

Petra Vnuk, Osnovna šola bratov Letonja Šmartno ob Paki

BRALNE STRATEGIJE V DIDAKTIČNIH INSTRUMENTARIJIH BERIL ZA TRETJE TRILETJE OSNOVNE ŠOLE

Uvod

V slovenskem prostoru so se strokovnjaki že v drugi polovici 20. stoletja zavedali, da je ustvarjalno branje pri pouku književnosti potrebno in mogoče (Grosman 1989), kar je podkrepilo prepričanje, da je mladinska književnost kot posebni del književnosti potrebna natančne obravnave.

Branje in poslušanje umetnostnih besedil je tako nekoč kot danes tista dejavnost, ki otroke in odrasle pozitivno zaznamuje za vse življenje. Njen glavni namen je razvijati literarno sposobnost na poti k doseganju razvite estetske komponente v večplastni zgradbi literarnih besedil, kjer se estetski komponenti za polno doživljanje literarne umetnine pridružujeta tudi etična in spoznavna komponenta oz. funkcija, kar omogoča sooblikovanje posameznikove osebnosti in razširjanje njegovega intelektualnega pogleda na posamezne dejavnosti pri razvoju bralnih učnih strategij, bralne sposobnosti in vrednotenja bralne kulture in kulture posamezne družbe. A v današnjem svetu se prevečkrat dogaja, da se branje umika drugim dejavnostim, kot npr. gledanju televizije (Grosman 2004).

Strokovnjaki, ki raziskujejo bralne dejavnosti, poudarjajo, da sedanji modeli za poučevanje književnosti »ne spodbujajo in včasih tudi ne omogočajo učiteljevega osredinjanja na konkretne učence in njihove posebne potrebe« (Grosman 2006: 17). V novejši slovenski didaktiki (Kordigel Aberšek 2008; Saksida 1994) strokovnjaki poudarjajo, da mora biti pouk književnosti usmerjen h komunikaciji med bralcem in literarnim delom, ki jo določajo cilji učnega načrta, a hkrati ob tem ugotavljajo, da šolska praksa kaže drugače. Interpretacija mladinskega književnega besedila je v berilih za osnovno šolo dokaj šibko povezana s cilji književnega pouka (Vnuk 2011). Pomemben premik v razvoju bralnih dejavnosti sta dosegla Igor Saksida (1994) in Metka Kordigel Aberšek (2008), ki sta v ospredje postavila t. i. komunikacijski pouk književnosti, kjer »ostaja literarnoreceptijsko načelo temeljno načelo književnega pouka« (Kordigel Aberšek 2008: 13), torej tudi pri obravnavi mladinske proze. Receptijski pristop pri obravnavi književnega besedila v berilih za osnovno šolo namreč zahteva t. i. didaktični instrumentarij, ki omogoča dosegati temeljni cilj pouka književnosti, tj. pre-

kriti učenčev horizont pričakovanj s pomenskim poljem besedila (Kordigel Aberšek 2008). In ravno na tem področju smo želeli predvsem v berilih za učence tretjega triletja raziskati in nadgraditi didaktični instrumentarij, ki bo omogočal razvoj bralnih učnih strategij, od zaznavanja in razumevanja do vrednotenja literarnega besedila.

Pouk književne vzgoje

Pri pouku slovenščine tako v osnovni kot srednji šoli ima pouk književnosti prav posebno mesto, česar se morajo učitelji slovenščine in tudi učitelji drugih predmetov zavedati prednostno, vnaprej, kar pomeni, da je primarnost razširjanja bralne motivacije, interpretativne moči, tisti kazalec, ki usmerja vsakdanji korak k oblikovanju naše kulture, kulturne vzgoje in pomena literature za naš obstoj skozi stoletja, ko smo gradili svojo identiteto. Didaktična načela pouka književnosti sledijo najnovejšim smernicam, da je treba sistematično razvijati procesne cilje in literarnovedne vsebine v okviru učnega načrta učne načrta za slovenščino.

Recepcija mladinske književnosti

Literarna recepcija pri pouku književnosti mora biti vedno usmerjena k udeležencem in njihovi komunikaciji s književnim besedilom.

Igor Saksida (2006: 46) meni, da je za komunikacijski pouk književnosti bistveno spoznanje, da je branje književnosti dialog, ki poteka med učencem in književnim besedilom (branje književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije) ter med učenci samimi (učenec – učenec) ter učenci in učitelji (učenec – učitelj) o književnem besedilu. Ni dovolj, da besedilo v šoli le »preberemo«, temveč se je o prebranem treba tudi pogovarjati ter besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati.

Pri tem je pomembno tudi, katera literarna besedila izbere učitelj, da jih bo obravnaval pri pouku slovenščine v posameznih razredih. Igor Saksida (2006: 49) navaja naslednja priporočila oz. merila, kako naj učitelj izbira primerna literarna dela:

- branje književnosti je **dialog** med učencem in književnim besedilom, a tudi med učenci in učenci in učiteljem o književnem besedilu,
- književno besedilo omogoča, da se, ob upoštevanju dialoški književnega pouka, bralčovo subjektivno razvajanje **razvija in pogloblja**,
- branje je možnost za **preseganje spoznavnih omejitev**, ki jih vzpostavlja vsakdanje življenje,
- mladinska književnost je glede na dojetje 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.

Ob tako razvejanih merilih in priporočilih šolski kurikulum nudi učencem možnosti za njihov recepcijski razvoj tudi z individualizacijo pouka kot eno izmed strategij dela v komunikacijskem pouku književnosti.

Didaktični instrumentariji v berilih za tretje triletje osnovne šole

Didaktični instrumentarij sledi komunikacijskemu vidiku poučevanja in učenja (mladinske) književnosti in razširja učenčeve recepcijske zmožnosti predvsem z dejavnostmi, ki osmišljajo besedilno stvarnost z njegovimi domišljajskimi, čustvenimi in spoznavnimi zmožnostmi ter bralnimi izkušnjami. Vsekakor je vloga beril v osnovni šoli v postopnem razkrivanju pripovednih, lirskih in dramskih besedil slovenskih avtorjev, ki jih mladi bralci dešifrirajo zaradi bralnega užitka in veselja - ob sestavljanju vedno novih pomenov. [...] Didaktični instrumentarij ob besedilih v sodobnih berilih devetletne osnovne šole je sistematičen in nagovarja mladega bralca s strokovno še neobremenjenim jezikom, vendar je hkrati natančen in živ, saj spodbuja učenčeve dejavnosti k individualnemu nadgrajevanju besedilnih svetov in k usvajanju temeljnega književnega znanja (Medved Udovič 2006: 50–52).

Miha Mohor (2006: 64) pravi, da mora didaktični instrumentarij omogočati razvijanje in poglobljanje sposobnosti, usmerjen mora biti k temu, da bodo učenci čim bolj intenzivno doživljali literaturo. Omogočati mora tudi literarnoestetsko branje, ki ni pragmatično naravnano, pri branju pa naj sodelujejo procesi, ki so tudi kognitivni.

Podobno kot Miha Mohor tudi Barbara Hanuš (2006: 70) besedila, ki jih uvrsti v svoja berila, izbere tako, da skuša odgovoriti na vprašanje, kaj otroke nagovori, kaj jim sporoča, da je svet književnosti zanimiv. Barbara Hanuš (2006: 71) je v svojem članku pri obravnavi svojega berila *Moje prvo berilo* iz leta 2005 napisala: »Berilo je most med književnostjo, kakor jo je otrok doživljal v predšolskem obdobju, in literarnimi deli, ki jih poslušša zdaj, ko je šolar. Srečuje se z že znanim, kar vpliva na njegov občutek varnosti.«

Za učence je zelo pomembno, kakšen je njihov interes za branje, katere vrste literatura jih zanima oz. kaj radi berejo. »Pri pouku književnosti največ prispeva k razvoju učenčeve bralne sposobnosti tisto čtivo, ki ga bere z zanimanjem in veseljem, in ne samo zato, ker je obvezno ali pa ker pričakuje, da mu bo prineslo pohvalo odraslih. Obravnava leposlovja bi zato morala biti naravnana tako, da bi spodbujala čim več učenčevega zanimanja in mu omogočala čim več veselja ali pa vsaj prinašala čim manj muke in drugih odbijajočih trenutkov« (Grosman 1989: 61).

Učitelj mora biti čim bolj senzibilen, da v pogovoru z učenci hitro spozna, katere vrste literature so učencem všeč, pa tudi, zakaj jih ta vrsta zanima, ali so na to vplivale tudi kakšne njihove osebne izkušnje, način življenja ipd.

Posameznim sestavinam literarnega dela, ki so učencem razmeroma nerazumljive, mora učitelj posvetiti še posebno pozornost, da jih učencem predstavi v obliki, ki bo njim najbolj ustrezala - glede na starost, razred učencev, mogoče tudi socialno okolje, kjer živijo, kakšne posebnosti glede



strukture prebivalstva, dogodkov, situacij, geografskih in zgodovinskih posebnosti, aktualnosti v ožjem in širšem okolju.

Menimo, da je učence treba vedno znova spodbujati k branju književnih besedil z domačim branjem, domačega branja, branjem za bralno značko, branjem v prostem času, kjer bodo imeli učenci veliko možnosti za srečevanje z različnimi zgodbami, o katerih se bodo lahko pogovarjali tudi s sošolci, to pa bo predstavljalo nov izziv, hkrati pa bodo lahko tako še bolj motivirani za branje mladinske literature.

Cilji učnega načrta za pouk književnosti v tretjem triletju osnovne šole

Leta 2011 smo dobili prenovljeni učni načrt za slovenščino v osnovni šoli, ki po triletjih sledi najnovejšim smernicam v razvoju bralne in literarnoestet-ske recepcijske razvitosti postopno, s funkcionalnimi in z izobraževalnimi učnimi cilji. Načrt predstavlja nadgradnjo prejšnjega učnega načrta za slovenščino iz leta 1998.

Prenovljeni učni načrt za slovenščino iz leta 2011 je sestavljen iz opredelitve predmeta, splošnih ciljev, operativnih ciljev in vsebin, za področje jezika in književnosti po triletjih, iz standardov znanja po triletjih, iz didaktičnih priporočil, kako uresničevati cilje predmeta, po triletjih, iz poglavij o individualizaciji in diferenciaciji, medpredmetnih povezavah, preverjanju in ocenjevanju znanja in informacijski tehnologiji (Učni načrt za slovenščino 2011: 3).

Bistvo razumevanja povezanosti med cilji učnega načrta, literarno vedo in znanjem je zajel Igor Saksida (2008: 91): »Razvijanje literarnoestetske komunikacije je vzpostavljanje pogojev, v katerih bralec »prepozna« relevantnost literarnega besedila za svoje obzorje pričakovanj. Literarnovedno znanje je v razumevanju besedila sicer pomembna sestavina, ne pa glavni cilj pouka književnosti.«

Raziskava didaktičnih instrumentarijev v berilih za tretje triletje osnovne šole

V ospredju naše raziskave, v kateri so sodelovali učenci tretjega triletja štirih osnovnih šol, so bila prozna besedila v berilih za tretje triletje osnovne šole, s poudarkom na analizi didaktičnega instrumentarija in njegovih segmentov. Tako smo posebno pozornost namenili vrstam proznih besedil, njihovem številu v posameznem berilu, njihovi zunanji in notranji zgradbi, razdelku didaktičnega instrumentarija, ki zajema podatke o literarni teoriji, življenjepisu avtorja in poustvarjalne dejavnosti učencev. Analizirali smo ustreznost didaktičnega instrumentarija ob posameznih proznih besedilih glede na funkcionalne in izobraževalne cilje, ki jih zahteva učni načrt za slovenščino v tretjem triletju osnovne šole.¹ Ob tem smo vzporedno ugotavljali² ustreznost posameznih priročnikov k slovenskim berilom, ki jih najpogosteje uporabljajo učitelji v slovenskih osnovnih šolah. Komunikacijo bralca z izbranim mladinskim proznim delom smo razvijali glede na rezultate analize možne realizacije funkcionalnih ciljev v obstoječih berilih in starost

¹ Učni načrt (2011).

² V Katalogu učbenikov smo preverili, katera berila v tretjem triletju osnovne šole je potrdil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Zbrali smo najnovejše izdaje potrjenih beril založb DZS (Ta knjiga je zate, Spletaj niti domišljije, Z roko v roki), Rokus Klett (Novi svet iz besed 7, 8, 9) in Mladinska knjiga (Sreča se mi v pesmi smeje, Dober dan, življenje, Skrivno življenje besed).

oz. razvojno stopnjo učenca, z ustreznimi bralnimi strategijami, usmerjenimi v temeljni cilj književnega pouka pri obravnavi proznih besedil v tretjem triletju osnovne šole, tj. komunikacijski pouk književnosti z literarnoreceptijskim načelom književnega pouka (Kordigel Aberšek 2008).

V raziskavi smo uporabili več metod raziskovanja, s pomočjo katerih smo obravnavali izbrani problem v naslednjih literarnih delih: Martin Krpan *Frana Levstika*, *Potolčeni kramoh Lovra Kuharja Prežihovega Voranca*, *Kozlovska sodba v Višnji gori Josipa Jurčiča* (za 7. razred), *Starejši brat Leva Nikolajeviča Tolstoja*, *Mačkova očeta Janka Kersnika*, *Črno sonce Marjana Tomšiča* (za 8. razred), *Bobi Ivana Cankarja*, *Gimnazijka Antona Ingoliča* in *Mali princ Antonineja de Saint-Exupéryja* (za 9. razred). Z deskriptivno metodo smo teoretično opredelili bralni razvoj in primernost osnovnošolskih beril v tretjem triletju osnovne šole s poudarkom na proznih besedilih. Ob tem smo uporabili tudi komparativno metodo in primerjali najpogosteje uporabljena berila različnih slovenskih založb. Z metodo (primerjalne) analize smo analizirali vse elemente didaktičnega instrumentarija pri obravnavi proznih besedil v tretjem triletju osnovne šole v izbranih slovenskih berilih.

Analitično metodo smo uporabili pri razlagi besed, vsebinski obravnavi posameznih proznih del in razdelkih o literarni teoriji glede na posamezna prozna dela, sintetično metodo pri podatkih o življenju in delu pisateljev ter primerjalno analitično metodo pri razdelkih o poustvarjalnih dejavnostih učencev in ustreznosti didaktičnega instrumentarija glede na cilje učnega načrta. Z metodo klasifikacije smo razvrščali posamezne elemente didaktičnega instrumentarija glede na cilje učnega načrta, s primerjalno sintetično metodo pa smo to klasifikacijo dopolnjevali s primeri didaktičnih instrumentarijev v tujih berilih.

Ugotovitve raziskave didaktičnih instrumentarijev

Ugotovitve, ki smo jih skozi raziskavo v okviru pouka književnosti v 3. triletju osnovne šole, so:

Mladinska književnost je kot posebni del književnosti specifična in zato potrebna natančnejše obravnave in proučevanja, s ciljem razviti receptijsko sposobnost učencev ob branju in interpretaciji literarnega dela pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole.

To se je v fazi novih nalog ali fazi sinteze v eksperimentalnih skupinah (kjer smo razvijali predstavljene funkcionalne in izobraževalne cilje, ki jih obstoječi didaktični instrumentariji v berilih za tretje triletje osnovne šole skušajo realizirati z manjšim številom nalog), potrdilo predvsem pri nalogah višjih taksonomskih ravni, kjer so učenci v vlogi prvoosebni pripovedovalcev ali posameznih književnih oseb razvili možnost privzemanja (humorne) književne perspektive, kjer so morali utemeljevati etično in psihološko motivacijo za ravnanje književnih oseb, povezati elemente notranje zgradbe in vrednotiti sporočilnost posameznih segmentov zgodbenosti in značajskosti književnih oseb obravnavanih literarnih besedil, dogajalnih enot pri spešitvah in zaviranjih, spešitev in zaviranj, pomenskosti dialoških elementov v poustvarjalnih besedilih in slogovnih prvin v tvorbnih nalogah,

tudi z ozirom na kriterij obsega oz. kvantitativnosti, kjer se je v eksperimentalnih skupinah nasproti kontrolnim skupinam pokazal velik napredek pri sintetiziranju, argumentiranju, vrednotenju in oblikovanju besedilnih vrst, predvidenih v učnem načrtu za slovenščino.

Strategije pouka književne vzgoje, ki vključuje zaznavanje, razumevanje in vrednotenje literarnega dela, v berilih za tretje triletno osnovno šole, s poudarkom na prozih besedilih v celoti ne omogočajo optimalnega razvoja estetske funkcije literarnega dela, zato smo bralne strategije izpopolnili in nadgradili. Z ustreznimi bralnimi strategijami, učnimi oblikami, metodami in sredstvi smo vplivali na estetsko doživljanje mladinske književnosti.

To se je pokazalo v okviru kvalitativne analize, v kateri smo ugotovili, da se kvalitativni rezultati med šolami (skoraj) ne razlikujejo.

Če gledamo celostno, so učenci eksperimentalnih skupin na ravni vsebine v primerjavi z učenci³ kontrolnih skupin k nalogam pristopali odločneje⁴ in s skupinsko obliko dela, z delom v dvojicah ter z različnimi učnimi metodami (debato, diskusijo, kvizom, delom v krogu ipd.) uspešneje in bolj poglobljeno komunicirali drug z drugim in z učiteljico, saj so izhajali iz navedenih navodil, ki so jih v poustvarjalnih izdelkih oplemenitili z večplastno tematsko in idejno strukturo ter bogatim besediščem. Iz rešenih nalog je razvidno, da so se pri pisanju poglobili v vsebinsko povezanost in miselni tok posameznih elementov zgodbe. Še posebej se je to izražalo v doživljajskih spisih, kjer so izhajali iz svoje realne izkušnje; na tem mestu so se jim učenci kontrolnih skupin predvsem na vsebinski ravni najbolj približali, vsebinsko pa so bili vseeno manj prepričljivi, besedno manj izrazni in zgradbeno manj povezovalni od učencev eksperimentalne skupine. V elementih, kjer so morali pokazati svojo zmožnost odkrivanja domišljajskih svetov, so bili učenci eksperimentalnih skupin sporočilno natančnejši in bolj raznoliki. V homogenih skupinah so v eksperimentalnih skupinah največ znanja in razvite zmožnosti zaznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja pokazali učenci 3. zahtevnostne ravni. Ti so kakovostno zelo izstopali v primerjavi z učenci 1. in 2. zahtevnostne ravni, saj je pouk pri skupini učencev najvišje zahtevnostne ravni potekal zelo intenzivno z uporabo nalog, metod in oblik dela višjih taksonomskih stopenj, tj. argumentacije in vrednotenja. Zato je bila med skupinami 1. in 2. zahtevnostne ravni na eni strani in 3. zahtevnostne ravni na drugi strani precejšnja razlika tudi v obsegu napisanega in količini tehtnosti argumentov.

Didaktični instrumentariji ob prozih besedilih v berilih za tretje triletno osnovno šole niso zadovoljivo diferencirani - glede na intelektualne sposobnosti in recepcijske zmožnosti učencev, zato smo v skladu z najnovejšimi slovenskimi in tujimi didaktičnimi spoznanji opravili natančno raziskavo, opredelitev, razširitev in nadgraditev.

Diferenciacijo pouka smo z različnimi metodami in oblikami dela, tj. s skupinskim poukom, z delom v dvojicah, v krogu, z individualnim/s samostojnim delom, z diskusijo, debato, vpletali v vse faze pouka⁵ oz. interpretacije umetnostnega besedila eksperimentalnih skupin (diferenciacije nismo uporabili v vseh fazah pouka vseh besedil), torej v uvodni motivaciji, najavi

³ V raziskavi je sodelovalo 229 učencev od sedmega do devetega razreda štirih osnovnih šol. Pri pouku v eksperimentalnih skupinah je sodelovalo 131 učencev, v kontrolnih skupinah pa 98 učencev. Na OŠ A je bilo v raziskavo vključenih 86 učencev, na OŠ B 67 učencev, na OŠ C 53 učencev in na OŠ Č 23 učencev.

⁴ Po mnenju učiteljic, ki so izvajale pouk, so učenci eksperimentalnih skupin k nalogam pristopali samozavestnejše in odločneje.

⁵ Prim. M. Kerndl (2012).

literarnega dela, interpretativnem branju, izražanju doživetij, razčlenjevanju besedila – analizi, v fazi sinteze in novih nalog. Rezultati kvalitativne analize so pokazali, da so bili (po)ustvarjalni izdelki učencev eksperimentalnih skupin na ravni vsebine, izvirnosti, sloga in oblike kakovostno kompetentnejši, globinsko večplastni in interpretativni.

Vsi elementi didaktičnega instrumentarija ob proznih besedilih v berilih za tretje triletnje osnovne šole (tudi življenjepisi avtorjev literarnih del, razlaga neznanih besed ipd.) vplivajo na razvijanje estetske funkcije literarnega dela in literarnoreceptijske sposobnosti učencev pri komunikacijskem pouku književnosti.

V pripravah na učne ure eksperimentalnih skupin smo se osredotočili tudi na vse zunajbesedilne elemente, ki so vplivali na literarno recepcijo učencev od 7. do 9. razreda, jih med seboj povezali in nadgradili (npr. s knjižnično-informacijskim znanjem), kar smo preverili v nalogah, v katerih so morali učenci vplesti podatke o avtorju literarnega dela, navesti spremembo teme v enem besedilu, vključiti primere realističnega sloga besedila. Učenci eksperimentalnih skupin so, v fazi kvantitativne raziskave, tudi v tem delu dosegli odstotkovno boljše rezultate kot učenci kontrolnih skupin, v fazi kvalitativne raziskave pa so na ravni prepričljivosti osebnega odziva pokazali možnost medbesedilnega ali zunajbesedilnega vrednotenja umetnostnega besedila.

Predlogi za izboljšave didaktičnih instrumentarijev ob proznih besedilih v tretjem triletju se nanašajo na strategije dela pri pouku književnosti. Rezultati drugega dela raziskave so pokazali, da so bili učenci eksperimentalnih skupin, v katerih je potekal pouk z različnimi oblikami in metodami dela, pri razvijanju receptijske zmožnosti uspešnejši kot učenci kontrolnih skupin. Za učinkoviti učni obliki sta se izkazali skupinska oblika (po 3 ali 4 učenci v skupini) in delo v dvojicah, za uspešne metode metoda dela v krogu, kviz, debata, diskusija, razgovor, metoda interpretativnega branja, metoda opazovanja, komentiranja, prikazovanja, razvrščanja in argumentiranja, učna sredstva, ki so pripomogla h kakovostnejšemu literarnoestetskemu doživetju, pa so bila računalniško (povezava z vsebinami na internetu) in slikovno gradivo ter druga avdio-vizualna sredstva, ki vplivajo na vidne in slušne zaznave učencev. Tudi analiza didaktičnih instrumentarijev ob proznih besedilih v tujih berilih je pokazala, da je v teh veliko ilustrativnega gradiva (fotografij, slik, risb ipd.) in navedb povezav k različnim virom informacij, ki so povezane z obravnavanimi književnimi deli. Uspešna učna strategija, ki je omogočala večjo motiviranost učencev za delo, je tudi diferenciacija oblik in metod dela v posameznih fazah interpretacije umetnostnega besedila, tj. v fazi uvodne motivacije, najave besedila in njegove umestitve, interpretativnega branja, izražanja doživetij, razčlenjevanja besedila in novih nalog. Za učitelje predstavlja ta strategija veliko priprav in načrtovanja dela, še posebej, če na šolah z velikim številom učencev v manjših učnih skupinah sodeluje več učiteljev. V didaktičnih instrumentarijih bi morali več pozornosti nameniti glasnemu interpretativnemu branju, saj bi tako učenci lahko globlje doživljali literarno delo, hkrati bi s to strategijo učence bolj motivirali za delo z besedilom in omogočali, da učenci delo razumejo bolj kompleksno; to pa bi omogočalo, da učenci tudi v fazi vrednotenja be-

sedil v večjem številu postanejo kompetentni za razvijanje znanj na višjih taksonomskih ravneh, tj. na ravni argumentiranja, sinteze in vrednotenja obravnavanih književnih del. Večji delež bi bilo smotrno nameniti (po) ustvarjalnemu delu učencev v fazi sinteze in novih nalog, npr. učenci pišejo nadaljevanje zgodbe, spremenijo konec, vpletejo novo književno osebo, se vživijo v književne osebe z različnih perspektiv. Te naloge namreč omogočajo globlje doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih del, ker so poustvarjalne aktivnosti most med obravnavo literarnih besedil in učenčevim izkustvenim oz. domišljijским svetom. Eno izmed odlik prenovljenih didaktičnih instrumentarijev predstavlja tudi medpredmetno povezovanje (korelacija s knjižnično-informacijskimi urami pouka) in vertikalno povezovanje ciljev učnega načrta za slovenščino (priklic značilnosti obravnavanega literarnega pojma, ki so ga učenci spoznali že npr. v prejšnjem šolskem letu). Učinkovitost učnih strategij pouka predstavlja globina in večji obseg dela v samih fazah interpretacije posameznega umetnostnega besedila (večjo vlogo bi bilo treba, kot kažejo vzorci tujih beril, nameniti uvodni motivaciji), ki zahteva obravnavo manjšega števila besedil, a te za razvijanje recepcijske zmožnosti učencev bolj temeljito. Po vzoru tujih beril bi bilo za motiviranje učencev primerno, da snovalci beril v tretjem triletju – kljub priporočilu o manjšem številu obravnav besedil – v berila uvrstijo večje število umetnostnih besedil, ki učitelju omogočajo večjo izbiro, na katero pa lahko s svojimi predlogi vplivajo tudi učenci.

Sklep

Z novimi strategijami dela na ravni interpretacijskih faz pouka književnosti pri proznih besedilih v tretjem triletju osnovne šole smo dosegli zastavljene cilje z osredotočenjem na komunikacijski pouk književnosti⁶. S tem smo omogočili dosegati najvišji cilj recepcijske estetike, tj. kompetentno razvijanje zmožnosti literarnega branja, doživljanja in vrednotenja umetnostnega besedila.

↘ POVZETEK

Mladinska književnost je kot posebni del književnosti specifična in zato potrebna natančnejše obravnave in proučevanja; v naši raziskavi in pripravah na pouk književnosti je bil cilj razviti recepcijsko sposobnost učencev ob branju in interpretaciji literarnega dela pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole. Ugotovili smo, da strategije pouka književne vzgoje, ki vključuje zaznavanje, razumevanje in vrednotenje literarnega dela, v berilih za tretje triletje osnovne šole, s poudarkom na proznih besedilih ne omogočajo optimalnega razvoja estetske funkcije literarnega dela v celoti, zato smo bralne strategije izpopolnili in nadgradili. Didaktične instrumentarije ob proznih

⁶ Prim. I. Saksida (1994) in M. Kordigel Aberšek (2008).

besedilih v berilih smo diferencirali glede na intelektualne sposobnosti učencev, in sicer v skladu z najnovejšimi slovenskimi in tujimi didaktičnimi spoznanji, s katerimi smo opravili natančno raziskavo, opredelitev, razširitev in nadgraditev. Ugotovili smo, da vsi elementi didaktičnega instrumentarija ob proznih delih v berilih za tretje triletje osnovne šole (tudi življenjepisi avtorjev literarnih del, razlaga neznanih besed ipd.) vplivajo na razvijanje estetske funkcije literarnega dela in literarnorecepcijske sposobnosti učencev pri komunikacijskem pouku književnosti, zato smo jih dejavno vključili v interpretacijo in analizo obravnavanih umetnostnih besedil glede na cilje učnega načrta za slovenščino.

Ključne besede: komunikacijski pouk književnosti, učni načrt, slovenščina, branje, recepcija, slovenska berila, proza, didaktični instrumentarij, strategije pouka književnosti, osnovna šola, tretje triletje, diferenciacija

∟ Literatura

- Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost* (1. natis). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Grosman, Meta, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Hanuš, Barbara, 2006: Kako povabiti otroke v svet književnosti? *Otrok in knjiga*, 33 (67). 65–75.
- Kerndl, Milena, 2012: Nadarjeni učenci in pouk slovenščine. V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priložnik*. Str. 140–144. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Medved Udovič, Vida, 2006: Berila in kulturna identiteta mladih. *Otrok in knjiga* 33 (67). 49–59.
- Mohor, Miha, 2006: Kakšno berilo osnovnošolskemu najstniku? *Otrok in knjiga*, 33 (67). 59–65.
- Saksida, Igor, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin Different.
- Saksida, Igor, 2006: Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga*, 33 (67). 46–49.
- Saksida, Igor, 2008: *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*, 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*, 2009. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (18. 1. 2014)
- *Uradni list RS*, 2012, št. 40/2012, 40. člen ZUJF.
- Vnuk, Petra, 2011: *Motivacijski postopki pri obravnavi pravljice v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Maribor: Filozofska fakulteta.