
O USPEŠNOSTI DVOTIRNEGA KOMUNIKACIJSKEGA MODELA KNJIŽEVNE VZGOJE: REZULTATI EMPIRIČNE RAZISKAVE

V prispevku opozarjamo, da utegne imeti komunikacijski model književne vzgoje v devetletki pri pomembnem delu otrok težave, saj v literarnoestetsko nestimulativnem okolju niso mogli razviti vrste literarnorecepcijskih spretnosti, ki bi bile potrebne za uspešen vstop v šolsko ukvarjanje s književnostjo. Nato definiramo, katere literarnorecepcijske spretnosti so otroci razvili v literarnoestetsko stimulativen okolju, in predstavljamo rešitev problema: dvotirni komunikacijski model književne vzgoje. V drugem delu prispevka prikazujemo rezultate empirične študije, ki je merila in primerjala uspešnost dvotirnega in klasičnega enotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje in dokazujemo, kako dvotirni komunikacijski model književne vzgoje dosega vsaj enako dobre, večinoma pa boljše rezultate pri merjenju napredka posameznih segmentov recepcijske sposobnosti, ki jih definira učni načrt za devetletko, hkrati pa bistveno boljše rezultate pri merjenju sposobnosti upovedovanja domišljijskih svetov in domišljijem ustvarjanju domišljijskih svetov.

Nekoč je bil kraljevič, ki se je hotel poročiti s kraljično, toda morala bi biti res prava kraljična. Potoval je po vsem svetu, da bi našel resnično kraljično, a povsod je bilo kaj narobe. Kraljičin je bilo dovolj, a če so bile prave kraljične, ni mogel dognati. Zmerom je bilo kaj, kar ni bilo povsem v redu. Tako je prišel spet domov in bil ves potrt, zakaj tako rad bi imel pravo kraljično.

Hans Ch. Andersen: *Kraljična na zrnu graha*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1963.

Tole je uvodni odstavek znane Andersenove pravljice, ki nedvomno spada v kanon mladinske literature. Na prvi pogled se zdi, da gre za nezahteven košček literarnega besedila, a če hoče otrok razumeti, zakaj se je kraljevič vrnil domov nesrečen in sam, mora kar nekaj besedilnih signalov v njegovi zavesti srečati referenčni podatek: na primer predstavo o tem, kakšne so videti pravljичne kraljične, in seveda o tem, kaj kraljične počno, kako živijo, kako se vedejo, kako se drugi vedejo do njih. Samo na ta način je namreč mogoče razumeti, kako je mogoče, da se je kraljevič, kljub temu da je bilo kraljičen dovolj, vrnil domov neporočen. Skratka, če hočemo, da bo otrok konstituiral zadovoljiv besedilni pomen, najbrže to ne bo smela biti prva pravljica v otrokovem življenju, saj je za njeno razumevanje potrebna (poleg drugega) kar precejšnja medbesedilna literarnorecepcijska izkušnost.

In že smo sredi problema, o katerem bomo govorili v pričujočem prispevku: književna vzgoja v devetletki temelji na komunikacijskem modelu in je usmerjena v razvijanje otrokove sposobnosti za ustvarjalno komunikacijo s književnim besedilom. Ta se od tradicionalnih konceptov poučevanja razlikuje po tem, da besedilnega pomena namesto učenca ne sestavlja učitelj, ampak postavlja vsakega izmed otrok v položaj, ko mora ta s samostojnim prekrivanjem svojega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila sestaviti svoj besedilni pomen. Tako zasnovana književna vzgoja pa utegne že ob vstopu otrok v vzgojno-izobraževalni sistem naleteti na vrsto težav: če se zdi logično, da nekateri otroci ob tovrstnem srečevanju s šolskimi literarnimi besedili ne bodo imeli nikakršnih težav, ni mogoče pričakovati, da bi jih pri drugih ne bilo. Govorimo seveda o otrocih, ki prihajajo iz literarnoestetsko stimulatívne okolja, in o tistih, ki prihajajo iz manj stimulatívne ali celo nestimulatívne okolja.

In po čem se prvi razlikujejo od drugih? Zdi se, da otroke iz literarnoestetsko stimulatívne okolja prepoznamo na prvi pogled: ti otroci poznajo kar lepo zalogo kanonskih slikanic in neslikaniške otroške literature, v predšolskem obdobju so jim prebrali vrsto pravljic in realističnih pripovedi, poznajo celo nekatere kanonske fantastične pripovedi, ki jih drugi otroci zaradi njihove obsežnosti še dolgo ne bodo spoznali (razen če jim jih ni prebrala vzgojiteljica v vrtcu), nekatere pravljice so jim brali znova in znova, tako da jih znajo skorajda na pamet, hodili so v lutkovno gledališče, obiskovali so pravljíčne ure v knjižnici, starše so spremljali v knjigarno in za novo leto in rojstni dan so jim kupovali izvirne literarne slikanice. Vse to so le zunanji znaki literarnoestetsko stimulatívne okolja. Iz zornega kota šolske književne vzgoje v povezavi z otrokovimi možnostmi ob vstopu v komunikacijski model razvijanja recepcijske sposobnosti v njem pa je treba vedeti, da so razlike med temi otroki in tistimi, ki so v predšolskem okolju večino svojega domišljíjskega časa gledali televizijo, veliko globlje. Oglejmo si jih nekoliko pobliže.

0. Kaj je torej literarnoestetsko stimulatívno okolje? Po čem se otroci iz takega okolja razlikujejo od tistih iz literarnoestetsko nestimulatívne okolja? Gre za najmanj pet skupin razlik.

0.1 Sposobnost spoznavanja recepcijskega položaja branja, poslušanja, gledanja literature. Otroci iz literarnoestetsko stimulatívne okolja imajo izkušnje z dvema vrstama komunikacijskih situacij: s tistimi, v katerih se uporablja jezik v njegovi vplivanski in predstavitveni vlogi, in s tistimi, v katerih odrasli rabijo jezik prvenstveno za to, da bi bilo obema – tistemu, ki posluša, in tistemu, ki pripoveduje (bere) – lepo. V teh drugih gre torej le za lepoto in užitek. Ni treba ubogati. Ničesar si ni treba zapomniti. Le dedek, očka, mama so takrat čisto tvoji in vse skupaj je zelo prijetno. Elementarno prepoznavanje recepcijskega položaja se nato v letih pred šolo razvije v zajetno zalogo *intuitívne literarnoteoretičnega znanja o literarnih vrstah in literarnih zvrsteh*, nastajajo miselne sheme: poezija, pravljica, realistična pripoved, fantastična pripoved. Te se seveda bistveno razlikujejo od literarnoteoretičnega znanja odraslih, saj jih ni mogoče upovedovati (za kaj takega manjka otroku tako pravi način mišljenja kot tudi potrebne besede), a otrok vendarle ve, kaj bo sledilo, potem ko odrasli reče: nekoč, pred davnimi časi. In ve, kaj lahko pričakuje od volkov v pravljici, in to, koliko želja izpolnijo vile. Skratka, otrok iz literarnoestetsko stimulatívne okolja ne le da loči pragmatično od recepcijske situacije, ve celo to,

kako mora v slednji ravnati: v prvi plan zavesti mora pripraviti svoje pretekle izkušnje z istovrstnim literarnim besedilom in s tako pripravljenim horizontom pričakovanja srečati novo besedilo.

0.2 Sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja zvena in pomena besede. V literarnoestetskem okolju odrasli pojejo in recitirajo verze in se ob tem z otroki igrajo še ritmične gibalne igre – dolgo preden so otroci sposobni razumeti pomen besed, ki ustvarjajo ritem in melodijo poezije. Otroci s takimi izkušnjami razvijejo čut za zvočno plat jezika. Res je, da bodo v zgodnjem obdobju konkretnih intelektualnih operacij tudi ti otroci najverjetneje izgubili interes za poezijo, saj se ne bodo mogli upreti lakoti po napeti zgodbi, res pa je tudi, da bodo že čez nekaj časa, takrat, ko jih bodo začele zanimati teme, povezane z obračanjem vase, lastna čustva in čustva tistih, ki so jim blizu, tak interes spet odkrili.

0.3 Razgibana domišljajska sposobnost. Recepcija literature ni le proces zaznavanja besedilnih signalov in sestavljanja le-teh v mozaik literarnega sveta in dogajanja v njem, saj je za tako početje signalov preprosto premalo. Avtor praviloma računa na bralčevo udeležbo v procesu sestavljanja besedilnega pomena – na najelementarnejši ravni tako, da bralec sestavlja domišljajskočutne predstave književnih oseb in književnih prostorov tudi z dodajanjem slik in delov slik, ki jih je zaznal v zunajbesedilni resničnosti oz. ustvaril v preteklih (literarno)estetskih izkušnjah. Za tako početje pa bralec potrebuje razgibano in spretno domišljijo, sposobnost izbora primernih elementov in sestavljanja le-teh v izvirne predstave in podobe. Domišljija pa ni nekaj, kar je otroku dano, kot mu je dana sposobnost zaznavanja svetlobe, barve in zvoka. Domišljija je sposobnost, ki jo je treba razvijati – z rabo, seveda. In prav razvitost domišljajske sposobnosti je eden izmed bistvenih kriterijev, po katerih se otroci iz literarnoestetsko stimulativnega okolja razlikujejo od ostalih. Slednji namreč niso imeli veliko priložnosti za rabo domišljije. Večino domišljajskih likov, s katerimi so se srečali, je namreč ustvarila domišljija nekoga drugega: npr. avtorja animiranega filma na televiziji. Na ta način je zaradi ne-rabe ostala otrokova domišljajska sposobnost zaspana in premalo gibka. Ko se otrok v komunikacijskem modelu književne vzgoje znajde v recepcijskem položaju, ko bi moral sam sestavljati domišljajskočutne podobe književnih oseb in književnih dogajalnih prostorov, tega preprosto ne zmore.

0.4 Zaloga domišljajskočutnih predstav. Otrok iz literarnoestetsko spodbudnega okolja se v predšolskem in zunajšolskem okolju sreča z vrsto književnih oseb, ki postanejo sestavni del njegovih literarnovednih in literarnoizkušenskih miselnih shem. Tako otrok preprosto ve, kakšne so vile, kakšne so čarovnice in kakšni so palčki, saj jih je po procesu analogije ustvaril v vrsti recepcijskih položajev. Ta zaloga pomeni v primerjavi z otrokom, ki tega ni storil, veliko literarnorecepcijskorazvojno prednost. Zaloga domišljajskočutnih predstav domišljajskih in kvazirealnih književnih oseb in književnih prostorov omogoča otroku iz literarnoestetsko stimulativnega okolja bistveno večji izbor podob in koščkov podob za ustvarjalnejše sestavljanje domišljajskočutnih predstav v vseh naslednjih literarnorecepcijskih situacijah. In posledica: domišljajskočutne podobe, ki jih ob poslušanju (lastnem branju) sestavijo ti otroci, so preprosto lepše, literarnoestetsko doživetje pa polnejše in intenzivnejše.

0.5 Poznavanje kanonskih besedil. Poznavanje kanonskih besedil je pomemben del otrokovega predšolskega horizonta pričakovanj. Poznavanje literarnega kanona in miselna ter čustvena udeležnost v literarnem sporočilu preteklih generacij sta močan izvir inkulturacije in multikulturalnosti. A to seveda ni vse: v kontekstu vstopanja v šolske literarnorecepcijske položaje nas posebej zanima vpliv (ne)poznavanja kanona na otrokovo sposobnost sestavljanja besedilnega pomena na ravni medbesedilnosti. Nekaterih besedilnih pomenov namreč ni mogoče sestaviti (ali jih je mogoče sestaviti povsem pomanjkljivo), če bralec nima potrebnih literarnorecepcijskih izkušenj: kako razumeti Rodarijeve pravljice, če ne poznaš izvirnih, kako ugotoviti, zakaj deček iz mesta Rič-rač zapiše, da v njegovi sobi ni volka in ga nikoli ne bo? Kako razumeti, zakaj je Anča Pomaranča zaprla Rdečo kapico in jo nato odprla šele na zadnji strani. Skratka, problem medbesedilnosti se ne pojavlja le ob recepciji nemladinske literature, ko beremo npr. sodobne ubeseditve starih antičnih tem, ampak enako intenzivno povezuje tudi literarne svetove mladinske literature.

Sposobnost prepoznavanja recepcijskih položajev in razlikovanje le-teh od pragmatičnih položajev, literarnoteoretično znanje v obliki vrste kar dobro izoblikovanih literarnih miselnih shem, razvita domišljajska sposobnost, zaloga eidetskih predstav in poznavanje kanonskih besedil so pomemben del otrokovega horizonta pričakovanja in ključen dejavnik uspešnosti v sistemu šolske književne vzgoje. Dejstvo, da vse to nekateri otroci že imajo in da nekateri tega nimajo, utegne biti odgovor na vprašanje, zakaj klasična književna vzgoja tako pogosto ni uspešna, in zakaj tako velik del populacije potem, ko zapusti šolo, literature ne bere več: nekateri otroci imajo težave že s samim začetkom – ker jim preprosto manjka prva stopnica.

1 Kako rešiti problem primanjkljaja, ki nastane v literarnoestetsko nestimulativnem okolju?

V klasični literaturi o mladem bralcu neredko najdemo prepričanje, da blagodejnega vpliva, ki ga ima srečevanje z literaturo v spodbudnem okolju, ni mogoče nadomestiti z ničimer drugim. To je sicer legitimno stališče, vendar nesprejemljivo za didaktični sistem, ki ga uporabljamo v javni osnovni šoli. Za potrebe devetletke smo iskali rešitev v spoznanjih kognitivne psihologije, ki uči, da se kognitivne strukture ne razvijajo samodejno, ampak jih je mogoče (treba) razvijati – v vrsti **spodbudnih položajev**, v katerih odrasli otrok ne obveščajo (poučujejo) o tem, kakšen je svet, ampak jih spodbujajo, da rešujejo probleme (in ob tem mislijo) sami. Analogno s tem smo razvili koncept *dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje* in ga v didaktičnih navodilih *Učnega načrta za slovenščino* v prvem (in drugem) triletju devetletne osnovne šole predstavili učiteljem kot priporočeno različico (v slovenskem prostoru že utečenega) komunikacijskega modela književne vzgoje. Književna vzgoja poteka v tej didaktični različici po dveh vzporednih poteh, po dveh tirih.

V okviru **prvega tira** sistematično razvijamo otrokovo recepcijsko sposobnost. Pri tem izhajamo iz hipoteze, da recepcijska sposobnost ni enovita, ampak je strukturirana, zato učni načrt za devetletko definira faze vsakega izmed strukturnih elemen-

tov recepcijske sposobnosti posebej: v njegovem okviru otroci v literarnorecepcijskem položaju, ob učiteljevem osvetljevanju (nekaterih) prezrtih besedilnih signalov in poustvarjanju literarnih besedil, sistematično razvijajo sposobnost iskanja vrat za identifikacijo, sestavljanja domišljjskočutnih predstav književnih oseb, razvrščanja književnih oseb na glavne in stranske ter dobre in slabe, pri čemer se šele počasi učijo zaznavati in upoštevati besedilne signale, ki jih je v ta namen v besedilo vgradil avtor. Otroci razvijajo sposobnost zaznavanja in razumevanja besedilne stvarnosti: književnega prostora in književnega časa, književnega dogajanja in tega, zakaj kdo v literarnem besedilu kaj stori ... Skratka, v okviru prvega tira **otroci ob pomoči učitelja in didaktičnega instrumentarija v učbeniku (berilu, delovnem zvezku) sistematično vadijo zaznavanje besedilnih signalov, jih urejajo v vzorce literarnih svetov in jih primerjajo s svojo zunajbesedilno izkušnjo in svojim (pred)razumevanjem sveta**. Rezultat takega sistematičnega sestavljanja besedilnih pomenov naj bi bila bolj razvita literarnorecepcijska sposobnost.

V okviru **drugega tira** se dvotirni komunikacijski model književne vzgoje usmerja v ustvarjanje spodbudnih literarnorecepcijskih položajev, v katerih bodo otroci iz literarnoestetsko nestimulativnega okolja lahko razvili omenjenih pet skupin sposobnosti in spretnosti ter si pridobili tiste izkušnje, ki so jih otroci iz literarnoestetsko stimulativnega okolja že razvili/usvojili v predšolskem okolju. Gre za vrsto alternativnih literarnodidaktičnih metod, v katerih otroci skupaj z učiteljem in starši uživajo v literarni recepciji, za zelo spontano srečevanje z literaturo, ko otrokom ni treba početi ničesar: ničesar narisati, ničesar povedati, ničesar zapisati, obnoviti, ni se jim treba bati nikakršnih vprašanj, le skupaj z učiteljico, sošolci, starši delijo literarnoestetsko izkušnjo, doživljajo ugodje skupnega zaznavanja lepega. Dvotirni komunikacijski model književne vzgoje tako priporoča, da učitelji čas, namenjen književni vzgoji, prepolovijo. V okviru prve polovice enkrat tedensko sistematično delajo s književnim besedilom po klasični komunikacijski metodi in ob izbranem literarnem besedilu razvijajo posamezne segmente otrokove recepcijske sposobnosti. Drugo polovico časa porabijo otroci in učitelji za alternativne metode drugega tira: sistematično (in predvsem redno) berejo »debelo knjigo«, najbolje katero izmed kanonskih fantastičnih pripovedi, ki so bralno zelo zahtevne, a izredno primerne za aktualno stopnjo otrokovega recepcijskega razvoja v prvem triletju devetletke. Kadar dežuje in otroci ne morejo na dvorišče, si namesto tega po pouku privoščijo pravljico. Nekatere kanonske slikanice bere učitelj zmeraj znova, tako da otroci popolnoma usvojijo besedilni vzorec. Te slikanice imajo otroci na voljo v bralnem kotičku in jih vzamejo (vsak svojo!) v roke, ko učiteljica bere, in tudi po tem, ko je že končala. Ob vnovičnem listanju si otroci ob ilustracijah priključijo v spomin z njo povezani košček zgodbe, kasneje pa, ko znajo nekatere dele besedila že na pamet, jih »preberejo«. V okviru drugega tira književne vzgoje otroci vsak petek odnesejo domov žepno pravljico in jo nato doma pripovedujejo. Metoda žepne pravljice vključuje v otrokovo književno vzgojo tudi starše – tiste torej, ki lahko najuspešneje spodbujajo otrokov literarnorecepcijski razvoj. Zavedanje, kako pomembna je vloga staršev, osmišlja še metodo družinskega branja, v okviru katere učitelji starše spodbujajo, naj se ne prenegljo pri usmerjanju otrok v samostojno branje literature. Otroku naj sami berejo še vsaj prvo triletje, saj bo otrok vstopil v samostojno branje literature drseče, postopoma in predvsem šele takrat, ko bo njegova bralna spretnost tolikšna, da bo

radovednost, kako se bo zgodba zapletla in razpletla, večja od želje, da bi se izognil branju.

2 Ali dvotirni komunikacijski model književne vzgoje deluje?

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru smo v okviru študije o uspešnosti književne vzgoje v devetletki merili tudi uspešnost dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje v primerjavi s klasičnim enotirnim komunikacijskim modelom.

2.1

V vzorec raziskave smo zajeli 130 otrok, ki so obiskovali drugi razred devetletne osnovne šole in bili stari približno sedem let. Razporedili smo jih v dve skupini. V vsaki izmed skupin je bilo najprej 65 otrok. Skupini smo oblikovali glede na didaktični model književne vzgoje: v eksperimentalni skupini so učitelji uporabljali dvotirni komunikacijski model književne vzgoje, v kontrolni skupini pa enotirnega. S posebej za to priliko izdelanim instrumentarijem (neodvisnim od nacionalnih preverjanj znanj po prvem triletju) smo merili stopnjo dosežene recepcijske sposobnosti po dveh in po treh letih uporabe vsakega izmed književnodidaktičnih modelov. Zaradi normalne fluktuacije otrok med šolskima letoma, ko je tekla raziskava, se je vzorec v drugem letu razlikoval od tistega v prvem letu merjenja, saj smo imeli v eksperimentalni skupini, ki je delala po dvotirnem modelu, le še 64, v kontrolni skupini, ki je delala po enotirnem modelu, pa le še 61 otrok, tako da je zajel vzorec pri drugem merjenju 125 otrok, kar pa bistveno ne vpliva na relevantnost podatkov in interpretacijo rezultatov.

Razred	Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina	Skupaj
2.	65 50 %	65 50 %	130 100 %
3.	64 51,2 %	61 48,8 %	125 100 %

Tabela 1: Število in strukturni odstotki učencev v drugem in tretjem razredu eksperimenta.

2.2

Zaradi povezanosti dinamike razvoja otrokove literarnorecepcijske sposobnosti z njegovim pred- in zunajšolskim okoljem smo morali izključiti tudi morebitno neuravnoteženost literarnoestetskih spodbud med obema skupinama otrok, zato smo preverili tudi, ali sta stopnji izobrazbe staršev otrok v obeh skupinah vsaj približno izenačeni. Starše smo razdelili v tri skupine, in sicer na tiste, ki imajo osnovnošolsko izobrazbo, na tiste, ki imajo srednješolsko, in na tiste z visokošolsko oz. univerzitetno izobrazbo.

Izobrazba staršev*	Eksperimentalna skupina	f %	Kontrolna skupina	f %	Skupaj	f %
A	16	24,6 %	12	18,5 %	28	21,5 %
B	36	55,4 %	35	53,8 %	71	54,6 %
C	13	20 %	18	27,7 %	31	23,8 %
Skupaj					130	100 %

Tabela 2: Število in strukturni odstotki učencev drugega razreda glede na izobrazbo staršev.

*Legenda:

A = osnovna šola,

B = poklicna in srednja šola,

C = višja, visoka šola, zaključen podiplomski študij.

Primerjava izobrazbe staršev med skupinama je pokazala, da ima približno enak delež staršev v obeh skupinah osnovnošolsko izobrazbo in visokošolsko oz. univerzitetno izobrazbo ter nad polovica staršev srednješolsko izobrazbo.

2.3 Hipoteze

Predvideli smo, da bodo učenci, ki se v prvem triletju devetletke srečujejo s književnostjo po dvotirnem komunikacijskem modelu književne vzgoje, dosegli statistično pomembno boljše rezultate:

HIPOTEZA 1

Pri nalogah, povezanih z zaznavanjem, razumevanjem in interpretacijo umetnostnega besedila, in sicer v okviru večine v učnem načrtu definiranih strukturnih elementov recepcijske sposobnosti:

- pri nalogah, povezanih z identifikacijo književnih oseb, ustvarjanjem domišljjskočutne predstave književnih oseb (hipoteza 1.1),
- pri nalogah, ki merijo sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja značajskih lastnosti književnih oseb (hipoteza 1.2),
- pri nalogah, ki merijo sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega dogajanja – tudi v povezavi z značajskimi lastnostmi književnih oseb (hipoteza 1.3),
- pri nalogah, ki merijo sposobnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajalnega prostora (hipoteza 1.4),
- pri nalogah, ki merijo sposobnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajalnega časa (hipoteza 1.5),
- pri nalogah, ki merijo sposobnost določanja izvora literarnega besedila (hipoteza 1.6).
- (Pre)poznali bodo več strukturnih elementov literarnega besedila (hipoteza 1.7) in
- dosegli bodo statistično pomembno boljše rezultate pri nalogah, ki merijo sposobnost določanja teme besedila (hipoteza 1.8).

HIPOTEZA 2

Učenci eksperimentalne skupine, ki so se v prvem triletju devetletke srečevali s književnostjo po dvotirnem komunikacijskem modelu književne vzgoje, bodo dosegli statistično pomembno boljše rezultate pri poustvarjalnem pisanju, in sicer pri številu nanizanih *izvirnih relevantnih dogodkov*, pri čemer bomo šteli kot »relevantne« tiste dogodke v poustvarjalnem zapisu, ki predstavljajo zrcalno sliko pravljичnega dogajanja, saj otrok na ta način ne izraža samo ustvarjalnosti, ampak tudi razumevanje teme besedila (hipoteza 2.1).

Otroci eksperimentalne skupine bodo dosegli statistično pomembno boljše rezultate pri sposobnosti upovedovanja domišljjskih svetov (kvantitativna analiza števila povedi v poustvarjalnem besedilu) (hipoteza 2.2).

2.4 Instrumentarij

Za merjenje realizacije ciljev kurikula v okviru rabe različnih književnodidaktičnih modelov smo uporabili pravljичno besedilo, pri čemer velja poudariti, da smo se odločili za tako besedilo, ki ga otroci zagotovo ne poznajo, in za tako, ki ustreza vsem tistim strukturnim kriterijem pravljичnega besedila, h katerim usmerjajo učitelja cilji 4. razdelka *Učnega načrta za slovenščino* v prvem triletju (začetna in končna fraza, pravljичni dogajalni lok, pravljичne književne osebe, dobre osebe, slabe osebe in njihova vloga v pravljичnem dogajanju, dvodelne in tridelne pravljice). Izbrali smo dve metodi: metodo vprašalnika in metodo poustvarjalnega pisanja.

Sposobnost zaznavanja teme literarnega besedila smo preverjali dvakrat: najprej z neposrednim vprašanjem na začetku testa, ko smo otroke vprašali, o čem pripoveduje besedilo, in nato še v poustvarjalnem pisanju, ko smo od otrok zahtevali, naj napišejo nadaljevanje pravljice. Na ta način smo preverili, ali pravljico zares razumejo. To se je pokazalo, če so za glavno književno osebo v nadaljevanju pravljice predvideli književno dogajanje, zrcalno tistemu (krivičnemu), ki ga je ta doživljala v pravljичni »sedanjosti«.

Poleg otrokove sposobnosti zaznavanja teme pravljичnega besedila je bil prvi del testa usmerjen v preverjanje otrokove sposobnosti razumevanja in vrednotenja književne osebe (glavne in stranskih), s tem povezanima sposobnostma kreiranja domišljjskočutnih predstav književnih oseb ter razvrščanja književnih oseb na dobre in slabe. V ta namen smo otroke prosili, naj književne osebe razvrstijo v dva stolpca (in v prvega uvrstijo tiste, za katere menijo, da so dobre, ter v drugega tiste, za katere menijo, da so slabe). Nato smo dali otrokom možnost, da izrazijo domišljjskočutno predstavo dobre književne osebe in slabe književne osebe s pomočjo besed (*Napiši, kakšna je bila ...*), s pomočjo risbe in s pomočjo asociograma (*Zapiši čim večje število besed, ki se ti utrnejo, ko pomisliš na ...*). Taka kombinacija treh tipov nalog nam je omogočila preverjanje sposobnosti razumevanja in vrednotenja književnih oseb neodvisno od otrokove poimenovalne in upovedovalne zmožnosti – še posebej, če upoštevamo dejstvo o tesni povezanosti lepote in dobrote/grdosti in hudobije v zavesti otrok te starosti. S tega zornega kota namreč otroške slike eidetskih predstav

književnih oseb ne govorijo le o kvaliteti vizualne domišljajske predstave književne osebe, ampak tudi o pravilnosti določanja njenega karakterja.

Preverjali smo tudi sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega dogajanja ter sposobnost rabe tovrstnih besedilnih signalov pri sestavljanju vrednostne sodbe o dobrem ali slabem karakterju književne osebe. Pri tem smo dali otrokom tudi možnost posrednega izražanja recepcijske kompetence. Prosili smo jih, naj na dogajalni trak zapišejo sosledje dogodkov v literarnem besedilu. Pri tem naj bi metodo dogajalne premice kombinirali z metodo stripa, pri čemer smo jih posebej opozorili, naj vanj zapišejo tudi to, kar so književne osebe mislile. Navdilo je spodbujalo otroke k dopolnjevanju besedilnega sveta, saj besedilo o tem ni dajalo neposrednih podatkov. Na tem mestu so morali otroci *smiselno* razširiti literarni svet in tako posredno pokazati globlje razumevanje funkcije književnega dogajanja pri karakterizaciji književnih oseb.

S klasičnim vprašanjem smo preverjali, ali so otroci zaznali književni dogajalni prostor in književni dogajalni čas. Zanimalo nas je še, ali otroci prepoznavajo nacionalni pravljiški kanon in ga razlikujejo od neslovenskega. Otroke smo neposredno vprašali, ali menijo, da je pravljica slovenska ali ne. Preverjali smo tudi otrokovo sposobnost (pre)poznavanja značilnosti pravljice in jih prosili, naj izpišejo tipični pravljичni začetek, tipični pravljичni konec, imena pravljичnih književnih oseb in pravljичni čudež.

Ob koncu testa smo otroke prosili, naj napišejo nadaljevanje pravljice.

2.5 Rezultati in interpretacija

	Eksperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	56,5	55,8
3. leto	59,3	58,6

Tabela 3: Uspešnost otrok pri reševanju nalog v zvezi s književnimi osebami.

Primerjava rezultatov eksperimentalne skupine, ki je preverjala uspešnost dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje, s tistimi, ki so jih dosegli otroci iz kontrolne skupine, ne kažejo statistično pomembnih razlik. Otroci obeh skupin so rešili skupino nalog, ki je preverjala sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb, približno enako uspešno. *Hipoteza 1.1 se ni potrdila.*

	Eksperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	59,1	56,3
3. leto	75,2	59,1

Tabela 4: Uspešnost otrok pri reševanju nalog v zvezi z značajskimi lastnostmi književnih oseb.

Primerjava rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine kaže statistično nepomembno razliko pri uspešnosti reševanja nalog, ki so preverjale sposobnost zazna-

vanja, razumevanja in vrednotenja karakterja književnih oseb po dveh letih eksperimenta in statistično pomembno razliko ob koncu eksperimenta. *Rezultati potrjujejo hipotezo 1.2.*

	Ekperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	34,9	28,9
3. leto	37,5	28,3

Tabela 5: *Uspešnost otrok pri reševanju nalog v zvezi s književnim dogajanjem.*

Primerjava rezultatov kaže statistično pomembno razliko uspešnosti pri reševanju nalog, ki so preverjale otrokovo sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega dogajanja in njegove funkcije pri karakterizaciji književnih oseb. Natančnejša analiza pa kaže še, da se rezultati pomembno razlikujejo že po dveh letih trajanja eksperimenta, kar sicer ni tipično. (Prim. tabelo 4.) *Rezultati potrjujejo hipotezo 1.3.*

	Ekperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	1,5	6,1
3. leto	6,3	4,1

Tabela 6: *Uspešnost otrok pri reševanju nalog v zvezi z dogajalnim prostorom.*

Rezultati reševanja nalog, ki naj bi preverjali otrokovo sposobnost zaznavanja književnega prostora, zahtevajo posebno pozornost. Tako v prvi kot v drugi skupini naj bi otroci rešili naloge z manj ko 10 % uspešnostjo, kar se ne zdi verjetno glede na to, da je v vsakem interpretativnem nizu vprašanj, ki ga postavi učitelj po branju literarnega besedila, tudi vprašanje o književnem dogajalnem prostoru. Ob pravljicnem besedilu je ponavadi pravi odgovor na to vprašanje *Ne vemo*, saj je splošno znano, da kraj in čas pravljicnega dogajanja nista definirana. Če se temu vprašanju posebej posvetimo, vidimo, da je problem strukturiran: makro dogajalni prostor v pravljici seveda ni definiran, zato pa pravljica natančno določa mikro dogajalne prostore (kar smo točkovali kot pravilen odgovor, saj smo preverjali, ali je otrok opazil *besedilni signal*, ki definira dogajalni prostor). Nenavadno slab rezultat otrok obeh skupin pri reševanju te naloge lahko razložimo z zapletenostjo problema. Ker so rezultati obeh skupin uravnoteženi, sklepamo, da *hipoteza 1.4 ni potrjena.*

	Ekperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	26,9	26,9
3. leto	46,1	24,6

Tabela 7: *Uspešnost otrok pri reševanju nalog v zvezi z dogajalnim časom.*

Primerjava rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine o uspešnosti reševanja nalog, povezanih z zaznavanjem književnega dogajalnega časa, kaže, da so dosegli otroci iz eksperimentalne skupine statistično pomembno boljši rezultat. *Hipoteza 1.5 se je tako potrdila.*

	Eksperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	46,2	43,8
3. leto	60,9	65,6

Tabela 8: Uspešnost otrok pri reševanju naloge, ki je preverjala poznavanja izvora pravljice.

Primerjava rezultatov uspešnosti pri reševanju nalog, povezanih s sposobnostjo prepoznavanja tipično slovenskih pravljic in uvrščanja literarnega besedila mednje oz. ugotavljanja, da literarno besedilo ni slovenska pravljica, kaže na večjo uspešnost kontrolne skupine. Razlika sicer ni statistično pomembna, vendar *hipoteza 1.6 ni potrjena*.

	Eksperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	55,8	51,5
3. leto	60,9	57,8

Tabela 9: Uspešnost otrok pri reševanju naloge, ki je preverjala prepoznavanje strukturnih značilnosti pravljice.

Primerjava rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine kaže, da so otroci, ki so jih poučevali po dvotirnem komunikacijskem modelu književne vzgoje, prepoznali večje število pravljичnih elementov, in tudi to, da so jih prepoznali prej. *Rezultati potrjujejo hipotezo 1.7.*

	Eksperimentalna skupina %	Kontrolna skupina %
2. leto	53,8	47,7
3. leto	68,7	90,2

Tabela 10: Uspešnost otrok pri nalogi, ki je preverjala sposobnost poimenovanja teme besedila.

Rezultati po tretjem letu kažejo na statistično pomembno prednost, ki jo imajo pri reševanje te naloge otroci iz kontrolne skupine. Toda rezultate, prikazane v tej tabeli, je treba interpretirati vzporedno z rezultati analize otrokovega poustvarjalnega pisanja, v katerem so morali otroci ustvariti paralelen, a zrcalno obrnjeni svet – pri čemer so z vpletanjem relevantnih zrcalnih motivov dokazovali poglobljeno razumevanje teme literarnega besedila in ne le poimenovanja teme (k čemur je usmerjeno prvo interpretativno vprašanje po vsakem branju literarnega besedila, ki se ponavadi glasi, *O čem nam ... pripoveduje?*) Kvalitativna analiza tovrstnih motivov kaže statistično pomembno razliko v korist otrok eksperimentalne skupine, tako da lahko kljub rezultatom, ki jih prikazuje tabela 8, *hipotezo 1.8 potrdimo*.

Povzetek rezultatov preverjanja razvitosti posameznih segmentov otroške recepcijske sposobnosti kaže, da so dosegli otroci iz eksperimentalne skupine statistično pomembno boljše rezultate pri reševanju nalog, ki so preverjale razvitost petih segmentov recepcijske sposobnosti. Pri merjenju razvitosti dveh segmentov recepcijske

sposobnosti so se rezultati razlikovali v tako majhnem odstotku, da ga ne moremo šteti za statistično pomembnega. Pri reševanju nalog ene same skupine, tiste, ki je preverjala sposobnost zaznavanja izvora literarnega besedila, so dosegli statistično pomembno boljše rezultate otroci iz kontrolne skupine. To pa pomeni, da so dosegli otroci, ki so delali po dvotirnem komunikacijskem modelu književne vzgoje, boljši rezultat tudi zbirno, zato lahko sklepamo, da je *potrjena hipoteza 1*, ki je predvidevala, da bodo otroci skupine 1 dosegli pomembno boljše rezultate pri reševanju nalog, povezanih z zaznavanjem, razumevanjem in interpretacijo umetnostnega besedila v okviru večine v učnem načrtu definiranih strukturnih elementov recepcijske sposobnosti.

Pomembni pa so tudi rezultati preverjanja otrokove domišljajske ustvarjalnosti in preverjanja njegove sposobnosti upovedovanja domišljajskih svetov. V raziskavi smo namreč opravili kvantitativno in kvalitativno analizo sposobnosti upovedovanja domišljajskih svetov otrok v obeh skupinah. Rezultate kvalitativne analize otroškega poustvarjalnega pisanja bomo predstavili v posebni študiji; v pričujočem prispevku opozarjamo le na rezultate kvantitativne analize upovedovalne spretnosti, ki kaže število povedi v otrokovi poustvarjalni pripovedi. Pri tem smo ugotovili nesporno prednost otrok iz eksperimentalne skupine, saj so otroci, katerih književna vzgoja je tekla po dvotirnem modelu, uporabili za svoje pravljice kar za tretjino več povedi kot otroci iz kontrolne skupine.

Ustvarjalnost v poustvarjalnem pisanju smo merili s številom izvornih domislic, ki so jih otroci vpleli v svoja nadaljevanja pravljice. Primerjava rezultatov otrok v obeh skupinah nedvoumno kaže, da so dosegli otroci iz prve skupine bistveno boljše rezultate. To pa pomeni, da so nadomestili tisti primanjkljaj, ki je nastal v literarnoestetško nestimulativnem okolju zaradi odsotnosti položajev, v katerih bi lahko otrok uril svojo domišljajsko sposobnost. Na podlagi tega pa lahko zaključimo, da je *hipoteza 2.1 potrjena*, hkrati pa tudi, da je *potrjena hipoteza 2*.

In kaj pokažejo *zbirni rezultati* preverjanja uspešnosti dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje v primerjavi s klasičnim (enotirnim)? Otroci iz eksperimentalne skupine so pokazali boljše rezultate pri merjenju v učnem načrtu definiranih segmentov recepcijske sposobnosti, spretnejši so bili pri upovedovanju domišljajskih svetov in predvsem: pokazali so več domišljajske okretnosti in inovativnosti.

Zaključimo lahko, da je dvotirni komunikacijski model književne vzgoje uspešnejši od klasičnega enotirnega.

3 Sklep

Če so se morda ob uvajanju dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje v začetku še porajali dvomi o njeni upravičenosti in uspešnosti, se zdi, da so jih rezultati študije razpršili. Pojasnimo nekoliko natančneje: dvotirni komunikacijski model književne vzgoje deli čas, namenjen književni vzgoji, na dve polovici – in nalaga (dovoljuje) učitelju in učencem, da velik del šolskega časa prebijejo z navidez neobvezujočimi, k nikakršnim ciljem usmerjenimi in z nikakršnimi nalogami dokumen-

tiranimi literarnorecepcijskimi položaji, ki naj posnemajo literarnorecepcijske položaje, kakršne doživljajo (so doživljali) v zunajšolskem okolju otroci iz stimulativenega okolja. Na ta način *porablja* čas, ki bi ga sicer izkoristili za v učnem načrtu definirane recepcijske cilje in usmerjeno *delo z besedilom*. Iz tega seveda izhaja bojazen, da bodo učenci prikrajšani za napredek v razvoju recepcijske sposobnosti, ki bi ga zagotovo dosegli, če bi več *delali z besedilom*. Pričujoča študija je dokazala nasprotno. Otroci, ki so sicer delali z besedili na klasičen način le polovico časa, so dosegli enake ali boljše rezultate pri merjenju razvoja posameznih recepcijskih sposobnosti. Ob tem so pokazali večjo stopnjo ustvarjalnosti pri »ustvarjanju« domišljij-skih svetov in večjo sposobnost upovedovanja teh svetov. Nanje je drugo polovico časa delovalo literarnorecepcijsko stimulatивно okolje, ki so ga ustvarjali učitelji z alternativnimi literarnodidaktičnimi metodami. Tak rezultat pa napeljuje k naslednjemu sklepu: dvotirni komunikacijski model književne vzgoje dosega enake (boljše) standarde v razvoju recepcijske sposobnosti tistih učencev, ki prihajajo iz stimulativenega okolja, novi model pa daje otrokom iz literarnoestetsko nestimulativenega okolja priložnost, da v vrsti recepcijskih položajev razvijejo sposobnost prepoznavanja recepcijskih položajev, usvojijo vse tiste sposobnosti in spretnosti, ki so jih njihovi vrstniki usvojili in razvili že v predšolskem obdobju, njim pa v klasičnih literarnodidaktičnih modelih manjkajo, čeprav predstavljajo prvo stopnico za vstop v šolsko srečevanje z literarnimi besedili. S tega zornega kota je dvotirni komunikacijski model književne vzgoje uspešnejši in bolj demokratičen.

Literatura

- Blažič, Milena, 1992: *Kreativno pisanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kobe, Marjana, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kordigel, Metka, 1993: *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kordigel, Metka, 2000: O literarnoestetsko spodbudnem okolju ali zakaj dvotirni model književne vzgoje v devetletki. *Slovenščina v šoli* 5/5. 2–8.
- Kordigel, Metka, 2000: Pouk literarne teorije malo drugače ali Zakaj pravljica v učni načrt za drugo triletje. *Jezik in slovstvo* 45/3. 67–76.
- Kordigel, Metka, 2001: O dvotirnem modelu književne vzgoje v devetletki ali kaj mislimo, ko rečemo »drugi tir«. *Slovenščina v šoli* 6/3. 9–18.
- Kordigel, Metka, 2002: *Jaz pa berem 2 in 3. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Kordigel, Metka in Jamnik, T., 1999: *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kordigel, Metka in Saksida, Igor, 1999: *Jaz pa berem! Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Kordigel, Metka in Šega, Mateja, 2001: O miselni shemi za recepcijo pravljice v predoperativnem in operativnem obdobju otrokovega bralnega razvoja. *Jezik in slovstvo* 46/6. 257–272.
- Kordigel, Metka in Šega, Mateja, 2002: O književni osebi in horizontu pričakovanj v predoperativnem in operativnem obdobju otrokovega bralnega razvoja. *Jezik in slovstvo* 47/4. 139–158.

Kordigel, Metka in Šega, Mateja, 2003: O književni osebi in horizontu pričakovanj v predoperativnem in operativnem obdobju otrokovega bralnega razvoja. *Jezik in slovstvo* 48/2. 53–72.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kranjc, Simona, Marjanovič Umek, Ljubica in Fekonja, Urška, 2003: Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Jezik in slovstvo* 48/5. 51–63.

Pečjak, Vid, 1975: *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Saksida, Igor, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije*. Trzin: Diferent.