književnega pouka z analitičnim pristopom k besedilom; zagotovo vsak mentor, ki bralce pozna in z njimi sodeluje v pogovoru, zato med bralnimi nalogami izbira in jih prilagaja – ali pa jih jemlje le kot množico bolj ali manj zanimivih in primernih **idej**, ki jih seveda ne more »prekopirati« v šolsko uro s književnim besedilom. Bralne naloge – v berilih, priročnikih ali v *Knjigi pred nosom* – zato nikakor niso, ne želijo in tudi ne morejo biti »navodila« ali »recepti« za delo z besedilom, prav tako pa ne omejujejo učiteljeve (oz. bralčeve) svobode pri razumevanju besedila in razpravljanju o njem, saj tovrstne spodbude niso zapisane v kurikularnih in drugih dokumentih. Na **neobvezno** »rabo« vprašanj, ki so povabilo k razgovoru, ne pa nekakšen »ukaz«, opozarjajo tako rekoč vsi zvezki *Knjige pred nosom*. Še več: učiteljeva **avtonomija**, tudi ali celo predvsem pri književnem pouku, narekuje, da se odloča med izbiro didaktično nadgrajenih besedil ali tistih, kjer tovrstnih dopolnil ni – učitelj se torej suvereno odloči, ali bo z mladimi bralci bral knjigo iz leposlovne ali iz didaktične zbirke. Odloči se tudi, **kako** bo, če bo izbral didaktično zbirko, v pouk vključeval vprašanja: jih bo bral skupaj z mladimi bralci, jim predlagal, naj rešijo bralne naloge ob koncu besedila (skupaj s starši ali vrstniki), jim svetoval, naj vprašanja ob prvem branju preskočijo in se k njim vrnejo pri ponovnem branju, jim predstavil pomen dnevnika branja, jih spodbujal k razpravi o besedilu, ne da bi hkrati zahteval poenotenje razlag (prim. Grosman, 1999: 23–24). **Avtoritativnost pouka branja ni zastavljanje vprašanj** – v tem je bržkone temeljni smisel pouka književnosti – ampak izvira iz učenja in reprodukcije razumevanja drugega; tega pa *Knjiga pred nosom* nikjer ne zahteva. Zanimivo vprašanje, ki bo brez dvoma še predmet nadaljnjih raziskav in konceptualnih premislekov, pa je: *Ali mladi bralci sploh odgovarjajo na vprašanja (pred in med branjem ter po njem)?* Če je odgovor nikalen – če torej vprašanja preskočijo – potem jim najbrž tudi ne morejo škoditi (saj jim ne zrušijo spontanega branja); če pa jih preberejo in si z njimi pomagajo npr. pri izražanju lastnega razumevanja prebranega, potem je, pa četudi se s kakim vprašanjem ne strinjajo, namen tovrstne obdelave leposlovja dosežen.

Na podlagi opisanih izhodišč, ki utemljujejo pomen pogovora o besedilu tudi na podlagi didaktičnih interpretacij književnosti, se je smiselno ponovno vprašati, ali je didaktična interpretacija v tej zbirki res »nezaslišana in nepotrebna« novost

– ali pa se morda navezuje na nekatere **sorodne zasnove specializiranih zbirk za domače (in šolsko) branje**. V eni zadnjih številčk *Šolskih razgledov* (6. februar 2009, st. 16) beremo predstavitev zbirke *Klasje*; ta »sledi srednješolskemu programu domačega in maturitetnega branja, hkrati pa ponuja umetniška dela, ki jih cenijo vsi ljubitelji lepe besede« (v predstavitvi je tudi pojasnilo strukture spremnih besed). Ali v tradiciji interpretacije slovenske (mladinske) književnosti najdemo še druge primere, iz katerih se da sklepati, da so namenjeni (tudi) za skupno branje in pogovor v razredu? Med starejšimi zbirkami, povezanimi z vzgojno-poučno funkcijo književnega besedila, velja opozoriti na zbirko *Knjižnica za mladino*, ki jo je ustanovila *Zveza slovenskih učiteljskih društev*. Snopiči te zbirke zajemajo zelo raznovrstna dela, ki pa jih povezuje tako težnja po vzpostavljanju (porazsvetljenškega) tipa beriva za otroke z zglednimi in svarilnimi liki kot tudi »didaktični« pristop k branju besedil. *Antona Martina Slomška spisi, izbrani za mladino* (1895) vsebujejo oznako naslovnika (»za srednjo stopnjo«) ter avtorjev nagovor o namenu »čednih pesmic ličn(e) zbirke(e) 'za šolo in dom'« (prav tam: 6). Tudi druga besedila te zbirke z izbiro tematsko jasno osredotočenih besedil (prikazujejo predvsem otroške kreposti (prim. Kobe, 2004), npr. *Slavoj ni Ljudmila*, 1896) in uvodnimi nagovori kažejo na to, da je bila zbirka namenjena šolskemu pouku in bržkone tudi podlaga za učiteljevo vzgojno-poučno delo v razredu. Pojasnila nenavadnih besed in manj znanih pojmov ter kratka biografska oznaka pisatelja (*Opazke*) so tudi v *Zgodbah z južnega morja* (1928) Jacka Londona (*Knjižnica Slovenske matice*). – Zbirka *Klasje* (Državna založba Slovenije) vključuje ponatise nekaterih temeljnih besedil slovenske in svetovne književnosti. Tavčarjevo *Cvetje v jeseni* (1950, priredila Marja Boršnik) je v tej zbirki opremljeno z obsežnimi *Opombami*, ki bralca podrobno seznanjajo z okoliščinami nastanka in značilnostmi te novele (biografski podatki, zunajliterarne snovne prvine besedila ter njegova slogovna (npr. analiza metaforike) in tematska zasnova). V tej podrobni spremni besedi so tudi pojasnila o korekcijah originalnega besedila (nadomestitev posameznih besed, popravki napačnih oblik), dodane pa so ji tudi obsežne *Opombe k besedilu*, ki vključujejo razlago nekaterih imen iz besedila, ter *Seznam manj znanih, narečnih in tujih izrazov* – spremno besedilo obsega skoraj polovico od 180-ih strani knjige (93–180). Na ta način so obravnavana tudi nekatera druga dela, tj. antologije (npr. *Izbor iz angleške proze*, 1951 – spremno besedilo obsega osemdeset strani v zelo drobnem tisku – ali *Lirika v času moderne*, 1952); zanimivo je, da je v prvi antologiji prirediteljica ob informativni vlogi izbora poudarila tudi njeno bralnomotivacijsko razsežnost: »Mogoče mu bo tudi dala pobudo, da poišče kako prevedeno delo in se tako z enim ali drugim pisateljem поблиže seznaniti.« (Grahor Škerlj, 1951: 188.) Zbirka *Klasje* pa ni ponatisnila in didaktično komentirala le klasičnih besedil in izborov, ampak tudi tedaj sodobne avtorje in dela, kot dokazuje uvrstitev Smoletove *Antigone* v 42. zvezek *Klasja* (1972) – z analitično spremno besedo Mirka Zupančiča, v kateri je več aktualnih opomb, medbesedilnih navezav in poglobljena analiza simbolike dramskih oseb. Kasnejše različice *Klasja* (po letu 1990) imajo še drugačno strukturo; tako npr. ponatis Wildove *Salome* s komentarjem (1991, spremna besedila in izbor slik Majda Stanovnik) uvodoma bralcu predstavlja Wildovo življenje v kronološkem pregledu, čemur sledi umestitev ustvarjalca v čas (*Oscar Wilde in njegov čas: vzporednice med biografskimi podatki ter kulturnimi in zgodovinskimi dogodki*). Še pred Wildovim besedilom so tudi izčrpane *Uvodne opombe* (pojasnila o obdobju, v katerem je nastala drama, uprizoritvah *Salome*,

njenem izvoru in drugih upodobitvah, slogu drame in njenem sprejemanju) ter *Bibliografija* (s slikovno prilogo) – vsega skupaj je pred besedilom 20 strani. Sama *Saloma* obsega 35 strani (besedilo so na koncu strani dodane opombe, ki besedilo povezujejo s svetopisemsko snovjo), temu pa sledi še 6 strani didaktičnega komentarja, kamor bi lahko uvrščali *Sodbe o Oscarju Wildu in Salomi*, predvsem pa *Vprašanja* (za razumevanje besedila) in *Teme* (npr. za esej, lahko tudi govorni nastop). Povsem isto strukturo didaktičnega komentarja ohranja zbirka tudi pri obravnavi Grumovega *Dogodka v mestu Gogi* (1997 – spremna besedila in izbor slik Lado Kralj): 21 strani uvodnih zapisov in slik, 55 strani literarnega besedila, 6 strani po tem besedilu (z vprašanji in temami); da se ta pristop ohranja tudi v najnovejših zvezkih *Klasja*, je mogoče sklepati na podlagi že predstavljene napovedi v časopisu *Šolski razgledi*.

Tovrstno (didaktično) interpretacijo književnih besedil bi lahko pojasnjevali tudi ob primerih iz drugih specializiranih »knjižnic«; tako je posebej zanimiva zbirka *Pojdimo se gledališče* (Univerzum), ki ob mladinskih dramskih besedilih ponujajo predloge za uprizoritev, pa nova zbirka *Domača branja* (Delo, INTELEGO, Študentska založba) s spremnimi komentarji in vprašanji – ne nazadnje pa tudi *Knjigobube* (Epta) s predlogi za skupno branje slikanice, za ustvarjalen in pester dialog med odraslim in otrokom, kot je to zapisano že v naslovu temeljnega priložnika k zbirki: *Beri mi in se pogovarjaj z mano!* (Margareta Dolinšek Bubnič, 1999).

### **Odzivi mentorjev na zasnovo in cilje zbirke *Knjiga pred nosom***

Lani spomladi je bila zasnova nove zbirke predstavljena mentorjem na izobraževalnem seminarjih v Ljubljani in Mariboru; založba je pridobila njihova mnenja o zasnovi zbirke ter predloge za besedila, ki naj bi jih v zbirko uvrstili v prihodnje. Evalvacija vprašalnika **Sodoben pristop k domačemu branju** (izvedbi: Pedagoška fakulteta, Maribor, 18. 09. 2008, število udeležencev: 153; število vrnjenih vprašalnikov: 103; Pedagoška fakulteta, Ljubljana, število udeležencev: 70; število vrnjenih vprašalnikov: 44), ki jo je pripravila Helena Seljak, MKZ, odstira naslednja stališča učiteljic in učiteljev slovenščine v osnovni šoli:

- S čim ste bili na srečanju posebej zadovoljni in zakaj?
  - *To, da so avtorji predstavili, kako so si zamislili komunikacijo z besedilom, bralci ...*
  - *Zadovoljna sem že s tem, da so se končno odločili, da se tako temeljito pripravlja domače branje. Menim, da je še posebej potrebno tako delati v I. in II. triadi.*
  - *Z instrumentarijem. Z interpretacijo gradiva.*
  - *Kako pravilno pristopiti k domačemu branju pri otrocih, dialog o vsebini prebrane knjige, čemu se izogniti pri izbiri knjig.*
  - *Všeč mi je bila ideja o družinskem branju.*
  - *S predstavitvijo konkretnih primerov iz prakse, možnost diskusije.*
  - *S konkretnimi didaktičnimi primeri in predstavitvijo nove zbirke »Knjiga pred nosom«.*



- Vas je vsebinska zasnova prepričala, da bodo te knjige učence vodile v mikavno pustolovščino in jih z virusom branja okužile za celotno življenje? Zakaj?

DA – 137

NE – 9

DA in NE – 1

Dodatna pojasnila:

DA:

- *Zna knjigo približati otroku.*
- *Ker se knjiga približa bralcu in ga spodbuja k razmišljanju.*
- *Ker jih z vprašanji res pritegne nase – seveda, če imajo ob sebi sogovorca.*
- *Ko bodo izšle knjige za tretje triletje, jih bom z veseljem uporabila, sicer pa bom novi knjigi (prvi) predstavila otroku oz. jih bo sin predstavil meni.*
- *Ponujajo veliko ustvarjalnih možnosti in diferencirano delo glede na sposobnosti in interese.*
- *Ker jih z vajami in razmišljanjem prav zares vodi v pustolovščino, bralca že od malega učijo branja z razumevanjem.*
- *Predvsem bo to dobrodošlo za učence, ki slabše berejo in do konca knjige lahko izgubijo nit zgodbe.*
- *Zbirka je privlačna na pogled, z dobro zasnovanimi vprašanji jih bo spodbudila razmišljati in razpravljati o prebranem.*
- *Upam, da boste vztrajali pri izboru slovenskih avtorjev, ker izhajajo iz našega okolja, ker imamo kvalitetne avtorje. Upam, da vam ne bo zmanjkalo zaleta, elana ... in bo čez dve leti zbirka zvođenela. Prosim VZTRAJAJTE, ker ste na dobri poti! Pripravljena sem tudi sodelovati s konkretnimi predlogi.*
- *Približuje se učiteljem, otrokom; daje ideje, a pušča svobodo. (Idr.)*

NE:

- *Ne verjamem, da je to čudežna palčka, je pa vsekakor dobrodošla pridobitev.*
- *Morda zahtevne bralce, poglobljene. Ostali bodo to preskočili. Razmišljanje je prenaporno, kažejo izkušnje. (Idr.)*

- Ali boste pri pouku uporabljali knjige iz zbirke Knjiga pred nosom?

DA – 136

NE – 5

NE VEM – 3

- Ker so vaše sugestije, mnenja in predlogi neprecenljive vrednosti, Vas prosimo, da navedete predloge naslovov za naslednji letnik zbirke. Veseli bomo tudi sugestij za didaktično obravnavo domačega branja.

Mentorice in mentorji so predlagali več kot **60 različnih naslovov del oz. avtorjev**, ki se jim zdijo primerni v okviru zbirke za domače branje od prvega do tretjega triletja. Med predlogi najdemo tako klasična kot sodobna besedila ter tako tista, ki naj bi veljala za nepopularna, kot bralne uspešnice. Le nekaj primerov: Ela Peroci: *Muca copatarica*, Svetlana Makarovič: *Kosovirja na leteči žlici*, Kajetan Kovič: *Maček Muri* (z dodanim zapisom: *Priporočljiva bi bila navodila, vezana na pouk.*), Prežihov Voranc: *Solzice*, slovenske narodne pravljice, Andersenove pravljice, Astrid Lindgren: *Pika Nogavička*, Anton Tomaž Linhart: *Županova Micka*, Primož Suhodolčan: *Košarkar naj bo*, Tone Seliškar: *Bratovščina Sinjega galeba*,

zbirka *Grozni Gašper*, Andrej Rozman Roza: *Mali Rimski cirkus*; med avtorji še Ivan Cankar, Desa Muck, France Prešeren idr.

Vprašalnik zaokroža še več zanimivih zapisov, ki po eni strani kažejo na **posluš mentorjev** za književne interese mladih bralcev ter njihove **predloge za sodelovanje** pri projektu *Knjiga pred nosom*, npr.:

- *Za naslove bi se težko odločila, menim pa, da bi morali prisluhniti otrokom, kaj oni radi berejo.*
- *Ker poučujem v tretjem triletju, bi si želela še več podobnih didaktičnih navodil, s katerimi bi najstnike motivirali za branje – saj, kot vemo, motiviranost kasneje upada.*
- *Poskusimo skupaj – učiteljice (lahko iz iste šole) pod vašim mentorstvom poskusijo narediti primer domačega branja.*
- *Srečanje z učitelji, ki bodo to preizkusili v praksi; mnenja, izkušnje, slabe strani, ideje, pobude ...*

Sodelovanje založbe Mladinska knjiga z mentorji oz. učitelji kaže na to, da so se ti že od samega začetka **sooblikovali** podobo *Knjige pred nosom*, ni pa pretirano reči tudi, da so zbirko sprejeli in pri pouku smiselno dogradili didaktične predloge, ki jih vključuje. Svojevrsten dokaz za to učinkovito sodelovanje so tudi prispevki otrok in mladostnikov v posameznih knjigah, ki so jih pripravili mladi bralci in mentorji na podlagi **rokopisnih didaktičnih predlogov** ob posameznem besedilu. Ti likovno-besedilni odzivi so torej nastajali tudi ob didaktičnih spodbudah, ne le ob originalnem (didaktično neobdelanem) gradivu; vse to je pač svojevrsten dokaz za trditev, da *Knjiga pred nosom*, če jo uporablja usposobljen in za šolsko branje motiviran mentor, **lahko deluje kot bralna spodbuda za učence in da didaktična dopolnitev besedila lahko usmerja ustrezen, ustvarjalen in zanimiv pogovor o njem.**

### Ugotovitve in sklepne misli

Prispevek je pokazal na nekatere nesporazume, ki jih je mogoče predvideti ob novi zbirki knjig za domače branje *Knjiga pred nosom*, hkrati pa je v razmišljanje o tovrstnih »kratkih stikih« vključil tudi nekaj priporočil.

1. Zbirka *Knjiga pred nosom* se navezuje na novi učni načrt, ki temelji na povežovanju brane kulture, bralne zmožnosti in književnega znanja. S ponatisom nekaterih starejših in sodobnih besedil želi voditi mladega bralca, da ob pomoči mentorja ter vprašanj in nalog ob izbranem besedilu za domače branje razume in vrednoti besedilo kot celoto ter svoje odzive primerja z odzivi vrstnikov.
2. Prvotne izdaje (prvi natisi) del so pogosto predmet interpretacij, pri ponovnih izdajah lahko gre celo za predelave izvirnika. Tovrstne različne izdaje prvotnih besedil – torej avtorske, uredniške, likovne in – le zakaj ne tudi književnopedagoške interpretacije – ponujajo bralcem možnost izbire, saj bralca k izposoji prav določene knjige ne more nihče prisiliti.
3. Individualnega, tj. spontanega oz. doživljajskega branja posameznika ni mogoče enačiti z bralnim dogodkom, tj. srečanjem bralcev ob besedilu, ki spodbudi pogovor o njem. Posebne vrte bralni dogodek je književni pouk (z domačim branjem), saj se ga bralci ne udeležujejo le zaradi bralnega užitka, ampak tudi

- zato, da bi o svojem razumevanju besedila poročali, razpravljali z drugimi bralci – torej razvijali bralno zmožnost.
4. Mentor branja naj bi izhajal iz spontanega odziva mladih bralcev na besedilo, a to prvotno doživetje tudi razvijal – tudi tako, da kot odrasli bralec sodeluje v pogovoru z njimi s predstavitvijo svojega (neavtoritativnega) razumevanja besedila, predvsem pa s primernimi nalogami za razvijanje razumevanja in vrednotenja prebranega ter za izražanje o vsem tem.
  5. Vprašanja in druge bralne naloge v *Knjigi pred nosom* niso nikakršna navodila za branje ali vsiljevanje razumevanja besedila, so le predlogi oz. podlaga, seveda neobvezna, za pogovor o sporočilu književnega dela. Učitelj se avtonomno odloča, ali bo mladim bralcem kot knjigo za domače branje priporočil didaktično obravnavano besedilo ali katero od drugih izdaj istega besedila, odloča pa se tudi za načine uporabe spremnega gradiva v šolski interpretaciji besedila. Zbirka *Knjiga pred nosom* se tako navezuje na bogato tradicijo in sodobne modele didaktičnih obravnav leposlovja. – Prvi odzivi mentorjev kažejo na to, da so predlagane rešitve, ki jih ponuja nova zbirka za domače branje v osnovni šoli, v vsakodnevni šolski bralni praksi dobrodošle.

## Navedenke

Joseph A. Appleyard, 1991: *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maruša Avguštin, 1993: Likovni rokopis Marjana Mančka. *Otrok in knjiga* 35. (39–41)

Vida Gomivnik Thuma, 2009: Posodabljanje učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli, književni del. Nujnost ali nepotrebno vznemirjanje strokovne javnosti? *Rokopis*. Besedilo bo objavljeno v reviji *Slovenščina v šoli*, 13, 1.

Niko Grafenauer, 1997: Skupinska slika s pravljicami. V: *Zlata ladja. Stoletje pravljic svetovnih pisateljev*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).

Olga Grahor Škerlj, 1951: Uvod k pripombam. V: *Izbor iz angleške proze*. Ljubljana: Državna založba Slovenije (Klasje, 27).

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

Meta Grosman, 1997: *Branje kot dejavna jezikovna raba*; V: *Pouk branja z vidika prenove*. Ur. Meta Grosman. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (15–37)

Meta Grosman, 2000: Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ur. Milena Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (11–33)

Meta Grosman, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia (Zbirka Beseda; 2004, 4).

Meta Grosman, 2007: Zakaj je potreben stopensko zasnovan/načrtovan pouk bralne zmožnosti za leposlovje, v: *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti*, ur. Jelka Vintar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (20–35)

Paul Hazard: *Knjige, otroci in odrasli ljudje*. Prev. Božidar Borko. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 2).

Marjana Kobe, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga).

- Marjana Kobe, 2004: *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850*. Maribor: Mariborska knjižnica, revija *Otrok in knjiga*.
- Marjana Kobe, 1996: *Sodobne kratke pripovedi za otroke 1945–1995*. V: *Bisernica*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).
- Janko Kos, 1996: *Očrt literarne teorije*, Ljubljana, DZS.
- Boža Krakar Vogel, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Ljubica Marjanovič Umek, 2001: Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika* 52/3. (30–39)
- Perry Nodelman, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York, Longman.
- Sonja Pečjak, 1995/96: Izhodišča za prenovo bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41/1–2. (75–88)
- Sonja Pečjak, 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)
- Sonja Pečjak (e tal.): *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Daniel Pennac, 1996: *Čudežno potovanje. Knjiga o branju*. Prev. E. Flisar. Ljubljana: J. Pergar.
- Nuša Podgornik, 1995: Ilustracija Lidije Osterc. *Otrok in knjiga* 39–40. (68–78)
- Ivo Svetina, 2001: Iz molka v molk se pesem pne. V: Saša Vegri: *Tebi v tišino*. Ljubljana: Nova revija (Samorog).
- Saša Vegri, 1983: Različna branja. *Otrok in knjiga*, 17. (52–55)
- Saša Vegri, 1989: Refleksije ob pisanju. *Otrok in knjiga*, 27–28. (174–176)
- Marica Žveglič, 2004: *Obravnava književnega odlomka pri pouku književnosti*. Magistrsko delo. Filozofska fakulteta. Ljubljana.