

KURIKULARNI BRALCI, TABUJI IN CENZORSKE STRATEGIJE (PRIMER *CANKARJEVO TEKMOVANJE*)

Članek se v uvodu osredotoča na okrnjene pravice bralcev pri bralnem dogodku, nato opredeljuje plasti, ki sooblikujejo problemskost besedila (tema, perspektiva, zgodba, književna oseba, jezik, razpoloženje); ti dejavniki bralčevega odziva na besedilo ob vpletanju družbe in ideologije lahko besedilo spremenijo v tabujsko. V osrednjem delu analizira cenzorske strategije: anonimno spletno hujskaštvo, presojanje neprebranih besedil, pristransko poročanje (nekaterih) medijev ter omejevanje branja na podlagi vzgojno-poučnih oz. idealizacijskih pojmovanj mladinske književnosti. V sklepnem delu so opredeljena priporočila mentorjem za zavračanje cenzure pri pouku književnosti.

Ključne besede: bralni dogodek, kritično branje, cenzorske strategije, priporočila mentorjem

Naša večletna opazovanja in poizvedovanja med učenci osnovnih in srednjih šol lahko strnemo v ugotovitev, da je odnos učencev do književnosti v šoli, v veliki meri pa tudi po končanem šolanju, odvisen od učitelja. Zato je pomembno, kako je ta kos svoji nalogi spodbujevalca dejavnega učenja in moderatorja kakovostnega literarnega branja pri učencih.

Boža Krakar Vogel (2004: 28)

V šoli, kakršne si želimo, vprašanje izbire knjig, ki jih berejo šolarji, ne bo samo strokovno vprašanje (slavistično, razvojno-psihološko, pedagoško ...), ampak zaradi nespornega vpliva knjig na razvoj osebnosti tudi vzgojno. Kot tako nesporno spada v področje deklarirane odgovornosti staršev in posledično zahteva vpliv staršev na izbiro šolskega branja.

Anton Meden (2005: 134–135)

Uvod

Besedna zveza *bralni dogodek* že sama po sebi opredeljuje temeljno značilnost šolskega branja, s katerim se povezujejo dejavnosti sprejemanja in tvorjenja besedil; ker je bralni dogodek vodeno branje istega besedila, branje pri njem ne sodi v območje zasebnega branja (česar koli in kakor koli), ampak zahteva **večkratno in poglobljeno** branje ter **pogovor** o prebranem. Da bralni dogodek (šolska interpretacija besedila pri pouku, domače branje in bralna značka, *Cankarjevo tekmovanje*) ni in tudi ne more biti izenačen z zasebnim branjem, povedo že pravice (zasebnih) bralcev (gl. Pennac 1996), ki jih bralec pri bralnem dogodku nikakor nima, saj

- **ne bere česar koli**, ampak predvsem kakovostno književnost, ki jo zajemajo bolj ali manj odprti (a vendar predpisani) sezname šolskega branja – interpretacija »česar koli« v razredu sploh ne bi bila izvedljiva;
- **ne preskakuje strani**, ampak vadi in kasneje dokazuje natančno branje (razvija tudi »**strategije tesnega, podrobnega branja** ‘od vrstice do vrstice’ in iskanja detajlov v besedilnem temelju« (Krakar Vogel 2014: 31));
- **mora** knjigo prebrati do konca (**nima pravice, da je ne dokonča**) – bralni dogodek in šola nasploh ne smeta pretirano poudarjati (književnih) interesov otrok, ker (bralno) ugodje ni edini, morda celo ne najpomembnejši cilj pouka; doživljajsko branje »v šoli sistematično poglobljamo s kognitivnim, pa tudi ustvarjalnim branjem« (gl. Žbogar 2014: 551);
- **ne bere le zaradi užitka (poistovetenja)** – bralni dogodek ne razvija le identifikacije s književnimi osebamami (gl. Lewis 2000), ampak (predvsem) kritično vrednotenje njihovih ravnanj in stališč;
- o prebranem **ne sme molčati** (ali vsaj ne more pričakovati, da bo za molk ocenjen pozitivno).

Vprašanja o načinih branja pri bralnem dogodku se zastavljajo vedno znova, še posebej, kadar v javnosti pride do kritik izbire knjig za bralni dogodek (praviloma se to dogaja »v valovih«, gl. Krakar Vogel 2005: 117). Tako je bilo pričakovati, da se bodo polemike razvnele tudi ob izbiri problemskih besedil za *Cankarjevo tekmovanje* v šolskem letu 2011/12; burnim odzivom so sledili bolj umirjeni strokovni vpogledi in premisleki, najprej na posvetu *Cankarjevo priznanje – od kod in kam*, ki je potekalo 11. 11. 2011 v sejni sobi ljubljanskega magistrata. Posvet je organiziralo Slavistično društvo Slovenije, ki mu je predsedovala Boža Krakar Vogel; pripravila je tudi temeljne usmeritve za pripravo diskusijskih prispevkov. V razpravi, ki je sledila uvodnim predstavitvam, je bila uporabljena besedna zveza *kurikularni bralci*: razumeti jo je mogoče kot oznako za bralce, ki (neposredno ali posredno) sodelujejo pri bralnem dogodku: »Kurikularni bralci niso samo ciljni bralci (učenci) in niso samo njihovi pomočniki (mentorji), ampak so tudi vse druge skupine, ki to berejo. Strokovna komisija gotovo, starši pa tudi gotovo, pa širša javnost tudi gotovo pa še drugi strokovnjaki tudi« (Krakar Vogel 2011). Očrtana opredelitev kurikularnih bralcev zastavlja nekaj za načrtovanje bralnega dogodka vsekakor bistvenih vprašanj:

- Kaj je problemska oz. tabujaska književnost in kateri dejavniki jo sooblikujejo?
- Kako kurikularni bralci berejo problemsko književno besedilo? Katere so cenzorske strategije, ki problemsko besedilo spreminjajo v tabujsko?
- Ali in kako naj učitelji upoštevajo mnenje drugih kurikularnih bralcev – ob tem, da so mentorji bralnega dogodka?

Problemska in tabujaska književnost, cenzorske strategije in *Cankarjevo tekmovanje*

Problemskost je vsebinska besedilna kategorija, povezana je s posameznim bralnim doživetjem, tj. z doživljanjem, razumevanjem in vrednotenjem književnosti (gl. Krakar Vogel 2004: 40–44) ter učinkom na posameznega bralca. Odločujoči dejavniki, ki sooblikujejo problemskost kakega besedila, so tema, zgodba, književna oseba, jezik ter prevladujoče razpoloženje. Na drugi strani je *tabujskost* v književnosti posledica »družbenosti branja«, tj. družbenih predstav oz. konvencij o branju (gl. Grosman 1989) – a ne le o branju, tudi o vlogi mladinske književnosti in celo o otroštvu. Problemskost je torej povezana z dialogom med bralcem in besedilom, tabuji z vprašanji ideologije otroštva in želje odraslih po nadzoru nad branjem mladih.

Kako kurikularni bralci berejo problemsko književnost in s katerimi strategijami jo spreminjajo v tabujsko, (družbeno) nesprejemljivo? Za procese tabuiranja (in v skrajni legi prepovedovanja) književnih besedil je smiselno uporabljati besedno zvezo *cenzorske strategije*,¹ te povezujejo naslednje dejavnike: (1) subjektivno razumevanje problemskega besedila, (2) subjektivne ali družbene predstave o pomenu branja in podobi otroštva, (3) postopke javnega delovanja (tudi političnega) zoper izbrana problemska besedila in stroko. V nadaljevanju so prikazane najbolj značilne tovrstne strategije, ki so jih kurikularni bralci uporabili ob dveh problemskih besedilih, predpisanih za *Cankarjevo tekmovanje* v šolskem letu 2011/12; prvo je roman Andreja Predina *Na zeleno vejo* (2011), o najstnikovem uporništvu, drugo je zbirka kratkih zgodb Andreja Makuca *Oči* (2001). Do obeh so se nekateri kurikularni bralci vedli izrazito cenzorsko – z zahtevami po umiku besedil in celo s pozivi k javnemu obračunu z njunimi predlagatelji.

Anonimno spletno hujskaštvo. Tovrstno spletno delovanje zoper izbrana besedila in komisijo se je nasploh razmahnilo jeseni 2011 na spletnih straneh *Med.Over.Net*; tu je od 27. 7. 2011 do 1. 9. 2014 potekala razprava o obeh knjigah, hkrati pa se je tematika širila tudi na druga, celo povsem neknjiževna vprašanja: soodločanje staršev pri načrtovanju bralnega dogodka (tekmovanja), pobude za bojkot tekmovanja, vpletanje drugih problemskih tem, ki s samim tekmovanjem sploh niso povezane (npr. sestava

¹ Perry Nodelman (1996) v poglavju *Otroško branje in cenzura* opredeljuje več možnosti cenzorskega omejevanja, npr. zavračanje tabujev (grozljivi prizori, neprimerna sporočila, stereotipi, spolnost ipd.) ali del, ki opisujejo neprimerno otroško vedenje. Vsebinsko filtriranje književnosti pa razvoju bralne kulture nikakor ne koristi: »nevednost povzroča več škode kot znanje« (prav tam: 86).

učnega načrta za predmet slovenščina (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).² Zanimivo je, da je razpravo s povednim naslovom *»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ* sprožila avtorica z vzdevkom *ena konzervativka*; iz njenega zapisa se da sklepati, da je šlo za učiteljico slovenščine, ki je, ne da bi sploh poskusila vzpostaviti dialog z državno komisijo, pisala na forum, »ker je tu veliko staršev in bom gotovo dobila kako mnenje, s pomočjo katerega se bom lažje odločila« (prav tam). Ta model ravnanja je zgovoren: strokovna vprašanja, povezana z vrednotenjem in šolsko interpretacijo mladinske književnosti, so postavljena v okvir anonimnega nestrokovnega (laičnega) okolja; argumentacija za to ali ono vrednotenjsko oz. interpretacijsko odločitev zato praviloma ne izvira iz strokovnih, ampak pogosto povsem osebnih in pogosto pristranskih sodb. Nekateri kurikularni bralci, ki napovedujejo bojkot in k temu spodbujajo še druge, se **ne odzivajo** na poziv k pogovoru o problematiki: ne stopijo v stik s komisijo, njenih članov ne povabijo npr. na pogovor s starši. Namesto tega pa zavestno ustvarjajo javni škandal – tudi z napačnimi dejstvi; npr. z navajanjem napačnega števila tekmovalcev ali s strokovno »korektnostjo« *35-letne slovarce*, ki iz učnega načrta izpiše s tekmovanjem povsem nepovezan cilj (*»napiše lastno pripoved, tako da posnema jezik in slog književnega besedila«*, prav tam) ... Pri tovrstnem spletnem ravnanju se zdi, da kritično branje problemske književnosti sploh ni najpomembnejše, še manj širjenje bralne kulturne in razvijanje bralne zmožnosti. V ozadju so pač specifični (politični?)³ interesi posameznikov in skupin, problemska besedila pa so zgolj priložnost za njihovo družbeno izražanje: »Mislim, da je zelo velik problem politizacija tega. /.../ /To je/ nivo diskurza, ki je obupen. /.../ Stroka /bi/ morala reči: Oprostite, politika sem nima vstopa« (Merc 2011a).

Negativne sodbe o književnih besedilih, ki jih kurikularni bralec sploh ni prebral. Zanimiva cenzorska strategija je presojanje neprebranih besedil; pri tem velja uvodoma opozoriti na ugotovitev raziskave spletnih odzivov na književnost nasploh (ne le na problemska besedila):

Večina mladih komentatorjev knjige prebere, zato je njihovo vrednotenje del dobro argumentirano. Med starejšimi komentatorji pa je več tistih, ki knjig sploh ne preberejo, ampak jih samo komentirajo. Njihovi argumenti temeljijo na mnenju drugih bralcev oziroma komentatorjev. V svoje objave tako vključujejo splošna mnenja javnosti in ne lastnega mnenja o besedilu – osredotočajo se na primernost knjig za mlade bralce in vrednotijo neprebrana besedila. (Tršan 2013: 86.)

² Ker so navedeni primeri značilni modeli ravnanja, so imena avtorjev navedkov izpuščena, saj gre za vzdevke, hkrati pa za razpravo o načinih branja niso bistvena. Navedki so dostopni na spletu (*»Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*), drugi viri (elektronska sporočila) pa pri avtorju članka.

³ O odzivih političnih strank na izbiro besedila, ocenah neprimernosti vsebine, pozivih k zamenjavi besedil gl. <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5665>> (dostop 15. 10. 2014). Ena od političnih strank je s tem v zvezi vložila tudi poslansko vprašanje s pomenljivim delom, v katerem ministra sprašuje, kdo »je odgovoren za tako neprimeren izbor in ali bo sankcioniran«.

Posebej problematično in celo zaskrbljujoče je ravnanje učitelja, ki sledi **metodi parcialnega branja in škandala**, npr.: »V naši šoli se je o obeh knjigah razvila široka debata o primernosti. Z učenci osmega in devetega razreda sem se pogovorila o vsebinah, tudi prebrali smo nekaj odlomkov in takoj so rekli, da se tekmovanja ne bodo udeležili« (prav tam). Ali ni naloga mentorja ravno nasprotna očrtanemu: presegati prvotne (delne) sodbe o besedilih, se spraševati o književnem in družbenem kontekstu, prebrano vrednotiti in mnenje utemeljevati? Prav tako napačen je pritisk staršev ali vodstva šole na slovenista, ki se mu zdi problemsko besedilo primerno in zanimivo izhodišče za bralni dogodek. Slovenisti se pri bralnem dogodku v šoli (berila, domače branje) praviloma srečujejo s problemskimi besedili, ki naj bi bila za mlade bralce izziv in priložnost za kritični premislek o stvarnosti. Cenzorska drža, ki izvira bodisi iz nekritičnega prevzemanja medijskih interpretacij bodisi iz površnega branja besedila, pa ni nič drugega kot neutemeljen in škodljiv poseg v strokovno avtonomijo učitelja kot strokovnjaka za svoje predmetno področje;⁴ še več: morda gre res za »destrukcij(o) šole, učiteljeve in šolske avtonomije« (Merc 2011b: 1).

Pomemben delež k podžiganju cenzorskih strategij med kurikularnimi bralci prispeva **pristransko poročanje (nekaterih) medijev**, ki ravnajo po načelu *le škandal je novica*. Ne da bi kakor koli dvomili o svobodi medijskega poročanja, je dejstvo, da se v medijih o *Cankarjevem tekmovanju* piše skorajda le v primeru, če so novice (lahko) alarmantne. Javnost tako ni obveščena, da se je število tekmovalcev v zadnjih letih povečalo za petkrat, da tekmujejo že najmlajši bralci in da izbira problemskih besedil bistveno ne vpliva na udeležbo. Ali je torej na podlagi medijskih »viharjev« ali strahu pred njimi smiselno prilagajati bralni dogodek in se zaradi udobnosti raje odločati za izbiro (neproblemskih) besedil? Zagotovo **ne**.

Tako medijske kot druge (pristranske, cenzorske) razlage praviloma izhajajo iz poudarjanja **delov pripovedi, iztrganih iz sobesedila**. O zgrešenosti metode razlage iztrganega citata je prepričljivo, tudi v povezavi s Predinovim romanom, pisal že A. Bjelčevič (2013), hkrati pa opozoril še na druge možnosti napačne interpretacije. Ena od njih je brez dvoma tudi zavajajoče interpretiranje avtorjevega namena (npr. da izbrani knjigi »enosmerno (pornografsko in sadistično) prikazujeta obravnavano tematiko« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*). Ne le, da tovrstne oznake sporočilnosti niso dokazane, največkrat izhajajo iz napačnega izhodišča, in sicer iz izenačevanja avtorja in književne osebe (prvoosebne pripovedovalca). Pisatelj ni prvoosebni (avtorski) pripovedovalec, avtorjev namen pa – upoštevaje temo romana, podobo književne osebe, jezik kot izraz upora, motiviko in razpoloženje, ne le posameznih drobcev dela⁵ – nikakor ni ne pornografskost prikaza spolnosti

⁴ »Glede Predinove knjige *Na zeleno vejo* pa: sama proti temu nimam nič, brez zadržkov bi ga obravnavala, a so, žal, nad mano nekateri, ki mislijo drugače ...« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

⁵ Eden od tekmovalcev je na spletu zapisal tudi to: »Knjigi sta poučni in v bistvu odvrčata bralce k takim dejanjem. Ne smemo gledati samo na vulgarni jezik, vsebino in podobne stvari ampak raje pogledjmo kakšno sporočilo za knjigo stoji« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

ne zagovarjanje rabe vulgarnega jezika in v primeru Makučevih avtobiografskih zgodb tudi ne »užitkarsko mučenje živali in živalskih mladičev« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*). Vprašanje, ki presega meje tega prispevka, pa je, ali tovrstne cenzorske/bralne strategije odražajo šibko bralno pismenost ali neliterarne namene interpreta – ali morda celo oboje.

Izbiri nekateri bralci vendarle presojujejo bolj utemeljeno: na podlagi celovitega besedila (ne sklicujejo se na posamezne besedilne drobce, medijske interpretacije in spletno hujškaštvo). Ti bralci besedilo problematizirajo na podlagi **vzgojno-poučnih oz. idealizacijskih pojmovanj mladinske književnosti**: mladinska književnost naj bo vzgojna in naj otrok ne straši, vsebuje naj pozitivna sporočila, (predvsem) svetle, ne (le) temnih strani življenja; šola naj »vzgaja s svetlobo« in ponuja »pozitivne zglede« (gl. Meden 2005: 137–138). V tem smislu naj bi mladi tudi med branjem spoznavali vrednote iz šolskih vzgojnih načrtov, »/p/okazati jim je treba lepši svet, da bodo vedeli, da se je mogoče odlepiti od dna« (Šinkovec 2011: 17). Tovrstna pojmovanja vsebine beriva za mlade in njegove vloge pri oblikovanju doraščajočega posameznika so blizu starejšim pojmovanjem bistva in funkcije mladinske književnosti (gl. Kobe 2004), kar je na kratko mogoče povzeti tako: starejša vzgojno-poučna mladinska književnost naj bi otroke med drugim varovala pred pohujšljivim ljudskim izročilom, njeno središče naj bo prikazovanje kreposti, otroških vrlin (npr. usmiljenje, marljivost, dobrodelnost, spoštovanje starejših). Zglednost otroka se v starejši mladinski književnosti izraža na dva načina: kot neposredna vzgojnost otroške književne osebe ali kot njena igrivost. Toda že najstarejša vzgojno-poučna mladinska književnost mlademu bralcu ne ponuja le vzornika (po katerem naj bi se bralci zgledovali na poti v »lepši svet«), ampak tudi **svarilni zgled** – ta je zaradi svojega ravnanja kaznovan. Tako bi bilo (s kančkom humorja) možno zapisati celo, da delujejo nezgladni (problemski) liki v obeh knjigah izrazito vzgojno – saj so za svoje ravnanje na koncu (svarilno) kaznovani! A to za razpravo o delovanju sodobne mladinske književnosti ni pomembno, saj kurikularni bralci bržkone vedo, da je sodobna mladinska književnost praviloma sporočilno odprta in ne ponuja ene same poti k sreči – zato tudi ne zahteva niti posnemanja niti zgražanja, pač pa predvsem temeljit razmislek o sporočilu, ki se zdi bralcu tabujsko.⁶

Problematiziranje izbire lahko izvira tudi iz pojmovanja otroštva, književnih interesov mladega bralca ter neupoštevanja drugega (obveznega) branja. Neredko se (v spletnih komentarjih) cenzorske strategije opirajo na posameznikovo **pojmovanje otroštva**. Čeprav je zaradi anonimnosti težko zagotovo vedeti, kdo je avtor tega ali onega zapisa, je povedno po eni strani sklicevanje odraslih na občutljivost in nekritičnost mladega bralca in po drugi strani povsem drugačni zapisi mladih o relevantnosti problemske tematike. Če se odrasli sprašuje, ali je najstnike »v soočanju z realnostjo

⁶ »Po drugi strani se vprašajmo: kdo pa živi 'po knjigah'? Je kak duševno zdrav človek (ali sploh kdo na svetu) po branju Kafkove Brane izdelal tak neznosno, neizmerno pošasten mučilni stroj in z njim mučil svoje sovražnike? /.../ Koliko deklic je zbežalo v skale, ker jim je bilo doma nevzdržno, kot Janja iz Odprave zelenega zmaja?« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

res treba potisniti v gnoj in jim vzeti občutek za lepo in prav in jih prepustiti brezupu« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje* v OŠ 2011), najstniki zapišejo: »/M/islam, da je knjiga odlična. kajti sex, droge, alkohol ..., to je pač naše življenje« (prav tam). In komentirajo učinek oz. morebitno nekritično posnemanje vsebine: »/D/rugače pa sem 14 letnik in zato, ker sem prebral knjigo Na zeleno vejo ne podoživljam nobenih travm in duševnih motenj, ter se ne drogiram in seksam vsepovprek« (prav tam). Razlika med stališči mladostnikov in odraslih je torej vidna tudi v pojmovanju ustreznosti problemskih tem – zavračanje se utemeljuje v nezrelosti mladostnikov, ustreznost v pojavljanju tovrstnih vprašanj tudi v sodobnem svetu, predvsem pa v mladinski literaturi – komentarji mladostnikov kažejo tudi na to, da se jim problemske teme večinoma sploh ne zdijo tabujske, torej neprimerne in prepovedane (gl. Žbogar 2014: 554). Dejstvo je tudi, da se s problemskimi temami mladi bralci ne srečajo le v okviru *Cankarjevega tekmovanja*, ampak tudi pri pouku (ob odlomkih iz beril) ter pri za vse obveznem domačem branju (gl. Saksida 2012). Pojmovanje otroštva, zrelosti mladostnika⁷ in vpliva književnosti na mlade presega tako razpravo o *Cankarjevem tekmovanju* kot o književnem pouku nasploh; bržkone pa je res, da je veliko odraslih »veliko bolj naklonjenih določanju, česar naj otroci ne bi kot kaj in kako naj bi brali« (Nodelman 1996: 85). Koliko odraslih se z otroki kakovostno pogovarja o stiskah in krivicah v sodobnem svetu in književnosti, ki ga odseva?

Povzetek in sklepna priporočila mentorjem branja

Za konec ostaneta le še povzetek ugotovitev ter odgovor na vprašanje, ali in kako naj učitelji upoštevajo mnenje drugih kurikularnih bralcev – ob tem, da so kot usposobljeni bralci (gl. Krakar Vogel 2004: 28–37) mentorji oz. vodje bralnega dogodka. Analiza cenzorskih strategij kaže naslednje:

- V javnosti, posebej anonimno na spletu, se pojavlja izrazito pristransko tesno branje (gl. Krakar Vogel 2014) problemskih besedil: preusmerjanje pozornosti k vprašanju, ki s književnostjo niso povezana (npr. politizacija izbire knjig),⁸ kritika neprebranih besedil, razlaga odlomkov, ki so iztrgani iz sobesedila in razloženi v nasprotju z besedilno celoto. Tovrstne cenzorske strategije mora mentor branja dosledno **odklanjati**, saj s kakovostnim kritičnim branjem nimajo nič skupnega – **ne sme popuščati** ne pritiskom medijev ne (anonimnih) skupin, ki mnenj ne utemeljujejo na podlagi (temeljitega) literarnega branja. Učitelj slovenščine se je v teh primerih dolžan boriti zoper cenzuro (gl. Nodelman 1996) in zagovarjati tako svobodo književnega izražanja kot pomen kakovostnega pogovora o prebranem pri bralnem dogodku.

⁷ »Po mojem mnenju bi morali takšnje knjige brati redno v šoli da bi se mnogi zavedli kaj naredijo droge, cigareti, travca, in sex (aids p take fore)... Prosim da se nehate zgražati nad usebino knjige. Saj neveste kako je vresnici biti najstnik« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje* v OŠ 2011).

⁸ Gl. E. Johnson Debeljak: Zaupanje, cenzura in kulturni boj. *Delo*, 23. 10. 2011. <<http://www.delo.si/mnenja/komentarji/zaupanje-cenzura-in-kulturni-boj.html>>. (Dostop 13. 12. 2014.)

- Tudi kadar morebitni nesporazumi, povezani s problemsko književnostjo, izvirajo iz vprašljivega razumevanja avtorjevega namena ali iz tradicionalnih pojmovanj vloge mladinske književnosti, branja in podobe otroštva, mentor branja **mora** ohranjati svojo temeljno vlogo: spodbujati kurikularne bralce k utemeljevanju vrednotenjskih sodb, dokazovanju problemskosti v besedilu in (ne)primernosti sporočil na podlagi verodostojnih vpogledov v bralne odzive.⁹ Posploševanje in govorjenje o bralni zmožnosti mladih in njihovih interesih ter posledično o prezahtevnosti besedil »na pamet« (ali z ideoloških stališč) zagotovo ne prispeva k vzpostavitvi »odnosov enakovrednega partnerstva in sodelovanja« (Meden 2005: 130).
- Učitelj književnosti torej ni le mentor branja mladim, je tudi **vodja pogovora o prebranem** z njihovimi starši in javnostjo nasploh. Vsekakor je smiselno spodbujati sodelovanje med mentorjem branja in starši pri razvijanju bralne pismenosti, a učitelj **ne pristaja ne na vsebinske ne na zahtevnostne cenzorske posege staršev**, ampak dosledno zagovarja in uveljavlja svojo strokovno avtonomijo, ki mu jo (poleg strokovnih kvalifikacij) podeljujejo javno veljavni učni programi, po katerih dela pri bralnem dogodku. Ob tem dosledno upošteva kriterije »objektivnosti, pluralnosti in kritičnosti« (Šebart Kovač in Krek 2009: 158), hkrati pa skupaj s starši zagotavlja, da je pri bralnem dogodku v kar največji meri zagotovljena njegova avtoriteta pri doseganju učnih ciljev (prav tam: 187–207).
- Vsak bralni dogodek temelji na pogovoru¹⁰ – še posebej je strpna, a hkrati poglobljena razprava nujna, če obravnavamo problemske teme. Učitelj prav zaradi načela raznovrstnosti besedil za šolsko interpretacijo nikakor ne sme izbirati le knjig, »ki pri učencih in starših ne bodo zbujale odpora« (Meden 2005: 136), ampak **mora izbirati** tudi literarne provokacije, družbenokritične teme in zahtevnejša besedila, npr. sodobno poezijo, ki jo ta ali oni kurikularni bralec prav zaradi nerazumljivosti, tujosti postavlja – med tabujška (nepriemerna) besedila! A če nič drugega, **problemske teme vedno znova odpirajo nove možnosti kritičnega vrednotenja prebranega**, razvijajo bralne strategije mladih in, vsaj upati je, odraslih bralcev, ter širijo polje in možnosti zahtevnega argumentiranega pogovora o prebranem z upoštevanjem bralnih strategij višjih ravni bralne pismenosti (gl. Pečjak 2010). Pri tem je vloga mentorja branja ključna, še posebej, če se pri njihovem razvijanju odloči za izvajanje kompleksnega problemsko-ustvarjalnega pouka (gl. Žbogar 2013).
- In za konec: morda bi prav starši pri bralnem dogodku morali zagotoviti pogoje za delo, v katerih se **učitelj kot avtoriteta** »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na

⁹ Mednarodna raziskava bralne pismenosti PISA je že leta 2009 zaznala upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti; posebej problematično pa je, da dosega najvišje bralne kompetence »0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA 2010: 2).

¹⁰ »Naša učiteljica nam je obe knjigi predstavila na zanimiv način a vedno smo povedali kaj se nam ne zdi prau. Kletvice pa so posebne samo zato, ker nismo vajeni da so zapisane« (»*Pornografija*« za *Cankarjevo tekmovanje v OŠ 2011*).

podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač in Krek 2009: 197). Bi torej lahko bile (tudi) problemske teme, ob katerih se srečujejo odgovorni kurikularni bralci, ena od poti za dvig precej klavrne ravni bralne pismenosti na Slovenskem?

Literatura

- Bjelčevič, Aleksander, 2013: Pornografija pri pouku slovenščine. *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 21–29. <http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49_SSJLK/bjelcevic.pdf>. (Dostop 15. 10. 2014.)
- Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.
- Kobe, Marjana, 2004: Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850. Maribor: *Otrok in knjiga*.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2005: Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. Hladnik, Miran (ur.): *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 16). 117–128.
- Krakar Vogel, Boža, 2011: *Cankarjevo priznanje – od kod in kam*. Diskusijski prispevek na posvetu o tekmovanju za Cankarjevo priznanje. <<http://www.youtube.com/watch?v=Y8DXQLxIC18>>. (Dostop 14. 10. 2014.)
- Krakar Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli* 17/3–4. 25–35.
- Lewis, Cynthia, 2000: Critical Issues: Limits of Identification: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research* 32. 253–266. <<http://jlr.sagepub.com/content/32/2/253.full.pdf+html>>. (Dostop 30. 10. 2014.)
- Meden, Anton, 2005: Starši smo lahko odgovorni za vzgojo le, če imamo vpliv na vzgojne dejavnike tudi v šoli in pri domačem branju. Hladnik, Miran (ur.): *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 16). 129–138.
- Merc, Dušan, 2011a: *Dobro jutro*, TV Slovenija, 11. 10. 2011: <<http://ava.rtvsllo.si/predvajaj/dobro-jutro-3-del/ava2.118149911/>>. (Dostop 30. 10. 2014.)
- Merc, Dušan, 2011b: Odgovornost in norosti. *Šolski razgledi* 62/16. 1.
- Nodelman, Perry, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- »Pornografija« za Cankarjevo tekmovanje v OŠ, 2011–2014. Forum Med.over.net: <<http://med.over.net/forum5/read.php?65,7084753>>. (Dostop 20. 9. 2014.)
- Pečjak, Sonja, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Razprave FF).
- Pennac, Daniel, 1996: Čudežno potovanje, knjiga o branju. Ljubljana: J. Pergar.

PISA 2010 = *OECD, PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 6. 3. 2014.)

Predin, Andrej, 2011: *Na zeleno vejo*. Ljubljana: Modrijan.

Saksida, Igor, 2012: Z odprtimi očmi zagotovo pridemo na zeleno vejo kritičnega branja. Navodila za pisanje in merila za vrednotenje razlagalnega spisa ter rezultati na državnem tekmovanju v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2011/2012. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 19–34.

Šebart Kovač, Mojca, in Krek, Janez, 2009: *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Šinkovec, Silvo, 2011: Žaganje zelene veje. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 13/52. 16–18.

Tršan, Barbara, 2013: *Problemske teme in odzivi bralcev na spletnih forumih: diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Mentor: Saksida, Igor. <<http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1306>>. (Dostop 30. 10. 2014.)

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica 18).

Žbogar, Alenka, 2014: Literarno branje in mladostniki. *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba FF (Obdobja 33). 551–557.