

BRANJE ALI BRANJE

"Vsak ve, kaj je branje. Toda tukaj mislimo na ...". Tako bi začel spis o branju Smiljan Rozman v knjigi *Janko in njegov svet*¹ in bi s tem povedal, kako se nam vsem branje zdi nekaj povsem navadnega, vendar pa bi, če bi se potrudili in primerjali, kaj pod to besedo ta ali oni izmed nas razume, ugotovili, da gre za močno različne reči.

Natresimo nekaj definicij:

Za začetek tradicionalno stališče:

"Branje je dekodiranje zapisanih črk, prevajanje le-teh v zvočne jezikovne znake. Branje je v bistvu mehaničen proces. Učenje branja naj se omejuje na dril v spoznavanju črk in učenju povezave z zvokom (glasom), ki ga ponazarjajo."²

In psiholingvistično stališče:

"Branje in učenje branja je raznovrstna aktivnost. Branje je stvar odkrivanja pomena zapisanega jezika (in ne dekodiranja znakov v glasove) ... Branje ni nekaj pasivnega in mehaničnega. Branje je razumsko početje z določenim namenom; odvisno je od bralčevega predznanja in njegovih pričakovanj."³

V *Programu življenja in dela osnovne šole*, kjer so definirani smotri pouka posameznih učnih predmetov, piše:

"Pri razvijanju branja za razumevanje besedil je treba najprej doseči, da bodo vsi učenci obvladali tehniko branja njihovi starosti primernih besedil (ne zamenjujejo in ne izpuščajo črk oz. glasov, tekoče berejo besede v besednih zvezah in povedih, obvladajo naglašenost besednih zvez, povedi so ustrezno intonirane, prebrano učenec razume)."⁴

Peter Russel definira branje nekoliko širše:

"Brati torej ne pomeni le tega, da si znamo razložiti le znake na papirju in da poznamo besede, ki so iz njih sestavljene, temveč tudi sposobnost, da se poučimo o pomenu in smislu tega, kar vidimo."⁵

Tony Buzan razume branje kot sedemstopenjski proces, ki je sestavljen takole:

1. Asimilacija vizualnih podatkov z očmi.
2. Prepoznavanje črk in besed.
3. Razumevanje, povezovanje besed, ki jih beremo, s pomenom celega odlomka.
4. Dojemanje, povezovanje informacij s celotnim znanjem.
5. Učinkovito in uspešno shranjevanje informacij.
6. Informacije si lahko...prikličemo v spomin.
7. Informacije učinkovito uporabljamo.⁶

Poleg vsega zgoraj omenjenega pa je branje tudi eden izmed smotrov pouka književnosti. O tem avtorica priročnika za književno didaktiko Boža Krakar-Voglova zapiše: "Razvijanje bralne sposobnosti — sposobnosti za doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih

¹ Rozman S.: *Janko in njegov svet*. Ljubljana 1969.

² Smith F.: *Understanding Reading*. New York 1982, str.1.

³ Ibid, str.2.

⁴ Program življenja in dela osnovne šole. 2. zv. Ljubljana 1984, str.3.

⁵ Russel P.: *Knjiga o možganih*. Ljubljana 1987, str.149.

⁶ Cit. po Russel... str.149.

del oz. za lastno interpretacijo leposlovja in njeno izražanje; to bi lahko imenovali glavni funkcionalni, in, skupaj z bralno kulturo, sploh glavni smoter pouka književnosti.⁷

Iz vseh teh definicij in misli je za sedaj mogoče izluščiti samo eno: situacija je zelo zapletena.

Psihologi in teoretiki, ki so jo skušali rešiti, so se v prvi fazi svojega raziskovanja približali problemu s strani bralca in so tako razlikovali npr. med literarnim in neliterarnim bralcem (C. W. Lewis), med romantičnim, realističnim, intelektualnim, etično-pedagoškim tipom bralcev (to je tak, ki se rad uči in vedno poišče nauk zgodbe), bralcem s tematsko natančno usmerjenim interesom (ki bere le strokovno literaturo), estetskim tipom in mešanim tipom bralcev.⁸

Tipologij bralcev je seveda še več, vendar se zdi, da prav Bambergerjeva kaže na vso nemoč in nesmisel uvrščanja ljudi v tipološke skupine glede na to, kako in kaj berejo. Istočasno pa najdemo v njej zametek rešitve, saj sedma, zadnja postavka, ki predvideva mešani tip bralca, zadeva v bistvo problema.

Pravzaprav smo vsi, potem ko osvojimo tehniko branja, ko smo sposobni identificirati posamezne črke in njih glasovne ekvivalente sestaviti v besede oziroma razpoznati grafične podobe celih besed, besednih zvez in stavkov, neke vrste mešani tipi.

Vsak od nas namreč včasih bere zato, da bi dobil kakšno informacijo, drugič zato, da bi se česa naučil, se o čem poučil, in tretjič zato, ker rad bere, ker ima rad literaturo, skratka, da bi mu bilo lepo. In potem na vsem lepem ne moremo več govoriti o samem branju, ampak postane jasno, da je treba uvesti termin *branje v funkciji*. Od tod pa je vse jasno: situacija z branjem je analogna situaciji v jeziku. Tudi tam imamo na voljo več sistemov jezikovnih sredstev, ki jih uporabljamo glede na namen sporočanja (funkcijske zvrsti) in glede na to, s kom govorimo in v kakšni govorni situaciji smo (socialne zvrsti).

Tako poznamo torej več vrst branja, ki jih uporabljamo glede na to, s kakšnim namenom beremo. Isti tekst lahko potemtakem beremo na informacijski način, če hočemo npr. iz telefonskega imenika izvedeti telefonsko številko Tončke te in te, lahko ga beremo na strokovni način, ker beremo z vidika imenoslovja, lahko pa ga beremo na evazorični način, če hočemo iz enakomerne monotonosti črpati čustveno stabilnost in doseči duševni mir (nekateri ljudje berejo telefonski imenik zato, da bi se pomirili).

Vendar je opisani primer močno ekstremen. Po navadi namreč izbiramo tudi literaturo (v najširšem pomenu besede) glede na motivacijo, ki nas je privedla k branju. In ta je lahko čisto pragmatična ali literarnoestetska.

Tako bi lahko glede na motivacijo razlikovali dve osnovni vrsti branja: pragmatično branje in literarnoestetsko branje. Večina odraslih obvlada oba tipa, le redki, tisti, ki uporabljajo samo najpreprostejšo obliko informacijskega branja, tisti, ki znajo s pomočjo branja poiskati le najpreprostejšo, za praktično življenje potrebno informacijo (npr.: avtobus za Ljubljano odpelje ob 13¹⁵ s perona 2), in tudi tisti, ki berejo bulvarski tisk in nič drugega, do stopnje literarnoestetskega branja sploh ne pridejo.

Obe vrsti je mogoče obvladati bolj ali manj. Tako lahko pragmatično branje (branje, ko beremo zato, da bi dosegli konkretne cilje, da bi nekaj spoznali, vedeli, izvedeli z namenom zadovoljiti svoje interese, ali zato, da bi to vedenje in znanje izkoristili v čisto pragmatične namene) služi le iskanju in zbiranju informacij. V tem primeru sta jezikovna in bralna spretnost precej skromni. Nekoliko zahtevnejši način pragmatičnega branja je branje daljših in krajših poljudnoznanstvenih besedil. Naslednja stopnja, ki zahteva že dokaj visoko stopnjo bralne spretnosti, je t.i. strokovno branje, najvišja stopnja, ki jo dosežejo sorazmerno redki, pa je stopnja znanstvenega branja.

Tudi literarnoestetsko branje je mogoče razdeliti na več stopenj. Če si namreč priključimo v spomin vse, kar pravi veda o branju, o tipološki kategoriji literarnega branja in o literarnih

⁷ Cit. po Krakar-Vogel B.: Skice za knjižno didaktiko. Ljubljana 1990, str.9.

⁸ Bamberger R.: Jugendlektüre. Dunaj 1955 in 1965.

bralcih, in hočemo istočasno definirati to literarno branje, stojimo skorajda pred nerešljivim problemom. Na prvem mestu moramo namreč ugotoviti, da zelo majhen del populacije obvlada bralno spretnost do take mere, da bi ga v to kategorijo sploh lahko uvrstili. Na drugi strani pa ne moremo mimo dejstva, da veliko ljudi bere, da mnogi med njimi marsikaj berejo čisto brez vsakršnih pragmatičnih namenov in da berejo tudi kaj drugega kot pogrošne zvežčice s trivialno literaturo.

Vseh teh "polliterarnih" ali "ne čisto literarnih" bralnih situacij pa ne moremo upoštevati, če zastavimo definicijo literarnega branja tako ozko, kot to počne klasična veda o branju (Giehrl, Lewis). Da bi to zadrego rešili, bi bilo smotno uvesti termin literarnoestetskega branja in ga definirati kot branje brez pragmatične motivacije in kot branje, pri katerem se bralec zaziblje v prijeten svet domišljije. Od tega, ali je pripravljen brati tudi tekste, v katerih avtor problemsko odpira manj prijetne aspekte življenja, in od tega, ali se bralec zaziblje v "prijetni" svet svoje domišljije ali se je pripravljen živeti in podoživeti avtorjevo ustvarjalno domišljijo, pa je odvisno, ali bomo govorili o evazoričnem ali literarnem branju umetniškega in "umetniškega" teksta.

Literarnoestetsko branje je torej mogoče razdeliti na dva bralna načina: na evazoričnega in literarnega, vsakega od njiju pa še na tri možne bralne kategorije. Evazorično branje na branje (gledanje) trivialnega stripa, branje trivialne literature in branje do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature, literarno branje pa na branje veristične literature, klasične literature in hermetične literature.⁹

In zdaj bi bilo treba zastaviti vprašanje, kaj vse to pomeni za šolsko prakso?

Zaenkrat nič! Nesporno je namreč, da vsak učitelj opazuje branje s svojega zornega kota, misleč, da je ta edini pravi in da so vsi drugi zanemarljivi ali v najboljšem primeru malo pomembni. In tako učiteljice v prvem in drugem razredu razmišljajo o branju v pomenu opismenjevanja (= pouk začetnega branja in pisanja) in v ta namen uporabljajo vsa besedila, ki so jim (v berilu) na voljo, ne upoštevajoč dejstva, da je takšno lomljenje in žaganje literarnih besedil neusklajeno s smotri literarnega pouka in literarne vzgoje.

Učitelji slovenščine na predmetni stopnji osnovne šole in na srednjih šolah vidijo in cenijo le t.i. literarno branje (čeprav velika večina njihovih učencev ni in nikoli v življenju ne bo brala na literarni način), nekako v slogu C.S. Lewisa, ki je vsako branje drugačno od literarnega označil kot ne-literarno in o njem omalovaževalno zapisal, da:

"...ne-literarni bralec bere zato, ker trenutno nima zanimivejše zaposlitve. Ne razmišlja o tem, kar je prebral. Literatura ne zapušča v njem nikakršnih sledov. Bere le za zabavo. Nikoli ne pazi na obliko. Lahko bi rekli, da literaturo le uporablja."¹⁰

Skratka, branje, ki ni literarno, je tretjerazredno početje. Logična posledica takega enostranskega videnja funkcije branja je popolno zanemarjanje pragmatičnega, tako informacijskega kot tudi strokovnega branja. In kljub temu, da povprečen človek v življenju veliko večino bralnega časa porabi za informacijsko in le malo manj za strokovno branje, učencev za to pragmatično branje ne usposablja nihče. Učitelji slovenščine ne, ker so oni poklicani le za branje literature, učitelji pri drugih predmetih (kjer učenci vendar informacijsko in strokovno branje uporabljajo in je od tega, kako to počno, odvisna njihova uspešnost) pa tudi ne, saj je branje vendar stvar slavistov.

Na razredni stopnji osnovne šole je situacija ravno nasprotna. Tam lahko v okviru vedno širšega uvajanja integriranega pouka (ki je v zadnjem času imperativ šolske prakse) opazimo resne premike v smeri gnoseologizma, nazora, ki vidi vrednost in funkcijo literarnega dela le v tem, da nas literarno besedilo lahko pouči o svetu, v katerem živimo, in o zakonitostih, po katerih ta svet deluje.

⁹ Kordigel M.: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga*, št. 29-30. Maribor 1990, str. 5-42.

¹⁰ Lewis C. S.: *Über das Lesen von Büchern*. Freiburg 1960.

Ena izmed bistvenih značilnosti integriranega pouka je "centralno planiranje". Izhajajoč iz psihološkega spoznanja, da otrok svet dojema celovito in da spoznava njegove dele le po poti od celote k njenim delom, mora biti tudi šolski dan oblikovan "celovito in enovito". To je lahko seveda zelo lepo in ni mogoče zanikati, da nastaja na tak način praviloma zelo lep, sodoben, otroku, njegovim interesom in njegovim potrebam prilagojen in prijazen pouk. (Vendar je zelo močan razlog, da je to tako, gotovo v tem, da se integriranega pouka, ki še ni obvezen, a verjetno kmalu bo, praviloma lotevajo najboljše, najbolj predane in najkreativnejše učiteljice, skratka tiste, ki bi odlično poučevale tudi po katerikoli drugi metodi!) Ni pa mogoče zanikati še nečesa drugega. Namreč tega, da "centralno planiranje" integriranega dne praviloma poteka z vidika spoznavanja narave in družbe. Ta je vedno v prvem planu, vsi ostali predmeti pa se nekako nizajo okrog njega. Ne vem, kaj to pomeni za pouk matematike (to bodo morali oceniti njihovi metodiki), vem pa, da tak način planiranja pouku književnosti in literarni vzgoji konkretno škodi. Razlogov in dokazov zanje je več:

1. Danes brez dvoma ni več sporna ugotovitev literarne teorije, da je bistvo besedne umetnosti isto z njegovo literarno umetniško strukturo, v tej pa se prepletajo tako:

- spoznavna,
- etična in
- estetska komponenta,

in da se te združujejo v celoto, ki je več kot samo vsota vsega trojega.

"V smislu strukture ji (literaturi) pripadajo značilnosti, ki se ne dajo zvesti nazaj na spoznavne, etične in estetske sestavine, ki stopajo vanjo, ampak nastaja šele s tem, da se vse te sestavine zvežejo v višjo celoto."¹¹

"Strukturalno-organska povezanost spoznavne, etične in estetske razsežnosti v literarnem delu pomeni predvsem to, da je ta zveza neuničljiva. Od tod sledi, da je *besedna umetnina v pravem pomenu besede samo tisto, v čemer obstajajo druga ob drugi vse tri funkcije v nerazdružljivi zvezi*."¹²

Tako torej literarna teorija danes.

In kaj se dogaja pri integriranem pouku?

Tam mora vse, kar otroci preberejo, voditi k praktičnemu cilju. To pa pomeni, da se pouk na pragu enaindvajsetega stoletja vrača k starim gnoseološkim načelom, tistim, ki omogočajo, da literaturo reduciramo le na njeno (grobo, a 20. stoletju primerno rečeno) informacijsko vrednost. Skratka, Župančičevo pesem *Žabe* je mogoče brati izključno takrat, ko pri SND govorimo o dvoživkah, ali takrat, ko govorimo o kroženju vode v naravi, vremenskih razmerah ali čem podobnem, kar se "tematsko navezuje na to besedilo". Na prvi pogled se taka tematska povezava morda niti ne zdi sporna, vendar se v njej skrivata dve zelo nevarni pasti za literarno vzgojo:

— Če iz Župančičeve pesmi odščipnemo le njen informacijsko uporabni del (t.i. spoznavno komponento), vse ostalo pa kot bogato, a odvečno in zato sitno embalažo zavržemo, potem to, s čimer smo se ukvarjali pri literarnem pouku in literarni vzgoji (skratka pri slovenščini), ni več Župančičeva pesem, ni več literatura, ampak je nekaj čisto drugega, saj smo rekli:

"... da je literarna umetnina...samo tisto, v čemer obstajajo...vse tri funkcije v nerazdružljivi zvezi."¹² Ali z drugimi besedami: koncepcija integriranega pouka odreka literaturi njeno mesto v prvih štirih razredih otrokovega šolanja. To počne na prefinjen način, tako da jo uzurpira za svoje namene, jo pohablja in maliči tako dolgo, da literarna umetnina preneha eksistirati kot literarna umetnina, tako dolgo, da jo poniža v ilustrativni material za nekaj čisto tretjega in da jo zreducira na golo (priznajmo, da revno) informacijo.

¹¹ Kos J.: Očrt literarne teorije. Ljubljana, 1983.

¹² Ibid.

In prav v tem slednjem se skriva druga past.

— Če namreč otrokova pričakovanja oblikujemo tako, da mu rečemo, kako bomo Župančičeve *Žabe* brali zato, da bomo o teh živalih izvedeli kaj novega, otroci ne bodo mogli ugotoviti drugega kot to, da smo iz "berila" izvedeli o žabicah žalostno malo novega. To, da se žabe oglašajo z zvokom, ki ga približno zapišemo z rega-rega, so vedeli že kot leto dni stari otročki, in to, da žabe radi tacajo po mlakah, so vedeli le malo kasneje. "Kakšna revščina, tale Župančičeva pesem! In pomislite, koliko zanimivega o žabah je mogoče prebrati v *Pisanem živalskem svetu*, v *Knjigi o živalih* ali v *Živalskem leksikonu*!"

In sklep takšnega razmišljanja?

Pesmi so brez veze! Pravzaprav je vse, kar je v berilu, brez veze. Drugače rečeno: koncepcija integriranega pouka je kontraproduktivna s smotri pouka književnosti in literarne vzgoje. In ker je to tako, je integrirani pouk v nasprotju s smotri, ki naj jih dosega pouk na nižji stopnji osnovne šole sploh — saj so smotri, ki so predpisani za literarni pouk in literarno vzgojo prav tako obvezni, kot so obvezni smotri pri SND. Iz tega zornega kota pa je integrirani pouk, kot je koncipiran sedaj, nesprejemljiv.

2. Dokazov, da je literatura inkompatibilna s poukom spoznavanja narave in družbe, je še več. Tako je na primer razmišljanje mogoče obrniti in ugotoviti, da pesmica ne more biti primerna ilustracija za pouk o dvoživkah tudi z vidika biološke strokovne korektnosti, saj posreduje strokovno čisto napačne informacije:

- da se žabe med seboj pogovarjajo tako kot ljudje,
- da je količina vode v enem oblaku enaka količini vode enega vedra (= 25 l),
- da žabe ob dežju uporabljajo dežnike.

(O tem sicer ne govori pesmica sama, pač pa je to mogoče razbrati iz ilustracije Marlenke Stupice. In ker otrok ilustracijo sprejema kot integrativni del pesmi, nastane ob branju vtis, da žabe ob dežju res uporabljajo dežnik.)¹³

In tako je mogoče ugotoviti, da je prispevek znanja, ki ga literatura lahko doda h kognitivnim smotrom pouka o žabah, ne le žalostno reven, ampak celo napačen in zatoren z vidika biologije prej škodljiv kot koristen.

Vse to je seveda brez težav mogoče pojasniti z diametralno različnim odnosom do resničnosti. Če mora strokovna literatura opisovati, fotografirati in meriti svet v njegovi nespremenjeni pojavnosti, tega literaturi ni treba. Literatura in branje literature je (in je lahko) domišljjski izlet v prijetni svet, ki je drugačen od našega in ima z realnostjo dokaj zabrisano, predvsem pa zelo poljubno zvezo. In ker torej literarni svet ni fotografska odslikava realnega sveta, ker je praviloma več kot to in drugačen kot to, ker je literarni svet po navadi domišljjska slika, ki nastane kot odsvit realnosti, filtriran skozi naše čute in predvsem skozi naša čustva — tudi zato pouk literature ni kompatibilen s poukom fizike, kemije, biologije in geografije.

3. Tretji dokaz, da literarno branje ni uporabno za pouk naravoslovnih predmetov, se oddaljuje od literature in strokovnih besedil in se omejuje na to, kar se nam v tem članku zdi bistveno.

Gre namreč za dva diametralno nasprotna načina branja, za dve tehniki branja, za *t. i. branje v funkciji*.

Tako imamo na eni strani pragmatično (strokovno, informacijsko in znanstveno branje), tisto, kjer se bralna kompetenca kaže v hitrosti in spretnosti iskanja informacije, izločanja iskanega iz konteksta in uvrščanje tega v osebno miselno shemo. Gre za tehniko, kjer se izogibamo vsemu tistemu, kar nas ne zanima, kjer je primarni cilj, da beremo racionalno glede na to, kar hočemo izvedeti in koliko hočemo izvedeti. Gre za to, da se spretno izogibamo preobilju, za to, da obvladamo t.i. bliskovito branje ali diagonalno branje in na

¹³ Župančič O.: Mehurčki in petdeset ugank. Ljubljana 1982, str.45.

ta način preletimo tiste dele besedila, ki nas v danem trenutku ne zanimajo. Skratka, gre za racionalno branje v funkciji pridobivanja informacij in znanja o svetu, v katerem živimo.

Na drugi strani pa literature ne moremo brati dovolj počasi. Pri literarnem branju ne gre za to, da bomo čim hitreje in s čim manj energije "obdelali" čim večji kos besedila, ampak za branje iz užitka. Beremo zato, ker radi beremo, in naše branje bo tem polnejše, čim več razsežnosti, estetskih, etičnih in spoznavnih, bomo zmožni zaznati. V literaturi ni preobilja. Vsak pesnikov izraz je enkratno in enopomensko zaznamovanje nekega čustvenega vzgiba, misli, ideje, privida, vizije.

Smoter literarnoestetskega branja je potemtakem ravno nasproten smotru strokovnega branja — saj tukaj nismo usmerjeni v to, kako se omejiti na čim manjše število jezikovnih ali kakšnih drugih sredstev za ravno pravo (in zaboga ne preveliko) število informacij. Pri literarnem branju smo usmerjeni v iskanje in zaznavanje pomenskega *bogastva* avtorjevega literarnega sveta.

In če skušamo sedaj položaj vseh teh "raznih branj" v šolski praksi označiti na kratko, moramo povzeti, da je dojemanje branja obvezno parcialno, čeprav od stopnje do stopnje šolanja različno.

*

In kako bi po našem mnenju moralo biti?

1. V začetku šolanja ne bi smeli govoriti le o opismenjevanju, ampak tudi o razvijanju bralnih spretnosti.

Preseči bi bilo treba miselnost, da je mogoče otroka naučiti brati v letu dni, kot to predvideva in izrecno zahteva sedaj veljavni učni načrt.

Že za samo osvajanje bralne tehnike leto dni ni dovolj. Da je to res, dokazuje naraščajoče število nepismenih oz. komaj pismenih v razvitih državah, kjer praviloma sicer vsi otroci absolvirajo obvezno šolanje. To pa pomeni, da je bil tempo opismenjevanja za mnoge otroke prehitel. In če je v drugem razredu še mogoče priznati, da učenec še ne bere, postane to v tretjem razredu nemogoče, saj je formalna faza opismenjevanja že dolgo zaključena. Učenci, ki še ne berejo, se začno (v veliki meri uspešno) skrivati in to počno vse do zaključka šolanja.

Temu bi se gotovo v veliki meri izognili s tem, da bi osnovno opismenjevanje raztegnili na dve leti. Možnosti je več, vendar je verjetno najenostavnejša, najmanj revolucionarna in učiteljem najbližja tista, pri kateri bi velike pisane črke pridobivali šele v drugem razredu in bi tako v prvem imeli več časa za utrjevanje.)

2. Dojeti bi morali, da branje samo še ne pomeni ne vem kako velike pridobitve, kajti dejstvo je, da človek bere zato, ker hoče s tem nekaj doseči, nekaj izvedeti (informacijsko branje), nekaj spoznati (poljudnoznanstveno in strokovno branje), skratka, da bere s pragmatično motivacijo, in da človek bere zato, da bi doživel nekaj lepega, da bi se zazibal v prijetni svet domišljije, svoje ali avtorjeve (literarnoestetsko branje).

Razmišljati bi torej morali o branju v funkciji. In če hočemo učence naučiti te in one vrste branja, če jih hočemo (v prvi vrsti) naučiti branja z razumevanjem, potem postane jasno, da se tudi v drugem razredu pouk branja še ne more zaključiti.

Na tej točki, v tretjem razredu, se bosta potemtakem ločila pouk literarnoestetskega in pouk pragmatičnega branja. Oba — tako prvi kot drugi — bosta pod streho "slovenščine", s tem da se bodo pri pragmatičnem branju interesi in vsebina prepletali tako s predmetnimi področji drugih naravoslovnih in družboslovnih ved kot tudi z interesi literarnega in jezikovnega pouka. Malo komplicirano — takole prepletanje, bi lahko ugovarjali. A na razredni stopnji, kjer vse predmete poučuje en sam učitelj, problemov tako rekoč ne bo. Na predmetni stopnji in v srednji šoli pa jih dolgoročno gledano tudi ne bi smelo biti, saj bomo morda vendarle enkrat uspeli preseči ljubosumno varovanje interesnih sfer

posameznih predmetov in v imenu racionalizacije dela (in varčevanja s šolskimi urami, ki jih je z vidika učnega načrta zmeraj premalo, z vidika obremenitve učencev pa odločno preveč) končno enkrat resno mislili s tistimi "korelacijami", ki jih že dolgo tako administrativno vestno zapisujemo v učne priprave.

In kaj naj bi pri takem pouku pragmatičnega branja počeli?

Verjetno bi kazalo začeti pri informacijskem branju. Ne le zato, ker večina ljudi v svojem življenju (kasnejšem, ne le šolskem) največ svojega bralnega časa porabi za iskanje informacij, ampak tudi zato, ker je uspešna pot do informacije v sodobni družbi tudi vse bolj pot do uspeha.

Že v prvem razredu lahko učence informacijsko vzgajamo. Če česa ne vemo, bomo pogledali v knjigo. Koliko mladičev dobi medvedka? Če hočemo to izvedeti, moramo poiskati pravo knjigo (minili so časi, ko je bilo treba v takem primeru vprašati le tovarišico, ki je, če odgovora ni vedela, zardela in ježno rekla, da to ni snov današnje ure in da naj Janezek ne moti!). Čisto verjetno je, da take knjige v razredu nimamo (a jo bomo, ko bodo časi šolam bolj naklonjeni, imeli), zato jo bomo šli iskat v knjižnico. Krasno je, da nam le zato, da bi dobili eno informacijo, ni treba prebrati cele knjige. So načini, da najdemo *pravo stran*, kjer je to, kar nas zanima, napisano. Otrokom pokažemo kazalo in skupaj poiščemo, koliko mladičev ima medved. Drugič lahko po ustrezno knjigo pošljemo dva učenca, ali otrokom naročimo, naj informacijo poiščejo za domačo nalogo. (To je lahko motivacija za naslednjo uro ali utrjevanje predelane.)

Otroke naučimo, kako v telefonskem imeniku najdejo številko živalskega vrta, kako ugotovimo s pomočjo kuharske knjige, če je mogoče tudi doma pripraviti bonbone (ne da bi pri tem brali celo knjigo), kako se iz časopisa razbere, kdaj bo na sporedu *Živ-zav*, in kako izvedeti, ali je Polonca Kovač napisala še kaj drugega kot *Pet kužkov išče pravega*, če nam je bila ta knjiga zelo všeč in bi radi prebrali še kakšno (to bi se morda dalo ugotoviti v katalogu šolske ali Pionirske knjižnice.)

Spretnost iskanja informacij se iz razreda v razred, iz nižje stopnje šolanja v višjo stopnjuje in se ne zaključi niti na fakulteti. Knjižničarji in bibliotekarji govorijo o t.i. informacijski pismenosti prebivalstva. Oni vedo o tem več kot mi slavisti in nujno je, da se na tem področju z njimi povežemo. Ne le zato, da nam bodo v knjižnice nakupili ustrezne zbirke strokovne literature, kjer je informacije mogoče najti, ampak v prvi vrsti zato, ker nam bodo lahko občutno pomagali pri urjenju spretnosti iskanja informacij.

Vzporedno z informacijskim branjem bo treba že zelo zgodaj otroke učiti tudi strokovnega branja — obvezno na strokovnih in nikakor na literarnih besedilih! In kaj naj bi tu počeli? No, gotovo vse tisto, kar predvideva že prej omenjena Buzanova sedemstopenjska lestvica. Bertrand Russel¹⁴ je v svoji *Knjigi o možganih* opisal kar nekaj tehnik, kako je mogoče doseči, da bo branje hitrejše, učinkovitejše, racionalnejše in v prvi vrsti efektnejše (kar pomeni, da bomo iz prebranega uvrstili v svoj razum ravno toliko vsebin, kolikor jih je potrebnih, da bomo prišli do želenega spoznanja).

Russlove tehnike se začenjajo pri tako preprostih rečeh, kot je pospeševanja branja s pomočjo hitrejšega premikanja vodila (ste vedeli, da je mogoče na ta način brez posebnih težav povečati hitrost branja za 50% - od 274 na 465 besed na min.?) in se nadaljuje preko odpravljanja regresije (25% vseh premikov z očmi pri otrokovem branju je regresivnih, pri odraslem jih je še vedno 15%) vse do zahtevnega širjenja fokusa fiksacije. Pri njem se lahko poučimo o tem, kako človek veliko lažje prepozna (= bere) znano in kako veliko energije troši ob dešifriranju neznanega. Vse to je zelo važno, če hočemo otroke naučiti bliskovitega branja — ne zato, da bi znali vsebine "bliskovito" prebrati, ampak zato ker je na ta način mogoče opaziti ključne besede, ki jih potem ob drugem, študijskem branju prepoznavamo in tako veliko lažje dojamemo bistvo zapisanega.

¹⁴ Russel. B.: *Knjiga o možganih*. Ljubljana 1987.

Skratka, pri strokovnem branju bomo otroke učili, kako iz množice besed hitro in ефектно izluščiti tisto, kar je pomembno, kako se izogniti preobilju, kako podčrtujemo, beležimo, izdelamo ob strokovnem besedilu svoj miselni vzorec (pri čemer prihajamo k bistvu miselnega vzorca!), in ne nazadnje, kako v strokovnem besedilu najdemo informacijo.

In kje je po vsem tem literarnoestetsko branje, boste vprašali. Tam, kjer je bilo doslej. Pri urah slovenščine od prvega razreda osnovne do zadnjega razreda srednje šole. Res je, da mu bomo ob taki koncepciji poučevanja branja v funkciji morali odščitniti marsikatero uro, vendar ne smemo pozabiti, kaj bomo s tem pridobili. Literatura je končno postala literatura (in ne bo več le nosilec pragmatičnega pomena), literarnoestetska bralna vzgoja pa se bo lahko, potem ko bo jasno in nesporno njeno mesto, mirno ukvarjala, s čimer se je hotela ukvarjati že doslej: s pridobivanjem bralne spretnosti in literarnostetskega zaznavanja.

Kako naj to počne? — To pa je že druga zgodba, ki presega okvir tega zapisa.

Summary

UDC 372.41:372.880.863

Metka Kordigel

READING OR READING

Everyone of us reads sometimes, first in order to get informed, second to learn something, and third because we like to read, because we like literature, briefly, to enjoy.

That is why it is not opportune to talk about reading itself (since such a label is not exact enough), but rather about reading in function — thus about pragmatic and literary-aesthetic reading.

These represent two diametrically-contrasted reading practices, for the pragmatic one shows reading competence in the speed and versatility in the search for information, the separation of the thing searched for from the context and placing it in the personal thought scheme. This technique has the primary objective in reading rationally with respect to what and how much we want to learn. On the other hand, literature cannot be read slowly enough. We read, because we like to read, and our reading shall be all the more rewarding, the more aesthetic, ethical and cognitive dimensions we are able to perceive. There is, to be sure, no superabundance in literature, for all the poet's expressions uniquely and in a single meaning describe a certain emotion, thought, idea, apparition, vision.
