

- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja, ki je povezana s poznavanjem značilnosti besedilnih vrst, torej literarnih zvrsti, vrst in žanrov,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja tistih segmentov literarnega besedila, ki ustvarjajo literarni učinek z medbesedilnimi korelacijami ...

To pa je velika množica nalog. In če jih hočemo izpolniti, izbor iz nacionalnega in civilizacijskega kanona in nekanona naenkrat ni več stvar individualnega literarnega okusa. Izbor besedila postane zahtevna zadeva. Še posebej, če v konceptu na učenca osredinjene književne vzgoje upoštevamo:

- kriterij primernosti aktualni otrokovi recepcijski zmožnosti in
- kriterij za obdobje značilnih literarnih interesov!

In, da bi bila zadeva še bolj zapletena, upoštevamo avtorji beril še generacijski literarni interes. Kar pomeni, da institucije, ki ta generacijski literarni interes spremljajo, vprašamo, kaj otroci trenutno radi berejo.

Skratka!

»V literarna berilo za otroke le najboljše, ker je najboljše komajda zadosti dobro,« ni niti uporabno načelo, še posebej pa ne **kriterij**, na podlagi katerega bi lahko avtorji didaktičnih gradiv ena besedila odbirali, druga pa pri tem početju pustili zunaj! Danes je pri odločitvi, kaj v berilo in kaj raje ne, pomembno vse kaj drugega!

Igor Saksida

KOMUNIKACIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI

Kakšno je ustvarjalno branje umetnostnih besedil? Kako se pri sodobnem pouku književnosti spreminja pojmovanje vloge mladega bralca? Književna didaktika na ti dve vprašanji odgovarja predvsem tako, da pojasnjuje, katere so temeljne značilnosti sodobnega pouka književnosti in kaj je najpomembnejša razlika med sodobnim in tradicionalnim književnim poukom. Zdi se, da se je bistveno spremenila prav vloga **učenca**; ta je bil v okvirih tradicionalnega pouka soočen z množico besedil, sprejemal je njihovo razlago, ki ni bila njegova, ter bral in obnavljal vzgojna, neredko zastarela in estetsko problematična besedila. Za komunikacijski pouk književnosti je bistveno spoznanje, da je branje književnosti **dialog**; ta dialog poteka:

- med učencem in književnim besedilom – **branje** književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije ter
- med učenci samimi (učenec – učenec) ter učenci in učiteljem (učenec – učitelj) o književnem besedilu – ni dovolj, da besedilo v šoli le »preberemo«; o prebranem se je treba tudi **pogovarjati**, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati ...

Učenčevi spontani, subjektivni odzivi na besedilo – torej njegovo lastno branje – so izhodišče sodobnega književnega pouka. Na podlagi pogovora o književnosti, predvsem o prezrtih sestavinah/plasteh besedila pa se postopoma bližamo t. i. »popolnejšemu« literarnemu doživetju, torej globljemu, bolj prepričljivemu oz. zanimivemu razumevanju prebranega. Otroški spontani, prvotni odzivi na besedilo so torej predvsem osnova, nikakor pa ne končni cilj književnega pouka – prepričanje, da se branje slehernega bralca lahko dograjuje in izpopolnjuje, pa navsezadnje tudi osmišlja učiteljevo vlogo pri skupnem branju besedil. Osrednji problem književnega pouka je torej, kako pomagati učencu k zaznavanju čim več sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega besedila. Razvidno je, da temeljne usmeritve sodobnega dialoškega pouka književnosti ni mogoče najti niti v literarni vedi in njenih razlagah književnega besedila, ki naj bi se jih mladi bralci učili, niti v prevelikem poudarjanju otroškega spontanega, »čistega« bralnega doživetja in njegovega subjektivnega razumevanja besedila. Učenec kot bistveni člen komunikacijskega književnega pouka besedilo »dograjuje« – pri tem črpa iz sveta lastnih predstav (zunajliterane, medbesedilne, medijske izkušnje), kar pomeni, da z aktivno domišljijo opomenja, »oživlja« sicer mrtve črke na papirju. Pri tem postopku – pogosto gre za zapletene miselne dejavnosti – vključuje izkušnje iz realnega sveta (zunajliterana pogojenost literarnoestetskega doživetja), iz že prebranih književnih besedil (medbesedilna izkušnost) ter iz sveta filma oz. medijev, pa tudi sodobne tehnike in z njo povezanih pripovedi, npr. iz sveta računalnikov (svetovni splet, igrice ipd.). Prav glede na tovrstne izkušnje se bralci med seboj razlikujejo, tako da je za vsako (otroško) razumevanje književnega dela mogoče reči, da je enkratno, »unikatno«.

Bistveno vprašanje za učitelja je, katera **načela** upoštevati, ko je pred izbiro besedila (za obravnavo v razredu). Glede na sodobna spoznanja o subjektivnosti branja, tj. o tem, da lahko vsak bralec po svoje razume besedilo in da nobeno besedilo ni zanimivo samo po sebi ali zato, ker je tako zapisala književna veda, postane osrednje načelo izbora t. i. **relevantnost** besedil – besedilo je za bralca relevantno le, če s kako prvino (temo, problemom, junakom ipd.) nagovarja mladega bralca, živečega v konkretnem prostoru/času. Jasno je, da na tej stopnji utemeljevanje relevantnosti književnega pouka v t. i. »literarni razgledanosti«, torej v poznavanju književnosti, ne bi imelo prave veljave: mladi bralec si namreč težko predstavlja, zakaj bi bilo znanje o književnosti samo po sebi vrednota. Hkrati pa velja tudi upoštevati, da znanje o književnosti še ne pomeni tudi razvitih zmožnosti za samostojno doživljanje in razumevanje besedil: bralec sicer lahko o leposlovju veliko ve, vendar ga »ne zna« brati oz. ga ne bere rad. Sodobni pouk književnosti – tudi npr. v tretjem triletju devetletke – zato zelo omejuje obvezni nabor besedil – torej besedil, ki naj bi jih brali vsi otroci v naši šoli. Te avtorje in besedila označuje še učni načrt (UN: 56) s ciljem »učenci spoznavajo kanon mladinske književnosti« – gre torej za avtorje, ki so po pomenu in primernosti razvojni stopnji bralca za posamezni razred ključni. Vendar pa je tudi med »temeljnimi« avtorji potrebno izbirati ne pa obravnavati kar vseh po vrsti – zato učni načrt (UN: 57, 58) navaja **PREDLAGANA**, ne pa npr. obvezna besedila za uresničevanje ciljev. Ali drugače: učitelj, pa seveda tudi sestavljavci beril, na podlagi lastne presoje, izkušenj, razgledanosti, poznavanja otroških odzivov izberejo besedila za uresničevanje ciljev tako med avtorji oz. deli, navedenimi v učnem načrtu, kot tudi širše. Pri tem se je

nujno odreči želji/utvari, da bodo učenci spoznali vsa najpomembnejša ali »najboljša« dela slovenske in svetovne mladinske književnosti. Tudi učitelj pri sodobnem pouku pač ne more biti več tisti, ki »ve vse« o književnosti; sodobne zasnove didaktične obravnave mladinske književnosti otroško **dopolnjevanje** »šolskega izbora besedil« upoštevajo: mladega bralca usmerjajo v samostojno iskanje knjig, opozarjajo ga na vlogo knjižnice, spodbujajo ga, da besedila med seboj primerja, jih po svoje komentira in se o njih pogovarja s sošolkami in sošolci ipd. Tako se bralčevo razumevanje besedila med branjem in v dialogu z drugimi bralci razvija in dopolnjuje. Smiselnost oz. relevantnost besedila za bralca izhaja potemtakem iz tega, da mu le-to ponuja priložnost za **razvijanje bralne zmožnosti**: bralec bere (po svoje), vendar lahko bere tudi bolje; razvijanje bralne zmožnosti torej poteka predvsem kot dialog o prebranem.

Branje kot preseganje spoznavnih omejitev stvarnosti

Spoznanje, da književnost omogoča razvijanje bralne zmožnosti preko različnih »pogovorov«, pa ni edini odgovor na vprašanje, v čem je leposlovje za bralca relevantno. Nam književnost res ponuja zgolj in samo užitek bralne sposobnosti in njenega izpopolnjevanja? Beremo res predvsem zato, da bi se o prebranem s kom pogovarjali in ob tem poglobili naše razumevanje besedila? Brez dvoma utemeljujejo branje še drugi razlogi, ki se jim je možno približati ob upoštevanju zapisov ustvarjalcev o tem, kaj je užitek ustvarjanja književnosti. Tako je Dane Zajc zapisal naslednjo misel: »Pisanje pesmi za otroke je čisto estetsko dejanje, je ustvarjalno dejanje, je približevanje nedoraslemu svetu (...). Pisanje pesmi za otroke je popotovanje v svet nemogočega, je ustvarjanje utopičnega in je tako tisto, kar imenujemo avantura.« Pisanje kot »avanturo« – ustvarjanje nenavadnega, celo neverjetnega, a prav zato toliko bolj zabavnega in privlačnega sveta – opredeljujejo v svojih razmišljanjih tudi drugi avtorji: nekaterim je pisanje predvsem igra z jezikom (pri Borisu A. Novaku kot »prebesedene besede«), drugim čudenje naravi, barvam, zvokom, prostranstvom (Bina Štampe Žmavc: *Nebeške kočije*), tretjim možnost za vračanje v svet pravljič, četrtim opazovanje realnega sveta otrok in pogovor z njim; tako piše npr. Slavko Pregl, 1980: 95: »Meni je veliko do teh pogovorov. Dokler jih imam in dokler so še kolikor toliko pristni, si upam pisati za otroke.« Zapisati je torej mogoče, da jim je mladinska književnost predvsem možnost za ustvarjanje svojevrstne domišljijske realnosti – take, ki nikoli ni povsem skladna z zunajliterarno realnostjo, ampak je njen komentar, njena alternativa, celo upor zoper njo. Prav v tem pa se skriva tudi drugi bistveni odgovor na vprašanje, v čem je leposlovno besedilo relevantno za (mladega) bralca: branje je priložnost za vstop v svet, ki ni enak realnosti, je torej možnost za **preseganje spoznavnih omejitev**, ki jih vzpostavlja vsakdanje življenje, ter »sprejeta tehnika za razširitev razprave o življenjskih možnostih« (M. Grosman, *Bralec in književnost*, 1989: 23). Branje je torej »pot preko meja vsakdanjosti«, bralčevo ustvarjalnost ob branju pa prvovrstna možnost za izražanje lastnih stališč, pa tudi problemov in stisk. Predvidljivost vsakodnevnega »urnika« se lahko opazno zmanjša, če je v njem prostor za domišljijsko potovanje v svet, ki obstaja le med platnicami knjige: v svet pravljičnih junakov, pesniškega jezika, fantastike in življenja drugih ljudi – to pa je, tako kot pisanje, svojevrstna »avantura«.

Svet književnosti je v svoji drugačnosti tudi zelo **raznolik**. Pisanje mladinske književnosti namreč izvira iz avtorjevega vživljanja v otroštvo, podob otroka ali mladostnika pa je (v spominu in v tudi v književnosti) lahko veliko. – Kaj je **otročstvo**? Na to vprašanje si mladinski ustvarjalci odgovarjajo različno – otroštvo je v književnosti igra, posnetek stvarnega sveta (resničnost), upor zoper pravila odraslih, čudenje podobam sveta, razlaganje sveta in spomin.

Značilnosti komunikacijskega pouka književnosti in merila za izbor primernih književnih besedil je mogoče povzeti v naslednja priporočila:

- branje književnosti je **dialog** med učencem *in* književnim besedilom, a tudi med učenci ter učenci in učiteljem o književnem besedilu,
- književno besedilo omogoča, da se, ob upoštevanju dialošкости književnega pouka, bralčevo subjektivno razumevanje **razvija in pogloblja**,
- branje je možnost za **preseganje spoznavnih omejitev**, ki jih vzpostavlja vsakdanje življenje,
- mladinska književnost je glede na dojemanje otroštva **raznolika**, otroštvo ustvarjalci pojmujejo kot igro, posnetek stvarnega sveta (resničnost), upor zoper pravila odraslih, čudenje podobam sveta, otroško razlaganje sveta in kot spomin,
- književnost nagovarja mladega bralca z **bogastvom žanrov, podob in tem**,
- šolsko branje književnosti je zanimivo tudi zaradi **pestrosti didaktičnega instrumentarija** ob izbranih besedilih.

Vida Medved Udovič

BERILA IN KULTURNA IDENTITETA MLADIH

Berila, učbeniki slovenske književnosti, so didaktično strukturirana literarno-zgodovinska dela, namenjena izobraževanju o slovenski književnosti. Že berila S. Miheliča (1978–81, več izdaj) so opuščala model berila kot zgolj antologije z najnужnejšimi stvarnimi opombami. Najbolj je berila vsebinsko preoblikoval projekt prenove beril za višje razrede osnovnih šol, ki sta ga 1987–91 uresničila G. Kocijan in S. Šimenc z osnovnošolskimi berili za 5. (*Pozdravljeno, zeleno drevo*), 6. (*O domovina, ti si kakor zdravje*), 7. (*Vezi med ljudmi*) in 8. razred osnovne šole (*V nove zarje*). Bila so bogato didaktično opremljena z literarnovednimi in literarno-estetskimi dodatki, didaktičnimi navodili, sporočilnimi spodbudami, popravljene izdaje pa tudi z vajami. S takšnimi berili/učbeniki se je začelo učbeniško obdobje v književnem izobraževanju v osnovni šoli.

Sodobna osnovnošolska berila se bolj usmerjajo k razvijanju književnih interesov in bralne kulture mladih bralcev kot k antološki predstavitvi umetnostnih besedil. Šele proti koncu osnovne šole (3. triletje) postajajo reprezentativna tudi glede na literarni kanon.